

*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 distanzierenden, 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. Liegman (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