

Anke Schöning / Volker Schwier
Gabriele Klewin / Nils Ukley
(Hrsg.)

Schulpraktische Studienelemente

Ansätze und Positionen zur Professionalisierung

Schöning / Schwier / Klewin / Ukley
Schulpraktische Studienelemente

Anke Schöning
Volker Schwier
Gabriele Klewin
Nils Ukley
(Hrsg.)

Schulpraktische Studienelemente

Ansätze und Positionen zur Professionalisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Eva Parusel.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6127-4 digital

doi.org/10.35468/6127

ISBN 978-3-7815-2671-6 print

Inhalt

<i>Anke Schöning, Volker Schwier, Gabriele Klewin und Nils Ukley</i> Schulpraktische Studienelemente – Professionalisierung zwischen Entwicklungsanforderungen und -potenzialen.....	7
1 Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung – Bedingungen, Positionen, Impulse	17
<i>Reinhold Hedtke</i> Wissenschaft als Kern der Ausbildung von Lehrkräften	19
<i>Urban Fraefel</i> Kann die Hochschule zu beruflichem Handeln befähigen? Das Beispiel der Core Practices.....	34
<i>Rudolf Messner</i> Szenarien zur Verbindung von Wissenschafts- und Praxisorientierung in beiden Phasen der praktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte im Lichte gegenwärtiger Herausforderungen	57
<i>Jürgen Oelkers</i> Professionalität durch Erfahrung: Zur Begründung von Praxisphasen.....	72
II Professionalisierung und Forschendes Lernen im Praxissemester	87
<i>Petra Herzmann und Anke B. Liegmann</i> Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung – Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis.....	89
<i>Björn Stövesand und Friederike Kern</i> Reflexionsschwelle Sprache: Potenziale Forschenden Lernens für angehende Deutschlehrkräfte.....	101
<i>Birgit Holler-Nowitzki</i> Das Praxissemester an Grundschulen als Element der phasenübergreifenden Professionalisierung aus der Perspektive der Bildungswissenschaften	113

Birgit Holler-Nowitzki, Gabriele Klewin und Barbara Koch
 „Wegen dir kriegen wir keine Murmeln!“
 Reflexionsanlässe in Studienberichten des Praxissemesters 126

Tom van de Loo
 Reflexivität als Grundkompetenz von Lehrenden – Ergebnisse
 einer Umfrage im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung
 Bielefeld zur retrospektiven Einschätzung der phasenübergreifenden
 Wirkung des Praxissemesters 142

III Kooperation und Beratung in Praxisphasen 155

Susi Klaß, Maya Zastrow, Nicole Bosse und Alexander Gröschner
 „Digitale Lerngemeinschaften“ zur Professionalisierung schulischen
 Mentorings im Praxissemester 157

*Diemut Ophardt, Jan Pfetsch, Christiane Buchholtz, Christine Ladehoff
 und Carolin Lohse*
 Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheit der Lehrkräftebildung.
 Ein forschungsbasiertes Konzept zur phasenübergreifenden Anwendung. 172

Peter Floß und Carolin Kull
 Kooperation in den Fachverbänden – Zusammenarbeit von Akteuren
 der Lernorte im Praxissemester als Voraussetzung und Beitrag zur
 Professionalisierung in der Lehrkräftebildung 184

Christoph Bulmahn
 „Mich interessiert, was Sie so allgemein zu mir als Lehrerin sagen ...“ –
 Die Praxisberatung im Praxissemester im Spannungsfeld zwischen
 Eignungsfeedback und Professionalisierung 194

Nicole Valdorf und Lilian Streblow
 Reflexion schulischer Praxis in der PeerBeratung 206

Autorinnen und Autoren 219

*Anke Schöning, Volker Schwier, Gabriele Klewin
und Nils Ukley*

Schulpraktische Studienelemente – Professionalisierung zwischen Entwicklungsanforderungen und -potenzialen

1 Motive für das Buch

Die individuelle Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte als zentrales Ziel aller Phasen der Lehrer:innenbildung beschreibt eine systematische und fortlaufende Entwicklung in Bezug auf Wissen, Fähigkeiten/Können und Haltungen, die für die Ausübung des Berufs als notwendig und bedeutsam gelten (vgl. z. B. Terhart 2011). Eine wichtige Rolle spielen dabei die Relationsverhältnisse zwischen Theorie und Praxis. Unabhängig von der (konkreten) Ausgestaltung und Organisation steht die Lehrkräftebildung vor der andauernden und grundlegenden Herausforderung, ihre Absolvent:innen sowohl mit theoretisch fundiertem Zusammenhangs- und Begründungswissen zu unterstützen als ihnen auch dazu zu verhelfen, lehr-/lernpraktische Fähigkeiten zu erwerben, auszubilden und zu erweitern sowie einen berufsspezifischen Habitus zu entwickeln. Insbesondere den Schulpraktischen Studienelementen der ersten Phase wird eine zentrale Rolle zugesprochen, um einen *doppelten Habitus* (Helsper 2001) – sowohl wissenschaftlich-reflexiv als auch praktisch-pädagogisch – anzubahnen. Die Auffassung, nach der Schulpraktische Studienelemente maßgeblich zur Entwicklung der Professionalität angehender Lehrkräfte beitragen können, spiegelt sich in den Diskursen zur Lehrkräftebildung wie auch in vielen ihrer Curricula und Praktiken wider. Forderungen nach mehr und umfangreicheren Praxisbezügen begleiten daher den bildungspolitischen Diskurs zur Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung seit ihrer Akademisierung. Programmatisch zeigt sich dies in den vergangenen zwanzig Jahren einerseits in der Ausweitung von Schulpraktischen Studienelementen wie der Einführung von sogenannten Praxissemestern in elf deutschen Bundesländern (vgl. Weyland & Wittmann 2017), andererseits in einer ebenso breiten wie kontrovers betriebenen wissenschaftlichen Begleitung (u. a. Rheinländer & Scholl 2020; Ulrich & Gröschner 2020). Als eine zentrale Weiterentwicklung steht die Adressierung eines doppelten Habitus hierbei vielfach im Fokus und kann als professionsbezogene Differenzlinie gelesen werden.

Im Zuge aktueller Diskurse werden Theorie-Praxis-Relationen mit Blick auf die Kohärenz in der Lehrkräftebildung zunehmend genauer betrachtet. In den Blick gerät dabei die Frage nach den Zusammenhängen und deren Abstimmungen zwischen den Phasen, insbesondere der ersten und zweiten (vgl. SWK 2023, 60ff.). Schulpraktische Studienelemente werden in der Regel von den Hochschulen verantwortet, die dabei mit Schulen (dritte Phase) und zum Teil mit Zentren für Schulpraktische Lehrer:innenausbildung (ZfsL/Studienseminare; zweite Phase) zusammenarbeiten. In Nordrhein-Westfalen wurden für die Umsetzung des Praxissemesters z. B. hochschulspezifische Kooperationsvereinbarungen mit den ZfsL geschlossen, die an der (Aus-)Bildung der Studierenden mit spezifischen Begleit- und Beratungsformaten beteiligt sind. Somit bietet das Praxissemester grundsätzlich die Möglichkeit, die Inhalte und Lerngelegenheiten der ersten beiden Phasen stärker miteinander zu verzahnen. Für die Vertreter:innen der Lernorte bedeutet dies einen größeren Bedarf an Abstimmungsprozessen (Heinrich & Klewin 2018), gleichzeitig aber auch deren Ermöglichung. In diesem Kontext lässt sich auch die Frage nach phasenübergreifenden Elementen stellen. Unter Phasenübergreifend kann dabei Unterschiedliches verstanden werden: So kann damit gemeint sein, denselben Lerngegenstand in verschiedenen Phasen aufzugreifen, aber phasenspezifisch zu thematisieren und zu bearbeiten, z. B. in der ersten Phase stärker (jedoch nicht ausschließlich) wissenschaftlich-reflexiv, in der zweiten stärker (jedoch nicht ausschließlich) praktisch-pädagogisch. Es kann darunter auch verstanden werden, dass eine Phase die professionellen Grundlagen für die jeweils folgende legt, z. B. im Sinne eines konsekutiv-kohärenten Curriculums über die Phasen hinweg. Und es kann bedeuten, zentrale Elemente der professionellen Kompetenz, wie Reflexion und Forschendes Lernen, zu leitenden Prinzipien für die phasenübergreifende Zusammenarbeit der Phasen im Praxissemester zu machen (vgl. für die Universität Bielefeld: Bielefelder Leitkonzept 2011).

Die Herausgeber:innen beschäftigen sich auf unterschiedlichen Ebenen mit Schulpraktischen Studienelementen, insbesondere dem Praxissemester. In den Fokus geraten hierbei immer wieder Fragen nach dem Stellenwert der einzelnen Phasen, ihrer jeweiligen Spezifik und der Kohärenz zwischen ihnen. Ein Motiv für den vorliegenden Sammelband ist das zehnjährige Bestehen des Bielefelder Leitkonzepts, das die Institutionalisierung der phasenübergreifenden Kooperation rahmen sowie die Zusammenarbeit der Studienfächer im Kontext des Praxissemesters unterstützen soll (Fachverbundarbeit). Es geht dabei um eine Vergewisserung hinsichtlich spezifischer Aspekte der Ausgestaltung (z. B. Forschendes Lernen, Begleit- und Beratungsformate, Reflexion der Theorie-Praxis-Verhältnisse). Damit rücken auch grundsätzlichere Fragen nach der Bedeutung und den Spezifika Schulpraktischer Studienelemente in den Blick.

Ausgehend von Beiträgen, die einen Überblick zur Professionalisierungsdebatte im Bereich der Lehrkräftebildung im Allgemeinen und zur (phasenübergrei-

fenden) Professionalisierung im Praxissemester im Besonderen geben, greift der vorliegende Band zentrale Praktiken und Anlässe auf und illustriert sie anhand exemplarischer Erfahrungen an den jeweils unterschiedlichen Lernorten. Ziel ist es, die Akteure der einzelnen Phasen ins Gespräch zu bringen und Schulpraktische Studienelemente als ein Format zu diskutieren, in dem die klassische Trennung zwischen den Phasen aufgeweicht werden und es Lehramtsstudierenden gelingen kann, (Aus-)Bildungsaspekte der unterschiedlichen Phasen besser aufeinander zu beziehen. Im Hinblick auf das konkrete berufliche Handeln sollen die zukünftigen Lehrkräfte so grundlegend befähigt werden, den komplexen, teils ungewissen, situativ spezifischen und sich verändernden Anforderungen und Antinomien des Schulalltags konstruktiv und professionell zu begegnen.

2 Einblicke in das Buch

Angestoßen durch den kontinuierlichen Austausch mit Beteiligten aus den verschiedenen Phasen im Kontext des Praxissemesters über die Grenzen von Fächern und Lernorten hinweg war eine Auseinandersetzung mit dem Phasenübergreif in der Lehrkräftebildung (Pasternack u. a. 2017) ein wichtiger Impuls für diesen Band, noch bevor dieses Thema durch das Gutachten der Ständigen Kommission der Kultusministerkonferenz auf die Agenda allgemeiner bildungspolitischer Diskussionen getreten ist (SWK 2023). Der Phasenübergreif dient in unserem Band jedoch nicht durchgehend als übergeordnete thematische Klammer im Sinne einer normativen Setzung. (Institutionalisierte) Folgen wie z. B. Kooperation zwischen den Phasen werden etwa – das zeigen die Argumentationen einiger Beiträge – eher implizit angesprochen, statt explizit im Zentrum zu stehen. Vielmehr lassen sich die drei im Folgenden umrissenen Themenbereiche erkennen, die sich in den einzelnen Beiträgen als relevant für die Phasen und/oder deren Verbindung erweisen und so die Struktur des Bandes prägen.

In den Beiträgen des ersten Bereichs *Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung – Bedingungen, Positionen, Impulse* ist dies primär das Verhältnis von Theorie – die sich in den einzelnen Beiträgen als relevant für alle Phasen erweist – und Praxis, was angesichts eines Bandes zu Schulpraktischen Studienelementen in der Lehrkräftebildung wenig verwundern dürfte. Mit Bezug auf den fortdauernden Diskurs zu Theorie-Praxis-Relationen in der Lehrer:innenbildung wird hier eine Spannweite unterschiedlicher Positionen abgebildet.

Im ersten der vier Beiträge des eröffnenden Teils wird eine kritische Position auf Schulpraktische Studienelemente eingenommen. *Reinhold Hedtke* skizziert in seinem Beitrag ein Lehramtsstudium mit starkem Fokus auf Wissenschaftlichkeit und den Erwerb von Wissenschaftskompetenz statt auf schulpraktische Bezüge.

Als Konsequenz plädiert er dafür, die erste Studienphase als fachwissenschaftliches Studium und nicht primär als Lehramtsstudium zu gestalten.

Einen anderen Standpunkt nimmt *Urban Fraefel* ein. Er kritisiert, dass im Studium (auch) in den Praxisphasen weder das Einlassen auf die Praxis noch der Aufbau einer distanzierten, wissenschaftsorientierten Haltung gelingt und die universitäre Lehrkräftebildung somit nicht auf berufliche Handlungsfähigkeit vorbereitet. Dem setzt er den Ansatz der Core Practices entgegen, der es vor dem Hintergrund einer praxisbasierten Lehrkräftebildung ermöglichen soll, berufliches Handeln bereits im Studium zu trainieren.

Ebenfalls Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung von Praxisphasen werden von *Rudolf Messner* gemacht. Er diskutiert, ausgehend von den sich wandelnden Anforderungen an Schule und Unterricht, professionsfördernde Momente in erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung. Über das eigenverantwortliche Unterrichten als Kernpraktik hinaus werden dabei für eine an den Aufgaben der (zukünftigen) Lehrkräfte orientierten Gestaltung die Bereiche Lesson Studies als Unterrichtsentwicklung im Team, Lernpartnerschaften mit einzelnen Schüler:innen und die gestaltende Mitarbeit an Projekten der Schulentwicklung in Praxissemester und Referendariat vorgeschlagen.

Abschließend für den ersten Teil erörtert *Jürgen Oelkers* verschiedene Aspekte mit zentraler Bedeutung für die Lehrkräftebildung. Beginnend mit den Einstellungen und Überzeugungen von Studierenden, über mögliche (reflexive) Einflüsse von Studienelementen auf diese bis hin zu den Zusammenhängen von Studium, Berufsfeld und Profession macht er das Spannungsfeld aktueller Herausforderungen im Berufsfeld und begrenzter Möglichkeiten des Studiums auf. Abschließend werden Ergebnisse Schweizer Studien zur Einschätzung des Studiums und des Berufseinstiegs durch Studierende bzw. Berufseinsteiger:innen präsentiert.

Als weitgehend unabhängig von den historischen Entwicklungslinien zeigt sich die Bedeutung der Begleitung der Studierenden. Gerade wenn schulische Praxisphasen ein wissenschaftlich ausgerichtetes Studienelement darstellen, kann es nicht um unbegleitete Erfahrung der schulischen Praxis gehen, da allein ein *Mehr an Praxis* nicht automatisch zu einem *Mehr an Professionalisierung* führt (Hascher 2012; Rothland & Boecker 2014). Es soll neben der konkreten Erfahrung auch Distanz zum Erlebten eingenommen werden, mit anderen Worten: Die erfahrene Praxis soll reflektiert werden. Der Anspruch einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Praxis verbindet die Phasen einer professionellen und gleichsam professionalisierenden Lehrkräftebildung. Allerdings ist es auch notwendig, Qualität und Quantität von Reflexion in der Lehrkräftebildung zu diskutieren (Neuweg 2021; Häcker 2022), Reflexion soll nicht losgelöst von Inhalten zum Selbstzweck werden. Der Modus der Reflexion mag sich in den Phasen unterscheiden, die Reflexionsaufforderung an Studierende, Referendar:innen oder Fortbildungsteilnehmer:innen eint auch eine Reihe von Beiträgen in diesem Band. Forschendes Lernen ist der im Pra-

Praxissemester prominent gesetzte Modus, mit dem Studierenden die Distanzierung von den schulischen Erfahrungen bzw. deren Reflexion gelingen soll. Parallel zu dieser Prominenz, die das Forschende Lernen durch die verlängerten Praxisphasen erhalten hat, haben sich auch unterschiedliche Verständnisse (Huber 2014) bzw. Akzentsetzungen, Ausgestaltungsformate und Lehr-Lernarrangements herausgebildet (vgl. z. B. Basten u. a. 2020). Die Akzentsetzungen können Herzmann und Liegmann (2018) folgend als „forschen lernen“, d. h. eine Schwerpunktsetzung auf den Erwerb forschungsmethodischer Kompetenzen, oder „forschend lernen“, die Professionalisierung durch Forschung für die spätere Berufstätigkeit als Lehrkraft, gesehen werden (vgl. Mertens u. a. 2019). Gerade mit der Akzentsetzung auf die Professionalisierung durch das Forschende Lernen ist wieder der Bogen zu den anderen Phasen der Lehrkräftebildung gespannt, denn selbst wenn in den späteren Phasen vermutlich weniger geforscht wird, so kann sich eine forschende Haltung auch im Berufsalltag als gewinnbringend zeigen. Die vorliegenden Beiträge im Bereich *Professionalisierung und Forschendes Lernen im Praxissemester* stellen verschiedene Aspekte und Modi Forschenden Lernens dar, anhand derer eine solche Haltung angebahnt oder gefördert werden kann.

Der diesen Abschnitt einleitende Beitrag von *Petra Herzmann* und *Anke B. Liegmann* gibt einen Überblick über die Genese und das sich weiter entwickelnde Verständnis Forschenden Lernens. Dies geschieht unter drei Perspektiven mit variierendem Konkretionsgrad: der Perspektive des hochschuldidaktischen Konzepts, die auch mit einem historischen Rückblick verbunden ist, derjenigen der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften (auch) im Sinne von Wissenschaftsorientierung und der zu entwickelnden Haltung sowie der Perspektive der Besonderheiten studentischer Forschungsaktivitäten im Praxissemester in Abgrenzung zu einem weiten Begriffsverständnis Forschenden Lernens.

Björn Stövesand und *Friederike Kern* beschäftigen sich in ihrem Text mit dem Einfluss von Erfahrungstheorien und Annahmen über Unterricht auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich des Deutsch- und Sprachunterrichts. Das Praxissemester wird in diesem Kontext als eine Gelegenheit für Forschendes Lernen betrachtet, bei dem linguistisches Fachwissen und disziplinspezifische Instrumente zur Reflexion über Sprache genutzt werden. Eine rekonstruktiv-verstehende Herangehensweise kann eine besondere Bedeutung für die Professionalisierung haben, wenn es darum geht, Zugänge zum Forschenden Lernen für angehende Deutschlehrkräfte zu finden.

Der Beitrag von *Birgit Holler-Nowitzki* stellt das Praxissemester an der Grundschule in den Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang werden die grundlegende Bildung, die Heterogenität in einer Schule für alle sowie die Balance zwischen gesellschaftlichem Auftrag und Subjektbezug als Zielperspektiven identifiziert. Diese Perspektiven können insbesondere in Rahmen des Praxissemesters Anknüpfungspunkte für Forschendes Lernen und darin stattfindende Theorie-Praxis-Re-

flexionen darstellen. Darüber hinaus sind es aber auch Aspekte, die bereits zu Beginn des Studiums und auch in der zweiten Phase thematisiert werden können. Selbst gewählte Anlässe als Ausgangspunkt für Reflexionsprozesse Praxissemesterstudierender analysieren *Birgit Holler-Nowitzki, Gabriele Klewin* und *Barbara Koch* in ihrem Beitrag. Hierfür berichten sie von Ergebnissen einer Studie zu Studienprojektberichten als Produkte Forschenden Lernens, die eine hohe Heterogenität hinsichtlich der gewählten Anlässe und Methoden aufzeigt. Die Autorinnen sehen dabei jedoch durchgehend Reflexionsanzeichen und damit verbundene Potenziale im Hinblick auf Professionalisierungseffekte.

Tom van de Loo stellt die Ergebnisse einer Umfrage am ZfsL Bielefeld zur phasenübergreifenden Wirkung des Praxissemesters vor. Darin bewerten Referendar:innen retrospektiv ihre Erfahrungen und deren Einfluss auf verschiedene im Vorbereitungsdienst adressierte Kompetenzbereiche. Hierbei werden auch die oft propagierten Zusammenhänge von Forschendem Lernen und Reflexivität (unter anderem) als Ziel der zweiten Phase in Bezug auf die verschiedenen Ausbildungselemente kritisch eingeordnet.

Der Phasenübergreif im engeren Sinne findet sich vor allem in den Beiträgen des Bereichs *Kooperation und Beratung in Praxisphasen*, in denen von Kooperationen zwischen Akteuren der verschiedenen Lernorte berichtet wird. Kohärenz lässt sich dabei auf der Ebene einer phasenspezifischen, personengebundenen, gemeinsamen Arbeit von Akteuren verschiedener Lernorte (und Phasen) an sensiblen und/oder relevanten Stellen von Praxiselementen und -erfahrungen ebenso anbahnen wie durch die Entwicklung und Implementation von Instrumenten für eine Nutzung in verschiedenen Phasen. In solchen Konstellationen können sich (auch durch die ganz praktische *Relationierung von Theorie und Praxis*) „unterschiedliche kulturelle Räume“ (Favella u. a. 2018, 187) für spezifische und übergreifende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten offenbaren. Auch institutionalisierte Formen von Kooperation mit Elementen beider Varianten – etwa in der Arbeit von Fachgruppen und -verbänden (Schicht 2017) können als Antworten auf die komplexen Ansprüche kohärenter Gestaltung von und in Schulpraktischen Studienelementen verstanden werden. Eine Reihe innovativer Beispiele und Anregungen für solche, die verschiedenen Phasen verbindenden Arrangements zur Lehrkräfteprofessionalisierung liegen in diesem Band vor.

Auf den Bedarf an Konzeptionen zur professionellen Reflexion schulpraktischer Erfahrungen und daran anknüpfender Mentoringqualifikationen schulischer Praktikumslehrpersonen reagieren *Susi Klafß, Maya Zastrow, Nicole Bosse* und *Alexander Gröschner* in ihrem Text. Als zentrales Charakteristikum geeigneter gemeinsamer Lerngelegenheiten von Mentor:innen und Studierenden wird die wechselseitige Bezugnahme der Lernorte beschrieben. Hierfür wird ein in Form verschiedener Module und digitaler Tools organisiertes Angebot zur adaptiven Begleitung von Praxissemesterstudierenden als professionelle Lerngemeinschaften präsentiert.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Unterrichtsnachbesprechungen meist bewertendes Feedback fokussieren, überwiegend von den Mentor:innen gesteuert werden und Theorie-Praxis-Verknüpfung und Reflexion unterrepräsentiert sind, wird von *Diemut Ophardt*, *Jan Pfetsch*, *Christiane Buchholtz*, *Christine Ladehoff* und *Carolin Lohse* ein Konzept für Nachbesprechungen mit Praxissemesterstudierenden als besondere Lerngelegenheit vorgestellt. Sie werden dabei als Teil eines Coachings gesehen, das bidirektionale Verknüpfung von Theorie und Anwendung entlang verschiedener Tools ermöglicht und ebenso für weitere Phasen der Lehrkräfte(weiter)bildung nutzbar ist.

Im Beitrag von *Peter Floß* und *Carolin Kull* wird die Fachverbund-/Fachgruppenarbeit am Standort der Ruhr-Universität Bochum dargestellt. Die Autor:innen zeigen auf, dass die erforderliche Zusammenarbeit der Akteure im Praxissemester, als kontinuierlicher Prozess verstanden, ein wichtiger Baustein für die Professionalisierung in der Lehrkräftebildung ist und zugleich die Möglichkeit zu einer (neuartigen) Verständigung der Phasen und damit zu mehr Kohärenz in der Lehrkräftebildung bietet – auch über das Praxissemester hinaus.

Christoph Bulmahn entwickelt in seinem Text einen Vorschlag für Praxisberatungen durch Vertreter:innen des ZfsL. Diese sollen genutzt werden, um im Praxissemester als Ort vielfältiger komplexer Handlungssituationen und scheinbar widersprüchlicher Anforderungen den Blick auf wenige ausgewählte Elemente der Unterrichtsplanung und -durchführung zu schärfen. Dabei sind im entwickelten Modell Reflexionen der Wechselverhältnisse von Theorie und Praxis in mehreren Relationierungsphasen vorgesehen, um ein Professionswissen hervorzubringen, das deren Komplementarität widerspiegelt.

Der Beitrag von *Nicole Valdorf* und *Lilian Streblov* beschäftigt sich mit der Peer-Beratung im Rahmen der Lehrkräftebildung in NRW. Die gruppenbezogene Reflexion selbst eingebrachter Fälle wird als entscheidende Möglichkeiten erachtet, um in verschiedenen Reflexionsphasen implizites Wissen bewusst zu machen und professionelles Handeln weiterentwickeln zu können. Hierbei werden systemische und lösungsorientierte Ansätze zur Stärkung professioneller Fall-Deutungen der Studierenden eingesetzt, die möglicherweise Anschlussofferten für weitere Kollegiale Beratungsszenarien bieten.

3 Ausblicke

Mit seinen Beiträgen zeigt der Sammelband einen Rahmen auf, der ausgehend von Formen und Vorschlägen zur professionsbezogenen Ausgestaltung Schulpraktischer Studienelemente immer auch grundsätzlichere Fragen an die Lehrkräftebildung in ihren verschiedenen Facetten einschließt. Dabei werden unterschiedliche Traditionslinien der Lehrkräftebildung aufgegriffen, bildungspolitische Hinter-

gründe erörtert und gegenwärtige wie mutmaßlich zukünftige Anforderungen herausgestellt, ohne jedoch einen einheitlichen *status quo* auch nur annähernd abbilden zu können oder zu wollen.

Vielmehr sollen die Beiträge dazu verhelfen, Fragen zu akzentuieren und Argumente zu perspektivieren, in deren Kenntnis aktuelle Diskurse wie z. B. jene um den akuten und auch für die nähere Zukunft prognostizierten Lehrkräftemangel, die Empfehlungen zur Lehrkräftegewinnung und -bildung (SWK 2023) oder auch Vorschläge aus der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* differenzierter verortet, gedeutet und aufgegriffen werden können. Fragen, denen nachgegangen werden könnte, wären etwa: Worin unterscheiden sich Schulpraktische Studienelemente von traditionellen Schulpraktika? Zwischen welchen Phasen der Lehrkräftebildung ergibt das Herstellen von Kohärenz Sinn, wo aber verlaufen phasenspezifische Grenzen? Wie können unterschiedliche Standpunkte sichtbar gemacht und so diskutiert werden, dass Unterschiede im Idealfall produktiv genutzt werden? Soll – und, wenn ja, wie – kann das Forschende Lernen in transformierter Form in der zweiten und dritten Phase seinen Niederschlag finden? Wie können die Modi der Kooperation zwischen den Phasen weiterentwickelt werden? Was bedeutet Kohärenz in der ersten Phase, also: Was meint ein kohärentes Lehramtsstudium? In welchen Wechselverhältnissen stehen dabei jeweils Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften?

Antworten darauf lassen sich auch im vorliegenden Band finden. Sie sind aber keineswegs durchgängig, einheitlich und konsistent, sondern immer auch abhängig beispielsweise von den zugrunde liegenden professionstheoretischen Annahmen oder den Deutungen und Relevanzbestimmungen von Theorie-Praxis-Verhältnissen. So können sie als Argumente eine Positionierung der Leser:innen unterstützen und einen Beitrag bei der Wahrnehmung und Bearbeitung von Entwicklungsanforderungen und -potenzialen leisten.

Als Herausgeber:innen wünschen wir eine anregende Lektüre.

Last but not least

Wir danken allen Beteiligten, die uns bei der Entwicklung und Erstellung des Bandes unterstützt haben. Namentlich genannt sei Paul Goerigk, der uns mit seinen Impulsen und Perspektiven in der Konzeptentwicklung des Bandes unterstützt hat. Des Weiteren gilt Monika Palowski-Göpfert und Sylvia Birgit Schütze unser Dank für das sorgfältige Bearbeiten der Manuskripte. Wir danken dem Klinkhardt-Verlag für das Interesse am Thema und die vertrauensvolle Zusammenarbeit bei der Realisierung des Bandes. Den Autor:innen danken wir für ihre Beiträge.

Bielefeld im Sommer 2024

Anke Schöning, Volker Schwier, Gabriele Klewin und Nils Ukley

Literatur und Internetquellen

- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (Hrsg.). (2020): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Bielefelder Leitkonzept (2011): Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf> (22.05.2024).
- Favella, G., Herrmann, A. C. & Schiefner-Rohs, M. (2018): Praxisphasen als hybride Lern- und Erfahrungsräume zwischen Hochschule und Schule. In: L. Pilypaitytė & H. S. Siller (Hrsg.): *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, 185–192. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_10
- Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94–114. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (3), 7–15.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–92.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2018): Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In: N. Ukley & B. Groeben (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS, 3–25. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Huber, L. (2014): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*. In: *Das Hochschulwesen* 62 (1+2), 22–29.
- Mertens, C., Basten, M. & Wischer, B. (2019): Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. In: *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung* 1 (2), 124–145. <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- Neuweg, H.-G. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Pasternack, P., Burkhardt, A., Paschke, S., Thielemann, N. & Baumgarth, B. (2017): *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124)*. Bielefeld: wbv. <https://dx.doi.org/10.3278/6001599w>
- Rahmenkonzeption (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf (21.05.2024).
- Rheinländer, K. & Scholl, D. (Hrsg.). (2020): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. & Boecker, S. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (4), 386–397.

- Schicht, S. (2017): Institutionalisierung der Kooperation – Forschendes Lernen als Aufgabe von Fachverbänden. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–60.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2023): *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft)*. Weinheim und Basel: Beltz, 202–224. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): *Praxissemester en vogue*. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–29.

Autor:innen

Schöning, Anke, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd), Leitung des Arbeitsbereichs Konzeption und Management Praxisstudien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, Forschendes Lernen in Praxisphasen
anke.schoening@uni-bielefeld.de

Schwier, Volker, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereich 9: Didaktik der Sozialwissenschaften, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Didaktik der Sozialwissenschaften, Forschung zur Lehrer:innen-Professionalität
volker.schwier@uni-bielefeld.de

Klewin, Gabriele, Dr., Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Praxisforschung und Schulentwicklung
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Ukley, Nils, Dr., Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft, Mitglied im Vorstand der Bielefeld School of Education (BiSEd), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen im Praxissemester und dessen fachspezifische Adaptionen, Reflexion von Praxisphasen, Professionalisierung in der Sportlehrkräftebildung
nils.ukley@uni-bielefeld.de

1 Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung – Bedingungen, Positionen, Impulse

Reinhold Hedtke

Wissenschaft als Kern der Ausbildung von Lehrkräften

Widespread demands for more school-related experience are putting pressure on the scientific nature of teacher training. In contrast to school practice, science practice and science literacy among future teachers receive little attention or recognition. This is in contradiction to the high relevance of science in society, economy, politics and everyday life. To strengthen this focus on academic studies in teacher training, the article argues for a clear break between school and university studies, which – at least in the bachelor's degree – should be devoted entirely to academic studies and the subject sciences on which the teaching subjects are based.

1 Einleitung

Schulpraxisbezug, Praxissemester und phasenübergreifende Elemente in der Lehrkräfteausbildung sind weder Selbstverständlichkeiten noch Selbstzwecke. Sie müssen sich mit konkreten Zielen legitimieren und an realen Effekten messen lassen und diese kontextualisieren.

Schulpraxis gibt es nicht kostenlos. Zuerst und vor allem: Die schulpraktisch verwendete Ausbildungszeit steht für die wissenschaftliche Ausbildung nicht zur Verfügung, es handelt sich um ein Nullsummenspiel. Praxisphasen verschlingen nicht nur zeitliche, sondern auch personelle, finanzielle, organisationale und motivationale Ressourcen bei allen Beteiligten. Das Praxissemester erzeugt zudem eine kaum kontrollierbare Komplexität. Hinzu kommt, dass ‚Praxisnähe‘ in der Ausbildungskultur von Studienseminar und Schule oft als Argument gegen Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit dient.

Den Kontext prägt die fortwährende Fixierung auf Schule, die das Selbstverständnis von Lehrkräften und ihren typischen Lebenslauf beherrscht. Grundständig ausgebildete Lehrkräfte verbringen heute durchschnittlich mehr als fünf Jahrzehnte ihres Lebens in Schulen. Keine andere Profession verharrt über alle Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsphasen hinweg so eng in einem Milieu (Hedtke 2007). Anfänger:innen in Lehramtsstudiengängen haben langjährige Erfahrungen in ihrem Berufsfeld gesammelt. Die meisten haben die herrschende Schul- und Unterrichtskultur verinnerlicht und stehen grundsätzlich positiv zur sozialen Struktur

Schule (Anthony Giddens), zur *forme scolaire* (Guy Vincent; vgl. Hedtke 2020, 81ff.). Zu ihren wesentlichen Merkmalen zählen die bürokratische Organisation der Schule und ihre hierarchische Ordnung, Wissensvermittlung in der Struktur von Lehrplänen und festen Stundenplänen mit separierten Schulfächern, bevorzugt auf schriftförmig kodifiziertes, extern vorgefertigtes Wissen gestützter Unterricht, kontinuierliche Jahrgangsklassen mit normierter Lernprogression, Disziplin, Disziplinierung und Prüfungen, Lehrende mit Spezialisierung auf unterschiedliche Fachgebiete.

Sie setzt sich in der hochschulischen Lehre fort, die sich aus Sicht der Lernenden vom schulischen Unterricht nur graduell unterscheidet. Die Praxisform Unterricht/Lehre/Unterricht gewährleistet Schüler:innen/Studierenden/Lehrpersonen biografische und soziale Kontinuität, sie vermeidet Reflexion, Irritation und Disruption.

Lehramtsstudierende halten an ihrer Verbundenheit mit der *forme scolaire* fest, verlangen mehrheitlich auch im Studium die ausdrückliche Ausrichtung auf die Berufstätigkeit an der Schule, präferieren schulpraktische Handlungsorientierung und werten Wissenschaftlichkeit ab (vgl. Helsper 2020, 184f.). Nicht nur Studierende schätzen fachwissenschaftliches Wissen gering, diese Haltung findet man auch im einschlägigen wissenschaftlichen Diskurs (Baumert & Kunter 2006, 490).

Der schulfixierte Praxisbezug vermeidet zugleich die Auseinandersetzung mit anderen sozialen Praktiken und stützt so die Schließung gegenüber anderen Praxisfeldern der Gesellschaft (Hedtke 2023). Das fördert eine doppelte Praxisborniertheit bei Lehramtsstudierenden.

Sie geht mit einem defizitären Wissenschaftsbezug einher, der nicht nur in der Praxispräferenz, sondern auch in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen gründet. Diese werden durch ihre Schulerfahrungen mitgeprägt (z. B. Szukala 2013). Die starke Bindung an die *forme scolaire* erschwert es, eine wissenschaftlich fundierte Perspektive auf eigene und fremde Praxiserfahrungen zu entwickeln.

Auch die sozialen Formen Schulpraktikum und Praxissemester versetzen die Studierenden erneut in die *forme scolaire*. Sie erleben sie jetzt als Handelnde in der Lehrpersonenrolle, nicht als Schüler:innen. Beide Praktikumsformen betonen schulische Sozialpraktiken, vor allem Unterricht, und verleihen ihnen das Gütesiegel ‚Praxis‘. Der schulische Handlungsdruck dient zugleich als Argument gegen den Anspruch der Wissenschaftlichkeit. Eine wissenschaftliche Perspektive verlangt aber Praxisdistanz, Freiheit von individuellem Handlungsdruck und persönlicher Rechtfertigung. Im Praxissemester ist das Gegenteil der Fall. Die Expansion von schulpraktischen Zeiten im Studium verkleinert den Raum für die Entwicklung einer distanzierteren, methodischen, reflektierten und kritischen, kurz: wissenschaftlichen Grundhaltung.

Im Folgenden argumentiere ich, dass im Lehramtsstudium die Wissenschaftlichkeit und der Erwerb von Wissenschaftskompetenz eindeutige Priorität verdienen. Sie sind gegenüber der Präferenz für Schulpraxisbezug deutlich zu stärken.

Sachlich umfasst Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium bekanntlich Fachwissenschaften, Fachdidaktikwissenschaften und Erziehungswissenschaften (Baumert & Kunter 2006, 483); ich konzentriere mich hier auf die Fachwissenschaften. Zeitlich betrifft sie die erste, zweite und dritte Phase der Lehrkräfteausbildung. Mein Fokus liegt auf der Ausbildung in der ersten (Studium) sowie in der dritten Ausbildungsphase (Fortbildung) und damit sozial auf den Organisationsformen Hochschule sowie Fortbildungsinstitut oder Schulaufsicht.

Zunächst arbeite ich zentrale Schwächen der Wissenschaftlichkeit in der Lehrkräfteausbildung heraus (2.). Dann begründe ich, warum Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit den Kern der Ausbildung ausmachen (sollen; 3.). Ich plädiere für einen Bruch mit der vorherrschenden Schulfixierung und für die konsequente Stärkung der Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Im Anschluss argumentiere ich, dass die erste Studienphase ein fachwissenschaftliches Studium und kein Lehramtsstudium sein soll. Schließlich skizziere ich die Kontinuität von Wissenschaftlichkeit durch Fortbildung. Es folgt ein kurzes Fazit (4.).¹

2 Defizitäre Wissenschaftlichkeit

Theoretische und empirische Forschung sowie die *wissenschaftliche* Anwendung wissenschaftlichen Wissens markieren Charakteristika der Hochschule gegenüber der zweiten Ausbildungsphase und der Schularbeit des Lehrpersonals. Lehrkräfte benötigen eine belastbare wissenschaftliche Ausbildung, denn sie sollen Expert:innen für Unterricht und Erziehung sein. Ihre Expertise umfasst insbesondere das Erschließen von wissenschaftlichen Wissensbeständen für fachliches Lernen und persönliche Bildung. Im Zentrum stehen fachwissenschaftliches und fachdidaktikwissenschaftliches Wissen zu ihren Unterrichtsfächern sowie bildungswissenschaftliches Wissen (vgl. *content knowledge* und *pedagogical content knowledge* bei Shulman 1987, 8; Baumert & Kunter 2006, 482ff.).

Zukünftige Lehrkräfte müssen diese disziplinären und transdisziplinären Wissensbestände miteinander in Beziehung setzen lernen, sie sind also mit hoher wissenschaftlicher Komplexität konfrontiert. Ihre wissenschaftliche Ausbildung stellt deshalb höhere Ansprüche an Wissenschaftlichkeit als die in monodisziplinären Studiengängen. Allein das verbietet eine Absenkung des Wissenschaftlichkeitsniveaus der hochschulischen Lehrkräfteausbildung. Auch die Anforderungen des Berufsfelds sprechen gegen Abstriche bei der Wissenschaftlichkeit: Wissenschaftsorientierung (nicht Disziplino-

1 Dieser Beitrag greift auch auf Forschungsergebnisse zurück, die in Hedtke 2000, 2007/2016 und 2020 veröffentlicht wurden.

rientierung) und auch Wissenschaftspropädeutik (gymnasiale Oberstufe), verkörpern zwei zentrale Prinzipien schulischer Bildung (Klafki 1996, 162ff.).

Für die Lehrkräfteausbildung kommt es vor allem auf drei Dimensionen von Wissenschaftlichkeit an: Wissenschaft als Weltzugang und Gegenstand des Lehrens und Lernens (wissenschaftliche Erkenntnisweisen, Fragestellungen, Probleme, Wissensbestände, Methoden und Forschungsdefizite), Wissenschaft als Werkzeug für die Beobachtung von Praxis in Schule, Bildung und Erziehung (Beschreibung, Analyse, Diagnose, Optionen) sowie Wissenschaft als Basis für professionelles Handeln (z. B. Wissen über Lernen und Lernende, Institutionenwissen, Handlungswissen, Wissen über die gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und sozioökonomischen Kontexte der Schule).

Wissenschaftswissen ist für Lehrkräfte hochrelevant, auch weil es für die Lernenden eine (potenziell) herausragende Bedeutung hat. Wissenschaftliches Wissen ist ein mächtiges Instrument, das „zur Verwirklichung eines selbstbestimmten Lebens in einer modernen Gesellschaft“ beitragen kann, und Schulunterricht bietet zugleich die „wichtigste Bildungsressource“ für Bildungsbenachteiligte (Szukala & Krebs 2015, 39f., 47; Young & Muller 2013). Die Lernenden leben in einer von Wissenschaft geprägten Gesellschaft, sehen sich mit wissenschaftlichen Begründungen für die eine oder gegen die andere Politik konfrontiert. An ihre persönliche Lebensführung werden zunehmend Ansprüche adressiert, die wissenschaftliche Argumente für Änderung und Anpassung aufrufen. Wissenschaftswissen, wissenschaftliche Weltzugänge und (basales) wissenschaftliches Denken tragen wesentlich zur Bildung bei. Deshalb weist es Züge von Exklusion auf, wenn Schulen ausgerechnet den benachteiligten Gruppen Wissenschaftswissen vorenthalten (müssen, wenn das Lehrpersonal wissenschaftlich und fachdidaktisch unzureichend ausgebildet ist; Kleickmann u. a. 2013, 101).

Das verschärft nicht nur die Ungleichheitsproduktion durch das Bildungssystem. Es schwächt Gesellschaften, in deren Praktiken, Selbstverständnis und Selbststeuerung Wissenschaft und Technik eine wichtige Rolle spielen. Es erschwert eine angemessene Orientierung der jungen Menschen in der Gesellschaft und nimmt ihnen die Möglichkeit, sie zu beurteilen und zu gestalten. Schließlich behindert es die wirtschaftliche Weiterentwicklung, die auf Erfindung, Herstellung und Verkauf wissenschaftsbasierter Güter und Dienstleistungen angewiesen ist.

Lehrkräfte *aller Schulformen* benötigen also eine anspruchsvolle wissenschaftliche Ausbildung, sie müssen eine wissenschaftliche Grundhaltung aufbauen. Sie brauchen professionelles Engagement und persönliche Begeisterung für die Erschließung wissenschaftlicher Weltzugänge und Wissensbestände. Dafür muss das Studium systematisch ein belastbares, nachhaltiges und anschlussfähiges Fundament an Wissenschaftswissen legen. Das Studium ist die einzige Phase, die das zuverlässig leisten kann. Nach dessen Abschluss entwickelt sich das fachwissenschaftliche Wissen der Lehrkräfte offensichtlich nicht weiter (Kleickmann u. a. 2013, 100f.).

Trotz der Relevanz von Wissenschaftswissen scheint Wissenschaftlichkeit in der Schule an Bedeutung zu verlieren. Es wird moniert, dass das curricular für die Schule kanonisierte Wissen in vielen Domänen nicht mehr zum Wissen der Wissenschaft passt. Als Belege führt man etwa das schlechte oder mäßige Abschneiden Deutschlands in internationalen Vergleichsstudien, zu leicht zu lösende Abituraufgaben oder enttäuschende Ergebnisse von Fachleistungstests bei Studienanfänger:innen an.

Eine wesentliche Ursache dafür sehen manche in der Entfachlichung des Lehramtsstudiums (z. B. Klein 2015; 2016). Lehrkräfte an nicht-gymnasialen Schulformen verfügen offensichtlich über weniger Fachwissen als Gymnasiallehrkräfte, was sich im Unterricht und den Leistungen der Lernenden niederschlägt (Kleickmann u. a. 2013). Man kann nicht erwarten, dass das System Schule aus sich heraus die Wissenschaftlichkeit seines Unterrichts sichert oder gar steigert.

So wird beispielsweise aus einer fachdidaktischen Perspektive „eine zunehmende Tendenz hin zu einer Entkopplung des schulisch relevanten Wissens von wissenschaftlichem Wissen im Bereich der Sozialwissenschaften“ konstatiert (Szukala & Krebs 2015, 46). Solche Fehlentwicklungen beobachtet man sowohl an den Curricula als auch an den Formen der Wissensverwendung im Unterricht. Dem müsse man unter anderem mit forschend-lernenden Unterrichtsformaten und metakognitivem Lernen über die Natur der Wissenschaft(en) begegnen, in dem auch „der epistemische Eigenwert wissenschaftlichen Wissens erörtert“ werden soll (ebd., 48). Allerdings könnten Lehrkräfte, die nur ein schwaches Fundament von Wissenschaftswissen erworben haben, wissenschaftliche Lücken, Mängel und Fehler in Curricula und Lehr-Lern-Materialien nicht entdecken oder sie wagten es nicht, sie zu kritisieren.

Bei aller gebotenen Vorsicht spricht viel dafür, dass in der Lehrkräfteausbildung die Wissenschaftsdefizite ‚der Praxis‘ ein größeres Problem darstellen als die Praxisdefizite ‚der Wissenschaft‘. Die Wissenschaftsdefizite in der Schulpraxis haben ihre Ursache vor allem in den Wissenschaftsdefiziten ihres Personals. Schulleitungen, Schulämter, Bezirksregierungen und Schulministerien interessieren sich offensichtlich nur nachrangig für die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts, für die Entwicklung einer elementaren wissenschaftlichen Grundhaltung der Lernenden und für die kontinuierliche wissenschaftliche Fortbildung der Lehrkräfte. Auf wenig Interesse stößt sie auch bei den Lehrkräften selbst (z. B. Ortenburger 2016, 564f.). Auf allen Ebenen bleibt die fortlaufende Sicherung des Wissenschaftsbezugs der Schulpraxis ein strukturell ungelöstes Problem.

Das richtet den Fokus auf die Hochschule. Sie kann (das Potenzial für) den Wissenschaftsbezug der Praxis verbessern, indem sie mehr und anspruchsvollere wissenschaftliche Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium verankert, um das domänenspezifische Fachwissen besser zu entwickeln. Diese Stärkung von Wissenschaftlichkeit als Fachwissenschaftlichkeit reicht aber noch nicht aus. Didaktik- und Fachdidak-

tikwissenschaften müssen klären, wie sie *bildungsrelevantes* wissenschaftliches Wissen identifizieren können und was von diesem Wissenschaftswissen in Curricula, Fächern und Unterricht aufgegriffen werden soll. Sie müssen begründen, was einen *bildungswirksamen* wissenschaftlichen Weltzugang (oder mehrere) ausmacht, und zeigen, wie man ihn curricular und unterrichtlich repräsentieren und vermitteln kann. Das kann ihnen gelingen, wenn sie Elemente aus Bildungstheorie, Allgemeiner Fachdidaktik, Erkenntnistheorie, Wissenschaftsphilosophie, Philosophien der Einzelwissenschaften und Fachphilosophien der Unterrichtsfächer in Beziehung setzen, um einen Bildungsgang oder ein Schulfach zu begründen.

In der Wissenschaft wird eine solche didaktische und curriculumtheoretische Debatte seit langem vernachlässigt. Ein jüngerer Vorschlag läuft auf die Stärkung von spezialisiertem, konzeptuellem Wissenschaftswissen in Form von „powerful knowledge“ hinaus (Young & Muller 2013; Muller & Young 2019). Mit seiner Hilfe erreichten junge Menschen zuverlässigere Erklärungen, neue Arten des Denkens über die Gesellschaft, ein Überschreiten von begrenzten Erfahrungen und vorgängigen Vorstellungen sowie die Beteiligung an politischen, ethischen und ähnlichen Debatten (Young 2008; 2013). Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte über solches Wissen systematisch und souverän verfügen und es für die Lernenden ebenso souverän und systematisch erschließen können. Die Hochschule muss sie dafür ausbilden, die Lehrerausbildung kennt keinen anderen Ort dafür. Die universitäre Ausbildung ist die einzige, vergleichsweise kurze, nie wiederkehrende *wissenschaftliche* Phase im Berufsleben von Lehrerinnen und Lehrern.

3 Die Praxis der Wissenschaftlichkeit als Kern der Lehrkräfteausbildung

Vor diesem Hintergrund muss die Hochschule die Praxis der Wissenschaft zum Kern der Lehrkräfteausbildung machen. Sie muss die kurze Phase des Studiums für die Wissenschaft reklamieren und sie für einen radikalen Perspektivwechsel von Schule auf Wissenschaft nutzen. Dazu gehört auch, die fachwissenschaftliche Ausbildung im Bachelor einheitlich zu gestalten und Studierende mit Berufsziel Lehramt nicht von anderen Studierenden des Faches zu unterscheiden oder zu separieren. Schließlich hat die Hochschule systematische Verantwortung für die wissenschaftliche Lehrerfortbildung zu übernehmen, um die Weiterentwicklung der Wissenschaftlichkeit in der Berufspraxis zu fördern.

Die Fixierung auf Schule aufbrechen

Die Hochschule muss sich auf das konzentrieren, was sie am besten kann, Wissenschaft als Forschung und Lehre. Damit hat sie die Chance, die besondere biografische Kontinuität von Lehramtsstudierenden hart zu unterbrechen, ihre

eingelebten Annahmen radikal in Frage zu stellen und einen fundamentalen Perspektivwechsel auf Wissenschaftlichkeit durchzusetzen. Im Bachelor muss sie die berufsspezifisch auf Lehrkräfte ausgerichteten Ausbildungsgänge und -elemente durch Studiengänge für alle Studierenden eines Faches ersetzen. Im Bachelor absolvieren dann auch die Lehramtsstudierenden ein fachwissenschaftliches Studium in zwei Fächern. Eine Alternative wäre der Ein-Fach-Bachelor, der das fachwissenschaftliche Fundament für ein Lehramt mit einem einzigen Unterrichtsfach legt. Als zukünftige Lehrkräfte sind sie dort weder adressierbar noch erkennbar. Lehramtsspezifische Studien gehören in die Masterphase, das sichert auch die Polyvalenz des Bachelorstudiums. Genau genommen beginnt das Spezifische des Lehramtsstudiums dann mit dem Master, er umfasst vor allem Fachdidaktikwissenschaften und Erziehungswissenschaft, verknüpft mit dem fachwissenschaftlichen Wissen und Können.

Um die Wissenschaftlichkeit zu stärken, sollte Wissenschaft so früh und so intensiv wie möglich *als Praxis* der Wissenschaft vermittelt, erlebt, erfahren und reflektiert werden. Das ermöglichen überschaubare und handhabbare Forschungsvorhaben, an denen die Studierenden teilhaben oder die sie in eigener Regie durchführen. Es geht dann um wissenschaftliche Handlungsorientierung als Ausrichtung auf wissenschaftliches Handeln, um Praxisorientierung als Sicherung systematischer Erfahrungen mit der eigenen fachwissenschaftlichen Praxis. Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit methodologischen und epistemologischen Fragen sowie mit den Merkmalen von Wissenschaft, ihren Möglichkeiten und Grenzen. Wissenschaft als Praxis überschreitet die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und Könnens: Sie bearbeitet Grundfragen zu Wissenschaftlichkeit und Fachidentität, zum Umgang mit Wissenschaft sowie zum Verhältnis von Wissenschaft, Gesellschaft und Politik.

Je stärker das Studium auf Forschungsarbeit, Distanz und Reflexion, auf methodisch angeleitete und kritische Analyse und Diskussion setzt, umso eher kann Wissenschaftlichkeit in das professionelle Selbstbild von Lehrkräften eingehen. Je früher, je mehr und je intensiver man dagegen das wissenschaftliche Studium handlungsorientiert auf Schulpraxis und Unterrichtspraxis ausrichtet und institutionell im Studium verankert, desto reibungsloser wird die *forme scolaire* bereits in der Hochschule reproduziert. Die Lernenden in der Schule gehen als Lernende in die Hochschule und dann als Lehrende zurück in die Schule. Sie erfahren einen vorübergehenden Ortswechsel, ein profunder Perspektivwechsel von der Praktik Unterricht/Lernen zur Praktik Wissenschaft/Forschen bleibt ihnen erspart (Hedtke 2007). So kann eine wissenschaftsferne, schulpraxisfixierte Grundhaltung das akademische Studium weitgehend unbeschadet überleben. Nach Studienabschluss kehrt man fast nahtlos zum Schulleben der Kindheit und Jugend zurück. Dem kann sich die Hochschule entgegenstellen und versuchen, mit einer harten Unterbrechung dieser Kontinuität sowie mit dem Kontrastprogramm von Fach-

lichkeit und Wissenschaftlichkeit die Aneignung von Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlichem Denken zu fördern. Dieser Bruch zur *forme scolaire* ermöglicht eine deutliche Distanz zu vergangener und zukünftiger Schulpraxis. Er erleichtert das Aneignen bisher unbekannter wissenschaftlicher Weltansichten, Zugänge und Analyseverfahren und die Irritation individueller Selbstverständlichkeitsannahmen. Wenn Schule in dieser Ausbildungsphase thematisiert wird, dann als Forschungsfeld und Forschungsobjekt und nicht als persönlicher Handlungsraum. Unterbrechung und Umstellung schaffen Freiraum für eine akademische Ausbildung mit dem Anspruch zu lernen, komplexe, ergebnisoffene, womöglich unabschließbare Fragen, Aufgaben oder Probleme zu bearbeiten und analytisches, synthetisierendes, reflexives und transformatives Denken zu lernen (Rhein 2022, 34). In bewusster Absetzung zur herkömmlichen Praxisorientierung stehen dann Charakteristika des Studiums im Zentrum („Relevanzdimensionen“): das Erschließen der „Eigen-Logik von Wissenschaft als epistemischer Praxis im Modus genetischen Verstehens“, „in der Praxis Wissenschaft handlungsfähig zu werden“, „Einübung in die Ausübung von Wissenschaft als epistemischer Praxis“ mit subjektiver Bedeutsamkeit und Potenzial zur „Veränderung der individuellen Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse“, „Wissen-Lernen und Können-Lernen“ sowie „Sozialisation und Enkulturation in die jeweilige Wissensgemeinschaft“ und schließlich Teilhabe an den sozialen Praxen der *scientific communities* (Rhein 2022, 34ff.).

Die Irritation der schulbiografischen Kontinuität durch ein derart wissenschaftliches Studium kann persönliche Bildungsprozesse anstoßen, wenn es die eigenen Welt-, Selbst- und Sozialverhältnisse berührt und als reflexionsbedürftig erscheinen lässt.

Zumindest für die Bachelorphase braucht es allerdings elaborierte Studienprogramme, die in Rechnung stellen, dass die Studienabsolvent:innen mehrheitlich nicht in Forschung oder Lehre arbeiten werden. Das gilt auch für viele Master. Der Beginn der Berufstätigkeit markiert nicht nur das Ende ihrer wissenschaftlichen Ausbildung, sondern meist auch das Ende von wissenschaftlicher Arbeit im engeren Sinne. Den zukünftigen beruflichen Fokus auf Anwenden und Vermitteln, seltener auf Erzeugen von Wissenschaftswissen haben Lehramts- und andere Studierende gemeinsam. Typische außerwissenschaftliche Verwendungsweisen von Wissenschaft(swissen) müssen die Studiengangskonzepte systematisch berücksichtigen. Die Hochschulen müssen sich stärker als bisher darauf einstellen und Studienprofile mit einer Wissenschaftlichkeitskultur entwickeln, die sich in wissenschaftsbasierten Berufstätigkeiten *außerhalb von Forschung* erwartbar bewährt. Beispiele sind wissenschaftsnahe Tätigkeiten in Produktentwicklung oder Marketing, Unternehmens- oder Politikberatung, Interessenverbänden oder Stiftungen. Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für das eigene Fach oder die eigene Disziplin bleibt ein Spezialfall, er eignet sich nicht als generelles Leitbild für das Studium.

Gemeinsam Wissenschaft studieren

Vor diesem Hintergrund kann man ‚angemessene‘ oder ‚zumutbare‘ Niveaus an Wissenschaftlichkeit nicht entlang der Unterscheidung Lehramt/Andere bestimmen. Studierende mit Berufsziel Lehramt brauchen mindestens so viel Wissenschaft wie diejenigen, die irgendwo anders arbeiten wollen. Alle Lehrkräfte werden auch und vor allem Fachlehrer:innen sein. Ihre Aufgabe ist es, wissenschaftsorientierten oder wissenschaftspropädeutischen Unterricht zu planen, umzusetzen und zu reflektieren. Dafür müssen sie sich fortlaufend auf dem Stand der Wissenschaft halten. Sie müssen in der Lage sein, auch bei hoher Heterogenität der Lerngruppen Schüler:innen für Wissenschaft und Forschung zu begeistern und ihnen die Entwicklung einer wissenschaftlichen Grundhaltung für ihren Alltag zu ermöglichen. Dazu gehört, ihnen gegebenenfalls die Option des Studierens zu erschließen. Es umfasst auch den professionellen Umgang mit der wachsenden Wissenschaftsskepsis und populistischen Wissenschaftsfeindlichkeit (z. B. Becker u. a. 2022; 2023). All das verlangt eine ausgeprägte Wissenschaftlichkeit als Teil der professionellen Kompetenz. Lehrkräfte erwerben sie durch grundlegende, vielfältige und wiederholte wissenschaftliche Tätigkeiten im Studium und deren diskursive Reflexion.

Zu den Wissenschaftstätigkeiten zählen auch Formen von Forschendem Lernen, das das wissenschaftliche Studium auf vielfältige Weise stützen kann (z. B. Wulf u. a. 2020a). Ludwig Huber (2020) spricht realistischer von Forschungsnahem Lernen. Kategorial kann man unterscheiden nach Lernfokus (Forschungsprozess, -methoden, -ergebnisse) und Aktivität der Studierenden (rezeptiv, wissenanwendend, forschend; Wulf u. a. 2020b, X).

Unter den zahllosen potenziellen Gegenständen finden sich auch Phänomene aus Schule und Unterricht. In der *Normalform* von Forschendem Lernen können Studierende sie allein als Forschende, ganz ohne eigenes Handeln als Lehrperson, untersuchen. Lernen durch Forschen verlangt einen wissenschaftlich informierten, methodisch gesicherten und sachlich distanzierenden Blick, etwa auf Unterricht. Wenn Forschendes Lernen im Rahmen des Praxissemesters als eine Zugangsweise institutionalisiert und mit persönlichem Handeln verknüpft wird (z. B. Klewin u. a. 2014; Schüssler u. a. 2017), entsteht eine *Spezialform* des Forschenden Lernens. Sie involviert Forschende in den zu erforschenden Gegenstand als dort Handelnde. Dieser Ansatz ist methodisch höchst anspruchsvoll, diese Konstellation erschwert eine wissenschaftlich-distanzierte Herangehensweise.

Nebenbei transportiert Forschendes Lernen soziale Praktiken der Wissenschaft in die Schule und konfrontiert Lehramtsstudierende mit Wissenschaftspraktiken außerhalb der Wissenschaft. Welche Effekte das erzeugt, ist empirisch zurzeit noch wenig geklärt, das scheint sich aber zu ändern (z. B. Wulf u. a. 2020a). Offen ist auch, ob sich das Leitbild des forschenden Praktikers im Schulkontext jenseits des Praxissemesters, das ein Übergangs- und Ausnahmeraum ist, dauerhaft etablieren

kann. Die im alltäglichen Schulbetrieb herrschenden Arbeitsbedingungen und Belastungen der Lehrkräfte sprechen dagegen.

Die aktuelle Aufmerksamkeitswelle für Forschendes Lernen ist bemerkenswert, nimmt aber selektiv nur einen sehr kleinen Teil des Studiums in den Blick. Im Allgemeinen fehlen nach wie vor *wissenschaftlich* fundierte Ansätze für eine *fachlich-inhaltlich* fokussierte Reform der Studiengänge. Die akademische Lehre stützt sich seit jeher meist auf Traditionen und Konventionen, Inhaltskataloge und neuerdings Kompetenzlisten für Studiengänge. Sie orientiert sich auch an disziplinären Studiengangskonzepten, die wissenschaftliche Fachgesellschaften verabschiedet haben. Dennoch machen viele Disziplinen und Studienfächer die *fachliche* wissenschaftliche Ausbildung (Lehre) weder zum *wissenschaftlichen* Thema noch zum Forschungsgegenstand. Sie verzichten auf eine Didaktik des eigenen Faches, der etablierten Lehrformate fehlt eine wissenschaftliche Begründung, sie ist insofern unwissenschaftlich. Erst seit kurzem rücken die Wissenschaftsdidaktik und die Wissenschaftsdidaktiken einzelner Fächer in den Fokus der Forschung; sie grenzen sich von der Hochschuldidaktik ab (Reinmann & Rhein 2022; 2023). Diese Entwicklung kann dazu beitragen, die mangelnde Wissenschaftlichkeit der wissenschaftlichen Lehre als Lehre zu überwinden und für Praktiken des fachlichen und disziplinären Lehrens wissenschaftliche Grundlagen zu liefern.

Wissenschaftsdidaktiken müssen auch Lösungen finden, wie Studiengänge mit dem strukturellen Phänomen der wissenschaftlichen (und gesellschaftlichen) Pluralität und Kontroversität in den Studienfächern umgehen. Auch heute ist es noch keine Selbstverständlichkeit, in akademischen Studiengängen das Prinzip des paradigmatischen Pluralismus zu verankern und die Studierenden hinreichend mit der methodologischen, theoretischen und methodischen Pluralität ihres Faches zu konfrontieren. Für zukünftige Lehrkräfte sind plurale, wissenschaftliche Zugänge aber unverzichtbar, weil sie wissenschaftlich kontroverse Themen auch im Unterricht als kontrovers darstellen müssen (z. B. Engartner 2017). Kennen sie sie nicht, können sie das nicht.

Akademische Fachdidaktiken, Wissenschaftsdidaktiken, etwa der Domäne Sozialwissenschaften oder der Disziplin Soziologie, müssen sich darüber hinaus mit den grundsätzlich unterschiedlichen Verwendungsformen wissenschaftlichen Wissens und Könnens in der *außeruniversitären* Praxis auseinandersetzen. Der wissenschaftliche Forschungsstand dazu erlaubt kaum belastbare verallgemeinerungsfähige Aussagen. Allerdings liegen für einige Fächer des Lehramtsstudiums Untersuchungen vor, insbesondere für Mathematik und Naturwissenschaften (z. B. Kirschner u. a. 2017).

Wissenschaftlichkeit nach der Universität sichern

Damit stellt sich das Problem der Wissenschaftlichkeit nach dem Studium. Wie kann man sicherstellen, dass akademisch ausgebildete Lehrpersonen in ihrer meist

mehr als vierzigjährigen Berufstätigkeit den Anschluss an den Stand der Fachwissenschaften ihrer Unterrichtsfächer nicht völlig verlieren? Die Fachdisziplinen und Fakultäten haben meist keine Antwort auf die Frage nach einer kontinuierlichen wissenschaftlichen Fortbildung, sie stellen sie sich nicht einmal. Auch das Problem, bereits Studiengänge so zu gestalten, dass sie den Absolvent:innen möglichst gute Voraussetzungen für spätere Auffrischungen des wissenschaftlichen Wissens bieten, wird in der Regel nicht wahrgenommen. Dabei sind diese Anforderungen der postakademischen Phase kein Spezifikum der Lehrkräfteausbildung, sie gelten ebenso für viele andere Berufsfelder, in denen es überwiegend auf Anwenden, Interpretieren, Kommunizieren oder Vermitteln von wissenschaftlichem Wissen ankommt.

Für postakademisches wissenschaftliches Lernen interessiert sich die große Mehrheit der Hochschulen bisher nur am Rande. Bei den wenigsten gehört die wissenschaftliche Lehrkräftefortbildung zum Kern ihres Leistungsprofils, ihr Engagement bleibt weit hinter den Notwendigkeiten und Möglichkeiten zurück. Dazu mag zum einen die geringe Reputationsträchtigkeit solcher Tätigkeiten beitragen. Für Wissenschaftler:innen, die den enormen Drittmittel- und Publikationsdruck sowie die daran gebundene ‚leistungsorientierte‘ Vergütung in Rechnung stellen, sind Tätigkeiten in der Lehrkräftefortbildung wenig attraktiv, zumal sie auch noch schlecht bezahlt werden. Zum anderen können sie sich Fortbildungsveranstaltungen nicht auf ihr Lehrdeputat anrechnen lassen. In diese strukturelle Lücke stoßen Interessenorganisationen wie Industrie- und Handelskammern, Wirtschaftsverbände, Stiftungen und Unternehmen sowie Schulbuchverlage und Anbieter von Lehr-Lern-Materialien. Fortbildung und ihre Substitute werden so privatisiert und privatwirtschaftlichem Kalkül unterworfen (z. B. Engartner 2019; 2022).

Die Sicherung der Anschlussfähigkeit von erworbenem wissenschaftlichem Wissen und Können an zukünftige wissenschaftliche Entwicklungen ist aber nicht nur Aufgabe der Hochschulen. Sie liegt ebenso in der Verantwortung der Administration des Schulsystems, die die fortlaufende wissenschaftliche Aktualisierung mit Blick auf Lehrpersonal, Curricula und Materialien sichern und organisieren muss. In der Lehrerfortbildung wird diese Aufgabe bisher überwiegend unsystematisch und unbefriedigend adressiert.

Das Schulsystem steht hier kaum besser da als der Hochschulbereich. Zwar existiert eine durch Landesgesetze und Erlasse festgeschriebene Fortbildungspflicht der Lehrkräfte, sie erzeugt jedoch kaum Steuerungswirkung (Richter & Richter 2020, 346). Themen und Inhalte der individuell gewählten oder von Schulen bestellten Fortbildungsveranstaltungen bleiben weitgehend persönlichen, schulischen und pragmatischen Erwägungen überlassen. „Die Voraussetzungen für eine systematische und kontinuierliche Weiterentwicklung des gesamten Lehrpersonals“ sind „nur sehr eingeschränkt implementiert“, „die durchschnittliche Stun-

denzahl, die Lehrkräfte jährlich in Fortbildungen investieren, [ist] verschwindend gering“ (Richter & Richter 2020, 346ff.).

Allgemein mangelt es an einer Fortbildungsstrategie zur Sicherung der Wissenschaftlichkeit in der Schule. Fast überall fehlt eine regelmäßige wissenschaftliche Fortbildung in den studierten Unterrichtsfächern (vgl. Heinrich-Dönges 2021, 12ff.). Ministerien, Fortbildungsinstitute und Schulbehörden versäumen es in der Regel, den fachlichen Austausch zwischen Universitäten und Fachlehrkräften zu organisieren und zu institutionalisieren. Schulinterne Lehrkräftefortbildungen können das nicht kompensieren, sie richten sich an das gesamte Kollegium, fachliche Komponenten kommen kaum vor (z. B. Kuschel u. a. 2022, 390ff.). Das schwächt die Voraussetzungen für einen wissenschaftsorientierten Unterricht, eine Aktualisierung des Wissenschaftswissens des Lehrpersonals bleibt aus.

Selbst wenn die Lehrkräftefortbildung ihre Probleme mit der Sicherung von Wissenschaftlichkeit gelöst hätte, setzt sie immer noch einen soliden wissenschaftlichen Wissensbestand und eine wissenschaftliche Grundhaltung bei den Teilnehmenden voraus, auf denen sie aufbauen kann. Das kann man wohl am ehesten gewährleisten, wenn das Studium von zukünftigen Lehrkräften mit einem radikalen Bruch zur Schule beginnt und nachdrücklich auf Wissenschaftlichkeit umorientiert.

4 Fazit

Die Fixierung des Studiums und der Studierenden auf Schule und Schulpraxis sowie die biografische Prädominanz der *forme scolaire* ist ein gravierendes Problem der Lehrkräfteausbildung. Diese Konstellation erzeugt Distanz zu Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit. Ihre Perspektivverengung wird den Bedingungen des Lebens, Lernens und Arbeitens in einer stark von Wissenschaft geprägten Gesellschaft nicht gerecht. Sie verfehlt es, die Werkzeuge der Wissenschaftlichkeit bereitzustellen, die Orientierung in den Spannungsfeldern zwischen Verwissenschaftlichung und Wissenschaftsfeindlichkeit leisten können. Während die Gesellschaft, z. B. in Technik, Medizin, Ernährung oder Wirtschaft, aber auch in Politik oder Sport, wesentlich und vermehrt auf wissenschaftliches Wissen zurückgreift, verstärken sich zugleich gesellschaftliche Diskurse und Haltungen, die die Geltung von Wissenschaftswissen radikal bezweifeln (z. B. populistische Kommunikation in Online-Netzwerken). Metawissen über Wissenschaft gehört zur Ausrüstung für diese Auseinandersetzung, die (auch) in der Schule zu führen ist.

Das spricht für einen klaren Bruch mit der eingelebten Schulmentalität der Studienanfänger:innen in Form einer radikalen Umstellung auf Wissenschaft gleich zu Studienbeginn. Das erlaubt die Konzentration auf Wissenschaftlichkeit und Erwerb wissenschaftlicher Kompetenzen in der Ausbildung des Lehrpersonals. Das Studium an der Hochschule ist die einzige Phase in Ausbildung und Beruf, die das leisten kann, nur hier steht Wissenschaft klar im Mittelpunkt.

Deshalb sollen auch zukünftige Lehrkräfte dieselben Studiengänge für ihre Unterrichtsfächer im Bachelor absolvieren wie die Studierenden, die in andere Berufsfelder streben.

Mehr Wissenschaft verlangt auch die dritte Phase des beruflichen Lernens. Denn die fortlaufende Aktualisierung des wissenschaftlichen Wissens und Könnens von Lehrkräften bleibt während ihrer jahrzehntelangen Berufstätigkeit meist dem Zufall überlassen. So entfernen und entfremden sie sich von der Wissenschaft. Dem müssen Bildungsadministration und Hochschulen mit einem fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Fortbildungssystem entgegenwirken. Nur so lässt sich der Anschluss von Schule und Unterricht an den Stand der Wissenschaft gewährleisten.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Becker, R., Bohn, I., Einwächter, S., Küpper, B., Reinfank, T. & Schmitt, S. (Hrsg.). (2022). Wissenschaftsfeindlichkeit. Angriffe auf Wissenschaft(ler*innen) und ihre Bedeutung für Bildung und Demokratie [Themenheft] Demokratie – gegen Menschenfeindlichkeit (2). <https://doi.org/10.46499/2076.2490>
- Becker, R., Bohn, I., Einwächter, S., Küpper, B., Reinfank, T. & Schmitt, S. (Hrsg.). (2023). (De) Legitimationen von Wissen [Themenheft] Demokratie – gegen Menschenfeindlichkeit (1). <https://doi.org/10.46499/2171.2659>
- Engartner, T. (2017): Beutelsbach an der Hochschule? Sozialwissenschaftlicher Pluralismus statt ökonomischem Monismus. In: S. Frech & D. Richter (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 162–178.
- Engartner, T. (2019): Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus. Frankfurt/M.: Otto Brenner Stiftung.
- Engartner, T. (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Hedtko, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug: Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: H. J. Schlösser (Hrsg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch-Gladbach: Hobein, 67–91.
- Hedtko, R. (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis: Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In: F. Kostrzewa (Hrsg.): Lehrerbildung im Diskurs. Berlin: Lit, 25–89.
- Hedtko, R. (2016). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis (Didaktik der Sozialwissenschaften, Reprint No. 4). Bielefeld: Fakultät für Soziologie. Online unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2905269/2905271/neu_Hedtko_WP-R-4_2007_Studium-Unterbrechung-Schulpraxis.pdf (15.01.2024).
- Hedtko, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS, 79–108. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5
- Hedtko, R. (2024): Schulfremde Welten – Was das Berufsfeldpraktikum leisten kann. In: A. Schöning, M. Heer, M. Pahl, F. Diehr, E. Parusel, A. Tinnfeld & J. Walke (Hrsg.): Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32–46. <https://doi.org/10.35468/6068-02>

- Heinrich-Dönges, A. (2021). *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung. Integrierendes Rahmenmodell und empirische Befunde zur berufsbezogenen Interessenentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34733-8>
- Helsper, W. (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179–187. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Huber, L. (2020): *Forschungsnahe Lernen*. In: C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, 3–20.
- Kirschner, S., Szudlek, M., Tepner, O., Borowski, A., Fischer, H. E., Lenke, G., Leutner, D., Neuhäus, B. J., Sumfleth, E., Thillmann, H. & Wirth, J. (2017): *Professionswissen in den Naturwissenschaften (ProwiN)*. In: C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, 113–130. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_7
- Klafki, W. (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5., unveränd. Aufl.)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013): *Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge*. In: *Journal of Teacher Education*, Vol. 64, 90–106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- Klein, H. P. (2015): *Im Dschungel der deutschen Lehrerbildung. Die Folgen von PISA und Bologna für die Lehrerbildung*. Teil 1. In: *Lehrer NRW*, 59. Jg., 13–16.
- Klein, H. P. (2016): *Im Dschungel der deutschen Lehrerbildung. Die zunehmende Entfachlichung der Lehramtsstudiengänge*. Teil 2. In: *Lehrer NRW*, 60. Jg., 13–16.
- Klewin, G., Schüssler, R. & Schicht, S. (2014): *Forschend lernen. Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester*. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 137–177.
- Kuschel, J., Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2022). *Wie oft und zu welchen Themen werden schulinterne Lehrkräftefortbildungen angeboten? Empirische Befunde einer vergleichenden Programmanalyse*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 50. Jg., 373–397. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00123-w>
- Muller, J. & Young, M. (2019): *Knowledge, Power and Powerful Knowledge Revisited*. In: *The Curriculum Journal*, Vol. 30, 196–214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- Ortenburger, A. (2016): *Lehrer und Lehrerinnen*. In: M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 559–566.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hrsg.). (2022): *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460979>
- Reinmann, G. & Rhein, R. (Hrsg.). (2023): *Wissenschaftsdidaktik II. Einzelne Disziplinen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839462959>
- Rhein, R. (2022): *Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik*. In: G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.) (2022): *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung*. Bielefeld: transcript, 21–42. <https://doi.org/10.1515/9783839460979-002>
- Richter, E. & Richter, D. (2020): *Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 345–353. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Rothland, M. (2020): *Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–140. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shulman, L. S. (1987): *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

- Szukala, A. & Krebs, O. (2015): Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6. Jg., 33–51.
- Szukala, A. (2013): Der Zusammenhang zwischen epistemologischen Überzeugungen und Lehr-Lernüberzeugungen in der sozialwissenschaftlichen Domäne. In: A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 33–54.
- Wulf, C., Haberstroh, S. & Petersen, M. (Hrsg.). (2020a): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7>
- Wulf, C., Haberstroh, S. & Petersen, M. (2020b): Überblick. In: C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, IX–XIV. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7>
- Young, M. & Muller, J. (2013): On the Powers of Powerful Knowledge. In: *Review of Education*, Vol. 1, 229–250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Young, M. (2008): From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. In: *Review of Research in Education*, Vol. 32, 1–28. <https://doi.org/10.3102/0091732X07308969>
- Young, M. (2013): Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-based Approach. In: *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 45, 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

Autor

Hedtke, Reinhold, Prof. em. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der sozialwissenschaftlichen, sozioökonomischen und politischen Bildung, Konventionenökonomie, Marktsoziologie

reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

Urban Fraefel

Kann die Hochschule zu beruflichem Handeln befähigen? Das Beispiel der Core Practices

In recent years, the practicum components of the first phase of German teacher education have been significantly expanded, especially with the introduction of practical semesters, but experience to date has fallen short of the high expectations placed in them. This raises the question of the extent to which universities should participate at all in the development of practical competencies, and if so, in what form. Practice-based teacher education, as has been pursued in the Anglo-Saxon world for some time, offers starting points, especially the now well-elaborated concept of core practices, which focuses on significant, challenging, and conducive practices of professional teaching and offers strategies of how student teachers can build, rehearse, make flexible, and assimilate core practices even under university conditions. Various options are discussed, including implications for universities that wish to adopt this approach.

1 Befähigung zu beruflichem Handeln – keine Aufgabe der Hochschule?

Es ist nicht ohne Ironie, dass die Hochschulen sich außerstande sehen sollen, gerade zum Kernbereich des Lehrberufs, d. h. dem professionellen Handeln in Schule und Unterricht, einen entscheidenden Beitrag zu leisten. Wohl sind Anstrengungen für eine verstärkte Praxisorientierung, punktuelle Reformen der Praktika und die Einführung von Praxissemestern zu vermelden, doch die institutionell, strukturell und standespolitisch verankerte Dominanz der akademischen Lehrer:innenbildung hat bis heute trotz Polemiken gegen deren Theoriebelastigkeit keine entscheidende Schwächung erfahren (Baumgart 2010). Rothland (2020, 280) bringt es auf den Punkt:

„Berufliche Befähigung durch ein Studium und professionelle Handlungskompetenz an der Universität ausbilden zu wollen ist ein nicht einzulösender Anspruch. Praxisbezug im Sinne der Aneignung von Berufsfertigkeiten ist auch mit den Praxisphasen der Lehrerbildung als Teil eines Studiums nicht vereinbar.“

Das berufspraktische Handeln, so Rothland (2020), sei weder im Studium noch in Praktika erwerbbar, und entsprechende Erwartungen gehörten ins Reich der

Legenden. Die Stärken der Hochschulen seien die Generierung, Diskussion und Vermittlung wissenschaftsbasierten Wissens, doch inwieweit dieses Wissen in der beruflichen Praxis zur Kenntnis genommen werde und Verwendung finde, entziehe sich dem Einflussbereich der Hochschulen. „Welches Wissen der Praxis als relevant erscheint und was sie daraus macht, das entscheiden die Praktiker, nicht die Wissenschaft“ (Rothland 2020, 279). So wird das Erlernen beruflichen Handelns elegant an spätere Phasen der Berufssozialisation delegiert.

Dieses hier offen bekundete Unvermögen führt nicht zu Unrecht manchenorts zu Irritation, zumal der europaweite politische Wille zur beruflichen Befähigung in Hochschulstudiengängen unmissverständlich ist (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2009, 3). Für den einen oder anderen universitären Studiengang mag sich das Ziel der Berufsbefähigung relativieren lassen, aber gewiss nicht für die Lehrer:innenbildung, die per definitionem auch eine Berufsausbildung¹ ist:

- Die öffentlichen Bildungssysteme² haben einen kontinuierlichen Bedarf an vollständig ausgebildeten Lehrpersonen und stellen dafür aufwendige Strukturen und Institutionen bereit. *Vollständig ausgebildet* bedeutet, dass sie voll handlungsfähig sind, sobald sie die alleinige Berufsverantwortung übernehmen.
- Die Studierenden haben dieses Studium gewählt, um Lehrpersonen zu werden (sofern es keine Verlegenheitslösung war), und wollen darauf so vorbereitet werden, dass sie den Herausforderungen der Schule und des Unterrichts von Anbeginn gewachsen sind.
- Die Schulleitungen und Eltern – und wohl auch die Schüler:innen – erwarten Lehrpersonen, die sich für die Schüler:innen engagieren und die Fähigkeiten haben, deren Fortschritte bestmöglich zu unterstützen.

Diese Erwartungen an Lehrer:innenbildung können durchaus als unverzichtbare Grundanforderungen verstanden werden; eine Lehrer:innenbildung, die eine Befähigung in diesen Bereichen nicht prioritär anstrebt, verkennt die Realitäten und verfehlt ihre Bestimmung. Es mag darüber hinaus weitere, gewiss begründbare Bildungsziele und Ansprüche geben, für die sich Akteure der Lehrer:innenbildung einsetzen, doch sie stellen nicht die primäre Verpflichtung zur grundlegenden Befähigung, im Beruf zu bestehen und erfolgreich zu sein, in Frage.

1 Hier soll nicht ein weiteres Mal das spannungsreiche Verhältnis von zweckfreier Bildung und professioneller Ausbildung aufgerollt werden; es geht lediglich darum festzuhalten, dass der Erwerb von Handlungsfähigkeit als Lehrperson im Schulalltag im Grunde nicht verhandelbar ist. Darauf laufen die nachfolgenden Argumentationen hinaus.

2 Unter öffentlichen Bildungssystemen wird hier die Gesamtheit der staatlich (mit-)finanzierten Strukturen und Institutionen verstanden, die für die Bildung, insbesondere der nachwachsenden Generation, zuständig sind. Dazu gehören selbstredend auch die Lehrer:innenbildung sowie deren begleitende Stützstrukturen in den Hochschulen, den Schulen und der Bildungsverwaltung.

2 Praktika und Praxissemester – ein kritischer Blick

Die Verabschiedung der hochschulbasierten Lehrer:innenbildung sensu Rothland vom Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit (s. o.) bleibt nicht ohne Widerspruch. Im Folgenden ist zu zeigen, dass Hochschulen durchaus Möglichkeiten hätten, auch das Kerngeschäft des Lehrberufs zu adressieren. Zuerst wird ein – eher ernüchternder – Blick auf die Beiträge von Praktika und Praxissemestern zu professioneller Handlungsfähigkeit geworfen; anschließend werden praxisbasierte Rahmungen ausgelotet, die das Erlernen professionellen Unterrichtens als konstituierend für das Lehramtsstudium betrachten.

Das Standardformat der Lehrer:innenbildung für eine Praxisannäherung beziehungsweise den ominösen Praxisbezug ist das Praktikum, das eine zeitlich begrenzte und begleitete Lernerfahrung der Studierenden in Schulen und Klassen eröffnen soll. Praktika bieten prinzipiell die Möglichkeit, elementare berufliche Fähigkeiten zu erwerben, doch ist insgesamt eine recht ambivalente Haltung der Hochschulen gegenüber Praktikumserfahrungen zu konstatieren. In Deutschland wurde mit der Einführung von Praxissemestern und der Unterstützung durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF 2021) die Forschung zu Praktika im letzten Jahrzehnt intensiviert; darauf wird im Folgenden Bezug genommen.

Um es vorwegzunehmen: In der Summe lässt die Befundlage daran zweifeln, ob die gegenwärtigen Praxisformate einen substantziellen Beitrag zu professioneller Handlungsfähigkeit leisten können. Die gegenwärtigen Konzeptionen der Praktika und Praxissemester scheinen hin- und hergerissen zwischen zwei unvereinbaren Tendenzen,

- einerseits der innigen Sehnsucht der Studierenden nach Praxis, einem diffusen Konglomerat von erhofften Aktivitäten, Erlebnissen, Begegnungen und Erfahrungen im Berufsfeld und
- andererseits der Absicht seitens der Hochschulen, auf eine wissenschaftsorientierte und reflektierend-distanzierende Haltung der Studierenden hinzuwirken, die als unverzichtbar für Professionalisierung gelten soll.

2.1 Weder Einlassung ...

Ersteres – das Eintauchen in die Praxis – ist im Praxissemester aus äußeren Gründen kaum realisierbar: Die Studierenden sind mit Aufträgen des Planens, Beobachtens, Forschens, Schreibens, Reflektierens und Berichterstattens eingedeckt, während für die begleitete Mitwirkung im Unterricht während des ganzen Semesters durchschnittlich 40 Unterrichtsstunden bleiben (bei erheblicher Varianz je nach Bundesland) – etwa so viele wie in der Schweiz in einem dreiwöchigen Praktikum. Eine Einlassung auf Praxis in all ihren Facetten dürfte den Studierenden auch gar nicht möglich sein. So kann, was professionelles Handeln im Berufs-

alltag anbelangt, kaum viel gelernt werden, selbst wenn das Begleitpersonal noch so unterstützend ist. Hinzu kommen oft Nebeneffekte der Selbstüberschätzung (Rothland 2018), um nicht zu sagen der unbewussten Inkompetenz (Kruger & Dunning 1999).

Vieles deutet darauf hin, dass oftmals anstelle des erhofften Kompetenzerwerbs lediglich eine Einsozialisierung in bestehende Praxen des Feldes eintritt. König und Rothland (2018, 21, 43) bilanzieren kritisch,

„dass eine alleinige Erweiterung des Umfangs von Praktika nicht automatisch zu einer verbesserten Kompetenzentwicklung von Studierenden führt. Stattdessen wird eher die Adaption der vor Ort anzutreffenden individuellen Praxis bewirkt. [...] Prozesse der Berufssozialisation und Anpassung der Studierenden an die Praxis dominieren, die Qualifikationsfunktion des Praxissemesters im Sinne eines umfassenden Kompetenzerwerbs erscheint weniger eingelöst.“

Am Mehrwert gegenüber bisherigen Praktikumsformaten äußern auch Caruso und Harteis (2020, 69) Zweifel; sie gehen davon aus, dass das fünfmonatige Praxissemester „nur einen marginalen Einfluss auf die professionelle Entwicklung haben kann.“ Auch in der Studie von Böhnert u. a. (2023, 85) „zeigten sich kaum überdauernde Vorteile einer längeren Praxisphase für die subjektiven Kompetenzeinschätzungen.“ Von einem „Königsweg“ der Lehrer:innenbildung (Schubarth u. a. 2012, 166) mag mittlerweile niemand mehr reden.

2.2 ... noch Distanz

Doch auch das Zweite – eine reflexive und wissenschaftsorientierte Haltung und damit ein Kernanliegen der Hochschule – will nicht recht gelingen. Zugrunde liegt eine Vorstellung von Professionalisierung, deren Referenzsystem primär die wissenschaftsbasierten Diskurse sind und deren Signatur der distanziert-analytische Blick auf das reale Geschehen im Berufsfeld ist.

Die Durchsicht der anschwellenden Literatur zum Praxissemester fördert Bemerkenswertes zutage. So halten beispielsweise Klewin u. a. fest, dass Forschendes Lernen helfen könne, Distanz zum eigenen Handeln aufzubauen und eine forschend-reflexive Haltung zu entwickeln, um die Gefahr zu bannen,

„dass Studierende Wissen rezeptartig anwenden und in der Unterrichtspraxis beobachtete Verhaltensweisen schlicht kopieren. Es könnten sich Routinen ausbilden und verfestigen, die als Resultat von Bewältigungsstrategien entstanden sind“ (2017, 136).

In diesem Lichte erscheint dann das Forschende Lernen als eine Art Brandmauer gegen das bloße „Ansammeln von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule“ (Klewin u. a. 2017, 136). Gemäß Fischer u. a. (2018, 163) verfügen die Studierenden jedoch nach dem Praxissemester über weniger positive Einstellungen gegenüber einer theoretisch-reflexiven Professionalisierungsfunktion; die Autor:innen

kommen zu dem Schluss, dass im Praxissemester Forschendes Lernen und damit gerade jener Bereich, der insbesondere die Aneignung von theoretischem Reflexionswissen im Praxissemester intendiert, von den Studierenden mehrheitlich abgelehnt wird, und es lasse sich schlussfolgern, dass verlängerte Praxisphasen auch hemmende Wirkungen für Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrpersonen haben können. Die empirischen Ergebnisse von Brenneke u. a. zeigen, „dass die Studierenden für sich kaum Schnittstellen zwischen der Tätigkeit des Unterrichts und der Tätigkeit des Forschens erkennen“ (2018, 52). Ulrich u. a. resümieren in ihrem Review nüchtern: „Der Wissenschaftsbezug im Sinne einer Theorie-Praxis-Reflexion erfolgt im Langzeitpraktikum kaum“ (2020, 50). Und weiter: „Die Frage bleibt damit z. T. offen, welche (tiefenstrukturellen) Lernprozesse bei Studierenden durch das Praxissemester als Lerngelegenheit eigentlich ausgebildet bzw. ausgeprägt werden“ (Ulrich u. a. 2020, 55).

2.3 Ungelöster Zielkonflikt

Den Befunden und Berichten aus den Praxissemestern folgend lässt sich zusammenfassen: In Praxisphasen und insbesondere im Praxissemester wird seitens der Hochschulen darauf geachtet, dass die Studierenden sich nicht vorschnell in Routinen des beruflichen Alltags eingewöhnen, indem eine beobachtende, analytische und reflektierende Distanz zum Schulgeschehen eingefordert wird, doch am Ende wird beides ungenügend erreicht: Weder erarbeiten sich Studierende grundlegende Fertigkeiten beruflichen Handelns noch scheint es zu gelingen, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu etablieren. Hier offenbart sich ein fundamentaler Zielkonflikt zwischen den Wünschen der Studierenden und den Intentionen der Hochschulen. *Studierende* haben jahrelang kaum Kontakt zu Schüler:innen, Schulen und Unterricht, wofür sie letztlich ausgebildet werden wollen. Es ist deshalb nachvollziehbar, dass viele Studierende sich nach Einblicken in das Berufsfeld sehnen; sie wollen zumindest versuchsweise tätig werden, selbst wenn der Zuwachs an Kompetenz im beruflichen Handeln bescheiden bleiben sollte, und nicht zuletzt möchten sie sich vergewissern, dass sie mit ihrer Berufswahl nicht falsch liegen. Es liegt auf der Hand, dass alles, was sie dieser Erfahrungen zu berauben droht, als Störung gesehen wird und Frustration erzeugt. Demgegenüber wird seitens der *Hochschulen* auf eine distanzierende Haltung gedrängt, was die Schulen als Testgelände für theoretische Konzepte und die Schüler:innen und Lehrpersonen als Studienobjekte erscheinen lässt; die Studierenden sollen sich nicht an unreflektierten Bewältigungsstrategien orientieren, um den Aufbau eines wissenschaftlichen Habitus nicht mit Alltagstheorien zu kontaminieren. Hedtke (2007, 16) geht angesichts der von den Hochschulen abgekoppelten Eigendynamik des Berufsfeldes sogar so weit anzuregen, Studierende von der realen Praxis möglichst lange fernzuhalten, mit dem Argument, die Übernahme kollektiv geteilten, aber

meist impliziten praktischen Wissens des Berufsfelds werde zwangsläufig eintreten: „Je später diese unvermeidlichen Prozesse in der Lehrerausbildung einsetzen, umso besser.“

Selbstverständlich sind Optimierungen bei Praktika und Praxissemester möglich und wünschbar, etwa die Deregulierung engmaschiger Vorgaben, auf die nicht wenige Studierende mit Erschöpfung reagieren, oder die Verschlankung der überambitionierten Ziele; dies allein löst aber den immanenten Zielkonflikt nicht; dazu dürfte eine tiefgreifende konzeptionelle Richtungsänderung nötig sein, wie sie in den folgenden Abschnitten andiskutiert wird.

3 Praxisbasierte Lehrer:innenbildung

3.1 Ein Seitenblick auf den Practice Turn in den USA

Ein folgenreicher Perspektivenwechsel zu einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung lässt sich mit einem Blick in Richtung USA beispielhaft beobachten. Der jüngste „Practice Turn“ grenzt sich ab gegenüber früheren Bestrebungen nach mehr Praxisnähe (Forzani 2014) und wurde ausgelöst durch alarmistische Zustandsbeschreibungen des amerikanischen Bildungswesens (z. B. „A Nation at Risk“, Gardner u. a. 1983) sowie stark rezipierte Analysen des Bildungssystems (z. B. „A Place Called School“, Goodlad 1984). Unmittelbare Wirkung zeigte der erste Holmes Report („Tomorrow’s Teachers“, The Holmes Group 1986), eine Streitschrift von Bildungsfachleuten und Rektor:innen führender Universitäten, die mehr Berufsrelevanz akademischen Wissens und vor allem eine intensive Kooperation der Universitäten mit den Schulen forderte und die mächtige Bewegung der „Professional Development Schools“ (PDS) initiierte (Darling-Hammond 1994; NCATE 2001; Zeichner 2009). Programm der PDS ist es, Lehrer:innenbildung als gemeinsame Unternehmung von Universitäten und Schulen zu verstehen: „Es ist das Ziel, Theorie und Praxis in jeder Komponente zukünftiger Lehrer:innenbildung zu verbinden“ (Goodlad 1990, 300; Übers. U. F.). Konzeption und Erfolg der PDSs haben weltweit inspirierende Wirkung auf Schule-Hochschule-Partnerschaften gehabt (z. B. in der Schweiz: Fraefel & Haunberger 2012; in den Niederlanden: van Velzen 2012; in Australien: Jones u. a. 2016).

Der Practice Turn in der Lehrer:innenbildung wurde in der Folge theoretisch, konzeptionell und empirisch zunehmend untermauert (Ball & Cohen 1999; Lampert 2010; Zeichner 2010) und hat unter der Bezeichnung „Practice-Based Teacher Education“ (Zeichner 2012) erhebliche Resonanz erfahren. Lehrpersonen sollten diesem Ansatz zufolge befähigt werden, in und von der Praxis relevanten Professionswissen zu erlernen (Ball & Cohen 1999).

„Die Ausbildung von Lehrpersonen [...] muss vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Um erfolgreiche Lehrpersonen für die Schule des 21. Jahrhunderts vorzubereiten, muss sich die Lehrer:innenbildung von einer Norm wegbewegen, die den Schwerpunkt auf akademische Vorbereitung und Seminarveranstaltungen legt, die nur lose mit schulischen Erfahrungen verbunden sind. Vielmehr muss sie zu Programmen übergehen, die vollständig in der Praxis verankert und mit akademischen Inhalten und Veranstaltungen verwoben sind“ (NCATE 2010, ii; Übers. U. F.).

Aus dieser Perspektive erwachsen Vorschläge, Programme der Lehrer:innenbildung nicht einzig auf Basis akademischer Disziplinen zu konzipieren; so regte z. B. Kennedy (2016) als Strukturierungsprinzip fünf persistente Herausforderungen an, die sich den Lehrpersonen stellen: Lerngegenstände darlegen, Schüler:innen beteiligen, Denken der Schüler:innen offenlegen, mit Schüler:innenverhalten umgehen, persönliche Bedürfnisse berücksichtigen.

Als treibender Faktor der praxisbasierten Lehrer:innenbildung erweist sich insbesondere die Anforderung an Lehrpersonen, sich bestmöglich für das Schüler:innenlernen zu engagieren. Die Wirksamkeit des beruflichen Handelns bezüglich der Schüler:innenfortschritte ist in den USA schon immer eine omnipräsente Erwartung gewesen (z. B. Hunter 1976; Strike & Soltis 2009; The Holmes Group 1995; Tyler 1949); akzentuiert wurde dies noch vor dem Hintergrund flächendeckender Lernstandserhebungen sowie des Einbindens der Lehrpersonen, der Schulen und der Lehrer:innenbildung in die Mitverantwortung für die „Outcomes“ (Cochran-Smith 2003; Paufler & Amrein-Beardsley 2016; Verger u. a. 2019). Der engagierte Einsatz für das Lernen der Schüler:innen wird als eine *Grundanforderung* gesehen; in der Folge wird auch die Lehrer:innenbildung in die Pflicht genommen, die die zukünftigen Lehrpersonen befähigen soll, sich dieser zentralen Aufgabe sowie weiteren sekundären Herausforderungen erfolgreich zu stellen (z. B. Goodlad 1994, 219).

3.2 Potenziale praxisbasierter Lehrer:innenbildung im deutschen Sprachraum

Angeichts der manifesten Probleme mit Praxisformaten im Lehramtsstudium ist es nicht abwegig, Ausbildungsansätze wie jenen der praxisbasierten Lehrer:innenbildung auch im deutschen Sprachraum in Erwägung zu ziehen. Mit einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung werden die vorherrschenden Modelle der Lehrer:innenbildung gegen den Strich gebürstet, indem der Ausgangspunkt nun die erwünschten Resultate sind, also das Meistern der tatsächlichen Anforderungen an Lehrpersonen. Solche bedeutsamen beruflichen Herausforderungen, die potenziell ausbildungsleitend sein können, sind verschiedentlich erhoben und analysiert worden (z. B. Blömeke 2006; Oser 1997) und haben auch in den Kompetenzmodellen der Lehrer:innenbildung ihren Niederschlag gefunden.

Wenn die Handlungsfelder des Berufs die Agenda der Lehrer:innenbildung mitbestimmen, werden tief verankerte Konventionen in Frage gestellt. Aus Sicht einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung wären die akademischen Disziplinen dann konsequenterweise weniger als ordnendes Prinzip des Wissenserwerbs denn als Ressourcen zu verstehen, die bei Bedarf abgerufen werden können. Theoretisches Wissen würde weniger auf Vorrat erworben, sondern aus der Notwendigkeit pädagogischer Situationen und Herausforderungen befragt und könnte gerade dadurch seine Bedeutsamkeit und Praxisrelevanz erlangen.

In Europa wird dieser Gedanke vermehrt aufgenommen und vereinzelt in die Praxis umgesetzt, so von Hochschulen in den Niederlanden (Janssen u. a. 2015), in Norwegen (Jenset u. a. 2017) und in der Schweiz (Fraefel u. a. 2017a). Als Vorläufer einer praxisbasierten Lehrer:innenbildung kann Hans Aeblis Ansatz der *Grundformen des Lehrens* (1961, 1983) gelten, mit dem er den Anliegen der Praxis einen ebenbürtigen Platz neben akademischen Programmen der Lehrer:innenbildung einräumte; er brachte sowohl das theoretische Verständnis über Lehren und Lernen als auch die didaktischen Schritte zu kompetentem Handeln in eine für Studierende lernbare Form und setzte damit die theoretischen und praktischen Aspekte konkreter beruflicher Herausforderungen miteinander in sinnstiftende Beziehung. Ansonsten kann im deutschsprachigen Raum jedoch noch nicht von einem eigentlichen Momentum in Richtung einer derartigen praxisbasierten Lehrer:innenbildung gesprochen werden. Programme und Verfahren, die das Bewältigen beruflicher Herausforderungen nicht nur als Ziel anerkennen, sondern auch zum Leitprinzip der Ausbildung erheben, werden erst vereinzelt diskutiert und punktuell erprobt (z. B. Broß 2022; Fraefel & Scheidig 2018; Kreis u. a. 2020).

3.3 Überfälliges Fokussieren der Bildungswirkungen

Im angelsächsischen Raum ist oft der *Wirkungsimperativ* jener Impuls, der praxisorientierte Konzepte der Lehrer:innenbildung vorantreibt. Während sich ein breites und vor allem explizites Einverständnis feststellen lässt, dass Universitäten, Schulen und Lehrpersonen *Bildungswirkungen* zu erzielen haben, wird die Wirkungsfrage in deutschsprachigen Diskursen eher in abstrakte, hoch hypothetische Kausalmechanismen ausgelagert, ausgehend von einer wie auch immer gearteten Qualität der Lehrer:innenbildung über Kompetenzen der Lehrpersonen und Qualität des Unterrichts bis zu erhofften Bildungswirkungen bei Schüler:innen, immer relativiert durch Ungewissheiten der Nutzung der jeweiligen Bildungsangebote (Scholl & Plöger 2020; Terhart 2012). Aussagen wie jene von Cramer, der „als primäres Ziel der Lehrerbildung [...] eine möglichst positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“ nennt, „die sich in hohem Maß an Schülerlernen manifestiert“ (2012, 12), bleiben im Kosmos der Lehrer:innenbildung

Singularitäten. Es scheint sich zur Zielfrage in den letzten Jahren ein stillschweigender Konsens etabliert zu haben: Die angehenden Lehrpersonen werden im Lauf des Studiums systematisch *mit kognitiven Kompetenzen ausgestattet*, die hoffentlich später eine erfolgreiche Berufsausübung wahrscheinlicher machen. Das Ziel der Lehrer:innenbildung wäre dann schlicht die Summe der im Studium zu erreichenden Kompetenzziele; mittlerweile liefern die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) top down die Zielvorgaben für das, was in der Lehrer:innenbildung erreicht werden soll (Terhart 2014, 307).

Kausale Effekte von Kompetenz über eine Wirkungskette bis zu den Schüler:innenfortschritten zu erwarten, ist theoretisch und praktisch unhaltbar, und so bleibt die Frage unbeantwortet, wie die Lehrpersonen ihre Kompetenzen, so sie denn erworben sind, im Beruf tatsächlich wirksam werden lassen, d. h., *wie aus Kompetenz Performanz wird* (vgl. Blömeke u. a. 2015). Es ist in der Tat irritierend, dass die Mitverantwortung der angehenden Lehrpersonen für konkrete Bildungswirkungen, also ihr unabdingbares Engagement für Fortschritte und Wohlergehen der Schüler:innen, in Diskursen der Lehrer:innenbildung ausgeklammert bleibt, wo es doch gerade diese berufsethische Dimension der Verpflichtung gegenüber Schüler:innen und der Gesellschaft ist, die einen Kern der Berufsidentität ausmacht (Herzog & Makarova 2014; Smith 2013; Strike & Soltis 2009; Tenorth 2006). Es ist diese Schnittstelle von Kompetenz zu Performanz, vom erworbenen Potenzial zum wirkungsmächtigen beruflichen Handeln, die neue Perspektiven des Erlernens von professioneller Handlungsfähigkeit eröffnet, wenn sie von der universitären Lehrer:innenbildung als bedeutsam anerkannt und fokussiert wird. Davon ist im folgenden Abschnitt die Rede.

4 Der Fokus auf Praktiken

Die praxisbasierte Perspektive löste in der amerikanischen Lehrer:innenbildung eine erhebliche Dynamik aus. Insbesondere die fachdidaktische Forschung entwickelte hochschuldidaktische Innovationen mit der Frage, wie Studierende unter Hochschulbedingungen professionelles Handeln für spezifische Unterrichtssituationen lernen können. Im Zuge des Rufs nach praxisbasierter Lehrer:innenbildung wurde zunehmend die Auffassung vertreten, dass wirkungsvollere Verfahren fachdidaktischen Lernens gefunden und erprobt werden müssten, da die üblichen Strategien – einerseits die Vermittlung didaktischer Konzepte in Hochschulveranstaltungen, andererseits der Erwerb unterrichtlicher Routinen in der Praxis – eine unzureichende Wirkung auf das erwünschte Handeln im schulischen Alltag zeigten. Deshalb konzeptualisierten mehrere Forschungsgruppen Ansätze berufspraktischen Lernens, in denen die Studierenden fachdidaktisch angemessenes Handeln erproben, diskutieren, tiefer verstehen und verbessern können (*The*

Work of Teaching, Ball & Forzani 2009; *Ambitious Mathematics Teaching*, Lampert u. a. 2010; *Ambitious Science Teaching*, Windschitl u. a. 2011, 2018). Überdies wurden auch generische Ansätze berufspraktischen Lernens im Hochschulkontext zur Diskussion gestellt (*Core Practices*, Grossman, Hammerness u. a. 2009; *High-Leverage Practices*, Ball & Forzani 2011).

Den Ansätzen ist gemein, dass sie Veranstaltungen und Lernsettings um konkrete, unterrichtlich bedeutsame und wiederkehrende Problemstellungen³ gruppieren und von Fragen wie z. B. den folgenden ausgehen: Wie erkläre ich das/wie leite ich das an? Wie moderiere ich ein Fachgespräch in Physik? Mit welchen herausfordernden Problemen soll ich die Schüler:innen konfrontieren? Wie reagiere ich auf fachlich fehlerhafte Schüler:innenantworten? So steht weniger die Logik des Vermittelns fachdidaktischer Konzepte und Prinzipien im Vordergrund als vielmehr die Logik des gemeinsamen Problemlösens bezüglich relevanter Handlungssituationen des Fachunterrichts.

4.1 Core Practices

Mittlerweile hat sich für solche Ansätze der Sammelbegriff *Core Practices* (Kernpraktiken) etabliert und findet weltweit zunehmende Resonanz (Grossman & Fraefel 2024). Es dürfte sich um einen der für die Lehrer:innenbildung interessantesten Ansätze der letzten Jahre handeln, insbesondere weil er in Aussicht stellt, auf persistente Probleme beim Aufbau professioneller Handlungsfähigkeit zu antworten. Unter *Core Practices* werden *erlernbare Unterrichtskomponenten* verstanden, die zu flexiblem und professionellem Handeln in herausfordernden Berufssituationen befähigen. Aufgebaute und flexibilisierte *Core Practices* zeichnen sich durch Erfahrungs- und Wissenssättigung aus und ermöglichen es Lehrpersonen, auch in komplexen Situationen adaptiv, professionell und lernfördernd zu handeln. Das Konstrukt wurde nicht primär theoriebasiert konzeptualisiert, sondern lediglich ex post in einen praxistheoretischen Kontext gestellt, insbesondere von Windschitl (2016), bezugnehmend auf Bourdieu (1977), Reckwitz (2002) sowie Feldman und Pentland (2003). Das Konzept hat aufgrund zahlreicher Forschungs- und Entwicklungsinitiativen zunehmend Gestalt angenommen und lässt sich am besten anhand einer Reihe von Merkmalen charakterisieren (vgl. Fraefel 2022; Grossman, Hammerness u. a. 2009):

³ Es kann davon ausgegangen werden, dass die Fachdidaktiken solche Herausforderungen des beruflichen Handelns im Blick haben, diese thematisieren und Handlungsoptionen anbieten. Die genannten Ansätze gehen jedoch darüber hinaus und nehmen eine grundlegende Akzentverschiebung vor, indem sie (1) hochschuldidaktische Konzepte elaborieren, in denen die Studierenden angemessene Handlungsoptionen auch praktisch erlernen können, und indem sie (2) die Curricula und Veranstaltungen so strukturieren und umgestalten, dass sie von wiederkehrenden und für die Lernfortschritte der Schüler:innen bedeutsamen Problemstellungen ausgehen.

- Core Practices können als situativ einsetzbarer Cluster von Aktivitäten der Lehrperson verstanden werden, um gewisse klar umrissene berufliche Aufgaben erfolgreich zu erfüllen.
- Core Practices adressieren für Lehrpersonen wichtige und wiederkehrende, vornehmlich unterrichtliche Prozesse und rücken das professionelle und adaptive Handeln in den Fokus.
- Core Practices sind für Studierende lern- und trainierbar und können im Prozess des Aufbaus analysiert, verstanden und verinnerlicht werden.
- Core Practices sind, bildlich gesprochen, auf einer mittleren Flughöhe zu verorten und grenzen sich sowohl von weitgespannten theoretischen Konzeptionen als auch von unterkomplexen und kleinschrittigen Routinen ab.
- Core Practices sind bedeutsam für erfolgreichen Unterricht und damit auch für die Lernfortschritte der Schüler:innen.

Diese Merkmale können in einer ersten Annäherung die Struktur und Funktion von Core Practices rahmen, beantworten aber nicht die Frage, *was genau als Core Practice zu gelten hat* (Grossman & Pupik Dean 2019). Anfänglich wurde eine Reihe konkreter Core Practices tentativ genannt und beschrieben, etwa das Führen von Klassengesprächen, das Verstehen von Schüler:innenüberlegungen, das Stellen anregender Probleme usw.; in der Folge sind auch die Kriterien für die Eingrenzung und Beschreibung von Core Practices zunehmend geklärt worden (Grossman, Hammerness u. a. 2009).

In dieser Lesart können Core Practices sich aus dem Bestand an fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen über bedeutsame „State-of-the-Art-Praktiken“ des Unterrichts formen, aber gleichermaßen in pragmatischer Perspektive auch aus den zentralen herausfordernden Schul- und Unterrichtssituationen für Berufseinsteigende. Der Anspruch der Lern- und Trainierbarkeit (siehe nachfolgend die Ausführungen zum zyklischen Aufbau von Core-Practices) grenzt die Granularität von Core Practices ein; demzufolge kann es sich weder um großflächige Zielbereiche (z. B. kognitiv aktivierendes Unterrichten) noch um unterkomplexe und rezepthafte Routinen handeln. Hinzu kommt, dass Core Practices einem kollaborativen und individuellen Gestaltungsprozess unterworfen sind, was auf den soziokulturalistischen Hintergrund des Ansatzes verweist. In der Summe wird deutlich, dass das Konzept der Core Practices einen dynamischen Charakter hat, einerseits bezogen auf die individuelle Ausformung und andererseits bezogen auf den situativen Einsatz, der angesichts der Offenheit von pädagogischen Situationen Adaptivität erfordert, um bestmögliche Bildungswirkungen zu erzielen (Grosser-Clarkson & Neel 2020; Kavanagh u. a. 2019).

4.2 Der zyklische Aufbau von Core Practices

Von besonderem Interesse ist, welchen Beitrag zu praxisbezogenen Lerngelegenheiten an der Hochschule (Gröschner & de Zordo 2020) das Konzept der Core

Practices leisten kann und welche neuen hochschuldidaktischen Optionen auf dieser Grundlage entwickelt und erprobt worden sind. Zuerst müsste das eher distanzierte Verhältnis akademischer Lehrer:innenbildung zu Übungsformen beruflichen Handelns hinterfragt werden. Während die Trainingsform des Micro-teaching (Cooper & Allen 1970; Klinzing 2002) auf Verhaltensänderungen bei spezifischen Handlungsmustern zielt und Formen mit Videografie vielfach die Noticing- und Analysekompetenzen fördern (z. B. Santagata u. a. 2021), nehmen die Trainingsformen von Core Practices diskursive und erprobende Annäherungen an komplexe professionelle Praxis aus mehreren Perspektiven in den Blick und verstehen sich als Ort, wo sich Theorie und Praxis in produktiver und pragmatischer Art und Weise begegnen und in flexible, internalisierte Handlungsheuristiken überführt werden. Basierend auf Grossman, Compton u. a. (2009) stellten McDonald u. a. (2013) dazu ein zyklisches Verfahren vor, das sich insbesondere für kollaboratives Arbeiten in universitären Seminarveranstaltungen der Fachdidaktiken oder Bildungswissenschaften sowie in praxisbegleitenden Formaten als geeignet erweist:

- Zuerst erfolgt die Verständigung auf eine Core Practice, die als bedeutsam verstanden wird. Sie wird in einer elaborierten Form vorgestellt (Representation), meist mittels Modellieren durch die Fachperson mit Studierenden in der Rolle der Schüler:innen oder aber mit Videos von Expert:innenlehrpersonen.
- Damit verwoben ist eine analytische Auseinandersetzung mit der Core Practice (Decomposition). Alle Beteiligten können jederzeit unterbrechen, um Rückfragen zu stellen, auf einen bestimmten Punkt aufmerksam zu machen, nach Gründen des Vorgehens zu fragen, das Vorgehen kritisch zu kommentieren und zu diskutieren, Alternativen ins Spiel zu bringen etc.
- Dann bereiten die Studierenden in Kleingruppen und mit Unterstützung der Fachperson eine eigene Umsetzung der Core Practice anhand einer gegebenen Unterrichtssituation vor (Approximation), die sie anschließend in einem geschützten Rahmen mit Peers in der Rolle der Schüler:innen erproben können und Feedbacks erhalten. Diese Trainingsphase kann für spätere Analysen auf Video aufgezeichnet werden. Wenn es die Umstände erlauben, können die Studierenden diese Sequenz anschließend in einer realen Klasse oder mit einer Schüler:innengruppe umsetzen und erneut Feedbacks einholen (Kazemi u. a. 2016; Windschitl 2016; Vertiefungen und Varianten bei Grossman 2018).

Das wiederholte Durchlaufen dieses Zyklus erlaubt es den Studierenden, die Facetten einer Core Practice auszuloten und sie zunehmend zu verinnerlichen; so können sie nach und nach ein tieferes Verständnis und verlässlichere Intuitionen entwickeln, die – in Verbindung mit analytischem Denken (Iannello u. a. 2011, 117) – auch in kontingenten Berufssituationen angemessene Entscheidungen ermöglichen (Harteis & Billett 2013).

4.3 Zwei Beispiele

Mittlerweile liegen insbesondere aus den Fachdidaktiken Beschreibungen vor, wie Core Practices unter Hochschulbedingungen fokussiert und erlernt werden können; manche halten sich eng an das von McDonald u. a. (2013) vorgeschlagene zyklische Verfahren, während andere das hochschuldidaktische Setting variieren, erproben und erforschen.

In den meisten Fällen befassen sich die Studierenden mit einer vorstrukturierten Unterrichtssituation („instructional activity“, Janssen u. a. 2015); dieses Setting bildet gewissermaßen das Substrat, auf dem verschiedene Core Practices eingesetzt und geübt werden können.

Bei Nückles und Kleinknecht (2024) erhalten die Studierenden die Aufgabe, die Schüler:innen in das Reciprocal Teaching einzuführen. Dies ist das gegebene Setting, im Rahmen dessen die Studierenden *mehrere Core Practices* einsetzen, in diesem Fall: *ein Verfahren erklären; Schritt für Schritt modellieren; Schüler:innen beim Durchführen eines Verfahrens unterstützen*. Die Core Practice (z. B. *ein Verfahren erklären*) kann dann je nach Bedarf in unterschiedlichsten Unterrichtssituationen eingesetzt werden. Um ein tieferes Verständnis der Core Practice zu erlangen und dessen flüssige und adaptive Anwendung zu üben, beschränkt sich das Training aber auf dieses eine Setting des Reciprocal Teaching.

Windschitl (2016) nennt für den Naturwissenschaftsunterricht vier übergeordnete Gruppen von Core Practices: (1) *die Beschäftigung mit „Big Ideas“ planen*; (2) *Ideen und Erfahrungen der Schüler:innen sichtbar machen*; (3) *laufend die Entwicklung der Schüler:innenüberlegungen unterstützen*; (4) *zu faktengestützten Erklärungen drängen*. Zur dritten Core Practices-Gruppe (*Entwicklung der Schüler:innenüberlegungen unterstützen*) gehört auch eine sorgfältige Gesprächsführung mit Schüler:innen, was kaum in Rollenspielen trainiert werden kann. Deshalb schlägt Windschitl für die Approximationsphase eine Variante in einer Schulklasse vor. Während die Schüler:innengruppen sich mit einem naturwissenschaftlichen Phänomen befassen, rotieren die Studierenden einzeln in der Klasse, verweilen je ein paar Minuten bei einer Gruppe und üben zuzuhören und unterstützend zu intervenieren, ohne die kollaborativen Denkprozesse zu unterbrechen. Sie verfügen über ein vorbereitetes Repertoire an „Moves“ (Sprech- oder Handlungsimpulsen) der folgenden Art: „Worüber redet ihr gerade?“, „Was hat dich auf diesen Gedanken gebracht?“, „Bist du einverstanden mit dem, was sie gesagt hat?“, „Möchtest du noch etwas anfügen?“, „Könntest du das in anderen Worten sagen?“, „Mir gefällt deine Überlegung. Wärest du bereit, sie nachher mit der ganzen Klasse zu teilen?“ Die Studierenden trainieren den bewussten Einsatz von Moves anstelle von spontanen und oft misslingenden Improvisationen und achten dabei auch auf Körpersprache, Augenkontakt und Anzeichen des Missbehagens. Im Anschluss tauschen sie sich mit der Fachperson und unter Peers über

die Erfahrungen aus und halten fest, wie sie ihre Gesprächsführung verbessern können.

In jüngerer Zeit sind Vorgehensweisen und deren Elemente weiter beschrieben und erforscht worden, z. B. die Verknüpfung von Projektunterricht, „Cycle of Enactment“ und Nutzung von Videos (Bottoms u. a. 2015), Settings zum Üben von Core Practices (Kazemi u. a. 2016), Differenzierungen zu „Representations“ und „Approximations“ (Grossman 2018), Kurskonzept zu Core Practices der Klassenführung (Yilmaz & Kleickmann 2018), Verwenden von „Timeouts“ beim Üben von Core Practices (Wæge & Fauskanger 2021), differenziertes Unterstützen von mathematischem Denken (Bobis 2024), Trainieren von Gesprächen mittels Videos (Gröschner u. a. 2024). Erste Reviews ordnen die bisherigen Entwicklungs- und Forschungsarbeiten und verweisen auf zukünftige Forschungsfelder und Entwicklungslinien (Fraefel & Grossman 2024; Grosser-Clarkson & Neel 2020; Matsumoto-Royo & Ramírez-Montoya 2021).

4.4 Potenzial des Core-Practices-Ansatzes für die universitäre Lehrer:innenbildung

Der Ansatz der Core Practices bietet hochschuldidaktische Optionen an, deren Nutzen und Praktikabilität zu prüfen sich lohnen dürfte. Auf einige drängende Fragen zur Professionalisierung von Studierenden in berufspraktischen Bereichen können sich neue Perspektiven eröffnen.

- *Erwartungen sowohl aus praktischer als auch aus theoretischer Sicht:* Für Formate, wie sie im Umfeld der Core Practices vorgestellt werden, ist es Programm, sowohl die theoretischen Perspektiven auf professionelles Handeln als auch die berufspraktischen Bedürfnisse und Herausforderungen aufzugreifen. Das Drängen Studierender und weiterer Akteure der Lehrer:innenbildung nach der sogenannten Praxis muss nicht nur kritisch gesehen werden, sondern birgt auch Motivation für die Weiterentwicklung beruflichen Handelns, wenn dafür an der Hochschule Raum geboten wird. Für das Fachpersonal der Hochschule ergibt sich somit die Chance, domänenspezifische und generische Qualitätsstandards direkt in den Aufbauprozess professioneller Praktiken einzuspeisen.
- *Plausibilisierung durch den Fokus auf unterstützende Wirkungen:* Quer durch alle Projekte und Entwicklungen zu Core Practices lässt sich als roter Faden erkennen, dass nicht lediglich die alltäglichen Bewältigungsstrategien fokussiert werden, sondern Wege, wie Schüler:innenfortschritte zu ermöglichen sind. Die Frage, mit welchen Core Practices produktive Diskurse und Lernprozesse im Klassenzimmer unterstützt werden können, ist die eigentliche treibende Kraft zur Verbesserung von Praktiken. Dadurch erlangt die gemeinsame Arbeit aller Akteure an unterstützenden Core Practices Sinnhaftigkeit, während Studierende die bloße Vermittlung akademischer Wissensbestände eher als normativ wahrnehmen, so gut sie auch theoretisch und empirisch gestützt sein

mögen. Die Orientierung an potenziell günstigen Wirkungen kompetenten Handelns ist unmittelbar einleuchtend und kann akademischem Wissen eine für Studierende nachvollziehbare Wertigkeit und Plausibilität verleihen.

- *Hochschuldidaktisch innovative Trainingsformen*: Hybride Formen von Seminarveranstaltungen mit zyklischen und diskursiven Trainingsformen lassen sich hochschulseitig grundsätzlich realisieren, wenn die Dozierenden Bereitschaft zeigen, von praktischen Herausforderungen auszugehen und an Anreicherungsprozessen studentischer Core Practices teilzuhaben. So lässt sich ein pragmatisches und entspanntes Dialogisieren von theoretischen Wissensbeständen und praktischen Erfahrungen exemplarisch modellieren und positiv konnotieren, um den Boden zur selbstständigen Weiterentwicklung der eigenen Praktiken in Praktika, im Vorbereitungsdienst und in der Berufstätigkeit zu bereiten (Fraefel 2020b).
- *Arbeitsformen im Umfeld von Praktika, Praxissemestern und Vorbereitungsdienst*: Während in Hochschulveranstaltungen die für den zyklischen Aufbau von Core Practices unerlässlichen Handlungssituationen meist nur mit Simulationen und Übungsformen unter Studierenden zu realisieren sind, eröffnen sich bei Praktika, Praxissemestern und Vorbereitungsdienst weitere Möglichkeiten, indem Core Practices vorzugsweise zeitnah umgesetzt und optimiert werden können. In *Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen* zur Praxis können exemplarisch reale Problemlagen und Bedarfe aufgegriffen und in der Praxis Lösungsansätze erprobt werden. In den Praktika bilden *Mikroteams*, bestehend aus Mentor:in und den betreuten Studierenden, das wohl fruchtbarste Setting, um an individuellen Entwicklungsbedarf anzuknüpfen und spezifische Core Practices zu fokussieren, idealerweise indem das Mikroteam unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten gemeinsam plant, durchführt, verantwortet und daraus nächste Schritte ableitet (Fraefel u. a. 2017b). Die Hürden der Transition zu einem kooperativen Modell des Mentorings sind angesichts der prägenden Traditionen nicht zu unterschätzen (Fraefel 2018; Guise u. a. 2017).

5 Fazit

Ausgangspunkt war die Frage, ob die Hochschulen auch in der durchschnittlich fünf Jahre dauernden ersten Phase (Terhart 2019) einen Beitrag zu professioneller Handlungsfähigkeit angehender Lehrpersonen leisten können, ohne lediglich auf die nachfolgenden Phasen und Learning on the Job zu verweisen. Es scheint eine durchaus legitime Erwartung zu sein, dass die Akteure der Lehrer:innenbildung alles unternehmen, damit Berufseinsteigende keine Defizite bei den Praktiken professionellen Unterrichtens aufweisen; andernfalls sind letztlich die Schüler:innen – und mittelbar die Schulen und Erziehungsberechtigten – die Leidtragenden des

„Learning Loss“, der seine Ursache in mangelnder Handlungskompetenz der Lehrperson hat. Dass die Praktika in den gegenwärtigen Formaten nur ungenügend zur Handlungsfähigkeit beitragen können, offenbart sich bei einer Durchsicht der empirischen Befunde der letzten Jahre; ein Hauptgrund dürfte in den allzu unterschiedlichen Erwartungen von Hochschulen, Schulen und Studierenden liegen. Als Alternativen, so wurde gezeigt, bieten sich Konzepte an, die bei diesem wahrgenommenen Defizit mangelnder Sicherheit bei anspruchsvollen Praktiken des Unterrichtens ansetzen. Mit dem Ansatz anspruchsvoller und unverzichtbarer Core Practices und den damit verbundenen Verfahren zu deren Aufbau eröffnet sich eine Perspektive für hochschulbasiertes Lernen des praktischen Handelns. Falls eine Umsetzung ins Auge gefasst wird, sind mehrere Implikationen zu bedenken.

- Für Hochschulen, die sich das Anliegen berufspraktischer Befähigung unter Wahrung wissenschaftlicher Ansprüche zu eigen machen wollen, dürften konzeptionelle Innovationen bei Hochschulveranstaltungen vor allem dann erfolgversprechend sein, wenn sie *Lernräume mit hybridem Charakter* eröffnen. Diese wären so gestaltet, dass Studierende und Hochschullehrende gemeinsam, pragmatisch und unter Zulassen unterschiedlicher Positionen nach zielführenden Lösungen für unterrichtliche Herausforderungen suchen. Typisch für solche Veranstaltungen dürfte eine diskursive und ergebnisoffene Arbeitsweise sein, die jedwede Beiträge aus Praxis- oder Theorieperspektive respektiert, aber auch radikal ihren Beitrag zu professionellen Handlungsstrategien sowie deren Umsetzbarkeit prüft.
- Das Ziel anspruchsvoller, flexibler und fördernder Praktiken schließt konsequenterweise zwei problematische Modi aus: Einerseits sind *nicht bloß Bewältigungsstrategien* und „What-Works-Muster“ einzuüben, die weder den komplexen und fluiden Realbedingungen gerecht werden noch auf einem tieferen fachlichen und prozeduralen Verständnis gründen. Andererseits bedeutet es auch einen *Abschied vom Wissensanwendungsparadigma* (Korthagen & Kessels 1999), da bekanntlich wissenschaftliches Wissen nie als kohärenter Korpus vorliegt, sondern immer ein Konglomerat vorläufiger und sich oft widersprechender Deutungsversuche von Wirklichkeit ist und deshalb weder normativ noch transmissiv auf reale Situationen angewendet werden kann.
- Überdies sind die *Arbeitsformen* weiterzuentwickeln. Nachhaltiges Lernen kann nicht allein auf Wissen und Einsicht beruhen; deshalb sind für tiefgehende Lernprozesse wiederholte Auseinandersetzungen und auch Üben nötig, damit Neues verinnerlicht und flexibilisiert sowie in variierenden Situationen habituell anwendbar wird. Hochschuldidaktisch liefern die „Learning Cycles“ von McDonald u. a. (2013) eine solide Basis; zudem können Erfahrungen mit dem Microteaching, mit der Nutzung von digitalen Möglichkeiten (Schneider & Petko 2022) und mit dem problembasierten Lernen (Schmidt u. a. 2011) für den Aufbau von Core Practices nutzbar gemacht werden.

- Schließlich sind zweifellos *Interesse und Bereitschaft der Hochschullehrenden* nötige Voraussetzungen, um einen Ansatz wie jenen der Core Practices in der Lehrer:innenbildung wirksam werden zu lassen. Wer diesen Ansatz aufgreifen möchte, wird mit Vorteil eine undogmatische Haltung einnehmen und offen für diskursive und nichtdirektive Arbeitsformen sein, um zusammen mit den Studierenden deren Fortschritte in angemessenem beruflichem Handeln zu unterstützen.

Nicht zu unterschätzen sind – wie bei allen Neuerungen – die institutionellen Hürden wie etwa Stundenplanfragen, anstellungsrechtliche Angelegenheiten, Kompetenzüberprüfungen etc. Deshalb sind jene, die den skizzierten Weg erkunden wollen, gut beraten, im Rahmen bestehender Strukturen Initiative zu entwickeln, mit dem Ansatz zu experimentieren, Erfahrungen zu sammeln und diese dann zur Diskussion zu stellen.

Literatur

- Aebli, H. (1961): Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lernens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999): Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-based Theory of Professional Education. In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.): Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3–32.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009): The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 60 (5), 497–511. <https://doi.org/10.1177/0022487109348479>
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2011): Building a Common Core for Learning to Teach and Connecting Professional Learning to Practice. In: American Educator 35 (2), 17–38.
- Baumgart, F. (2010): Zwischen Standespolitik und Professionalisierung: Anmerkungen zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung. In: U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden: VS, 177–194. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91922-5_10
- Biesta, G. (2015): How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? In: R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.): Philosophical Perspectives on Teacher Education. New York, NY: Wiley, 1–22. <https://doi.org/10.1002/9781118977859.ch1>
- Blömeke, S. (2006): Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 393–416.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015): Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Meilensteine der Lehrkräftebildung: Kontinuität und Weiterentwicklung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin: BMBF.
- Bobis, J. (2024): Core Practices That Support Learning to Teach Mathematics through a Challenging Problem-Solving Approach. In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): Core Practices from a Global Perspective. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Böhnert, A., Klingebiel, F., Mähler, M., Hänze, M. & Kuhn, H.P. (2023): Praxissemester und geblocktes Praktikum im Vergleich. In: A. Böhnert, K. Grözl, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller & R. Staab (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen*. Münster: Waxmann, 51–90. <https://doi.org/10.31244/9783830995784>
- Bottoms, S.I., Ciechanowski, K.M. & Hartman, B. (2015): Learning to Teach Elementary Science through Iterative Cycles of Enactment in Culturally and Linguistically Diverse Contexts. In: *Journal of Science Teacher Education* 26 (8), 715–742. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9447-6>
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B. & Tervooren, A. (2018): Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 38–55.
- Broß, I. (2022): Förderung des Erwerbs von Core Practices: Vergleich verschiedener Lehr-Lernansätze und deren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität.
- Caruso, C. & Harteis, C. (2020): Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58–73.
- Cochran-Smith, M. (2003): The Unforgiving Complexity of Teaching: Avoiding Simplicity in the Age of Accountability. In: *Journal of Teacher Education* 54 (1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0022487102238653>
- Cooper, J.M. & Allen, D.W. (1970): *Microteaching: History and Present Status*. Washington, DC: Eric.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L. (1994): *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York, NY: Teachers College Press.
- Feldman, M.S. & Pentland, B.T. (2003): Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. In: *Administrative Science Quarterly* 48 (1), 94–118. <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2018): Veränderung von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1), 152–167.
- Forzani, F.M. (2014): Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning from the Past. In: *Journal of Teacher Education* 65 (4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Fraefel, U. (2018): Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In: C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 41–66.
- Fraefel, U. (2020a): Pragmatismus als theoretische Grundlage der Berufspraktischen Studien? In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Kosinar (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, 107–126.
- Fraefel, U. (2020b): Praktiken professioneller Lehrpersonen: Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht. Bern: hep.
- Fraefel, U. (2022): Mittels Kernpraktiken zu professionellem Unterrichten. In: *Journal für Lehrer*innenbildung* 22 (3), 16–29. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-01>

- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017a): Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung*. Münster: Waxmann, 57–75.
- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017b): Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld: Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 9 (1), 30–49.
- Fraefel, U. & Grossman, P. (2024): Future Directions for the Field. In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fraefel, U. & Haunberger, S. (2012): Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen: Einblicke in die laufende Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2), 185–199. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9689>
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018): Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (3), 344–364. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9423>
- Gardner, D. P., Larsen, Y. W., Baker, W. O., Campbell, A., Crosby, E. A. et al. (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Goodlad, J. I. (1984): *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I. (1990): *Teachers of Our Nation's Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (1994): *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2020): Lehrerbildung in der Hochschule. In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–20. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_58-1
- Gröschner, A., Klauf, S. & Calcagni, E. (2024): Productive Classroom Talk as a Core Practice: Promoting Evidence-based Practices in Pre-Service Teacher Education. In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grosser-Clarkson, D. & Neel, M. A. (2020): Contrast, Commonality, and a Call for Clarity: A Review of the Use of Core Practices in Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 71 (4), 464–476. <https://doi.org/10.1177/0022487119880162>
- Grossman, P. (Ed.). (2018): *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009): Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. In: *Teachers College Record* 111 (9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P. & Fraefel, U. (Eds.). (2024): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009): Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P. & Pupik Dean, C. G. (2019): Negotiating a Common Language and Shared Understanding about Core Practices: The Case of Discussion. In: *Teaching and Teacher Education* 80, 157–166. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.009>
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. & Robbins, A. (2017): Continuum of Co-Teaching Implementation: Moving from Traditional Student Teaching to Co-Teaching. In: *Teaching & Teacher Education* 66, 370–382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>

- Harteis, C. & Billett, S. (2013): Intuitive Expertise: Theories and Empirical Evidence. In: *Educational Research Review*, Vol. 9, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.001>
- Hedtke, R. (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. In: F. Kostrzewa (Hrsg.): *Lehrerbildung im Diskurs*. Berlin: Lit, 25–89.
- Herzog, W. & Makarova, E. (2014): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., erw. Aufl.). Münster: Waxmann, 83–102.
- Hunter, M. (1976): Teacher Competency: Problem, Theory, and Practice. In: *Theory into Practice* 15 (2), 162–171. <https://doi.org/10.1080/00405847609542627>
- Iannello, P., Antonietti, A. & Betsch, C. (2011): Intuition in Teaching. In: M. Sinclair (Ed.): *Handbook of Intuition Research*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 168–179. <https://doi.org/10.4337/9780857936370.00024>
- Janssen, F., Grossman, P. & Westbroek, H. (2015): Facilitating Decomposition and Recomposition in Practice-based Teacher Education: The Power of Modularity. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 51, 137–146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.009>
- Jenset, I. S., Klette, K. & Hammerness, K. (2017): Grounding Teacher Education in Practice around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. In: *Journal of Teacher Education* 69 (2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S. & Redman, C. (2016): Successful University-School Partnerships: An Interpretive Framework to Inform Partnership Practice. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 60, 108–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Kavanagh, S. S., Metz, M., Hauser, M., Fogo, B., Taylor, M. W. & Carlson, J. (2019): Practicing Responsiveness: Using Approximations of Teaching to Develop Teachers' Responsiveness to Students' Ideas. In: *Journal of Teacher Education* 71 (1), 94–107. <https://doi.org/10.1177/0022487119841884>
- Kazemi, E., Ghouseini, H., Cunard, A. & Chan Turrou, A. (2016): Getting Inside Rehearsals: Insights from Teacher Educators to Support Work on Complex Practice. In: *Journal of Teacher Education* 67 (1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/0022487115615191>
- Kennedy, M. (2016): Parsing the Practice of Teaching. In: *Journal of Teacher Education* 67 (1), 6–17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Klewin, G., Schüssler, R. & Schicht, S. (2017): Forschend lernen: Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In: R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 132–171. <https://doi.org/10.36198/9783838549316>
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 194–214.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. Bonn: KMK.
- König, J. & Rothland, M. (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–62. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2009): *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*. Communiqué vom 28. und 29. April 2009. Berlin: BMBF.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999): Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. In: *Educational Researcher* 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020): Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden: berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38 (3), 407–421. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9269>
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999): Unskilled and Unaware of It. How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1121>
- Lampert, M. (2010): Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? In: *Journal of Teacher Education* 61 (1–2), 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Lampert, M., Beasley, H., Ghousseini, H., Kazemi, E. & Franke, M. (2010): Using Designed Instructional Activities to Enable Novices to Manage Ambitious Mathematics Teaching. In: M. K. Stein & L. Kucan (Eds.): *Instructional Explanations in the Disciplines*. New York, NY: Springer, 129–141. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9_9
- Matsumoto-Royo, K. & Ramirez-Montoya, M. S. (2021): Core Practices in Practice-based Teacher Education: A Systematic Literature Review of Its Teaching and Assessment Process. In: *Studies in Educational Evaluation* 70, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101047>
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013): Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. In: *Journal of Teacher Education* 64 (5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education (2001): *Standards for Professional Development Schools*. Washington, DC: NCATE.
- NCATE – National Council for Accreditation of Teacher Education (2010): *Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*. Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning. Washington, DC: NCATE.
- Nückles, M. & Kleinknecht, M. (2024): Modeling, Explaining, Enacting and Getting Feedback: How Can the Acquisition of Core Practices in Teacher Education Be Optimally Fostered? In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Oser, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 15 (1), 26–37. <https://doi.org/10.36950/bzl.15.1.1997.10466>
- Paufler, N. A. & Amrein-Beardsley, A. (2016): Preparing Teachers for Educational Renewal within Current Contexts of Accountability: Reflecting upon John Goodlad's Twenty Postulates. In: *Journal of Teacher Education* 67 (4), 251–262. <https://doi.org/10.1177/0022487116660154>
- Reckwitz, A. (2002): Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. In: *European Journal of Social Theory* 5 (2), 243–263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Rothland, M. (2018): Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (3), 482–495. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.2018.9439>
- Rothland, M. (2020): Legenden der Lehrerbildung: Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2), 270–287.
- Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A.-K., Yang, X. & Kaiser, G. (2021): Mathematics Teacher Learning to Notice: A Systematic Review of Studies of Video-based Programs. *ZDM – Mathematics Education* 53 (1), 119–134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z>
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I. & Yew, E. H. J. (2011): The Process of Problem-based Learning: What Works and Why. In: *Medical Education* 45 (8), 792–806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- Schneider, J. & Petko, D. (2022): Digitale Möglichkeiten zur Förderung von Core Practices in der Lehrpersonenbildung. In: *Journal für Lehrer/innenbildung* 22 (3), 96–108. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-07>

- Scholl, D. & Plöger, W. (2020): Unterricht als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–30. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-001>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS, 47–100. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5>
- Smith, D.M. (2013): A Dialogic Construction of Ethical Standards for the Teaching Profession. In: *Issues in Teacher Education* 22 (1), 49–62.
- Strike, K. & Soltis, J.F. (2009): *The Ethics of Teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 580–597. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y>
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 257)*. Weinheim: Beltz, 202–224.
- Terhart, E. (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 12 (2), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, E. (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (4), 300–323.
- Terhart, E. (2019): *Teacher Education in Germany*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.377>
- The Holmes Group. (1986): *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- The Holmes Group. (1995): *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Tyler, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS, 1–66. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- van Velzen, C. (2012): Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2), 171–184. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9688>
- Verger, A., Parcerisa, L. & Fontdevila, C. (2019): The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. In: *Educational Review* 71 (1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Wæge, K. & Fauskanger, J. (2021): Teacher Time Outs in Rehearsals: In-Service Teachers Learning Ambitious Mathematics Teaching Practices. In: *Journal of Mathematics Teacher Education* 24 (6), 563–586. <https://doi.org/10.1007/s10857-020-09474-0>
- Windschitl, M. (2016): Preparing Novices to Disrupt Traditional Science Instruction: Our Need for a Practice-based Vision of Teaching Excellence. In: C. Maurer (Hrsg.): *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Regensburg: GDGP, 19–31.
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2011): Ambitious Pedagogy by Novice Teachers: Who Benefits from Tool-supported Collaborative Inquiry into Practice and Why? In: *Teachers College Record* 113 (7), 1311–1360. <https://doi.org/10.1177/016146811111300702>
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten, M. (2018): *Ambitious Science Teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Yilmaz, A. & Kleickmann, T. (2018): Förderung von Core Practices effizienter Klassenführung bei Lehramtsstudierenden. In: B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.): *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 149–159.

- Zeichner, K. (2009): Professional Development Schools in a Culture of Evidence and Accountability. In: K. Zeichner (Ed.): *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. New York, NY: Routledge, 44–53. <https://doi.org/10.4324/9780203878767-8>
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 61 (1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K. (2012): The Turn Once Again toward Practice-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education* 63 (5), 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

Autor

Fraefel, Urban, Prof. em.

Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Studien, Erfassung berufspraktischer Kompetenzen, Kernpraktiken, Schule-Hochschule-Partnerschaften

urban.fraefel@fhnw.ch

Rudolf Messner

Szenarien zur Verbindung von Wissenschafts- und Praxisorientierung in beiden Phasen der praktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte im Lichte gegenwärtiger Herausforderungen¹

Based on the practical semester at the university, scenarios that promote professionalism are proposed for the expansion of practical school training at the university and in the teacher training college [Studienseminar]. Beyond the currently dominant stand-alone teaching, these are lesson studies, learning partnerships with single pupils and creative collaboration in projects of school development.

1 Zur Einförmigkeit der schulpraktischen Ausbildung in Hochschule und Studienseminar

Die schulpraktische Ausbildung von angehenden Lehrkräften an deutschen Universitäten erfolgte bis über die Jahrhundertwende hinaus, wie das Beispiel der hessischen Hochschulen zeigt, durch zwei mehrwöchige Schulpraktika mit pädagogisch-allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Perspektive. In ihnen hatten die Studierenden die Möglichkeit, Praxiskompetenz und Eignung für den Beruf als Lehrkraft in ersten eigenen Unterrichtsversuchen in den von ihnen gewählten Schulfächern zu erproben. Diese beanspruchten, obwohl mit hohem Zeitaufwand geplant, lediglich einführend-experimentellen Charakter zur Anbahnung der Fähigkeit, Unterricht unter realen Bedingungen durchzuführen. Unterstützt wurden die Lehramtskandidat:innen dabei von Hochschulbeauftragten und den Kontaktlehrkräften, in deren Schulklassen der Unterricht stattfand. Trotz deren Bemühungen um eine zielbewusste Reflexion der Unterrichtsversuche wurde der Erfolg des Unterrichtens von den Studierenden oft darin gesehen, die Kinder oder Jugendli-

1 Der vorliegende Text beruht auf dem Beitrag des Autors in der von U. Steffens u. a. herausgegebenen Buchreihe zur Qualität von Unterricht (Band 4). Sein Thema war damals ausschließlich die Neugestaltung der Lehrer:innenausbildung der zweiten Phase (Messner 2019). Daraus wurden Passagen des Autors mit aktuellem Inhalt auch für die erste Phase in den vorliegenden Text übernommen, vor allem im Schlussteil über die vier Szenarien. Er stellt eine stark gekürzte und überarbeitete Fassung des ausschließlich vom Autor formulierten Ursprungstextes dar.

chen einer Schulklasse während einer Stunde störungsfrei zu beschäftigen. Diese Form der schulpädagogisch-fachdidaktischen Ausbildung künftiger Lehrpersonen wurde an den Universitäten oft als ungeliebte Nebenverpflichtung betrachtet. Besonders der Betreuung der Praktikant:innen, deren Schulen oft weit über den Praktikumsbezirk verstreut waren, versuchten sich Hochschulpädagog:innen auch vielfach zu entziehen.

Mit der Einführung des *Praxissemesters* sollte der Nebenrolle der schulpraktischen Ausbildung gründlich abgeholfen werden. In Hessen, das auch hier als Beispiel dienen soll, wurde damit im letzten Jahrzehnt der angestrebte Beruf als Lehrkraft ins Zentrum der Hochschulausbildung von Lehramtsstudierenden zu rücken versucht. Im Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) von 2013 wurde ein Praxissemester von fünfmonatiger Dauer als Pflichtmodul in der ersten Studienhälfte verankert.² Neben dem Besuch von theoriebasierenden Lehrveranstaltungen an den Universitäten sollten die Lehramtsstudierenden in dieser Zeit, betreut von Hochschullehrkräften, bei Mentor:innen an Schulen praktizieren.

Die konkrete Durchführung lässt sich am gegenwärtigen Praxissemester für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Kassel veranschaulichen (Heinzel u. a. 2018).³ Danach muss der schulpraktische Teil des Praxissemesters, vorbereitet, begleitet und nachbereitet von universitären Seminaren, im dritten oder vierten Semester als Pflichtmodul belegt werden. Er ist in zwei Phasen gegliedert: Während der Blockphase in der vorlesungsfreien Zeit befinden sich die Studierenden vier Wochen lang täglich an der Praktikumschule (insgesamt 100 Zeitstunden). In der Langphase während des Semesters verbringen die Studierenden in Absprache mit Mentor:innen und Uni-Dozierenden elf bis zwölf Wochen an der Schule (insgesamt 150 Zeitstunden). Dazu wird unter anderem ausgeführt (Heinzel u. a. 2018, 16ff.):

„In dieser Zeit ermöglichen die MentorInnen auch eine aktive Beteiligung der Studierenden am Unterrichtsgeschehen und vermitteln sie gegebenenfalls an KollegInnen zur Hospitation. [...] Die MentorInnen sollen den Studierenden den schulischen Alltag näherbringen und sie in wesentliche Aspekte des Schullebens einbinden. Dies beinhaltet auch Wandertage, Projekte, Projektwochen, Schulfeste, Sportveranstaltungen, Lehrerkonferenzen und Beratungen. Die Studierenden führen während des Praxissemesters vier eigenständig geplante Unterrichtsversuche durch, davon werden zwei von den MentorInnen und zwei von den universitären BegleiterInnen hospitiert. [...] Abgeschlossen wird das Praktikum mit einem von den MentorInnen erstellten Würdigungsbeitrag. In den Schwerpunkt Beobachtungsaufgaben fällt auch die Lernbegleitung eines Schülers oder einer Schülerin.“

2 Damit unterscheidet sich diese Konzeption deutlich von denen anderer Bundesländer, in denen Praxissemester erst im Masterstudiengang angesiedelt sind.

3 Eine ähnliche Struktur besitzt das Praxissemester für Haupt- und Realschulen (Knüppel & Kuhn 2017).

Das Praxissemester (siehe dazu u. a. Kleinespel 2014) stellt zweifellos einen von den Beteiligten oft mit großem Engagement vollzogenen Fortschritt in der schulpraktischen Ausbildung künftiger Lehrpersonen dar. Wertvoll ist, dass es die Studierenden in einer frühen Phase ihres Studiums über ein ganzes Semester aktiv an der Praxis der von ihnen gewählten Schulform teilhaben lässt. Damit kann aktuelle Schulrealität intensiv erfahren werden. Daneben bleibt aber das Problem, dass dieser Intensivierung der schulpraktischen Studien meist nicht eine der Sache angemessene Überprüfung der für die Professionalisierung künftiger Lehrpersonen notwendigen praktischen *Ausbildungsszenarien* vorangegangen ist. Auch im Zentrum des Praxissemesters steht, wie schon in früheren Phasen der universitären Schulpraktika, neben Hospitationen die Vorbereitung und Durchführung von eingeschränkt eigenverantwortlichem Unterricht in den gewählten Schulfächern. Die Kernlogik des Praxissemesters als bedeutsame Erneuerung der schulpraktischen Ausbildung lautet: Künftige Lehrpersonen können die für ihren Beruf zentrale professionelle Kompetenz am besten erwerben, wenn sie ein möglichst hohes Maß ernsthafter eigener Erfahrungen im Schulleben sowie im unterrichtlichen Handeln sammeln und diese in den von ihnen gewählten Fächern reflektieren. Dieselbe Logik gilt auch für die anschließende zweite Phase an den Studienseminaren mit jetzt voll eigenverantwortlichem Unterricht. Insofern kann kritisch festgestellt werden, dass die schulpraktische Ausbildung in Hochschule und Studienseminar in ihren Kernbereichen als relativ *ein förmig* charakterisiert werden muss.

Aber ist es gerechtfertigt, die gegenwärtige Ausbildungspraxis der ersten und der zweiten Phase als wenig formenreich zu bezeichnen? An welche anderen Szenarien ist für eine erfolgreiche Ausbildung künftiger Lehrpersonen zu denken? Die Antwort auf diese Fragen erfordert einen Blick darauf, was es heißt, als Lehrkraft erfolgreich im Schulunterricht tätig zu werden. Noch mehr: Es gilt auch zu bedenken, dass sich angesichts der vorfindbaren gesellschaftlichen und kulturellen Wandlungen, insbesondere der notwendigen Bewältigung der das Leben auf der Erde bedrohenden Klimakrise, die Bedingungen verändert haben, unter denen gegenwärtige oder künftige Lehrpersonen ihre Profession erfolgreich ausüben können.

1.1 Was heißt unterrichten? Was heißt gegenwärtig unterrichten?

Unterricht ist ein Beziehungsgeschehen, das sich meist zwischen einer Lehrperson und einer Mehrzahl von in Gruppen organisierten Schüler:innen ereignet. Es hat zum Ziel, durch Lehrpersonen den meist in altershomogenen Schulklassen organisierten Kindern oder Jugendlichen Wissen, Können und Haltungen zu vermitteln. Die Lehrperson tritt in dieser Beziehung, falls nicht im Tandem oder Team unterrichtet wird, als Einzelperson auf. Sie muss in ihrem Handeln jedoch stets im Auge haben, dass sie es nicht mit einem Kollektiv völlig gleichartiger Lernender

zu tun hat, sondern mit einer Gruppe sehr unterschiedlicher Individuen. Jede:r für sich verlangt trotz der dominierenden gemeinsamen Ansprache im Unterricht in spezifischen Unterrichtssituationen eine individuelle Einwirkung. Wir treffen hier auf eine Grundschwierigkeit des Beziehungsgeschehens im Unterricht: Diese Forderung ist nie vollständig zu erfüllen. Unterrichten muss weithin ein kollektives Geschehen bleiben. Nur durch gekonnte Differenzierung aller Interventionen sowie in der Einzelbetreuung von Lernenden in speziellen Situationen lässt sich Individualisierung verwirklichen.

Die Komplexität der Berufsaufgaben von Lehrpersonen ist vielfach beschrieben worden. In den jüngsten *Standards für die Lehrerbildung* von 2019 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) die Anforderungen an Lehrpersonen in die vier Kompetenzbereiche *Unterrichten* (Lehren und Lernen), *Erziehen*, *Beurteilen* und *Innovieren* zusammengefasst und ausdifferenziert (für die jeweils aktuelle Fassung vgl. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html>).

Den vier Bereichen sind zwölf Kompetenzen zugeordnet. Zu jeder von ihnen werden jeweils zwei Gruppen von Standards für die theoretische und die praktische Ausbildung formuliert.

Unterrichten und Schulehalten erfordern, wie ein Blick allein auf die dem Kompetenzbereich *Unterrichten* zugeordneten Standards zeigt, komplexe Prozesse der Kompetenz- und reflexiven Wissensvermittlung. Es gilt, Lernumgebungen für unterschiedlich befähigte Kinder und Jugendliche und für Gruppen von Schüler:innen mit verschiedener Zielrichtung und Größe zu organisieren. Die Lernenden sollen jeweils beratend unterstützt und es soll erzieherisch auf sie eingewirkt werden. Dabei sind immer die Organisation von Unterricht und die Sicherung der zu seiner Durchführung notwendigen schulischen Bedingungen zu leisten. Zudem geht es nicht nur im Umgang mit Lernenden, sondern auch mit den schulischen Kolleg:innen um sozial-kommunikative Fähigkeiten und psychosoziales Verstehen. In der künftigen Schule wird die Zusammenarbeit bei der Entwicklung und kritischen Reflexion von Unterricht im gemeinsamen *Forschenden Lernen* eine entscheidende Rolle spielen. Darauf müssen Lehramtsstudierende schon in der Hochschulausbildung, erst recht aber während ihres Referendariats vorbereitet werden. Ohne die Förderung in diesen Aspekten bleiben Lehrpersonen qua Ausbildung unterrichtliche Einzelkämpfer.

Zum Genannten kommt, dass sich die Bedingungen, unter denen erfolgreich unterrichtet und Schule gehalten werden kann, erheblich verändert haben. Dies betrifft Wandlungen der Schüler:innen. Dies gilt aber insbesondere auch für die teilweise dramatisch veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse, die an Schule und Unterricht neue Anforderungen stellen. Die Studierenden, oft selbst kaum der Schule entwachsen, stehen diesen Veränderungen vielfach näher als die Generation ihrer Ausbilder:innen in Hochschule und Studienseminar. Einige dieser

Veränderungen haben sich bereits vollzogen, andere stehen für die Zukunft an. Nur im Eingehen auf sie können Lehrpersonen erfolgreich arbeiten.

Eine Einflussgröße von erheblicher Bedeutung ist die international erhobene Forderung, in einem differenzierenden Unterricht *alle* Kinder und Jugendlichen, einschließlich jener mit besonderen (Förder-)Bedarfen, gleichermaßen individuell zu fördern. *Inklusion* ist zu einer Generationenaufgabe für Schulunterricht geworden. Hochaktuell ist schließlich die Problematik, wie sie mit den Aktivitäten der schwedischen Umweltaktivistin Greta Thunberg begonnen und sich in den Protesthandlungen ihrer Nachfolger:innen fortgesetzt hat. Sie kulminiert in der immer unerbittlicher erhobenen Forderung an Erwachsene, endlich ihrer Verantwortung zur Bewahrung unserer durch die Klimakrise fortschreitend gefährdeten Erde durch konkretes Tun gerecht zu werden. Dahinter steht das sehr ernste Bildungsproblem, dass für Jugendliche, die ihr Lernen für die Zukunft selbst in die Hand nehmen, die Inhalte des Schulunterrichts oft zu wenig erkennbare Bezüge zu ihren gegenwärtigen und künftigen Lebensproblemen haben. Es kündigt sich die Notwendigkeit an, die *Überlebens Themen der Gesellschaft*, die erfreulicherweise zu *Lebens Themen* einer Vielzahl von Schüler:innen geworden sind, *ins Zentrum des schulischen Lernens* zu rücken (dazu Messner 2022). Dies erscheint unerlässlich, sofern Schule nicht ihren Bildungsanspruch einbüßen will.

Alle diese Veränderungen im Berufsfeld von Lehrpersonen erfordern die Prüfung der Frage, ob die gegenwärtige Lehrkräfteausbildung diesen Veränderungen gerecht werden kann. Ihr soll im Folgenden mit der Schwerpunktsetzung auf die Professionalisierung von Lehrkräften im Praxissemester der Hochschule und im Referendariat am Studienseminar nachgegangen werden. Die erste Phase hat dabei einführend-erprobenden Charakter. Die zweite dient der berufsvorbereitenden Vertiefung der Praxiskompetenz.

Keine Ausbildung kann allerdings ihre Absolvent:innen für alle künftigen Anforderungen der sich dynamisch entwickelnden beruflichen Praxis ausreichend vorbereiten, sie gleichsam mit einem Rucksack von Berufsfähigkeit ausstatten, von dessen Vorrat sie lebenslang zehren können. Eine fortdauernde Berufstüchtigkeit kann nur durch die Bereitschaft der Beteiligten erworben werden, sich in wacher schulbezogener Bildungsarbeit berufs begleitend weiterzuentwickeln.

2 Essentials der schulpraktischen Ausbildung im universitären Praxissemester und im Referendariat

2.1 Wahl der Praxis-Lehrkräfte

Die schulpraktischen Teile der Ausbildung im Praxissemester der Universität bedürfen ebenso wie im Referendariat als Orte der Ausbildung geeigneter Schulen – am besten solcher, die sich in ihrer Schul- und Unterrichtskultur zeitgemäßen

Reformen geöffnet haben. Insbesondere ist die Gewinnung qualifizierter Lehrpersonen von Bedeutung, die über eine ausgeprägte Unterrichtskompetenz verfügen und die Schüler:innen ihrer Schulklassen im Sinne der genannten Anforderungen als selbstverantwortlich Lernende in den Unterricht einbeziehen. Es bedarf keiner näheren Begründung, dass die gelungene Mitwirkung solcher Lehrkräfte als Mentor:innen für Hochschule und Studienseminar das entscheidende Kriterium für den Erfolg der schulpraktischen Ausbildung darstellt.

2.2 Zur Methodik der praktischen Ausbildung

Hier ist die Einsicht grundlegend, dass eine wissenschaftlich fundierte Lehrkräftekompetenz nicht durch Belehrung oder das Kopieren positiver Vorbilder, sondern nur aufgrund von einübendem Handeln in eigenständigen Selbstlernprozessen angeeignet werden kann. Dies muss in der Auseinandersetzung mit herausfordernden Praxissituationen geschehen. Von den Studierenden sowie den Referendar:innen kann dabei mit Unterstützung ihrer Ausbilder:innen in Prozessen aktiv-forschender Problemlösung wissenschaftlich relevante Handlungsfähigkeit erworben werden (dazu Messner 2012; Messner & Reusser 2000).

2.3 Erweiterung über das Szenario eigenverantwortlichen Unterrichtens hinaus

Grundlegend ist drittens der Gedanke, dass es nicht ausreicht, sich die Lehrkräftetätigkeit fast allein durch die Übung dieser Tätigkeit im eigenverantwortlichen Klassenunterricht anzueignen, so unentbehrlich eigenes Unterrichten und Hospitieren auch sein mögen. Es braucht vielmehr Szenarien, welche einzelne Aspekte der komplexen Beziehungs- und Schulentwicklungsaufgaben berücksichtigen, deren Bewältigung erfolgreiches Unterrichten ermöglicht.

Ein Blick auf das Training sportlicher Fähigkeiten spricht für die Stimmigkeit dieses Konzepts. Wer Weitspringen trainiert, wird keinesfalls während der gesamten Übungszeit lediglich Weitsprünge absolvieren. Sprungkraft, Absprung und Landung, Trittschwindigkeit beim Anlauf und Anlaufstrategie werden vielmehr, unterstützt durch ein Krafttraining der Beinmuskulatur, in getrennten Einheiten trainiert, ehe sie in eigenen Übungsphasen zur Gesamtroutine eines persönlichen Weitsprungablaufs zusammengefügt werden.

Ein überzeugendes Beispiel für die These, dass, abgesehen von jeder Spezialisierung, allein für die normale Praxis-Tätigkeit vielfältige Ausbildungsszenarien erforderlich sind, liefert die *klinische Ausbildung von Ärzt:innen*. Diese kann als Muster dienen, um in einem ersten diskussions- und ergänzungsbedürftigen Entwurf neben dem eigenverantwortlichen Unterrichten drei weitere Szenarien einer wissenschaftlich fundierten schulpraktischen Ausbildung in Hochschule und Referendariat vorzuschlagen. Insgesamt ergeben sich vier Bereiche:

- (1) Herausforderung und individuelle Betreuung eigenverantwortlichen Unterrichts;
- (2) Unterrichtsentwicklung im Team als Aktionsforschung;
- (3) Lernpartnerschaften – diagnostische Begleitung und Förderung von fachlichen Lernprozessen einzelner Schüler:innen;
- (4) aktive Teilnahme an aktuellen Projekten der Schulentwicklung.

Die vier Bereiche können sich in entsprechendem Umfang auf die Ausbildungszeit der ersten Phase und hier vor allem auf das Praxissemester, aber auch auf die der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung erstrecken. Künftige Lehrkräfte sollen in den vier Szenarien, die jeweils wesentliche Dimensionen der Lehrtätigkeit betreffen, an der differenzierten Weiterentwicklung ihres Könnens arbeiten. Sie werden dabei von ihren Ausbilder:innen beraten.

3 Szenarien zur Ausgestaltung einer tätigen, wissenschaftlich fundierten schulpraktischen Ausbildung in Praxissemester und Referendariat

Szenario 1: Herausforderung und individuelle Betreuung in zunehmend eigenverantwortlichem Unterricht

Eigenverantwortlicher Unterricht spielt nach wie vor eine zentrale Rolle in der schulpraktischen Ausbildung künftiger Lehrpersonen – im Praxissemester durch erste systematische Erkundungen, im Studienseminar durch die kontinuierliche Entwicklung der je eigenen Unterrichtskompetenz in praxisnahen längeren Unterrichtsphasen. Ausbilder:innen haben dabei eine bedeutsame Funktion zur *Spiegelung* des Verhaltens der künftigen Lehrpersonen sowie als Beobachter:innen, Ermutiger:innen und für die kollegial-kritische Begleitung ihres Unterrichts. Zudem sind sie Repräsentant:innen des praxisnahen wissenschaftlichen Anspruchs der Ausbildung. Im Mittelpunkt der Ausbildung – das ist der wirklich entscheidende Punkt – muss immer die Eigenentwicklung der Auszubildenden als Subjekte ihrer eigenen Rollenfindung als Lehrpersonen stehen. Ihnen muss überlassen bleiben, wie sehr sie sich dabei im Rahmen von Hospitationen bei anderen Lehrpersonen und Mit-Auszubildenden anregen lassen. Es handelt sich um die gemeinsame professionelle Reflexion von Selbstlernprozessen unter Einbezug von didaktischen Konzepten und Lehr-Lerntheorien, die (empirische) Überprüfung des eigenen Verhaltens an selbst mitentworfenen Portfolios, gelegentlich auch um die Erprobung von Praktiken in gemeinsam ausgedachten Übungs-Settings.

Bildung im hier vertretenen Verständnis von *Empowerment* muss bei den Ausbilder:innen/Coaches/Lehrpersonen beginnen (Arnold u. a. 2011, 138ff.). Nur wer seine Eigenpotenziale entwickelt hat (*being empowered*), z. B. selbst einen

Inhalt als faszinierend erlebt, kann bei dessen Vermittlung die Lernenden durch die Aktivierung von deren Fähigkeiten, Ressourcen und Potenzialen stärken und zielbezogen aktivieren.

In der bildungswissenschaftlichen Literatur wird *guter Unterricht* von Steffens und Haenisch durch folgende Leitprinzipien charakterisiert (Steffens & Haenisch 2019, 279f.):

- (1) Unterricht mit den Vorerfahrungen und der Lebenswelt der Schüler:innen verbinden;
- (2) Unterricht inhaltlich strukturieren sowie für Transparenz und Erklärungen sorgen;
- (3) Gelerntes anwenden und um die aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen bemüht sein;
- (4) Lerndiagnosen durchführen, Feedback geben und Gelerntes regelmäßig bilanzieren;
- (5) differenzierte Zugänge zum Lernen ermöglichen;
- (6) Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler:innen haben und für ein positives Lernklima in der Klasse sorgen;
- (7) Ordnungsstrukturen für den Unterricht aufbauen.

Die Idee eines Unterrichts mit hoher Praxisqualität lässt sich wie folgt formulieren: Zielsetzungen wie Bildungsstandards besitzen eine wichtige orientierende Funktion für die Entwicklung von Unterricht. Es ist jedoch unangemessen, solche Ziele auch als zentrales Steuerungsinstrument für Unterricht anzusehen (Messner 2016, 30ff.). Unterricht muss aus Inhalten bzw. Situationen und methodischen Formen entwickelt werden, die Lehrkräfte für sich selbst als bedeutsam erfahren haben und als motivierend, handlungsanregend und lernwirksam für Schüler:innen empfinden. Solche potenziell bildenden Inhalte gilt es im Hinblick auf die Kompetenzen der Lernenden und mögliche Zielrichtungen zu interpretieren und *auszuschöpfen*. Kinder und Jugendliche gehen nicht zur Schule, um Lernziele zu erreichen, sondern um etwas Sinnvolles und für sie Interessantes für den Erwerb der angestrebten Berechtigungen zu tun und dadurch ihr Können und Wissen zu erweitern.

Szenario 2: Unterrichtsentwicklung im Team als Aktionsforschung

Für viele Lehrpersonen stellt die Alleinverantwortung für den lehrenden und erzieherischen Umgang mit ihrer Schulklasse die sorgsam vor jeder Fremdbeobachtung behütete Tabuzone ihres Berufes dar. Eine der Ursachen für dieses Verhalten dürfte darin liegen, dass eine kooperative, bis in die eigene Praxis der Beteiligten vordringende kritische Entwicklungsarbeit an Unterrichtseinheiten sowohl in der Lehrkräfteausbildung als auch im Schulleben gegenwärtig kaum geübt wird. Diesem Defizit soll in der Lehrkräfteausbildung mit der erfolgreichen Fortbildungs-

und Entwicklungsmethodik der *Lesson* und *Learning Studies* abgeholfen werden. Diese sollen in situationsgerechten Adaptationen als Szenario in die praktische Lehrkräfteausbildung in Universität und Studienseminar integriert werden.

Die *Lesson* und *Learning Studies* weisen eine interessante *Globalisierungsgeschichte* auf (Posch 2019). Entstanden in Japan und dort vor allem an den dort sechsjährigen Grundschulen praktiziert, haben sich *Lesson Studies* im Sekundarbereich in den USA, in Australien und in England ausgebreitet und jüngst in Form *professioneller Lerngemeinschaften* auch in die Lehrkräftebildung in Deutschland und Österreich Einzug gehalten. In Europa sind sie erst 1999 durch ein Buch von Stigler und Hiebert (1999) bekannt geworden. Zu ihrer Verbreitung beigetragen haben die sehr guten Leistungen japanischer Jugendlicher im ersten PISA-Test. Die *Learning Studies* unterscheiden sich von den *Lesson Studies* nicht durch ihren Ablauf, sondern durch die stärkere Betonung theoretischer Aspekte. Für Ausbildungszwecke orientiert sich das Folgende daher an den praxisnäheren *Lesson Studies*.

Deren Grundkonzept besteht darin, Entwürfe von Unterrichtsstunden oder -einheiten als Forschungshypothesen in gemeinsamer Aktionsforschung durch Lehrkräftegruppen experimentell im Unterricht umzusetzen sowie durch die Beobachtung und Auswertung der Ergebnisse ein verbessertes Unterrichtskonzept zum gewählten Thema zu entwickeln. Die von einer/einem Ausbilder:in moderierte gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsarbeit wird in der Regel von drei bis sechs Praktikant:innen durchgeführt. Sie lässt sich in sechs Stufen beschreiben (zu den Arbeitsschritten siehe Fernandez u. a. 2001 und Posch 2019):

- (1) gemeinsame Planung einer Unterrichtseinheit zu einem Thema;
- (2) Durchführung der Unterrichtseinheit, Beobachtung zu spezifischen Fragen, Sammeln von Daten;
- (3) gemeinsame Analyse der Daten, Kartenabfrage zu den Leistungen und Sichtweisen der Schüler:innen;
- (4) erneute Bearbeitung der Unterrichtseinheit;
- (5) Durchführung und Beobachtung der bearbeiteten Unterrichtseinheit in einer anderen Klasse;
- (6) bilanzierender Austausch, Dokumentation.

Die Daten werden von den beteiligten Lehrpersonen aufgrund der notierten Beobachtungen, u. a. in den Kartenabfragen, sowie von Interviews von Schüler:innen (oft drei sog. *Fallschüler:innen*) ermittelt und analysiert. Eine der Stärken der *Lesson Studies* ist es, dass sie, wie Hattie gefordert hat, Lernen aus den Augen der Lernenden zu sehen erlauben. Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Hauptziel der jeweiligen Unterrichtsstunde (*the lesson's key point*) sowie dem absehbar schwierigsten Punkt (*the lesson's difficult point*) und dem Lerneffekt (*the learning effect*).

Ein besonderer Vorteil der Kooperation einer Gruppe bei der Planung, Durchführung, Beobachtung und Auswertung von Unterrichtserforschung in der Art der Lesson Studies besteht darin, dass der untersuchte Unterricht dem gesamten Team *gehört* und dadurch berechnete Kritik und mögliches Versagen nicht einzelnen Lehrenden zugeschrieben werden kann. Für den Erfolg ist die Kontinuität der kooperativen Erforschung von Unterricht von besonderer Bedeutung. Damit sind auch mögliche Gefahren verbunden, sofern die gemeinsame Entwicklungsarbeit allzu sehr nach einem sich ständig wiederholenden Schema verläuft. Als Gegenmittel empfiehlt sich ein attraktiver Wechsel der Themen und der untersuchten Aspekte des Unterrichts. Die Forschergruppe kann auch selbst in die Rolle von Schüler:innen schlüpfen und ihren Unterricht durch diese beurteilen lassen. Jede bürokratische Monotonie soll vermieden, selbstentwickelte Formate und Beobachtungskriterien sollen (im Sinne der Aktionsforschung) eingesetzt werden. Dadurch kann an jedem Ausbildungsort eine eigene Kultur der Unterrichtserforschung in Lerngemeinschaften entstehen (vgl. dazu die Beispiele Kreisumfang (Jg. 8) und Goethes Gedicht „Gefunden“ – Natur- oder Liebesgedicht? (Jg. 10) in Messner 2019, 145ff.).

Resümierend lässt sich sagen, dass künftige Lehrkräfte durch Unterrichtsentwicklung im Team nicht nur einen Vorrat von erprobten Unterrichtseinheiten für ihre spätere Praxis erwerben können, sondern auch in ihrer Aufmerksamkeit für die Qualität von Unterricht geschärft werden. Zudem lernen sie den *Leistungsvorteil der Gruppe* aufgrund der Kreativität der Teilnehmenden und ihrer unterschiedlichen Sichtweisen sowie die Praxis *wohlwollenden Feedbacks* kennen. Es ist zu hoffen, dass die Arbeit in Lerngemeinschaften zu einem Identitätsmerkmal der Berufsausübung wird, das sich bei den Beteiligten auf die künftige Praxis überträgt.

Szenario 3: Lernpartnerschaften – diagnostische Begleitung und Förderung von fachlichen Lernprozessen einzelner Schüler:innen durch Praktikant:innen

Bei der Beschreibung dieses Szenarios handelt es sich um erste Konkretisierungsversuche, die weiterer Erprobung und Diskussion bedürfen. Bisher gibt es zur Thematik der Lernpartnerschaften in der Lehrkräfteausbildung nur wenige Beispiele. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang das von Garlichs u. a. von 1993 bis 2000 an der Universität Kassel im Rahmen der ersten Phase der Ausbildung von Grundschullehrkräften durchgeführte *Schülerhilfeprojekt*. Es ist im Band *Schüler verstehen lernen* dokumentiert (Garlichs 2000). In diesem Projekt erhielten Lehramtsstudierende die Aufgabe, ein Kind mit Schwierigkeiten oder besonderen Bedürfnigkeiten durch die Begleitung in Alltag und Schule in seiner Entwicklung zu fördern. Das Schülerhilfeprojekt mit seinem sozialpädagogischen Schwerpunkt hat die Überlegungen zu Lernpartnerschaften in beiden Phasen der Lehrkräftebildung mit inspiriert. Das Projekt wurde im *Patenschaftsprojekt K* fortgesetzt (Heinzel u. a. 2007). Gerade in seiner ursprünglichen Praxis ist es beispielhaft für die Vermittlung von Erfahrungen an künftige Lehrpersonen durch deren nachhaltigen, professionell re-

flektierten Langzeitkontakt mit einzelnen Kindern sowie für die Aktivitäten und psychosozialen Reflexionen, durch die ein solches Vorhaben begleitet werden kann (zu den Problemen der Fallarbeit Leuzinger-Bohleber 2000).

Angesichts der komplexen Ansprüche, welche die Realisierung des Konzepts der Lernpartnerschaften auf die Ausbildung von Lehramtsstudierenden aller Schulformen und Fächer in der ersten Phase bzw. auf die schulpraktische Ausbildung künftiger Lehrpersonen im Referendariat mit sich bringen dürfte, sei nicht verschwiegen, dass bei der folgenden Darstellung der Wunschcharakter dominiert – allerdings auch die Hoffnung, dass es sich um einen attraktiven Vorschlag handelt, der in den Lern- und Beziehungserfolgen im hundertfach erteilten Nachhilfeunterricht für Schüler:innen auch der Sekundarstufen eine solide Erfahrungsbasis hat.

Die Idee: Jeder künftigen Lehrkraft wird im Schulpraktikum der ersten Phase die Aufgabe gestellt, für einen Teil der Ausbildungszeit zu *einem Kind oder Jugendlichen nach eigener Wahl* – selbstverständlich mit deren Einverständnis und der Zustimmung der Erziehungsberechtigten – einen *partnerschaftlichen Kontakt* herzustellen (bloße Beobachtung genügt nicht). Die angehenden Lehrpersonen sollen versuchen, die Lebens- und Lernprobleme der ausgewählten Schüler:innen zu verstehen und diesen auch bei ihrem Lernen zu helfen. Das Bemühen um eine erfolgreiche Nachhilfe soll aber nicht dominant werden. Im Mittelpunkt stehen das Kennenlernen und Verstehen der Biographie, der sozialen Situation und der *Individualität* des einzelnen Kindes oder Jugendlichen unter weitgehender Zurückstellung schulischen Leistungsdrucks.

Damit soll die Einschränkung überwunden werden, dass der unterrichtliche Kontakt in der Lehrkräfteausbildung vorwiegend in der Kollektivsituation von Schulklassen erfolgt. Künftige Lehrkräfte sollen wenigstens ansatzweise mit der subjektiven Welt eines einzelnen Individuums vertraut werden. Jede solche Beziehung wird ihre eigene Geschichte, ihre Hochs und Tiefs, ihre Wohlfühlphasen und Konflikte haben – und kann auch scheitern (und muss dann ggf. beendet werden).

Die Lernpartnerschaften der künftigen Lehrkräfte sollten sensibel begleitet werden. Die Kontakte der Auszubildenden dringen nämlich mit Einverständnis der betroffenen Schüler:innen und ihrer Erziehungsberechtigten in das Terrain der sonst nur der Familie vorbehaltenen Beziehungen vor. Wie schon ihr Name sagt, sind die Lernpartnerschaften für die Lernenden und ihre Eltern ein Angebot, ihnen durch kontinuierliche Begleitung beim Lernen zu helfen. Für Kinder und Jugendliche sind sie zudem eine in der Regel als positiv empfundene Möglichkeit, ihre sozialen Kontakte zu erweitern.

Für die Studienseminare würden Lernpartnerschaften eine erhebliche Ausweitung ihrer Ausbildung in den Beziehungs- und Sozialbereich bedeuten.

Das mögliche Angebot: Hochschule und Studienseminar bieten ihren Auszubildenden neben dem eigenverantwortlichen Unterricht und der Teilnahme an der Unterrichtsentwicklung im Team *verbindlich* an, sich für ein halbes Jahr wöchentlich

für ca. zwei Stunden mit einer/einem Schüler:in zu treffen. Die *Auswahl der Lernenden* erfolgt über die Angebote der Klassenlehrer:innen der Praktikumsschulen. Die Lernpartnerschaft schließt *Nachhilfe und Lernförderung* ein (bei sehr guten Schüler:innen: Entwicklung von herausfordernden Zusatzaufgaben). Thema sind aber auch *gemeinsame Freizeitaktivitäten* (z. B. Besichtigungen, Theaterbesuche, Spielen, Lesen, Musikhören, Sport, Umgang mit Handy und Computer). Der Ablauf der Lernpartnerschaften soll von den Auszubildenden zum Zwecke der (Selbst-)Reflexion in knapper Form tagebuchartig dokumentiert werden.

Zielsetzungen der Lernpartnerschaft: Es geht darum, die Entwicklung der Fähigkeiten, Interessen und Lernprobleme der Schülerin oder des Schülers verstehen zu lernen und sie bzw. ihn dabei nicht nur in der Schülerrolle, sondern als Person im Lebenskontext wahrzunehmen und eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Die Ernsthaftigkeit der Beziehung soll durch einen *Lernvertrag* bestätigt werden. Im Schülerhilfeprojekt hat vierzehntägig in Kleingruppen eine zweistündige Erörterung der praktischen Probleme unter Leitung von Ausbilder:innen stattgefunden. Ähnliches wäre für den Austausch über die vorgeschlagenen Lernpartnerschaften sinnvoll. Den Abschluss bildet ein gemeinsames Projektforum.

Wegen der komplexen Konsequenzen dieses Szenarios müssten einige Fragen noch sorgfältig geprüft werden:

- Sind die vorgeschlagenen Lernpartnerschaften in ihrem fachdidaktisch-lernbezogenen Anspruch und ihrer Beziehungsintensität im Praxissemester und im Referendariat realistisch durchführbar?
- Wie sollen Betreuungspersonen gewonnen und auf diese Aufgabe vorbereitet werden?
- Müssen für künftige Lehrkräfte verschiedener Schulformen unterschiedliche Varianten entwickelt werden?
- Inwiefern können Lernpartnerschaften für die Zielsetzung der Inklusion (Siedenbiedel 2019) nutzbar gemacht werden?
- Wie soll der Mehraufwand vergütet werden?

Falls die beschriebene Form und die mit ihrer Durchführung verbundenen Schwierigkeiten als allzu hohe Hürden erscheinen, könnte das Thema *Lernpartnerschaften* auch viel bescheidener angegangen werden. Von den Studierenden im Praxissemester bzw. den Referendar:innen im Studienseminar könnten die Erteilung von obligatorischem Nachhilfeunterricht für ein Kind oder einen Jugendlichen sowie die knappe Dokumentation der dabei gemachten Erfahrungen und der Austausch darüber verlangt werden.

Szenario 4: Teilnahme an aktuellen Projekten der Schulentwicklung

Es gehört zur Professionalität von Lehrkräften, sich an der Sicherung und Weiterentwicklung der schulischen Bedingungen zu beteiligen, welche einen qualitätvollen Unterricht erst ermöglichen. Es wird daher als viertes Szenario vorgeschlagen,

dass Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung Gelegenheit erhalten, sich aktiv an aktuellen Projekten der Schulentwicklung zu beteiligen. Dies könnte an Schulen geschehen, die sich der Aufgabe der Weiterentwicklung ihrer Praxis unter derzeit dringlichen Bildungsaufgaben stellen, z. B. in ihrer inklusiven Praxis um die Förderung von Schüler:innen mit besonderen Bedarfen oder Beeinträchtigungen bemüht sind (Siedenbiedel 2019) oder die Berufsvorbereitung ihrer Schüler:innen zu einer Reformaufgabe gemacht haben (Otto 2013, 47ff.).

Es reicht, einige mögliche Themen solcher Entwicklungsvorhaben zu skizzieren. An ihnen könnten die Praktikant:innen im Praxissemester oder die Referendar:innen in der zweiten Phase aktiv beteiligt werden:

- Schüler:innen werden je nach Alter und Dringlichkeit mit der Funktionsweise und dem sinnvollen *Einsatz der digitalen Modernisierung* ihrer Klassenräume vertraut gemacht.
- Es werden Arbeitsformen zum *sinnvollen Gebrauch von Internet und neuen Kommunikationsdiensten und -praktiken* sowie zum Umgang mit deren überwältigender Informationsflut entwickelt, speziell mit Blick auf die Gefahren des direkten Zugangs zu Sex, Gewalt und radikalen Ideologien. Wie können angesichts der neuen Medienwelt menschliche Würde, soziale Toleranz und interkulturelle Rücksichtnahme als Leitideen erfahrbar bleiben?
- Alternativ: Es werden fachübergreifende schulische Übungen durchgeführt, welche den Schüler:innen die Attraktivität *traditioneller kultureller Medien* durch Lesen, Schreiben, Aufführen und ästhetische Praxis erlebbar machen.
- Die Schule wird als Lebensort weiterentwickelt – im Hinblick auf Gesundheit, Energieverbrauch, Ernährung und Bewegung sowie Angebote für Sport, Freizeit und Rückzugsräume.

Künftige Lehrkräfte sollen im Rahmen ihrer Ausbildung vor allem im Studienseminar in Szenario 4 durch die Beteiligung an der Reformarbeit einzelner Schulen auf ihre eigene Praxis als Lehrpersonen vorbereitet werden. Entscheidend ist, dass es nicht ausreicht, Einblicke zu erhalten. Nur durch die verantwortliche aktive Mitarbeit an ernsthaften schulischen Entwicklungsprozessen und deren Erfolgskontrolle und Evaluation können Auszubildende nachhaltige Kompetenzen erwerben.

4 Zur Realisierung der Szenarien in der Lehrkräftebildung

Die erste Phase der Schulpraktischen Studien an der Universität gelangt zu ihrem Ziel, wenn es gelingt, den Lehramtsstudierenden eine berufswissenschaftlich fundierte Grundorientierung zu vermitteln und Praxiskompetenz in unterrichtlichen Handlungssituationen in den von den Studierenden gewählten Schulfächern an-

zubahnen. Im Referendariat muss demgegenüber, begleitet von erfahrenen Lehrpersonen, gelernt werden, dasjenige, was bisher nur beispielhaft erprobt worden ist, zu einer erfolgreichen Tätigkeit auszubauen. Diese erstreckt sich über den gesamten Alltag des Unterrichtens unter den Bedingungen des für die Praxis des Lehrberufs typischen Ziel- und Problemdrucks. Dieser lässt oft keine Zeit, jede Handlung theoretisch zu reflektieren. Es gilt daher, erfolgreiche Routinen bereits im Praxissemester zu erproben und auf ihre Wirkung hin zu reflektieren, um diese dann im Referendariat weiter auszubilden und im eigenverantwortlichen Unterricht anzuwenden.

Es sind verschiedene Modelle denkbar, wie im Praxissemester der ersten Phase oder im Referendariat die schulpraktische Ausbildung künftiger Lehrpersonen durch die Integration einzelner Elemente der beschriebenen vier Szenarien ausgebaut werden kann. Motto: *Zur professionellen Ausbildung guter Lehrkräfte braucht es mehr als Einzelunterricht von Schulklassen in den gewählten Fächern.*

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fernandez, C., Yoshida, M., Chokshi, S. & Cannon, J. (2001): An Overview of Lesson Study. New York, NY: Lesson Study Research Group (LSRG), Teachers College, Columbia University.
- Garlichs, A. (Hrsg.). (2000): Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerausbildung. Donauwörth: Auer.
- Heinzel, F., Garlichs, A. & Pietsch, S. (Hrsg.). (2007): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F., Schulz, C., Pfaar, J. & Wolf, A. (2018): Wegweiser Praxissemester. Eine Orientierungshilfe für Studierende & Lernbegleitende im Praxissemester im Lehramt für Grundschulen (7. Aufl.). Universität Kassel: Grundschulpädagogik.
- Kleinspel, K. (2014): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knüppel, A. & Kuhn, H.-P. (2017): Wegweiser Praxissemester. Eine Orientierungshilfe für Studierende, MentorInnen und universitäre BegleiterInnen des Lehramts an Haupt- und Realschulen (4. Aufl.). Universität Kassel: Referat für Schulpraktische Studien.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2000): Lernen am Einzelfall. Eine Chance zur Professionalisierung und Identitätsentwicklung. In: A. Garlichs (Hrsg.): Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerausbildung. Donauwörth: Auer, 159–181.
- Messner, R. (2012): Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In: D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Teil 1: Analyse, Perspektiven und Forschung. Immenhausen bei Kassel: Prolog, 63–92.
- Messner, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort der Kritiker (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31). Wiesbaden: Springer VS, 23–44. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0706-2>
- Messner R. (2019): Plädoyer zur Neugestaltung professionsfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: U. Steffens & P. Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 4). Münster und New York, NY: Waxmann, 135–154.

- Messner, R. (2022): Das Empowerment-Konzept als belebende Interpretation des Bildungsbegriffs angesichts der Klimakrise – ein Diskussionsbeitrag. In: Y. Akbaba & L. Fuhrmann (Hrsg.): Schule zwischen Stagnation und Wandel. Wiesbaden: Springer VS, 155–175.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-37943-8_9
- Messner, H. & Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), 157–171. <https://doi.org/10.36950/bzl.18.2.2000.10332>
- Otto, R.-R. (2013): Berufsorientierung und Praxisvielfalt an der Offenen Schule Kassel-Waldau (OSW). In: R. Messner & R.-R. Otto: Innovative Modelle schulischer Berufsorientierung. Kassel: kassel university press, 47–91.
- Posch, P. (2019): Lesson Studies und Learning Studies. In: U. Steffens & P. Posch, (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 4). Münster und New York, NY: Waxmann, 189–212.
- Siedenbiedel, C. (2019): Inklusive Bildung in der Sekundarstufe. In: U. Steffens und R. Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3). Münster und New York, NY: Waxmann, 343–371.
- Steffens, U. & Haenisch, H. (2019): Gut unterrichten – erfolgreich lernen. Versuch einer Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive. In: U. Steffens & R. Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3). Münster und New York, NY: Waxmann, 279–311.
- Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.) (2019): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Grundlagen der Qualität von Schule, Bd. 3). Münster und New York, NY: Waxmann.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999): The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. New York, NY: The Free Press.

Autor

Messner, Rudolf, Dr. Prof. em., Universität Kassel
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lange Jahre Sprecher des Bielefeld-Kasseler
 Graduiertenkollegs „Schulentwicklungsforschung“ und der Kasseler Forschergruppe für Empirische
 Bildungsforschung „Lehren, Lernen, Literacy“, Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung, Forschendes
 Lernen, Leseförderung
rmessner@uni-kassel.de

Jürgen Oelkers

Professionalität durch Erfahrung: Zur Begründung von Praxisphasen

This article discusses several aspects that are central to teacher education. Starting with the attitudes and beliefs of students, through possible (reflexive) influences of study elements on these, to the links between study programme, professional field and profession, the tension between current challenges in the professional field and the limited opportunities offered by the study programme is addressed. Finally, it presents the results of Swiss studies on students' and young professionals' evaluation of their studies and career entry.

1 Erwartungen und Überzeugungen von Studierenden im Lehramtsstudium

Welche Motive zur Wahl eines Lehramtes führen und welche Erwartungen das Studium bestimmen, ist gut dokumentiert. Die Erwartungen sind beharrlich und zugleich für das Studium problematisch. In einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig wird von dem Forschungsteam festgehalten:

„Als wir Studierende danach fragten, ob sie das Lehramtsstudium aus heutiger Sicht erneut wählen würden, erhielten wir Begründungen, die im Wesentlichen als Ziele, Erwartungen und Wahlmotive und nur zu einem kleinen Teil als Erfahrungen im Studium zu klassifizieren waren. Obgleich nach dem *Studium* gefragt, bezogen sich die Antworten fast ausnahmslos auf den späteren *Beruf* als Lehrerin oder Lehrer“ (Herfter 2014, 227; Hervorhebung im Original).

Die Studienwahl ist gleichbedeutend mit der Berufswahl, vielfach bestimmen sehr ideale Vorstellungen des Berufs die Wahl von Lehramtsstudiengängen und häufig ist sogar von einem „Traumberuf“ die Rede (ebd., 227f.).¹ Es gibt auch andere Motive, etwa die fachlichen Interessen, die Gewähr für eine berufliche Anstellung oder der Wechsel der beruflichen Richtung nach dem Studium (ebd., 228f.). In jedem Falle aber liegt eine „hohe Identifikation mit dem Lehrberuf“ vor (ebd., 230). Die Verpflichtung auf den Lehrberuf geht einher mit der Erwartung, sich zu einer *guten Lehrkraft* entwickeln zu können und dabei vor allem die späteren Unterrichtsfächer vor Augen zu haben (ebd., 230ff.). Der Erwerb von Fachwissen

1 Grundlegend hierzu Ulich (2004), siehe auch Rothland (2011).

ist eine Grunderwartung an das Studium, aber stets gebrochen durch die Nützlichkeit für den späteren Unterricht.

Überzeugungen („beliefs“)

Dass Überzeugungen („beliefs“) eine zentrale Rolle für die Erwartungen an ein Lehramtsstudium spielen, ist seit längerem bekannt. Die Studie von Schroeter (2014) untersucht den Differenzierungsgrad dieser Überzeugungen, etwa im Blick auf das Begriffsverständnis von „Theorie“ und „Praxis“.

Tatsächlich verwenden die Studierenden den Ausdruck „Theorie“ vielfältig und in Abhängigkeit davon, was sie in den Lehrveranstaltungen erleben. Die Interviewten bezeichnen reines Wissen als „Theorie“, aber Theorie ist auch das, was am Ende für die Prüfung gelernt wird. „Wissen“ ist schließlich das, was man bewusst gelehrt bekommt und so dann auch lernt.²

Unterschieden wird Wissen mit und ohne Berufsfeldbezug. Ein Wissen ohne Berufsfeldbezug wird immer als „Theorie“ bezeichnet, Wissen mit Berufsfeldbezug bezeichnet Wissensinhalte, die Schule, Unterricht oder den Umgang mit Schüler:innen thematisieren (ebd., 198). Diese Art Wissen wird weder eindeutig als Theorie noch eindeutig als Praxis verstanden.

„Das bedeutet, dass gerade an einer entscheidenden Schnittstelle von Theorie und Praxis und der dazu gehörigen Diskussion die Einschätzung dessen, inwieweit Praxisbezug im Studium hergestellt wird, maßgeblich vom individuellen Begriffsverständnis der Befragten abhängig ist“ (ebd., 198–199).

Das dürfte in der Medizin oder der Ökonomie komplett anders sein.

„Praxis“ ist in der Vorstellung der Studierenden ein feststehender Ort oder, wie es in der Studie heißt, eine „*Existenzvermutung*“ (ebd., 23; Hervorhebung im Original). Das Gleiche gilt für die Konstruktion „Theorie“. Es gibt außerhalb des Studiums so etwas wie Praxis und die hat die Macht, etwa die Entwicklung oder Optimierung bestimmter berufsrelevanter Fähigkeiten zu fördern. Theorie dagegen stellt vorrangig nur Wissen bereit (ebd., 212). Angebote und Erfahrungen in der Lehrkräftebildung

„werden vor allem dann als Theorie bezeichnet, wenn sie durch Dritte vermitteltes Wissen repräsentieren, das in irgendeiner Weise aufgenommen, aber nicht handelnd umgesetzt werden muss bzw. kann und wenn dieses Wissen einen hohen Allgemeinheitsgrad besitzt“ (ebd., 212).

Praxis dagegen ist aktives Handeln im Berufsfeld, das heißt „in der konkreten Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern“ (ebd., 213).

2 Unterschiede ergeben sich zwischen den einzelnen befragten Gruppen. Studierende in den Master-Studiengängen benennen auch Funktionen von Wissen. „Sie sehen Wissen als Orientierung, Fundament oder Grundstein für die Praxis. Dabei muss das Wissen vor dem Handeln in der Praxis vorhanden sein.“ Aus der Sicht dieser Studierenden kann man „nicht einfach drauf los Lehrer sein“. Andere Studierende dieser Gruppe sehen Theorie weniger als Grundlage für ihr Handeln, sondern vielmehr als eine Beschreibungsform (Schroeter 2014, 196).

Die Anwendbarkeit des Wissens ist ein wichtiges Kriterium innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses um den Wert von Inhalten der Lehrkräftebildung. Für die Studierenden scheint dieser Wert davon abhängig zu sein,

„inwieweit das Erleben konkreter Situationen für die Ermöglichung eines Wissenstransfers als unabdinglich bewertet wird oder ob die abstrahierte Situation aussagekräftig genug ist, solange sie sich nur auf Schule bezieht“ (ebd., 213).

Aus solchen Befunden lässt sich schließen, dass die Studierenden ein „zwiespältiges, ambigues Verhältnis zu den Lehrangeboten im Studium“ haben (ebd., 214). Die Überzeugungen der Studierenden dienen der Interpretation von Studienerfahrungen, aber weder bestimmen sie das Curriculum noch den vorgesehenen Aufbau von Wissen im Studium. Die „Theorie-Praxis-Lücke“ ist also ein Phänomen der Wahrnehmung und wird motiviert durch die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an das Studium und den tatsächlichen Erfahrungen. Über den Wissenstransfer im Studium sagt die Lücke aber nichts aus.

Hinsichtlich der Notwendigkeit von Theoriestudien fehlt es offensichtlich an Kommunikation, aber auch an der Bereitschaft vieler Studierenden in den Lehrämtern. Auf der anderen Seite wird zwar kritische Selbstreflexion unentwegt gefordert, aber selten mit dazu passenden Ausbildungsformaten in Verbindung gebracht. Reine Überblicksveranstaltungen etwa, die mit dem Bologna-System stark an Einfluss gewonnen haben, sind kaum dazu angetan, die Grundüberzeugungen von angehenden Lehrpersonen zu beeinflussen.

2 Der „reflektierte Praktiker“

Seit John Deweys Aufsatz (1904) über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ ist eigentlich klar, dass die bloße Ausweitung der Praxisanteile in der Ausbildung von Lehrpersonen nicht zwingend zu einer Verbesserung von Wissen und Können bei den Studierenden führt. Mehr Praxis ist nicht einfach besser *für* die Praxis, weil die bloße zeitliche Dehnung keine Kontrolle hat über Wiederholungseffekte, fehlende Synergien oder ungewollte Routinebildungen. Auch die Sprache der Studierenden wird dadurch nicht anders.

Die heutige Ausbildungsphilosophie wird stark geprägt von dem Gedanken der *vorbereitenden* Reflexion. Studium „bildet“ und erst danach kann mit einem Beruf oder einer praktischen Tätigkeit begonnen werden. Oft geht das einher mit der legitimierenden Idee, „subjektive“ durch „objektive“ Theorien ersetzen oder mindestens als „Begründungskompetenz“ anreichern zu können (Neuweg 2022, 271). Ob das überhaupt möglich ist, und wenn ja, wie weit, ist offen, was die Plausibilität der Idee nicht beeinträchtigt hat. „Reflexion“ ist das, was die Universität auszeichnet und so eben auch für die Lehrkräftebildung erwartet wird. Allerdings geht es dort um Professionen und die Frage, wie die wissenschaftliche

Ausbildung auf den Beruf vorbereiten kann. Zur Beantwortung dieser Frage kam der „reflektierte Praktiker“ ins Spiel, der überall in der Lehrkräftebildung für Legitimation zu sorgen scheint.

Was Schön 1984 den „reflektierenden Praktiker“ nannte, geht von der pragmatischen Theorie des Handelns und somit der Bindung von Reflexion an Praxis und Problemlösen aus (Schön 1984).³ Schön hat nicht die vorbereitende Reflexion oder „Bildung“ im deutschen Sinne vor Augen, auch keinen Kompetenzaufbau im Studium, von dem nicht klar ist, wie er transferiert werden soll, wenn sich damit wohl „Lerngelegenheiten“ verbinden (Lohse-Bossenz u. a. 2021), aber keine Technologien. Im Sinne Schöns ist man nach einer Ausbildung nicht mehr oder überhaupt erst „reflektiert“, sondern die Reflexion von Problemen ist eine ständige Aufgabe. Ohne genauere Bestimmung des Konzepts und dessen, wie es die Ausbildung leiten kann, dient die Formel des „reflektierten Praktikers“ daher nur zur pauschalen Legitimation des Ausbildungsangebots. Das Studium dient der Reflexion, aber nicht der reflektierten Praxis, wenn diese noch keine wirkliche Erfahrungsgröße ist. Die bloße Übernahme von Theorien und damit verbundenen Modellen kann somit keinen Reflexionserfolg in der Praxis garantieren.

Bei Schön geht es um die Frage, wie Praktiker:innen in Berufsfeldern ihr Handeln reflektieren, nicht um eine Ausbildungserwartung. Es geht um Problemlösen im Alltag von Professionen, wobei Schön auf die Praxis von Lehrkräften gar nicht eingeht. In der Lehrkräftebildung wird weitgehend gelehrt und nicht, wie im Sport, „gecoacht“ (Schön 1987, 17). Entsprechend geht es nicht oder nur am Rande um die Frage, wie und mit welcher Art Reflexion in der Praxis konkrete Probleme bewältigt werden, sondern es geht um Vorbereitung mit Theorien und Modellen, also Reflexionsinhalten, die angehende Lehrkräfte einüben oder vielleicht auch für sich testen sollen, ohne einen Blick darauf, wie die Ernstfallsituation von den Akteuren gestaltet und reflektiert wird. Das häufig zitierte Buch „Educating the Reflective Practitioner“ hatte mit der realen deutschen Lehrkräftebildung mithin so gut wie nichts zu tun. Eine bloße Anpassung an die Curricula könne somit auch schief gehen und ein „closed-system vocabulary“ entstehen lassen, das nur den Seminarerfahrungen („studio experience“) dient und über die reflektierten Erfahrungen in konkreten Situationen wenig oder nichts aussagt (ebd., 155).

Von ganz anderer Seite nähert sich Randall Stross (2017)⁴ dem Problem der tertiären Ausbildung im digitalen Zeitalter. Er plädiert für eine zweckfreie Bildung an den

3 Oft wird dabei übersehen, wo die Denkfigur des „reflective practitioner“ herkommt und auf was sie abzielt. Ihr Erfinder, der Philosoph und Stadtplaner Donald Schön, hat nach Fertigstellung seiner Dissertation als Unternehmensberater gearbeitet und war seit 1972 als Professor für Urban Planning am MIT in Boston tätig. Er hat über John Deweys pragmatistische Logik der Forschung promoviert; ohne diesen Bezug versteht man das ganze Konzept nicht.

4 Der im deutschen Sprachraum nicht sehr bekannte Historiker und Chinaspezialist hat für die New York Times lange Zeit die Kolumne über Entwicklung der Digitalität geschrieben und lehrt an der San Jose State University das Fach Business (<http://www.randallstross.com>).

Universitäten *ohne* Anspruch auf praktische Fertigkeiten, die erfolgreich erst nach einem freien und interesegeleiteten Studium erworben werden können (ebd., 75). Das führt auf eine historisch wohlbekanntere Frage: Braucht man ein geschlossenes Studium als Vorbereitung auf eine professionelle Karriere, die man nicht wieder verlassen soll, oder muss man sich in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten bewähren, bevor man eine praktische Tätigkeit von Belang ausüben kann? Der hiermit verbundene Streit zwischen der zweckfreien *Bildung* und der professionellen *Ausbildung* ist episch, historisch fest verankert und nie gelöst worden.

3 Studium, Berufsfeld und Profession

Wenn das Studium auf das Berufsfeld vorbereiten soll, dann muss bestimmt werden, was dieses Berufsfeld ausmacht. Sonst prägen Ideale und überzogene Erwartungen das Bild, wie sich an der Vorstellungswelt von Lehramtsstudierenden zeigt. Daher sollte ein Lehramtsstudium mit einer klaren Beschreibung des Berufsfeldes beginnen. Eine Vorentscheidung zur Beschreibung des Berufsfeldes besteht darin, dass eine *Profession* im Mittelpunkt steht. Lehrkräfte sind in der Literatur häufig einer „Semiprofession“ zugeordnet worden, vor allem aus dem Grunde, dass sie über Ausrichtung und Entwicklung des Berufsfeldes nicht autonom entscheiden können. Aber dann wären viele Berufe „semiprofessionell“. Unselbständigkeit besteht außerdem gerade im Kern des Berufes nicht. Die Unterrichtstätigkeit von Lehrpersonen lässt weit mehr Freiheiten zu als etwa die Arbeit von Ärzt:innen oder Jurist:innen. Zwar bestimmt der Staat über Lehrpläne, Gehälter und Anstellungsverhältnisse, aber der Einfluss der Schulaufsicht auf die konkrete Gestaltung des Schulalltags ist eher gering. Schulen sind in vielen Hinsichten autonom, neben der Unterrichtsgestaltung in der Kommunikation nach außen, der langfristigen Planung und der Kooperation mit anderen Institutionen vor Ort. All das wird durch die aktuelle Bildungspolitik gefördert und nicht etwa behindert. Es ist also davon auszugehen, dass die Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ohne Abstriche eine Profession bilden. Das lässt sich auch an anderen Kriterien zeigen, etwa der gewerkschaftlichen Organisation, der Geschlossenheit im Protestverhalten oder auch der Innovationsfähigkeit in den Kollegien. Das alles wäre nicht möglich ohne das Bewusstsein, einer besonderen Profession anzugehören, die allerdings nie einheitlich war.

Lehrkräfte bilden in den ersten Berufsjahren Überzeugungen heraus, die nicht einfach spiegeln, was in der Ausbildung gelernt wurde. Das Berufsfeld ist der Ernstfall und zur Reflexion der Erfahrungen steht eine eigene Sprache zur Verfügung, die nicht einfach wissenschaftliche Theorien übernimmt. Wenn das Ausbildungswissen nicht zum Know-How der Praxis passt, wird es vernachlässigt oder bleibt ungenutzt. Ein Problem ist eher die Verweildauer der ausgebildeten Lehrkräfte im Beruf.

Die Ausbildung nimmt darauf bislang so gut wie keine Rücksicht. Die Leitannahme geht dahin, dass im Berufsfeld bleibt, wer einmal den Zugang gefunden hat. Die Ausbildung ist damit keineswegs „multifunktional“, wie in der Ausbildungsliteratur immer wieder gefordert worden ist. Sie dient der Profession und dem Berufsfeld, andere Verwendungsmöglichkeiten der Studienabschlüsse sind nicht vorgesehen. Nach der zweiten Phase wird der Beruf eröffnet, aber auch nur dieser. Das Problem sind also nicht nur fehlende Aufstiegsmöglichkeiten, sondern die Ausrichtung der Karriere auf ein einziges Berufsfeld. Gute Erfahrungen macht etwa die Schweiz mit der Ausbildung von Quereinsteiger:innen, die später in das Berufsfeld kommen und länger dort bleiben – ein Modell, das sich aktuell auch im Deutschen Schulsystem dynamisch entwickelt.

Eine andere Frage ist, wie sich das Feld selbst entwickeln soll. In der heutigen Ausbildungsliteratur wird oft davon ausgegangen, dass in den Schulen „neue Lernkulturen“ geschaffen werden müssen, ohne die der Zukunftsauftrag der allgemeinen und beruflichen Bildung in der Wissensgesellschaft nicht länger erfüllt werden kann. Die Stichworte dafür sind „selbstorganisiertes Lernen“, die Neuausrichtung der Rolle der Lehrkräfte als „Lerncoach“ oder der verstärkte Einsatz interaktiver Medien im Unterricht (Miller & Oelkers 2022).

Dabei wird übersehen, dass in Schulen immer schon Lernkulturen existieren, die nicht einfach verschwinden, nur weil die Ausbildung mit neuen Postulaten arbeitet. Schulische Lernkulturen sind komplexe Verknüpfungen von Elementen, die als bewährt gelten.

Es kann leicht gezeigt werden, dass die „neue Lernkultur“ so neu nicht ist, wenn damit die stärkere Individualisierung des Lernens, die Selbstverantwortung der Schüler:innen und die Zurücknahme des Frontalunterrichts gemeint sind. Tatsächlich neu sind die sozialen Medien und künstliche Intelligenz, die die Kommunikation unter den Schüler:innen und deren Arbeitsweisen heute weitgehend beherrschen und irgendwie „selbstorganisiert“ erscheinen, auf jeden Fall aber mit Lernmotivation spielen und Aufmerksamkeit absorbieren. Die Erfüllung von Lernzielen, die nicht verhandelbar sind, weil der Lehrplan sie vorgibt, muss hiermit in Einklang gebracht werden. Auch darauf muss das Lehramtsstudium vorbereiten.

4 Ausbildung und Berufsfeld

Eine Kernfrage lautet, ob sich das Berufsfeld durch die Ausbildung „steuern“ und so verbessern lässt. Die Erfahrungen im Studium sind nicht direkt an die Erfahrungen der Praxis angeschlossen und was im Studium intensiv vermittelt werden konnte, ist nicht unbedingt das, was die Anforderungen im Unterricht ausmacht, je nachdem, wie sich einzelne Schulen entwickeln.

Anders als in anderen Berufen werden auch nicht Spezialist:innen für einzelne Aufgaben angestellt, sondern Personen mit staatlichen Berechtigungen für Lehr-

ämter. Die praktische Spezialisierung unter Ernstfallbedingungen erfolgt erst im Beruf.

Die Ausbildung also muss damit rechnen, dass sie zwar die Vorstellungswelt ihrer Studierenden beeinflussen und prägen kann, aber dass die Übergänge ins Berufsfeld von ihr nicht beherrscht werden. Damit verbunden ist, anders als in der Literatur vermutet, kein „Praxisschock“, sondern tatsächlich nur die Erfahrung von Übergängen. Studien aus der Schweiz (siehe unten) zeigen, dass angehende Lehrkräfte die Praxis nicht als „Schock“ erleben, sondern als Feld neuer Herausforderungen, auf die die Ausbildung sie nur begrenzt vorbereitet hat. Um diese annehmen zu können, muss die Fähigkeit erworben werden, unsichere Situationen produktiv gestalten zu lernen. In diesem Sinne muss die Ausbildung auf die vielfältigen zukünftigen Probleme hinweisen, fallbasierte Lösungen anbieten und zugleich das Weiterlernen in der Praxis betonen. Hierbei sollte davon ausgegangen werden, dass diese Praxis von Nutzenerwartungen und weniger von Visionen geprägt ist. Lehrpersonen bewegen sich in Umwelten, die die Ziele der Schule keineswegs immer unterstützen, sie sind tätig in einer wohl stabilen, aber auch ständig beobachteten und kritisierten Institution.

Die Studienerfahrung ist also mehr als lediglich eine Vorbereitung auf das Berufsfeld, dessen praktische Konsequenzen noch gar nicht abgesehen werden können. Das Studium muss Gelegenheit geben, sich neben den Unterrichtsfächern mit den Grundlagen des Berufs, historischen Erfahrungen und internationalen Vergleichen auseinanderzusetzen. In diesem Sinne können und müssen Reflexionen angehalten werden, die über das hinausgehen, was der Alltag verlangt. Ohne ein solches Bekenntnis zur wissenschaftlichen Bildung wäre ein Studium weitgehend überflüssig.

Das Ziel eines Lehramtsstudiums in Deutschland ist nicht, künftige Forscher:innen auszubilden, sondern handlungsfähige Lehrkräfte, die mit Theorien und Forschungsergebnissen konfrontiert werden und dazu eine reflexive Einstellung ausbilden sollen (Herzmann & König 2016). Das Studium selbst liefert nicht primär einen Zugang zur Forschung, sondern besteht immer noch weitgehend aus Beleh-⁵ rung⁵, sieht man von den ganz unterschiedlichen Praxisphasen einmal ab.

Herausforderungen für die Ausbildung

Die Ausbildung muss auch den Auftrag von Schule vermitteln und die gesellschaftliche Bedeutung der Schule erklären. Kindheit und Jugend haben sich in den letzten 15 bis 20 Jahren stärker und schneller verändert als in allen Jahrzehnten seit dem Zweiten Weltkrieg. Ausbildung ist in gewisser Hinsicht immer Idea-

5 Die methodische Ausbildung im Lehramt bezieht sich im Wesentlichen auf Unterrichtsmethoden, ansonsten werden anteilig Fächer studiert, meistens zusammen mit Hauptfachstudierenden, die ein ganz anderes Studienziel verfolgen und häufig schnell an Forschungsprojekte herangeführt werden. Eine Ausnahme sind Projekte der Lehrkräftebildungsforschung.

lisierung, sie zeigt nur an bestimmten Stellen, „what works“ und auch an diesen Stellen kann nicht genau antizipiert werden, was nach der Ausbildung den Alltag ausmacht. Das, was man „Eins-zu-Eins-Übertragung“ nennt (Schmid 2006), gibt es nicht. Der Praxisbezug von Lehrveranstaltungen ist immer eine Generalisierung, die für die Umsetzung persönliche Überzeugung und Bereitschaft verlangt. Wenn man vom „Nutzen der Forschung“ für das Feld spricht, dann muss man mit dem Feld kommunizieren, klare Botschaften vertreten und die Forschung mit ihren Grenzen transparent machen (Peters u. a. 2017). Damit kann man immer auch anecken, sogar scheitern; man braucht also, wie bei jeder Reform, ein „window of opportunity“ (Appius & Nägeli 2017): Änderungswillen, Bereitschaft, mit den Ergebnissen etwas anzufangen und nicht zuletzt Spielraum für individuelle Lösungen, die vor Ort entwickelt werden (Oelkers & Reusser 2008).

Aber es gibt auch die „gray cat problems“, von denen schon John Goodlad (1991) gesprochen hat. „They never go away; even if they appear to have gone, they always crawl back“ (ebd., 204). Seine grundlegende Hypothese zur Erwartung der Studierenden wird in verschiedenen Studien zum Lernverhalten dieser etwa in Schweizer Studiengängen bestätigt. Auch hier ist die Erwartungshaltung „what works“ (Hild 2019; Oser & Oelkers 2001; Ruffo 2010), also wie man lernt, „richtig“ zu unterrichten. Das Lernen im Studium ist darauf im Sinne einer Erwartung ausgerichtet, nicht jedoch als Praxis. Ein Ergebnis geht dahin, dass Lernen im Studium nicht dem entspricht, was die Ausbildungsphilosophie vorgibt und was die Selbstsicht der Dozierenden bestimmt (Miller 2015). Das Lernen der Studierenden verbindet pragmatisch Anforderungen und Ressourcen. Studienanforderungen wie das „selbstorganisierte Lernen“ beziehen die Studierenden auf die Schule und nicht auf sich.

Die Ergebnisse einer Studie aus Zürich sehen im Kern so aus: Die Studierenden lernen nicht besser, je länger sie studieren (Ruffo 2010). Offenbar steuert das Ausbildungsfeld das Lernverhalten, nicht die Philosophie der Ausbildung. Auch wenn *selbstorganisiertes Lernen* Thema ist, heißt das nicht, dass auch selbstorganisiert gelernt wird und schon gar nicht, dass die entsprechenden Modelle angenommen, verinnerlicht und Teil der professionellen Kompetenz werden. Das zentrale Ergebnis der Studie wird wie folgt formuliert: „Ein Zuwachs an Lernkompetenz während der Ausbildung [ist] bei den befragten Studierenden nicht feststellbar“ (ebd., 195).

Wenn die Ausbildung nichts anderes anbietet, unterscheidet sich das Lernverhalten zu Beginn des Studiums kaum von dem am Ende. Lernstrategien wie das Bearbeiten von anspruchsvollen Texten, Metareflexion oder auch das ertragreiche Sichbewegen in universitären Lernräumen sind inzwischen ein Thema in der Reform der akademischen Lehre, die Erarbeitung von professionellen Lernhaltungen speziell für die Belange der Lehrkräftebildung jedoch nicht. Die Erfahrungen

zeigen, dass Lernen entwickelt werden kann, aber nur wenn dementsprechende Angebote zur Verfügung stehen.

Lässt man das Lernfeld unbearbeitet und nimmt, was kommt, dann reagieren die Studierenden mit ihren Lerngewohnheiten, die nicht nur stabil sind, sondern sich auch hochgradig unterscheiden. Sie folgen dem eigenen Lernhabitus, der sich typisieren lässt. Eine zweite Studie aus Zürich unterscheidet etwa „spontane Gelegenheitslerner“, die situativ und auf den Anlass hin reagieren, von „selbstbewussten Individualisten“, die sich alles zutrauen, oder auch von „angespannt kalkulierenden Lernern“, die alles dafür tun, die Erwartungen zu erfüllen (Hild 2019).⁶ Im Studium fehlt ein „*teaching to reflect*“ (Roters 2012, 279; Hervorhebung im Original). Die Ausbildung hat trotz des wenig entwickelten Lernverhaltens natürlich Effekte, nur nicht solche, die allzu naiv erwartet werden. Basisüberzeugungen für die Wahl des Berufs stehen schon vor dem Studium fest und sie werden im Studium eher bestätigt als widerlegt. Und ein Transfer des Gelernten in Richtung Berufsfeld lässt sich nicht deswegen erreichen, weil Prüfungen bestanden wurden. Im Übrigen sind Prüfungen auf auffällige Weise bislang kein Forschungsthema, obwohl sie zentrale Studierenerfahrungen darstellen. So ist nicht klar, was Noten besagen, ob Kompetenzen geprüft werden und wie nachhaltig die in der Prüfung gezeigten Leistungen sind. Auch neue Prüfungsformen werden kaum entwickelt und das digitale Zeitalter scheint in dieser Hinsicht nicht stattzufinden. Aber Fragen wie diese sind unabweisbar: Was lernt man bei einer Klausur, was in der mündlichen Prüfung und was im Multiple-Choice-Test? Und hat das etwas mit dem späteren Praxisfeld zu tun?

Die Frage ist, wie weit sich die Ausbildung auf diese Erwartungen der Wirksamkeit einlassen kann und darf, ohne sich selbst preiszugeben. Sie muss einen Mehrwert bieten, der über das hinausgeht, was zu Beginn des Studiums an Wissen und Überzeugungen schon vorhanden ist. Und das verlangt auch eine Klärung des Verhältnisses von Studium und Beruf. Wie können beide Seiten zu ihrem Recht kommen, wenn sie immer gegeneinander ausgespielt werden?

5 Schweizer Erfahrungen mit Praxisbezug

Verschiedene Versuche der letzten beiden Jahrzehnte, den aufgezeigten Bedingungen zu begegnen, gingen in Richtung einer Verstärkung der Praxisbezüge, etwa durch Einführung eines Praxissemesters oder durch die Errichtung von Zentren der Lehrkräftebildung, mit denen das Ausbildungsangebot koordiniert werden soll. Es scheint sich immer noch um eine Baustelle mit sehr unterschiedlichen Elementen zu handeln. Das Verhältnis von Studium und Beruf wird dabei nur

⁶ Die Typisierung in der Studie bezieht sich auf Bourdieus Konzept der Habitusbildung.

auf einer sehr abstrakten Ebene reflektiert, was auch für die realen Anforderungen der Berufsausübung gilt.

In aller Regel wird die Lehrkräftebildung von den Ausbildungsinstitutionen her gedacht und das erscheint auch ganz natürlich, weil die Berufsausübung ja erst nach dem Studium möglich ist. Das Studium wird mit staatlichen Berechtigungen abgeschlossen und erst sie ermöglichen den Zugang zum Berufsfeld. Diese Logik der Ausbildung erklärt, warum das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrkräftebildung so reflexionsmächtig ist. Und auch, wieso Seiteneinsteiger:innen so von der Ausbildungslogik irritiert sind.⁷

Die Kompetenz von Lehrkräften ist keine abstrakte Größe und sie entsteht nicht einfach in der Übernahme von Theorien. Die Ausbildung wirkt immer selektiv, also nur in den Teilen, die die Studierenden als relevant erleben. Man kann daher nicht einfach vom Studium auf die nachfolgende Praxis schließen, das ist lediglich die Logik der Studienordnung. Die professionelle Kompetenz ist auch nicht das Ergebnis des Studiums, sondern der praktischen Erfahrungen, die sich mehr oder weniger gut mit dem Studium verbinden lassen.

Wie gut, ist Sache der Forschung. Aus der Schweiz liegen verschiedene Studien vor, die darauf eine Antwort geben. Befragt wurden Lehrpersonen im Beruf, die nach der Ausbildung auch die zweijährige Berufseingangsphase absolviert haben. Andere im Beruf tätige Gruppen, wie etwa die Schulleiter:innen oder das Kollegium, sind nicht befragt worden (zum Folgenden: Nido u. a. 2012; siehe auch Nido & Trachsler 2015).

Die befragten Berufsanfänger:innen geben an, dass ihre beruflichen Kompetenzen während der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich insgesamt in zufriedenstellendem Masse gefördert worden sind. Aus der Sicht der Absolvent:innen versagt die Hochschule also nicht, erfüllt aber auch längst nicht alle Wünsche und Bedürfnisse, sondern lässt deutliche Lücken erkennen.

Im Einzelnen lautet die Einschätzung im Blick auf die Ausbildung der Primarlehrer:innen⁸ insgesamt wie folgt: Die Absolvent:innen erhielten einen guten Einblick in bestimmte theoretische Konzepte und eine gute Fachkompetenz in ihren Fächern. Auch in einigen konkret unterrichtsbezogenen Bereichen attestieren sie der Hochschule eine gute Kompetenzförderung, so vor allem beim Unterricht planen, vorbereiten und durchführen. Schließlich fühlen sie sich in der Reflexion und der Überprüfung der Qualität des Unterrichts kompetent gefördert. Daneben zeigen sich einige Bereiche, welche in der Beurteilung deutlich abfallen. Es sind dies die Elternarbeit, die Zusammenarbeit im Team, der Umgang mit Vorgesetzten sowie die Funktion, als Klassenlehrer:in tätig zu sein.

7 Dafür gibt es eigene Ratgeber: Böhmann (2011). Es gibt auch Quereinsteiger:innen in Richtung Waldorfschulen: Keller (2008).

8 Erstes bis sechstes Schuljahr.

Ein anderes Problem ist der Praxisbezug der Ausbildung, der trotz des guten Gesamteindrucks durchaus kontrovers wahrgenommen wird. Einerseits werden die professionellen Kompetenzen der Dozierenden und der Mentor:innen positiv beurteilt, auf der anderen Seite werden dezidierte Verbesserungsvorschläge gemacht, die insbesondere das Verhältnis von Praktika und Hochschulseminar zum Gegenstand haben. Denn: Was im Praktikum erfahren wird, lässt sich nur zufällig im Studium aufgreifen und vertiefen.

Auf diese Kritik reagiert ein neues, durchgehend praxisorientiertes Studienkonzept für die Ausbildung der Primarlehrkräfte der Pädagogischen Hochschule Zürich. Das dreimonatige „Quartalspraktikum“ wird vor- und nachbereitet, während sieben Wochen weitgehend selbstverantwortlich durchgeführt, die Begleitung liegt in Händen von Praxislehrkräften und Universitätsdozierenden gleichermaßen, die Literatur der Module ist abgestimmt und die Fragen der Praxiserfahrung generieren Anschlussfragen im letzten Studienabschnitt.

Die größte Überraschung der Absolventenbefragung ist die Beschreibung des Kompetenzzuwachses während der zweijährigen Berufseingangsphase. In sämtlichen Kompetenzbereichen ergeben sich signifikante und zum Teil markante Kompetenzzuwächse im Verlauf der zweijährigen Berufseinführungsphase. Besonders groß fallen diese aus bei *Sicherheit betreffend Stoff- und Lehrplan, Elternarbeit* und *Funktion als Klassenlehrperson ausüben können*. Vergleichsweise gering fallen die Kompetenzzuwächse bei den theoretischen Konzepten und der eigenen Sozialkompetenz sowie der Reflexion des Unterrichts aus. Theorie- und Unterrichtsreflexion scheinen im Berufsalltag weniger dringlich zu sein oder es steht dafür auch einfach zu wenig Zeit zur Verfügung. Dieses Ergebnis mag die Ausbilder:innen und mehr noch die Ausbildungsphilosophie enttäuschen, aber kann eigentlich nicht überraschen, weil die Sprache im Klassenzimmer deutlich eine andere ist als die Sprache der Ausbildung oder der Prüfung. Das bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen ihren Unterricht nicht reflektieren, nur verwenden sie nicht notwendig die Theoriekonzepte der Ausbildung.⁹

Die wichtigsten Lernfelder für den Aufbau der professionellen Kompetenz waren der Berufsalltag und so die Ernstfallsituation sowie die Unterstützung durch die Kolleg:innen vor Ort. Der Berufseinstieg gelingt offensichtlich durch den Aufbau oder die Weitergabe von konkretem Know-How vor Ort – also in der Praxis. Die Noviz:innen stellen in allen 28 abgefragten Bereichen zum Teil beträchtliche Zuwächse ihrer beruflichen Kompetenz fest. Das unterstreicht die Bedeutung der Berufseinstiegsphase und legt eine engere Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg nahe.

9 Noch zwei weitere Ergebnisse sind auffällig. Die Lehrerinnen schätzen ihre beruflichen Kompetenzen durchgehend höher ein als ihre männlichen Kollegen, insbesondere im Blick auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Wer mit einem höheren Pensum den Berufseinstieg leistet, hat im Blick auf Kompetenzentwicklung gegenüber niedrigeren Pensum Vorteile.

Der Berufseinstieg kennt dabei nicht *eine* bestimmte und dominante Herausforderung. Vielmehr sind die Menge, die Vielschichtigkeit und auch die Widersprüchlichkeit der Aufgaben die Herausforderung, die beim Berufseinstieg täglich zu bewältigen ist. Die Berufsanfänger:innen wissen, dass sie nach Schluss des Studiums einen Rollenwechsel vor sich haben und stellen sich darauf ein.

Wie in verschiedenen anderen Studien, so lautet auch hier der Befund, dass die wichtigste Unterstützung hierbei im persönlichen Gespräch mit erfahrenen Lehrkräften erreicht wird. Wo eine Fachbegleitung zur Verfügung stand, wird diese Möglichkeit positiv beurteilt, und zwar sowohl im Blick auf die Beziehung als auch bezogen auf die sachliche Beratung. Auch obligatorische Weiterbildungswochen werden positiv beurteilt, allerdings hat nur etwa die Hälfte der Befragten solche Wochen wahrnehmen können, einfach, weil nicht genügend Zeit zur Verfügung stand. Die Noviz:innen im Beruf erfahren angemessene Unterstützung, aber von Anfang an auch einen massiven Zeitdruck, der ihnen eine hohe Anstrengungsbereitschaft abverlangt.

Die berufliche Selbstwirksamkeit von Berufsanfänger:innen ist über sämtliche abgefragte Aspekte hinweg hoch. Die Arbeitsfreude ist ebenfalls hoch und sie steigt weiter, wenn die Fächer unterrichtet werden können, die auch studiert wurden. Die Berufswahlmotive haben auch hier einen klaren Kern: Die angehenden Lehrkräfte wählen ihren Beruf, weil sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen. Dieses zentrale Motiv wird durch die ersten zwei Jahre im Beruf voll bestätigt. Nur wenige der Befragten haben sich schon ernsthaft Gedanken gemacht, den Beruf oder die Stelle zu wechseln. 90 Prozent der Befragten raten einer jungen Person, einen Lehrberuf zu ergreifen.

Die positiven Resultate haben zur Voraussetzung eine – in der Schweiz einphasige – Ausbildung, die sich ganz auf das Berufsziel einstellen kann. Außerdem muss in Rechnung gestellt werden, dass gut die Hälfte der Befragten studienbegleitend in Schulen als „Vikare“ (i. e. Vertretungslehrkräfte) tätig sind und so eigenständig praktische Erfahrungen sammeln konnten.

Die Resultate besagen nicht, dass sie nicht auch unter anderen Bedingungen erreicht werden können. Für die Studierenden ist die Erfahrung des Vorankommens über verschiedene Stationen der Ausbildung maßgebend. Wachsendes berufliches Können und zunehmende Einsicht sind dabei ausschlaggebend, nicht die sofortige Wirksamkeit von allem, was studiert wird. Die Verknüpfung des Gelernten ist entscheidend.

6 Fazit

Die Erwartung unmittelbarer Nützlichkeit der Lehrkräfteausbildung wird vor allem durch den Glauben an die Methoden gestärkt, während es darauf ankommt, in der Schule über Jahre komplexe Lernprozesse zu gestalten, die mit sichtbaren Fortschritten und nachhaltigen Effekten verbunden sind. Das bewirkt nicht allein

die Methode, generell gibt es keinen Garanten, sondern nur die Unterstützung durch die schulische Lernkultur, also die Konsekution der Aufgaben und Leistungen, die Bewertung der Lernfortschritte, die Zielkontrolle, den „Mut zum Dissens“ (Schärer 2023, 89ff.) und die Freude am Vorankommen im Beruf.

Literatur und Internetquellen

- Appius, S. & Nägeli, A. (2017): Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16851-3>
- Böhmman, M. (2011): Das Quereinsteiger-Buch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1904): The Relation of Theory to Practice in Education. In: C.A. McMurry (Ed.): The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I: The Relation of Theory into Practice in the Education of Teachers. Chicago: Chicago University Press, 9–30. <https://doi.org/10.1177/016146810400500601>
- Goodlad, J. (1991): Teachers for Our Nation's School (3rd Ed.). San Francisco and Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Herfter, C. (2014): Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Herzmann, P. & König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Hild, P. (2019): Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Keller, U. L. (2008): Quereinsteiger: Wechsel von der staatlichen Regelgrundschule zur Waldorfschule. Wiesbaden: VS Research.
- Lohse-Bossenz, H., Rehm, M., Friesen, M. E., Seidenfuß, M., Rutsch, J., Vogel, M. & Dörfler, T. (2021): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Erkenntnisse und Perspektiven des interdisziplinären Forschungsprogramms „Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung“. Münster u. a.: Waxmann.
- Miller D. (Hrsg.). (2015): Gerüster fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien. Bern: hep.
- Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2022): „Selbstgesteuertes Lernen“: Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerungen zum Corona-Lockdown. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neuweg, G. H. (2022): Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können. Münster u. a.: Waxmann.
- Nido, M. (2012): Das Engagement von Lehrpersonen: gesund und arbeitsfreudig oder ausgebrannt und reformmüde. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Nido, M. & Trachsler, E. (2015): Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf: zweite Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der Volksschule im Kanton Zürich. Zürich: ifab.
- Oelkers, J. & Reusser, K (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur und Zürich: Rüegger.
- Peters, M. A., Cowie, B. & Menter, I. (Eds.). (2017): A Companion to Research in Teacher Education. Singapore: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-7>
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster u. a.: Waxmann.

- Rothland, M. (2011): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u. a.: Waxmann, 243–267.
- Ruffo, E. (2010): *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Schärer, H.-R. (2023): *Kompetenz – Resonanz – Mut zum Dissens. Gelingendes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in der jüngeren Schweizer Literatur. Ein kommentiertes Lesebuch. Mit einem Nachwort von P. Theisohn*. Merenschwand: edubooks.
- Schmid, C. (2006): *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: hep.
- Schön, D. (1984): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Hoboken and New Jersey: J. Wiley and Sons.
- Schroeter, R. (2014): *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Stross, R. (2017): *A Practical Education. Why Liberal Arts Majors Make Great Employees*. Stanford/CA: Redwood Press.
- Ulich, K. (2004): „Ich will Lehrer/in werden“. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven der Studierenden. Weinheim: Beltz Wissenschaft.

Autor

Oelkers, Jürgen, Prof. em. Dr. Dr. h. c.

Universität Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Erziehungsphilosophie, Demokratie und öffentliche Bildung

oelkers@ife.uzh.ch

II Professionalisierung und Forschendes Lernen im Praxissemester

Petra Herzmann und Anke B. Liegmann

Forschendes Lernen in der universitären Lehrkräftebildung – Zur Relevanz einer forschenden Bezugnahme auf Praxis

The aim of this article is to differentiate what is understood by research-based learning in university teacher education and what demands are associated with it. In this regard, we distinguish between research-based learning as a format of higher education didactics on the one hand and research-based learning as a professionalization offer as well as an associated (structural-theoretical) specific conception of professionalism on the other. The latter commits the professionalization of teachers to the ability to carry out a science-based professional activity – flanked by a scientifically reflective attitude to be developed. Research-based learning can be seen as central to this. Taking up the concern of the present volume, professionalization could therefore be translated as a research-based reference to professional practice. Especially in times of teacher shortages and the de-professionalizing (solution) approaches that can be observed in this regard, this can obviously no longer be taken for granted.

1 Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Konzept

„Was macht den Kern von Hochschulbildung aus? Wie muss Hochschullehre gestaltet werden, um Studierende für Berufe auszubilden, die auf Wissenschaft angewiesen sind, ihnen zugleich einen Zugang zu der von ihnen gewählten Fachwissenschaft zu ermöglichen und sie in ihrer Persönlichkeitsbildung zu fördern?“ (Huber & Reinmann 2019, VII)

Mit diesen Fragen leiten Ludwig Huber und Gabi Reinmann (2019) ihre Darstellung zum Forschenden Lernen ein und machen deutlich, auf welche Fragen Forschendes Lernen eine Antwort geben kann. Forschendes Lernen wird von ihnen dabei als fachübergreifender (aber fachkulturell zu spezifizierender) Ansatz zur Gestaltung von Hochschullehre entworfen (ebd., X). Dieser zielt umfassend auf den zukünftigen Beruf, den Wissenserwerb und nicht zuletzt die Persönlichkeitsbildung der Studierenden. Für die Lehrkräftebildung stellt sich bereits der „Zugang zu der [...] Fachwissenschaft“ (ebd.) komplex dar, da mindestens drei Fachwissenschaften studiert werden: zwei Fachwissenschaften der Unterrichtsfächer, inklusive ihrer Fachdidaktiken, sowie die Bildungswissenschaften (vielfach als Konglomerat aus Erziehungs-, Sozialwissenschaften und Psychologie). Zudem

ist für Lehramtsstudierende das zukünftige Berufsfeld vergleichsweise klar umgrenzt (ähnlich wie in der Medizin), da die Anforderungen an den zukünftigen Beruf – etwa orientiert an den KMK-Standards für die Bildungswissenschaften (jüngst 2022): unterrichten, erziehen, beurteilen und innovieren – nahelegen, Lehrkräftebildung (vor allem) im Hinblick auf die unmittelbare Handlungsfähigkeit im schulischen Berufsfeld zu entwerfen. Demgegenüber wird im oben angegebenen Zitat gerade die Wissenschaftsbasierung der späteren Berufstätigkeit benannt. Auch für die Lehrkräftebildung ist in Anspruch zu nehmen, dass an deren Ende eine Tätigkeit steht, die „auf Wissenschaft angewiesen ist“ (Huber & Reinmann 2019, VII). Darüber hinaus verdient der Aspekt der *Persönlichkeit* in der Lehrkräftebildung insofern eine besondere Beachtung, als die Figur des „geborenen Lehrers“ nach wie vor als erstrebenswert gilt, wie etwa Sarah Zorn (2020) zeigen konnte. In der Forschung nimmt die Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen, auf deren Basis „gute Lehrkräfte“ bestimmt werden können, aufgrund uneindeutiger Befunde nur noch eine marginale Rolle ein (Mayr 2014). Gleichwohl besteht die Gefahr, die (Lehrer:innen-)Persönlichkeit als vergleichsweise stabile personale Disposition zu betrachten und damit erwerbbar Kompetenzen zu vernachlässigen, was im Diskurs der Lehrkräftebildung kritisch zu diskutieren ist.

Entlang der benannten Ziele explizieren Huber und Reinmann (2019) vier hochschuldidaktische Begründungslinien (ähnlich auch Fichten 2010), die im Folgenden skizziert werden: Forschendes Lernen lässt sich (1) *bildungstheoretisch* begründen, insofern Bildung per se als Ziel eines Universitätsstudiums gilt (vgl. ebd., 46). Bildung wird dabei als Prozess der Verhältnissetzung von Selbst und Welt im Sinne einer „transformatorische[n] Verarbeitung tiefgreifender Erfahrungen“ (ebd., 35) verstanden. Eine solche „aktive Auseinandersetzung damit [...] wie Wissenschaft betrieben, wie Erkenntnis gemacht wird“ (ebd., 50) ist auch dem Forschenden Lernen inhärent. Für die (2) *lerntheoretische* Begründung wird auf den Ansatz des situierten Lernens und dessen Analogie zum Forschenden Lernen verwiesen: „Zu fördern sind Wissen und Lernen [...] stets kontextualisiert und möglichst entlang authentischer Problemstellungen“ (ebd., 71). Mit einer Perspektive auf die Effektivität von Lernprozessen bzw. die Anforderungen des Arbeitsmarkts geraten die (3) sogenannten *Schlüsselqualifikationen* in den Fokus. Diese erhalten insbesondere mit dem Bologna-Prozess und dessen Ausrichtung auf „Employability“ eine verstärkte Aufmerksamkeit und sind aus kaum einem Modulhandbuch in der Lehrkräftebildung mehr wegzudenken. Schlüsselqualifikationen sind nicht unabhängig vom fachlichen Lernen zu verstehen, sondern stellen an die Vermittlung fachlicher Inhalte hohe Ansprüche, insofern in der Aneignung u. a. die Ausbildung von Kreativität, Problemlösefähigkeit, Ambiguitätstoleranz oder Kommunikationsfähigkeit möglich sein soll. Mit Blick auf das (4) *Selbstverständnis der Hochschule* fügt sich schließlich ein letzter Begründungszusammenhang ein, der die Einheit von Forschung und Lehre betont und damit Forschendes Lernen als prädestinierte Vermittlungsform nahezulegen scheint.

Angesichts dieser vielfältigen Argumente ist es verwunderlich, dass sich das Forschende Lernen in den rund 50 Jahren nach der ersten Publikation nicht umfassend durchgesetzt hat. Gründe dafür liegen u.E. weniger darin, dass die Begründungen inhaltlich nicht überzeugen. Vielmehr könnte der Aufwuchs der Studierendenzahlen an deutschen Hochschulen beginnend mit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren eine strukturelle Hürde darstellen. Forschendes Lernen erfordert umfangreiche Ressourcen: kleine Lerngruppen, intensive Betreuung usw. Nichtsdestotrotz wurde in einem groß angelegten „Feldversuch“ in den 2000er Jahren Forschendes Lernen für die Lehrkräftebildung (nicht nur, aber vor allem) in Nordrhein-Westfalen verbindlich für alle Lehramtsstudiengänge eingeführt. Damit wird eine weitreichende hochschuldidaktische Innovation aus ihrer Sonderstellung herausgeführt und im Hinblick auf ihre Gestaltung und Wirkungen prozessbegleitend untersucht (z. B. Drahmman et al. 2018; Herzmann & Liegmann 2018a). Inwiefern Forschendes Lernen über den Ansatz eines hochschulischen Formats hinaus spezifisch zur *Entwicklung der Professionalität* von angehenden Lehrkräften beitragen kann, soll im Folgenden erörtert werden.

2 Forschendes Lernen als Einübung in eine wissenschaftsbasierte Tätigkeit

Die Entwicklung von einem allgemeinen hochschuldidaktischen Konzept bis hin zu einem obligatorischen Gestaltungsprinzip für ein Praxissemester in der Lehrkräftebildung lässt sich im Rahmen unseres Beitrags nicht nachzeichnen (dazu z. B. Heinrich & Klewin 2019). Gleichwohl sollen zwei Impulse genannt werden, die die Implementation Forschenden Lernens in die Lehrkräftebildung nachhaltig beeinflusst haben bzw. gegenwärtig noch beeinflussen.

Ein *erster Impuls*, der zur Wiederbelebung des Forschenden Lernen führte, waren die Bologna-Reform und im Zuge dieser die im Jahr 2001 veröffentlichten *Empfehlungen des Wissenschaftsrats* (Wissenschaftsrat 2001) zur Reform der Lehrkräftebildung. Mit diesen Empfehlungen wurden – basierend auf einer umfassenden Kritik der seinerzeit vorherrschenden Strukturen und gültigen Curricula – neun Leitlinien formuliert. Prominent als erste Leitlinie wird die Forderung einer forschenden Grundhaltung von Lehrer:innen benannt:

„Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Wissenschaftsrat 2001, 41).

Die forschende Grundhaltung in diesem Sinne verpflichtet Lehrpersonen demzufolge darauf, ihre berufliche Tätigkeit als eine grundlegend wissenschaftsbasierte Tätigkeit zu verstehen und zu praktizieren. Im weiteren Verlauf der Umsetzung der

gestuften Lehramtsstudiengänge (in NRW mit dem Lehrerausbildungsgesetz von 2009, in der aktuellen Version: MSW NRW 2023) wird die vom Wissenschaftsrat skizzierte *Haltung forschenden Lernens* insofern konkretisiert, als dass das *Forschende Lernen* nun als forschende Tätigkeit der Studierenden modelliert wird (zur governance-theoretischen Einordnung dieser Entwicklung Heinrich & Klewin 2019):

„Dies [die Vorbereitung auf das Praxissemester, Anm. d. V.] erfolgt insbesondere durch unmittelbar auf das Praxissemester bezogene Seminare [...], die die Studierenden zur Planung, Durchführung und Auswertung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien- und Unterrichtsprojekten¹ befähigen“ (MSW 2010, 7).

Nach einer landesweiten Evaluation des Praxissemesters (Göbel u. a. 2016) wird dann das *Forschende Lernen* in einer Zusatzvereinbarung (MSW 2016) noch einmal spezifischer gefasst:

„Forschendes Lernen im Praxissemester meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule [...] auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc.“ (MSW 2016, 2f.).

Eine ähnlich weitgehende curriculare Verpflichtung auf das *Forschende Lernen* in Studiengängen abseits des Lehramts gibt es unseres Wissens nicht.

Wie das Zitat aus den Empfehlungen des Wissenschaftsrats deutlich macht, ist die Einübung in eine „forschende Grundhaltung“ auf die Relationierung von „Theoriewissen“ und „Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes“ (Wissenschaftsrat 2001, 41) gerichtet und wird damit anschlussfähig an curriculare Reformen, die das *Forschende Lernen* an Praxisphasen des Lehramtsstudiums binden – was allein aus der Programmatik des *Forschenden Lernens* sensu Huber (2009) nicht ohne weiteres abgeleitet werden kann.

Mit dieser *Integration in Praxisphasen* ist der *zweite Impuls*, der den Weg des *Forschenden Lernens* in der Lehrkräftebildung ebnet, verbunden: *Forschendes Lernen* wird im „neuen“ *Praxissemester in NRW* (und anderen Bundesländern, vgl. Weyland & Wittmann 2015) insofern verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden, als sog. Studienprojekte (studentische Forschungsarbeiten) durchgeführt werden müssen, die „auf die Entwicklung einer *Forschenden Lernhaltung* der Studierenden“ (MSW NRW 2010, 3) zielen. Was mit *Forschender Lernhaltung* im Unterschied zur *Forschenden Grundhaltung* des Wissenschaftsrats (2001) gemeint ist, bleibt definitorisch offen.

Dieser umfassenden Implementation *Forschenden Lernens* im Praxissemester vorausgehend, gab es punktuelle Erfahrungen an einigen Universitäten in NRW, z. B. in Dortmund (Schneider & Wildt 2007) und in Aachen (Boelhaue 2005).

1 Mit der Modifikation der Rahmenkonzeption (MSW 2016) wird durch eine begriffliche Schärfung (von „Studien – und Unterrichtsprojekt“ in „Studienprojekt“) die Forschungsorientierung noch einmal unterstrichen.

Letztere Hochschule hat in einem Modellversuch (1999–2002) das Forschende Lernen in das Orientierungspraktikum des Lehramtsstudiums integriert (Boelhauve 2005). Insgesamt etablieren sich in der hochschulischen Lehrkräftebildung also zwei unterschiedliche Formen des Forschenden Lernens:

- (1) Forschungswerkstätten, z. B. in Oldenburg (Fichten et al. 2003) und im Masterstudium in Hamburg (Hinzke & Paseka 2021) und
- (2) Forschendes Lernen in Praxisphasen, z. B. für das Orientierungspraktikum in Nordrhein-Westfalen (Boelhauve 2005) und im masterbezogenen Praxissemester in NRW.

Darauf bezugnehmend wird die Implementation des Forschenden Lernens in die Lehrkräftebildung im Wesentlichen lerntheoretisch begründet, da mit der Durchführung von Forschungsaktivitäten im Praktikum u. a. die Erwartungen verbunden sind, dass die Studierenden einerseits eine Haltung entwickeln, die sie in ihrem späteren Berufsleben befähigt, sich wissenschaftsorientiert mit Schule und Unterricht auseinanderzusetzen (Boelhauve 2005, 105) und andererseits ein differenziertes Verständnis des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis ausbilden und damit zu neuen Sichtweisen auf (vor allem aus der eigenen Schulzeit) Bekanntes und eine Erweiterung ihres (unterrichtlichen) Handlungsspielraums kommen zu können (ebd.). Diese Erwartungen decken sich weitgehend mit den oben benannten des Wissenschaftsrats (2001). Zudem wird implizit auf die Vermeidung einer unreflektierten Nachahmung der in der Schule vorgefundenen Praxis verwiesen.

Ähnlich wie anderen Konzepten wird dem Forschenden Lernen das Potenzial zugesprochen, eine Haltung auszubilden, die die beruflichen Anforderungen, vor allem das Unterrichten, als auf Wissenschaft angewiesen versteht – wie dies im einleitenden Zitat von Huber und Reinmann betont wurde (Kap. 1). Zugleich wird auch deutlich, dass die Einlassung auf das Forschende Lernen immer schon mit einer Bereitschaft, „bewusst in Distanz zu sich und seiner Umgebung zu treten, um in methodisch kontrollierter Form Neues entdecken zu können“ (Boelhauve 2005, 105) einhergeht. Diese doppelte Gleichzeitigkeit von Tätigkeit und habitueller Orientierung sowie von Voraussetzungen und Zielperspektiven findet sich auch in der Rahmenkonzeption zum nordrhein-westfälischen Praxissemester: „Ausgangspunkt *und* Ziel Forschenden Lernens ist eine kritisch-reflexive, problemorientierte Lern- und Arbeitshaltung“ (MSW NRW 2016, 3, Herv. d. V.).

3 Forschendes Lernen als (in der Praxis) Forschen lernen

Zur Spezifizierung dessen, was unter *Forschung* zu verstehen ist, wenn forschend gelernt wird, existieren unterschiedliche Modelle (z. B. Wissenschaftsrat 2012; Reinmann 2018; Miege 2020), die hier nicht im Einzelnen aufgezeigt werden können. Für die Lehrkräftebildung erweist sich der Bezug zu empirischer For-

schung, den Ludwig Huber in seiner vielzitierten Definition formuliert, anschlussfähig.

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, 11).

So zeigt sich in der Umsetzung Forschenden Lernens in der Lehrkräftebildung in der Regel ein Anschluss an sozialwissenschaftliche und psychologische Forschungsmethoden (Drahmann u. a. 2018; Herzmann & Liegmann 2018a, 2018b; Cammann u. a. 2020; Herzmann & König 2023; konträr dazu Golus 2017). Vielfach wird im Diskurs um das Forschende Lernen jedoch das studentische Forschen von „echter“, grundständiger wissenschaftlicher Forschung abgegrenzt (zur Einordnung Herzmann u. a. 2021). Diesbezüglich ist ein von Wolfgang Fichten (2010) entwickelter Begründungszusammenhang interessant, der, da im Diskurs wenig aufgenommen, im Folgenden ausgeführt wird.

Die Professionalisierungserwartungen für angehende Lehrkräfte formuliert Fichten (2010) weitgehend vor dem Hintergrund eines strukturtheoretischen Verständnisses von Professionalität, das Lehrkräftehandeln aufgrund von widersprüchlichen Anforderungen als strukturell „unsicher, instabil und nicht planbar“ (Fichten 2010, 136) charakterisiert. Entscheidungen müssen in Unkenntnis aller etwa die (Unterrichts-) Situation beeinflussenden Bedingungen getroffen werden und beinhalten daher das Risiko, (rückblickend) als Fehlentscheidungen eingeschätzt zu werden. Handeln in nicht standardisierbaren (Unterrichts-) Situationen erfordere also von Lehrkräften die Fähigkeit, strukturelle Antinomien des Lehrer:innenhandelns zu „durchschauen“ (ebd., 136) und die daraus resultierenden Paradoxien reflexiv zu bearbeiten. So steht beispielsweise die legitime Forderung nach Differenzierung von Lerngelegenheiten und individueller Unterstützung einzelner Schüler:innen in einem Spannungsverhältnis zum Anspruch nach Gleichbehandlung aller Lernenden – also Vermeidung von (unbegründeten) Bevorzugungen (Helsper 2021).

Aus dieser strukturtheoretischen Positionierung heraus leitet Fichten (2010) u. a. die These ab, dass „[p]rofessionelles Lehrerhandeln und Forschen [...] einander entsprechende Strukturmerkmale [aufweisen]“ und daher die aktive Beteiligung an Forschung „Kompetenzen für das spätere professionelle Handeln im Beruf“ (ebd., 139) grundlegen kann. Ähnlich argumentieren Ukley und Gröben (2020), die in sportpädagogischer Perspektive das Forschende Lernen als geeignet angesehen, um Kontingenzphänomene (bereits) im Studium zu bearbeiten, etwa indem Studierende ihre eigene sportkulturelle Einsozialisation reflektieren.

Diese strukturelle Ähnlichkeit von Forschen und Lehrkräftehandeln zeige sich – so Fichten (2010) weiter – in den erforderlichen

„Auswahl- und Zuordnungsleistungen in Form einer Relationierung von Praxisgegebenheiten und dazu passenden Theorieangeboten [...], die in ähnlicher Weise bei einem Forschungsprojekt anfallen und auftreten“ (ebd., 139).

In der Bearbeitung eines studentischen Forschungsprojektes stehen Studierende vor der Herausforderung, dass sie ausgehend von einer von ihnen antizipierten Anforderung (z. B. zu untersuchen, wie Lernende individuelle Förderangebote situativ annehmen) klären müssen, auf welche gegenstandsbezogenen Theorien sie zugreifen möchten, wie eine konkrete Forschungsfrage formuliert wird und wie diese dann in ein Forschungsdesign umgesetzt werden kann (Herzmann & König 2023). Wenn diese Prozesse noch vergleichsweise gut planbar sind, erweist sich die Situation der Datenerhebung und -auswertung vielfach als offen (Genehmigungen der Eltern werden nicht erteilt oder kommen zu spät, Entscheidung für angemessene Auswertungsverfahren müssen auch pragmatisch getroffen werden etc.) und tendenziell von Kontingenz bezüglich der nächsten Arbeitsschritte geprägt. Dies gilt insbesondere für das Forschende Lernen im Praxissemester, da die Studierenden erst mit der Zuordnung zu einer Schule ihr Forschungsfeld kennen lernen und bereits bei der Planung ihres Studienprojekts flexibel im Hinblick etwa auf die Klassenstufe, in der sie ihr Vorhaben umsetzen möchten, sein müssen. Studentische Forschung von Lehramtsstudierenden dient im Sinne Fichtens folglich der Professionalisierung für ein berufliches Handlungsfeld, die darin besteht, dass das „Aushalten“ von Unsicherheit und nicht im Detail standardisierten Forschungsverläufen die im späteren Beruf situativ unplanbaren (Unterrichts-)Handlungen und Entscheidungen (in gewisser Weise) simuliert.

Ergänzend sei erwähnt, dass auch die kompetenztheoretische Professionsforschung – auf die Fichten nicht rekurriert – das eigenständige Durchlaufen eines Forschungsprozesses im Rahmen studentischer Forschungen betont. Das bereits benannte Ziel Forschenden Lernens, Unterricht(en) als wissenschaftsbasierte Tätigkeit zu erlernen, wird (anders als in der strukturtheoretischen Modellierung der Kontingenzgewärtigkeit von Unterricht sensu Helsper und Fichten) auf Evidenzbasierung bezogen: Das eigene Forschen dient auch dem besseren Verständnis von (fremden) Forschungsergebnissen mit dem Ziel, diese für die eigenen Praxis nutzbar zu machen (z. B. Cammann u. a. 2020). Beide Argumentationen eint das Verständnis pädagogischen Handelns als wissenschaftsbasiert.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung in den hier angeführten Begründungszusammenhängen und insbesondere mit Blick auf das eigene Forschen im Praxissemester auf ein zukünftiges, berufliches Handlungsfeld und die diesbezügliche lehrer:innenseitige Bewährung gerichtet ist. Dies impliziert einerseits die Akzeptanz und Ausbildung einer forschenden

Haltung als Teil der eigenen Professionalität und andererseits die Fähigkeit einer wissenschaftsbasierten Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht. Hierin liegt auch ein wesentlicher Unterschied zum allgemeinen Konzept des Forschenden Lernens, in dem das zukünftige Berufsfeld in Form von abstrakteren Anforderungen der Arbeitswelt entworfen wird.

4 Fazit

Wir haben ordnend deutlich zu machen versucht, dass das Forschende Lernen in der Phase der universitären Lehrkräftebildung *erstens* als hochschuldidaktisches Format (ähnlich wie z. B. Fallarbeit), *zweitens* als professionstheoretisch begründete Anbahnung einer wissenschaftsbasierten Tätigkeit sowie einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung angehender Lehrer:innen sowie *drittens* damit einhergehend als studentische Forschungsaktivität (insbesondere im Kontext von Studienprojekten im Praxissemester) verstanden werden kann. Hervorheben möchten wir abschließend erneut, dass (auch) über das Forschende Lernen das Aufgabenprofil von Lehrpersonen als *wissenschaftsbasiert* beschrieben wird und das Forschende Lernen (im Sinne von Forschen Lernen) einen diesbezüglichen Möglichkeitsraum in der universitären Phase des Lehramtsstudiums darstellt. Auch wenn Wissenschaftsorientierung ein grundlegendes Prinzip der universitären Phase der Lehrkräftebildung darstellt, so gilt dies für das Forschende Lernen als eigene Forschungstätigkeit im Lehramtsstudium nicht durchgängig. Welche Ansprüche an das Forschende Lernen (anders als an grundständige Forschung) zu stellen sind und ob die strukturlogische Nähe zum Forschen (etwa mit der Erwartung, neue Befunde zu einem wissenschaftlichen Diskurs beitragen zu wollen), den Ansatz Forschenden Lernens grundlegend in Frage stellt, müsste weitergehend diskutiert werden. Der Anspruch im Hinblick auf die (Aus-)Bildung von angehenden Lehrpersonen als ihre Praxis theorie- und empiriebasiert bzw. reflexiv in Frage stellende Professionelle wird damit aber nicht aufgehoben. Betont haben wir in diesem Zusammenhang vielmehr die von Fichten (2010) beschriebene Nähe von Forschen und Unterrichten, die älteren Einschätzungen des Lehrer:innenberufs als „Semi-Profession“ (zur historischen Entwicklung Horn 2016) eine deutliche Absage erteilt. Im Hinblick auf die weiteren Phasen der Lehrkräftebildung stellt sich allerdings auch die Frage, wie Wissenschaftsbasierung und spezifisch das Forschende Lernen als kritische Befragung der eigenen Praxis anschlussfähig sind. Hierbei wäre zunächst zu bilanzieren, welche Ausbildungselemente der zweiten Phase Analogien zum Forschenden Lernen aufweisen (z. B. Fallarbeit) und inwieweit (und welche) Wissenschaftsbezüge darüber expliziert und bearbeitet werden können. Davon ausgehend ließen sich Formate entwickeln, die auf das Forschende Lernen im Studium aufbauen, z. B. die Analyse von Schüler:innenrückmeldungen

zum eigenen Unterricht. Das grundsätzliche „doppelte Defizit“ (Dietrich & Fallner 2021, 88) des Ausbildungsorts *Studienseminar* (in NRW: Zentren für schulpraktische Lehrerbildung), der weder ausschließlich dem Feld der Wissenschaft noch der Praxis zugeordnet werden kann, kann damit allerdings nicht aufgehoben werden. Insofern lässt sich der Anspruch, Forschendes Lernen (als genuin *hochschuldidaktisches* Format) ohne die Repräsentant:innen der Wissenschaft in andere Ausbildungsphasen zu übertragen, durchaus kritisch diskutieren.

Die Kritik im Diskurs um Professionalisierung von Lehrer:innen, die das Forschende Lernen in Anbindung an Praxisphasen als Überforderung für die Studierenden sieht (z. B. Neuweg 2016; Rothland 2020), macht zu Recht deutlich, dass es sich um ein anspruchsvolles Vorhaben in der ersten Phase der Lehrkräftebildung handelt. In diesem Sinne wäre systematischer als bisher empirisch zu prüfen, welche Wirksamkeit das Forschende Lernen im Hinblick auf die anvisierten Ziele entfaltet: So könnte untersucht werden, inwiefern eine bereits vorhandene (forschende) Haltung von Studierenden eine unabdingbare Voraussetzung für den Aufbau einer (dauerhaften) forschenden Haltung ist (z. B. Artmann u. a. 2013; Liegmann u. a. 2018; Herzmann & Liegmann 2018a, 2020), oder durch hochschuldidaktische Angebote während der Vorbereitung und Durchführung Forschenden Lernens entwickelt werden kann. Ebenso müsste bezogen auf diese Entwicklung einer forschenden Haltung geklärt werden, inwiefern sich das Forschende Lernen im Sinne einer eigenen Forschungstätigkeit gegenüber anderen hochschuldidaktischen Formaten, z. B. solchen, die ebenfalls auf situierendes Lernen zielen (etwa Projektlernen) oder solchen, die die Entwicklung einer analytischen Perspektive intendieren (z. B. Fallarbeit), als überlegen im Hinblick auf die Ausbildung einer Wissenschaftsorientierung erweist. Nicht zuletzt wäre zu prüfen, ob Lehrkräfte nach (positiven) Erfahrungen Forschenden Lernens im Studium wissenschaftsbasiert(er) unterrichten.

Die curriculare Verortung in der universitären Phase der Lehrkräftebildung möchten wir allerdings mit der im pädagogischen Diskurs vielfach anzutreffenden Formulierung, dass es auf den Anfang ankomme, argumentativ stützen. Gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtig geführten Diskussion um den Lehrkräftemangel und die in diesem Zusammenhang wenig originelle, individuumszentrierte und kaum strukturelle Problembearbeitung erscheint es uns notwendiger denn je, auf die wissenschaftliche Basis professionellen Lehrkräftehandelns hinzuweisen. Bestrebungen, Unterrichtsstunden im Bachelor umfangreich auf das Praxissemester anzurechnen oder die Masterphase gleich ganz abschaffen zu wollen, lassen sich eindeutig als (bildungspolitische) Tendenzen einer Deprofessionalisierung angehender Lehrer:innen interpretieren. Wenn wir Bildung von Kindern und Jugendlichen aber als gewichtige (gesamt-)gesellschaftliche Aufgabe begreifen, müssen Lehrpersonen bestmöglich darauf vorbereitet werden. Damit darf universitäre Lehrkräftebildung nicht kürzer, nicht wissenschaftsferner und nicht we-

niger forschungsorientiert sein als andere berufsfeldbezogene Studiengänge (wie Rechtswissenschaft oder Medizin) auch. Nicht zuletzt das Forschende Lernen verpflichtet die Lehrkräftebildung darauf, am Ziel eines wissenschaftlichen Studiums festzuhalten.

Literatur

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013): Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134–150.
- Boelhauve, U. (2005): Forschendes Lernen in erziehungswissenschaftlichen Praxisstudien. In: A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung. Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: Lit, 103–126.
- Cammann, F., Darge, K., Kasper, K. & König, J. (2020): Forschendes Lernen in der Lehrer:innenbildung. Erfassung und Struktur von anwendungsbezogenem Methodenwissen als Aspekt studentischer Forschungskompetenz. In: I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.): *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Wiesbaden: Springer VS, 13–38. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_2
- Dietrich, F. & Faller, C. (2021): Halbierete Professionalisierung: Eine krisentheoretische Rekonstruktion der Ausbildungslogik des Referendariats. In: J. Peitz & M. Harring (Hrsg.): *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster: Waxmann, 83–92.
- Drahmann, M., Zorn, S. K., Rothland, M. & König, J. (2018): Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In: J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 115–134. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_4
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hrsg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS, 127–182. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, W., Gebken, U. & Obolenski, A. (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131–150.
- Göbel, K., Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2016): Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In: *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, Beilage, 11, 7–8.
- Golus, K. (2017): Forschendes Lernen und Lehren im Praxissemester Philosophie. Zur Entstehung hybrider wissenschaftlicher Identitäten und ihrer Forschungspraxen am Beispiel der Philosophiedidaktik an der Universität Bielefeld. In: M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.): *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Münster: Waxmann, 137–151.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019): „Forschendes Lernen“ als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? In: *PFLB – PraxisForschungLehrer:innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2 (1), 161–180. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3240>
- Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Herzmann, P. & König, J. (2023): *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559261>

- Herzmann, P., Kosinár, J. & Leonhard, T. (2021): Einleitung. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster u. a.: Waxmann, 7–18. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018a): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1), 46–65.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2018b): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–92.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020): Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus professionstheoretischer und empirischer Perspektive. In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 74–88.
- Hinzke, J.-H. & Paseka, A. (2021): Irritationen beim Forschenden Lernen. Irritierende Erfahrungen von Lehramtsstudierenden und wie sie damit umgehen. In: C. Bohndick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.): *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 227–241. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_17
- Horn, K.-P. (2016): Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Univ.-Verl., 9–35.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. D. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (25.03.2024).
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K. & Drucks, S. (2018): Studentische Dispositionen zum Forschenden Lernen. In: T. Leonhard, J. Kosinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 175–190.
- Mayr, J. (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann, 189–215.
- Mieg, H. A. (2020): Eine Systematik der Forschungsformen und ihre Eignung für Forschendes Lernen. In: C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.): *Forschendes Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 27–40. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7_3
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf. (26.03.2024).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)*: Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf>. (26.03.2024).

- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023): LABG – Lehrerausbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022. Online unter: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm>. (26.03.2024).
- Neuweg, G. H. (2016): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: J. Kosinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, 31–47.
- Reinmann, G. (2018): Lernen durch Forschung – aber welche? In: N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.): Forschendes Lernen. The wider view. Münster: WTM, 19–43.
- Rothland, M. (2020): Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von „Theorie“ und „Praxis“ im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2), 270–287.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik 18 (2), 11–15.
- Ukley, N. & Gröben, B. (2020): Theoretische Implikationen zum Umgang mit Kontingenzphänomenen in Studium und Unterricht. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (3), 35–44. <https://doi.org/10.4119/PFLB-3316>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung 15 (1), 8–21.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerausbildung (Drs. 5065-01). Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>. (26.03.2024).
- Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020 (Drs. 2359-12). Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2359-12.html>. (26.03.2024).
- Zorn, S. K. (2020): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30303-7>

Autorinnen

Herzmann, Petra, Prof. Dr.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Schulforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen,
Forschendes Lernen, Qualitative Forschungsmethoden
officeherzmann@uni-koeln.de

Liegmann, Anke B., Dr.

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung im Kontext von Diversität und
Praxisphasen, Unterrichtsentwicklung im Kontext von Digitalisierung und Inklusion
anke.liegmann@uni-due.de

Björn Stövesand und Friederike Kern

Reflexionsschwelle Sprache: Potenziale Forschenden Lernens für angehende Deutschlehrkräfte

It is an ongoing challenge in teacher education to conceptualize a fruitful synthesis of scientific work and opportunities of active teaching. Students regularly argue for more of the latter and less of the former, which results in an increasing amount of hands-on experience in the academic curriculum. Framed by concepts of research-oriented learning, future teachers should not only gather experiences in teaching but learn how to change perspectives about the learning objects they teach. This involves the ability to establish an intellectual distance to one's own theories and interpretations of teaching situations and learning topics. Using the example of native-tongue German lessons, we argue that perspectives on language are especially informed by subjective everyday theories that prevent appropriate didactic actions in concrete teaching situations. This paper argues for the high potentials of linguistic resources in student classrooms for science-based descriptions of language as a tool to develop a scientific attitude towards language teaching.

1 Einleitung

Die Praxisphasen während des Lehramtsstudiums, insbesondere das Praxissemester, werden im Allgemeinen mit der Hoffnung verbunden, Studierende besser auf das zukünftige Berufsleben vorzubereiten. Allerdings werden sie aus wissenschaftlicher Sicht durchaus kritisch betrachtet, da sie häufig nicht den gewünschten Effekt auf die Professionalisierung von Studierenden haben. Dies scheint insbesondere die Vermittlung eines systematischen Perspektivwechsels im Sinne einer Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Distanznahme zu den subjektiven Alltagstheorien zu betreffen – trotz wissenschaftlicher Rahmung der Praxiserfahrung durch universitäre Begleitseminare (Heinzel & Krasemann 2020; Kern 2020; Kunze 2017; Stövesand 2023a). Als hinderlich gelten u. a. alltagstheoretische Vorstellungen über Unterricht und Lernen, aber auch über spezifische Gegenstände des Unterrichts. Für die Professionalisierung von Lehrkräften wird es daher als dringend

nötig erachtet, rein erfahrungsbasierte und unreflektierte Alltagstheorien und -überzeugungen über Unterricht zu bearbeiten.

Was für *Unterricht* im Allgemeinen gilt, ist für den Deutschunterricht (in der Primarstufe) noch einmal von besonderer Bedeutung: Hier wird der Gegenstand stark vom alltäglichen Erfahrungs- und Gebrauchswissen über Sprache und Kommunikation bestimmt. Dieses Wissen mündet oft in ausgeprägte laienlinguistische Überzeugungen, insbesondere zum Verhältnis von Norm und Variation, aber auch zum Verhältnis von gesprochener Sprache und Schrift. Solche alltagstheoretischen Überzeugungen stellen für angehende Deutschlehrkräfte eine besondere Reflexionsschwelle (s. u.) dar. In diesem Beitrag wollen wir diese Reflexionsschwelle daher am Beispiel von Deutschunterricht und Sprache in den Blick nehmen und zeigen, wie sie durch eine wissenschaftliche Rahmung überwunden werden kann.

Reflektieren verstehen wir mit Neuweg (2013) als einen aktiven Akt der Distanzierung zu einem Gegenstand und des anschließenden Nachdenkens über ihn. Um Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, muss jedoch die alltägliche Nähe zu dem Gegenstand überwunden werden. Als „Schwelle“ kann dabei der Punkt beschrieben werden, den es zu überwinden gilt, um in den Modus des Nachdenkens zu kommen.

Ziel des Beitrags ist es, zum einen Mechanismen der Wirkkraft subjektiver Alltagstheorien am Beispiel von Sprache zu erläutern – dabei gehen wir auch auf den Anteil des Deutschunterrichts an der Entstehung solcher Theorien ein – und zum anderen auf der Grundlage des Forschenden Lernens aufzuzeigen, wie diese Theorien durch die Anwendung von wissenschaftlichen Methoden und Beschreibungsinstrumenten bearbeitet werden können. So soll exemplarisch gezeigt werden, wie Studierende des Fachs Deutsch durch die Anwendung linguistischer Methoden und Beschreibungsinstrumente in universitären Begleitveranstaltungen auf der Basis ihrer Praxiserfahrungen für die besondere Reflexionsschwelle *Sprache und Sprachgebrauch* sensibilisiert werden können. Dafür wird zunächst das Praxissemester am Standort Bielefeld als Ort des Forschenden Lernens skizziert, um davon ausgehend die besonderen Chancen zu beschreiben, die eine systematische Distanzierung von den subjektiven Alltagstheorien und -überzeugungen in Bezug auf Sprache und Sprachgebrauch und damit hinsichtlich des Gegenstands des Deutschunterrichts mit sich bringen kann. Anschließend wird gezeigt, worin sich laienlinguistische Alltagstheorien über Sprache und Sprachgebrauch, die vor allem auf Erfahrung basieren, von den Konzepten eines wissenschaftlich fundierten Deutschunterrichts unterscheiden und wie die verschiedenen Vorstellungen und Überzeugungen miteinander konfligieren. Abschließend werden die Potenziale fachsprachlicher Differenzierungen und linguistischer Beschreibungssysteme für die Vermittlung einer theoretisch fundierten Sprachdidaktik im Hochschulkontext angerissen.

2 Das Praxissemester – studentische Forschungsgelegenheiten und unterrichtliches Handeln

Dass das Lehramtsstudium sehr konkret auf ein Berufsziel ausgerichtet ist, ist so trivial wie folgenreich. Eine Folge ist eine starke Hinwendung zur Handlungspraxis und zum Erfahrungslernen sowohl seitens der Studierendenschaft als auch der Bildungspolitik (vgl. Cramer 2014). Dies führt zur Bildung eines besonderen Verhältnisses von Theorie und Praxis. Dies zeigt sich u. a. in der kontinuierlichen Diskussion aller beteiligten Akteure über die Verhältnismäßigkeit von *Theorie und Praxis* während des Studiums und führt mitunter dazu, dass die universitären Inhalte hinsichtlich ihrer Relevanz für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte in Frage gestellt werden (vgl. Streblov & Brandhorst 2018). Eine Reaktion darauf führte zu einer bildungspolitisch verordneten Zunahme der Praxisphasen während der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Zu ihnen gehört das *Praxissemester*, das einen mehrmonatigen Aufenthalt in einer Schule als integralen Bestandteil des Masterstudiums beinhaltet. Jedoch wird das Praxissemester nicht unreflektiert als professionalisierender Selbstzweck im Sinne eines *Mehr an Praxis* durchgeführt, sondern hochschuldidaktisch gerahmt, indem die Praxiserfahrung durch universitäre Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsveranstaltungen eingefasst wird (hier am Beispiel der Universität Bielefeld; vgl. Bielefelder Leitkonzept 2011; Klewin u. a. 2022; Schüssler u. a. 2017). Dieser Veranstaltungsrahmen dient überdies dazu, den wissenschaftlichen Anspruch des Praxissemesters einzulösen, der sich u. a. in zwei von den Studierenden durchzuführenden Studienprojekten manifestiert. Auf diese Weise sollen die Studierenden nicht bloß als (zukünftige) Praktiker:innen an Schule und Unterricht partizipieren, sondern auch als Wissenschaftler:innen auf ihren zukünftigen Beruf schauen – aus dem Praxisaufenthalt soll so gleichermaßen ein Feldaufenthalt werden.

Die Universität Bielefeld greift diese Idee insofern auf, dass das gesamte Praxissemester unter das „Dach des Forschenden Lernens“ (Universität Bielefeld u. a. 2011, 7) gestellt wird: Die angehenden Lehrkräfte sollen in den Studienprojekten wissenschaftlich-methodisch tätig werden und gleichermaßen die eigene Unterrichtspraxis in reflexiver Weise (Stichwort: „reflective practitioner“; Schön 1986) erfahren. Erhofft wird dadurch ein Zuwachs an Professionalität über das Erfahrungslernen hinaus (vgl. Klewin u. a. 2022). Unterricht soll in diesem Sinne also vergegenständlicht und zum Objekt des Nachdenkens gemacht werden.

Trotz dieses Versuchs einer durchaus gut begründeten Verzahnung von Theorie und Praxis zeigen Evaluationen dieses Konzepts, dass das unterrichtliche Handeln den studentischen Ausgangs- und Zielpunkt der Praxiserfahrung bildet. So werden der Forschungsanteil und im Speziellen die Studienprojekte – verpflichtender und von der Universität verantworteter forschender Anteil des Praxissemesters in Bielefeld – von den Studierenden eher als lästige Pflicht empfunden, die unnötige

Zeitressourcen beansprucht, die für eine angestrebte Verbesserung des unterrichtlichen Handelns besser genutzt werden könnten. Die hochschulseitige Professionalisierungserwartung wird von den Studierenden also eher nicht gesehen oder zumindest in ihrer Bedeutung als sehr viel geringer eingeschätzt als das eigenständige Unterrichten.

Neben diesen durchaus affekthaften Einschätzungen der mit den Studienprojekten verbundenen Forschungsaufgaben lassen sich zusätzlich auch Strategien identifizieren, durch die die Studierenden die lästige Pflicht in einen zumindest oberflächlich für sie sinnvollen Kontext rücken. So zeigt die Untersuchung von Herzmann und Liegmann (2018), dass ein maßgeblicher Anteil der Studienprojekte im Bereich der Interventions- und Wirkungsforschung zu verorten ist, was die omnipräsente Praxisorientierung hier auch in den Forschungsanteil diffundieren lässt.¹ Die Ergebnisse offenbaren, dass die Studierenden das methodische Erforschen von Unterricht und seinen Gegenständen in den Dienst der Praxisentwicklung stellen.

Was in den studentischen Forschungsvorhaben offenbar systematisch zu kurz kommt – obwohl es die grundsätzliche Konstellation des Bielefelder Praxissemesters mit seinem zugrunde liegenden Konzept des Forschenden Lernens durchaus anbieten würde –, ist die Verwendung einer stärker qualitativ-rekonstruktiven Forschungsweise, die beispielsweise den Vorgang der Distanzierung von Alltagstheorien in den Mittelpunkt rückt. Ein damit einhergehender Perspektivwechsel könnte zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich des unterrichtlichen Gegenstands und damit zu anderen Möglichkeiten seiner Vermittlung führen (Breidenstein u. a. 2013; Neuweg 2013). Um die epistemischen Potenziale Forschenden Lernens produktiv zu machen, sollte der Fokus dabei einem qualitativ-rekonstruktivem Paradigma entsprechend auf einem *Verstehen* liegen, das auf einer durch systematische Verfremdung hervorgerufenen Distanzierung von Unterricht und seinen Gegenständen basiert. Dies würde eine methodische Abwendung von praxisorientierten und handlungszentrierten Verstehens-, Deutungs- und Wahrnehmungsroutinen bedeuten, und der Praxiseinsatz könnte tatsächlich als *Feldaufenthalt* im Sinne einer „insider research“ (Coghlan 2019) aufgefasst werden.

3 Epistemische Distanz durch Verfremdung

Worin liegt nun das besondere Potenzial eines forschenden Zugriffs auf Schule und Unterricht? Im Kern geht es dabei um die von Huber (2003, 18) aufgestellten und vielzitierten wissenschaftlichen „Attitüden“ des „Suchen[s] und

1 So zeigt beispielsweise eine Befragung der Universität Münster, dass die Studierenden vornehmlich Befragungen und Materialanalysen in ihren Projekten durchführen, um ihre eigene Praxis zu reflektieren (vgl. WWU 2020). Für eine qualitativ-rekonstruktive Zugangsweise zu diesem Phänomen der praxisorientierten Rekontextualisierung von Forschungsergebnissen vgl. Stövesand (2023b).

Finden[s], Problematisieren[s] und Einsehen[s], ‚Staunen[s]‘ und Erfinden[s], Untersuchen[s] und Darstellen[s]“. Angehende Lehrkräfte sollen also durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden eine *Haltung* gegenüber ihrem späteren Handlungsfeld einnehmen, welche sich systematisch von derjenigen unterscheidet, die vor allem das praktische Vorgehen im Handlungsfeld *Schule* als Horizont hat. Im Sinne von Neuweg (2013) geht es also um eine Distanz zum Gegenstand der Betrachtung. Ziel der distanzierten Haltung ist es, Reflexion auszulösen, wobei das wissenschaftliche „Primat des Verstehens“ (Dewe u. a. 1992) im Vordergrund steht. Hieran wird deutlich, welchen Teil des Forschenden Lernens wir mit unserem Vorgehen adressieren: Ziel ist es nicht, wissenschaftliche Methodik beherrschen zu lernen. Vielmehr soll durch Verfremdung eine distanzierte Haltung eingenommen werden, durch die ein Wechsel der Perspektive auf den betrachteten Gegenstand möglich wird.

Auch wenn diese Haltungen sehr unterschiedlich attribuiert werden – von „wissenschaftlicher Grundhaltung“ (Boelhaue u. a. 2004) bis „Forschungshabitus“ (Scheid 2020; für einen kritischen Überblick siehe Stövesand 2023b) – so ist allen ein erkenntnistheoretischer Skeptizismus inhärent, der eine praxiskritische Perspektive ebenso wie ein prinzipielles Infragestellen eigener Annahmen, Theorien, Deutungen und Wahrnehmungen beinhaltet. In der forschungspraktischen Umsetzung steht zunächst eine irgendwie geartete Vergegenständlichung dessen, was im Fokus einer reflexiven beziehungsweise wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen soll. Der methodologische Archetypus zur Transformation sozialer Phänomene in Daten ist hier sicherlich das Beobachten und Beschreiben (Hirschauer 2001), um genuin flüchtige Ereignisse, wie unterrichtliche Interaktionen, in analysier- und bearbeitbare Daten zu überführen. Diese Transformation geschieht einerseits durch die Übertragung der Daten in spezifische Formen der Versprachlichung (Protokolle, Transkriptionen) sowie andererseits durch die systematische Erzeugung einer raumzeitlichen Distanzkonfiguration (vom ursprünglich beobachteten sozialen Phänomen). So sollen die Felderfahrung in Daten und die Teilnahme im Feld in Reflexion verwandelt werden.

Die Distanz zum Phänomen kann über die genannten Übertragungsmethoden hinaus auch als kognitive Anforderung an die Forschenden konturiert werden. Breidenstein u. a. (2013) beschreiben hierzu die „intellektuelle Distanz“ (109) als aktiven Akt des systematischen Ausschaltens von Vorannahmen, Vorwissen, Deutungs- und Wahrnehmungsroutinen. Diese kognitive Anforderung – zu Bekanntem und Alltäglichem eine distanzierte Haltung einzunehmen – stellt im Kontext des Lehramts eine besondere Herausforderung dar, da die Studierenden nachweislich die Handlungsperspektive als zentrales Professionalisierungsmoment fokussieren (s. o.).

Jedoch liegt der besondere Wert einer epistemischen Distanz in der Möglichkeit, alltagsnahes und damit meist alltagstheoretisches und unreflektiertes Wahrneh-

men und Verstehen zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Das wird vor allem dann relevant, wenn sich das professionelle Handlungsfeld mit Phänomenen des Alltags mischt, über die es bereits viele erfahrungsbasierte Vorstellungen und Überzeugungen gibt – wie beispielsweise Sprache und Sprachgebrauch. Eine besondere Hürde der Vergegenständlichung entsteht zudem, wenn – wie bei Sprache und Sprachgebrauch im Deutschunterricht – das Phänomen, zu dem es Distanz herzustellen gilt, gleichermaßen Gegenstand und Medium der Verfremdung, Distanzierung und Reflexion ist. Die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung geforderte bewusste Abgrenzung vom „Alltagsverstand“ (Hitzler 1995, 231) als Deutungsinstrument ist am Gegenstand der Sprache insofern stark voraussetzungsreich, als ein Zurücktreten im Sinne einer metalinguistischen Auseinandersetzung – also ein methodisch hergestelltes *Nicht-Verstehen* – den sprachlichen Gebrauch von der linguistischen Analyse trennt.

4 Zur Spezifik des Deutschunterrichts: Die Alltäglichkeit der Sprache

Die kognitive Anforderung, eine distanzierte Haltung zu Sprache und Sprachgebrauch einzunehmen, ist also besonders voraussetzungsreich. Daher eignet sie sich gut, um die Potenziale von Verfremdung und distanzierter Haltung aufzuzeigen, die Grundlage für wissenschaftsorientierte didaktische Handlungen abseits alltagstheoretischer Überzeugungen bilden können. Dazu sollen zunächst einige strukturelle Besonderheiten der Betrachtung von Sprache des Deutschunterrichts genannt werden, die ihn im Vergleich zu anderem schulischen Fachunterricht auszeichnen.

Im Deutschunterricht werden fachliches und sprachliches Lernen auf spezielle Weise miteinander verknüpft; schließlich soll hier ein fachliches Lernen nicht nur *durch* Sprache stattfinden, wie es in anderen Fächern der Fall ist, sondern auch *über* Sprache, d. h., Sprache wird zum Gegenstand des Lernens. Darüber hinaus handelt es sich bei Sprache um einen Gegenstand, der einen festen Platz im Alltag hat und auch außerhalb des Fachunterrichts in ständigem Gebrauch ist. Jedoch unterscheidet sich der Blick auf Sprache im Deutschunterricht systematisch von der Alltagsperspektive. Letztere ist vor allem durch die kommunikativen Erfahrungen geprägt, die die Sprachbenutzer:innen im alltäglichen Umgang mit ihr machen; Sprechende setzen sich mit Sprache in erster Linie praktisch, d. h. erfahrungsnah, auseinander. Im Maximalkontrast dazu steht die erfahrungsdistanzierte Perspektive der Sprachwissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin (Paul 1999). Deren Aufgabe ist es, sprachliche Erscheinungsformen zum Zweck der Systematisierung in alltagsferne Kategorien und Begriffe zu übertragen.

Richtet man nun den Blick auf die Schule, können einige der Ziele des Deutschunterrichts, wie sie beispielsweise in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich dargelegt werden, als Versuch einer Vermittlung zwischen diesen beiden Perspektiven verstanden werden. Beispielhaft für die erfahrungsdistanzierte Perspektive auf Sprache im Deutschunterricht sei der Grammatikunterricht genannt, als dessen Absicht die Überführung von grammatischem Können in grammatisches Wissen gilt. Allerdings zeigen Videostudien, dass Grammatikunterricht doch häufig noch am Einüben leerer Begrifflichkeiten orientiert ist (Kleinbub 2014). Die erfahrungsbasierte Perspektive auf Sprache kann so kaum durch eine verstehende distanzierte Perspektive ersetzt werden.

Ein solcher Grammatikunterricht hat einen wesentlichen Anteil daran, dass die Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit Sprache durch normative Vorstellungen von Sprache und einen auf sprachliche Richtigkeit reduzierten Sprachbegriff geprägt ist (Kern 2019).² Das liegt u. a. daran, dass sich die Konzepte des Deutschunterrichts – insbesondere des Grammatikunterrichts – am Konstrukt der Standardsprache orientieren. Dabei handelt es sich um eine „historisch legitimierte, überregionale, mündliche und schriftliche Sprachform der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht“ (Bußmann 2002, 648). Standardsprachen werden im Allgemeinen mit der sprachlichen Norm gleichgesetzt, im Gegensatz zu den sogenannten Nonstandardvarietäten (zu denen beispielsweise die Dialekte gehören), und Lehrkräfte gelten als ihre wichtigsten Normautoritäten (Ammon 2004; Kern 2020). Historisch gesehen führte erst die Entwicklung einer überregionalen Schriftsprache zum Ausbau der Standardsprache (Elsaß 2005, 63). Der daraus entstandene „written language bias“ (Fehler 2015, 24) prägt bis heute das laienhafte sprachliche Normverständnis in der Gesellschaft und die Sicht auf sprachliche Vielfalt generell. Darüber, dass sich gesprochene Sprache – im Gegensatz zur geschriebenen – jedoch durch Vielfalt und Varianz auszeichnet, herrscht in Linguistik und Sprachdidaktik seit langem Einigkeit (Fehler 2015). Entsprechend werden sprach- und schreibdidaktische Modellierungen kritisiert, die sich in der Hauptsache an Normen vermeintlich richtigen Sprachgebrauchs orientieren und dabei die Varianz und Vielfältigkeit sprachlicher Erscheinungsformen aus dem Blick verlieren oder sogar negativ bewerten. Erschwerend kommt hinzu, dass gerade Lehramtsstudierende ausgesprochen normkonservativ sind – ohne dass diese Einstellung unbedingt mit Normkenntnissen korrelieren muss (Davies 2006).

2 Welchen nachhaltigen Anteil der schulische Grammatikunterricht an der Ausprägung dieser Sichtweise auf Sprache hat, zeigt sich beispielsweise an der aktuellen Debatte über geschlechtersensible Sprache, die mit dem Verweis auf vermeintliche grammatische Richtigkeit geführt wird. Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsnormen, auch unter der Perspektive des Wandels, spielen hier argumentativ keine Rolle.

5 Linguistische Methoden als Mittel der Verfremdung und Distanzierung

Für die Annäherung an das oben beschriebene Ziel der Reflexion aus einer Haltung der Distanz kann also weder auf die in der Schule vermittelte erfahrungsferne noch auf die alltagsgeprägte erfahrungsnahe Perspektive auf Sprache zurückgegriffen werden. Wir schlagen daher vor, den Weg über die Verfremdung durch fachspezifische Methoden der Linguistik zu gehen. Werden diese im Kontext Forschenden Lernens vermittelt, können sie eine wichtige Rolle für die Transformation von beobachtetem Unterrichtsgeschehen in *Daten* und damit für die Einnahme einer neuen Perspektive auf Sprache und Sprachgebrauch spielen.

Als Fachdisziplin hält die Linguistik einige Instrumente bereit, um eine Distanz zum Alltagsgegenstand *Sprache und Sprachgebrauch* herzustellen, indem sie sie systematisch verfremdet, beispielsweise durch spezielle Methoden der Verschriftung. Der oben genannte *written language bias*, der für den Schulunterricht so konstitutiv ist, ist der typische Fall einer alltagsnahen Fehlvorstellung von Sprache und deren Gebrauchslogik – entgegen professionalisiert-differenzierter Vergegenständlichung. In der Sprachwissenschaft wird systematisch auf die Eigenlogiken sprachlicher Mündlichkeit und Schriftlichkeit hingewiesen (vgl. z. B. Koch & Österreicher 2008; Stein 2018). Das erfahrungsnahe und laienlinguistische Ineinandergreifen von zwei sehr verschiedenen Sprachkonzeptionen und -medialitäten lässt sich auf unterschiedlichen Granularitätsstufen der Sprachvermittlung beobachten. Wenn beispielsweise beim Schriftsprachunterricht von der Lutorientierung der Schriftsprache ausgegangen wird, also den Schüler:innen vermittelt wird, jeder Buchstabe repräsentiere letztlich einen „Laut“ (korrekter, aber nach wie vor unzureichend, wäre hier *Phonem*), dann basiert diese Didaktisierung mehr auf einem Alltagsverständnis des Bezugs von Schriftsprache und gesprochener Sprache als auf linguistischer Expertise. Denn, wie Bredel (2016) argumentiert, ist die Fehlannahme einer ubiquitären *Hörbarkeit* von Buchstaben bzw. Graphemen Resultat einer schriftkundigen Ex-post-Konzeptualisierung der Schriftsprache und deren Erwerbs.

Ähnlich zeigt sich ein laienlinguistisches Verständnis von Sprache in der Orientierung am o. g. Konstrukt *Standardsprache*, das im Deutschunterricht als Modell für *korrekte Sprache* dient. Die ausgeprägte Normvorstellung lässt keine Varianz mehr zu; dialektale oder andere Varietäten spielen dann höchstens noch als (dem Standard untergeordnete) Folklore eine Rolle. Eine linguistisch informierte Perspektive, hergestellt beispielsweise über linguistische Verschriftungsweisen gesprochener Sprache (*gesprächsanalytische Transkriptionen*; vgl. Selting u. a. 2009), auf die gebrauchsspezifischen Ausprägungen mündlicher Sprache kann hier Abhilfe schaffen, um dem nicht-gegenstandsadäquaten Abqualifizieren dieser Varianz zu begegnen. Eine solche deskriptive Herangehensweise emanzipiert *Sprache* als wis-

senschaftlichen Gegenstand von der alltagsnahen Normierung. Dies sei im Folgenden an zwei Beispielen gezeigt:

- (1) Mithilfe phonetischer Transkriptionen lässt sich veranschaulichen, dass artikulatorische Varianz und kontextuelle Abhängigkeit einzelner Phoneme entgegen der Annahme einer direkten Entsprechung von Buchstabe und Lautierung stehen. So ist beispielsweise bei der Artikulation von *Küche* Aspiration wahrnehmbar, also ein austretender Luftstrom nach dem Anfangslaut [k]. Aspiration wird von Schreibanfänger:innen oft wahrgenommen und kann zu Fehlschreibungen wie <Khüche> führen. Phonetische Transkriptionen ermöglichen also eine genaue Abbildung mündlicher Artikulationsprozesse und liefern somit wichtige Ressourcen für Fehlerdiagnostiken.
- (2) Gleichermaßen führen gesprächsanalytische Transkriptionen zu der Einsicht, dass syntaktische Variation auf die spezifischen Aufgaben mündlicher Kommunikation zugeschnitten ist und nicht pauschal als „falsch“ gewertet werden kann. Beispielsweise stellt die Äußerung *die kette die ich hingebracht hab das war ja seine kette* aus Normsicht eine unübliche syntaktische Konstruktion dar, da die Konstituente im Vorfeld (das Subjekt *die kette*) nicht in die Linearstruktur des Satzes integriert ist. In der gesprochenen Sprache ist eine solche „Herausstellung“ jedoch nicht nur absolut üblich, sondern auch hochfunktional: Durch sie wird systematisch ein neues (oder wieder aufgegriffenes) Gesprächsthema eingeführt und dieses dabei besonders betont.

Über die Anwendung wissenschaftlicher Methoden auf im Unterricht beobachtete Prozesse und Handlungen – zum Beispiel über den Umgang mit Fehlern im Schriftspracherwerb oder über die Vermittlung syntaktischer Normen – kann so dem *written language bias* eine empiriesensible Sprachbetrachtung zur Seite gestellt werden, die dem Verfremdungsanspruch wissenschaftlicher Zugriffsformen gerecht wird. Eine solche fachspezifische Konzeptualisierung des Forschenden Lernens als disziplinäre Vergegenständlichung des Phänomenbereichs *Sprache* im Unterricht birgt das Potenzial, die genannte Reflexionsschwelle zu überschreiten und so hyperstabile Gegenstandsdeutungen aus dem Alltagsverstand herauszulösen und der Reflexion zugänglich zu machen.

6 Fazit

Die Überwindung von subjektiven Alltagstheorien über Unterricht und seine Gegenstände wird als wichtiger Schritt zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften aufgefasst. Auf der Grundlage eines Konzepts des Forschenden Lernens, das entsprechend dem qualitativ-rekonstruktiven Paradigma das *Verstehen* in den Mittelpunkt des Interesses rückt, haben wir in diesem Beitrag versucht zu zeigen, wie die durch die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Beschreibungsinstru-

mente ausgelöste Verfremdung dabei helfen kann, eine gegenstandsbedingte Reflexionsschwelle zu überwinden. Der Gegenstand kann so neuen Einblicken zugänglich gemacht werden. Gerade das Praxissemester, in dem Studierende regelmäßig selber Unterricht vorbereiten und durchführen, bietet zahlreiche Gelegenheiten, die Problematik bestimmter alltagstheoretischer Vorstellungen aufzugreifen und auf die hier vorgestellte Weise zu transformieren. Damit bietet sich eine spezifische Möglichkeit, das o. g. Theorie-Praxis-Problem zu bearbeiten.

Auch wenn wir unsere Überlegungen am Beispiel von Deutschunterricht bzw. sprachdidaktischen Lehrveranstaltungen ausgeführt haben, gehen wir davon aus, dass das Prinzip der systematischen Nutzung basaler wissenschaftlicher Methoden und Beschreibungsinstrumente im Kontext von Praxiserfahrungen grundsätzlich einer Professionalisierung von angehenden Lehrkräften dienen kann.

Literatur

- Ammon, U. (2004): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? (Jahrbuch des IDS 2004). Berlin: de Gruyter, 28–40. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.28>
- Bielefelder Leitkonzept (2011): Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf>
- Boelhaue, U., Frigge, R., Hiligus, A. & Olberg, H.J. (2004): Praxisphasen in der Lehrerausbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. In: Seminar 11 (3), 54–73.
- Bredel, U. (2016): Schriftspracherwerb. In: U. Domahs & B. Primus (Hrsg.): Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe. Berlin: de Gruyter, 436–454. <https://doi.org/10.1515/9783110295993-024>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTV. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Bußmann, H. (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft (3., aktual. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Coghlan, D. (2019): Doing action research in your own organization. Thousand Oaks: Sage.
- Cramer, C. (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: DDS – Die Deutsche Schule 106 (4), 344–357.
- Davies, W.V. (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: E. Neuland (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt/M.: Lang, 483–491.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F. Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer, 70–91. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Elspaß, S. (2005): Standardisierung des Deutschen. Ansichten aus der neueren Sprachgeschichte „von unten“. In: L. M. Eichinger & W. Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? (Jahrbuch des IDS 2004). Berlin: de Gruyter, 63–99. <https://doi.org/10.1515/9783110193985.63>
- Fiehler, R. (2015): Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache – und zwei Beispiele, wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann: Gesprächspartikeln und Formulierungsverfahren. In: W. Imo & S.M. Sandro (Hrsg.): Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht. Tübingen: Stauffenburg, 23–43.

- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020): Kein „normales“ Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153–167.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschenden Lernens. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1), 46–65.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6), 429–451. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2001-0602>
- Hitzler, R. (1995): Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: T. Jung & S. Müller-Dohm (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 223–240.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–36.
- Kern, F. (2019): Grammatikunterricht unter Bedingungen von Heterogenität. In: C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.): *Deutschunterricht und Inklusion – ein kritisches Handbuch*. Weinheim: Beltz, 338–352.
- Kern, F. (2020): Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für die Professionalitätentwicklung angelegender Lehrkräfte. In: H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 221–246.
- Kleinbub, I. (2014): Grammatik unterrichten – Professionsorientierung in der Lehrerbildung. In: U. Bredel & C. Schmellentin (Hrsg.): *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren*, 135–160.
- Klewin, G., Köker, A. & Störländer, J. C. (2022): Studienprojekte aus Sicht von Studierenden. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Klewin, G., te Poel, K. & Heirnich, M. (Hrsg.) (2022): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Koch, P. & Österreicher, W. (2008). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: N. Janich (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 200–215.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214–227.
- Neuweg, G. (2013): Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (3), 301–309. <https://doi.org/10.36950/bzl.31.3.2013.9633>
- Paul, I. (1999): *Praktische Sprachreflexion*. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110938425>
- Scheid, C. (2020): Das Junktim von Forschen und Lehren. Professionalisierungs- und erkenntnistheoretische Analysen der Lehrtätigkeit. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, 149–176. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_8
- Schön, D. (1986): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. In: *The Journal of Continuing Higher Education* 34 (3), 29–30. <https://doi.org/10.1080/07377366.1986.10401080>
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2017): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günther, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10. Bd., 353–402.

- Stein, S. (2018): 1. Oralität und Literalität. In: K. Birkner & N. Janich (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch*. Berlin und Boston/MA: De Gruyter, 3–25. <https://doi.org/10.1515/9783110296051-001>
- Stövesand, B. (2023a): Praxisorientierung als interaktionales Phänomen – gesprächsanalytische Perspektiven auf die Spezifika universitärer Veranstaltungen in der Lehrer*innenbildung. In: *k:ON – Kölner Onlinejournal für Lehrer*innenbildung (Sonderausgabe 3)*, 155–168.
- Stövesand, B. (2023b): Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. *Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Berlin: Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8973-7>
- Streblow, L. & Brandhorst, A. (2018): Studienwahlmotive und epistemologische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS, 201–218. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_12
- WWU – Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2020): *Evaluation des Praxissemesters. Auswertung der Befragung von Studierenden des Praxissemester-Durchgangs ab 02/2020*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

Autor:innen

Stövesand, Björn, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Gesprächsforschung, Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung für das Fach Deutsch, multimodale Interaktionsforschung
stoesand@uni-bielefeld.de

Kern, Friederike, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lerninteraktionen, Sprach- und Diskurserwerb, Gestenforschung, multimodale Interaktionsanalyse/Konversationsanalyse
friederike.kern@uni-bielefeld.de

Birgit Holler-Nowitzki

Das Praxissemester an Grundschulen als Element der phasenübergreifenden Professionalisierung aus der Perspektive der Bildungswissenschaften

The practical semester in the teacher training programmes at the primary level has a number of special features compared to those at secondary school types. In addition, there are also specifics to be considered at the study location of Bielefeld. In the following article, similarities and differences as well as specifics related to the practical semester will be pointed out. Subsequently, the concept of research-based learning is located as a cross-phase element in the educational sciences.

1 Einleitung

Das Praxissemester in der Lehrkräftebildung wird in der Regel sowohl auf konzeptioneller als auch auf Forschungsebene schulstufenunspezifisch betrachtet. Das an Grundschulen zu absolvierende Praxissemester wird in Bielefeld ebenso von Studierenden des Lehramts Grundschule (G) wie auch von Studierenden des Studiengangs Grundschule mit integrierter Sonderpädagogik (G/ISP) absolviert. Es wird wie in den anderen Lehramtsstudiengängen auch durch Vorbereitungsseminare der Universität vorbereitet und während der Praxisphase begleitet. Auch die formalen modulspezifischen Vorgaben in den Bildungswissenschaften entsprechen weitgehend denen aller Lehramtsstudiengänge am Studienort Bielefeld. Darüber hinaus weisen die Studiengänge G und G/ISP einige Besonderheiten auf, die im Folgenden aus der Perspektive der Bildungswissenschaften am Standort Bielefeld aufgezeigt werden. Neben den formalen Anforderungen werden thematische Besonderheiten des Lehramtes an Grundschulen herausgearbeitet, die bezogen auf den strukturtheoretischen Professionalisierungsansatz als besondere Herausforderungen für das Lehrkräftehandeln bezeichnet werden können. Inwieweit das Konzept des Forschenden Lernens, das Reflexionsfähigkeit anbahnen soll, um die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte langfristig und nachhaltig zu unterstützen, über das Praxissemester hinaus in weiteren Modulen zum Tragen kommt, wird abschließend dargestellt.

2 Formale Vorgaben und Besonderheiten am Studienstandort Bielefeld

Die Ausgestaltung der universitären Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters für das Lehramt Grundschule (G) sowie Grundschule mit ISP (G/ISP) ist, wie für die anderen Lehramtsstudiengänge auch, gerahmt durch das Bielefelder Leitkonzept (2011). Die beiden Anforderungsbereiche während der Praxisphase an den Schulen, unter anderem die Durchführung von zwei Studienprojekten sowie von Unterricht im Umfang von 50 bis 70 Stunden,¹ werden mit dem Ziel der individuellen Professionalisierung als zukünftige Lehrkraft unter dem *gemeinsamen Dach* des Forschenden Lernens als konzeptionell verbunden angesehen (vgl. Klewin 2022). Für das Lehramt Grundschule und Grundschule mit ISP werden neben den Bildungswissenschaften drei Unterrichtsfächer studiert, also ein Fach mehr als in den Lehramtern für weiterführende Schulen mit zwei Fächern. Ein weiteres Spezifikum ist, dass neben den Bildungswissenschaften auch zwei der drei Fächer verpflichtend vorgegeben sind, nämlich sprachliche und mathematische Grundbildung; das dritte Fach (z. B. Sachunterricht, Sport, Kunst/Musik usw.) ist frei wählbar.

Während sonderpädagogische Studiengänge an anderen Standorten eigenständige Studiengänge bilden, ist mit der integrierten Sonderpädagogik am Studienstandort Bielefeld zugleich eine Besonderheit angesprochen, die auch das Praxissemester betrifft: Die Praxisphase zum Praxissemester findet für alle Lehramtsstudiengänge der Primarstufe am Studienstandort Bielefeld regulär an Grundschulen statt, für Studierende der Integrierten Sonderpädagogik an Grundschulen mit Gemeinsamen Lernen (GL). Dieses ist insofern eine Besonderheit, als mit dem Studiengang der integrierten Sonderpädagogik (G/ISP), im Gegensatz zum Studium der grundständigen Sonderpädagogik, Förderschulen als Praxisort nicht in Betracht kommen. – Leitend für den integrierten Studiengang G/ISP war und ist die Überzeugung, Lehrer:innen auszubilden, die sich gleichermaßen für die Arbeit mit allen Schüler:innen qualifiziert und verantwortlich fühlen. Der Studiengang G/ISP ermöglicht eine Doppelqualifikation für beide Lehramter (vgl. Kottmann & Miller 2022). Mit der Konzeption und Implementierung der integrierten Sonderpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und der Akkreditierung 2005 war und ist der Grundgedanke verbunden, die Sonderpädagogik curricular, institutionell und personell in die Erziehungswissenschaft zu integrieren (vgl. Hänsel 2015; Kottmann & Miller 2022).

Das gemeinsame Studium bezieht sich nicht nur auf die universitäre Ausbildung: Neben den universitären Vorbereitungs- und Begleitseminaren zum Praxissemes-

1 Der Umfang von 50 bis 70 Unterrichtsstunden bedeutet nicht, dass die Studierenden jeweils ganze Stunden unterrichten, sondern beispielsweise auch innerhalb einer Stunde einzelne Elemente übernehmen.

ter werden auch die begleitenden Veranstaltungen der Zentren für schulpraktische Lehramtsausbildung (ZfsL) im Grundschulseminar gemeinsam besucht. Inhaltsbereiche in den Bildungswissenschaften wie Klassenführung, Umgang mit Heterogenität und Differenzierung, Chancengleichheit, schülerorientierter Unterricht und individuelle Förderung sind für die Studierenden beider Lehrämter zentral. Unter der bildungspolitischen Perspektive von Inklusion hat sich gerade der Grundschulbereich in den letzten Jahren mit dem Ziel des gemeinsamen Unterrichts aller Kinder weiterentwickelt (vgl. Klemm 2015).

Für die universitäre Ausgestaltung des Praxissemesters an Grundschulen ist das Konzept des Forschenden Lernens entsprechend dem Bielefelder Leitkonzept (2011) zentral. Insofern, als mit dem Konzept eine Theorie-Praxis-Reflexion verbunden ist, kann es als ein Element der (studien-)phasenübergreifenden Professionalisierung angesehen werden, da es in weiteren regulären Praxisphasen und dazugehörigen Studienelementen der entsprechenden Module ebenso verankert ist (siehe unten).

Die Bedeutung des Forschenden Lernens im Praxissemester korrespondiert mit dem von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Kompetenzprofil für die Primarstufe. In ihm wird als Aufgabe der Studienabsolvent:innen ausdrücklich formuliert:

„Die Studienabsolventinnen und -absolventen haben den Auftrag der Grundschule, Bildung grundzulegen, theoretisch-systematisch und forschungsorientiert erschlossen, anwendungsorientiert erprobt und wissenschaftsbasiert reflektiert“ (KMK 2019/2008, 64).

Inhaltlich wird die Aufgabe mit dem Selbstverständnis der Studierenden im Praxissemester beschrieben: „Sie verstehen sich als Vermittler zwischen den Bildungsansprüchen des Kindes und den gesellschaftlich geltenden Bildungsanforderung“ (ebd.).

Im Folgenden soll daher die Verzahnung zwischen der grundlegenden Bildung in der Primarstufe (Kap. 3) und dem Konzept des Forschenden Lernens (Kap. 4) verdeutlicht werden.

3 Zielperspektiven und Leitvorstellungen für das Lehramt Grundschule (GS bzw. GS/ISP) als Grundlage für das Praxissemester

3.1 Grundlegende Bildung in der Primarstufe für alle Kinder

Der Auftrag der Institution Grundschule wird zeitüberdauernd mit dem Terminus *Grundlegende Bildung* bezeichnet, trotz unterschiedlicher Deutungen und Variationen (vgl. Miller 2022; Vogt 2019). Miller (2022, 25) stellt in Anlehnung an Einsiedler (2014) vier Charakteristika als konstitutiv für grundlegende Bildung

heraus: „1. Gemeinsame Grundbildung für alle, 2. Gemeinsamer Grundstock, 3. Beginn der Allgemeinbildung und 4. Stärkung der Persönlichkeit“.

Helsper (2022, 57) beschreibt die Herausforderung für Grundschullehrkräfte, „Anschlussfähigkeit zu gestalten, um einen transfamiliären Bildungsprozess zu eröffnen“. Im deutschen dreigliedrigen Schulsystem muss zudem Anschlussfähigkeit an die weiterführenden schulischen Ausbildungsgänge hergestellt werden. Damit besteht die strukturelle Spannung in besonderem Maße für Grundschullehrkräfte, vom Anspruch her eine inklusive Grundschule für alle Kinder ohne Aussonderung vertreten zu wollen und zugleich in ein exkludierendes Schulsystem eingebettet zu sein (vgl. ebd., 66).

Gegenüber den Lehramtsstudiengängen der Sekundarstufen ergeben sich damit einige Spezifika für die beiden Studiengänge der Primarstufe. Im Folgenden sollen für das Praxissemester relevante inhaltliche Aspekte der Arbeit an Grundschulen aufgezeigt werden, von denen sich zwar einige auch in anderen Schulstufen finden, die jedoch für die Grundschule eine spezifische Ausprägung haben.

3.2 Eine Schule für alle Kinder

Die Grundschule hatte bereits zur Zeit der Weimarer Republik den Anspruch, eine Schule für alle Kinder zu sein. Dieser Anspruch galt allerdings immer schon mit Einschränkungen und Brechungen, z. B. Ausgliederung von Kindern in Hilfs- und Sonderschulen sowie Segregation in konfessionsgebundene und private Schulen (vgl. Stirner u. a. 2019). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 und der sich herausbildenden Perspektive von Inklusion erhöhte sich der Anteil von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an allgemeinbildenden Regelschulen beschult werden. Zu berücksichtigen sind hierbei ausgeprägte länderspezifische Unterschiede (vgl. Klemm 2022). Laut Pressemitteilung des Landesbetriebs IT.NRW (400/22 vom 27. September 2022) betrug der Anteil an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Schuljahr 2021/22 7,7 Prozent von rund 1,9 Millionen Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in NRW (ohne Freie Walddorfschulen und Weiterbildungskollegs). Bezogen auf die Gesamtheit der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht das einer Inklusionsquote von 44,7 Prozent.²

Schulformspezifisch sind erhebliche Unterschiede zu verzeichnen. So beträgt die Inklusionsquote in NRW im Schuljahr 2021/22 an Grundschulen 31,3 Prozent. Der größte Anteil bei den weiterführenden Schulen liegt bei den Gesamtschulen mit 34,3 Prozent gegenüber 13,2 Prozent an den Realschulen und 3,7 Prozent an Gymnasien (ebd.).

2 Mit der erhöhten Förderquote an inklusiver Beschulung geht allerdings kein gleichzeitiger Rückgang der Schüler:innen an Förderschulen einher (Exklusionsquote): Dieser erhöhte sich im vorhergehenden Schuljahr um 2,1 Prozent (ebd.; vgl. auch Goldan & Grosche 2021; Klemm 2015).

Praxissemesterabsolvierende an Grundschulen treffen damit auf sehr heterogen zusammengesetzte Schüler:innenschaften, die zudem an den Einzelschulen stark variieren. So werden von Beginn an milieubedingte ungleiche Ausgangsbedingungen für die Bildungsprozesse der Kinder erzeugt. Dabei stellen die Förderschwerpunkte *Lernen* mit rund 40 Prozent und *Emotionale und soziale Entwicklung* mit rund 18 Prozent die beiden größten Anteile an Kindern mit Förderbedarf (Klemm 2022). Für genau diese beiden Förderschwerpunkte findet die Ausbildung im integrierten sonderpädagogischen Studiengang der Universität Bielefeld statt, der zwar erst im zweiten aufbauenden Master studiert wird, an dem sich aber viele Studierende bereits im ersten grundständigen Master orientieren.

Die einzelnen Schulen gehen konzeptionell unterschiedlich mit diesen Kindern um; z. B. werden einzelne Kinder direkt in die Regelklassen eingegliedert und z. T. stundenmäßig in Fördergruppen oder Einzelförderung ausgegliedert oder auch ganze Klassen innerhalb des schulischen Regelunterrichts exkludiert. Ein weiterer Inklusions- bzw. Exklusionsfaktor, der sich z. T. mit den Förderschwerpunkten überschneidet, liegt in besonderen Sprachfördermaßnahmen: Hier sind sowohl ergänzende Förderstunden als auch eigens eingerichtete Klassen, häufig internationale Klassen genannt, zu finden. Die Kategorisierung Kinder mit *Migrationshintergrund* bzw. *Fluchterfahrung* hat dabei nachweislich stigmatisierendes Potenzial (vgl. z. B. Conti 2021). Benachteiligungen und Diskriminierung sowie individuelle Förderung und Chancen(un)gleichheit bieten daher vielfältige Anlässe zur Reflexion im Praxissemester.

An keiner Schulform ist die professionsbezogene Zielperspektive von Inklusion im Sinne eines engen, auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bezogenen wie auch weiten, auf weitere Faktoren bezogenen Inklusionsbegriffs und einer stark ausgeprägten Heterogenität so präsent wie an der Grundschule. Positiv kann an dieser Stelle vermerkt werden, dass sich in einer Längsschnittstudie (Lojewski u. a. 2022) gezeigt hat, dass Studierende der studierten Schulform Grundschule (Lehramt Grundschule mit und ohne ISP) sowohl vor als auch nach Absolvieren des Praxissemesters über ein größeres pädagogisches Interesse und über eine positivere Einstellung zum inklusiven pädagogischen Arbeiten verfügen als Studierende der anderen beiden Lehramtsformen Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) sowie Gesamtschule und Gymnasium (GymGe).

3.3 Doppelfunktion der Grundschule: dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet

Mit der gesellschaftlichen Funktion der Schule, die nachwachsende Generation in die Gesellschaft zu integrieren, verbindet sich die Herausforderung zur didaktischen Anschlussfähigkeit an den individuellen Lernprozess und die Persönlichkeitsentwicklung. Die Grundschule als Schule für alle Kinder wurde damit zugleich als „kindgemäße Schule konzipiert“ (Heinzel 2019, 277). Themen wie Differenzierung

und individuelle Förderung, zieldifferentes Lernen, Chancengleichheit, Motivation und Partizipation, Umgang mit Heterogenität und herausforderndem Verhalten sind ebenso wie Unterrichtsstörungen und Teamteaching entsprechende Aufgabefelder, mit denen Absolvierende des Praxissemesters unmittelbar konfrontiert sind. Das Spannungsfeld von Integration in den Klassenverband (in die Gesellschaft) und individualisiertem Unterricht (Förderung und Kanalisierung der individuellen Schullaufbahn) ist daher immer direkt mit dem Handlungsfeld *Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung* verbunden. Neben den fachlichen und fachdidaktischen Anteilen gehört entsprechend der Aufbau eines pädagogisch-psychologisch fundierten Wissens zum universitären Studium (Fölling-Albers 2019).

Aus der Perspektive des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes ist pädagogisches Handeln immer im Spannungsfeld von Gesellschaft und Person angesiedelt, in dem widersprüchliche Handlungsanforderungen konstitutiv für das Lehrer:innenhandeln sind (vgl. Helsper 2010; Herzmann & König 2016). Diese werden als Antinomien beschrieben und gelten für das Lehrer:innenhandeln in allen schulischen Lehramtsstudiengängen (Helsper 2010). Für die Grundschule beschreibt Helsper (2022) zwei Antinomien als typisch: *Nähe und Distanz* sowie *Qualifikation und Selektion*. In diesen Polen widersprüchlicher Handlungsanforderungen spiegelt sich die Doppelfunktion der gesellschaftlichen Beauftragung unmittelbar wider (vgl. auch Fölling Albers 2019). Für das Grundschullehrer:innenhandeln ist konstitutiv,

„dass Grundschullehrer*innen in besonderer Weise an das ‚Familienkind‘ anknüpfen müssen und damit in die partikular-individuellen und die diffus-emotionalen Bezüge deutlicher als Lehrer*innen der Sekundarstufen involviert sind. Damit eröffnen sie Kindern erst die Möglichkeitsräume, sich mit der Lehrerposition identifizieren zu können“ (Helsper 2022, 62).

Gerade das Ausbalancieren dieser antinomischen Handlungsanforderungen wird als wesentliche Begründung für die Notwendigkeit der Reflexionskompetenz von Lehrkräften angesehen, die durch das Praxissemester angebahnt werden soll (Helsper 2022, 2010; Klewin 2022).

Mit den inhaltlichen sowie pädagogischen Aufgaben und Handlungsfeldern der Lehrkräfte sind auch organisatorische Besonderheiten für den Primarbereich verbunden. Nach wie vor gilt das Klassenlehrer:innenprinzip in Abgrenzung zum Fachlehrer:innenprinzip an weiterführenden Schulen als feste Bezugsgröße für die Unterrichtsorganisation an Grundschulen (Holler-Nowitzki 2022). Das bedeutet für das Praxissemester die Zuordnung der Studierenden zu einzelnen Klassen bzw. Klassenlehrer:innen als Mentor:innen. Mit diesem Zuordnungsprinzip wird zugleich ermöglicht, dass Studierende stärker die individuellen Lernprozesse der Schüler:innen verfolgen können. Dieses entspricht der *Kindgemäßheit* (s. o.) der Grundschule.

Darüber hinaus gibt es mittlerweile an vielen Grundschulen jahrgangsgemischte Klassen der Klassenstufen eins bis zwei oder drei, die eine am Kind orientierte Verweildauer in den Eingangsklassen ermöglichen sollen, also dem individuellen Lernvermögen der Kinder angepasst sind. Gleichzeitig erhöht sich damit aber auch noch einmal die Heterogenität der Schüler:innenschaft einer Klasse bezogen auf die Altersspannweite.

Mit der Vielfältigkeit der Heterogenitätsdimensionen hat sich darüber hinaus auch das Lehr- und Betreuungspersonal differenziert und erweitert: Neben den Klassen- und Fachlehrkräften sind sowohl Erzieher:innen als auch Schulbegleiter:innen, Alltagshelfer:innen und Sozial- oder Sonderpädagog:innen an den Schulen und in den Klassen keine Seltenheit, so dass sich auch Themenfelder wie multiprofessionelle Kooperation als Reflexionsgegenstände anbieten bzw. zur Bearbeitung in Studienprojekten aufgegriffen werden.

Aktuelle Herausforderungen, die sich auch in der universitären Ausbildung widerspiegeln, liegen darüber hinaus im Bereich des digitalen Lernens und der Medienpädagogik. Diese Themenbereiche erlangten unter den schulischen Maßnahmen im Umgang mit der Corona-Pandemie (unverhoffte) Aktualität (vgl. Stellungnahme der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe o. J.).

Weitere Herausforderungen beziehen sich aktuell vermehrt auf Kinder mit Fluchterfahrungen, die aus anderen kulturellen Kontexten stammen, in der Regel mit einem nicht-deutschen sprachlichen Hintergrund, z. T. traumatisiert sind und häufig als Quereinsteiger:innen von den Grundschulen auch während des Schuljahres aufgenommen werden.

Dass die hier dokumentierte Themenvielfalt, die etwa in Studienprojekten aufgegriffen wird, auch aktuelle Herausforderungen der Grundschulen widerspiegelt, zeigt sich u. a. in den Studienberichten, die unter den eingeschränkten Möglichkeiten der Corona-Pandemie durchgeführt wurden (vgl. Holler-Nowitzki u. a. in diesem Band).

4 Das Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester der Grundschule

Das Konzept des Forschenden Lernens ermöglicht im Praxissemester der Primarstufe, aus einer großen Bandbreite Themen im Rahmen der Bildungswissenschaften nicht nur in Bezug auf die subjektiv wahrgenommenen Herausforderungen in der Praxis aufzugreifen, sondern darüber hinaus auch die Interessen und Anliegen je nach Studiengangsvariante (G bzw. G/ISP) der Praxissemesterabsolvierenden zu berücksichtigen. Entsprechend wird die Wahlmöglichkeit des Themas und der Fragestellung für die Durchführung der Studienprojekte als zentrales und bedeut-

sames Merkmal für die Theorie-Praxisreflexion angesehen (vgl. Holler-Nowitzki u. a. 2022). Unter der Zielperspektive, die Theorie-Praxis-Reflexion anzubahnen, ist mit den unterschiedlichen Formaten im Rahmen des Konzepts des Forschenden Lernens die Hoffnung auf die Ausbildung der Reflexionskompetenz verbunden. Diese soll der langfristigen Professionalisierung dienlich sein (vgl. Hascher 2012; Rothland & Boecker 2014). Im Nachgang des Praxissemesters sind in den Bildungswissenschaften zwei unterschiedliche Formate der Theorie-Praxis-Reflexion als benotete Prüfungsleistungen vorgesehen (vgl. den Beitrag von Holler-Nowitzki u. a. in diesem Band): a) Studienprojekte in Form einer Hausarbeit (Studienberichte) sowie b) mündlich vorgetragene Theorie-Praxis-Reflexionen, die im Rahmen eines Kolloquiums präsentiert werden (sogenannte RPS-Prüfungen/Reflexionsprüfungen im Praxissemester).

In den *Studienberichten* der Studierenden werden selbstständig durchgeführte Studienprojekte dokumentiert, die ausgehend von einer eigenen Fragestellung, die sich auf die Praxiserfahrungen der Studierenden im Praxissemester bezieht, forschungsmethodisch systematisch, also theoriebezogen und datenbasiert ausgearbeitet werden. Das Vorbereitungsseminar in den Bildungswissenschaften bereitet auf die selbstständige Durchführung an den Praktikumsschulen forschungsmethodisch und bildungswissenschaftlich theoriebezogen vor, flankiert von einem parallel durchgeführten Seminar zum „Lehrer:innenhandeln“. Im Rahmen eines Begleitseminars zur Praxisphase werden die Studierenden bei der Umsetzung unterstützt. Konzeptionell werden unterrichtsnahe Forschungsmethoden zur Datenerhebung und -auswertung vermittelt, insbesondere Unterrichtsbeobachtungen, das Forschungstagebuch als Instrument der Feldbeobachtung, Feedback-Bögen, Formen der mündlichen Befragung usw.

Eine Besonderheit gegenüber den weiterführenden Schulformen bei der Umsetzung der Studienprojekte ist mit der Zuordnung der Studierenden im Praxissemester verbunden, die dem Klassenlehrer:innenprinzip entspricht (vgl. Holler-Nowitzki 2022). Diese Zuordnung impliziert in der Regel den durchgängigen Verbleib in einer Klasse während des schulischen Vormittags, also nahezu ohne Freistunden, unterbrochen von Pausen, die mitunter mit der Pausenaufsicht, manchmal auch im Lehrerzimmer, z. T. auch im Klassenraum verbracht werden. Absprachen für die Durchführung der Studienprojekte ebenso wie Vor- und Nachbesprechungen für den Unterricht der Studierenden finden häufig weniger planmäßig als vielmehr *nebenbei*, in den Pausen, vor dem oder direkt im Anschluss an den Unterricht statt. Studienprojekte, die forschungsmethodisch aufwändiger sind, benötigen häufiger mehr Absprachen in der Schule. Ebenso wie vor- und nachbereitende Gespräche zu den Unterrichtsvorhaben sind diese Absprachen zu den Studienprojekten nur eingeschränkt während des laufenden Unterrichts am Vormittag in einem Klassenverband möglich bzw. auf die individuelle Unterstützungsbereitschaft der beteiligten Lehrkräfte angewiesen. In Bezug auf

die Unterstützung durch die Schule werden daher von den Studierenden weniger aufwändige Studienprojekte aus pragmatischen Erwägungen favorisiert. Positiv hervorzuheben ist, dass viele Studierende gerade die Eingebundenheit in den Klassenverband und den gesamten Schulalltag inklusive Pausenaufsicht, Konferenzen und Elternabende sehr schätzen und positiv wahrnehmen (vgl. ebd.). Diese Umstände begünstigen methodisch weniger aufwändige Forschungsvorhaben, entsprechen aber gleichzeitig eher dem Alltag einer Grundschullehrkraft.

Die thematische Bandbreite korrespondiert weitgehend mit den Herausforderungen in der Vermittlung einer grundlegenden Bildung im Spannungsfeld von *dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet*: die Eingewöhnung von Kindern in den schulischen Alltag, Beziehungsgestaltung und Konflikte, Regeln und Rituale sowie Classroom Management, ebenso wie Unterrichtsstörungen, individuelle Förderung, Differenzierung und vieles mehr.

Das Grundprinzip der Theorie-Praxis-Reflexion wird auch in einem weiteren in Bildungswissenschaften und einigen Fächern realisierten Prüfungssetting zum Praxissemester, der *Reflexionsprüfung* nach dem Praxissemester (RPS), aufgegriffen. Hierbei werden Erfahrungen bzw. Situationen aus der schulischen Praxisphase bildungswissenschaftlich theoriebezogen reflektiert. Es bedarf hier keiner weiteren Datenerhebung, sondern die Prüfung stützt sich in der Regel auf eigene Beobachtungen, berichtete Erfahrungen oder andere subjektive Wahrnehmungen. Die thematische Bandbreite entspricht weitgehend der der Studienprojekte. In einem kolloquiumsartigen Prüfungsformat bietet sich den Studierenden die Gelegenheit, nach Abschluss der Praxisphase die von ihnen wahrgenommenen Irritationen aus der schulischen Praxis theoriebasiert (gemeinsam) zu reflektieren. Wenngleich nur selten die Antinomien nach Helsper direkt thematisiert werden, lassen sich die aufgegriffenen Fragestellungen häufig den strukturtheoretischen Herausforderungen nach Helsper (2022) zuordnen: Der Aufbau einer vertrauensvollen Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung, differenzierte Kenntnisse der familialen Verhältnisse und Mitgefühl für die Nöte und Sorgen der Schüler:innen verweisen auf die *Kindgemäßheit* sowie die wahrgenommenen Rollenanforderungen als Lehrkraft. Die hier entstehenden, häufig sehr intensiven Diskussionen sowie die Rückmeldungen der Studierenden zu diesem Prüfungsformat bestätigen bisher das als ergiebig erachtete Prüfungssetting. Auch empirisch konnte die Einschätzung der Studierenden bestätigt werden (vgl. Ukley & Bergmann 2020).

Neben diesen positiven Rückmeldungen berichten viele Studierende jedoch auch von einem erhöhten Zeit- und Prüfungsdruck (Holler-Nowitzki 2022). Die Bearbeitungszeit für die Studienberichte beträgt drei Monate; in diese Zeit fallen in den Bildungswissenschaften auch die RPS-Prüfungen. Reflexionsanlässe in den Bildungswissenschaften ergeben sich für beide Formate in allen Unterrichtsfächern und Förderangeboten bis hin zur Pausengestaltung und zu Klassenfahrten.

Fragestellungen für Studienprojekte müssen dabei in der Regel an den schulischen Kontext angepasst bzw. spezifiziert werden.

5 Das Praxissemester in der Primarstufe als (studien-)phasenübergreifendes Element der Professionalisierung

Mit dem Ziel der Professionalisierung soll anhand des Konzepts des Forschenden Lernens die individuelle Reflexionskompetenz für Lehramtsstudierende initiiert bzw. gefördert werden. Gerade die Wahlfreiheit der Reflexionsanlässe sowohl in den Studienberichten als auch in den Reflexionsprüfungen ermöglicht es, Fragestellungen aufzugreifen, die an die individuellen Erfahrungen und Präferenzen anknüpfen, um so die subjektive Wahrnehmung einerseits und die schulischen Handlungskontexte der Studierenden andererseits zu reflektieren.

Insofern mit dem Konzept des Forschenden Lernens eine Theorie-Praxis-Reflexion verbunden ist, kann diese als wiederkehrendes Element der phasenübergreifenden Professionalisierung verstanden werden: Bereits im Einführungsmodul in die Bildungswissenschaften im ersten Semester des Bachelor-Lehramtsstudiengangs wird eine orientierende Praxisphase durchgeführt, zu der es in der Modulbeschreibung heißt: „Das Einführungsseminar bereitet auch auf die Praxisstudie und die dort angesiedelte Theorie-Praxis-Reflexion vor“ (Modulbeschreibung 25-BiWi_1b Einführungsmodul BiWi).

Die Gemeinsamkeit liegt nicht nur darin, dass es sich um eine (wenn auch kurze) Praxisphase handelt, sondern dass die Modulprüfung in Form einer wissenschaftlichen Hausarbeit erbracht wird und eine Theorie-Praxis-Reflexion in Bezug auf die Inhalte und Kompetenzen des Moduls beinhaltet (vgl. ebd.). Diese wird entsprechend des Konzepts Forschenden Lernens wissenschaftlich systematisch angeleitet mit Bezug zu bildungswissenschaftlichen Theorien und anhand der Forschungsmethode Beobachtung.

Auch in der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (Modulbeschreibung 25 BiWi-BPSt Berufsbezogene Praxisstudie) am Ende des BA-Studiums werden durch Forschendes Lernen im Zusammenspiel von Theorie und Praxis die ersten theoriegeleiteten berufsorientierenden Erfahrungen aus der Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion (Modul 25-BiWi1_b Einführungsmodul BiWi) vertieft und erweitert. In diesem Sinne reflektieren die Studierenden in einem dem Ausbildungsstand angemessenen anspruchsvolleren Rahmen erneut ihre eigene Berufswahlentscheidung und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Erkundung des Berufsfeldes.

Das Konzept des Forschenden Lernens wird darüber hinaus auch in weiteren Modulen des universitären Lehramtsstudiums G/ISP nach dem Praxissemester aufgegriffen, in denen wiederum ein Projekt mit Praxisanteil enthalten ist. So

wird beispielsweise im Modul 25-ISP 2 „Heterogenität und Differenz“ eine außerschulische, zumindest aber außerunterrichtliche Projektphase absolviert, die lebensweltbezogene Aspekte bei Schüler:innen aufgreift, die unter erschwerten Bedingungen aufzuweisen.

Dabei haben sich methodische Zugangsweisen wie das Forschungs- oder Lerntagebuch als eine vielfältig nutzbare Grundlage für die Datenerhebung herauskristallisiert, die zumindest aus der Perspektive der Bildungswissenschaften als eher unaufwändige und zugleich unterrichtsnahe forschungsmethodische Zugänge die Chance auch zur späteren unterrichts- und schulalltagsnahen Reflexion bieten. Zumindest werden hierin Chancen gesehen, eine wissenschaftsorientierte reflektierende Haltung zu begünstigen, die für die individuelle Professionalisierung als grundlegend angesehen wird. Anknüpfungspunkte für die zweite Phase der Lehrer:innenausbildung (Vorbereitungsdienst) lassen sich in den Leitgedanken des Kerncurriculums für die Lehrer:innenausbildung im Vorbereitungsdienst NRW finden; dort heißt es:

„Das Kerncurriculum versteht den Erwerb berufsbezogener Kompetenzen als *lebenslange und personalisierte Professionalisierung*. [...] Lernen vor dem Hintergrund der eigenen *Berufsbiografie* setzt voraus, dass LAA [Lehramtswärter; B. H.-N.] relevante berufsbezogene *Erfahrungen machen*, diese mit Rekurs auf gesicherte fachliche (fach-)didaktische und pädagogische Bezüge *reflektieren und bewerten*“ (Kerncurriculum 2021, 5; Hervorh. i. O.).

Inwieweit dieser Leitgedanke dem Konzept Forschenden Lernens tatsächlich entspricht, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Und inwieweit die Professionalisierung tatsächlich gelingt, ist weiteren Evaluationen vorbehalten. Wünschenswert wären sicherlich weitere Kooperationen und Abstimmungsprozesse zwischen den beteiligten Institutionen und zwar phasenübergreifend.

Literatur

- Bielefelder Leitkonzept (2011): Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf> (21.05.2024).
- Conti, L. (2021): Interkulturelle Kompetenz. Zum Umgang mit Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrungen. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinicke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung). Wiesbaden: Springer, 305–312.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_34
- Einsiedler, W. (2014): Grundlegende Bildung. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik (4., erg. u. aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–232.
- Fölling-Albers, M. (2019). Grundschule 1919 – Grundschule 2019. Eine andere Grundschule? In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12(2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 475–491. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00051-w>

- Goldan, J. & Grosche, M. (2021): Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24. Jg., 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Hänsel, D. (2015): Inklusive Lehrerausbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: *Pädagogik* 67 (3), 38–42.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heinzel, F. (2019): Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein. Die generationsvermittelnde Grundschule als Konzept. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12 (2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 275–287. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>
- Helsper, W. (2010): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich utb, 15–34. <https://doi.org/10.36198/9783838580920>
- Helsper, W. (2022): Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektive. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53–72. <https://doi.org/10.35468/5949-04>
- Herzmann, P. & König, J. (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.36198/9783838543376>
- Holler-Nowitzki, B. (2022): Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Befunde einer Befragung von Studierenden zu ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 147–172. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2022): Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 77–100. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Kerncurriculum – Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. (2021): Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (17.04.2023).
- Klemm, K. (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022): *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klewin, G. (2022): Die Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters (innerhalb der Bildungswissenschaften). In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 27–36. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019/2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019*. KMK. Online unter: https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=55709 (21.05.2024).
- Kottmann, B. & Miller, S. (2022): Der Studiengang der integrierten Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. In: B. Serke & B. Streese (Hrsg.): *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 163–172. <https://doi.org/10.35468/5958-15>

- Lojewski, J., Streblov, L. & Brandhorst, A. (2022): Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer*innen im Studienverlauf. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster: Waxmann, 121–146. <https://doi.org/10.31244/9783830995302>
- Miller, S. (2022): Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–35. <https://doi.org/10.35468/5949-02>
- Modulbeschreibung 25-BiWi_1b Einführungsmodul BiWi. Online unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/78037922> (21.05.2024).
- Modulbeschreibung 25-BiWi-BPSt Berufsfeldbezogene Praxisstudie. Online unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/78037865> (21.05.2024).
- Modulbeschreibung 25-ISP2 Differenz und Heterogenität. Online unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/27461160> (21.05.2024).
- Pressemitteilung des Landesbetriebs IT.NRW (400/22 vom 27. September 2022). Online unter: <https://www.it.nrw/inklusionsquote-im-schuljahr-202122-allgemeinbildenden-schulen-nrw-bei-447-prozent-18103> (21.05.2024).
- Rothland, M. & Boecker, S. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: DDS – Die Deutsche Schule 106 (4), 386–397. <https://doi.org/10.25656/01:25902>
- Stellungnahme der DGF-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (o.J.): Grundschulbildung unter den Bedingungen einer Pandemie – und danach. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2021_GSF_Stellungnahmepapier_Pandemie.pdf (21.05.2024).
- Stirner, P., Hoffmann, L., Mayer, T. & Koinzer, T. (2019): Eine gemeinsame Grundschule für alle? Die Grundschule als Ort sozio-ökonomischer Ungleichheiten und Segregation. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 439–456. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00062-7>
- Ukley, N. & Bergmann, F. (2020): Professionalisierungspotenziale Forschenden Lernens – Eine empirische Studie zu subjektiven Einschätzungen von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters im Fach Sport. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, 133–140. <https://doi.org/10.25656/01:20222>
- Vogt, M. (2019): Grundlegende Bildung als Zielvorgabe einer Schule für alle – Deutungsvarianten in der Geschichte der Grundschule in Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 12 (2): 100 Jahre Grundschule: Grundlegende Bildung für alle? Hrsg. v. M. Götz, G. Breidenstein, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, F. Heinzel, G. Kammermeyer & M. Vogt), 241–258. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00058-3>

Autorin

Holler-Nowitzki, Birgit, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester an (inkluisiven) Grundschulen, Kooperation mit Eltern, Transitions- und Resilienzforschung, außerschulische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern
birgit.holler-nowitzki@uni-bielefeld.de

Birgit Holler-Nowitzki, Gabriele Klewin und Barbara Koch

„Wegen dir kriegen wir keine Murmeln!“ Reflexionsanlässe in Studienberichten des Praxissemesters

The initiation of a reflective capacity is a central aim of research-based learning. Whether this goal is achieved under the conditions of initiated and graded reflection has not yet been the subject of much research. Existing research shows that the chosen occasion as a starting point for reflection processes already has potential in terms of professionalisation effects. It can be assumed that there is evidence of reflection in the study reports, as they document the process and results of research-based learning. The results of the content analysis of the study reports in Educational Science from the Corona cohorts show a variety of occasions that reflect the students' freedom of choice of topic and question and suggest a subjective meaning. At the same time, it can be seen that students predominantly reflect on experiences that relate to the practice of others (foreign practice), i. e. that do not relate to their own practice.

1 Einleitung

Das im Titel angeführte Zitat steht exemplarisch für unterschiedliche Reflexionsanlässe, die in Studienberichten (siehe unten) beschrieben und in dem vorliegenden Beitrag näher untersucht werden. In diesem, von einer Studentin im Studienbericht wiedergegebenen Zitat formuliert ein Kind in der Primarstufe seine Sichtweise auf ein Verstärkersystem im Unterricht. Im Studienbericht wird ersichtlich, dass dies als Anlass für ein Studienprojekt genutzt wird. Die Studentin beschreibt, wie ihre anfängliche Befürwortung des Systems durch ihre Beobachtungen und Äußerungen der Kinder in Skepsis umschlägt. Die Skepsis ist Anlass für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema.

Studienberichte des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (NRW) sind in Form einer Hausarbeit dokumentierte studentische Studienprojekte, die im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzeptes des Forschenden Lernens von Studierenden als Prüfungsleistung verfasst werden (Bielefelder Leitkonzept 2011) und im Folgenden als Studienberichte bezeichnet werden. Diese entstehen während der fünfmonatigen Praxisphase und im Anschluss daran. Die hier vorgestellte Studie

bezieht sich auf Studienprojekte, die in den Bildungswissenschaften und zwar im Studiengang der Primarstufe der Universität Bielefeld erstellt wurden. Die Vorbereitung auf die eigenständige Durchführung eines Studienprojektes im Rahmen der Seminarkonzeption soll eine bildungswissenschaftlich vertiefte Auseinandersetzung mit den von den Studierenden wahrgenommenen Praxiserfahrungen anstoßen. Erwartet wird, dass Studierende einen von ihnen selbst gewählten Aspekt reflektieren, indem sie ihre Wahrnehmung der schulischen Praxis im Praxissemester forschungsmethodisch angemessen abbilden (Datengrundlage) und einen geeigneten bildungswissenschaftlichen Gegenstands- bzw. Theoriebezug zur Auseinandersetzung nutzen. Die Seminarkonzeption zur Vorbereitung auf die eigenständige Durchführung eines Studienprojektes im Praxissemester wird durch ein weiteres Seminar zum *Lehrer:innenhandeln* bildungswissenschaftlich flankiert und hat zum Ziel, Studierende für grundschulrelevante Themen und Anforderungen des Lehrkräftehandelns im Bereich der Bildungswissenschaften zu sensibilisieren, indem geeignete Theoriebezüge und eine forschungsmethodisch angemessene Datenbasis als systematische Reflexionsgrundlage genutzt werden. Die Herausforderungen für die Studierenden liegen darin, sowohl die Fragestellung als auch das methodische Vorgehen parallel zum unterrichtlichen Schulalltag zu entwickeln. Daher zielt die Vorbereitung im Seminar darauf, unterrichtsnahe Themen sowie auch unterrichtsnahe Datenerhebungsverfahren zu vermitteln, die nicht zu aufwändig in der Umsetzung sind und ggf. auch in der weiteren Ausbildungs- und in der beruflichen Phase erneut zum Einsatz kommen könnten. Hierdurch soll zugleich zukunftsorientiert die Chance einer wissenschaftsorientierten Reflexionsfähigkeit im weiteren Verlauf der Professionalisierung erhöht werden. Thematisch gehören z. B. Aspekte des Classroom Managements ebenso dazu wie Differenzierung, Individualisierung, Motivation und Partizipation der Schüler:innen (vgl. Holler-Nowitzki & Miller 2017). Je nach inhaltlichem Interesse der Studierenden werden Fragestellungen aufgegriffen und Möglichkeiten unterrichtsnaher Verfahren der Datenerhebung wie teilnehmende Beobachtung, Interview, Feedback-Bögen, Gruppendiskussionen, Forschungstagebuch sowie die Dokumentenanalyse vermittelt (ebd., 195). Ausgewertet werden die erhobenen Daten in der Regel inhaltsanalytisch.

Das Konzept des Forschenden Lernens hat sich als zentrales hochschuldidaktisches Konzept längerer Praxisphasen der Lehrkräfteausbildung in den meisten Bundesländern herausgebildet (Weyland & Wittmann 2017), um eine systematische Distanzierung von der erlebten eigenen und fremden Praxis anzustoßen und die Reflexionsfähigkeit anzuregen (Hascher 2012; Rothland & Boecker 2014). In den Evaluationen des Praxissemesters in NRW und auch in weiteren Studien wird sichtbar, dass das Konzept häufig auf wenig Akzeptanz bei den Studierenden trifft (van Ackeren & Herzig 2016; Fichten & Weyland 2018; für Bielefeld: Lojewski u. a. 2018). Ein möglicher Grund hierfür ist, dass im Praxissemester

die Durchführung der Studienprojekte und das Unterrichten hinsichtlich der Bewältigung von Anforderungen konkurrieren (Fichten & Weyland 2018; Koch & Stiller 2012). Während Unterrichten als Anforderung in der Sichtweise der Studierenden unmittelbar einen Zusammenhang zum beruflichen Handeln erzeugt, wird dieser bei den Studienprojekten im Rahmen des Forschenden Lernens deutlich seltener ersichtlich (Klewin & Koch 2017). Hinzu kommt, dass Unterrichten eher im Modus des Einlassens erfolgen kann, während Forschendes Lernen bei den Studienprojekten eine Distanzierung vom erlebten beruflichen Handeln erfordert (Leonhard & Herzog 2018).

Mit den Studienberichten als verpflichtende benotete Prüfungsleistung ist darüber hinaus die angestrebte Reflexion als eine veranlasste anzusehen (Häcker 2017), was die Frage aufkommen lässt, inwieweit diese Form der Reflexion professionalisierend wirken kann. Allerdings kann auch nicht im Umkehrschluss gefolgert werden, dass jede veranlasste Reflexion per se nicht professionalisierend sei (vgl. Gutzwiller-Helfinger u. a. 2017). Bisherige Forschung zu diesem hochschuldidaktischen Zugang zeigt, dass Studienprojekte besonders dann von den Studierenden als Lerngelegenheit wahrgenommen werden, wenn die thematische und methodische Ausrichtung selbst festgelegt werden kann (Fast u. a. 2018; Fichten & Weyland 2018; Klewin u. a. 2019).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Anlässe die Wahl des Themas bestimmen, wenn einerseits die Wahl des Themas freigestellt ist, andererseits aber die beschriebenen curricularen Anforderungen und Zwänge vorhanden sind und – darüber hinaus im vorliegenden Fall – deutliche Einschränkungen durch die Corona-Pandemie zu verzeichnen waren.

Trotz inzwischen umfangreicher Forschung zum Forschenden Lernen im Praxissemester (z. B. Basten u. a. 2020; König u. a. 2018) und auch spezifisch zu den Studienprojekten (zur forschungsmethodischen Ausrichtung von Studienprojekten: Herzmann & Liegmann 2018) ist über Anlässe, die in ein Forschungsthema und eine Fragestellung überführt werden, bislang wenig bekannt. Eine der wenigen Studien zu diesem Themenkomplex arbeitet zwar subjektive Motive für die Wahl von Themen heraus, bezieht sich aber auf eine deutlich andere theoretische Grundlage, so dass die Ergebnisse wenig zu den Ergebnissen dieser Studie in Bezug gesetzt werden können (Heissenberger-Lehofer 2022). In einer zweiten Studie zu diesem Bereich (Nocon-Stoffers 2018) geht es zwar ebenfalls um das nordrhein-westfälische Praxissemester; allerdings werden hier die Themen und nicht die Anlässe für die Themenwahl ins Zentrum gestellt. Bei der hier vorliegenden Fragestellung liegt der Schwerpunkt nicht auf den Themen oder Motiven, sondern darauf, welche konkreten Erfahrungen seitens der Studierenden für eine reflexive Auseinandersetzung in Form von Studienprojekten ausgewählt und welche Begründungen hierfür angeführt werden. Die Darstellung des Anlasses für die Themenwahl in den Studienberichten und deren Begründung sollen deshalb

im Fokus dieses Beitrags stehen. Zunächst wird allerdings die Bedeutung von Reflexion und Reflexionsanlässen auf theoretischer Basis skizziert und es wird die Forschungslücke in diesem Bereich markiert. Daran schließen sich die Darstellung des methodischen Vorgehens der hier berichteten Untersuchung sowie der Ergebnisse an. Im Fazit werden mögliche Professionalisierungseffekte in Bezug auf die gewählten Anlässe und hochschuldidaktische Implikationen diskutiert.

2 Reflexion und Reflexionsanlässe aus struktur- und reflexionstheoretischer Perspektive

Die Förderung von Reflexionsfähigkeit beziehungsweise das Bereitstellen von entsprechenden Lerngelegenheiten ist fester Bestandteil der Lehrkräftebildung. So wie das Forschende Lernen in den letzten Jahren einen Aufschwung erhalten hat, kann dies seit ca. 30 Jahren auch für Reflexion in der Lehrkräftebildung gesagt werden (Häcker 2022; Neuweg 2021). Neuweg spricht davon, dass Reflexion das „Gravitationszentrum“ der Lehrkräftebildung sei (2021, 360), Häcker von einer „Reflexionsnorm“ (2022, 95), und Cramer plädiert sogar für Meta-Reflexivität (2020).¹ Begründet wird die Forderung nach Reflexion insbesondere durch die dem Lehrkräfteberuf zugrunde liegende strukturelle Unsicherheit (Herzog 1995). Da das pädagogische Handeln, folgt man Luhmann und Schorr (1979), nicht technologisierbar ist, müssen Lehrkräfte jeweils situationsspezifisch handeln und dies reflektieren, um die eigene Professionalisierung zu unterstützen. Die Forderung nach Reflexion ist dabei unabhängig davon, ob Professionalisierung vor dem Hintergrund des kompetenzorientierten Professionalisierungsansatzes oder dem der Strukturtheorie gesehen wird (Heinrich u. a. 2019).

Das Forschende Lernen als hochschuldidaktisches Konzept für das Praxissemester erweist sich als anschlussfähig an beide Professionsansätze. Im Weiteren wird eine strukturtheoretische Einordnung vorgenommen. In diesem Sinne wird professionelles Handeln nach Helsper (1996, 2016) nicht während der universitären Lehrkräftebildung erworben, sondern stellt einen Transformationsprozess in der reflexiven Auseinandersetzung mit schulischer Praxis dar. Innerhalb des Studiums kann ersatzweise die Fähigkeit zur reflexiven Bearbeitung schulpädagogischer Praxis entwickelt werden, indem z. B. an Fällen gearbeitet wird. Mit dem Forschenden Lernen im Rahmen des Praxissemesters entsteht die Möglichkeit, bereits während des Studiums im strukturtheoretischen Sinne professionelles Handeln zu entwickeln. Die Praxis wird dann nicht mehr über dokumentierte Fälle (Heinzel 2021) repräsentiert, sondern selbst erfahren und reflektiert. Allerdings ist es nicht die Praxis per se, sondern ein von den Studierenden für ihr Studienprojekt

1 Die in letzter Zeit auch kritisch gesehene, sehr umfassende Forderung nach Reflexion (Häcker 2022; Neuweg 2021) kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden.

selbst ausgewählter Ausschnitt des Erlebten: Ein Thema wird gefunden und eine Fragestellung entwickelt, der im Studienprojekt forschend lernend nachgegangen wird. Methodisch fundiert und z. T. fallbezogen wird in einem nächsten Schritt des Forschenden Lernens lokales Wissen über erfahrene eigene oder fremde Praxis erzeugt und reflektiert. Die methodische Fundierung beim Forschenden Lernen im Rahmen der Studienprojekte lässt je nach Fragestellung unterschiedliche Bearbeitungsweisen zu, sowohl quantitativ als auch qualitativ, kategorienbasiert oder auch rekonstruktiv. Dies geschieht mit dem Ziel, erlebte Praxis theorie- und datenbasiert aufzuklären und hieraus Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Praxis abzuleiten.

Welche Begründungen in den Studienprojekten aufzufinden sind, die zu der Wahl des Themas geführt haben, wird in der vorliegenden Studie untersucht. Zur forschungsmethodischen Erschließung wird auf das EDAMA-Modell nach Aepli und Lötscher (2016) zurückgegriffen.² Dieses allgemeine Modell scheint für die Erfassung der reflexiven Auseinandersetzung geeignet, weil es, ähnlich wie im strukturtheoretischen Ansatz, der handlungsentlasteten Reflexion eine besondere Bedeutung zumisst. Auch wird in dem Modell Reflexion als Prozess verstanden und weist damit Parallelen zum Forschungsprozess auf (Holler-Nowitzki u. a. 2018, 2021, 2022).

Bezogen auf unsere Forschungsfrage nach dem Anlass der Reflexion beziehen wir uns in der vorliegenden Studie im Sinne des Modells *nur* auf die Phase des *Darstellens*, die der Phase des *Erlebens* folgt (Aepli & Lötscher 2016). Kennzeichnend für die Phase des Darstellens ist, dass der Anlass benannt wird und zugleich ein reflexives Moment enthält, in welchem zwei Perspektiven aufeinander bezogen werden (siehe Kap. 3).

In einer ersten Studie der Autorinnen zur Frage, welche Anlässe von Studierenden für eine Auseinandersetzung in Studienprojekten gewählt werden (Holler-Nowitzki u. a. 2021), zeigte sich, dass sehr unterschiedliche Anlässe herausgearbeitet werden konnten. In den Studienberichten der Stichprobe aus der ersten Kohorte, die das Praxissemester absolviert hatte, konnten sowohl *allgemeine Irritationen* als Anlass für die Wahl des Themas als auch *Antinomien*, welche sich in der hier vorgestellten Studie nicht auffinden lassen, analysiert werden. Darüber hinaus wurde auch ein *grundsätzliches Erkenntnisinteresse* in den Berichten sichtbar (Holler-Nowitzki u. a. 2021). Diese Kategorie lässt sich nochmals aufteilen in ein Erkenntnisinteresse, das sich auf die erlebte schulische Praxis (eigene und fremde) richtet, und eines, in dem sich eher ein allgemeines Interesse widerspiegelt, in dem nur ein

2 Das EDAMA-Modell ist ein nicht hierarchisches Reflexionsmodell. Es umfasst die fünf Phasen: Erleben – eine Erfahrung machen (Phase 1), Darstellen – Rückblick (Phase 2), Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung (Phase 3), Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen (Phase 4) und Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben (Phase 5).

diffuser Bezug zur Praxis erkennbar ist. Gerade für letzteres haben wir vermutet, dass der Reflexionsprozess hier weniger ausgeprägt für die eigene Professionalisierung genutzt werden kann.

3 Methodisches Vorgehen

Der Ausgangspunkt für die hier vorgestellte Studie liegt in der subjektiven Wahrnehmung einzelner Aspekte der schulischen Praxis durch die Studierenden. Als Grundannahme lässt sich formulieren, dass Reflexionsanlässe auf Irritationen in der subjektiven Wahrnehmung bzw. im Alltagsverständnis beruhen, die sich als Diskrepanzen bzw. „Nicht-Passen“ zwischen dem Wahrgenommenen und den eigenen Erwartungen widerspiegeln (vgl. Aepli & Lötscher 2016; Neuweg 2004). Diese Diskrepanzen können sich auf unterschiedliche Ebenen und Aspekte der Wahrnehmung einerseits beziehen, andererseits aber auch auf Ziel- und Wertvorstellungen und Begründungszusammenhänge pädagogischen Handelns. Denkbar ist beispielsweise, dass die Wahrnehmung der erlebten Praxis nicht den eigenen Zielvorstellungen entspricht oder unerwartete Handlungskonsequenzen beobachtet werden.

Es geht im Folgenden daher nicht nur um die konkreten gegenstandsbezogenen Anlässe, die Studierende für die Wahl ihres Themas für ihre Studienprojekte angeben, sondern primär um die wahrgenommenen Diskrepanzen, die als Reflexionsanlass aufgegriffen werden. Eine vertiefte wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung soll über den Theoriebezug und die forschungsmethodisch angemessene Datenbasis zu einer wissenschaftlich begründeten Deutung der Praxis führen und das professionelle Handeln der zukünftigen Lehrkräfte anregen und ihr Handlungsrepertoire erweitern. Letztendlich sollen damit Ansatzpunkte aufgezeigt werden, um die wahrgenommenen Diskrepanzen zu verringern.

Beschrieben wird dies zumeist in den Einleitungen der Studienprojekte oder bei der Beschreibung der Fragestellung, so dass wir den Fokus der Untersuchung auf diese Textpassagen in den Berichten legen. Die Studienberichte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei hierzu im ersten Schritt Kategorien aus der Analyse der ersten Studie (siehe oben) des ersten Jahrgangs (Wintersemester 2014/2015) der Praxissemesterstudierenden herangezogen wurden (Holler-Nowitzki u. a. 2021). Darüber hinaus wurden zusätzliche Kategorien induktiv gewonnen. Insgesamt wurden 16 bildungswissenschaftliche Studienberichte analysiert, die aus den Praxissemestern im Anschluss an die Vorbereitungskurse der Jahrgänge Sommersemester 2020 bis Sommersemester 2021 an der Universität Bielefeld stammen. Eine Besonderheit dieser Jahrgänge liegt darin, dass die Praxisphasen während der akuten Phasen der Corona-Pandemie und entsprechend unter den Bedingungen des *Corona-Schoolings* stattfanden (vgl. Fickermann & Edelstein 2021; Fickermann u. a. 2021).

War in diesen Zeiten die Durchführung regulären Unterrichts ohnehin nur eingeschränkt möglich (z. B. durch Wechselunterricht oder Notgruppen), so betraf dieses auch die Beteiligung der Praxissemesterabsolvierenden am Unterrichtsgeschehen. Zum Teil reduzierte sich ihr Einsatz auf die Erstellung von Arbeitsblättern und die Kontrolle von deren Bearbeitung durch die Schüler:innen.

Die Studierenden wurden nach Abschluss aller Prüfungen gebeten, ihre Studienberichte für die Analyse zur Verfügung zu stellen. Es ist anzunehmen, dass insbesondere diejenigen dem zugestimmt haben, die eine gute Note für ihre Arbeit erhalten hatten oder die Seminare positiv einschätzten. Im Unterschied zur ersten Studie wurden die vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Seminare alle von derselben bzw. demselben Dozierenden durchgeführt, so dass von einem weitgehend einheitlichen Seminarkonzept auszugehen ist (siehe Kap. 1).

Es stellt sich vor dem Hintergrund der dargestellten schwierigen Bedingungen die Frage, welche Anlässe die Studierenden für ihre Studienprojekte aufgreifen. Anlass wird in dieser Studie im Sinne von Aepli und Löttscher (2016, 88) wie folgt verstanden:

„Ausgangspunkt einer Reflexion bildet ein auslösender Anlass. Dieser kann daraus bestehen, dass Befremden, Verwirrung, Irritationen, Unsicherheit oder Zweifel ausgelöst werden (Dewey, 1910/2009). Es kann aber auch ein Anlass sein, der mit positiven Gefühlen wie Überraschung, Staunen oder Freude einhergeht (Boud et al., 1985) oder Neugierde auslöst (Neuweg, 2004)“ (Aepli & Löttscher 2016, 88).

Die Beschreibung des Anlasses, von dem angenommen wird, dass Studierende diesen als Grund für die Wahl ihres Themas in ihren Studienberichten berichten, ist die Grundlage für die inhaltsanalytische Auswertung. Im von Aepli und Löttscher entwickelten EDAMA-Modell (2017) stellt die Beschreibung des Anlasses bzw. Auslösers ein Reflexionsmoment dar. Ein vollständiger Reflexionsprozess besteht aus unterschiedlichen Reflexionsmomenten, die fünf aufeinanderfolgenden Phasen zugeordnet werden. Mit Reflexionsmoment „wird eine Sinneinheit einer Reflexion bezeichnet, in der reflektierendes Denken zum Ausdruck kommt“ (Aepli & Löttscher 2017, 160). Dies ist der Fall, wenn in der Textpassage des Berichts zwei Perspektiven aufeinander bezogen werden (Holler-Nowitzki u. a. 2022), wie z. B.:

- eigene Erwartungen und Beobachtungen in der Praxis, die den eigenen Erwartungen nicht entsprechen, oder
- Erkenntnisse aus analysierter wissenschaftlicher Literatur und davon abweichende Beobachtungen in der Praxis oder
- bisherige beobachtete Praxis und zukünftig bildungspolitisch erwartete Praxis.

Ist die Bedingung erfüllt, dass zwei Perspektiven aufeinander bezogen werden, wird eine Textstelle im Studienbericht als Reflexionsmoment codiert. Die Codierung erfolgt auch in solchen Fällen, in denen die beiden Perspektiven nur latent

sichtbar werden, da dieses nicht als eigene Aufgabenstellung gefordert war. Die Codierung der entsprechenden Reflexionsmomente bzw. Reflexionsanlässe, die deduktive Zuordnung zu Reflexionsanlässen aus bisheriger Forschung (z. B. Irritation als Subkategorie des Reflexionsanlasses) und die induktive Bildung neuer Formen von Reflexionsanlässen nahmen die drei Forscherinnen unabhängig voneinander vor. Anschließend fanden in einem iterativen Prozess die Schärfung der induktiv gewonnenen Anlässe (Subkategorien des Reflexionsanlasses) und eine konsensuelle Validierung statt (Gläser-Zikuda 2013, 149).

4 Ergebnisse

4.1 Themen und Bezugspunkte der Studienberichte

Die Studienberichte können wie folgt beschrieben werden:

In vier Studienberichten (03, 08, 09 und 12) werden spezifische Bedingungen der Corona-Pandemie direkt benannt. In allen Studienberichten bezieht sich die Forschung auf fremden Unterricht bzw. auf fremde Praxis, nur in zwei Fällen wird neben der fremden auch die eigene Praxis in den Blick genommen. Methodisch wird sichtbar, dass überwiegend mit der teilnehmenden Beobachtung, Varianten der Befragung/des Interview und dem Forschungstagebuch gearbeitet wurde. Dieses entspricht der Seminar-konzeption (siehe oben) insofern, als einerseits Wahlfreiheit im methodischen Zugang ermöglicht wurde, die sich in den unterschiedlichen Verfahren zeigt, andererseits das Angebot unterrichtsnaher Verfahren angenommen wurde. Thematisch zeigt sich eine Bandbreite grundschultypischer Anforderungen, die für die Bearbeitung in den Studienberichten aufgegriffen wurden: Mit neun von 16 Fällen liegt der Hauptanteil auf Aspekten des Classroom Managements (Unterrichtsstörungen, Verstärkersysteme, Kleingruppenarbeit, Klassenrat und Unterrichtsstrukturierung wie Regeln und Rituale, Wochenplanarbeit). Neben Leistungsbeurteilung und Bewältigung des Übergangs von der Kita in die Grundschule sind es vorwiegend Aspekte, die das soziale Miteinander betreffen: Freundschaft und Konflikte, soziale Beziehungen unter den Schüler:innen, Gerechtigkeit und schulisches Wohlbefinden. Auch beim Classroom Management geht es im Kern um das geregelte soziale Miteinander in der Schulklasse. Hier lässt sich zusammenfassen, dass die Gestaltung pädagogischer Beziehungen sowohl zwischen Lehrkräften und Schüler:innen als auch zwischen Schüler:innen untereinander einen besonderen Stellenwert einnimmt.

4.2 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung

In 13 der 16 analysierten Studienberichte wird der Anlass für die Wahl des Themas *explizit* durch die Studierenden beschrieben. Bei drei Studienberichten (12, 13 und 16) konnte der Anlass nur interpretativ erschlossen werden, d. h., es wurde

keine Textstelle gefunden, in der zwei Perspektiven im Sinne eines veranlassenden Reflexionsmomentes direkt aufeinander bezogen wurden. Folgende Reflexionsanlässe, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden, aus der ersten Studie (Holler-Nowitzki u. a. 2021) konnten auch in der vorliegenden Studie identifiziert werden: *Diskrepanz/Irritation, beobachtete besondere Herausforderungen durch veränderte Rahmenbedingungen* sowie *allgemeines Erkenntnisinteresse. Antinomien* als Anlässe, die als widersprüchliche Anforderungen in der schulischen Praxis formuliert werden, konnten in der vorliegenden Studie nicht gefunden werden. Hinzugekommen sind *auffallende Anforderungen, im Zeitverlauf zunehmende Distanzierung von der erlebten Praxis* und *ungeklärter Umgang mit schwierigen Fällen bzw. Situationen*.

Zunächst werden die Anlässe erläutert, die auch in der ersten Studie identifiziert wurden:

Diskrepanzen bzw. Irritation – die fremde Praxis entspricht nicht den eigenen Erwartungen: Eine Diskrepanz zwischen dem Erlebten in der Praxis und den vorhandenen Erwartungen (Studienberichte 04, 06, 08, 09 und 16) zeigt sich zum Beispiel im folgenden Zitat aus dem Studienbericht 04:

Während des Wochenplanunterrichts erweckten die Schüler:innen auf mich häufig den Eindruck, unmotiviert zu sein. Sie äußerten ihre Unlust verbal, lenkten sich oft gegenseitig ab, klagten über Bauch- und Kopfschmerzen oder legten auffällig viele Toilettenpausen ein. So begann ich mir vermehrt Gedanken über die Unterrichtskonzeption zu machen [...]. Auf mich wirkte die Wochenplanarbeit nach einiger Zeit immer mehr wie ein reines Abarbeiten von To-Do-Listen. Die Beobachtungen bewegten mich dazu, die Motivation der Schüler:innen in Zusammenhang mit der Wochenplanarbeit in den Blick zu nehmen.

Zunächst lässt sich als Irritation erkennen, dass sich der/die Studierende vermehrt Gedanken macht und offensichtlich weitere Beobachtungen vornimmt: *„Auf mich wirkte die Wochenplanarbeit nach einiger Zeit immer mehr wie ein reines Abarbeiten [...]“*. Darüber hinaus verweist diese negativ beschriebene Erfahrung implizit auf die positiven Erwartungen an die Wochenplanarbeit, welche eigentlich für die Kinder motivierend sein sollte. Das Verhalten der Kinder in dem beobachteten Unterricht wird seitens der/des Studierenden dahingehend interpretiert, dass dieses didaktische Vorgehen demotivierend wirke. Hiermit ist implizit die Qualität des didaktischen Vorgehens angesprochen, wobei zunächst unklar ist, ob das Vorgehen an sich als ungeeignet erscheint oder seine Umsetzung mit Problemen behaftet ist. Diese Diskrepanz zwischen den beiden Perspektiven „eigene Erwartungen“ und „beobachtete Praxis“ führt zu dem Thema Motivation in der Wochenplanarbeit.

Beobachtete besondere Herausforderungen durch veränderte Rahmenbedingungen: Sie zeigen sich als Anlass, wenn beispielsweise beobachtet wird, dass bestehende Routinen angesichts neuer Anforderungen nicht mehr greifen und neue Praxen entwickelt werden müssen (Studienbericht 03). Es wird folgender Anlass formuliert:

Die Herausforderung der Leistungsbeurteilung von Schülerleistungen ist bereits im regulären schulischen Alltag sehr groß. In Zeiten der Pandemie mussten die Lehrkräfte die gesamten didaktischen Vorgehensweisen abstreifen und sich didaktisch und methodisch aufgrund der digitalen Lehre, des eingeschränkten Unterrichts und Aufteilung der Klassen im Wechselunterricht umorientieren.

Die schulische Herausforderung stellt hier die Leistungsbeurteilung während der Pandemie dar. Es wird beobachtet, dass etablierte Routinen existieren und diese nicht mehr anwendbar sind. Hieraus ergibt sich eine Beschäftigung mit neuen Formen der Leistungsbeurteilung.

Allgemeines Erkenntnisinteresse: Bei diesen Anlässen wird ein Erkenntnisinteresse bezogen auf die fremde oder eigene Praxis thematisiert (Studienberichte 05, 07, 10, 12, 13, 14); dabei können sowohl der pädagogische Prozess als auch das Ergebnis von pädagogischen Maßnahmen im Zentrum stehen. Dementsprechend kann eine vertiefte Beschäftigung zum Ziel haben, das eigene Wissen zu erweitern, wie folgendes Zitat zum Ausdruck bringt (Studienbericht 10):

Im Rahmen meines Praxissemesters an einer Grundschule des gemeinsamen Lernens konnte ich die Verknüpfung, also Wochenplanarbeit in einer jahrgangsgemischten Schuleingangsphase, beobachten. Dabei war auffällig, wie viel Zeitaufwand in die Gestaltung geflossen sein muss, damit den Kindern während des Unterrichts ein selbstbestimmtes Arbeiten möglich gemacht wird. [...] Da ich meine Beobachtungen mitten in einem Schuljahr getätigt habe, interessiere ich mich für die Beweggründe zum Einsatz dieser Methode, sowie für den Prozess der Etablierung innerhalb einer Klasse.

Der/die Studierende beobachtet Wochenplanarbeit im jahrgangsgemischten Unterricht und sieht den damit verbundenen Anspruch. Die Beobachtungen führen dazu, mehr über den Prozess des Gestaltens der Wochenplanarbeit wissen zu wollen.

Anlässe, die in der zweiten Studie hinzugekommen sind, sind folgende:

Auffallende Anforderungen: Dieser Anlass bedeutet, dass durch Beobachtungen in der Praxis Anforderungen für die eigene Lehrkräfterolle sichtbar werden, die nicht unmittelbar erwartet wurden, aber dennoch für die eigene pädagogische Arbeit mit hoher Bedeutung belegt werden (Studienbericht 01). Dies kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

Ich habe beobachten können, dass es für beide Mädchen stets von hoher Bedeutung war, die auftretenden Konflikte zu klären. Dies empfand ich als beachtenswert. [...] Dabei hatte ich auch den Blick auf mein persönliches Interagieren mit den Schülerinnen und Schüler [sic], das einerseits intuitiv geschieht, andererseits auf der Basis von wissenschaftlichen Theorien erfolgt. [...] Daneben ist mir daran gelegen, professionell und empathisch mit auftretenden Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern umgehen zu können.

Die Anforderung, die hier durch die Beobachtung sichtbar wird, ist, auch für die Gestaltung der sozialen Beziehung der Kinder untereinander verantwortlich zu

sein. Das Verhalten der Kinder hinsichtlich ihrer Konflikte hat hier eine besondere Aufmerksamkeit für dieses Thema erzeugt und zugleich einen Professionalisierungsbedarf markiert.

Im Zeitverlauf zunehmende Distanzierung von der fremden Praxis: Bei diesem Anlass wird eine sich verändernde Wahrnehmung der beobachteten Praxis thematisiert. Anfänglich werden die Erfahrungen mit der beobachteten Praxis positiv konnotiert; im Laufe der Zeit wird das Erlebte zunehmend kritischer gesehen. Die Beschäftigung mit dem Thema soll aus der Perspektive der Studierenden eine eigene Positionierung zur erlebten Praxis ermöglichen (Studienbericht 02). Das folgende Zitat zeigt die unterschiedlichen Einschätzungen im Zeitverlauf:

„Wegen dir kriegen wir keine Murmeln!“ Diese und ähnliche Aussagen habe ich in meinem Praxissemester gehört, als die neue Klassenlehrerin ein positives Verstärkersystem mit Murmeln eingeführt hatte. Am Anfang empfand ich das Vorhaben der Klassenlehrerin als sehr kreativ und bereichernd. Doch als solche Aussagen der Kinder wie eingangs erwähnt folgten, habe ich mich gefragt, ob das Verstärkersystem in dem Kontext der richtige Weg sei. Welche Konsequenzen bringen [sic] womöglich die Einführung eines solchen Verstärkersystems noch mit sich?

Die/der Studierende erlebt zunächst das Verstärkersystem positiv. Durch die längerfristige Beobachtung der Kinder und ihrer Reaktionen auf das Verstärkersystem entstehen Zweifel, die veranlassend für das Studienprojekt sind.

Ungeklärter Umgang mit schwierigen Situationen/Fällen: Dieser Anlass hat seinen Ausgangspunkt in einer beobachteten Praxis, die problematisch erscheint, bei der aber nicht sofort erkennbar wird, wie ein angemessenes pädagogisches Handeln aussehen könnte. Mit der vertieften Beschäftigung soll dann Wissen generiert werden, welches einen reflektierten und professionellen Umgang mit ähnlichen Situationen oder Fällen ermöglichen soll (Studienberichte 11 und 15). Im Studienbericht 11 wird dieser Anlass an folgendem Zitat sichtbar:

Mein Forschungsanliegen ist aus einer immer wieder im Unterrichtsalltag auftretenden Situation entstanden, die oft Gesprächsthema zwischen den Lehrkräften war, weil große Ratlosigkeit herrschte, wie mit ihr umgegangen werden sollte. Es geht um einen Schüler, der im Unterricht regelmäßig anfang laut zu weinen.

Die/der Studierende beobachtet das immer wieder weinende Kind und sieht zugleich die Hilflosigkeit der professionellen Akteure.

In den hier aufgezeigten Ergebnissen zeigen sich sehr unterschiedliche Anlässe für die Studienprojekte trotz der besonderen Bedingungen der Corona-Pandemie. In den Anlässen stellen die Studierenden systematisch Bezüge zum Erlebten in der schulpädagogischen Praxis her und beginnen dann den Prozess einer reflexiven Auseinandersetzung, der sich – idealtypisch gedacht – im Studienbericht abbildet. Das in den Berichten aufgegriffene Erlebte reicht von einer problematisch wahr-

genommenen Praxis über auffallende Anforderungen in der Praxis bis hin zum in der Praxis ungeklärten Umgang mit schwierigen Situationen/Fällen.

Dies erfüllt die reguläre Erwartung entsprechend dem Konzept des Forschenden Lernens und trägt den unterschiedlichen Wahrnehmungen und schulischen Erfahrungen der Studierenden Rechnung. Gleichzeitig erscheint der Forschungszugang zur fremden Praxis (und nur sehr eingeschränkt zur eigenen Praxis) als eine Einengung der Perspektive. Während die Untersuchung eigenen Unterrichts bzw. eigener Praxis durch die Pandemie deutlich erschwert war, bleibt offen, warum für die Untersuchung eigener Praxis nicht das Forscher:innentagebuch oder Befragungen der Schüler:innen genutzt wurden. Zugleich könnte der häufigere Einsatz der Beobachtung als Forschungsmethode auch ein Hinweis darauf sein, dass die schulischen Rahmenbedingungen sensibel von den Studierenden wahrgenommen und solche Methoden gewählt wurden, die den Schulalltag nicht oder nur wenig zusätzlich belasten, wie z. B. Interviews oder Erhebungen mit einem Fragebogen. Damit bestätigt sich einmal mehr, dass Beobachtungen im schulischen Alltag forschungsmethodisch systematisch nutzbar gemacht werden können und auf diese Art den individuellen Reflexionsprozess in erwünschter Weise anstoßen. Da Unterrichtsbeobachtungen dem Lehrkräftenhandeln immanent sind (vgl. de Boer & Reh 2012), könnte hier ein Ansatzpunkt für eine zukünftige und nachhaltige Anbahnung einer reflexiven Auseinandersetzung im Rahmen der Professionalisierung liegen.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass verglichen mit den Praxisphasen an weiterführenden Schulen auch die Planbarkeit von selbständig durchgeführten Unterrichtseinheiten im Primarbereich eingeschränkt zu sein scheint (Holler-Nowitzki 2022). Zusätzlich waren unter den Pandemie-Bedingungen planbare Unterrichtseinheiten weniger möglich oder auch nicht sinnvoll, sei es aus der Überlegung heraus, dass der (wenige) Unterricht, wenn er denn stattfand, von der vertrauten Lehrkraft durchgeführt wurde oder aber in Krankheitsfällen vermehrt Vertretungsunterricht stattfand. So lassen sich die hier aufgezeigten Ergebnisse auch interpretieren als eine Suche der Studierenden nach (regulärem) Unterricht als Reflexionsanlass. Zumindest deuten die meisten Inhalte auf unterrichtsnahe Themen hin. Sie können damit auch so gelesen werden, dass Anlässe zur Reflexion sich authentisch auf den erlebten – also fremden – Unterricht beziehen und somit trotz einer formalen Veranlassung biografisch – also in Bezug auf eigenes Handeln – relevant erscheinen.

5 Diskussion und Fazit

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Frage, welche Anlässe Studierende für ihre studentischen Forschungsprojekte aufgreifen, wenn ihnen die Wahl des Themas und der Forschungsmethoden freigestellt ist, es aber zugleich die Ver-

pflichtung zur Durchführung von Studienprojekten gibt, die benotet werden, also ein Zwang zur Reflexion vorliegt. Für die hier untersuchten Kohorten kam zusätzlich die Corona-Pandemie als Rahmenbedingung hinzu, die vermutlich einschränkend sowohl hinsichtlich der eigenen Unterrichtsbeteiligung als auch der thematischen Wahlmöglichkeiten für die Studienprojekte wirkte.

Die Ergebnisse zeigen verschiedenste Anlässe, die sich sechs Kategorien zuordnen lassen, sich jedoch auch innerhalb der Kategorien auf 16 unterschiedliche Themen beziehen. In dieser Hinsicht kann von einer breiten Spanne gesprochen werden. Die konzeptionelle Zielsetzung – nicht nur der beschriebenen Seminare (Bielefelder Leitkonzept 2011) –, Studierenden ihre eigenen Relevanzsetzungen innerhalb der Studienprojekte zu ermöglichen, wurde somit von den Studierenden genutzt.

Hinsichtlich der Perspektive auf Praxis, die jeweils gewählt wurde, d. h., ob die eigene Praxis oder eine fremde Praxis in den Blick genommen wurde, zeigte sich eine starke Fokussierung auf fremde Praxis. Wie oben bereits dargelegt, kann dies mit den geringeren Möglichkeiten für die Umsetzung eigenen Unterrichts während der Pandemie zusammenhängen. Zu fragen ist, inwiefern der Bezug zu eigener oder fremder Praxis einen Unterschied hinsichtlich möglicher Professionalisierungsprozesse macht. Einer der zentralen Zielsetzungen Forschenden Lernens im Rahmen von Praxisphasen, der unhinterfragten Übernahme von erlebter Praxis entgegenzuwirken (Rothland & Boecker 2014), wird mit der Analyse fremder Praxis entsprochen. Allerdings wird angesichts der Ergebnisse auch erkennbar, dass nur ein limitierter Ausschnitt der Praxis zum Gegenstand des Studienprojektes gemacht werden und damit eine Distanznahme zur erlebten fremden Praxis nur exemplarisch sein kann.

Gleichzeitig könnte vermutet werden, dass eine forschende Perspektive auf eigene Unterrichtspraxis insbesondere Reflexionsprozesse auslöst, die eine professionelle Weiterentwicklung des eigenen Verhaltens erzeugen. Inwieweit diese Vermutung tatsächlich zutrifft, kann anhand der vorliegenden Studien nicht geprüft werden. Es lässt sich allerdings feststellen, dass alle gewählten Anlässe den Ausgangspunkt für Fragestellungen abbilden, die auch in der zukünftigen Unterrichtspraxis der angehenden Lehrkräfte auftreten können und reflektiert bzw. sofern möglich geklärt werden müssen. Insofern liefern Studienprojekte einen relevanten Beitrag zur reflexiven Auseinandersetzung und theoriebezogenen Bearbeitung schulischer Situationen und zukünftiger Anforderungen an das professionelle Handeln als Lehrkraft.

Literatur

- Ackeren, I. van & Herzig, S. (2016): Hochschulbeiträge zum Praxissemester. Die Bedeutung von Studienprojekten. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (SchuleNRW, Beilage November 2016), 4–6.
- Aeppli, J. & Löttscher, H. (2016): EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 78–96. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>

- Aeppli, J. & Löttscher, H. (2017): Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell von Reflexion EDAMA. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 159–175.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A. & Wolf, E. (2020): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster u. a.: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Bielefelder Leitkonzept. (2011): Leitkonzept zur Standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld.
 Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/pdf/leitkonzept.pdf> (17.10.2023).
- Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König; M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 204–214. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.). (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Fast, N., Ukley, N., Kastrop, V. & Gröben, B. (2018): Studienprojekte im Praxissemester als Beitrag zur Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte? In: HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung 1 (2), 287–298. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-90>
- Fichten, W. & Weyland, U. (2018): Empirie zu Forschendem Lernen: Analyse und Perspektiven unter Berücksichtigung der Evaluation von Praxissemestern. In: N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.): Forschendes Lernen – the wider view. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, 47–58.
- Fickermann, D. & Edelstein, B. (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld (Die Deutsche Schule, Beiheft 17). Münster: Waxmann, 7–30.
<https://doi.org/10.31244/9783830993315>
- Fickermann, D., Edelstein, B., Gerick, J. & Racherbäumer, K. (2021): Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? In: D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.): Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt? (Die Deutsche Schule, Beiheft 18). Münster: Waxmann, 7–36. <https://doi.org/10.31244/9783830994589>
- Gläser-Zikuda, M. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.): Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt/M.: Lang, 136–159.
- Gutzwiller-Helfinger, E., Aeppli, J. & Löttscher, H. (2017): Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern“. Qualität der Erfahrungsdarstellung und Multiperspektivität. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133–146.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
- Häcker, T. (2022): Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94–114. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierten Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und „reflection-in-action“. In: S. Dannemann, J. Gilen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin: Logos, 37–49.

- Heinzel, F. (2021): Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In: D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–64. <https://doi.org/10.35468/5870-03>
- Heissenberger-Lehofer, K. (2022): Motives of Teacher Students for Choosing Topics for Internship-integrated Practitioner Research Projects. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12. Jg., 275–294. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00351-9>
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 521–569.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster u. a.: Waxmann, 103–126.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. (2018): Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 74–92.
- Herzog, W. (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 13 (3), 253–273. <https://doi.org/10.36950/bzl.13.3.1995.10504>
- Holler-Nowitzki, B. (2022): Das Praxissemester an Grundschulen und an weiterführenden Schulen im Vergleich. Befunde einer Befragung von Studierenden zu ihren Erfahrungen am Lernort Schule: Lerngelegenheiten, subjektiver Nutzen und Belastungserleben. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 147–170.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2018): Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 1 (2), 106–127. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-88>.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2021): Antinomie, Irritation oder Erkenntnisinteresse? Studierende wählen ihr Forschungsthema im Praxissemester. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten in der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 447–453. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_49
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G. & Koch, B. (2022): Reflexion in bildungswissenschaftlichen Studienberichten des Praxissemesters. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): *Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell*. Münster: Waxmann, 77–100.
- Holler-Nowitzki, B. & Miller, S. (2017): Forschendes Lernen in der Grundschule. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland: *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 193–205.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: *DDS – Die Deutsche Schule* 109 (1), 58–69.
- Klewin, G., Köker, A. & Störtländer, J. C. (2019): Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolviendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In: T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 246–260.
- Koch, B. & Stiller, T. (2012): Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerausbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden? In C. Freitag & C. van Barga (Hrsg.): *Praxisforschung und Lehrerbildung*. Berlin: Lit, 85–94.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018): *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>

- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018): Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 11 (1: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung, hrsg. v. M. Rothland & N. Schaper), 5–23.
- Lojewski, J., Brandhorst, A. & Streblow, L. (2018): Ausgewählte Ergebnisse der Befragung zum Praxissemester. Universitätsinternen Präsentationen am 13. Juli 2018. Bielefeld: unveröffentlichte Präsentationen.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Jg., 345–365.
- Neuweg, H. G. (2004). Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“. Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von Lehrerinnen. In: A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.): *Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 14–32.
- Neuweg, H. G. (2021): Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11 (3), 459–474.
<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Nocon-Stoffers, R. (2018): Forschendes Lernen in Studienprojekten im Fach Sport an der WWU Münster – Bestandsaufnahme und seminarpädagogische Konsequenzen. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1 (2), 268–286. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-78>
- Rothland, M. & Boecker, S. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 106 (4), 386–397. <https://doi.org/10.25656/01:25902>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017): Praxissemester en vogue. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–29.

Autorinnen

Holler-Nowitzki, Birgit, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester an (inklusive) Grundschulen, Kooperation mit Eltern, Transitions- und Resilienzforschung, außerschulische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern

birgit.holler-nowitzki@uni-bielefeld.de

Klewin, Gabriele, Dr.

Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Praxisforschung und Schulentwicklung

gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Koch, Barbara, Prof. Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung, Praxisforschung und Inklusion

barbara.koch@uni-bielefeld.de

Tom van de Loo

Reflexivität als Grundkompetenz von Lehrenden – Ergebnisse einer Umfrage im Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld zur retrospektiven Einschätzung der phasenübergreifenden Wirkung des Praxissemesters

Reflexivity as the ability to analyze and, if necessary, modify one's own professional actions is a core competence of teachers in an increasingly dynamic and constantly changing school reality. Therefore, it is a fundamental target in the second phase of teacher training. In this regard, the concept of research-based learning in the internship semester [Forschendes Lernen in the Praxissemester] shows clear correspondence, so that in theory reflexivity fits both training sections. However, the results of a survey at the Centre of Practical Teacher Training [Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung] Bielefeld suggest that reflexivity in school practice on the one hand and research-based learning in the internship semester on the other hand are perceived by trainees as hardly congruent, that they are rather seen as separate areas in which, above all, the contribution of research-based learning to the development of the basic competence of reflexivity is in demand. Against this background, questions and requirements arise for all those involved in teacher training to overcome this dichotomy. They are discussed in the conclusion of the article.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag fragt nach der Wahrnehmung der Wirksamkeit der im Praxissemester gemachten Erfahrungen von Studierenden aus der Perspektive der zweiten Phase der Ausbildung von Lehrkräften, des Vorbereitungsdienstes. Zu diesem Zweck wurden 2022 Lehramtsanwärter:innen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Bielefeld in anonymisierter Form nach eben dieser Wirksamkeit befragt. Ziel war es, retrospektiv auf der Grundlage von sieben Monaten Vorbereitungsdienst auf das Praxissemester zu schauen und so die in der Konzeption des Vorbereitungsdienstes beziehungsweise des Praxissemesters angenommenen

phasenübergreifenden Effekte mit den tatsächlichen Erfahrungen der beteiligten Auszubildenden abzugleichen. Dabei galt ein besonderes Augenmerk dem Beitrag des Praxissemesters zu dem, was im neuen Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen (NRW) aus dem Jahr 2021 als *Perspektive Reflexivität* bezeichnet wird.

Um die Ergebnisse der so umschriebenen Befragung einordnen zu können, wird in einem ersten Teil in der gebotenen Kürze die Konzeption des Vorbereitungsdienstes in NRW vor allem im Hinblick auf die genannte Perspektive auch in ihrer historischen Genese dargestellt. In einem zweiten Schritt wird die Passung dieses Konzeptes mit Grundprinzipien des Praxissemesters – v. a. des Forschenden Lernens – erläutert. Vor dem Hintergrund dieses Theorieteils werden dann in einem dritten Teil die Umfrageergebnisse skizziert, um in einem abschließenden vierten Teil daraus einige Schlussfolgerungen und Fragen an die an der Lehrer:innenausbildung Beteiligten abzuleiten.

2 Reflexivität als Ziel der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung

Das am 25.03.2021 veröffentlichte Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst in NRW (Kerncurriculum 2021), das zusammen mit der neuen Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehramter an Schulen (OVP) seit dem 01.05.2021 die maßgebliche Grundlage für die Gestaltung des Referendariats ist, verfolgt den Anspruch, für die zweite Phase der Ausbildung zeitgemäße Grund- und Leitsätze zu formulieren, die den Herausforderungen einer sich ständig wandelnden Schulrealität gerecht werden. Dass dabei das Thema Digitalisierung prominent vertreten ist, verwundert nicht angesichts der gerade in diesem Bereich sich vollziehenden Entwicklungen, die die Schulen vor enorme Herausforderungen stellen. Man denke nur an die jüngst bekannt gewordenen Möglichkeiten der Künstlichen Intelligenz (KI).

Neben die *Perspektive Digitalisierung* – so die durchgängige Begrifflichkeit im Kerncurriculum – tritt als zweiter Schwerpunkt die *Perspektive Reflexivität*, mit der die Grundkonzeption des Vorbereitungsdienstes zur Sprache gebracht wird. In der Einleitung zum Kerncurriculum wird als Ziel der Ausbildung die „Professionalisierung des eigenen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns“ genannt, die „eine beständig praktizierte Selbstreflexivität“ erfordere (Kerncurriculum 2021, 4). Im Mittelpunkt der Ausbildung müssen daher die erwachsenen Lernenden stehen, die sich der Notwendigkeit lebenslanger Professionalisierung bewusst sind. Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang die Berufsbiographie der Lehramtsanwärter:innen im Sinne berufsrelevanter Erfahrungen genannt, die sie „mit Rekurs auf gesicherte fachliche, (fach-)didaktische und pädagogische Be-

züge reflektieren und bewerten“ sollen (Kerncurriculum 2021, 5). Es geht also um die theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxis, die mit einem kontinuierlichen eigenverantwortlich zu gestaltenden Kompetenzerwerb einhergehen soll. Das dazu erforderliche Theoriewissen erwerben die Lehramtsanwärter:innen vornehmlich im Studium, weshalb die entsprechenden Bezüge zur ersten Phase der Ausbildung systematisch für die einzelnen Handlungsfelder von Lehrer:innen ausgewiesen sind (vgl. Kerncurriculum 2021, 7–11). Ausdrücklich hervorzuheben ist dabei Kompetenz 10: „Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter“ (Kerncurriculum 2021, 11). Demnach ist (Selbst-)Reflexivität konstitutiver Bestandteil professionellen Lehrer:innenhandelns.

Die Handlungsfelder und die ihnen zugeordneten Kompetenzen und Standards des Kerncurriculums stellen eine Übernahme aus den KMK-Standards für die Lehrerbildung in der Fassung vom 16.05.2019 (KMK 2004, 7ff.) dar. Allein dadurch wird schon deutlich, dass auch die Perspektive Reflexivität des Kerncurriculums des Jahres 2021 keineswegs eine grundlegende Neuerung, sondern eher die pointierte Akzentuierung eines schon länger vertretenen Prinzips ist. So heißt es entsprechend in der Einleitung zu den KMK-Standards, dass die „Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation“ nach wissenschaftlichen Erkenntnissen Kernaufgabe von Lehrkräften seien (KMK 2004, 3). Auch in den beiden Vorgängerversionen des aktuellen Kerncurriculums aus den Jahren 2011 bzw. 2016 ist über die bereits oben zitierte Kompetenz 10 und die damit verknüpfte Vorstellung von Lehrkräften als lebenslangen Lernenden das Konzept der Reflexivität integraler Bestandteil und zentrales Ziel des Vorbereitungsdienstes. Letztlich lässt sich dieses Konzept bis in die Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar¹ und Schule aus dem Jahr 2004, gewissermaßen die Vorgängerversion des späteren Kerncurriculums, zurückverfolgen. Schon dort wird gefordert, Lehrkräfte müssten „eigene berufliche Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung reflektieren und hieraus Konsequenzen ziehen können“ (Rahmenvorgabe 2004, 2), womit ausdrücklich die reflexive wie auch die berufsbio-graphische Perspektive benannt ist. In den Hinweisen zur Umsetzung der Rahmenvorgabe wird folgerichtig die Reflexion schulischer Arbeit als zentrales Element des Vorbereitungsdienstes aufgezählt. Auf Seiten der Lehramtsanwärter:innen ist dazu gefordert, den eigenen

1 Die Rahmenvorgabe ist kurz vor der formellen Einrichtung von Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in NRW entstanden, weshalb sie noch den zuvor üblichen Terminus *Studienseminar* gebraucht, der in einigen Bundesländern nach wie vor verwendet wird und Institutionen bezeichnet, in denen Lehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst durch Fachleitungen ausgebildet werden. Mit der neuen Bezeichnung *Zentren für schulpraktische Lehrerbildung* vor etwa 20 Jahren in NRW sollte die *schulpraktische* Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes deutlich in den Vordergrund gerückt werden.

Ausbildungsbedarf und die damit verbundenen Ziele formulieren sowie eigene Erfahrungen für die Unterrichtsverbesserung nutzen zu können (vgl. Rahmenvorgabe 2004, 3).

Mit dem hier skizzierten Konzept hat das Land NRW auf der Ebene der rechtsverbindlichen Vorgaben umgesetzt, was in für den Vorbereitungsdienst einschlägiger Literatur grundgelegt ist. So macht Hilbert Meyer in seinem bekannten Werk *Was ist guter Unterricht?* deutlich, dass die von ihm benannten zehn Kriterien guten Unterrichts Lehrkräfte voraussetzen, die sich als reflektierende Didaktiker:innen verstehen (vgl. Meyer 2004, 133ff.). Diese definiert er folgendermaßen: „Reflektierende Didaktiker denken in Hypothesen und überprüfen ihren Lernerfolg methodisch kontrolliert“ (Meyer 2004, 137). Auch Gert Lohmann sieht in der Selbstreflexionskompetenz die zentrale Kategorie für erfolgreiches Unterrichten und das Lösen damit verbundener Probleme (vgl. Lohmann 2003, 48–53). Für beide Autoren, die dafür auf das Konzept des „Reflective Practitioner“ von Schön (1983) verweisen, gehören dazu eine forschende Grundhaltung sowie die Bereitschaft, subjektive Konzepte theoriegeleitet in Frage zu stellen und zu modifizieren.²

3 Das Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester in seiner Passung zum Vorbereitungsdienst

Es ist unmittelbar evident, dass die Perspektive Reflexivität des Vorbereitungsdienstes enge Berührungspunkte zur Konzeption des Praxissemesters in NRW aufweist, wie sie in der Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung

2 Der Verweis auf Schön (1983) sollte in diesem Zusammenhang präzisiert werden. Bekanntlich unterscheidet Schön zwischen *reflection in action* und *reflection on action*. Während *reflection in action* einen reflexiven Bezug der Handelnden zu ihrer Handlung im Vollzug der Handlung selbst meint, sind mit *reflection on action* die nachträgliche retrospektive Analyse bereits vollzogener Handlungen, deren systematische Evaluation und die daraus gegebenenfalls folgende Modifizierung des Handelns gemeint. Nur diese letztere Form der Reflexivität kann nach Leonhard und Abels (2017) Gegenstand der Lehrkräfteausbildung sein, während sich die *reflection in action* definitionsgemäß einer nachträglichen distanzierenden und systematischen Betrachtung entziehe, die aber konstitutiv für die wissenschaftliche Lehrkräfteausbildung in Form des Studiums sei. Im Anschluss an Leonhard und Abels weisen auch Heinrich, Klewin und Lübeck (2019, 44) darauf hin, dass *reflection in action* in der Lehrkräfteausbildung „allenfalls vorbereitend und nur sehr indirekt unterstützbar ist.“ Für die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung stellt sich der Sachverhalt vergleichbar dar. Im Anschluss an Meyer (2004) und Lohmann (2003) (s. o.) wird im Vorbereitungsdienst vor allem *reflection on action* praktiziert. Das gilt in besonderem Maße im Zusammenhang mit Beratungsanlässen im eigentlichen Sinn wie Unterrichtsbesuchen, Perspektivgesprächen, personenorientierten Beratungen etc. Für die dritte Phase der Lehrkräfteausbildung zeigen van der Donk, Klewin, Koch, van Lanen, Textor und Zenke (2022) an den Beispielen der Laborschule und des Oberstufenkollegs in Bielefeld, wie dieses Konzept der *reflection on action* für die Schulentwicklung genutzt wird und dabei auch den Habitus des Forschenden Lernens im Fokus haben kann. – Trotz dieser grundlegenden Übereinstimmung in der Konzeption von Reflexivität in der Lehrkräfteausbildung stellt sich die Frage nach der Passung bzw. Anschlussfähigkeit der jeweiligen Phasen (vgl. dazu Kap. 4 und 5).

des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang von 2010 sowie im Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters von 2011 (im Folgenden kurz Bielefelder Leitkonzept) zum Ausdruck kommt. Zentral ist dabei bekanntlich der Begriff des Forschenden Lernens. Unter diesem gemeinsamen Dach finden sich die einzelnen Elemente des Praxissemesters wie unter einer Klammer. Als Ziel des Praxissemesters wird dabei in der Rahmenkonzeption formuliert, dass Praxissemesterstudierende die Fähigkeit erwerben,

„grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften [...] zu reflektieren, [...] theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“ (Rahmenkonzeption 2010, 4).

Zwar wird unterschieden zwischen einem Schulforschungsteil, der mehr auf konzeptionell-analytische Kompetenzen abziele, und einem schulpraktischen Teil, dessen Ziel in der reflexiven Handlungskompetenz liege (vgl. Rahmenkonzeption 2010, 4). Beides aber kann unter dem Oberbegriff Forschendes Lernen subsumiert werden (vgl. Bielefelder Leitkonzept 2011, 7f.; Zusatzvereinbarung 2016, 2f.). In diesem Sinne sollen zum einen die Unterrichtsvorhaben im schulpraktischen Teil dazu dienen, eine „forschende Perspektive gegenüber der eigenen Unterrichtstätigkeit mit dem Ziel der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und Revision des eigenen Verhaltens“ (Bielefelder Leitkonzept 2011, 9) zu entwickeln. Zum anderen sollen die Studienprojekte des Schulforschungsteils theoriegeleitet, aber auch selbstreflexiv sein. Das heißt, auch wenn die in ihnen angewendeten Forschungsmethoden möglichst methodisch gesicherte Ergebnisse erbringen, sollen diese auch dazu dienen, das eigene berufliche Handeln kritisch zu reflektieren, was sicher vor allem für die Varianten 1 (Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit) und 5 (Forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und/oder eigenem Professionalisierungsprozess) in Bielefeld gilt, die in besonderem Maße kongruent zur oben beschriebenen Perspektive Reflexivität im Vorbereitungsdienst sind.³ Man könnte vielleicht sagen, dass die Studienprojekte in idealtypischer Weise den Reflexionsprozess von reflektierten Praktiker:innen im Sinne der *reflection on action* (vgl. oben Anm. 1) abbilden. Theorie und Praxis sind insofern in der Konzeption des Praxissemesters aufeinander verwiesen. Dass damit auch im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst, dem eine sehr ähnliche Konzeption reflektierter

3 Vgl. Bielefelder Leitkonzept (2011, 10f.), wo außer den genannten Typen der Studienprojekte folgende Varianten aufgeführt werden: Forschung in fremdem Unterricht (Variante 2), Forschung in Schulentwicklungsprozessen (Variante 3) sowie Einzelfallarbeit zu Diagnose und Förderung (Variante 4). Insgesamt muss betont werden, dass die fachlichen Ausprägungen innerhalb der einzelnen Varianten der Studienprojekte sehr unterschiedlich ausfallen können (vgl. dazu Mertens u. a. 2019). Diese Uneinheitlichkeit muss bei der Einordnung der in Kapitel 4 präsentierten Ergebnisse mitbedacht werden.

Praktiker:innen zugrunde liegt, Anschlussfähigkeit intendiert ist, leuchtet unmittelbar ein (vgl. Rahmenkonzeption 2010, 5). Im Idealfall bereitet das Praxissemester in besonderer Weise die Grundlagen dafür, dass Lehramtsanwärter:innen die zweite Phase ihrer Ausbildung als erwachsene Lerner:innen absolvieren, die theoriegeleitet ihre Praxis in der Ausbildung eigenständig reflektieren können.

4 Umfrageergebnisse aus dem Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Bielefeld zur retrospektiven Einschätzung der phasenübergreifenden Wirksamkeit des Praxissemesters

Um ein Bild von der retrospektiven Einschätzung der Wirksamkeit des Praxissemesters aus der Perspektive des Vorbereitungsdienstes zu erhalten, dies vor allem im Hinblick auf die Perspektive Reflexivität, wurde am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Bielefeld im November 2022 eine Befragung durchgeführt, an der 67 Lehramtsanwärter:innen mit den Lehrkräften Grundschule, Sekundarstufe I (HRSGe, Haupt-, Real, Sekundar- und Gesamtschule) und Gymnasium/Gesamtschule teilgenommen haben. Der Rücklauf liegt insgesamt bei knapp 60 Prozent, variiert aber stark nach Lehramt: Nur 5 von insgesamt 20 Personen nahmen aus dem Lehramt Grundschule teil (= 20 %), während es im Lehramt HRSGe 25 von 34 Personen (= 73,53 %) und im Lehramt Gymnasium/Gesamtschule 37 von 59 Personen (= 62,71 %) waren.⁴

Von den insgesamt 67 Teilnehmenden hatten 59 (= 88 %) ein Praxissemester durchgeführt; 72 Prozent dieser Gruppe (= 42 Personen) hatten ihr Studium und ihr Praxissemester an der Universität Bielefeld absolviert. Das Praxissemester des Teilnehmendenkreises fiel größtenteils in die Jahre 2020/2021, war also auch geprägt von den pandemiebedingten Einschränkungen an den Schulen, insbesondere den Präsenzunterricht betreffend. Die Ergebnisse müssen also vor diesem Hintergrund und der eher geringen Zahl der Befragten mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden. Eine Wiederholung zur Konsolidierung oder auch kritischen Prüfung der Ergebnisse ist auf jeden Fall angezeigt.

Der Fragebogen⁵ umfasste neben allgemeinen Angaben zum Lehramt und zum Studienort folgende Themenbereiche:

⁴ Die geringe Quote im Lehramt Grundschule ist vor allem organisatorisch zu erklären: Die Umfrage wurde im Rahmen der überfachlichen Kernseminare durchgeführt, konnte in diesem Lehramt aber aufgrund von Erkrankung von Seminarleitungen nicht zum eigentlich vorgesehenen Zeitpunkt stattfinden. Eine Fristverlängerung zur nachträglichen Bearbeitung des Fragebogens in Eigenverantwortung wurde aber nur vereinzelt wahrgenommen.

⁵ Entwickelt wurde der Fragebogen nach Abstimmung der Themenfelder in weiten Teilen von Bettina Stockmann, Praxissemesterbeauftragte am Seminar Grundschule des ZfsL Bielefeld, und Hannes Warnecke, Praxissemesterbeauftragter des Seminars für die Sekundarstufe I am ZfsL Bielefeld, der auch die Durchführung maßgeblich organisiert und begleitet hat.

- Forschendes Lernen/Perspektive Reflexivität
- Praxissemester als Orientierung bei der Wahl des Lehramtes und der Schulformen⁶
- Unterrichtskompetenz
- Lehrer:innenrolle
- Begleitseminare des ZfsL

Die Themen wurden in mehreren ordinalskalierten Itembatterien mit den vier Ausprägungen *trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft überhaupt nicht zu* erfragt. Am Ende des aus 55 Items bestehenden Fragebogens gab es ein Freitextfeld, in dem die Gelegenheit bestand, einen Wunsch im Hinblick auf das Praxissemester zu formulieren. Die Erfassung und Auswertung der Antworten erfolgte über die Evaluationssoftware Evasys, die uns dankenswerterweise von der Universität Bielefeld zur Verfügung gestellt wurde. Für die Auswertung der offenen Antworten am Schluss des Bogens wurden Kategorien gebildet, unter die die Antworten subsumiert werden konnten. Zwei Kategorien stachen dabei heraus, unter die eine große Zahl der Freitextantworten subsumiert werden konnte, zum einen die Kategorie *Finanzierung des Praxissemesters*, zum anderen die Kategorie *Ertrag der Studienprojekte im Rahmen des Forschenden Lernens*.

Nicht in allen Bereichen wurden verallgemeinerbare Ergebnisse erreicht. Das gilt insbesondere für den zweiten Themenbereich, in dem nach dem Einfluss des Praxissemesters auf die Wahl des Lehramtes und der Schulform gefragt wurde, vor allem dann, wenn die Zahl der Befragten innerhalb des Lehramtes zu niedrig war (so z. B. im Lehramt Grundschule im einstelligen Bereich). Aussagekräftig dagegen waren die Ergebnisse zu den Bereichen Forschendes Lernen/Reflexivität und Unterrichtskompetenz. Die wesentlichen Resultate dieser Themenfelder werden daher im Folgenden vorgestellt.

4.1 Ergebnisse zum Forschenden Lernen/Perspektive Reflexivität

Auch wenn der Begriff Forschendes Lernen – konzeptionell gedacht, wie oben dargelegt – sowohl den Schulforschungsteil als auch den schulpraktischen Teil des Praxissemesters umfasst, wird er von den Befragten vorrangig oder auch aus-

6 Gemeint ist damit zum einen, ob das Praxissemester in den Lehrämtern Gymnasium/Gesamtschule bzw. HRSGe Orientierung dazu bot, in welcher konkreten Schulform (z. B. Gesamtschule oder Gymnasium) man sich einen Vorbereitungsdienst besonders gut vorstellen kann, zum anderen, ob das Praxissemester bei Studiengängen mit integrierter Sonderpädagogik in den Lehrämtern Grundschule und HRSGe einen Beitrag dazu leisten konnte, ob mit dem Vorbereitungsdienst das Lehramt Sonderpädagogische Förderung angestrebt werden soll oder das jeweils damit verknüpfte Lehramt an Regelschulen. Der Bielefelder Studiengang *Erziehungswissenschaft Integrierte Sonderpädagogik mit dem Berufsziel Lehramt für sonderpädagogische Förderung (ISP)* stellt ein bundesweit beachtetes Reformmodell dar. Er bietet die Möglichkeit, das Lehramt für Grundschulen (G) oder das Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) in Kombination mit dem sonderpädagogischen Lehramt zu studieren, sodass eine doppelte Qualifikation erworben wird.

schließlich mit den Forschungsvorhaben im engeren Sinne verbunden, die in Form der Studienprojekte während des Praxissemesters durchzuführen sind. Das legen vor allem die in Freitextform am Ende des Fragebogens getätigten Äußerungen nahe. So sagt eine teilnehmende Person, dass Forschendes Lernen keinen Sinn mache. Dazu habe man auch später keine Zeit. Man solle anstelle der Studienprojekte (!) besser die schulische Praxis durchdenken. Äußerungen solcher Art lassen sich vermehrt finden. Wenn daher in den Items nach der Wirksamkeit des Forschenden Lernens gefragt wurde, so kann man also begründet vermuten, dass die Befragten darunter in erster Linie die Studienprojekte verstanden haben.

Die ersten vier Items des hier in Rede stehenden Themenblocks beziehen sich auf das Forschende Lernen. Die Ergebnisse zeigen ein einheitliches Bild. Bei dem Item *„Das Forschende Lernen hat mir während des Praxissemesters geholfen, Unterricht und Schule als System besser reflektieren zu können.“* geben 80 Prozent der Befragten an, dass dies nicht oder eher nicht zutrifft. Gleiches gilt für die Aussagen *„Das Forschende Lernen hat meine Praxiserfahrungen positiv beeinflusst.“* (87,6%) sowie *„Der Prozess des Forschenden Lernens hat eine forschend-reflexive Grundhaltung für meine Ausbildung im Vorbereitungsdienst gefördert.“* (84,4%).

In einer gewissen Spannung zu diesen Befunden stehen die Angaben zu Aussagen, die den Begriff des Forschenden Lernens nicht beinhalten. So befürworten 92,2 Prozent der Befragten die Aussage *„Eigene Unterrichtsreflexionen sind sinnvoll zur eigenen Weiterentwicklung.“* (75% trifft voll zu; 17,2% trifft eher zu). In diesem Sinne werden Unterrichtsnachbesprechungen während des Praxissemesters von 87,7 Prozent als Hilfe empfunden, um die Qualität von Unterricht besser einschätzen zu können. Das gilt vor allem für die gemeinsame Reflexion mit Mentor:innen der Schule (81,3%), etwas weniger für die Reflexion mit Fachleitungen der ZfsL (67,2%). Mehrheitlich wird die Reflexion des eigenen Unterrichts als Hilfe gesehen, um das eigene unterrichtliche Handeln zu modifizieren (71,9% trifft voll zu oder trifft eher zu).

4.2 Ergebnisse zur Unterrichtskompetenz

Uneinheitlicher stellen sich die Ergebnisse bei den Items zur Unterrichtskompetenz dar. Die entsprechenden Aussagen der Items bezogen sich auf die Ebene der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung.

Insgesamt wird der Einfluss des Praxissemesters auf die Entwicklung von Kompetenzen in der Unterrichtsplanung positiv eingeschätzt (21,9% trifft voll zu; 50% trifft eher zu). Sobald aber diese allgemeine Ebene konkretisiert wird, verschlechtert sich das Ergebnis. So geben z. B. 75 Prozent an, dass das Praxissemester keinen Beitrag dazu geleistet habe, Lernziele besser zu definieren (40,6% trifft überhaupt nicht zu; 34,4% trifft eher nicht zu). 59,4 Prozent geben an, dass sie durch das Praxissemester keine weiteren fachspezifischen Methoden kennengelernt hätten (14,1% trifft überhaupt nicht zu; 45,3% trifft eher nicht zu).

Auf die Kompetenzen in der Unterrichtsdurchführung sieht die Mehrheit (67,2%) im Allgemeinen wie bei der Unterrichtsplanung einen positiven Einfluss (46,9% trifft eher zu; 20,3% trifft voll zu). In ähnlich positiver Weise werden in diesem Zusammenhang die Rückmeldungen durch die Lerngruppen (67,2%) gewertet. Die Erfahrungen im Praxissemester werden ferner auch positiv gewertet im Hinblick darauf, einen „guten Kontakt mit den Schüler:innen“ zu haben (67,2%). Zusammenfassend lässt sich also in diesem Bereich feststellen, dass die unterrichtspraktischen Erfahrungen auf der Planungs- und Durchführungsebene von einer Mehrheit von wenigstens zwei Dritteln der Befragten als grundsätzlich hilfreich für die eigene Kompetenzentwicklung bewertet werden, auch wenn das für Teilbereiche (Lernzielformulierungen, Anwendung fachspezifischer Methoden) eher nicht zu gelten scheint.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Befragung weisen also eine gewisse Dichotomie auf. Während der Bereich des Schulforschungsteils eher negativ bewertet wird, sehen die Absolvent:innen des Praxissemesters im Rückblick durchaus einen positiven Beitrag des schulpraktischen Teils zu ihrer eigenen Kompetenzentwicklung. Diese Sichtweise spiegelt auch eine Reihe von Äußerungen wider, die am Ende des Fragebogens in Freitextform unter der Fragestellung „*Was wünschen Sie sich für das Praxissemester?*“ getätigt wurden und von denen an dieser Stelle exemplarisch drei zitiert seien:

„Dass das forschende Lernen als solches mehr in den Hintergrund rückt. Im späteren Beruf hat man realistisch betrachtet überhaupt keine Zeit für Forschung. Viele zur damaligen Zeit arbeitende Lehrer:innen bestätigen diese Annahme. Auch aus heutiger Sicht kann ich bestätigen, dass ich nicht ansatzweise Zeit für Forschung habe.“

„Einen stärkeren Fokus auf das Unterrichten, die Unterrichtspraxis und demzufolge eine stärkere Abkehr vom wissenschaftlichen Fokus in Form der im Rahmen des Praxissemesters anzufertigenden Studienprojekte.“

„Weniger ‚Forschen‘, mehr Reihen und Stunden entwickeln. Fokus auf das Unterrichten und nicht zu sehr auf das Forschen legen. Wegen der Forschungsarbeit zu viel Druck gehabt und weniger auf Unterricht fokussiert.“

Die in solchen Äußerungen ebenso wie in den Befragungsergebnissen zum Ausdruck kommende empfundene Konkurrenz zwischen (wünschenswerter) unterrichtlicher Praxis und (zeitraubender oder gar überflüssiger) Theorie bzw. Forschung wirft Fragen an alle am Praxissemester Beteiligten auf, die im Folgenden mit einigen schlussfolgernden Bemerkungen formuliert werden sollen.

An die Lehrenden der Universitäten: Wie können Vorbereitungs- und Begleitseminare so gestaltet werden, dass die in ihrem Zusammenhang zu erstellenden

Studienprojekte nicht als praxisfernes Additum, sondern als Beitrag zu einem forschend-reflexiven Habitus von Lehrkräften erfahren werden? Denn die Antwort auf die hier wiedergegebene Kritik kann ja nicht sein, auf Theorie zu verzichten, sondern die Theorie so mit der schulischen Praxis zu verknüpfen, dass sie als Hilfe zu einer erfolgreichen Bewältigung des Berufsalltags empfunden wird, nicht als lästiges Anhängsel.

An die Lehrenden der ZfsL: Wie können die Seminare der ZfsL sowie die durch die Fachleitungen erfolgenden Unterrichtsmitschauen so gestaltet werden, dass in ihnen eine angemessene Verzahnung zwischen schulischer Praxis und wissenschaftlichen Konzepten erkennbar wird? Das bedeutet, dass durch die Begleitung durch Fachleitungen eine Vorstellung bei den Studierenden entstehen sollte, was man unter der theoriegeleiteten Reflexion von Praxis verstehen könnte. Auch hier ist der Praxisbezug sicher zentral, um nicht den Eindruck zu erwecken, den eine an der Befragung teilnehmende Person so formulierte: *„Viele Seminarsitzungen durch das ZfsL haben keinen Mehrwert geboten. Die meisten Inhalte waren schon aus theoretischen Auseinandersetzungen aus der universitären Lehre bekannt.“*

An die Mentor:innen in den Schulen: Wie kann es gelingen, eine angemessene Offenheit für wissenschaftliche Theorien zur schulischen Praxis in den herausfordernden beruflichen Alltag zu integrieren? Auf jeden Fall muss vermieden werden, dass durch schulische Begleitung der Eindruck entsteht, die wissenschaftlich-forschende Beschäftigung mit Fragen aus Unterricht und Schule habe mit dem Alltag einer Lehrkraft nichts zu tun und sei Zeitverschwendung. Dazu muss sicher der Austausch mit den Personen, die schulisch an der Ausbildung im Praxissemester beteiligt sind, intensiviert werden. Ein möglicher Ort dazu wären die Fachgruppen.

An die Studierenden selbst: Inwieweit wurde im Laufe des Studiums der Habitus reflektierter Praktiker:innen verinnerlicht? Oder dominieren tatsächlich eigene, nur subjektive Theorien bei der Bewältigung des zunehmend komplexen beruflichen Alltags von Lehrkräften? Jedenfalls wirkt die oben beschriebene von den Studierenden empfundene Dichotomie zwischen schulischer Praxis und wissenschaftlicher Theorie bzw. Forschung bestenfalls auf den ersten Blick überzeugend. Denn theoriefrei geht niemand an die Tätigkeit des Unterrichtens. Die eigentliche Frage, die sich im Zusammenhang mit einer erfolgreichen beruflichen Praxis stellt, ist die, ob meine subjektiven Konzepte geeignet sind, die Herausforderungen des Berufes zu bewältigen. Je reflektierter die Lehrkraft an diese Herausforderungen herangeht, und das heißt auch, je weniger die zugrunde liegenden Überzeugungen bezüglich der eigenen Tätigkeit von rein subjektiven Annahmen geprägt sind, desto eher besteht die Chance auf eine gelingende Berufspraxis, die dann auch Grundlage beruflicher Zufriedenheit ist.

In diesem Sinne sind alle am Praxissemester beteiligten Personengruppen aufgefordert, weiter an der Optimierung des grundsätzlich von den Studierenden als positiv

empfundenen Formats zu arbeiten. Dazu gehört aus meiner Sicht vor allem eine Verständigung darüber, was reflektierte Praktiker:innen an Fähigkeiten Forschenden Lernens erwerben müssen, um den beruflichen Alltag sinnvoll zu bewältigen. Nur dann werden die einzelnen Lernorte des Praxissemesters (Universität, ZfsL, Schule) als Einheit erlebt, nur dann wird die in der Konzeption des Praxissemesters geforderte wechselseitige Anschlussfähigkeit der verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung (vgl. Rahmenkonzeption 2010, 5) realisiert werden können.

Literatur

- Bielefelder Leitkonzept (2011): Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters. Online unter:
[https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/leitkonzept/\(17.04.2023\)](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/forschendes-lernen/leitkonzept/(17.04.2023)).
- Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin: Logos, 37–49.
- Kerncurriculum – Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. (2021): Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online unter:
https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (17.04.2023).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft. Online unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (07.03.2024).
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 46–55.
- Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mertens, C., Basten, M. & Wischer, B. (2019): Ein Leitbild, viele Konzepte? Eine vergleichende Analyse der Profile Forschenden Lernens. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung 1 (2), 124–145. <https://doi.org/10.4119/pflb-1985>
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- OVP – Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (2024): Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online unter:
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrerpruefungen.html> (07.03.2024).
- Rahmenkonzeption – Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (2010): RWTH Aachen u. a. Online unter:
https://www.zfsL.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf (17.04.2023).
- Rahmenvorgabe – Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in Studienseminar und Schule. (2004): Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Online unter:
https://www.schulministerium.nrw/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Rahmenvorgabe_OVP.pdf (17.04.2023).

- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A. & Zenke, C. T. (2022): „Reflection in and/or on action“. *Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen*. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 242–260. <https://doi.org/10.35468/5969-14>
- Zusatzvereinbarung – Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ vom 14. April 2010. (2016): RWTH Aachen u. a. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Zusatzvereinbarung-Rahmenkonzeption.pdf> (17.04.2023).

Autor

van de Loo, Tom, PD Dr.

Leitung Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung (2. Phase), Misogynie in der lateinischen Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit, Pragmatische lateinische Literatur des Hoch- und Spätmittelalters, Lateinische Mirakelliteratur des Hoch- und Spätmittelalters

tom.vandeloo@zfsf.nrw.de

III Kooperation und Beratung in Praxisphasen

*Susi Klafß, Maya Zastrow, Nicole Bosse und
Alexander Gröschner*

„Digitale Lerngemeinschaften“ zur Professionalisierung schulischen Mentorings im Praxissemester

There is a continuous call for more practice in teacher professionalisation. At the same time, the effectiveness is controversially discussed. A significant feature of the effectiveness of a field experience is the adequate mentoring both at accompanying university courses and placement schools. A systematic introduction of theory (at university) and learning opportunities in practice (at school) in the form of coherent mentoring is of great importance. However, there has been a lack of this systematic linking of the knowledge acquired at the university with practical professional experience. This aspect is the aim of the project “Digital Learning Communities for Coherent Learning Support in the Jena Model of Teacher Training” (DiLe). Digitally advanced training modules that have been specially designed enable the school mentors to deal with the current content of the subject didactics involved and of educational sciences. Through the exchange and joint reflection of the content and the experiences in applying it with other mentor teachers and with university lecturers, digital learning communities are created in the project. This article focuses on the module “ROUTE”, especially on the reflective examination of a teacher’s understanding of becoming a qualified mentor for student teachers.

1 Ausgangslage

Ein Faktor für die Wirksamkeit schulpraktischer Studien ist insbesondere die Wahrnehmung einer adäquaten universitären sowie schulischen Lernbegleitung. So erscheint vor allem eine aufeinander abgestimmte, wechselseitige Bezugnahme von Theorie (Universität) und Praxis (Schule) in Form kohärenter Lernbegleitung von hoher Bedeutung (Degeling u. a. 2019). Bisher mangelt es aber gerade an dieser systematischen Verknüpfung des an der Universität erworbenen Wissens mit den berufspraktischen Erfahrungen (Gröschner 2012). Das durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekt „Digitale Lerngemeinschaften

zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung“ (DiLe)¹ fokussiert diese wechselseitige Bezugnahme aller am Praxissemester beteiligten Akteure bzw. Institutionen, um deren jeweilige Ziele und Inhalte miteinander in Verbindung zu bringen. Speziell entwickelte und an praxisrelevante Inhalte des Lehramtsstudiums angelehnte digitale Fortbildungsbausteine ermöglichen den schulischen Mentor:innen, sich mit aktuellen Inhalten der beteiligten Fachdidaktiken (Deutsch, Chemie, Sozialkunde) sowie Bildungswissenschaften (Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie) zu beschäftigen. Die Bausteine können zunächst individuell bearbeitet werden. Durch den Austausch und die gemeinsame Reflexion der Inhalte und der Erfahrungen bei der Anwendung dieser mit anderen Mentor:innen sowie mit universitären Akteuren entstehen im Projekt „digitale Lerngemeinschaften“. Am schulpädagogischen Teilmodul „ROUTE“ (Rolle, Unterrichtskommunikation, Transfer) wird im vorliegenden Beitrag dargestellt, wie sich u. a. durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis als Mentor:in sowie in der alltagsrelevanten Beschäftigung mit Interaktionsqualität und Unterrichtskommunikation als Kernpraktiken des Lehrer:innenhandelns innerhalb des Projekts DiLe Ansätze zur Professionalisierung schulischen Mentorings realisieren lassen. Der Mehrwert dieses Ansatzes für die Professionalisierung liegt grundsätzlich in einer spezifischen Qualifizierung von Lehrpersonen, die in Deutschland zumeist noch ohne spezifische Kenntnisse und Erfahrungen als Mentor:innen zur Praktikumsbegleitung tätig werden und in ihrer Rolle so agieren, wie sie zumeist selbst beruflich sozialisiert wurden. Im Rahmen unseres Fortbildungsmoduls werden neben der Thematisierung verschiedener möglicher Rollen zur adaptiven Lernbegleitung von angehenden Lehrpersonen (Studierenden, Lehramtsanwärter:innen) auch Potenziale aufgezeigt, wie die eigene unterrichtliche Praxis in der Interaktion und Kommunikation mit Schüler:innen vom Mentoring profitieren kann.

2 Theoretische Grundlagen zur Konzeption des (digitalen) Fortbildungsprogramms

2.1 Kohärenz

Gemäß des Anspruchs, durch mehr Praxisanteile in der universitären Lehrpersonenbildung nicht ausschließlich ein *Mehr* an Praxis zu ermöglichen, bedarf es im Sinne professioneller Kompetenzentwicklung entsprechender Lerngelegenheiten zur theoriegeleiteten Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen sowie einer

1 Das Projekt „Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung“ (DiLe) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA2004).

notwendigen wechselseitigen Bezugnahme von Universität und Praktikumsschule (Brouwer & Korthagen 2005; Gröschner & Klaß 2020). Kohärenz im Kontext der Lehrpersonenbildung kann vielseitig definiert werden (Cramer 2020). Im vorliegenden Ansatz wird Kohärenz nicht – wie oft moniert – vereinfacht als Verbindung von Theorie und Praxis definiert, sondern als curriculare Kohärenz verstanden (Darling-Hammond u. a. 2005). Damit geht es im Kern um eine von Schule und Universität arbeitsteilig abgestimmte und koordinierte Begleitung der Studierenden im Praxissemester, um eine Förderung unterrichtsrelevanter Kompetenzen sowie um positive Erfahrungen und Emotionen während dieses Professionalisierungsabschnitts (König u. a. 2020). Während die Schule den Praxissemesterstudierenden die Möglichkeit eröffnet, eigene Handlungserfahrungen zu machen und dabei von erfahrenen Lehrpersonen zu lernen, fokussiert die universitäre Lernbegleitung die Vermittlung spezifischen Wissens, das sowohl für das Handeln als auch für die (wissenschaftlich fundierte) Reflexion der Erfahrungen (z. B. durch „Forschendes Lernen“) relevant ist. Für die Universität bedeutet dies, Anforderungen, die Dozierende in Begleitseminaren mit dem Praxissemester verbinden, transparent an die schulischen Mentor:innen zu kommunizieren und zugleich Wege für Absprachen und/oder Rücksprachen zu ermöglichen. Schulische Mentor:innen wiederum sind gefragt, die Studierenden entsprechend bei der Integration bzw. Relationierung von Praxiserfahrungen und dem an der Universität erworbenen akademischen Wissen zu unterstützen (Caruso u. a. 2021; Gröschner u. a. 2023). Gerade hinsichtlich dieser wechselseitigen Bezugnahme der beteiligten Akteure bzw. Institutionen der Lernbegleitung zeigt sich ein deutliches Desiderat in Forschung und praktischer Gestaltung.

2.2 (Adaptives) Mentoring

Lehrpersonen, die als Mentor:innen fungieren, stellen eine feste Akteursgruppe in der schulpraktischen Ausbildung dar. Ihre Aufgaben sind zahlreich und vielschichtig. Sie sind erste Ansprechpartner:innen und enge Bezugspersonen der Studierenden sowie auch der Lehramtsanwärter:innen in der zweiten Phase der Ausbildung. Ihnen obliegt in einem nicht unerheblichen Ausmaß die Verantwortung für die Initiierung und Ausgestaltung entsprechender Lern- und Reflexionsprozesse angehender Lehrpersonen. Nicht zuletzt avancieren die schulischen Begleiter:innen als pädagogische Vorbilder hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsgestaltung (Clarke u. a. 2014). Vor diesem Hintergrund rücken Fragen zur Gestaltung effektiver Lernbegleitung in den Fokus von Praxis und Forschung. Dabei wird neuerdings vor allem der Bedarf „adaptiven“ Agierens der Mentor:innen betont, um den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfen der angehenden Lehrpersonen gerecht zu werden (van Ginkel u. a. 2015).

Adaptive Lernbegleitung kennzeichnet die variable Anpassung der Unterstützungsformen der Mentor:innen unter Berücksichtigung der Heterogenität der angehen-

den Lehrpersonen (van Ginkel u. a. 2015). Eine adaptive Lernbegleitung berücksichtigt neben den gegebenen kontextuellen praktikumsrelevanten Faktoren auch die akademischen und individuellen Voraussetzungen der angehenden Lehrpersonen. Dabei kann auch die Expertise der Mentor:innen eine Rolle spielen.

In der Hinsicht vollzieht sich adaptive Lernbegleitung als kollaboratives (Orland-Barak 2001), symmetrisches und wechselseitiges (Hall & Davis 1995) Verhältnis von Unterstützung und Herausforderung gegenüber den Mentees (Rajuan u. a. 2010). Erfahrene schulische Mentor:innen, die nach diesen Prinzipien agieren, sehen die zu begleitenden Studierenden nicht nur als Kolleg:innen; vielmehr fokussieren sie im Umgang mit diesen einen ko-konstruktiven Austausch mit dem Ziel, über einen Dialog deren Weiterentwicklung (sowie die eigene!) zu unterstützen. Ralph und Walker (2013) sprechen von einer situativen, an spezifischen Aufgaben orientierten Passung zwischen der Unterstützung, die benötigt, und derjenigen, die bereitgestellt wird. Adaptiv agierende Lernbegleiter:innen verfolgen somit ein entwicklungsförderndes Konzept. Sie besprechen Präferenzen und Erwartungen hinsichtlich der Lernbegleitung mit den angehenden Lehrpersonen, entwickeln Möglichkeiten, diesen zu begegnen, und überdenken bzw. korrigieren die gegenseitigen Einstellungen über die Zeit des Praktikums. Die Unterstützung der Reflexionskompetenzen der angehenden Lehrpersonen steht im Fokus dieses Mentoringansatzes (van Ginkel u. a. 2015).

Nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit den Bedingungen adaptiven Mentorings macht deutlich, welche komplexe und durchaus herausfordernde Aufgabe Lernbegleitung im Rahmen der schulpraktischen Phasen darstellt (Gröschner & Hascher 2022). Für die schulischen Mentor:innen bedeutet dies, sich selbst der Doppeltätigkeit als Lehrkraft und Lernbegleiter:in entsprechend professionell zu qualifizieren (Jaspers u. a. 2014; Orland-Barak 2001). Da hierzu großer Nachholbedarf in Deutschland besteht, adressiert das Projekt DiLe – konkret das Teilmodul ROUTE – diese Lücke und bietet eine Fortbildung für Lehrpersonen an, um sich über das Format einer Professionellen Digitalen Lerngemeinschaft sowohl bezogen auf die eigene unterrichtliche Handlungspraxis als auch hinsichtlich der persönlichen Mentor:innenrolle weiterzubilden, neue Kenntnisse handlungsnah zu erproben und in der konkreten Lernbegleitung umzusetzen.

2.3 (Professionelle) Digitale Lerngemeinschaften

Wenngleich die empirische Forschung zur Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen stark zugenommen hat, so fehlt es dennoch an konkreten Konzeptionen und Beispielen, wie relevante Merkmale Eingang in die unterrichtliche Handlungsebene finden und somit Transfererwartungen erfüllt werden (Gräsel u. a. 2006). So bleibt zu konstatieren, dass wenige Angebote der Lehrpersonenfortbildung dazu beitragen, bestehende Handlungsroutinen – insbesondere im Unterricht selbst – zu ändern (Rzejak & Lipowsky 2020). Vor al-

lem eine längerfristige Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die im Zuge wechselseitiger Kooperation die diskursive Auseinandersetzung über (unterrichtliche) Handlungsroutinen ermöglicht, erweist sich als fruchtbar. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) greift diesen kooperativen Gedanken der Gemeinschaft auf (Bonsen & Rolff 2006; Rolff 2016). PLGs sind

„Gruppen von Spezialisten mit Expertise in ihrer Profession und der Notwendigkeit, diese ständig zu aktualisieren und zu erweitern. Ihre systematische Kooperation führt zur Entwicklung von neuem Wissen, das geteilt und in die Ausübung der Profession eingebracht wird“ (Huber & Hader-Popp 2008, 33).

DuFour und Eaker (1998) erklären die Notwendigkeit kooperativer und kollaborativer Netzwerke über den professionellen Anspruch einer jeden Lehrperson, die eigene unterrichtliche Handlungspraxis fortlaufend auf Basis von Selbst- und Fremdrelexion zu verändern. Bedingt durch veränderte berufliche Anforderungen benötigen Angehörige dieser Netzwerke eine grundlegende Bereitschaft, sich über derartige Veränderungen auf dem Laufenden zu halten. Ein fortwährendes berufliches Lernen ist diesbezüglich unabdingbar (Gröschner 2011). Damit sich ein derartiger Anspruch über die hier dargestellten PLGs realisiert, werden von verschiedenen Autor:innen unterschiedliche Kriterien abgeleitet (siehe hierzu Bonsen & Rolff 2006; Kansteiner u. a. 2020). Als zentrale Elemente lassen sich vor allem die Aspekte „Kooperation“ und „Reflexion“ benennen. Nicht zuletzt erweist sich aber auch für das professionelle Miteinander- und Voneinander-Lernen eine Evidenzbasierung, vor allem in Kooperation mit Wissenschaftler:innen, als erfolversprechend.

Die Digitalität stellt für die Realisierung spezifischer Aspekte einer PLG, so wird im Projektkontext angenommen, einen Zugewinn dar. Die Potenziale interaktiver Medien zeigen sich neben der räumlichen und zeitlichen Flexibilität besonders in den erweiterten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten (Czerwionka & de Witt 2006). Fokussiert man u. a. die für kooperative/kollaborative Netzwerke abgeleiteten Bedingungen – wie etwa „Reflexion“ und „De-Privatisierung“ – von Unterrichtspraxis (u. a. durch Öffnung für kollegiale Hospitation), so lässt sich erkennen, dass technische Errungenschaften hierfür zielführend sein können. So ermöglichen u. a. digitale Videotools Ansätze zur De-Privatisierung der eigenen Unterrichtspraxis in Form des wechselseitigen und durch die Technologie gleichsam orts- und zeitunabhängigen Austauschs über diesen (Alles u. a. 2019). Damit Online-Angebote als innovativ und didaktisch erfolgreich definiert werden können, gilt es bei der Umsetzung nicht nur, sich auf die technologischen Optionen zu fokussieren, sondern vielmehr die neuen didaktischen Möglichkeiten konkret auszuschöpfen (de Witt 2011). Im vorliegenden Fortbildungsformat von DiLe wird ein schriftlicher, zeitversetzter Diskurs durch die Nutzung einer webbasierten Lehr-Lernplattform ermöglicht, die u. a. das Einstellen und Bearbeiten ausgewählter Materialien und Dokumente gewährleistet (Krisper-Ullyett

u. a. 2005). Über die Kommunikation auf der webbasierten Plattform entsteht ein transparenter, für alle Akteure zugänglicher öffentlicher, gleichsam aber auch geschützter Raum, der einen Weg für soziale Beziehungen ebnet, die wiederum für den wechselseitigen Austausch über die Plattform essenziell sind (Krisper-Ullyett u. a. 2005).

Der Ansatz der „Communities of Inquiry“ (CoI) (Shields 1999), der in Kontrast zur PLG in seiner Herkunft das Lernen von Schüler:innen fokussiert und analog effektives Lernen zu realisieren versucht, zeigt konkrete Bedingungen auf, wie auf Kollaboration und Kooperation ausgerichtete didaktische Konzeptionen und digitale Formate zusammen gedacht funktionieren können (Garrison & Anderson 2003; Garrison u. a. 1999). Die CoI kann definiert werden als pädagogischer Rahmen, der – genau wie PLGs – die Schaffung einer Lernumgebung betont, welche *Interaktion*, *Reflexion* und *Zusammenarbeit* fördert. Die Gemeinsamkeit beider Ansätze zeigt sich darin, dass PLGs und CoIs großen Wert auf die Entwicklung kritischen Denkens über den Ansatz des Lernens im sozialen Austausch legen (Czerwionka & de Witt 2006). Eine derartige Fokussierung auf das Lernen in Gemeinschaften auf Basis sozialer Interaktion ist indes eine Idee, die bis auf den Pragmatismus und die frühe reformpädagogische Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückzuführen ist (Dewey 1927).

Um im Kontext des hier vorgestellten Projekts professionelles, gemeinschaftliches Lernen im digital gestützten Lernraum zu ermöglichen, bedient sich das Projekt DiLe entsprechend beider Konzeptionen. Im Sinne der Effektivität digital gestützten Professionellen Lernens von Lehrpersonen gilt es die folgenden, aus dem Konzept der CoI abzuleitenden grundlegenden Bedingungen zu berücksichtigen (Garrison 2007; Garrison u. a. 1999):

- (1) Cognitive Presence
- (2) Social Presence
- (3) Teaching Presence

- (1) *Cognitive Presence* gilt als Voraussetzung für die Fähigkeit zum kritischen Denken (Garrison u. a. 1999). Es bezieht sich konkret auf das Niveau an kognitiver Interaktion und der Verarbeitung von Informationen innerhalb einer Lerngemeinschaft. Konkret umfasst dieser Punkt den Austausch und die Verarbeitung von Informationen sowie die Fähigkeit, Probleme zu lösen und neues Wissen zu generieren.
- (2) *Social Presence* bezieht sich auf das Ausmaß an sozialer Interaktion und berücksichtigt die Möglichkeiten zum Beziehungsaufbau innerhalb der Lerngemeinschaft. Ziel ist der Aufbau einer positiven und inkludierenden Interaktionsumgebung, in der die Teilnehmenden das Gefühl der Zugehörigkeit empfinden (Garrison u. a. 1999).

- (3) *Teaching Presence* bezieht sich schließlich auf die Rolle der Fortbildungsleitung. Der Unterstützung durch Lehrende bzw. Fortbilder:innen (in unserem Fall) wird in den CoI ein besonderer Stellenwert zugeschrieben (Anderson u. a. 2001). Hierbei spielen Aspekte der Unterstützung der Lernprozesse der Lernenden – in unserem Fall der Lehrpersonen – eine zentrale Rolle.

Das Projekt DiLe liefert einen Beitrag, indem PLGs in Verbindung mit den grundlegenden Bedingungen von CoIs in die Digitalität des berufsbezogenen Lernens überführt bzw. zusammengebracht werden.

3 Konzeptionelle Überlegungen und die Umsetzung in praxisbezogene Fortbildungsbausteine im Projekt DiLe

Das Projekt DiLe zielt auf den wechselseitigen Austausch zwischen schulischen und universitären Akteuren des Praxissemesters und bietet allen Teilnehmenden des Lernmanagementsystems „Moodle“ die Möglichkeit, sich im Sinne der eigenen Professionalisierung bedarfsorientiert mit wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen und diese handlungsnah im Unterricht und in der Lernbegleitung von angehenden Lehrpersonen zu erproben. Zu diesem Zweck wurden für die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Module der jeweiligen Teilprojekte konkrete didaktische und zudem digital abrufbare Bausteine konzipiert und gemeinsam mit Lehrpersonen ausgewählter Praktikumsschulen entwickelt. Nachfolgend werden kurz das Gesamtprojekt sowie anschließend beispielhaft etwas detaillierter das Teilmodul ROUTE erläutert.

3.1 Gesamtkonzeption DiLe – Kurzdarstellung

Zum Zwecke der Zielsetzung, Praktikumslehrpersonen für die professionelle Lernbegleitung von Studierenden fortzubilden, wurden im Rahmen des Projekts DiLe insgesamt fünf Fortbildungsmodule² entwickelt, die ihrerseits ausgewählte professionsrelevante Anforderungen schulischer Lernbegleitung adressieren.

Das Format des digital gestützten Fortbildungsangebotes umfasst sowohl zwei bildungswissenschaftliche (Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie) als auch drei fachdidaktische (Chemie, Sozialkunde, Deutsch) Lernangebote für Mentor:innen. Ergänzend zu den thematischen Schwerpunkten ihres jeweiligen Angebots greifen die einzelnen Module im Kontext ihrer Bausteine auf unterschiedliche digital gestützte Lehr-Lernformate zurück. Dies ermöglicht den Teilnehmenden zusätzlich eine Erweiterung ihres persönlichen digitalen Methodenrepertoires. Dank der Transformation von PLGs in den digitalen Raum bietet sich den schulischen

2 Nähere Informationen zur Gesamtkonzeption und zu allen Modulen können der Webseite <https://www.dile.uni-jena.de> entnommen werden.

Begleiter:innen die Möglichkeit des ortsunabhängigen, zunächst individuellen sowie im Anschluss kollegialen Austauschs sowohl mit Kolleg:innen unterschiedlicher Schulen in ganz Thüringen als auch mit den modulverantwortlichen Akteuren der Universität. Neben dem Austausch stehen die gemeinsame Reflexion der eigenen Annahmen sowie die Erprobung der Fortbildungsinhalte im Fokus von DiLe.

3.2 Lernbausteine des Moduls ROUTE

Im Folgenden wird das bildungswissenschaftliche Teilmodul ROUTE erläutert, das die Elemente (1) *Rolle*, (2) *Unterrichtskommunikation* und (3) *Transfer* umfasst. Das durch die Schulpädagogik verantwortete Modul zeichnet sich durch zwei inhaltliche sogenannte „Lernfelder“ sowie ein strukturelles Lernfeld aus, die ihrerseits in Form unterschiedlicher Materialien und Aufgabenmodalitäten angeboten werden (Gröschner u. a. 2023). In Anlehnung an die Bloomsche Taxonomie (1976) ergibt sich für die beiden inhaltlichen Lernfelder eine Struktur, die folgender konzeptioneller Systematik im Aufbau folgt:

- (1) Wissen und Reflexion
- (2) Anwendung und Erprobung
- (3) Austausch und Transfer

Im Zentrum des „Lernfelds I“ (Rolle) steht die bewusste Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Rolle als Begleiter:in angehender Lehrpersonen. Das Ziel ist es, über unterschiedliche digital gestützte Fortbildungsbausteine (siehe Abb. 1, linke Spalte) den Lehrpersonen einen Überblick über aktuelle empirische Erkenntnisse der Mentoring-Forschung zu gewähren (Wissen und Reflexion). Im Lernfeld I bedeutet das, dass die Lehrpersonen im Anschluss an das Kurzreview eine konkrete Übung zur Selbsterkundung der eigenen Mentor:innenrolle durchführen können (Anwendung), wobei im Anschluss an den entsprechenden Selbsttest alternative Rollen vorgestellt werden und konkrete Strategien für die Gestaltung von Vor- und Nachbesprechungen und systematische Beratungsansätze angeleitet werden (Austausch und Transfer).

Das „Lernfeld II“ rückt das Thema „Lernförderliche Unterrichtskommunikation“ (zur Gestaltung der Lehrperson-Schüler:innen-Interaktion) in den inhaltlichen Fokus. Auf diese Weise werden innerhalb der Fortbildung konkrete Inhalte der schulpädagogischen universitären Begleitseminare im Praxissemester thematisiert, die aus Sicht der empirischen Unterrichtsforschung auch zentrale Strategien für die eigene Handlungspraxis der Lehrpersonen in ihrem Unterricht aufweisen (Gröschner 2020). Analog zum Lernfeld I werden auch in diesem Bereich konkrete empirische Evidenzen im Überblick (Wissen und Reflexion), videogestützte Materialien und Aufgaben an einem Fallbeispiel (Anwendung und Erprobung) sowie ein unterrichtsbezogener Reflexionsbogen (Austausch und Transfer) eingesetzt (Gröschner 2021; Gröschner u. a. 2024).

Lernfeld I Rolle(n) in der Lernbegleitung	Lernfeld II Lernförderliche Unterrichtskommunikation	Lernfeld III Transfer in die berufliche Praxis	
Austausch und Transfer			
Tool: Interaktive Präsentation mit Arbeitsauftrag Inhalt: Unterrichtsnachbesprechung mit (angehenden) Lehrpersonen planen, durchführen und reflektieren	Tool: Self assessment Inhalt: Wie initiiere und fördere ich dialogische Kommunikation in meinem Unterricht	Dissemination und innerschulische Verankerung der Inhalte I und II – Tools/Lernbausteine entstehen durch ko-konstruktiven Austausch mit Teilnehmer:innen	
Anwendung und Erprobung			
Tool: Digitale Selbsterkundung mit Rollenprofil Inhalt: Meine Rolle in der Begleitung von angehenden Lehrpersonen	Tool: Videobasierte Reflexion Beschreiben, Erklären und Integrieren fremden Unterrichts		
Wissen und Reflexion			
Tool: Kurztreview mit Reflexionsfragen Inhalt: Lernbegleitung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung	Tool: Podcast mit Handout Inhalt: Unterrichtskommunikation lernförderlich gestalten		

Abb. 1: Fortbildungsbausteine des Moduls ROUTE (eigene Darstellung)

Zur Darstellung dessen, wie im Modul ROUTE auf die oben theoretisch abgeleiteten Anforderungen an eine kohärente Lernbegleitung in Form (Professioneller) Digitaler Lerngemeinschaften eingegangen wird, erfolgt an dieser Stelle ein Einblick in den Baustein „Selbsterkundung“ des Lernfelds I sowie in den Baustein „videobasierte Reflexion“ aus dem Lernfeld II, beides aus der Ebene Anwendung und Erprobung.

Beispiel 1: Baustein Selbsterkundung (Lernfeld I)

Mentor:innen nehmen unterschiedlichste Rollen ein (Clarke u. a. 2014; Kuhn u. a. 2022). Prägend für die persönliche Rollengestaltung sind hierbei neben den situativ-kontextuellen Bedingungen vor allem die Charakter(züg)e sowohl der Mentor:innen als auch der angehenden Lehrpersonen (van Ginkel u. a. 2015). Der mit dem Baustein angestrebte Abgleich des eigenen, via digitalem „Selbsttest“ erfassten Rollenverständnisses mit der bestehenden Rollenvielfalt trägt dazu bei, das eigene professionelle Handeln im Prozess der Lernbegleitung zu reflektieren und alternative Ansätze der Rollengestaltung kennenzulernen. Auf Basis der Einstellung zur Gesprächs- und Beziehungsgestaltung gegenüber angehenden Lehrpersonen ergeben sich drei Rollenprofile: direktiv, reaktiv, partizipativ. Auf Basis individueller Auskünfte der Teilnehmenden ergeben sich entsprechende Zuordnungen. Unter Verzicht auf jedwede Wertung der resultierenden Rollenprofile wird den Teilnehmenden entsprechend eine Kurzbeschreibung des individuellen Profils offeriert. Auf Wunsch werden die alternativen Profile angezeigt sowie darauf bezogene Hinweise für entsprechende Handlungsweisen in der Lernbegleitung von angehenden Lehrpersonen ausgeführt.

Beispiel 2: Baustein Videobasierte Reflexion (Lernfeld II)

Der zweite hier vorgestellte Baustein fokussiert evidenzbasierte Aspekte der empirischen videobasierten Unterrichtsforschung zum Themenfeld der Unterrichtsqualität (spezifisch zur „lernförderlichen Unterrichtskommunikation“), der darüber hinaus auch zentraler Gegenstand der schulpädagogischen Begleitseminare im Jenaer Praxissemester ist. Durch die Schwerpunktlegung auf das Thema „Lernförderliche Unterrichtskommunikation“ bietet sich den Teilnehmenden ein themenbezogener Einblick in die universitäre Lernbegleitung. Darüber hinaus erhalten sie eine inhaltliche Fortbildung zu dieser Kernpraxis des Lehrer:innenhandelns (Gröschner u. a. 2024). Das für den Fortbildungsbaustein ausgewählte methodische videografische Verfahren bietet zudem einen digital gestützten Ansatz für den Theorie-Praxis-Transfer. Unter Zuhilfenahme theoretischen Wissens über lernförderliche Unterrichtskommunikation (aus dem Baustein „Podcast“, Ebene Wissen und Reflexion; siehe Abb. 1) gilt es, ein zur Verfügung gestelltes Unterrichtsvideo systematisch und kriteriengeleitet zu annotieren und zu reflektieren (Kleinknecht & Gröschner 2016). Die systematische Analyse des Unterrichtsvideos fördert die eigene professionelle Unterrichtswahrnehmung. Über die technischen Möglichkeiten des hierfür eingesetzten HTML5-Pakets (H5P), welches als quelloffene Software die Generierung intuitiver und interaktiver Lehr-Lerninhalte ermöglicht, bietet sich den Teilnehmenden via digitaler Dokumentation der eigenen, sequenziellen Wahrnehmungs- und Begründungsansätze sowie durch die entsprechenden Verlinkungen zwischen Video und Memoboard (für Dokumentationszwecke) ein strukturierter, angeleiteter Bearbeitungsprozess. Zudem ermöglicht dieser digitale Baustein Einblick in die Gedanken und Begründungen der anderen Teilnehmenden sowie die Option spezifischer Rückmeldungen durch die geschulten Fortbildungsleiter:innen. Auf diese Weise erfahren die Lernenden einen multiperspektivischen Zugang zum bereitgestellten Videomaterial. Der hierdurch entstehende wechselseitige, institutionsübergreifende Austausch zielt auf die Intention (Professioneller) Digitaler Lerngemeinschaften, die dadurch angereichert wird, dass – neben den individuellen Bearbeitungen durch die Lehrpersonen – in Chats sowie regelmäßigen synchronen Austauschforen Gelegenheiten zur Diskussion und Reflexion über die Fortbildungsinhalte bestehen.

Die beiden dargestellten Bausteine machen deutlich, wie im Modul ROUTE der Versuch unternommen wird, unter Nutzung vielfältiger didaktisch-methodischer Ansätze die angestrebte bildungswissenschaftliche Mentoringqualifikation schulischer Praktikumslehrpersonen zu relevanten Themen des professionellen Selbst und im Lehrerhandeln zu fördern.

Entsprechend der Zielstellung Digitaler Lerngemeinschaften, sich u. a. über pädagogische Neuerungen auszutauschen, sollen die auf der Plattform verfügbaren unterschiedlichen digital gestützten Formate je Lernfeld zum Austausch zwi-

schen den Fortbildungsteilnehmer:innen sowie den universitären Dozierenden (Fortbildungsleiter:innen) anregen. Dieser Ansatz bietet die Basis für das Lernfeld III innerhalb des Moduls ROUTE (Transfer). Für diesen dritten Bereich wurden keine inhaltlichen Fortbildungsmaterialien entwickelt, sondern vielmehr diente der Austausch mit den Teilnehmenden im Rahmen von Gruppenmeetings und Videokonferenzen dazu, ein Reflexionsportfolio zu erarbeiten, das Ideen und Strategien enthält, wie die Materialien der beiden Lernfelder strukturell zur Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen können. Aktuell wird dieses Portfolio anhand von Leitfragen für Neueinsteiger:innen aufbereitet mit dem Ziel, dass Mentor:innen, die an ROUTE teilgenommen haben, auch Strategien erwerben, ihre Kenntnisse und Erfahrungen aus ROUTE schulintern an Kolleg:innen weiterzugeben. Wie erfolgreich dieser Multiplikator:innen-Ansatz ist, wird im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung untersucht.

4 Erkenntnisse der Begleitforschung und Ausblick

Allgemein lässt sich bezogen auf die bereits abgeschlossenen Durchgänge des Fortbildungsangebotes sagen, dass die Teilnehmenden (bislang ca. 45 Lehrpersonen der Sekundarstufe) die erprobten Bausteine des Moduls ROUTE als relevant, gut strukturiert und handlungsnah empfinden. Die ursprüngliche Idee, durch ein digitales und somit orts- und zeitunabhängiges Angebot Professionelle Lerngemeinschaften zu etablieren, die *unabhängig von synchronen Angeboten* der Universität im wechselseitigen Austausch über die angebotenen Inhalte das eigene unterrichtliche Handeln sowie die persönliche Rolle und Haltung als Mentor:in in den Blick nehmen, konnte jedoch bislang noch nicht vollständig erreicht werden. Die Erfahrungen der ersten Fortbildungsdurchgänge zeigen, dass sich die angestrebte Kooperation und Kollaboration unter den Teilnehmenden selbst nicht wie intendiert nach einer ersten Initiierung durch die Hochschule allein fortsetzen. Der regelmäßige digitale (!) Austausch unter den Teilnehmenden bedarf demnach zumeist der konkreten Einladung und Moderation durch die Dozierenden. Das betrifft allerdings vor allem die Lehrpersonen aus verschiedenen teilnehmenden Schulen, die in Thüringen und z. T. auch außerhalb liegen. Analog zu den oben aufgeführten Bedingungen Digitaler Lerngemeinschaften (CoIs und Digitale PLGs) muss demnach an dieser Stelle hinterfragt werden, ob der Aspekt der Social Presence im aufgeführten Ansatz, Digitale Lerngemeinschaften zu initiieren, bislang ausreichend realisiert werden konnte.

Als Konsequenz erfolgte nach den ersten Durchgängen eine entsprechende Anpassung der Fortbildungsstruktur in ein hybrides und eher angeleitetes Angebotsformat. So erweist sich eine in Präsenz abgehaltene Auftaktveranstaltung als förderlich für die Schaffung von Vertrauen und Verbindlichkeit unter den Teilnehmenden und

den universitären Akteuren. Auf diese Weise ergibt sich ein „Zusammenwachsen“ als Lerngemeinschaft, was sich für die angestrebte Kooperation, Kommunikation und Kollaboration als gewinnbringend erweist. Die mit der engeren Rahmung einhergehende Bearbeitungsreihenfolge der einzelnen Bausteine sorgt zudem innerhalb der digitalen Austauschtreffen für eine tiefergehende Bearbeitung der ROUTE-Lernbausteine. Gerade hinsichtlich des gemeinsamen Erprobens einzelner Bausteine innerhalb der digitalen Austauschtreffen und des damit einhergehenden Austauschs mit anderen Teilnehmenden und universitären Akteuren sehen die Lehrpersonen einen Mehrwert zugunsten der Erweiterung des eigenen Wissens und der Anwendungsmöglichkeiten der Fortbildungsinhalte und digitalen Tools. Folglich kann festgehalten werden, dass eine Erweiterung der Teaching Presence vermeintlich auch zu einem Ausbau der Social Presence geführt hat.

Mit Blick auf den angestrebten Transfer bzw. eine Verstetigung des Fortbildungsangebots zeigen die Rückmeldungen der Praxislehrpersonen, dass der Zugang zum Angebot noch einfacher – und vor allem barrierefrei – gestaltet sein sollte. Diesem Bedarf wird zukünftig entsprochen, indem im Anschluss an die Projektlaufzeit und die erfolgte Evaluation ein neuer barrierefreier Zugang zu den Lernbausteinen ermöglicht wird. Durch die wachsende Nachfrage der Nutzung der Fortbildungsinhalte von ROUTE über die Qualifizierung von Mentor:innen im Praxissemester hinaus – etwa auch für die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger:innen sowie die Lernbegleitung von Lehramtsanwärter:innen – wurden zugleich neue Akteure für das DiLe-Programm gewonnen. Dies zeigt den Mehrwert vergleichbarer Angebote über die einzelnen Ausbildungsphasen hinweg und macht deutlich, dass Universitäten auch als Anbieter von Fort- und Weiterbildungen zukünftig eine größere Rolle (und Verantwortung) für die lebenslange Professionalisierung einnehmen könnten.

Literatur

- Alles, M., Seidel, T. & Gröschner, A. (2019): Establishing a Positive Learning Atmosphere and Conversation Culture in the Context of a Video-based Teacher Learning Community. In: *Professional Development in Education* 45 (2), 250–263. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430049>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.A. & Archer, W. (2001): Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2), 2–17. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 167–184.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005): Can Teacher Education Make a Difference? In: *American Educational Research Journal* 42 (1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2021): *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8>

- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014): Cooperating Teacher Participation in Teacher Education. In: *Review of Educational Research* 84 (2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cramer, C. (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 269–279. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Czerwionka, T. & de Witt, C. (2006): Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In: R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.): *eLearning-Didaktik (Reihe Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 118–131.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D.J., Gatlin, S.J. & Heilig, J.V. (2005): Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. In: *Education Policy Analysis Archives* 13 (42), 1–48. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- de Witt, C. (2011): Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften. *Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (3), 312–325.
- Degeiling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung, Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1927): *The Public and Its Problems*. J. Dewey: *The Later Works, 1925–1953, Vol. 2*. Ed. by J. A. Boydston. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998): *Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: National Education Service.
- Garrison, D.R. (2007): Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11 (1), 61–72. <https://doi.org/10.24059/olj.v11i1.177>
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003): *E-Learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. London and New York, NY: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (1999): Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. In: *The Internet and Higher Education* 2 (2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006): Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 545–561. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0167-0>
- Gröschner, A. (2011): *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gröschner, A. (2012): *Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung – Für und Wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (2), 200–208. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2.2012.9690>
- Gröschner, A. (2020). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. In I. von Ackeren u. a. (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, 239–253. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.20>
- Gröschner, A. (2021): (W)Orte finden: Wir reden über Unterricht. In: M. Schratz, I. Michels & A. Wolters (Hrsg.): *Menschen machen Schule – Mutig eigene Wege gehen*. Seelze: Klett Kallmeyer, 194–211.
- Gröschner, A., Bosse, N., Klaß, S. & Zastrow, M. (2023): *Im „third space“ digital? Das Fortbildungskonzept digitaler Lerngemeinschaften zur Förderung der Lernbegleitung angehender Lehrpersonen*. *Seminar* 29 (1), 46–59. <https://doi.org/10.3278/SEM2301W001>
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2022): *Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Münster: Waxmann, 706–720.
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020): *Praxissemester und Langzeitpraktikum*. In: C. Cramer, M. Drahtmann, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 629–635. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-075>

- Gröschner, A., Klafß, S. & Calcagni, E. (2024): Productive Classroom Talk as a Core Practice: Promoting Evidence-Based Practices in Teacher-Student Interaction in Preservice Teacher Education. In: P. Grossman & U. Fraefel (Eds.): *Core Practices from a Global Perspective*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hall, J. K. & Davis, J. (1995): What We Know about Relationships That Develop between Cooperating and Student Teachers. In: *Foreign Language Annals* 28 (1), 32–48.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00768.x>
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2008): Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. Netzwerke auf verschiedenen Ebenen als Chance für Unterrichts- und Schulentwicklung. In: *Schulverwaltung Special* (3), 33–35.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. & Wubbels, T. (2014): Mentor Teachers: Their Perceived Possibilities and Challenges as Mentor and Teacher. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 44, 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>
- Kansteiner, K., Stamann, C. & Rist, M. (2020): Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.): *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz, 16–36.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016): Fostering Pre-Service Teachers’ Noticing with Structured Video-Feedback: Results of an Online- and Video-based Intervention Study. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 59, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020): Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lernmöglichkeiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, 9). Wiesbaden: Springer VS, 67–95.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2
- Krisper-Ullyett, L., Harnoncourt, M. & Meinel, P. (2005): Erfolgsbedingungen für virtuelle selbstorganisierte Lerngemeinschaften. In: K. Meißner & M. Engelen (Hrsg.): *Virtuelle Organisation und Neue Medien. Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe)*. Dresden: Institut für Software- und Multimediatechnik, 411–422.
- Kuhn, C., Hagenauer, G. & Gröschner, A. (2022): “Because You always Learn Something New Yourself” An Expectancy-Value-Theory Perspective on Mentor Teachers’ Initial Motivations. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 113, Online First. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103659>
- Orland-Barak, L. (2001): Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. In: *Cambridge Journal of Education* 31 (1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/03057640123464>
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2010): The Match and Mismatch between Expectations of Student Teachers and Cooperating Teachers: Exploring Different Opportunities for Learning to Teach in the Mentor Relationship. In: *Research Papers in Education* 25 (2), 201–223.
<https://doi.org/10.1080/02671520802578402>
- Ralph, E. G. & Walker, K. D. (2013): The Efficacy of the Adaptive Mentorship Model. In: *Open Journal of Leadership* 2 (2), 21–26. <https://doi.org/10.4236/ojl.2013.22003>
- Rolf, H-G. (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollst. überarb. u. erg. Aufl.). Weinheim: Beltz, 345–353.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, 644–651. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-077>
- Shields, P.M. (1999): *The Community of Inquiry: Insights for Public Administration from Jane Adams, John Dewey and Charles S. Peirce*. Presented at the Public Administration Theory Network, Portland Oregon.
- van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2015): Adapting Mentoring to Individual Differences in Novice Teacher Learning: the Mentor’s Viewpoint. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 22 (2), 198–218. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>

Autor:innen

Klaß, Susi, Dr. phil.

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernförderliche Unterrichtskommunikation,
medienpädagogische Professionalisierung, Praxisphasen

susi.klass@uni-jena.de

Zastrow, Maya, Dr.

Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für mathematische Bildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fortbildung, Fortbildungsqualität, Fortbildner:innen

maya.zastrow@ph-freiburg.de

Bosse, Nicole

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer-Schüler-Beziehung, Mentor-Mentee-Beziehung

nicole.bosse@uni-jena.de

Gröschner, Alexander, Prof. Dr.

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung, Wirksamkeit von
Fortbildung, Lernen im Praktikum, Mentoring

alexander.groeschner@uni-jena.de

*Diemut Ophardt, Jan Pfetsch, Christiane Buchholtz,
Christine Ladehoff und Carolin Lohse*

Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheit der Lehrkräftebildung. Ein forschungsbasiertes Konzept zur phasenübergreifenden Anwendung.

Lesson debriefings are widely used to support beginning teachers during their first teaching experience. Yet, reflection, linking theory to practical experience and opportunities for dialogic learning seem to be rarely enacted in debriefing conversations. Referring to these shortcomings, the article presents research approaches offering the potential to enhance lesson debriefings in terms of learning effectivity. The concept “Unterrichtsbesprechungen – Adaptiv, Fokussiert, Kriterienorientiert – UntAdFoKo” is presented as an example for a research-based and practical approach for lesson debriefings in teacher education. Four tools have been developed and implemented for the practical semester at Technische Universität Berlin: A script for debriefing sessions, a criteria tool addressing basic principles of teaching quality, a student feedback tool (digital app) and a reflection sheet.

1 Einleitung

Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) sind in der Praxis der Lehrkräftebildung die am weitesten verbreitete Form der Lernbegleitung von angehenden Lehrkräften während der Phase des Einstiegs in das Unterrichten. Die UNB hat insofern eine phasenübergreifende Relevanz, als sie nicht nur von Universitätslehrenden in studienbegleitenden Praxisphasen sowie von Ausbilder:innen im Vorbereitungsdienst eingesetzt wird, sondern auch von anleitenden Lehrkräften und Mentor:innen an Schulen, nicht zuletzt bei der Begleitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen. Die phasenübergreifende Verbreitung sowie die vielfach selbstverständlich vorausgesetzte Lernwirksamkeit der UNB im Hinblick auf die Förderung von Reflexion stehen jedoch im Widerspruch zur geringen Aufmerksamkeit im Kontext der Lehrkräftebildungsforschung. Denn während die Entwicklung *praxisvorbereitender* Lerngelegenheiten durch *approximations of practice* (Grossman & McDonald 2008) in den letzten Jahren stark vorangetrieben und in

die universitäre Lehrkräftebildung implementiert wurde, scheinen *praxisbegleitende* Lerngelegenheiten und damit die UNB in Forschung und Entwicklung noch vergleichsweise wenig im Fokus zu stehen (zu diesem Defizit Mok & Staub 2021; Ophardt 2021). Die UNB führt somit eine Art prosperierendes Schattendasein: phasenübergreifend praktiziert, kaum formal durch Standards oder Studien- und Ausbildungsordnungen geregelt und erst allmählich als gezielt gestaltete *Lerngelegenheit* mit dem Anspruch auf Lernwirksamkeit verstanden.

Mit der hier vorgeschlagenen Profilierung der UNB sind zwei Anforderungen verbunden. Erstens ist eine Bestandsaufnahme zur Praxis von UNB in der Lehrkräftebildung zugrunde zu legen, um erste Hinweise zur Lernwirksamkeit im Hinblick auf Reflexion, Relationierung von Theorie und Praxis sowie Kommunikationsmuster in den Blick zu nehmen. Zweitens ist für die Entwicklung von Konzepten ein Anschluss an den Stand der Forschung zur Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung (Grossman & McDonald 2008) erforderlich, indem forschungs- und praxisorientierte *Konzepte* zu Unterrichtsbesprechungen (Staub 2004), *Ansätze der Lehr-Lernforschung* zu reflexivem und dialogischem Lernen (als Überblick Futter 2017) sowie Forschung zu Selbstregulation und *Feedback* (Ditton & Müller 2014) einbezogen werden.

Der vorliegende Beitrag geht von einer kurzen Bestandsaufnahme zur bestehenden Praxis von UNB aus, skizziert relevante Anschlüsse an Forschungsstränge und stellt das für die Begleitung von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter:innen entwickelte Konzept von UntAdFoKo (*Unterrichtsbesprechungen – Adaptiv, Fokussiert, Kriterienorientiert*) dar, das in dem Projekt „Digitalisierung im Beruflichen Lehramtsstudium“¹ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin entwickelt wurde.

2 Forschungsstand zur Praxis von Unterrichtsnachbesprechungen

Im Sinne einer Bestandsaufnahme werden im Folgenden einige zentrale, immer wieder erwähnte Befunde aus Untersuchungen im Bereich der internationalen Lehrkräftebildungspraxis referiert, aus denen sich Hinweise zur Optimierung der Lernwirksamkeit von UNB ableiten lassen. Unterschiede zwischen Ausbildungssystemen und -phasen werden bei diesem Zugriff zunächst vernachlässigt.

Einige Studien heben die große Varianz im Hinblick auf die Durchführung von UNB hervor, was Gesprächslängen und Anzahl von Themen angeht (Führer 2020; Schnebel 2019). Führer stellt in seiner Studie (2020, 138ff.) fest, dass der größte Umfang der Gespräche sich thematisch auf die angehende Lehrkraft be-

1 Das Projekt „Digitalisierung im Beruflichen Lehramtsstudium“ (DiBeLe) wird unter dem Förderkennzeichen 01JA2014 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

zieht (Handeln im Unterricht, Lehrerpersönlichkeit, Kognitionen und Emotionen). Den zweitgrößten Umfang nehmen Gesprächsanteile mit Schüler:innen ein (ebd., 156ff.), indem beobachtete Aktivitäten thematisiert und interpretiert sowie Rückschlüsse auf Merkmale der Schüler:innen gezogen werden. Was die *Qualität* der Behandlung der genannten Themen angeht, heben viele Studien zur Praxis der UNB hervor, dass *Reflexionsanteile* unterrepräsentiert sind (Caruso & Goller 2021; Führer 2020; Hoffman u. a. 2015; Schüpbach 2007). So stellen Beckmann u. a. (2020) fest, dass „ein großer zeitlicher Anteil für die Beschreibung von Verhaltensweisen im Unterricht“ (ebd., 55) genutzt werde. Damit hängt zusammen, dass die Herstellung von *Bezügen zwischen Theorie und Praxis*, so die Sicht der von Schüpbach (2007, 195) befragten Mentor:innen und Studierenden, in UNB eine marginale Rolle spielt. Schüpbach resümiert, Theoriewissen werde „nur selten systematisch und intensiv als Analyse- und Interpretationsinstrument beigezogen und genutzt“ (ebd., 278).

Ein weiterer Befund des Forschungsüberblicks von Hoffman u. a. (2015, 102f.) verweist darauf, dass Mentor:innen in UNB dazu tendieren, ein *bewertendes Feedback* in den Mittelpunkt zu stellen (auch Mok & Staub 2021; Schnebel 2019). Schüpbach (2007) bestätigt diesen Befund und identifiziert in diesem Zusammenhang eine Diskrepanz zwischen dem bewertenden, Ratschläge erteilenden Verhalten und dem davon abweichenden Selbstverständnis der Mentor:innen als nicht-bewertende, zum Nachdenken anregende Coaches (Schüpbach 2007, 270). In Bezug auf *kritisches Feedback* identifizieren einige Studien Vermeidungsstrategien in UNB; so stufen 24 Prozent der befragten Studierenden in der Studie von Schüpbach (2007) die Mentor:innen als „unkritisch“ ein (ebd., 207).

Viele Studien thematisieren die *Kommunikationsstrukturen* innerhalb der UNB und identifizieren typische Muster, die eher dysfunktional im Hinblick auf die Anregung von selbstgesteuerter Reflexion sind. So haben Mentor:innen in den UNB überproportional hohe Redezeitanteile (Crasborn u. a. 2011; Futter 2017; Hoffman u. a. 2015) und dominieren in Bezug auf die Initiierung von Themen. In der Gesprächsanalyse von Futter (2017) bringen in 78 Prozent aller Fälle die Mentor:innen das Thema ein (Initiierung und Themensetzung), bei Crasborn u. a. (2011, 326) sind es 73 Prozent. Eine Erklärung dafür könnte der konversationsanalytische Befund von Schüpbach (2007) sein, nach dem das konstitutive Kommunikationsmuster eines Teils der Redebeiträge von Mentor:innen oftmals am instruktionalen „Muster frontal geführten Unterrichts“ (ebd., 276) orientiert ist. Mentor:innen, Universitätslehrende und Ausbilder:innen scheinen aufgrund ihres Expertisevorsprungs und entsprechender internalisierter Skripte dazu zu tendieren, in UNB durch hohe Sprechanteile und Direktivität die Rolle des *Imperators* (Crasborn u. a. 2011) zu übernehmen – auch wenn dies nicht unbedingt mit ihrem Selbstverständnis übereinstimmt.

Die hier referierten Befunde zur Praxis von UNB legen typische Schwachstellen der Praxis von UNB frei. Für die Gestaltung von UNB als Lerngelegenheiten sollten daher folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Wie können *Kommunikationsstrukturen* (Sprechanteile, Sprecher:innenwechsel, Einbringen von Themen) und *Gesprächshandlungen* so gestaltet werden, dass die Studierenden aktiv und dialogisch Unterrichtserfahrungen verarbeiten?
- Wie können *reflexive Theorie-Praxis-Relationierungen* als anspruchsvoller Prozess der Wissenskonstruktion einbezogen werden?
- Wie kann der Einsatz von *Feedback* als Beitrag zur selbstgesteuerten Verarbeitung von Unterrichtserfahrungen und nicht als Bewertungsakt bedacht werden?

3 Zugänge zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen als Lerngelegenheiten

Um die aufgeworfenen Fragen zu bearbeiten, werden im Folgenden drei sich ergänzende Zugänge skizziert, die aus verschiedenen Perspektiven Beiträge zur Gestaltung der UNB als Lerngelegenheit leisten.

3.1 Das fachspezifische Unterrichtscoaching

Als einer der ersten forschungsbasierten konzeptuellen Beiträge zu Unterrichtsbesprechungen im deutschsprachigen Raum hat das sogenannte „Fachspezifische Unterrichtscoaching“ (Kreis & Staub 2011; Staub 2004; Staub & Kreis 2013) einige der o.g. Fragen adressiert, so insbesondere die Neudefinition der Bewertungsfunktion sowie die Einbeziehung von Theorie. Grundprinzipien des Coachings lassen sich fachübergreifend auf UNB in allen Fächern anwenden. UNB werden hierbei als dritter Teil einer Coachingsequenz von Unterrichtsvorbesprechung, -durchführung und -nachbesprechung verstanden. Die *Vorbesprechung* ist der Schwerpunkt, und ihr Modus eines „kokonstruktiven Dialogs“, bei dem nicht die Bewertung, sondern die „gemeinsam verantwortete Unterrichtsgestaltung“ (Staub & Kreis 2013, 9) im Mittelpunkt steht, bestimmt auch den Charakter der UNB. Für die Gesprächsgestaltung wird ein Set von *Kernperspektiven und Leitfragen* genutzt (ebd.), das in der Unterrichtsvorbesprechung die gemeinsame Planung auf lernwirksame Aspekte des Unterrichtens ausrichtet und damit einen *indirekten Bezug* zu „wissenschaftlich fundierten Lehr-Lernprinzipien“ (ebd., 9) herstellt.

Obwohl die UNB in diesem Ansatz nicht im Mittelpunkt steht, sondern als Fortsetzung der kokonstruktiven Vorbesprechung verstanden wird, leistet der Ansatz für die Gestaltung von UNB einige wichtige Hinweise, so insbesondere für die Nutzung des fokussierten Theoriebezugs durch Kernperspektiven und Leitfragen sowie für eine Ausformulierung des Vorgehens bei *kokonstruktiver Planung*, das

sich bei Dialogen zur Planung anschließender Unterrichtsstunden (Schübach 2007) einsetzen lässt. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die hier verwendeten Leitfragen und Kernperspektiven sich nicht für UNB eignen, da sie für die *Planung* von Unterricht entwickelt wurden. Für die Auswertung von Unterricht, der bereits stattgefunden hat, sind hingegen andere Konzepte, so etwa das der *Basisdimensionen der Unterrichtsqualität*, geeignet (Praetorius & Gräsel 2021, 170). Eine weitere Grenze des fachspezifischen Unterrichtscoachings besteht darin, dass aufgrund der hier vorausgesetzten *gemeinsamen Verantwortung* für die geplante Unterrichtsstunde zugunsten eines kokonstruktiven Settings der Aspekt des Feedbacks aus einer externen Perspektive nicht systematisch genutzt wird.

3.2 Ansätze zur Gestaltung von dialogischen und reflexiven Lerngelegenheiten

Dialogisches und reflexives Lernen erfordert sowohl auf der Ebene der Kommunikationsstrukturen als auch auf der Mikroebene der Gesprächshandlungen bestimmte Gelingensbedingungen. Wie der oben skizzierte Forschungsstand zu Kommunikationsstrukturen in UNB zeigt, scheinen die in der Lehrkräftebildung verbreiteten *internalen Lehr-Lernskripts* von anleitenden Lehrenden und angehenden Lehrkräften dazu zu tendieren, UNB als Settings für *monologische Instruktion* der Lehrenden mit eher geringen Reflexionsanteilen zu verstehen. Eine Möglichkeit der Problemlösung ist der in der Lehr-Lernforschung verbreitete Ansatz, durch *externale Lehr-Lernskripts* (als Überblick Kollar & Fischer 2008) lerndienliche Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter Lernenden zu unterstützen und damit dysfunktionale oder fehlende interne Skripts zu kompensieren. Externale Lehr-Lernskripts definieren eine *Abfolge* aufeinander aufbauender Lehr-Lernaktivitäten sowie darauf abgestimmte *Rollen* für die beteiligten Lehrenden und Lernenden.

Um *reflexionsorientierte* Lernaktivitäten in ein Lehr-Lernskript zu integrieren, ist zu berücksichtigen, dass Reflexion komplexe kognitive Operationen umfasst, die in mehreren Phasen ablaufen (Wyss 2013, 41). Das ALACT Modell von Korthagen (2011) unterscheidet hierbei: *action, looking back on action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action* und *test* (ebd., 39). Werden diese Phasen durchlaufen, wird nicht nur auf formales Theoriewissen zurückgegriffen, sondern zunächst vor allem auf die erfahrungsbasierte *Personal Theory* (ebd., 37), die im Zuge von Reflexionsprozessen expliziert und weiterentwickelt werden kann. Korthagen betont, dass Bezüge zwischen Unterrichtspraxis und Theoriewissen einer gezielt gestalteten Anbahnung bedürfen. Fund u. a. (2002, 492) unterscheiden als Stufen der Reflexion von Unterricht: *description, personal opinion, linking* und *critical bridging*, wobei im Kontext von *linking* Verknüpfungen zum theoretischen Vorwissen hergestellt werden.

Bei der Gestaltung der UNB im Sinne *dialogischen Lernens* ist zu berücksichtigen, dass hierbei ganz allgemein die „interaktiven, kontingenten und responsiven Anteile in den Vordergrund gestellt werden“ (Futter 2017, 67). Für die Gesprächshandlungen der Lehrenden heißt dies, dass bei der Dialogführung *lernunterstützende Aktivitäten*, wie aktives Zuhören, das Einbringen von offenen Fragen, aktivierende Problemstellungen, Revoicing (Aufgreifen von Beiträgen der Lernenden), minimal-invasive Hinweise sowie Strategien des Scaffolding und der Guided Participation (ebd., 67ff.), eine zentrale Rolle spielen.

Die hier genannten Zugänge, die im Bereich praxisvorbereitender Lerngelegenheiten bereits vielfach zum Einsatz kommen (Ophardt 2021), eignen sich auch zur Gestaltung reflexiven und dialogischen Lernens in UNB. Zusätzlich gilt jedoch zu beachten, dass es hier nicht, wie vielfach bei praxisvorbereitenden Arrangements, um die Arbeit mit Fallbeispielen *fremden* Unterrichts geht, sondern um Rückmeldungen an Studierende zu ihrer *eigenen* Unterrichtsaktivität – also um Feedback.

3.3 Ansätze zur Gestaltung von Feedback

Aus Sicht der lernpsychologischen Feedbacktheorie wirkt Feedback „in Interaktion mit der lernenden Person, also einem komplexen informationsverarbeitenden System“ (Narciss 2014, 87), das sich sowohl mit einem *internen* als auch mit einem *externen* Feedback auseinandersetzt. Das interne Feedback verarbeitet die Unterrichtserfahrungen vor dem Hintergrund der individuellen kognitiven und motivationalen Prozesse. Kommt außerdem ein externes Feedback hinzu, wird ein weiterer *Verarbeitungsprozess* aktiviert, bei dem Übereinstimmungen bzw. Diskrepanzen zwischen den Feedbacks verarbeitet werden. Die *Produktivität* der Verarbeitung hängt nach Kluger und DeNisi (1996) in besonderem Maße davon ab, ob das Feedback die Aufmerksamkeit auf die Ebene des *Selbst* richtet (z. B. durch sozial vergleichende Wertungen oder Ansprechen von Persönlichkeitsmerkmalen) oder auf die Ebene der *Aufgaben* (z. B. des Unterrichts). Selbstbezogene Feedbacks haben geringere Lerneffekte, da sie von der Aufgabenebene ablenken. Dies gilt insbesondere bei *selbstwertbedrohlichem* Feedback, das die kognitiven Kapazitäten unweigerlich auf die Abwehr der Selbstwertbedrohung ausrichtet (Narciss 2014, 61ff.). Lernwirksame externe Feedbacks konzentrieren sich nicht darauf, Lösungen anzubieten, sondern regen durch Fragen und Hinweise eigene Denkprozesse der Lernenden an und aktivieren damit Kompetenzerleben (Narciss 2014, 73).

Der soeben beschriebene Verarbeitungsprozess im Zusammenspiel von internem und externem Feedback kann durch zusätzliche externe Feedbackquellen als *Multi-Source-Feedbackverfahren* erweitert werden, so etwa durch die Einbeziehung der Ergebnisse von Schüler:innen-Befragungen in das Feedbackgespräch.

4 Ein Konzept zur Gestaltung der Unterrichtsnachbesprechung als Lerngelegenheit

Anknüpfend an die oben genannten Zugänge wurde im Projekt „Digitalisierung im Beruflichen Lehramtsstudium“ das Konzept UntAdFoKo zur Durchführung von UNB entwickelt. Das Konzept wurde in der universitären Begleitung des Praxissemesters erprobt sowie punktuell im Vorbereitungsdienst. Rückmeldungen aus der Anwendung in beiden Ausbildungsphasen wurden in Überarbeitungsschleifen integriert, so dass von einer *phasenübergreifenden Anwendbarkeit* auszugehen ist.

Die Grundprinzipien des Konzepts lassen sich anhand des Akronyms erläutern: *Adaptivität*: Konzept und Tools (s. u.) sind auf eine flexible Anwendbarkeit hin ausgerichtet. Dies betrifft sowohl verschiedene Rahmenbedingungen (Anwendung fach-, schulform- und phasenübergreifend) als auch die Anpassung an verschiedene Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. Adaptivität in Bezug auf Lernvoraussetzungen wird u. a. durch die zentrale Rolle des internen Feedbacks, kokonstruktive Gesprächselemente und die abschließende Formulierung individueller Entwicklungsziele erreicht.

Fokussierung: Angesichts der Überfülle potenzieller Themen für eine UNB sind Fokussierung und Priorisierung zentrale Prinzipien, die sich bei diesem Konzept auf mehreren Ebenen zeigen. Kriterientool und Schüler:innen-Feedback (im Folgenden: SuS-Feedback) richten den Fokus auf lernwirksame Aspekte des Unterrichtshandelns. Besprochen werden nur wenige ausgewählte Unterrichtssituationen, und das Ablaufskript sichert durch ein externes Lehr-Lernskript einen zielgerichteten Gesprächsverlauf ohne unnötige Abstimmungsbedarfe.

Kriterienorientierung: Der theoretische Rahmen der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität sorgt dafür, dass Unterrichtssituationen und Ergebnisse des SuS-Feedbacks im Hinblick auf *Grundprinzipien lernwirksamen Unterrichtens* thematisiert werden. Das hierfür entwickelte Kriterientool ermöglicht die Nutzung von Theorie-Praxis-Relationierungen als Instrument für die reflexive Verarbeitung von Unterrichtserfahrungen.

Die vier Tools des Konzepts „Unterrichtsnachbesprechungen – adaptiv, fokussiert, kriterienorientiert“

Für die Anwendung des UntAdFoKo-Konzepts bei UNB wurden vier Tools entwickelt: Ablaufskript, Kriterientool, SuS-Feedback und Reflexionsbogen. Im Zusammenspiel eingesetzt, nehmen diese Tools Bezug auf die im ersten Kapitel aufgeworfenen Fragen und setzen die UntAdFoKo-Prinzipien um.

Das *Ablaufskript (Tool 1)* ist ein Lehr-Lernskript mit fünf Gesprächsphasen: 1. Gelungene Unterrichtssituation (zuerst als *internes Feedback* des/der Studierenden ausgeführt, dann als *externes Feedback* der/des Lehrenden); 2. Nicht gelungene Unterrichtssituation (wie oben: erst intern, dann extern); 3. Entwick-

lung von Handlungsalternativen (kokonstruktive Planung von Alternativen für das Nichtgelungene); 4. Besprechen weiterer Unterrichtssituationen (falls Zeit vorhanden ist); 5. Bestimmung von Entwicklungsschwerpunkten (die Studierenden formulieren vor dem Hintergrund der UNB ein bis zwei Ziele). Das externe Feedback des/der Lehrenden wird durch ein *weiteres externes Feedback* ergänzt, indem das SuS-Feedback (s. u.) in die Besprechung einbezogen wird. Die Unterrichtssituationen werden in einem an Korthagen (2011) und Fund u. a. (2002) angelehnten *Drei-Schritt-Linking* dialogisch analysiert. Im ersten Schritt werden die Studierenden angeregt, die ausgewählte Situation zu *beschreiben* und hierbei sowohl wahrgenommene Schüler:innenaktivitäten als auch das eigene Handeln zu berücksichtigen. Im zweiten Schritt werden die Studierenden aufgefordert zu erläutern, warum sie die Situation als gelungen bzw. nicht gelungen einschätzen; sie explizieren hierbei ihre *Personal Theory*. Im dritten Schritt geht es darum, dass die Studierenden ihre Personal Theory auf ein *Grundprinzip lernwirksamen Unterrichts* beziehen. Bei dieser Theorie-Praxis-Relationierung kommt das Kriterientool zum Einsatz.

Das *Kriterientool (Tool 2)* besteht in Anlehnung an die Skalenstruktur von Gärtner u. a. (2022) aus einer verschriftlichten Auswahl von siebzehn Kriterien der Unterrichtsqualität in den drei *Basisdimensionen* Unterstützung des Kompetenzerwerbs, Motivierung und Klassenmanagement (Ophardt & Thiel 2013, 31ff.) sowie der Querschnittsdimension Professionelle Unterrichtskommunikation. Das Kriterientool erläutert in pointierten Kurztexten, welche Lern- und Lehraktivitäten das jeweilige Kriterium repräsentiert. Es liegt während der UNB vor und wird als Scaffolding-Tool genutzt, um bei dem oben beschriebenen *Drei-Schritt-Linking* ausgewählte Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund lernwirksamer Prinzipien zu verstehen.

Das *SuS-Feedback (Tool 3)* besteht aus den in der UNB zur Verfügung stehenden Ergebnissen eines digitalisierten Kurzfragebogens zur Wahrnehmung der Unterrichtsqualität, den die Schüler:innen am Ende der Unterrichtseinheit beantworten. Der Fragebogen umfasst fünfzehn Items und entspricht der Struktur des Kriterientools, so dass eine Integration in die UNB erleichtert wird. Im Sinne eines Multi-Source-Feedbackverfahrens werden die Ergebnisse als zusätzliches externes Feedback einbezogen, um den Fokus auf die Situationswahrnehmung der Schüler:innen zu richten und Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den Perspektiven in die Reflexion einzubeziehen. Der Kurzfragebogen wurde extra für das Konzept entwickelt; weitere Validierungsstudien werden derzeit durchgeführt (Pfetsch u. a. 2023).

Der *Reflexionsbogen (Tool 4)* ist ein Formular, das analog zum Ablaufskript aufgebaut ist und von Studierenden und Lehrenden zur Verschriftlichung der eigenen Überlegungen genutzt wird. Vor der UNB werden vorbereitend die jeweils ausgewählten gelungenen/nicht gelungenen Unterrichtssituationen festgehalten.

In Schreibpausen werden während der UNB wichtige Punkte notiert, um die Verarbeitungsprozesse zu unterstützen.

Nach der Erprobung und mehrfachen Überarbeitung des UntAdFoKo-Ansatzes in vier Praxissemesterdurchgängen wurden Begleitstudien zur Evaluation durchgeführt (für erste Befunde Ladehoff u. a. 2022).

5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag behandelte die Frage, wie UNB als phasenübergreifende Lerngelegenheit der Lehrkräftebildung entwickelt werden kann. Ausgehend von Entwicklungsbedarfen der aktuellen Praxis sowie der Skizzierung von relevanten Forschungsansätzen, die sich für dieses Vorhaben anbieten, wurden am Beispiel des Konzepts UntAdFoKo Prinzipien vorgeschlagen, die für UNB als Lerngelegenheiten relevant sind: *Adaptivität* zur Sicherung einer flexiblen Anwendbarkeit, *Fokussierung* zur Ausrichtung der Lerngelegenheit auf Wesentliches und *Kriterienorientierung* zur Einbettung des dialogischen Lernens in einen darauf zugeschnittenen theoretischen Rahmen.

Die vier *UntAdFoKo-Tools* nehmen die im ersten Kapitel formulierten Fragen auf und bieten Lösungsansätze für typische Probleme in der Praxis der UNB. Das *Ablaufskript* erleichtert die Enaktierung einer dialogischen, nicht-monologischen Kommunikationsstruktur und gewährleistet, dass Nichtgelingen sachlich und ohne Ausweichtendenzen angesprochen werden kann. Das *Kriterientool* ist ein Werkzeug, mit dem eine Theorie-Praxis-Relationierung in Bezug auf den Rahmen der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität hergestellt wird. Anhand der dialogischen Sequenz des *Drei-Schritt-Linkings* werden ausgewählte Unterrichtssituationen so verarbeitet, dass sie sowohl als Teil einer Personal Theory als auch als Grundprinzip lernwirksamen Unterrichts reflektiert werden. Das *SuS-Feedback* verstärkt den internen Verarbeitungsprozess, indem ein weiteres externes Feedback hinzugezogen wird, das die Aufmerksamkeit auf die Schüler:innen und deren Wahrnehmung des Unterrichts lenkt. Der *Reflexionsbogen* unterstützt die Struktur des Dialogs und das Speichern zentraler Punkte.

Das Potenzial einer *phasenübergreifenden Weiterentwicklung* des gemeinsamen Themas UNB besteht zum einen darin, den kumulativen Kompetenzaufbau von angehenden Lehrkräften durch curriculare Kohärenz zu verbessern, indem Tools phasenübergreifend eingesetzt werden, so dass angehende Lehrkräfte nicht unnötig mit einem fragmentiertem Angebot konfrontiert werden. Tools wie die in diesem Beitrag beschriebenen können in mehreren Ausbildungsphasen eingesetzt werden und durch phasenspezifische Tools ergänzt werden – z. B. um den Aspekt der Bewertung in die UNB des Vorbereitungsdienstes einzubeziehen. Zum anderen besteht ein wichtiges Potenzial der Weiterentwicklung von UNB als Lerngele-

genheit darin, gemeinsame und funktionspezifische Standards für Lehrende der Lehrkräftebildung (Universitätsdozierende, Ausbilder:innen des Vorbereitungsdienstes, Mentor:innen) zu definieren und damit eine Professionalisierung dieser Aufgabe voranzutreiben.

Literatur

- Beckmann, T., Ehmke, T., Dede, C., Kriel, A., Spöhrer, S. & Witt, S. (2020): Lernbegleitung durch Unterrichtsnachbesprechungen im Langzeitpraktikum. Wober sprechen Lehrkräftebildner*innen unterschiedlicher Institutionen mit Studierenden? In: F. Hesse & W. Lütger (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–57. https://doi.org/10.35468/5821_03
- Caruso, C. & Goller, M. (2021): Aufgaben, Ziele und Betreuungsstrategien von am Praxissemester beteiligten Lehrkräften. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung 3 (1), 104–113. <https://doi.org/10.11576/PFLB-4541>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korshagen, F. & Bergen, T. (2011): Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues. In: *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Ditton, H. & Müller, H. (Hrsg.). (2014): Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann.
- Führer, F.-M. (2020): Unterrichtsnachbesprechungen und Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: F.-M. Führer (Hrsg.): Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 27–51. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29959-0_2
- Fund, Z., Court, D. & Kramarski, B. (2002): Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 27 (6), 485–499. <https://doi.org/10.1080/0260293022000020264>
- Futter, K. (2017): Lernwirksame Unterrichtsnachbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:13048>
- Gärtner, H., Thiel, F., Kellermann, C. & Nachbauer, M. (2022): Ein theoriebasierter Schülerfragebogen für Unterrichtsevaluation. In: *Journal for Educational Research Online* 14 (1), 147–173. <https://doi.org/10.31244/jero.2022.01.07>
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008): Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. In: *American Educational Research Journal* 45 (1), 184–205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Hoffman, J. V., Wetzell, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015): What Can We Learn from Studying the Coaching Interactions between Cooperating Teachers and Preservice Teachers? A Literature Review. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 52, 99–112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996): The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: *Psychological Bulletin* 119 (2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kollar, I. & Fischer, F. (2008): Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:4335>
- Korshagen, F. A. J. (2011): Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education. In: *ORBIS SCHOLAE* 5 (2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>

- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 61–83.
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Ladehoff, C., Pfetsch, J., Ophardt, D., Buchholtz, C. & Lohse, C. (2022): Die Anregung von Reflexion über Unterrichtshandeln von Lehramtsstudierenden in Unterrichtsnachbesprechungen. Vortrag auf der Tagung: Reflexion in der Lehrkräftebildung, 05.–07.10.2022, Universität Potsdam/Freie Universität Berlin (digital).
- Mok, S. Y. & Staub, F. C. (2021): Does Coaching, Mentoring, and Supervision Matter for Pre-Service Teachers' Planning Skills and Clarity of Instruction? A Meta-Analysis of (Quasi-)Experimental Studies. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 107, 103484.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Narciss, S. (2014): Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen. In: H. Ditton (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 43–82.
- Ophardt, D. (2021): Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. In: J. Pfetsch & A. Stelmacher (Hrsg.): *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium*. Münster: Waxmann, 27–42.
<https://doi.org/10.31244/9783830990871>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013): *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023845-9>
- Pfetsch, J., Ladehoff, C., Ophardt, D., Buchholtz, C., Lohse, C., Thiel, F. & Gärtner, H. (2023): Wie lief die Unterrichtsstunde? Entwicklung, Validierung und Erprobung eines Kurzfragebogens zur Unterrichtsqualität aus Sicht von Schüler:innen und Nutzung der Ergebnisse durch Lehramtsstudierende. Vortrag: 10. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, 28.02.–02.03.2023, Universität Duisburg-Essen.
- Praetorius, A. K. & Gräsel, C. (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: *Unterrichtswissenschaft*, Vol. 49, 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Schnebel, S. (2019): *Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? (*Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung*, Bd. 14). Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.
- Staub, F. (2004): Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (3), 113–141.
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung* 13 (2), 8–13.
<https://doi.org/10.5167/UZH-87598>
- Wyss, C. (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autor:innen

Ophardt, Diemut, Dr.

Technische Universität Berlin, Geschäftsführerin der School of Education TU Berlin (SETUB)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Klassenmanagement, Lerngelegenheiten der

Lehrkräftebildung

ophardt@tu-berlin.de

Pfetsch, Jan, PD Dr.

Technische Universität Berlin, Privatdozent und Projektleiter im Fachgebiet Pädagogische Psychologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Prozesse mit digitalen Medien

jan.pfetsch@tu-berlin.de

Buchholtz, Christiane, Dr.

Technische Universität Berlin, Leitung des Praktikumsbüros der SETUB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen der Unterrichtsplanung

c.buchholtz@tu-berlin.de

Ladehoff, Christine

Technische Universität Berlin, Projektmitarbeiterin QLB

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsnachbesprechungen

c.ladehoff@tu-berlin.de

Lohse, Carolin, Dr.

Technische Universität Berlin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachdidaktik der Elektro-, Informations-, Fahrzeug-, Medien- und Metalltechnik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung im Gesundheitshandwerk

c.lohse@tu-berlin.de

Peter Floß und Carolin Kull

Kooperation in den Fachverbänden – Zusammenarbeit von Akteuren der Lernorte im Praxissemester als Voraussetzung und Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung

Within university teacher education, the practical semester aims to combine theory and practice in a profession-oriented manner. In cooperation with the centers for practical teacher training (ZfsL) and the schools, the university is responsible for the implementation of the practical semester. Accordingly, the realisation of the practical semester at the individual learning sites university, ZfsL and schools requires a coordination of the training contributions of the three institutions. In order to cope with this task and to continue the conceptual development of the practical semester, subject associations (so-called Fachverbände) have been established at the universities, in which the representatives of the three learning sites cooperate in subject-related working groups. The article deals with the cooperation of the representatives of the three learning sites within the framework of the subject associations of the training region of the Ruhr-University Bochum. It presents the cooperation's framework conditions and its supervision as well as the course of the cooperation process. It becomes clear that the cooperation of the subject associations as a continuous process is a prerequisite for enabling professionalisation in teacher education in the practical semester.

1 Die Ausgestaltung des Praxissemesters als Aufgabe verschiedener Akteure

Mit der Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen im universitären Masterstudium wurde ein komplexes Studienelement etabliert, das seit Februar 2015 landesweit realisiert wird. Das Ziel des Praxissemesters ist es, „im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (MSW NRW 2010, 4). Das bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch vorbereitete Praxissemester hat eine Dauer von mindestens fünf

Monaten, in deren Verlauf die 250 Zeitstunden umfassende schulische Praxisphase an der dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulform absolviert wird. Die Studierenden werden in dieser Zeit an einem wöchentlichen Studientag über Veranstaltungen der Universität und die zuständigen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL, Studienseminare) begleitet.

Im Ergebnis sollen die Absolvent:innen des Praxissemesters über die Fähigkeiten verfügen,

- „1. grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
2. Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
3. den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
4. theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
5. ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“ (LZV – Lehramtszugangsverordnung 2016, § 8).

Im Vorfeld der Implementierung des Praxissemesters haben die lehrer:innenbildenden Universitäten und das zuständige Ministerium in einer Rahmenkonzeption vereinbart, dass die Ausgestaltung des Praxissemesters mit dem Ziel der Ermöglichung des angestrebten Kompetenzerwerbs für die Studierenden als Aufgabe der verschiedenen beteiligten Akteure anzusehen ist. Die Durchführung des Praxissemesters liegt in der Verantwortung der Universität und wird in Kooperation mit den jeweils regional zugeordneten ZfsL und den Schulen durchgeführt. An der Ausbildung sind somit drei Institutionen beziehungsweise Akteure beteiligt (MSW NRW 2010, 7). Die Zusammenarbeit dieser Institutionen wird als eine „Erfolgsbedingung des Praxissemesters“ (ebd., 10) qualifiziert: Auf der Grundlage der Rahmenkonzeption sollen Universitäten, ZfsL und Schulen standortspezifisch Kooperationen entwickeln und verstetigen, die das standardisierte Verfahren der Praktikumsplatzvergabe, die wechselseitige Teilnahme an den Ausbildungsangeboten der Partnereinrichtungen, die Abstimmung in gemeinsamen Gremien, regelmäßige Fachtagungen, Abstimmung der Ausbildungsbeiträge sowie Qualitätssicherungsmaßnahmen umfassen (vgl. ebd., 10f.).

Aufgrund dieser Vorgaben wird deutlich, dass die Ausgestaltung des Praxissemesters eine neuartige Kooperation der beteiligten Akteure erfordert: Die Vertreter:innen der Lernorte sollen ihre Ausbildungsbeiträge abstimmen und sich in einem fortlaufenden Prozess zur Weiterentwicklung verständigen.

2 Kooperation der Vertreter:innen der Lernorte im Rahmen der Fachverbände

2.1 Ziele der Fachverbundarbeit und Rahmenbedingungen der Kooperation

Das Ziel der Kooperation zwischen Universität, ZfsL und Schulen ist – formal gesehen – eine tragfähige und nachhaltige Abstimmung zwischen den Lernorten, damit die Studierenden im Praxissemester die genannten Kompetenzen erwerben können. Explizit wird das Praxissemester als ein „integraler Bestandteil eines Professionalisierungsprozesses“ angehend Lehrkräfte qualifiziert, in dessen Verlauf „konzeptionell-analytische und reflexiv-praktische Kompetenzen“ erworben werden sollen, um „eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine reflektierte Einführung in das Unterrichten zu ermöglichen“ (MSW NRW 2010, 4).

Ein derartig ausgerichtetes Praxissemester erfordert Verständigungen zwischen den Lernorten, die auf ein kohärentes Programm abzielen. Eine solche Ausgestaltung des Praxissemesters schafft klare Studienstrukturen, ermöglicht inhaltliche Verknüpfungen und integriert Praxiserfahrungen in einer systematischen und professionsorientierten Weise (vgl. Hellmann 2019, 16). Ein Instrument, um die angestrebten Abstimmungen zu erreichen, stellt dabei die Arbeit in Fachverbänden dar. Ziel derer ist demnach, einen Beitrag hierfür zu leisten: Die Fachverbände als institutionsübergreifender Kooperationsort erarbeiten eine auf das Fach bezogene Konzeption, die den Studierenden die erforderliche Orientierung vermitteln und auf den Kompetenzerwerb hin angelegte Lehr-Lerngelegenheiten entwerfen soll. Wie ambitioniert ein solches Programm ist, wird mit Blick auf die Befundlage deutlich, wenn König und Rothland (2018, 45) in einer Studie zum Praxissemester feststellen, dass der „Bruch zwischen den Welten der Universität und der Schulpraxis“ sich in Form „geringer curriculärer Kohärenz zwischen den beteiligten Institutionen“ zeigt:

„In der mit den vorliegenden Befunden herausgearbeiteten geringen curriculären Kohärenz zwischen den beteiligten Institutionen scheint ein strukturelles Problem im Praxissemester zu liegen, wie es auch generell bei der Gestaltung von schulpraktischen Lerngelegenheiten bekannt ist [...]. Möglicherweise müsste daher auch für das Praxissemester erneut grundsätzlich diskutiert werden, ob und wie curriculare Kohärenz zwischen einem universitären Studium und einer Berufspraxis bzw. berufspraktischen Anteilen einer Berufsausbildung überhaupt hergestellt werden kann“ (ebd.).

Angesichts dieses Spannungsfelds mit ambitionierten normativen Vorgaben einerseits und den realen Bedingungen andererseits ist von Beginn an deutlich gewesen, dass die Abstimmungen zur Schaffung von Kohärenz nicht als ein Zielzustand, sondern als ein fortlaufender Prozess zu verstehen sind, in dessen Verlauf stetig Anpassungen erforderlich sind (vgl. Hellmann 2019, 16).

Ein solcher auf Dauer angelegter Prozess erfordert die institutionelle Rahmung der Zusammenarbeit der Vertreter:innen der Lernorte des Praxissemesters. Eine lediglich auf persönlichen Kontakten basierende bzw. auf einzelne Projekte bezogene Zusammenarbeit, wie sie bis zur Einführung des Praxissemesters und in anderen Schulpraxisformaten eher üblich war, bildet keine ausreichende Grundlage für eine Verstetigung eines verbindlichen Abstimmungsprozesses, der sich auf alle beteiligten Fachrichtungen beziehen soll. Deshalb wird die Mitarbeit der Vertreter:innen der ZfsL und der Schulen im Fachverbund mit Hilfe der von der vorgesetzten Behörde erteilten Beauftragungen abgesichert. Die für jeweils zwei Jahre geltenden Beauftragungen sichern den Vertreter:innen der beiden Lernorte eine Kompensation des im Zusammenhang mit der Fachverbundarbeit entstehenden Aufwands zu und stellen eine relevante Bedingung für die Sicherstellung des gemeinsamen Arbeitsprozesses dar.

2.2 Steuerung des Kooperationsprozesses

Auf der Basis der Ziele und der Bedingungen der Fachverbundarbeit können zwei Aspekte identifiziert werden, die für die Steuerung des Kooperationsprozesses von Bedeutung sind: Damit sich die erforderlichen Abstimmungen nicht auf partikuläre Sichtweisen beschränken – seien sie nun fach- und/oder lernortbezogen – ist zum einen die Verständigung auf einen allgemeinverbindlichen Orientierungsrahmen zur Ausgestaltung des Praxissemesters notwendig. Zum anderen sind die von einer zentralen Einrichtung zu übernehmenden Aufgaben zur Koordination und Weiterentwicklung der Fachverbundarbeit in den Blick zu nehmen, damit die Steuerung des Prozesses gelingen kann.

Mit Beginn der Fachverbundarbeit in der Ausbildungsregion der Ruhr-Universität Bochum haben sich die Beteiligten auf Orientierungen zur Ausgestaltung des Praxissemesters verständigt, die für alle Fachverbände eine Rahmung ihrer Arbeit darstellen. Über die gegebene Kompetenzorientierung hinaus, die die Ermöglichung von Lernerträgen der Studierenden zum Gegenstand konzeptioneller Überlegungen macht, ergeben sich vier weitere *Orientierungen* für die gemeinsame Arbeit. Die *Wissenschaftsorientierung* hebt den Aspekt eines Lehr-Lernangebots hervor, das auf die Vermittlung des notwendigen Professionswissens aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft abzielt. Mit der *Praxis- bzw. Handlungsorientierung* wird die Tätigkeit der Studierenden in den Blick genommen, die im Verlauf der Praxisphase Unterricht und theoriegeleitete Erkundungen in der Schule planen, durchführen und reflektieren. Die Arbeit im Fachverbund soll bei der Ausgestaltung des Praxissemesters ferner die *Reflexionsorientierung* berücksichtigen, indem vereinbart wird, wie die Verantwortlichen an den verschiedenen Lernorten es ermöglichen, dass Studierende Praxiserfahrungen systematisch analysieren und reflektieren können und auf welche Weise das vorgesehene Portfolio Praxiselemente und das Bilanz- und Perspektivgespräch in

den Prozess integriert werden können. Im engen Zusammenhang mit der Reflexionsorientierung steht die *Personenorientierung*; die Nutzung von Lerngelegenheiten hängt nicht nur von der Qualität des Ausbildungsangebots ab, sondern auch von den individuellen Voraussetzungen der Studierenden (vgl. König & Rothland 2018, 26; Rothland u. a. 2018, 1018). Dementsprechend soll ein Fachverbund diese Perspektive in seine Konzeptionen einbeziehen, indem er Möglichkeiten auslotet, wie Entwicklungspotenziale und -bedarfe bei den Studierenden erkannt und bearbeitet werden können.

Die Erfahrungen zeigen, dass diese Orientierungen zur Ausgestaltung des Praxissemesters für die Fachverbundarbeit bedeutsam sind, weil sie als Steuerungsimpulse für die jeweiligen Abstimmungsprozesse einen für alle Fachverbände verbindlichen Rahmen schaffen.

Neben diesen für die inhaltliche Arbeit relevanten Orientierungen ist als zweiter Aspekt für das Gelingen der Kooperation die entsprechende Steuerung der Zusammenarbeit von Bedeutung. Als Hochschulsesemester liegt das Praxissemester in der Verantwortung der Universität, und demzufolge ist es Aufgabe der Universität, die Fachverbundarbeit zu koordinieren. An der Ruhr-Universität Bochum ist hierfür das Ressort Praxisphasen der Professional School of Education zuständig, das in Abstimmung mit dem Koordinierungsausschuss Praxissemester – dem Gremium, in dem die Vertreter:innen der Lernorte die Leitlinien für das Praxissemester beraten – den Prozess steuert.

Mit Lehrenden der Universität, Seminausbildner:innen der ZfsL, Vertreter:innen der Schulen sowie Studierenden sind Akteure aus den Fachverbänden beteiligt, die unterschiedliche Perspektiven zur Gestaltung des Praxissemesters einbringen. Die breite Akteurskonstellation und die damit gegebenen verschiedenen Einflussfaktoren und Dynamiken sowie Zielsetzungen erfordern eine flexible Prozesssteuerung, die darauf angelegt ist, möglichst alle Akteure in die Erarbeitung und Diskussionen einzubeziehen (vgl. Schiersmann & Thiel 2018, 40). Die auf Akzeptanz aller Beteiligten angelegte Steuerung ermöglicht erst den diskursiven und ergebnisorientierten Austausch in den Fachverbänden und gibt Impulse für die Weiterentwicklung des Praxissemesters. Wesentliches Kennzeichen der Koordinierung der Fachverbundarbeit ist damit ein dauerhaftes Kommunikations- und Informationsmanagement. Die Erfahrungen lassen zuweilen den Eindruck aufkommen, dass die Steuerung der Kooperation eine ähnliche Komplexität aufweist wie die Erarbeitung des gemeinsamen Ausbildungsprogramms für das Praxissemester.

2.3 Verlauf des Kooperationsprozesses

Bereits vor der Einführung des Praxissemesters gab es an der Ruhr-Universität Bochum zwischen den beiden Phasen der Lehrer(aus)bildung – Zentrum für Lehrerbildung, heute Professional School of Education, und den Studienseminaren, heute ZfsL – Bestrebungen zur kooperativen Zusammenarbeit. Im Rahmen des

sogenannten *Didaktischen Forums* kamen seit 2004 etwa einmal pro Semester, koordiniert durch die Universität, Vertreter:innen beider Ausbildungsphasen zusammen, um gemeinsame Informationsveranstaltungen für Studierende zu planen sowie Inhalte und Zielsetzungen und fachliche und didaktische Konzepte der ersten und zweiten Ausbildungsphase zu diskutieren (vgl. Floß & Grundmann 2009). Die gemeinsame Arbeit mündete in eine Konzeption für ein standortspezifisch angelegtes Pilotprojekt für ein Praxissemester, dessen Umsetzung aber aufgrund der mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 geplanten landesweiten Einführung des Praxissemesters nicht mehr erfolgte.

Der Weg für weitere, intensivere Kooperationen wurde formal 2010 mit der Unterzeichnung einer Kooperationsvereinbarung zwischen den Ausbildungspartnern im Zuge der Einführung des Praxissemesters gebnet und der Zusammenarbeit zwischen der Hochschule – der Ruhr-Universität Bochum – und den ZfsL Bochum und ZfsL Hagen ein strukturbedingter Anlass gegeben. Sichtbar wurde die neue Ausgestaltung der Kooperation in der Gründung der Fachverbände: Im Fokus der Arbeit der insgesamt 22 Fachverbände am Standort Bochum stand und steht ein regelmäßiger Austausch über die erwartete Kompetenzentwicklung der Studierenden während des Praxissemesters sowie über Zielsetzungen und mögliche inhaltliche Gestaltungen der Ausbildungsbeiträge an den Lernorten. Zwischen 2012 und 2013 wurden so durch die universitären Vertreter:innen und die Vertreter:innen der ZfsL und Schulen gemeinsam fachliche Curricula erarbeitet (vgl. Bellenberg u. a. 2015). In den folgenden Praxissemesterdurchgängen wurden diese Curricula von den Fächern erprobt sowie im Kontext der auf Fachebene eigenständigen Fachverbundarbeit diskutiert und weiterentwickelt. Die Erfahrungen über mehrere Praxissemesterkohorten hinweg haben gezeigt, dass spezifische curriculare Festlegungen für das Praxissemester nicht angemessen sind, da sie in dem sich dynamisch verändernden Aktionsfeld Schule – z. B. durch Inklusion und Digitalisierung – nur eingeschränkt die intendierte Orientierung vermitteln können.

Entsprechend wird seit 2020 die Arbeit in den Fachverbänden am Standort Bochum durch jährliche Tagungen wieder neu strukturiert und der Austausch in den einzelnen Fächern mit der Erstellung neuer Leitlinien für die Ausgestaltung des Praxissemesters intensiviert. Als institutions- sowie lernortübergreifender Kommunikations- und Kooperationsraum erstellen die Fachverbände jeweils ein fachbezogenes Kurzprofil, das die Ergebnisse des Abstimmungsprozesses dokumentiert und die Grundlage für den fachlichen und überfachlichen Austausch darstellt. Zugleich wird damit Transparenz in Bezug auf die Praxisphase geschaffen, denn die Adressat:innen der Kurzprofile sind alle am Praxissemester beteiligten Akteure. Zur Erstellung der Kurzprofile orientieren sich die an der Fachverbundarbeit beteiligten Vertreter:innen der Lernorte Universität, ZfsL und Schule an vereinbarten Leitfragen zum lernortbezogenen Verständnis zur Ausgestaltung

der Praxisphase. Diese Leitfragen (s. u.) beziehen sich auf die Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters, den auf das Fach bezogenen Kompetenzerwerb und die zu behandelnden zentralen Inhalte in den Veranstaltungen sowie auf die zu erbringenden Leistungen im Verlauf des Praxissemesters.

Die bisherige Arbeit an den Kurzdarstellungen hat gezeigt, dass diese prozessbezogene Konzeption für die erforderlichen Abstimmungen angemessener erscheint als die Ausarbeitung eines umfangreichen curricularen Programms. In diesem offener angelegten konzeptionellen Austausch thematisieren die Kooperationsparteien auch Fragen in Bezug auf ihr Rollenverständnis und die Sichtweisen auf den zu ermöglichenden Professionalisierungsprozess. So wurden die Fachverbände gebeten, sich im Diskurs zu den folgenden Fragen zu verständigen:

- Welche inhaltlichen Schwerpunkte beabsichtigen wir in unseren Veranstaltungen zu setzen?
- Was ist den Universitätsdozierenden in der Ausrichtung der Vorbereitung und der Begleitung des Praxissemesters wichtig?
- Was ist den Seminausbildner:innen des ZfsL in der Ausrichtung der Begleitung auf das Praxissemester wichtig?
- Wie verstehen sich die Partner:innen in ihren Rollen – welche Rolle hat die Universität in der Vorbereitung und Begleitung, welche Rolle hat das ZfsL?
- Was ist den Schulvertreter:innen in der schulischen Begleitung im Fach wichtig?

Auf dieser Grundlage erfolgen anschließend die inhaltlichen Abstimmungen zum Kompetenzerwerb, zu Inhalten der Veranstaltungen und zu den Leistungsanforderungen. Im Rahmen des Austauschs zu grundlegenden Fragen können sich auch Studierende entsprechend in die Arbeit einbringen; sie erleben sich nicht als Mitglieder einer *Fachverbund-Kommission*, die Kompetenzkataloge festzulegen hat, sondern sie partizipieren an einer *Fachverbund-Arbeitsgruppe*, die eine fachbezogene Konzeption des Praxissemesters erarbeitet. Aufgrund von Evaluationsergebnissen und der Beteiligung von Studierenden in den Fachverbänden beraten die Fachverbände den Aspekt der Abstimmung der Lernorte untereinander anhand folgender Fragen:

- Welche inhaltlichen Schwerpunkte beabsichtigen wir in unseren Veranstaltungen zu setzen?
- Wie können inhaltliche Doppelungen in den Veranstaltungen didaktisch begründet werden?
- Wie erfolgt die Reflexion lernortspezifischer Aufgabenfelder?
- Wie können wir die Kommunikation über organisatorische Abstimmungen zwischen den Lernorten weiterentwickeln?

Insgesamt verfolgt diese Konzeption der Fachverbundarbeit eine Berücksichtigung und Ausbalancierung eines verstetigten Verständigungsprozesses der am

Praxissemester Beteiligten einerseits und der Ergebnisorientierung in Form von verbindlichen Absprachen andererseits. Inwieweit der Kooperationsprozess damit einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrer:innenbildung leistet, wird aus den jeweiligen Perspektiven der Beteiligten erfahrungsgemäß unterschiedlich eingeschätzt. Hierzu decken sich die standortspezifischen Evaluationen mit den allgemeinen Befunden, die zeigen, dass „die jeweiligen Ziele und Erwartungen, die die entsprechenden Gruppen an die Ausgestaltung und Begleitung (das Mentoring) im Praktikum haben, sich deutlich voneinander unterscheiden“ (Ulrich & Gröschner 2020, VI). Resümierend kann festgehalten werden, dass die Arbeit der Fachverbände eine Voraussetzung dafür ist, dass Studierende die Lehr-Lerngelegenheiten im Praxissemester als inhaltlich und strukturell zusammenhängend und abgestimmt wahrnehmen können.

3 Entwicklungsaufgaben

Die Arbeit der Fachverbände ist ein kontinuierlicher Prozess und erfordert ein hohes Maß an Austausch- und Entwicklungsbereitschaft der unterschiedlichen Akteure. Dabei sind die einzelnen Fachbereiche auch immer wieder mit Personalwechseln konfrontiert; sowohl innerhalb der Universitäten kommt es zu Veränderungen als auch bei den ZfSL und den beauftragten Personen aus der Schule, da eine Beauftragung zur Mitwirkung in einem Fachverbund für Schulvertreter:innen von Seiten der Bezirksregierung (nur) für zwei Jahre ausgesprochen wird und dann verlängert oder eine Neubeauftragung beantragt werden muss. Entsprechend muss die Arbeit innerhalb der Fachverbände klar dokumentiert werden, um eine fortlaufende Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Gleichzeitig ist die Kommunikation des Arbeitsstandes und der Ergebnisse eines Fachverbundes in die Fläche von Bedeutung. So muss bedacht werden, dass innerhalb eines Fachverbundes nur einzelne Vertreter:innen der einzelnen Institutionen aktiv sind, jedoch getroffene Vereinbarungen in die gesamte Ausbildungsregion kommuniziert werden müssen.

Entsprechend wird auch in der Handreichung zur Weiterentwicklung der Fachverbände (MSB NRW 2022) die Herstellung von funktionierenden Kooperations- und Kommunikationsräumen als wesentlich für die produktive Arbeit in den Fachverbänden ausgewiesen. Dabei sollten die Akteure der einzelnen Fachgruppen kontinuierlich in Diskussions- sowie Erarbeitungsprozesse um das Praxissemester eingebunden und so zur Mitgestaltung und Weiterentwicklung dieses Praxiselements motiviert werden. Obgleich mit dem Praxissemester bereits von Beginn der Einführung an eine Vielzahl an Zielen und Anforderungen für Studierende verbunden werden – dabei sind Unterrichtshospitationen, das Halten eigener Unterrichtsstunden(anteile) und die Verknüpfung von Theorie und Praxis

im Sinne des Forschenden Lernens nur ein Auszug –, ist es Aufgabe und Herausforderung für die Fachverbände, aktuelle Entwicklungen und Themen im Bereich der Lehrer:innenbildung, wie Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Inklusion, für ihren Fachbereich mitzudenken und Konzepte zu gestalten, wie diese inhaltlich in die Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters eingebunden werden können.

Die entstehenden Arbeiten in den Fachverbänden werden sehr vielseitig ausfallen; bedeutsam ist, dass die einzelnen Gruppen die Ausgestaltung des Praxissemesters und damit ihren Beitrag als kontinuierlichen Prozess begreifen. Folglich sollten die Fachverbände ihre Ziele stets reflexiv (über-)prüfen und (beispielsweise) durch Evaluation des Praxissemesters die Wirksamkeit ihrer Arbeit feststellen.

4 Ausblick

Die Zusammenarbeit in den Fachverbänden ist eine Voraussetzung dafür, dass Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung im Rahmen des Praxissemesters ermöglicht wird. Die bisherigen Prozesse zu Abstimmungen der Ausbildungsbeiträge in institutionell abgesicherten Kooperationsräumen lassen darüber hinaus den Schluss zu, dass die Arbeit in den Fachverbänden einen Beitrag dazu leistet, dass Professionalisierung *überhaupt* stattfinden kann. Die Arbeit an einem kohärenten Programm ist von einer *Schon- und Noch-Nicht-Realisierung* gekennzeichnet, und es ist offensichtlich, dass die Abstimmungen einen dauerhaften Prozess erfordern. In diesen Prozess sollten die Studierenden noch stärker einbezogen werden: Die Fachverbände eröffnen mit der programmatischen Arbeit einen *Möglichkeitenraum* zur Professionalisierung für Studierende; der entsprechende Kompetenzerwerb aber muss von den Studierenden selbst geleistet werden. Sie sind die eigentlichen Akteure der Professionalisierung und sollen „ein eigenes professionelles Selbstkonzept“ entwickeln (LZV 2016, § 8). Eine systematisch angelegte Partizipation von Studierenden an der konzeptionellen Arbeit integriert somit die Sichtweisen der zentralen Akteure des Praxissemesters und kann zur Weiterentwicklung des Praxissemesters beitragen.

Literatur

- Bellenberg, G., Floß, P., Kull, C. & Wachnowski, K. (2015): Zur Kooperation verpflichtet? – Kooperation verpflichtet! Das Praxissemester als gemeinsame Aufgabe in der Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, 2. Jg., 143–146.
- Floß, P. & Grundmann, G. (2009): Kooperation von Universität und Studienseminar in der Lehrerbildung. Erfahrungen und Perspektiven. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): 10 Jahre Zentrum für Lehrerbildung der Ruhr-Universität Bochum. Rückblicke – Berichte – Analyse. Bochum: Europäischer Universitätsverlag, 121–138.

- Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: K. Hellmann, J. Kreuz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 9–30.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- König, J. & Rothland, M. (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1–62.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- LZV – Lehramtszugangsverordnung (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. Online unter:
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=LZV. (30.01.2023).
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Perspektiven zur Weiterentwicklung der Fachverbände. Handreichung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: MSB NRW.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter:
https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf (29.01.2023).
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018): Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 1011–1034. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44
- Schiersmann, C. & Thiel, H. (2018): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen (5., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-21857-7>
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>

Autor:innen

Floß, Peter

Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption und Koordination der schulischen Praxisphasen, Forschendes Lernen sowie Förderunterricht in der Sekundarstufe I

peter.floss@rub.de

Kull, Carolin, Dr.

Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen in schulischen Praxisphasen, Ausgestaltung der Praxisphasen sowie Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts

carolin.kull@rub.de

Christoph Bulmahn

„Mich interessiert, was Sie so allgemein zu mir als Lehrerin sagen ...“ – Die Praxisberatung im Praxissemester im Spannungsfeld zwischen Eignungsfeedback und Professionalisierung

Students often expect feedback on their suitability as teachers from the practical semester. This contrasts with the strong position of the university, which is reflected in supervision and evaluation. In this article, we will show how practical advising during the practical semester can be used to show cross-phase connections in the sense of a continuous professionalization process and thus make the participation of the different actors fruitful for the professionalization process.

1 Problemaufriss: Das Praxissemester zwischen Eignungsfeedback und Forschendem Lernen

Das Praxissemester ist das zentrale Praxiselement der Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen. Dieser Stellenwert wird u. a. durch den zeitlichen Umfang und das lernortübergreifende Arrangement mit der Beteiligung von Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL, Studienseminare) und Schulen unterstrichen. Auf Seiten der Studierenden werden dadurch zumeist hohe Erwartungen geweckt. Sie versprechen sich vom Praxissemester einen persönlichen Erfahrungsraum für ihre beruflichen Wünsche und eine Überwindung des für die Dauer des Studiums von ihnen empfundenen Praxisdefizits (vgl. Handelmann u. a. 2022). Im Mittelpunkt steht dabei zumeist die Frage, ob und wie sehr sie für den Beruf der Lehrkraft geeignet sind und ob und wie sie im Berufsfeld Schule bestehen können (vgl. u. a. Oelkers 1999, 68).

Vor diesem Hintergrund wird den Angeboten der ZfsL in Form von fachlichen und überfachlichen Begleitveranstaltungen, vor allem aber von Unterrichts- oder Praxisberatungen eine hohe Bedeutung beigemessen. So fungieren die Vertreter:innen der ZfsL gleichzeitig als Torwächter:innen des teils mit Unsicherheit erwarteten Vorbereitungsdienstes, aber auch als vermeintlich kundige Vorböten der lang ersehnten Schulpraxis.

Strukturell ist das nordrhein-westfälische Praxissemester eine Institution der ersten Ausbildungsphase, also der Universität. Zwar sind die Kooperationen mit Schulen

und den ZfSL auf Ebene von Gremien und Konzepten institutionalisiert, aber u. a. über das Konzept des Forschenden Lernens, den Stellenwert der sogenannten Studienprojekte als prüfungsrechtlich bedeutendem Element des Masterstudiums oder die intensive universitäre Begleitung über Vorbereitungs-, Reflexions- und Begleitseminare wird die zentrale Rolle der Universität mitsamt ihrer Programme und den Funktionslogiken des Wissenschaftssystems besonders deutlich. Diese zentrale Rolle der Hochschule wird von den Studierenden als irritierend wahrgenommen. Statt einer distanzierten Erschließung des Lernorts Schule über das Forschende Lernen erwarten sie oftmals eine Rückmeldung zur beruflichen Eignung.

Im Beitrag soll gezeigt werden, wie die Praxisberatungen im Praxissemester dafür genutzt werden können, phasenübergreifende Anschlüsse im Sinne eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses aufzuzeigen und so die Beteiligung der unterschiedlichen Akteure für den Professionalisierungsprozess fruchtbar werden zu lassen.

Dazu sollen zunächst die Intentionen der Praxisberatung aus ausbildungsorganisatorischer und ausbildungsdidaktischer Sicht sowie ausgewählte Herausforderungen dargelegt werden. Anschließend werden aus einer wissens- und professionssoziologischen Konzeptionalisierung der Herausforderungen Rückschlüsse für die Gestaltung der Praxisberatung im Praxissemester gewonnen und in das Format von Unterrichtsberatungen eingebettet. Mit einem Ausblick hinsichtlich des Potenzials phasenverbindender Zusammenarbeit schließt der Beitrag.

2 Die Praxisberatung im nordrhein-westfälischen Praxissemester: Intentionen und Herausforderungen

Die Praxisberatungen sollen nach der Rahmenkonzeption „für die Schärfung des Blicks auf Elemente der Unterrichtsplanung und -durchführung“ (MSW NRW 2010, 9) genutzt werden. Der Bezugspunkt ist dabei die Einzelstunde. Die Intention des Praxissemesters insgesamt sieht die Rahmenkonzeption darin,

„Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (MSW NRW 2010, 4).

Im Hinblick auf die Praxisberatung bedeutet das, anhand konkreter Entscheidungssituationen, die sich aus dem Kontext der Einzelstunde ergeben, die Verbindung von *Theorie* und *Praxis* für diese Situation herzustellen und zu reflektieren. Dabei ist die Handlungssituation der Einzelstunde mit ihren vielfältigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen, pädagogischen, organisatorischen und individuell-persönlichen Bezügen für die Studierenden von einer hohen Komplexität gekennzeichnet, weil in ihr teils inkonsistente wie divergente Anforderungen und Bezüge aller beteiligten Institutionen und Personen

aufeinandertreffen (vgl. Zurstrassen 2018; Handelmann u. a. 2020). Erschwerend kommt hinzu, dass die in Aussicht gestellte Verbindung von *Theorie* und *Praxis* einer stark vereinfachten Zuordnung von Lernorten und Wissensbeständen unterliegt (vgl. Wildt 1996, 97; Hedtke 2007, 27f.). Die daraus entstehende, selbst gestellte Transferaufgabe droht zu scheitern.

3 Praxissemester und Praxisberatung in der Professionalitätsentwicklung angehender Lehrkräfte

Blickt man systemtheoretisch auf die im Praxissemester intendierte *Verbindung* von Theorie und Praxis, wird deutlich, dass eine strukturelle Herausforderung in den unterschiedlichen Systemlogiken liegt, wie Kurtz feststellt:

„Wissenschaftliches Wissen als Abgabe an die pädagogische Praxis in Form von Didaktiken oder Unterrichtstechnologien kann den Unterrichtsprozeß nicht anleiten, da dieser selbstreferentiell geschlossen operiert, es kann allenfalls in den Selbststeuerungsapparat des Interaktionssystems inkorporiert werden, wobei es dann aber zum Element der Autopoiesis dieses Systems wird und das heißt, nicht mehr der wissenschaftlichen, sondern der pädagogischen Logik folgt“ (1997, 167).

Damit ergeben sich für die geforderte Verbindung von Theorie und Praxis „systemlogische Grenzen“ (ebd.), die eine strukturelle Differenz zur Folge haben, was sich in der Wahrnehmung der Studierenden als Vermittlungsproblem darstellt. Systemtheoretisch erscheint diese Idee der einfachen Übertragbarkeit von (universitärer) Theorie in (schulische) Praxis allerdings eher naiv.

Fruchtbar erweist sich diese Differenzannahme allerdings, wenn man sie aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Wissensverwendungsforschung betrachtet (vgl. Dewe u. a. 1992).

Hier zeigt sich, dass sich hinter der einfachen Formel von *Theorie und Praxis* neben unterschiedlichen Organisationen, Ausbildungsphasen etc. strukturell unterschiedliche Wissensformen verbergen, die jeweils anderen Systemlogiken folgen, mit potenziell divergenten Anforderungen verbunden sind und anderslautende Fragen beantworten, kurz: andere Dimensionen pädagogischer Professionalität beleuchten. So handelt es sich bei dem, was gemeinhin als *Theorie* beschrieben wird, um wissenschaftliches Wissen, d. h. v. a. fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche Wissensbestände, die dem Funktionssystem der Wissenschaft entspringen und so dem Wahrheitskriterium entsprechen. Dieses Wissen ermöglicht es ferner im Sinne eines *knowing that* in Rückschau oder in Voraussicht Rechenschaft abzulegen (vgl. Ryle 1969; Kurtz 1997, 176). Bei der so bezeichneten *Praxis* scheint es demgegenüber um Handlungswissen, um das Können oder *knowing how* (Ryle 1969), zu gehen, das berufsfeldspezifische Methoden, Routinen und Arbeitsweisen beinhaltet und so dem Kriterium der Angemessenheit

verpflichtet ist, sich also in der spezifischen Handlungssituation bewähren muss. Beide Wissensformen folgen so den jeweiligen Systemlogiken ihres Entstehens und sind eben nicht unmittelbar transferierbar. Sie stehen vielmehr im Verhältnis der Komplementarität (vgl. Kurtz 1997, 80). Es geht bei der Bewältigung jedweder Entscheidungssituation um Wissen und Können gleichermaßen.

Diese Beschreibung stellt nun zusammen mit der empirischen Beobachtung, dass trotz dieses strukturellen Dilemmas eine „Bearbeitung praktischer Probleme unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens tatsächlich geschieht“ (ebd.), die Frage, wie sich eine angestrebte Verbindung konzeptionell bestimmen lässt. Dewe u. a. sehen den Schlüssel darin in der gesellschaftlichen Institutionalisierungsform, der Professionalität:

„Im professionellen Handeln *begegnen* sich wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem potentiell jene oben skizzierte Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann“ (1992, 81).

Diese Begegnung lässt also eine neue Wissensform – das Professions- oder Begründungswissen – entstehen, die sich wiederum als Professionalität institutionalisiert. Das Professionswissen beschreibt das individuelle In-Beziehung-Setzen von Wissenschafts- und Handlungswissen, die sogenannte Relationierung in der „Blackbox“ des Professionellen (vgl. Dewe u. a. 1992, 83). Das Professionswissen beschreibt dabei, wie in Abbildung 1 dargestellt, ein situatives Begründungs- und Urteilsvermögen, das den Kriterien Wahrheit und Angemessenheit verpflichtet ist (vgl. Dewe u. a. 1992, 82).

Wissenschaft	Profession	Praxis
Wissen		Können
Wahrheit	Wahrheit <i>und</i> Angemessenheit	Angemessenheit
Begründung		Entscheidung

Abb. 1: Wissensformen, -funktionen und Unterscheidungskriterien (Dewe u. a. 1992, 82)

Somit symbolisiert Professionalität

„die Verknüpfung von Wahrheit und Angemessenheit über die reflektierte Handhabung von Differenzen als einen Weg vom Wissen zum *berufspädagogischen Können* über den Umweg der Begründung“ (Kurtz 1997, 177; Herv. i. O.).

Auch wenn diese reflektierte Handhabung in der Person des/der Professionellen erfolgt, individuell ist und sich so nur subjektiv benennen lässt, kann sie durch (Selbst-)Reflexion zur Sprache gebracht werden:

„Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären aufgeht, wozu wiederum Distanz vonnöten ist, bezeichnet (Selbst-)Reflexivität im Sinn der Steigerung des ‚knowing that‘ jederzeit verfügbaren Wissen darüber was man tut, eine wichtige Komponente“ (Dewe u. a. 1992, 85).

Übersetzt man diese Konzeptionalisierungen auf das Praxissemester und die Praxisberatung, erscheinen die Erwartungen der Studierenden klarer: Ausgestattet mit mehr oder weniger reichlich Wissenschaftswissen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften aus der ersten Phase der Lehrer:innenbildung treten sie das erste Mal als Professionelle in das Berufsfeld Schule und die mit ihm verbundenen vielfältigen Handlungs- und Entscheidungssituationen. Was sie als den vielbeschworenen Praxisschock erleben, lässt sich systemtheoretisch als erstmalige Konfrontation mit der u. a. pädagogischen Logik des Schulsystems beschreiben. Das in der konkreten Entscheidungssituation so empfundene Praxisdefizit ihrer Hochschulausbildung liegt also u. a. in der fehlenden Verfügbarkeit von Handlungswissen, eben dem Wissen darüber, wie eine konkrete Situation im Sinne des *knowing how* bewältigt werden kann und was bei deren Bewältigung und Gestaltung *funktioniert*.

Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden als erfahrene Lernende in der eigenen Schulzeit und dem Studium, das ja ebenfalls der sozialen Praxis Lehren/Unterrichten folgt, implizit mit dem Können ihrer Lehrenden konfrontiert waren und es mutmaßlich auch nach dem Kriterium der Angemessenheit aus Lernenden-Perspektive bewertet haben, muss das Handlungswissen erst durch (Selbst-)Reflexionsprozesse solch biografischer Erfahrungen, begleiteter Hospitationen oder eigener Praxisversuche expliziert und damit verfügbar gemacht werden (vgl. Wildt 1996, 100f.; Hedtke 2007, 41).

Für die Ausbildung eines Professionswissens bedarf es aber mindestens zweier weiterer Aspekte: Zum einen erscheint es notwendig, das für die Bewältigung der Situation relevante Wissenschaftswissen sichtbar werden zu lassen, indem beispielsweise auf Basis alternativer fachdidaktischer oder bildungswissenschaftlicher Ansätze als unsicher erlebte situative Entscheidungen nachträglich legitimiert oder für die Entwicklung von künftigen Handlungsalternativen genutzt werden. Damit kann das situative In-Beziehung-Setzen beider Wissensbestände reflektiert werden, wobei es dann nicht um die Zuschreibung unterschiedlicher Wertigkeiten zugunsten des einen oder anderen geht, sondern um die Reflexion der situativen Relevanz von Wissen und Können in ihrer Gleichzeitigkeit in der Logik von Wahrheit und Angemessenheit. Zum anderen stellen die potenzielle Komplexität der jeweils im Zentrum stehenden Situation sowie der Umfang und die Vielschichtigkeit der relevanten Wissensbestände hohe Anforderungen an den für die Ausbildung des Professionswissens

notwendigen Reflexionsprozess selbst. So erscheint es gerade im Praxissemester in einer relativ frühen Phase der Professionalisierung mit seiner hohen Erfahrungsdichte sinnvoll und angezeigt, die Studierenden bei diesem sehr anspruchsvollen Prozess der (Selbst-)Reflexion gezielt anzuleiten und zu unterstützen.

Für die Praxisberatung im Praxissemester, die ausdrücklich als reflexives Ausbildungselement angelegt ist, liegt hier eine große Chance: Gelingt es, die Selbstreflexion der Studierenden im Hinblick auf die situative Relationierung von Wissenschafts- und Handlungswissen anzuregen, kann die jeweilige Relevanz der beiden Wissensbestände für das situative Handlungsvermögen sichtbar gemacht werden, was vor allem dem oft als wenig hilfreich empfundenen Wissenschaftswissen zugutekommen dürfte. So könnte die Praxisberatung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines Professionswissens leisten.

4 Anforderungen an die Gestaltung der Praxisberatung

Unabhängig vom spezifischen Kontext Praxissemester sind Unterrichtsberatungen in allen Phasen der Lehrkräftebildung, aber auch in der späteren Berufstätigkeit ein wichtiges Element der Professionalisierung, wie auch Instrument pädagogischer Führung (vgl. Schnebel 2012, 98). Die Beratungsgespräche in der Lehrkräftebildung sind dabei oftmals von einer vertikalen Struktur geprägt und vermischen, vor allem in der zweiten Ausbildungsphase, Elemente von Bewertung und Beratung sowie kollegialer und Experten:innenberatung. So wird die Anregung eines individuellen Lernprozesses als Kernintention schulischer Beratung erschwert (vgl. Schnebel 2012, 59, 101).

Ausgehend von der im vorherigen Kapitel vorgestellten Notwendigkeit, durch (Selbst-)Reflexion die Relationierung von Wissenschafts- und Handlungswissen in Form eines Professionswissens zugänglich zu machen, stellt sich nun die Frage, wie diese (Selbst-)Reflexion im Rahmen von Unterrichtsberatungen angeregt werden kann. Hilfreich erweist es sich in diesem Zusammenhang, dass die Förderung von (Selbst-)Reflexivität bereits ein vielerorts etabliertes Ziel von Lehrer:innenbildungsprozessen ist (vgl. MSB NRW 2021, 4).

Korthagen und Wubbels (2002, 48) sehen in der Reflexion die Möglichkeit, aus Erfahrung zu lernen, was ihrer Auffassung nach wiederum ein „machbarer Weg in der Lehrerausbildung sein kann, der dazu beiträgt, theoretische Vorstellungen und Lehrerfahrung zusammenzuführen“, und zwar unter Berücksichtigung kognitivpsychologischer Determinanten der Informationsverarbeitung, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Entscheidend ist aber in diesem Ansatz, eine konkrete Handlung zum Ausgangspunkt der Reflexion zu machen, die dann zum Ausgangspunkt des Lernens wird (vgl. Korthagen 2002, 65f.). Durch Rückblick auf dieses Handeln und die Identifikation wesentlicher Aspekte werden schlussendlich alternative Handlungsverfahren entwickelt, die wiederum erneut erprobt werden.

Während Korthagen u. a. (2002) mit ihrem Fokus auf den Vorbereitungsdienst den Umfang der Handlung nicht näher festlegen, sondern vielmehr das Lernbedürfnis des zu Beratenden als entscheidendes Kriterium benennen, muss bei der Gestaltung der Praxisberatung im Praxissemester die Komplexität der Handlungssituation in dieser Phase der Professionalisierung mitgedacht werden. Angesichts der oft erstmalig in Erscheinung tretenden vielfältigen Bezüge zum Wissenschafts- und Handlungswissen, aber auch zur persönlichen Entwicklung und organisationalen Eingebundenheit, erscheint es sinnvoll, die Handlungssituation und damit auch den Referenzpunkt der Reflexion räumlich und zeitlich eng zu begrenzen (vgl. Schwier & Bulmahn 2016, 41), zum Beispiel mit einem Fokus auf eine einzelne Unterrichtsphase oder einen phasenübergreifenden Aspekt (vgl. Bulmahn u. a. 2022). So wird die Komplexität in der Betrachtung des einzelnen Aspekts zwar erhöht, die Komplexität durch die Reduktion des Reflexionsumfangs aber insgesamt reduziert. Gleichwohl verbleibt eine hohe Anzahl an möglichen Anknüpfungspunkten für die Reflexion, um sowohl das relevante Wissenschafts- und Handlungswissen sowie ihre situative Relationierung sichtbar zu machen, diese also zu fokussieren.

Wie eine solche Fokussierung am Beispiel der Entwicklung eines Unterrichtsthemas im Fach Sozialwissenschaften aussehen kann und welche Wissensbestände der einzelnen Wissensformen dabei relevant werden können, zeigt Tabelle 1:

Tab. 1: Beispiel einer sozialwissenschaftsdidaktischen Miniatur zur Themenfindung im Inhaltsbereich „Zukunft der Alterssicherung“ (leicht angepasst nach Bulmahn u. a. 2022, 4).

Fokussierter Aspekt: Entwicklung eines Unterrichtsthemas zum Inhaltsbereich „Zukunft der Alterssicherung“		
Wissenschaftliches Wissen („Wissen“)	Professionswissen („Wissen und Können“)	Handlungswissen („Können“)
z. B. gegenstands- und methodenbezogene Theorien	z. B. professionelle Argumentationshorizonte und -muster	z. B. Routinen, Methoden, Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen
z. B.: <ul style="list-style-type: none"> Theorien des Wohlfahrtsstaates (z. B. funktionalistische, konflikttheoretische, institutionelle, sozioökonomische bzw. internationale Ansätze) und des „Sozialen Wandels“ (Modernisierungstheorien, marxistische Theorien, kulturalistische Theorien, Differenzierungstheorien u. a.) im Kontext aktueller Debatten Empirische Befunde zur deutschen Alterssicherung 	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> Warum habe ich dieses fachdidaktische Prinzip ausgewählt? Wie habe ich die Ergebnisse curriculärer, fachwissenschaftlicher und lerngruppenanalytischer Befunde in eine Themenstellung, z. B. im Hinblick auf didaktische Reduktion, transformiert? Wie habe ich das Thema mit Blick auf die strukturellen Anforderungen seitens der Lerngruppe angepasst? 	z. B.: <ul style="list-style-type: none"> generelle Eignung des Themas für die konkrete Lerngruppe (Zugänglichkeit, Exemplarität, Interessen, Vorerfahrungen, Lebensweltbezug) Arbeit und Umgang mit unterschiedlichen Ebenen curriculärer Vorgaben (Inhaltsfelder, Kompetenzerwartungen, ggf. zentrale Vorgaben hinsichtlich zentraler Abschlussprüfungen, schulinterne Lehrpläne, ...)

Fokussierter Aspekt: Entwicklung eines Unterrichtsthemas zum Inhaltsbereich „Zukunft der Alterssicherung“

Wissenschaftliches Wissen („Wissen“)	Professionswissen („Wissen und Können“)	Handlungswissen („Können“)
z. B. gegenstands- und methodenbezogene Theorien	z. B. professionelle Argumentationshorizonte und -muster	z. B. Routinen, Methoden, Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen
<ul style="list-style-type: none"> • Systemwissen über die Funktionsweise der Alterssicherung • Relevante fachdidaktische Prinzipien z. B. als Instrumente der Unterrichtsplanung • Ausgewählte (fach-)didaktische Theorien (z. B. zur Funktion und Gestalt von Themen für sozialwissenschaftliche Lernprozesse) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • ...

Im Zentrum der hier für das Fach Sozialwissenschaften beispielhaft fokussierten Entscheidung, der Entwicklung eines Unterrichtsthemas zum Gegenstandsbe- reich „Zukunft der Alterssicherung“, stehen zentrale, für eine sozialwissenschafts- didaktische Professionalität entscheidende Fragen, wie beispielsweise die Auswahl eines fachdidaktischen Prinzips zur didaktischen Perspektivierung des Gegen- stands, die Wissensbestände beider Wissensformen abruf und in einer Entsch- eidung zusammenführt (vgl. Reinhardt 2011). So gilt es hier u. a. auf Seiten des Wissenschaftswissens fachwissenschaftliche Fragen zur Theorie und Empirie des Sozialstaats, fachdidaktische Fragen zur Struktur und Relevanz der verschiedenen fachdidaktischen Prinzipien (z. B. Problemorientierung, Aktualität etc.) und bil- dungswissenschaftliche Fragen zur Gestaltung von kompetenzorientierten Lern- wegen zu beleuchten. Auf Seiten des Handlungswissens werden z. B. Fragen nach der Lebenswelt der spezifischen Lerngruppe, ihren Vorerfahrungen oder Metho- denkenntnissen gestellt. Die sich anschließende Entscheidung für ein konkretes Thema setzt die Antworten auf diese Fragen zueinander in Beziehung und gewich- tet sie unter Nutzung der Kriterien Wahrheit, also wissenschaftlicher Richtigkeit, und Angemessenheit, also der situativen Eignung für Kontext und Lerngruppe. Das Wissen über und die Fähigkeit zu dieser Relationierung stellt so einen Teil des sozialwissenschaftsdidaktischen Professionswissens dar.

Zum Zeitpunkt der Praxisberatung ist die Relationierung mindestens zweifach erfolgt: einmal während der Planung, ein weiteres Mal während der Unterrichts- durchführung, bei entsprechender Beratung von Peers oder Mentoren:innen sogar noch öfter (vgl. Bulmahn & Schwier 2023, 55). Das eröffnet die Chance, durch die Fokussierung auch die Relationierung der Wissensbestände im Zeitverlauf von der Planung über die Durchführung bis zur Reflexion rückblickend dezidiert in

den Blick zu nehmen. Dabei ist die Relationierung keineswegs ein punktuelles Ereignis, sondern ein Prozess mit jeweils einem (Zwischen-)Produkt, sodass an dieser Stelle eher eine Beschreibung als Relationierungsphase naheliegt.

Dabei umfasst die erste Relationierungsphase den Planungsprozess im Vorfeld der unterrichtlichen Handlungssituation, an deren Ende z. B. eine Unterrichtsskizze steht, die die zentralen methodisch-didaktischen Entscheidungen, Ziele und Unterrichtsschritte zusammenfasst. Diese Skizze dokumentiert zahlreiche, bereits getroffene Entscheidungen, häufig mit einem hohen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteil, mit starkem Fokus auf dem Wissenschaftswissen. Hierbei muss auch berücksichtigt werden, dass es sich dabei keinesfalls um isolierte Entscheidungen handelt, sondern stets verschiedene Entscheidungen in wechselseitiger Abhängigkeit getroffen werden, bei denen es um ein stetes Abwägen von Alternativen mit Konsequenzen auf wiederum andere Entscheidungen geht.

Die zweite Relationierungsphase stellt, je nach fokussiertem Aspekt, die Verwirklichung der Planung in der konkreten Handlungssituation, der oft so beschriebenen *Unterrichtsdurchführung* dar. Hier trifft die Planung auf die unterrichtliche Realität der jeweiligen Lerngruppe, sodass situative Anpassungen notwendig werden. Der Schwerpunkt liegt hier vermutlich eher auf dem Handlungswissen, da hier Formen situativer Inszenierung auf der Ebene der Arbeitsweisen, Methoden und Routinen relevant werden, z. B. wenn im Rahmen der Unterrichtsinteraktion bei der Planung nicht vorhersehbare Kontroversen auftauchen, die eine situative Anpassung des Themas nahelegen, um die Lernmotivation zu steigern und dem fachdidaktischen Prinzip der Schüler:innenorientierung besonders Rechnung zu tragen. Die Herausforderung besteht dabei darin, diese potenzielle Anpassung beispielsweise hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen und curricularen Passung zu prüfen und darüber während der laufenden Interaktion zu entscheiden.

Die dritte Relationierungsphase erfolgt schließlich während der Praxisberatung selbst. Unabhängig von der Struktur des Beratungsgesprächs, die sich im Detail je nach Beratungskonzept der beteiligten Akteure unterscheiden mag, werden anhand der eigenen Ziele und/oder der erlebten Handlung beziehungsweise der dort beobachteten Schwierigkeiten im Lehr-/Lernprozess die getroffenen Entscheidungen hinterfragt, neu beleuchtet und mögliche Alternativen erörtert (vgl. z. B. Korthagen & Wubbels 2002, 49).

Insgesamt ermöglicht die Fokussierung auf ein Unterrichtselement, beispielsweise hinsichtlich eines spezifischen Wissensbestands, in dem zeitlich begrenzten Beratungssetting überhaupt erst, die erfolgten Relationierungen mit den ihnen zugrundeliegenden Wissensbeständen, Entscheidungsmustern und (Neu-)Bewertungen zu thematisieren. Besonders entscheidend wird es sein, dabei potenzielle Entscheidungskonflikte, erkannte Anpassungsbedarfe und/oder Entscheidungsprämissen in den Blick zu nehmen, da sich vor allem daran die Beziehung der

Wissensformen und die Autonomie des Umgangs damit als Teil pädagogischer Professionalität zeigen lassen.

Die Praxisberatung bietet dabei das Potenzial, die (Selbst-)Reflexion der Studierenden über die genutzten Wissensbestände und ihre situative Relevanz anzuleiten und so zur bewussten Entwicklung eines individuellen Professionswissens beizutragen.

Zusammengefasst erscheint es zur systematischen Ausbildung des Professionswissens im Rahmen der Praxisberatung ratsam, erstens die Komplexität und Diffusität der potenziellen Erfahrungen durch eine Fokussierung auf ein zeitlich und/oder thematisch begrenztes Unterrichts-element zu reduzieren, und zweitens eine Thematisierung der für die Gestaltung des Elements relevanten Wissensbestände und ihrer situativen Relationierung anzuleiten.

5 Ausblick und Fazit

Eine so gestaltete fokussierte Praxisberatung eröffnet die Möglichkeit, Reflexionsprozesse zu initiieren, „in denen das implizite Wissen expliziert wird oder in nachträglicher Interpretation erschlossen werden kann“ (Dewe u. a. 1990, 314), um so zur individuellen Entwicklung eines Professionswissens beizutragen. Darüber hinaus fördert dieses Format „[d]ie Fähigkeit der Metakommunikation über abgelaufene Ereignisse als Kern der Professionalität“ (ebd.). Diese (Selbst-)Reflexion der Studierenden unterscheidet sich zwar strukturell vom oftmals erwarteten Eignungsfeedback, leistet im besten Falle aber dennoch einen Beitrag zur eigenständigen *Eignungsreflexion* (MSW NRW 2012).

Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass die fokussierte Perspektive auf das Professionswissen der Studierenden auf Seiten der Beratenden eine hohe Professionalität erfordert. Zum einen in der Dimension von Beratung: Schließlich müssen die sich z. T. situativ ergebenden Relationierungen durch die oder den Beratenden erkannt werden und als Argumentationsmuster verfügbar sein, um die Reflexion der Studierenden v. a. selbstreflexiv zu gestalten. Zum anderen erfordert die Fokussierung eine hohe eigene Professionalität in der Dimension des jeweils fokussierten Professionswissens.

Eine Chance im Praxissemester liegt hier allerdings in dessen strukturell lernortübergreifendem Arrangement. Wie an nahezu keiner anderen Stelle in der Lehrer:innenbildung sind hier Lehrende der Universität, Ausbilder:innen der ZfsL und auch schulische Mentor:innen gleichermaßen und unmittelbar beteiligt. Wenn auch die Praxisberatung in den meisten Fällen allein unter Beteiligung vom ZfsL und der Schule stattfindet, besteht schon heute die Möglichkeit, auf Wunsch der Studierenden auch Vertreter:innen der universitären Begleitveranstaltungen daran teilnehmen zu lassen. Durch die spezifische Sichtweise und Exper-

tise der Akteure hinsichtlich jeweils unterschiedlicher Aspekte des Wissenschafts-, Handlungs- und Professionswissens und die Gelegenheit, diese gleichzeitig im Rahmen der Praxisberatung zu thematisieren, ergibt sich für die Studierenden die Möglichkeit, im Rahmen der Praxisberatung die unterschiedlichen Sichtweisen, Akzentuierungen und Fragestellungen in ihrer Gleichzeitigkeit zu erfahren und so auch eine Kontinuität der eigenen Professionalisierung über die Phasen hinweg zu erleben.

Sofern der Professionalisierungsprozess als solcher und der Stellenwert der (Selbst-) Reflexion bei der Entwicklung des Professionswissens den Studierenden transparent werden, besteht so zusätzlich die Möglichkeit, dass sich das Bedürfnis nach Eignungsfeedback im Rahmen des Praxissemesters durch die mit der (Selbst-) Reflexion intendierte (Selbst-)Erkenntnis über die individuelle Professionalitätswildentwicklung mit ihren Stärken und Entwicklungsbedarfen befriedigen lässt.

Literatur

- Bulmahn, C. Crämer, M., Handermann, J. & Schewe, F. (2022): Fachdidaktisch-fokussierte Praxisberatung im Fach Sozialwissenschaften. Handreichung für Studierende. Online unter: https://sowi-online.de/praxis/methode/fachdidaktisch_fokussierte_praxisberatung_fach_sozialwissenschaften_handreichung_f%C3%BCr_studierende.html. (30.01.2023).
- Bulmahn, C. & Schwier, V. (2023): Die fachdidaktisch-fokussierte Praxisberatung im Bielefelder Praxissemester – Wie kann Beratung dazu beitragen, der Komplexität schulischer Praxisphasen zu begegnen? In: A. Schöning & A. Pfeiffer (Hrsg.): *Schulpraktische Studien professionell begleiten. Konzepte, Formate und Instrumente* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien Bd. 15). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 49–59.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionstheorie. In: L.-M. Alish, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig, 291–320.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992): Das ‚Professionswissen‘ von Pädagogen. In: B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.): *Erziehen als Profession*. Opladen: Springer, 70–91. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Handermann, J., Schwier, V. & Bulmahn, C. (2020): Forschendes Lernen und sozialwissenschafts-didaktische Professionalität in der phasenübergreifenden Professionsentwicklung. In: M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, 71–81.
- Hedtke, R. (2007): Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In: F. Kostrzewa (Hrsg.): *Lehrerbildung im Diskurs*. Berlin: Lit, 25–89.
- Korthagen, F.A.J. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen (Hrsg.): *Fred A.J. Korthagen. Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Übers. aus dem Englischen von Wolfgang Meyer. Hamburg: EB-Verlag, 55–73.
- Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T. (2002): Aus der Praxis lernen. In: In: Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen (Hrsg.): *Fred A.J. Korthagen. Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Übers. aus dem Englischen von Wolfgang Meyer. Hamburg: EB-Verlag, 41–54.

- Kurtz, T. (1997): *Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme: der Beruf des deutschen Gewerbelehrers*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen*. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf. (30.01.2023).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf. (11.07.2023).
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.06.2012 (Abl. NRW. S. 433). Online unter: <https://bass.schul-welt.de/12448.htm#pgfld-1068514>. (19.06.2023).
- Oelkers, J. (1999): *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung*. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität – Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 66–81.
- Reinhardt, S. (2011): *Fachdidaktische Prinzipien als Brücke zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung*. In: A. Petrik, A. Besand, T. Grammes & D. Lange (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag, 147–162.
- Ryle, G. (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schnebel, S. (2012): *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schwieb, V. & Bulmahn, C. (2016): „Miniaturen sozialwissenschaftlicher Professionalität“ – Über Wissen und Können in unterrichtlichen Praxisphasen. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7 (2), 32–53.
- Wildt, J. (1996): *Reflexive Lernprozesse*. In: D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz, 91–107.
- Zurstrassen, B. (2018): *Das Praxissemester – eine skeptische Bilanz*. In: *Politisches Lernen* 36 (3–4), 10–12.

Autor

Bulmahn, Christoph, M. Ed.
 Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Minden, Seminar Gymnasium/Gesamtschule
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität, Didaktik der
 Sozialwissenschaften
christoph.bulmahn@zfsl-minden.nrw.schule

Nicole Valdorf und Lilian Streblow

Reflexion schulischer Praxis in der PeerBeratung

An essential aspect of professionalization in the practical Semester (Praxissemester) are learning opportunities that combine theory and practice. In addition to the designated learning opportunities of the Practical Semester, student teachers can use other opportunities to relate their practical school experience and their academic knowledge to each other. This paper describes PeerBeratung – a peer consultation for student teachers in the Master’s programme at Bielefeld University, which aims at broadening perspectives as well as the personal repertoire of actions. This solution-oriented counselling format is used by students in or after their Practical Semester to reflect more deeply on pedagogical action situations from this field experiences.

1 Einleitung

Mit der Einführung eines Praxissemesters haben schulpraktische Elemente in der Lehrer:innenausbildung in Nordrhein-Westfalen ein deutlich höheres Gewicht erhalten. Erklärtes Ziel des Praxissemesters ist es, den Lehramtsstudierenden Theorie und Praxis verknüpfende Lerngelegenheiten zu eröffnen (vgl. MSW NRW 2010, 4). Solche Lerngelegenheiten werden im Praxissemester über mehrere konzeptionelle Elemente eröffnet: bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts unter Begleitung, in den begleitenden Lehrveranstaltungen des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung (Studienseminare in NRW) und der Universität, bei der Umsetzung der Studienprojekte (in diesem Kernelement des universitären Teils des Praxissemesters und zugleich zentralen Prüfungselement des Praxissemestermoduls erkunden die Studierenden das Handlungsfeld Schule mit einem forschenden Blick) sowie bei verschiedenen Reflexionsanlässen wie beispielsweise Feedbackgesprächen mit den schulischen Mentor:innen oder dem Bilanz- und Perspektivgespräch gegen Ende des schulpraktischen Teils (in diesem Gespräch reflektieren die Studierenden ihr Praxissemester mit Akteuren ihrer Ausbildung auf der Grundlage selbstgewählter thematischer Schwerpunkte). Neben den konzeptionell verankerten Lerngelegenheiten bieten weitere Anlässe die Möglichkeit, die schulpraktischen Erfahrungen des Praxissemesters – auch theoretisch begleitet – zu bearbeiten. An der Universität Bielefeld ist dies beispielsweise die

PeerBeratung, die seit 2010 als Seminar im Lehramtsmasterstudiengang angeboten wird. Dabei handelt es sich um eine Kollegiale Beratung für Lehramtsstudierende, in der Fälle aus der pädagogischen Praxis der Studierenden beraten werden, um das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern.

Seit die erste Kohorte im Jahr 2015 das Praxissemester absolviert hat, nehmen Studierende nach ihrem Praxissemester oder in einigen Fällen auch währenddessen an dem Seminar teil, so dass die eingebrachten pädagogischen Handlungssituationen zunehmend auch aus diesem Praxiselement stammen. In diesem Beitrag wird die PeerBeratung in ihrem Ablauf und Professionalisierungsverständnis näher erläutert. Dabei werden insbesondere übertragbare professionsbezogene Erfahrungen mit den Praxissemesterstudierenden in den Blick genommen.

2 Reflexionspraxis in der PeerBeratung

Die Diskussion um Professionalität und Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung ist auch mit der Frage verbunden, wie Lehrer:innen „ihre gesellschaftlich und individuell wichtige und anspruchsvolle Tätigkeit besser verrichten [können]“ (Bromme u. a. 2006, 272). Unumstritten ist dabei, dass Lehrer:innen über adäquates Wissen und Können verfügen müssen. In welchem Verhältnis Wissen und Können zueinander stehen, ist allerdings ungeklärt. Daraus ergibt sich das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer:innenbildung (vgl. Esslinger-Hinz & Sliwka 2011, 31).

Im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissen und Können, wird der Reflexion eine relevante Funktion zugeschrieben, gilt sie doch „als hochrangig eingestufte Fähigkeit, das Gelernte in seinem Stellenwert einzuschätzen, in größeren Zusammenhängen zu verorten und zu relativieren“ (Tenorth & Tippelt 2007, 598). Häcker (2017, 22) sieht eine vermittelnde Funktion der Reflexionstätigkeit darin begründet, dass sie in der Lage ist, implizites Wissen in der Analyse konkreter Handlungssituationen bewusst zu machen. Diese Bewusstmachung ist notwendig, um das implizite Wissen auf wissenschaftliches Wissen und andere adäquate Bewertungsmaßstäbe beziehen und gegebenenfalls reorganisieren zu können – und letztlich im konkreten Handeln professionell agieren zu können. Dafür erforderlich ist „ein permanenter Perspektivwechsel zwischen Wissenschaft und Praxis“ (Leonhard & Rihm 2011, 243). In der PeerBeratung kann ein solcher kontinuierlicher Wechsel der Perspektiven angeregt werden.

2.1 Ablauf einer PeerBeratung

In der PeerBeratung treffen sich Lehramtsstudierende regelmäßig in einer festen Gruppe von Kommiliton:innen und bringen ihre Erlebnisse aus dem Praxisfeld

Schule ein. Die Erfahrungen in pädagogischen Handlungssituationen bilden die Grundlage, um die eigene praktische Tätigkeit zu reflektieren und gemeinsam in der Gruppe mehrperspektivische Handlungsoptionen für zukünftige Situationen im Berufsfeld Schule zu entwickeln. Als Grundlage für den Beratungsprozess in der PeerBeratung dient ein Ablaufschema, das sich am Konzept der Kollegialen Beratung nach Tietze (2007/2021) orientiert.

Jede:r Lehramtsstudent:in der Gruppe bringt im Laufe des Semesters einen eigenen Fall zur Beratung ein. Der Fall stammt aus der eigenen pädagogischen Praxis, wodurch „eine authentische Situation [...] zum Ausgangspunkt des Lehr-Lernprozesses [wird]“ (Blömeke 2002, 257). Damit reiht sich die PeerBeratung ein in die lange Tradition von Lehrformaten, in denen fallorientiert gearbeitet wird (vgl. Steiner 2004). Als Fall wird eine pädagogische Handlungssituation gewählt, die die fallgebende Person in der einen oder anderen Weise irritiert hat, die sie innerlich noch immer beschäftigt und zu der sich eine für sie persönlich bedeutsame Schlüsselfrage formulieren lässt. Die Studierenden knüpfen mit ihren Fällen oftmals an die Themenfelder *Klassenführung* und *Lernunterstützung* an. Beispielsweise stellen sich die Studierenden auf der Grundlage ihrer eigenen Handlungsweisen sowie ihrer Beobachtungen von Lehrkräften die Frage, wie sie selbst angemessen mit Unterbrechungen im Unterrichtsfluss umgehen können oder wie sie auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Schüler:innen Rücksicht nehmen können. Auch die Praxissemesterstudierenden bringen Fälle ein, die entweder stärker auf den eigenen Handlungserfahrungen – etwa aus dem Unterricht unter Begleitung – oder auf beobachteter Praxis beruhen.

Das Themenspektrum ist insgesamt sehr ausdifferenziert, sodass neben den genannten Kernthemen vielfältige berufsrelevante Gegenstände reflektiert werden – beispielsweise selbstverletzendes Verhalten von Schüler:innen, Auswirkungen des religiös motivierten Fastens auf den Unterricht, Sprechanxiety im Fremdsprachenunterricht, Gendersensibilität, Berücksichtigung von Förderschwerpunkten wie z. B. Hören oder kollegiales Feedback.

Nachfolgend wird die Ablaufstruktur einer PeerBeratung skizziert (siehe Abb. 1).

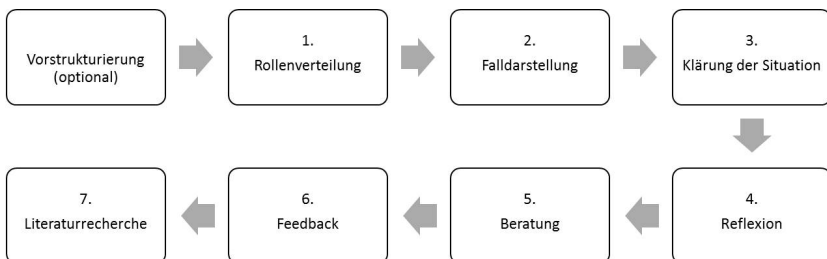


Abb. 1: Ablaufstruktur der PeerBeratung (eigene Darstellung)

Zur *Vorstrukturierung* und Vorbereitung der Falldarstellung kann ein Fünf-Felder-Schema genutzt werden: Durch die Formulierung eines Titels und die Benennung der Rahmenbedingungen des Falls, einer konkreten Schlüsselsituation, der inneren Befindlichkeit sowie des Beratungsanliegens (vgl. Schulz von Thun 2006, 34ff.) kann sich die fallgebende Person analytisch mit dem ausgewählten Fall auseinandersetzen und sich über die eigenen Ziele der Beratungsphase klarwerden.

Bei der *Rollenverteilung* wird zunächst entschieden, welches Gruppenmitglied einen Fall einbringen möchte. Zudem wird das Moderationsteam bestimmt, das durch die Phasen der PeerBeratung leitet, eine Ergebnissicherung vornimmt und die anschließende fallbezogene Literaturrecherche durchführt. Die übrigen Gruppenmitglieder übernehmen die Rolle der Reflexionspartner:innen.

Im Anschluss an ihre *Falldarstellung* formuliert die fallgebende Person eine Schlüsselfrage, die ihr Beratungsanliegen an die Gruppe widerspiegelt. Die Reflexionspartner:innen halten ihre ersten Assoziationen zum Fall fest.

In der folgenden *Klärungsphase* können die Reflexionspartner:innen zum einen Nachfragen stellen und zum anderen mit gezielten Fragetechniken zu einer Perspektivenerweiterung beitragen. Den Abschluss dieser Phase bildet ein stärkenorientiertes Feedback an die fallgebende Person, in dem ausgehend von der Falldarstellung positive Aspekte hinsichtlich ihres Vorgehens und ihrer Haltung benannt werden.

In der anschließenden *Reflexionsphase* werden von den Reflexionspartner:innen die im Anschluss an die Fallschilderung festgehaltenen spontanen Assoziationen und Emotionen zum Fall geäußert, ohne an dieser Stelle bereits Lösungsideen anzubieten. Diese Assoziationen können der fallgebenden Person Alternativdeutungen und eigene blinde Flecken aufzeigen. Der zeitliche Abstand zwischen dem Notieren der ersten Assoziationen und der Verbalisierung ermöglicht es, eventuelle Perspektivwechsel durch die Klärungsphase wahrzunehmen und diese mit der Gruppe zu teilen. So können Veränderungsprozesse bezogen auf Vorannahmen und subjektive Theorien bewusst gemacht werden – sowohl auf Seiten der fallgebenden Person als auch auf Seiten der Reflexionspartner:innen.

In der *Beratung* verschiebt sich die Perspektive noch stärker vom Problem hin zu möglichen Lösungen. Der Fokus liegt dabei auf dem Gesamtkontext der beschriebenen Situation (in der Regel die Interaktionen und Rahmenbedingungen innerhalb einer Lerngruppe) und nicht isoliert auf einzelnen Menschen als Problemträger:innen. Die Beratungsphase zielt auf eine Erweiterung des Handlungsspielraumes. Je nach Beratungsanliegen können unterschiedliche methodische Zugänge, wie beispielsweise das Kopfstand-Brainstorming (dabei werden zunächst Verhaltensweisen gesammelt, die die Situation verschlimmern könnten, um im nächsten Schritt aus dieser Sensibilisierung für Stolperstellen heraus förderliche Handlungsoptionen zu formulieren) oder die Denkhüte-Methode (die Denkhüte stehen für verschiedene Perspektiven, aus denen ein Fall betrachtet

wird, z. B. werden Fakten, positive und negative Aspekte sowie Handlungsmöglichkeiten gesammelt), Berücksichtigung finden. Den Studierenden steht für die unterschiedlichen Phasen der PeerBeratung ein öffentlich zugänglicher Methodenpool zur Verfügung, den sie individuell anpassen und erweitern können.

In der *Feedbackphase* können alle Gruppenmitglieder ihre Erfahrungen mit der Fallberatung bilanzieren.

Abschließend werden offene Fragen und Wünsche für die nachfolgende *Literaturrecherche* durch das Moderationsteam gesammelt und theoriebezogen bearbeitet. In einem Handout sollen Theoriebezüge und empirische Befunde dokumentiert werden, die geeignet sind, Aspekte des Falls auf der Ebene von Phänomenen und Konstrukten (z. B. Mobbing, Pädagogische Beziehung, Lernunterstützung) besser zu verstehen. Insbesondere auf der Grundlage dieser theoriebezogenen Literaturrecherche können fallbezogene Theorie-Praxis-Verknüpfungen vertieft werden (siehe auch Kap. 2.3).

2.2 Einordnung in systemisch-lösungsorientierte Beratungsansätze

Die Konzeption der PeerBeratung knüpft an systemische und lösungsorientierte Beratungsansätze an. Die in den 1980er Jahren von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg entwickelte lösungsorientierte Kurzzeittherapie geht davon aus, dass positive Veränderungen in kleinen Schritten erzielt werden können (vgl. de Shazer & Berg 1997, 121ff.). Die gemeinsame Reflexion der meist als berufsbezogen problematisch wahrgenommenen pädagogischen Fälle auf der Grundlage des Erfahrungs- und Wissenspotenzials der Gruppe kann solche Schritte herausarbeiten. In systemisch-lösungsorientierten Beratungsansätzen spielen Fragetechniken eine wesentliche Rolle, um die eigenen Handlungsspielräume zu reflektieren. Mit Unterstützung von Fragetechniken können die Reflexionspartner:innen die fallgebende Person Handlungsmöglichkeiten erkunden lassen, „die [ihr] schon einmal zuvor, wenigstens in Fragmenten, zur Verfügung standen“ (de Shazer & Dolan 2022, 10). Damit wird dem wichtigen Prinzip Rechnung getragen, die Eigenverantwortung und Proaktivität der Beratenen zu stärken. Gezielte Fragen – etwa Fragen nach Ressourcen (Beispiel: *Auf welche deiner Eigenschaften wirst du dich in solchen Situationen immer verlassen können?*) und Ausnahmen vom Problem (Beispiel: *An welche Situation kannst du dich erinnern, in der das Problem nicht aufgetreten ist?*) – können die fallgebende Person dabei unterstützen, sich selbst als handlungsfähig wahrzunehmen und Veränderungen motivierter anzugehen. Eine zentrale Frage für die Lösungsorientierung stellt die sogenannte Wunderfrage dar: *Stell' dir vor, heute Nacht, während du schläfst, geschieht ein Wunder und dein Problem ist gelöst. Wie und woran würdest du merken, dass dir dieses Wunder widerfahren ist?* Sie kann auch in der PeerBeratung zum Einsatz kommen, um ein problemfreies Wunschbild der Zukunft zu formulieren und ausgehend davon die nächsten Schritte zu planen.

Eine weitere Grundannahme systemischer Beratungsansätze ist die wechselseitige Beeinflussung des Verhaltens der Mitglieder eines Systems. Dafür hält die Peer-Beratung methodische Zugänge und Fragetechniken bereit, die eine Perspektivübernahme der am Fall beteiligten Personen – etwa Schüler:innen, Lehrkräfte, weitere pädagogische Mitarbeiter:innen oder Eltern – anregen. Um die individuelle Wirklichkeits-Wahrnehmung vor dem Hintergrund der verschiedenen anderen Wirklichkeits-Wahrnehmungen einordnen zu können, können etwa zirkuläre Fragen eingesetzt werden (Beispiel: *Wenn du dich in die Schüler:innen hineinversetzt, welche Phasen deiner letzten Unterrichtsstunde haben bei ihnen ein tieferes Verständnis der Inhalte besonders gefördert?*). An dieser Stelle wird auch deutlich, dass die PeerBeratung nicht nur eine Möglichkeit darstellt, individuell bedeutsame berufsbezogene Anliegen zu bearbeiten, sondern dass darüber hinaus berufsrelevante Kompetenzen weiterentwickelt werden. Ein regelmäßiges Einüben einer Perspektivenübernahme – insbesondere ein Einfühlen in die lebensweltbezogenen Deutungen der Schüler:innen – kann zu einer förderlichen Beziehungsarbeit beitragen. Rutter und Weitkämper (2022) fordern in diesem Zusammenhang etwa die Förderung einer Habitussensibilität in der Lehrkräfteausbildung. Die PeerBeratung bietet einen Reflexionsraum, in dem auch solche Aspekte bearbeitet werden können. Dabei ist eine sorgfältige Anleitung zu den methodischen Optionen bei der PeerBeratung entscheidend. Der Einsatz gezielter Fragetechniken ist für viele Lehramtsstudierende eher ungewohnt und bedarf daher einer entsprechenden Einführung. Die ersten Fallberatungen, die von den Lehrenden des Seminars moderiert werden, haben daher neben der Einführung in die Ablaufstruktur auch die Aufgabe, exemplarisch Bearbeitungswege aufzuzeigen, die sich am individuellen Beratungsanliegen orientieren.

Das Einüben einer Beratungsmethode, die schnell zugänglich ist und in anderen Konstellationen selbstorganisiert angewendet werden kann, dient auch dazu, den Lehramtsstudierenden ein erprobtes Instrument zur Weiterentwicklung ihrer professionsbezogenen Kompetenzen an die Hand zu geben. Der Aufbau selbstregulatorischer Fähigkeiten ist für angehende Lehrkräfte wesentlich, um den komplexen Anforderungen des Handelns unter Druck eigenständig und motiviert begegnen zu können (vgl. Grüning u. a. 2022, 281).

2.3 Theorie-Praxis-Verknüpfungen in der PeerBeratung

Wenn auch ungeklärt ist, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis konzeptualisiert werden kann und dies nach wie vor ein zentrales Bezugsproblem der Lehrer:innenausbildung darstellt (vgl. Neuweg 2022), so folgt die aktuelle Umsetzung der Lehrer:innenausbildung in Deutschland der Annahme, dass Möglichkeiten der Verknüpfung durchaus gegeben sind. Auch das nordrhein-westfälische Praxissemester sieht in seiner konzeptionellen Ausgestaltung vor, Lerngelegenheiten zu schaffen, die den Aufbau solcher vernetzter Wissensstrukturen ermöglichen

und die Studierenden dabei unterstützen, in der schulischen Praxis eine reflektierte Rückanbindung an ihre Studieninhalte und eine theoriegeleitete Reflexion ihrer schulpraktischen Erfahrungen einzuüben. Wie bereits dargelegt, bietet das Praxissemester hierfür konzeptionell verankerte Lerngelegenheiten (z. B. das Bilanz- und Perspektivgespräch).

Um das Verhältnis von Theorie und Praxis aus Sicht der Studierenden näher in den Blick zu nehmen, wurde eine Interviewstudie mit Bielefelder Lehramtsstudierenden der ersten Kohorte des Praxissemesters durchgeführt. In dieser konnte aufgezeigt werden, dass die befragten Studierenden ihr Praxissemester diesbezüglich in unterschiedlichem Maße nutzen. Dabei wird das vermutete Potenzial der konzeptionell angelegten verknüpfenden Lernangebote bei weitem nicht ausgeschöpft. Demgegenüber kann die *Unterrichtsbeobachtung* als eine Lerngelegenheit betrachtet werden, die zwar konzeptionell nicht im Fokus des Praxissemesters steht, jedoch im Hinblick auf Theorie-Praxis-Verknüpfungen ein hohes Potenzial aufweist. Aus den Äußerungen der Interviewten konnte herausgearbeitet werden, dass die Praxissemesterstudierenden insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Unterrichtsbeobachtungen Theorie und Praxis in einen Zusammenhang stellen. Das Aufkommen individuell bedeutsamer Fragen während der Unterrichtshospitation kann die Auseinandersetzung mit schulpraktischen *und* wissenschaftlichen Perspektiven anregen (Valdorf 2021). Die PeerBeratung bietet einen Raum, solche Fragestellungen gemeinsam mit Kommiliton:innen zu bearbeiten. Dabei können sich Lerngelegenheiten von hoher Qualität bieten, die aktives, selbstreflexives und exploratives Lernen ermöglichen (vgl. Hascher & Kittinger 2014, 232). Egloff sieht insbesondere im Studium Möglichkeiten, sich entlastet vom Handlungsdruck „aus einer (theoretischen) Metaperspektive heraus kritisch und (selbst-)reflexiv mit Praxis und pädagogischem Handeln auseinanderzusetzen“ (2011, 211). Dewey betont dabei den Wert der Erfahrungen für Problemlöse- bzw. Reflexionsprozesse. Um ein „verständiges Lernen“ zu unterstützen, welches „das Denken herausfordert, fördert und erprobt“, muss die Erfahrung als Ausgangspunkt jeglichen Lernens anerkannt werden (Dewey 2011/1993, 204).

Die verschiedenen Phasen der PeerBeratung bieten Anknüpfungspunkte, um das individuelle Beratungsanliegen auch theoriebezogen zu bearbeiten. So kann etwa beim Einbringen von Assoziationen zum Fall oder bei der Entwicklung von begründeten Handlungsoptionen auf theoretische und empirische Bezüge verwiesen werden. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass dies selten geschieht, sondern vor allem vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und mit Bezug auf Alltagswissen argumentiert wird. Um die Studierenden in der PeerBeratung bei einer Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis zu unterstützen, sieht die Ablaufstruktur daher eine sich an die Fallberatung anschließende Literaturrecherche vor. In dieser sollen die entwickelten Handlungsoptionen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes theoriegeleitet und forschungsbasiert eingeordnet,

bewertet und gegebenenfalls um weitere Optionen ergänzt werden. Das Moderationsteam übernimmt die Recherche und Verschriftlichung in einem Handout unter Berücksichtigung der zuvor in der Gruppe gesammelten offenen Fragen. Beim nächsten Treffen werden die Rechercheergebnisse kurz präsentiert und diskutiert, bevor der nächste Fall beraten wird. Eine Literaturrecherche zu einem Fall einer Schülerin mit selbstverletzendem Verhalten könnte beispielsweise eine Begriffsbestimmung, Diagnosekriterien, Befunde zur Prävalenz, Erklärungsansätze, Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, Verantwortlichkeiten und Grenzen des Lehrer:innenhandelns, Möglichkeiten der multiprofessionellen Zusammenarbeit sowie eine Prüfung der in der Gruppe entwickelten Handlungsoptionen auf Basis der empirischen Forschungslage umfassen. Die wissenschaftlich fundierten Ergebnisse der Literaturrecherche dienen einer Stützung respektive Korrektur von subjektiven Annahmen und einer Klärung offener Fragen. Damit verknüpft die PeerBeratung die Reflexion konkreter Praxisanforderungen mit dem aktuellen Kenntnis- und Forschungsstand. In einem konkreten Fall zum Thema selbstverletzendes Verhalten wurde z. B. die in der Gruppe beratene Handlungsoption, die Thematik offen in der ganzen Klasse zu besprechen, vor dem Hintergrund eines Befundes aus der Literaturrecherche reflektiert. Demnach wird selbstverletzendes Verhalten meist nach Hinweisen oder Beobachtungen anderer erlernt und kann somit Imitationsverhalten auslösen (vgl. Petermann & Winkel 2009, 80ff.; Falkai & Wittchen 2015, 1101).

Auch wenn eine Verbalisierung von Theorie-Praxis-Verknüpfungen im Rahmen der Reflexions- und Beratungsphase eher selten explizit erfolgt, können diese dennoch stattfinden. So schildert eine Studentin in einem Interview, dass sie in ihrem Praxissemester einen Rückgriff auf ihr wissenschaftliches Wissen im eigenen pädagogischen Handeln nicht bewusst wahrgenommen hat. Durch die Reflexion einer Handlungssituation in der PeerBeratung sei ihr jedoch bewusst geworden, dass ihr Handeln auch durch ihr im Studium erworbenes Wissen geprägt ist:

„Zum Beispiel in der PeerBeratung diese Woche wurde mein Fall besprochen und ich hatte ein Kind sozusagen als Ausgangspunkt, weil da [...] komme ich nämlich da nicht weiter. Und dann habe ich gedacht, toll, jetzt habe ich das alles im Studium gelernt, aber irgendwie kann ich ihm ja doch nicht helfen [...]. Aber durch die Rückmeldung von den anderen habe ich eigentlich gemerkt, was, weil die kamen dann mit voll vielen Vorschlägen, das und das und das könntest du doch machen und Motivationstheorie [...], aber das hatte ich eigentlich alles schon gemacht. Also im Grunde hatte ich das dann doch alles im Hinterkopf, also anscheinend hat das doch ein bisschen gefruchtet, dass ich mir schon auch über solche, oder dass ich das vielleicht schon sogar automatisch irgendwie so'n bisschen mache“ (sprachlich geglätteter Interviewauszug aus Valdorf 2021, 242f.).

So kann die Reflexionspraxis in der PeerBeratung neben einer Anreicherung des wissenschaftlichen Wissens durch die Literaturrecherche auch dabei unterstüt-

zen, das Bewusstsein dafür zu stärken, inwieweit die eigene Handlungskompetenz und das implizite Wissen von wissenschaftlichem Wissen durchdrungen sind.

3 Erfahrungen und Ausblick

Die langjährigen Erfahrungen mit der PeerBeratung als Lehrveranstaltung im Masterstudium der Lehramtsstudiengänge zeigen, dass Studierende häufig Fälle von pädagogischen Situationen einbringen, die sie selbst als irritierend und problematisch wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit den persönlichen Erlebnissen kann die Motivation und das Engagement der Studierenden stärken und dazu beitragen, eine Offenheit für die Verknüpfung eigener schulpraktischer Erfahrungen mit theoretischen Konzepten und empirischen Befunden zu fördern.

Im Rahmen der Fallschilderungen wird oftmals deutlich, dass bislang keine Möglichkeit bestand, die Situation mit anderen Personen – beispielsweise schulischen Mentor:innen – zu reflektieren. Dies kann etwa mit zeitlichen Ressourcen, aber auch mit Befürchtungen bezogen auf die kollegiale Feedbacksituation zusammenhängen. Die PeerBeratung kann somit fehlende Feedbacksituationen ein Stück weit kompensieren – oder auch ergänzen. In der Gruppe der Studierenden, die nach ihrem Praxissemester am Seminar teilnehmen, fällt auf, dass in einigen Fällen eine Situation eingebracht wird, die bereits Gegenstand einer theoriebezogenen Reflexion in den nachbereitenden Kolloquien war (diese stellt eine benotete Prüfungsleistung im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung im Praxissemester dar). Diese Studierenden zielen darauf ab, einen Fall mehrfach und mit verschiedenen Reflexionspartner:innen zu bearbeiten, um eine vertiefte Bearbeitung – auch in einem bewertungsfreien Raum – zu erzielen. Bei aktuellen Fällen, die in die PeerBeratung eingebracht werden, könnte diesem Wunsch dadurch entsprochen werden, dass die Fälle in weitere Reflexionsgespräche einbezogen werden. Neben der klassischen, selten theoriebezogenen, Unterrichtsnachbesprechung (vgl. Dieck u. a. 2010, 106f.) könnten beispielsweise stärker fallbezogene schulische Reflexionsanlässe die Bedarfe der Lehramtsstudierenden aufgreifen. Darüber hinaus zeigt die PeerBeratung über den zur Verfügung stehenden Methodenpool Anknüpfungspunkte für die Arbeit mit dem übergreifenden Lehramtsportfolio Bielefelder Portfolio Praxisstudien auf. Mit diesem Reflexionsinstrument können Handlungssituationen eigenaktiv weitergehend bearbeitet werden. Zukünftig sollen diese Anknüpfungspunkte zur Portfolioarbeit im Seminar noch intensiviert werden, wobei etwa auch eine Auseinandersetzung mit wichtigen autobiografischen Erfahrungen stärker betont werden kann (vgl. Streblow & Valdorf 2022).

Eine Lehrveranstaltung wie die PeerBeratung bringt einige günstige Rahmenbedingungen mit sich. Sie kann von den Studierenden zu einem Zeitpunkt in ihrem Masterstudium besucht werden, der ihnen sinnvoll erscheint. So nutzen Studierende die Gelegenheit auch während des anforderungsreichen schulpraktischen Teils ihres Praxissemesters, um parallel zur Schulpraxis von der gemeinsamen Reflexion berufsbezogener Fälle und der Multiperspektivität der Gruppe zu profitieren. Die Studierenden schätzen besonders, dass anhand ihrer Fälle Themen bearbeitet werden, die nicht vorgegeben sind, sondern die sie selbst einbringen. Zudem bietet die Struktur des Seminars die Möglichkeit, dass alle Teilnehmenden einen eigenen Fall beraten und weitere Fälle als Reflexionspartner:in oder Moderator:in bearbeiten können. Dazu wird die Seminargruppe von 30 Studierenden in drei Kleingruppen aufgeteilt. Dennoch kann ein solches Lehrangebot nur von einem kleinen Teil der gesamten Studierendengruppe genutzt werden. Dieser Nachteil kann dadurch etwas abgemildert werden, dass inzwischen einige Lehrveranstaltungen im Praxissemester eine Variante der Kollegialen Beratung zumindest punktuell anbieten, sodass den Studierenden ein exemplarischer Einblick in diesen Beratungsansatz ermöglicht wird.

Literatur

- Blömeke, S. (2002): Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem*. Münster: Lit, 253–271.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidemann, B. (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 271–355.
- de Shazer, S. & Berg, I. K. (1997): What works? Remarks on Research Aspects of Solution-Focused Brief Therapy. In: *Journal of Family Therapy*, Vol. 19, 121–124.
<https://doi.org/10.1111/1467-6427.00043>
- de Shazer, S. & Dolan, Y. (2022): *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (8. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Dewey, J. (2011/1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T. & Schnebel, S. (2010): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99–110.
- Egloff, B. (2011): Praxisreflexion. In: J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, 211–219.
- Esslinger-Hinz, I. & Sliwka, A. (2011): *Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.

- Falkai, P. & Wittchen, H. (2015): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, DSM-5. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Grüning, M., Winkler, A. & Hascher, T. (2022): Mitbestimmungsmöglichkeiten Lehramtsstudierender in Praxisphasen. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 15 (2), 277–296.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014): Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 221–235.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011): Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4 (2), 240–270.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2010): *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Online unter: https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf (29.01.2023).
- Neuweg, G. H. (2022): *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Petermann, F. & Winkel, S. (2009): *Selbstverletzendes Verhalten* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Rutter, S. & Weitkämper, F. (2022): Die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit in der Schule. Ein Thema für die Lehrkräfteausbildung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Schulz von Thun, F. (2006): *Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen* (6., aktual. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz, 34–37.
- Steiner, E. (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Online unter: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/163201/1/20050080.pdf>. (29.01.2023).
- Streblow, L. & Valdorf, N. (2022): Was für ein*e Lehrer*in möchte ich werden? Über die Gestaltung fallbezogener Angebote zur Unterstützung von (Eignungs-)Reflexionsprozessen für angehende Lehrer*innen. In: *DiMawe – Die Materialwerkstatt* 4 (5), 85–96. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5271>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tietze, K.-O. (2007/2021): *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (2. Aufl./ 11. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Valdorf, N. (2021): *Von Koexistenz und Brückenbau – Der Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Praxissemester. Eine Interviewstudie mit Bielefelder Lehramtsstudierenden*. <https://doi.org/10.4119/unibi/2957499>

Autorinnen

Valdorf, Nicole, Dr.'in

Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Reflexion, Kollegiale Beratung, professionelle Wahrnehmung pädagogischer Praxis

nicole.valdorf@uni-bielefeld.de

Streblow, Lilian, Dr.'in
Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Inklusion, Kollegiale Beratung,
Interessenförderung in Schule und Studium
lilian.streblow@uni-bielefeld.de

Autorinnen und Autoren

Bosse, Nicole, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer-Schüler-Beziehung, Mentor-Mentee-Beziehung
nicole.bosse@uni-jena.de

Buchholtz, Christiane, Dr., Technische Universität Berlin, Leitung des Praktikumsbüros der SETUB, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzen der Unterrichtsplanung
c.buchholtz@tu-berlin.de

Bulmahn, Christoph, M. Ed., Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Minden, Seminar Gymnasium/Gesamtschule, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenprofessionalität, Didaktik der Sozialwissenschaften
christoph.bulmahn@zfs-l-minden.nrw.schule

Floß, Peter, Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption und Koordination der schulischen Praxisphasen, Forschendes Lernen sowie Förderunterricht in der Sekundarstufe I
peter.floss@rub.de

Fraefel, Urban, Prof. em., Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Studien, Erfassung berufspraktischer Kompetenzen, Kernpraktiken, Schule-Hochschule-Partnerschaften
urban.fraefel@fhnw.ch

Gröschner, Alexander, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung, Wirksamkeit von Fortbildung, Lernen im Praktikum, Mentoring
alexander.groeschner@uni-jena.de

Hedtke, Reinhold, Prof. em. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der sozialwissenschaftlichen, sozioökonomischen und politischen Bildung, Konventionenökonomie, Marktsoziologie
reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

Herzmann, Petra, Prof. Dr., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von Lehrer:innen, Forschendes Lernen, Qualitative Forschungsmethoden
officeherzmann@uni-koeln.de

Holler-Nowitzki, Birgit, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxissemester an (inkluisiven) Grundschulen, Kooperation mit Eltern, Transitions- und Resilienzforschung, außerschulische Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern
birgit.holler-nowitzki@uni-bielefeld.de

Kern, Friederike, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lerninteraktionen, Sprach- und Diskurserwerb, Gestenforschung, multimodale Interaktionsanalyse/Konversationsanalyse
friederike.kern@uni-bielefeld.de

Klaß, Susi, Dr. phil., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernförderliche Unterrichtskommunikation, medienpädagogische Professionalisierung, Praxisphasen
susi.klass@uni-jena.de

Klewin, Gabriele, Dr., Stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Praxisforschung und Schulentwicklung
gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Koch, Barbara, Prof. Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung, Praxisforschung und Inklusion
barbara.koch@uni-bielefeld.de

Kull, Carolin, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen in schulischen Praxisphasen, Ausgestaltung der Praxisphasen sowie Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts
carolin.kull@rub.de

Ladehoff, Christine, Technische Universität Berlin, Projektmitarbeiterin QLB, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsnachbesprechungen
c.ladehoff@tu-berlin.de

Liegmann, Anke B., Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung im Kontext von Diversität und Praxisphasen, Unterrichtsentwicklung im Kontext von Digitalisierung und Inklusion
anke.liegmann@uni-due.de

Lohse, Carolin, Dr., Technische Universität Berlin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachdidaktik der Elektro-, Informations-, Fahrzeug-, Medien- und Metalltechnik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbildungsforschung im Gesundheitshandwerk
c.lohse@tu-berlin.de

Messner, Rudolf, Dr. Prof. em., Universität Kassel, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lange Jahre Sprecher des Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs „Schulentwicklungsforschung“ und der Kasseler Forschergruppe für Empirische Bildungsforschung „Lehren, Lernen, Literacy“, Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung, Forschendes Lernen, Leseförderung
rmessner@uni-kassel.de

Oelkers, Jürgen, Prof. em. Dr. Dr. h. c., Universität Zürich, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Erziehungsphilosophie, Demokratie und öffentliche Bildung
oelkers@ife.uzh.ch

Ophardt, Diemut, Dr., Technische Universität Berlin, Geschäftsführerin der School of Education TU Berlin (SETUB), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Klassenmanagement, Lerngelegenheiten der Lehrkräftebildung
ophardt@tu-berlin.de

Pfetsch, Jan, PD Dr., Technische Universität Berlin, Privatdozent und Projektleiter im Fachgebiet Pädagogische Psychologie, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Prozesse mit digitalen Medien
jan.pfetsch@tu-berlin.de

Schöning, Anke, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd), Leitung des Arbeitsbereichs Konzeption und Management Praxisstudien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, Forschendes Lernen in Praxisphasen
anke.schoening@uni-bielefeld.de

Schwier, Volker, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeitsbereich 9: Didaktik der Sozialwissenschaften, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Didaktik der Sozialwissenschaften, Forschung zur Lehrer:innen-Professionalität
volker.schwier@uni-bielefeld.de

Stövesand, Björn, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnografische Gesprächsforschung, Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung für das Fach Deutsch, multimodale Interaktionsforschung
stoesesand@uni-bielefeld.de

Streblow, Lilian, Dr.'in, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Inklusion, Kollegiale Beratung, Interessenförderung in Schule und Studium
lilian.streblow@uni-bielefeld.de

Ukley, Nils, Dr., Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft, Mitglied im Vorstand der Bielefeld School of Education (BiSEd), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen im Praxissemester und dessen fachspezifische Adaptionen, Reflexion von Praxisphasen, Professionalisierung in der Sportlehrkräftebildung
nils.ukley@uni-bielefeld.de

Valdorf, Nicole, Dr.'in, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Reflexion, Kollegiale Beratung, professionelle Wahrnehmung pädagogischer Praxis
nicole.valdorf@uni-bielefeld.de

van de Loo, Tom, PD Dr., Leitung Zentrum für Schulpraktische Lehrerbildung Bielefeld, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung (2. Phase), Misogynie in der lateinischen Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit, Pragmatische lateinische Literatur des Hoch- und Spätmittelalters, Lateinische Mirakelliteratur des Hoch- und Spätmittelalters
tom.vandeloo@zfsl.nrw.de

Zastrow, Maya, Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für mathematische Bildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fortbildung, Fortbildungsqualität, Fortbildner:innen
maya.zastrow@ph-freiburg.de

Schulpraktische Studienelemente sind zugleich wissens-
schafts- und praxisorientiert und gelten als wichtiger
Bestandteil der Professionalitätsentwicklung angehender
Lehrkräfte. Im Zuge aktueller Diskurse zu Art, Umfang,
Inhalten und Zielen von Praxisbezügen wird Kohärenz in
der Lehrkräftebildung zunehmend fokussiert. In den Blick
geraten u. a. Fragen nach den Zusammenhängen und
den Abstimmungen zwischen den Phasen, insbesondere
der ersten und zweiten.

Die Beiträge im Sammelband nehmen die Professiona-
lisierungsdebatte der Lehrkräftebildung im Allgemeinen
und besonders die (phasenübergreifende) Professiona-
lisierung im Praxissemester auf. Hierbei werden zentrale
Praktiken und Anlässe an den je unterschiedlichen Lern-
orten anhand exemplarischer Erfahrungen illustriert. Ziel
ist es, die Akteure der einzelnen Phasen über die Potenzi-
ale Schulpraktischer Studienelemente ins Gespräch
zu bringen und (auch) gemeinsam Ansätze und Ideen zu
den Fragen zu entwickeln: Inwieweit können sowohl die
jeweils spezifischen Aufgaben der drei Phasen deutlich
gemacht als auch gleichzeitig die klassische Trennung
zwischen den Phasen aufgeweicht werden? Wie kann es
den Beteiligten gelingen, (Aus-)Bildungsaspekte der un-
terschiedlichen Phasen zunehmend besser aufeinander
zu beziehen?

Die Herausgeber:innen

Anke Schöning (Bielefeld School of Education)

Dr. Volker Schwier (Fakultät für Soziologie)

Dr. Gabriele Klewin (Fakultät für Erziehungswissen-
schaft)

Dr. Nils Ukley (Fakultät für Psychologie und Sport-
wissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft)

Alle Universität Bielefeld

978-3-7815-2671-6



9 783781 526716