



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

# Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis





# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
<hr/>	
Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Aktuelles, Erreichtes und neue Herausforderungen	4
<hr/>	
Themen-Magazin	11
<hr/>	
Profilierung und Optimierung der Lehrerbildung an den Hochschulen .....	12
Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs .....	16
Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden .....	37
Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion .....	53
Der Einsatz digitaler Medien in der Lehrerbildung.....	59
Stärkung des Lehramts berufliche Schulen .....	70
Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften .....	78
Phasenübergreifende Angebote in der Lehrerfort- und -weiterbildung durch die Hochschulen .....	83
Gastbeitrag	88
<hr/>	
Stand der Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern .....	89
Aktuelle Ergebnisse der Programmevaluation	90
<hr/>	
Neue und bewährte Angebote zur Programmbegleitung	94
<hr/>	
Projektstandortkarte und Kurzübersicht der Projekte	97
<hr/>	
Impressum	105
<hr/>	



## Vorwort

Bildung ist Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes erfolgreiches Leben in unserer Gesellschaft. Die Schulbildung legt den Grundstein für die Zukunft des Einzelnen und der Allgemeinheit. Neben den Eltern sind Lehrerinnen und Lehrer die wichtigsten Bezugspersonen bei der Gestaltung der Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen. Auch dafür braucht Deutschland gut ausgebildete Lehrkräfte. Um den Lehrenden das dafür notwendige Rüstzeug mitgeben zu können, haben Bund und Länder das gemeinsame Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufgelegt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung stellt dafür bis 2023 bis zu 500 Millionen Euro bereit, um die Qualität und Attraktivität der Lehrerbildung zu steigern.

Die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung steht vor zahlreichen Herausforderungen, die aus gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen erwachsen und das Berufsbild neu prägen. Sie spiegeln sich in den durch die Bund-Länder-Vereinbarung identifizierten Handlungsfeldern und in der Projektpraxis wider. So entwickelten über die Hälfte der Projekte spezielle Beratungsangebote zu lehramtsspezifischen Themen, und fast 80 Prozent setzen sich mit der Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion auseinander. Prägend ist auch, dass alle Maßnahmen im Programm wissenschafts- und evidenzorientiert sind. Lehrerbildung wird als Stärke des Standortes verstanden, und andere Fachbereiche wollen in die Entwicklungsprozesse eingebunden werden.

Das Programm reagiert darüber hinaus auf neue Aspekte, die in den ersten Jahren der Programmlaufzeit immer deutlicher zutage traten. Besonderes Augenmerk wird deshalb künftig auf die Themen „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und „Lehrerinnen und Lehrer für die beruflichen Schulen“ gerichtet.

Seit 2015 arbeiten 49 Projekte an 59 Hochschulen und Universitäten an der Umsetzung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit. Damit nimmt rund jede zweite lehramtsausbildende Hochschule in Deutschland am Programm teil. Die ersten drei Programmjahre haben vieles verändert. Das zeigt sich auch in der engen Vernetzung der Hochschulen jenseits der regionalen Verankerung. Alle Artikel in der vorliegenden Broschüre wurden von überregional und kooperativ miteinander arbeitenden Projekten geschrieben. Dieser Austausch auf allen Ebenen setzt Kreativität frei. Die Projekte empfinden es als besonders wichtig, dass der Impuls des Miteinanderlernens, des gemeinsamen Entwickelns im Programm möglich ist – gemeinsam sind die Projekte auf dem richtigen Weg.

Die Programmbroschüre stellt ausgewählte Ergebnisse der ersten Projektphase vor. Beeindruckend ist, wie die Projekte den Transfer in alle Phasen der Lehrerbildung mitdenken und gestalten. Das ist die solide Basis für die Nachhaltigkeit der Projektergebnisse. In allen Handlungsfeldern sind Schulen und Fortbildungsinstitutionen eingebunden. Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die Dynamik deutlich geworden, die den Prozessen innewohnt.

Ihr Bundesministerium für Bildung und Forschung









## Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Aktuelles, Erreichtes und neue Herausforderungen



Eine Gesprächsrunde mit Cornelia Gräsel, Co-Vorsitzende des Auswahlgremiums (AWG), Bernd Engler, Rektor der Universität Tübingen, Ilka Parchmann, Vizepräsidentin für Lehramt, Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung der Christian-Albrechts-Universität Kiel, und Iris Winkler, Vizepräsidentin für Studium und Lehre der Friedrich-Schiller-Universität Jena

### Seit 2015 läuft das gemeinsame Programm von Bund und Ländern „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Was waren übergreifend aus Sicht des AWG die größten Herausforderungen, denen sich die Hochschulen damals stellen mussten?

**Gräsel:** Es waren vor allem zwei Herausforderungen. Erstens: Die Hochschulen mussten ein Gesamtkonzept entwickeln, in dem alle Aspekte von Lehrerbildung an einer Hochschule integriert werden mussten und das dann nachweisbare Verbesserungen in der Lehrerbildung erzielen sollte. An vielen Hochschulen bestehen sehr unterschiedliche Ansätze in Bezug auf die Weiterentwicklung der Qualität in der Lehrerbildung. Je nach Disziplin, ob es Bildungswissenschaften oder Fachdidaktiken oder Fachwissenschaften sind, entstehen unterschiedliche Qualitätsbegriffe und damit auch unterschiedliche Ideen, was die „Qualitätsoffensive

Lehrerbildung“ leisten kann. Das bringt die Herausforderung mit sich, ein Gesamtkonzept für die Lehrerbildung zu entwickeln und in die Gesamtuniversität zu integrieren. Denn keine Universität und keine Pädagogische Hochschule hat lediglich die Aufgabe, die Lehrerbildung qualitativ zu entwickeln, sondern eine Reihe anderer Aufgaben und Herausforderungen – und das muss integriert werden. Da gibt es Restriktionen und Kontroversen um Ressourcen. Sich denen zu stellen und die vielen verschiedenen Perspektiven zu integrieren ist eine sehr große Herausforderung gewesen. Und zweitens war es der Anspruch, im Antrag eine datenbasierte Ausgangslage darzustellen, die bewusst macht, was die Qualität der Lehrerbildung ist und was sie sein sollte. „Wo wollen wir starten, wo sind Stärken und Schwächen am jeweiligen Standort?“



Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat erfordert, dass die Universität eine umfassende Strategie entwickelt und verfolgt und nicht einzelne Projekte ins Zentrum rückt. Es war ein wichtiges Qualitätskriterium bei der Auswahl, dass eine Governancestruktur hinterlegt sein muss. Diese Anforderung war deutlich in Form von Kriterien sichtbar. Die Struktur der Lehrerbildung sollte in die Struktur der Gesamtuniversität eingebettet sein.

#### Und wie stellte sich die Situation für die Hochschulen an den einzelnen Standorten dar?

**Winkler:** Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ war aus Sicht der Universität in Jena Anlass dafür, dass sich Akteure, die einem scheinbar homogenen Feld – nämlich der Lehrerbildung – zugeordnet werden, auch an ihrem Standort zusammenraufen. Vom Programm her ist der Anspruch, dass das Modell der Lehrerbildung an Hochschulen weiterentwickelt wird und dass man möglichst alle Akteure einbindet. Das war der Anlass, sie an einen Tisch zu bringen, und es war eine große Herausforderung. Wenn das gelungen ist, nützt die Zusammenarbeit allen beteiligten Bereichen, nicht nur dem Lehrerbildungsmodell.

**Engler:** Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat einen Reformimpuls gebracht. Darüber hinaus hat sie bei allen Akteuren einen Motivationsschub ausgelöst. Die Wertschätzung, die mit der Förderung durch das BMBF für die Lehrerbildung ausgesprochen wurde, bot für uns alle jedoch den eigentlichen Mehrwert des Programms. In Tübingen haben wir erkannt, dass wir zuvor sehr partikular und zu diversifiziert aufgestellt waren. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mussten wir ein Gesamtkonzept entwickeln und passende standortspezifische Strukturen schaffen. Wir mussten uns systematisch über die Fragen verständigen: „Wo wollen wir hin?“ „Was ist unser Anspruch in diesem gesamten Feld?“ „Welches Gesamtkonzept verfolgen wir?“ Das Erste, was wir gesamtuniversitär wahrgenommen haben, war, dass die Politik dem Thema eine hohe Wertigkeit zumaß, und das brachte eine gewaltige Aufwertung der Lehrerbildung – eine Aufwertung, die die gesamte Universität mit all ihren unterschiedlichen Strukturen in die Pflicht nahm. In diesem Sinne brachten neben dem Adressieren neuer Forschungsfelder, neben Impulsen für den Wettbewerb die Konsequenzen der Zuweisung einer neuen Wertigkeit die größten Herausforderungen.

„Eine gute Lehrerbildung zeigt sich darin, dass die Personen, die qualifiziert werden, in ihren Schulen bessere Lehrpersonen sind.“

**Parchmann:** Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist aus der übergreifenden Zusammenarbeit in Kiel ein strategisches Unterfangen geworden. Was ich ebenfalls positiv wahrnehme, ist, dass die Fächer, die vorher nicht so stark waren in der Forschung, die vorher nicht so strategisch an Lehrerbildung gearbeitet haben, nun zurückmelden, dass sie eine gemeinsame Bewegung wahrnehmen und das Gefühl haben, etwas dazu beitragen zu können. Sie sind Teil dieses strategischen Unterfangens. Lehrerbildung auch forschungsbasiert und als Qualitätsentwicklung zu sehen, als profilbildend für die Universität, alleine diese Diskussion anzustoßen, das hat die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ erreicht. Das wiederum ist wichtig für die Nachhaltigkeit, dass man etwas in Bewegung bringt, das nicht nach Ablauf der Projektzeit wieder aufhört.



**Gräsel:** Es war von Anfang an ein Anspruch in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, die Lehrerbildung an den Hochschulen sichtbarer zu machen. Diese Sichtbarkeit ist zum einen konzeptueller Art, zum anderen aber auch über Drittmittel garantiert. Das ist ein sehr wichtiger Beitrag zur Anerkennung der lehrerbildenden Forscherinnen und Forscher in den Fachkulturen.

### Was sind heute schon als Zwischenbilanz sichtbare Entwicklungen, die sowohl in die Universitäten und Hochschulen als auch nach außen ihre Wirkung zeigen?

**Parchmann:** Ein Riesengewinn ist, dass man mitbekommt, was an anderen Standorten passiert. Ich habe das in höchstem Maße schätzen gelernt, dass man über die Grenzen des eigenen Bundeslandes hinwegschaut und sieht, was alles geht und was man anders machen kann. Ich kann mich an den letzten Kongress in Berlin erinnern. Dort habe ich sehr viele Ideen mitgenommen. Diesen Austausch haben wir vorher vermisst. Das ist ein ganz wichtiger Impuls der Qualitätsoffensive. Ich denke, wir brauchen Strukturen oder Mechanismen, dass dieser Austausch bundesweit auch nach dem Programm weitergehen kann. Denn Lehrkräftebildung ist eine Gesamtaufgabe. Wir müssen uns noch besser vernetzen und miteinander arbeiten. Das habe ich als sehr wertvoll empfunden in den letzten zwei Jahren. Es wäre wichtig, diesen Impuls des Miteinanderlernens und Sichweiterentwickelns zu erhalten. Das ist mindestens genauso wichtig wie die finanzielle Unterstützung oder die Wertschätzung am eigenen Standort.

**Winkler:** Das ist eine schöne Anregung. Man könnte entsprechende Austauschformate in bestehende Strukturen integrieren, z. B. auf Tagungen der Gesellschaft für Fachdidaktik, der GFD. Ich könnte mir vorstellen, dass man auf der GFD jedes Mal vor- oder nachgelagert noch einen halben Tag für die Vernetzung und den Austausch nutzen kann. Der regionale Blick hat auch die politische Perspektive auf Lehrerbildung geprägt. Diese regionale Perspektive, die nicht übers eigene Bundesland oder den eigenen Standort hinausdenkt. Das ist durch die Qualitätsoffensive aufgebrochen worden. Durch Qualitätsoffensive gibt es die überregionalen Formate und die Gelegenheit, voneinander zu lernen.

### Kurzvita Cornelia Gräsel

- Studium der Pädagogik (Hauptfach), Psychologie und Kunstgeschichte (Nebenfächer) M.A. an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU München)
- Promotion und Habilitation an der LMU München
- Wissenschaftliche Direktorin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel; stellvertretende Abteilungsleiterin der Didaktik der Chemie
- Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft und Prodekanin der Fakultät für Empirische Humanwissenschaften an der Universität des Saarlandes
- Universitätsprofessorin für Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung und Prorektorin für Internationales und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal
- Vorsitzende des Instituts für Bildungsforschung in der School of Education
- Mitglied des Stiftungsrates des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung und des Beirats für die Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern „Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich“ sowie Mitglied der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen



**Engler:** Der Anspruch der Qualitätsoffensive führt einen qualitativen Unterschied herbei. Ein Wettbewerb auf Bundesebene bedeutet, dass es gerade um solche Vernetzungen jenseits des rein regionalen oder des Standortprinzips geht. Und die Ausschreibung der Foren für den Kongress in diesem Jahr ist ein klarer Impuls: „Wir wollen mit dem Programm die Kommunikation stärken.“ Diese Kommunikation setzt Kreativität frei. Kreativität ist ein Resultat von Impulsen, die ich aufnehme, auf die ich reagiere – und meiner eigenen Impulse, die ich einbringen kann, die auf Widerhall stoßen. Das ist ein wechselseitiger Prozess. In dem Sinne ist genau dies der Mehrwert, der aus der Bund-Länder-Initiative folgerichtig erwuchs.

**Gräsel:** In der Vergangenheit wurden Entscheidungen über die Gestaltung von Lehrerbildung in verschiedenen Ländern eher überzeugungsorientiert getroffen. Beispielsweise Entscheidungen, wann die praktischen Phasen zu absolvieren, wie lang die Praktika zu leisten oder wie viele Leistungspunkte in den verschiedenen Anteilen zu erbringen sind. Hier sendet die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine wichtige Botschaft. Der Anspruch der Qualitätsoffensive ist, wissenschaftsorientiert, evidenzorientiert zu sein und über entsprechende Forschungsarbeiten nachweisen zu können, ob bestimmte Veränderungen zu positiven Entwicklungen geführt haben oder fehlgeschlagen sind. Wobei sich eine gute Lehrerbildung darin zeigt, dass die Personen, die qualifiziert werden, in ihren Schulen bessere Lehrpersonen sind. Also dieses Fortdenken der Kette hin zu den Schulen und zu den Schülerinnen und Schülern ist für die Qualität zentral.

**Winkler:** Durch die Ausschreibung der Qualitätsoffensive sind Setzungen getroffen worden, die es zu verifizieren gilt. Wer sagt eigentlich, dass mehr Praxis die Lehrkräftebildung besser macht? Oder wer sagt, dass Kooperation und Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, dass Integration und Vernetzung immer besser sind als Systematik? Wir haben Forschung zur Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik gemacht, die für uns, die wir das schon lange praktizieren, im Blick auf das Gewohnte viele offene Fragen aufwirft. Möglicherweise sind nach ein paar Jahren die Setzungen der Ausschreibung auch noch mal zu revidieren.

**Engler:** Man wird auch in Zukunft eine Stärken-Schwächen-Analyse betreiben müssen, um solchen Fragen nachzuspüren und neue Handlungsfelder herauszuarbeiten. Der Prozess ist selbst mit der zweiten Förderphase nicht abgeschlossen, im Gegenteil. Ich glaube, wir begreifen jetzt erst, welche Optionen, welche Fragestellungen oder welche Herausforderungen im Raum stehen. Diese waren früher auch bewusst, aber nicht herausgearbeitet in einem kritischen Reflexionsprozess. Sie waren nicht hinausgetragen in die Politik, nicht in eine Diskursformation wie die einer Universität, und sie hatten keine bundesweite oder zumindest regionale Ausrichtung. Damit haben wir einen entscheidenden Schritt getan, der vorher so nicht denkbar gewesen wäre.

### Gibt es Innovationen im bisherigen Programmverlauf, die Sie besonders beeindruckt haben?

**Engler:** Ein deutlicher Unterschied, den ich wahrgenommen habe, war, dass jetzt Leute aus anderen Wissenschaften wie z. B. der Psychologie oder der Informatik kamen und sagten: „Die Lehrkräftebildenden Fächer machen ja ganz spannende Sachen. Ich bringe mich mit ein.“ Die Forschungsfähigkeit in den Bereichen der Lehrerbildung hat ein völlig anderes Gewicht und eine andere Wahrnehmung bekommen. Man hat deutlich gemerkt, dass die Leute sich eher danach drängen, mitwirken zu dürfen.

**Winkler:** Was ohne die Förderung und die Profilierung im Projekt nicht möglich wäre: In der Diskussion um die Exzellenzstrategie wird die Lehrkräftebildung als Stärke des Standortes hervorgehoben. Und wenn man über Fragen des Transfers von Spitzenforschung in die Gesellschaft spricht, tritt plötzlich die Lehrkräftebildung auf den Plan. Die Spitzenforscher stellen fest, dass die angehenden Lehrpersonen diejenigen sind, die ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Gesellschaft weitergeben. Und dieser Blick auf Lehrpersonen und auf Lehrkräftebildung ist etwas, was kaum möglich gewesen wäre, wenn die Qualitätsoffensive zeitlich nicht mit der Exzellenzstrategie zusammengefallen wäre.

#### Kurzvita Ilka Parchmann

- Studium der Fächer Chemie und Biologie für das Lehramt an Gymnasien
- Promotion an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg und Habilitation an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
- Professorin für Didaktik der Chemie am IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik und an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Leiterin der Abteilung Didaktik der Chemie
- Vizepräsidentin für das Lehramt, für Wissenschaftskommunikation und für Weiterbildung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel



**Gräsel:** Da leistet die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auch durch die Projektstruktur, also die an den Einzeluniversitäten durchgeführten Projekte, durch die starke Forschungsorientierung schon einen wichtigen Beitrag. Es war von Anfang an in der Qualitätsoffensive ein Anspruch, die Lehrerbildung an den Standorten sichtbarer zu machen. Und diese Sichtbarkeit ist einerseits natürlich konzeptueller Art. Andererseits gelingt Sichtbarkeit an einer Universität nur, wenn man das, was man tut, auch mit Forschung verbindet. Es handelt sich hier um einen großen, wirklich einen sehr wichtigen Beitrag der Qualitätsoffensive, dass sie Drittmittel für die Lehrerbildung sichtbar vergibt. Die lehrerbildenden Forscherinnen und Forscher und Lehrbilderinnen und Lehrbildner haben in dieser Währung in ihren jeweiligen Fachkulturen Anerkennung gefunden.

**Parchmann:** Und eben auch die Zusammenarbeit vieler in der Lehre, die so bisher nicht zusammengearbeitet haben. Die gemeinsamen Module, die machen unglaublich viel Spaß, weil man auch selbst wieder lernen darf. Ich mache nicht nur das, was ich immer gemacht habe. Ich sitze jetzt plötzlich selbst wieder in der Vorlesung und lerne Neues aus der Fachforschung, was ich dann gemeinsam mit den Studierenden im Seminar didaktisch reflektiere. Und der Kollege aus der Chemie sitzt bei mir in eben diesem Seminar und sagt: „Da habe ich noch nie drüber nachgedacht, ob man das jetzt so oder so darstellt in der Abbildung.“ Man lernt miteinander, das ist großartig. Diese Schnittstellen sind wichtig für eine gute qualitativ hochwertige Lehrerbildung.

### Welche Hemmnisse stehen den positiven Entwicklungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ noch entgegen?

**Parchmann:** Ein Hemmnis ist das Konterkarieren dieser Entwicklungen von außen. Ich erlebe im Moment, dass diejenigen, die sich wirklich sehr erfolgreich in den Prozess einbringen, die Lehrkräftebildung an den Universitäten besser aufzustellen, in hohem Maße frustriert sind: Es kommen verstärkt Personen in die Schulen, die niemals eine universitäre Lehrerbildung kennengelernt haben – über die Quer- und Seiteneinsteigerprogramme. Das ist keine Kritik an diesen Personen, sondern daran, dass man sie an den Universitäten vorbei ins System schleust. Da muss man am Ball bleiben und andere Mechanismen finden. In dem Moment, wo man uns einbezieht, kann dort für alle Seiten viel getan werden. Wir sind proaktiv, wir entwickeln auch Modelle wie z. B. Vorbereitungs-

und Orientierungskonzepte. Problematisch ist nicht die Tatsache, dass man auch auf alternativen Wegen in die Schule kommt. Für Schulen kann das ein großer Gewinn sein, wenn auch Personen als Lehrkräfte professionalisiert werden, die nicht nur Schule – Universität – Schule kennengelernt haben, sondern schon in einem anderen Beruf waren. Auch sie müssen aber Programme durchlaufen, die den Kriterien und den Standards einer akademischen, professionellen Lehrkräftebildung Genüge tun, sonst wird all das ausgehebelt, was durch die Qualitätsoffensive auf den Weg gebracht wird.

**Winkler:** Ein wichtiger Punkt ist, dass die Bundesländer unterschiedlich leistungsstark sind. Ich komme aus einem eher armen Bundesland. Das, was wir jetzt aufbauen, kann nach Auslaufen der Förderung nicht in dem Maße fortgeführt werden wie mit der Förderung. Und mit den unterschiedlichen Situationen in den Ländern hat auch zu tun, wie die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase auf lange Sicht gelingen kann. Wir haben Ideen in unserem Antrag für die zweite Förderphase, die sich nur schwierig umsetzen lassen. Freistellungen von Lehrpersonen scheitern, weil das Land sagt: „Wir haben zu wenig Lehrkräfte, Unterrichtsversorgung geht vor.“ Das sind Zwänge, die die Überlegungen in Anträgen und Wissenschaftsorientierung einfach nicht unterstützen. Da sollte der Bund auf lange Sicht für einen Ausgleich sorgen.

#### Kurzvita Iris Winkler

- Studium der Fächer Germanistik und Geschichte an der Universität Bamberg
- Promotion und Habilitation an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU Jena)
- Professorin für Literaturdidaktik unter Einschluss der Mediendidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Leitung des Lehrstuhls für Fachdidaktik Deutsch an der FSU Jena
- Vizepräsidentin für Studium und Lehre an der FSU Jena





**Engler:** Ein Problem für uns ist, dass die Schule mit unseren meist prekären Wissenschaftlerstellen konkurriert. Nach zwei Jahren haben sie in der Schule eine klare Berufsperspektive, sie haben eine Dauerstelle, und in der Uni? Sie werden daher lieber Studienrätin anstatt Doktorandin auf einer 0,5-Stelle. Das ist für uns das Nachwuchsproblem, nicht dass es nicht interessante Forschungsfragen gäbe. Wir haben in diesem Feld ein starkes Konkurrenzverhältnis.

## Der Blick nach vorn

---

### Welche qualitativen Entwicklungen hat das AWG im Zwischenbegutachtungsprozess erkennen können?

**Gräsel:** Unsere Wahrnehmung war, dass in der ersten Auswahlrunde die Einbeziehung der Fachwissenschaften unterschiedlich gut gelungen war. Das wird eine ganz wichtige Aufgabe in der zweiten Förderphase bleiben und für einige Standorte sicher noch wichtiger werden, weil sich die unterschiedlichen Disziplinen mehr aufeinander zubewegen müssen.

Es stellt sich außerdem die Frage, wie man jetzt in der Weiterführung der Projekte vor Ort versuchen kann, den Transfer in die zweite Phase der Lehrerbildung und in die Fortbildung noch stärker mitzudenken. Das ist natürlich auch eine politische Aufgabe, aber nicht nur. Jede Hochschule hat Kontakte zu Studienseminaren, Zentren für schulpraktische Studien, zu Ausbildungsinstitutionen – die gilt es mitzunehmen, zu integrieren. Das war als eine weitere wichtige Aufgabe in den Anträgen zu erkennen.

Was mir beim Lesen der bisherigen Ergebnisse aufgefallen ist, dass noch mehr in den Blick kommen sollte, was die Studierenden tatsächlich z. B. in den neuen Modellen, in den neu entwickelten Lehrveranstaltungen oder Curricula lernen. In der Forschung sollten wir stärker wegkommen von sehr subjektiven Bewertungen – hin zu empirisch bearbeitbaren Forschungsfragen. Es sollten die Fragen gestellt werden: Welche Kompetenzen erwerben die Studierenden tatsächlich? Haben wir Indikatoren dafür, dass sie unter bestimmten Bedingungen mehr lernen als unter anderen? Das zu untersuchen kann auch durchaus mit mehreren vergleichenden Untersuchungen erfolgen. Ein Aspekt,

der noch stärker berücksichtigt werden sollte, sind die Arten der Prüfungen. Wir entwickeln viel an neuen Curricula und neuen Lehrveranstaltungen. Es ist aber noch nicht so sichtbar, dass die Prüfungsformate sich auch weiterentwickeln. Hier stellt sich die Frage, wie die curricularen Leistungen auch tatsächlich mit Prüfungen verbunden werden. Das ist eine Herausforderung in der zweiten Förderphase, diese Frage von Kompetenzmessung und Prüfung systematisch anzugehen und auch da neue Modelle zu entwickeln und diese zu erproben.

### An welchen Entwicklungen lässt sich die Wirksamkeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ schon heute feststellen?

**Parchmann:** Um Bildungsprozesse stetig zu optimieren, muss auch Geld in die Forschung und empirische Begleitung von Maßnahmen investiert werden. Diese Wahrnehmung hat in den lehrkräftebildenden Fächern zu forschungsbasierten Entwicklungen geführt. Darüber hinaus werden wir aber auch in andere Programme einbezogen, etwa in Lehr- und Transfervorhaben der Exzellenzcluster. Wir können noch viel mehr aufzeigen, welches Potenzial in der Lehrkräftebildung eben auch für Lehre insgesamt steckt. Die enge Zusammenarbeit ermöglicht ganz neue Schnittmengen, zum Beispiel in Fragen der Digitalisierung im Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Psychologie, Pädagogik, Informatik, Fachdidaktik und Fachwissenschaften. Dort entstehen „Keimzellen“ für neue Ideen. Man hat dann diese Frage nicht mehr, ob Lehrkräftebildung wirklich Teil einer wissenschaftlichen, akademischen Einrichtung sein muss. Und das finde ich ganz wichtig.

**Engler:** Lehrerbildende, pädagogische und didaktische Fragen haben eine Eigenständigkeit entwickelt, und zwar in Verbindung mit Fächern, die Lehrerbildung früher zunächst eher als sekundär für ihr Fachprofil gehalten hätten. Das ist die neue Qualität, und die müssen wir aufrechterhalten. Meines Erachtens muss es, wenn es jetzt auch keine langfristige Finanzierung gibt, aber immer wieder neue Impulse in Richtung Forschung geben.

Aber ohne die Qualitätsoffensive wäre die Bereitschaft zu signifikanten Maßnahmen Richtung einer neuen integrativen Struktur so nicht gegeben gewesen. In Tübingen ging es immerhin darum, zwölf Professuren

und acht Mittelbaustellen, Ratsstellen, mit entsprechendem Deputat komplett neu zuzuordnen. In dem Moment, als das Signal kam, dass das BMBF bereit ist, hier fördernd tätig zu werden, hat das überhaupt erst die Strukturdiskussion in der Universität ermöglicht – beispielsweise die bildungswissenschaftlichen Bereiche in den Curricula zu stärken, wenn die Universität bereit ist, bei den Fachdidaktiken die entsprechenden Schritte zu gehen.

**Winkler:** Das Jenaer Modell der Lehrerbildung war schon vor der Qualitätsoffensive in Förderprogrammen erfolgreich. Aus Sicht nicht nur der Universitätsleitung war es etwas, das als etabliert wahrgenommen wurde. Durch die Qualitätsoffensive ist deutlich geworden, dass das ein Feld ist, in dem Dynamik herrscht, in dem man nicht stehen bleiben kann, sondern nächste Schritte gehen muss.

**Engler:** Auch deswegen war es wichtig, eine zweite Förderphase zu haben. Ich glaube, ein Auslaufen lassen nach fünf Jahren hätte die Dynamik massiv gebremst.

### Wie unterscheiden sich qualitativ die Ziele für die zweite Förderrunde an Ihrer Hochschule? Welche Schwerpunkte setzen Sie damit für die Profilierung der Lehrerbildung?

**Winkler:** Im Programmverlauf hat sich die dezidierte Forschungsbasierung sehr viel stärker herausgebildet. Das ist gut ist und stärkt unsere Akzeptanz in der Universität. Wir können mit der Bewilligung für die zweite Förderrunde sagen: „Wir gestalten forschungsbasierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung.“ Auch für die Kooperation mit den Fachwissenschaften hat sich aus unserer Wahrnehmung etwas geändert. Am Anfang musste man ein paar, die ohnehin schon überzeugt waren, mit ins Projekt holen. Und jetzt, für die zweite Runde, ist die Beteiligung sehr viel breiter gestreut, und es wird selbstverständlicher gedacht, dass auch Fachwissenschaften lehrerbildende Disziplinen sind.

**Gräsel:** Wir müssen nachhaltig darauf hinwirken, dass sich Forschungsbasierung weiter ausweitet und dass wir immer wieder sagen: Woher ziehen Sie jetzt eigentlich Ihr Urteil darüber, wie Dinge geschehen oder wie sie nicht geschehen? Was haben Sie für Gründe? Und dass wir auch selbstbewusster werden und sagen: Man kann über Fragen der Lehrerbildung besser sprechen,

wenn man etwas darüber weiß und nicht nur persönliche Überzeugungen hat.

Die Universitäten haben für sich selbst die Aufgabe formuliert, eine qualitativ hochwertige Lehrerbildung zu machen. So wie sie es bei der Medizin, wenn es Medizin gibt, auch tun. Die Universitäten und Hochschulen, nicht nur die, die beteiligt sind, sondern möglichst alle sollten sagen können: „Wenn wir eine Lehrerbildung haben, haben wir den gesellschaftlichen Anspruch zu erfüllen, eine qualitativ hohe Ausbildung für diesen wichtigen Beruf zu gewährleisten.“



#### Kurzvita Bernd Engler

- Studium der Fächer Anglistik, Germanistik und Philosophie an der Universität, Freiburg und der University of Kent in Canterbury, GB
- Promotion und Habilitation an der Universität Freiburg
- Heisenberg-Stipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft
- Professor für Amerikanische Literatur und Geistesgeschichte, Universität Tübingen
- Forschungsaufenthalte bzw. Gastprofessuren an der University of Massachusetts/Amherst, der University of Sussex, GB, und der University of North Carolina, Chapel Hill
- Rektor der Universität Tübingen



# Themen-Magazin





## Profilierung und Optimierung der Lehrerbildung an den Hochschulen

---

**Die Lehrerbildung muss wieder zu einem prägenden Element an Hochschulen werden. Dafür leistet die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einen starken Beitrag. Erreicht wird dies durch das Einbinden der ersten Leitungsebene in die Projekte oder durch das Verankern in der Hochschulentwicklungsplanung. Die Projekte setzen dies durch die Verknüpfung der Stärken in Lehre und Forschung mit einer exzellenten und praxisnahen Lehrerbildung um. Der Stellenwert der Lehrerbildung an den Hochschulen wird dadurch erhöht. In dieser höheren Wertschätzung spiegeln sich gesellschaftliche Bedeutung und Akzeptanz des Lehrerberufes wider.**

### Kooperation zur Profilbildung und Organisationsentwicklung am Beispiel „Diversität“

Universität Augsburg, Universität Bayreuth, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Vielfach wird betont, dass für die Profilierung und systemische Weiterentwicklung der Lehrerbildung eine enge Zusammenarbeit der Beteiligten notwendig sei. Eine Schlüsselstrategie in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist themenbezogene Kooperation. Diese basiert auf gemeinsamen inhaltlichen Zielen, an denen Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Disziplinen (Fachdidaktiken, Fach- und Erziehungswissenschaften) und aus allen drei Phasen der Lehrerbildung beteiligt sind. Auf dieser Grundlage werden gemeinsam fach- und phasenübergreifende Maßnahmen realisiert, um die Ziele zu erreichen. Die Vernetzung der Akteurinnen und Akteure der Lehrerbildung geht dabei über formale und organisatorische Maßnahmen (z. B. die Erstellung von Prüfungsordnungen) substantiell hinaus.

### Universität Augsburg: Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität

Der Schwerpunkt des Projekts ist die „Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“. Einen Rahmen für die Arbeit bilden vier Kompetenzbereiche:

1. Adaptives Unterrichten auf Grundlage der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler,
2. Beratung und Förderung,
3. Einsatz und Analyse von Bildungsmedien und
4. Sprachbildung und Sprachförderung.

In diesen Bereichen werden durchgehend fachspezifische und fachübergreifende Lehr-Lern-Konzepte entwickelt, durchgeführt und optimiert, um künftige Lehrkräfte möglichst umfassend auf den Umgang mit Heterogenität vorzubereiten. Im Fokus stehen die Professionsförderung hinsichtlich des Wissens sowie die Reflexion und der Aufbau von angemessenen Überzeugungen zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft.

Ein besonderes Merkmal von *LeHet* ist die große Anzahl an Lehreinheiten über alle lehrerbildenden Fakultäten hinweg. Insgesamt sind 28 Lehrstühle, Professuren, Abteilungen und zentrale Einrichtungen aus allen fünf lehrerbildenden Fakultäten aktiv. Sehr enge Kooperationen zwischen den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften in den Kompetenzbereichen können als profilbildend für die Augsburger Lehrerbildung gesehen werden. So wird z. B. die überwiegende Mehrzahl der Lehr-Lern-Konzepte in Tandemlehre entwickelt und durchgeführt. Durch die gemeinsame Seminarleitung von Lehrenden aus unterschiedlichen Bereichen (z. B. Psychologie und Mathematikdidaktik) werden zentrale Inhalte aus verschiedenen Positionen beleuchtet und für die Studierenden in ihrer Verbundenheit verstehbar. Insbesondere Kooperationen von Fachdidaktik und entsprechender Fachwissenschaft ermöglichen es in einem solchen Rahmen, die behandelten Fachinhalte so aufzuschließen, dass sie für das Unterrichten des Fachs fruchtbar werden. Insgesamt wirken sich die engen Kooperationen der Disziplinen auf weitere Studiengänge und Forschungsk Kooperationen aus. Sie vertiefen die interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Im Kompetenznetzwerk „Heterogenität in der Schule“ werden über die universitätsinternen Kooperationen hinaus Möglichkeiten initiiert, Lehrkräfte aus Schulen in die Lehre an der Universität einzubinden, die drei Phasen der Lehrerbildung zu verknüpfen und den Praxisbezug der Lehre qualitativ zu verbessern. Mitglieder des Netzwerks sind Institutionen und Personen aus allgemeinbildenden Schulen, Dozierende aller drei Phasen der Lehrerbildung, Verantwortliche der Bildungsadministration sowie Beratungsstellen und viele mehr. Regelmäßige Netzwerktreffen mit Workshops ermöglichen den Austausch. Ein großer Teil der Arbeit



geschieht themenbezogen in „professionellen Lerngemeinschaften“, die kontinuierlich an aktuellen Fragen (z. B. digitale Medien in der Schule) arbeiten.

Eine Herausforderung ist, die Maßnahmen und Strukturen, die in den vergangenen Jahren aufgebaut wurden und sich bewährt haben, nachhaltig zu sichern. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die Weiterentwicklung des Augsburger Online-Kurslabors zu einer umfassenden digitalen Plattform. Im Online-Kurslabor werden digital Materialien sowohl von den uninterne- und -externen Mitgliedern des Netzwerks zur Verfügung gestellt, gemeinsam bearbeitet und genutzt. Anvisiert ist eine Zweiteilung. Es soll einen zugangsbeschränkten Bereich geben, in dem wissenschaftliche Dokumente und Lehrmaterialien erstellt, forschungsgerecht aktualisiert und distribuiert werden. Und es ist ein öffentlicher Bereich vorgesehen, in dem über Konzepte, Aktivitäten und Erkenntnisse zum Umgang mit Heterogenität informiert wird. Die Plattform soll über die Laufzeit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hinaus dem Ergebnistransfer und der dauerhaften Kooperation der im Kompetenznetzwerk Beteiligten dienen.

### **Universität Bayreuth: Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität**

An der Universität Bayreuth liegt der Fokus der Kooperation auf Leistungsheterogenität und kultureller Diversität. Sie werden systematisch in ihrer Relevanz für Bildungsprozesse in Schule und Hochschule in den Blick genommen. Das Zentrum für Lehrerbildung koordiniert das Projekt „*Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität*“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Ein Erfolg des Projekts ist die deutliche Vertiefung und Ausweitung der Zusammenarbeit aller Beteiligten über administrative Fragen hinaus zu inhaltlichen Aspekten der Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Jedes Fach ist in die Arbeit in drei Bereichen eingebunden:

1. Kernveranstaltungen der Lehramtsstudiengänge,
2. Umfeld der Lehramtsstudiengänge und
3. Kooperation mit außeruniversitären Partnerinnen und Partnern.

Die Profile inneruniversitärer Kooperationen wurden in der Lehre methodisch unterschiedlich umgesetzt und integriert. Formale Basis stellte eine gemeinsame Arbeit an Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern dar.



Daraus ergaben sich Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit. Ein Ergebnis waren Tandemlehrprojekte mit fächerübergreifenden Themen (z. B. interkulturelle Bildung) und intradisziplinären Perspektiven (Fachdidaktik und Fachwissenschaft). Als Herausforderung bleibt, wie die in den Modulplänen verankerten Themen kultureller und fachlicher Diversität auch für diejenigen Lehrenden an der Universität verbindlich werden, die bisher nur geringe Anknüpfungspunkte haben.

Neben der (Neu-)Ausrichtung bestehender Angebote in der Kernlehre wurden neue extracurriculare Qualifikationsangebote im Umfeld der Lehramtsstudiengänge etabliert. In sechs Profildbereichen bietet das Enrichment-Programm Studierenden über die regulären Studienpläne hinaus die Möglichkeit zur Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen. Diese praxisrelevanten Profildbereiche fokussieren Kernkompetenzen für Studium, Referendariat und Lehrerberuf. Auch hier bildet der konstruktive Umgang mit Diversität einen Schwerpunkt (z. B. sprachsensibler Fachunterricht). Daneben gibt es Veranstaltungen z. B. zur Selbst- und Sozialkompetenz (z. B. Classroom-Management) oder

Rechts- und Organisationskompetenz (z. B. außerschulische Lernorte). Die Integration dieses Zusatzangebotes in bestehende Studienpläne, die Pflege dieses Programms sowie eine Öffnung für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung sind Herausforderungen.

Das Projekt wirkt über die Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern über die erste Phase der Lehrerbildung hinaus. Sie versucht auch, Referendarinnen und Referendare sowie Lehrkräfte an Schulen über attraktive Fortbildungen zu erreichen. Auch hier spielen die genannten Schwerpunkte und deren kooperative Bearbeitung eine zentrale Rolle. In fünf schulart- und fächerverbindenden Netzwerken arbeiten Lehrkräfte mit Personen der Universität an Themengebieten wie z. B.

- Binnendifferenzierung und Sicherung von Grundkompetenzen,
- kulturelle Diversität und sprachsensibler Fachunterricht,
- Begabtenförderung,
- Afrika als fächerübergreifender Lernschwerpunkt.





Verbunden werden diese Netzwerke durch jährliche fächerverbindende Tagungen unter Einbindung externer Referentinnen und Referenten. Folgende Herausforderungen stehen im Fokus:

- Wie lassen sich vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte langfristig ohne Überbelastung in die Netzwerke einbinden?
- Was ist der Mehrwert dieser kontinuierlichen Netzwerkarbeit gegenüber klassischen Fortbildungen und wie kann dieser sichergestellt werden?

### **Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena: „Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung (ProfJL)“**

Im Projekt *ProfJL* wurden Teilprojekte entlang zweier Diversitätsdimensionen entwickelt: „Boundary Crossings – Vielfalt in der Lehrerbildung“ und „Lehrerbildung für eine Welt der Vielfalt“. Dabei standen im Bereich Boundary Crossings die phasenübergreifende Lehrerbildung, die Kooperation zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie die fächerübergreifende (Aus-)Bildung im Mittelpunkt. Das Praxissemester im Ausland, sprachbedingte Heterogenität im Fachunterricht sowie curriculare Bausteine zur Sensibilisierung der Studierenden für die schulische Inklusion wurden im Bereich „Lehrerbildung für eine Welt der Vielfalt“ bearbeitet. Eine Klammer bildete das „Forschungs- und Doktorand(inn)enkolleg Bildung. Forschung. Dialog.“. Zentral war, die Pluralität unterschiedlicher wissenschaftlicher Strömungen und methodischer Herangehensweisen als Mehrwert anzuerkennen. Die thematische Breite und methodische Vielfalt der Promotionsvorhaben wurde als Stärke aktueller Bildungsforschung sichtbar und für die reflexive Förderung von Promovierenden nutzbar gemacht.

Die Kooperation der Teilprojekte wurde durch verschiedene Formate systematisch angebahnt und unterstützt:

1. monatliche Steuergruppensitzungen und jährliche Projekttagungen zum Austausch über Projektentwicklungen,
2. gemeinsames Doktorand(inn)enkolleg mit jährlicher Tagung,
3. Begleitung der Teilprojekte durch eine zentrale Methodenberatung,
4. Newsletter und Homepage,
5. eine Struktureinheit, die die Implementation der Projektergebnisse begleitet,

6. Einigung auf ein gemeinsames Evaluationsmodell (CIPP-Modell) und
7. Förderung des Austauschs zwischen den Projekten durch die Arbeit an einer gemeinsamen Veröffentlichung (Winkler, Gröschner & May, 2018).

Auch in der Zusammenarbeit über die Universitäts-grenzen hinaus wurden nachhaltige Strukturen etabliert. So kooperiert das Forschungs- und Doktorand(inn)enkolleg mit vier anderen Graduiertenkollegs aus Erfurt, Potsdam, Halle und Dresden. Aus dieser Kooperation ging das Netzwerk für Nachwuchsförderung in der (Lehrer-)Bildungsforschung „NeLe“ hervor. Es fördert den Austausch auf Ebene der Promovierenden und der betreuenden Hochschullehrenden. Die Vernetzungsaktivitäten zum Thema „Inklusion“ mündeten in das „Netzwerk Inklusion“, in dem die Projekte aus Jena, Potsdam, Hamburg, Bielefeld, Lüneburg und Halle sowie der HU Berlin Fragen des Inklusionsdiskurses bearbeiten.

An der FSU Jena hat sich vor allem zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken ein produktiver Austausch etabliert. Seinen Niederschlag fand das, indem eine geteilte Verantwortlichkeit in den Teilprojekten der operativen Leitung des Gesamtprojekts *ProfJL*<sup>2</sup> „Vernetzt. Verantwortlich. Forschungsbasiert.“ zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaft etabliert wurde. Darüber hinaus hat sich das Thema „Umgang mit Heterogenität/Inklusion“ von einer additiven zu einer integrierenden Perspektive entwickelt. Durch die finanzielle und personelle Größe des Projekts und die fakultätsübergreifende Zusammenarbeit der Teilprojektleitungen ist die Sichtbarkeit der Lehrerbildung an der FSU deutlich gestiegen, und sie beeinflusst die Diskussion über die gesamtuniversitäre Profilbildung. Lehrerbildung wird zunehmend als bedeutsame Vermittlungsinstitution zwischen der an der FSU stark naturwissenschaftlich geprägten Spitzenforschung und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen gesehen. In diesem Zusammenhang wurde ein gemeinsamer Strategieprozess „Lehrerbildung 2030“ begonnen.

## Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs

**Studium und Schulpraxis sollen besser miteinander verzahnt werden. In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden Lösungen durch die Einbindung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Studienanteilen erprobt. Insbesondere durch die direkte Anwendung in der Schulpraxis können berufspraktische Kompetenzen, wie zum Beispiel Lernprozessgestaltung oder Situationsbewältigung, erworben, gestärkt und gefestigt werden. Hierfür entwickeln einige Projekte ein System betreuter Schulpraktika für die Studierenden. Dazu nutzen sie praxisnahe Lernorte wie Lehr-Lern-Labore, Praxismodule in den Schulen oder das Lernen mit Schülerinnen und Schülern an außerschulischen Lernorten. Auch die enge Kooperation mit regionalen Schulen spielt eine wichtige Rolle. Im geschützten Raum werden die theoretisch erworbenen Kenntnisse von Studentinnen und Studenten praktisch umgesetzt. Simulationen, naturwissenschaftliche Experimente oder Kleingruppenunterricht kommen zur Anwendung. Die Studierenden erhalten persönliche und direkte Rückmeldungen. Ergänzend dazu nehmen sie Selbsteinschätzungen vor, die sie zur Verbesserung ihrer praktischen Fertigkeiten nutzen. Begleitend werden Mentoren- und Peer-Feedback-Modelle eingebracht. Erprobtes und Bewährtes aus der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird in allen Phasen der Lehrerbildung umgesetzt. Die guten Ergebnisse der Lehrerbildung wirken damit gleichzeitig in die Praxis hinein. So können sich Lehre und Praxis wechselseitig verbessern.**

### Nachhaltigkeit in der phasenübergreifenden Kooperation durch Etablierung von Kooperationsräumen

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Pädagogische Hochschule (PH) Freiburg, Westfälische Wilhelms-Universität (WWU) Münster, Leuphana Universität Lüneburg

Die Nachhaltigkeit des Ziels „Theorie-Praxis-Vernetzung“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird durch zwei Faktoren determiniert:

1. den Grad der Kohärenz zwischen Theorie und Praxis über alle drei Phasen der Lehrerbildung und
2. die Intensität der institutionellen Vernetzung bzw. Integration.

Beide Faktoren bedingen deutliche Änderungen in der phasenübergreifenden Kooperation. Wenn die Lehramtsausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung von allen beteiligten Institutionen – Hochschulen, Studienseminaren, Schulen und Verwaltungsbehörden – Hand in Hand gestaltet werden sollen, ist ein kokonstruktiver Austausch mit Vernetzungsabsicht unabdingbar. Vernetzung wird nach Weber als steter Lernprozess aller Beteiligten verstanden, der gemeinsam auf Augenhöhe vollzogen wird. Hierbei ist das Konzept des sogenannten „hybriden Raums“ oder „Third Space“ von besonderem Interesse. Ihm wird ein bisher ungenutztes Potenzial in der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zugeschrieben. Vertrauensbildende Maßnahmen und die Nutzung individuellen Engagements als Vortriebskraft zum Abbau von Vorbehalten und Aufbau längerfristiger Kooperationen werden als zielführend angesehen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ fördert den Aufbau von metainstitutionellen Strukturen, wie z. B. Dialogforen und runde Tische.

### Der Community-of-Practice-Ansatz an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der PH Freiburg

Das Praxiskolleg des Kooperationsnetzwerks Freiburg Advanced Center of Education (FACE) zwischen Albert-Ludwigs-Universität und PH Freiburg fördert die Theorie-Praxis-Vernetzung über alle drei Phasen der Lehrerbildung. Hierzu wurde eine „Community of Practice“ (CoP) etabliert. Das CoP-Konzept beschreibt, wie Gruppen vertrauensvoll auf Augenhöhe gemeinsame Ziele entwickeln können. Diese interagieren innerhalb einer Organisation oder organisationsübergreifend miteinander. Die Bereitschaft, voneinander zu lernen und miteinander zu kooperieren, ist die Grundvoraussetzung. Die Veranstaltungen der CoP haben durch ihren informellen Charakter das Potenzial, einen frühen Austausch von Ideen, Einsichten und Erkenntnissen zu fördern. Ein gemeinsames theoretisches Grundverständnis bildet die transinstitutionelle Voraussetzung zur Dehierarchisierung, Vernetzung bis hin zur gradierten Integration im Sinne der Nachhaltigkeit.

In Freiburg werden alle lokalen Institutionen der Lehrerbildung in der CoP integriert: PH und Universität, Staatliche Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Studienseminare), Staatliche Schulämter, Regierungs-



präsidium, Bildungsmanagement der Stadt Freiburg und Hochschulpartnerschulen.

Die CoP trifft sich regelmäßig, um sich zur zentralen Frage nach einem Leitbild für die Lehrerbildung über die drei Phasen hinweg zu verständigen. Der Veranstaltungsort wechselt, so wird die gleichrangige Zusammenarbeit auch auf dieser Ebene hergestellt. Die gastgebende Institution stellt ihr Profil vor. Ein wissenschaftlicher Vortrag liefert den theoretischen Impuls zum gewählten Schwerpunkt, um ein gemeinsames theoretisches Grundlagenverständnis herzustellen. Im Anschluss werden die Themen in Gruppendiskussionen weiterentwickelt. Eine Stammgruppe trägt den steten Verständigungsprozess und sorgt für die nachhaltige Vernetzung der Institutionen. Ein großer Gewinn ist, dass alle Institutionen in den Diskurs eingebunden sind und sich ein vertrauensvolles Arbeitsverhältnis aufgebaut hat. Neben der inhaltlichen Ebene ist die personelle direkte Auseinandersetzung ein Erfolgskriterium.

### **WWU Münster: Praxisprojekte in Kooperationsschulen**

Im interdisziplinären Teilprojekt *Praxisprojekte in Kooperationsschulen* an der WWU Münster werden in den Fächern Deutsch, Geografie, Geschichte und Mathematik Unterrichtsprojekte in Kooperation von Studierenden und Lehrpersonen durchgeführt. Die Studierenden entwickeln in Projektseminaren Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung des Textverstehens im Fachunterricht in heterogenen Schülergruppen. Sie setzen diese an Partnerschulen in Kooperation mit Lehrpersonen um. Die Studierenden können damit ihr Theorie-Praxis-Verständnis durch eine enge Zusammenarbeit mit schulischen Lehrkräften weiterentwickeln. Die Lehrkräfte durchlaufen einen Prozess der Professionalisierung, indem sie in das Konzept eines strategiebasierten Umgangs mit Sach- und Fachtexten eingeführt werden und in Kooperationsbeziehungen eintreten.



Die Kooperation zwischen Studierenden und schulischen Lehrkräften im Unterricht wird u. a. im Format der Kokonstruktion realisiert. Dieses Format, das eine gleichberechtigte Zusammenarbeit und damit auch die gemeinsame Übernahme von Verantwortung vorsieht, ist nicht unproblematisch. Die Evaluationen bestätigen nur bedingt die Annahme, dass ein wechselseitiger Nutzen entsteht, wenn schulische Lehrpersonen ihre unterrichtspraktischen und allgemeinpädagogischen Erfahrungen und Handlungsrouninen in die Kooperation einbringen, während die Studierenden ihr im Seminar erworbenes fachspezifisches Wissen beisteuern. Zwar formulierten alle Beteiligten den Wunsch nach einer Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“, jedoch scheiterte die Umsetzung oft an verfestigten Vorstellungen von Zuständigkeiten.

In diesem Zusammenhang wird von der Bildungswissenschaft das Konzept des sog. „Third Space“, eines „hybriden Raums“ der Begegnung zwischen den Akteurinnen und Akteuren, ins Spiel gebracht. Das Konzept, das das Prinzip „auf Augenhöhe“ fokussiert, könnte kooperative Prozesse der Kokonstruktion neu beleuchten. Mit diesem Ziel wird das Konzept des „Third Space“, im Unterschied zu den bisherigen professionswissenschaftlichen Ausdeutungen, wieder eng an die genuin kulturwissenschaftliche Theorie des „hybriden Raums“ nach Homi K. Bhaba angebunden. Auf dieser Grundlage entsteht ein Entwurf kokonstruktiver Zusammenarbeit, der die Reflexion von Präkonzepten Studierender und Lehrpersonen in den Mittelpunkt stellt, um die Polarität von Theorie und Praxis zu überwinden.

### **Vernetzung durch transdisziplinäre Entwicklungsteamarbeit im Projekt der Leuphana Universität Lüneburg**

Am Zukunftszentrum Lehrerbildung der Leuphana Universität Lüneburg wurden acht transdisziplinäre Entwicklungsteams etabliert. Darunter sind institutionen- und phasenübergreifende Arbeitsgruppen zu verstehen, die sich entlang der vier übergreifenden Handlungsfelder: Heterogenität und Inklusion, kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung, Coaching und Mentoring sowie Lehrkräftegesundheit mit Herausforderungen der Lehrerbildung auseinandersetzen. Ziel der Zusammenarbeit ist die gemeinsame Schaffung innovativer Lehr-Lern-Formate und Materialien – sowohl für die universitäre als auch die (schul-)pädagogische Praxis. In den Entwicklungsteams sind über

80 Vertreterinnen und Vertreter aus 25 Partnerorganisationen entlang der Phasen Studium, Referendariat und Schuldienst beteiligt. In Abhängigkeit der Arbeitsschwerpunkte variiert die konkrete Teamkonstellation. Folgende Status- und Berufsgruppen wirken mit: Schulleitungen, Lehrkräfte, Studienseminarleitungen, Referendarinnen und Referendare sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in außerschulischen Bildungseinrichtungen, Stiftungen und Behörden. Aus der Universität sind neben Professorinnen und Professoren wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie zum Teil Studierende aktiv in die Entwicklungsteamarbeit eingebunden.



Das Leitmotiv der Zusammenarbeit ist die gemeinsame Schaffung, Umsetzung, Reflexion, Verstetigung sowie Transfer von innovativen Konzepten, Formaten und Materialien „auf Augenhöhe“ und in einer „Kultur des Miteinanders“. Um diesen Anspruch einzulösen, zeichnen sich die Entwicklungsteams durch vier zentrale Gestaltungsprinzipien aus:

- Problemlöseorientierung,
- Multiperspektivität,
- Partizipation und
- Integration.

Dies erlaubt es, institutionen- und organisationspezifische Expertisen, aber auch Perspektiven und Bedürfnisse für die Zusammenarbeit zu nutzen. Zugleich erhöhen die partizipativen Arbeitsprozesse den Transfererfolg und die Verstetigungschancen. Wichtige Synergien zwischen den Ausbildungsphasen werden so gewonnen. Außerdem wird ein grundlegender Beitrag zur integrativen Lehrerbildung geleistet, die sich durch eine systematische Theorie-Praxis-Verzahnung auszeichnet.

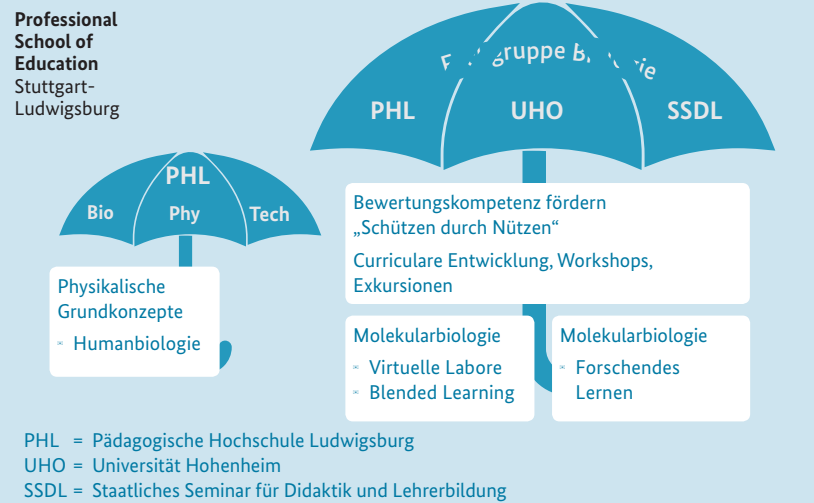
Die vorgestellten Ansätze eint, dass die partizipative Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteursgruppen besondere Innovationskräfte für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung freisetzt. Zugleich stellt sie wesentliche Gelingensbedingungen für ihre Umsetzung und nachhaltige Verstetigung dar. Dies setzt eine wertschätzende Einlassung der Beteiligten voraus, die durch hierarchiearme Interaktion und Partizipation geprägt ist. Die drei Beispiele stehen exemplarisch für gelingende Formate der Theorie-Praxis-Vernetzung.

### Fachgruppen als Keimzellen der standort- und phasenübergreifenden Zusammenarbeit von lehrerbildenden Akteurinnen und Akteuren – Fachgruppe Biologie

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PHL), Universität Hohenheim (UHO), Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (SSDL) Esslingen

Die Gestaltung einer gelingenden Lehrer- und Lehrerinnenbildung hängt neben einer institutionellen

### Fachgruppe Biologie als Schirm für strukturelle und curriculare Entwicklungen



Verankerung immanent von der gemeinsamen und eng abgestimmten Verantwortungsübernahme aller Beteiligten ab. Sie kann durch Zufallsstrukturen nicht erreicht werden (vgl. Terhart, 2002, S. 118). Aus diesem Grund befassen sich die fünf lehrerbildenden Hochschulen der Region Stuttgart-Ludwigsburg – Universität Stuttgart, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Universität Hohenheim, Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart – sowie die kooperierenden Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung mit der Weiterentwicklung der phasen-, standort- und fächerübergreifenden Lehrerbildung.

Am Beispiel der Ausbildung von Lehrkräften für Biologie in der Sekundarstufe I und II werden diese Vernetzungen dargestellt.

### Strukturelle Vernetzung: Die Ebene der Fachgruppe

Professionelle Strukturen sind eine Voraussetzung, um eine professionsorientierte und evidenzbasierte Lehrerbildung zu realisieren. Im Verbundprojekt „Lehrerbildung PLUS“ wurden curricular-entwickelnde Professional School of Education (PSE)-Fachgruppen eingerichtet. Sie konstituierten sich aus Beteiligten der Lehrerbildung der I. und II. Phase der Großraumregion Stuttgart.



Vorgestellt wird die PSE-Fachgruppe Biologie:

Übersicht Entwicklung und Tätigkeitsfelder der PSE-Fachgruppe Biologie	
<p>Genese der Fachgruppenarbeit  (2 Treffen pro Semester)</p>	<p>2015:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitende Treffen → Einigung auf phasen- und standortübergreifende Eckpunkte der Biologie-lehrerinnen- und -lehrerausbildung</li> <li>• Identifikation der gegenseitig zu öffnenden Veranstaltungen einschl. Prozessbeschreibung der organisatorischen Voraussetzungen</li> <li>• Abstimmungs- und Entwicklungstreffen, Identifikation des Kompetenzbereichs „Bewerten“ als vordringliches Entwicklungsfeld</li> </ul> <p>2016:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abstimmung der Fachdidaktik-Module innerhalb der B.A.- und M.A.-Studienabschnitte mit Inhalten der II. Phase</li> <li>• Erprobung hochschulübergreifend geöffneter Veranstaltungen in ausgewählten Seminaren</li> <li>• Curriculare Anbindung Forschenden Lernens in der Fachdidaktik in schulpraktischen Studien (Praxissemester)</li> <li>• Planung und Gestaltung eines Auftaktworkshops zum Thema „Schützen durch Nützen“</li> </ul> <p>2017:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Großflächige Einführung wechselseitig geöffneter Veranstaltungen (fachwissenschaftlich UHO, fachdidaktisch PHL), erste Feldphase der administrativen Abwicklung</li> <li>• Planung und erste Umsetzung der kooperativen Lehrveranstaltung „Einführung in die Molekularbiologie“</li> <li>• Revision und Verstetigung der wechselseitig geöffneter Veranstaltungen</li> <li>• Antragstellung und Bewilligung zur Förderung eines zweiten kooperativen Seminarformats (Bewertungskompetenz fördern im Nationalpark Nordschwarzwald)</li> <li>• Zweiter Workshop zum Thema „Ökosystemare Dienstleistungen“ im Nationalpark Schwarzwald</li> </ul> <p>2018:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung und erste Umsetzung der Lehrveranstaltung „Wolbachia-Projekt“ zum Thema „Forschendes Lernen“</li> </ul>
Bearbeitete Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schular-, standort- und phasenübergreifende Umsetzung der Landesstandards für die Biologie-lehrerinnen- und -lehrerausbildung</li> <li>• Erfassung des Status quo der zu entwickelnden Ausbildungsfelder in Bezug auf KMK-Kompetenzbereiche für den mittleren Bildungsabschluss (2004) → Identifikation des Kompetenzbereichs Bewerten</li> <li>• Erfassen kontrovers diskutierter Entwicklungen auf Landesebene → Identifikation des Diskurses um den Nationalpark Schwarzwald als Kontext für Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzbereichs Bewerten</li> <li>• Planung und Durchführung fachdidaktischer Studien im Praxissemester</li> </ul>
Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitung und Koordination der gegenseitig geöffneter Lehrveranstaltungen</li> <li>• Beratung der kooperativ ausgebrachten Lehrveranstaltungen</li> <li>• Vorbereitung, Durchführung und Weiterentwicklung von Workshops für Akteurinnen und Akteure der Biologielehrerinnen- und -lehrerausbildung</li> </ul>
Verstetigung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßige Planungs- und Reflexionstreffen</li> <li>• Jährlicher Workshop für Akteurinnen und Akteure der Biologielehrerinnen- und -lehrerausbildung</li> </ul>

**Curriculare Vernetzung: Die Ebene der Lehrinhalte**

Die PSE-Fachgruppe Biologie hat sich den strukturellen Anforderungen der Lehrerbildung gewidmet. Außerdem initiiert und begleitet sie einen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs. Damit soll ein gemeinsames Verständnis professionsorientierten Fachwissens und des notwendigen fachdidaktischen Wissens konkret an Beispielen:

- Forschendes Lernen, virtuell und real, rund um die Molekularbiologie,
- Bewertungskompetenz fördern im Nationalpark zwischen Nützen und Schützen,
- Kumulatives Lernen physikalischer Grundkonzepte für Biologielehrkräfte

entwickelt werden. Dieses befindet sich in der Umsetzung. Erste Daten werden im Jahr 2018 erfasst.

1. *Forschendes Lernen rund um die Molekularbiologie*
  - a) *Einführung Molekularbiologie im virtuellen Labor*  
Ziel eines professionsorientierten Fachstudiums ist unter anderem der Aufbau eines vertieften Wissens vielfältiger biologischer Grundlagen, darunter auch eine Einführung in molekularbiologische Inhalte und Forschungsfelder. Die molekularbiologischen Arbeitsweisen sind jedoch sehr zeitintensiv, kostspielig und oft hinsichtlich der konzeptuellen Durchdringung der fachlichen Hintergründe wenig zielgerichtet. Aus diesem Grund haben PHL und

UHO ein Blended-Learning-Seminar rund um die Laborsimulationen des virtuellen Online-Labors „LABSTER“ ([www.labster.com](http://www.labster.com)) entwickelt. Dieses gliedert sich in drei Präsenzphasen:

- Grundlagen und Arbeitsweisen, Einführung in Online-Labor,
- DNA-Extraktion und -Vervielfältigung,
- Forensik-Labor

und dazwischen liegende Online-Lernphasen zum Bearbeiten von fünf LABSTER-Laboren zu je 120 Minuten. Aktuell werden die Daten der ersten zwei Durchläufe der Seminarkonzeption ausgewertet und für die Weiterentwicklung nach dem Educational-Design-Research-Ansatz (McKenney & Reeves, 2012) genutzt. Die bisherigen Erfahrungen mit diesem Konzept können schon jetzt positiv bewertet werden. Auch wenn das Blended-Learning-Format noch einige Herausforderungen bietet, ist die Zusammenarbeit der Fachwissenschaft der UHO und der Fachdidaktik der PHL herauszuheben.

#### b) *Wolbachia-Projekt*

Das Wolbachia-Projekt ist eine integrative Laborserie, die wissenschaftliche Forschung durch eigenes Entdecken, Inquiry Based Learning, molekularbiologische Methoden und Bioinformatik in den Biologieunterricht der Mittel- und Oberstufe bringen soll. Die Grundlage hierfür bieten Materialien der Vanderbilt University (<https://my.vanderbilt.edu/discover/>) zu intrazellulären Bakterien (Wolbachien) bei Insekten. Diese haben als reproduktive Parasiten einen großen Einfluss auf die Fortpflanzung, Evolution und Artbildung. Es soll den Studierenden die Artenvielfalt der Insekten veranschaulicht und die Infektionsrate unterschiedlicher Insekten mit Wolbachien untersucht werden. Dadurch wird zum einen die Verwendung molekularbiologischer Methoden zur Artbestimmung vermittelt. Zum andern verdeutlicht die Untersuchung den Zusammenhang zwischen den Betrachtungsebenen vom Ökosystem über vielzellige Organismen und Bakterien





bis hinunter zur molekularen Ebene. Mithilfe von Datenbanken werden Forschungsergebnisse abgeglichen und gleichzeitig der Forschung zur Verfügung gestellt. Die Ausarbeitung geschieht in enger Zusammenarbeit zwischen der UHO und dem SSDL. Das Teilprojekt ist darauf ausgelegt, in einer späteren Phase mit Schulklassen in einem Lehr-Lern-Labor durchgeführt zu werden.

## 2. *Bewertungskompetenz fördern: „Schützen durch Nutzen am Beispiel Nationalpark Schwarzwald“*

In einem Fachgruppen-Workshop entwickelten die Mitglieder gemeinsam mit den Bildungspartnern (BP) des Nationalparks Schwarzwald (NLP) das Vorhaben, eine kooperative, hochschul- und phasenübergreifende Seminarkonzeption zu erstellen. Diese soll sowohl die didaktischen Herausforderungen eines außerschulischen Lernorts als auch das enorme fachliche Bildungspotenzial des NLP in den Blick nehmen. Grundlage ist die Erkenntnis, dass in der Sekundarstufe I (und II) aller Schulformen die Potenziale außerschulischer Lernorte nur sehr unzureichend genutzt werden und die Expertise von BP zu selten in Anspruch genommen wird. Für die beiden Bildungsplan-Leitperspektiven „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Medienbildung“ gibt es einen wachsenden Bedarf an wirksamen Angeboten, deren Verknüpfung das Teilprojekt exemplarisch erarbeiten und erproben soll.

## 3. *Kumulatives Lernen physikalischer Grundkonzepte für Biologielehrkräfte*

Neben der Vernetzung der beteiligten Hochschulstandorte ist eine Vernetzung der naturwissenschaftlichen Fachbereiche für die Ausbildung von Lehrkräften im MINT-Bereich notwendig. Lehramtsstudierende beispielsweise können in biologischen Kontexten oftmals nicht auf physikalische Grundkonzepte zurückgreifen, um biologische Fragestellungen zu klären (Bektaş, 2015; Kratz, Schaal & Herandörr, 2013; Landwehr, 2002). Dabei ist nicht träges Wissen über physikalische Grundkonzepte sowohl für das Phänomen- und Zusammenhangsverständnis als auch für das Lehren des Faches Biologie in hohem Maße relevant (vgl. Nixon & Luft, 2015). In Anbetracht einer interdisziplinären Ausrichtung der naturwissenschaftlichen Lehramtsausbildung stellt sich die Frage, über welche physikalischen Grundkonzepte zukünftige Biologielehrkräfte verfügen müssen, um

ihr Fach kompetent unterrichten zu können. Ziel des Teilprojekts ist die Entwicklung eines Lehr-Lern-Arrangements, das den Aufbau nicht-trägen Wissens über physikalische Grundkonzepte bei Lehramtsstudierenden des Faches Biologie der Sekundarstufen I und II befördert. Dabei wurde der Ansatz des kumulativen Lernens genutzt. Man identifizierte mithilfe einer zweistufigen Delphi-Befragung die physikalischen Grundkonzepte, die für Biologielehramtsstudierende im Sinne einer professionsorientierten Lehrerbildung notwendige Bildungsinhalte sind. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wurde in einem interdisziplinären Team (Biologie, Physik, Technik) ein Lehr-Lern-Arrangement zum Erwerb physikalischer Grundkonzepte im Kontext der Humanbiologie entwickelt, erprobt und evaluiert.

### **Fazit**

Es zeigte sich, dass die hochschul- und phasenübergreifende PSE-Fachgruppe als Keimzelle für eine konstruktive Zusammenarbeit der an der Biologielehrerbildung Beteiligten eine wichtige Rolle spielt. Ausgehend vom gemeinsamen Ringen um curriculare Einigungen wurden verlässliche Strukturen etabliert. Die Seminarkonzeptionen sind fest in die Studienstruktur eingebettet. Zu den inhaltlichen Abstimmungen wurden begleitend Strukturen und Prozesse etabliert. Diese begleiten die wechselseitigen Veranstaltungsöffnungen wie auch gemeinsam verantwortete Lehre administrativ. Als nächsten Schritt gilt es, die Fachgruppenarbeit aus Sicht der Studierenden zu evaluieren und gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen. Auf dem Weg zur Etablierung einer Professional School of Education dient ein solcher „Bottom-up-Prozess“ dazu, mittel- und langfristige eine fortlaufend abgestimmte Ausbildung von Lehrkräften zu erreichen. Die Arbeit der PSE-Fachgruppe Biologie ist modellhaft auch für andere PSE-Fachgruppen und über das Verbundprojekt hinaus für ähnlich gelagerte Kooperationsvorhaben.

### **Kooperation auf Augenhöhe mit Partnerschulen**

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Pädagogische Hochschule (PH) Freiburg, Universität Koblenz-Landau, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU)

An zahlreichen Hochschulstandorten in Deutschland wurden Kooperationen zwischen den Hochschulen und Partnerschulen etabliert, gefördert und ausgebaut.



Unterschiedliche Partnerschulkonzepte setzen dabei verschiedene Schwerpunkte der Kooperation.

### Kooperation zwischen Forschung und Schulen

Am Standort Freiburg wird die Kooperation zwischen Forschungsprojekten und Schulen durch das Praxiskolleg Freiburg Advanced Center of Education (FACE) gefördert. Forschung auf Augenhöhe mit kooperierenden Schulen zu betreiben muss durch einen moderierten Prozess begleitet werden. Die Anliegen von Schulen und Hochschulen sind unterschiedlich gewichtet. Während für Schulen der Unterricht und die Schulentwicklung primäre Aufgaben sind, ist ein Anliegen der Forschenden, mit Schulen in der Bildungsforschung zu kooperieren. Hierbei zeigt sich eine Dissonanz, da die Ergebnisse der Grundlagenforschung nicht unmittelbar, sondern eher langzeitperspektivisch in die Praxis eingespeist werden können. Beiden Seiten ist daran gelegen, Forschung in Schule zeiteffizient und zielgerichtet zu organisieren. Je enger und frühzeitiger die Einbindung von Schulen in Forschungsprojekten geschieht, desto sinnstiftender ist die Kooperation für die Praxis. Das Projekt Freiburger Inklusive Schulforschung (FRISBI) an der PH Freiburg hat beispielsweise Schulen bei der Generierung von Fragestellungen aus der Unterrichtspraxis in Abschlussarbeiten eingebunden und diese an einer Schule vor Ort untersucht. Dieses Modell kann den Praxisbezug sehr stringent

herstellen. Hierbei bedarf es einer vertrauensvollen, meist langfristigen Kooperation, die transparent macht, was die jeweiligen Anliegen der Kooperationspartner widerspiegeln. In Freiburg wurde ein Code of Conduct entwickelt, der die Rahmenbedingungen für eine gelingende Forschungsk Kooperation beschreibt. Darin werden neben allgemeinen Prinzipien der Kooperation, wie Freiwilligkeit, Passung, Transparenz, Dialog und Offenheit, auch formelle Regularien zur Genehmigung aufgeführt. Die Entwicklung des Codes of Conduct erfolgte zunächst hochschuleitig. Im Anschluss wurde in einer Gruppendiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern der Partnerschulen das Papier überarbeitet und ergänzt. Der Code of Conduct wird an den Hochschulen in Freiburg schrittweise etabliert. Langfristig sollen alle Forschenden der Hochschulen vor Ort den Leitlinien verpflichtet sein. Dieser Qualitätsstandard wird richtungweisend für die künftige Kooperation zwischen Schulen und Hochschulen in Freiburg sein.

### Kooperation für Lehrveranstaltungen: Außerschulische Lernorte

Der Anspruch, eine Kooperation auf Augenhöhe zu etablieren, wird im Projekt *MoSAiK* an der Universität Koblenz-Landau in Netzwerken verfolgt: am Standort Koblenz in dem Netzwerk Campus-Schulen und in KONECS (Koblenzer Netzwerk Campusgrundschulen und Studienseminare) sowie am Standort Landau in CampusSchule. Zudem koordiniert das Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL) die Arbeit an den außerschulischen Lernorten campusübergreifend.

Für CampusSchule wurde der Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zugrunde gelegt. Das Netzwerk umfasst 20 öffentliche Schulen in Landau und im südpfälzischen Raum. Es versteht sich als ein innovatives Modell zur Verknüpfung von universitärer Forschung und Lehre mit der Praxis öffentlicher Schulen. Ein wichtiges Ziel der Kooperation von Schulen und dem Campus Landau ist das gemeinsame Herausarbeiten wissenschaftlicher Erkenntnisse und schulpraktischer Lösungen. Dabei liegt auf dem beiderseitigen Wissensgewinn zu Fragen im Kontext von Schule und Unterricht sowie einer gleichberechtigten, vertrauensvollen Zusammenarbeit ein besonderes Augenmerk. Insbesondere für die Integration schulpraktischer Elemente in universitäre Lehrveranstaltungen ist die Kooperation bereichernd.





Dies trifft auf die Aktivitäten an den außerschulischen Lernorten zu, die als Plattform für die Verzahnung von Bildung, Ausbildung und Forschung aufgefasst werden können. Sie tragen dazu bei, dass sich Forschende bewusst der Praxis öffnen und sie in Forschungsdesigns einbeziehen. Zahlreiche der 17 außerschulischen universitären Lernorte sind bereits in verschiedenen Studiengängen institutionell verankert, z. B. in fachdidaktischen Pflichtseminaren. In diesen Lehrveranstaltungen gelingt eine enge Verzahnung von fachdidaktischen mit bildungs- und fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteilen sowie der Unterrichtspraxis. Lehramtsstudierende entwickeln theoriebasiert Lernumgebungen und erproben diese mit Schülergruppen. Die Zusammenarbeit der außerschulischen Lernorte mit Schulen funktioniert sehr gut. Begründet ist das u. a. durch das Thematisieren von Lehrplaninhalten in den Lehr-Lern-Laboren, die im Unterricht vor- und nachbereitet werden können. Die Arbeit an den außerschulischen Lernorten ist für alle Beteiligten gewinnbringend:

- für die Studierenden, die in einem geschützten Rahmen Unterrichtseinheiten erproben können,
- für die Lehrkräfte, die Anregungen für ihre eigene Unterrichtspraxis erhalten, und
- für die Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise die Gelegenheit haben, in einem universitären Labor zu lernen.

### **Praxissemester: Leitfragen für forschendes Lernen mit Gewinn (auch) für Mentorinnen und Mentoren der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU)**

Mit dem Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU (LeaP@CAU)“ wird eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung umgesetzt. Das Projekt setzt auf übergreifende, strategische Maßnahmen, die über alle Beteiligten ein kohärentes Dach für die Lehrerbildung an der CAU schaffen.

Aufgabe eines Teilprojekts ist, die Einführung des Praxissemesters im Master of Education zu begleiten und zu unterstützen. Im Praxissemester an der CAU sollen die Studierenden im Sinne des forschenden Lernens kleine Erkundungsvorhaben durchführen, die sich jeweils an einer Leitfrage orientieren. Bisherige Arbeiten deuten darauf hin, dass die Unterstützung solcher Vorhaben durch schulische Mentorinnen und Mentoren eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten der Studierenden im Praktikum ist (z. B. Crasborn & Hennissen, 2010). Auch die Studierenden selbst schätzen die Rolle der Mentorinnen und Mentoren im Praktikum als hoch ein (z. B. Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Allerdings steht der Unterstützung das häufig unterschiedliche Interesse der Beteiligten an der Schule und der Universität entgegen (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013). Zudem deuten Ergebnisse der Evaluationen zum Praxissemester an-

derer Universitätsstandorte darauf hin, dass Vorhaben im Sinne des forschenden Lernens von Schulen zum Teil kritisch gesehen werden (Arnold, 2015; Bach, 2015). Vor diesem Hintergrund wird ein Ansatz zur Generierung von Leitfragen angestrebt, der Interessen von Mentorinnen und Mentoren berücksichtigt und eine Abstimmung zwischen den Beteiligten über potenzielle Fragen ermöglicht. Dazu bietet Heterogenität (mit einem Schwerpunkt auf Diagnostik und Differenzierung) als Rahmenthema des Praxissesters gute Ausgangsmöglichkeiten. Beispielsweise können Fragen darauf abzielen, ein spezifisches Lernangebot für eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern zu gestalten und zu erproben. Oder es kann der Lernstand einzelner Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten Inhaltsbereich diagnostiziert werden. Ebenso kann die Genese, Unterrichtsstörungen zu beobachten und zu analysieren oder Impulse oder Feedback der Lehrkraft gezielt zu gestalten und dessen Wirkung zu beobachten, im Zentrum stehen.

### **Der Austausch zwischen den Projekten FACE, MoSAiK und LeaP**

Der Austausch fokussiert auf die Formen der Zusammenarbeit in den beschriebenen Kooperationsfeldern. Auf Arbeitstreffen und per Videokonferenz machten sich die Projekte mit verschiedenen Aspekten wechselseitig vertraut. Dazu zählten die jeweilige Entstehungsgeschichte, die zugrunde gelegten Vereinbarungen der Kooperation von Hochschulen und Schulen und die gegenwärtige Praxis des Austauschs aller Beteiligten. Die Vorbereitung eines gemeinsam ausgerichteten Forums intensivierte den Austausch. Der Vergleich der Kooperationsformen sowie der intensive Austausch führen zur Identifikation von neuen Handlungsmöglichkeiten und neuen Strategien der Zusammenarbeit. Die Erfahrungen an den verschiedenen Standorten bestätigen, dass „die institutionelle Gegenüberstellung von Theorie und Praxis keinesfalls als bipolare Zuweisung von wissenschaftlicher Reflexion und pädagogischem Handeln verstanden werden darf“ (Arnold et al., 2011, S. 91).





Für eine Kooperation zwischen Hochschulen und Schulen, die für beide Seiten gewinnbringend ist, sind – so ein vorläufiges Fazit – verschiedene Wege und Modelle geeignet. Es können vielfältige Möglichkeiten genutzt werden, um passgenaue Rahmenbedingungen zu schaffen, eine für alle Beteiligten bereichernde Kooperation auf Augenhöhe zu realisieren. Dazu leisten der Code of Conduct oder Ethik-Kodex und die Entwicklung schulpraktischer Lösungen an außerschulischen Lernorten sowie der Rückgriff auf Leitfragen für das forschende Lernen im Praxissemester einen Beitrag.

### Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit unterschiedlicher Formen des Praxisbezugs in der Lehrerbildung

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Universität Hamburg, Universität zu Köln

Einer der am häufigsten geäußerten Wünsche von Lehramtsstudierenden ist ein stärkerer Theorie-Praxis-Bezug in ihrer universitären Ausbildung. Um dem nachzukommen, wurden an Universitäten Lehrveranstaltungen eingeführt, die Studierende auf die Anforderungen in den verpflichtenden Schulpraktika vorbereiten sollen.

### Reflexion und Bewertung von Praxiserfahrungen in Seminaren

Studierende erleben eine unzureichende Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Durch praktische Erfahrungen in Seminaren kann die Bedeutung wissenschaftlicher Theorien für die schulische Praxis erfahrbar werden. Solche praktischen Erfahrungen, die im Hochschulstudium und nicht in den Schulpraktika selbst lokalisiert sind, zeichnen sich durch eine starke Theoriebezogenheit und enge Begleitung durch die Dozierenden aus. Hierbei wird auf das Konzept des „reflektierten Praktikers“ (reflective practitioner) verwiesen: Das in der Ausbildung anzueignende Wissen soll sich in praktischen Situationen bewähren und eine an wissenschaftlichen Theorien orientierte Reflexion stattfinden.

Das Projekt der Otto-Friedrich-Universität Bamberg *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* hat sich u. a. zum Ziel gesetzt, innovative praxisorientierte Lehr-Lern-Formate zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit hin

empirisch zu überprüfen. Lehramtsstudierende erhalten die Gelegenheit, sich im erziehungswissenschaftlichen Studium theoriegeleitet und praxis- und berufsfeldorientiert mit den Aufgaben von Lehrkräften auseinanderzusetzen. Das Seminar „Lernberatung in Theorie und Praxis – Individuelles Lerncoaching für SchülerInnen“ widmet sich der Vermittlung von Beratungskompetenzen und der individuellen Förderung des selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Jahrgangsstufe. Die Studierenden haben im Seminar die Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen in der Einzelberatung mit den Schülerinnen und Schülern praktisch anzuwenden. Im Seminar „Entwicklung und entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion“ haben Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen mit Fachrichtung Sozialpädagogik die Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen über entwicklungsförderliche sprachliche Interaktionen auf die Praxis im sozialpädagogischen Handlungsfeld zu übertragen. Die Studierenden können ihre Kenntnisse in der Einzelarbeit mit Kindern im Kindergartenalter direkt anwenden. In beiden Seminaren werden die Studierenden mithilfe unterstützender Materialien sowie durch den regelmäßigen Austausch mit Dozierenden und Mitstudierenden angeleitet, ihre Erfahrungen zu reflektieren, sich gegenseitig zu beobachten und zu beraten.

Die im Projekt *WegE* entwickelten innovativen Lehr-Lern-Formate verfolgen zwei Ziele:

- das Fördern reflexiver Grundhaltung im Allgemeinen und
- eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxiserfahrung zu schaffen.

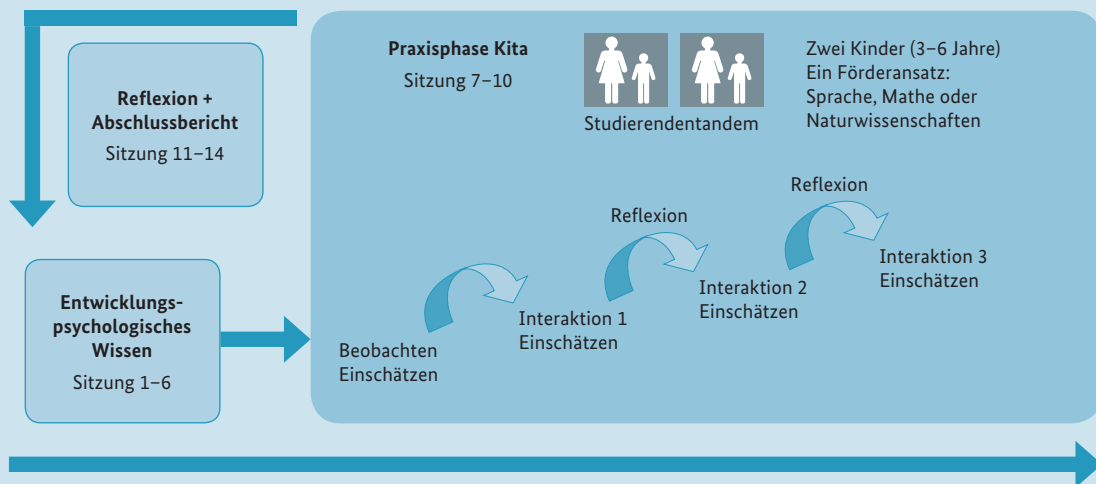
Dabei können Studierende zur Reflexion ihres theoretischen Wissens und ihrer subjektiven Überzeugungen in der universitären Lehre angeregt werden über Situationen, in denen sie durch eigene Handlungen Praxiserfahrung erworben haben oder die sie als Beobachtende miterlebt haben.

Es liegen erste Ergebnisse vor. Teilnehmende der neuen Seminare bewerten die Verknüpfung von Theorie und Praxis, den Berufsfeldbezug und die Nützlichkeit der Seminarinhalte für die spätere Berufspraxis eher gut bis sehr gut. Sie gaben an, dass sie das Thema nach Besuch der Veranstaltung interessanter finden als davor. Eine weitere Aussage ist, dass der Besuch der Veranstaltung sie darin bestärkt hat, ihr Studium fortzusetzen.

### Ablauf des Seminars „Entwicklung und entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion“

#### Seminar mit Praxiserfahrung:

#### Entwicklung und entwicklungsförderliche sprachliche Interaktion



**WEGE**  
Qualitätsoffensive  
Lehrerbildung

- Einschätzung des Entwicklungsstands
- Selbst- und Fremdbeobachtung der Studierenden-Kind-Interaktion (sozioemotionale und kognitive Aspekte)
- Videoaufzeichnung und Feedback

Die Evaluation zur Überprüfung der Wirksamkeit der Seminare ist noch nicht abgeschlossen. Untersucht wird, wie Studierende die praktischen Erfahrungen im Hinblick auf die spätere Berufspraxis bewerten und ob sich ihre Reflexionsfähigkeit durch die Teilnahme am Seminar mit Praxiserfahrung erhöht.

#### Praktikumsvorbereitung in Seminaren

Universitäre Lehrveranstaltungen, die auf Schulpraktika vorbereiten, sollten einen hohen Praxisbezug haben. Das Gelernte sollte hilfreich für die erfolgreiche Bewältigung der anschließenden schulischen Praxisphasen sein. In der vorliegenden Untersuchung wurde angenommen, dass sich der häufig geforderte universitäre Praxisbezug in der Lehramtsausbildung vor allem in den praktikumsvorbereitenden Lehrveranstaltungen widerspiegeln muss. Ob die Qualität der Vorbereitungsveranstaltungen mit der Studienzufriedenheit und dem Vertrauen der Studierenden in die eigenen Fähigkeiten beim Unterrichten in heterogenen Klassen (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) in Verbindung steht, ist bisher weitgehend unbekannt und wurde untersucht.

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Qualität der praktikumsvorbereitenden Seminare positiv mit der Studienzufriedenheit und mit der unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehramtsstudierenden zusammenhängt. Außerdem sollte eine hochwertige Vorbereitung auf die Praxisphasen die Zuversicht der Studierenden im Umgang mit Anforderungen in heterogenen Klassen begünstigen.

Im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU“ (LeaP@CAU) wurden n = 588 Lehramtsstudierende im Anschluss an ihre Schulpraktika mit standardisierten Fragebögen online befragt. Sie sollten einschätzen, wie hilfreich die praktikumsvorbereitenden universitären Lehrveranstaltungen für die Anforderungen im pädagogischen, fachdidaktischen und im Masterpraktikum waren. Unabhängig von anderen Merkmalen – dem Selbstkonzept der angehenden Lehrkräfte, dem pädagogischen Interesse, dem Alter, dem Geschlecht, der Abiturnote und der Anzahl der belegten MINT-Fächer – waren die Studierenden, die eine hohe Qualität der praktikumsvorbereitenden Lehrveran-



staltungen erlebten, insgesamt zufriedener mit ihrem Studium. Sie trauten sich eher zu, zukünftig heterogene Klassen zu unterrichten.

Die Befunde liefern erste empirisch begründete Hinweise, dass die Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit ihrem Studium, den Lehrveranstaltungen und den Praktika durch eine hohe Qualität des Praxisbezuges in den praktikumsvorbereitenden Lehrveranstaltungen begünstigt wird. Von besonderer Bedeutung ist, dass eine adäquate Praktikumsvorbereitung damit einherzugehen scheint, dass sich Lehramtsstudierende eher zutrauen, schwierigen Anforderungen in heterogenen und inklusiven Schulklassen gerecht zu werden.

### Praktikumsvergleich

Die Ausgestaltung von Schulpraktika und Praxissemestern variiert beträchtlich zwischen unterschiedlichen Hochschulstandorten in Deutschland. Trotzdem liegen bisher kaum empirische Wirkungsvergleiche zwischen den unterschiedlichen Praktikumsformen vor. Diese Lücke thematisiert dieses Vorhaben, das von den Universitäten Hamburg und Köln durchgeführt wurde. Das Masterpraktikum an der Universität Hamburg und das Praxissemester an der Universität zu Köln wurden miteinander verglichen. Die folgende Tabelle zeigt zentrale Merkmale der beiden Praktikumsformen.



### Merkmale der Masterpraktika in Hamburg und Köln

	Zweisemestriges Praktikum mit Blockphasen (Hamburg)	Praxissemester (Köln)
Umfang und Begleitung	Ein Praktikumstag pro Woche in der Vorlesungszeit und zwei Blockphasen nach den Sommerferien (Blockphase I, 5 Wochen, und Blockphase II, 4 Wochen) 73 Praktikumstage an zwei Schulen	Einsemestriges Praktikum: vier Schultage pro Woche, ca. 250 Zeitstunden insgesamt mit Seminar zur Vorbereitung im Vorsemester 80 Praktikumstage an einer Schule
	Fachdidaktisches Begleitseminar (der Universität)	Vorbereitungsseminar (Universität)
	Reflexionsseminar (Begleitseminar des Landesinstituts für Lehrerbildung)	Mehrtägige Einführungsveranstaltung (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung)
	90 Stunden hospitieren	Keine Vorgaben zum Hospitieren
	27–35 Stunden unterrichten	24–30 Stunden unterrichten
Lokalisierung	2. und 3. Mastersemester	2. Mastersemester
Ziele	(a) Fähigkeit, eigene Forschungsfragen zu Schule und Unterricht zu entwickeln und zu bearbeiten	(a) Theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule planen, durchführen und auswerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien entwickeln
	(b) Fähigkeit, Unterricht in diesem Fach zielgerichtet zu beobachten und kriteriengeleitet auszuwerten	(b) –
	(c) Diagnostische Kompetenzen, d. h. Fähigkeit, im Unterricht die Fähigkeit, Stärken und Schwächen von Schülerinnen und Schülern zu erkennen und Lernfortschritte zu beurteilen	(c) Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anwenden und reflektieren
	(d) Grundfähigkeit in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie bei der Verknüpfung fachwissenschaftlicher und -didaktischer Aspekte von Unterrichtsthemen	(d) Grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften planen, durchführen und reflektieren
	(e) Vertiefte Kenntnisse der Bildungspläne im Unterricht der jeweiligen Jahrgangsstufen und Wissen um die Bedeutung von Bildungsplänen für die Gestaltung und Bewertung von Unterrichtsabläufen	(e) –
	(f) –	(f) Den Erziehungsauftrag der Schule wahrnehmen und sich an der Umsetzung beteiligen
	(g) Grundfertigkeit in der Überprüfung der Qualität des Lehrens im eigenen Fach	(g) In (d) als Reflexion enthalten
	(h) –	(h) Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts

Die Masterpraktika an den Hochschulen weisen unterschiedliche Organisationsformen auf. In Hamburg sind einzelne Praxistage und Blockphasen auf insgesamt zwei Semester verteilt. In Köln findet die schulpraktische Ausbildung in einem Praxissemester statt. Dennoch stimmen beide Praktika in zentralen Merkmalen wie der Gesamtzahl der Tage an den Praktikumsschulen, der Zahl der obligatorisch zu unterrichtenden Stunden und den Qualifikationszielen weitgehend überein. Eine Besonderheit des Masterpraktikums der Universität Hamburg besteht in der kontinuierlichen Begleitung der sich über zwei Semester erstreckenden schulpraktischen Aktivitäten von zwei Seminaren. Dabei handelt es sich um ein Reflexionsseminar und um ein fachdidaktisches Seminar. In beiden werden theoriebasierte Reflexionen über schulpraktische Erfahrungen angeregt und diskutiert. Diese Reflexio-

nen begleiten das Praktikum und werden von den zentralen Beteiligten der ersten bzw. zweiten Phase der Lehrerbildung angeboten. Es wird angenommen, dass sich diese Reflexionen förderlich auf solche Lernaktivitäten in den Schulpraktika auswirken, in denen die Studierenden universitäres theoretisches Wissen mit schulpraktischen Erfahrungen verknüpfen.

Die Tätigkeiten von  $n = 187$  Lehramtsstudierenden der Universität Hamburg und von  $n = 295$  Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln wurden nach Abschluss ihrer Blockpraktika bzw. des Praxissemesters erfragt. Dazu wurde den Studierenden eine Liste mit insgesamt 74 Tätigkeiten vorgelegt, und sie beantworteten, ob sie diese im Praktikum ausgeführt hatten oder nicht. Die Tätigkeiten ließen sich fünf Tätigkeitsbereichen zuordnen:

- (1) „Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden“ (z. B. „Ich habe den Lernstand eines Schülers/einer Schülerin diagnostiziert und schriftlich festgehalten“),
- (2) „pädagogische Handlungssituationen planen“ (z. B. „Ich habe Interessen von Schülern/Schülerinnen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt“),
- (3) „pädagogische Handlungssituationen durchführen“ (z. B. „Ich habe leistungsdifferenzierte Arbeitsaufträge an Schüler/Schülerinnen vergeben“),
- (4) „Theorien auf Situationen beziehen“ (z. B. „Ich habe für die Unterrichtsvorbereitung auf Material zurückgegriffen, das ich aus dem Studium kenne“) und
- (5) „mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen“ (z. B. „Ich habe mit einer Lehrperson Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung abgeleitet“).

Ein Unterschied zwischen den beiden Standorten war, dass die Studierenden im Praxissemester in Köln angeben, mehr pädagogische Handlungssituationen geplant und auch durchgeführt zu haben als die Studierenden in Hamburg. Die im Verlauf eines vollen Semesters stattfindende Integration in die Praktikumschule wirkte sich offenbar besonders förderlich auf die Menge der ausgeführten Tätigkeiten aus. Die in den beiden Blockphasen in Hamburg geforderte Integration in zwei Ausbildungskontexte an zwei unterschiedlichen Schulen war dafür eher hinderlich. Umgekehrt wurden von den Lehramtsstudierenden in Hamburg in den Blockphasen mehr Tätigkeiten ausgeführt, in denen universitäres theoretisches Wissen auf schulpraktische Situationen bezogen wurde. Die seminarmäßige Begleitung der Praktika durch die Universität Hamburg und das Landesinstitut für Lehrerbildung erweist sich, wie erwartet, als besonders förderlich für die Anregung solcher Theorie-Praxis-Verknüpfungen.

### Wissenschafts- und Praxisbezug in der Lehrkräftebildung

Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena, Technische Universität Berlin, Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität Berlin, Universität Regensburg

„Auf die Lernbegleitung kommt es an“, sagen die Universität Jena, alle lehrerbildenden Universitäten Berlins und die Universität Regensburg. Praxisphasen – das ist allgemeiner Konsens – sind zentrale Lerngelegenheiten

für den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen. Bisher waren längere Praxisphasen ein Merkmal des Vorbereitungsdienstes. Heute sind Praxissemester schon in das Studium der Lehramter integriert. Dabei dienen die Praxissemester nicht in erster Linie der Vermittlung von Handlungsroutinen im Unterricht und in der Schule, sondern stärker der wissenschaftlichen Analyse und Reflexion selbst erlebter bzw. selbst gestalteter Praxis. Dieses Ziel wird bisher in der beabsichtigten direkten Begegnung von Wissenschaft und Praxis im Praxissemester selten erreicht. Zum einen, weil die universitäre und die schulische Lernbegleitung der Studierenden zu wenig aufeinander abgestimmt sind. Zum anderen, weil die Faszination der Praxis für viele der Studierenden so groß ist, dass sie meinen, die Wissenschaft hinter sich lassen zu können. Entscheidend für die Reflexionsbereitschaft dieser Studierenden ist die Unmittelbarkeit des Feedbacks, das sie von den Schülerinnen und Schülern sowie von den anleitenden Lehrkräften erhalten. Das Einüben reflektierter Distanz in universitären Begleitveranstaltungen wird im Gegensatz dazu häufig als Nebensache abgetan.

Eine solche Tendenz schadet der Qualität der Lehrerbildung. Um ihr entgegenzuwirken, haben sich Projekte der Standorte Jena, Berlin und Regensburg zusammengefunden. Alle Projekte zielen

- auf die wechselseitige Wahrnehmung von Akteurinnen und Akteuren der Wissenschaft und der Praxis,
- auf eine Plattform für eine gemeinsame Sprache über Unterricht und seine Qualität sowie
- auf ein abgestimmtes Handeln in den drei Phasen der Lehrerbildung.





Die Rahmenbedingungen sind für die jeweilige Projektentwicklung und -durchführung so verschieden, dass man an den Beispielen den Facettenreichtum des Themas „Wissenschafts- und Praxisbezug in der Lehrkräftebildung“ gut aufzeigen kann.

### Das Beispiel Jena

Das Projekt Ausbildung der Ausbilder (AuAu) gehört zum Projektverbund *Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung (ProfL)* der FSU. AuAu ist angetreten, um mangelnder Abstimmung in der Lehrkräftebildung auf den zentralen Gebieten der schulischen Unterrichts- und der universitären Seminarentwicklung entgegenzuwirken. Das Fehlen einer abgestimmten Lernbegleitung stellt insbesondere ein Problem in den Praxissemestern dar. In der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist deshalb in drei Zyklen ein jeweils einjähriges berufsbegleitendes Aus- und Fortbildungscurriculum mit den Schwerpunkten

1. Unterrichtsdiagnostik,
2. Ko-Konstruktion von Unterricht und Universitätsseminaren sowie
3. Beratung von Praxissemesterstudierenden

von universitären und schulischen Akteurinnen und Akteuren der Aus- und Fortbildung für universitäre und schulische Akteurinnen und Akteure der Aus- und Fortbildung entwickelt worden.

Das Curriculum wendet sich an die „Verantwortlichen für Ausbildung“, die an Thüringer Ausbildungsschulen die Ausbildung von Praxissemesterstudierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern koordinieren, sowie an Fachleiterinnen und Fachleiter der Studienseminare.

Anlässe für Unterrichts- und Seminarreflexion wurden in AuAu geschaffen, indem Beteiligte der Fachdidaktik und der Allgemeinen Didaktik sowie Lehrkräfte gemeinsam Unterricht und Universitätsseminare planten und durchführten. Im Anschluss verständigten sie sich über die erprobten Problemlösungen. Im Rahmen der



Unterrichtsdiagnostik haben die beteiligten Lehrkräfte an den Beispielen von EMU – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (Andreas Helmke) – und der Hamburger Schulinspektion praxistaugliche evidenzbasierte Instrumente kennengelernt und in ihren Unterricht eingeführt. Die dabei gewonnenen Erfahrungen konnten die Lehrkräfte in den zweiten Schwerpunkt – die Ko-Konstruktion – einbringen. Das Konzept der Ko-Konstruktion ist dem Vorbild des Fachspezifischen Unterrichtscoachings (Staub und Mitarbeitende) entlehnt. Das Staub'sche Konzept wurde von AuAu zu einem phasenübergreifenden Konzept der Ko-Konstruktion weiterentwickelt. In ihm arbeiten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Universität und Fachlehrkräfte der Schulen zusammen, um ausgewählten Unterricht und ein Universitätsseminar gemeinsam zu gestalten, durch-

zuführen und im Wechselspiel von Evidenz- und Erfahrungsorientierung zu reflektieren. Die erworbenen Kenntnisse auf dem Gebiet der Diagnostik und die Erfahrungen der Ko-Konstruktion flossen zum Abschluss der Zyklen in eine reflexionsorientierte Beratung ein. Diese wurde von Lehrkräften mit Praxissemesterstudierenden durchgeführt. Die Ergebnisse wurden mit allen Beteiligten in den Universitätsseminaren ausgewertet.

Das Programm von AuAu traf bei den Teilnehmenden auf eine hohe Zustimmung. Sie war verbunden mit der Bereitschaft, das neu erworbene Wissen und Können in den eigenen Arbeitsfeldern der Universität bzw. der schulischen Ausbildungseinrichtungen einzusetzen. Demnach zeigen sich erste Hinweise, dass eine gemeinsame Unterrichts- und Seminarentwicklung geeignet ist, eine inhaltlich begründete Abstimmung zwischen Wissenschaft und Praxis zu erzielen und damit Brücken zwischen den Einrichtungen einer phasengegliederten Lehrerbildung zu bauen.

In der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist vorgesehen, die fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Anteile von AuAu an Thüringer Ausbildungsschulen zu disseminieren und den Effekt wissenschaftlich zu kontrollieren. Dafür stellen sich die von AuAu fortgebildeten Lehrkräfte zur Verfügung. Sie geben ihr Wissen und Können an jene weiter, die an ihren Einrichtungen Studierende und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter begleiten. Es werden Handreichungen erarbeitet und zur Verfügung gestellt, die als einzelne Curriculum-Bausteine in Formaten der schulinternen Fortbildung einsetzbar sind.

### Das Beispiel Berlin

Die Einführung eines Praxissemesters in das Lehramtsstudium wurde in Berlin mit der Hoffnung verbunden, neue Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis zu schaffen. In Berlin sind alle lehrerbildenden Universitäten und die Schulverwaltung an der Entwicklung und Einführung des Praxissemesters beteiligt. Der ganze Stadtstaat ist einbezogen. Auf der systemischen Ebene wirken Universität, Vorbereitungsdienst und Schulen an der Ausbildung der Studierenden mit. Auf der personalen Ebene des Kompetenzerwerbs der Lehramtsstudierenden soll theoretisches Wissen im Zuge der Anwendung in der Unterrichtspraxis weiterentwickelt und durch anschlussfähige Handlungskompetenzen

erweitert werden. Solche Bezüge und Anschlüsse stellen sich jedoch nicht von alleine ein. Sie erfordern koordiniertes Handeln und auf inhaltliche Gemeinsamkeit zielende Konzepte.

Das Berliner Praxissemester stellt sich dieser Anforderung durch ein umfassendes Lernbegleitungskonzept. Kernelement ist ein gemeinsames Verständnis von der Lernbegleitung Studierender, das sich am Konzept des „Fachspezifischen Unterrichtscoachings“ orientiert. Ko-konstruktive Unterrichtsbesprechungen – insbesondere Vorgespräche zur gemeinsam verantworteten Planung – und eine fokussierte, kognitiv aktivierende Gesprächsführung bilden die Grundlage für die Lernwirksamkeit des Praxissemesters für die Studierenden.

Wie wird gewährleistet, dass die unterschiedlichen an der Ausbildung Beteiligten – Mentorinnen und Mentoren an den Schulen, Universitätslehrende sowie Fachseminarleitungen – sich bei der Betreuung der Studierenden an diesem Konzept der Lernbegleitung orientieren? Flankierend zu den drei Lernbegleitungselementen Mentoring, universitäre Begleitung und Fachberatung wurden zwei auf dem Coachingansatz von Kreis & Staub aufbauende Qualifizierungsprogramme entwickelt und implementiert. Das sind eine an allen beteiligten Universitäten von den Fachdidaktiken durchgeführte Mentoringqualifizierung im Umfang von 19,5 Stunden und eine Qualifizierung für die Fachberatung. Seit 2013 wurden 1.266 Mentoren in 37 verschiedenen Fächern qualifiziert. Aktuell arbeiten ca. 50 Tandems aus Fachseminarleitung und Fachdidaktik mit dem Ansatz des „kollegialen Unterrichtscoachings“ (Stand Juni 2018). Die Ausbreitung sowie die in der Evaluation nachgewiesene Akzeptanz des Coaching-Ansatzes repräsentiert ein weiteres Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis. Dies kann zu einem Paradigmenwechsel in der Berliner Lehrkräftebildung führen. Ausgehend von einem wissenschaftlich fundierten Modell des lernwirksamen Unterrichtscoachings wird das bisher vorherrschende Lehrprobenmodell – Unterrichtsbesuche und anschließende Bewertungsgespräche – zunehmend durch den Ansatz ko-konstruktiven Unterrichtscoachings abgelöst. Über die Einbeziehung von Fachseminaren deutet sich bereits eine weitergehende Ausbreitung auf die Lernbegleitung des Vorbereitungsdienstes an.

### Das Beispiel Regensburg

Die „Freiwillige Fortbildungsmaßnahme für Praktikumslehrkräfte“ ist Teil des Projekts „KOLEG – Kooperative Lehrerbildung Gestalten“. Die Verknüpfung der Phasen der Lehrkräftebildung und der Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Praxis unter Berücksichtigung aller Beteiligten sind zentrales Anliegen. So wird in der Fortbildungsmaßnahme der Fokus auf den Aufbau von verbindenden Strukturen zur Sicherung der lernwirksamen Praxisbezüge gelegt.

Im Verlauf des Lehramtsstudiums sind in Abhängigkeit von der studierten Schulart vier bis fünf thematische bzw. bereichsspezifische Teilpraktika abzuleisten. Die „Freiwillige Fortbildungsmaßnahme“ von KOLEG richtet sich an Praktikumslehrkräfte, die das erste universitäre Schulpraktikum betreuen. In dem Praktikum sollen die Studierenden grundlegend in die schulische und unterrichtliche Praxis eingeführt werden und eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Aufgabefeldern einer Lehrkraft erlangen. Um die Praktikumslehrkräfte auf dieses Aufgabenprofil vorzubereiten und bei der professionellen Praktikumsbetreuung zu unterstützen, wurde ein Maßnahmenpaket konzipiert. Es besteht aus einer systematischen Fortbildung und einem Coaching-Angebot. Die Identifikation der Kompetenzbereiche für Praktikumslehrkräfte erfolgt auf Forschungen zur Praktikumsbetreuung sowie in Abstimmung mit den Verantwortlichen der Schulaufsicht und aller am Praktikum Beteiligten:

1. Bewusstsein über die Kompetenzerwartungen der Schulaufsicht, der Universität und Studierender sowie über daraus resultierende Aufgaben,
2. Rollenverständnis einer Praktikumslehrkraft,
3. reflexive und fachlich-methodische Kompetenz bei der Verknüpfung von Theoriewissen und praktischer Umsetzung,
4. Beziehungs- und kommunikative Kompetenz für eine gute Zusammenarbeit sowie
5. Beratungs- und Coaching-Kompetenz für eine zielorientierte Begleitung der Studierenden.

Zur Sicherstellung der Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahme werden die Praktikumslehrkräfte bei der Umsetzung des Gelernten durch Coaching und Supervision unterstützt. Dem Coaching liegt eine fünfstufige Gesprächsstruktur zugrunde, die an das COACH-Modell von Rauen und Steinhübel angelehnt ist.

Zum Maßnahmenpaket zur Professionalisierung von Praktikumslehrkräften findet eine umfangreiche Begleitforschung statt. Sie soll festzustellen, ob die Maßnahmen geeignet und welche Anpassungen gegebenenfalls nötig sind. Für eine nachhaltige Unterstützung der Praktikumslehrkräfte wird das optimierte Konzept als Handreichung veröffentlicht.

Die gewonnenen Erkenntnisse fließen wiederum in die universitäre Lehre ein, um langfristig eine verbesserte Stringenz der verschiedenen Elemente der Lehrkräftebildung zu erzielen. Durch die Zusammenarbeit zwischen den an der Lehrerbildung Beteiligten der Hochschule und der Schulen wird die Kohärenz im Studienverlauf der Lehramtsstudierenden verbessert.

Die Befunde zeigen, dass die von Studierenden eingeforderte Praxisorientierung durch eine intensive Theorieeinbettung an Qualität gewinnt. Die Praxisorientierung alleine verbessert das Lehramtsstudium nicht. Doch eine intensive theoretische Arbeit kann helfen, Praxiserfahrungen einzuordnen und gewinnbringend zu gestalten.

### Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren als Baustein zur erfolgreichen Begleitung von Lehramtsstudierenden

Universität Vechta, Universität Rostock, Hochschule für Musik und Theater (HMT) Rostock, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Universität Oldenburg, Universität Erfurt

#### Zur Bedeutung der Praxisphase und zur Schlüssel-funktion der Mentorinnen und Mentoren

In der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren spielen die jeweiligen Praxisphasen der Lehramtsstudierenden eine zentrale Rolle. Sie sind als Erfahrungsräume und Transfergelegenheiten fester Bestandteil der universitären Ausbildung von angehenden Lehrkräften. Sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Dauer, des Formats und der Betreuung. Während dieser Zeit wird die Schule zum Lernort der Studierenden. Sie werden von Lehrerinnen und Lehrern an der Schule, den Mentorinnen bzw. Mentoren, betreut. Die Betreuung durch erfahrene Lehrpersonen ist für das Erreichen der intendierten Praktikumsziele – wie beispielsweise die Förderung von Reflexionsfähigkeit – ein entscheidendes Kriterium. Den Mentorinnen und Mentoren kommt damit eine Schlüsselfunktion



zu, wenn sie das individuelle Lernen der Studierenden im Praktikum beraten und unterstützen. Sie haben die Aufgabe, die Studierenden bei der Bewältigung der schulischen Alltagsaufgaben zu begleiten und mit Blick auf die Hospitationen anzuleiten. Die Studierenden sind bei der Planung, Durchführung und Reflexion des selbst gestalteten Unterrichts zu unterstützen, aber auch zu beurteilen (siehe Abbildung unten). Aus Sicht der Studierenden ist diese schulische Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren hilfreicher als die universitäre. Dabei spielt die Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Mentorinnen oder Mentoren eine bedeutende Rolle.

Dabei wird auf die theoretischen Grundlagen, Übungen und Methoden der von Schlee entwickelten „Kollegialen Beratung und Supervision“ zurückgegriffen. Die Qualifizierungsmaßnahmen bieten den Teilnehmenden theoretische Inhalte und Leitprinzipien sowie praxiserprobte Methoden und Instrumente. Die Maßnahmen wurden in Oldenburg und in Vechta erfolgreich evaluiert. Die Oldenburger Ergebnisse zeigen, dass bei 87 % der 157 befragten Teilnehmenden nach deren Selbsteinschätzung eine Verbesserung der Mentoring-Kompetenzen, wie z. B. Gesprächsführungsfertigkeiten, Kenntnisse fachdidaktischer Konzepte und Reflexionskompetenzen, stattgefunden hat.

92 % der Befragten waren sich nach der Maßnahme über ihre Rolle als Mentor oder Mentorin klarer.

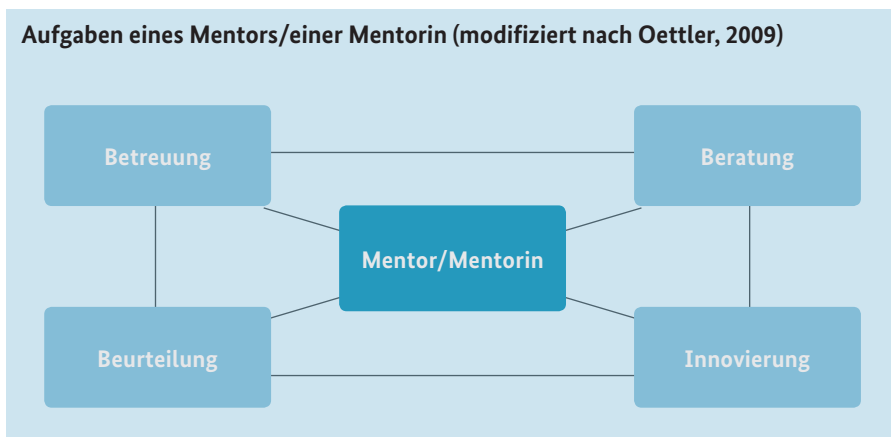
An den Qualifizierungsmaßnahmen in Vechta nahmen bisher 24 Personen teil. Die Evaluationsergebnisse zeigen auch hier, dass die Kompetenzen v. a. im Bereich der Gesprächsführung erweitert werden konnten. Auch sie fühlten sich besser auf ihre Aufgabe als Mentor

bzw. Mentorin vorbereitet und sicherer in Bezug auf die Bedeutung des Mentorings. Des Weiteren bestätigen sie die hohe Bedeutung der Beziehungsgestaltung für die Arbeit von Mentorinnen und Mentoren mit Studierenden in der Praxisphase.

In Mecklenburg-Vorpommern widmet sich das Verbundprojekt „LEHREN in M-V – LEHRer\*innenbildung reformierEN in M-V“ mit einem Projektbereich der Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren. Das Projekt möchte damit insbesondere die Qualität der Theorie-Praxis-Verbindung und den professionellen Diskurs fördern.

Dafür wurde von einem interdisziplinär zusammengesetzten Team aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktiken sowie der allgemeinen Schulpädagogik der Universitäten Rostock und Greifswald sowie der HMT Rostock ein stark fächerbezogenes Qualifizierungsprogramm entwickelt. Ziel des Programms ist es, zukünftige Mentorinnen und Men-

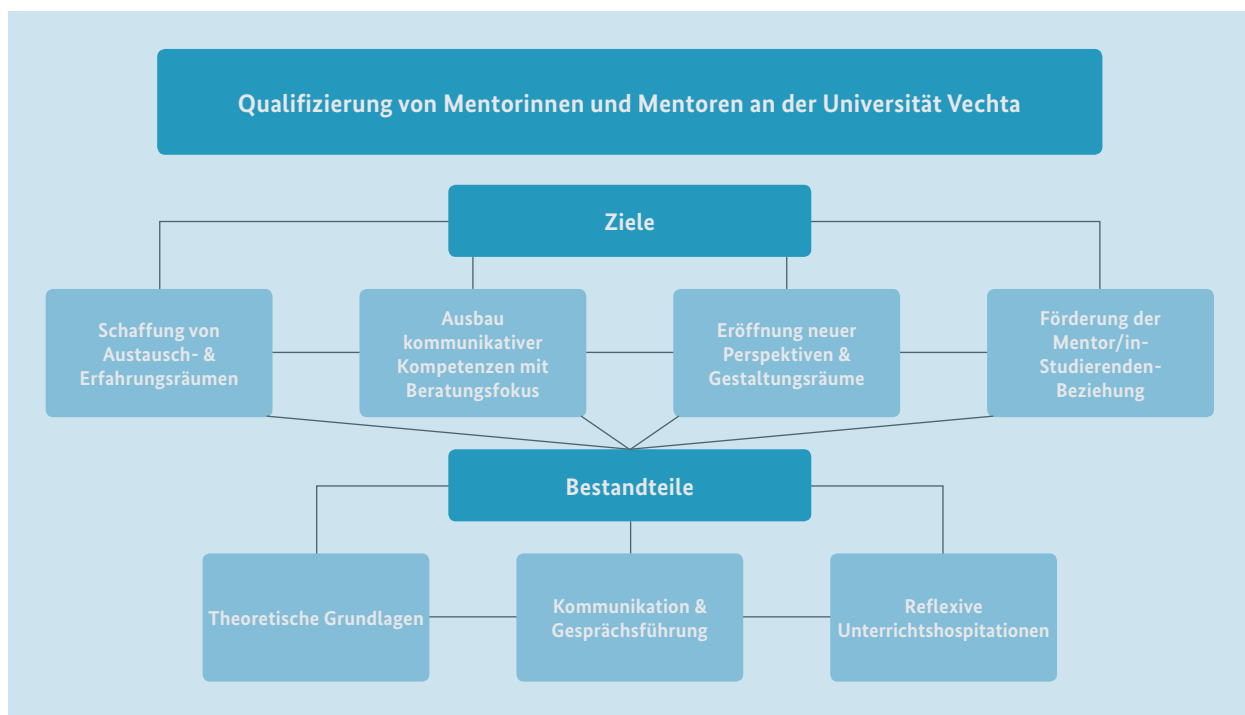
**Aufgaben eines Mentors/einer Mentorin (modifiziert nach Oettler, 2009)**



### **Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren – eine Zielsetzung im Projekt „BRIDGES: Brücken bauen. Zusammenarbeit initiieren und gestalten“ an der Universität Vechta und im Verbundprojekt „LEHREN in M-V – LEHRer\*innenbildung reformierEN in M-V“**

Beratungsrelevante und selbstreflexive Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften zu fördern, ist Ziel des Projekts in Vechta. Es unterstützt den Prozess der Professionalisierung von der Studieneinstiegsphase bis ins Berufsleben.

Die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren an der Universität Vechta orientiert sich am „Oldenburger Modell“. Das Konzept berücksichtigt die schulpraktischen Betreuungsanforderungen an die Mentorinnen und Mentoren. Der Schwerpunkt wird auf Ausbildungsziele und Konzepte der betreuten Studienmodule, Haltung und Rolle, Gesprächsführung in Beratungssituationen sowie Unterrichtshospitation und -reflexion gelegt.



toren in die Lage zu versetzen, die Unterrichtsvorbereitung von Studierenden und Berufsanfängerinnen bzw. -anfängern zu begleiten sowie deren Unterricht und Unterrichtsmaterialien zu reflektieren und die Ergebnisse lernwirksam zu kommunizieren.

Für die Qualifizierung war die Analyse des aktuellen Forschungsstandes der Ausgangspunkt. In diese flossen Mentoringmodelle und Arbeitsweisen aus der „Professionalisierung im Lehrerberuf“ nach Stöger, Lion & Niermann (2010) ein. Vor dem Hintergrund des Bedingungsfeldes entstand eine zweigliedrige Struktur des Curriculums. Diese Struktur folgt dem Modell der professionellen Handlungskompetenz und umfasst zweimal 45 Stunden. Die „Allgemeine Qualifizierung“ schließt fünf allgemeinpädagogische und didaktische Module mit den Themenbereichen (siehe Abbildung auf S. 36) ein:

1. Strukturwissen, z. B. Aufbau der ersten und zweiten Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung,
2. Selbstkompetenz, z. B. Zeit- und Selbstmanagement, Selbstreflexion und Berufsberatung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, und
3. Betreuungskompetenz, z. B. kooperative Gesprächsführung und ko-konstruktive Unterrichtsvorbereitung.

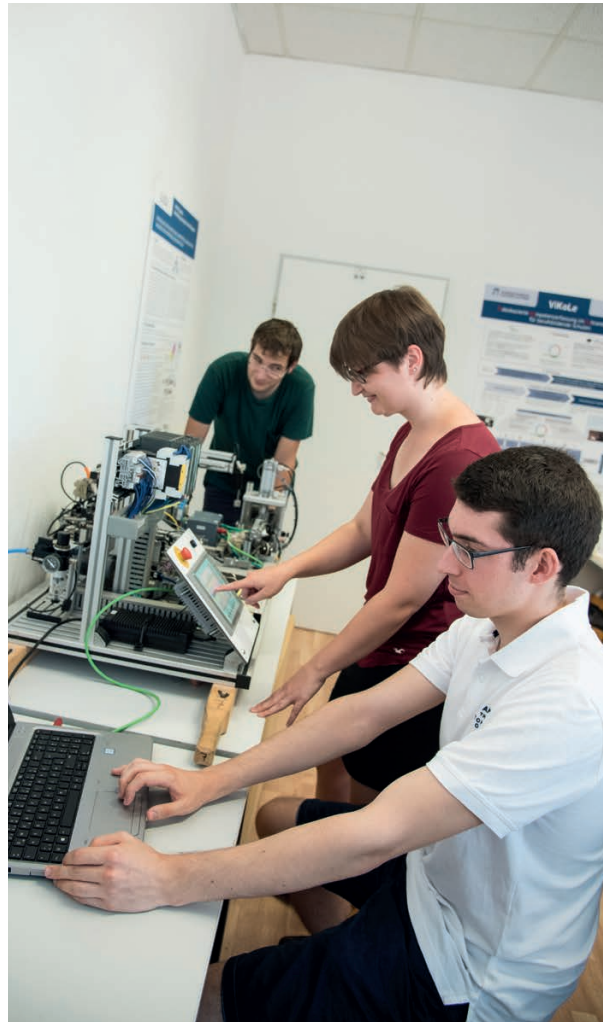
Ein besonderer Schwerpunkt ist hier der Bereich Betreuungskompetenz. Die Mentorinnen und Mentoren werden dabei für ihre Rolle innerhalb des vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Mentorings bei Unterrichtsversuchen qualifiziert. Ein Merkmal der Ausbildung ist, dass sich viele Mentorinnen und Mentoren bereits in eigenen, parallel dazu laufenden Betreuungstätigkeiten befinden und so ihr eigenes Handeln weiterentwickeln. Parallel zu den Modulen der „Allgemeinen Qualifizierung“ gestalten die einzelnen Fachdidaktiken jeweils im zweiten Weiterbildungsteil eine „Fachspezifische Qualifizierung“ mit Inhalten zum fachlichen bzw. künstlerischen sowie fachdidaktischem Wissen und Können (siehe Abbildung auf S. 36). Hier werden die fachbezogene und fachdidaktische Lehrkompetenz erweitert, d. h., aktuelle Erkenntnisse, Konzepte und Materialien des Faches zum Thema zusammengetragen. Weiterhin wird die Betreuungskompetenz mit Bezug zum eigenen Fach vertieft diskutiert und in die Handlungslogik des Faches übertragen.

Die einzelnen Fachdidaktiken bzw. die Schulpädagogik evaluieren die Qualifizierungsmaßnahme qualitativ und quantitativ begleitend. Erste Evaluationen an den Weiterbildungstagen zeigen einerseits ein hohes Interesse der Lehrerinnen und Lehrer am Mentoring.

Darüber hinaus ist auch ein Interesse an aktuellen pädagogischen (z. B. Lernbüro), fachdidaktischen (z. B. Kompetenz- und Zieldiskussion) und fachlichen (z. B. Projekt zum Berufsfeldbezug Genetik) Inhalten erkennbar. Auf der anderen Seite eröffneten die Zusammenkünfte mit den externen Stakeholdern wie den Schulleitungen oder den Universitätsangehörigen neue Inhalts- und Austauschbedarfe. Diese Personen spielen beispielsweise beim Einbezug neuer Fächer oder bei Kooperationen zur Gestaltung von Praxisphasen und Schulnetzwerken eine wichtige Rolle.

**Qualität der Betreuung und Beziehungsgestaltung**

In den Qualifizierungsmaßnahmen ist die Sensibilisierung für die Qualität der Betreuung während der Praktika sowie der Beziehungsgestaltung zwischen Mentor bzw. Mentorin und Mentee ein zentrales Element. Bundesweite Studien zur Betreuung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen zeigen jedoch auffallend unterschiedliche Befunde hinsichtlich dieser Betreuungsqualität. Der Zusammenhang der Beziehungsqualität zwischen Mentorin bzw. Mentor und Studierenden mit der studentischen Kompetenz-



entwicklung in Praxisphasen konnte beispielsweise in zahlreichen Querschnittserhebungen der Universität Erfurt belegt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass affektive Kompetenzdimensionen, wie Überzeugungen und Werthaltungen, im Zuge der Praxisphasen noch gezielter genutzt werden sollten. Dabei scheint der personenzentrierte Ansatz der Gesprächspsychotherapie nach Rogers als geeignetes Konzept nutzbar.

Die Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren ist ein wichtiger Baustein für die erfolgreiche Begleitung von Lehramtsstudierenden. Entsprechende Programme sind eine Gelingensbedingung für Praxisphasen. Doch die strukturellen Regelungen in den Bundesländern sind verschieden, und qualifizierende Schulungen für Lehrkräfte finden sich selten. Es besteht ein großer Bedarf an einer flächendeckenden Professionalisierung.





## Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden

Die Anforderungen an den Lehrerberuf sind sehr vielfältig und hoch. In kaum einer anderen Profession ist die Leidenschaft zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern so grundlegend für den Erfolg und die Zufriedenheit im Beruf. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ermöglicht Schulabsolventen und -absolventinnen sowie Studienanfängerinnen und -anfängern, ein realistisches Bild des angestrebten Berufes zu erwerben. Das wird zum Beispiel durch berufsbezogene und bedarfsorientierte Beratung und Begleitung bei der Entscheidungsfindung erreicht. Gerade für den Lehrerberuf ist ein Abgleich von Eignung und Neigung eine solide Basis für ein erfolgreiches und erfülltes Studium. Verschiedene Methoden wie Eignungspraktika, Online-Selbsterkundungs- und -reflexionsbögen, Eignungsgespräche oder freiwillige Assessment-Center unterstützen bei der Berufswahl. Diese Beratung ist ein kontinuierlicher Prozess während des ganzen Studiums. Er begleitet die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden in der Lehrerbildung. Gleichzeitig thematisiert er die individuelle Eignungsüberprüfung in allen Phasen. Rückmeldungen von allen Beteiligten ergänzen den Prozess. Ziel ist immer: Die Besten für die Lehrerbildung zu gewinnen.

### Komplexitätsbewältigung und Kohärenz durch metareflexive, multiparadigmatische und multiperspektivische Praxisreflexion?

Universität Tübingen, Universität Bielefeld, Universität Duisburg-Essen, Westfälische Wilhelms-Universität (WWU) Münster, Leibniz Universität Hannover, Bergische Universität Wuppertal

#### Praxisreflexion als Herausforderung

Die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Theorie – Praxis in der Lehrerbildung ist ein beständiger Topos im Diskurs. Je nach professionstheoretischer Stoßrichtung variieren die Auffassungen darüber, welche Funktion die Universitäten, die Studien-seminare und die Schulen übernehmen sollen. Es gibt Konzepte, die nicht nur die kooperierende, sondern sogar ko-konstruktive Kollaboration der verschiedenen Ausbildungsinstitutionen hervorheben, wie das Beispiel des Tübinger Portfolio Lehrer\*innenbildung ([www.uni-tuebingen.de/de/93381](http://www.uni-tuebingen.de/de/93381)). Und es gibt eine klare Abgrenzung der Universitäten gegenüber der Aufforderung, die eigene Ausbildung unmittelbarer handlungspraktisch werden zu lassen. Damit verbunden ist das Programm, die Professionalisierungshoffnung nicht in die unmittelbare Professionalisierung für das pädagogische Tun, sondern dessen theoretischer Reflexion zu setzen. So wie es im Kooperationsprojekt „Forum Kasuistik“ (vgl. <https://www.iew.phil.uni-hannover.de/forumkasuistik.html>) gefordert wird.

Die Uneinigkeit nach der bestmöglichen institutionellen und curricularen Form der Aufgabenbewältigung für die herausfordernde Relationierung von Theorie und Praxis resultiert auch aus den Erfahrungen der letzten Jahre. Inzwischen ist empirisch belegt, dass der Professionalisierungseffekt von Praxisphasen in der Lehrerbildung kein Selbstläufer ist. Es bedarf vielmehr der dezidierten Etablierung einer theorie- und professionsbasierten Reflexionskultur. Ansonsten drohen in den Praxisphasen unreflektiertes Methodenlernen und „Rezeptdidaktik“ Einzug zu halten. Für die Integration theoretischer Perspektiven in die Reflexion von Praxis muss ein Weg gefunden werden, die Komplexität des Lehrerberufs in Lehrver-



anstaltungen erlebbar zu machen. Für diese erlebte Praxis müssen Reflexionsperspektiven angeboten werden. Diese dürfen die Praxis nicht rezepthaft reduzieren. Sie müssen von den Studierenden als bewältigbar erlebt werden.

Wenn die Anteile der Praxisphasen im Studium ansteigen und zugleich der Einbezug von Praxis nicht so trivial ist, ergeben sich mindestens zwei Desiderate, auf die mit der Gründung eines „Netzwerks Praxisreflexion“ (s. u.) reagiert wird:

1. der Bedarf an der systematischen Erprobung und Evaluation unterschiedlicher organisatorischer und curricularer Formen der Praxisanbindung und ihrer reflexiven Anteile,
2. die Notwendigkeit, Professionalisierungsanforderungen vor dem Hintergrund der Heterogenität der Zielgruppe Lehramtsstudierender zu denken, d. h., ausdifferenzierte Professionalisierungskonzepte für den Praxisbezug ausfindig zu machen.

### **Gründungsimpulse des Netzwerks Praxisreflexion in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“**

Ausgehend von einem Workshop, in dem Varianten kritisch-reflexiver Praxisorientierung diskutiert wurden, entstand die Idee, einmal pro Jahr einen Fachtag zu Formaten der Praxisreflexion in der Lehrerbildung anzubieten. Ziel dieses Fachtages ist, gemeinsam und konkret in Werkstätten an hochschuldidaktischen Konzepten zu arbeiten. Auf diese Weise sollen diese Formate so gut kennengelernt werden, dass sie an den anderen Standorten etabliert werden könnten. Der erste Fachtag zum Thema „Kasuistische Formate und die Arbeit mit „Dichten Beschreibungen“ (Geertz) in der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie“ fand 2018 statt. Perspektivisch sollen in den Folgejahren weitere Standorte ihre Formate auf dem Bielefelder Fachtag vorstellen.

Im Nachgang zum Fachtag wurde mit einer Kooperationsvereinbarung der Projekte *Biprofessional* (Univer-



sität Bielefeld), *ProViel* (Universität Duisburg-Essen), *Leibniz-Prinzip* (Leibniz Universität Hannover), *Dealing with Diversity* (WWU), *Research – Relevance – Responsibility* (Universität Tübingen) sowie *KOLBI* (Bergische Universität Wuppertal) der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ das Netzwerk Praxisreflexion gegründet. Es wird regelmäßig gemeinsame Aktivitäten zur Praxisreflexion in der Lehrkräftebildung durchführen.

### Die Konzeption des Netzwerks

Bereits in den ersten Aktivitäten des Netzwerks zeigte sich, dass – mit Blick auf die beiden beschriebenen Desiderata – Ausdifferenzierungen notwendig werden. Auch haben die Standorte unterschiedliche handlungsleitende Topoi etabliert, um den Herausforderungen zu begegnen.

Gerade dies bietet vielfache Lerngelegenheiten. Die Standorte bringen ihren Zugang zur Verhältnisbestimmung von Theorie – Praxis ein. Sie können bei der Diskussion verschiedener Lehrveranstaltungsformate zeigen, wie sie die seitens der Studierenden in den Praxisphasen erlebte Komplexität des Lehrberufs reflexiv verfügbar machen. Im Folgenden soll dieser Mehrwert der unterschiedlichen Betrachtungsweisen für die Praxisreflexion spürbar werden, indem jeder Standort einen zentralen Zugang zur „Komplexitätsbewältigung der Praxiserfahrung“ illustriert.

### Praxisreflexion und Metareflexivität am Standort Tübingen

Ein klarer Professionsbezug ist konstitutiver Bestandteil der Tübinger gymnasialen Lehrerbildung – in den Fächern und insbesondere Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Praktika und weiteren Angeboten der Tübinger School of Education (TüSE). Bei der Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Bereiches wurden vier zentrale Herausforderungen identifiziert:

1. der Rekurs auf gesellschaftliche und schulische Entwicklung,
2. die Reflexion von Erfahrung und Nutzung neuen Wissens, das bspw. im Studium erworben wird,
3. die Orientierung im schulischen Feld, auch im Rahmen von Praktika, und
4. die kritisch-konstruktive Prüfung des erworbenen Wissens.

Diese Herausforderungen verdeutlichen, dass nur über eine mehrperspektivische Professionalisierungsstra-



tegie – unter Einschluss unterschiedlicher wissenschaftsbasierter Zugänge – der gesellschaftlichen und schulischen Komplexität Rechnung getragen werden kann. Das bildungswissenschaftliche Studium basiert dementsprechend auf dem kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen und berufsbiografischen Professionsansatz. Es erweitert und bündelt diese in einer metareflexiven Betrachtungsweise (vgl. [www.uni-tuebingen.de/de/71552](http://www.uni-tuebingen.de/de/71552)). Die Anbahnung von Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium zeigt sich in Seminarkonzeptionen, in denen Praxisreflexion durch die Bearbeitung konkreter Beobachtungsaufgaben im Portfolio sowie durch die theoriebasierte Fallarbeit anhand von Unterrichtsvideos fokussiert wird.

### Praxisreflexion und Multiparadigmatik am Standort Bielefeld

Professionstheoretische Ansätze werden an der Universität Bielefeld diskutiert. Dort finden sie ihren Niederschlag in Praxisreflexionsformaten, die als spezifische Formate unterschiedlich nah und kompatibel zum kompetenzorientierten, berufsbiografischen oder strukturtheoretischen Ansatz stehen.



In Teilprojekten werden Maßnahmen zur kritischen Praxisreflexion angeboten, die systemisch-lösungsorientierten, kasuistisch-rekonstruktiven oder supervisorisch-tiefenanalytischen Ansätzen folgen. Die Ergebnisse wurden dokumentiert (vgl. [www.bised.uni-bielefeld.de/kritisch-reflexiv/netzwerk](http://www.bised.uni-bielefeld.de/kritisch-reflexiv/netzwerk)).

Erste Erfahrungen dokumentieren, dass die Studierenden unterschiedlich auf die verschiedenen Formate reagieren. Es zeigt sich, dass nicht einseitig spezifische Formate abgelehnt werden, sondern unterschiedlich auf verschiedene Formate reagiert wird. So findet sich sowohl deutliche Kritik an allen Formaten als auch überschwängliche Begeisterung – die heterogene Lerngruppe zeigt heterogene Bedürfnisse. Die Forma-

te werden noch systematischer im neu gegründeten FuE-Zentrum für kritisch-reflexive Praxisorientierung wissenschaftlich begleitet und curricular verankert ([www.bised.uni-bielefeld.de/kritisch-reflexiv](http://www.bised.uni-bielefeld.de/kritisch-reflexiv)).

### **Praxisreflexion und Multiperspektivität am Standort Duisburg-Essen**

Der multiperspektivische Ansatz des Projekts *Professionalisierung für Vielfalt (ProViel)* – *dynamisch, reflexiv, evidenzbasiert* impliziert vielschichtige Zugänge. Die Vermittlung einschlägiger Kompetenzen zur theoriebasierten Praxisreflexion wird als arbeitsteiliger Prozess der Fachdisziplinen in einem möglichst großen Spektrum an Inhaltsbereichen begriffen. In deren Erschließung, z. B. Inklusion, Klassenführung oder der



Einsatz naturwissenschaftlicher Experimente, manifestieren sich diese unterschiedlichen Perspektiven. Dabei erfolgt die Integration von Theorie- und Praxisbezügen über den gesamten Studienverlauf. Zentral ist das Forschende Lernen – forschungsorientierter Blick auf die Schulpraxis, theoretische Einordnung empirischer Befunde und Entwicklung einer reflexiven Distanz zum Praxisfeld. Hierfür wird der Erwerb methodischer Grundkompetenzen (Methodenlabs) ermöglicht. Eine Komponente ist die Reflexion von Unterricht. Die Studierenden sollen befähigt werden, die Aufmerksamkeit auf Situationen zu lenken, die für Lehren und Lernen relevant sind (Noticing), und im Sinne von „Reasoning“ das Wissen über Lehren und Lernen anzuwenden und zu angemessenen Schlussfolgerungen zu gelangen. So haben es Van Es & Sherin 2010 in einem für ProViel leitenden fachdidaktischen Beitrag des *Journal of Mathematics Teacher Education* zum Thema „The influence of video clubs on teachers’ thinking and practice“ beschrieben. ProViel fokussiert auf das Wahrnehmen und Reflektieren eigenen und fremden Unterrichts anhand von Videos, Schul- und Unterrichtsporträts (CaseLabs) sowie im Rahmen von Micro-Teaching-Situationen (PraxisLabs).

#### **Varianten des Praxisbezugs: Theorie-Praxis-Reflexion in Lehr-Lern-Laboren, in Kooperation mit schulischen Lehrkräften und durch Unterrichtsvideos an der WWU Münster**

Die WWU Münster zielt darauf ab, die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf einen produktiven Umgang mit Schülerheterogenität von Beginn des Studiums an durch reflektierte Praxiserfahrungen zu verbessern. In den Teilprojekten Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning Center (LeL), Praxisprojekte in Kooperationsschulen (PiK) und Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration (ViL) werden Varianten des Praxisbezugs mit innovativen theoriebasierten Formen der Theorie-Praxis-Reflexion eingesetzt. Sie zielen auf eine Professionalisierung des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft ab. Der Unterschied zwischen den Teilprojekten liegt in der Ausgestaltung des Praxisbezugs: Während in ViL Lehrsituationen in Videos genutzt werden, sind in LeL Laborsituationen mit wenigen Lernenden und so komplexitätsreduzierte Praxiserfahrungen der Ausgangspunkt. Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte erfolgt durch Kompetenzorientierung aufgrund:

- enger Bezüge zwischen Theorie, Praxis und Reflexion (als Zyklus),
- gezielter und frühzeitiger Einbindung von Praxiserfahrungen, innovativer Ansätze, wie forschendes und verstehendes Lernen (statt Eintrainieren von Verhaltensmustern), und
- der Reflexion von Theorie-Praxis-Übergängen.

Die Bewältigung von Komplexität für die Studierenden geschieht systematisch durch theoriegeleitete Planung, Reflexion und Analyse in für den Reflexionsanlass spezifisch komplexitätsreduzierten und dennoch authentischen Unterrichtssituationen. In PiK unterrichten die Studierenden in Kooperation mit schulischen Lehrkräften in den Schulen selbst. Entsprechend sind die einzelnen Phasen und Lernorte in den Teilprojekten unterschiedlich ausgestaltet, zentral sind Phasen der Theorie-Praxis-Reflexion.

#### **Praxisreflexion und reflektierte Handlungsfähigkeit am Standort Hannover**

An der Leibniz Universität Hannover wird akademische Lehre als Einheit von Wissenschaft, Reflexion auf die Praxis und moralischer Verantwortung im Sinne einer „Theoria cum praxi“ verstanden. Dieses Motto aus dem Leitbild der Universität ist auch für die Lehrerbildung von zentralem Wert. Im Sinne der Leibniz’schen Verknüpfung von Theorie und Praxis gewährleistet das Projekt „Leibniz-Prinzip“ die Förderung von „Reflektierter Handlungsfähigkeit“ als Basis langfristig erfolgreichen Lehrerhandelns. Das instituts- und fakultätsübergreifend erarbeitete Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung ist professionstheoretisch hergeleitet und wird als gemeinsame inhaltliche Ausrichtung der Lehrerbildung strukturell und curricular implementiert.

Einen wesentlichen Ansatzpunkt stellt die Gestaltung, Einbindung und Standardisierung der Praxisphasen dar. Aufbauend auf den Erkenntnissen erscheint die grundsätzliche inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung der bestehenden Praxisanteile als ein wesentliches Desiderat. Unter Berücksichtigung spezifischer Gegebenheiten der Lehrämter an der Leibniz Universität wird neben der Entwicklung von reflexiven Lehr-Lern-Formaten auch die Zusammenarbeit mit Schulen intensiviert. Gleichzeitig wird die Entwicklung von Kooperations- und Vernetzungsstrukturen über alle drei Phasen der Lehrerbildung angestrebt.

### Entwicklung von Formaten zum Feedback und zur Praxisreflexion am Standort Wuppertal

Das Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)“ der Bergischen Universität Wuppertal fokussiert in einer der Maßnahmenlinien auf Begleitformate des Praxissemesters. Diese regen insbesondere wissensbasierte Reflexion an und nutzen Feedbackprozesse. Sie sollen Studierende in ihrer Entwicklung zu reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern unterstützen. Der Standort versteht Reflexion und entsprechendes Feedback als Möglichkeit, einem Auseinanderstreben von theoriegeleiteter universitärer und schulpraktischer Ausbildung entgegenzuwirken. So soll die Schule als Lernort für die Studierenden noch besser erschlossen werden. Die Formate sind vielfältig: Sie greifen schulelevante fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Fragen auf. Dies geschieht beispielsweise durch die Analyse von individuellen Arbeitstheorien, Lerntagebüchern sowie Nachbesprechungen mit Mentorinnen und Mentoren oder Gesprächen mit Peers. Studierende werden so in ihrer Professionalisierung im Sinne eines Verständnisses der Lehrtätigkeit als wissensbasierte Praxis unterstützt. In die Entwicklung der Formate werden die Perspektiven der verschiedenen am Praxissemester Beteiligten für eine Steigerung der Kohärenz einbezogen.

### Was ist noch zu tun, um zu wissen, was zu tun ist?

Vermittelt über die Bielefelder Fachtage zu „Formaten der Praxisreflexion in der Lehrerbildung“, gemeinsame Symposien, Workshops und Materialwerkstätten wird voneinander gelernt, welche Effekte die organisatorischen und curricularen Formen der Praxisanbindung und ihrer reflexiven Anteile an den Standorten haben. So werden im Austausch ausdifferenziertere Professionalisierungskonzepte für den Praxisbezug entwickelt. Diese Ausdifferenzierung reicht bis zur Integration paradigmatisch divergenter Ansätze unterschiedlicher Praxisreflexionsformate. Damit soll künftig den Professionalisierungsanforderungen der „heterogenen Lerngruppe“ der Lehramtsstudierenden besser begegnet werden. Der Austausch im Netzwerk zeigt aber auch: Es gibt noch viel zu tun, um zu wissen, was zu tun ist ...

### Guter Rat ist nicht preiswert, zahlt sich aber aus – Beratung als Aufgabe, Entwicklungsansatz und Kompetenzfacette der Lehrerbildung

Philipps-Universität Marburg, Universität Erfurt, Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, TU Braunschweig, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

### Bedeutung der Beratung für die Lehrerbildung

Seit mehreren Jahren werden an deutschen Hochschulen verstärkt Angebote zur Eignungsreflexion, Beratung und Begleitung von Studierenden im Lehramt aufgebaut. Dabei zeigen sich in den Analysen drei Schwerpunkte (vgl. Nieskens, 2016):

1. Studieninteressierte sollen sich bereits vor Aufnahme eines Studiums z. B. durch onlinegestützte Selbsterkundungsverfahren oder Orientierungspraktika damit auseinandersetzen, welche Anforderungen Studium und späterer Lehrberuf stellen.
2. Die Studierenden werden während des Studiums begleitet und beraten. Den Studierenden wird – meist in Verbindung mit schulischen Praxiserfahrungen – die Möglichkeit zur Reflexion über ihre bisherige Kompetenzentwicklung geboten, um sie in Bezug auf die weitere Professionalisierung gezielt unterstützen zu können.
3. Es werden Trainingsangebote entwickelt, die den Studierenden Möglichkeiten zum Ausbau ihrer Stärken wie auch zur Kompensation ihrer Schwächen bieten.

### Professionsbezogene Beratung im Rahmen der Marburger Praxismodule

Das Marburger Modell der professionsbezogenen Beratung ist Teil der neu geschaffenen curricularen Studienstruktur im Lehramt an der Philipps-Universität Marburg. Sie besteht aus zwei individuell und vertraulich geführten Beratungsgesprächen, die das zentrale achtwöchige schulische Vollzeitpraktikum mit anderen universitären Veranstaltungen vor- und nachbereitet. Inhalt des Beratungsangebots ist u. a. eine systematische Reflexion von Stärken und Schwächen zur überfachlichen Kompetenzentwicklung (z. B. arbeitsbezogenes Verhalten, soziale und Selbstmanagementkompetenzen). Grundlage der Reflexionen ist eine standardisierte Erhebung von Selbsteinschätzungen und Fremdwahrnehmungen durch Lehrkräfte an den Praktikumsschulen. Durch diese Daten gelingt es, schneller die bisherige Kompetenzentwicklung zu identifizieren und gezielt anzu-



sprechen. Zum Erhalt des Charakters einer Beratung, ist die Teilnahme an den Gesprächen freiwillig. Durch die Integration des Angebots in das universitäre Curriculum kann eine große Anzahl von Studierenden für die Beratungen motiviert werden. Wenn Studierende Entwicklungsbedarf äußern, wird auf weitere Beratungs- und Fortbildungsangebote verwiesen. Ferner werden Workshops zu ausgewählten Themen (wie z. B. Stressmanagement) vom Zentrum für Lehrerbildung angeboten. In ihnen können Studierende ihre Kompetenzen gezielt vertiefen.

### **Persönlichkeitsdiagnostik als Basis von Beratung und Training an der Universität Erfurt**

Das Teaching Talent Center als Säule des Erfurter Projekts *QUALITEACH* bietet den Studienanfängerinnen und -anfängern in der Woche vor Studienbeginn ein Persönlichkeitsinventar an. Mit ihm werden Facetten der Eignung und der Anforderungsbewältigung bezogen auf das Lehramt erhoben. Danach gibt es ein Angebot zu individuellen Rückmeldegesprächen. Mit der anstehenden Reakkreditierung der Studiengänge wird das Persönlichkeits-Assessment in die verpflichtende Vorbereitung der ersten schulischen Praktika eingebunden. Studierende werden so für individuelle Stärken und Schwächen sensibilisiert. In einem aufzubauenden Peer-Beratungsangebot werden fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden Beratungskompetenzen vermittelt, um sie bei Studienanfängerinnen und -anfängern einzusetzen.

Auf großes Interesse stoßen individuelle Informations- und Seminarveranstaltungen zur Berufsorientierung, zur Achtsamkeit, zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Vermittlung verschiedener Schlüsselkompetenzen. Die diagnostischen Angebote, die die Erfassung von sozialen Fertigkeiten durch Performanzaufgaben und Screeningverfahren zur Eignung für wissenschaftliches Arbeiten und Führungsaufgaben einschließen, werden laufend weiterentwickelt und mit nachweislich wirksamen Trainingsangeboten verknüpft.

### **LMU München: Coaching im Lehramt**

Das Projektziel ist, Lehramtsstudierende der LMU in der Wahrnehmung und Entwicklung von professionsbezogenen personalen Kompetenzen zu unterstützen. Darauf aufbauend soll eine fundierte und bewusste Entscheidung für die Wahl des Lehrerberufs ermöglicht und ihre Lehrerpersönlichkeit weiterentwickelt

werden. In Kleingruppen- und Einzelcoachings sowie Trainingsseminaren werden

- Kompetenzen wie Rollenverständnis,
- Konfliktklärung,
- Präsenz im Klassenzimmer,
- Steuerung und Wahrnehmung gruppenspezifischer Prozesse,
- Gesprächsführung und
- nonverbale Kommunikation

praxisorientiert und theoriebasiert vermittelt. Durch zentrale methodische Elemente der (Selbst-)Beobachtung, des Feedbacks und der Selbstreflexion werden sie gefördert. Das Angebot bildet die Grundlage dafür, dass mit Beginn des Studiums an der Ausbildung einer gesunden, emotional stabilen und wertorientierten Lehrerpersönlichkeit gearbeitet wird. Zu Beginn des Studiums wird ein Starter-Workshop angeboten, in dem Studierende u. a. intensiv die Berufswahlmotivation hinterfragen. Zentral für die Qualitätssicherung des Projekts ist die umfassende Qualifizierung der Coaches. Hierfür wurden in einem mehrstufigen Auswahlprozess ca. 20 erfahrene Lehrkräfte gewonnen. Sie wurden über ein gesamtes Jahr hinweg in mehrwöchigen Seminaren und Trainings in den oben genannten Themenfeldern weitergebildet, haben eine Coaching-Basisausbildung durchlaufen und nehmen regelmäßig an Supervisionen, Interventionen und Weiterbildungen teil.

### **Begleitung von Anfang an: Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen (KoBB) für Lehramtsstudierende an der TU Braunschweig**

Im Teilprojekt KoBB des Projekts *TU4Teachers* werden lehramtspezifische Beratungs- und Begleitstrukturen konzipiert, implementiert und begleitend evaluiert. Bezogen auf die Studieneingangsphase wurde ein umfassendes Peer-Mentoring-Programm entwickelt. Dieses ist spezifisch auf die Bedürfnisse von Erstsemester-Lehramtsstudierenden zugeschnitten, insbesondere von Studierenden der MINT-Fächer. Dabei stellen sich trainierte Peer-Mentorinnen und -Mentoren – Lehramtsstudierende ab dem 3. Semester – allen Fragen und Anliegen der Studienanfängerinnen und -anfänger.

Zur Vorbereitung der Studierenden auf die erste schulische Praxisphase (vorbereitende Studien) werden Seminare zur Reflexion der Lehrkraftrolle sowie der Profil- und Fachwahl durchgeführt. Diese dienen der systematischen Anbahnung professionspezifischer

Identität über den Studienverlauf und dafür erforderlicher Reflexionskompetenzen. Begleitend werden Beratungssprechstunden angeboten.

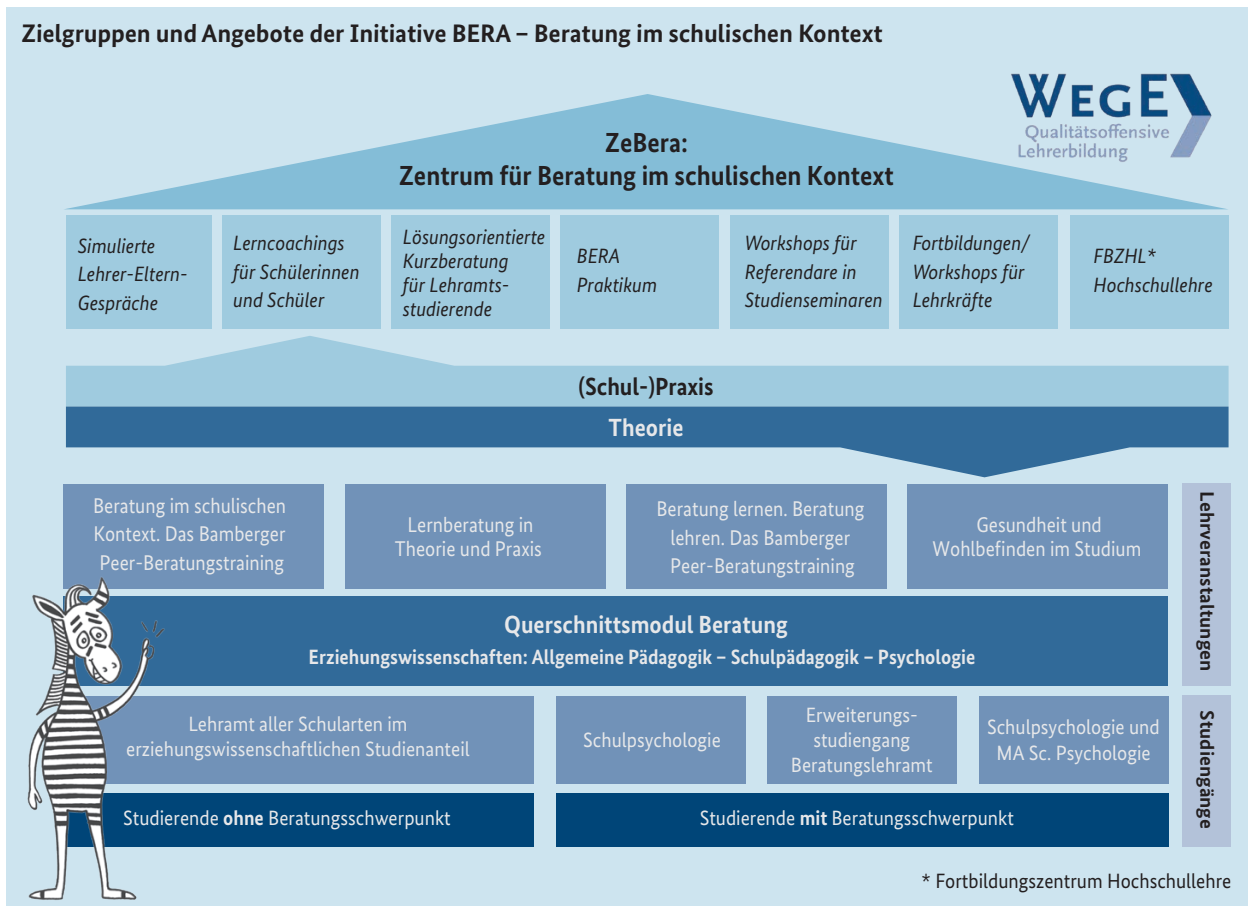
Sie umfassen die Klärung von studentischen Fragen zum angestrebten Beruf und die Besprechung von Problemen oder möglichen Zweifeln an der Studienwahl. Um Studierende auf das sechswöchige Allgemeine Schulpraktikum im dritten Semester vorzubereiten, wurde ein kognitiv behaviorales Training konzipiert, das auf die Verbesserung der Classroom-Management-Kompetenzen zielt.

**Beratung lernen – Beratung lehren: Beratungskompetenzen erwerben und trainieren (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)**

Im Fokus der Initiative BERA – Beratung im schulischen Kontext des Projektes „Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse (WegE)“ steht die Förderung der Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden. Um Beratung zu erlernen,

bedarf es neben der Theorie- und Wissensvermittlung auch praktischer Lern- und Übungsgelegenheiten. Zu den Zielen gehört – neben der Konzeption und nachhaltigen Verankerung eines „Querschnittsmoduls Beratung“ – der Aufbau eines *Zentrums für schulische Beratung (ZeBera)*. Es ist Schnittstelle zur schulischen Praxis und eröffnet den Studierenden weitere Erfahrungsräume des Beratungslernens, beispielsweise in Praktika oder durch Hospitationen. Die vier neu konzipierten Lehrveranstaltungen sind in einem Querschnittsmodul Beratung gebündelt, in das grundlegende erziehungswissenschaftliche Studium eingebettet und anrechenbar.

In den kompetenzorientierten Seminaren stehen den Lehramtsstudierenden ohne oder mit Beratungsschwerpunkt (Schulpsychologie, Erweiterungsstudiengang Beratungslehramt) verschiedene Peer-Learning-Formate zur Verfügung. Das Spektrum der BERA-Angebote ist breit gefächert. Es reicht von einem Peer-Beratungstraining über die Möglichkeit





der Durchführung von Lernberatungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern bis hin zu einer lösungsorientierten Kurzberatung für Lehramtsstudierende durch trainierte Beraterinnen und Berater aus der Gruppe der Studierenden der Schulpsychologie.

### **Projektübergreifende Erkenntnisse**

Nachfrage nach den Beratungsangeboten unter den Studierenden und Interesse an Beratungskompetenz

Freie Beratungsangebote wirken nicht immer motivierend. Werden die Angebote jedoch in ein curriculares Qualifizierungskonzept eingebunden, steigt die Nachfrage enorm. Studierende zeigen großes Interesse an Coaching und dem Erwerb von Beratungskompetenzen. Solche Module können für die eigene Zielklärung und die Bearbeitung persönlicher Entwicklungsaufgaben genutzt werden.

BERA-Seminare führen dazu, dass viele Studierende in der Schulpädagogik das Seminar „Beratung im schulischen Kontext“ belegen, um im folgenden Semester im Bereich der Psychologie am Seminar „Lernberatung in Theorie und Praxis“ teilzunehmen. Dort vertiefen sie ihre Beratungskennnisse und führen mit Schülerinnen und Schülern reale Lernberatungsgespräche durch.

**Beratung als Angebot oder verbindliche Vorgabe:  
Erreicht man die, die es nötig haben?**

Bei freiwilligen Angeboten ist eine Selbstselektion der Studierenden nicht auszuschließen. Ein starkes Interesse an der eigenen Professionalisierung scheint notwendig zu sein. Hemmschwellen können gesenkt werden, wenn über die Beratungsangebote ausführlich informiert und verdeutlicht wird, dass die Beratungsgespräche vertraulich behandelt werden. Curriculare Angebote, die eine beratungsbezogene Kompetenzvermittlung in Aussicht stellen, scheinen Selbstselektionsprozesse weniger stark auszulösen. Damit kann man möglicherweise kritische Zielgruppen erreichen.

**Zufriedenheit der erreichten Zielgruppe mit den Angeboten**

Nehmen Studierende Beratungs- oder Trainingsangebote in Anspruch, äußern sie sich hinterher in der Regel sehr zufrieden. Es werden nicht nur die Kompetenz der Beraterinnen und Berater sowie die angenehme Atmosphäre, sondern auch der Erkenntnisgewinn für die eigene Entwicklung hervorgehoben.

Kritischer wird die Einschätzung dort, wo die Studierenden zum reflektierenden Nachdenken über die eigene Berufswahl, über eigene Lehrpraktiken oder über die



persönliche Verknüpfung von Theorie und Praxis angehalten werden. Vor allem schriftliche Reflexionsberichte oder reflektierende Lernjournale sind wenig beliebt.

Erkenntnisse zu den Wirkungen und Problematik des Wirkungsnachweises

Kompetenzzuwächse werden bislang über Selbsteinschätzungen erhoben. Hier ergeben Befragungen zu selbst wahrgenommenen Veränderungen und Kompetenzzuwächsen ein sehr positives Bild. Prä-/Posttestdesigns weisen Effekte hinsichtlich des Interesses, des fachlichen Wissens, der Selbstwirksamkeit und der wahrgenommenen Kompetenzen nach. Die Effekte kurzfristig angelegter Trainings sind jedoch begrenzt. Aussagekräftige Wirkungsstudien setzen ein komplexes Untersuchungsdesign voraus, das in der kommenden Zeit realisiert werden kann.

Aufwand und Ertrag: Frage der notwendigen Ressourcen

Hervorzuheben ist der beträchtliche Aufwand für Diagnostik, Training und Coaching, der in der Entwicklungsphase der entsprechenden Assessment-, Beratungs- und Trainingsangebote entsteht. Ohne die Mittel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wären diese Entwicklungen kaum möglich gewesen. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die entwickelten Instrumente, Verfahren und Trainingsunterlagen langfristig nutzbar sind und hohen Ertrag bringen. Für die Qualitätssicherung von Training und Coaching ist die regelmäßige und langfristige Einbindung professioneller externer Kräfte unverzichtbar.

Gelingensbedingungen für stabile Entwicklungen und Wirkungen

Zuverlässige Wirkungen im Bereich Beratung und Training sind nur erzielbar, wenn vor Ort kompetentes Lehr- und Beratungspersonal vorhanden ist und die räumlichen und sächlichen Ressourcen gesichert sind. Hinzu kommt, dass die Angebote an die Studierenden curricular in die Module der Studienordnungen eingebunden sind. Eine professionelle Vernetzung zwischen den Beteiligten, beispielsweise bei der Einbeziehung von schulischen Lehrkräften in die Beratung der Studierenden ist unverzichtbar. Außerdem ist die curriculare Abstimmung zwischen Erziehungswissenschaft und Psychologie geboten.



### Resümee und Ausblick

Alle Projekte planen die Weiterführung, Verstetigung und Vertiefung der Beratungs-, Trainings- und Coachingangebote. Dies spricht für den laufenden Bedarf und die erzielten Erfolge bei der Entwicklung und Erprobung von Verfahren, Materialien und Modulen. In Marburg wird auch an die berufliche Orientierung von Schülerinnen und Schülern gedacht. Braunschweig wird das Classroom-Management-Training in Richtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts spezifizieren. Bamberg wird sich z. B. in den Beratungsmodulen spezifischen Themen – wie fachspezifischen Lernschwierigkeiten oder der Sensibilisierung für gesundheitsrelevante Aspekte des Lehrberufs – widmen. An mehreren Standorten wird die (weitere) Qualifizierung von Lehrpersonen an Schulen geplant, damit diese z. B. den Studierenden im Praktikum ein professionelles Mentoring bieten. Soweit noch nicht geschehen, werden die Beratungsangebote und Koordinationsaufgaben in den Zentren für Lehrerbildung strukturell und personell abgesichert.

### Beraten und Begleiten in den verschiedenen Phasen des Lehramtsstudiums

Justus-Liebig-Universität Gießen, Universität Passau, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Pädagogische Hochschule (PH) Heidelberg

### Der Übergang an die Universität und die ersten Semester als „kritische“ Phase

Für die Lehrerbildung, der es darauf ankommen muss, Lehrkräfte auszubilden, die sich ihrer anspruchsvollen Aufgabe und ihrer gesellschaftlichen Verantwortung im Beruf bewusst sind, heißt dies, spezifische Angebote zur Verfügung zu stellen. Sie sollen Studierenden ermöglichen, die Stabilisierung der getroffenen

Studienentscheidung mit geeigneten Instrumenten wie persönlichen sowie onlinegestützten Beratungsangeboten zu flankieren. Das gilt bereits für die Zeit vor der Aufnahme eines Studiums, insbesondere aber für die ersten Studiensemester. In diesen Stabilisierungs- und Beratungsangeboten manifestiert sich der erste Schritt hin zu einer professionellen Lehrerpersönlichkeit.

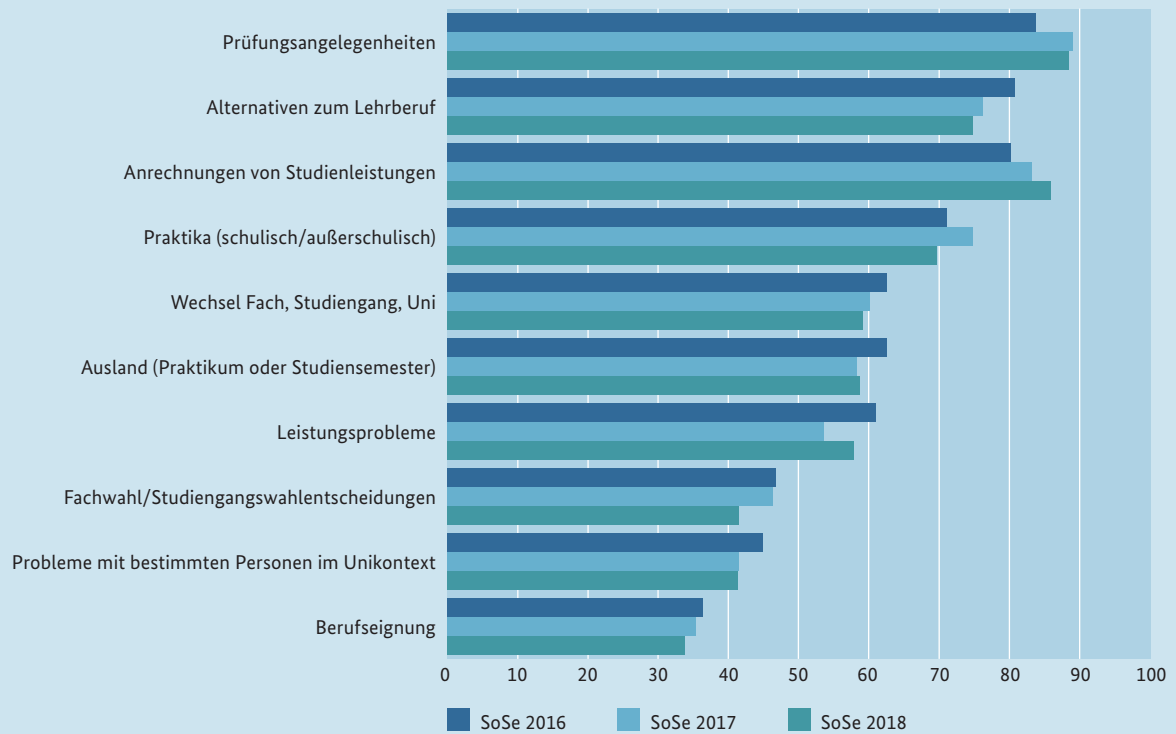
### Stabilisierung und Beratung als notwendige Unterstützungsleistungen in dieser Phase

Der Beratungsbedarf Studierender nimmt nach erfolgreicher Bewältigung der oft als krisenhaft erlebten Studieneingangsphase keinesfalls ab. Die von den Verantwortlichen für die Lehrerbildung an der Universität angenommenen Beratungsbedarfe im Bereich der Lehrerpersönlichkeit decken sich nur in Teilen mit dem Beratungsbedarf, den Studierende angeben. Wie beispielsweise eine im Projekt „Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung (SKILL)“ jährlich durchgeführte repräsentative Befragung bei Lehramtsstudierenden

an der Universität Passau ergab, besteht Beratungsbedarf besonders in studienorganisatorischer Hinsicht – insbesondere in den Bereichen Prüfung, Anrechnung von Studienleistungen, Praktika oder Auslandsaufenthalten.

Trotz einiger Schwankungen ist die grundsätzliche Tendenz über die verglichenen Jahre gleich geblieben. Typischerweise nimmt in Zeiten eines schwierigen Lehrerarbeitsmarktes der Beratungsbedarf für berufliche Alternativen einen hohen Stellenwert ein. Ein Drittel der Studierenden gibt an, Beratung hinsichtlich der persönlichen Passung des Lehrberufs („Berufseignung“) zu wünschen. Die Probleme im Studienverlauf, die in der Hochschulforschung als ursächlich für Studienabbrüche, psychische Probleme oder hohe subjektiv empfundene Belastung gefunden wurden, zeigen sich auch in der Repräsentativbefragung: In den Kategorien „Leistungsprobleme“, „Probleme mit Personen“ oder „Wechsel von Fach, Studiengang oder Uni“ konkretisieren sich diese Belastungsfaktoren, die teilweise über ein dazu angebotenes Freitextfeld noch anschaulicher beschrieben wurden.

**Beratungsbedarf aus Sicht von Lehramtsstudierenden**



( $n_{11} = 388$ ;  $n_{12} = 388$ ;  $n_{13} = 388$ )

prozentuale Darstellung der Angaben „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“

Für die Universitäten bedeutet diese breite Streuung des Beratungsbedarfs, Konzepte zu entwickeln, die unterschiedliche Beratungsschwerpunkte berücksichtigen können und zudem auf verschiedene Phasen des Studiums ausgerichtet sind. Für dieses Anforderungsprofil sind professionelle Fachberatungen erforderlich, die sinnvoll vernetzt werden sollten. Digitale Lösungen, die für hoch individualisierte Beratungskonzepte nutzbar gemacht werden können, sind von besonderer Bedeutung.

### **Stabilisierung und Beratung in der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)**

Als Unterstützung für die Übergangsphase Schule – Studium und die Studieneingangsphase stellt die GOL mehrere Maßnahmen bereit. Das ist eine Informationsreihe zur Gewinnung von jungen Menschen für das Lehramtsstudium (GOL@school). Ein Online-Self-Assessment-Tool (OSA) bietet Unterstützung bei der Orientierung und Entscheidungsfindung. Beide Maßnahmen wenden sich vornehmlich an Schülerinnen und Schüler in der Abschlussphase.

Mit Blick auf die Aspekte Stabilisierung und Beratung kommen zwei weitere Maßnahmen hinzu: #Selfie und das Coaching Self-Leadership. Leitbild für diese beiden Maßnahmen ist der reflective practitioner. Darunter verstehen wir – basierend auf den Arbeiten von Donald A. Schön – eine Lehrkraft, die in der Lage ist, eine Verbindung zwischen eigenem Handeln (der „Performanz“) und eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften (den „Dispositionen“) herzustellen und sich weiterzuentwickeln.

Eine solche reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen habituellen Prägungen betrifft insbesondere die Studieneingangsphase. Dies gelingt, wenn ein aktives Einlassen auf das Studium zur Entwicklung eigener Fragen führt und von einer selbstreflexiven Einstellung sowie einer wachsenden Flexibilität im eigenen Denken und Handeln gekennzeichnet ist. Hier setzt die GOL-Maßnahme #Selfie an, die sich exklusiv an Studieninteressierte und Studierende des Lehramts in den ersten Studiensemestern richtet. Ihnen werden umfassende Beratungs- und Trainingsprogramme angeboten. Mithilfe verschiedener Impulse regen sie die Selbstreflexion über die eigene Studien- und Berufswahl an. Neben den Studierenden, die noch unsicher in der Studienfachwahl Lehramt sind,

werden ausdrücklich auch jene unterstützt, die den Berufswunsch Lehrerin bzw. Lehrer schon lange haben. Der Fokus liegt dabei insbesondere darauf, eine reflektierte Distanz zum schulischen Kontext und den eigenen Erfahrungen als Schülerin oder Schüler aufzubauen. Umgesetzt wird dies u. a. in der #Selfie-Lernwerkstatt, an der Studierende freiwillig teilnehmen. Die zentralen Ziele lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Sensibilisierung für die eigenen Deutungsmuster, um die motivationalen und volitionalen Dispositionen für die Entwicklung von Reflexionskompetenz zu fördern,
- Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe des Perspektivwechsels; dies beinhaltet, Schritt für Schritt die Schülerperspektive verlassen zu können, diese jedoch auch immer wieder als Ressource zu sehen und zu nutzen,
- Förderung der Bereitschaft, eine fragend-forschende Studierendenhaltung zu übernehmen, die aktiv nach Dissonanzen und Ambivalenzen sucht und weniger nach einfachen Handlungsrezepten fragt,
- Herstellung von Transparenz für den Lehrerberuf bedeutsamer personaler und sozialer Kompetenzen sowie deren Förderung,
- Stärkung des Selbstbewusstseins als Lehramtsstudierende.

Eine weitere Maßnahme, die Beratungsangebote zur Entwicklung von Studierenden zur professionellen Lehrerpersönlichkeit fortführt, ist das Coaching Self-Leadership. In Einzel- und Peerberatung, zweitägigen Trainings, einer Lernwerkstatt mit drei Modulen und einem Kompaktseminar der Summer Academy stehen die Prozesse der Selbstaktivierung, Selbststeuerung und Selbstreflexion im Fokus. Die Angebote stehen Studierenden während ihres gesamten Studiums zur Verfügung. Das Self-Leadership-Konzept zielt auf die selbstwirksame Motivation und Entwicklung von Lösungsstrategien der Studierenden. Das Coaching verstärkt die persönliche Resilienz im Umgang mit Spannungen, Ambivalenzen und Belastungsdruck. Durch reflektierte und praktisch erprobte Perspektivwechsel werden neue Impulse und innovative Ansätze für die zukünftige Schulentwicklung grundgelegt.





### **Das Passauer Beratungsnetzwerk: Ziele, Maßnahmen, Ergebnisse**

An der Universität Passau gab es vor Beginn des *SKILL*-Projekts bereits eine Vielzahl von Beratungsstellen, die Fragen und Probleme der Lehramtsstudierenden adressierten. In der SWOT-Analyse zum Projektantrag wurde deutlich, dass die verschiedenen Beratungsangebote wenig aufeinander bezogen waren. Es existierte kein überschneidungsfreies, für Ratsuchende einfach zu durchschauendes Netz von Beratungsstellen, Zuständigkeiten waren unklar. Übergreifendes Ziel der Säule „Beratung“ in *SKILL* war es daher, ein funktionierendes Netzwerk aller Beratungseinrichtungen an der Universität zu schaffen. In diesem Netzwerk sollen Studierende unmittelbar an die richtige Stelle verwiesen werden. Es existieren Beratungsangebote für alle Studierenden (Praktikumsämter, Prüfungsamt, Studienberatung, Studierendensekretariat, Psychologische Beratungsstelle, Frauenbeauftragte, Akademisches Auslandsamt), spezifische Anlaufstellen für Lehramtsstudierende (Studiengangkoordination Lehramt und Studierendenvertretung Lehramt am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik [ZLF], Eignungsverfahren PARcours) und darüber hinaus die Fachberatungen an den Lehrstühlen und Professuren.

Alle diese Beratungsstellen wurden an einem runden Tisch zusammengeführt, und man gab sich folgende Aufgaben:

- Identifikation von Beratungsbereichen und -leistungen, die für Lehramtsstudierende relevant sind,
- Aufbau von Kommunikationsstrukturen innerhalb des Netzwerks,
- Aufbereitung von Informationen für die Beratungspraxis,
- Entwicklung einer Strategie für die Öffentlichkeitsarbeit,
- Erarbeitung einer Online-Umgebung zur vereinfachten Steuerung der Ratsuchenden an die zuständigen Stellen.

Den Beratungsbedarfen der Studierenden wird durch ein zunehmend enger aufeinander abgestimmtes Beratungsangebot entsprochen. Für die Studieneingangsphase bietet das Eignungsberatungsverfahren PARcours ein aus mehreren Aufgaben bestehendes, auf den Lehrberuf ausgerichtete Assessment (z. B. sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Kommunikation im Team, Selbstpräsentation, Führen von Konfliktgesprächen) an. Danach erfolgt eine Entwicklungsberatung. Die Beratenden verweisen dabei beispielsweise auf Kursangebote am Zentrum für



Karriere und Kompetenzen oder „Biografieseminare“, die speziell für Lehramtsstudierende angeboten werden. Während sich PARcours an Lehramtsstudierende in der Studieneingangsphase richtet, adressieren die anderen Beratungsstellen Fragen und Probleme, die im weiteren Studienablauf auftreten können.

Nach zweijähriger Netzwerkarbeit zeichnen sich die folgenden Ergebnisse ab:

- Restrukturierung von Zuständigkeiten durch Einrichtung einer Studiengangkoordinationsstelle für alle studienangabezogenen organisatorischen und inhaltlichen Fragen,
- überarbeitete und teilweise standardisierte Websites mit effizienten Querverweisen,
- Rückgang der „Irrläufer“ und der Beratungsfälle insgesamt,
- Round Table: Regelmäßige Netzwerkgespräche werden auch über die Laufzeit von *SKILL* hinaus weitergeführt, dann koordiniert von der Studiengangkoordinationsstelle am ZLF,
- neue Informationsbroschüren,
- Leitfaden für Fragen zur Anerkennung von Studienleistungen, die eines der häufigsten Beratungsgesuche bildeten,
- Der Internetauftritt des ZLF wurde im Hinblick auf Beratung überarbeitet. Der Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Fertiggestellt ist die Gestaltung einer FAQ-Seite mit Suchfunktion, die in Zusammenarbeit mit der Studierendenvertretung Lehramt entstanden ist. Auf der Website des ZLF können unter der Rubrik „Beratung und Hilfe“ Ratsuchende zur richtigen Ansprechperson geleitet werden.



### **OnlineBeratungLehramt@HSE – das neue Beratungstool für Lehramtsstudierende in Heidelberg**

Im Rahmen der hochschulübergreifenden Heidelberg School of Education (HSE) bauen Universität Heidelberg und PH Heidelberg die Beratung für Lehramtsstudierende mit einem Schwerpunkt auf digitale Angebote aus. Im Zuge der Umstellung auf die Bachelor-Master-of-Education-Struktur zeigte sich, dass Studieninteressierte und auch Studierende häufiger Beratungsbedarf artikulierten. Auch die Komplexität der Fragen stieg. Im Kontext der Digitalisierung als Querschnittsthema reagiert die HSE auf den Wunsch der Studierenden nach digitalen Beratungsangeboten. Die in der Entwicklung befindlichen Formate zielen auf eine Identitätsbildung aller Lehramtsstudierenden. Universität Heidelberg und PH bringen ihre Expertisen in Beratungsformaten zusammen. Sie tragen dazu bei, dass die Lehramtsstudiengänge durch den Pilotcharakter der Maßnahme eine besondere Sichtbarkeit erhalten. Das Online-Beratungstool wird für den gesamten Studienverlauf auf- und ausgebaut. Konzeptionell wird zwischen den fünf Phasen Studienwahl, Studieneingang, Praktika, Übergänge in den Master of Education (M. Ed.) und Vorbereitungsdienst unterschieden. Die Orientierung am Student-Life-Cycle wirkt im Hintergrund des Aufbaus der Beratungsformate. Das resultiert aus Nutzungsanalysen von Beratungsangeboten. Sie haben gezeigt, dass viele Fragen über den Studienverlauf hinweg kontinuierlich gestellt werden.

Bereits sichtbares Ergebnis dieser Digitalisierungsstrategie der Begleit- und Beratungsformate ist die Umsetzung des Beratungstools „OnlineBeratung-Lehramt@HSE“. Es wird in einer Testversion erprobt. Ziel des neuen Angebots sind dynamische, von der Zielgruppe leicht initiiierbare und rezipierbare Frage-Antwort-Prozesse. Daraus soll ein digitaler „Wissensspeicher“ entstehen, der sich anlassbezogen halb automatisch auswerten lässt. Zum Beispiel im Smartphone-Gebrauch bietet er schnelle Antworten auf zentrale Fragen des Lehramtsstudiums. Von den angestrebten Mitleseffekten profitieren die in der Studienberatung Tätigen. Überdies soll das Tool „OnlineBeratungLehramt@HSE“ nach seiner Etablierung als interaktive Dialog-Plattform weitere maßgeschneiderte digitale Beratungsangebote ermöglichen: Insbesondere für Schülerinnen und Schüler sowie Studierende in der Studieneingangsphase sind u. a.

lehramtsbezogene Chats mit Experten und Expertinnen, Streams von Veranstaltungen und weiterführende Video-Angebote geplant.

Das Beratungstool wird mit den Studienanfängerinnen und Studienanfängern in den neuen Masterstudiengängen (M. Ed.) erprobt. Außerdem werden Studierende für die Phase der Studienorientierung einbezogen, die sich am Ende des polyvalenten Bachelorstudiengangs für den Übergang in den M. Ed. interessieren. Am Anfang liegt der Schwerpunkt des Tools auf allgemeinen, zentralen Fragen des Studiums und solchen, die das Lehramtsstudium insgesamt betreffen. Das soll dazu beitragen, dass Informationen gebündelt und besser vernetzt werden. In einem zweiten Schritt wird die Fachstudienberatung integriert. Schon in der Konzeption und Entwicklung des Tools zeigte sich, dass die umfassende Digitalisierung der Beratungs- und Orientierungsangebote weitreichende Folgen für die Verantwortlichkeiten und Verweisstrukturen haben wird. Diese bilden sich zum Beispiel in der Struktur sogenannter „User Stories“, entlang derer künftige Nutzer (also v. a. Studierende, aber auch Studienberaterinnen und Studienberater) ihre Wünsche und Erwartungen an die digitale lehramtsbezogene Beratung konkretisieren können. So wird die Neustrukturierung der Studienberatung für Lehramtsstudierende auf digitale Formate auch zu neuen Vernetzungsstrukturen von Beratungsangeboten insgesamt führen.

### **Zukünftige Herausforderungen**

An den Beispielen zeigen sich das Anforderungsprofil und die Herausforderungen passgenauer lehramtsbezogener Beratung deutlich und umfassend. Es ist wichtig, Angebote zu entwickeln und auszubauen, die auf die allgemeine professionelle Entwicklung der Studierenden abzielen („Lehrerpersönlichkeit“). Sie müssen deren Passung mit dem späteren Beruf klären sowie die Herausbildung eines professionellen Habitus befördern. Im Wesentlichen geht es darum, spezifische Formate für Lehramtsstudierende zu entwickeln. Sie unterstützen die Studierenden, ihre Studienfachwahl zu überprüfen und ggf. auch zu revidieren. Außerdem sollen sie helfen, in die Rolle der künftigen Lehrerin oder des künftigen Lehrers zu finden. Es zeigt sich die Notwendigkeit, die vielfach differenzierten Beratungs- und Begleitungsangebote neu miteinander zu vernetzen. Dabei werden ggf. auch Verantwortlichkeiten neu



konturiert, dass eine bessere Passung an die zahlenmäßig häufig große Gruppe der Lehramtsstudierenden erreicht wird. Schließlich sind alle Projekte mit den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung im Bereich der Beratungsangebote konfrontiert.

The screenshot shows the homepage of the 'OnlineBeratungLehramt@HSE' tool. At the top left is the HSE Heidelberg School of Education logo. Navigation links for 'REGISTRIEREN', 'ANMELDEN', and 'FRAGE STELLEN' are in the top right. The main heading is 'ONLINE BERATUNG LEHRAMT @HSE'. Below it is a search bar with the placeholder text 'Suche nach Thema oder Schlagworten' and a 'SUCHEN' button. A secondary link says 'Oder schau nach beantworteten Fragen in unserem FAQ-Bereich'. The page is divided into sections: 'MEINE FRAGE BETRIFFT ...' with a dropdown menu set to 'PH.M.Ed Sek I'; 'ICH WILL ETWAS WISSEN ÜBER ...' with buttons for 'Interesse am Studium', 'Im Studium', and 'Sonstiges'; 'WICHTIGE FRAGEN UND ANTWORTEN' with expandable sections for 'HÄRTEFALLANTRAG', 'BEGLEITVERANSTALTUNGEN', 'ANMELDEZEITRAUM ISP', and 'SCHULE ISP'; and 'WEITERE FRAGEN' with a text block about the Master of Education program. At the bottom, there is a call to action 'Du hast noch eine Frage? Dann stelle sie uns jetzt.' with a 'FRAGE STELLEN' button, contact information for the Heidelberg School of Education, and logos for the Pädagogische Hochschule Heidelberg and Universität Heidelberg.

Das Onlineberatungstool „OnlineBeratungLehramt@HSE“ unter <https://onlineberatunglehramt.hse-heidelberg.de> (Testversion)



Digitale Angebote können einen wichtigen Beitrag zur weiteren Identitätsbildung der Lehramtsstudierenden leisten. Durch eine sinnvolle und für Studierende nützliche Bündelung von Informationen können sie zur weiteren Studiengangentwicklung im Lehramt beitragen.

Gleichzeitig gilt es, schon in der Entwicklung der neuen Angebote die Nachhaltigkeit mitzudenken und Grenzen der Angebote zu beachten. Wie in anderen Studiengängen zeigt sich auch bei den Lehramtsstudierenden, dass Angebote in den Feldern Beratung, Begleitung und Coaching häufig von jenen angenommen werden, die nach den gängigen Kriterien schon eine weit ausgebildete Kompetenz für den angestrebten Beruf mitbringen. Insbesondere die an Assessmentverfahren (z. B. die entwickelten Online-Assessments) anschließenden Beratungsangebote werden gerade von jenen wenig genutzt, die den größten Bedarf hätten.

Bei all den vielversprechenden Prozessen und Entwicklungen, die initiiert wurden, werden nach Ende der Förderung Ressourcenfragen zu stellen sein. Die Projekte stehen vor der Aufgabe, die Neuerungen in den „Normalbetrieb“ zu überführen. Bei manchen Themenbereichen könnte ein verstärkter Einsatz von Tutorien eine ressourcenschonende Ergänzung sein. Die Übertragbarkeit der evaluierten Neuerungen an andere Standorte ist nicht ohne weiteren Entwicklungsaufwand möglich.

## Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion

Heterogenität und Inklusion sind Alltag in unserer Gesellschaft und damit auch an unseren Schulen. Schulen kommt der Auftrag zu, Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Lebenslagen und mit ihren individuellen Voraussetzungen das gleiche Recht auf Bildung und Teilhabe zu ermöglichen. Damit die Schulen das erfolgreich umsetzen, müssen Lehrerinnen und Lehrer bereits im Studium die notwendigen Fachkenntnisse erwerben. Lehrpläne, Übungen und praktische Umsetzungen befähigen die Lehramtsstudierenden, allen Schülerinnen und Schülern entsprechend deren Leistungsfähigkeit Wertschätzung zukommen zu lassen und erfolgreiche Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ setzt mit ihren Projekten in Forschung, Lehre und Strukturbildung an, um Studierende praxisbezogen auf diese Herausforderungen vorzubereiten.

### Inklusion in der Lehrerbildung verankern, aber wie?

Strukturierter Austausch im „Netzwerk Inklusion“

Humboldt Universität zu Berlin, Universität Potsdam, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Universität Bielefeld, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Leuphana Universität Lüneburg, Universität Hamburg

Ein gemeinsamer Schwerpunkt vieler Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ liegt in der Vorbereitung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer auf die Herausforderungen inklusiven (Fach-)Unterrichts. Es wurden vielfältige Maßnahmen entwickelt, um dieses Ziel zu erreichen. Um voneinander profitieren zu können, ist der Austausch über Erfahrungen und Produkte wichtig. Daher wurde das „Netzwerk Inklusion“ mit den Universitäten Berlin, Bielefeld, Halle-Wittenberg, Hamburg, Jena, Lüneburg und Potsdam gegründet. Das gemeinsame Anliegen wurde in eine konkrete Zusammenarbeit überführt. Ergebnisse wurden auf Programmveranstaltungen vorgestellt und mit weiteren Akteurinnen und Akteuren diskutiert. Zudem ergaben sich zwischen einzelnen Projekten des Netzwerks konkrete Kooperationen.

Ein Workshop brachte Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Projekte an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin zusammen. Hier wurden Synergien zwischen den einzelnen Projekten aufgezeigt und durch die gemeinsame Arbeit ausgebaut.

Beispielsweise wurden explorativ erhobene Fokusgruppeninterviews mit Vertreterinnen und Vertretern der zweiten Phase der Lehrkräftebildung in einem Arbeitsprozess im World-Café-Format analysiert. Ziel war es, inspiriert durch Anliegen und Fragen der jeweiligen Projektstandorte, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und Desiderate für künftige Kooperationen zwischen Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufzuzeigen. Darüber hinaus sollte die Berücksichtigung des Diskurses innerhalb der zweiten Phase der Lehrkräftebildung den Blick für Vernetzung auch mit dieser Akteursgruppe von Anbeginn einbeziehen. Es wurden verschiedene Fragen aufgeworfen, die





den Beteiligten nicht neu erschienen, deren Persistenz aber gerade zu gemeinsamer Bearbeitung anregte. Projektübergreifend wurden beispielsweise folgende Fragen behandelt:

- Wie passen Inklusion und ein gegliedertes Schulsystem (noch) zusammen?
- Wie kann im relativ homogenen Umfeld Universität (z. B. in der Regel von Menschen mit Abitur und in diesem Sinne bereits „Bildungsgewinner“) Inklusion glaubhaft vermittelt werden?
- Welche Schlüsselmomente können Haltung und Bedenken von Lehramtsstudierenden in Bezug auf inklusionsorientierten Unterricht positiv verändern?
- In welchem Verhältnis sollten kritisch-reflexives, adaptives Handeln und ein konkretes Handlungsrepertoire stehen?
- Wie kann mit der Antinomie zwischen inklusiver Bildung und Allokationsfunktion von Schule in der leistungsorientierten Gesellschaft umgegangen werden?

Und nicht zuletzt:

- Wie können die Erträge, die Hindernisse und die Wirksamkeit inklusiver Bildung und inklusionsorientierter Lehrkräftebildung erfasst werden?

Bei diesen Kooperationen im Netzwerk und auf den Programmveranstaltungen rückte die letztgenannte Frage immer wieder in den Fokus. Der Austausch von Konzepten für die universitäre Lehrkräftebildung und die Ergebnisse der Evaluation führten in den Diskussionen zwar zu dem Eindruck, dass insgesamt eine ähnliche Befundlage besteht. Der konkrete Vergleich musste oft ausbleiben, da sich die Ansätze – nicht zuletzt der Evaluationsbemühungen – immer in kleinen, aber entscheidenden Details unterschieden. Es wurde der Wunsch formuliert: „Wir müssten uns über unsere Instrumente ganz konkret am Material austauschen!“ Diesem Aufruf möchte das „Netzwerk Inklusion“ im nächsten Schritt der gemeinsamen Arbeit nachkommen.

### **Nächster Schritt in der Netzwerkaktivität: strukturierter Austausch**

Auf Einladung des Projekts PSI an der Universität Potsdam wird im „Netzwerk Inklusion“ ein strukturierter Austausch stattfinden. Anhand konkreter Materialien und Beispielkonzepte streben wir an, einen Überblick über das konkrete Vorgehen im Detail zu schaffen. So können Überschneidungen und zukünftige Synergien auf einer detaillierten Ebene der Methoden, Wege,



Ausgangspunkte und Instrumente erarbeitet werden. Dies soll dann die Gestaltung folgender Interventionen samt Begleitforschungen inspirieren und vergleich- sowie übertragbar machen. Reizvoll erscheint daran, dass projekt- und standortübergreifend Materialbeispiele ausgetauscht, geordnet und ggf. im Anschluss in die Community der universitären Lehrkräfteausbildung zurückgespiegelt werden können. Diese stellt einen Ausgangspunkt für kooperative Vorhaben dar, in denen die Materialien vergleichend ausprobiert, evaluiert und validiert werden. Ausgehend von den theoretischen Verortungen werden Varianten für den Austausch von Materialien und Vergleichsmöglichkeiten diskutiert.

### **Inhaltliche Ebenen des geplanten Austauschs**

Als ein möglicher Zugang zur übergreifenden Vernetzung von Inklusion in der Lehrerbildung werden auf einer Metaebene Eckpunkte für ein Vernetzungskonzept entwickelt (Prof. Dr. Martin Heinrich), das auf drei inhaltlichen Ebenen umzusetzen ist. Diese umfassen die Ebenen der Lehrkonzepte (Prof. Dr. Rolf-Torsten Kramer), der Forschungsinstrumente (Prof. Dr. Vera Moser) und der Verstetigung (Prof. Dr. Antje Ehlert). Zu diesen Themen werden Kleingruppen arbeiten.





### Ebene der Lehrkonzepte

Auf dieser Ebene wird ein Fokus auf Beispiele gelegt, die das Thema Reflexion praktischer Erfahrungen im Studium und in diesem Zusammenhang relevante Kompetenzen vorstellen. Ein wichtiges Ergebnis dieser Gruppe ist die Diskussion einer gemeinsamen Arbeitsdefinition des Reflexionsbegriffs im Lehramtsstudium. Aus der Arbeit der Projekte werden hier beispielsweise folgende Ansätze beigetragen:

- die Erstellung und Implementation inklusionssensibler curricularer Bausteine zu Heterogenitätssensibilität, Didaktik, Diagnostik, Klassenführung und Sprachbildung für die universitäre Lehre im Projekt *FDQI-HU*,
- die Entwicklung eines forschend-reflexiven Habitus und eines inter- und intradisziplinären Kooperationsverständnisses durch fallorientiertes Arbeiten in der Lehre im Projekt *KALEI* (Haberstroh et al., 2018),
- Konzeption und Durchführung interdisziplinärer Lehrveranstaltungen zu inklusionsrelevanten Themen und der Vermittlung sonderpädagogischer Expertise im Projekt *Biprofessional* (z. B. Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017),
- die Entwicklung eines Spiralcurriculums zur Sensibilisierung für schulische Inklusion in Bildungswissenschaften und Fachdidaktik im Teilprojekt „Fit für Inklusion“ an der FSU Jena (Greiner & Kracke, im Druck),
- die ko-konstruktive Entwicklung von allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen (videobasierten) Lerngelegenheiten innerhalb einer „Community of Practice“ (Wenger, 2011) im Projekt „*Theorie-Praxis-Verzahnung im ZZL-Netzwerk*“ (z. B. Troll, Vorsatz & Schmidt, in Vorb.) sowie
- die Konzipierung von Seminaufgaben zur Analyse inklusiver Lehr-Lern-Kontexte in multiprofessionellen Teams von Studierenden im Projekt *ProfaLe* der Universität Hamburg (Ricken, 2018).

### Ebene der Forschung

In Bezug auf empirische Forschungsansätze werden Instrumente zur Erhebung qualitativer und quantitativer Daten betrachtet, mit denen „Effekte“ der Interventionen bei den Lehramtsstudierenden und ggf. anderen Akteursgruppen erfasst wurden. Durch einen Abgleich von Operationalisierungen von Konstrukten und Kriterien, die verwendet wurden, soll ein systematischer Überblick über konkrete Ansätze in der Forschung zu inklusiver Bildung gewonnen werden. Aus der Arbeit der Projekte des Netzwerks werden hier z. B. folgende Ansätze beigetragen:

- Entwicklung und Einsatz verschiedener Testinstrumente für die Seminarevaluation (vgl. Frohn, Moser, Pech & Brodessa, im Druck; Troll, Vorsatz & Schmidt, in Vorb.),
- Interviewleitfäden für die kooperative Zusammenarbeit im Lehrteam (*FDQI-HU*),
- ein Ansatz, um Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik empirisch zu erfassen (*KALEI*),
- Skalen zum inklusionsspezifischen Selbstwirksamkeitserleben (z. B. Wilbert, Urton & Grubert, 2016),
- ein qualitatives Erhebungsinstrument zur Erfassung und Analyse der Reflexionskompetenz von Studierenden im Verlauf einer universitären Lerngelegenheit (Blume, Roters, Schmidt & Gerlach, im Druck) sowie
- Textvignetten zur Erfassung von Situationsmerkmalen – insbesondere Barrieren in Lehr-Lern-Situationen (*ProfaLe*).

### Ebene der Verstetigung

Auf dieser Ebene werden Strategien und Ansätze ausgetauscht, wie Akteursgruppen innerhalb und außerhalb der Universität in die Entwicklungsbestrebungen für die Lehrkräftebildung einbezogen, wie Bedarfe ermittelt, Schnittstellen identifiziert oder gestaltet wurden und welche Produkte dabei entstanden sind. Dabei sollen typische Hürden gesammelt und geordnet werden, die im Hinblick auf die Verstetigung der Ergebnisse in der Projektarbeit identifiziert wurden. Aus der Arbeit der Projekte des Netzwerks werden hier z. B. folgende Ansätze beigetragen:

- Integration der Perspektive des Vorbereitungsdienstes (Krauskopf & Frohn, im Druck),
- regionale Vernetzung durch die Gründung eines Zentrums für Inklusionssensible Lehrerbildung,
- Etablierung und Verstetigung von multiprofessionellen Entwicklungsteams mit einer inklusiven Landkarte von und für die Ausbildungsregion aus Schulen, der Lehrkräftebildung, außerschulischen Einrichtungen, schulnahen Behörden und Universität (Straub & Dollereider, angenommen),
- Forum „Schule im Spannungsfeld von Leistungsgesellschaft und Inklusion“ (*ProffL*),
- Moodle-Sonderkursraum „Fit für Inklusion“ sowie die Beratungsstelle InkuSoB in *ProfaLe* (Ricken, 2018).

### Integration der Austauschphase

Durch die moderierte Diskussion von Materialbeispielen (Fragebögen, Interviewleitfäden, Reflexionsanleitungen, Kodierschemata etc.) soll ein Verständnis dafür entstehen, wie die anderen Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bisher konkret gearbeitet haben, mit welchen Materialien welche Lerngelegenheiten geschaffen und mit welchen Forschungsinstrumenten welche (Art) Ergebnisse erzielt wurden. Die Moderatorinnen und Moderatoren leiten die Gruppen dazu an, erste Ordnungsschemata für die Ansätze und Instrumente zu entwerfen und im Plenum zu präsentieren. Der Austausch und eine geplante Publikation sollen die Grundlage bieten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweils verfolgten Ansätze zu erkennen und sich gemeinsam zu verorten. So sollen im weiteren Verlauf auch andere Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eingebunden werden, die mit dem Thema befasst sind. Im Nachgang sollen diese Ergebnisse in einer gemeinsamen Publikation übersichtsartig dargestellt werden.

### Inklusive Hochschullehre in der Lehrkräftebildung: Institutionalisierte Lehrkooperation mit qualifizierten Menschen mit Behinderungen

Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel, Institut für Inklusive Bildung (IIB)

Um angehende Lehrkräfte auf Anforderungen eines inklusiven Schulsystems vorzubereiten, wird die Lehrkräftebildung an der CAU zu Kiel durch curriculare Neuerungen und extracurriculare Angebote erweitert und ergänzt. Neu ist eine in die reguläre Lehre eingebettete Maßnahme. Sie wird in Kooperation mit dem IIB realisiert: Sogenannte Bildungsfachkräfte, d. h. für die Bildungsarbeit ausgebildete Menschen mit Behinderungen, bieten eigene Sitzungen an. Diese Lehrkooperation wurde institutionell zwischen der CAU und dem IIB verankert und in einem Teilprojekt des Projekts *Lehramt mit Perspektive an der CAU (LeaP@CAU)* in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aufgebaut.

Das IIB ist eine eigenständige, an die CAU angegliederte Einrichtung. Es entwickelt und realisiert Bildungsangebote mit und durch Menschen mit Behinderungen. Am IIB werden Personen für eine Tätigkeit im Bildungsbereich auf dem ersten Arbeitsmarkt qualifiziert, die bisher in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen tätig waren. Aktuell sind fünf Bildungsfachkräfte am IIB sozialversicherungspflichtig und unbefristet angestellt. Sie haben die dreijährige Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. In der Ausbildung werden theoretische Module (u. a. zu den Themen Arbeits- und Bildungssystem, Recht, Partizipation) mit einem praktischen Modul kombiniert, das die inhaltliche und methodische Vorbereitung sowie Durchführung von Bildungsveranstaltungen beinhaltet. Die Qualifizierung von Menschen mit Behinderungen zu Bildungsfachkräften und die strukturelle Anbindung an die Universität wurden nachhaltig erstmals in Schleswig-Holstein aufgebaut – nun werden sie in verschiedene weitere Bundesländer (z. B. Baden-Württemberg, Sachsen) transferiert.

### Zum Hintergrund

Spätestens seit Verkündung des Gesetzes zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland (BGG, 2008; United Nations, 2006) wurden Bestrebungen zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems begonnen. Aktuelle Empfehlungen folgend, wird ein inklu-



sives Schulsystem in dem Sinne verstanden, dass neben Behinderungen die Vielfalt in den Lernvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wird (HRK & KMK, 2015). Im Teilvorhaben des Projekts *LeaP@CAU* steht die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im Fokus. Eine Sensibilisierung für die Bedarfe dieser Zielgruppe ist relevant, da Menschen mit Behinderungen immer noch einer stark von Diskriminierung betroffenen Gruppe angehören (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2016).

Um der ansteigenden Heterogenität an Schulen gerecht werden zu können, ist die Entwicklung von professionellen Kompetenzen von Lehrkräften essenziell (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Dazu gehören unter anderem positive Überzeugungen gegenüber dem Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Diese sollten mit einer Bereitschaft zur Umsetzung eines inklusiven Unterrichts einhergehen. Viele Lehramtsstudierende verfügen kaum über Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen. Das geht mit einer ablehnenden Einstellung gegenüber Inklusion einher (Bosse & Spörer, 2014; De Boer, Pijl & Minnaert, 2012).

An dieser Erfahrungslücke setzt das Konzept an. Durch den Einbezug von Bildungsfachkräften in die universitäre Lehre werden Möglichkeiten eines gezielten

Austauschs der Studierenden mit Menschen mit Behinderungen hergestellt. Diese sollen sich im Sinne der Kontakthypothese (Allport, 1954) positiv auf Überzeugungen zum Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen im inklusiven Schulsystem auswirken.

### Die Kontakthypothese

Allport (urspr. 1954) postulierte, dass häufiger Kontakt zu Menschen, die anderen Gruppen zugehörig empfunden werden, dazu beiträgt, dass Vorurteile dieser Gruppe gegenüber verringert werden. Der Kontakt zu Menschen anderer Gruppen hat im Allgemeinen tatsächlich einen positiven Effekt auf Einstellungen zu deren Mitgliedern, was wesentlich durch eine Erhöhung von Mitgefühl und eine Reduzierung von Ängstlichkeit zustande kommt (Keith Bennetto & Rogge, 2015; Pettigrew & Tropp, 2008).

### Der Einsatz von Bildungsfachkräften des IIB in der Lehrkräftebildung

Die Bildungsfachkräfte sind darin ausgebildet, ihre eigene Lebenswelt zu vermitteln und Fähigkeiten und Bedarfe von Menschen mit Behinderungen darzulegen. Eine dialogisch-interaktive Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Bildungsfachkräften steht im Vordergrund.

Der Einsatz der Bildungsfachkräfte findet auf Augenhöhe statt. Aus Perspektive der Bildungsfachkräfte wird „nicht ohne uns über uns“ gesprochen, sondern es werden Gruppenarbeiten und Übungen durch die Bildungsfachkräfte angeleitet oder mit den Studierenden gemeinsam durchgeführt. Die Gestaltung der Veranstaltungen erfüllt mehrere unterstützende Randbedingungen der Kontakthypothese, unter denen der Kontakt seine Wirkung besonders entfalten sollte (Pettigrew & Tropp, 2006).

Aktuell findet die Einbindung der Bildungsfachkräfte in verschiedenen Formaten im Lehramtsstudium statt. Beispielsweise werden einzelne oder mehrere Sitzungen in reguläre Pflichtveranstaltungen eingebaut. Die Veranstaltungen beginnen mit einer kurzen Kennenlern- und Aufwärmphase. Im Anschluss werden vorbereitete Übungen anhand weitgehend standardisierter Instruktionen durch in der Regel zwei Bildungsfachkräfte je Veranstaltung durchgeführt. Diese ergänzt eine Co-Moderatorin oder einen Co-Moderator mit





kurzen Vorträgen. In Kleingruppen, die jeweils eine Bildungsfachkraft leitet, werden verschiedene Schwerpunkte erarbeitet. Das Spektrum ist breit. Es reicht von

- Einblicken in Bildungsbiografien von Menschen mit Behinderungen über das
- Simulieren und Erfahren von Behinderungen am eigenen Leib bis hin zu
- Wünschen von Menschen mit Behinderungen an einen inklusiven Unterricht,
- ihren Anregungen für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen sowie
- zur Beurteilung von durch Studierende entworfenen Unterrichtsstunden.

Die Ergebnisse werden gesichert und im Plenum vorgestellt. In den Veranstaltungen wird angeregt, dass die Studierenden in einer offenen Atmosphäre in einen intensiven Austausch mit den Bildungsfachkräften gelangen.

### Wirkungen

In Bezug auf Menschen mit Behinderungen wurden kürzlich Hinweise auf die Gültigkeit der Kontakthypothese gefunden. So stehen berichtete Kontakterfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit positiveren Einstellungen Menschen mit Behinderungen gegenüber (MacMillan, Tarrant, Abraham & Morris, 2013). Auch bei Lehrkräften mit häufigerem Kontakt zu Menschen mit Behinderungen zeigten sich positivere Einstellungen diesen gegenüber (Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014).

Untersuchungen von Kontaktinterventionen sind aussagekräftiger als Studien mit selbst berichtetem Kontakt zum Einfluss auf Einstellungsänderungen. Aktuelle Studien zu systematisch hergestelltem Kontakt zu Menschen mit Behinderungen ergaben positive Effekte, ohne diese gegenüber Kontrollgruppen abzusichern (Lawson, Cruz & Knollman, 2017; Mau, Diehl & Groß, 2017).

Erste Befunde einer eigenen Studie zur Evaluation des Einsatzes der Bildungsfachkräfte im Lehramtsstudium an der CAU zeigen positive Einstellungsänderungen gegenüber einer Kontrollgruppe (Krämer & Zimmermann, im Druck). Zudem belegt die Studie eine hohe Akzeptanz und positive Bewertung durch die Lehramtsstudierenden sowie geringere soziale Distanz bei regelmäßigem Kontakt zu Menschen mit Behinderun-

gen. Änderungen in der Überzeugung, einen inklusiven Unterricht umsetzen zu können, wurden in dieser ersten Studie nicht festgestellt.

### Fazit und Ausblick

Durch den planvollen Kontakt von Menschen mit Behinderungen im Lehramtsstudium kann ein positiver Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte geleistet werden. Die hohe Akzeptanz der Veranstaltungen durch die Studierenden spricht für eine Weiterführung des Einsatzes der Bildungsfachkräfte.

Der Stand des Projekts lässt es noch nicht zu, die Nachhaltigkeit der gezeigten Wirkung auf Einstellungsänderungen zu prüfen. Derzeit werden die Seminarinhalte um konkretere Hinweise zur Unterrichtsgestaltung erweitert. So sollen Veränderungen in den Selbstwirksamkeitserwartungen erreicht werden, einen inklusiven Unterricht umsetzen zu können. Perspektivisch wäre zu untersuchen, ob der Austausch mit den Bildungsfachkräften im Studium tatsächlich einen günstigeren Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder einen qualitativ hochwertigeren inklusiven Unterricht ermöglicht.

Die vorliegenden Konzepte zum Einsatz der Bildungsfachkräfte werden weiterentwickelt und wissenschaftlich begleitet, wobei insbesondere die Intensität der Maßnahme, Erweiterungen der Inhalte und die Nachhaltigkeit der Effekte geprüft werden sollen.



Bildungsfachkräfte im Seminar an der CAU.

## Der Einsatz digitaler Medien in der Lehrerbildung

Digitale Medien sind heute aus dem Unterricht nicht mehr wegzudenken. Schülerinnen und Schüler wachsen heute selbstverständlich mit digitalen Medien auf. Daraus erwächst für die Lehrkräfte die Herausforderung und Chance, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, mit diesen Medien kompetent, zielgerichtet und verantwortungsvoll umzugehen. Im Unterricht können digitale Medien als Lehr- bzw. Lernwerkzeuge zum Einsatz kommen. Oder sie werden als Medienangebot, das in die Wissensvermittlung eingebunden ist, genutzt. Digital unterstütztes Lehren und Lernen wird ergänzend zu anderen Methoden eingesetzt. Lernen mit digitalen Medien wird von Schülerinnen und Schülern gut akzeptiert, und die Erfahrungen zeigen, dass damit eine Steigerung der individuellen Lernmotivation erreicht werden kann. Es unterstützt die Anpassung von Lerninhalten und Lerngeschwindigkeit an die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen. Diese Potenziale weiter zu fördern ist ein Schwerpunkt im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.

### Digitalisierung (in) der Lehrerbildung – Lessons Learned zwischen Hochschulstrategie und -alltag

Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen, Technische Universität (TU) Dresden, Technische Universität (TU) Kaiserslautern, Universität Potsdam

Strategien und Konzeptionen auf Bundes- und Landesebene betonen die Notwendigkeit der Verankerung digitaler Medien in der Lehrerbildung stärker als bisher. Beispiele dafür sind die KMK-Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ oder jene des Freistaates Sachsen zu „Medienbildung und Digitalisierung in der Schule“. Aktuelle Untersuchungen wie der Monitor Lehrerbildung (2018) zeigen allerdings, dass die Integration in die Hochschule kompliziert ist.

Um die Lehrerbildung kohärent zu gestalten, bedarf es an den Hochschulen einer Zusammenarbeit sowohl zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (horizontal) als auch entlang der drei Phasen der Lehrerbildung (vertikal).

Um dem mangelnden Einsatz digitaler Medien in der Schule nachhaltig entgegenzuwirken, bedarf es unter



Berücksichtigung weiterer Handlungsfelder wie bspw. Curricula, Infrastruktur und Bildungsmedien (KMK 2016) möglichst vielfältiger Interventionen in der Lehrerbildung. Der „mediale Habitus“ von (angehenden) Lehrpersonen (Kommer, 2010) lässt sich nur dann nachhaltig verändern, wenn sich

- die Studierenden möglichst frühzeitig und vielfältig mit den verschiedenen Möglichkeiten des schulischen Medienumgangs auseinandersetzen,
- ihren eigenen Medienumgang reflektieren und
- selbst gestaltend aktiv sind.

Die große Mehrheit der Studierenden bringt aus ihrer eigenen Schulzeit kaum ausreichende Erfahrungen im didaktischen Umgang mit digitalen Medien mit. Notwendig sind die Vermittlung eines soliden Basiswissens und die Arbeit an den Haltungen der (angehenden) Lehrkräfte, um digitalen Medien mehr Raum zu geben und die Potenziale und Grenzen für Lehr-/Lernprozesse in der Schule zu ergründen.





### **Gemeinsam verschieden sein – Lehrerbildung an der RWTH Aachen (LeBiAC)**

Im Projekt *LeBiAC* wird das Handlungsfeld auf zwei Ebenen bearbeitet: Es wurde ein verpflichtendes Modul „Medienbildung in der Schule“ in den Master of Education integriert. Dazu werden im Kontext des Projekts regelmäßig niederschwellige Kurzworkshops angeboten, die den schulspezifischen Umgang mit ausgewählten digitalen Medien handlungsorientiert vermitteln.

Die Workshops richten sich insbesondere an Studierende im Masterstudiengang, die im Praxissemester erkannt haben, dass ihnen medienpädagogische Kompetenzen für den Schulalltag fehlen. Aber auch Bachelorstudierende sowie Lehrpersonen im Schuldienst werden angesprochen. Die Kurzworkshops greifen unterschiedliche Aspekte der medienpädagogischen Kompetenz auf. Dazu zählen z. B. der Umgang mit interaktiven Whiteboards, der Einsatz von Tablets und Smartphones in verschiedenen Unterrichtsszenarien, aber auch die Auseinandersetzung mit Cybermobbing und der Einsatz von Lernvideos. Eine begleitende Eva-

luation und verschiedene Abfragen stellen sicher, dass die angebotenen Themen dem Bedarf der Zielgruppen entsprechen.

Als besonders wichtig erweisen sich die Orientierung der Angebote an Modellen der „handlungsorientierten Medienarbeit“ und die doppelte Zielstellung, das Lernen „mit Medien“ mit einem Lernen „über Medien“ zu verknüpfen. Eine hohe Praxisorientierung wird über verschiedene themenorientierte „Exkursionen in den Schulalltag“ unterstützt. Zur Attraktivität des Angebotes trägt der Erwerb eines Zertifikates bei.

### **Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen an der TU Dresden (TUD-Sylber)**

Die Maßnahmen von *TUD-Sylber* knüpfen an das Zukunftskonzept Synergetische Universität im Kontext der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder an. Ein Ziel von *TUD-Sylber* ist es, die vielfältigen Beteiligten der Lehrerbildung besser zu vernetzen und ihr Handeln aufeinander abzustimmen. Das *TUD-Sylber*-Teilprojekt „Lehrerbildung in Schulen und Hochschu-



len vernetzen“ befasst sich mit der Digitalisierung in Schule und Lehrerbildung in den Bereichen Lehre, Organisation und Infrastruktur.

Im Bereich Lehre wird das Seminar „Digitalisierung und Schule: Warum es um viel mehr als ‚nur‘ digitale Medien geht“ im Ergänzungsbereich der Lehramtsstudiengänge angeboten. Eine künftige Verankerung dieses Angebotes in bildungswissenschaftliche Module wird angestrebt. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Digitalisierung kommen im Seminar gezielt digitale Medien als Methode zum Einsatz (z. B. Webinar-Erprobung, Galeriesitzung zu digitalen Werkzeugen, Lerntagebücher via E-Portfolio). Als Kurzworkshop wird dieses Seminar-konzept in kompakter Form auch mit Referendarinnen und Referendaren im Vorbereitungsdienst sowie in der Lehrerfortbildung erprobt. Der Fokus im Bereich Organisation liegt auf der Konzeption und strategischen Verankerung einer „Koordinierungsstelle für Digitalisierung in der Lehrerbildung“ am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden. Gleichzeitig soll ein fakultätsübergreifender Arbeitskreis im ZLSB die Aktivitäten rund um Digitalisierung in Schule und Lehrerbildung zusammenführen und nachhaltig deren Integration in der Lehrerbildung sichern. Im Bereich Infrastruktur wird in Kooperation mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus ein landeseinheitliches Identitätsmanagementsystem für alle sächsischen Schulen aufgebaut. Mit der Weiterentwicklung und dem Testbetrieb des Prototyps von „Schullogin“ wird ein sicherer Zugang zu zentralen Basisdiensten (z. B. Lernplattformen, Dateiablage) und schulischer IT-Infrastruktur (Schulnetz, WLAN) geschaffen. Für den Übergang in den Regelbetrieb wird der Dienst in die Verantwortung des Sächsischen Kultusministeriums übergeben. Perspektivisch soll „Schullogin“ die digitale Vernetzung von Beteiligten in allen Phasen der Lehrerbildung unterstützen.

#### **Unifed Education: Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette (U.EDU) an der Technischen Universität Kaiserslautern**

An der TU Kaiserslautern wird mit dem Projekt *U.EDU* die gesamte Lehrerbildung in den Blick genommen. Im Fokus steht der Entwurf von Professionalisierungskonzepten, die eine umfassende Medienbildung innerhalb der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung adressieren. Medienbildung wird zum Aufbau von situativem und reflektiertem Orientierungs- und Handlungswis-

sen als essenzielles Kernelement angesehen. Besonders wichtig sind die horizontale Verzahnung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie die vertikale Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung.

Das Gesamtprojekt ist in drei Bereiche strukturiert: Schul- und Unterrichtskonzepte, Ausbildungskonzepte sowie Fort- und Weiterbildungskonzepte. Die Maßnahmen im Arbeitsfeld „Schul- und Unterrichtskonzepte“ konzentrieren sich auf die Entwicklung, Implementierung und Erforschung von interdisziplinären Lehr-/Lernkonzepten und Methoden mit digitalen Medien und deren Erprobung im Unterricht. Studierende und Lehrkräfte werden eingebunden. Das Arbeitsfeld „Ausbildungskonzepte“ befasst sich mit universitärem Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Es stellt den Perspektivwechsel und die Reflexion von Lehrerhandeln in den Mittelpunkt der Konzepte zum Aufbau einer reflexiven Lehrpersönlichkeit. Erfahrungen aus der (Schul-)Praxis dienen als Grundlage für eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Lehr-/Lernkonzepten. Dies soll eine adressatenorientierte Lehrerbildung ermöglichen. Im Arbeitsfeld „Fort- und Weiterbildungskonzepte“ werden die in den anderen Arbeitsfeldern entwickelten Unterrichts- und Ausbildungskonzepte aufgegriffen. Die Beteiligten der zweiten und dritten Lehrerbildungsphase werden systematisch an der Erarbeitung und Umsetzung von fachdidaktischen, fach- und bildungswissenschaftlichen Konzepten eingebunden. Es erfolgt die Verankerung einer bedarfsgerechten Fort- und Weiterbildung an der Universität. Im Sinne der Vernetzung aller Beteiligten werden die Handlungsfelder von Personen der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft geleitet.

#### **Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung (PSI-Potsdam) der Universität Potsdam**

An der Universität Potsdam stellt die Berücksichtigung der Medienbildung in der universitären Lehrerbildung ein interdisziplinäres Arbeitsvorhaben dar. Vorteilhaft ist die Einrichtung einer Stelle für Fragen der Digitalisierung und Medienbildung direkt am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) im Projekt *PSI-Potsdam*. Das Engagement der fakultätsübergreifenden „Arbeitsgruppe Medienbildung“ am ZeLB forciert die Aktivitäten.

Im Projekt wurden Anforderungen an (künftige) Lehrkräfte im Zeitalter der Digitalisierung und der Beitrag der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken ermittelt. Auf Basis aktueller Veröffentlichungen zur „medienpädagogischen Kompetenz“ wurden diese Anforderungen systematisiert und u. a. in den Studienkommissionen diskutiert. Das Ergebnis bildet die Grundlage für die horizontale Verankerung der Digitalisierung in der universitären Lehrerbildung und ist anschlussfähig für die zweite und dritte Phase (vertikale Verankerung).

Im nächsten Schritt sind die Verankerung im Studienverlauf sowie die Formate der Umsetzung zu klären. Damit soll ein abgestimmtes Ineinandergreifen von fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Angeboten erzielt werden. Allein über die Aufnahme einer verpflichtenden Lehrveranstaltung für alle Studierenden wird die notwendige Kompetenzentwicklung der Studierenden nicht erreicht werden können. Die kritische Prüfung der Studienordnungen im Prozess der Reakkreditierung der Lehramtsstudiengänge wird zusätzlich unterstützend wirken, um digitale Medien nachhaltig in der Lehrerbildung zu verankern.

### Projektübergreifende Erkenntnisse

Die Projekte wirken auf unterschiedlichen Handlungsebenen in den Hochschulen, um das Ziel der Integration von Medienbildung und Digitalisierung in die Lehrerbildung zu erreichen. Es stehen sowohl inneruniversitäre Maßnahmen insbesondere zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften als auch die Vernetzung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung im Fokus.

Die Vielfalt der immanenten Berücksichtigung von Medienbildung und Digitalisierung in Lehr-/Lernangeboten im Lehramtsstudium muss mit weiteren Aktivitäten auf organisatorischer, konzeptioneller, personeller und finanzieller Ebene einhergehen. Aufgrund der besonderen Situation der Lehrerbildung an den Universitäten – insbesondere ihrer Verortung in unterschiedlichen Fakultäten – erscheint die inneruniversitäre Kommunikation und fakultätsübergreifende Arbeit als eine wichtige Gelingensbedingung für eine nachhaltige Verankerung der Medienbildung. Besonders bedeutsam erscheinen in diesem Zusammenhang:

- eine koordinierende Stelle am jeweiligen Lehrerbildungszentrum,
- die Einbindung in die Digitalisierungsstrategie der Hochschule sowie
- die Unterstützung durch die Hochschulleitung.

Workshops, die sowohl das Lernen „mit Medien“ als auch das Lernen „über Medien“ in der Schulpraxis und darüber hinaus die digitalen Werkzeuge für Lehre und Forschung fokussieren, sollten die verschiedenen Zielgruppen in den Blick nehmen: Lehrende und Studierende an der Universität, Beteiligte der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung, Lehrerinnen und Lehrer in der Schulpraxis. Der Weiterbildung der Lehrenden obliegt eine besondere Bedeutung.

Die Erfahrungen der beteiligten Hochschulen werden in 2019 in einem White Paper veröffentlicht.

### Den Übergang zwischen Schule und Hochschule im Zeitalter der digitalen Transformation gestalten

Universität zu Köln, Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, Universität Konstanz, Freie Universität (FU) Berlin

Digitale Transformation findet statt, lässt sich gestalten und bietet neue Möglichkeiten über die einzelnen Hochschulen hinaus.

### Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS) der Universität zu Köln

Die Umsetzung des Projekts ZuS erfolgt entlang von vier Handlungsfeldern:

- Das „Studium inklusiv“ bündelt und ergänzt die Lehrangebote zum inklusiven Unterricht und ermöglicht den Studierenden einen entsprechenden Studienschwerpunkt.
- Die Nachwuchsförderung bearbeitet das Problem des mangelnden wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrerbildung durch zweisemestrige Forschungsklassen im Masterstudiengang.
- Die Qualitätssicherung bietet ein breites Monitoring der Lehrerbildung und analysiert ausgewählte Maßnahmen in spezifischen Evaluationen.
- In den Competence Labs werden neuartige Lehrformate entwickelt, die sich durch frühzeitige, eng begleitete und stark reflektierte Praxiserfahrungen von Studierenden mit Schülerinnen und Schülern auszeichnen.



Das Projekt konnte 162 eigene innovative Lehr- und Lernformate anbieten, die von 2.431 Studierenden besucht wurden und alle Fächer des Lehramtes erreichten.

Durch Einrichtung einer verstetigten Koordinationsstelle wurde ein attraktives vernetztes Angebot für Schulen aufgebaut: ein Schiff als schwimmendes Lehr-Lern-Labor, ein begehbare Bachlauf mit Unterrichtsraum für die Umweltbildung, ein MINT-Kinderzimmer für die Grundbildung in Mathematik und Informatik sowie Labore für die Entwicklung und Erprobung von Begleitmedien. Sie alle dienen als Basis für Co-Kreationen Neuer Methoden und Inhalte des Unterrichts – gemeinsam durch Schülerinnen und Schüler, ihre begleitenden und kooperierenden Lehrkräfte und Studierende des Lehramtes. So können gegenseitig Bedürfnisse erfasst, kommuniziert, in konkrete Maßnahmen umgesetzt und erprobt werden. Die Selbstwirksamkeitserfahrung von Lehramtsstudierenden (gemessen mit dem Instrument ERBSE-L von Retelsdorf et al.) wird deutlich gesteigert.

Diese Basis soll genutzt werden, um die digitale Transformation im Bildungswesen gemeinsam zu gestalten. Digitale Transformation umfasst mehr als das Entwi-

ckeln von Medien und Software: Existierende Prozesse werden hinterfragt und gemeinsam neue Methoden in kooperativen Netzwerken entwickelt, die ohne digitale Plattformen noch nicht denkbar waren.

#### **Lehrerbildung@LMU der LMU München**

Mit dem Projekt *Lehrerbildung@LMU* hat die LMU München ein zentrales Instrument zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung geschaffen. Alle für die Lehrerbildung relevanten Fakultäten der LMU sind in das Projekt eingebunden. Das Münchner Zentrum für Lehrerbildung (MZL) koordiniert das strukturierte, thematisch und konzeptionell breit gefächerte Maßnahmenbündel mit den fünf Schwerpunkten:

- 1) Stärkung des Berufsfeldbezugs in den Fachwissenschaften
- 2) Ausbau universitärer Lehr-Lern-Settings zur Entwicklung von unterrichtsbezogenen Handlungskompetenzen
- 3) Vorbereitung auf ein inklusives Schulsystem
- 4) Studienbegleitendes Eignungscoaching und Erweiterung Studienoptionen
- 5) Stärkung von Projektstrukturen



Das Teilprojekt der Physikdidaktik ist dem Themenschwerpunkt 1) zugeordnet. Spezielle digitale Techniken sind ein besonderer Schwerpunkt.

Ziele sind:

- digitale Medien als Hilfen zu einem effektiven, berufsfeldbezogenen Studium und
- digitale Medien als Werkzeuge für zukünftige Lehrkräfte beim Unterrichten in der Schule.

Das Präsentieren und Demonstrieren von Schulexperimenten bereitet in der zweiten Ausbildungsphase Probleme. Hier setzt das Projekt an: Studierende erlernen mithilfe „stummer“ Videos, ausgewählte Demonstrationsexperimente physikalisch und fachdidaktisch fundiert zu moderieren. Sie vertonen die im Internet bereitgestellten Videoclips und betten sie in einen Unterrichtsentwurf ein. Konzipiert wird er unter Anleitung und Verwendung fachdidaktischer Konzepte und Modelle. Folgende Akzente werden gesetzt:

- Studierende werden unterstützt, die Relevanz von Inhalten der Grundvorlesungen zur Experimentalphysik für die Schulpraxis zu erkennen.
- „Stumme“ Videos von Schlüsselexperimenten bieten den Studierenden Übungsmöglichkeiten, die auf ein professionelles Demonstrieren von Experimenten hinarbeiten.
- Sowohl der Einsatz der Experimente im Schulunterricht als auch die Verwendung der „stummen“ Videos als Lernaufgabe für Schülerinnen und Schüler wird aufgezeigt.
- Digitaltechnik nutzen: Bereitgestellt wird eine Sammlung von Multimediaprogrammen mit Verweisen zu den Standardexperimenten und „stummen“ Videos.
- Auch zu Experimenten mit digitalen Messwerterfassungssystemen werden „stumme“ Videos bereitgestellt, um den Einsatz von Multimedia exemplarisch zu demonstrieren.
- Eine Webplattform (digital und interaktiv) mit Querweisen und Verknüpfungen zur Schulphysik inkl. Linksammlung ist eingerichtet.

Das Projekt schließt an zwei Promotionen an, die auf den Einsatz Neuer Medien im Physikunterricht ausgerichtet sind. Über das Internet ferngesteuerte Experimente und virtuelle Experimente wurden am Lehrstuhl konzipiert und bereitgestellt. Ein Versuch dient der spektrometrischen Untersuchung von

Leuchtmitteln. Der zweite Versuch erlaubt die Messung des magnetischen Feldes eines Permanentmagneten. In einem weiteren Promotionsprojekt (Richtberg) wurde eine webbasierte Lernumgebung zu Elektronenbahnen in Feldern erstellt und die Wirksamkeit von Augmented Reality und digitalem Feedback untersucht. Die Lernumgebungen dienen nicht nur zur Untersuchung von Lernprozessen, sondern auch als Muster und Sammlung für Lehramtsstudierende, um anhand von Beispielen die Nutzung digitaler Medien in der Lehre aufzuzeigen.

#### **Grenzüberschreitende Zusammenarbeit zur Förderung digitaler Kompetenzen an der Binational School of Education (BiSE) der Universität Konstanz**

Als Gemeinschaftsprojekt der Universität Konstanz (Deutschland), der Pädagogischen Hochschule (PH) Thurgau (Schweiz), des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung sowie eines Netzwerks aus 20 Partnerschulen stellt die BiSE eine einzigartige Kooperation zwischen deutschen und Schweizer



Bildungseinrichtungen dar. Eine zentrale Querschnittsaufgabe der BiSE ist die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Förderung digitaler Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ansätze zu deren Förderung stellen unter anderem

- die Konzeption eines Medienportals zur Bereitstellung digitaler Lernmaterialien,
  - die Implementierung eines webbasierten E-Portfolios („E-PASS“) sowie
  - die Einrichtung und Inbetriebnahme eines multimedialen Unterrichtslabors
- dar.

Das Unterrichtslabor („MINT+“) bietet vielfältige Möglichkeiten, um innovative Lehr-Lern-Konzepte im geschützten Raum zu entwickeln und zu erproben. Es wird im Kontext der Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen intensiv genutzt. In der „Fachdidaktik Informatik“ entwickeln Studierende beispielsweise unter Anleitung interaktive Lernsettings zum Thema „Programmierung und Robotik“. Diese werden anschließend im „Informatik Summercamp“ mit Schülerinnen und Schülern

praktisch umgesetzt. Ein weiteres Beispiel ist die „Fachdidaktik Wirtschaft“, bei der die Studierenden technologiegestützte Lernumgebungen konzipieren. Sie setzen hierfür neben mobilen Endgeräten Virtual-Reality-Technologien ein. Weitere Ansätze zur Förderung relevanter Kompetenzen stellt die aktuell laufende Konzeption von Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Mediendidaktik dar. Sie greift dabei auf die professionelle Expertise des Medien- und Didaktikzentrums der PH Thurgau zurück. Ein Austausch zum Einsatz digitaler Technologien in der Unterrichtspraxis besteht zudem mit ausgewählten Partnerschulen. Diese verfügen beim Einsatz von Tablet-PCs über umfangreiche Praxiserfahrung. Sie bieten Studierenden, Dozentinnen und Dozenten die Möglichkeit zur Unterrichtshospitation. Um den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis weiter zu intensivieren, wurden von der BiSE eine Reihe neuer Veranstaltungsformate etabliert. Sie greifen Aspekte rund um das Thema „Digitalisierung“ in Schule und Unterricht auf und diskutieren den aktuellen Forschungsstand gemeinsam mit Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Lehrpersonen.

Die Förderung medienbezogener Kompetenzen ist eine geeignete Querschnittsaufgabe, um die Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften nachhaltig zu stärken. Die grenzüberschreitende Kooperation ist ein Ansatz zur Nutzung von Synergien. Als weiteren Projektpartner mit Expertise im Bereich Digitalisierung konnte die BiSE die Universität Utrecht (Holland) gewinnen. Auf Basis einer gemeinsamen Strategie werden weitere Maßnahmen entwickelt und umgesetzt, die das Know-how der Universitäten und Hochschulen miteinander verknüpfen und Kompetenzbereiche in der Lehrerbildung langfristig fördern.

#### **Digitalisierung im Lehr-Lern-Labor der FU Berlin – neue Ansätze zur Theorie-Praxisverzahnung im Lehramtsstudium**

Das Projekt *Know how to teach – Grundlegende Handlungskompetenzen für eine adaptive Unterrichtspraxis im Studium erwerben (K2teach)* der FU Berlin zielt auf eine nachhaltige, qualitative und strukturelle Verbesserung der Lehrkräftebildung. Das Teilprojekt Lehr-Lern-Labore (LLL) ermöglicht Studierenden, in komplexitätsreduzierten Lehr-Lern-Situationen theoretisch geleitet pädagogische und didaktische Handlungs-







strategien und (selbst entwickelte) Lernumgebungen zu erproben und zu reflektieren. Die im Studienkonzept verankerten Lehr-Lern-Labor-Seminare (LLS) folgen der Leitperspektive des forschenden Lernens. Sie gründen auf dem Fusionsmodell „LLS als Lernort professioneller Wahrnehmung und Handlung im zyklischen Prozess“. In den Fächern Sachunterricht und Physik umfasst die theoretische Rahmung des Formats LLS das Modell des Professionswissens mit den Facetten CK, PCK und PK nach Shulmann sowie das Konzept des Inquiry Based Science Learning. Darüber sollen die LLS die Reflexionskompetenz als zentrales Element für die Entwicklung von Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität fördern. Im Sinne einer Ausprägung dieser Kompetenzfacetten erleben die Studierenden im LLL das forschende Lernen auf drei Ebenen:

1. zum Erwerb von Fachwissen und Methodenkompetenz als eigene „Forschung“ an einem physikalischen Phänomen oder einer selbst gewählten Frage,

2. als Entwicklungsforschung und zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenz während der Gestaltung, Reflexion und Optimierung einer Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler,
3. als Unterrichtsforschung und zum Erwerb pädagogischer Kompetenz während der zweimaligen Beobachtung von Schülerinnen und Schülern im Prozess der Erprobung der Lernumgebungen.

Das eigene Handeln und Lernen wird durch Reflexionsphasen gerahmt und begleitet.

Erste Ergebnisse der Evaluation des Lehrformats zeigen, dass die Studierenden die Praxisrelevanz der Seminarinhalte positiv einschätzen. Ihre Selbstwirksamkeitserwartung bleibt in allen LLS konstant, der sogenannte Praxisschock bleibt also aus. Auch die Reflexionskompetenz konnte in allen LLS gefördert werden.



In Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche Sachunterricht und Didaktik der Informatik wurde in *K2teach* bereits ein LLLS zur digitalen bzw. informatischen Bildung im Sachunterricht entwickelt und erprobt. Angehenden Grundschullehrkräften, die eingangs Vermeidungstendenzen gegenüber diesen Inhalten zeigen, kann das Format LLLS sehr gute Gelegenheiten bieten – neben entsprechenden fachbezogenen, pädagogischen und fachdidaktischen Handlungskompetenzen –, auch eine positive und konstruktive Haltung digitalen Themen gegenüber zu erwerben.

Ein weiteres neues LLLS wurde in enger Zusammenarbeit der Fachdidaktiken Physik und Biologie entwickelt und erprobt. Es verzahnt den Ansatz der professionellen Wahrnehmung mit der theoriegeleiteten Planung und Reflexion von Unterricht in einem LLLS. Die Studierenden bereiten sich mit Unterrichtsvideos in der digitalen *K2teach*-Videoplattform „FOCUS“ auf das Thema des LLLS vor. Sie nutzen Ausschnitte von Videos aus dem LLL als Reflexionsanlass und als weitere Gelegenheit zur Entwicklung professioneller Wahrnehmung. Erste Erfahrungen zeigen, dass die Studierenden das Seminar positiv für die Relevanz der Theorie-Praxis-Verzahnung einschätzen.

Für eine interaktive und nachhaltige Dokumentation sowie Reflexion der eigenen Lernprozesse in den LLLS hat sich die Arbeit mit digitalen Portfolios als fruchtbringend erwiesen. Das hierfür verwendete und im Arbeitsbereich Didaktik der Physik der an der FU entwickelte E-Portfolio-System „TET.folio“ (Technology Enhanced Textbook) bietet für alle Phasen der LLLS Möglichkeiten zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs.

### **Videos in der Lehrerbildung: Anwendungsfelder, Transfermöglichkeiten, Kooperationen**

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Universität zu Köln, Universität Duisburg-Essen, Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, Westfälische Wilhelms-Universität (WWU) Münster, Freie Universität (FU) Berlin

Um ein differenziertes Videoangebot anbieten und universitätsintern sowie -extern nutzen zu können, haben deutschlandweit Projekte hochwertige Videos von authentischem oder inszeniertem Unterricht produziert und auf entsprechenden Plattformen zur Verfügung gestellt. Welche Effekte die systematische Verwendung von

Unterrichtsvideos in universitären Lehrmodulen aufweisen, wird dabei umfassend evaluiert. Da die Produktion sowie der didaktische Einsatz von Videosequenzen in der ersten Phase der Lehrerbildung immer mit den individuellen Lehrerbildungsschwerpunkten der einzelnen Hochschule zusammenhängen, werden die spezifischen Standortaktivitäten an ausgewählten Beispielen erläutert.

### **Das Frankfurter Projekt Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln**

Das Projekt hat das Ziel, die Theorie-Praxis-Verbindung in allen Phasen der Lehrkräftebildung zu stärken sowie die Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität zu verbessern. Dies geschieht u. a. durch die theoriebasierte Analyse von Unterrichtsvideos. Sie sind auf der geschützten Online-Plattform VIGOR (Videographic Online Recorder) zum Abspielen und Bearbeiten für Level-Mitarbeitende und Kooperationspartner zugänglich. Die Plattform beinhaltet ca. 700 zum Teil multiperspektivisch videografierte Lehr-Lern-Szenarien, die überwiegend im realen Unterrichtsalltag erhoben wurden. Auf dieser Basis wurden bislang 115 videobasierte Online-Lerneinheiten konstruiert, die in VIGOR als virtuelle Elemente von Blended-Learning-Lehrveranstaltungen zur Verfügung stehen. Für das zielgerichtete Suchen nach Videos und Online-Lerneinheiten zur Verwendung in Lehrveranstaltungen wird ein Metadatensystem zur Beschreibung aller Videos und Lerneinheiten mit inhaltlichen und technischen Kategorien implementiert. Erste Ergebnisse weisen auf signifikante Kompetenzzuwächse bei den Studierenden hin, insbesondere hinsichtlich der Zieldimensionen professionelle Unterrichtswahrnehmung sowie Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu Heterogenität.

### **Das Kölner Projekt Zukunftsstrategie Lehrer\*innenbildung (ZuS)**

In Köln gehört die Arbeit mit Unterrichtsvideos zu einem festen Bestandteil des Projekts ZuS. Im Teilprojekt Competence Labs werden Studierende sowohl an Schulbesuchstagen in verschiedenen Fächern (Biologie, Englisch, Geografie, Physik) als auch an Schulen im Praxissemester beim eigenen Unterrichten videografiert. Die Aufnahmen dienen als Reflexionsanlass sowie als Analyse- und Forschungsgrundlage für die unterrichtenden Studierenden. Zusätzlich werden die Aufnahmen aufbereitet und, zusammen mit Begleitmaterial (z. B. Unterrichtsplanung, Arbeitsblätter), in die an der Universität zu Köln vorhandene Online-Datenbank

für Unterrichtsvideos „ViLLA“ eingestellt. Sie stehen Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren und deren Lehrenden zur Verfügung. Die Videos werden in einzelne Phasen geschnitten und nach inhaltlichen Aspekten verschlagwortet, sodass sie leicht auffindbar sind. Zusätzlich wird die Lernwirksamkeit von Unterrichtsvideos in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung untersucht. Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung der situationsspezifischen Fähigkeiten von Klassenführung, wofür sechs Trainingsseminare im bildungswissenschaftlichen Begleitstudium durchgeführt wurden. In einem quasi-experimentellen Design konnte gezeigt werden, dass Studierende, die mit Unterrichtsvideos oder einer Kombination aus Unterrichtsvideos und -transkripten arbeiten – im Gegensatz zu Studierenden, die ausschließlich mit Unterrichtstranskripten arbeiten –, einen praktisch bedeutsamen Zuwachs in den situationsspezifischen Klassenführungsfähigkeiten erreichen.

### **ProViel – Professionalisierung für Vielfalt an der Universität Duisburg-Essen**

Das Teilprojekt, das sich mit Videos auseinandersetzt, ist CLIPSS – Classroom Management in Primary and Secondary Schools ([www.clipss.de](http://www.clipss.de); im Aufbau). Im Fokus stehen die Entwicklung und Evaluation videobasierter Unterrichtsmaterials zum Erwerb von handlungsbezogenem Professionswissen mit dem Schwerpunkt Klassenführung. Die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis innerhalb der Lehrerbildung soll durch innovative Lehr-Lern-Formate in der Lehramtsausbildung optimiert werden. Bisher existieren kaum inszenierte Unterrichtsvideovignetten, da ihre Konzeption und Umsetzung zeit- und ressourcenintensiv ist. Auf Basis authentischer Unterrichtsszenen wurden relevante Handlungsfelder und Handlungsstrategien in Bezug auf Klassenführung ausgewählt und im Anschluss in positiver und kritischer Variante für die Primar- und Sekundarstufe von Theater-AGs inszeniert. Die Videovignetten wurden für den Einsatz in der Lehre aufbereitet und werden in Trainings eingesetzt. Erste Ergebnisse unterschiedlicher Vergleichsstudien zur Videoevaluation bestätigen die Wirksamkeit der videobasierten Trainings in Bezug auf die Wissenserweiterung im Bereich Klassenführung. Langfristig werden die Videovignetten für die Aus-, Fort- und Weiterbildung bereitgestellt.



### **Lehrerbildung@LMU an der LMU München**

Im Projekt *Lehrerbildung@LMU* der LMU München wird die Lehrerbildung fakultätsübergreifend und für alle Projektschwerpunkte durch videobasierte Lehr-Lern-Konzepte weiterentwickelt. Es wurde eine Plattform geschaffen, die eine Webanwendung bietet, mit der Videos kollaborativ annotiert, kommentiert und qualitativ ausgewertet werden können. Die weiterentwickelte Anwendung kommt primär bei Unterrichtsaufzeichnungen zum Einsatz. Sie ermöglicht, das Unterrichtsgeschehen aus mehreren Perspektiven zu beobachten und anhand von Kategoriensystemen nach verschiedenen Gesichtspunkten auszuwerten. Zum Beispiel gibt die integrative Arbeit mit Unterrichtsaufzeichnungen den Teilnehmenden im Teilprojekt Diskurs-Arena wichtige Impulse für die professionsorientierte (Selbst-)Reflexion der Gesprächs- und Kommunikationsprozesse. Das Ziel ist, Lehramtsstudierende über Konzepte und Inhalte aus dem Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung auf die ökologischen Herausforderungen einer globalisierten Welt vorzubereiten. Die Webanwendung und die Videoaufzeichnungen befinden sich auf einer projektinternen Plattform. Um die erstellten Materialien für alle Phasen der Lehramtsausbildung zugänglich zu machen, wird die Plattform zu einem Portal weiterentwickelt, das von anderen Institutionen der Lehramtsausbildung in Bayern genutzt werden kann.

### ***Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung an der WWU Münster***

Das Teilprojekt videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration hat zwei Schwerpunkte. Einerseits sollen professionell aufgezeichnete und nachbearbeitete Unterrichtsvideos mit nützlichen Begleitmaterialien in unterschiedlichen Fächern (Mathematik, Deutsch, Sport, Geografie, Sachunterricht, berufliche Bildung) in einem Videoportal für die Lehrerbildung zur Verfügung gestellt werden. Sie dienen als Anschauungs- und Analysematerial für Unterrichtsverläufe in allen Phasen der Lehrerbildung und fokussieren den Umgang von Lehrkräften mit einer heterogenen Schülerschaft. Als erstes Produkt dieser Arbeit ist das Videoportal „Provision“ ([www.uni-muenster.de/provision](http://www.uni-muenster.de/provision)) nutzbar, das 29 Unterrichtsstunden und 121 Unterrichtsausschnitte (Clips) inklusive der Begleitmaterialien zur Verfügung stellt. Andererseits wurden in der Hochschullehre in den genannten sechs Fächern videobasierte Lehrmodule entwickelt, die die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden bezüglich der Facetten Lernunterstützung, Klassenführung und gleichberechtigter Teilhabe am Unterricht verbessern sollen. Mithilfe eines quasi-experimentellen Designs wurde bestätigt, dass sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung der an den Lehrmodulen teilnehmenden Studierenden im Gegensatz zu einer unbehandelten Kontrollgruppe signifikant verbessert.

### **FU Berlin: Know how to teach (K2teach)**

Im Projekte *K2teach* wird das Videoportal „FOCUS“ (Fokussierte, computerbasierte Unterrichtsanalysen im Studium) entwickelt. Die Konzeption des Videoportals umfasst drei Bereiche: Videodatenbank, Lehr-Lern-Gelegenheiten und Toolbox. Die Videodatenbank enthält Unterrichtsvideos aus der Primar- und Sekundarstufe, Interviews mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Begleitmaterialien (Transkripte, Unterrichtsverlaufspläne etc.), die eine Arbeit zu selbst gewählten Themen unterstützen. Die Lehr-Lern-Gelegenheiten bieten Videos und Begleitmaterialien in didaktisch aufbereiteten Umgebungen für eine fokussierte Analyse an. Sie eignen sich zur Förderung des Erwerbs von Vorläuferkompetenzen professionellen Handelns, wie dem Erkennen und Beurteilen lernrelevanter Merkmale des Unterrichts sowie dem Generieren von Handlungsstrategien. Aktuell sind folgende Themen verfügbar: Umgang mit Schülervorstellungen im

Biologieunterricht, Formulieren von politischen Urteilen im Politikunterricht, Umgang mit Störungen im Unterricht und Inklusion in der Grundschule. Zusätzlich werden in der Toolbox neben ausgewählter Fachliteratur auch Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung und -analyse bereitgestellt. In ersten Evaluationen schätzten sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende die innovativen Lernangebote als praxisrelevant und motivierend ein. Außerdem zeigten sich Effekte auf die Zielvariablen der professionellen Wahrnehmung, die auf eine Wirksamkeit der neu entwickelten Lerngelegenheiten schließen lassen.

An allen Standorten werden neben den vorgestellten Projektinhalten zwei zusätzliche Bausteine angestrebt und erarbeitet, die zum Transfer und zur Verstetigung des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung beitragen sollen:

Erstens streben die Hochschulen eine intensive Verzahnung mit der zweiten Phase der Lehrerbildung an. Dies reicht vom einfachen Austausch von Videoaufzeichnungen oder Materialien bis hin zur Ko-Konstruktion von gemeinsam durchgeführten videobasierten Lehreinheiten im Vorbereitungsdienst.

Zweitens wird ein bundesweit vernetzendes Meta-videoportal ([www.unterrichtsvideos.net](http://www.unterrichtsvideos.net)) entwickelt, dessen Funktionalitäten und Nutzungsgelegenheiten über die Möglichkeiten der einzelnen Standorte hinausweisen sollen. Dabei soll das Metavideoportal bei entsprechender Registrierung die Exploration und Nutzung der Unterrichtsvideos aller teilnehmenden Standorte für die deutschlandweite Lehrerbildung ermöglichen. Gleichzeitig können dadurch an den Standorten Lerngelegenheiten geschaffen werden, die vergleichende Analysen in Bezug auf unterschiedliche Kontextdimensionen (Schulform, Jahrgangsstufe, Thema, Lehrperson, Klassenzusammensetzung, Region) zulassen, die vorher durch die eingeschränkte Anzahl von Unterrichtsvideos an den Standorten nur in begrenztem Maße möglich waren.



## Stärkung des Lehramts berufliche Schulen

---

**Absolventinnen und Absolventen des Lehramts an beruflichen Schulen unterrichten Auszubildende in der Berufsausbildung an Berufskollegs, Berufsfachschulen, Berufsschulen sowie Berufs- und Fachakademien. Der Bedarf an Lehrern und Lehrerinnen für die beruflichen Schulen ist groß, besonders im gewerblich-technischen Bereich. Die Hochschulen haben das Problem erkannt und schließen mit innovativen Lösungen zum Beispiel Lücken bei den Studiengängen. Aber auch Fachhochschulen kooperieren mit Hochschulen, um Absolventinnen und Absolventen des Fachstudiums die Option einer späteren Lehrtätigkeit einzuräumen. Darüber hinaus werden neue Wege erprobt, den Zugang als Quer- oder Seiteneinstieg zu ermöglichen. Das bedarf neuer Verfahren, um die Befähigung für das Lehramt an beruflichen Schulen zu erwerben. Solche Modelle werden in Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickelt und umgesetzt.**

### Lehrkräfte für berufliche Schulen gewinnen – „Seiteneinstige“ zum Studium in den technischen Mangelfächern

Technische Universität (TU) Darmstadt, Verbund Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und Universität Osnabrück, Technische Universität (TU) München, Universität Stuttgart

Junge Leute münden selten unmittelbar nach dem Abitur in ein Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen ein. Daher sind die Zugangswege vielfältig. Warum ist das so?

Jugendliche mit Abitur an allgemeinen Gymnasien kommen kaum mit beruflichen Schulen in Berührung. Sie wissen daher nicht, wie abwechslungsreich das Unterrichten an beruflichen Schulen sein kann. Die Vielfältigkeit und Attraktivität des beruflichen Schulwesens wird unterschätzt.

Warum es seit Jahren nicht gelingt, den Mangel an Lehrkräften für die technischen Berufsfelder wie Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informatik und Maschinenbau zu beheben, hat weitreichendere strukturelle Ursachen. Zum einen handelt es sich um Berufsfelder, die als eher „männlich“ besetzt gelten. Dem Lehrer-

beruf sind aber viel mehr junge Frauen zugeneigt als junge Männer. Zweitens sollten Lehrende in diesen Fächern sowohl ein Faible für Hightech als auch für Soziales besitzen. Diese beiden Interessenorientierungen finden sich nur selten in einer Person vereint. Ist diese Kombination dennoch vorhanden, entscheiden sich viele junge Leute für das bekanntere und prestigeträchtigere Studium einer Ingenieurwissenschaft als für das Lehramtsstudium. Da beide Studiengänge eng verwandt sind, eröffnen „Seiteneinstiege“ in die technischen Lehramtsstudiengänge für viele eine Option, später in die Laufbahn als Lehrperson an einer beruflichen Schule einzusteigen. An einigen Ausbildungsstandorten werden dafür strukturierte „Seiten- oder Quereinstiege“ als Aufbaustudiengänge angeboten.

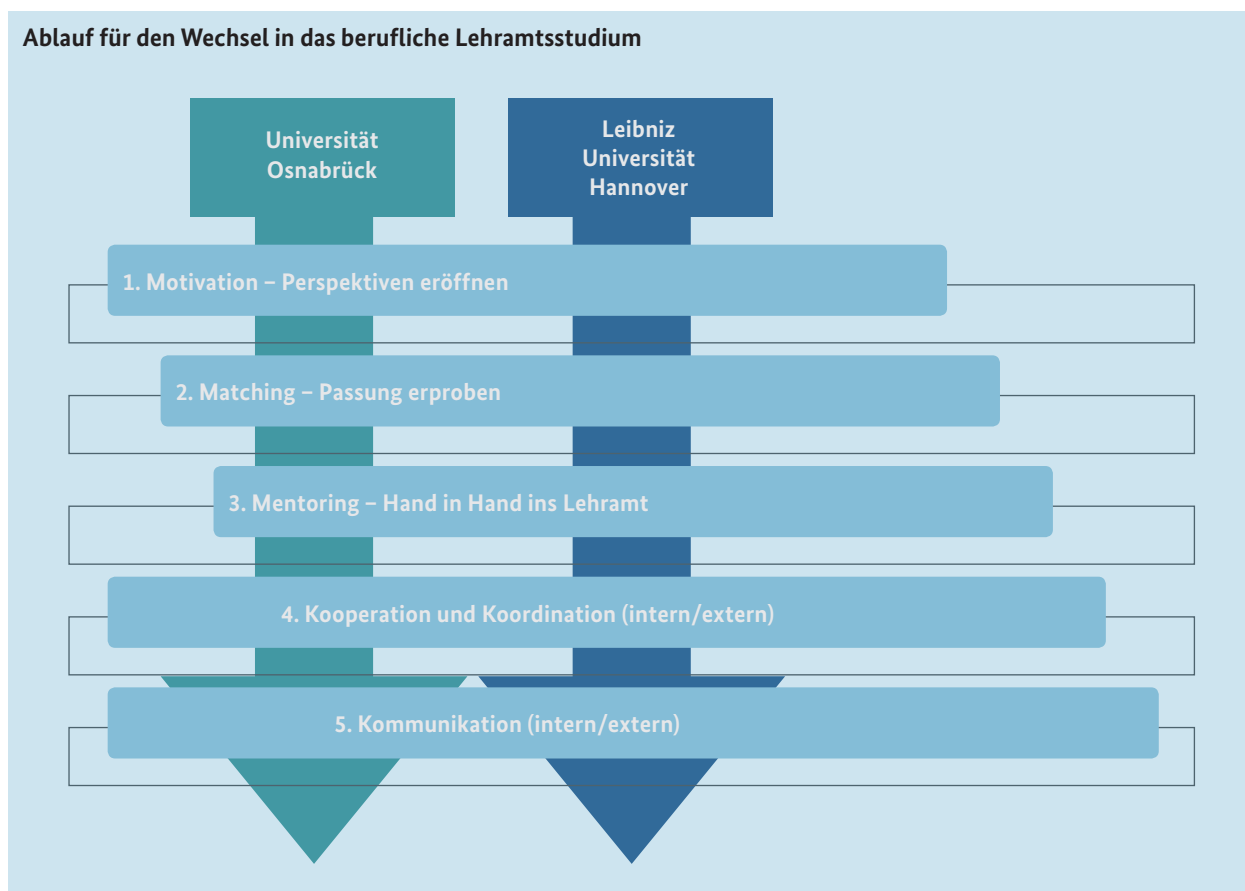
So gibt es z. B. an der TU Darmstadt seit über zehn Jahren die Möglichkeit, mit dem Bachelorabschluss einer Ingenieurwissenschaft und geringen Auflagen direkt im Masterstudiengang für das Lehramt berufliche Schulen zu starten. Der Aufbaumaster wird in acht beruflichen Fachrichtungen angeboten, darunter alle sogenannten „Mangelfächer“. Im Schnitt verlassen die TU Darmstadt jährlich ca. 50 Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education, mehr als die Hälfte davon mit technischer Fachrichtung ([www.zfl.tu-darmstadt.de/studium/berufliche\\_schulen/seiteneinstieg/seiteneinstieg\\_1.de.jsp](http://www.zfl.tu-darmstadt.de/studium/berufliche_schulen/seiteneinstieg/seiteneinstieg_1.de.jsp)).

Die Zahl der Absolventinnen und Absolventen reicht trotz vorhandener Seiteneinstiege nicht aus, um den bundesweiten Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern beruflicher Schulen zu decken. In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ werden daher Projekte erprobt, die neue Wege zum Seiteneinstieg erschließen.

### Das Projekt „PLan C – Perspektive Lehramt als neue Chance“ (Verbund Hannover/Osnabrück)

Mit dem Verbundprojekt „PLan C“ soll das Rekrutierungsspektrum von Lehrkräften für berufsbildende Schulen erweitert werden. Angesichts der hohen Abbruchquoten in den Ingenieurwissenschaften werden potenzielle Studienabbrecherinnen und -abbrecher ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge durch gezielte (institutionelle) Ansprache adressiert, beraten und begleitet. So soll eine weitere Zielgruppe für einen

### Ablauf für den Wechsel in das berufliche Lehramtsstudium



Wechsel in das berufliche Lehramtsstudium in den Mangelfachrichtungen Elektro- und Metalltechnik gewonnen werden.

Die Projektergebnisse verdeutlichen, dass es sich bei den tatsächlich Interessierten – entgegen der ursprünglichen, auf Vorstudien beruhenden Annahme – nicht um Studierende der ersten Semester handelt, sondern um Studierende fortgeschrittener Semester oder um Absolventinnen und Absolventen. Somit kann hier von einem graduierten Studienabbruch oder einer Studieneinweitung gesprochen werden. Nach dem Erwerb eines ersten qualifizierenden Bachelorabschlusses wird kein anschließendes Masterstudium im ingenieurwissenschaftlichen Bereich angestrebt. Es zeigt sich, dass die Wechselnden in sogenannte Quereinstiegs-Masterstudiengänge um- bzw. einsteigen, die nach Abschluss eines ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen vorbereiten. Entsprechende Studiengänge werden inzwischen als abgestimmtes niedersächsisches Konzept an beiden Universitäten angeboten und erfahren großen Zu-

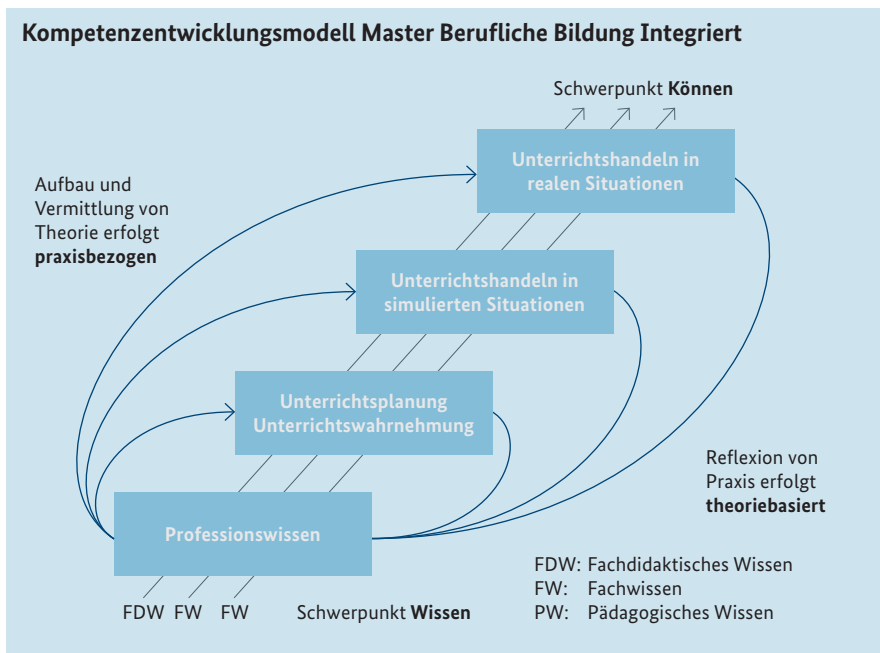
spruch. Nach erfolgreicher Entwicklung und Erprobung des Modellversuchs „LBSflex“ (im Rahmen des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“) ist zukünftig eine berufsbegleitende Variante des Quereinstiegs-Masterstudiengangs als Regelangebot vorgesehen.

Resümierend wurden durch „Plan C“ neue Erkenntnisse und entsprechende Maßnahmen zu Motivation (z. B. Orientierungsgespräche), Passungen (z. B. Praktika) und Bedarfslagen (z. B. Mentoring) der spezifischen Zielgruppe der Interessierten aus den Ingenieurwissenschaften generiert. Diese gehen in die Beratungs- und Lehrangebote der beiden Universitäten ein. Durch die Fokussierung der Zielgruppe und die evident gewordene Relevanz der Quereinstiegs-Masterstudiengänge helfen die Erfahrungen aus „Plan C“ beiden Standorten, dem Lehrermangel an den gewerblich-technischen Schulen zielführend entgegenzuwirken (siehe dazu: Bals et al., 2016).

**„Master Berufliche Bildung Integriert“ an der TU München (TUM)**

Basis des Ausbildungskonzepts des phasenübergreifenden Studiengangs „Master Berufliche Bildung Integriert“ für die beruflichen Fachrichtungen Elektro- und Informationstechnik sowie Metalltechnik – in Kombination mit den Unterrichtsfächern Mathematik oder Physik – ist die Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen der TUM School of Education und dem Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern.

Der Studiengang verfolgt die Behebung des in diesen Fachbereichen besonders hohen Lehrkräftemangels. Das geschieht durch eine qualitativ hochwertige, attraktive Ausbildung mit Ansprache neuer Zielgruppen und durch die Weiterentwicklung und Optimierung der Lehrkräftebildung. Dazu erarbeitet der Studiengang ein gemeinsames Curriculum, gemeinsame Sprache, Module, Prüfungen und Qualitätsstandards. Er verzahnt universitäres Studium und Referendariat sowie Theorie und Praxis entsprechend dem nachfolgend abgebildeten Kompetenzentwicklungsmodell auf komplexe Art und Weise:



Der Studiengang adressiert Absolventinnen und Absolventen mit ingenieurwissenschaftlichem Bachelorabschluss bzw. mindestens gleichwertigem Abschluss. Die Auswahl erfolgt im Zuge eines Eig-

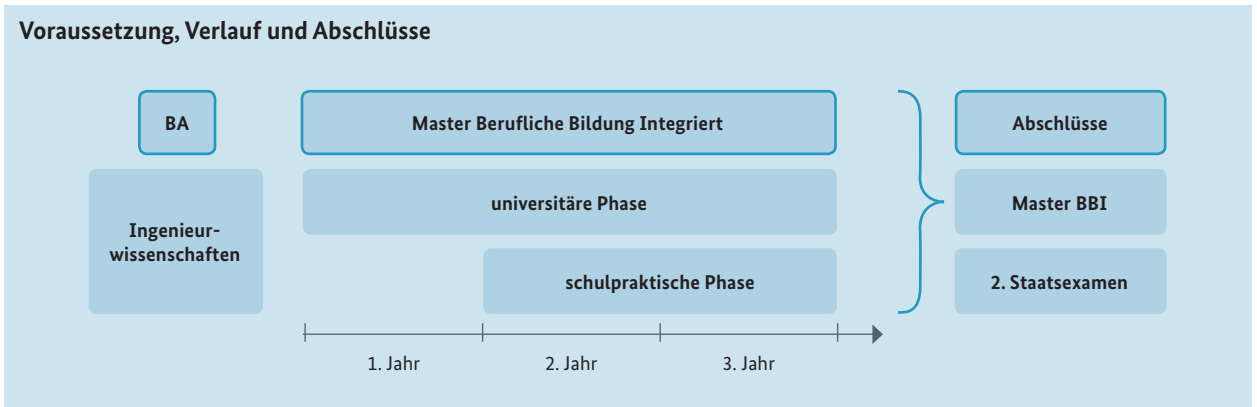
nungsverfahrens. Spätestens zum dritten Semester, in dem der Vorbereitungsdienst beginnt, muss – wenn keine Berufsausbildung der jeweiligen beruflichen Fachrichtung vorliegt – ein fachlich einschlägiges Berufspraktikum von 48 Wochen abgeleistet sein. In dem Synergien genutzt und Redundanzen vermieden werden, erhalten Absolventinnen und Absolventen nach drei Jahren sowohl den Masterabschluss als auch das 2. Staatsexamen.

Im Wintersemester 2018/19 beginnen 21 Studierende bzw. Referendarinnen und Referendare der ersten Kohorte ihr drittes Jahr. Die zweite Kohorte mit 20 Teilnehmenden startet in das zweite Jahr, und eine dritte Kohorte wird das Studium neu aufnehmen. In Hinblick auf Qualitätsmerkmale von Unterricht im Referendariat und Studienzufriedenheit zeichnen sich vielfältige positive Effekte ab ([www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/master-berufliche-bildung-integriert](http://www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/master-berufliche-bildung-integriert)).

**Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen (LEBUS) an der Universität Stuttgart**

Mit *LEBUS* wird ein multipler Ansatz zur Gewinnung und Bindung geeigneter Studierender verfolgt. Über soziale Netzwerke, Intensivierung der Schularbeit, Online-Portale und Informationsveranstaltungen wird der Bekanntheitsgrad des Studiengangs Technikpädagogik an der Universität Stuttgart gesteigert. Mit bildungswissenschaftlichen Ergänzungsangeboten für die technischen Studiengänge wurden die Voraussetzungen zur Gewinnung zusätzlicher Studierender für den Aufbaustudiengang Technikpädagogik geschaffen. Zwei Wege wurden beschritten. Es erfolgten eine Intensivierung der Vernetzungen mit den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen der Universität Stuttgart und der Aufbau von Kontakten zu weiteren technischen Hochschulen.





Zur Vorbereitung eines berufsbegleitenden Studiengangs erfolgten Aufzeichnungen von Kernvorlesungen der Technikpädagogik, E-Learning-gestützte Module wurden entwickelt, pilotiert und zur Verfügung gestellt. Für die Studieneingangsphase wurde ein Mentoringprogramm konzipiert und z. B. ein spezielles Tutorium in Mathematik konzipiert und umgesetzt. Die Zusatzangebote werden von den Studierenden angenommen, und Ergebnisse zu den Prüfungen belegen positive

Effekte. Um weitere Ansatzpunkte zur Verbesserung der Rekrutierung zu finden, wurden Untersuchungen angestellt. So wurde die Vorbildung, Motivation sowie die Gründe für einen Studienabbruch von Studierenden der Technikpädagogik an der Universität Stuttgart systematisch analysiert (Wyrwal & Zinn, 2018). Verglichen wurden die Interessenstrukturen von Studierenden der Ingenieurwissenschaften, der Berufspädagogik und der Technikpädagogik mit dem Ergebnis, dass noch erhebliche Potenziale geschöpft werden können.



### Perspektiven für eine gelingende Inklusion in der beruflichen Bildung: Arbeitsgruppe „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Technische Universität (TU) Dresden, Universität Kassel, Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel, Westfälische Wilhelms-Universität (WWU) Münster, Fachhochschule (FH) Münster, Universität Stuttgart, Technische Universität (TU) Dortmund

Bedeutsam ist ein gelingender Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in eine berufliche Ausbildung und danach in eine reguläre Beschäftigung am 1. Arbeitsmarkt. Angestrebt wird ein flexibilisiertes Berufsbildungssystem, das allen Jugendlichen eine Chance auf eine qualifizierende Berufsausbildung weitestgehend im Regelsystem eröffnet. Dabei steht die dualbetriebliche Berufsausbildung insbesondere im Fokus. Eine Inklusion in vollzeitschulischen Bildungsgängen ist zwar weniger komplex, dafür in vielen Branchen weniger chancenreich. Die Komplexität bei der Umsetzung von Inklusion stellt Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Ausbilder vor besondere Herausforderungen: Eine

Lernortkooperation von Betrieb und Schule, unter Einbeziehung der überbetrieblichen Bildungsstätte, ist in besonderem Maße gefordert. Ebenso werden die Zusammenarbeit von unterschiedlichen Fachlichkeiten (bspw. Sonder- und Regelpädagogen) und die Etablierung von Unterstützungsangeboten in einer betrieblichen Ausbildung erforderlich.

### **Konstituierung und Forschungsschwerpunkte der AG „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“**

Dem pädagogischen und didaktischen Handeln der Lehrkräfte wird bei der Umsetzung von Inklusion im (Berufs-)Bildungssystem eine besondere Bedeutung beigemessen. Die impulsgebende Rolle der Lehrperson und ihre treibende Kraft für die Ausgestaltung einer Schule der Vielfalt werden herausgestellt. Dies gilt auch für die berufliche Bildung. Die Bildungspolitik fordert deshalb u. a. eine spezifischere Vorbereitung von (angehenden) Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, sowohl in Bezug auf den Umgang mit den individuellen Lernvoraussetzungen und Persönlichkeiten der Lernenden als auch auf eine Sensibilisierung für Vielfalt. Der Anspruch wird formal im Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz formuliert.

Im Bezugsfeld „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“ werden in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mehrere Projekte gefördert. Deren Leiterinnen und Leiter haben sich entschlossen, in einer AG zu kooperieren. Sie trafen sich an der Universität Stuttgart zu einer konstituierenden Sitzung. Zahlreiche weitere Arbeitstreffen folgten. Folgende Projekte sind in der AG „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“:

- Otto-Friedrich-Universität Bamberg – Projekt: Berufliche Bildung (BeBi) als Teilprojekt von *Wegweisende Lehrerbildung (WegE)* der Universität Bamberg – Verantwortung: Prof. Dr. Karin Heinrichs & Johannes Reinke
- TU Dresden – Projekt: *Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen (TUD-Sylber)* – Verantwortung: Prof. Dr. Manuela Niethammer & Tobias Geisler
- Universität Kassel – Projekt: Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- &

Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren (Diversity VET-MEB) als Teilprojekt von *Professionalisierung durch Vernetzung (PRONET)* – Verantwortung: Prof. Dr. Bach & Christian Schaub

- CAU zu Kiel – Projekt: Heterogenität und Inklusion im Lehramt für berufsbildende Schulen, Teilprojekt von *LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive an der CAU zu Kiel* – Leitung: Prof. Dr. Andrea Burda-Zoyke & Janine Joost
- WWU Münster und FH Münster – Projekt: *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung*; Teilprojekt I: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum – Leitung: Prof. Dr. Ursula Bylinski & Michaela Sindermann
- Universität Stuttgart – Projekte: *Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen (LEBUS)* sowie das assoziierte Projekt Inklusionskompetenz von Lehrkräften (InKom) – Verantwortung: Prof. Dr. Bernd Zinn & Matthias Wyrwal sowie Prof. Dr. Reinhold Nickolaus, Belinda Vogt & Cordula Petsch
- TU Dortmund – Projekte: Lehrerbildung für eine inklusionsorientierte berufliche Bildung – Verantwortung: Prof. Dr. Thomas Schröder & Dr. Anne Busian; Heterogenität in sozialpädagogischen Bildungsgängen (an)erkennen – Verantwortung: Prof. Dr. Uwe Uhlendorff & Dr. Anke Karber – als Teilprojekte des „*Dortmunder Profils für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung*“ (DoProfil)

Die in nachstehender Tabelle genannten Projekte beschäftigen sich mit folgenden Themenfeldern:

- A) Entwicklung und Evaluierung von inklusionsbezogenen Curricula und Studieninhalten,
- B) Identifikation von inklusionsbezogenen Aufgaben und Kompetenzanforderungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen,
- C) Entwicklung eines Tests zur Erfassung der Inklusionskompetenz,
- D) Modellentwicklung für eine inklusive Didaktik und Förderkonzepte.

Eine Zuordnung der Projekte zu den Themenfeldern können Sie folgender Tabelle entnehmen:

### Arbeitsfelder der Projekte der AG Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Kooperationsthemen in der I. Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“						
Teilprojekt	Standort & Leitung	A) Entwicklung und Evaluierung von inklusionsbezogenen Curricula & Studieninhalten	B) Identifikation von inklusionsbezogenen Aufgaben und Kompetenzanforderungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen	C) Entwicklung eines Tests zur Erfassung der Inklusionskompetenz Pilotierung Fachwissenschaftstest		D) Modellentwicklung für eine inklusive Didaktik & Förderkonzepte Pilotierung HBW-Vignetten
BeBi	Universität Bamberg	X		X	X	
TUD-Sylber	TU Dresden	X	X			X
Diversity VET- MEB	Universität Kassel	X	X			
Heterogenität und Inklusion im Lehramt für berufsbildende Schulen	CAU Kiel	X	X			X
Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum	WWU und FH Münster	X	X			X
LEBUS	Universität Stuttgart	X	X	X	X	X
Teilprojekte in DoProfil	TU Dortmund	X	X			

Im Bezugsfeld dieser vier Schwerpunkte (A–D) beschäftigt sich in der AG der Fachdiskurs mit einem vielfältigen inklusionsbezogenen Fragespektrum. Es geht um die Analyse der Ausgangssituation in der beruflichen Bildung:

- Welche inklusionsbezogenen Kompetenzen müssen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen entwickeln, damit sie den Anforderungen zur Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung adaptiv gerecht werden können?
- Welche besonderen inklusionsbezogenen Anforderungen und Rahmenbedingungen gelten für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung?

Weiterhin betreffen die Forschungsfragen hochschuldidaktische Handlungsfelder zur Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen, wie u. a.:

- Wie müssen hochschulische Curricula verändert werden, um den inklusionsbezogenen Kompetenzerwerb von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen adäquat zu unterstützen?

- Wie können eine Konzeptionierung von inklusionsbezogenen Lehrangeboten und die Entwicklung entsprechender innovativer Lehrformate (z. B. integrative Angebote von Bildungswissenschaften, insbesondere der Berufspädagogik und der Fachdidaktik) in der hochschulischen Ausbildung erfolgen?
- Welche hochschuldidaktischen Methoden sind hier zielführend (z. B. forschungsorientiertes Lernen, Fallarbeit/Entwicklung von Fallvignetten, phasenübergreifende Kooperation in der beruflichen Lehrerbildung usw.)?
- Wo sollten inklusionsbezogene Themen verankert werden – in den Fachwissenschaften, in den Fachdidaktiken oder Bildungswissenschaften – und wie kann eine kohärente Professionalisierung ermöglicht werden?
- Sollten die Lehrangebote integrativ oder additiv, in universitären oder eher praxisbezogenen Modulen mit der zweiten Phase angeboten werden?



## Projektübergreifende Arbeitsergebnisse und Erkenntnisse der AG

Projektübergreifend lassen sich folgende Ergebnisse feststellen:

Im Schwerpunkt A) konnten die Themen Heterogenität und Inklusion in vielfältiger Weise in die Hochschuldidaktik für die Ausbildung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen integriert werden. Dies erfolgte additiv, z. B. durch neu entwickelte Seminare sowie Medien und Materialien (z. B. videobasierte Fallvignetten). Die Integration gelang durch den Einbezug inklusionsbezogener Fragestellungen in bestehende Seminare und durch die Weiterentwicklung der Curricula der beruflichen Lehramtsstudiengänge. Die Seminarevaluationen laufen. Kleine Fallzahlen und eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Seminare verbieten jedoch eine quasi-experimentelle Überprüfung der neuen Studienangebote. Deutlich wird, dass der produktive Umgang mit Heterogenität und Inklusion über die hochschulische Lehrerbildung hinaus in Angeboten – die die Theorie-Praxis-Reflexion zum integralen Bestandteil haben verankert werden muss. Alle Phasen der beruflichen Lehrerbildung sind einzubeziehen, um ihr pädagogisches Handeln als „Schlüssel“ in diesen erforderlichen Veränderungsprozessen zu professionalisieren und nachhaltige Wirkungen zu erreichen.

Im Bezugsfeld der Schwerpunkte B) und C) geht die AG im Anschluss an den aktuellen Stand der Forschung davon aus, dass die Kompetenz zur Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität in zwei übergeordneten Dimensionen modelliert werden kann. Das ist das einschlägige Fachwissen und das Handlungswissen zum Umgang mit Inklusion und Heterogenität. Damit ist die Frage verbunden, wie diese spezifischen professionellen Kompetenzen valide erhoben werden können. So werden im Kompetenzmodell die Subdimensionen:

- Allgemeines Wissen zur Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität,
- Wissen zur Diagnostik, Wissen zur Beratung und
- Wissen zur Förderung

als zentrale professionsorientierte Facetten herausgestellt.

Weitere professionsbezogene Merkmale, wie Überzeugungen und Einstellungen, sowie die motivationalen und selbstregulativen Merkmale bilden die entscheidenden Voraussetzungen für den erfolgreichen



Umgang mit Inklusion und Heterogenität. In der Entwicklung des Fachwissenstests wurden entsprechende Testitems zu den vier unterstellten Subdimensionen entwickelt. Sie wurden mittels Paper-Pencil-Test an mehreren Standorten der AG und an weiteren kooperierenden Hochschulen und Universitäten erfolgreich pilotiert. Die Ergebnisse der Pilotierungsstudie und der ersten Hauptstudie liefern einen Einblick in den Stand der professionsorientierten Kompetenzfacetten. Sie können einen begründeten Ausgangspunkt zur weiteren Optimierung der Lehrerbildung bieten. Weitere Begleitforschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Vielfalt an Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung sich als eine Herausforderung für eine gelingende Inklusion erweist. Sie gilt es lösungsorientiert zu bewältigen. Weiterhin wird deutlich, dass Organi-



sationswissen im Feld der beruflichen Erstausbildung einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Im Schwerpunkt D) wurden fachdidaktische Ansätze für die Planung und Umsetzung beruflicher inklusiver Lehr-Lern-Settings entwickelt. Die Ableitung solch eines Modells wurde über eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Grenzen einer Didaktik beruflicher Fachrichtungen und über einen empirischen Zugang der Praxiserfahrungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen realisiert. Die zentralen Qualitätskriterien sind für eine inklusive Didaktik in Verbindung mit dem Leitziel einer beruflichen Handlungskompetenz und der Umsetzung von Lernfeldern an berufsbildenden Schulen zu berücksichtigen.

### Resümee zur AG „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“

Die Projektarbeit in der AG gestaltete sich sehr effizient. So ist ein Sammelband zur Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung erschienen. Ein weiterer Band zur Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung ist in Bearbeitung. Eine Vielzahl an Einzelbeiträgen wurde publiziert.

Ebenso bringt sich die AG regelmäßig auf der Sektions-tagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein. Ein Forum wird bei den 20. Hochschultagen Berufliche Bildung angeboten. Gleichfalls werden die Ergebnisse auf Tagungen, in Workshops und Symposien eingebracht. Die Projekte unterstützen sich gegenseitig bei der Umsetzung der anderen Projekte durch den kollegial-kritischen Fachdiskurs, die universitätsübergreifenden Umsetzungen von Befragungen und Tests sowie den Fachaustausch zu speziellen Themen. Das sind z. B. inklusionsbezogene Fallarbeit, Digitalisierung und Inklusion. Außerdem kooperieren die Projekte in der Doktorandenbetreuung. Durch den Austausch der Projektergebnisse in der AG konnten projektbezogene Entwicklungen übergreifend multiperspektivisch diskutiert und reflektiert werden. Unterschiedliche theoretische und konzeptionelle Ansätze wurden zusammengeführt und weiterer Entwicklungs- und Forschungsbedarf expliziert. Es findet eine weitergehende Vernetzung der in den Projekten beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Doktorandinnen und Doktoranden statt. Diese Form der Zusammenarbeit ist aktuell und zukünftig notwendig, um dem komplexen Themenfeld „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“ gerecht zu werden.



## Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften

Ein Schwerpunkt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist die nachhaltige Verbesserung der Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Sie sind die tragenden wissenschaftlichen Säulen der Lehrerbildung. Die fachwissenschaftlichen Theorien ergänzen sich mit fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Praxisbezug in der gemeinsamen Studienplanentwicklung. Fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studieninhalte werden verknüpft. Ziel ist, dass sie sich gegenseitig Entwicklungsimpulse geben und sich konsolidieren.

Die Fachdidaktik bietet in der Lehrerbildung den Rahmen, in dem die Fachdisziplin und die Pädagogik berufsfeldbezogen zusammengeführt werden.

Immer im Blick bleibt auch in diesem Schwerpunkt die Entwicklung eines bedarfsgerechten Bildungsangebots über die gesamte Berufszeit hinweg.

### Strategien für die Vernetzung von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Sonderpädagogik

Universität Bremen, Technische Universität (TU) Dortmund, Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz, Westfälische Wilhelms-Universität (WWU) Münster, Universität des Saarlandes

Ein universitäres Studium der Lehrerbildung beinhaltet Veranstaltungen aus den Fachwissenschaften sowie den dazugehörigen Fachdidaktiken. Ferner sind Veranstaltungen aus dem bildungswissenschaftlichen und – an einigen Hochschulen – dem sonderpädagogischen Lehrangebot enthalten. Eine große Herausforderung auf dem Weg zu einem kohärenten Curriculum ist die Abstimmung der thematischen Schwerpunkte und erworbenen Kompetenzen – über die Grenzen von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie Sonderpädagogik hinweg.





Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ stellt dafür einen geeigneten Rahmen zur Verfügung. Aus organisationstheoretischer Sicht ist festzustellen, dass Universitäten professionelle Organisationen mit einer geringen Veränderungsneigung sind. Sie sind charakterisiert durch ein hohes Maß an struktureller Differenzierung und eine Fragmentierung in ihre disziplinären Bereiche. Die Kommunikation ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organisationseinheiten – wie z. B. Fakultäten, Fachbereichen und Forschungsgruppen – kann sich problematisch gestalten. Traditionelle professionelle Normen sowie traditionell disziplinär geprägte Strukturen und Kulturen können einen organisationsweiten Wissensfluss blockieren.

Die spezifischen Rahmenbedingungen der universitären Lehrerbildung mit ihrer Vielfalt von Akteurinnen und Akteuren stellen einen idealen Nährboden für diese auf der Organisationsebene verorteten Schwierigkeiten dar. Bemühungen zur Verbesserung von Lehre und Studium auf Organisationsebene und die Etablierung einer Lehr- und Lernkultur scheinen Erfolg versprechend, wenn Transformationen zugleich Bottom-up- und Top-down-Veränderungen beinhalten. Die Mischung aus Bottom-up- und Top-down-Initiativen sowie eine alle Ebenen einbindende kontinuierliche Kommunikation bieten die Möglichkeit, die Akzeptanz von Reformen bei den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ebenso wie bei den Führungspersonen sicherzustellen.

### **Aktivitäten im Bremer Projekt „Schnittstellen gestalten“**

Das Projekt folgt dem Leitbild „Professionalisierung zum Reflective Practitioner“ und befasst sich mit der Vernetzung von zwei zentralen Handlungsfeldern der Lehrerbildung: der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie der Vernetzung der Kerndisziplinen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften. Umgesetzt wird dies durch vier Teilprojekte sowie das Kooperationsprojekt „Duale Promotion“. Sie gestalten beide Schnittstellen mit unterschiedlichen Schwerpunkten aus:

- FIT – Forschungswerkstatt integriert,
- E-Portfolio,
- Studien-Praxis-Projekte und
- Spotlights Lehre.

„Schnittstellen gestalten“ begreift Reflexion als einen Grundbaustein für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und somit als wesentlichen Bestandteil des Ausbildungsprozesses von angehenden Lehrkräften. Darauf aufbauend streben alle Teilprojekte neben individuellen Schwerpunktsetzungen die Förderung einer reflexiven Grundhaltung bei Studierenden an. Dies trägt zu einer Verknüpfung zwischen den Teilprojekten unter dem Dach der Reflexion bei.

Neben der übergeordneten Schnittstellengestaltung zeichnet sich das Projekt durch organisatorische Vernetzungsräume aus, die sowohl Inhalte als auch Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen Bereichen in einen Austausch bringen:

- Das Kolleg „Reflective Practice“ dient der Steuerung und dem Austausch im Projekt. Durch hochschulöffentliche Präsentationen von Meilensteinen und Ergebnissen dokumentiert es den Fortschritt des Projekts. Dieses Format wird regelmäßig durch Expertise von außen bereichert.
- Das Doc-Netzwerk „Reflective Practitioner“ dient der Vernetzung und Unterstützung von Promovierenden, deren Forschungsarbeiten einen engen Bezug zu den Teilprojekten aufweisen.
- In der Veranstaltungsreihe „Nachgefragt!“ werden aktuelle bildungspolitische Fragen kooperativ von Schülerinnen, Schülern und Studierenden erarbeitet sowie gemeinsam mit Expertinnen und Experten öffentlich diskutiert. Das Format fördert den Dialog zwischen Akteurinnen und Akteuren des Bildungsbereichs und trägt zur Vernetzung verschiedener Lebenswelten wie Schule und Ausbildung bei.

Das Teilprojekt Spotlights Lehre ist an der Schnittstelle „Verzahnung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften“ angesiedelt. Es ist ein Designprojekt, das exemplarisch und Bottom-up innovative Lehrkonzepte entwickelt, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Elemente in der universitären Lehrerbildung systematisch miteinander verzahnen. Diese Verzahnung untersucht dies mit Blick auf die Vernetzung der beiden Inhaltsbereiche im Denken und Handeln Studierender. Die Lehrkonzepte sollen Studierende dabei unterstützen, eine reflexive Fachwissenschaft und Fachdidaktik vernetzende Handlungskompetenz zu entwickeln. Ferner wird durch die Lehrkonzepte eine Stärkung der Relevanz fachwissenschaftlicher Ausbildungsanteile bei Studierenden angestrebt.

### **Aktivitäten im „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DoProfiL)“ an der TU Dortmund**

*DoProfiL* versteht sich als ein Zusammenschluss aller zentralen an der Lehrerbildung der TU Dortmund Beteiligten. Die Leitung hat das Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL) sowie das Rektorat inne. Das Projekt bietet die Gelegenheit, die Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen zusammenzuführen und zu bündeln. Eine innovative, inklusionsorientierte Lehrerbildung kann so weiterentwickelt und in einem in sich kohärenten Curriculum für alle Fächer in allen Lehramtsstudiengängen implementiert werden.

Vernetzung findet in diesem Kontext auf verschiedenen Ebenen statt. *DoProfiL* ist in bereits vorhandene verbindliche institutionelle Strukturen eingebettet, befruchtet diese wiederum mit innovativen Veränderungen und Entwicklungen. Hier sind v. a. themenspezifische Arbeitsgruppen zu nennen, die sich aus Wissenschaftlerinnen- und Wissenschaftlergruppen zusammensetzen, sowie die regelmäßig tagende Nachwuchsgruppe. Diese Kommunikationsanlässe führen zu einer strukturellen Kopplung der zum Teil noch unverbundenen Netzwerke. Fakultätsgrenzen spielen ebenso wenig eine Rolle wie die Statusgruppen der Beteiligten. Die Arbeitsgruppen wie auch die Nachwuchsgruppe sind Keimzellen für neue Ideen und Kohärenzstifter unter den Forschungsprojekten. Auf inhaltlicher Ebene ist bspw. die Entwicklung gemeinsamer Strukturmodelle zu nennen, die die Arbeit über Fächergrenzen hinweg leiten und rahmen. Dabei werden die im Projekt weiterentwickelten inklusionsorientierten Designprinzipien und theoretischen Modelle (z. B. das 3-Tetraeder-Modell) für eine zukunftsfähige Lehrerbildung genutzt. Mithilfe eines Planungsrasters für inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen werden formale Vorgaben definiert und inhaltliche Rahmenbedingungen vorgeschlagen.

Die Einrichtung eines eigenen Lehr-Lern-Labors, des LabprofilL, erhöht das Bewusstsein des gemeinsamen Handelns und erzeugt Synergieeffekte entlang der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung.

Die Verbindung von Top-down- und Bottom-up-Initiativen fördert sowohl die Entwicklung der Curricula für inklusionsorientierte Lehrerbildung als auch den

Aufbau interdisziplinärer Netzwerke zwischen den an der Lehrerbildung Beteiligten quer durch die TU Dortmund.

### **Aktivitäten im Mainzer Projekt „Das Lehr-Lern-Forschungslabor – Ort zukunftsorientierter Kooperation in der Lehramtsausbildung (LLF)“ an der JGU Mainz**

Im Projekt werden Lehr-Lern-Forschungslabore (LLF) für Lehramtsstudierende aufgebaut. In ihnen wird Unterrichten erprobt, aufgezeichnet und untersucht. Dabei arbeiten die Fächer Englisch, Geschichte und Physik mit den Bildungswissenschaften zusammen, um fachliche und fachdidaktische Perspektiven mit bildungswissenschaftlichen Zugängen zu verknüpfen. Weitere Kooperationen bestehen mit Schulen bzw. den Lehrkräften, deren Schülerinnen und Schüler an den Veranstaltungen in LLFs teilnehmen.

Bei der Unterrichtsgestaltung und -auswertung in LLFs besitzt die „kognitive Aktivierung“ einen besonderen Stellenwert. Herausfordernd ist, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernständen und individuellen Voraussetzungen angemessen zu fordern. Die richtige Balance zwischen Üben, Wiederholen, Festigen und der inspirierenden Entdeckung neuer Sachverhalte und Zusammenhänge ist eine Herausforderung im Lehrerberuf. Zu Recht gilt „kognitive Aktivierung“ als eine der Dimensionen guten Unterrichts.

In LLFs gestalten und analysieren Lehramtsstudierende Unterricht in ihren Fächern mit Blick auf fachliche Angemessenheit etc., aber auch darauf, ob und ggf. wie kognitive Aktivierung gelingt. Ihr Unterricht wird mit mehreren Kameras und aus verschiedenen Perspektiven aufgezeichnet und anschließend differenziert ausgewertet. Die Studierenden sollen so wichtige Handlungs- und Reflexionskompetenzen erwerben und sich zugleich mit Forschungsstrategien und -techniken in den Bildungswissenschaften und in ihrem Fach vertraut machen. Daneben werden in LLFs unterschiedliche fachbezogene Ansätze und Instrumente entwickelt: eBooks für das Fach Englisch, exkursionsdidaktische Konzepte für Geschichte und virtuelle Labore für den Physikunterricht.

Der gemeinsame Bezug auf die Unterrichtsarbeit sowie auf die Kooperation mit Schulen und Lehrkräften ist eine wichtige Voraussetzung für die Vernetzung von



Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Hinzu kommt der gemeinsame konzeptionelle Rahmen. Bisher ist deutlich geworden, dass „kognitive Aktivierung“ wichtige Aspekte guten Unterrichtens beinhaltet, aber in der Bandbreite der Fächer vor allem aus fachdidaktischer Perspektive nicht hinreichend ist. Daher wird zunehmend auf den weiterreichenden Ansatz des Pluriliteracies Model of Deeper Learning der sogenannten „Graz Group“ zurückgegriffen.

#### **Aktivitäten im Projekt „Dealing with Diversity“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster**

Das Projekt „Dealing with Diversity“ trägt der Breite der Lehrerbildung an der WWU durch eine breite Streuung disziplinärer Einzelprojekte Rechnung. Nahezu alle Fächer und Schulstufen sind in den entwickelten Lehrmodulen abgebildet. Ziele sind, Dozierende über die Disziplinen hinaus miteinander zu vernetzen. Auf dieser

Grundlage soll eine Kommunikationsstruktur entwickelt werden, die in ein besser abgestimmtes Curriculum münden kann: Die Studierenden sollen – ausgehend von den Kernthemen „Heterogenität“ und „Praxisreflexion“ des münsterschen Projekts – wahrnehmen, dass Vernetzung und Kooperation zu einem kohärenteren Lehrangebot führt. Benannt werden einige Aktivitäten, die zu einer solchen Vernetzung beitragen:

- Jedem der Teilprojekte ist eine Koordinatorin oder ein Koordinator zugeordnet. Deren Aufgabe ist, im Binnengefüge der Teilprojekte einen Austausch zu inhaltlichen Fragen und zu Fragen der Evaluation der Lehrmodule zu sichern. Somit kennen die Beteiligten der Einzelprojekte aus den Disziplinen die inhaltlichen Schwerpunkte und die didaktischen Konzepte aus den anderen Fächern. Zudem erfolgt der Austausch zu fächerübergreifenden Standards zur Qualitätssicherung der Lehre.



- Die „Koordinationsgruppe“ hat mit Treffen eine Vernetzungsstruktur etabliert, in der ein Transfer über Lehr- und Evaluationskonzepte stattfindet. Auf dieser Ebene sind alle im Projekt entwickelten Lehrmodule aus allen beteiligten Fächern präsent. Die „Koordinationsgruppe“ erfasst teilprojektübergreifend Bedarfe für inhaltliche und methodische Workshops. So wurden Workshops zur Vertiefung der Heterogenitätsthematik (z. B. Flucht als Thema im Klassenzimmer oder Salutogenese) und eine methodenorientierte Spring-School angeboten.
- Ein explizit auf die disziplinübergreifende Verflechtung der Teilprojekte ausgerichtetes Format ist ein zweitägiger „Vernetzungsworkshop“. In ihm wurden zwei Lehrmodule aus den vier Teilprojekten vorgestellt und darüber intensiv diskutiert. Dieser Workshop war universitätsweit geöffnet. Ein Ertrag liegt in der Planung disziplinübergreifender Kooperationsprojekte, die gemeinsame Seminare von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken umfassen.
- Ein weiteres aus diesem Vernetzungsworkshop resultierendes Vorhaben besteht darin, die entwickelten Lehrmodule in einer Matrix zu verorten. In ihr sind die zentralen Lehrziele der Angebote abgebildet. Diese Visualisierung soll Studierenden eine Orientierungshilfe geben, wie die einzelnen Module aufeinander zu beziehen sind.

Die genannten Beispiele illustrieren, dass strukturelle Angebote eine fächerübergreifende Vernetzung unterstützen können. Allerdings zeigt sich, dass solche Maßnahmen erst dann ihre Wirksamkeit entfalten können, wenn sie – Bottom-up – mit konkreten Inhalten gefüllt werden.

**Aktivitäten des Saarbrücker Projekts „SaLUt – Optimierung der saarländischen Lehrer/innen-ausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht“ des Verbundes der Universität des Saarlandes, der Hochschule für Musik Saar und der Hochschule der Bildenden Künste Saar**

SaLUt verfolgt neben der Bündelung, Ausweitung und Systematisierung der Aktivitäten der saarländischen Lehrerbildung das Ziel der Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Zu diesem Zweck haben sich Vertreterinnen und Vertreter aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften

in Clustern zusammengeschlossen – MINT, Sprachen & Mehrsprachigkeit, ästhetische Bildung und Werteerziehung sowie Bildungswissenschaften. Es sind verschiedene Schulformen und alle an Lehrerbildung im Saarland beteiligten Hochschulen eingebunden. Diese Cluster agieren unter dem Dach des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL), das den strukturellen Rahmen für den Austausch gestaltet. Ein Lenkungskreis aus Sprecherinnen und Sprechern aller Cluster übernimmt koordinative Aufgaben und Absprachen zum Erreichen der Projektziele. Für den Austausch der Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter finden regelmäßige Treffen statt.

Inhaltlich verbunden sind alle durch den neu gegründeten Verbund der Lernwerkstätten (VdL). Der VdL bündelt und koordiniert die Aktivitäten der Lernwerkstätten. Sie verfolgen alle das Ziel, die Studierenden auf den Umgang mit Heterogenität und auf die Individualisierung von Lernprozessen vorzubereiten. Aus den Kooperationen sind fächerübergreifende Lehrveranstaltungen und gemeinsame Forschungsarbeiten entstanden. Außerdem wurden Aktivitäten initiiert, die dem Austausch und der Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften dienen:

- zwei Ringvorlesungen, die das Gesamtprojekt sowie die Arbeit der Cluster und des VdL vorstellten,
- weitere Veranstaltungen und neue Formate des VdL (z. B. die SaLUt Summer School für Schülerinnen und Schüler, die Sieben-Labore-Tour oder ein Stand beim Tag der offenen Tür der Universität des Saarlandes).

Aus den Projektstrukturen wird deutlich, dass die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften ein zentraler Aspekt von SaLUt ist, dessen Umsetzung durch verschiedene Maßnahmen gefördert wird. Wichtige Ergebnisse dieses interdisziplinären Austausches stellen die Weiterentwicklung des Curriculums mit Blick auf Heterogenität und Individualisierung sowie gemeinsame Forschungsarbeiten zum Thema dar.

## Phasenübergreifende Angebote in der Lehrerfort- und -weiterbildung durch die Hochschulen

---

Lehrerfort- und -weiterbildung richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die bereits in der schulischen Praxis stehen, denn sie müssen auf dem aktuellen Stand sein. Das gilt sowohl für das Fachwissen als auch für Entwicklungen in der Didaktik und in den Erziehungswissenschaften. Lehrerfort- und -weiterbildung beschreibt die dritte Phase der Lehrerbildung. Grundlage für die Angebote der Lehrerfort- und -weiterbildung sind die Standards der Lehrerbildung, die die KMK formulierte. Neben den staatlichen Lehrerfortbildungsinstituten sowie der Schulaufsicht halten die Hochschulen und Universitäten entsprechende Angebote vor. Die Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ schlagen mit ihren Angeboten Brücken zwischen der ersten und der dritten Phase der Lehrerbildung. So gehen sie wichtige Schritte in Richtung einer phasenübergreifenden Lehrerbildung.

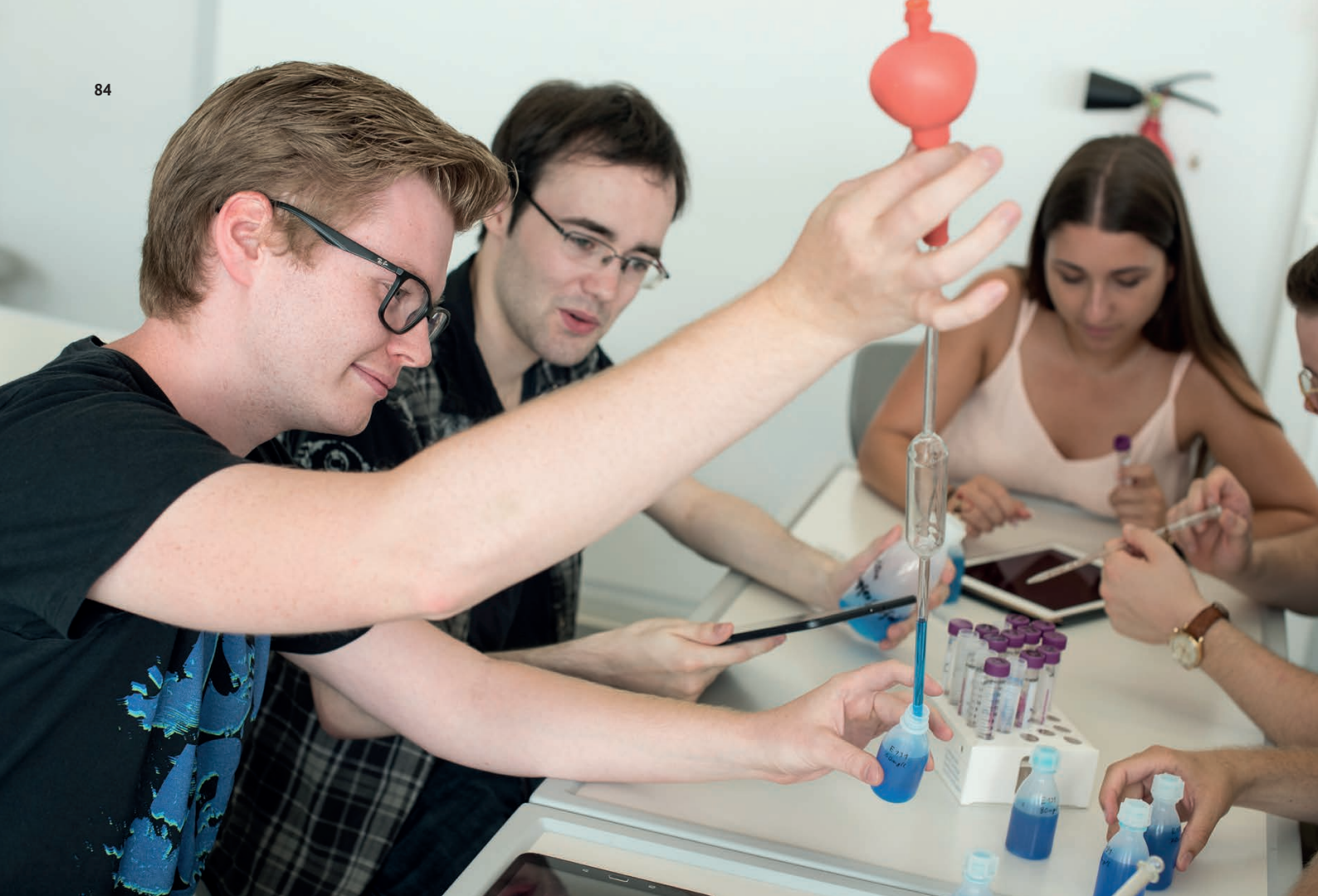
### Konzepte und Herausforderungen universitärer Lehrerfort- und -weiterbildung

Georg-August-Universität Göttingen, Deutsche Sporthochschule (DSHS) Köln, Universität Kassel, Bergische Universität Wuppertal, Pädagogische Hochschule (PH) Freiburg

Lehrkräfte sehen sich mit Veränderungen und hieraus erwachsenden Ansprüchen konfrontiert. Die Weiterentwicklung der eigenen Lehrerprofessionalität ist somit eine Aufgabe, die sich im Sinne lebenslangen Lernens über die Berufsbiografie erstrecken sollte. Mit dieser Perspektive werden in die Entwicklung und Durchführung von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungen verstärkt Universitäten einbezogen.







In dem Feld der Weiterbildung zeichnen sich universitäre Fortbildungsangebote durch ihren Fokus auf die Wissenschaftlichkeit aus. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass berufstätige Lehrkräfte mit wissenschaftlichen Erkenntnissen vertraut gemacht werden. Sie erwerben ein vertieftes Verständnis grundlegender Fragen. Es hilft ihnen, ihre berufliche Tätigkeit zu reflektieren, neu zu bewerten und ihr Handeln zu verändern. Es gibt auch andere Fortbildungsangebote für Lehrpersonen. Das sind insbesondere solche, die aus dem Schulsystem hervorgehen. Die universitären Angebote müssen sich deshalb der Herausforderung stellen, dass ein vermeintlich geringerer – weil indirekterer – Praxisbezug ihre wahrgenommene Relevanz mindert. Nimmt man die Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens ernst, stellt sich die schwierige Frage nach der zeitlichen Kompensation. Dies erfordert die Abstimmung mit den Schulbehörden. Es mündet in der Regel in eine inhaltliche Bewertung der Angebote, bei denen sich die Perspektiven von Universität und Behörde nicht notwendig decken.

#### **Universität Göttingen: „Lehrerfortbildungen zu Fächerübergreifendem Unterrichten“**

Im Projekt „Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL)“ wurde ein Zertifikat „Fächerübergreifendes Unterrichten“ mit den vier Schwerpunkten:

- Unterrichten von Naturwissenschaften,
- Unterrichten von Gesellschaftslehre,
- Bilinguales Unterrichten in den gesellschafts- bzw. naturwissenschaftlichen Fächern sowie
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung entwickelt und in die Strukturen der Göttinger Lehrerbildung implementiert. Damit wurde auf die sich ändernde Schulpraxis an Gymnasien und Gesamtschulen (nicht nur) in Niedersachsen reagiert. Die ersten beiden Schwerpunkte sind auf die Bedarfe an Gesamtschulen abgestimmt. An ihnen ist das Unterrichten von Natur- bzw. Gesellschaftswissenschaften im Verbund zwar seit Jahrzehnten curricular verankert, entspricht aber nicht der Ausbildungspraxis. Im Schwerpunkt „Bilinguales Unterrichten“ werden fremdsprachen- und sachfachdidaktische Elemente systematisch miteinander verbunden. Studierende werden so auf das steigende Angebot an bilingualen Zweigen insbesondere an Gymnasien vorbereitet. „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ wiederum ist von Relevanz für sämtliche Schulformen und nur interdisziplinär zu realisieren.

Eine Optimierung der schulischen Praxis wird sich über eine Reform der ersten Phase der Lehrerbildung erst allmählich vollziehen können. Daher bedarf es qualifizierter Lehrerfortbildungsangebote. Mit der Einrichtung regionaler Kompetenzzentren erfolgte 2012



eine Umstrukturierung der niedersächsischen Lehrerfortbildung. Sie bindet die lehrerbildenden Universitäten des Landes stärker ein – so auch die Universität Göttingen mit dem „Netzwerk Lehrkräftefortbildung“. Für die Einbindung der universitären Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften in die dritte Phase der Lehrerbildung beinhaltet sie große Chancen, die – in enger Abstimmung mit dem Niedersächsischen Kultusministerium – für die Lehrerfortbildungen zum Fächerübergreifenden Unterrichten fruchtbar gemacht werden sollen.

Die Fortbildungskonzepte werden spezifisch für die Bedarfe von Lehrpersonen angeboten: von Fachtagen über mehrwöchige Veranstaltungen bis hin zu einjährigen Fortbildungen. Dabei werden Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen miteinander verschränkt (Lipowsky, 2014). Außerdem werden Konzepte mit den für die universitäre Lehrerausbildung entwickelten Veranstaltungen verschränkt. Hier lernen und arbeiten Lehramtsstudierende gemeinsam mit Lehrkräften. Die Entwicklung wird durch fächer- und phasenübergreifende Netzwerke, die im Sinne von „*Learning Communities*“ nach Schön als Austausch-, Diskussions- und Feedbacksystem dienen, unterstützt. Das SPL zielt auf eine systematische Implementation wissenschaftlicher Expertise in die Lehrerfortbildung und auf eine verbesserte vertikale Vernetzung und inhaltliche Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. Mittelfristig sollen Optionen geprüft werden, auf Basis der Lehrerfortbildungskonzepte auch ein Weiterbildungsstudium zu implementieren.

### **DSHS Köln: „Tag des Schulsports – Forschungsorientierte Fortbildung im Fach Sport“**

In der Lehrerbildung wird die Trennung der drei Bildungsphasen Universität – Vorbereitungsdienst – berufliche Fortbildung häufig kritisch diskutiert und bedauert. Zielsetzung des Tags des Schulsports ist, die wissenschaftliche und die beruflich-praxeologische Ausrichtung in einem Fortbildungsformat zusammenzubringen. Es dient zugleich dazu, die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Phasen zum Austausch anzuregen. Das soll zu einer Verzahnung von Forschung, Lehrerbildung und Schulpraxis führen. Diese Verzahnung strebt gleichermaßen den Forschungs-Praxis-Transfer wie den Praxis-Forschungs-Transfer an. Letzterer führt dazu, dass Forschung praxisrelevanter und akzeptierter wird. Ein Ziel des Formats ist,

Forschung und Lehre zu verknüpfen, indem Lehrerfortbildungsforschung zusammen mit Akteurinnen und Akteuren der Lehrerbildung und der Schulpraxis reflektiert wird.

Der Tag des Schulsports basiert auf der Verbindung einer wissenschaftlichen Tagung mit Fortbildungsinhalten der dritten Lehrerbildungsphase ([www.dshs-koeln.de/sportlehrkraefteimfokus](http://www.dshs-koeln.de/sportlehrkraefteimfokus)). An einem Tag werden neben 20 wissenschaftlichen Vorträgen (Arbeitskreisen) und wissenschaftlichen Workshops auch 18 Fortbildungsangebote in Form von Praxiseinheiten umgesetzt. Das entscheidende Merkmal der Praxiseinheiten ist es, dass die Planung und Durchführung durch personelle Gespanne umgesetzt werden. Sie setzen sich aus Akteurinnen und Akteuren der dritten Phase der Lehrerbildung („Beraterinnen und Berater im Schulsport“) und der ersten Phase (Dozierende der Universität) zusammen. Diese personale Zusammenarbeit ist bei der Planung berücksichtigt worden. Eingebunden sind das universitäre Zentrum für Lehrerbildung, die Bezirksregierung und die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. Durch den Aufbau dieser institutionalisierten Kooperation ist die Nachhaltigkeit des Tags des Schulsports gestärkt.

Geplant ist, den Tag des Schulsports in einem mindestens zweijährlichen Rhythmus an der DSHS in Köln anzubieten. Neben der Verstetigung und Institutionalisierung der Maßnahme soll der Tag des Schulsports verstärkt dazu genutzt werden, die verschiedenen Lehrerbildungsphasen miteinander zu vernetzen. Entscheidend (und bisher ausstehend) ist, dass der Tag des Schulsports als Fortbildungsmaßnahme durch die Bezirksregierungen NRW anerkannt wird.

### **Universität Kassel: „Forschungsnahe Lehrerbildung strukturell verankern“**

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie durch strukturengebende Maßnahmen das bestehende Angebot an universitärer Lehrerfortbildung gebündelt und sichtbar gemacht werden kann, auch in Abstimmung mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern (<https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/lehrerfortbildung.html>). Angestrebt werden eine Ausweitung des universitären Lehrerfortbildungsangebots und eine Steigerung der Nutzung seitens der Lehrkräfte der Region. Zur Erhöhung der Sichtbarkeit wurde neben der Entwicklung einer Website und regelmäßigen Flyer-Aktionen

in den Schulen der Region auch für kontinuierliche Präsenz bei Schulamtsterminen gesorgt. Am Aufbau einer Datenbank wird gearbeitet. Zu den externen Kooperationspartnerinnen und -partnern gehören das regionale Schulamt, die Studienseminare von Stadt und Landkreis, die Hessische Lehrkräfteakademie und die anderen lehrerbildenden Hochschulen in Hessen. Zwei zentrale Herausforderungen stehen im Fokus: Wie kann die Nachfrage der Lehrkräfte nach universitären Fortbildungen gesteigert werden? Dazu wurde gemeinsam mit dem regionalen Schulamt die Bedarfslage an den Schulen der Region ermittelt. Wie können weitere Hochschullehrende trotz fehlender Deputatswirksamkeit und Honorierung für Lehrerfortbildung gewonnen werden? Dazu wurde ein umfangreiches Unterstützungsangebot entwickelt, das von der Akkreditierung bis zur Evaluationsberatung reicht. Mit der Initiative wird angestrebt, universitäre Lehrerfortbildung zu intensivieren und einer breiteren Nutzerschaft zugänglich zu machen.

### **Bergische Universität Wuppertal: „Informatik an Grundschulen“**

Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen ergeben sich immer wieder neue Querschnittsthemen, für die geeignete Weiterbildungsangebote geschaffen werden müssen. Zu diesen Querschnittsthemen gehören zum Beispiel Inklusion, Integration geflüchteter Kinder oder die Digitalisierung. Die Bergische Universität bietet in

all diesen Bereichen Weiterbildungen an. Als Reaktion auf die mit der allumfassenden Digitalisierung unserer Lebenswirklichkeit verbundenen Herausforderungen wurde das Projekt „Informatik an Grundschulen“ bereitgestellt. Ziel ist es, Lehrkräfte der Grundschule so zu qualifizieren, dass sie den Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Klassen Facetten der Informatik begreifbar machen können. Schülerinnen und Schüler sollen so unterstützt werden, ein Verständnis für Informatiksysteme und die Bedeutung von Informatik im Alltag zu entwickeln. Das Projekt wurde zusammen mit dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) ins Leben gerufen. Durchgeführt wird es als Kooperation dreier universitärer Standorte (neben Wuppertal von Aachen und Paderborn).

Der Fokus liegt auf den informatischen Grundkonzepten, die – unabhängig von den gerade aktuellen Technologien und deshalb nachhaltig – das Verständnis für und den mündigen Umgang mit der omnipräsenten Digitalisierung fördern. Beispiele sind algorithmisches Vorgehen oder die Darstellung von Information. Es geht explizit nicht um Nutzungskompetenzen von Computern oder Tablets. Unter Beteiligung von für das Projekt teilweise freigestellten Grundschullehrkräften an allen Standorten wurden Unterrichtsmaterialien konzipiert. Mit diesen wird – aufbauend auf dem Prinzip des ent-



deckenden Lernens – eine vom Kind ausgehende Aneignung von Gegenständen und Methoden der Informatik erzielt. In Schulungen wurden 30 Lehrkräfte von 15 „Korrespondenzschulen“ mit dem Ziel weitergebildet, sich die notwendigen fachlichen Kompetenzen anzueignen und die erarbeiteten Materialien im Unterricht einzusetzen. Geplant ist eine flächendeckende Wirkung in NRW durch den Einbezug der existierenden sogenannten Kompetenzteams.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist wichtig, dass informatische Bildung an den weiterführenden Schulformen ebenfalls vermittelt wird. Dabei muss auf die erworbenen Kenntnisse aus der Grundschule aufgebaut werden. Hierzu realisiert die Bergische Universität Wuppertal, unterstützt von der Bezirksregierung, weitere Schulprojekte mit angeschlossenem Weiterbildungsprogramm. Die gewonnenen Erfahrungen werden in Weiterentwicklungen der universitären Lehrerbildung einfließen. Dabei wird der Ansatz verfolgt, den Aufbau von Kompetenzen der informatischen Bildung nicht monolithisch und isoliert, sondern entlang der studierten Fachdisziplinen anzulegen.

### **Die fachdidaktische Lehr- und Unterrichtsforschung an der PH Freiburg**

Im Freiburg Advanced Center of Education (FACE) vertritt die PH den Bereich der fachdidaktischen Lehr- und Unterrichtsforschung. Es bestehen langjährige Erfahrungen des Transfers von Forschungswissen ins Praxisfeld. Regelmäßige Fachtagungen für Lehrpersonen sind in vielen Fächern bereits seit Jahren etablierte Formate. Forschungsprojekte werden regelmäßig mit regionalen Fortbildungen und Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) verknüpft.

Ein neu verfolgter Schwerpunkt liegt in der Qualifizierung von fachbezogenen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (z. B. Fachberaterinnen und Fachberater, Fortbildende, Lehrerausgebende an den Seminaren). Mitglieder der Hochschule agieren in nationalen und internationalen Netzwerken (Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik DZLM, International Centre for STEM-Education). Die Erfahrungen und die in der begleitenden Professionalisierungsforschung generierten Befunde werden genutzt, um die landesweite Qualifizierung von fort- und ausbildendem Personal wissenschaftlich fundiert zu unterstützen.

Als Beispiele seien genannt:

- Es finden regelmäßige regionale Qualitätszirkel mit Fortbildenden für die gemeinsame Planung von Fortbildungsbausteinen statt, u. a. in Entwicklungsbereichen wie Sprache im Fachunterricht, Differenzierung oder Diagnose.
- Es wurde ein Modul „Bildungsforschung für MultiplikatorInnen“ in einem bundesweiten Weiterbildungs-master (DZLM, zusammen mit Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein und Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) entwickelt und erprobt.

### **Ausblick**

Die skizzierten Modellprojekte zeigen Möglichkeiten auf, wie sich die notwendige Beteiligung von Hochschulen an der Lehrerfortbildung erfolgreich realisieren lässt. Für die Etablierung einer Lehrerfort- und -weiterbildung, die die Professionalisierung von Lehrkräften als lebenslangen Lernprozess ernst nimmt und kontinuierlich mit wissenschaftlicher Fundierung unterstützt, bedarf es eines grundlegenden Strukturwandels in zweierlei Hinsicht:

Für Lehrerinnen und Lehrer müssen verbesserte Voraussetzungen geschaffen werden, um an – insbesondere längerfristig angelegten – Fortbildungsangeboten teilzunehmen. Dies erfordert u. a. eine entsprechende Ausstattung der Schulen, die Freiräume für eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte vorsieht, und gezielte Unterstützung in Zusammenarbeit mit den Landesbehörden. Landesbehörden und Universitäten müssen Lösungen für die Anerkennung universitärer oder gemeinsamer Fortbildungsangebote entwickeln.

Eine Reform der universitären Strukturen ist erforderlich, soll die Mitwirkung von Hochschullehrenden der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften an Lehrerfort- und -weiterbildungsangeboten dauerhaft Bestand haben und nicht allein vom persönlichen Engagement Einzelner abhängen. Hierfür muss die universitäre Lehrerfort- und -weiterbildung eine auch deputatswirksame Anerkennung finden.



# Gastbeitrag





## Stand der Vergleichbarkeit sowie die gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen zur Verbesserung der Mobilität von Lehramtsstudierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern

---

Die Lehrerbildung ist von überragender Bedeutung für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts und die weitere Schulentwicklung. Vor diesem Hintergrund ist es ein wichtiges Signal, dass Bund und Länder mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ihre Zusammenarbeit gerade im Bereich der universitären Lehrerbildung ausbauen.

Angesichts des breiten wissenschaftlichen Spektrums, das sich in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen und den damit verbundenen Studienangeboten eröffnet, sollen Lehramtsstudierende die Möglichkeit erhalten, diese Angebote innerhalb der eigenen Studienplanung wahrnehmen zu können. Dazu ist mitunter ein Wechsel des Studienortes notwendig. Die Länder haben daher weitreichende Festlegungen getroffen, um die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, die an den einzelnen Studienorten erworben werden, zu gewährleisten. Damit wird die bundesweite Mobilität der Lehramtsstudierenden spürbar verbessert.

Mit den „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“, dem sogenannten Mobilitätsbeschluss, haben sich die Länder im Jahr 2013 zudem verpflichtet, Bewerberinnen und Bewerber, die ein Lehramtsstudium gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz absolviert haben, unabhängig vom Land, in dem der Abschluss erworben wurde, über die formale Anerkennung von Abschlüssen hinaus auch gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp zu ermöglichen. Außerdem wird Absolventinnen und Absolventen eines Vorbereitungsdienstes für ein Lehramt, das den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz entspricht, in allen Ländern gleichermaßen der Berufszugang für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp ermöglicht.

Die Länder haben im Rahmen der Kultusministerkonferenz eine Berichterstattung zum Thema Gewährleistung der Mobilität vereinbart, deren Ergebnisse veröffentlicht werden. Die jährlichen Berichte zeigen,



dass sich Mobilitätseinschränkungen durch die Vereinbarungen merklich verringert haben. In der Gesamtschau bleibt die Zahl der zu prüfenden Einzelfälle auf niedrigem Niveau. Das ist ein gutes Signal.

Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern greift zudem wesentliche Herausforderungen im Schulalltag wie Heterogenität und Inklusion, aber auch Umgang mit digitalen Medien auf und setzt dabei inhaltliche Förderschwerpunkte. Für die weitere Entwicklung der Hochschulen, aber auch für eine ausreichende Versorgung unserer Schulen mit gut ausgebildeten Lehrkräften ist es daher von herausragender Bedeutung, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Sichtbarkeit und Funktion der Lehrerbildung an den Hochschulen stärkt.

Helmut Holter  
Minister für Bildung, Jugend und Sport  
des Freistaates Thüringen  
Präsident der Kultusministerkonferenz 2018

## Aktuelle Ergebnisse der Programmevaluation





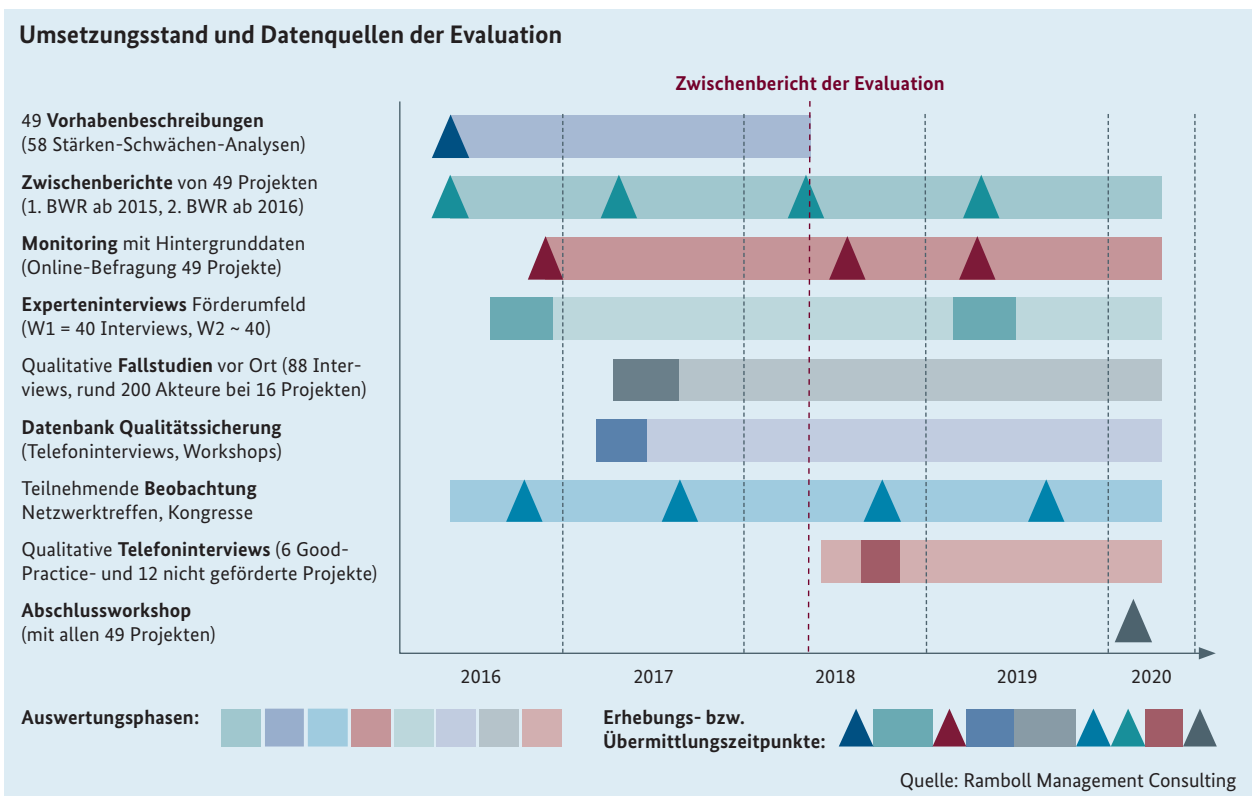
Mit der Durchführung der Programmevaluation wurde im März 2016 nach einem offenen Bieterverfahren Ramboll Management Consulting (RMC) gemeinsam mit ihrem Evaluationspartner Herbert Altrichter, Professor an der Linz School of Education der Johannes Kepler Universität Linz, beauftragt. Die Evaluation soll die Auswirkungen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auf Strukturen, Prozesse, Inhalte und Qualität der Lehrerbildung bewerten und die Programmumsetzung unterstützen. Schon im Programmverlauf sollen Informationen bereitgestellt werden, um prozessbegleitende Nachsteuerungen zu ermöglichen. Hierfür wurden im März 2018 und damit kurz vor Halbzeit des Evaluationszeitraums die bisherigen Ergebnisse für alle sechs Handlungsfelder der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in einem Zwischenbericht zusammengefasst ([www.ramboll.de/media/rde/2018\\_qlb\\_zwischenbericht](http://www.ramboll.de/media/rde/2018_qlb_zwischenbericht)).

**Methodisches Vorgehen**

Für den Zwischenbericht konnte die Evaluation bereits auf eine breite Datenbasis zurückgreifen. Um ein umfassendes Verständnis von der Wirkung des Förderprogramms zu bekommen, verfolgt die Evaluation einen multimethodischen Ansatz. Im Herbst 2016 wurden 40 Interviews mit Expertinnen und Experten aus den

Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder, aus der Bildungspraxis und aus der Wissenschaft geführt, um die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in ihrem Förderumfeld zu verorten. Auf Projektebene liegen neben Erkenntnissen aus der inhaltsanalytischen Auswertung zentraler Projektdokumente umfangreiche Daten zu Zielen und Umsetzung der geförderten Projekte aus der ersten Online-Befragung im Oktober 2016 vor. In die Gestaltung dieser Befragung flossen Anregungen aus den Projekten systematisch ein. Für ein vertieftes Verständnis der Umsetzung und Wirkung des Programms an den Standorten wurden im Sommer 2017 in 16 Fallstudien Gespräche mit Personen aus diversen Tätigkeits- und Verantwortungsbereichen geführt. Weitere Einblicke konnten in vier regionalen Workshops zur Konzeption der Qualitätssicherung mit allen Projekten und durch die Teilnahme an Kongressen und Tagungen gewonnen werden.

Im Folgenden werden zentrale vorläufige Erkenntnisse der Evaluation zur Wirkung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in ausgewählten Handlungsfeldern dargestellt: die **„Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung“** sowie die **„Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“**. Zu den anderen Handlungsfeldern wird auf den Zwischenbericht verwiesen.



**Erste Wirkungen**

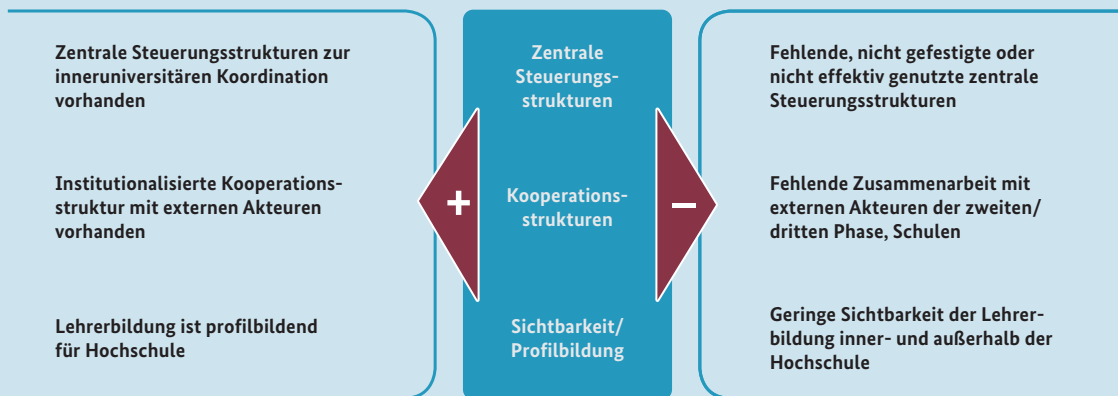
An die spezifischen Gegebenheiten der Hochschule angepasste und leistungsfähige Strukturen bilden die Grundlage für **nachhaltige Veränderungen** und **passgenauen Wissenstransfer** in allen Aufgabenbereichen der Lehrerbildung. Dem Ziel, eine anhaltende und systematische Verbesserung dieser Strukturen und Prozesse mit Auswirkungen auf die Handlungsfelder zu erreichen, kommt insofern eine besondere Bedeutung innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zu. Schon im **Antragsverfahren** waren mit der verpflichtenden Einbindung der Hochschulleitung und des jeweiligen Wissenschaftsministeriums wichtige **strukturbildende Elemente** eingebaut. Die ebenfalls im Antragsverfahren geforderte Stärken-Schwächen-Analyse veranlasste die Hochschulen, ihre spezifischen Gegebenheiten in der Projektkonzeption kritisch zu reflektieren.

Alle geförderten Projekte setzen trotz thematischer Unterschiedlichkeit Maßnahmen zur Strukturbildung und Prozessoptimierung um. Die Auswertung der Daten zeigt mehrere Auswirkungen. Die Maßnahmen zielen vor allem auf die **Optimierung der Querstrukturen** (Zentren für Lehrerbildung oder Schools of Education), auf **Strukturen für die Kooperation mit der zweiten und dritten Phase** der Lehrerbildung sowie auf die **Profilbildung** an der Hochschule. Damit arbeiten die Projekte an den von ihnen identifizierten Schwächen: So gab in der Stärken-Schwächen-Analyse die Mehrheit der Projekte an, dass Querstrukturen zwar vorhanden

(Stärke), diese aber nicht gefestigt seien oder nicht effektiv genutzt werden würden (Schwäche). An den Standorten, die vor Antragstellung keine Querstrukturen aufwiesen, wurde eine Neugründung dieser durch das Förderprogramm ausgelöst bzw. forciert. Die Optimierung der Querstrukturen zielt beispielsweise auf die **Erweiterung ihrer Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten** sowie darauf, **Schlüsselfunktionen** zu schaffen, die gut an die Hochschulleitung angebunden sind. Allgemein veranlasst die Ausrichtung des Förderprogramms viele der beteiligten Hochschulen, ihre Gremienstruktur zu überprüfen und anzupassen.

Auch im **Praxisbezug** der Lehrerausbildung sah die Mehrzahl der Projekte Verbesserungsbedarf an ihrem Standort. Fast alle geförderten Projekte setzen Maßnahmen zur **Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehre** um. An zweiter Stelle folgt die **bessere Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung**. In der Online-Befragung wurden vorhandene Kooperationsstrukturen mit Schulen, Seminaren oder anderen außeruniversitären Lernorten erfasst. Damit wurde abgeschätzt, inwiefern die Bearbeitung dieses Handlungsfeldes mit strukturellen Veränderungen einhergeht. Am häufigsten wurde hier eine Zusammenarbeit mit der zweiten Phase der Lehrerbildung genannt. Auch hier sind Vorhaben darauf ausgerichtet, die Formen der Zusammenarbeit und dafür nötige Strukturen zu optimieren und zu verstetigen. Bei der Etablierung von neuen Strukturen herrscht dagegen Vorsicht, weil hoher Zeitaufwand befürchtet wird.

**Stärken und Schwächen mit Blick auf Strukturen und Profil der Lehrerbildung**



Quelle: Ramboll Management Consulting

Für die Kooperation der Phasen der Lehrerbildung wirkt erschwerend, wenn die Steuerung der drei Phasen der Lehrerbildung nicht in einem Ministerium angesiedelt ist:

*„Bei uns haben die Ministerien politisch unterschiedliche Farben. Man kriegt die Phasen nicht zusammen, wenn die Ministerien nicht zusammenarbeiten, obwohl eine interministerielle Arbeitsgruppe existiert“ (Projekt 44, Gruppeninterview externe Partner, Fallstudie).*

Eine weitere Auswirkung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zeigt sich bei der **Sichtbarkeit und Stellung der Lehrerbildung innerhalb der Hochschule**. Eine Positionierung der Lehrerbildungsgremien an einflussreicherer Stelle in der Organisationsstruktur und deren Anbindung an die Hochschulleitung stärken die Interessen der lehrerbildenden Studien im Kontext der Fakultäten und die Gestaltungskraft der „Querstruktur“. Ein Projekt berichtet beispielhaft:

*„Wir haben festgestellt, dass die Fakultäten hellhörig geworden sind, seit [die Querstruktur] Kompetenzen in die Satzung bekommen hat, mit denen Strukturen, Stellenbesetzungen und Berufungen beeinflusst werden. Früher wurden Funktionsstellen für die Lehrerbildung irgendwie vergeben, jetzt darf der Direktor mitbestimmen und sicherstellen, dass die Stellen fachbezogen vergeben werden“ (Projekt 47, Gruppeninterview Projektleitung/Projektkoordination, Fallstudie).*

Diese Wirkung wurde auch in Experteninterviews genannt: Der Lehrerbildung würde durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mehr Respekt im universitären Alltag entgegengebracht. Sie werde in der Hochschulstrategie und in Leitbildern verankert und durch Stärkung der Lehrerbildungsforschung vermehrt als attraktive Wissenschaft wahrgenommen.

Insgesamt kommt die Evaluation zu dem Schluss, dass die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ als eine **zuvor nie dagewesene Gelegenheitsstruktur zur Optimierung der Governance der Lehrerbildung** zu verstehen ist. Die Projekte nutzen die Impulse, die von der Förderung ausgehen, entsprechend ihrer Ausgangssituation und Rahmenbedingungen. Die Projekte haben in ihren Steuerungsstrukturen direkte Verantwortlichkeiten für Prozesssteuerung, Strukturentwicklung und wissenschaftliche Leitung unterschiedlich klar verteilt. Dies

kann als Hinweis darauf gedeutet werden, wie explizit die Optimierung der Governance als Projektperspektive aufgenommen wurde.

### Nächste Schritte

Bei den im Zwischenbericht vorgelegten Ergebnissen handelt es sich trotz der Auswertung des umfassenden Datenmaterials ausdrücklich um vorläufige Befunde. In der zweiten Hälfte des Evaluationszeitraums, also 2018 bis 2020, gilt es, die Wirkungen des Förderprogramms verstärkt unter den Aspekten Nachhaltigkeit und Transfer abzuschätzen. Dafür wird das Untersuchungsdesign mit dem vorgestellten Methodenmix fortgesetzt: Veränderungen im Kontext des Förderprogramms werden durch fortlaufende Dokumentenanalysen und durch teilnehmende Beobachtung von Veranstaltungen untersucht. Für den Spätsommer 2018 und das Frühjahr 2019 sind zwei weitere Online-Befragungen vorgesehen. In ihnen werden die Themen Transfer sowie Verstetigung eine größere Rolle spielen. Um Gelingensbedingungen und Herausforderungen genauer in den Blick zu nehmen, werden darüber hinaus telefonische Interviews mit sechs Projekten geführt. Einbezogen werden die Projekte, die sich in den Fallstudien als besonders anregende Umsetzungsbeispiele präsentiert haben. Eine telefonische Befragung von zwölf Hochschulen, die im Förderwettbewerb nicht erfolgreich waren, soll Hinweise liefern, ob der Förderwettbewerb auch unter nicht geförderten Hochschulen zu Veränderungen führt.

### Hinweise zur weiteren Programmausgestaltung

Neben den Wirkungen des Programms in den unterschiedlichen Handlungsfeldern konnte die Evaluation im Zwischenbericht Impulse für die Weiterentwicklung der Förderaktivität identifizieren. Zusätzlich zu konkreten administrativen Empfehlungen wurden Themenfelder ermittelt, die aus Sicht der Projekte bisher zu wenig adressiert wurden. Neben besonderen Anforderungen im beruflichen Lehramt und Modellen für die Qualitätsentwicklung bei Lehrkräftemangel bzw. Quer- bzw. Seiteneinstieg sind dies die Themen Internationalisierung und Digitalisierung in der Lehrerbildung. Mit der Entscheidung, die Themen Digitalisierung und die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen zu den Schwerpunkten einer zusätzlichen Förderung zu machen, wurde auf diese Empfehlungen reagiert (vgl. [www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/qualitaetsoffensive-lehrerbildung](http://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/qualitaetsoffensive-lehrerbildung)).



## Neue und bewährte Angebote zur Programmbegleitung



Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verantwortet gemeinsam mit dem beauftragten DLR Projektträger (DLR-PT) das Programmmanagement der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Zu den Aufgaben des Projektträgers gehört die Begleitung des Antrags- und Förderprozesses von der Beratung der Antragstellenden, der Organisation der Begutachtung, der Bewilligung, der Verwaltung und Kontrolle der Fördermittel bis hin zur Unterstützung der Projekte bei der Sicherung und Verbreitung ihrer Ergebnisse. Der DLR-PT informiert das BMBF und die Bundesländer über die laufenden Programmprozesse und leistet fachliche Zuarbeiten.

Eine stärkere Bedeutung hat die Unterstützung der programmspezifischen Öffentlichkeitsarbeit seit 2017 erhalten. Das Programmmanagement des DLR Projektträgers unterstützt den projektübergreifenden Austausch der geförderten Hochschulen. So finden alle zwei Jahre Programmkongresse für die breite Fachöffentlichkeit und in den dazwischenliegenden Jahren Netzwerktagungen der Projekte mit den unmittelbaren Kooperationspartnerinnen und -partnern (z. B. Schulen und Studienseminare) statt. In beiden Formaten gestalten die Projekte die Inhalte aktiv mit und bringen sich als zentrale Akteurinnen und Akteure bei der Umsetzung ein. Ziel dieses Austausches mit Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Fachpraxis, Hochschul- und Schulpolitik ist es, gute Ansätze zu identifizieren, den Ergebnistransfer zu initiieren und Projektkooperationen anzuregen. So können Synergien genutzt und gemeinsame Entwicklungen angestoßen werden, die über das Programm hinaus wirken sollen.

Außerdem entwickelt der DLR-PT in enger Zusammenarbeit mit den Projekten fachspezifische Workshops. Die Themen orientieren sich an den Handlungsfeldern der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Die bisherigen Programm-Workshops widmeten sich den Themen „Was bedeutet Erfolg? Aussichten der Programmevaluation“, „Einsatz von Videos in der Lehrerausbildung“, „Vernetzung von Fachwissenschaftlerinnen, Fachdidaktikerinnen und Bildungswissenschaftlerinnen“, „Inklusion und Heterogenität als Thema der Lehrerbildung – Theorien, Konzepte, Methoden“ und „Praxisorientierung im Lehramtsstudium – Innovationen und Befunde in der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘“. Diese Workshops sollen die Zusammenarbeit der Programmakteurinnen und -akteure zu bestimmten



Fachproblematiken initialisieren. Das ist gut gelungen, sodass die Hochschulen selbst aktiv sind und Folge-workshops organisieren, Arbeitsgruppen gründen oder für Publikationen kooperieren. Darüber bot der DLR-PT Workshops zu administrativen Fragen und zur Programm-Öffentlichkeitsarbeit an, die regen Zuspruch durch die Projekte erhielten. Weitere Workshops werden auch zukünftig in enger Abstimmung zwischen der ausrichtenden Hochschule, dem BMBF und dem DLR-PT realisiert. Das Programmmanagement des DLR Projektträgers bleibt bei der thematischen Ausgestaltung dieser Veranstaltungen weiterhin im engen Dialog mit den Projekten.

Um die Erfahrungen, Wirkungsweisen und Ergebnisse der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ noch weiter in die Breite zu tragen und den Austausch zwischen den Projekten, der Fachöffentlichkeit und allen lehrerbildenden Akteurinnen und Akteuren weiter zu befördern, wurde die Programm-Öffentlichkeitsarbeit ausgebaut.

Die Internetseite [www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de) bietet weiterhin eine zentrale Plattform, auf der wichtige Informationen zum Programm, den Projekten und der Programmbegleitung veröffentlicht werden. Sie hat jedoch im Zuge der Erweiterung der

Programm-Öffentlichkeitsarbeit ein neues Gesicht bekommen und rückt die zentralen Handlungsfelder der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ sowie die zahlreichen Aktivitäten und Ergebnisse der Projekte noch stärker in den Fokus.

Mit der Herausgabe eines Newsletters zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat sich das Programmmanagement des DLR Projektträgers einen neuen Kommunikationskanal erschlossen. Der Newsletter erscheint ca. alle zwei Monate und erreicht über das Programm hinaus weite Teile der Fachöffentlichkeit, auch aus der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. Jeder Newsletter widmet sich einem Themenschwerpunkt. Leitartikel renommierter Bildungs- und Wissenschaftsjournalisten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Akteurinnen und Akteure aus der hochschulischen und schulischen Praxis kommentieren das jeweilige Thema von einer Perspektive außerhalb des Programms. Ausgewählte Projekte stellen aktuelle Ergebnisse und Arbeitsschritte vor. Sie zeigen exemplarisch auf, welche Lösungsansätze ihr Standort für spezifische Herausforderungen der Lehrerbildung umsetzt.

In Zusammenarbeit mit den Projekten erschien 2018 die erste Fachpublikation zum Thema: „Perspektiven für eine gelingende Inklusion – Beiträge der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ für Forschung und Praxis“. Ein Begleitheft, das alle bisher im Programm entwickelten Produkte zum Handlungsfeld „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ als Sammlung zusammenfasst, ist im Druck. Diese Struktur – eine Fachpublikation und ein Begleitheft – soll auch für weitere Themenschwerpunkte beibehalten werden. So sind die Fachpublikation zum Thema „Verbesserung des Praxisbezugs“ und das dazugehörige Begleitheft in der redaktionellen Arbeitsphase. Zielgruppe sind Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Praxis der Lehrerbildung und aus der Politik und Verwaltung.



## Projektstandortkarte und Kurzübersicht der Projekte



Baden-Württemberg		
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	Verbundvorhaben heiEDUCATION Gemeinsam besser! Exzellente Lehrerbildung in Heidelberg, Teilvorhaben Universität	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/heieducation">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/heieducation</a>
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	Verbundvorhaben Freiburger Lehramtskooperation in Forschung und Lehre [FL] <sup>2</sup> – Kohärenz und Professionsorientierung, Teilvorhaben Universität (FL2_FR_Lehramtskoop)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/fl2_fr_lehramtskoop">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/fl2_fr_lehramtskoop</a>
Eberhard Karls Universität Tübingen	Research – Relevance – Responsibility. Exzellenz in der Lehrerbildung – Etablierung innovativer Strukturen an der Tübingen School of Education (TüSE)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tuese">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tuese</a>
Pädagogische Hochschule Freiburg	Verbundvorhaben Freiburger Lehramtskooperation in Forschung und Lehre [FL] <sup>2</sup> – Kohärenz und Professionsorientierung, Teilvorhaben Pädagogische Hochschule (FL2_FR_Lehramtskoop)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/fl2_fr_lehramtskoop">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/fl2_fr_lehramtskoop</a>
Pädagogische Hochschule Heidelberg	Verbundvorhaben heiEDUCATION Gemeinsam besser! Exzellente Lehrerbildung in Heidelberg, Teilvorhaben Pädagogische Hochschule	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/heieducation">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/heieducation</a>
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	Verbundvorhaben: Lehrerbildung PLUS – Professionsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Stuttgart – Aufbau einer Professional School of Education (PSE), Teilvorhaben Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus</a>
Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart	Verbundvorhaben: Lehrerbildung PLUS – Professionsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Stuttgart – Aufbau einer Professional School of Education (PSE), Teilvorhaben Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus</a>
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart	Verbundvorhaben: Lehrerbildung PLUS – Professionsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Stuttgart – Aufbau einer Professional School of Education (PSE), Teilvorhaben Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus</a>
Universität Hohenheim	Verbundvorhaben: Lehrerbildung PLUS – Professionsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Stuttgart – Aufbau einer Professional School of Education (PSE), Teilvorhaben Universität Hohenheim	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus</a>
Universität Konstanz	Grenzen überwinden – Lernkulturen vernetzen. Für eine neue Kultur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (edu4)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/edu4">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/edu4</a>
Universität Stuttgart	Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen (LEBUS)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lebus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lebus</a>
Universität Stuttgart	Verbundvorhaben: Lehrerbildung PLUS – Professionsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Stuttgart – Aufbau einer Professional School of Education (PSE), Teilvorhaben Universität Stuttgart	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plus</a>

Bayern		
Technische Universität München	Teach@TUM: Kompetenzorientierte und evidenzbasierte MINT-Lehrerbildung	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/teach@tum">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/teach@tum</a>
Ludwig-Maximilians-Universität München	Wissenschaftsbasierter Berufsfeldbezug durch adaptiv unterstützte Vernetzung (Lehrerbildung_LMU)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung@lmu">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung@lmu</a>
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse (WegE)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/wege">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/wege</a>
Universität Augsburg	Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehet">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehet</a>
Universität Bayreuth	Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität (Diversitaet_Bayreuth)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/diversitaet_bayreuth">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/diversitaet_bayreuth</a>
Universität Passau	Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung (SKILL). Ein interfakultäres Einzelvorhaben der Universität Passau zur Lehr- und Strukturentwicklung	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/skill">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/skill</a>
Universität Regensburg	KOLEG: Kooperative Lehrerbildung gestalten	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/koleg">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/koleg</a>
Berlin		
Freie Universität Berlin	Know how to teach. Grundlegende Handlungskompetenzen für eine adaptive Unterrichtspraxis im Studium erwerben (K2teach)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/k2teach">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/k2teach</a>
Humboldt-Universität zu Berlin	Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/fdqi-hu">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/fdqi-hu</a>
Technische Universität Berlin	TUB Teaching – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tub-teaching">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tub-teaching</a>
Brandenburg		
Universität Potsdam	Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung (PSI-Potsdam)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/psi-potsdam">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/psi-potsdam</a>
Bremen		
Universität Bremen	Schnittstellen gestalten: Das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/schnittstellen">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/schnittstellen</a>



Hamburg		
Universität Hamburg	Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfaLe)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/profale">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/profale</a>
Hessen		
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main	Lehrerbildung vernetzt entwickeln (LEVEL) – Kompetenzentwicklung im Lehramt durch die systematische Analyse von Unterrichtssituationen in fächer- und phasenübergreifenden Kooperationen	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/level">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/level</a>
Justus-Liebig-Universität Gießen	Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) – Bildungsbeteiligung, Reflexivität, Vernetzung: Auf die Lehrkraft kommt es an – Auf die Uni kommt es an	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/gol">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/gol</a>
Philipps-Universität Marburg	ProPraxis: Gymnasiale Lehrerbildung in Marburg – professionell, praktisch, gut	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/propraxis">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/propraxis</a>
Technische Universität Darmstadt	MINTplus: systematischer und vernetzter Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/mintplus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/mintplus</a>
Universität Kassel	Professionalisierung durch Vernetzung – PRONET	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/pronet">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/pronet</a>
Mecklenburg-Vorpommern		
Hochschule Neubrandenburg – University of Applied Sciences	Verbundvorhaben: LEHREN in M-V (LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V), Teilvorhaben Hochschule Neubrandenburg – University of Applied Sciences	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren</a>
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	Verbundvorhaben: LEHREN in M-V (LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V), Teilvorhaben Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren</a>
Hochschule für Musik und Theater Rostock	Verbundvorhaben: LEHREN in M-V (LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V), Teilvorhaben Hochschule für Musik und Theater Rostock	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren</a>
Universität Rostock	Verbundvorhaben: LEHREN in M-V (LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V), Teilvorhaben Universität Rostock	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehren</a>

Niedersachsen		
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg plus (OLE+)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/ole_plus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/ole_plus</a>
Georg-August-Universität Göttingen	Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/spl">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/spl</a>
Leibniz Universität Hannover	Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/leibniz-prinzip">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/leibniz-prinzip</a>
Leibniz Universität Hannover	PLanC: Verbundvorhaben Perspektive Lehramt als neue Chance, Teilvorhaben Universität Hannover	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plan_c">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plan_c</a>
Leuphana Universität Lüneburg	Theorie-Praxis-Vernetzung in der Lehrerbildung in den Handlungsfeldern „Heterogenität und Inklusion“, „Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung“ und „Professionsbezogene Unterstützungsangebote im Studium“ (ZZL-Netzwerk)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/zzl-netzwerk">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/zzl-netzwerk</a>
Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig	TU4Teachers: Lehrerbildung an der TU Braunschweig	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tu-4teachers">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tu-4teachers</a>
Universität Osnabrück	PlanC: Verbundvorhaben Perspektive Lehramt als neue Chance, Teilvorhaben Universität Osnabrück	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plan_c">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/plan_c</a>
Universität Vechta	BRIDGES – Brücken bauen, Zusammenarbeit initiieren und gestalten	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/bridges">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/bridges</a>
Nordrhein-Westfalen		
Bergische Universität Wuppertal	Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLbi)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/kolbi">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/kolbi</a>
Deutsche Sporthochschule Köln	Schulsport 2020: Konzepte und Lehr-/Lernwerkzeuge zur Weiterentwicklung der Sportlehrer/innenbildung vor dem Hintergrund zentraler gesellschaftlicher Herausforderungen	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/schulfachsport2020">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/schulfachsport2020</a>
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Gemeinsam verschieden sein – Lehrerbildung an der RWTH Aachen (LeBiAC)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lebiac">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lebiac</a>
Technische Universität Dortmund	Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung (DoProfil)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/doprofil">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/doprofil</a>
Universität Bielefeld	<i>Biprofessional</i> – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/biprofessional">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/biprofessional</a>
Universität Duisburg-Essen	„Professionalisierung für Vielfalt (ProViel) – dynamisch, reflexiv, evidenzbasiert“	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/proviel">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/proviel</a>
Universität zu Köln	Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln (ZuS)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/zus">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/zus</a>
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung (WWU-QLB)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/wwu-qlb">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/wwu-qlb</a>

Rheinland-Pfalz		
Universität Koblenz-Landau	Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung (MoSAiK)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/mosaik">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/mosaik</a>
Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Das Lehr-Lern-Forschungslabor – Ort zukunftsorientierter Kooperation in der Lehramtsausbildung (LLFD)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/llfd">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/llfd</a>
Technische Universität Kaiserslautern	Unified Education: Medienbildung entlang der Lehrerbildungskette (U.EDU)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/uedu">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/uedu</a>
Saarland		
Universität des Saarlandes	Verbundvorhaben: Optimierung der saarländischen Lehrer/innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht, Teilvorhaben Universität des Saarlandes (SaLUT)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/salut">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/salut</a>
Hochschule für Musik Saar	Verbundvorhaben: Optimierung der saarländischen Lehrer/innenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht, Teilvorhaben Hochschule für Musik Saar (SaLUT)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/salut">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/salut</a>
Sachsen		
Technische Universität Dresden	Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tud-sylber">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/tud-sylber</a>
Sachsen-Anhalt		
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/kalei">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/kalei</a>
Schleswig-Holstein		
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Lehrkräftebildung mit den Schwerpunkten Stärkung des Professionswissens, der Theorie-Praxis-Verknüpfung, Inklusion, Diagnostik, Recruiting (LeaP-at-CAU)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/leap-at-cau">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/leap-at-cau</a>
Thüringen		
Friedrich-Schiller-Universität Jena	Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung (ProfJL) – durch curriculare, wissenschaftliche und institutionelle Reform von Studien- und Fortbildungsangeboten (ProfJL)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/profjl">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/profjl</a>
Universität Erfurt	Identität, Immersion und Inklusion. Eine integrierte Initiative zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung der Erfurter Lehrerbildung (QUALITEACH)	<a href="http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/qualiteach">www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/qualiteach</a>







## Impressum

### Herausgeber

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Frühe und allgemeine Bildung  
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

November 2018

### Text

DLR Projektträger mit fachlichen Zuarbeiten der Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden die Literaturquellenangaben nicht in den Text aufgenommen. Das Literaturverzeichnis kann unter lehrerbildung@dlr.de angefordert werden.

### Gestaltung

wbv Media, Bielefeld; Christiane Zay

### Druck

Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co KG, Frankfurt

### Bildnachweise

S. 4–5, 6, 7, 8, 10: Lars Fröhlich, Voerde  
S. 58: Thorsten Futh, Berlin  
S. 89: Jacob Schröter, Erfurt  
Alle anderen: Alexandra Roth, Mülheim an der 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.



