# 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 Grundlagenverständnis 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 Handlungsroutinen 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 organisationsspezifische Expertisen, aber auch Perspektiven und Bedürf-

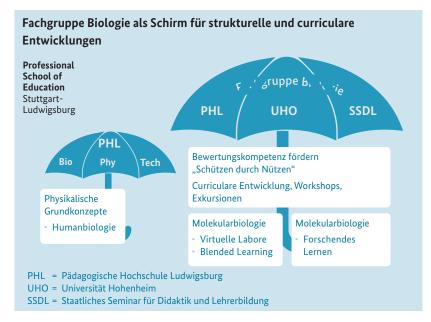
nisse für die Zusammenarbeit zu nutzen. Zugleich erhöhen die partizipativen Arbeitsprozesse den Transfererfolg und die Verstetigungschancen. Wichtige Synergien zwischen den Ausbildungsphasen werden so gewonnen. Außerdem wird ein grundlegender Beitrag zur integrativen Lehrerbildung geleistet, die sich 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 standortund 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



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		
Genese der Fachgruppenarbeit  (2 Treffen pro Semester)	<ul> <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> <li>Abstimmung der Fachdidaktik-Module innerhalb der B.A und M.AStudienabschnitte 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> <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 Molekular- biologie"</li> <li>Revision und Verstetigung der wechselseitig geöffneten 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> <li>Planung und erste Umsetzung der Lehrveranstaltung "Wolbachia-Projekt" zum Thema "Forschendes Lernen"</li> </ul>	
Bearbeitete Themen	<ul> <li>Schulart-, standort- und phasenübergreifende Umsetzung der Landesstandards für die Biologielehrerinnen- und -lehrerausbildung</li> <li>Erfassung des Status quo der zu entwickelnden Ausbildungsfelder in Bezug auf KMK-Kompetenzbereiche für den mittleren Bildungsabschluss (2004)</li> <li>→ Identifikation des Kompetenzbereichs Bewerten</li> <li>Erfassen kontrovers diskutierter Entwicklungen auf Landesebene</li> <li>→ 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> <li>Vorbereitung und Koordination der gegenseitig geöffneten 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> <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) 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 Nützen 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 & Heran-Dörr, 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 langfristig 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 Forschungskooperation 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 hochschulseitig. 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 richtungsweisend 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 Praxissemesters 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.

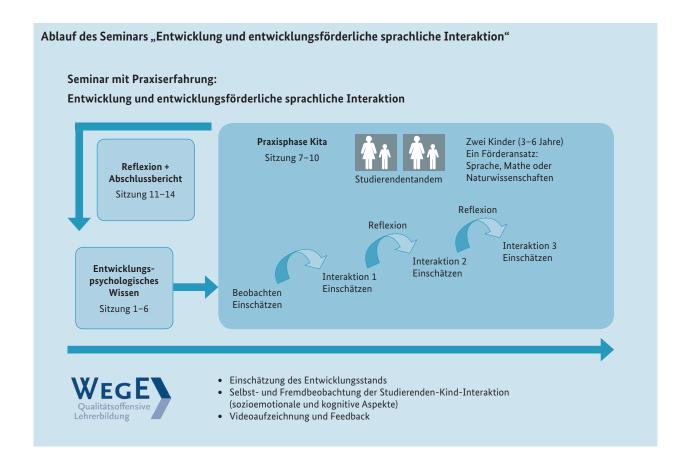
Das Projekt der Otto-Friedrich-Universität Bamberg WegE – Wegweisende Lehrerbildung hat sich u. a. zum Ziel gesetzt, innovative praxisorientierte Lehr-Lern-Formate zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit hin empirisch zu überprüfen. Lehramtsstudierende erhalten die Gelegenheit, sich im erziehungswissenschaftlichen 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.



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 Lehrerausbildung)
	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, päda- gogischer 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 Bil- dungswissenschaften 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 Reflexionen 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")
- (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 angaben, mehr pädagogische Handlungssituationen geplant und auch durchgeführt zu haben als die Studierenden in Hamburg. Die im Verlauf eines vollen Semesters stattfindende Integration in die Praktikumsschule 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 Lehrämter 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 (ProfJL) 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, durchzuführen 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 Aufgabenfeldern 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:

- Bewusstsein über die Kompetenzerwartungen der Schulaufsicht, der Universität und Studierender sowie über daraus resultierende Aufgaben,
- 2. Rollenverständnis einer Praktikumslehrkraft,
- 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 Schlüsselfunktion 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.

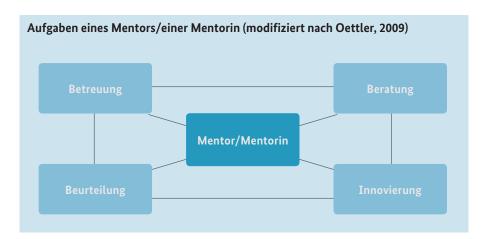
92 % der Befragten waren sich nach der Maßnahme über ihre Rolle als Mentor oder Mentorin klarer.

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.

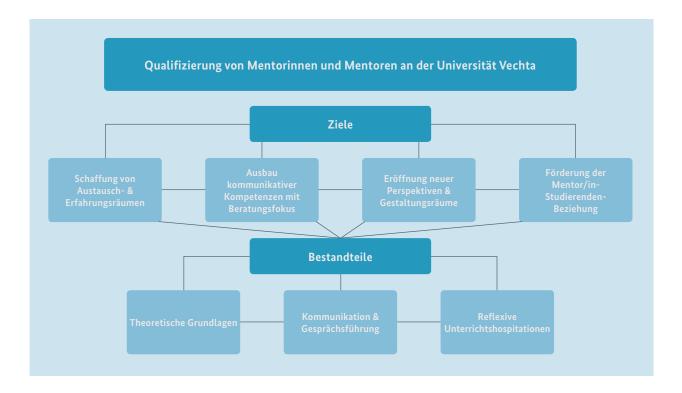
Dafür wurde von einem interdisziplinär zusammengesetzten Team aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktiken sowie der allgemeinen Schulpädagogik der Universitäten Rostock und Greifswald sowie der HMT Rostock ein stark fächerbezogenes Qualifizierungsprogramm entwickelt. Ziel des Programms ist es,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



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.

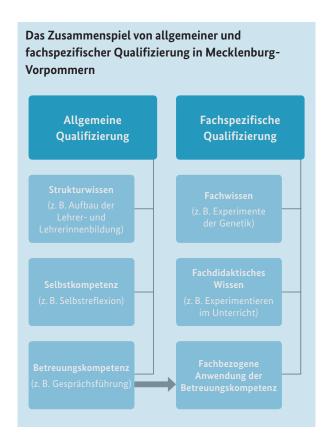
Ein besonderer Schwerpunkt ist hier der Bereich Betreuungskompetenz. Die Mentorinnen und Mentoren werden dabei für ihre Rolle innerhalb des vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Mentorings bei Unterrichtsversuchen qualifiziert. Ein Merkmal der Ausbildung ist, dass sich viele Mentorinnen und 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.

# 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

#### hact?

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.