

Christian Reintjes
Till-Sebastian Idel
Gabriele Bellenberg
Kathi V. Thönes (Hrsg.)

Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf

Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für
Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Julia Košinár
Gabriele Bellenberg
Tobias Leonhard
Martin Adam
Till-Sebastian Idel
Silvia Kopp-Sixt
Jörg Korte
Raphaela Porsch
Christian Reintjes
Teresa Schkade
Andrea Seel
Marcel Veber
Ulrike Weyland

Band 6

Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel,
Gabriele Bellenberg, Kathi V. Thönes (Hrsg.)

Schulpraktische Studien und
Professionalisierung:
Kohärenzambitionen und alternative
Zugänge zum Lehrberuf



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 6

Print-ISBN 978-3-8309-4433-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9433-6

<https://doi.org/10.31244/9783830994336>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz *CC BY-NC-SA 4.0* veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International (*CC BY-NC-SA 4.0*)



Inhalt

*Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel, Gabriele Bellenberg
und Kathi V. Thönes*

Editorial:

Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen
und alternative Zugänge zum Lehrberuf 7

Fokus I: Kohärenz durch (mentorierte) Reflexion

Miriam F. Jähne und Alexander Gröschner

Kohärenz durch Reflexion? Eine qualitative Analyse zur Bewältigung
wahrgenommener Inkohärenzen im Praxissemester 19

Bettina König und Sophia Sautter

Kohärente Lerngelegenheiten im universitären Seminar –
ein Modell für die Lehrer*innenbildung? 37

Sarah Katharina Zorn, Kathi Vanessa Thönes und Gabriele Bellenberg

Universitäre Lehrende in der Begleitung Studierender im Praxissemester
Potenziale und Risiken für eine kohärente Lehrer*innenbildung 51

Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin

Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz
Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in
Unterrichtsnachbesprechungen 69

*Anja Winkler, Daniela Freisler-Mühlemann, Tina Hascher, Larissa Böhlen
und Christiane Ammann*

Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen
durch Mentoring im Langzeitpraktikum 85

Fokus II: Kohärente Theorie-Praxis-Relationierung

Nina Hüsler, Anna Locher und Corinne Wyss

Dozierendentandems als Prinzip für eine Annäherung von Theorie
und Praxis in der Lehrer*innenbildung? 103

Jan Wilhelm, Dana Bergmann und Robert W. Jahn

Kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen schulpraktischer
Studienphasen durch den Einsatz von Blogs
Ein Vergleich von induktiven und deduktiven Lehr-Lern-Settings und
deren Wirkungen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden 119

<i>Kornelia Möller, Oliver Grewe, Robin Junker und Manfred Holodynski</i> Durch Praxis professionalisieren – Lernen durch Videos als kohärentes und transdisziplinäres Mittel über die Fächer hinweg?	135
---	-----

Fokus III: Kohärenz im Querschnittsthema „Medienbildung“

<i>Christian Reintjes, Raphaela Porsch, Katja Görich, Patrick Gollub, David Paulus und Marcel Veber</i> Medienbildung in der Lehrer*innenbildung Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula?	163
---	-----

<i>Sanna Pohlmann-Rother, Sarah Désirée Lange, Larissa Ade und Daniel Then</i> Medienpädagogische Professionalisierung im Intensivpraktikum Qualitative Ergebnisse zur Förderung medienpädagogischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden	189
--	-----

Fokus IV: Alternative Zugänge in den Lehrberuf

<i>Raphaela Porsch</i> Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte	207
--	-----

<i>Gabriele Bellenberg, Christoph Bressler, Carolin Rotter und Christian Reintjes</i> Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter Zugang in den Lehrer*innenberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren	223
--	-----

Ausblick

<i>Till-Sebastian Idel</i> Jenseits von „Verzahnung“ Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung	243
---	-----

Autorinnen und Autoren	259
------------------------------	-----

*Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel, Gabriele Bellenberg
und Kathi V. Thönes*

Editorial:

Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf

Die Debatte um Schul- und Berufspraktische Studien adressiert vor allem die Frage nach der gegenstandsbezogenen bzw. disziplinären (Selbst-)Positionierung und (Selbst-)Vergewisserung (vgl. z.B. Leonhard, Herzmann & Košinár, 2021). Der 6. Band der IGSP-Publikationsreihe will diesen Fokus der Selbstreferenz überschreiten. Die Beiträge sollen verdeutlichen, dass auch die mit Inter- und Transdisziplinarität gekennzeichneten Beziehungen innerhalb der akademischen Institutionen der Lehrer*innenbildung bzw. in das Professionsfeld hinein der vertieften Diskussion und Analyse bedürfen.

In der Professionalisierungsdebatte wird diese Diskussion derzeit mit Bezug auf den normativen Anspruch an eine „kohärente Lehrer*innenbildung“ geführt, die etwa in Deutschland mit den an vielen Universitäten laufenden Maßnahmen des bundesweiten Programms der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird. Cramer (2020) konstatiert in diesem Kontext eine Pluralität bzw. Diffusität der Ziele und Zwecke dieser Kohärenzambitionen, die häufig der tradierten Idee von Kohärenzherstellung durch Verzahnung folgen. Die Verzahnungsmetaphorik unterstelle dabei eine lineare Transferierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in Handlungswissen, was Hericks (2004) angesichts der Befunde der Wissensverwendungsforschung als „illusorisch“ bezeichnet, weshalb „die universitäre Phase [...] nicht versuchen sollte, in irgendeiner Form auf Handlungspraxis vorzubereiten“ (Hericks, 2004, S. 303). Die schulpraktische Relevanz der ersten Phase bestehe – so Cramer (2020) weiter – vielmehr darin, eine theoretische und empirische Grundlage für angemessene situative Deutungen und Entscheidungen im Handlungsfeld zu legen. Cramer (2020) konstatiert vor diesem Hintergrund einen überwiegend programmatisch-normativen Diskurs um Kohärenz und nimmt an, dass die Herstellung von Kohärenz zuvorderst eine Frage der *Relationierung* sei.

Unstrittig ist, dass als ideales Resultat der geforderten Relationierung – je nach professionstheoretischem Ansatz – die professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) bzw. eine reflexive Professionalität (Helsper, 2007) firmiert. Fraglich bleibt aber nach wie vor, welchen konzeptuellen Status das Relationieren im Rahmen der Lehrer*innenbildung bekommen soll und wie die Verwendung des Konzepts zu begründen ist. Jünger und Reintjes (2017) haben in diesem Kontext die Professionalisierung von Lehrpersonen über die Ebenen „Institution“, „Curriculum“ und „Person“ modelliert und damit eine Metaebene der Relationierung vorgeschlagen.

Auf der *Ebene der Institution* bezieht sich die Relationierung auf das Aushalten der epistemologischen Differenz der Ausbildungsinstitutionen „Hochschule“ und „Schule“. Die Wissenschaftspraxis beschäftigt sich dabei mit Geltungsfragen und zielt auf Aussagen, die qua methodischer Kontrolle eine spezifische Geltung beanspruchen. Demgegenüber handeln Akteur*innen der Berufspraxis situativ unter der regulativen Idee der Angemessenheit. Beide Referenzsysteme weisen folglich unterschiedliche Eigenlogiken im Sinne regulativer Ideen auf (vgl. Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016). „Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (Wahrheit und Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen zweier Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 82). Bezogen auf das Feld der Schulpraktischen Studien geht es hier also darum, Wissens- und Urteilsformen, die durch die unterschiedlichen Ausbildungsakteur*innen geltend gemacht werden, in einem nicht hierarchischen Sinne zu relationieren.

Verbunden mit diesen Überlegungen steht auf der *Ebene des Curriculums* das Professionswissen im Fokus. Dieser Bereich der Relationierung ist insofern zentral, als davon ausgegangen werden kann, dass professionelle Handlungskompetenz bzw. reflexive Professionalität zu einem erheblichen Teil aus ebendiesem Verbinden und Inbeziehungsetzen verschiedener Wissens-, Erfahrungs- und Persönlichkeitsaspekte besteht. Im Modell von Baumert und Kunter (2006) wird durch die Anzahl der Quader, Kreise und Ovale explizit, welche verschiedenen Wissens- und Könnensformen sowie Aspekte der Motivation zu einer Einheit verschmelzen müssen, damit man wirklich von „Professionalität“ sprechen kann. Anders gesagt muss in konkreten pädagogischen Handlungssituationen Wissen aus verschiedenen Domänen flexibel mobilisierbar und kombinierbar sein (Koch-Priewe, 1997). Aus strukturtheoretischer Sicht postuliert Helsper hierfür die eigene Wissensform „Relationierungswissen“ (Helsper, 2007, S. 575), zu dem ebenfalls kasuistisches und „selbstreflexives (berufs-)biographisches Wissen“ (Helsper, 2007, S. 575) gehöre. Das Herstellen von Beziehungen zwischen Wissen und Können als reflexiver Akt benötigt somit selbst ein Wissen zweiter Ordnung, das in Schulpraktischen Studien angebahnt werden muss. Bezogen auf den strukturellen Aspekt der Ebene „Curriculum“ haben Reintjes, Keller, Düggeli und Jünger (2016; Reintjes, 2018) eine weitere Differenzierung vorgenommen und eine Unterscheidung in fachbezogene (innerhalb eines Faches), studienbereichsbezogene (innerhalb verschiedener Fachdidaktiken) und studienbereichsübergreifende (z. B. Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften) Relationierung(en) vorgeschlagen.

Wenig konzeptualisiert in der Verwendung des Relationierens sind bisher hingegen die *Ebene der Person* und damit die individuellen Prozesse, die nötig sind. Die beiden vielversprechendsten Zugänge zu den individuellen Prozessen der Relationierung sehen Jünger und Reintjes (2018) einerseits an der Grenze zwischen Person und Curriculum im Bereich konkreter Aufgaben in der Lehrer*innenbildung, die Prozesse des Relationierens herausfordern und unterstützen können (vgl.

Reintjes et al., 2016). Hier liegt insbesondere für die beteiligten Studienbereiche und Disziplinen eine besondere Chance, sich systematisch mit den Vollzugsweisen bzw. dem „Lernen“ des Relationierens auseinanderzusetzen und so gemeinsame Kriterien und Bedingungen abzustimmen. Unterhalb der Ebene von Aufgaben in mehr oder weniger strukturierten Lerngelegenheiten versteckt sich aus der Sicht der Professionsforschung andererseits zusätzlich das Thema der Bewältigung der individuellen Ausbildungsrealität als genuine Entwicklungsaufgabe im hybriden Raum der Schulpraktischen Studien (vgl. Košinár, 2014): Im Vergleich zu früheren Konzeptionen von phasenkonformen, linearen Bildungsbiografien haben es die Hochschulen und Studienseminare heute vermehrt mit phasenvermischten und nicht linearen berufs- und bildungsbiografischen Verläufen zu tun.

Diese Prozesse der Diversifizierung und Individualisierung schulpraktischer Ausbildungsrealitäten werden unter den Bedingungen der Bedarfskrise der letzten Jahre auf dem Arbeitsmarkt für Lehrkräfte in den Bundesländern angetrieben. Im Zuge dessen haben sich ganz unterschiedliche Ausbildungsformate für Quer- und Seiteneinsteiger*innen etabliert (u. a. Dederling, 2020; Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020), die mit Bezug auf Professionalisierungsansprüche kritisch diskutiert werden. Nicht selten werden auch Studierende in nicht geringem Ausmaß für Vertretungsunterricht rekrutiert (Bäuerlein, Reintjes, Fraefel & Jünger, 2018). Die Gleichzeitigkeit strukturierter und selbstläufiger Erfahrungsbildungen und Selbsterprobungen von Studierenden im Zwischenraum von Ausbildung und vorweggenommener selbstständiger Berufstätigkeit im eigenverantwortlichen Unterricht stellt besondere Anforderungen an die Herstellung konsistenter Relationen. Es stellt sich hier die Frage, wie im Rahmen dieser Ausdifferenzierung die grundständigen Standards der Professionalisierung als Bewegung zwischen Einlassung und Distanz sowie als Inbeziehungsetzen unterschiedlicher Disziplinen, Wissensformen und schulpraktischer und universitärer bzw. seminaristischer Ausbildungsbereiche realisiert, rekonzeptualisiert oder auch unterlaufen werden.

Während sich die Forschung zum Feld Schulpraktischer Studien in den letzten Jahren – nicht zuletzt aufgrund der IGSP-Reihe – intensiviert hat, stecken die Forschung und die Diskussion zur Diversifizierung der Zugänge zum Lehrer*innenberuf und zu den (Sonder-)Formen der Ausbildung von Lehrpersonen noch in den Anfängen. Zum einen hat dies sicherlich damit zu tun, dass die Ausmaße des Phänomens alternativer Wege in den Lehrer*innenberuf mit der Verschärfung des Bedarfs deutlich werden und sich die Programme jenseits der grundständigen Lehrer*innenbildung als Realitäten von Dauer und Einfluss etablieren. In Sachsen etwa lag der Anteil der nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte bei den Neueinstellungen in den letzten Jahren bei mehr als 40 Prozent. Hinzu kommt neben der Unübersichtlichkeit von bundesländerspezifischen Programmen, mit denen auf die Bedarfskrise reagiert wird, auch die Tatsache, dass die quereinsteigenden Lehrkräfte, das heißt diejenigen, welche das reguläre Referendariat durchlaufen, in der Lehrkräftestatistik als reguläre Lehrkräfte geführt werden und ihre Berufseinmündung und ihre Gruppenstärke sowie ihre Verteilung daher nicht nachvollzogen werden

können. Nicht zuletzt tragen möglicherweise auch die Vorbehalte in der Schulpädagogik und von anderen Stakeholder*innen der Lehrer*innenbildung gegenüber vermeintlich anspruchsrduzierten Qualifizierungsprogrammen dazu bei, dass die Forschung hierzu erst langsam in Gang kommt.

Angesichts dieser Gemengelage nach Kohärenz zu fragen, ist herausforderungsreich. Denn damit wird eine zentrale Forderung der Reformdebatte aufgegriffen und auf die mehr oder weniger ad hoc aufgelegten Maßnahmen und Programme der Rekrutierung von Lehrpersonal bezogen. Zu bedenken ist hierbei, dass – wie wir oben zu verdeutlichen versucht haben – die programmatische Rede über Kohärenz selbst einer konzeptionellen und theoretischen Klärung bedarf und ihre starke Normativität reflektiert werden muss.

Im Anschluss an diesen Problemhorizont – dass sich schulpraktische Ausbildungsrealitäten ausdifferenzieren, damit komplexer werden und der Anspruch auf Kohärenzstiftung qua Relationierungen neue Antworten erfordert – verfolgt der 6. IGSP-Band das Ziel, beide Themen aufzugreifen, empirisch zu beleuchten sowie konzeptionell und theoretisch zu befragen. Die folgenden Leitfragen sollen den diskursiven Korridor zwischen Kohärenzambitionen und alternativen Zugängen zum Lehrberuf ausleuchten:

- Welche ausbildungslogische Bedeutung kann „Kohärenz“ als sinnstiftender Zusammenhangsbildung der verschiedenen Elemente, Segmente, Phasen, Orte und Disziplinen usw. in der Lehrer*innenbildung beigemessen werden?
- Auf welchen Ebenen und an welchen Schnittstellen wird Kohärenz als Versuch einer verbindenden Koordinierung und Abstimmung der Lehrer*innenbildungspraxis theoretisch, curricular und in der Ausgestaltung entsprechender Formate ausbildungspraktisch relevant?
- Wie sind „Kohärenz“ und der mit ihr verbundene normative Anspruch professions- bzw. professionalisierungstheoretisch zu denken und zu begründen?
- Welche Praxisformen entstehen im Kontext der alternativen Wege des Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrer*innenberuf? Wie lassen sich diese empirisch erfassen, beschreiben und dokumentieren? Welche Implikationen haben sie aus der interdisziplinären Perspektive eines akademischen Studiums bzw. aus der transdisziplinären Perspektive für das Professionsfeld und die Beziehung der Universitäten bzw. Hochschulen zu diesem?
- Wie werden in diesen Angeboten einer berufsbegleitenden, flexibilisierten, gar „personalisierten“ Qualifizierung, die auf eine möglichst kurzfristige Bedarfsdeckung orientiert ist, Professionalisierungsansprüche reformuliert, angepasst und möglicherweise konterkariert? Wie ist dies aus einer professionalisierungstheoretischen Perspektive zu beurteilen?
- Welche Wirkungen bzw. beabsichtigten, aber auch nicht intendierten Folgen haben solche alternativen Zugangswege und Qualifizierungsprogramme des Quer- und Seiteneinstiegs auf die Diskussion um Standards der Professionalisierung, wie sie in der Forderung nach Kohärenz aufgerufen werden?

Im Fokus des 6. Bandes der Publikationsreihe stehen Beiträge, welche die Frage nach dem Anspruch an eine Förderung von Kohärenz in der Lehrer*innenbildung aufgreifen. Die Beiträge gehen den oben genannten Leitfragen in unterschiedlichem Maße differenzierend und konkretisierend nach. Sie eröffnen damit einen vielfältigen Blick auf den Umgang mit dem Kohärenzanspruch in schulpraktischen bzw. praxisbezogenen Settings der Lehrer*innenbildung und die sich auf verschiedene Weisen herausbildenden alternativen Qualifizierungsformen der nicht grundständigen Lehrer*innenbildung. Die Beiträge bedienen sich unterschiedlicher theoretischer und forschungsmethodischer Zugänge und leuchten damit Angebote im Zusammenspiel zwischen Universität, Studienseminar und Schulen aus. Wir geben im Folgenden in kurzen Zusammenfassungen einen Ausblick auf das thematische Spektrum der in diesem Band versammelten Beiträge.

Fokus: Kohärenz durch (mentorierte) Reflexion

Miriam F. Jähne und Alexander Gröschner eröffnen den ersten Teil des Bandes mit ihrem Beitrag *Kohärenz durch Reflexion? Eine qualitative Analyse zur Bewältigung wahrgenommener Inkohärenzen im Praxissemester*. Anhand von zwei Fällen wird in einer narrativen Interviewstudie untersucht, inwiefern Praxissemesterstudierende als aktive Verhandlungspartner*innen reflexiv Kohärenzbildung anstreben und welche Handlungsfähigkeiten sie hierbei beschreiben. Der Beitrag diskutiert die individuellen reflexiven Potenziale für das Lernen im Praxissemester und die Rolle der Lernbegleitung.

Bettina König und Sophia Sautter berichten im zweiten Beitrag *Kohärente Lerngelegenheiten im universitären Seminar – ein Modell für die Lehrer*innenbildung?* über das Konzept und Erfahrungen mit dem Seminarangebot „STeP“, in dem Studierende im Grundschulunterricht ihr zuvor erworbenes Wissen zum Schriftspracherwerb in der Einzelförderung von Schüler*innen erproben. Eine Inhaltsanalyse der studentischen Abschlussreflexionen zeigt, dass die Studierenden sinnstiftende Zusammenhänge zwischen universitärer Wissensvermittlung und unterrichtspraktischer Wissensverwendung in der Reflexion entwerfen können und das Konzept besonders motivierend ist. Das grenzüberschreitende Zusammenwirken der verschiedenen Akteur*innen stellt hierfür eine entscheidende Bedingung auf der Angebotsseite dar.

Der Beitrag *Universitäre Lehrende in der Begleitung Studierender im Praxissemester. Potenziale und Risiken für eine kohärente Lehrer*innenbildung* von Sarah Katharina Zorn, Kathi Vanessa Thönes und Gabriele Bellenberg basiert auf einer Interviewstudie mit Universitätsdozierenden unterschiedlicher Fachbereiche (Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften) zu ihren Aufgaben im Rahmen der Praxissemesterbegleitung. Die offenbar werdenden horizontalen wie auch vertikalen Inkohärenzen im Verständnis der Professionsaufgabe werden im Beitrag diskutiert.

Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin rekonstruieren in ihrem Beitrag *Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz* mithilfe der Adressierungsanalyse das Geschehen in Unterrichtsnachbesprechungen, an denen neben den Studierenden nicht nur Lehrkräfte, sondern

auch Universitätsdozierende teilnehmen. Die zentrale Frage spielt darauf an, wer hier welche Chance hat, zu Wort zu kommen, und wie dabei Kohärenz zwischen theoretischem Ausbildungswissen und schulpraktischen Lerngelegenheiten hergestellt wird. Aufschlussreich ist der Befund der „Selbstprekarisierung“ der Dozierenden in den Gesprächen, die zum Ausschluss universitärer Diskursperspektiven bzw. zur Assimilation an die Praktiker*innensicht führt.

Im Beitrag *Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen durch Mentoring im Langzeitpraktikum* zeigen Anja Winkler, Daniela Freisler-Mühlemann, Tina Hascher, Larissa Böhlen und Christiane Ammann anhand von Gruppendiskussionen, Kurzfragebögen und teilstrukturierten Interviews mit Praxislehrpersonen der Sekundarstufe I, dass das Mentoring für die Praxislehrpersonen Chancen zur Professionalisierung auf fachlicher und persönlicher Ebene bietet. Zugleich entstehen Herausforderungen auf mehreren Ebenen für die Kohärenz zwischen Schule und Hochschule. Wie diese Herausforderungen für die Professionalisierung aller Praktikumsakteur*innen genutzt werden können, wird im Beitrag diskutiert.

Die folgenden drei Beiträge widmen sich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen dem Anspruch einer (kohärenten) Verzahnung von Theorie und Praxis.

Fokus: Kohärenz durch Theorie-Praxis-Relationierung

Im Beitrag *Dozierendentandems als Prinzip für eine Annäherung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung?* widmen sich Nina Hüsler, Anna Locher und Corinne Wyss der Frage, wie sich der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrer*innenbildung durch die neu geschaffene Funktion von Praxisdozierenden an Partnerschulen im Rahmen eines Kooperationsprojekts der Pädagogischen Hochschulen FHNW, St. Gallen und Zürich verändert und auf die Ausbildung von Studierenden auswirkt. Die im Mixed-Methods-Design angelegte Begleitstudie belegt, dass die Praxisdozierenden auf mehreren Ebenen zu einer kohärenteren Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer*innenbildung beitragen können. Zudem werden das gegenseitige Verständnis für die unterschiedlichen Kontexte und der Aufbau von übereinstimmenden Überzeugungen („shared beliefs“) gefördert.

Jan Wilhelm, Dana Bergmann und Robert W. Jahn fokussieren im Beitrag *Kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen schulpraktischer Studienphasen durch den Einsatz von Blogs?* die Frage, wie der durch Wissenschaft gestützte induktive bzw. deduktive Zugriff auf Berufspraxis im Rahmen schulpraktischer Studienphasen durch Blogs als Artikulations- und Reflexionsmedium gestaltet werden kann, um die Reflexionsfähigkeit potenzieller Lehrkräfte zu fördern. Hinsichtlich der gezeigten Reflexionstiefe (Performanz) von Unterrichtsbeobachtungen konnten die Autor*innen Differenzen zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen im didaktischen Setting der Blogs als Reflexionsmedium nachweisen, wobei letztlich ein ähnliches Niveau erreicht wurde.

Im Beitrag *Durch Praxis professionalisieren – Lernen durch Videos als kohärentes und transdisziplinäres Mittel über die Fächer hinweg?* zeigen Kornelia Möller, Oliver Grewe, Robin Junker und Manfred Holodynski ausgehend von dem an der Universität Münster angesiedelten Projekt „ProVision“, wie sich die professionelle Wahrnehmung über verschiedene Fächer hinweg kohärent und transdisziplinär fördern lässt. Dreh- und Angelpunkt in diesem verschiedene Fachdidaktiken verbindenden langjährigen Zusammenhang von aneinander anschließenden Projekten sind die videobasierte Fallarbeit und der Bezug auf das transdisziplinär geteilte theoretische Konstrukt der professionellen Wahrnehmung. Die Befunde machen deutlich, dass mit dem Einsatz der Videos und einer theoriegeleiteten Analyse die professionelle Wahrnehmung von durch Heterogenität geprägten Unterrichtssettings aufseiten der Studierenden verbessert werden kann. Aus dem Projektzusammenhang ist ein Meta-Videoportal entstanden, in dem acht deutschsprachige Videoportale mit unbeschränkten Zugriffsmöglichkeiten vernetzt sind.

Im dritten Teil dieses Herausgeber*innenbandes sind Beiträge zusammengestellt, die einen empirisch-forschenden Zugang zum Themenfeld „Medienbildung“ verfolgen.

Fokus: Kohärenz im Querschnittsthema „Medienbildung“

Christian Reintjes, Raphaela Porsch, Katja Görich, Patrick Gollub, David Paulus und Marcel Veber fokussieren in ihrem Beitrag die Frage, inwieweit mit Blick auf das Themenfeld „*Medienbildung in der Lehrer*innenbildung*“ eine Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula vorliegt. Ausgehend von einer trinationalen Curriculumsanalyse wird die Bedeutung von Medienbildung in der Ausbildung aus der Sicht von Lehramtsstudierenden mithilfe von Befunden der MEDAL-Studie („Medienkompetenzen angehender Lehrkräfte“) berichtet, in welcher im April 2020 1.342 Studierende aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu ihren pädagogischen Medienkompetenzen und Lerngelegenheiten mithilfe eines Online-Instruments befragt wurden.

Mit dem Ziel, die Studierenden des Lehramts an Grundschulen im Bereich „Medienkompetenzen“ auszubilden, wurde an der Universität Würzburg ein Intensivpraktikum eingeführt, in dem sich die Studierenden sowohl theoretisch als auch handlungsorientiert mit der Integration digitaler Medien im Unterricht auseinandersetzen („DigiJUMP!“). Im Beitrag *Medienpädagogische Professionalisierung im Intensivpraktikum – Qualitative Ergebnisse zur Förderung medienpädagogischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden* stellen Sanna Pohlmann-Rother, Sarah Désirée Lange, Larissa Ade und Daniel Then zunächst das Praktikumskonzept vor. Mittels leitfadengestützter Interviews arbeiten die Autor*innen sodann aus dem Praktikum resultierende (medienpädagogische) Überzeugungen von Studierenden zu digitalen Medien in der Grundschule heraus und verorten diese im Diskurs um Kohärenzambitionen in der Lehrer*innenbildung.

Die folgenden beiden Beiträge wenden sich den neu entstandenen Formen alternativer Zugänge zum Lehrkräfteberuf zu. Dabei werden populäre Argumente der Debatte diskutiert und es wird empirisch dem Zusammenspiel der Ausbildungsinstitutionen nachgegangen.

Fokus: Alternative Zugänge in den Lehrberuf

Raphaela Porsch überprüft in ihrem Beitrag *Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte* weitverbreitete und von vielen für wahr gehaltene kritische Thesen zu Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrberuf auf ihre empirische Evidenz. Der nüchterne Blick zeigt, dass es bislang keine belastbaren Befunde dafür gibt, dass nicht traditionell ausgebildete Lehrkräfte über weniger Professionswissen verfügten und ihr Unterricht schlechter sei als derjenige von grundständig ausgebildeten Lehrkräften. Auch lässt sich eine historische Kontinuität alternativer Qualifizierungsformen entdecken: Seiten- und Quereinsteiger*innen gab es immer schon. Der Beitrag vermag somit die erhitzte Debatte zu entdramatisieren.

Gabriele Bellenberg, Christoph Bressler, Carolin Rotter und Christian Reintjes fokussieren in ihrem Beitrag *Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter Zugang in den Lehrberuf?* auf der Grundlage von Interviews die Interdependenzbewältigung bei der Handlungskoordination zwischen Schulen und Studienseminaren. Der Beitrag diskutiert vor dem Hintergrund der (normativen) Kohärenzforderung den Befund, dass die Interdependenzbewältigung zwischen beiden Akteur*innen nicht über Verhandlungen, sondern über Beobachtung und Beeinflussung erfolgt.

Ausblick

Till-Sebastian Idel skizziert im Abschlussbeitrag *Jenseits von „Verzahnung“: Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung* differenztheoretische Überlegungen zum Verständnis von Kohärenz in der Lehrkräftebildung. Die Herstellung von Kohärenz wird als Form der Bearbeitung von Differenzen beschrieben, die nicht zwingend integriert oder aufgehoben werden müssen. Das Aushalten und Aufrechterhalten von Differenz im Sinne von Differenzsensibilität, Inkommensurabilität und Widerstreit in einer mehrperspektivischen Relationierung zwischen Disziplinen, Orten, Phasen und Akteur*innen der Lehrkräftebildung ist so gesehen keine per se zu vermeidende Inkohärenz.

Zum Schluss wollen wir noch unseren Dank aussprechen: Der vorliegende Band und der vorausgegangene vierte Kongress der IGSP wären ohne die Unterstützung der Universität Osnabrück nicht möglich gewesen. Den jeweils Verantwortlichen danken wir an dieser Stelle sehr herzlich. Ebenfalls danken möchten wir den Autorinnen und Autoren, dem Lektorat sowie dem Waxmann Verlag für die wohlwollende, sorgfältige und verlässliche Zusammenarbeit bei der Herstellung und der Publikation dieses Bands. Des Weiteren richten wir unseren Dank an die Gutachterinnen und

Gutachter, die sich für das Review zur Verfügung gestellt und mit ihrem kritischen Blick die Qualität der eingereichten Manuskripte noch weiter gesteigert haben. Nicht zuletzt gilt unser Dank auch Monika Flohr, der Geschäftsführerin der IGSP, für die kompetente, umsichtige und zuverlässige Koordination der Herausgeber*innenschrift.

Die Herausgeber und Herausgeberinnen des 6. IGSP-Bandes

Christian Reintjes, Till-Sebastian Idel, Gabriele Bellenberg und Kathi V. Thönes

Literatur

- Bäuerlein, K., Reintjes, Ch., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018). Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 28–45). Münster: LIT.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- 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* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Dederling, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 91–104. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.01.06>
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumert und Mareike Kunter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jünger, S. & Reintjes, Ch. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum – Anforderungen an eine kooperative Professionalisierung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* 7, 102–121.
- Koch-Priewe, B. (1997). Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenspsychologischen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 139–164). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95815-0_7
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, Ch. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum

- der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (Hrsg.). (2021). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Reintjes, Ch. (2018). (Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 171–196). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_9
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen: Notlösungen als Dauerzustand. *Pädagogik*, 20(7–8), 75–79.
- Reintjes, Ch., Keller, S., Jünger, S. & Dügge, A. (2016). Aufgaben (in) der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Theoretische Konzepte, Entwicklungs- und Forschungsperspektiven. In S. Keller & Ch. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 429–447). Münster: Waxmann.

Fokus I:
Kohärenz durch (mentorierte) Reflexion

Miriam F. Jähne und Alexander Gröschner

Kohärenz durch Reflexion? Eine qualitative Analyse zur Bewältigung wahrgenommener Inkohärenzen im Praxissemester

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie Lehramtsstudierende im Praxissemester mit erlebter Inkohärenz umgehen. Praxissemesterstudierende werden dabei grundsätzlich als aktive „Verhandlungspartner*innen“ in der Triade aus Wissenschaft, Schule und der eigenen Person aufgefasst. (In-)Kohärenz wird nach Dewey aus nicht normativer, subjektspezifischer Sicht definiert und damit unmittelbar in die Tradition der Reflexion als „Bewältigungsform“ gestellt. Anhand von zwei ausgewählten Fällen einer narrativen Interviewstudie wird der Frage nachgegangen, inwieweit Praxissemesterstudierende reflexiv Kohärenzbildung anstreben und welche Handlungsfähigkeiten sie hierbei beschreiben. Abschließend werden die differenziellen, reflexiven Potenziale für das Lernen im Praxissemester und die Rolle der Lernbegleitung diskutiert.

Schlagwörter: differenzielles Lernen; Kohärenz; Lernbegleitung; Praxissemester; Reflexion; Theorie-Praxis-Bezug

Coherence through reflection? A qualitative analysis regarding the coping with perceived incoherence in a teaching practicum

Summary

This article examines how student teachers cope with perceived incoherence in their teaching practicum. Student teachers are regarded as active negotiators within the triad of university, school, and themselves. (In)coherence is, according to Dewey, defined from a non-normative, subject-specific point of view and, thus, directly related to the tradition of reflection as a “coping strategy”. Based on a narrative interview approach, two cases were selected with the intention of exploring the extent to which student teachers strive to establish coherence through reflection and, furthermore, of illuminating what ability to act they show. Finally, the differential potential of reflection of student teachers for their learning during a teaching practicum and the role of mentoring are discussed.

Keywords: coherence; differential learning; mentoring; reflection; teaching practicum; theory-practice relationship

1. Einleitung

„Also meine Schule, ähm, war nicht unbedingt ideal für’n Praxissemesterstudenten“ – Äußerungen wie diese markieren mögliche Spannungszustände von Lehramtsstudierenden, wenn sie im Praxissemester zwischen die Logiken der Berufspraxis und der Wissenschaftspraxis geraten (Leonhard, 2018). Solchen Spannungszuständen oder

„Inkohärenzen“ zu begegnen, ist für Praxissemesterstudierende eine Herausforderung, die es neben den ohnehin hohen Anforderungen unter anderem hinsichtlich des Unterrichtens an der Schule und der Aufgaben an der Universität zu bewältigen gilt (Gröschner & Hascher, 2019). Wie Praxissemesterstudierende mit erlebten Inkohärenzen kognitiv, motivational-affektiv sowie handlungspraktisch umgehen und welche Konsequenzen sich daraus für die weitere berufliche Professionalisierung ergeben, ist bislang wenig untersucht. Dabei ist davon auszugehen, dass es auch solche Erfahrungen und Irritationsmomente sind – nicht bloße „Erfolgsgeschichten“ –, die die weitere Berufsbiografie von (angehenden) Lehrpersonen prägen.

Die Forschung zu Inkohärenzen im Praxissemester ist vorrangig normativ ausgerichtet: So werden einerseits Maßstäbe für ein „kohärentes“ Bildungsangebot im Praxissemester beschrieben, welches „Theorie“ und „Praxis“ integriert (Schellenbach-Zell, Wittwer & Nückles, 2019). Andererseits werden Qualitätskriterien benannt, die sich darauf beziehen, wie Praxissemesterstudierende durch „Reflexion“ das Erleben inkohärenter Situationen bewältigen *sollen* (vgl. Häcker, 2019). Dabei sind sowohl „(In-)Kohärenz“ (Lindvall & Ryve, 2019) als auch die Reflexion als „Bewältigungsform“ (Wyss, 2013) wenig einheitlich definiert.

Im vorliegenden Beitrag wird (In-)Kohärenz im Sinne der reflexionstheoretischen Tradition der Erziehungsphilosophie John Deweys verstanden. Inkohärenz beschreibt demnach einen Zustand von „obscurity, doubt, conflict, disturbance“, welcher über einen transformativen, reflexiven Prozess in eine Kohärenz, das heißt einen Zustand, der „clear, coherent, settled, harmonious“ ist, aufgelöst wird (Dewey, 1986, S. 195). Diese Definition erlaubt es, sowohl bislang normativ untersuchte Elemente des Theorie-Praxis-Bezugs subjektspezifisch zu erfassen als auch weiterführende mentale Prozesse kenntlich zu machen. Im Beitrag untersuchen wir explorativ und fallorientiert, wie Lehramtsstudierende als Akteur*innen angesichts erlebter situationspezifischer Inkohärenzen am Beispiel des Kompetenzbereichs „Unterrichten“ (KMK, 2019) einen subjektorientierten kohärenten Zustand herstellen und die „Lerngelegenheit“ Praxissemester ausdeuten bzw. innerhalb dieser handeln. Mithilfe narrativer Interviews wird somit eine Brücke geschlagen zwischen einer allgemeinen Beziehung von Theorie und Praxis und den situationsspezifischen, individuellen Lernerfahrungen der Praxissemesterstudierenden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Lerngelegenheit Praxissemester

Das Praxissemester ist ein in den meisten Bundesländern Deutschlands fest verankerter Bestandteil in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung. Es dient insbesondere dazu, die berufspraktische Ausrichtung im Studium durch eine *situierete Praxiserfahrung* zu stärken (Gröschner & Klaß, 2020). Zugleich gelten die Anforderungen der Kultusministerkonferenz an die Bildungswissenschaften, wonach

„[a]usgehend von dem Schwerpunkt Theorie [...] die erste Phase [der Lehrpersonenbildung] die pädagogische Praxis“ erschließen soll (KMK, 2019, S. 4). Einen zentralen Stellenwert im Rahmen der Lerngelegenheit „Praxissemester“ nimmt dabei der Kompetenzbereich des Unterrichtens ein, welcher unter anderem Prozesse der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion adressiert (König, Rothland & Schaper, 2018). Inwiefern die genannten Ansprüche eingelöst werden können, ist allerdings umstritten: Wiederholt wird der Vorwurf entgegengebracht, dass das Praxissemester vorrangig eine „Adaption der Studierenden an die Unterrichtspraxis der Betreuungslehrer“ (König et al., 2018, S. 18) bewirke und eine theoriegeleitete Praxiserfahrung ausbleibe.

Hinsichtlich der Frage, was Praxissemesterstudierende tatsächlich lernen, wird empirisch eine heterogene Befundlage deutlich: Klare positive Befunde zeigen sich im affektiv-emotionalen Bereich (König et al., 2018) sowie hinsichtlich selbst eingeschätzter Kompetenzen (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020). Im Wissen dagegen sind die Befunde weniger eindeutig. So zeigen sich kleine positive Veränderungen im allgemeinpädagogischen Wissen (König et al., 2018) und je nach universitärer Begleitung kleine positive oder negative Effekte (zum Beispiel im deutschdidaktischen Wissen, Winkler & Seeber, 2020). Als Erklärung für die unterschiedlichen Befunde werden die Stärke des Theorie-Praxis-Bezugs und die aktive Rolle der Personen im Praktikum benannt (Korthagen & Kessels, 1999). Einigkeit besteht darin, dass die Qualität der schulisch-mentoriellen sowie der universitären Lernbegleitung eine maßgebliche Rolle für den Lernerfolg im Praktikum (wie dem Praxissemester) spielt (Ronfeldt & Reininger, 2012).

Aus lerntheoretischer Sicht zeigt sich, dass zahlreiche Ansätze unabhängig von ihrer theoretischen Ausrichtung Lernen als einen Prozess operationalisieren, der das Ziel anstrebt, ausgelöst durch „kognitive Konflikte“ (Futter, 2017) bzw. Diskrepanzen zwischen Selbst und Umwelt, ein „Gleichgewicht“ wiederherzustellen (Piaget, 1964). Daraus resultierendes, erfolgreiches Lernen ereignet sich, „wenn es mit einer Veränderung im Wissen und/oder im Handeln einhergeht“ (Futter, 2017, S. 14) und sich eine neue Handlungssicherheit manifestiert (Häcker, 2019). Umgekehrt wird Kohärenz zwischen externalen und internalen Merkmalen als ein Qualitätskriterium der Lehrpersonenprofessionalisierung betrachtet (Lindvall & Ryve, 2019). Welche Rolle erlebte Inkohärenzen für den Ertrag der Lerngelegenheit „Praxissemester“ spielen, wurde bislang wenig untersucht.

2.2 (In-)Kohärenz im Praxissemester

Kohärenz gilt im Bereich der Fort- und Weiterbildung als ein wichtiges Merkmal effektiver Lehrpersonenprofessionalisierung (Lindvall & Ryve, 2019). Dabei bestimmt die Konzeptionierung von Kohärenz, welche Rolle Lehrpersonen innerhalb der beruflichen Professionalisierung einnehmen. Zumeist werden Lehrpersonen als „Implementierende“ vorgegebener, zum Beispiel curricularer Zielsetzungen be-

trachtet und eher selten als aktive Verhandlungspartner*innen des Geschehens. Die individuellen, situationsspezifischen Voraussetzungen bleiben damit zumeist unberücksichtigt. Die differenziellen Lernwege von (angehenden) Lehrpersonen spielen jedoch eine bedeutsame Rolle für die professionelle Entwicklung im Lehrberuf (z. B. Festner, Gröschner, Goller & Hascher, 2020; Horgan & Gardiner-Hyland, 2019).

Im Rahmen des berufspraktischen Abschnitts des Praxissemesters wird unter „Kohärenz“ insbesondere eine gelungene Theorie-Praxis-Relationierung verstanden, das heißt, die Vereinbarkeit von Wissenschaftspraxis und Berufspraxis sowie von Wissenschaftswissen und Berufswissen (Leonhard, 2018). Praxissemesterstudierende werden insbesondere in der Position gesehen, beide Logiken, unterstützt durch Lernbegleitungen an Universität und Schule, zu verbinden. Die Zusammenführung von „grauer Theorie“ und Komplexität der beruflichen Praxis stellt dabei eine wiederkehrende Herausforderung dar. Hinzu kommen Intransparenz und fehlende Kontingenz, insbesondere im Handlungsfeld des Unterrichtens (Leonhard, 2020). Den Praxissemesterstudierenden fällt damit wiederholt die Rolle zu, die Anforderungen sowohl schulischer als auch universitärer Logiken zu erfüllen. Auch Praxissemesterstudierende scheinen demzufolge eher „passive“ Akteur*innen und „Nutzer*innen“ vorgegebener universitärer und schulischer Zielsetzungen (Hascher & Kittinger, 2014) zu sein und werden weniger als aktive Verhandlungspartner*innen wahrgenommen.

Neuweg (2014) macht aus wissenstheoretischer Perspektive deutlich, dass es sich bei der Verknüpfung von Wissensbeständen im Praxissemester nicht um eine Dyade aus beruflichem Wissen und universitärem Wissen handelt, sondern um eine Triade, die zusätzlich die mentalen Repräsentationen als eigenständigen Wissensbestand der Praxissemesterstudierenden einschließt. Diese Perspektive verdeutlicht, dass auch Praxissemesterstudierende den Stellenwert von Verhandlungspartner*innen haben, und sie verweist darauf, dass sich zwischen allen Bezugssystemen – Wissenschaft, Praxis und Person (Weyland & Wittmann, 2011) – (In-)Kohärenzen manifestieren können. Die vorliegende Untersuchung betrachtet Praxissemesterstudierende als aktive Verhandlungspartner*innen, die eine dritte Position neben Schule und Universität einnehmen. In dieser Rolle nutzen sie individuelle Bewältigungsformen, um mit den erlebten Inkohärenzen im Praxissemester umzugehen.

2.3 Reflexion als „Bewältigungsform“

Spannungen und Konflikte im Lehrberuf treten oft kontinuierlich bzw. kumulativ auf und fragen damit nach überdauernden Maßnahmen vonseiten der Lehrpersonen, um den Konfliktzustand zu bewältigen (vgl. Clarà, 2017). Es ist anzunehmen, dass sich auch über den Verlauf des Praxissemesters Inkohärenzen als überdauernde Bedingungen äußern, die von Lehramtsstudierenden individuelle, sinnstiftende Bewältigungsformen erfordern. Als eine solche „Bewältigungsform“ kann Reflexion verstanden werden, welche vonseiten (universitärer) Lernbegleitungsansätze oft als

verpflichtend in die Praxissemesterbegleitung integriert wird, um eine Relationierung von Theorie und Praxis zu fördern (Korthagen & Kessels, 1999). Dabei werden meist normativ bestimmte „Denkfiguren“ gefordert, um eine möglichst tiefgehende Reflexion abgebildet zu sehen (z.B. Hatton & Smith, 1995; Korthagen, 2002). Allerdings wird der allgemeine Anspruch, Reflexion als Lösung für die zahlreichen Anforderungen im Praxissemester zu nutzen, zunehmend kritisiert: So kritisiert Leonhard (2020) die Anwendung von Reflexion als Allround-Lösung; Häcker (2019) entmystifiziert den Reflexionsprozess als eine *conditio humana* und vertritt damit eine eher pragmatische Haltung, die dem deweyanischen Verständnis, das dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, nahe kommt.

Reflexion wird im Folgenden nicht normativ und subjektspezifisch als ein mentaler Prozess verstanden, der durch Inkohärenzen ausgelöst wird und Kohärenzbildung anstrebt (Clarà, 2015). Wie bereits in der Forschung zum „reflective practitioner“ (Schön, 1987) wird Reflexion in ihrer Beziehung zur praktischen Handlungsfähigkeit betrachtet, nämlich zur Nutzung bzw. Ausgestaltung von Lerngelegenheiten durch, in unserem Fall, die Praxissemesterstudierenden selbst. Diese Herangehensweise reagiert somit auf den Bedarf nach „persontheoretischen“ (Böhnke, 2019, S. 129) Studien zum Umgang mit Inkohärenz.

Die vorliegende Untersuchung nimmt eine subjektspezifische Perspektive ein. Es wird untersucht, wie Praxissemesterstudierende erlebte Inkohärenzen – im Kompetenzbereich des Unterrichtens – mithilfe subjektiver Logiken reflexiv bewältigen. Dabei ist besonders von Interesse, inwiefern im Bewältigungsprozess sinnstiftend Kohärenz gebildet und die eigene Handlungsfähigkeit innerhalb der praxisbezogenen Lerngelegenheit beibehalten bzw. wiederhergestellt wird. Dabei steht zugleich eine situationsbezogene Beschreibung im Mittelpunkt der Betrachtung, da sich Lernanlässe als solche im Praktikum zumeist als „critical incidents“ (Alles, Apel, Seidel & Stürmer, 2019) mental verankern. Konkret wird die folgende Forschungsfrage explorativ untersucht: Wie bewältigen Praxissemesterstudierende Inkohärenzen im Kompetenzbereich „Unterrichten“ im Praxissemester?

3. Methode

3.1 Datenerhebung, Stichprobe, Datenauswahl

Um Kohärenzbildungen und Handlungsfähigkeiten der Praxissemesterstudierenden offenzulegen, wurden narrative Interviews durchgeführt. Diese Methode ist besonders geeignet, um Deutungssysteme und Handlungsverläufe zu erfassen (Rosenthal & Loch, 2002). Insgesamt wurden $N = 7$ Lehramtsstudierende vier bis acht Wochen nach Abschluss ihres Praxissemesters an der Universität Jena im Wintersemester 2018/2019 interviewt. Das Praxissemester umfasst grundsätzlich ca. 18 Wochen Schulerfahrung an wöchentlich vier Werktagen sowie einen Werktag mit universitären Begleitveranstaltungen in den Fachdidaktiken und den

Bildungswissenschaften. Die Interviews wurden von der Erstautorin und einer trainierten Interviewerin (studentische Assistentin) mit Lehramtshintergrund durchgeführt.

Für die vorliegende Analyse wurden nach Transkription der vollständigen Interviews zwei Fälle für die weitere Analyse ausgewählt (Wortzahl beider Fälle ca. 23.000–25.000). Die Auswahl erfolgte auf der Basis der objektiven Homogenitätskriterien „Schultyp“ (Regelschule/Gesamtschule) und „Unterrichtsfächer“ (Deutsch). Darüber hinaus wurden als subjektives Homogenitätskriterium Praxissemesterstudierende ausgewählt, die im Rahmen der narrativen Interviews aus eigenem Antrieb Inkohärenzen in Bezug auf den Kompetenzbereich des Unterrichtens dargestellt hatten. Beide Praxissemesterstudentinnen berichteten gleichwohl von einem sehr guten Verhältnis zu mindestens einer ihrer Praxislehrpersonen (= Mentor*innen) an der Praktikumsschule.

Im Folgenden werden die Fälle von Judith und Elena (Pseudonyme) vorgestellt, die innerhalb der genannten Kriterien eine kontrastierende Fallbeschreibung evozieren. Beide Lehramtsstudentinnen absolvierten ihr Praxissemester an einer kleinstädtischen Regel- bzw. Gesamtschule. Das Praxissemester wurde in Regelstudienzeit bzw. mit mehrjähriger Verzögerung begonnen. *Judith* ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und absolvierte ihr Praxissemester anders als im Regelstudienplan vorgeschlagen erst im 9. Semester. Sie studiert Lehramt für die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch. Beide Schulfächer unterrichtete sie an ihrer Praktikumsschule. Vor Beginn des Praxissemesters hat Judith zusätzliche Veranstaltungen im Bereich „Psychologie“ besucht. *Elena* ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und absolvierte ihr Praxissemester nach Regelstudienplan im 5. Semester. Sie studiert Deutsch und Geschichte. Beide Schulfächer unterrichtete sie an ihrer Praktikumsschule.

3.2 Analysestrategie

Die Auswertung erfolgte orientiert an der Narrationsanalyse nach Schütze (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009; Schütze, 1983). In Abweichung von der klassischen Narrationsanalyse wurde keine gesamtbiografische Perspektive, sondern eine kontextgeleitete Gesamtformung in Bezug auf den Kompetenzbereich „Unterrichten“ für den biografischen Abschnitt „Praxissemester“ angestrebt. Entsprechend der Forschungsfrage lag ein besonderer Fokus auf der Wissensanalyse und dem kontrastiven Fallvergleich. Im Rahmen der Wissensanalyse wurden in Anlehnung an Dewey (1986) die berichteten Inkohärenzen in den Interviews identifiziert. Indikatoren für Inkohärenz waren Begriffe, die ein Erleben von „Konflikt“, „Differenz“, „Widersprüchlichkeit“ oder „Verunsicherung“ ausdrückten. Indikatoren für Kohärenz waren Begriffe, die ein Erleben von „Klarheit“, „Sinnggebung“, „Verantwortungskklärung im Selbstbild“ oder die „Sichtweise auf das individuelle Umfeld“ ausdrückten. Unter Berücksichtigung argumentativer und eigentheoretischer Einlassungen wurde

untersucht, inwiefern (In-)Kohärenz interpretiert und hergestellt wird und inwiefern die Handlungsfähigkeit der Praxissemesterstudierenden erhalten bleibt. Segmente, die keine (In-)Kohärenz thematisierten, wurden für die weitere Analyse ausgeschlossen. In einem letzten Schritt wurden die ausgewählten Fälle kontrastiv gegenübergestellt. Die fallfokussierten Ergebnisse werden in Abschnitt 4 vorgestellt. Im Anschluss daran werden die kontrastiven Ergebnisse (in Abschnitt 5) unter Bezugnahme zur Forschungsliteratur diskutiert.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus beiden Fällen vorgestellt, die Inkohärenz in Bezug auf das Unterrichten aufzeigen. Diese Inkohärenz war für beide Interviewteilnehmerinnen bedeutsam innerhalb ihrer stark argumentativ durchsetzten Erzählungen. Sowohl Judith als auch Elena beschrieben ihre Praxissemesterschule als methodisch „konservativ“ ausgerichtet. In beiden Schulen wurden in ihrem Erleben vorwiegend Frontalunterricht sowie wenig demokratische Elemente realisiert, was den stärker konstruktivistisch ausgerichteten Vorstellungen beider Studierenden vom Unterrichten widersprach.

4.1 Fallanalysen

Judith

Judith beschreibt die Unterrichtssituation an ihrer Praxissemesterschule folgendermaßen:

Es war sehr viel Frontalunterricht, es wurde auch von mir erwartet, dass ich verstärkt Frontalunterricht mache. Es wurde halt bei vielen Klassen gesagt, oh, mit denen können Sie kein Gruppenpuzzle machen, die werden zu laut, und solche Sachen, was mich unheimlich geärgert hat, weil ich diese, diese Stunden mit hohem Redeanteil hasse wie die Pest. Ich find' die einfach nur belastend und ich kann, die Klassen an der Regelschule sind so heterogen, dass man eigentlich ständig irgendjemandem individuell irgendwelche Hilfestellung geben muss, und die Zeit hat man nich', wenn man die ganze Zeit lang vorne steht und labert. Das is' halt, es is' kein geeignetes Unterrichtsmodell eigentlich, find ich für die Schulform.

In Judiths Ausführungen wird berichtet, dass die Mentor*innen sich vorrangig um eine Sozialisation in den an der Schule üblichen Unterrichtsstil bemühen und wenig aktive Unterstützung für die Integration des Wissens bzw. der subjektiven Vorstellungen der Praxissemesterstudentin bieten. Judith sieht die Inkohärenz sowohl zwischen der dargebotenen Sozialform „Frontalunterricht“ und ihrem Wissen über

die heterogenen Bedürfnisse von Regelschüler*innen als auch zwischen den Grenzen des „Frontalunterrichts“, der wenig Raum für individuelle Unterstützung bietet, und ihrem Belastungserleben als Lehrperson. Die erlebte Inkohärenz erklärt sich Judith folgendermaßen:

Ich versteh, wo das herkommt. Ich hab' jetzt nicht denselben, ich hab jetzt nicht den [...] dieselben Grundsätze, aber ich verstehe, warum die das stört, weil die da dran nich' gewöhnt is'. Und die hat das noch nich' gesehn, dieses, dieses Demokratische, dass man einfach sagt, Leute macht was ihr wollt, wenn einer aufs Klo muss, steht er einfach auf, wenn einer zum Papierkorb muss, steht er einfach auf, Fenster werden geschlossen und geöffnet, ohne zu fragen, und das sind immer Sachen in meinen Beurteilungen von beiden Fachlehrern steht auch ähm, ich müsste mehr Disziplin durchsetzen. [...] Also ich hab' mir immer gesagt, ja ich verstehe, warum Sie das sagen, und dann hab ich gesagt, warum ich das ebenso mache und wie ich's mache, und hab' gesagt, ich verstehe, wo das herkommt und sowas, also agree to disagree.

Judith kann die Inkohärenz zwischen ihrer Umgebung und ihrer Person nicht direkt lösen, reagiert aber, indem sie die Herkunft der unterschiedlichen Sicht- und Handlungsweisen erkennt und die Perspektive der Mentor*innen anerkennt. Sie schafft Kohärenz, indem sie sowohl den eigenen Ansätzen als auch denen ihrer Mentor*innen Raum lässt: Sie geht mit einem „agree to disagree“ in den Kontakt mit den Lehrpersonen ihrer Praxissemesterschule. In ihrer eigenen Schulpraxis agiert sie wie folgt:

[W]enn ich die Klasse oft unterrichtet hab', ich hatte eine Klasse, die hatte ich in Deutsch und Englisch unterrichtet und die hatt' ich sehr gut im Griff und mit denen konnte ich das machen, und die Fachlehrer haben sich da auch gefreut [...]. Und die Schüler sind auch tatsächlich so sehr an Disziplin gewöhnt, dass die echt unruhig werden, wenn man ihnen zu viele Freiheiten lässt. Ich hab's aber trotzdem so durchgezogen. [...] Also klar, Verhaltensregeln, die halt, ähm, die halt vom ganzen Kollegium durchgezogen werden, die auch, hm, eingehalten werden müssen, wenn jetzt' alle irgendwie auf dem Pausenhof stehen oder, oder im Gang, kann ich nich' plötzlich vor den andern Schülern Verhaltensregeln nicht durchsetzen, die existieren. Und da Ausnahmen qua-, also etwas machen, was als Ausnahme empfunden wird, und das geht halt nicht. Aber im Klassenzimmer, in der geschlossenen Umgebung, wo die auch unterscheiden können, okay, jetzt ist Unterricht mit der, das ist was anderes als der andere Unterricht, glaub ich, geht das eher.

Judith entscheidet sich für ein situativ bedingtes Handeln, eine bedingte Sozialisation: Innerhalb ihres Unterrichts greift sie im Rahmen des Klassenmanagements zu einer im Vergleich zur Praktikumsschule geringeren Disziplinierung sowie einer Öffnung

des Unterrichts mit mehr „Freiheiten“. Innerhalb des außerunterrichtlichen Schulalltags richtet sie sich nach den schulischen Verhaltensregeln. In ihrem Unterricht wird daraufhin eine weitere Inkohärenz sichtbar: die Inkohärenz zwischen den Fähigkeiten der Schüler*innen im Umgang mit anderen Unterrichtsformen und Judiths Vorstellungen von gutem Unterricht. Sie führt ihren Ansatz der Öffnung fort, knüpft ihn aber an die Voraussetzung, eine Klasse bereits „im Griff“ zu haben. Zusätzlich leitet sie im weiteren Gespräch Handlungen für ihre weitere berufliche Laufbahn ab. Sie sagt, es sei ihr wichtig zu

reflektieren über Autorität. Das ist noch was, was ich, was ich interessant fand, ich mein, ich hab' auch erwartet, dass [...] es so wird. Als ich dorthin gegangen bin und hab gesehen, wie alt die Kollegen sind und so. Aber, ähm, dass man drüber nachdenkt, was man selber für Grundsätze hat und wie man damit umgeht, inwiefern man sich anpasst und inwiefern nicht. Inwiefern man von anderen Leuten erwarten kann, dass sie sich anpassen und inwiefern nicht, sind halt so Sachen, ähm, ja, und, äh, dass es verschiedene Definitionen von Disziplin gibt. Und verschiedene Arten, die umzusetzen. Und dass Grenzen und Schreien unterschiedliche Sachen sind. Also dass man nicht beides gleichsetzt, dass das nicht das eine mit dem andern einhergeht, sondern dass man sagen kann, etwas hat Konsequenzen und ich muss trotzdem nicht sauer werden.

Mit diesem Vorhaben zeigt sich Judith in der Lage, bestimmte Inkohärenzen zeitlich aufzuschieben. Die Inkohärenz zwischen ihren eigenen Vorstellungen von Autorität und Disziplin und den Vorstellungen der Lehrpersonen ihrer Praktikumsschule muss nicht unmittelbar gelöst werden.

Judiths Reflexion zeichnet das Bild einer Praxissemesterstudentin, die trotz Inkohärenzen (z.B. Klassenmanagement, Sozialformen, Unterrichtsmethoden) ihre Autonomie und ihre Handlungsfähigkeit behält und den berufsbezogenen Sozialisationsprozess aktiv beeinflusst. In dem Beispiel wird deutlich, dass Judith durch Distanzierung zur Situation sowohl für ihre eigenen Vorstellungen als auch für diejenigen der Praktikumsschule einen Raum schafft und darüber Kohärenz bildet bzw. diese in eine berufliche Zukunft verschiebt. Judith erreicht Kohärenz also nicht über eine Angleichung internaler oder externaler Zustände, sondern kognitiv über eine sinnstiftende, kontextgebundene Einordnung sowie handlungsbezogen über eine „bedingte“ Sozialisation an der zugewiesenen Praktikumsschule. Den Raum, den sie sich zuweist bzw. nimmt, nutzt sie proaktiv für ihr praktisches Experimentieren und für das Finden eines eigenen Unterrichtsstils innerhalb bestehender schulischer Rahmenbedingungen und mentoriell vertretener Normen. Treten dabei Inkohärenzen auf, ist sie in der Lage, diesen durch an selbst gesetzte Bedingungen geknüpftes Handeln zu begegnen.

Elena

Elena beschreibt die Unterrichtssituation an ihrer Praxissemesterschule folgendermaßen:

Weil ich an 'ner sehr konservativen Schule war, wenn ich das mal so sagen darf. Also es echt streng zugeing so oder, oder recht, wie ich jetzt vielleicht sagen würde, ein bisschen veraltet, so in, in den Lehrer-Schüler-Inter-Interaktionen [...] der Unterricht war bei den meisten Kollegen auch dementsprechend gestaltet, also der klassische Frontalunterricht, auch die klassische Sitzordnung. Also ich hab's immer so als, als Old-School-Sitzordnung bezeichnet, weil es eben so is' wie früher, dass man so in den Blöcken und in den Reihen sitzt. Und nich' irgendwie Tischgruppen oder, oder U-Form oder sonst was hat.

Elena berichtet in ihren Ausführungen, dass ihre Praxissemesterschule einen einheitlichen, „klassischen“ Unterrichtsstil vertrete. Elena sieht dabei eine Inkohärenz zwischen den ritualisierten schulischen Interaktionsbedingungen im Rahmen des „Frontalunterrichts“ mit „klassischer“ Sitzordnung und den interaktiven Möglichkeiten einer selbstbestimmten, offenen Sitzordnung der Schüler*innen, die Elenas Vorstellung eher entspricht. Sie reagiert folgendermaßen:

Ähm, und als ich dann mal irgendwann eine Stunde mit Fünftklässlern gemacht hab, wo ich mal Sitzgruppen gemacht hab' und wo ich die Schüler hab' sitzen lassen, wie sie wollen, ähm is' das Ganze eskaliert, weil die [Schüler*innen] mit so viel Freiheit gar nich' umgehen konnten. Ähm, und das hat mir die Stunde ziemlich zerhau'n. Aber ähm ja, die Erfahrung muss man auch mach'n. Da hab' ich auch gemerkt, dass man [...] in diesem System auch nich' anders unterrichten kann. Also wenn das System so is', und man da so als jemand reinkommt, der mit ganz anderen Idealen, mit ganz anderen Vorstellungen, vielleicht auch mit 'nem eigenen, ganz anderen Hintergrund ähm, und man vielleicht ein engeres oder lockeres Verhältnis mit den Schülern hat, dann hat man's da unglaublich schwer und es funktioniert halt auch nich'.

Auch Elena öffnet ihr Unterrichtsformat, welches die Schüler*innen-Interaktion in den Fokus rückt, und wird ebenfalls mit der Inkohärenz zwischen den bestehenden Routinen der Schüler*innen im Umgang mit anderen Unterrichtsformen und den eigenen Vorstellungen vom Unterrichten konfrontiert. Ihren Versuch, eigene Vorstellungen handlungspraktisch umzusetzen, betrachtet sie als gescheitert und schlussfolgert, dass abweichende Vorstellungen keinen Platz im „System“ der Praktikumsschule hätten. Im weiteren Verlauf ergänzt sie Folgendes:

[M]an wird, äh, irgendwie so dazu gebracht, sich anzupassen, vor allem wenn man jetzt Anfänger is' sozusagen. Und so da reinkommt. Und die stehen alle in

der Nahrungskette irgendwie über einem und man versucht sich auch irgendwie anzupassen. Also, hm, ja ich hab' dann auch versucht, strenger zu sein. Dann hab' ich irgendwie gemerkt, das is' gar nich' so meins, ich hasse streng zu sein.

Elena sieht sich im Rahmen ihrer Sozialisation an der Praktikumsschule infolge des inhärenten Abhängigkeitsverhältnisses während ihres Praktikums zu einer Adaption an die Unterrichtsstile der Lehrpersonen ihrer Praktikumsschule gedrängt. Daraufhin wird sie mit einer Inkohärenz zwischen ihren Vorstellungen vom Unterrichten und ihren Handlungen im Praktikum konfrontiert, woraus sie Konsequenzen für ihre weitere berufliche Tätigkeit zieht:

[D]ann hab' ich gedacht: Och Mist, wenn das ganze Schulsystem so ist, ich kann kein Lehrer werden [...] das heißt, wenn man irgendwie so in diese Unterrichtsart oder in diese unterschiedlichen Ziele von Unterricht aufeinanderprallen sieht, weiß man gar nich' so richtig, was man eigentlich machen soll. Man fragt sich dann plötzlich selber, was is' denn jetzt' eigentlich das, was ich machen soll und was, was das Gute oder das Richtige is', und irgendwie weiß man's dann immer noch nich', vor allem als Anfänger. Und man wird die Frage wohl auch nich' lösen können, weil's eine Frage des Maßstabs is', was davon jetzt' gut is' oder schlecht. Ähm, aber mh, man muss auch so ein bisschen das kommen, dass man so sein Ideal vielleicht' so ein bisschen treu bleibt sozusagen. [...] Ähm und das is' unglaublich schwer und das hat mich am Ende auch dazu gebracht, zu sagen, ja blöd der Beruf is wohl nix für dich, zumindest nich' in diesem System. Ja, man könnte höchstens versuchen, das System zu ändern, oder man passt sich halt an. Ich glaube, ich werde es jetzt' eher mit Systemänderung probieren, aber, oder was anderes machen, ähm, aber ich glaube, dass es so wie es is', nich' bleiben kann.

Für Elena zeigt sich hier neben der Inkohärenz aus eigenen Vorstellungen und eigenem Handeln eine weitere Inkohärenz: die Inkohärenz zwischen den eigenen Repräsentationen vom „guten“ Unterrichten (z. B. Klassenmanagement, Unterrichtsziele, Sozialformen) und ihrer Kompetenz, angesichts ihres Status als „Anfänger[in]“ bzw. Novizin „guten“ Unterricht richtig definieren zu können. Auch wenn sie ihrem eigenen „Ideal“ vom Unterrichten einen Stellenwert einräumt, gelingt es ihr nicht, die Inkohärenzen aufzulösen. Sie schlussfolgert für sich daraufhin, dass der Lehrberuf in dem „ganzen Schulsystem“ über ihre Praktikumsschule hinaus nichts für sie sei. Als Alternative und Ansatz für Kohärenz sieht sie die Option der Tätigkeit in einem reformierten Schulsystem. Reflexiv traut sie sich zu, einen proaktiven Schritt auf politischer Ebene zu gehen, um auf dieser Ebene Kohärenz zu erzeugen.

Elenas Reflexion zeichnet das Bild einer Praxissemesterstudentin, die klare Vorstellungen vom Unterrichten hat und den Vorstellungen ihrer Praktikumsschule gegenüberzutreten versucht. Die unvermeidbare Notwendigkeit zur Anpassung im Rahmen der beruflichen Sozialisation im Praxissemester sieht sie allerdings, gestützt

durch ihre Unsicherheit als Novizin, als übermächtig an. Als sie dieser nachgibt, wird die Inkohärenz nicht aufgelöst, sondern durch das Auftreten neuer Inkohärenzen zwischen Person und Schüler*innen sowie innerhalb der Person zwischen subjektiven Vorstellungen und eigenen Handlungen verschärft. In Anbetracht der erlebten Inkohärenzen wählt Elena eine „Exit“-Strategie: Sie sieht ihren Platz außerhalb des Schulsystems auf politischer Ebene. Kohärenz erzeugt sie vorerst in der geplanten Veränderungshaltung; allerdings bleibt eine gelungene Sozialisation an ihrer Praxissemesterschule aus. Diese Sichtweise geht im Interview schließlich über das Praxissemester hinaus, indem sie über einen Studienabbruch nachdenkt.

4.2 Fallkontrastierung

Beide Praxissemesterstudentinnen identifizierten eine Inkohärenz zwischen den Vorstellungen und Handlungen insbesondere von Lehrpersonen an den Praxissemester-schulen und ihren eigenen Vorstellungen vom Unterrichten. Diese betrafen, insbesondere bei Judith, auch situationsspezifisch die für die Sozialisation an der Praktikumsschule prägenden Mentor*innen (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinso, 2009), zu denen grundsätzlich zufriedenstellende Beziehungen geäußert wurden. Das erlebte Spannungsfeld bestand insbesondere zwischen der Schule als „professionellem Lernort“ und den eigenen mentalen Repräsentationen (vgl. Neuweg, 2014) sowie bei Elena zusätzlich zwischen eigenem Handeln und den Schüler*innen sowie innerhalb der eigenen Person. An einzelnen Stellen wurde zur Beschreibung der erlebten Inkohärenzen auf Begriffe und Konstrukte des Wissenschaftswissens rekuriert, unter anderem auf „Klassenmanagement“, „Sozial- und Interaktionsformen“ und „Unterrichtsmethoden“.

Infolge der Wahrnehmung von Inkohärenz stellte sich für beide Lehramtsstudentinnen die Frage nach einer Adaption an die Unterrichtsmethoden ihrer Praxissemesterschule (König et al., 2018). Judith und Elena reagierten handlungspraktisch mit einer Öffnung ihres Unterrichts, um ihren eigenen Vorstellungen vom Unterrichten Raum zu geben (vgl. Mameli & Molinari, 2017). Beide Praxissemesterstudentinnen zeigten sich also als Akteurinnen, die ihre Möglichkeiten aushandeln und ihr Autonomieerleben (Korthagen & Evelein, 2016) beibehalten wollen. Angesichts aufkommender Inkohärenzen im eigenen Unterricht unterscheiden sich die neuen Versuche zur Kohärenzbildung einerseits darin, ob sich die Praxissemesterstudentin den Inkohärenzen in deren Kontext (Judiths eigener Unterricht) mithilfe situationsspezifischer Erklärungsmuster stellte oder ob die vorangegangene Inkohärenz (Elenas abweichende Vorstellungen über das Unterrichten) erneut zur Erklärung herangezogen wurde. Andererseits unterscheiden sich die Versuche zur Kohärenzbildung hinsichtlich ihrer Nähe zum eigenen berufspraktischen Handeln: Kohärenz im eigenen Klassenzimmer (Judith) oder Kohärenz durch schulpolitische Reformen (Elena).

Judith bewältigt also die Inkohärenzen proaktiv und iterativ im Rahmen einer bedingten Sozialisation. Elena sieht sich dagegen in ihrer Rolle als Novizin zu einer umfassenden Adaption gezwungen. Kohärenz wird über diese Strategie nicht hergestellt, sodass Elena auf eine „Exit“-Strategie ausweicht. Auch die an sich zufriedenstellende Mentor*innenbeziehung entfaltet für Elena handlungspraktisch keine kompensatorische Wirkung (vgl. Hobson et al., 2009), da die dominierende „Choreografie“ des Unterrichts (Oser & Baeriswyl, 2001) im Erleben der Unterrichtspraxis an der Praktikumsschule eher verstärkt denn irritiert oder infrage gestellt wird (Gröschner, 2019).

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag untersuchte anhand zweier Fallbeispiele, wie Inkohärenzen in Bezug auf eigene Unterrichtsversuche im Praxissemester subjekt- und situationsspezifisch erlebt werden und inwiefern über Reflexion als „Bewältigungsform“ Kohärenz hergestellt und Handlungsfähigkeit erzeugt wird. Die reflexiven Bewältigungsformen beider Praxissemesterstudentinnen zeigen unterschiedliche Potenziale für die weitere professionelle Entwicklung auf, insbesondere hinsichtlich der Flexibilität von Erklärungsmustern sowie des proaktiven Handelns. Ein Wissen um differenzielle reflexive Potenziale könnte einen wesentlichen Beitrag leisten, um zu verstehen, wann Lehramtsstudierende in der Lerngelegenheit des Praxissemesters Raum zum eigenen unterrichtlichen Experimentieren einfordern und inwiefern sich Einstellungen, Erwartungen und Vorstellungen in der Praxis der beruflichen Tätigkeit zeigen. Folgende Anknüpfungspunkte lassen sich ableiten:

- In den individuellen reflexiven Bewältigungsformen spiegeln sich die unterschiedlichen Befunde zum Lernen im Praxissemester wider (König et al., 2018). Es stellt sich die Frage, welche Potenziale in den individuellen reflexiven Bewältigungsformen liegen und wie diese für die Lerngelegenheit „Praxissemester“ sowie für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche bzw. beruflichen Anforderungen (Grossman, 2018) nutzbar gemacht werden können. Spezifisch stellt sich die Frage, welche Rolle die initialen mentalen Repräsentationen der Praxissemesterstudierenden spielen.
- In den vorliegenden Fällen wurden insbesondere Inkohärenzen zwischen Person und Praxis (Weyland & Wittmann, 2011), aber auch innerhalb der Person berichtet. Inkohärenzen zwischen Theorie und Praxis wurden trotz Verwendung einzelner „Theorie“-Begriffe nicht explizit formuliert. Es stellt sich die Frage, inwiefern Konzepte und deren Veränderungen (vgl. diSessa, 2002) die Wahrnehmung und die Bewältigung von Inkohärenzen beeinflussen.
- Bezugnehmend auf die schulisch-mentorielle Begleitung berichteten beide Lehramtsstudentinnen von einem guten Verhältnis zu mindestens einer schulischen Mentorin trotz situationsspezifischer Differenzen. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern verschiedene Mentoringansätze (Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2016)

den aktiven Umgang mit Inkohärenzen beeinflussen können. Gleichwohl zeigt sich, dass auch bei einem positiven persönlichen Verhältnis, das grundlegend relevant ist (Hobson et al., 2009), die erlebten Praktiken der Mentor*innen nicht zwingend in eine Professionalisierung in Bezug auf lernwirksames Unterrichten münden. Damit wird die Frage nach der Mentor*innenauswahl bezüglich eines umfangreichen „Repertoires“ professioneller Kompetenz bedeutsam (Ronfeldt, Bardelli, Truwig, Mullman, Schaaf & Baker, 2020).

- In den vorliegenden Fällen zeigte sich zudem ein produktiverer Umgang mit erlebten Inkohärenzen bei derjenigen Praxissemesterstudentin, die hinsichtlich des Studienverlaufs und des Alters später in das Praxissemester eingetreten ist. Zu untersuchen ist daher, inwiefern (berufs)biografische Merkmale den Umgang mit Inkohärenzen im Praxissemester beeinflussen (Gröschner, Jähne & Klaß, 2019).

Bislang wurde vorwiegend die grundlegende Rolle der schulischen Mentor*innen innerhalb der praxisbezogenen Lerngelegenheit untersucht. Die Differenz in der Einschätzung von „gutem“ Unterricht innerhalb der Interviews adressierte darüber hinaus explizit die Mikroebene der schulischen Interaktionen an der Praktikumschule. Es stellt sich die Frage, welchen Einfluss demnach die Praktikumschule als Institution hat (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013). Insbesondere aus Sicht der Tätigkeitstheorie findet individuelles Lernen immer in Interaktion mit der Umwelt statt und bedeutet daher immer auch ein kollektives Lernen (Bach, 2017). Zudem handelt es sich bei der vorliegenden Fallauswahl um Studierende, die früh im Praxissemester eine Inkohärenz wahrgenommen haben. Die erste Voraussetzung für einen reflexiven Prozess, das heißt das Erleben von Inkohärenz (Clarà, 2015), wurde also frühzeitig erfüllt. Wie bei Lehramtsstudierenden, die zunächst keine grundlegende Differenz zu ihrer Praktikumschule wahrnehmen, Kohärenzbildungsprozesse verlaufen, wie Adaptionen an vorgelebte Unterrichtsmethoden ausgehandelt werden, wie Resilienz bei Inkohärenzerfahrungen initiiert wird und unter welchen Bedingungen es zum Studienabbruch kommt sowie welche Rolle Schulart, Kooperationskultur oder Ähnliches spielen, stellt ein weiteres Forschungsanliegen dar.

Die methodische Herangehensweise des narrativen Interviews in der vorliegenden Untersuchung zeigte sich als ein fruchtbarer Gesprächsanlass, um situationsspezifische Denkprozesse und subjektive Lernerträge von Praxissemesterstudierenden – zumindest nach Beendigung des Praxissemesters – jenseits einer normativen Perspektive auf eine Theorie-Praxis-Beziehung offenzulegen.¹ Eine Unterscheidung zwischen Kohärenzen, die vor den narrativen Interviews gebildet und im Interview wiedergegeben wurden, und solchen Kohärenzen, die erst während des Interviews gebildet wurden, ist aufgrund des retrospektiven Charakters der Interviews nicht möglich. Allerdings wurden während der Interviews keine die Analyse fördernden „facilitations“ verwendet (Clarà, Mauri, Colomina & Onrubia, 2019), sodass die

1 Mehrere Interviewteilnehmer*innen berichteten vom hohen Gesprächsbedarf, dem im Rahmen dieser Interviews begegnet wurde. Eine Interviewteilmehmerin schlug konkret vor, narrative Gesprächsgelegenheiten in den Kanon der Lernbegleitung aufzunehmen.

Perspektive naheliegt, dass in den narrativen Interviews nur solche Kohärenzen offengelegt wurden, die bereits vollzogen oder einer Kohärenzbildung nahe waren.

6. Ausblick

Wiederholt stellt sich die Frage nach differenziellen Wirkungsweisen von Praxisphasen auf Lernprozesse in der Lehrpersonenbildung. Als Alternative zu normativen Herangehensweisen einer „guten“ oder „richtigen“ Bewältigung herausfordernder, inkohärenter Situationen betont der vorliegende Beitrag das subjektspezifische Potenzial. Aufgrund der individuellen Grenzen der reflexiven Bewältigungsformen kommt den universitären wie auch den schulischen Lernbegleitungen eine bedeutende Rolle zu: Angelehnt an die Forderung von Kissling (2014) nach einer subjekt- und berufsbiografisch orientierten Lehrpersonenprofessionalisierung kristallisiert sich im Umgang mit den Differenzen innerhalb der Triade aus Person (Praxissemesterstudent*in), Praxis (Schule bzw. Mentor*innen) und Wissenschaft (Universität bzw. Dozierenden) der Bedarf nach einer stärkeren Berücksichtigung des Potenzials der und des Einzelnen heraus – so wie in jedem Lernprozess.

Danksagung

Wir bedanken uns herzlich bei Stefanie Sommer für ihre Unterstützung bei der Durchführung der Interviews, bei Yasin Alkiz für seine Unterstützung im Auswertungsprozess sowie bei allen Lehramtsstudierenden, die an der Untersuchung teilgenommen haben.

Literatur

- Alles, M., Apel, J., Seidel, T. & Stürmer, K. (2019). How candidate teachers experience coherence in university education and teacher induction: The influence of perceived professional preparation at university and support during teacher induction. *Vocations and Learning*, 12(1), 87–112. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9211-5>
- Bach, A. (2017). Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 43–56). Münster: Waxmann.
- Böhnke, M. (2019). „[...] Lehrer sein dagegen sehr.“ Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 121–132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261–271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>

- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.010>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Dewey, J. (1986). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. In J. A. Boydston (Hrsg.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (Volume 8, S. 105–352). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- diSessa, A. A. (2002). Why “conceptional ecology” is a good idea. In M. Limon & L. Mason (Hrsg.), *Reconsidering conceptual change: Issues in Theory and Practice* (S. 29–60). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M. & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis der „Theorie“ zur „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–51). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.4324/9780429441677-23>
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Jähne, M. F. & Klaß, S. (2020). Attitudes towards dialogic teaching and the choice to teach: The role of preservice teachers’ perceptions on their own school experience. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Hrsg.), *Routledge international handbook of research on dialogic education* (S. 269–285). London: Routledge.
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 629–635). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-075>
- Grossman, P. (Hrsg.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- 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/Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Horgan, K. & Gardiner-Hyland, F. (2019). Irish student teachers' beliefs about self, learning and teaching: A longitudinal study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 151–174. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576625>
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, 44, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.003>
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91987-4>
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Berlin: KMK.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (2018). *Learning to practice, learning to reflect?* Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Korthagen, F. A. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: EB. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Korthagen, F. A. & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F. A. & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4–17.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen-und Lehrerbildung. *Forschungsperspektiven*, 10, 11–26.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen: Notwendige Differenzierungen zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 14–28.
- Lindvall, J. & Ryve, A. (2019). Coherence and the positioning of teachers in professional development programs. A systematic review. *Educational Research Review*, 27, 140–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.005>
- Mameli, C. & Molinari, L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: A study on Italian teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 219–234.
<https://doi.org/10.1007/s10212-016-0291-z>
- Mena, J., García, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 583–614). Münster: Waxmann.

- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (4th edition, S. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Ronfeldt, M., Bardelli, E., Truwit, M., Mullman, H., Schaaf, K. & Baker, J. C. (2020). Improving preservice teachers' feelings of preparedness to teach through recruitment of instructionally effective and experienced cooperating teachers: A randomized experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(4), 551–575. <https://doi.org/10.3102/0162373720954183>
- Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>
- Rosenthal, G. & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Bern: Huber.
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J. & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- 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* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Fraefel, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3kq.7>
- Winkler, I. & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Kohärente Lerngelegenheiten im universitären Seminar – ein Modell für die Lehrer*innenbildung?

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der universitären Lehre im kohärenzschaffenden Feld von Theorie und Praxis. Mit der hier vorgestellten Lehrveranstaltung „STeP“, die eine Verbindung von förderdiagnostischer sowie schriftspracherwerbsdidaktischer Theorie und konkreter Fördersituation herstellt, wird deutlich, welchen Stellenwert die Reflexion einnimmt und welche Ereignisse im Bewusstsein der Studierenden als bedeutsam erachtet werden. Aus den empirisch erhobenen und analysierten Daten werden schlussfolgernd Überlegungen zu universitären Lerngelegenheiten und deren Leistungserhebung gezogen.

Schlagwörter: Förderung; Kohärenz; Professionalisierung; Reflexion; schulpraktische Lerngelegenheit; Theorie-Praxis-Seminar

Coherent opportunities to learn in university seminars – A model for teacher education?

Summary

This article is concerned with university teaching in the coherence-creating field of theory and practice. The seminar “STeP”, which establishes a connection between theories of educational diagnostics and the pedagogy of writing acquisition and concrete support situations in the classroom, serves as an example to illustrate the importance of reflection and to point out which events are considered significant according to the student teachers. Based on an analysis of empirical data, the final section draws conclusions regarding opportunities to learn in university seminars and evaluates their potential.

Keywords: coherence; professionalization; reflection; support; university- and school-based opportunities to learn

1. Einleitung

Das Kernproblem der universitären Lehrer*innenausbildung wird von Beteiligten im Verhältnis von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug gesehen (Flach, Lück & Preuss, 1995; Helsper & Böhme, 2004). In den letzten Jahren rückten schulpraktische Studien vermehrt in den Blick der Hochschuldidaktik und der internationalen vergleichenden Lehrer*innenbildungsforschung (König, Rothland & Schaper, 2018). Die Kultusministerkonferenz verspricht neben den im Zuge des Bologna-Prozesses in den meisten Ländern bereits durchgeführten Strukturreformen der Lehramtsstudiengänge „weitere Bemühungen um eine Reform der Lehrerbildung“, die ihren Schwerpunkt vor allem auf eine „stärkere Praxisorientierung, bessere Ver-

zählung der einzelnen Ausbildungsphasen, stärkere Unterstützung in der Berufseingangsphase [sowie] Verbesserung der diagnostischen und methodischen Kompetenz der Lehrkräfte“ setzt (Schmitz o. J.). Den Bestrebungen auf bildungspolitischer Ebene stehen die Erwartungen der Studierenden einer aus ihrer Sicht adäquaten Integration berufsrelevanter Kenntnisse in das Hochschulstudium gegenüber, bei der oft die Forderung nach mehr Praxis einerseits durch den Wunsch nach theoriegeleiteten Übungen andererseits „aufgehoben“ wird, weshalb sich die Gestaltung und die Konzeption dieser Einheiten als sehr herausfordernd darstellen (Müller, 2011). Der Bewertungshintergrund spielt somit eine entscheidende Rolle, ob das hohe Maß an Wissenschaftlichkeit als notwendiges Qualitätsmerkmal der universitären Ausbildung angesehen wird.

2. Kohärente Lerngelegenheiten

2.1 Kohärenz in der universitären Ausbildung

Schulpraktische Lerngelegenheiten in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung an der Universität fungieren als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis. Curricular stellen sie ein verbindendes Element dar, womit der kohärenten Konzeption schulpraktischer Lehrveranstaltungen die Aufgabe zukommt, in studienorganisatorischer und hochschuldidaktischer Hinsicht sowie auf der Ebene des Individuums einen sinnstiftenden Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Berufspraxis zu generieren (Cramer, 2020; Hellmann, 2019). Kohärenz wird demnach in zweierlei Hinsicht ausdifferenziert: zum einen als konzeptionell-struktureller Zusammenhang und zum anderen als das Nachvollziehen und Wahrnehmen des (konzeptionell-strukturellen) Zusammenhangs durch die Lernenden selbst (Cramer, 2020; Hellmann, 2019; Scheidig, 2020). Um Kohärenz als „Leitmotiv“ (Hellmann, 2019) für die universitäre Lehrer*innenausbildung zu stärken sowie die Wahrnehmung und die interindividuelle Herstellung von Kohärenz auf individueller Ebene zu ermöglichen, ist es erforderlich, „darauf hinzuwirken, dass das Studienangebot in der intendierten Weise genutzt wird, dass Studierende Elemente vernetzen und im Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung die konzeptionell und strukturell grundgelegte Kohärenz nachvollzogen wird“ (Scheidig, 2020, S. 94).

2.2 Modell zur kohärenten Gestaltung universitärer Lehre

Kohärent gestaltete universitäre Lehre hat mit dem anvisierten Beitrag zur Professionalisierung (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012a) angehender Lehrer*innen die Aufgabe, die konstitutiven Elemente schulpraktischer Lerngelegenheiten, das heißt Theorie und Praxis, in ein kohärenzschaffendes Vermittlungsverhältnis zu bringen. Die Kompetenzorientierung schulpraktischer Lern-

gelegenheiten steht bei der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis vor der Herausforderung, berufsrelevantes Wissen im universitären Kontext „nach Maßgabe praktischer Handlungszwecke und unter Berücksichtigung des Wissens über die jeweiligen Realisierungsbedingungen in die ‚Rationalität‘ einer erfolgskontrollierten Praxis“ zu transformieren, „ohne dabei gegen den Qualitätsanspruch wissenschaftlichen Wissens zu verstoßen“ (Heid, 2004, S. 43). Die sinnstiftende Vermittlung von Theorie und Praxis in schulpraktischen Lerngelegenheiten findet stets „zwischen Studium und Berufsfeld“ statt (Scheidig, 2020, S. 90). Damit bilden die Studierenden, die sich im Rahmen schulpraktischer Lerngelegenheiten zwischen Universität (Theorie) und zukünftigem Berufsfeld (Praxis) bewegen, den Kristallisationspunkt eines kohärenzschaffenden Vermittlungsverhältnisses beider zentraler Stellgrößen.

2.3 Begründungszusammenhänge

Professionstheoretische schulpraktische Studien der Lehrer*innenausbildung, die eine wissenschaftlich-theoretische Begleitung an der Universität mit der Praxis des Berufsfeldes verbinden, stehen vor der Aufgabe, einen kompetenzförderlichen Zusammenhang zwischen Theorie und der zukünftigen Berufspraxis herzustellen. Im Allgemeinen bezieht sich Professionalisierung auf die individuelle Entwicklung hin zur Professionalität und ist zu verstehen als „individueller Zustand [...], der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen werden kann“ (Cramer, 2020, S. 112). Die Entwicklung professioneller Kompetenzen, die bei den Studierenden angeregt werden soll, nimmt Einfluss auf die Entwicklung der Berufspersönlichkeit, indem das Wissen auf der Basis von individuellen Dispositionen aufgenommen wird und sich als professionelle Handlungskompetenzen in der Fähigkeit zeigt, den Praxisanforderungen theoriegeleitet und flexibel zu begegnen (Wildt, 2012). Die institutionell-curriculare Gestaltung der Lerngelegenheit muss so konzipiert sein, dass ein informell-individuelles Kohärenzerleben (Cramer, 2020) stattfindet, das auf der Ebene des Individuums eine verbindende Koordinierung und Abstimmung zwischen der Ausbildung an der Universität und dem zukünftigen Berufsfeld herstellt. Eine Möglichkeit besteht darin, die vermittelte Theorie im universitären Seminar als notwendige Basis für das Handeln in der Praxis sichtbar zu machen. Zentral ist die Unterstützung der Studierenden dabei, unterschiedliche theoretische Zugänge in einen sinnstiftenden Zusammenhang zu bringen, orientiert an einem konkreten Berufsfeldbezug (Terhart, 2009).

2.4 Befunde zur Integration von Theorie und Praxis

Die Forschungsbefunde zu schulpraktischen Phasen unterschiedlicher konzeptioneller Schwerpunkte verdeutlichen die Bedeutung des ausbildungslogisch sinnhaft wahrnehmbaren Zusammenhangs von Theorie und Praxis durch die Teilnehmer*innen.

Der hohe strategische Stellenwert praktischer Phasen ist dabei besonders für das Selbstbewusstsein und das Qualifikationsbewusstsein der Studierenden bedeutsam (Bargel, 2012). Gelingend erlebte Praxiserfahrungen bilden hierfür eine wichtige Grundlage, da praktische Lerngelegenheiten als beruflicher Bewährungsraum auch Krisenpotenzial für die Entwicklung eines Professionsbewusstseins bergen können (Jennek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019; Makrinus, 2013). Die Wirksamkeit praktischer Lerngelegenheiten als angestrebter Kompetenzzuwachs ergibt sich insbesondere durch die Merkmale der Lerngelegenheit und deren individuelle Nutzung durch Studierende (Tachtsoglu & König, 2017; Watson, Seifert & Schaper, 2017). Als wichtiges Merkmal der Kompetenzförderung ist weniger die Dauer der Praxisphase entscheidend als eine positiv bewertete Betreuung (Grassmé, Biermann & Gläser-Zikuda, 2018). Je nach Zeitpunkt im Studienverlauf bedienen Praxisphasen unterschiedliche Funktionen (Schubart, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012b). Vor dem Spiegel der Vielzahl und der Vielfalt ist die Anforderungs- und Zieltransparenz der Lerngelegenheiten bedeutend, wodurch der erlebte Nutzen und der Beitrag zur Professionalisierung als Lehrkraft gefördert werden können (Bergau, Mischke & Herfter, 2014; Otto, 2020). Die Veranstaltungen werden nur unter der Bedingung von Input mit direkter Praxisrelevanz als unterstützend eingeschätzt (Schulz & Heinzel, 2020). Darüber hinaus stellt Kohärenz ein wichtiges Merkmal bei der Vorstellung und der Erwartung Lehramtsstudierender hinsichtlich eines optimalen Studiums dar und manifestiert sich im Wunsch nach einer Abstimmung von Studieninhalten und Beruf (Cramer, 2013; Schroeter, 2012; Wagener, Reimer, Lüschen, Schlesier & Moschner, 2019). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die Vermittlung berufsrelevanter Inhalte und das Studium als Vorbereitung auf die zukünftige Lehrtätigkeit bilden die Schwerpunkte der Studierendenvorstellungen (Bergau et al., 2014).

3. *STeP* – kohärente Lerngelegenheit im Studium

3.1 Konzeption

„STeP“, Akronym für „Studierende fördern Schülerinnen und Schüler. Verzahnung von *Theorie* und *Praxis*“, beschreibt eine universitäre Lehrveranstaltung an der Universität Bamberg im Modul „Grundschulpädagogik“, die sich den Aufbau von Kompetenzen zur Diagnostik, Intervention und Förderung im Schriftspracherwerb zum Ziel gesetzt hat. Der Lehr-Lern-Kontext dieses Seminars erfolgt im Rahmen der universitären Lehrer*innenausbildung als eine professionell begleitete und zugleich eigenaktive Relationierung von Wissenschaft, Praxis und Person (Zorn, 2020). Das Projekt ist in einem dualen Setting von theorieorientiertem Seminar und Wissensanwendung in einer Fördersituation angesiedelt, das es den Studierenden ermöglicht, ihr eigenaktives Handeln in der Einzelförderung theoretisch zu fundieren und somit den inhaltlichen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Theorie und Förder-

praxis selbst vollziehen zu können. Kohärenzherstellend wirken die Reflexionen in der Seminargruppe sowie im individuellen Setting mit der Dozierenden, in denen das eigene Handeln begründet und mit Blick auf die fachspezifischen theoretischen Kompetenzen im Sinne eines Bewusstseins „über das eigene Tun“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 859) reflektiert wird. Die konzeptionelle Anlage der Lerngelegenheit für die Studierenden ist zur Kohärenzherstellung und -sicherung so strukturiert, dass alle Ebenen im Verlauf eines Semesters miteinander verknüpft sind, wie Abbildung 1 zeigt.

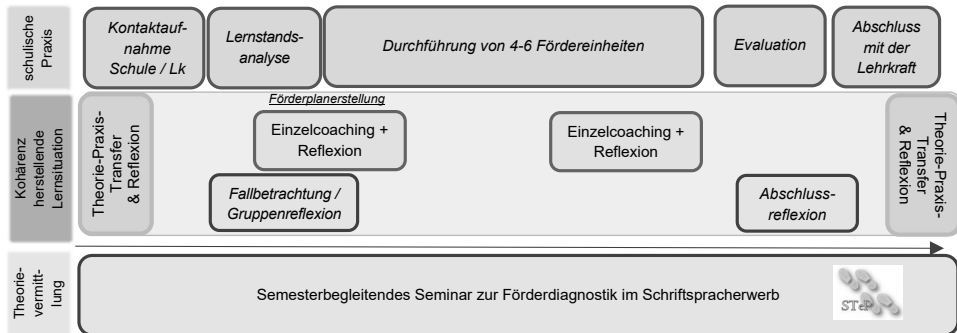


Abbildung 1: STeP-Konzeption (eigene Darstellung; Lk = Lehrkraft).

Grundlegend für die schriftsprachliche Förderung am Kind ist der förderdiagnostische Ansatz nach Breitenbach (2020). Die Förderung erfolgt unabhängig vom Klassenlehrstoff, orientiert sich am individuellen proximalen Entwicklungsstand des Kindes (Wygotski, 1974) und ermöglicht Lernerfolgserleben auf Schüler*innen-seite und Möglichkeiten zur Anwendung des erworbenen Wissens auf Studierenden-seite. Aufgrund der strukturell-inhaltlichen Zusammenhänge durch die enge Verzahnung von theoretischem Input und praktischer Anwendung einerseits und der hochschuldidaktisch initiierten Reflexion andererseits ist Kohärenz geschaffen (Cramer, 2020).

3.2 Reflexion als bedeutsame Dimension

Die Notwendigkeit, angehende Lehrpersonen im Sinne der Professionalisierung zu kompetentem Reflektieren zu befähigen, wird in verschiedenen Ansätzen zur Lehrer*innenprofessionalität betont (von Aufschnaiter, Fajj & Kost, 2019). Zum Aufbau professionellen Wissens und Könnens durch schulpraktische Phasen ist Reflexion ein wesentlicher Bestandteil, da diese entscheidend für die Transparenz der pädagogischen Handlungen und Entscheidungen zwischen Theorie und Praxis ist und damit Kohärenz begründet und erklärt. Reflexion stellt in kohärenten Lerngelegenheiten eine grundlegende Dimension dar, bei der der individuelle mentale,

metakognitive Aspekt mit dem Ziel professionellen und praktischen Wirkens betont ist (Abendroth-Timmer, 2017; Roters, 2012). Studierende stehen in Praxisphasen vor der Herausforderung, sich selbst als Person „in ihrem Lernprozess zu den anderen beiden Bezugsgrößen“, das heißt zu Wissenschaft und Praxis, in Beziehung zu setzen (Zorn, 2020, S. 303). Die im Sinne der Professionalisierung und mit dem Ziel der Professionalität systematisch durchgeführte Reflexion des Handelns generiert durch die Synthese der beiden Perspektiven „Theorie“ und „Praxis“ neue Einsichten. Sie schafft somit das notwendige Verständnis für den Sinnzusammenhang zwischen Theorie und Praxis, das dazu beitragen kann, „bewusst, situationsklug und subjektorientiert zu agieren“ (Caruso & Harteis, 2020, S. 65). In der Lehrveranstaltung STeP steht im Zentrum der Reflexion die angehende Lehrperson einschließlich ihrer Persönlichkeit, Haltungen, Erfahrungen, Kompetenzen, Motivationen und Emotionen. Die Reflexion dient der Verbindung und der Vermittlung von theoretischen Perspektiven, praktischen Handlungsmöglichkeiten sowie deren Umsetzung in der Förderpraxis und setzt sich nach dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2013) mit Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten auseinander. Die Gruppen- und Einzelreflexionen im Verlauf des Semesters finden auf der Ebene „Reflexion-über-die-Handlung“ statt und bahnen die Ebene „Reflexion-in-der-Handlung“ an (Altrichter, Posch & Somekh, 1993; Schön, 1983; Wyss, 2008, S. 5ff.). Während im Verlauf des Semesters die Reflexion nach eher festen Kriterien und somit in einer eher geschlossenen Form stattfindet, wird nach Abschluss der Förder- und Seminarphase eine schriftliche offene Form der Reflexion nach Wyss (2008) erbeten. Dabei steht es bei „der offenen Reflexion [...] der reflektierenden Person offen, was genau der [sic] Inhalt der Reflexion darstellt. Die Kriterien werden nach der persönlichen Zielsetzung ausgewählt und können damit die eigenen Interessen und Erfahrungen wunschgemäss [sic] abdecken“ (Wyss, 2008, S. 6).

3.3 Empirische Befunde

Die für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden hoch bedeutsamen Reflexionen stellen Kohärenz auf inhaltlicher wie auch struktureller Ebene her. Den Studierenden wird es durch das universitäre Seminar ermöglicht, ihr aktives Handeln in der Einzelförderung theoretisch zu fundieren und somit einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Theorie und Handlung vollziehen zu können. Nach Abendroth-Timmer (2017) kommt Reflexion als kognitivem wie auch emotionalem Vorgang eine individuelle Bedeutungskonstruktion durch das Subjekt zu, die im Zusammenhang mit Vorerfahrungen steht. Daher muss im Rahmen des Lehrkonzeptes STeP der folgenden Frage nachgegangen werden: *Welche Ereignisse machen die Studierenden zum Gegenstand ihrer offenen Abschlussreflexionen und inwiefern werden die besprochenen Themen als bedeutungsvoll bewertet?* Nur durch die Kenntnis von als

bedeutsam erlebten Ereignissen, die Studierende frei äußern, kann abschließend geklärt werden, ob das Ziel der Kohärenzherstellung, das STeP verfolgt, gelingen kann.

3.3.1 Datenbasis und Datenauswertung

Die schriftlichen studentischen Reflexionen zum Abschluss der Teilnahme an STeP sind empirische Basis für die Frage nach dem Bedeutungsgehalt des Seminars in der individuellen Wahrnehmung der Studierenden. Die Reflexion am Seminarende war als offenes Format und ohne unterstützende Anregungen, beispielsweise einen Leitfaden zur Reflexion, gestaltet, sodass Erlebtes nach selbst gewählten Kriterien ausgewählt und reflektiert werden konnte. Die Studierenden wählten darin eigene Zielsetzungen, bestimmten die Reflexionsinhalte und deckten dabei ihre persönlichen Interessen und Erfahrungen ab. Insgesamt bilden 27 offene Abschlussreflexionen aus zwei Semestern die Datenbasis der vorliegenden Untersuchung.

Die Datenauswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring mit dem Ziel, das Textmaterial in der Weise zu reduzieren, dass manifeste Sinnstrukturen erschlossen werden können (Gläser-Zikuda, 2011; Mayring, 2015). Somit liefert die schrittweise Zusammenfassung des Datenmaterials im Rahmen der Analyse ein Abbild der transferschaffenden Seminarbestandteile, die von den Studierenden als ausbildungslogisch bedeutungsvoll bewertet werden.

3.3.2 STeP als bedeutungsvolle Lerngelegenheit

Die Auswertung der Reflexionen weist auf als bedeutungsvoll wahrgenommene Lerngelegenheiten in STeP hin. Die dreigeteilte Konzeption von Theorie, Reflexion und schulpraktischer Anwendung wird in den abschließenden Reflexionen benannt und erläutert.

STeP als bedeutungsvolle Lerngelegenheit durch Kohärenzbildung

Die Studierenden beschreiben STeP in seiner Gesamtheit als positive Möglichkeit, im Rahmen des universitären Studiums Theorie und Praxis als kohärent zu erleben. Damit grenzen sie es von anderen im Studium angebotenen Gelegenheiten der Praxiserfahrung ab, deren Verbindung zur Theorie als oberflächlich beschrieben wird. Ebenfalls erwähnt wird, dass das Studium mit den theoretischen Inhalten einen zu geringen Berufsfeldbezug aufweise. Die Lerngelegenheit von STeP ist eine sinnstiftende Verknüpfung von Theorie und Praxis und bietet die Möglichkeit, das im Seminar erworbene Wissen direkt im Praxisfeld „Schule“ anwenden zu können: „STeP [schafft] die Brücke zwischen Theorie und Praxis auf eine sehr effektive Weise“ (MGW, Z. 221–223, Nr. 115). Dabei wird dieser Zusammenhang als persönlich wie beruflich gewinnbringend erfahren und als hoch bedeutsam eingestuft. In der Förderpraxis wurde die Theorie für die Studierenden als erforderliche Basis sichtbar

und damit wurden auch die Dimensionen der kohärenten Verbindung von wissenschaftlicher Basis im Kontext mit praktischer Erfahrung ersichtlich. STeP befähigt die Studierenden aus ihrer Sicht zur Anwendung der Theorie mittels der konkreten Einzelförderung sowie Reflexion.

Universitäre Lehrveranstaltung als Grundlage für die Praxis

STeP als universitäre Lehrveranstaltung kann durch den Praxisbezug als bedeutsam und relevant für die berufliche Praxis wahrgenommen werden: *„Im Alltag der Universität, in der hauptsächlich das monotone Memorieren von Sachverhalten verlangt wird, vergisst man oft das Ziel – den Beruf als Lehrer – vor Augen“* (RB, Z. 240–242, Nr. 125). Durch das Kohärenzherstellende Setting in der konkreten Verbindung von förderdiagnostischer und schriftsprachdidaktischer Theorie im Zusammenhang mit der Förderung eines Kindes sehen die Studierenden in den vermittelten Inhalten eine tragfähige Grundlage für die Praxisphase und den späteren Beruf. So thematisieren sie auch das erkennbare Aufgreifen des zukünftigen Arbeitsfeldes als bedeutungsvoll. Abgrenzend vom „Alltag an der Universität“ beschreiben die Studierenden die in STeP vermittelnden Inhalte als relevant: *„Denn im Seminar beschäftigten wir uns zunächst auch mit dieser Theorie, die eine Grundlage bietet für die Arbeit mit den Schülern. Zuvor hatte ich mich mit dieser Thematik noch nicht auseinandergesetzt, deswegen empfinde ich es sehr wichtig, sich zuerst ein Fachwissen über die einzelnen Prozesse anzueignen, bevor man mit der Förderung beginnt“* (LB, Z. 177–178, Nr. 94; LB, Z. 178–179, Nr. 95). Dabei schafft der Theorieerwerb Kompetenz und Sicherheit für die Förderung. Vor allem der Diskurs im Seminar über Themen und Förderfälle wird als bedeutungsvoll für die Durchführung der eigenen Förderung beschrieben. Die Studierenden schreiben dem Seminar Unterstützungsfunktion beim Erwerb der förderdiagnostischen Kompetenzen für und in der Praxis zu.

*Individuelle Beratung und Ansprechpartner*innen*

Die Studierenden thematisieren im Zusammenhang mit STeP besonders positiv und bedeutsam die Beratung und die Unterstützung durch die angebotenen Unterstützungssysteme. Hierzu gehören das im Semesterverlauf zweifach angebotene Einzelcoaching und die damit verbundene Reflexion mit der Dozierenden, was eine herausragende Bedeutung einnimmt. Auch die Gruppenreflexion zur Fördersituation im Seminar sowie vereinzelt die Unterstützung zur Wahl der didaktischen Medien durch die Tutorin werden als Kohärenzherstellend wahrgenommen. Im Rahmen der Beratung wird auch die jeweilige Klassenlehrkraft als wichtige Austauschpartnerin genannt. In spezifischen Fragen zum Förderfall erhalten die Studierenden nicht nur fachliche Beratung, sondern Hilfe, die Kompetenzgefühl, Zuversicht und Selbstbewusstsein schafft.

Die von den Studierenden thematisierte Beratung und Unterstützung durch die Dozierende im Zusammenhang mit STeP bezieht sich zunächst auf die in den Reflexionen benannte Erläuterung der fachlichen Zusammenhänge. Die Analyse und die fachdidaktische Einordnung des Förderfalls sowie die Einschätzung der Ent-

wicklungsmöglichkeit der Schülerin oder des Schülers bilden eine besondere Herausforderung und teilweise eine krisenhafte Situation für die Studierenden, die sie häufig nicht vollständig allein lösen können und die sie im Einzelcoaching, im Sinne einer angeleiteten Reflexion, theoretisch, didaktisch und auf die eigene Person bezogen betrachten. Eine Studentin formuliert das Ergebnis der ersten individuellen Gesprächssituation wie folgt: Dann *„fühlte ich mich schon kompetenter und wusste ziemlich genau, was zu tun war, und wie ich die Fördermaßnahmen auch theoretisch begründen konnte“* (ER, Z. 57–59, Nr. 28).

Persönliche und berufliche Relevanz

Die Studierenden erleben den Diagnose- und Förderprozess im kohärenten Setting als Herausforderung, Möglichkeit und Lernchance. Dabei fühlten sie sich zu Beginn der Förderung noch inkompetent und überfordert und erfahren im Verlauf des Semesters, dass sich die anfängliche Unsicherheit zu einer kompetenteren Selbstwahrnehmung transformiert. Durch den Anteil der Eigenverantwortung müssen Schwierigkeiten in der Praxis selbstständig, wenngleich nicht ohne Begleitung, bewältigt werden, was als bedeutungsvoll für die eigene Entwicklung und die Einsicht in die Praxis beurteilt wird. STeP wurde in seiner Gesamtheit als eindruckliches Erlebnis und persönlicher Lerngewinn geschildert: *„Ich habe einen förderdiagnostischen Prozess selbst entwickelt und dabei hautnah miterlebt, wie schwierig sich dies gestalten kann. Mein doch etwas komplizierter Fall stellte mich vor einige herausfordernde Punkte, an denen es galt, besonders intensiv zu reflektieren. [...] Spätestens jetzt, in den letzten Zügen dieser Arbeit, in der der persönlich gestaltete Förderprozess in seinem kompletten Verlauf dokumentiert ist, wird wohl den meisten Studierenden bewusst, dass im Rahmen dieses Seminars etwas geleistet wurde, worauf man wirklich stolz sein kann“* (LCB, Z. 157–161, Nr. 86).

Im Rahmen der Lehrveranstaltung STeP reflektieren die teilnehmenden Studierenden ihre Berufsmotivation und stellen Kompetenzerwerb hinsichtlich theoretischer wie auch didaktischer schriftsprachlicher Inhalte fest. Die Kenntnisse, die Erfahrungen und das didaktische Material, welches im Rahmen der Förderung verknüpft wurde, werden als anschlussfähig für den späteren beruflichen Kontext erlebt und daher als bedeutungsvoll erkannt: *„Insgesamt hat mir das Seminar für meine berufliche Zukunft sehr viel gebracht“* (SAGE, Z. 310–311, Nr. 154).

3.3.3 Fazit

Insgesamt zeichnet die Analyse ein sehr homogenes Bild: Die Kohärenz von Theorie und Praxis in STeP wird in Kontrast zur Verteilung von Theorie und Praxis im restlichen Studium als besonders bedeutsame Möglichkeit wahrgenommen. Dabei nimmt die Begleitung der Studierenden durch Dozierende, Mitstudierende, Lehrkraft und Tutorin eine Mediatorrolle ein. Im Sinne gelingender eigenverantwortlicher Intervention, basierend auf theoretischem Wissen und begleitet durch ständige Reflexion,

ist das Ziel individueller Fördererfolg auf Schüler*innenseite. Auf Studierendenseite ist persönliche wie auch professionspraktische Bedeutsamkeit der wahrgenommene Gewinn der Lehrveranstaltung.

4. Resümee

Die Studierenden beurteilen die Verbindung von Theorie und Praxis in STeP sehr positiv. Die sinnbildende Verknüpfung im Sinne einer Kohärenz beider Lerngelegenheiten erfahren die Studierenden durch die Relevanz der Theorie aus dem Seminar für die Förderpraxis. Konzeptionell ermöglicht es STeP, dass die Studierenden als relationierendes Medium zwischen den Bezugssystemen „Universität“ und „Schule“ fungieren und damit das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis durch sie selbst stattfindet. In Bezug zu Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) werden so ein „Zueinander-in-Beziehung-Setzen“ und ein reziprokes Beobachten praktiziert (Kiper, 2002, S. 30). Dabei treten wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in ein „Verhältnis der Komplementarität“ (Kiper, 2002, S. 30). Aufgrund der konkreten Verbindung zum zukünftigen Berufsfeld erleben die Studierenden theoretisches Wissen als bedeutsam und schreiben ihm Relevanz für die eigenen Handlungen zu. Dabei unterstützt die Dozierende in ihrem Expertinnendasein die Studierenden darin, sich zwischen den Bezugssystemen „Schule“ bzw. „Förderung“ und „universitäre Ausbildung“ ins Verhältnis zu setzen, um den Theorie-Praxis-Transfer eigenverantwortlich zu bewältigen. Von den Studierenden wird die Fördersituation als persönliche Herausforderung, teilweise auch als Krise wahrgenommen, die im geschützten Raum der Einzelberatungs- und Reflexionssituation thematisiert wird. Krisensituationen können dadurch Potenzial zur Entwicklung und zur Professionalisierung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis entfalten (Makrinus, 2013).

Durch die erhöhte Erfahrungsqualität kann somit auch dem Lern- und Kompetenzgewinn der Studierenden durch STeP ein höheres Lernpotenzial und damit eine verbesserte Beschäftigungsbefähigung zugeschrieben werden (Caruso & Harteis, 2020). Das Erkennen der Sinnhaftigkeit der Evaluation und der Reflexion des Förderprozesses sowie die Tatsache, dass die erworbene Theorie im Seminar flexibler Anpassung an die vorfindliche Situation bedurfte, weisen darauf hin, dass internal neue Einsichten hinsichtlich der Thematik geschaffen wurden (Abendroth-Timmer, 2017).

Die Studierenden sehen für die Durchführung einer gelingenden Förderung eine funktionale zwischenmenschliche Beziehung zum Kind als wichtig an. Diese durch die Förderung gewonnene Einsicht kann als praxisimmanentes Wissen interpretiert werden, das sich dem Erwerb auf theoretischem Weg entzieht (Messmer, 2011). Dieses Wissen kann in der Universität nicht allein gelehrt oder gelernt werden, sondern wird durch eigene Erfahrung im Praxisfeld und somit in den Rahmen des wissenschaftlichen Wissens über die Förderung aufgenommen.

Die gemachten Erfahrungen können als Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten interpretiert werden, die in die erarbeiteten

Theorien und das erarbeitete Wissen einfließen. Damit leistete STeP einen Beitrag zum Ausbau des professionellen Wissens der Studierenden. Der Wissensbereich vergrößert sich um theoretischen Input zu Diagnose, Förderung, Intervention und Schriftspracherwerb und ergänzt sich durch die Erfahrungen, die im Rahmen der eigenverantwortlichen Förderung gemacht wurden, zu professioneller Handlungskompetenz in diesem Bereich (Baumert & Kunter, 2013).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung von STeP weisen darauf hin, dass schulpraktische Lerngelegenheiten dann ihr volles Qualifikationspotenzial entfalten, wenn sie eine kohärente Struktur aufweisen, deren Sinnhaftigkeit durch die Studierenden in der eigenaktiven und praktischen Anwendung des theoretischen Inputs aus dem Bezugssystem „Universität“ im Bezugssystem „Schule“ sichtbar wird. Das Kohärenzherstellende Setting der Reflexion, das sowohl angeleitet in der Gruppe der Studierenden als auch individuell mit der Dozierenden durchgeführt wird, wird nicht als verpflichtend, sondern als hilfreich erlebt. Dies weist auf die Unterstützungsbedürftigkeit der Studierenden im Förderprozess hin, die nicht durch eine vor- oder nachgeschaltete Lehrveranstaltung ersetzt werden kann. Gleichzeitig hebt sich aus Studierendenperspektive die universitäre (und nicht allein schulpraktische) Betreuung im Rahmen von STeP von anderen schulpraktischen Studien ab.

Zudem sollte die Leistungsanforderung schulpraktischer universitärer Lerngelegenheiten derart gestaltet sein, dass sich die mit dem Erreichen des Lernziels verbundene Herausforderung an *einem* konkreten (und überschaubaren) Ausschnitt der Schulwirklichkeit orientiert, dessen erfolgreiche Bewältigung in der Handlungsfähigkeit der Studierenden im zukünftigen Berufsfeld als professionelle Handlungskompetenz aufgeht. Zukünftige schulpraktische Lerngelegenheiten müssen die Möglichkeit bieten Wissen und Können zu relationieren und zu reflektieren. Es bedarf einer „prüfenden und abwägenden Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und der tatsächlichen Handlungspraxis“ (Otto, 2020, S. 282).

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28(1), 101–126.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Bargel, T. (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (Band 1, S. 37–46)*. Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_3
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 227–337). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

- Bergau, M., Mischke, M. & Herfter, C. (2014). *Erwartungen von Lehramtsstudierenden an die erste Phase der Lehrerbildung: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig*. Projektbericht. Leipzig: Universität Leipzig.
- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25150-5>
- 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* (S. 58–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- 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* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Olaf-Radtke, F. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden* (S. 109–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_9
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (2004). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns: Beitrag zur Analyse der Realisierungsbedingungen eines Theorie-Praxis-Diskurses. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 37–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-10537-4_3
- Hellmann, K.-A. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. A. Hellmann, J. Kreutz, M. G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Research. Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6>
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktionen und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 39–52.
- Kiper, H. (2002). Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder an der Profession? Zur Neuordnung des pädagogischen Wissens in der Lehrerausbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 25–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-80881-3_3

- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). *Lehrerbildung*. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene Auflage, S. 877–901). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92782-4>
- Müller, S. (Hrsg.). (2011). *Reflexion als Schlüsselkategorie? Praxis und Theorie im Lehramtsstudium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Otto, S. (2020). Studienprojekte im Praxissemester als Instrument der Theorie-Praxis-Relationierung aus Sicht von Studierenden. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 280–295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Scheidig, F. (2020). Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 89–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, A. (o.J.). *Lehrerbildung in den Ländern*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schroeter, R. (2012). „Von Anfang an das Unterrichten üben“ – Gedanken Lehramtsstudierender zu Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In R. Schroeter & C. Herfter (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 63–90). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012a). 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?!* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012b). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 47–100). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_4

- Schulz, C. & Heinzl, F. (2020). „zu hoher Aufwand für zu wenig Nutzen“ – Äußerungen von Studierenden im Praxissemester über universitäre Seminare. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 233–247). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal For Educational Research Online*, 10(2), 3–33.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 144–159.
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J. & Moschner, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(1), 210–226.
- Watson, C., Seifert, A. & Schaper, N. (2017). Die Nutzung institutioneller Lerngelegenheiten und die Entwicklung bildungswissenschaftlichen Wissens angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 565–588.
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0794-7>
- Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 261–278)*. Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_18
- Wygotski, L. S. (1974). *Denken und Sprechen* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15.
- Zorn, S. K. (2020). Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 299–315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sarah Katharina Zorn, Kathi Vanessa Thönes und Gabriele Bellenberg

Universitäre Lehrende in der Begleitung Studierender im Praxissemester

Potenziale und Risiken für eine kohärente Lehrer*innenbildung

Zusammenfassung

Lehramtsstudierende werden in verlängerten Praxisphasen von unterschiedlichen Akteur*innen begleitet, sodass diese Aufgabe eine besondere Herausforderung, aber auch eine Chance für die Gestaltung einer kohärenten Lehrer*innenbildung darstellt. Bisher gibt es jedoch kaum empirische Befunde zur Begleitung der angehenden Lehrpersonen durch universitäre Lehrende. In der vorliegenden Interviewstudie werden daher die Perspektive von Universitätsdozierenden unterschiedlicher Fachbereiche auf ihre Aufgaben, ihre Begleitung und ihre Unterstützung der Studierenden hinsichtlich des Forschenden Lernens und der Unterrichtsvorhaben sowie ihre Perspektive auf die Kooperation und die Abstimmung mit den Akteur*innen der anderen Ausbildungsinstitutionen im Praxissemester erfasst. Im Fokus des Beitrags steht die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung von sechs Interviews mit sieben Universitätsdozierenden. Die Befunde der explorativen Untersuchung werden anschließend vor dem Anspruch einer kohärenten Lehrer*innenbildung kritisch diskutiert.

Schlagwörter: Forschendes Lernen; Kohärenz; Praxissemester; universitäre Begleitung

University lecturers' mentoring of student teachers in their teaching semester. Potential and risks with regard to coherence in teacher education

Summary

Student teachers are supported by stakeholders of different educational institutions in their teaching semester. Thus, mentoring of the student teachers can be a challenge but also a chance with respect to coherence in teacher education. So far, there have hardly been any empirical findings on university lecturers who mentor student teachers. Our study approaches this research field. It focuses on perspectives of university lecturers of different faculties on their tasks concerning the student teachers' teaching semester and the mentoring of research-based learning and teaching projects as well as their own perspectives on coordination and cooperation with the stakeholders of the other educational institutions. We interpret six interviews with seven university lecturers by means of content analysis. The findings of the explorative study are critically discussed in the context of coherent teacher education.

Keywords: coherence; mentoring; research-based learning; teaching semester

1. Einleitung

Der Begleitung angehender Lehrpersonen in (verlängerten) Praxisphasen wird eine große Bedeutung beigemessen (Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018; Schnebel, 2009). So wird die Lernbegleitung der Lehramtsstudierenden als eine zentrale Erfolgsbedingung für ihren Professionalisierungsprozess im Praxissemester betrachtet (Hesse & Lütgert, 2020; Schubarth et al., 2012). Diese Begleitungsfunktion wird in den Bundesländern jedoch von Akteur*innen unterschiedlicher Institutionen übernommen, in Nordrhein-Westfalen (NRW) beispielsweise sowohl durch schulische Mentor*innen als auch durch Universitätsdozent*innen in den Fächern und den Bildungswissenschaften (z.B. MSW NRW, 2010). Mit dem Praxissemester ist somit eine Phase entstanden, in die alle Ausbildungsinstitutionen – Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)¹ und Universität – zeitgleich in den studentischen Professionalisierungsprozess involviert sind. Auch wenn die Institutionen nicht immer unmittelbar zusammenarbeiten, rückt dadurch dennoch der Fokus stärker auf die Abstimmung der Akteur*innen. Für den in den letzten Jahren vermehrt in den Aufmerksamkeitsfokus sowie in die Diskussion geratenen Anspruch einer Kohärenz in der Lehrer*innenbildung (Erpenbach, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2020; Hellmann, 2019) stellt diese Begleitungsaufgabe einen entsprechenden Möglichkeitsraum mit Potenzialen und Risiken dar.

Die Forschung zur Begleitung konzentrierte sich bisher stark auf schulische Mentor*innen (z.B. Fraefel, 2018; Thönes, Brandhorst, Vogelsang & Bellenberg, 2021). Zur Begleitung durch Universitätsdozierende liegen bislang kaum Studien vor (Boecker, 2017; Zorn, 2020), obwohl insbesondere diese Personengruppe den studentischen Prozess des Forschenden Lernens, konkretisiert in den Studienprojekten, unterstützen soll (MSW NRW, 2010). Durch die vorliegende Interviewstudie mit Universitätsdozierenden unterschiedlicher Fachbereiche, die in die Begleitung von Praxissemesterstudierenden involviert sind, soll dieser Forschungslücke in einem explorativen Zugang begegnet werden. Im Fokus der Studie stehen daher die Interpretation und die Ausgestaltung der Begleitungsaufgabe Universitätsdozierender der Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken im Praxissemester.

Im Folgenden wird der weitverbreitete Kohärenzanspruch in der Lehrer*innenbildung thematisiert (Abschnitt 2) sowie der Forschungsstand zur Ausgestaltung der Begleitung Studierender durch universitäre Lehrende dargestellt (Abschnitt 3). Auf dieser Basis wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie abgeleitet. Im Anschluss daran werden das Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen erläutert (Abschnitt 4). Im Rahmen der Untersuchung wurden zwei Teilstudien durchgeführt. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die Ergebnisse der qualitativ-inhaltsanalytischen Teilstudie (Abschnitt 5). Diese werden anschließend hinsichtlich der Implikationen für die Konzeption und die praktische Ausgestaltung

1 Die vorliegende Studie wurde mit Daten aus NRW durchgeführt. In diesem Bundesland werden die Institutionen für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung nicht als „Studienseminare“, sondern als „Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“ (ZfsL) bezeichnet. In dem Beitrag wird daher im Folgenden von „ZfsL“ gesprochen.

universitärer Begleitung diskutiert. Zudem bietet der Beitrag Anknüpfungspunkte an kritische Arbeiten zum normativ aufgeladenen Kohärenzdiskurs (Abschnitt 6).

2. Kohärenz in der Lehrer*innenbildung

Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen finden in unterschiedlichen Phasen der Lehrer*innenbildung statt (u.a. Hericks, 2004), die durch verschiedene Institutionen (Universität, Studienseminar bzw. ZfsL und Schule) gestaltet und verantwortet werden. Nicht erst in den letzten Jahren ist der „Ruf nach Kooperation zwischen den [...] Phasen zur Verbesserung der Ausbildung“ (Schicht, 2016, S. 51) laut geworden. Insbesondere in der Diskussion um die Konzeptionen und die Durchführung des Praxissemesters wird Kohärenz in der Lehrer*innenbildung übereinstimmend gefordert und einseitig befürwortet (Reh & Scholz, 2019). Der Begriff der Kohärenz wird dementsprechend häufig normativ interpretiert als die „sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ (Hellmann, 2019, S. 9). Dabei wird unterstellt, dass die Abstimmung der Institutionen die Voraussetzung für die Integration von Wissensbeständen bei Studierenden sei.

Unter diesem Imperativ wird auch die Einführung von verlängerten Praxisphasen in vielen Bundesländern (Weyland & Wittmann, 2015) als Beitrag zu mehr Kohärenz gewertet. So wird in NRW als Zielperspektive des Praxissemesters nicht nur die individuelle Professionalisierung der Studierenden, sondern auf Systemebene auch eine Stärkung der Kooperation der lehrer*innenbildenden Institutionen genannt, deren Verzahnung zu einer „wechselseitige[n] Anschlussfähigkeit in der Kompetenzentwicklung der/des Studierenden“ (MSW NRW, 2010, S. 5) führen soll (Wachnowski & Kull, 2015). Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Institutionen wird sogar als eine „Erfolgsbedingung des Praxissemesters“ (MSW NRW, 2010, S. 10) bezeichnet (Zorn, 2018). Während eine Kooperation der Ausbildungsinstitutionen in der Vergangenheit meist nur punktuell stattgefunden habe (Schicht & Weyland, 2014), wird eine solche durch die Einführung des Praxissemesters „gesetzlich erzwungen“ (Terhart, 2011, S. 114).

Der Wunsch nach einer kohärenteren Lehrer*innenbildung – insbesondere hinsichtlich der Begleitung angehender Lehrpersonen – muss jedoch nicht nur ihre Mehrphasigkeit, sondern auch ihre Multidisziplinarität berücksichtigen. So sind nicht nur unterschiedliche Ausbildungsinstitutionen mit je eigenen institutionellen Logiken, sondern innerhalb dieser Institutionen auch verschiedene Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie die Erziehungswissenschaft (als tragende Säule der in NRW sogenannten „bildungswissenschaftlichen“ Studienanteile) in die studentische Lernbegleitung involviert (Erpenbach et al., 2020). Hellmann (2019) unterscheidet daher in ihrer theoretischen Konzeptionalisierung horizontale Kohärenz zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften von einer vertikalen Kohärenz zwischen den (Ausbildungs-)Phasen. Auf zeitlicher Ebene differenziert sie darüber hinaus eine synchrone von einer konsekutiven Kohärenz. Als Ansatzpunkt

der Kohärenzherstellung wird eine Verknüpfung auf struktureller Ebene gesehen, die unter anderem im Rahmen von Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird (Erpenbach et al., 2020; Hellmann, 2019). Der folgende Beitrag bedient sich dieser Systematik und unternimmt am Schluss eine kritische Einordnung des normativ geprägten Kohärenzanspruches.

3. Ausgestaltung der Begleitung Studierender im Praxissemester

Akteur*innen aus der Schule (Mentor*innen), den Studienseminaren (NRW: ZfsL) sowie der Universität (Dozierende) haben im Praxissemester die Aufgabe, den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden unterstützend zu begleiten. In der Erforschung dieser als bedeutsam eingeschätzten Lernbegleitung wurde bisher insbesondere ein Schwerpunkt auf die Unterstützung durch schulische Mentor*innen gelegt (z. B. Thönes et al., 2021), da sie die zentralen Ansprechpartner*innen der Studierenden am Lernort Schule sind. Vergleichsweise wenige Forschungsbefunde liegen jedoch zur Begleitung durch die Studienseminarvertreter*innen oder die Universitätsdozierenden vor (Boecker, 2017; Zorn, 2020). Das Begleitungshandeln der unterschiedlichen Akteur*innen kann dabei sowohl auf allgemeine Entwicklungsprozesse der Studierenden als auch auf ihren Unterricht oder das Forschende Lernen ausgerichtet sein. Bisherige Arbeiten zur Ausgestaltung der Begleitung durch Universitätsdozierende fokussieren insbesondere konzeptionelle Ideen und erste Erfahrungsberichte zur methodischen Umsetzung der Begleitung Forschenden Lernens, zum Beispiel in den Fachdidaktiken (vgl. Schüssler, Schöning, Schwier, Schicht, Gold & Weyland, 2017, Kapitel 4, Kapitel 5); empirisch fundiert oder evaluiert wurden diese Konzepte und Erfahrungsberichte bislang jedoch nicht. Die wenigen vorhandenen empirischen Untersuchungen nehmen zudem verstärkt die studentische Einschätzung universitärer Begleitung im Rahmen von Lehrveranstaltungen in den Blick (z. B. Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013) oder untersuchen das mündliche Gespräch zwischen Studierenden und Dozierenden als Prüfungsformat zum Forschenden Lernen (Herzmann & Liegmann, 2020).

Einen ersten Einblick in die Perspektive von Universitätsdozierenden der Bildungswissenschaften auf ihre Aufgaben im Rahmen der Begleitung Studierender im Praxissemester eröffnet eine Untersuchung von Erpenbach et al. (2020). Den Ergebnissen dieser Studie zufolge sehen die Universitätsdozierenden ihre Zuständigkeit insbesondere in der Theorie-Praxis-Verzahnung und der Anregung theoriegeleiteter Reflexionen. Neben der Wissensvermittlung unterbreiten sie den Studierenden ein Beratungsangebot, das jedoch nur wenig genutzt wird (Erpenbach et al., 2020). Zwar gelangt in der Studie die Perspektive universitärer Lehrender neben der Sichtweise der Akteur*innen der anderen Institutionen in den Blick (vertikale Kohärenz), im Sinne einer horizontalen Kohärenz der Ausbildungsangebote fehlen jedoch Stimmen von Dozierenden aus der fachdidaktischen Begleitung.

Brandhorst, Schöning und Goerigk (2020) fokussieren in einer qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung zur Begleitung studentischer Forschungsprojekte im Praxissemester NRW (Hochschulstandort Bielefeld) sowohl Dozierende der Bildungswissenschaften als auch Dozierende der Fachdidaktiken auf der Basis von Gruppendiskussionen. Während sich bei der dokumentarischen Auswertung für die Gruppe der Fachdidaktiker*innen ein Orientierungsdilemma abzeichnet, das insbesondere auf der eigenen Konstruktion einer Unangemessenheit des Forschenden Lernens, die sich in der Abwertung des Konzepts und einer Überhöhung wissenschaftlicher Forschung dokumentiert, bei einer gleichzeitigen Verpflichtung zur Umsetzung des Konzepts fußt, zeigt sich bei den Dozierenden der Bildungswissenschaften dieses Orientierungsdilemma nicht, da sie das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens grundsätzlich als angemessen konstruieren. Das Begleitungshandeln, das über die Unterstützung von Forschungsprojekten hinausgeht, ist in diesem Projekt jedoch nicht im Blick. Bisher unterbeleuchtet ist darüber hinaus die Perspektive Universitätsdozierender unter der Fragestellung von horizontaler und vertikaler Kohärenz.

Als Antwort auf die aufgezeigten Forschungslücken beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Perspektive der universitären Lehrenden der Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken auf ihre Begleitungsfunktion und auf die Kooperationsprozesse mit den Vertreter*innen aus ZfsL und Schule, die für eine phasenübergreifende Kohärenz von Bedeutung ist. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Welche Aufgaben im Praxissemester übernehmen Universitätsdozierende unterschiedlicher Fachbereiche aus ihrer subjektiven Wahrnehmung in Abgrenzung zu den Aufgaben anderer Akteur*innen?
- Wie begleiten die Universitätsdozierenden die Studierenden konkret, zum Beispiel hinsichtlich des Forschenden Lernens und der Unterrichtsvorhaben?
- Wie nehmen Universitätsdozierende die Kooperation und die Abstimmung mit den anderen Akteur*innen aus ZfsL und Schule wahr?

4. Methodisches Vorgehen

Um die Begleitung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester aus der Perspektive von Universitätsdozierenden der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken zu untersuchen und so einen Einblick in ein bisher kaum erforschtes Feld zu ermöglichen, wurde ein exploratives Untersuchungsdesign gewählt. Im Fokus des qualitativ-ausgerichteten Forschungsprojekts zum Praxissemester NRW stehen sechs leitfadengestützte Interviews mit sieben Universitätsdozierenden² (Bildungswissenschaften $n = 1$; unterschiedliche Fachdidaktiken $n = 6$), die zu ihren Aufgaben im Praxis-

² Aus Gründen der Anonymisierung wird im Rahmen des Beitrags auf Angaben zu Hochschulstandort, Alter, Geschlecht und Berufserfahrung der interviewten Dozierenden verzichtet. Aus forschungspragmatischen Gründen musste ein Interview in einem Dozierenden-tandem mit Lehrenden aus zwei unterschiedlichen Fachbereichen geführt werden.

semester in Abgrenzung zu den Aufgaben der anderen Akteur*innen und ihrem Unterstützungsverhalten gegenüber den Studierenden befragt wurden. Neben dem Begleitungsverhalten hinsichtlich des Forschenden Lernens sowie der studentischen Unterrichtsvorhaben fokussieren die Interviews auch die wahrgenommene Kooperation sowie die Absprachen mit den Akteur*innen aus ZfsL und Schule. Um die Thematisierung der unterschiedlichen Schwerpunkte sicherzustellen, wurden die Expert*inneninterviews leitfadengestützt geführt (Helfferich, 2014). Dadurch wird eine notwendige Vergleichbarkeit sichergestellt und gleichzeitig den interviewten Dozierenden die Möglichkeit eröffnet, ihre eigenen Relevanzsetzungen in das Gespräch einzubringen (Helfferich, 2014). Die Fragen für den Interviewleitfaden wurden systematisch aus den aufgezeigten Forschungsdesideraten gewonnen. Die Interviews wurden im März und April 2017 durchgeführt und dauerten durchschnittlich 47 Minuten.

Die Transkripte der audiografierten Interviews werden in zwei Teiluntersuchungen mit der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018; Teilstudie 1) und rekonstruktiv mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Teilstudie 2) ausgewertet. Während durch die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der Interviewdaten das von Dozierenden explizierte Wissen und die subjektive Wahrnehmung ihrer Begleitungsaufgabe in Abgrenzung zu den Akteur*innen aus ZfsL und Schule sowie ihre Perspektive auf die Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen herausgearbeitet werden, bezieht sich die qualitativ-rekonstruktive Auswertung auf die handlungsleitenden Orientierungen als implizite, nicht explizierbare (atheoretische) Wissensbestände. Aufgrund des begrenzten Umfangs werden im vorliegenden Beitrag Befunde der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung (Teilstudie 1) präsentiert.

Die Strukturierungsdimensionen im Sinne der Oberkategorien für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) wurden zunächst deduktiv gewonnen und danach induktiv um eine Ausdifferenzierung in Kategorien und Subkategorien ergänzt. Das deduktiv-induktiv gewonnene Kategoriensystem bildet somit eine Verbindung eines linearen mit einem hierarchischen Kategoriensystem (Kuckartz, 2010). Um die Interkoderreliabilität zu ermitteln, wurde ein Drittel des Datenmaterials – das heißt zwei der sechs Interviews – von zwei Kodierenden unabhängig voneinander mithilfe des Kategoriensystems kodiert. Dieses Vorgehen entspricht der Empfehlung von Lombard, Synder-Duch und Bracken (2002), mindestens 10% des Gesamtmaterials für die Berechnung der Interkoderreliabilität zu kodieren. Für die Bestimmung der Interkoderreliabilität diente jedes Interview als Einheit, indem das Vorhandensein der von den Kodierenden kodierten Kategorien verglichen wurde (Kuckartz, 2018). Die Interkoderreliabilität kann somit auf der Berechnungsgrundlage nicht vorhandener und vorhandener Kodierungen in den unterschiedlichen Kategorien angegeben werden. Mithilfe des Programms MAXQDA20 wurden die prozentuale Übereinstimmung und Kappa nach Brennan und Prediger (1981; Rädiker & Kuckartz, 2019) als Interkoderreliabilität berechnet. Für Interview 3 ergaben sich eine prozentuale Übereinstimmung von 83.13% und ein Kappa-Wert von 0.83. Die

Interkoderreliabilität für Interview 4 zeigte eine prozentuale Übereinstimmung von 81.93% und einen Kappa-Wert von 0.82. Die Übereinstimmung ist mit einem Insgesamtwert von 82.53% als sehr gut zu bewerten (Rädiker & Kuckartz, 2019).

5. Ergebnisse

Die Darstellung der Befunde aus der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Daten aus den Interviews mit den Universitätsdozierenden (Teilstudie 1) orientiert sich an drei Oberkategorien, aus denen sich das Kategoriensystem zusammensetzt: Die Oberkategorie „*Aufgaben im Praxissemester*“ bildet das Aufgabenspektrum der Universitätsdozierenden und der anderen Akteur*innen in der Breite ab. Die Oberkategorien „*Begleitung und Unterstützung der Studierenden*“ und „*Kooperation und Abstimmung der Akteur*innen*“ greifen zwei für das Erkenntnisinteresse der Interviewstudie zentrale Bereiche auf und präzisieren diese.

5.1 Aufgaben im Praxissemester

Die Oberkategorie „Aufgaben im Praxissemester“ unterteilt sich in drei Kategorien (1) zu den Universitätsdozierenden (mit 14 induktiv gewonnenen Subkategorien) sowie (2) zu den (zugeschriebenen) Aufgaben der ZfsL-Vertreter*innen und (3) der schulischen Mentor*innen (mit jeweils 6 Subkategorien). In den Antworten der Universitätsdozierenden auf die Frage nach ihren Aufgaben und denjenigen der anderen Akteur*innen konnten insgesamt 130 Codes vergeben werden, von denen ein Großteil auf die Darstellung der eigenen Aufgaben fällt ($n = 96$), während lediglich wenige Aussagen zu den (zugeschriebenen) Aufgaben der ZfsL- ($n = 14$) bzw. der Schulvertreter*innen ($n = 20$) getroffen wurden. Im Zentrum der Ausführungen stehen daher die Aufgaben, welche sich die universitären Lehrenden selbst zuschreiben (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Aufgaben der Universitätsdozierenden im Praxissemester

	<i>n</i>	in %
(Fach)wissenschaftliche/akademische Begleitung	14	14.6%
Gestaltung von Lehr-Lern-Settings	11	11.5%
Vorbereitung und Begleitung der Studienprojekte	11	11.5%
Verhältnisbestimmung zu anderen Ausbildungsinstitutionen	10	10.4%
Individuelle Begleitung der Studierenden	9	9.4%
Vorbereitung & Unterstützung der Unterrichtsvorhaben	7	7.3%
Anregung zur Reflexion	7	7.3%
Prüfen und Bewerten der Studien- & Prüfungsleistungen	6	6.3%
Verantwortung für Ausbildungsgestaltung	5	5.2%
Anregung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung	4	4.2%
Konzeptionelle Arbeit	4	4.2%
Organisatorische Aufgaben	4	4.2%
Besuche der Studierenden in der Schule	2	2.1%
Hinweise zu Leistungsanforderungen	2	2.1%

Anmerkung: Anzahl der vergebenen Codes $n = 96$. Mehrfachkodierungen möglich.

In allen Interviews sehen die Vertreter*innen der Hochschule eine akademische bzw. (fach)wissenschaftliche Begleitung der angehenden Lehrpersonen als eine ihrer Hauptaufgaben an, die teilweise mit der Vorbereitung und der Begleitung der Studienprojekte in Verbindung gebracht wird. Sehr häufig wird auch die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings, zum Beispiel im Sinne der Vorbereitungs- und Begleitseminare, genannt. Die Anregung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung wird lediglich in zwei Interviews angesprochen. Neben einer wissenschaftlichen Unterstützung begleiten die Dozierenden die Studierenden auch individuell.

Anders als in der Untersuchung von Erpenbach et al. (2020), die ausschließlich auf bildungswissenschaftliche Dozierende zielt – werden in der vorgelegten Studie auch die Vorbereitung und die Begleitung der Unterrichtsvorhaben als wichtige Aufgabe benannt. Dies gilt insbesondere für die Vertreter*innen der Fachdidaktiken. Dieser Befund wird daher im Beitrag differenzierter dargestellt (Abschnitt 5.2). In vier der sechs Interviews konnten zudem vermehrt Aussagen zur Verhältnisbestimmung zu anderen Institutionen kodiert werden, die aufgrund des Erkenntnisinteresses der Studie ebenfalls beleuchtet werden (Abschnitt 5.3).

5.2 Begleitung und Unterstützung der Studierenden

Um das Begleitungs- und Unterstützungsverhalten der universitären Lehrenden präziser fassen zu können, wurden sowohl hinsichtlich der Studienprojekte als Ausgestaltung des Forschenden Lernens als auch hinsichtlich der Unterrichtsvorhaben Rückfragen zum konkreten Begleitungs- und Unterstützungsverhalten gestellt. In der Oberkategorie „Begleitung und Unterstützung der Studierenden“ wurden insgesamt 95 Codes vergeben, von denen sich $n = 52$ auf die Kategorie zum Forschenden Lernen (mit 7 Subkategorien; vgl. Tabelle 2) und $n = 43$ auf die Kategorie zur Begleitung der Unterrichtsvorhaben (mit 10 Subkategorien; vgl. Tabelle 3) beziehen.

Tabelle 2: Begleitung und Unterstützung Forschenden Lernens durch Universitätsdozierende

	<i>n</i>	in %
Ideen für Studienprojekte	16	30.8%
Seminar zum Forschenden Lernen	8	15.4%
Forschungsinstrumente	8	15.4%
Individuelle Beratung	8	15.4%
Unterrichtsbesuche	5	9.6%
Kooperation mit anderen Institutionen	4	7.7%
Hinweise zu Leistungsanforderungen	3	5.7%

Anmerkung: Anzahl der vergebenen Codes $n = 52$. Mehrfachkodierungen möglich.

Im Bereich des Forschenden Lernens unterstützen alle interviewten Dozierenden die Studierenden bei der Entwicklung von Ideen für mögliche Studienprojekte und bei der Überprüfung ihrer Realisierbarkeit. Dabei können Anregungen für Studienprojekte sowohl aus der Unterrichtspraxis als auch aus einem Pool vorgegebener Themen gewonnen werden. Hierbei variiert, welche Freiheiten den Studierenden bei der Wahl eines Themas gegeben werden. In vier der sechs Interviews werden daran anknüpfend auch die Diskussion und die Entwicklung möglicher Forschungs- und Diagnoseinstrumentarien genannt. Eingebettet ist diese Themen- und Methodenunterstützung in vorbereitende Seminarsitzungen zum Forschenden Lernen und wird durch individuelle Absprachen und Beratungsgespräche ergänzt. Es wird vereinzelt auch darauf verwiesen, dass zur Unterstützung des Forschenden Lernens Besuche an der Praxissemesterschule durchgeführt werden oder mit den anderen Ausbildungsinstitutionen kooperiert wird.

Das Unterstützungsverhalten der Universitätsdozierenden erschöpft sich laut Interviewaussagen nicht nur im Fokus der Studienprojekte, sondern bezieht sich häufig auch auf die Unterrichtsvorhaben der Praxissemesterstudierenden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Begleitung und Unterstützung der studentischen Unterrichtsvorhaben durch Universitätsdozierende

	<i>n</i>	in %
Herausforderungen in der Abstimmung mit ZfsL/Schule	8	18.6%
Thematisierung der Unterrichtsplanung & -reflexion im Seminar	7	16.2%
An den Bedarfen der Studierenden orientiert thematisiert	6	14.0%
Gemeinsame Besprechung der studentischen Unterrichtsplanungen	5	11.6%
Keine Unterstützung bei Unterrichtsvorhaben	4	9.3%
Anregung zur Reflexion	4	9.3%
Unterrichtsbesuche an der Praxissemesterschule	3	7.0%
Thematisierung der Unterrichtsplanung durch andere Institutionen	3	7.0%
Kopplung von Studienprojekt und Unterrichtsvorhaben	2	4.7%
Durchführung von Unterrichtssimulationen	1	2.3%

Anmerkung: Anzahl der vergebenen Codes *n* = 43. Mehrfachkodierungen möglich.

In fünf der sechs Interviews mit den Dozierenden der Fachdidaktiken geben diese an, die Studierenden in ihren Seminaren neben den Studienprojekten auch auf die unterrichtsbezogenen Tätigkeiten vorzubereiten bzw. diese im Seminarkontext zu thematisieren. Diese Position verfolgt die dozierende Person der Bildungswissenschaften nicht. Als Begründung für die Konzentration auf das Forschende Lernen und die Studienprojekte weist sie auf das Ziel der Erlangung einer reflexiven Grundhaltung im Rahmen einer universitären Lehrer*innenbildung hin, wie das folgende Zitat deutlich macht:

aber ich hab das, ne, ich bereite das überhaupt nicht vor, weil ich auch wirklich, also für mich ist die Zielstellung des Praxissemesters eine Maßnahme oder ein Baustein der hochschulischen, von der Universität verantworteten Lehrerausbildung. Das Praxissemester trägt dazu bei, eine reflexive Grundhaltung aufzubauen. Es geht nicht um Unterrichten, das heißt nicht, dass die nicht unterrichten sollen und dass sie diese Erfahrung, dadurch nicht auch Handlungskompetenz erwerben sollen, aber ich, für mich ist das kein Ziel. (Doz6, Uni-Interview VI)

Im Interviewmaterial mit Fachdidaktikdozierenden deutet sich somit ein Unterschied zur einzig auf Dozierende der Bildungswissenschaften bezogenen Interviewstudie von Erpenbach et al. (2020) an. Während in den Bildungswissenschaften die Unterrichtsvorhaben der Studierenden weniger selbstverständlich unterstützt werden, scheint insbesondere für Dozierende der Fachdidaktiken eine Begleitung der unterrichtsbezogenen Tätigkeiten der Studierenden von Bedeutung zu sein. In der Hälfte der Interviews wird hierbei jedoch betont, dass eine seminarinterne, konkrete Vor- oder Nachbesprechung der Unterrichtsvorhaben nur bei individuellem

studentischem Bedarf stattfinde. Insbesondere hinsichtlich dieses Themenfeldes treten Herausforderungen in der Absprache und der Koordination mit den anderen Ausbildungsinstitutionen auf. Daher werden im Folgenden diese Kooperations- und Abstimmungsprozesse der Akteur*innen genauer betrachtet.

5.3 Kooperation und Abstimmung der Akteur*innen

Die Begleitung der Lehramtsstudierenden im Praxissemester ist eine Aufgabe, die den Akteur*innen aller an der Ausbildung beteiligten Institutionen zukommt. Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick in die Dozierendenperspektive auf die Kooperations- und Abstimmungsprozesse im Praxissemester mit den Vertreter*innen aus ZfsL und Schule. In der Oberkategorie wurden insgesamt 54 Codes vergeben, die sich auf die in Abbildung 1 dargestellten acht Kategorien verteilen.³

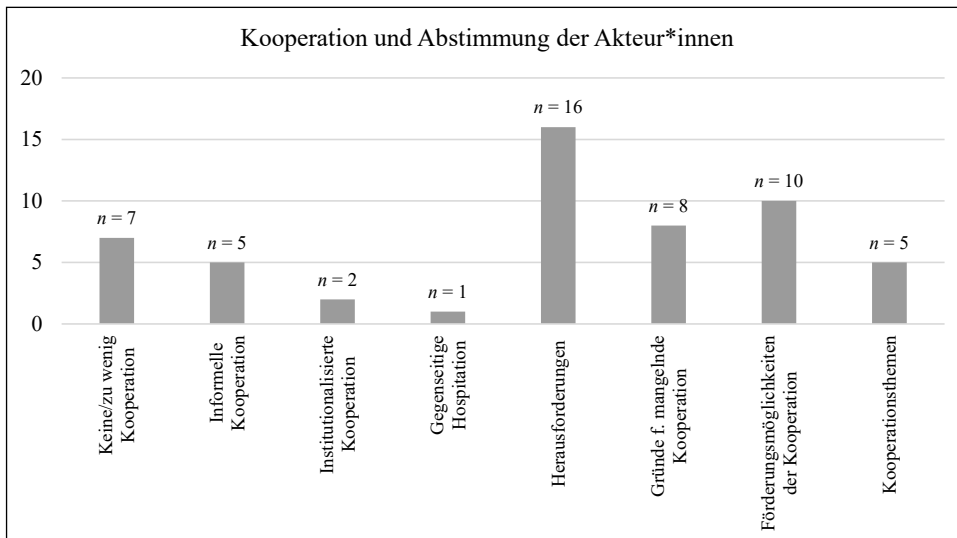


Abbildung 1: Kooperation und Abstimmung der Akteur*innen aus der Perspektive von Universitätsdozierenden (Anzahl der vergebenen Codes $n = 54$; Mehrfachkodierungen möglich).

Die Aussagen der Universitätsdozierenden zur Abstimmung und zur Kooperation mit den Akteur*innen aus Schule und ZfsL wurden am häufigsten der Kategorie „Herausforderungen“ zugeordnet, die in vier der sechs Interviews identifiziert wurde. Schwierigkeiten werden insbesondere in der curricularen Absprache, zum Beispiel hinsichtlich der Themenfelder, gesehen ($n = 7$). Neben den thematischen Unterschieden werden auch differente Zielstellungen des Praxissemesters ($n = 4$), organisatorische Absprachen ($n = 2$) und unterschiedliche Anforderungen an die

3 Die Form der Abbildung wurde zur Verdeutlichung der im Vergleich hohen Anzahl der Nennungen von Herausforderungen gewählt.

Studierenden ($n = 2$) als Herausforderungen der Zusammenarbeit benannt. Dazu passt, dass in einigen Interviews ($n = 7$) eine nur geringe oder nicht vorhandene Abstimmung mit den anderen Akteur*innen bemängelt wird. Die Verbesserungsbedürftigkeit im Rahmen der Abstimmung mit den Akteur*innen aus der Sicht der Universitätsdozierenden zeigt sich auch darin, dass in fünf der sechs Interviews zudem potenzielle Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie eine Kooperation verbessert und gefördert werden könnte. Als Gründe für eine unzureichende Kooperation werden insbesondere der Zeitmangel ($n = 4$), ein fehlendes gegenseitiges Interesse ($n = 2$) sowie sich ändernde Akteur*innenkonstellationen benannt ($n = 1$).

Während ein institutionell organisierter Austausch selten erwähnt wird, scheint für die Dozierenden eher der individuelle, persönliche Austausch mit ausgewählten Personen der anderen Institutionen im Sinne einer informellen Kooperation von Bedeutung zu sein. Thematisiert wird dabei primär der Austausch mit den ZfsL-Vertreter*innen ($n = 4$), während die schulischen Mentor*innen nur vereinzelt als Kooperationspartner*innen genannt werden ($n = 1$).

6. Diskussion

Die Interviewdaten der vorliegenden Studie ermöglichen einen ersten Einblick in die Perspektive von universitären Lehrenden sowohl der Fachdidaktiken als auch der Bildungswissenschaften auf ihr Selbstverständnis und die Ausgestaltung ihrer Begleitung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester sowie auf ihre Zusammenarbeit mit den anderen Ausbildungsinstitutionen. Auch wenn vor dem Hintergrund des kleinen Samples kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann, eröffnen die Ergebnisse der explorativ angelegten Untersuchung einen Zugang zur Perspektive der Dozierenden. Diskutiert wird im Folgenden, wie sich die Befunde in den Kohärenzdiskurs einordnen lassen und welche Implikationen sich für die konzeptuelle und die praktische Ausgestaltung der Begleitung im Praxissemester ergeben.

Im Vergleich mit den Befunden von Erpenbach et al. (2020) wird deutlich, dass die Perspektive auf das eigene Begleitungshandeln von Universitätsdozierenden der Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften differenten fachlichen und möglicherweise auch individuellen Traditionen und Logiken folgt. So sehen die Universitätsdozierenden in den vorliegenden Interviewdaten ihre Aufgabe nicht nur in der Begleitung der Studienprojekte hinsichtlich des Forschenden Lernens, sondern vor allem seitens der Vertreter*innen der Fachdidaktiken auch in der Unterstützung der unterrichtlichen Tätigkeiten und Aufgaben der Studierenden. Die universitären Lehrenden interpretieren ihren Auftrag und ihre Rolle unterschiedlich. Die explorative Studie weist damit nicht auf ein gemeinsames, kongruentes Verständnis der Aufgabe der Praxissemesterbegleitung innerhalb der Universität hin. Eine inneruniversitäre, horizontale Kohärenz liegt offensichtlich nicht vollumfänglich vor, wenngleich die Aufgabe der Unterstützung des Forschenden Lernens von allen angenommen wird. Unterstützungsleistungen mit Blick auf Unterrichtsauf-

gaben sehen viele Dozierende auch, allerdings in deutlicher Relationierung zu den anderen Akteur*innen. Unterrichtsplanungen oder -erfahrungen der Studierenden werden nur auf besonderen Wunsch der Studierenden thematisiert. Hier handelt es sich damit um eine Aufgabeninterpretation, die gegenüber dem Forschenden Lernen in den Hintergrund zu treten scheint. Zudem deuten sich Differenzlinien zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken ab, wie sie auch schon in anderen Studien gefunden wurde (vgl. Brandhorst et al., 2020). Neben den bereits genannten differenten Fachtraditionen und fachlichen Selbstverständnissen könnte auch eine Rolle spielen, dass besonders in den Fachdidaktiken abgeordnete Lehrpersonen als Universitätsdozierende in der Praxissemesterbegleitung tätig sind. Diese kommen aus dem Bereich der Schulpraxis und beziehen ihr Selbstverständnis aus dem schulischen Kontext. Bei dem Anspruch einer kohärenten Lehrer*innenbildung ist somit nicht nur die institutionsübergreifende, sondern auch die institutionsinterne Kohärenz zu beleuchten.

Auch auf der Ebene der vertikalen Kohärenz lassen sich auf der Basis der Interviewdaten Inkohärenzen nachzeichnen: Hinsichtlich der Kooperation und der Abstimmung mit den anderen Ausbildungsinstitutionen werden seitens der Universitätsdozierenden primär Herausforderungen, Gründe für die mangelnde Zusammenarbeit und zukünftige Möglichkeiten zur Förderung der Kooperation angesprochen. So sind aus der Perspektive der universitären Dozierenden Aufgaben zwischen den Akteur*innen der Ausbildungsinstitutionen nicht immer klar voneinander abgegrenzt oder es kommt zu thematisch-curricularen Unstimmigkeiten. Mögliche Ursachen könnten in den unterschiedlichen institutionellen Logiken und Selbstverständnissen der Institutionen liegen: Während sich die ZfsL an einem streng einzuhaltenden Ausbildungscurriculum orientieren, ist die seminarbezogene Begleitung an der Hochschule von Freiheit in Forschung und Lehre bestimmt, die sich auch darin ausdrückt, dass die Modulbeschreibungen der Seminare differente Ausgestaltungen zulassen (Schubarth, 2010; Zorn, 2018).

Wie lassen sich die Befunde und die Inkohärenzen auf horizontaler und vertikaler Ebene vor dem Hintergrund des normativen Anspruchs einer kohärenten Lehrer*innenbildung einordnen? Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass der normative Kohärenzanspruch weniger von den Akteur*innen der unterschiedlichen Institutionen selbst in den Vordergrund gestellt wird, sondern vielmehr von bildungspolitischer Seite und somit extern an die Schulen und Universitäten herangetragen wird. Im Sinne eines intendierten Curriculums soll dieser Anspruch von den Institutionen in der Zusammenarbeit hinsichtlich des Praxissemesters umgesetzt werden. In den Daten wird deutlich, dass die Akteur*innen zwar auf diesen extern an sie herangetragenen Kohärenzimperativ reagieren müssen, sich in der Zusammenarbeit jedoch insbesondere die Differenzen herauskristallisieren. Zu hinterfragen wäre vor diesem Hintergrund im Sinne eines kritischen Diskurses, ob eine horizontale Kohärenz ein erstrebenswertes Ziel darstellt. Welcher Mehrwert könnte auch in einer bewussten Unterschiedlichkeit der Ausbildungsphasen und beteiligten Disziplinen gesehen werden? Inwiefern tragen vielleicht sogar insbesondere die Differenzen

zwischen Ausbildungsphasen und Disziplinen zu Professionalisierungsprozessen zukünftiger Lehrpersonen bei? Gerade die Erfahrung von Inkohärenz könnte in diesem Zusammenhang impulsgebend für eine aktive, eigenständige Auseinandersetzung und somit Ausgangspunkt für Lernprozesse der Studierenden sein (Reh & Scholz, 2019).

Vor professionalisierungstheoretischen Gesichtspunkten kann in Anlehnung an eine strukturtheoretische Betrachtungsweise den Spannungsfeldern, Inkohärenzen und unterschiedlichen Logiken zwischen den Ausbildungsphasen und den fachlichen Disziplinen ein Mehrwert zugesprochen werden. In diesen Begleitungsprozessen wären dabei das Handeln und das Sprechen der Akteur*innen aus unterschiedlichen Ausbildungs- und Fachlogiken zu berücksichtigen. Wichtig scheint unter dieser Perspektive weniger eine Harmonisierung jeglicher Inkohärenzen zu sein, sondern vielmehr, dass die Studierenden mit der Erfahrung der Inkohärenz nicht alleingelassen werden, diese Erfahrung durch Reflexionsanregungen für eine Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen genutzt wird (Meister & Hericks, 2021) und die unterschiedlichen Praxen in den Phasen der Lehrer*innenbildung anerkannt werden (Leonhard, 2018). Die sich in den Inkohärenzen zeigende Mehrperspektivität und Vielstimmigkeit, die genuin zur Lehrer*innenbildung dazugehört, könnte so als Bereicherung gelten. Für die konzeptuelle Weiterentwicklung schulpraktischer Studien bedeutet dies, insbesondere der übergreifenden Begleitung – unter anderem in den erfahrenen Inkohärenzen – eine verstärkte Beachtung zu schenken. Die Verarbeitung solcher Inkongruenzen seitens der Studierenden kann durch eine Transparenz des jeweiligen Selbstverständnisses der Dozierenden in ihren Seminaren erhöht werden.

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang auch, in welchem Ausmaß Kohärenz auf einer strukturellen Ebene überhaupt hergestellt werden kann oder welcher Stellenwert – ähnlich wie in dem Diskurs um eine Relationierung von Theorie und Praxis – nicht vielmehr der Person als Individuum zukommt (Bayer, Carle & Wildt, 1997), um Kohärenz zu schaffen. Wenn die Lehrer*innenbildung auf die Anforderungen der Praxis vorbereiten soll, wäre zudem zu überlegen, ob dies durch die Erfahrung der Inkohärenz, die auch im späteren Berufsalltag als Lehrer*in immer wieder in unterschiedlichen Einzelfällen zutage tritt, nicht besser geschehen kann als durch bildungspolitisch erwünschte Harmonisierungsversuche.

Literatur

- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (1997). Editorial. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 7–16). Opladen: Leske + Budrich.
- Boecker, S. K. (2017). *Mentoring in Praxisphasen der Lehrer*innenbildung*. In V. Stein, M.-O. Carl & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 63–84). Leverkusen: Budrich UniPress.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Auflage). Opladen: Barbara Budrich.

- Brandhorst, A., Schöning, A. & Goerigk, P. (2020). Die Perspektive von Lehrenden auf studentische Forschungsprojekte im Praxissemester. In M. Basten, C. Mertens, A. Schöning & E. Wolf (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis* (S. 185–192). Münster: Waxmann.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Erpenbach, A. L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 19–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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* (S. 41–66). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 77–86.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Braunschweig: Westermann.
- Herzmann, P. & Liegmann, A. B. (2020). Mündliche Prüfungen im Kontext des Forschenden Lernens. (Re-)Adressierungen als Inszenierung studentischer Expertise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(5), 727–745.
- Hesse, F. & Lütgert, W. (2020). Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication. Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587–604.
- Meister, N. & Hericks, U. (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Herausforderungen und ihre Umsetzung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle The-*

- orie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 147–162). Münster: Waxmann.
- MSW NRW. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 65–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Schicht, S. (2016). 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* (S. 51–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schicht, S. & Weyland, U. (2014). Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In R. Schüssler, V. Schier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 43–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? Erste und Zweite Phase der Lehrerbildung. Zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 201–220). Wien: LIT.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerbildung. Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 113–117.
- Thönes, K. V., Brandhorst, A., Vogelsang, C. & Bellenberg, G. (2021). Schulische Perspektiven auf Theorie-Praxis-Verzahnung im Praxissemester – eine standortübergreifende Analyse. In S. Zankel, B. Brouër & J. Schulz (Hrsg.), *Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung* (S. 58–76). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wachnowski, K. V. & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(2), 194–206.

- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 8–21.
- Zorn, S. K. (2018). Begleitung Studierender als kooperativer Prozess: Das Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 271–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Wiesbaden: Springer VS.

Melanie Fabel-Lamla, Marlene Kowalski und Anca Leuthold-Wergin

Schulpraktische Studien im Kontext der Forderung nach Kohärenz

Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen in Unterrichtsnachbesprechungen

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Forderung nach Kohärenz in den schulpraktischen Phasen der Lehrer*innenbildung wird im Rahmen des qualitativ-empirisch ausgerichteten Beitrags untersucht, welche Modi der Kohärenzherstellung sich in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien herausarbeiten lassen. Hierzu wird danach gefragt, welche Formen der Adressierung sich zwischen schulischen Mentor*innen und universitären Dozent*innen rekonstruieren lassen und auf welche Normen und Wissensordnungen sie sich dabei beziehen. Unter Rückgriff auf die Adressierungsanalyse steht dabei die Rekonstruktion von Autorisierungs- und Hierarchisierungspraktiken im Vordergrund. In der Analyse der Relationierung zwischen den Akteur*innen in einer Unterrichtsnachbesprechung zeigt sich als ein Modus der Kohärenzherstellung eine Selbstmarginalisierung der wissenschaftlichen Position.

Schlagwörter: Adressierungsanalyse; Aushandlungsprozess; Hierarchisierungen; Schulpraktische Studien; Unterrichtsnachbesprechungen

Practical studies in the context of the call for coherence. Empirical analyses of addressing in debriefings about the first teaching experience

Summary

Based on the call for coherence in school-based phases of teacher preparation programs, this contribution pursues the question as to what modes of establishing coherence can be reconstructed in debriefings about the first teaching experience. For this purpose, it makes use of a qualitative empirical approach. On the basis of an empirical concept of coherence, the study investigates in which ways school-based mentors and academic instructors address each other and to which norms and systems of knowledge they refer. The analysis of addressing focuses mainly on the reconstruction of practices of authorization and hierarchization. A relational perspective on the interaction between the two protagonists points to marginalization of an academic point of view.

Keywords: analysis of addressing; conversations about first teaching experiences; interaction; pedagogical field experiences in teacher education; processes of hierarchization

1. Einführung

Schulpraktische Anteile im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sollen Studierenden Lerngelegenheiten im künftigen schulischen Berufsfeld eröffnen. Vorliegende Konzepte zielen dabei häufig auf eine Verknüpfung von hochschulisch erworbenem Theoriewissen und der Berufspraxis angehender Lehrkräfte (vgl. Rheinländer & Scholl, 2020). In jüngster Zeit werden Fragen der Verknüpfung oder Verzahnung zwischen den verschiedenen Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrer*innenbildung unter dem Begriff der Kohärenz diskutiert (vgl. Cramer, 2020; Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019). Dahinter steht die Vorstellung, dass hochschulische Konzepte einer „sinnhafte[n] Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ (Hellmann, 2019, S. 9) kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten schaffen, die wiederum den Studierenden den Aufbau „einer vernetzten Wissensstruktur“ (Hellmann, 2019, S. 16) ermöglichen und zur Entwicklung professioneller Kompetenzen beitragen.

Die konzeptionelle Gestaltung schulischer Praxisphasen im Studium lässt sich vor dem Hintergrund vorgelegter Modelle von Kohärenz in der Lehrer*innenbildung als Maßnahme zur curricularen bzw. „formell-institutionellen Kohärenzherstellung“ (Cramer, 2020, S. 271) sowie als „horizontal kohärent“ (Hellmann, 2019, S. 18) einordnen: Über die Kooperation der Hochschulen mit Praxisschulen und die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden durch schulische Lehrkräfte (gegebenenfalls auch Universitätsdozent*innen) sollen Bezüge zwischen universitärem Wissen, den schulpraktischen und unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden sowie dem Erfahrungs- und Expert*innenwissen der Praxislehrpersonen hergestellt werden, um die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu fördern (vgl. Bach, 2020, S. 623).

Diese programmatische Verwendung des Begriffs „Kohärenz“ dominiert gegenwärtig im Diskurs um Kohärenz. Derzeit liegen nur wenige empirische Forschungsbefunde zum Erfolg von Maßnahmen der Kohärenzherstellung vor (vgl. Cramer, 2020) und der Begriff der Kohärenz wird bislang noch zu wenig empirisch gewendet. Daher scheint es gewinnbringend, auf der Mikroebene Prozesse der Kohärenzherstellung bzw. der Relationierung von Theorie und Praxis zu betrachten. Denn auch in von außen als institutionell kohärent gerahmten Lehrangeboten kann die tatsächliche Interaktionspraxis zwischen den verschiedenen beteiligten Akteur*innen durchaus spannungsreich, ambivalent und brüchig und damit auch von Inkohärenzen geprägt sein.

Um dieses mögliche Spannungsfeld zwischen programmatischen Kohärenzansprüchen und empirisch auffindbaren Modi der Kohärenzherstellung im Rahmen Schulpraktischer Studien ausdifferenzieren, wird im Folgenden das Adressierungsgeschehen zwischen universitären Dozent*innen und schulischen Mentor*innen in einem als institutionell kohärent gerahmten Setting auf der Basis von Daten aus einem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt zu Unterrichtsnachbesprechungen in den Schulpraktischen Studien in der Studieneingangsphase untersucht. Ziel hier-

bei ist es, Autorisierungs- und Hierarchisierungsprozesse zwischen Akteur*innen aus Schule und Universität herauszuarbeiten und damit verschiedene Figuren der Herstellung von Kohärenz in der Praxis der Unterrichtsnachbesprechungen empirisch auszudifferenzieren.

2. Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien als Untersuchungsfeld

Als ein zentrales Format von schulischen Praxisphasen, die als Unterrichtspraktika angelegt sind, gelten Unterrichtsnachbesprechungen. Hierbei sollen Studierende angeleitet werden, die bei der Planung und der Gestaltung von Unterricht gesammelten Erfahrungen zu analysieren und zu reflektieren. Auf diese Weise sollen berufsfeldbezogene Handlungs-, aber insbesondere auch reflexive Kompetenzen auf- und ausgebaut werden, die für Professionalisierungsprozesse als zentral angesehen werden (vgl. Führer, 2020; Kreis, 2012; Schnebel, 2011; Schüpach, 2007; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Unterrichtsnachbesprechungen finden je nach organisationaler bzw. inhaltlich-konzeptioneller Ausgestaltung der schulischen Praktika in unterschiedlichen Akteur*innenkonstellationen statt und neben der Studentin oder dem Studenten, die bzw. der den Unterricht gehalten hat, und der Praxislehrperson können auch andere Studierende oder Hochschullehrende eingebunden sein.

Studien zu schulischen Praxisphasen beschäftigten sich bislang nur wenig mit Hochschuldozierenden bzw. der gemeinsamen Lernbegleitung von Studierenden durch Schule und Hochschule (vgl. Bach, 2020; Gröschner & Hascher, 2019; Katenbrink, Brunk, Schiller & Wischer, 2019). Erste Befunde verweisen darauf, dass sich enge kooperative Settings zwischen Lehrkräften und Hochschuldozent*innen (vgl. Gut, Moroni, Niggli & Bertschy, 2014) oder auch eine „kohärente Gestaltung der Begleitseminare mit den curricular verankerten Zielen des Praktikums“ (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013, S. 84) positiv auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden auswirken können. Zum Setting der Unterrichtsnachbesprechung liegen einzelne Studien vor, die sich zum Beispiel mit Phasen und Ablaufmustern dieser Gespräche (vgl. Schnebel, 2011; Schüpach, 2007), mit der Lernwirksamkeit und den Kompetenzzuwächsen auf der Basis von Selbsteinschätzungen der Studierenden (vgl. Staub et al., 2014) oder mit dem Reflektieren im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen (vgl. Führer, 2020; Krieg & Kreis, 2014; Schüpach, 2007) befassen, wobei hier zumeist Dyaden von Lehrperson und Studentin oder Student im Mittelpunkt stehen. Settings, in denen universitäre Dozent*innen und schulische Mentor*innen miteinander Unterrichtsnachbesprechungen gestalten, sind bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen.

Im Folgenden stehen die Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen der Schulpraktischen Studien an einer Universität im Mittelpunkt, an denen die Praxislehrperson (Mentor*in), die Studentin oder der Student, die bzw. der eine Unterrichtsstunde gehalten hat, ein*e Universitätsdozent*in sowie andere Studierende, die

hospitiert haben, teilnehmen. Die Schulpraktischen Studien (SPS) beginnen mit einem Vorbereitungsseminar bereits im ersten Studienjahr des Lehramtsstudiums. Daran schließen sich ein einwöchiges Hospitationspraktikum in der vorlesungsfreien Zeit und im folgenden Semester ein wöchentlich stattfindendes Tagespraktikum sowie eine universitäre Begleitveranstaltung an. Dabei besuchen eine Gruppe von acht bis zehn Studierenden und ihr*e Dozent*in die Praktikumsschule an einem Vormittag. Eine angehende Lehrperson aus der Gruppe der Studierenden hält eine Unterrichtsstunde, bei deren Planung sie durch die Mentorin bzw. den Mentor unterstützt wurde. Die übrigen Studierenden, die Praxislehrperson und die Dozentin bzw. der Dozent beobachten diese Stunde und in der zweiten Stunde erfolgt gemeinsam eine Unterrichtsnachbesprechung. Im Anschluss daran findet an der Universität ein Begleitseminar unter der Leitung der Dozentin bzw. des Dozenten statt.

Diese gemeinsame Lernbegleitung durch Schule und Hochschule, die eine *kohärente Verknüpfung* theoriebasierter Ansätze und Wissensbestände der universitären Ausbildung mit praktischen Lerngelegenheiten und dem Erfahrungswissen der Mentor*innen in einem gemeinsamen Setting vorsieht, steht im Folgenden im Zentrum. In einer explorativen Studie zu „Gesprächspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien“ untersuchen wir auf der Basis audio-graphierter Unterrichtsnachbesprechungen unter anderem, wie sich Dozierende und Mentor*innen in diesem Setting (zueinander) positionieren und welche Normen und Wissensordnungen wie und durch wen aufgerufen werden. Diesen Fragen, die Einblicke in Kohärenzbildungsprozesse eröffnen, gehen wir mit Bezugnahme auf die Adressierungsanalyse (Rose & Ricken, 2018) praxistheoretisch und subjektivations-theoretisch nach.

3. Methodisches Vorgehen: Die Adressierungsanalyse als Zugang zum Positionierungsgeschehen zwischen Akteur*innen

Wir betrachten Unterrichtsnachbesprechungen als soziale Praxis der Lehrer*innenbildung und nehmen die in Transkripten konservierten (Sprech-)Praktiken als kommunikativ-interaktives, soziales Geschehen in den Blick. Um dieses aufzuschließen, greifen wir auf die Adressierungsanalyse zurück (Rose & Ricken, 2018). Dabei wird davon ausgegangen, „dass sich an *jedwede sozial vollzogene Praktik* sinnvoll die Frage nach den darin artikulierten Adressierungen richten lässt“ (Rose & Ricken 2018, S. 167f., Hervorhebung im Original). Adressierungen sind zu verstehen „als konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand) und zugehörige Antworten und Re-Adressierungen der Adressierten, die darin selbst wiederum zu Adressierenden werden“ (Rose & Ricken 2018, S. 167). In Adressierungen werden Normen und Wissensordnungen, Machtrelationen (Positionen) und Selbstverhältnisse erst hervorgebracht und dadurch bestimmte Antworträume vorausgewiesen. Adressierung und Re-Adressierung bilden dabei einen sequenziell geordneten Zusammenhang, der es möglich macht, empirisch nach-

zuzeichnen, ob und wie aufgerufene Normen und Positionen jeweils aufgenommen, abgewiesen oder modifiziert werden. Hierbei können die aufgerufenen Normen und Wissensordnungen auch durch Hierarchisierungen oder Kategorisierungen in der sozialen Praxis durch die an der Interaktion beteiligten Subjekte ausdifferenziert werden (vgl. Kuhlmann, Ricken, Rose & Otzen 2017, S. 234f.; Ricken, Rose, Otzen & Kuhlmann, 2017, S. 208).

Der Ertrag in der Bezugnahme auf die Adressierungsanalyse für unser Erkenntnisinteresse liegt vor allem darin, dass gleichzeitig „in Adressierungsakten auch immer sowohl normative Horizonte aufgerufen, spezifische Geltungsansprüche erhoben als auch darin selbst- wie anderenbezogene Positionierungen und Relationierungen vorgenommen“ (Ricken et al., 2017, S. 208) werden. Im Rahmen dieses Beitrages fokussieren wir mit der Adressierungsanalyse darauf, welche normativen Bezugssysteme von Mentor*innen und universitären Dozent*innen in den Unterrichtsnachbesprechungen aufgerufen werden (z.B. des ‚guten‘ Unterrichts, des ‚guten‘ Lehrpersonenhandelns) und wie sie sich dabei im Sinne der Autorisierung als (pädagogisch) begründungsfähig inszenieren. Damit wird auch untersucht, welche Selbstpositionierungen von Mentor*innen und universitären Dozent*innen sowie Positionierungen und Relationierungen der beteiligten Akteur*innen zueinander (z.B. Hierarchisierung) im Rahmen dieses Settings erfolgen. Forschungsmethodisch gehen wir dabei in Anlehnung an Ricken et al. (2017) wie folgt vor: In einem ersten Schritt verschaffen wir uns einen Überblick über den Diskursverlauf und die verhandelten Themen auf der Grundlage der Volltranskripte der Unterrichtsnachbesprechungen, um auf dieser Basis eine Auswahl der zu analysierenden Sequenzen treffen zu können. In einem zweiten Schritt erfolgt eine sequenzielle Feinanalyse entlang der von Kuhlmann et al. (2017) vorgelegten adressierungsanalytischen Heuristik. Dabei zielt unsere Analyse darauf, herauszuarbeiten, welche Normen den Adressierungen zugrunde liegen und wer – in unserem Fall in den Unterrichtsnachbesprechungen – autorisiert ist, wie zu sprechen. Wir fragen danach, wie Hierarchisierungen vollzogen werden und wie explizit und implizit Wissen hierarchisiert bzw. kategorisiert wird. Um mögliche Verallgemeinerungen hinsichtlich des Adressierungsgeschehens zwischen Mentor*innen und Dozent*innen herausarbeiten zu können, werden in einem dritten Schritt Fallvergleiche angestrebt.

4. Empirische Einblicke

Um der grundlegenden Frage nach dem Adressierungs- und Positionierungsgeschehen zwischen den schulischen Mentor*innen und den universitären Dozent*innen im Rahmen der Unterrichtsnachbesprechungen der Schulpraktischen Studien nachzukommen, werden im Folgenden drei Transkriptausschnitte aus einer Unterrichtsnachbesprechung adressierungsanalytisch betrachtet, in denen drei verschiedene Modi der Bezugnahme zwischen den beiden Akteur*innen rekonstruiert werden konnten. Bei der ausgewählten Nachbesprechung handelt es sich um den Unterrichts-

versuch des Studenten Herrn Rieke im Fach „Sport“ in der Grundschule, die unter dem Thema „Raufen und Ringen“ stand. An der Nachbesprechung nehmen neben Herrn Rieke (Am1) und der schulischen Mentorin Frau Olkis (Mw2) auch der universitäre Dozent Herr Werther (Dm2) und vier Studierende teil, die in der Stunde hospitiert haben.

4.1 Einstieg in die Nachbesprechung

Als Erstes soll der Beginn einer Unterrichtsnachbesprechung im Analysefokus stehen, den die Mentorin mit folgendem Sprechakt einleitet:

Mw2: ja ich würde sagen dann beginnen wir mit ähm herrn rieke ähm erste eindrücke oder möchten sie gleich eine warme dusche (.)

Am1: ne ich nehme erst eindrücke

Mw2: gut (3) dann dürfen sie starten

Am1: ähm (1) ja ich glaube äh also der anfang hat sich mega verzögert (.) das äh (.) habe ich glaube ich ganz gut aufgefangen indem äh in den stationen (.) ähm ich habe tatsächlich gemerkt ok der übersicht zu behalten bei so einer stationsarbeit ist gar nicht so einfach @.@ also es war eindeutig (.) unübersichtlicher als ich es mir vorgestellt hatte (2) ja (2) aber allgemein fand ich war es eine ganz gute stunde (1)

Mw2: sie haben sich wohlgefühlt (.)

Am1: ja

Mw2: mit den kindern vor der klasse [in der position]

Am1: [vor der klasse] ja @2@ in der situation so allgemein (.) ne das hat immer so prüfungscharakter das ist bei mir immer so

Mw2: waren sie sich sicher im bezug auf die vorbereitung schon und haben sie sich deswegen vielleicht schon gut gefühlt

Am1: ja

Mw2: ja dann würde ich sagen vielleicht eine runde warme dusche dann doch noch das tut ja immer ganz gut

[Dm2_Mw2_17_01_2020, Z. 8–29]

Nach der Vorstellungsrunde ergreift die Mentorin Mw2 das Wort und positioniert sich als diejenige Person, die das weitere Vorgehen vorgibt. Mit der Eröffnung „ja ich würde sagen dann beginnen wir mit ähm herrn rieke“ erfolgt eine ambivalente Zuweisung einer Positionierung: Einerseits wird der Student Herr Rieke indirekt adressiert und erhält die Möglichkeit, sich zu positionieren; andererseits wird er auch selbst positioniert, was nahelegt, dass nun ‚sein Fall‘ verhandelt wird. Im zweiten Teil des Eröffnungssprechakts wird er direkt und knapp adressiert: „ähm erste eindrücke oder möchten sie gleich ne warme dusche“. Die stark verkürzte Formulierung und Aufforderung deutet auf ein ritualisiertes Vorgehen hin, das bei allen Beteiligten bekannt und eingespielt zu sein scheint. In der sich eröffnenden Wahlmöglich-

keit zwischen „erste eindrücke“ und „warme dusche“ zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Bezug auf sachbezogene erste Hinweise einerseits und etwas Wohltuendem, Lobendem andererseits. Zugleich ist die Formulierung „erste eindrücke“ unspezifisch, da nicht klar ist, wozu und von wem erste Eindrücke geliefert werden sollen. Mit „erste eindrücke“ wird ein auch vorläufiges, intuitives Sprechen erlaubt, das noch ganz unter dem Eindruck des Erfahrenen steht und noch nicht zwingend eine Distanzierungsbewegung und damit Reflexion voraussetzt. Mit der Nennung der ‚warmen Dusche‘ erfolgt ein Verweis auf eine Feedbackmethode, bei der reihum alle Teilnehmer*innen etwas Positives über eine anwesende Person sagen und die auf die Stärkung von Selbstwert und Sozialkompetenzen zielt. Diese Methode ist vor allem im Grundschulbereich verbreitet und findet hier nun im Hochschulbereich Anwendung. Deutlich wird in diesem ersten Sprechakt bereits, dass die Mentorin die Steuerung der Interaktion übernimmt und bis zu diesem Punkt auch keinen ‚Platz‘ für den universitären Dozenten in einer moderierenden oder leitenden Funktion vorsieht.

In der folgenden knappen Re-Adressierung durch Herrn Rieke „ne ich nehme erst eindrücke“ zeigt sich seine Vertrautheit mit dem Setting: Er weist das Bedürfnis nach einer ‚Lobrunde‘ zunächst zurück und wählt erst „eindrücke“, wobei hier noch immer unklar bleibt, wer in Bezug auf welchen Gegenstand Eindrücke formulieren soll. Die knappe ‚Wahl‘ von Herrn Rieke, die verdeutlicht, dass er dem bekannten Ablaufmuster folgt, wird durch die Mentorin ratifiziert und sie autorisiert ihn, nun fortzufahren. Mit der Bezugnahme „gut (3) dann dürfen sie starten“ wird der Adressat aufgefordert und zugleich ermächtigt, nun vor der Gruppe zu sprechen, wobei zunächst nicht klar ist, ob sich das „sie“ auf Herrn Rieke oder die Gruppe bezieht. Auffällig ist auch, dass die konkrete Aufgabenstellung hier weder von der Mentorin noch von dem Dozenten noch einmal konkret und vollständig reformuliert wird. Es bleibt insofern weiterhin unklar, worauf sich die subjektiv gerahmten ‚ersten Eindrücke‘ beziehen sollen. Deutlich wird hier jedoch, dass ein formales Ablaufmuster greift, bei dem klar ist, wer wann spricht, und dass in diesem Rahmen ein inhaltlich offener, sehr niedrigschwelliger Zugang zu den Erfahrungen in der Lehrer*innenrolle und -tätigkeit eröffnet werden soll.

In der darauffolgenden Positionierung von Herrn Rieke wird erstens deutlich, dass er direkt adressiert worden war. Zweitens zeigt sich, dass er dem etablierten Ablaufmuster und damit der vorgegebenen und erwarteten Norm der Selbstevaluation folgt. Er bezieht sich dabei sowohl auf problematische Aspekte des verzögerten Stundenbeginns und der unübersichtlichen Stationsarbeit als auch auf die gelungenen Aspekte der „allgemein“ für gut befundenen Stunde. Mit dieser Konklusion bilanziert Herr Rieke seine Selbstevaluation und resümiert, dass es sich trotz der angedeuteten Schwierigkeiten um eine „ganz gute stunde“ gehandelt habe. Er zeigt sich damit einerseits in Bezug auf die erste gehaltene Stunde als erfolgreich, andererseits skizziert er Entwicklungs- und Lernpotenzial und unterstreicht damit seine Novizenposition.

In der Replik der Mentorin „sie haben sich wohlgefühlt“ und dem anschließenden „mit den Kindern vor der Klasse [in der Position]“ erfolgt nun ein Subsumieren dieser Einschätzung unter die neu eingeführte Kategorie des Wohlfühlens. In diesem Bezug auf die explizit aufgerufene Norm des Wohlfühlens und die konkrete Frage an den Studenten, ob er sich vor den Kindern in der Klasse in der Position als Lehrkraft wohlgefühlt habe, wird nun auf eine emotional-personale Kategorie rekurriert, der in diesem Setting der ersten Unterrichtsstunde eine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Diese Norm wird von der Mentorin selbst eingeführt und erfordert eine Positionierung. Mit der knappen Validierung des Studenten Herr Rieke und damit der Anerkennung dieser Norm wird die Bezugnahme auf erste Eindrücke beendet, da die Mentorin nun zur ‚warmen Dusche‘ überleitet und das Wort an die anderen Teilnehmer*innen der Nachbesprechung übergibt.

In dieser Eröffnung der Nachbesprechung zeigt sich in Bezug auf die formale Organisation des Adressierungsgeschehens, dass hier eine klare Dominanz der Mentorin vorherrscht: Sie moderiert den Einstieg in das Setting, lenkt die Redeanteile und führt Normen des schulischen Feldes ein. In dieser dominierenden Positionierung der Mentorin bei der Eröffnung zeigt sich zugleich spiegelbildlich die geringe Präsenz des wissenschaftlichen Dozenten und der universitären Position, da dieser hier in gewisser Weise ‚unsichtbar‘ bleibt und zu Beginn der Nachbesprechung keine eigenständige Rolle einnimmt. Es stellt sich die Frage, an welchen Stellen der Dozent im Rahmen dieser sozialen Praxis der Nachbesprechung ‚sichtbar‘ wird und welche Normen, Wissensbestände und Ordnungen der Anerkennbarkeit er dann einführt.

4.2 Selbstpositionierungen beider Akteur*innen und Einführung verschiedener Normen

Im Folgenden wird ein weiterer Ausschnitt aus dieser Unterrichtsnachbesprechung adressierungsanalytisch mit Blick auf die Positionierungen von Mentorin und Dozent und die aufgerufenen Normen und Wissensbestände untersucht. Nach der ‚warmen Dusche‘ durch alle Teilnehmer*innen erfolgt reihum – beginnend mit den Studierenden – eine Analyse der Unterrichtsstunde entlang anscheinend vorab festgelegter Kategorien, wie zum Beispiel „Lehrer*in-Schüler*in-Interaktion“. Im Folgenden wird zunächst die Positionierung der Mentorin zu den einzelnen hervorzuhebenden Punkten knapp rekapituliert und dann die Positionierung des Dozenten in den Blick genommen.

In der Bezugnahme der Mentorin wird der Student zunächst als „mutig“ in Bezug auf die Planung und die Durchführung „diese[r] Sportstunde“ beschrieben und adressiert. Damit hebt sie zunächst den besonderen, aber auch riskanten Charakter der durchgeführten Stunde zum Thema „Ringen und Raufen“ hervor. Die Stunde wird anschließend mit einer positiven Gesamtbilanz versehen: „gut geplant gut durchdacht (.) hat zeitlich im Grunde auch geklappt.“ Die Bewertungskategorien, die

hier hervorgehoben werden, beziehen sich auf planerische Kompetenzen der inhaltlichen und methodischen Konzeption der Stunde sowie der zeitlichen Strukturierung. Diese angeführten Bezugshorizonte werden von der Mentorin als relevante Normen der Anerkennbarkeit eingeführt und als bedeutsam hervorgehoben und der Student wird innerhalb dieser Normen als erfolgreich positioniert.

Nach dieser positiven Bilanzierung in Bezug auf die Gestaltung und die Strukturierung der Stunde erweitert die Mentorin ihre Erläuterungen um erfahrungsbasiertes Wissen aus der beruflichen Praxis („ich meine man muss bei so einer sportstunde ja immer damit rechnen dass die kinder sich fünf minuten umziehen und ähm das man da so ein bisschen ähm verliert an zeit“), wobei sie auch vor diesem Bezugs- und Erfahrungshorizont die Stunde als gelungen und angemessen hinsichtlich der Durchführung beschreibt („das war aber alles noch (.) ganz gut im rahmen“). Anschließend nimmt die Mentorin vor allem auf Aspekte aus dem Aufwärmspiel Bezug, das sowohl etwas „mit dem thema (.) zu tun“ hatte und dabei zugleich bewegungsintensiv war, aber dennoch ohne dass etwas „passiert“ sei, das heißt, ohne dass es zu Vorkommnissen unter den Schüler*innen kam. Insgesamt ordnet die Mentorin die beobachtete Stunde als mutiger und ungewöhnlicher ein, als sie dies vor dem Hintergrund ihres bisherigen Erfahrungshorizonts erwartet hätte.

Zusammenfassend betrachtet werden von der Mentorin sowohl Normen der guten Planung und der zeitlich adäquaten Durchführung von Unterricht eingeführt als auch das eigene schulpraxisbasierte Wissen als Bezugshorizont aufgeführt. Im weiteren Zwiegespräch mit Herrn Rieke ruft die Mentorin weitere fachdidaktische und unterrichtsorganisationale Normen auf, zeigt dem Studenten Handlungsalternativen auf und berichtet über ihre Beobachtungen des Verhaltens einiger Schüler*innen, um zu erörtern, inwieweit die formulierten Lernziele erreicht wurden.

Im weiteren Verlauf bezieht auch der universitäre Dozent zur gesehenen Stunde Stellung. Es ist erst das zweite Mal im Interaktionsverlauf, dass er im Gespräch in Erscheinung tritt (zuvor hatte er sich bei der Runde der „ersten Eindrücke“ kurz geäußert).

Dm2: ja also immer auf die gefahr hin dass ich jetzt natürlich auch sachen wiederhole ähm (.) also (.) grundlegend war das einfach eine stunde die rund war ne' also es gab irgendwie eine (.) ähm begrüßung vorstellung es war gut vorgeplant und ähm es waren gewisse rituale regeln schon eingeführt die farbgruppen und es gab (.) anknüpfung an vorausgegangen stunden und so und es gab gewissermaßen nur (.) äh äh kleine fehlkalkulationen was die zeit angeht ne' aber ansonsten waren die sachen alle aufeinander aufbauend [...] das aufwärmspiel ne' und so weiter das hat genau zu der thematik gepasst und am schluss wurde irgendwie das noch mal versucht ein bisschen ähm äh (.) ja mit reflexion einzuholen was ja dann körperlich oder so äh ästhetisch erfahren worden ist und (.) von daher kann man sagen roter faden toppi toppi passt ne' (.) ähm (.) es gibt dann jetzt wie immer hier auch ähm also das ist deswegen sage ich das zum einstieg denn ähm (.) von außen betrachtet ist das jetzt sozusagen etwas gewesen was funktioniert (.) und alles das was wir vielleicht jetzt noch dann besprechen das ist dann wie immer ähm äh das feintuning ne' weil grundlegend darf man nie vergessen ähm wie oft haben sie schon in der schule unterrichtet gezeigt (3)

Am1: selber gehalten'

Dm2: ja

Am1: gar nicht

D2m: ja ne und dann darf man das nie vergessen also äh diese diese reflexion ne (jetzt) kommen wir sozusagen irgendwie so lauter nörgelpunkte sage ich mal dann auch noch die dienen dann dazu ähm die äh die theoretischen hintergründe oder sowas auszuscharfen

[Dm2_Mw2_17_01_2020, Z. 225–244]

Der Dozent adressiert an dieser Stelle zunächst sowohl den Studenten als auch die ganze Gruppe und ordnet seinen Sprechakt zugleich in das gesamte Ablaufmuster der Nachbesprechung ein, in der man nacheinander ‚dran‘ ist und dadurch möglicherweise auch Aspekte wiederholt („auf die gefahr hin dass ich jetzt natürlich auch sachen wiederhole“). Insofern erfolgt hier zunächst eine Positionierung, die nicht beansprucht, sich von den anderen Beobachter*innen der Stunde abzuheben und neue Perspektiven auf das bereits Gesagte einzubringen. Zunächst bilanziert der Dozent den Unterrichtsversuch als eine Stunde, die „rund“ war, womit er auf eine gewisse Reibungslosigkeit verweist, bei der es – nach seiner Einschätzung – keine ‚Ecken und Kanten‘ gab. Diese Selbstläufigkeit wird dann durch den Bezug auf sehr heterogene Elemente der Planung und der Durchführung argumentativ begründet: Sowohl Elemente der Phasierung („begrüßung“, „vorstellung“) als auch Aspekte der Klassenführung („es waren gewisse rituale regeln schon eingeführt“) und didaktische Elemente („anknüpfung an vorausgegangene stunden“) werden aufgegriffen. Insgesamt adressiert er damit den Studenten als jemanden, der schon gut in der Lage ist, einen ersten Unterrichtsversuch erfolgreich zu meistern, und knüpft damit grundlegend an die Deutung der Mentorin an. Er verweist zwar auch auf Verbesserungsmöglichkeiten und äußert kritische Aspekte („kleine fehllkalkulationen was die zeit angeht“), aber relativiert diese Kritikpunkte sogleich als zusätzliche Aspekte („feintuning“). Der Dozent ordnet die Stunde vor dem individuellen Bezugshorizont der bisherigen wenigen Erfahrungen des Studenten ein und zieht diese geringen unterrichtspraktischen Erfahrungen als Referenzgröße zur Evaluation der Stunde heran. Zugleich werden die eigenen in die Diskussion eingebrachten Aspekte und damit auch die repräsentierten Wissensordnungen durch den Dozenten mit den Begriffen „tippi toppi“, „feintuning“ oder auch „nörgelpunkte“ sprachlich und inhaltlich heruntergespielt. So wird durch die Einklammerung der Bedeutung des Gesagten und durch die Charakterisierung als zusätzliche Dekoration („feintuning“) nur eine geringe sprachliche und inhaltliche Elaborierung zum Ausdruck gebracht. Zwar wird ein universitär-wissenschaftlicher Anspruch aufgerufen und auch markiert („theoretische hintergründe“), dieser wird aber in seiner Präzision, Aussagekraft und hinsichtlich seines Geltungsbereichs umgehend wieder eingeklammert („oder sowas“). Sprachlich schmälert der Dozent damit die angekündigten kritischen Punkte. Durch die Bezeichnung der eigenen einzubringenden Aspekte als ‚Nörgelpunkte‘ wird die eigene Kritik als kleinlich und zugleich wenig sachbezogen und fachlich fundiert

gekennzeichnet. Der Dozent diskreditiert die Relevanz seiner Punkte und schwächt damit die Bedeutsamkeit und die Legitimität seiner eigenen Position im Setting ab.

Während die Mentorin berufsfeldbezogen argumentiert und die in der schulischen Praxis gültigen Normen aufruft, kann der Dozent sein eigenes Referenzsystem ‚Universität‘ hier nicht adäquat zur Geltung bringen. Es zeigt sich insofern keine Differenz in der Perspektivierung der Stunde durch Mentorin und Dozent; vielmehr kommt es zu sprachlichen und inhaltlichen Formen der Vergemeinschaftung. Der Dozent solidarisiert sich hier mit der berufsfeldbezogenen Position der Mentorin in Bezug auf Schule und Lehrer*innenhandeln und bringt gerade nicht die Differenzfigur der Eigenlogik des Studiums und der Universität zum Ausdruck. Mit Blick auf die Modi der Kohärenzherstellung lässt sich in diesen Passagen vor allem eine Figur der Vergemeinschaftung von Dozent und Mentorin herausarbeiten, in der eine Dominanz der berufsfeldbezogenen Position deutlich wird und die wissenschaftlich-theoretische Position des Dozenten durch seine eigene Positionierung in den Hintergrund rückt.

4.3 Diskursive Bezugnahme am Ende der Nachbesprechung

Um eine dritte Variante der diskursiven Bezugnahme von Mentorin und Dozent zu beleuchten und empirische Varianten der Kohärenzherstellung herauszuarbeiten, wird nun noch der Abschluss der Unterrichtsnachbesprechung adressierungsanalytisch untersucht. Hier findet sich eine – empirisch selten aufzufindende – direkte interaktive Bezugnahme zwischen dem Dozenten und der Mentorin in Bezug auf ein verhandeltes Thema. Die folgende Interaktion des Dozenten schließt an eine eigentlich schon bilanzierende Konklusion des Studenten Herrn Rieke an, der zuvor für sich resümiert hatte „ich glaube das nehme ich auf jeden fall auch mit“. Der Dozent eröffnet assoziativ nochmals einen neuen Punkt:

Dm2: ja da fällt mir noch was zu ein ähm und zwar ähm gab es ja offenbar das wusste ich ja nicht irgendwie zwei stationen die waren äh neu und die anderen waren bekannte

Am1: ja

Mw2: eine

Dm2: das hätte man sozusagen verknüpfen können das man sagt hey es gibt drei stationen ähm und dann können sie so schlagwörter nennen irgendwie ne keine ahnung ich weiß nicht ob sie das schon benannt haben ähm aber [...] dass die drei bekannten stationen von den schülern vorgestellt werden denn dann bräuchten sie die zwei neuen also nur noch die zwei neuen selber vorstellen und dann hätte man sozusagen eben wieder auch stark gemacht wenn man das sozusagen aus dem schülermund hört [...] und vielleicht nur noch dieses einen tipp dann genau die alten stationen sozusagen von den schülern erklären lassen weil dann weiß man schon bescheid ob die verstanden haben und auf was aufzupassen ist (2)

- Mw2: oder eben auch noch mal ganz kurz wiederholen wenn neue station erklärt worden ist ne' das ist ähnlich wie ein arbeitsauftrag in einer anderen stunde kann man natürlich auch das noch mal ganz kurz ähm mit kinderworten sozusagen sagen lassen was soll jetzt genau gemacht werden ne' (4)
- Dm2: genau irgendwie so unterrichtsforschungsmäßig total spannend ähm ich glaube schon dass das noch ein bisschen mehr klarheit ähm in die stunde gebracht hätte ähm und ähm vor allem dass es sie wahrscheinlich entlastet hätte [...] aber grundlegend ähm hat es doch äh ohne alles das super funktioniert [...] also (2) alles okay
- Mw2: ja

[Dm2_Mw2_17_01_2020, Z. 341–372]

Mit Bezug auf die Stationsarbeit der Schüler*innen entwickelt der Dozent hier die Idee, dass man die Verknüpfung von bereits bekannten und neuen Stationen für die Schüler*innen transparenter kommunizieren und auch noch einmal bekannte Stationen „aus dem schülermund“ wiederholen lassen könnte. Daran schließt die Mentorin mit einem ähnlichen Vorschlag an und verweist auf die Möglichkeit der Wiederholung einer Aufgabenstellung durch die Schüler*innen, die dies noch einmal mit „kinderworten“ sagen könnten. Diese Idee validiert der Dozent mit „genau“ und ergänzt, dass dies „unterrichtsforschungsmäßig total spannend“ sei, ohne genau zu explizieren, worauf er sich mit dieser Äußerung bezieht. Das Ziel der Überlegungen, für mehr „klarheit“ in der Stunde zu sorgen, wird hier noch einmal hervorgehoben. Dabei werden zwar durch den Dozenten indirekt schulpädagogisch-allgemein-didaktische Normen aufgerufen; diese werden aber gerade nicht explizit gerahmt und als theoretische ergänzende Perspektive eingebracht.

Im (Re-)Adressierungsgeschehen von dem Dozenten und der Mentorin zeigt sich an dieser Stelle zwar eine interaktive Dynamik, die sich auf die gemeinsame Entwicklung von Handlungsoptionen im Unterricht bezieht. Indem sowohl der Dozent als auch die Mentorin berufsfeldbezogen und unter Bezug auf schulische Praxisnormen argumentieren, ‚verschwimmen‘ ihre Positionen ineinander. Zwar deutet der Dozent durch den Verweis „unterrichtsforschungsmäßig total spannend“ eine eigene Perspektive an, diese wird aber gerade nicht konkretisiert, sondern verbleibt als leerer Bezugspunkt im Raum. Hier werden damit gerade keine Wissensbestände und Normen der Anerkennbarkeit aus dem universitären Feld eingeführt, die zu einer Mehrperspektivität in Bezug auf die besprochene Stunde führen könnten. Dadurch zeigt sich in dieser Passage erneut eine Selbstmarginalisierung der Position des Dozenten, die zu einem ‚Sprechen mit einer Stimme‘ im Setting der Nachbesprechung führt.

Betrachtet man vergleichend die Ausschnitte 1, 2 und 3, so zeigen sich ähnliche Tendenzen der ‚Unterordnung‘ des Dozenten unter das von der Mentorin vorgegebene Ablaufmuster. Während in Ausschnitt 1 die Unsichtbarkeit des Dozenten und die fehlende Selbstpositionierung aufgezeigt werden konnten, zeigt sich in Ausschnitt 2 zwar die Andeutung, aber fehlende inhaltliche Füllung einer wissenschaftlich-universitären Position. Auch in Ausschnitt 3 lassen sich Formen der Selbst-

marginalisierung und eine fehlende Explizierung der wissenschaftlichen Perspektive konstatieren. Damit zeigt sich gerade auf der empirischen Ebene, dass sich in diesem Fall die Kohärenzherstellung als ein ‚Sprechen mit einer Stimme‘ erweist, bei dem der universitäre Dozent eine eigene differente Position ‚zurücknimmt‘ und diese vor den Studierenden gerade nicht zur Aufführung bringt.

5. Fazit

Im Beitrag wurde das Adressierungsgeschehen zwischen universitären Dozent*innen und schulischen Mentor*innen in einem als institutionell kohärent gerahmten Setting untersucht. Mit der Adressierungsanalyse wird der Blick darauf gerichtet, wie Dozent*innen und Praxislehrpersonen in den Unterrichtsnachbesprechungen aufeinander Bezug nehmen, welche Wissensbestände und Normen sie aufrufen und wie sie diese mit Geltung versehen. Über die Betrachtung des kommunikativ-interaktiven Verlaufs der Praxis der Lehrer*innenbildung (hier am Beispiel der Unterrichtsnachbesprechungen) ist zugleich empirisch nachvollziehbar, welche Positionierungen und Normen wie und von wem zugewiesen, aufgegriffen, aber auch verhindert werden. Das Potenzial der Adressierungsanalyse für die Untersuchung der Schulpraktischen Studien im Besonderen und die empirische Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung im Allgemeinen liegt also vor allem darin, das situative Geschehen der sozialen Praxis „Lehrer*innenbildung“ in den Blick nehmen zu können.

Das in diesem konkreten Fall analysierte Adressierungsgeschehen verweist auf Dynamiken der Selbstmarginalisierung des universitären Dozenten, die mit der Nichtwahrnehmbarkeit einer eigenständigen wissenschaftlich-universitären Position in dieser Unterrichtsnachbesprechung einhergehen. Indem die Mentorin und der Dozent wie ‚mit einer Stimme sprechen‘ und universitäre und berufsfeldspezifische Bezugsnormen angeglichen bzw. als mehr oder weniger identisch verhandelt werden, präsentiert sich Lehrer*innenbildung hier ‚aus einem Guss‘. Die deutliche Zurücknahme des Dozenten führt dazu, dass in dem berufspraktischen Setting der Unterrichtsnachbesprechung eine universitäre Position kaum erkennbar wird. Versteht man Kohärenz im Kontext der Lehrer*innenbildung als Darlegung und Relationierung von schulfeldbezogenen und universitären Wissensbeständen, die für sich genommen einen Eigenwert und eine Eigenlogik haben, auf die die Akteur*innen sich beziehen, führt die Vergemeinschaftung des Dozenten mit der Position der Mentorin zu einer fehlenden Sichtbarkeit der universitären Position. Kohärenz wird dadurch gerade nicht ermöglicht, weil die schulfeldbezogene Position als ‚allein gültig‘ im Raum steht. Inwieweit die Selbstmarginalisierung des Dozenten und der theoretischen Wissensbestände als ein Versuch der Vermeidung von Hierarchisierungen in Bezug auf die schulische Mentorin ‚gelesen‘ werden kann, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Es stellt sich – zugespitzt formuliert – die Frage, welchen Beitrag die universitäre Position in diesem Setting überhaupt leistet und in welcher Weise die Anwesenheit des Dozenten für die Funktionalität des Settings der Nachbesprechung als Ort der

Relationierung von Theorie und Praxis bzw. der Verzahnung von schulischer Praxis und universitärer Theorie bedeutsam ist. Denn im vorliegenden Fall kommt es gerade nicht zu einer Verhältnissetzung verschiedener Perspektiven auf den gemeinsamen Gegenstand „Unterrichtsversuch“; vielmehr löst sich dieser Kohärenzanspruch in einem kooperativ-vergemeinschaftenden Modus auf. Damit wird aber auch in diesem empirisch beobachteten Fall die Anforderung der Kohärenzherstellung ‚(auf)gelöst‘.

Ob das Sprechen wie ‚mit einer Stimme‘ den empirisch ausschließlich bzw. dominant vorzufindenden Modus der Kohärenzherstellung im Material darstellt, werden weitere Adressierungsanalysen unseres Samples zeigen. Aus der programmatischen Idee der Kohärenz, die von einer Differenz von universitären und berufsfeldspezifischen Normen ausgeht, können zumindest gedankenexperimentell weitere Modi der Relationierung von berufsfeldbezogenen und universitären Normen auf der Ebene der Interaktionspraxis entworfen werden, wie in Abbildung 1 in einer Illustration des möglichen Spektrums der ‚Umsetzung‘ des Kohärenzanspruchs in der Mentor*innen-Dozent*innen-Interaktion verdeutlicht werden soll.

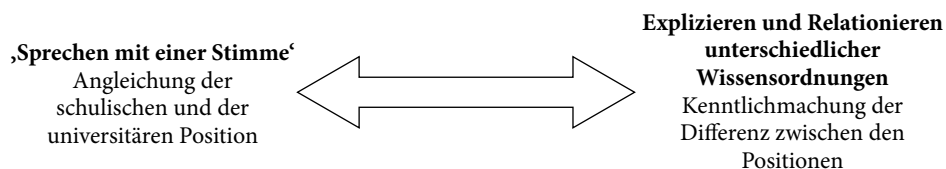


Abbildung 1: Spektrum einer möglichen Umsetzung des Kohärenzanspruchs in der Interaktion zwischen Mentor*innen und universitären Dozent*innen

Die explizite Darstellung eines differenten, wissenschaftlich-universitären Standpunkts gegenüber einem berufsfeldbezogenen Standpunkt würde den maximalen Kontrast zu der hier empirisch bereits herausgearbeiteten Relationierung im Rahmen der Schulpraktischen Studien darstellen (vgl. hierzu auch Cramer 2020; in diesem Band: Idel, 2021). Weitere empirische Untersuchungen von Unterrichtsnachbesprechungen mit Dozent*innen und Mentor*innen können hierbei zur Ausdifferenzierung der Modi der Relationierung von berufsfeldbezogenen und universitären Normen auf der Ebene der Interaktionspraxis beitragen.

Literatur

- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-074>

- 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* (S. 269–279) Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Degeling, 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.
- Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29959-0>
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Verlauf eines Praxissemesters. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1), 77–86.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Gut, R., Moroni, S., Niggli, A. & Bertschy, B. (2014). Herausforderung Differenzierung: Eine Studie zur Entwicklung anspruchsvoller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im Spannungsfeld zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 295–313). Münster: Waxmann.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Idel, T.-S. (2021). Jenseits von „Verzahnung“. Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung. In Ch. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 243–258). Münster: Waxmann.
- Katenbrink, N., Brunk, M., Schiller, D. & Wischer, B. (2019). „Uni meets reality“? Die Bearbeitung des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Rahmen eines phasenübergreifenden Lehrmodells. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 112–124. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.08>
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(1), 103–117.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/11>
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 234–235.
<https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>

- 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.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. & Kuhlmann, N. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. *Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193–233. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Rose, N. & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 98–110.
- Schüpach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287–309). Münster: Waxmann.

*Anja Winkler, Daniela Freisler-Mühlemann, Tina Hascher, Larissa Böhlen
und Christiane Ammann*

Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen durch Mentoring im Langzeitpraktikum

Zusammenfassung

Das Mentoring durch Lehrpersonen gilt als eines der wichtigsten Elemente in der schulpraktischen Ausbildung. Die Professionalisierung von Praxislehrpersonen ist damit ein wichtiger Aspekt der Lehrer*innenbildung. Bislang wurde Mentoring vor allem mit Blick auf die Lernprozesse von Praktikant*innen untersucht. Durch die Interaktion mit den Praktikant*innen ergeben sich aber auch Lerngelegenheiten für Praxislehrpersonen. Inwiefern diese gestaltet und genutzt werden, soll in diesem Beitrag untersucht werden. Mittels Gruppendiskussionen, Kurzfragebögen ($N = 30$) und teilstrukturierten Interviews ($N = 17$) wurden die Praxislehrpersonen zu ihren Lernchancen im Mentoring befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Praxislehrpersonen die Interaktion mit den Praktikant*innen als Lerngelegenheiten nutzen. Allerdings ergeben sich auch Schwierigkeiten aufgrund fehlender Zeitressourcen bei der kohärenten Vermittlung von Lerninhalten zwischen Hochschule und Schule.

Schlagwörter: Lerngelegenheiten; Mentoring; Praktikum; Praxislehrpersonen

Opportunities for professional development of practice teachers through mentoring in long-term teaching internships

Summary

Mentoring by teachers is considered to be one of the most important elements in teaching internships at schools. The professionalization of practice teachers is thus an important aspect of teacher education. So far, mentoring has been studied primarily with regard to the learning processes of student teachers. Interaction with the student teachers also results in opportunities to learn for the practice teachers, however. This article intends to examine the extent to which these opportunities are created and used. By means of group discussions, short questionnaires ($N = 30$), and semi-structured interviews ($N = 17$), the practice teachers were asked about their opportunities to learn in mentoring constellations. The results show that practice teachers use the interaction with the interns as opportunities to learn. Difficulties arise, however, due to a lack of time resources for the coherent communication of learning content between university and school.

Keywords: internship; mentoring; opportunities to learn; practice teachers

Die Begleitung von Praktikant*innen im Schulpraktikum hat eine wichtige Bedeutung im lernwirksamen Praktikum. Durch die Zusammenarbeit, vor allem im Langzeitpraktikum, ergeben sich Lernchancen für die Praktikant*innen, aber auch Professionalisierungschancen für die Praxislehrpersonen. Inwiefern sich Praxislehr-

personen im Mentoring professionell entwickeln und wie sich die hochschulische Ausbildung in den schulpraktischen Studien widerspiegelt, soll im Folgenden untersucht werden.

1. Die Begleitung von Praktikant*innen im Langzeitpraktikum

Die schulpraktische Ausbildung und die damit verbundenen Praxiserfahrungen gelten als ein zentrales Element der Lehrer*innenbildung, das von den Studierenden als grundsätzlich positiv bewertet wird (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Party & Rahm, 2011; Fichten, 2006). Die Sichtung der Forschungsergebnisse zeigt jedoch ein heterogenes Bild hinsichtlich der Wirksamkeit von Praxisphasen (Hascher, 2012). Dennoch scheint unbestritten, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis ohne schulische Praxisanteile nicht gewährleistet werden kann, was wiederum für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zentral ist (Hascher & Winkler, 2017). Die Bezüge zwischen Theorie und Praxis werden in der Literatur unterschiedlich konzipiert, beispielsweise als „Anwendung von Theorien beim praktischen Tun oder der Theoriegeleitetheit der Praxis“ (Patry, 2014, S. 31) oder als Integration von neuem Wissen und neuen Erfahrungen in erworbene Schemata, was die Weiterentwicklung von Kompetenzen zur Folge hat (Neuweg, 2011). In unserem Beitrag folgen wir dem Ansatz von Neuweg, der auf einer prinzipiellen Gleichwertigkeit von Theorie und Praxis basiert. Kompetenzerwerb von Studierenden, so die Annahme, wird gefördert, wenn Praktika systematisch mit dem Wissenserwerb über die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden an der Hochschule verbunden werden (z. B. Cramer, 2020; Gröschner, 2019; Zeichner, 1990). Wie diese Verknüpfung erfolgen soll, ist allerdings weitgehend ungeklärt, und die Gestaltung von Praktika erweist sich nicht nur international, sondern auch national sehr heterogen (z. B. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Nemeth & Skiera, 2012). Zum einen lassen sich zwei Formen der Ausbildung unterscheiden: Die einphasige Ausbildung ist gekennzeichnet durch parallel zu absolvierende theoretische und praktische Kurse bzw. Module und einen direkten Berufseinstieg nach der Ausbildung. Diese Form ist in modernen Gesellschaften deutlich häufiger anzutreffen (Hascher & de Zordo, 2015; Hascher & Winkler, 2017). Die zweiphasige Ausbildung existiert vorwiegend in Deutschland und Singapur (Hascher & Winkler, 2017; Kiel & Plien, 2012; Nemeth & Skiera, 2012). Die zwei Phasen beziehen sich zum einen auf die Ausbildung an der Hochschule, in der vor allem die theoretischen Grundlagen erworben werden, und zum anderen auf das Referendariat, in dem das Wissen in der Praxis angewendet bzw. umgesetzt werden soll (Arnold et al., 2011). In beiden Modellen gibt es unterschiedliche Praktika im Verlauf der hochschulischen Ausbildung, wobei deren Vielfalt in einphasigen Modellen besonders hoch ist. Sie reichen von einzelnen oder phasenweisen Tagespraktika über einzelne Blockwochen bis hin zu Langzeitpraktika und unterscheiden sich in Bezug auf ihre Sozialformen (Einzel-, Tandem- und Gruppenpraktika).

In den letzten Jahren gab es trotz heterogener Befunde zur Wirksamkeit der Gestaltung von Praktika (Gröschner & Schmitt, 2011) im deutschsprachigen Raum eine Tendenz zur Verlängerung der Praxisphasen in der Ausbildung, wie zum Beispiel das Praxissemester in Deutschland oder das Semesterpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) in der Schweiz (Freisler-Mühlemann, Hascher, Ammann & Winkler, 2021; Weyland & Wittmann, 2015). Die Verlängerung der Praxisphasen soll eine intensivere Zusammenarbeit und einen breiteren Einblick in die Arbeit als Lehrperson ermöglichen, beispielsweise die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Institutionen, Beurteilungsmöglichkeiten und Schulprojekte. Damit soll auch die Intention von Praktika, die darin besteht, dass die Studierenden die theoretischen Inhalte der Hochschulausbildung umsetzen und mit den Praxiserfahrungen verknüpfen sollen (Arnold et al., 2014), verstärkt werden. Dem Mentoring durch Lehrpersonen kommt damit eine wichtige Bedeutung zu. Beck und Kosnik (2002) haben sieben Hauptkriterien für ein gutes Praktikum identifiziert, die sich im Wesentlichen auf die Rolle von Praxislehrpersonen und deren Mentoring beziehen: emotionale Unterstützung, eine Beziehung auf Augenhöhe, kollaborative Zusammenarbeit, die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität, regelmäßiges und konstruktives Feedback, hohe professionelle Kompetenzen der Praxislehrperson und hoher, aber nicht zu hoher Arbeitsaufwand. Hascher (2012) zeigte, dass Praktikant*innen eine Präferenz für das Lernen am Modell erfahrener Lehrpersonen haben und dass die Praxislehrpersonen diesen Prozess unterstützen. Darüber hinaus ist der Kontakt zur Praxislehrperson für die Bewertung des Praktikums wesentlich, was ebenfalls eine gewisse Abhängigkeit mit sich bringt. Das bedeutet, dass eine kompetente Begleitung, die eine reflektierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Praktikums-erfahrungen ermöglicht, zentral für die Kompetenzentwicklung ist (Gröschner & Hascher, 2019). Wird die Lernbegleitung als persönlicher Gewinn erfahren, trägt dies zum Kompetenzzuwachs bei (Lopez-Real & Kwan, 2005; Simpson, Hastings & Hill, 2007). Im besten Fall weist die Begleitung eine Kohärenz mit den Ausbildungsinhalten an der Hochschule auf.

Es gibt viele verschiedene Bezeichnungen für die Begleitung von Praktikant*innen in Praxisphasen, von Mentorat über Coaching (Gibbon & Cobb, 2016; Varney, 2009) bis hin zu bestimmten Formen von Teamteaching (Baeten & Simons, 2014) und reflexiven Lerngemeinschaften (Huber & Hader-Popp, 2008). Dabei handelt es sich immer um eine Zusammensetzung aus zwei Personen, welche die Förderung der Entwicklung der Person zum Ziel hat. Das Mentorat wird nach Gordon (2000) als eine Situation definiert, in der eine erfahrene Person ihr fachliches Wissen an weniger erfahrene Personen weitergibt. Es handelt sich also um Lehr-Lern-Beziehungen, in denen eine Person erfahrener ist als die andere; daher wird die Begleitung von Praktikant*innen zum Teil auch als Mentoring bezeichnet. In diesem Beitrag verwenden wir den Begriff „Praxislehrperson“ für die Begleitperson im Praktikum und den Begriff „Mentoring“ für die Begleitform während des Praktikums.

Aufgrund der zentralen Rolle der Praxislehrperson ist es wichtig und notwendig, diese entsprechend vorzubereiten und zu professionalisieren (Pufke, Schirner,

Höldrich, Kirr & Stöger, 2019). Die schulpraktische Ausbildung ist ein Teil der Hochschulbildung, weshalb die beiden Elemente aufeinander bezogen werden sollten. Eine Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen muss gewährleistet sein, was der Qualifizierung von Praxislehrpersonen große Bedeutung verleiht. Die Weiterbildung zur Praxislehrperson ist in der Schweiz unterschiedlich geregelt und es gibt derzeit keine schweizweit gültigen Qualitätskriterien. An der PHBern müssen angehende Praxislehrpersonen drei Jahre Berufserfahrung und eine Empfehlung der Schulleitung vorweisen. Idealerweise wird Modul 1 des CAS „Berufspraxis kompetent begleiten“ (Nachdiplomstudiengang mit insgesamt 15 ECTS-Punkten) besucht. Wird eine Zusatzanstellung an der PHBern in Betracht gezogen, muss der gesamte CAS absolviert werden, was als eher zeitaufwendig, aber bereichernd angesehen wird (Freisler-Mühlemann et al., 2021). Die Professionalisierung von Praxislehrpersonen fand bisher also weniger durch Weiterbildungen als hauptsächlich durch Erfahrungen im Mentoring von Praxisphasen statt (Winkler & Grüning, 2018).

2. Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen

Lebenslanges Lernen ist aufgrund der stetigen Weiterentwicklung der Gesellschaft und der Bildungsanforderungen zentral für den Lehrberuf. Damit einher geht die prinzipielle Unabgeschlossenheit der individuellen Professionalisierungsprozesse im Lehrberuf (Schmidt-Hertha, 2020). Auch im Mentoring von Praktikant*innen ergeben sich für Praxislehrpersonen Chancen für die professionelle Entwicklung. Gerade in längeren Praxisphasen sind die Zusammenarbeit und die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts intensiver und anspruchsvoller (Rothland & Biederbeck, 2018), sodass die Interaktionen und der Austausch über die Qualität des Unterrichts beiden Akteur*innengruppen Professionalisierungschancen eröffnen. So ermöglicht es etwa die Auseinandersetzung mit dem Wissen und den Sichtweisen der Studierenden den Praxislehrpersonen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu reflektieren und ihre Handlungsschemata zu verändern (Neuweg, 2011). Dies ist bedeutsam vor dem Hintergrund, dass die Art des Unterrichtens der Praxislehrperson einen Einfluss auf das Unterrichten von Praktikant*innen hat (Ronfeldt, Brockman & Campbell, 2018). Die Interaktionen mit den Praktikant*innen und der professionelle Austausch mit dem Kollegium eröffnen den Praxislehrpersonen Reflexionsmöglichkeiten und Lernchancen, die aufgrund der erweiterten Zeitdauer bei Langzeitpraktika intensiver und nachhaltiger ausfallen können (Freisler-Mühlemann et al., 2021). Mit dem Mentoring sind auch Herausforderungen verbunden, die Impulse für das Lernen der Praxislehrpersonen geben können (Hollweck, 2019; Peercy, Kidwell, DeStefano Lawyer, Tigert, Fredricks, Feagin & Stump, 2020). So ist es eine Herausforderung, den konkurrierenden Erwartungen von Hochschule und Praktikant*innen gerecht zu werden, weshalb mitunter eher auf die Bedürfnisse reagiert wird, statt eine durchdachte Mentoringpraxis zu entwickeln (Orland-Barak & Wang, 2021).

Die Vorgaben und Rahmenbedingungen der Hochschule und der Praktikumschule, die Kompetenzen und Ressourcen sowie die individuellen Voraussetzungen der Praktikant*innen und der Praxislehrpersonen beeinflussen das Angebot und die Nutzung der Lerngelegenheiten und damit die Qualität des Praktikums. Die Einordnung der Lerngelegenheiten im Praktikum lässt sich anhand des Angebot-Nutzungs-Modells für das Lernen im Praktikum von Hascher und Kittinger (2014) einordnen (vgl. Abbildung 1). Hier werden die verschiedenen Ebenen der Ausbildung angesprochen und dargestellt. Auf der Systemebene (Makroebene) spielen die Rahmenbedingungen der Hochschule eine wichtige Rolle. Relevante Fragen sind beispielsweise: Welche Praktika werden in der Ausbildung angeboten? Gibt es ein Praktikumskonzept oder wie ist die Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Ausbildungsorganisation vorgesehen? Die Umsetzung dieser Konzepte in der Gestaltung der Praktika durch Vorgaben und Weisungen auf der Institutionsebene (Mesoebene) wird durch diese Rahmenbedingungen geleitet und bestimmt die konkreten Vorgaben für Praktika. Des Weiteren entscheiden die Mentoringbeziehung zwischen Praxislehrperson und Praktikant*in, die Umsetzung der Vorgaben durch die Praxislehrperson und die Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Praktikant*innen, wie die Vorgaben für Praktika umgesetzt werden, wie die Inhalte verbunden und welche Lernprozesse auf der Individualebene ermöglicht werden (Mikroebene). Hier lassen sich auch die Lerngelegenheiten verorten, die sich für die Praxislehrpersonen ergeben. Durch die Zusammenarbeit und gemeinsame Reflexion der Unterrichts- und Rollengestaltung mit den Praktikant*innen entstehen für die Praxislehrpersonen Lerngelegenheiten, die sie nutzen können (Freisler-Mühlemann et al., 2021).

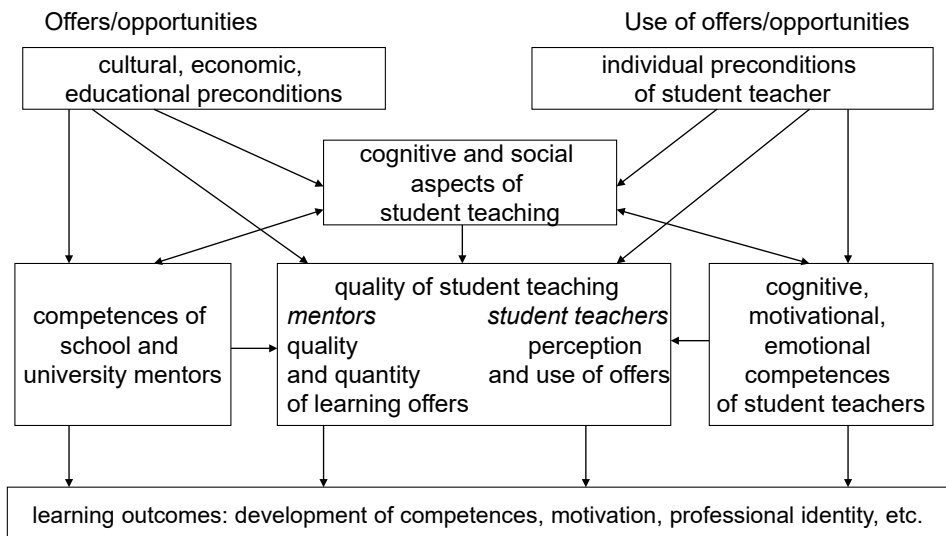


Abbildung 1: Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum (Hascher & Kittinger, 2014, S. 223).

Damit ein kohärenter Bildungstransfer zwischen Hochschule und Praktikumsschule (und umgekehrt) erfolgen kann, ist eine institutionalisierte Zusammenarbeit zentral. Neben den Hochschuldozierenden sind auch die Praxislehrpersonen für die Verknüpfung von Theorie und Praxis zuständig. Sie müssen die hochschulische Ausbildung an der Praxisschule weiterführen und möglichst kohärent an Theorieinhalte anschließen. Die Erwartungen, die an die Praxislehrpersonen gestellt werden können, hängen von den jeweiligen Rahmenbedingungen und den Möglichkeiten der Praxislehrperson ab. Auch Zugänge zur Lehrer*innenbildung an der Hochschule sind für die Kohärenz entscheidend. Oft jedoch fehlen Konzepte und Strukturen für die Weiterbildung von Praxislehrpersonen sowie Zeitressourcen zur Aktualisierung des Fach- und fachdidaktischen Wissens (Pufke et al., 2019). Das fachliche und das didaktische Wissen der Praktikant*innen und das Wissen und die Erfahrungen der Praxislehrpersonen können demnach als von den beiden Akteur*innen als kohärent oder diskrepanz wahrgenommen werden und jeweils spezifische Lernanlässe ermöglichen (Bradbury, 2010). Durch die Arbeit mit den Praktikant*innen erhalten die Praxislehrpersonen Einblick in den aktuellen Fachdiskurs und damit ein Angebot, ihren eigenen Unterricht zu reflektieren und ihr Wissen zu vertiefen oder zu erweitern (Häcker, 2019). Inwiefern Praxislehrpersonen von solchen Lernsituationen profitieren, ist aber weitgehend unerforscht (Patry & Roither, 2015). In diesem Beitrag soll deshalb der Frage nachgegangen werden, welche Professionalisierungschancen sich für Praxislehrpersonen bei der Begleitung eines Langzeitpraktikums bieten und wie Kohärenz zwischen den Studieninhalten an der Hochschule und den Praktika geschaffen werden kann.

3. Methodischer Zugang

In der vorliegenden Studie wurden zum einen Gruppeninterviews und Befragungen mithilfe von Kurzfragebögen mit 30 Lehrpersonen von Praktikums- und Partnerschulen des Instituts für Sekundarstufe 1 (IS1) der PHBern im Rahmen eines Informationstreffens durchgeführt. Diese Zugänge ermöglichten es, in kurzer Zeit individuelle Sichtweisen von mehreren Lehrpersonen an verschiedenen Schulen einzuholen und die Sichtweisen dieser spezifischen Akteur*innengruppe zu bündeln. Zum anderen wurden ausgewählte Praxislehrpersonen, die ein Semesterpraktikum betreuen, anhand eines strukturierten Leitfadens einzeln interviewt. Da Lernprozesse von der Expertise der Praxislehrpersonen und deren Funktionen im Praktikum abhängen können, wurden drei Gruppen von Praxislehrpersonen befragt: fünf Praxislehrpersonen an Partnerschulen des IS1 mit einer Zusatzanstellung an der PHBern, fünf Praxislehrpersonen an Partnerschulen des IS1 ohne Zusatzanstellung an der PHBern und sieben Praxislehrpersonen an einer Praktikumsschule der PHBern. Der Interviewleitfaden enthielt alle relevanten Aspekte der Fragestellungen, damit im Interview sichergestellt werden konnte, dass diese auch beantwortet wurden. Diese Form der Gesprächsführung zielte darauf ab, die subjektiven Sichtweisen von Praxis-

lehrpersonen möglichst differenziert und standardisiert zu erfassen. Die Auswertung der Gruppen- und Einzelinterviews erfolgte inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018). Insgesamt wurden zehn Interviews doppelt kodiert mit guten Übereinstimmungen in der Häufigkeit der Zuordnung der Codes zu den Hauptkategorien „Rolle in der Begleitung“ ($\kappa = 0.81$), „Chancen“ ($\kappa = 0.79$) und „Herausforderungen“ ($\kappa = 0.79$). Unklare Kodierungen wurden im Sinne einer einvernehmlichen Kodierung diskutiert. Dieses Auswertungsverfahren ermöglichte es, die Chancen und Herausforderungen der Praxislehrpersonen im Semesterpraktikum nachzuzeichnen und so einen Einblick in die Professionalisierungsmöglichkeiten und ihre Merkmale zu erhalten.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der drei Zugänge werden im Folgenden der Reihe nach vorgestellt. Die Gruppeninterviews wurden mit fünf Fragestellungen eingeleitet. Für diesen Beitrag sind folgende drei Fragen zentral: 1) *„Wie schätzen Sie den fachlichen Gewinn (fachlich = Fach, Fachdidaktik, Pädagogik) für Praxislehrpersonen durch die Begleitung von Praktikant*innen ein?“*, 2) *„Wie schätzen Sie den persönlichen Gewinn für Praxislehrpersonen durch die Begleitung von Praktikant*innen ein?“* und 3) *„Wenn man Praktika so gestalten würde, dass sie sicherstellen, dass sowohl Praktikant*innen als auch die begleitenden Lehrpersonen dazulernen: Wie müsste man diese Praktika gestalten?“*

In den fünf Gruppen wurden zu Frage 1) in Bezug auf den fachlichen Gewinn folgende Erfahrungen geschildert:

*Wenn eine Praktikant*in da ist, da gibt es natürlich Austausch und das geht über den Austausch hinaus, welchen wir sonst im Kollegium zusammen haben das, das befruchtet auch. Dieser Austausch, man redet über ganz andere Sachen, Theorien und so, Sachen, die sie an der PH gelernt haben. Ah, was ist denn das, ist das etwas Neues, das gibt einen ganz anderen Austausch und so. (GI02)*

Man sieht natürlich, was wird aktuell in den Fachdidaktiken diskutiert und gelehrt. Jetzt für mich, muss ich sagen, das gehört halt selbstverständlich auch dazu, dass ich halt dann auch aus meiner Erfahrung erzählen kann. (GI05)

Für mich, das denke ich schon, gerade als Kooperationsperson ist halt einfach auch wichtig, den Draht zu behalten, ja, einfach zur aktuellen, ich sage jetzt, zu gewissen gesellschaftlichen Entwicklungen. Die jungen Leute, die hier arbeiten, sind an einem ganz anderen Ort, als wir gewesen sind, und das müssen wir auch (.) ich denke das müssen wir auch ein wenig fühlen, wahrnehmen. Ja, wo läuft es heute durch, und dann denke ich, wird man auch nicht so abgehängt, das finde ich sehr wichtig. (GI01)

Die Lehrpersonen sehen einen fachlichen Gewinn durch das Wissen der Praktikant*innen über den aktuellen Stand der Fachdidaktiken aus dem Studium. In der Auseinandersetzung mit den Praktikant*innen wird der eigene Unterricht reflektiert und weiterentwickelt: „Sie [die Praxislehrpersonen] haben einen Austausch auf Augenhöhe, sie können sich auch mal kritisch beobachten, das haben wir auch festgestellt“ (GI01). Der Transfer dieses Wissens ist jedoch eng an die Einstellung der Praxislehrperson und die bereits erreichten Kompetenzen der Praktikant*innen geknüpft.

Zu Frage 2) in Bezug auf den persönlichen Gewinn wurden unter anderem folgende Aussagen gemacht:

Also wenn ich eine Praktikantin oder einen Praktikanten habe, bin ich „fast“ gezwungen, meinen eigenen Unterricht zu reflektieren. Also ich muss mir genau überlegen, was mache ich eigentlich und warum mache ich es eigentlich. (GI04)

*Ein persönlicher Gewinn, den ich gehabt habe – es ist toll, im Austausch zu sein mit jungen Lehrpersonen über die eigenen Schüler*innen. Und dieser Außenblick von meiner Klasse, den habe ich immer geschätzt. Ich hatte nachher die Möglichkeit, hinter meine Klasse zu sitzen und sie zu beobachten, das ist dann auch ein ganz anderer Blickwinkel. (GI02)*

Einen persönlichen Gewinn sehen die Praxislehrpersonen darin, dass sie die Klasse von außen beobachten können, ihre Praxis reflektieren und Zeit für sich und die Schüler*innen haben. Der Austausch mit jungen Personen und die Verbindung über die Praktikant*innen mit der Pädagogischen Hochschule werden als bereichernd wahrgenommen.

Zu Frage 3) in Bezug auf Lernchancen im Semesterpraktikum wurden beispielsweise folgende Aussagen gemacht:

Der Kontakt zu den jungen Leuten ist natürlich sehr zentral auch für mich als älterer Lehrer. Dass es mich jung hält, ich muss mich auseinandersetzen mit den jungen Leuten, ich muss lernen von ihnen, wie sie auf gewisse Situationen reagieren, und das ist ein riesiger Gewinn schlussendlich. (GI03)

Es sicher, wenn du in einem Dialog drin bist und die Ressourcen des Gegenübers kennenlernenst und umgekehrt ja auch. Dann gibt es einen Mehrwert. Weil dann kannst du tatsächlich etwas abholen zum einen oder etwas übergeben zum anderen. Das geht auf allen Ebenen. (GI02)

*Ob man jetzt wirklich etwas von den Praktikant*innen lernen kann, kommt ja sehr auf den Menschen darauf an, ob das zusammenpasst oder nicht. Diese Erwartung habe ich nicht. Aber die Erwartung an mich, fachlich à jour zu bleiben und die Sachen, die unterrichtet werden, auch vermitteln kann. Vor allem in den Fächern, in denen ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. (GI05)*

Lernchancen werden in den Gruppeninterviews darin gesehen, dass sowohl die Praxislehrpersonen als auch die Praktikant*innen voneinander lernen können, dass das Semesterpraktikum aufgrund seiner Dauer eine intensive Zusammenarbeit fördert und dass durch die gemeinsamen Besprechungen im Dialog und die Reflexion ein Mehrwert für beide entsteht.

Diese Befunde wurden durch die Ergebnisse in den Kurzfragebögen bestätigt. Alle 30 befragten Lehrpersonen stimmten eher bis sehr zu, dass die Praxislehrperson durch das Mentoring im Praktikum lerne. Sie begründeten dies damit, dass Offenheit für und Interesse an neuen Ideen, an der Zusammenarbeit mit und an der Entwicklung der Praktikant*innen notwendig seien. Sie erwähnten auch den Gewinn, der durch das Wissen über den aktuellen Forschungsstand der Praktikant*innen entstehe. Die Praxislehrpersonen können durch den Transfer von Theorie und Praxis und dessen Reflexion dazulernen. Außerdem sehen sie ihre Klasse aus einer anderen Perspektive. Darüber hinaus wird das Mentoring überwiegend als Teilschritt der eigenen Professionalisierung bestätigt, da durch die Diskussion und die Reflexion mit den Praktikant*innen ständig gelernt wird, der eigene Unterricht erklärt und begründet werden muss und in der Schule ohnehin ein lebenslanges Lernen erforderlich ist (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ausgewählte Ergebnisse aus den Kurzfragebögen

Frage: stimme ... zu	nicht	eher nicht	eher	sehr
Praxislehrpersonen lernen im Mentoring dazu.	–	–	12	18
Das Mentoring ist ein Teilschritt der eigenen Professionalisierung.	–	–	11	18

Die Aussagen der Praxislehrpersonen in den Einzelinterviews gehen in die gleiche Richtung (vgl. Tabelle 2). Hier wurde gezielt nach der Rolle gefragt, in der sich die Praxislehrpersonen während des Mentorings sehen. Die meisten von ihnen geben an, dass sie sich als eine Art Coach verstehen: *„Also ich bin ein Coach. Ich gebe Impulse und dann lass ich mal, schaue ich mal zu und dann, wenn ich das Gefühl habe, ja jetzt muss ich da noch einmal ein Impuls geben, aber bei mir dürfen Praktikant*innen auch Fehler machen“* (PLP109). Diese Begleitung wird auch von anderen Praxislehrpersonen beschrieben, die sich in einer ähnlichen Rolle als Begleitperson sehen: *„Ich denke, eine Begleitung ein Stückchen, ein Austausch, gegenseitiger Austausch, eine Art Brücke zur Praxis“* (PLP114). Es geht vor allem darum, einen Raum für Entwicklung für Praktikant*innen und Lehrpersonen zu ermöglichen, in welchem die Rolle angepasst wird und die Hierarchien flach sind.

Tabelle 2: Ausgewählte Ergebnisse aus den Einzelinterviews

Haupt-kategorien	Rolle in der Begleitung	N	Chancen der Begleitung	N	Herausforderungen der Begleitung	N
Sub-kategorien	Coach	9	Inputs aus dem Studium	14	Aufgabenmanagement	8
	Begleitperson	7	Diskussion und Reflexion des Unterrichts	11	Persönliche Kritik oder fehlende Berufseignung	5
	Raum zur Entwicklung	5	Zusammenarbeit mit PH	6	Schwierigkeiten Lernende – Praktikant*innen	5
	Verändernde Rolle	3	Eigene Klasse beobachten/begleiten	5	Klasse abgeben	4
	Flache Hierarchien	2	Entwicklung Praktikant*innen beobachten	4	Umsetzung Praktikumsvorgaben	3
			Rückmeldung zum eigenen Unterricht erhalten	4	Schwierigkeiten Zusammenarbeit	3

Bezüglich der Chancen für die Praxislehrpersonen während des Mentorings von Praktikant*innen im Semesterpraktikum entsprechen die Antworten denen aus den Gruppeninterviews und den Kurzfragebögen. Vor allem das Wissen der Praktikant*innen aus dem Studium wird als bereichernd angesehen ($N = 14$): „*Inhaltlich aktuelle Themen, welche von der PH behandelt werden, werden von den Praktikant*innen aufgegriffen, in Diskussionen eingefügt oder im Unterricht irgendwo ausprobiert, und so kann ich profitieren davon*“ (PLP107). In der Diskussion mit den Praktikant*innen während der Unterrichtsbesprechungen wird der eigene Unterricht reflektiert, neue Methoden und fachdidaktische Erkenntnisse werden besprochen und Unterrichtseinheiten weiterentwickelt ($N = 11$). Die Praktikant*innen fungieren als eine Art Schnittstelle zwischen Praxislehrperson und Pädagogischer Hochschule, was eine wertschätzende Zusammenarbeit ermöglicht ($N = 6$): „*Weil wir merken, wir kommen oder wir haben eine Idee oder wir haben keine Idee und mal die PH-Leute fragen, wie sie das sehen, finde ich sehr spannend*“ (PLP101). Diese Zusammenarbeit ermöglicht es zudem, die eigene Klasse zu beobachten und einzelne Schüler*innen gezielt zu fördern ($N = 5$), die Entwicklung der Praktikant*innen zu verfolgen ($N = 4$) sowie Rückmeldungen zum eigenen Unterricht zu erhalten ($N = 4$). Mentoring stellt aber auch eine Belastung durch die zusätzlichen Aufgaben dar. Dementsprechend wird das Aufgabenmanagement als die größte Herausforderung genannt ($N = 8$): „*Zeitgerecht alles bereitzuhaben, weil der Unterricht ja läuft und du bist ständig dran, dann die, gleichzeitig die Praktikant*innen, die jetzt auch da sind. Das ist eine Zusatzbelastung*“ (PLP104). Falls das Praktikum nicht gut läuft, wird dies auch als eine zusätzliche Belastung ($N = 5$) wahrgenommen und die Kommunikation wird entsprechend anspruchsvoller: „*Sicherlich ist es eine Herausforderung, wenn es nicht so läuft, dass man darüber nachdenken muss, es geht in die Richtung, dass das*

*Praktikum nicht erfüllt wird, oder man irgendwie intervenieren oder Hilfe von außen bekommen kann. Auch dementsprechend sind die Gespräche teilweise nicht ganz einfach“ (PLP108). Darüber hinaus fällt es Praxislehrpersonen schwer, ihre eigene Klasse einer/einem Praktikant*in zu übergeben, da sie sehr gerne unterrichten und den Unterricht selbst gestalten möchten (N = 4): „Für mich ist die Vorstellung schwierig, selbst sehr wenig zu unterrichten, denn ich mache es mega gerne und ich gebe jetzt wie meine geliebten Lektionen ihm hin“ (PLP101). Weitere Herausforderungen können sich in der Zusammenarbeit und bei Schwierigkeiten in der Umsetzung der Praktikumsvorgaben ergeben, wenn es zwischenmenschlich nicht passt – „Es ist sicher sehr schwierig, wenn es nicht so super funktioniert von der Chemie her, denn man ist dann lange zusammen“ (PLP110) – oder wenn generell Unklarheiten zu den Vorgaben bestehen.*

5. Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass das Mentoring für die Praxislehrpersonen Chancen zur Professionalisierung auf fachlicher und persönlicher Ebene bietet. In der Diskussion und Reflexion des Unterrichts mit den Praktikant*innen werden eigene Handlungsschemata reflektiert und weiterentwickelt (Neuweg, 2011). Die Praktikant*innen bringen Wissen aus ihrem Studium und Inhalte des aktuellen fachdidaktischen Diskurses in die Diskussionen ein, wovon die Praxislehrpersonen profitieren. Lehrpersonen sind, vor allem aus zeitlichen Gründen, nicht immer über die neusten Entwicklungen informiert und können so ihren Unterricht nicht aktualisieren, was sich auch einschränkend auf die Kohärenz der Ausbildung an Hochschule und Schule auswirkt. Das Mentoring knüpft an den Wissenserwerb der Studierenden an der Hochschule an (Cramer, 2020; Häcker, 2019) und bietet daher eine gute Möglichkeit für Lehrpersonen, aktuelle fachdidaktische Diskussionen indirekt mitzuverfolgen. Dies ist nachvollziehbar, aber aus Sicht der Lehrer*innenbildung insofern nicht unproblematisch, als erwartet wird, dass die Praxislehrpersonen in ihrer Rolle als Mentor*in die Praktikant*innen bei der qualitativ hochwertigen Umsetzung neuer Lehrmethoden unterstützen (Ronfeldt et al., 2018). Dazu müssten sie diese jedoch bereits kennen. Hier wird eine (erste) Schwierigkeit bei der Förderung der Kohärenz zwischen Hochschule und Schule erkennbar. Die Praxislehrpersonen erhalten ein Lernangebot bezüglich der Theorie-Praxis-Verknüpfung durch die Studierenden, statt ein Lernangebot für die Studierenden zu bieten (Gordon, 2000; Hascher & Kittinger, 2014). Darüber hinaus profitieren die Praxislehrpersonen in den Besprechungen durch das Erklären und Begründen des eigenen Handelns, was Impulse für Lernprozesse auslösen kann (Hollweck, 2019; Peercy et al., 2020). Die Zusammenarbeit und die Kommunikation mit künftigen Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum hinweg bietet auf der persönlichen Ebene Professionalisierungschancen. Sich offen auf eine neue Person einzulassen, ihr die eigene Klasse zu übergeben und von ihr ein Feedback zum eigenen Unterricht zu erhalten, ist eine Herausforderung für die Praxislehrpersonen und erfordert Offen-

heit sowie Interesse. Eine Praxislehrperson, die eine reflektierte und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Praktikumserfahrungen ermöglicht, ist auch für die Kompetenzentwicklung der Studierenden zentral (Gröschner & Hascher, 2019).

Lernsituationen für Praxislehrpersonen zeichnen sich durch die Zusammenarbeit mit einer zunächst fremden Person über einen längeren Zeitraum aus, in dem man sich kennenlernt, gemeinsam Vereinbarungen trifft, die Entwicklung von Kompetenzen verfolgt und Feedback gibt, aber auch erhält. Die vielfältigen Aufgaben als Lehrperson und Praxislehrperson müssen effizient und strukturiert bewältigt werden, was eine entsprechende Professionalisierung nach sich zieht (Pufke et al., 2019). Lernsituationen finden sich vor allem in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts und das Mentoring, in der Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts der Praxislehrperson oder der Praktikant*innen sowie in der Beobachtung der eigenen Klasse während des Unterrichts der Praktikant*innen. Die gemeinsame Reflexion über die Schüler*innen, über Unterrichtshandeln und -methoden und über fachdidaktische und pädagogische Konzepte bietet Gelegenheiten zur persönlichen Weiterentwicklung. Im Zuge des lebenslangen Lernens sind diese Impulse wichtig für die Professionalisierung der Praxislehrpersonen (Schmidt-Hertha, 2020). Diskussionsbedürftig sind die Erwartungen, die an die Praxislehrpersonen und ihre Begleitung der Studierenden gestellt werden. Eine Möglichkeit könnte sein, dass die Hochschulen ihr Lernangebot für die Lehrpersonen an den Schulen verbessern und den Dialog zwischen Dozierenden und Praxislehrpersonen weiter intensivieren, um die Kohärenz zu fördern (Pufke et al., 2019).

Dabei hat das Einnehmen einer Doppelrolle beim Mentoring der Praktikant*innen, die herausfordernd und spannend zugleich ist, eine zentrale Bedeutung. Während des Praktikums ist die Praxislehrperson nicht nur für die Entwicklung ihrer Schüler*innen, sondern auch für diejenige der Praktikant*innen verantwortlich. Die Vereinbarkeit der Aufgaben dieser beiden Rollen birgt Schwierigkeiten und Chancen für die Weiterentwicklung im Bereich der Führung und Organisation. Es zeigt sich auch hier eine Schwierigkeit in der Kohärenz zwischen Hochschule und Schule. Diesen Doppelrollen im Unterricht gerecht zu werden, ist mit vielen Herausforderungen verbunden (Orland-Barak & Wang, 2021). Folglich sind Zeitressourcen sowohl für die Bewältigung der Aufgaben als auch für die Nutzung von Lernangeboten zentral für die professionelle Weiterentwicklung. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen zur Aktualisierung des eigenen Wissens wider, für die sich die Praxislehrpersonen bei den Praktikant*innen informieren, und zeigt eine Schnittstelle zur Hochschule auch im Bereich der Unterrichtsmethoden. Das Streben nach einer kohärenten Ausbildung an Hoch- und Partnerschule kann hier deutlich optimiert werden. Diese Schlussfolgerungen erfordern, trotz der kleinen Stichproben in diesem Beitrag, eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Ausbildung kohärenter gestaltet werden kann, damit alle Akteur*innen gleichermaßen von Praktika profitieren können.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Party, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Bradbury, L. U. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049–1071. <https://doi.org/10.1002/sce.20393>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Fichten, W. M. H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 267–282). Weinheim: Beltz.
- Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Ammann, Ch. & Winkler, A. (2021). *Chancen und Herausforderungen von Praxislehrpersonen in der Begleitung von Studierenden im Semesterpraktikum. Schlussbericht*. Bern: PHBern.
- Gibbon, L. K. & Cobb, P. (2016). Content-focused coaching: five key practices. *The Elementary School Journal*, 117(2), 237–260. <https://doi.org/10.1086/688906>
- Gordon, P. A. (2000). The road to success with a mentor. *Journal for Vascular Nursing*, 18(1), 30–33. [https://doi.org/10.1016/S1062-0303\(00\)90059-1](https://doi.org/10.1016/S1062-0303(00)90059-1)
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis der „Theorie“ zur „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerausbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 41–51). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrer/innen/bildung. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2011). *Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLIP). Abschlussbericht der Längsschnittstudie*. München: TUM School of Education.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 109–129.
<https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen in Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 22–32.
- 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/Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse einphasiger Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.
- Hollweck, T. (2019). “I love this stuff!”: A Canadian case study of mentor–coach wellbeing. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 325–344.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0036>
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2008). Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. Netzwerke auf verschiedenen Ebenen als Chance für Unterrichts- und Schulentwicklung. *SchulVerwaltung Spezial*, 3, 33–35.
- Kiel, E. & Plien, C. (2012). Sollen universitäre und zweite Ausbildungsphase stärker vernetzt oder stärker separiert werden? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 59(2), 182–193. <https://doi.org/10.14220/mdge.2012.59.2.182>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. (2005). Mentor’s perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15–24.
<https://doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Nemeth, A. & Skiera, E. (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-01850-9>
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021). Teacher mentoring in service of preservice teachers’ learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86–99.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. & Roither, I. (2015). Zwischen Theorie und Praxis – Gelungene Unterrichtsbesprechungen aus Sicht von Praxislehrpersonen: Prinzipien und ein prototypisches Beispiel. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 91–107). Münster: Waxmann.
- Peercy, M. M., Kidwell, T., DeStefano Lawyer, M., Tigert, J., Fredricks, D., Feagin, K. & Stump, M. (2020). Experts at being novices: What new teachers can add to practice-based teacher education efforts. *Action in Teacher Education*, 42(3), 212–233.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1675201>
- Pufke, E., Schirner, S., Höldrich, A., Kirr, C. & Stöger, H. (2019). Professionalisierung von Praktikumslehrkräften. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Leh-*

- rer(in) werden – die Profession professionalisieren (S. 181–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ronfeldt, M., Brockman, S. L. & Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? *Educational Researcher*, 47(7), 405–418. <https://doi.org/10.3102/0013189X18782906>
- Rothland, M. & Biederbeck, I. (Hrsg.). (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-005>
- Simpson, T., Hastings, W. & Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481–498. <https://doi.org/10.1080/13540600701561695>
- Varney, J. (2009). Humanistic mentoring: Nurturing the person within. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127–131.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143–168). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_8
- Zeichner, K. M. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education*, 16(2), 105–132. <https://doi.org/10.1080/0260747900160201>

Fokus II:
Kohärente Theorie-Praxis-Relationierung

Nina Hüsler, Anna Locher und Corinne Wyss

Dozierendentandems als Prinzip für eine Annäherung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung?

Zusammenfassung

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts der Pädagogischen Hochschulen FHNW, St. Gallen und Zürich entstand eine neue Funktion von schulbasierten Fachpersonen, sogenannten „Praxisdozierenden“. Diese arbeiten im Tandem mit Dozierenden der Hochschule an einer Partnerschule im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung von Studierenden. Dieser Beitrag untersucht, inwiefern eine Veränderung der Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer*innenbildung aufgrund dieser neu eingeführten Funktion von den beteiligten Dozierenden und Studierenden wahrgenommen wurde. Die Ergebnisse aus Interviews mit den Dozierendentandems deuten darauf hin, dass die Praxisdozierenden ihre angedachte Funktion als Bindeglied zwischen Schule und Hochschule einnehmen konnten. Auch die Studierenden äußerten sich sowohl in Evaluationsbögen als auch in Einzelinterviews vorwiegend positiv in Bezug auf die Praxisdozierenden und schätzten besonders deren Offenheit bei Fragen und Problemen sowie die vielen schul- und praxisnahen Beispiele aus den Reflexionsseminaren, die vielen als hilfreiche Ergänzung zur Theorievermittlung dienen. Praxisdozierende und ihre Arbeit im Dozierendentandem ermöglichen damit einen weiteren Schritt in die Richtung einer kohärenteren Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer*innenbildung.

Schlagwörter: berufspraktische Ausbildung; Dozierendentandems; hybrider Raum; Partnerschulen; Praxisdozierende; Theorie-Praxis-Verbindung

Collaborative tandems of university- and school-based lecturers to bridge the gap between theory and practice

Summary

Relating academic and practical knowledge is a key issue in the field of teacher education. In a cooperation project of three Swiss universities of teacher education (FHNW, St. Gallen, and Zurich), the new function of a school-based practice lecturer (“Praxisdozent*in”) was implemented. Future practice lecturers are secondary-school teachers who work as mentors at partner schools and expand their skills for teacher training through a specifically created professional-development program (CAS). Embedded in the new function, they continue to work at a partner school, building a team with a university-based lecturer. These teams collaboratively support professionalization processes of student teachers. The contribution shows how the teams of school-based lecturers and university-based lecturers strengthen the theory-practice connection in teacher education for secondary schools. Data from interviews and a questionnaire survey indicate that most lecturers and student teachers see a benefit in the new function and the chance of achieving a more coherent connection between theory and practice.

Keywords: partner schools; practical training; school-based practice lecturer; theory-practice connection; third space

1. Ausgangslage

Kohärenz in der Lehrer*innenbildung lässt sich als sinnhafte Verknüpfung bzw. Passung von Lehr-Lern-Strukturen, -Gelegenheiten und -Inhalten definieren. Dabei sollen stets systematische Bezüge hergestellt werden, sodass die Lernenden das Gelehrte als zusammenhängend und sinnhaft wahrnehmen. Dies fördert einen professionsorientierten und vernetzten Wissenserwerb, der die Grundlage für das erfolgreiche unterrichtliche Handeln von Lehrkräften darstellt (Hellmann, 2019).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags spielt dabei insbesondere die Kohärenz zwischen den an der Hochschule angeeigneten theoretischen (fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen) Inhalten und den in erster Linie während Praktika gewonnenen schulpraktischen und unterrichtlichen Erfahrungen, nach Hellmann (2019) demgemäß Kohärenz in horizontaler Richtung, eine zentrale Rolle (Hellmann, 2019). In diesem Kontext schlägt Leonhard (2018) eine praxis-theoretische Betrachtungsweise von „Theorie und Praxis“ als zwei Praxen, nämlich der Wissenschafts- und der Berufspraxis, vor. Dabei steht bei der Wissenschaftspraxis der Umgang mit Theorien und Methoden im Mittelpunkt und bei der Berufspraxis der „Umgang mit kontingenten Situationen in Sozialsystemen“ (Leonhard, 2018, S. 19). Da sich diese Ausdrucksweise noch nicht im akademischen und beruflichen Sprachgebrauch durchgesetzt hat und so auch in den Datenerhebungen die noch immer gebräuchlichen Begriffe von Theorie und Praxis verwendet wurden, wird im folgenden Beitrag weiter von „Theorie“ und „Praxis“ die Rede sein, auch wenn sich die Autorinnen der Problematik der heuristischen Begrifflichkeit bewusst sind.

Das Problem der Theorie-Praxis-Verbindung wird in diesem Beitrag als ungenügende Kohärenz zwischen Hochschule und Praxisfeld verstanden, und zwar im Sinne der Fragmentierung (Terhart, 2004), das heißt einer systematisierten Zersplitterung von Strukturen und Inhalten der Ausbildung von Lehrpersonen, bei der es zu einer mangelhaften Passung zwischen der Ausbildung an der Hochschule und den Praxisphasen kommt. Das in der Schule erworbene Wissen wird an der Hochschule meist durch spezialisiertes Wissen ersetzt und dieses wiederum in der beruflichen Tätigkeit kaum mehr angewendet (Hellmann, 2019). Seitens der Bildungsforschung wird zunehmend argumentiert, dass eine systematische Verknüpfung der unterschiedlichen Wissensdomänen sowie eine verbesserte Theorie-Praxis-Verbindung die Qualität des Lehramtsstudiums steigern und zu einem erhöhten Wissenszuwachs sowie einem größeren Kompetenzerwerb von angehenden Lehrkräften führen (z.B. Hammerness & Klette, 2015; Kotthoff & Terhart, 2013). So stellen McQuillan, Welch und Barnatt (2012) fest, dass die Studierenden bei einer Verknüpfung von Theorie und Praxis, im Sinne der Anforderungen der Hochschule und der Erwartungen an die Studierenden während der Praxisphasen, von einem größeren erlebten Kompetenzerwerb berichten. Eine bessere Vernetzung aller Beteiligten der Lehrer*innenbildung, insbesondere jener an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, scheint daher sinnvoll zu sein. Auch Smeby und Heggen (2014) konnten aufzeigen, dass bei Lernenden, welche die Möglichkeit haben, theoretische

Erfahrungen im Studium kohärent mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen, positive Effekte auf deren wahrgenommenen Wissenszuwachs und Erwerb von Handlungskompetenzen zu verzeichnen sind. Eine als konsistent wahrgenommene Ausbildung kann sich positiv auf den Wissenszuwachs, die Einstellungen, die Überzeugungen oder die Motivation und die Studienzufriedenheit angehender Lehrkräfte auswirken (Hellmann, 2019). Die Schaffung von Kohärenz an Hochschulen kann dabei nicht als Zielzustand gelten, sondern muss als ein dauerhafter dynamischer Prozess verstanden werden, welcher stetig in alle Richtungen und zwischen allen Akteur*innen angepasst werden muss (Hammerness, 2006).

Dass nach wie vor ein Theorie-Praxis-Problem in der Ausbildung von Lehrer*innen vorhanden ist, zeigt sich auch in der Forschung (z.B. Villiger, 2015). Angehende Lehrpersonen klagen regelmäßig über zu wenig Praxis während der Lehrer*innen-ausbildung bzw. die fehlende Kohärenz zwischen akademischem und beruflichem Wissen (z.B. Hascher, Cocard & Moser, 2004; Oelkers, 2000). In Gesprächen mit Studierenden und in den internen Evaluationen der Pädagogischen Hochschule FHNW wird auch der mangelnde Praxisbezug Dozierender oder der fehlende bzw. zu aktualisierende Wissenschaftsbezug von Praxislehrpersonen kritisiert. Zur Kohärenzbildung werden an der Pädagogischen Hochschule FHNW bereits verschiedene Lehrmethoden bzw. Arbeitsformen eingesetzt, die Studierende bei der Theorie-Praxis-Verbindung unterstützen sollen, beispielsweise die praktikumsbegleitenden Reflexionsseminare, in denen Situationen aus der Praxis von PH-Dozierenden und Studierenden gemeinsam reflektiert werden, oder die Unterrichtsbesuche und Rückmeldungen der Mentor*innen. Beide Elemente verfolgen das Ziel, die Praxiserfahrungen der Studierenden mit hochschuleitigen Wissensbeständen zu verknüpfen.

Ein weiterer Lösungsansatz für das Theorie-Praxis-Problem wird im Konzept der Hybridität bzw. in einem „Third Space“ (Zeichner, 2010) gesehen (z.B. Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016; Grüning & Hascher, 2019). Hierbei soll ein möglichst hierarchiearmer Diskurs zwischen zwei Referenzsystemen ermöglicht werden, der Theorie und Praxis beinhaltet und dadurch eine Brückenfunktion einnimmt. Hier schließt ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschulen FHNW, St. Gallen und Zürich an (Kreis et al., 2020), in dessen Rahmen die neu entstandene Funktion der sogenannten „Praxisdozierenden“ eingeführt wurde. Im kooperativen Ausbildungssetting des Third Space arbeiten Praxislehrpersonen mit einer Zusatzausbildung (CAS¹) als Praxisdozent*in. Es handelt sich demnach um schulbasierte Fachpersonen, die sich einerseits durch ihre Tätigkeit als Lehrpersonen in der Praxis verankern lassen und die andererseits durch ihre Zusatzausbildung und den Wissensaustausch mit den PH-Dozierenden auch die Interessen und die Konzepte der Pädagogischen Hochschule kennen und vertreten. In diesem Beitrag geht es um die Frage, ob diese neue Funktion von den Beteiligten als kohärenzsteigernd wahrgenommen wird. Im Folgenden werden das Kooperationsprojekt sowie die Überlegungen hinter der neuen Funktion genauer erläutert.

1 Certificate of Advanced Studies, kurz „CAS“, ist ein an Schweizer Universitäten und Fachhochschulen angebotenes zertifiziertes Weiterbildungsangebot.

2. Projekt

Die Ausbildung von Lehrpersonen findet in den zwei Referenzsystemen „Hochschule“ und „Schule“ statt. Sie kann nur lernförderlich gelingen, wenn die beiden Systeme bzw. Lernorte zusammenarbeiten. Die Überbrückung der Schnittstellen zwischen den beiden Systemen stellt dabei eine der größten Herausforderungen der Lehrpersonenbildung dar, denn bisher gelingt die nachhaltige Vernetzung von Wissenschaft und Praxis nur partiell (Neuweg, 2016). In dem von swissuniversities im Rahmen des Programms „PgB11-Doppeltes Kompetenzprofil“ geförderten Projekt „Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden zum Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der Berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen“ wurden neue Funktionen und Beziehungen der Zusammenarbeit an den genannten Schnittstellen entwickelt und nachhaltig implementiert.

Das Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschulen FHNW, St. Gallen und Zürich sieht als Ansatz für eine intensivierte Kooperation und damit Verknüpfung von Lernräumen der Praxis und der Hochschule Tandems von Fachpersonen vor, die je einen Kompetenzschwerpunkt im wissenschaftlichen bzw. berufspraktischen Bereich zusammenführen. Beide Fachpersonen erwerben sich neben ihren primären beruflichen Kompetenzen auch Kompetenzen im je anderen Feld und erweitern damit ihr doppeltes Kompetenzprofil. Während die Fachperson seitens der Hochschule in der Funktion einer Dozierenden bzw. eines Dozierenden bereits vorhanden ist, wurde für die schulische Seite die Funktion der Praxisdozierenden geschaffen. Dies sind Praxislehrpersonen, die einen neu konzipierten Weiterbildungslehrgang an der Hochschule besucht haben, um wissenschaftliche, lehrpersonenbildnerische und fachdidaktische Kompetenzen zu erwerben. Die Praxisdozierenden arbeiten nun in sogenannten „Dozierendentandems“ eng mit einer oder einem PH-Dozierenden zusammen. Die Zusammenarbeit der Akteur*innen wird in Abbildung 1 grafisch dargestellt.

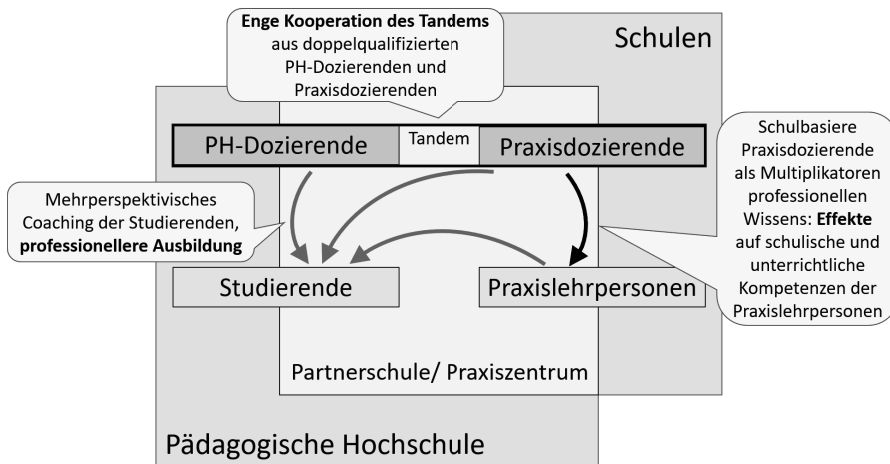


Abbildung 1: Rollen der Beteiligten (Fraefel, Kreis & Krattenmacher, 2017).

An der Pädagogischen Hochschule FHNW ist dieses Projekt in der Immersionsphase der Lehrer*innenbildung Sek I angesiedelt. Das Partnerschulkonzept wurde dort 2014 für alle Sek-I-Studierenden eingeführt (Staub, 2019). Diese Praktikumsphase befindet sich in der Regel im zweiten und dritten Semester des insgesamt neun Semester umfassenden Masterstudiums und ist die zweite Praktikumsphase im Rahmen der Ausbildung. In der Immersionsphase unterrichten die Studierenden als Teilzeitlehrpersonen gemeinsam mit einer Praxislehrperson für ein Jahr an einer Partnerschule. Zudem besuchen sie begleitende Reflexionsseminare, welche Vorwissen, Fachwissen und Erfahrungswissen mit konkreten Problemstellungen der Studierenden in Beziehung setzen, und Mentorate in Form von individuellen Gesprächen und Feldkontakten. Eine Übersicht über die Struktur des Partnerschuljahres kann Abbildung 2 entnommen werden.

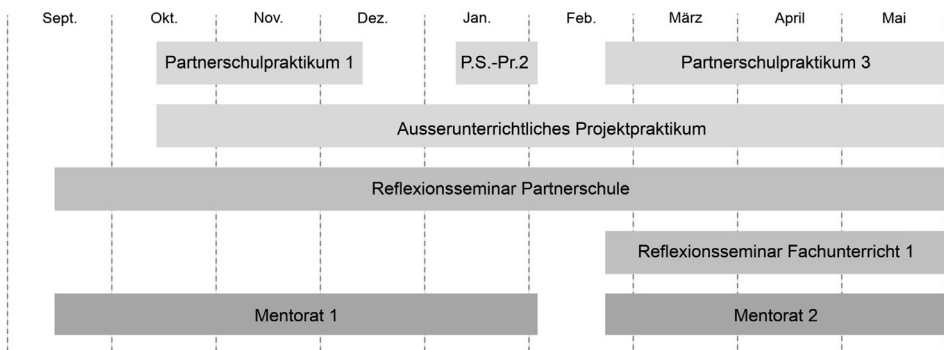


Abbildung 2: Die Struktur des Partnerschuljahres (Staub, 2019).

Partnerschulen sind Schulen, die mehrere Praxislehrpersonen beschäftigen, sodass 12 bis 14 Studierende betreut werden können. Partnerschulen müssen über eine hohe Kooperationsbereitschaft verfügen sowie Offenheit für innovative Ausbildungskonzepte zeigen. Im Sinne eines Third Space oder hybriden Lernfeldes sollen durch dieses Ausbildungskonzept Hierarchien zwischen den Beteiligten außer Kraft gesetzt werden; die Verantwortung für das Lernen der Schüler*innen soll gemeinsam getragen werden, damit kooperatives Lernen möglich wird (Hundehege & Staub, 2019).

In einer Längsschnittstudie im Zeitraum von 2018 bis 2020 haben zwei Kohorten von Praxislehrpersonen die Weiterbildung zu Praxisdozierenden durchlaufen, die zeitgleich in den Partnerschulen im Einsatz waren. Das Projekt wurde von der Pädagogischen Hochschule FHNW, der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und der Pädagogischen Hochschule Zürich wissenschaftlich begleitet. In der Begleitforschung des Kooperationsprojekts wurden die Praxisdozierenden und die PH-Dozierenden sowie Studierende zu ihrer Einschätzung und ihren Erfahrungen in Bezug auf die Dozierendentandems befragt. Im Rahmen dieses Beitrages soll auf der Grundlage der erhobenen Daten der leitenden Frage nachgegangen werden, inwiefern an der Pädagogischen Hochschule FHNW durch die neue Funktion der

Dozierendentandems eine stärkere Kohärenz zwischen der Hochschule und der Schulpraxis wahrgenommen wurde.

Durch die Tandems soll die Kohärenz zwischen dem vermittelten Wissen an Hochschulen und dem angewendeten Wissen in den Partnerschulen gefördert werden. Mithilfe des Freiburger Säulen-Phasen-Modells der Kohärenz nach Hellmann (2019) lässt sich der Einsatz der Praxisdozierenden und der PH-Dozierenden auf einer personellen Ebene im Bereich der Unterstützungsstrukturen einordnen, wobei damit natürlich auch strukturelle Veränderungen einhergehen. Die Tandems verbinden aktuelle theoretische Inhalte mit schulpraktischen und unterrichtlichen Erfahrungen innerhalb der Immersionsphase. Die neue Funktion soll demnach die horizontale und die synchrone Kohärenz der Lehrpersonenausbildung stärken.

3. Methodik

3.1 Daten

Die Datenerhebungen über alle drei Hochschulen erfolgten in den Studienjahren 2018/2019 (Kohorte I) und 2019/2020 (Kohorte II). Sie orientierten sich an einem Mixed-Methods Design, in dem quantitative und qualitative Daten erfasst und ausgewertet wurden. Am Standort der Pädagogischen Hochschule FHNW wurden in zwei Kohorten *semistrukturierte Tandeminterviews mit den Praxisdozierenden und PH-Dozierenden* ($N = 28$; 14 Tandeminterviews, wobei Kohorte I $n = 12$, 6 Interviews und Kohorte II $n = 16$, 8 Interviews) geführt.² Die Aufnahmen entstanden entweder an den Partnerschulen oder an der Hochschule. Zwei Interviews in Kohorte II mussten per Videobesprechung durchgeführt werden. Alle Interviews wurden anschließend von drei Projektmitarbeiterinnen transkribiert.

Zusätzlich wurden im Herbstsemester 2020 *leitfadengestützte Einzelinterviews mit Studierenden* ($N = 9$) erhoben, in denen diese unter anderem zu ihrem Kontakt mit den Praxisdozierenden sowie zu Meinungen zur neuen Funktion „Praxisdozent*in“ befragt wurden. Dabei wurden neun Studierende von drei verschiedenen Partnerschulen zu ihrer Wahrnehmung der Dozierendentandems und zu ihrer Meinung bezüglich der Theorie-Praxis-Verbindung in der Ausbildung befragt.³ Die Interviews wurden per Videobesprechung über die softwarebasierte Plattform „Webex“ durchgeführt und anschließend von einer Projektmitarbeiterin und einer studentischen Hilfskraft transkribiert. Ergänzend zur Perspektive der Lehrenden sollten dadurch die Erfahrungen der Studierenden miteinbezogen werden. Des Weiteren werden von der

2 Beispielfragen: „Lässt sich eurer Meinung nach ein Mehrwert aus der gemeinsamen Gestaltung des Reflexionsseminars ziehen?“; „Die Praxisdozierenden sollen als Bindeglied zwischen Hochschule und Schule fungieren. Wie schätzt ihr das ein, ist das gelungen?“

3 Beispielfragen: „Wie haben Sie den Praxisdozenten/die Praxisdozentin an Ihrer Schule wahrgenommen?“; „Inwiefern lässt sich Ihrer Meinung nach ein Mehrwert für Sie als Studierende*r daraus ziehen, dass das Seminar sowohl von Praxisdozierenden als auch von Partner-schulmoderierenden (PH-Dozierenden) gestaltet wurde?“

Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule FHNW regelmäßig interne *Evaluationen mittels Fragebögen* durchgeführt. Im Herbstsemester 2019 ($N = 61$) und im Frühlingsemester 2020 ($N = 58$) wurden Studierenden der Immersionsphase hierbei auch offene Fragen zu den Praxisdozierenden gestellt.⁴

3.2 Datenauswertung

Bei den *Tandeminterviews* werden die Ergebnisse beider Kohorten zusammen berichtet (Abschnitt 4.1). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Frage nach dem Mehrwert einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis nur in der zweiten Kohorte ($n = 16$, 8 Interviews) gestellt wurde. In den Interviews mit Kohorte I wurde dieses Thema von den Befragten bei einer Frage⁵ jedoch ebenfalls oft aufgegriffen, weshalb die Ergebnisse beider Kohorten berichtet werden.

Die Daten der *Tandeminterviews*, der *Studierendeninterviews* sowie der *Evaluationsbögen* wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2018) anhand induktiv und deduktiv erarbeiteter Kategorien ausgewertet.⁶ Als Kodiereinheit für die Datenauswertungen wurden in den *Tandem- und Studierendeninterviews* inhaltlich zusammenhängende Textpassagen und in den *Evaluationsbögen* die einzelnen offenen Antworten untersucht. Aufgrund der kleinen Stichprobengrößen wurden alle qualitativen Analysen im Konsensverfahren von zwei Mitarbeiterinnen des Projekts vorgenommen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die aus verschiedenen Datenerhebungen gewonnenen Ergebnisse berichtet. Abschnitt 4.1 geht dabei zunächst auf die Sicht der Dozierendentandems ein, bevor in Abschnitt 4.2 die Perspektive der Studierenden aufgezeigt wird. Letzterer Abschnitt ist nochmals unterteilt in die Befunde aus den Evaluationsbögen und aus den Einzelinterviews.

4 Beispielitems: „Wie unterstützt Sie der/die Praxisdozent*in in Ihrer berufspraktischen Ausbildung an der Partnerschule? Nennen Sie konkrete Beispiele.“; „Was trägt der/die Praxisdozent*in zu Ihrem Lernprozess als angehende Lehrperson bei, das der/die Moderator*in nicht einbringt?“

5 „Die Praxisdozierenden sollen als Bindeglied zwischen Hochschule und Schule fungieren. Wie schätzt ihr das ein, ist das gelungen?“

6 Die Kategoriensysteme werden auf Nachfrage gerne zur Verfügung gestellt.

4.1 Sicht der Dozierendentandems

Eine zentrale Rolle in der Zusammenarbeit der Dozierendentandems spielt das gemeinsam an den Partnerschulen durchgeführte Reflexionsseminar (vgl. Abbildung 2). Dieses findet zehnmal während des ganzen Partnerschuljahres statt. Dabei wird die Zusammenarbeit in den Tandems grundsätzlich als gleichberechtigt mit unterschiedlichen Ausgangslagen angesehen. Die Verantwortung für das Seminar obliegt den PH-Dozierenden, die Inhalte sollen jedoch hauptsächlich aus den Erfahrungen und Anliegen der Studierenden abgeleitet werden. Aus den Interviews geht hervor, dass die Praxisdozierenden dabei die Seite der Praxis einnahmen und mit anschaulichen Beispielen aus dem eigenen Unterricht oder ihrem Wissen über die Partnerschule die Ausführungen der PH-Dozentin bzw. des PH-Dozenten zu ergänzen versuchten. Fünf von 14 Dozierendentandems äußerten, dass sie hierin eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis sähen, welche einen Mehrwert für die Studierenden darstelle. Ein PH-Dozent beschreibt die Vorteile der gemeinsamen Durchführung des Reflexionsseminars wie folgt:

Für mich hat es einen starken inhaltlichen Mehrwert, weil du [die Praxisdozentin] noch stärker die Unterrichtspraxisperspektive direkt einbringen kannst. Ich behaupte jetzt von mir, dass ich diese jetzt zumindest nicht so schlecht fantasieren kann, aber bei mir ist es ein Weilchen her und das eine ist einmal rein qualitativ der inhaltliche Beitrag und das zweite ist dann die Glaubwürdigkeit bei den Studierenden, die bei dir größer ist, was den Praxisbezug angeht, weil du eben mehr den Stallgeruch hast. (GSLN07)

Die gemeinsame Gestaltung der Reflexionsseminare im Sinne einer stärkeren Kohärenz zwischen Theorie und Praxis wird offenbar noch nicht von allen Tandems in gleicher Konsequenz umgesetzt. Die Hälfte der befragten Praxisdozierenden ($n = 7$) war regelmäßig in den Reflexionsseminaren dabei und vermehrt auch in die Planung involviert. Die andere Hälfte war allerdings nur bei Bedarf in den Reflexionsseminaren anwesend. Als Gründe für die seltenere Anwesenheit wurden überwiegend mangelnde Ressourcen oder nicht abgestimmte Stundenpläne genannt.

Ein weiterer Aspekt, in dem viele Dozierendentandems ($n = 8$) eine Annäherung von Theorie und Praxis erkennen können, wird darin gesehen, dass die Praxisdozierenden ihr aufgefrischtes theoretisches Wissen bzw. neue Konzepte der Fachdidaktik oder der Erziehungswissenschaft, die sie sich durch den Besuch des CAS, in den Gesprächen mit den PH-Dozierenden oder in den Reflexionsseminaren angeeignet haben, im Schulhaus weitergeben können. Wenn diese Konzepte von einer schulinternen Person als sinnvoll befunden werden, so ist die Akzeptanz bei den Lehrpersonen sehr viel höher, als wenn dieselben Aspekte von der Pädagogischen Hochschule direkt an die Schulen herangetragen werden. Ein Praxisdozent drückte dies wie folgt aus:

Den Mehrwert sehe ich vor allem auch darin, dass ich diese Ausbildung gemacht habe, jetzt quasi PH-ausgerichtet bin, [...] durch meine Funktion, dass ich auch an dieser Schule unterrichte, sieht man, aha, der probiert das auch, der macht das auch, der hat Erfolg damit, hat auch gewisse Zweifel an gewissen Sachen, ich denke das macht das Ganze ein wenig näher und kittet das zusammen, dass das nicht mehr so zwei Schulen sind, sondern dass es miteinander vereinbar ist. (IHBE09)

Einzelne Dozierendentandems planen bereits interne Weiterbildungen an den Partnerschulen. Durch eine solche Wissensvermittlung möchten sie die Unterrichtsqualität der (Praxis-)Lehrpersonen an den Partnerschulen bereichern und weiterentwickeln.

Die Dozierendentandems wurden zudem gefragt, ob sie der Meinung seien, dass die Praxisdozierenden als Bindeglied zwischen Schule und Hochschule betrachtet werden können. Alle Gruppen ($N = 14$) bejahten diese Aussage. Drei Tandems äußerten den Wunsch, ihre Sichtweisen aus der Praxis vermehrt in die Pädagogische Hochschule einbringen zu dürfen, sodass der Austausch zwischen den Institutionen noch weiter gestärkt werden könnte und weniger einseitig gestaltet wäre.

Nach dieser Selbsteinschätzung der Dozierendentandems wird im Folgenden auf die Sicht der Studierenden bezüglich der Funktion der Praxisdozent*innen und der Theorie-Praxis-Verbindung eingegangen.

4.2 Sicht der Studierenden

4.2.1 Ergebnisse aus den Evaluationsfragebögen

In den Evaluationsfragebögen wurde die folgende offene Frage gestellt, die in Bezug auf die vorliegende Fragestellung ausgewertet wurde: „Wie unterstützt Sie der/die Praxisdozent*in in Ihrer Berufspraktischen Ausbildung an der Partnerschule?“ Alle 119 befragten Studierenden antworteten auf diese Frage. Die Antworten lassen sich in die folgenden drei Kategorien einordnen, wobei einzelne Antworten mehrere Aspekte enthielten und mehrfach kodiert wurden: „Unterstützung im AUPP“⁷, „Ansprechpersonen“ und „Professionalisierung“. 36-mal wurde die Unterstützung im außerunterrichtlichen Projektpraktikum erwähnt. 46-mal wurden die Praxisdozierenden als offene, hilfsbereite „Ansprechpersonen“ gelobt, die man bei Problemen oder sonstigen Fragen (organisatorisch oder schulspezifisch) aufsuchen konnte, was zum Beispiel in den folgenden Antworten zum Ausdruck kommt: „*Wünsche und Änderungen werden zur Kenntnis genommen. Man fühlt sich ernst genommen*“ (St_70) oder „*Man kann ihr immer alle Fragen stellen, ganz egal um welches Thema es geht*“ (St_84). Ebenso viele

7 Im außerunterrichtlichen Projektpraktikum (AUPP) widmen sich die Studierenden im Rahmen von 60 Arbeitsstunden besonderen Herausforderungen, die sich den jeweiligen Schulen außerhalb des regulären Unterrichts stellen. Die Projektarbeit wird schriftlich dokumentiert.

Antworten ($n = 46$) wurden der Kategorie „Professionalisierung“ zugeordnet. Dabei wurde die Wissensweitergabe der Praxisdozierenden entweder informell im Schulhaus oder in den Reflexionsseminaren genannt, zum Beispiel in der Antwort *„Gibt als Klassenlehrer gute Tipps und führt Diskussionen im Reflexionsseminar“* (St_90). Zehn Studierende gaben keine Beispiele an oder schrieben, dass sie kaum Kontakt mit der Praxisdozentin bzw. dem Praxisdozenten gehabt hätten.

Ausschließlich im Herbstsemester 2019 wurden die Studierenden außerdem Folgendes gefragt: „Was trägt der/die Praxisdozent*in zu Ihrem Lernprozess als angehende Lehrperson bei, das der/die Moderator*in nicht einbringt?“ Von den Antworten der 61 Studierenden, die diese Frage beantwortet hatten, konnten mehr als die Hälfte ($n = 31$) der Kategorie „Erfahrung als Lehrperson“ zugeteilt werden, welche den starken Praxisbezug der Praxisdozierenden bzw. deren Wissen über die Schule umfasst, zum Beispiel *„Hilfestellungen in der Praxis geben. Die Praxisdozenten sind näher am Beruf als die Moderatorin“* (St_55) oder *„Sie arbeitet als Lehrperson an der Partnerschule und kennt die Schule als Ganzes und die Organisation etc. besser“* (St. 45). Acht Personen gaben andere Aspekte an, zum Beispiel den häufigeren Kontakt. 22 Teilnehmende antworteten nicht auf die Frage. Anzumerken ist, dass vereinzelte Antworten eine Unsicherheit bezüglich der Funktion der/des Praxisdozierenden thematisieren bzw. einigen Studierenden nicht ganz klar zu sein schien, welche Person an der Schule der/die Praxisdozierende war. Ein Beispiel dafür wäre die folgende Antwort aus den Evaluationsbögen: *„Ich arbeite mit so vielen Lehrpersonen zusammen, dass ich das gar nicht mehr richtig unterscheiden kann, wer für welche Bereiche zuständig ist“* (S04HS19).

4.2.2 Ergebnisse aus den Einzelinterviews

In den Interviews mit den Studierenden zeigt sich, dass die meisten Studierenden die Praxisdozierenden durchaus wahrnehmen, da zwei Drittel der Studierenden ($n = 6$) den/die Praxisdozent*in an der eigenen Partnerschule namentlich benennen konnten. Drei Studierende verwechselten die Funktionen „PH-Dozent*in“ und „Praxisdozent*in“.

Alle Studierenden schilderten grundsätzlich positive Erfahrungen mit den Praxisdozierenden. Nur zwei Studierende hatten kaum Kontakt mit ihrem Praxisdozenten. Eine interviewte Person äußerte sich wie folgt zur Funktion der Praxisdozierenden: *„Ich glaube, wenn man die Funktion nicht hätte, würde etwas fehlen, es wären wie zwei Dinge – die Partnerschule und die PH – und so ist es wie eine Brücke, ja, sie schlägt quasi die Brücke“* (Studi_BKHN09).

Zwei Drittel der Studierenden ($n = 6$) empfinden die Funktion der Praxisdozierenden als relevant, wie beispielsweise aus dieser Aussage ersichtlich wird:

Die gesamte PH wurde von einer Person repräsentiert, die gesamte Schule von einer und mit diesen zwei Personen war man immer an den Treffen und wusste, wenn sich eine Frage an die Schule richtet, spricht man mit [der/dem Praxisdozierenden], und sonst mit [der/dem Dozierenden] der PH. (Studi_IKWG02)

Drei Studierende gaben an, bei möglichen Schwierigkeiten auch ohne Praxisdozierende genügend Ansprechpersonen zu haben, und hatten nur im Rahmen des außerunterrichtlichen Projektpraktikums Kontakt mit den Praxisdozierenden. Sieben der neun befragten Studierenden erwähnten, dass sie es als Mehrwert empfanden, eine zweite kompetente Person mit Praxisbezug und Schulnähe im Reflexionsseminar dabei zu haben, bzw. dass sie es schätzen würden, wenn dies so wäre. Auf die Frage danach, ob ohne die Praxisdozierenden im Reflexionsseminar etwas fehlen würde, kam von einem Studenten folgende Antwort: „Ich glaube, es wäre weniger praxisnah gewesen und weniger aktualitätsbezogen“ (Studi_EHBN07). Bei der Frage nach der Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Ausbildung wurden die Reflexionsseminare bzw. die Praktika während der Immersionsphase von sieben Studierenden als gelungene Beispiele genannt. Sechs Studierende gaben an, die Lehrpersonen-ausbildung an der Pädagogischen Hochschule ansonsten oft als zu theorielastig zu empfinden.

5. Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, inwiefern an der Pädagogischen Hochschule FHNW durch die Dozierendentandems eine stärkere Kohärenz zwischen Hochschule und Schulpraxis wahrgenommen wurde. Aus den Tandeminterviews wird ersichtlich, dass die Dozierendentandems das gemeinsame Ziel der Begleitung der Studierenden während der Praxisphasen anstreben. Dadurch, dass die Praxisdozentin bzw. der Praxisdozent an der Partnerschule arbeitet, konnte ein niederschwelliges Hilfs- und Beratungsangebot für Studierende und Praxislehrpersonen vor Ort ermöglicht werden. Probleme oder Fragen konnten so zeitnah und schulhausintern geklärt werden, was zu einer Entlastung der PH-Dozierenden führte. Die strukturierten Lernangebote im Bereich der Unterstützungsstrukturen, welche mit der Etablierung der Dozierendentandems einhergehen, regen eine Verbindung des pädagogisch-praktischen und des wissenschaftsreflexiven Habitus an (z.B. Leonhard, 2018). Aus den dargestellten Ergebnissen geht des Weiteren hervor, dass die Praxisdozierenden an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule auf mehreren Ebenen zu einer kohärenteren Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer*innenbildung beitragen. Folglich scheint eine Stärkung der horizontalen und der synchronen Kohärenz in der Lehrpersonen-ausbildung (Hellmann, 2019) durch die neue Funktion sinnvoll und gelungen zu sein. Eine Theorie-Praxis-Verbindung, von der die Studierenden sehr viel profitieren können, wird durch die Tandems in gemeinsamer Durchführung des Reflexionsseminars möglich. Das Ziel der Reflexionsseminare ist, die an der Hochschule vermittelten theoretischen Inhalte mit konkreten (praxisbasierten) Problem-

stellungen der Studierenden in Beziehung zu setzen und in dieser produktiven Konfrontation Konzepte und Heuristiken aufzubauen, die wiederum für die Praxis nutzbar sind (Staub, 2020). In diesem Gefäß konnten die Praxisdozierenden laut eigenen Aussagen den Praxis- bzw. Schulbezug der diskutierten theoretischen Inhalte stärken. Es wurde klar, dass sich die Praxisdozierenden in ihren Rollen, aber auch die Dozierendentandems als Team zuerst finden und eine Beziehung zur gemeinsamen Aufgabenbewältigung im Tandem aufbauen mussten. Denn für den Erfolg einer gelingenden Kooperation sind der Vertrauensaufbau und die Kontaktpflege zentral (von Gehlen, Dreher, Holzäpfel & Hochbruck, 2019). Durch die Stärkung der lernförderlichen Kooperation der Tandems entstanden eine engere Verknüpfung von Schule und Hochschule und auch ein größeres Verständnis für die jeweils andere Institution.

Timperley (2005) gibt zu bedenken, dass Maßnahmen oftmals diffus und erfolglos bleiben, wenn Kohärenz nur von wenigen Personen einer Institution verantwortet wird. Es reicht demnach nicht, wenn die Dozierendentandems als geschlossenes System arbeiten. Relevante Konzepte und die gewonnenen Erfahrungen der Tandems sollen hauptsächlich durch die Praxisdozierenden, die durch ihre doppelte Verbindung zur Schule und zur Pädagogischen Hochschule eine Vermittler*innenrolle einnehmen können, an die Praxislehrpersonen herangetragen werden, sodass die gesamte Partnerschule von der neuen Funktion profitieren kann. Ansätze dazu lassen sich laut den Dozierendentandems erkennen und sind bei einigen Tandems bereits in Form von internen Weiterbildungen in konkreter Planung. Durch einen derartigen Wissensaustausch kann zudem die Unterrichtsqualität der (Praxis-)Lehrpersonen an den Partnerschulen gesteigert werden, was das Kohärenzerleben der Studierenden fördern und die Qualität der Ausbildung im Allgemeinen verbessern kann.

Mit Canrinus, Bergem, Klette und Hammerness (2015) kann angemerkt werden, dass eine bloße Generierung kohärenter Lehr-Lern-Gelegenheiten vonseiten der Hochschule nicht per se mit einem gesteigerten Wissens- oder Kompetenzerwerb angehender Lehrkräfte einhergeht. Nur weil Kohärenz geschaffen wird, ist dies noch kein Garant dafür, dass diese auch von den Studierenden so wahrgenommen wird. Aus diesem Grund wurden nicht nur die involvierten Dozierenden, sondern auch die Studierenden befragt. Hierbei sei darauf hingewiesen, dass es sich bei diesen Ergebnissen um reine Selbstberichtsdaten handelt, die zwar etwas über die Wahrnehmung von Kohärenz, aber noch nichts über deren Auswirkungen aussagen können. Die Ergebnisse aus den Evaluationsfragebögen und den Einzelinterviews zeigen, dass die Studierenden einen Mehrwert in der Funktion der Praxisdozierenden erkennen und besonders deren Teilnahme am Reflexionsseminar als Bereicherung sehen.

Die Ergebnisse der ausgewählten Daten aus den Evaluationsfragebögen zeigen deutlich, dass die Praxisdozierenden als wertvolle Ansprechpersonen wahrgenommen werden und besonders ihr spezifisches Wissen über die Partnerschule und ihre meist langjährige Unterrichtserfahrung für die Studierenden einen Mehrwert darstellen. Dadurch, dass die Praxisdozierenden das außerunterrichtliche Projektpraktikum betreuen und bewerten sowie an Informationsanlässen und meist auch im Reflexionsseminar dabei sind, haben sie einen anderen Stellenwert und sind stärker mit der Pädagogischen Hochschule verbunden als die Praxislehrpersonen.

Während mehr als die Hälfte der Studierenden in den Interviews angibt, einen Großteil der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule als theorielastig zu empfinden, werden die Immersionsphase sowie das Reflexionsseminar von vielen als gelungenes Beispiel der Theorie-Praxis-Verbindung angeführt. Das Reflexionsseminar stellt sich auch in den Evaluationsbögen als wertvoll für die Studierenden heraus. In den Interviews berichten die Studierenden, dass die Zusammenarbeit der Dozierendentandems im Reflexionsseminar von ihnen positiv wahrgenommen worden sei. Hierbei werden besonders der stärkere Praxisbezug und die Schullnähe der Praxisdozierenden als Vorteile genannt. Diese Aspekte werden auch in den Evaluationsbögen hervorgehoben. Durch eine zusätzliche Person im Reflexionsseminar, welche die Konzepte der Pädagogischen Hochschule vertritt und gleichzeitig selbst als Lehrperson der Sekundarstufe I den Schulalltag kennt, kann demnach die Qualität des Seminars für die Studierenden gesteigert werden.

Einige der in den Interviews befragten Studierenden, die auch an der internen Evaluation der Pädagogischen Hochschule FHNW teilgenommen hatten, wussten nicht, wer genau der Praxisdozent bzw. die Praxisdozentin an ihrer Partnerschule war. Dies lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass die beiden Personen des Dozierendentandems in der Regel sehr stark zusammenarbeiten und es daher auch Tätigkeitsüberschneidungen gibt. Andererseits wurde der Begriff „Praxisdozent*in“ nicht an allen Partnerschulen eindeutig kommuniziert. Diesbezüglich erscheint es relevant, die Tätigkeiten und Rollen der unterschiedlichen Funktionen noch weiter auszudifferenzieren und sie an den Partnerschulen besser zu implementieren, sodass die unterschiedlichen Funktionen und die sich ergänzenden Tätigkeiten auch als solche wahrgenommen werden.

6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Datenauswertungen haben gezeigt, dass die Funktion der Praxisdozierenden, welche im Rahmen des Kooperationsprojektes „Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden zum Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der Berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen“ eingeführt wurde, die Kohärenz zwischen akademischer und praktischer Ausbildung in der Lehrer*innenbildung auf mehreren Ebenen stärken kann. Die Arbeit der Dozierendentandems wurde von der Mehrheit der befragten Dozierenden und Studierenden als Mehrwert in Bezug auf die Kohärenz zwischen Hochschule und Schulpraxis wahrgenommen.

Durch die Arbeit der Dozierendentandems entsteht eine positive Wechselwirkung zwischen den Partnerschulen und der Pädagogischen Hochschule. Die Kooperation der Institutionen wird gestärkt, was sich in einer besseren Kommunikation und einem größeren gegenseitigen Verständnis zeigt. Aus den qualitativ ausgewerteten Interviews mit den Dozierendentandems geht hervor, dass sowohl die Praxisdozierenden als auch die PH-Dozierenden einen gewinnbringenden Wissens- und

Erfahrungsaustausch zugunsten der Ausbildung der Studierenden wahrnehmen und eine Annäherung von Theorie und Praxis in Form der Dozierendentandems ansatzweise stattgefunden hat.

Praxisdozierende sind langjährige Lehrpersonen und Praxislehrpersonen, die sich in ihren Ausbildungen zu Praxisdozent*innen viel fachdidaktisches, fachwissenschaftliches und erziehungswissenschaftliches Wissen angeeignet haben, gleichzeitig aber auch über einen enormen berufspraktischen Erfahrungsschatz verfügen. Einerseits können die Studierenden von diesem Wissen in den Reflexionsseminaren oder durch einen informellen Austausch im Lehrer*innenzimmer profitieren; andererseits sind die Praxisdozierenden auch Ansprechpersonen bei jeglichen organisatorischen und schulspezifischen Fragen. Die Studierenden schätzen die Praxisdozierenden und deren enge Zusammenarbeit mit den PH-Dozierenden als wichtigen Bestandteil der Kohärenz zwischen Schule und Hochschule.

In welcher Form die Qualifizierung zukünftiger Praxisdozierender gestaltet wird, ist zum jetzigen Zeitpunkt unklar, da der CAS in der durchgeführten Form nicht mehr angeboten werden kann. Die Pädagogische Hochschule FHNW wird jedoch auch zukünftig die Verstetigung und die Weiterentwicklung dieser Funktion verfolgen und weiterhin in engem Kontakt mit den ausgebildeten Praxisdozierenden bleiben. Zudem sollen die Dozierendentandems als Brückenfunktion an der wichtigen Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule zukünftig durch eine weiterführende Profil- und Aufgabenschärfung der Praxisdozierenden gestärkt werden. Des Weiteren sollen schulinterne Angebote zur Wissensweitergabe (z.B. Fachdidaktik, Coaching) seitens der Tandems von der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I angeregt und unterstützt werden, sodass die Dozierendentandems ihre für die Schule und die Hochschule lernförderliche Kooperation, die eine berufs- und wissenschaftstheoretische Ausbildung der Studierenden unterstützt und zu einer Stärkung der Kohärenz in der Lehrer*innen-ausbildung beiträgt, noch weiter ausbauen können.

Literatur

- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 99–114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fraefel, U., Kreis, A. & Krattenmacher, S. (2017). *Tandems von PH-Dozierenden und Praxis-Dozierenden*. Projektantrag.
- Grüning, M. & Hascher, T. (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4), 191–210. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/12>

- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In G. LeTendre & A. Wiseman (Hrsg.), *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (S. 239–277). Bingley: Emerald.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623–637.
<https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Hundehege, M. & Staub, S. (2019). Third Space in Partnerschulen. Kooperationsfelder von Dozierenden-Tandems. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 90–96.
https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_09
- Kotthoff, H. & Terhart, E. (2013). 'New' solutions to 'old' problems? Recent reforms in teacher education in Germany. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 73–92. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9324>
- 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. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Friedrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- McQuillan, P., Welch, M. & Barnatt, J. (2012). In search of coherence: 'Inquiring' at multiple levels of a teacher education system. *Educational Action Research*, 20(4), 535–551. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.727640>
- Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehende Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. *Sowi-Onlinejournal*, 1(0), 1–10.
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Staub, S. (2019). Partnerschulen in der Nordwestschweiz. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern* (S. 237–256). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Staub, S. (2020). *Manual für die Partnerschulphase. Berufspraktische Studien Sekundarstufe I*. Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.1007/BF02655861>

- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis: Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 9–18). Münster: Waxmann.
- von Gehlen, M., Dreher, U., Holzäpfel, L. & Hochbruck, W. (2019). Forschung in Schulen auf Augenhöhe – Leitlinien für die Zusammenarbeit von Forschenden und (Hochschulpartner-)Schulen. In T. Leuders (Hrsg.), *Herausfordernde Situationen rund um den Lehrberuf – Fragen und Antworten* (S. 2–11). Freiburg: Freiburg Advanced Center of Education.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Jan Wilhelm, Dana Bergmann und Robert W. Jahn

Kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen schulpraktischer Studienphasen durch den Einsatz von Blogs

Ein Vergleich von induktiven und deduktiven Lehr-Lern-Settings und deren Wirkungen auf die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Eine kohärente Lehrer*innenbildung ist auf horizontaler Ebene durch eine angemessene Verschränkung von Theorie sowie schulischer Praxis gekennzeichnet. Schulpraktische Studienphasen haben in diesem Kontext eine zentrale Stellung für den weiteren Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen, da hier Wissenschaft, Praxis und Subjekt in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen. Der Reflexionsfähigkeit kommt dabei als Schlüsselkonstrukt professionellen Handelns eine besondere Bedeutung zu. Für die Realisierung begleitender Reflexionsarrangements innerhalb schulpraktischer Studienphasen eignen sich unter anderem Blogs. Im Beitrag wird thematisiert, wie der durch Wissenschaft gestützte induktive bzw. deduktive Zugriff auf Praxis im Rahmen schulpraktischer Studienphasen durch Blogs als Artikulations- und Reflexionsmedium gestaltet werden kann und welche Wirkungen dieser auf die Reflexionsfähigkeit von Studierenden hat.

Schlagwörter: Blogs; Kohärenz; Reflexionsfähigkeit; schulpraktische Studienphasen; Theorie-Praxis-Verknüpfung

Coherent linkage of theory and practice in practical study phases through blogging. A comparison of inductive and deductive learning settings in teacher preparation programs and their effects on student teachers' reflection skills

Summary

A coherent conception of teacher education is characterized at a horizontal level by an appropriate interweaving of theory and teaching practice. In this context, practical school-based study phases have a central position with respect to the further professionalization process of teachers because science, practice, and subject stand in an ambivalent relationship to each other. The ability to reflect is of particular importance as a key construct of professional action. Blogs, among others, are a suitable means for the realization of accompanying reflection arrangements in practical school-based study phases. In our contribution, we will discuss how inductive and deductive access to practice that is complemented by scientific knowledge can be shaped by means of blogs as a medium of articulation and reflection and what effects this has on student teachers' ability to reflect.

Keywords: blogs; coherence; reflexivity; practical school-based phases in teacher education; theory-practice linkage

1. Einführung

Kohärenz in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung markiert eine sinnhafte und angemessene Abstimmung, Verschränkung sowie Passung von Lehr-Lern-Gelegenheiten sowie Inhalten (Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019). Mit der Einführung verlängerter Schulpraktika in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung richtet sich die Diskussion um Kohärenz verstärkt auf die Frage nach der angemessenen Verzahnung von universitärer Theorie und schulischer Praxis (z.B. Makrinus, 2013). Schulpraktische Studienphasen spielen in Bezug auf die Frage nach einer kohärenten Theorie-Praxis-Verzahnung eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrer*innen, da in dieser Phase die Perspektiven von Wissenschaft, Schulpraxis sowie Subjekt teilweise ambivalent aufeinandertreffen (Weyland, 2010). Ziel einer ‚guten‘ Lehrer*innenbildung ist es, diese Ambivalenz in ein kohärentes Verhältnis zu bringen. Mit Blick auf eine angemessene Verknüpfung der Lernorte „Universität“ und „Schule“ erscheinen schulpraktische Studienphasen aus hochschuldidaktischer und organisatorischer Perspektive besonders geeignet, entsprechendes Verschränkungspotenzial von (universitärer) Theorie und (schulischer) Praxis zu entfalten.

In diesem Kontext kommt der Reflexionsfähigkeit der Studierenden – als Schlüsselkonstrukt professionellen Handelns (Combe & Kolbe, 2008) – eine besondere Bedeutung zu. Für die hochschuldidaktische Ausgestaltung begleitender Reflexionsarrangements innerhalb schulpraktischer Studienphasen bieten sich sogenannte „Weblogs“ (kurz: Blogs) an (Kergel & Heidkamp, 2015, S. 81ff.). Diese haben erhebliche Potenziale, da sie asynchrone, aber unmittelbare Kommunikation über schulische Praxis und reflexiv verarbeitete Erfahrungen ermöglichen. Blogs erfüllen in diesem Kontext unterschiedliche („multiple“) Gegenstandsbedeutungen (vgl. Bergmann, 2021). In diesem Beitrag stehen sie weniger als fachlicher sowie medialer Gegenstand im Fokus, sondern sind (als Forschungsgegenstand) vielmehr ein verbindendes Kernelement verschiedener hochschuldidaktischer Überlegungen, die auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung abzielen. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Fragestellung, wie der durch Wissenschaft gestützte Zugang zur Berufspraxis im Rahmen schulpraktischer Studienphasen durch Blogs als Artikulations- und Reflexionsmedium gestaltet werden kann, um die Reflexionsfähigkeit angehender Lehrkräfte zu fördern. In diesem Kontext lässt sich sowohl ein induktiver als auch ein deduktiver Zugriff durch Wissenschaft auf schulische Praxis identifizieren (Jahn, Spittel & Götzl, 2019).

Neben dieser hochschuldidaktischen Perspektive sind mit dem Einsatz von Blogs auch Forschungspotenziale verbunden, denn die Blogs sind (schriftlich kommunizierte) Ergebnisse von Reflexionen und Ausdruck entsprechender Fähigkeiten. In diesem Sinne lassen sich die *Reflexionstiefen* (Leonhard & Rihm, 2011, S. 257) der Blogeinträge aus einem induktiven bzw. deduktiven Setting schulpraktischer Studienphasen empirisch (vergleichend) analysieren. Da von Studierenden jeweils zu mehreren Zeitpunkten Blogs verfasst werden, lassen sich die Entwicklung der

Reflexionstiefe (im engeren Sinne Performanz) sowie differenzierte Wirkungen zwischen induktivem und deduktivem Zugriff untersuchen. Dies erfolgt mithilfe ein- und zweifaktorieller Varianzanalysen, um signifikante Entwicklungen beider Versuchsgruppen sowie die Unterschiede zwischen diesen statistisch verlässlich erfassen und darstellen zu können (Bortz & Döring, 2006, S. 547ff.).

2. Professionalisierung von Lehrkräften durch Praxis und Reflexion

2.1 Bedeutung schulpraktischer Phasen für die Professionalisierung

Schulpraktische Studienphasen spielen im Kontext der Lehrer*innenausbildung eine zentrale hochschuldidaktische Rolle, da unterschiedliche Bezugssysteme und damit verbundene ambivalente Perspektiven aufeinandertreffen (Weyland, 2010; Weyland & Wittmann, 2011), die an die curricularen Prinzipien „Wissenschaft“, „Situation“ und „Subjekt“ von Reetz (1984) erinnern. Wissenschaft mit einer erkenntnisbezogenen Perspektive trifft auf konkrete Situationen im Handlungsfeld „Schule“. Aus der Sicht des Subjekts steht eine selbstreflexive und entwicklungsbezogene Perspektive im Mittelpunkt (Weyland & Wittmann, 2011, S. 53). Das Persönlichkeitsprinzip ist gleichermaßen abhängig von normativen Idealen über die „gebildete“ Persönlichkeit, in unserem Fall über die gute, professionelle, erfolgreiche Lehrperson.

Im Rahmen schulpraktischer Studienphasen treffen diese ambivalenten Perspektiven aufeinander: So haben beispielsweise die Studierenden das Ziel, möglichst viele Unterrichtserfahrungen zu sammeln und auch ihren persönlichen Berufswunsch zu überprüfen (z. B. Müller & Dieck, 2011, S. 46). Aus universitärer Sichtweise stehen diesen Vorstellungen „die Anbahnung professioneller Handlungskompetenz und die theoriegeleitete Reflexion praktischer Erfahrungen“ (Müller & Dieck, 2011, S. 46) gegenüber. Nach Oevermann (1996, S. 80) sind diese Perspektiven unentbehrlich für den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften: „Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter der Bedingung der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (Oevermann, 1996, S. 80).

Die Frage nach dem professionellen Lehrer*innenhandeln steht somit in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Zielsetzungen von schulpraktischen Studienphasen (Weyland & Wittmann, 2011, S. 51). Mit Blick auf die Kohärenz zwischen theoretischen bzw. praktischen Bezügen sollte es Aufgabe einer ‚guten‘ Lehrer*innenbildung sein, „die grundlegende Differenz zwischen Theorie und Praxis produktiv werden zu lassen“ (Liebsch, 2010, S. 296), wenngleich diese „Verzahnungsmetapher“ (z. B. Kunze, 2020) auch kritisiert wird. Im Kontext von kohärenten hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Settings sollen Lehramtsstudierende in die Lage versetzt werden, „Schule, Unterricht und Lehrerhandeln konzeptionell zu durchdringen“ (Klewin, Schüssler & Schicht, 2017, S. 136). Es macht also einen Unterschied, ob

man ein Schulpraktikum absolviert oder die Schulpraxis studiert. Gemäß dieser differenzierten Betrachtung erschließt sich auch die Attraktivität des Terminus „Schulpraktische Studien“ im Vergleich zu „Praxisphasen“ oder „Schulpraktischen Übungen“.

Um ein kohärentes Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis herzustellen, kommt der Reflexionsfähigkeit der Studierenden – als Schlüsselkonstrukt professionellen Handelns (Combe & Kolbe, 2008) – eine wesentliche Bedeutung zu.

2.2 Förderung der Reflexionskompetenz als Teil der Professionalisierung

Aus dem vorherigen Abschnitt wird deutlich, dass die „bewusste Vermittlung“ (Leonhard & Rihm, 2011, S. 242) von Erlebnissen und Erfahrungen aus schulpraktischen Situationen sowie von Erwartungen und Erfahrungen der angehenden Lehrkräfte, aber auch von dem zur Verfügung stehenden pädagogischen, didaktischen und fachlichen Wissen eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung vom professionellen Handeln einnimmt. Diese Tätigkeit lässt sich dabei zusammenfassend als „Reflexion“ beschreiben (vgl. Leonhard & Rihm, 2011, S. 242). Die *Reflexion* lässt sich auf terminologischer Ebene als ein Bindeglied zwischen (subjektiven) Erfahrungen und dem (intersubjektiven) Wissen (Bergmann & Jahn, 2020; Götzl & Jahn, 2017; Jahn et al., 2019) bestimmen. Die Kompetenz, welche dabei adressiert ist, wird definiert „als die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien argumentativ entwickeln und artikulieren zu können“ (Leonhard & Rihm, 2011, S. 244). Erst die *Reflexion* von Alltagspraxen führt zur gewünschten *Professionalität* (Combe & Kolbe, 2008), womit gezeigt ist, „dass angehende Lehrkräfte im Zuge ihrer Professionalisierung (Selbst-)Reflexionskompetenz erwerben und weiter professionalisieren müssen“ (Jahncke, 2018, S. 370). Der dabei nötige Perspektivenwechsel zwischen Wissenschaft einerseits und Praxis andererseits soll des Weiteren regelmäßig und auch systematisch erfolgen. Eine Explikation und die Verbalisierung dieses Wechsels fördern das Bewusstsein des eigenen Denkens und die Dokumentation dieser Gedanken erhöht die Verbindlichkeit. Zudem ermöglicht dies eine spätere und erneute Auseinandersetzung mit den Reflexionsgegenständen oder -anlässen (Leonhard & Rihm, 2011, S. 243). Eine derartige explizierte und erneute Auseinandersetzung ist nicht nur für die individuelle Professionalisierung notwendig, sondern auch für die Profession insgesamt. Schließlich können erst damit innerhalb der Profession kollektiv erwirtschaftete Lösungsmuster entstehen, die man sich als (intersubjektives) Wissen innerhalb der Ausbildung aneignen kann (Combe & Kolbe, 2008, S. 865). Dieses kollektiv erarbeitete Wissen wird wiederum innerhalb praktischer Handlungssituationen von Lehrkräften herangezogen und auf die spezifische Situation angewendet (Combe & Kolbe, 2008, S. 865). Durch dieses Aufgehen

des impliziten Wissens in ‚Können‘ wird professionelles Handeln charakterisiert (Combe & Kolbe, 2008, S. 865).

Offen bleibt die Frage danach, wie der benannte Gegenstand empirisch erschlossen werden kann. Dazu wird ein entsprechendes Modell zur validen Erfassung benötigt (Leonhard & Rihm, 2011, S. 244). Bei verschiedenen Versuchen, dieses herauszubilden (vgl. hierzu z.B. Hartung-Beck & Schlag, 2020; Jahncke, 2019), wurde dabei immer wieder das vierstufige Modell von Hatton und Smith (1995) herangezogen. Diese Grundlage wurde auch von Leonhard und Rihm (2011) in einem qualitativ angelegten Versuch genutzt. Sie versuchen, die „Reflexionskompetenz anhand der Artikulation derselben festzustellen, also von der Performanz auf eine entsprechende Kompetenz zurück zu schließen [sic]“ (Leonhard & Rihm, 2011, S. 245). Innerhalb ihrer Untersuchungen stellten sie allerdings fest, dass dieses Modell aufgrund des Komplexitätsgrades der *Reflexionen* nicht differenziert genug war, und fügten weitere Stufen auf der Grundlage ihrer Befunde hinzu (Leonhard & Rihm, 2011, S. 256). Dieses Modell stellt auch die theoretische Grundlage dieses Beitrags dar (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Differenziertes Stufenmodell der Reflexionstiefe (situationsunspezifisch; eigene Darstellung in Anlehnung an Leonhard & Rihm, 2011, S. 257)

Bezug zu Hatton und Smith (1995)	Stufe	Nach Leonhard & Rihm (2011, S. 257) Situationswahrnehmung
descriptive writing	0	Schlichte Beschreibung der Situation
descriptive reflection	1	Situationsbeschreibung mit Entwicklung einer eigenen Annahme zur Situation (Annahme: implizit)
	2	Situationsdeutung, in der zwei Annahmen einfach miteinander verknüpft werden
	3	Situationsdeutung durch Verknüpfung von zwei und mehr subjektiven Hypothesen, die begründet miteinander verknüpft werden (subjektive Hypothese: explizite Annahme)
dialogic reflection	4	Einbezug des Kontextes für die komplexe Einschätzung der Situation
	5	Situationsanalyse unter Einnahme einer weiteren Perspektive (Perspektivenübernahme)
	6	Einbezug theoretisch-wissenschaftlicher Kategorien oder Ergebnisse zur Analyse der Situation unter der Perspektive der Bedingungsverfügung
critical reflection	7	Dialektische Auseinandersetzung mit der eigenen Situationswahrnehmung, theoretischen Bezügen und institutionellen Erwartungen

Wie bereits dargestellt, sind schulpraktische Studienphasen „in besonderem Maße dazu geeignet, theorie- und methodengeleitete Reflexionen von Unterrichtspraxis bzw. schulischen Situationen und den Aufbau von reflexiven Handlungsweisen zu ermöglichen“ (Bergmann & Jahn, 2020, S. 128). Mit dieser „Zielperspektive“ (Terhart, 2002, S. 33) sollen Lehramtsstudierende einen „kritisch-reflektierenden Blick sowohl

auf die bislang im Studium vermittelten Inhalte wie auch auf die in der Praxis angetroffene Realität“ (Terhart, 2002, S. 33) entwickeln können.

3. Blogs als Mittel zur Förderung der Reflexionskompetenz in schulpraktischen Studienphasen

3.1 Blogs als Artikulations-, Kommunikations- und Reflexionsmedium

Eine Möglichkeit der reflexiven Verschränkung von universitärer Theorie und schulischer Praxis im Rahmen schulpraktischer Studienphasen bietet der Einsatz von Blogs (Bergmann, 2021; Bergmann & Jahn, 2020). Blogs fungieren als eine Art persönliches Tagebuch, welches regelmäßig gepflegt wird und oftmals auf ein bestimmtes Thema fokussiert ist (Bull, Bull & Kajder, 2003, S. 32). Die Einträge werden dabei in der Regel auf einer Website in umgekehrt chronologischer Reihenfolge angezeigt und können von Leser*innen zitiert sowie kommentiert werden (Petko, 2013, S. 209). Die Innovation durch Blogs kann dabei daran festgemacht werden, dass sie zum einen „den Austausch mit dem Publikum ermöglichen und zum anderen die Vernetzung mit anderen Webseiten zulassen“ (Wenniger, 2015, S. 65).

Das Potenzial von Blogs liegt allerdings aus didaktischer Perspektive in der Möglichkeit, nach einem „persönlichen Sinn, selbstbestimmt und interaktiv vernetzt“ (Rosa, 2011, S. 345) zu lernen. Dies gilt sowohl für die Rolle als Verfasser*in als auch für diejenige der Leser*innen. Somit rückt die Arbeit mit Blogs als digitales Unterstützungsmedium für Reflexionsanlässe auch aus hochschuldidaktischer Perspektive in den Fokus möglicher didaktischer Lehr-Lern-Arrangements (Bergmann & Jahn, 2020; Gebhardt & Jenert, 2011; Petko, 2013). Zunächst aber wird zu Blogs als Reflexionsmedium festgestellt, dass „Verfasser:innen wie auch bei anderen Medien vor der Aufgabe [stehen], subjektiv relevante Situationen (reflexiv) zu identifizieren und sich die situationsgebundenen Wahrnehmungen, Emotionen, Deutungen, Erklärungen etc. bewusst zu machen und zu verbalisieren“ (Bergmann & Jahn, 2020, S. 129) – was in Abschnitt 2.2 als wesentliches Element professioneller Reflexion markiert wurde.

Des Weiteren bieten Blogs auf einer subjektiven Ebene dahingehend weitere Potenziale, da sie dazu führen, dass beispielsweise nur solche Erfahrungen geteilt werden, die von den Verfasser*innen als öffentlich relevant eingestuft werden (Bergmann & Jahn, 2020, S. 129). Es findet damit eine doppelte Selektion – entsprechend dem subjektiven und (antizipierten) öffentlichen Interesse – statt, was den verhandelten Themen entsprechende Bedeutung verleiht. Zudem ermöglichen Blogs als „Medium zum Wissenstransfer“ (Appelt, 2010, S. 153) den Aufbau einer von den Lernenden konstruierten und vernetzten Wissensstruktur. Insofern können Blogs als zentrales Vehikel einer konstruktivistisch orientierten Lernumgebung konzipiert werden, die das Erleben sozialer und emotionaler Eingebundenheit ermöglicht sowie selbstgesteuerte und soziale Lernprozesse intendiert (Appelt, 2010, S. 154; Bergmann & Jahn, 2020, S. 129).

3.2 Induktive und deduktive Ausgestaltung des hochschuldidaktischen Settings im Rahmen der schulpraktischen Studienphasen

Der Einsatz von Blogs im Rahmen schulpraktischer Studienphasen wurde von Bergmann und Jahn (2020, S. 129f.) bereits erprobt. Hier wird dieses Medium in ein bestehendes, curricular verankertes hochschuldidaktisches Setting integriert. Zielgruppe sind Masterstudierende des berufsbildenden Lehramts in der beruflichen Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“, welche im Rahmen des Moduls „Professionspraktische Studien“ semesterbegleitend an zwei Tagen pro Woche den Lernort „Schule“ aufsuchen. Daneben besteht eine Begleitveranstaltung an der Universität, in der die in der schulischen Praxis gesammelten Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden. Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen rahmen das duale Lernen. Dieses Modul wurde nun mit Blogs erweitert. Als technischer Zugang diente eine web-basierte Online-Plattform, welche aus Datenschutzgründen durch universitäre Server gehostet wurde und bei der Studierende sowie Dozierende eine Möglichkeit des Zugangs erhielten.

Als „eine konkrete Ausprägung eines Lernsystems“ (Ullrich, 2005, S. 61) lassen sich Lehr-Lern-Settings bzw. didaktische Settings mit verschiedenen Merkmalen wie auch dem Lehr-Lern-Verfahren beschreiben (vgl. Ullrich, 2005, S. 61ff.). Hierbei „lassen sich verschiedene Vorgehensweisen unterscheiden“, welche „in ihren Grundzügen aus der Erkenntnistheorie oder der Sachlogik abgeleitet wurden“ (Lehner, 2019, S. 136). Ein Beispiel ist dabei auch das *deduktive* bzw. *induktive* Vorgehen im Aufbau des didaktischen Settings oder auch im Unterrichtsverfahren (vgl. Lehner, 2019, S. 136; Mathes, 2013, S. 118ff.), wobei dies auch hier bedeutet, beim *deduktiven* Vorgehen „das Besondere aus dem Allgemeinen abzuleiten“ und beim *induktiven* Vorgehen „vom Einzelnen zum Allgemeinen voranzuschreiten“ (Lehner, 2019, S. 136). Bei einem *induktiven* Verfahren ergibt sich dabei der erhebliche Vorteil, dass der „Weg vom Einzelfall zum Allgemeinen [...] dem natürlichen Lernprozess entspricht“ (Mathes, 2013, S. 119). Gleichzeitig kann man so aber auch zur (Fehl-)Einschätzung gelangen, „dass die Untersuchung nur eines Falles ausreiche, um das Allgemeine zu erkennen“ (Mathes, 2013, S. 119). Für *deduktive* Vorgehen ergeben sich in der „Schulung des logischen Denkvermögens“ (Mathes, 2013, S. 121) und durch eine Zeiteinsparung gewisse Vorteile (vgl. Mathes, 2013, S. 121).

Das erstmals im Wintersemester 2018/2019 durchgeführte hochschuldidaktische Blog-Setting folgt in seiner ersten Variante einer *induktiven* Logik: Die Studierenden nähern sich in ihren schulpraktischen Studienphasen gemäß diesem Verständnis frei und offen schulischen Situationen an. Basierend auf ihren Erfahrungen am Lernort „Schule“ greifen sie subjektiv relevante und für die „Öffentlichkeit“ vermeintlich interessante Phänomene auf. Im Kontext des Blogs teilen sie diese Erfahrungen mit anderen und können durch die Kommentarfunktion gegebenenfalls über ähnliche oder unterschiedliche Erfahrungen, Bewertungen und Interpretationen ins Gespräch kommen. Sie können im Zuge der Reflexion und des Schreibens auf Theorie zurückgreifen und diese befragen, um die Phänomene zu beschreiben, auf den Be-

griff zu bringen, einzuordnen oder zu erklären. Zudem werden die bzw. ausgewählte Beiträge zum Gegenstand in den Veranstaltungen, in denen die Gruppe nach Analogien sucht und die Dozierenden diesbezüglich Theorieangebote unterbreiten. Es geht also pointiert darum, ausgehend vom Besonderen das Allgemeine zu entdecken. Die Studierenden posten dreimal (zu Beginn, in der Mitte sowie zum Ende des Praktikums) im digitalen Seminarblog (Bergmann & Jahn, 2020), sodass drei Messzeitpunkte (MZP) entstehen. Dies ist für die Evaluation des Modells und auf Forschungsebene hilfreich, denn damit konnte nicht nur die Komplexität der Blog-einträge (in Bezug auf die Reflexionstiefe) erfasst und bewertet werden, sondern es ließen sich auch individuelle Entwicklungsverläufe analysieren. Diesbezüglich ließ sich bereits zeigen, dass die Reflexionstiefe (hinsichtlich der oben dargestellten Stufen) über das Semester hinweg (leicht) zunimmt (Bergmann & Jahn, 2020), was sich generell auch mit den Erkenntnissen aus der Untersuchung von Leonhard und Rihm (2011) deckt. Trotz der durchschnittlich positiven Tendenz in der Veränderung der Reflexionstiefe über den Verlauf hinweg lässt sich jedoch kritisch konstatieren, dass diese Zunahme nicht für alle Studierende zutrifft. Zudem ist nicht ersichtlich, warum sich die Reflexionstiefe verändert hat und worauf diese Entwicklungen zurückzuführen sind (Bergmann & Jahn, 2020, S. 139f.).

Wenngleich sich Blogs auf hochschuldidaktischer Ebene als Artikulations-, Kommunikations- sowie Reflexionsmittel eignen und sich (auf Forschungsebene) eine positive Tendenz in Bezug auf die Reflexionstiefe abzeichnet, wird deutlich, dass der bloße Einsatz keine Erhöhung der Reflexionsgüte hervorbringt und somit weitere didaktische Modifikationen nötig scheinen, verbunden mit der Annahme, „dass Reflexivität lehrbar bzw. lernbar sei“ (Abels, 2011, S. 63). Es stellt sich daher die Frage, welche weiteren didaktischen Modifikationen in der Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements möglich sind. Aus diesem Grund wurde (im Gegensatz zur induktiven Ausgestaltung des Lehr-Lern-Settings) ein Jahr später (im Wintersemester 2019/2020) eine didaktische Modifikation im Rahmen der Begleitveranstaltungen in den schulpraktischen Studienphasen vorgenommen und ein *deduktiver* Zugriff auf Schulpraxis gewählt. Beim *deduktiven* Vorgehen werden bestimmte Themen und Theorien vorbereitend bzw. begleitend in den universitären Veranstaltungen behandelt. Statt der freien Beobachtung und der anschließenden reflexiven Verarbeitung subjektiv relevanter Erfahrungen erhielten die Studierenden nun die Aufgabe, wiederum zu drei Messzeitpunkten Blogbeiträge auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen zu vorgegebenen Themen zu verfassen. Dabei handelte es sich um Aufgabenstellungen, bei denen – dem deduktiven Design entsprechend – das theoretische Themenfeld zuerst gegeben war („Lernvoraussetzungen“, „Sozialformeinsatz“ sowie „Lernerfolgskontrolle“). Es wird demnach also zunächst das Allgemeine, Generelle, Abstrakte vermittelt und anschließend nach dessen Repräsentation oder Gültigkeit im besonderen Fall gesucht. Entsprechend wurden die fachdidaktischen Theorien während der entsprechenden Begleitveranstaltungen im Vorfeld der jeweiligen Blogbeiträge vermittelt. Somit wurden die Wahrnehmung und die Reflexion *ex ante* auf entsprechende Phänomene der Schulpraxis gelenkt (Jahn et al., 2019). Die Studierenden näherten

sich entsprechenden Unterrichtssituationen damit mit einem größeren Vorwissen und sollten innerhalb der Blogs darüber reflektieren, in der Erwartung, dass sich dies positiv auf die (Entwicklung der) Reflexionstiefe auswirkt.

4. Forschungskonzeption

Gegenstand dieser Studie ist damit die Frage, ob ein solches *deduktives* didaktisches Setting, das heißt eine vorgelagerte Einführung bzw. Vermittlung relevanter Theorien, ebenfalls zur Verbesserung der Reflexionstiefe führt und ob sich deren Ausprägung und Entwicklung im Kontrast zu *induktiven* Settings unterscheidet. Die Leitfrage lautet daher: *Inwieweit unterscheidet sich die Qualität der Reflexion, bezogen auf die Reflexionstiefe, von Unterrichtsbeobachtungen innerhalb schulpraktischer Studienphasen bei induktiver und deduktiver Vorgehensweise im didaktischen Setting der Blogs als Reflexionsmedium?*

Während innerhalb der Untersuchungen zum *induktiven* Setting (Bergmann & Jahn, 2020, S. 131) insgesamt eine Stichprobengröße (N_{Gruppe1}) von 25 Studierenden und somit insgesamt über alle drei Zeitpunkte hinweg 75 Blogbeiträge untersucht werden konnten, nahmen im Wintersemester 2019/2020 nur 12 Studierende (N_{Gruppe2}) am Seminar „Professionspraktische Studien“ teil, sodass im *deduktiven* Setting je Messzeitpunkt 12 und insgesamt 36 Blogbeiträge zur Verfügung standen.

Die Beiträge der Studierenden sind jeweils personalisiert, sodass je Proband*in jeweils eine Reflexion bzw. deren Artikulation zu den drei Zeitpunkten vorliegt. Diese Reflexionen wurden mithilfe von MAXQDA qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Rahmen dieses Beitrags wird ausschließlich die Reflexionstiefe der Blogbeiträge fokussiert. Zu deren Analyse wurde ein deduktives Vorgehen der Inhaltsanalyse angewandt (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 99ff.), bei welchem das in Abschnitt 2.2 erläuterte Stufenmodell der Reflexionstiefe nach Leonhard und Rihm (2011) als Theorieschablone zugrunde gelegt wurde (vgl. Tabelle 1). Die Herangehensweise beim Rating bzw. bei der Zuordnung von Beiträgen zu entsprechenden Reflexionsstufen ist ausführlicher bei Leonhard und Rihm (2011, S. 256ff.) beschrieben und kommt beispielsweise bei Schlag und Hartung-Beck (2016) und Hartung-Beck und Schlag (2020) für Lerntagebücher sowie bei Bergmann und Jahn (2020) für Blogs zur Anwendung. Jeder Blogbeitrag wird einer Reflexionsstufe zugeordnet und dementsprechend wird ein numerischer Reflexionsscore zugewiesen, sodass ein quantitativer Datensatz mit Variablen („Studierende*r“, „Gruppe“, „MZP“ und „Reflexionsscore“) entsteht, der für statistische Gruppenvergleiche genutzt werden kann. Damit stehen hier nicht so sehr Struktur und Sinn der Beiträge und Reflexion im Mittelpunkt der Betrachtungen, sondern das erreichte Niveau.

5. Ausgewählte Ergebnisse

Blickt man zunächst global (über beide Gruppen hinweg) auf die Entwicklung der in den Blogs gezeigten Reflexionstiefen (Performanz), erkennt man eine tendenziell positive Entwicklung (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Reflexionstiefen im Zeitverlauf

Messzeitpunkte	Anzahl Blog-einträge	Reflexionstiefe Mittelwert	Reflexionstiefe Median	Reflexionstiefe Standardabweichung	Range (Min./Max.)
MZP1	37	1.68	1	1.86	7 (0/7)
MZP2	37	2.27	2	2.26	7 (0/7)
MZP3	37	2.27	2	1.98	7 (0/7)
Summe	111	2.07	1	2.04	7 (0/7)

Zum einen verbessert sich die Reflexionstiefe (Mittelwert und Median) im Zeitverlauf. Dieser Effekt scheint auf dem Unterschied von MZP1 zu MZP2 zu Beginn des Semesters zu basieren, wird aber knapp nicht signifikant ($F(1, 36) = 3.653, p = .064$), was vermutlich auch am geringen Stichprobenumfang liegen dürfte. Zwischen MZP2 und MZP3 ist im Mittel keine Entwicklung mehr erkennbar; allerdings sinkt die Standardabweichung, das heißt, die Gruppen werden wieder etwas homogener. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sich die Studierenden an Blogs anderer orientieren und die Diskussion von Blogbeiträgen in den Begleitveranstaltungen sowie Feedback zu eigenen Beiträgen Lerneffekte bewirken. Es lässt sich damit weiterhin annehmen, dass sich die in den Blogs der Studierenden gezeigte Reflexionstiefe im Verlauf des Semesters im Mittel positiv entwickelt und die Studierenden durchschnittlich eine Stufe höher reflektieren.

Deutlichere Unterschiede bestehen (global, über alle Erhebungszeitpunkte hinweg) zwischen den beiden Gruppen bzw. den dort genutzten Herangehensweisen (vgl. Tabelle 3). Man erkennt, dass Gruppe 2, in der deduktiv vorgegangen wurde, insgesamt eine deutlich höhere Reflexionsperformanz in den Blogbeiträgen zeigt.

Tabelle 3: Unterschiede der Reflexionstiefen zwischen Gruppen

Gruppe	Anzahl Blog-einträge	Anzahl Personen	Reflexionstiefe Mittelwert	Reflexionstiefe Median	Reflexionstiefe Standardabweichung	Range (Min./Max.)
Gruppe 1 (induktiv)	75	25	1.63	1	1.91	6(0/6)
Gruppe 2 (deduktiv)	36	12	3.00	2.5	2.01	7(0/7)
Summe	111	37	2.07	1	2.04	7(0/7)

Dieser Effekt ist schwach signifikant ($F(1, 35) = 5.69, p = .022$). Wenn die Studierenden auf die unterrichtlichen Phänomene theoretisch vorbereitet sind, dann sind sie anscheinend besser in der Lage, diese Phänomene oder Situationen reflexiv zu verarbeiten sowie dies zu verbalisieren und zu diskutieren. Bringt man beides zusammen, dann erkennt man einen weiteren interessanten Effekt (vgl. Abbildung 1): Der Unterschied zwischen beiden Gruppen besteht hauptsächlich am Anfang des Semesters und verliert sich dann.

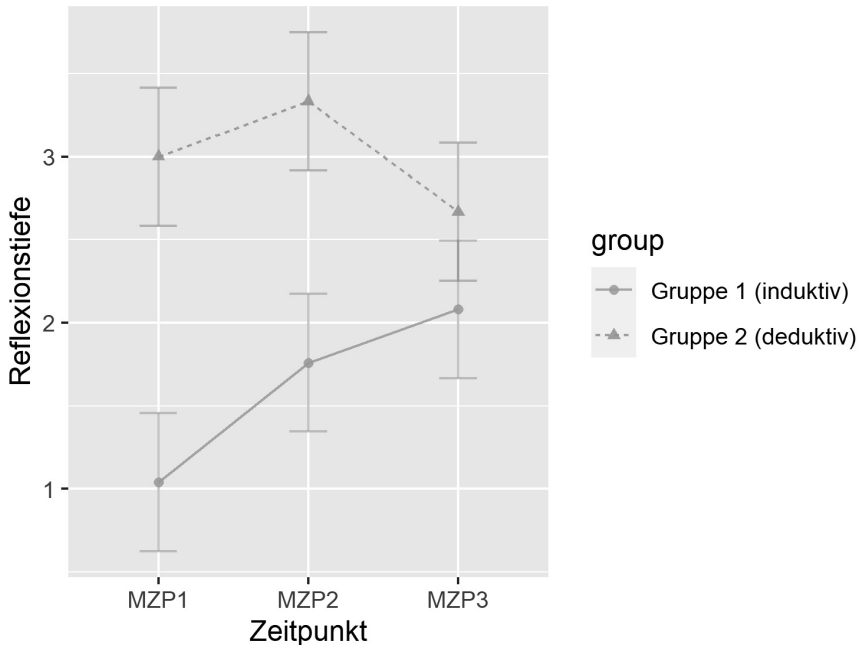


Abbildung 1: Zeitliche Veränderung der mittleren Reflexionstiefen.

Zu MZP1 ist der Gruppenunterschied sehr stark ausgeprägt ($F(1, 35) = 11.73, p = .002$). Zu Beginn des Semesters reflektieren die Studierenden im deduktiven Setting deutlich höher ($M = 3.00, SD = 1.91$) als beim induktiven Vorgehen ($M = 1.04, SD = 1.49$). Mit einem η^2 von .26 liegt ein mittlerer Effekt nach Cohen (1988) vor. Auch zu MZP2 ist der Gruppenunterschied noch signifikant ($F(1, 35) = 4.30, p = .045$). Während die induktive Gruppe sich deutlich steigert ($M = 1.76, SD = 2.11$), fällt der Zuwachs in der deduktiven Gruppe geringer aus ($M = 3.33, SD = 2.27$). Mit einem η^2 von .11 liegt nur noch ein schwacher Effekt nach Cohen (1988) vor. Während sich die induktive Gruppe zum Ende des Semesters im Durchschnitt weiter steigert, sinkt die Reflexionsperformanz in Gruppe 2 zum Ende hin sogar unter das Ausgangsniveau. Dies führt dazu, dass zu MZP3 keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen nachgewiesen werden können. Dieses Absinken der Performanz in der deduktiven Gruppe ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die thematisch vorgegebene Orientierung auf be-

stimmte Themen nicht immer den Interessen der Studierenden oder den situativen Gegebenheiten und Phänomenen der schulischen Realität entsprach und dass gegebenenfalls zum Ende hin Effekte der Gewöhnung oder Ermüdung die Motivation beim Verfassen der Blogbeiträge negativ beeinflussten. Die Möglichkeit im induktiven Setting, vor dem Hintergrund der schulpraktischen Erfahrungen eigene Schwerpunkte zu setzen und eigenen Interessen zu folgen, scheint diesem potenziellen Ermüdungseffekt entgegenzuwirken.

6. Diskussion und Fazit

Bei der Betrachtung beider Versuchsgruppen wurde deutlich, dass über die Summe aller Blogbeiträge hinweg die durchschnittliche Reflexionstiefe innerhalb eines deduktiven Settings höher ausgeprägt ist als in einem induktiven Setting. Dieser Unterschied zwischen den Mittelwerten ist statistisch signifikant. Kritisch bei dieser Betrachtung ist der Einbezug von Blogbeiträgen zu verschiedenen Zeitpunkten. Generell ist eine positive Entwicklung des Reflexionsniveaus in diesem hochschuldidaktischen Setting erkennbar. Allerdings bestehen zwischen beiden Gruppen doch Unterschiede im mittleren Verlauf. Generell decken sich diese Befunde auch mit den Ergebnissen der Untersuchung von Leonhard und Rihm (2011). Für die Studierenden des deduktiven Settings lässt sich festhalten, dass zu Beginn und in der Mitte des Semesters ein signifikant höheres Niveau erreicht wurde als im induktiven Setting. Zum Ende des Semesters sank dieses allerdings leicht ab. In der Summe lässt sich vermuten, dass die Studierenden des deduktiven Settings über den gesamten Zeitraum des Semesters auf einem eher gleichbleibend mittleren Niveau reflektieren, während sich die Studierenden im induktiven Setting diesem mittleren Niveau erst im Laufe des Semesters annähern. Zu späteren Zeitpunkten kann daher von einem ähnlichen Niveau beider Versuchsgruppen ausgegangen werden.

Zusammenfassend kann somit zur Beantwortung der Leitfrage konstatiert werden, dass sich die Qualität der Reflexion von Unterrichtsbeobachtungen, bezogen auf die Reflexionstiefe, innerhalb schulpraktischer Studienphasen zwischen *induktiven* und *deduktiven* Vorgehen im didaktischen Setting der Blogs als Reflexionsmedium dahingehend unterscheidet, dass die Studierenden im *deduktiven* Setting bereits zu Beginn der schulpraktischen Phase auf einem gewissen Niveau über schulpraktische Situationen reflektieren und dieses Niveau über den zeitlichen Verlauf des Semesters relativ stabil halten. Innerhalb eines *induktiven* Settings scheinen die Studierenden hingegen anfangs auf einem deutlichen niedrigeren Niveau zu reflektieren, aber während des Semesters einen gewissen Lernprozess zu durchlaufen, wobei sie letztlich ein ähnliches Niveau erreichen wie die Studierenden des *deduktiven* Settings. Wie auch schon andere Untersuchungen (z. B. Bergmann & Jahn, 2020; Leonhard & Rihm, 2011) zeigten, ist dieses Niveau aber generell bei beiden Vorgehensweisen im Durchschnitt als eher niedrige bis maximal mittlere Reflexionstiefe anzusehen. Anzumerken ist aber auch die Varianz in den gezeigten Leistungen – sowohl innerindividuell

als auch interindividuell. So gibt es einige wenige Studierende, die mehrfach auf höchstem Niveau Blogbeiträge verfassen, genauso wie solche, die durchgängig auf der niedrigsten Stufe reflektieren.

Letztlich besteht ein großer Kritikpunkt darin, dass ein Blogeintrag im Diskurs des Performanz- und Kompetenzbegriffs nur eine einmalig gezeigte Leistung darstellt. Ein qualitativ guter Eintrag ist zwar als entsprechende Performanz zu deuten, von der wiederum auf das Vorhandensein einer entsprechenden Kompetenz geschlossen werden kann (Bergmann & Jahn, 2020). Jedoch darf bei einer ‚schlechten‘ Performanz nicht automatisch auf ein Nichtvorhandensein der Kompetenz geschlossen werden. Zeigen Studierende diese Performanz innerhalb einer bestimmten Situation (z.B. beim wiederholten unbenoteten Bloggen) nicht, kann dies auch an fehlenden motivationalen Voraussetzungen oder Anreizen liegen. In diesem Zusammenhang ist dann zu fragen, welche Motivstrukturen seitens der Studierenden hohe Performanz begünstigen und welche Parameter im didaktischen Setting zu modifizieren sind, damit die intrinsische Motivation und der wahrgenommene Nutzen steigen.

Betrachtet man abschließend die Thematik, so scheinen beide Ansätze, das heißt induktive und deduktive Vorgehensweise, im Hinblick auf eine kohärente Theorie-Praxis-Verzahnung im Rahmen der schulpraktischen Studienphasen durchaus vertretbar – wenngleich die geringen Fallzahlen eine Generalisierung der Befunde verbieten. Blogs stellen in diesem Kontext im Allgemeinen eine gute Möglichkeit dar, die Lernorte „Schule“ und „Universität“ bzw. Theorie und Praxis unmittelbarer zu verbinden sowie subjektive, situative Erfahrungen und entsprechende Reflexionen für Professionalisierungsprozesse systematisch zu nutzen.

Literatur

- Abels, S. (2011). *Lehrerinnen und Lehrer als „Reflective Practitioner“. Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0>
- Appelt, R. (2010). Einsatzpotenziale von (Micro-)Blogging in der Weiterbildung. In R. Holten & D. Nittel (Hrsg.), *E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Einsatzchancen und Erfahrungen* (S. 147–162). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergmann, D. (2021). Die multiple Gegenstandsbedeutung von digitalen Lehr-Lern-Settings am Beispiel des Einsatzes von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21, im Erscheinen.
- Bergmann, D. & Jahn, R. W. (2020). Der Einsatz von Weblogs in schulpraktischen Studienphasen und ihr Potenzial zur Analyse der Reflexionsfähigkeit von Studierenden. In R.W. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), *Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze* (S. 125–144). Bielefeld: wbv.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bull, G., Bull, G. & Kajder, S. (2003). Writing with weblogs. Reinventing student journals. *Learning & Leading with Technology*, 31(1), 32–35.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Combe, A. & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen und Können. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., überarbeitete Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Gebhardt, A. & Jenert, T. (2011). Besseres Feedback, mehr Reflexion? – Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 284–293). Münster: Waxmann.
- Götzl, M. & Jahn, R. W. (2017). Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen. In T. Oeftering, J. Oppermann & A. Fischer (Hrsg.), *Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt und/oder Situationsorientierung*. (S. 94–111). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(2), 75–90.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teacher & Teaching Education*, 11(1), 33–49.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, K. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Jahn, R. W., Spittel, M. & Götzl, M. (2019). Forschendes Lernen im Rahmen der Lehrer_innenbildung – induktive versus deduktive Konzeptionen schulpraktischer Studienphasen. In S. Eck (Hrsg.), *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen: partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften* (S. 87–102). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jahncke, H. (2018). Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-)Reflexionsfähigkeit typisieren? Dimensionsspezifische Typisierung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit von Studierenden mittels eines Kompetenzstruktur- und -stufenmodells. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(3), 363–393.
- Jahncke, H. (2019). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. Augsburg: Hampp.
<https://doi.org/10.5771/9783957103468-154>
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (2015). *Forschendes Lernen mit digitalen Medien. Ein Lehrbuch: #theorie #praxis #evaluation*. Münster: Waxmann.
- 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* (S. 131–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. K. (2020). Universitäre Lehrkräftebildung – Herausforderungen und Profilbildung. *Erziehungswissenschaft*, 31(1), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- Lehner, M. (2019). *Didaktik*. Bern: utb.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Liebsch, K. (2010). Wissen und Handeln. Ein Plädoyer zur Gestaltung des Theorie/Praxis-Verhältnisses. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 9–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Mathes, C. (2013). *Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre*. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.
- Müller, K. & Dieck, M. (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 46–50.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Petko, D. (2013). Lerntagebuch schreiben mit Weblogs. Didaktische Grundlagen und technische Entwicklungen am Beispiel von lerntagebuch.ch. In D. Miller & V. Benno (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 206–214). Münster: Waxmann.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosa, L. (2011). Neues Lernen mit Medien: Lernen und Lehren mit Weblogs in der Schule. In T. Meyer, W.-H. Tan, Ch. Schwalbe & R. Appelt (Hrsg.), *Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (S. 340–347). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92082-5_23
- Schlag, S. & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Ullrich, Ch. (2005). *Erwerb von Problemlösefähigkeit durch Lernumgebungen. Konzeption und Implementierung eines Frameworks*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07802-9>
- Wenniger, A. (2015). Hermeneutische Analysen neuer Kommunikationsformen im Internet. Methodologische und methodische Erörterungen am Beispiel eines wissenschaftlichen Blogportals. In D. Schirmer, N. Sander & A. Wenniger (Hrsg.), *Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien* (S. 51–88). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06296-5_3
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3kq.7>

Kornelia Möller, Oliver Grewe, Robin Junker und Manfred Holodynski

Durch Praxis professionalisieren – Lernen durch Videos als kohärentes und transdisziplinäres Mittel über die Fächer hinweg?

Zusammenfassung

Die Professionalisierung von Lehrkräften durch Schulpraxis zu fördern, ist eine verbreitete Forderung. Nicht immer ist dies aber möglich – und ob es immer ergiebig ist, ist eine durchaus berechtigte Frage. Ob eine Analyse von Unterrichtsvideos sich ebenfalls eignen könnte, durch ihre Nähe zur Praxis zu einer Professionalisierung von Lehrkräften beizutragen, ist Thema dieses Beitrags. Dabei möchten wir zeigen, dass ein solcher Einbezug von Videos kohärent und transdisziplinär über Lehramtsstudiengänge hinweg gelingen kann. Nach einem kurzen Blick auf Ziele, Erwartungen und Bedenken zu einem Einsatz von Videos in der Lehrer*innenbildung (Abschnitt 1) wird zunächst der Begriff der professionellen Wahrnehmung erläutert und es werden vorliegende Forschungsergebnisse präsentiert (Abschnitt 2). Danach stellen wir vor, wie wir im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Projekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ die Förderung dieser professionellen Wahrnehmung mittels des Einsatzes von Unterrichtsvideos über verschiedene Fächer hinweg verfolgt haben. Ein Beispiel zeigt anschließend, wie eine Förderung der professionellen Wahrnehmung im Bereich der Fachdidaktik aussehen kann und welche Wirkungen die konzipierte Lernumgebung auf die Veränderung der Wahrnehmung hatte. Erste Ergebnisse einer disziplinübergreifenden Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen zur Förderung der professionellen Wahrnehmung werden anschließend präsentiert. Des Weiteren wird das Videoportal „ProVision“ für die Lehrer*innenbildung vorgestellt und ein Ausblick auf die in der zweiten Projektphase geplanten Arbeiten gegeben (Abschnitt 3). Abgeschlossen wird der Beitrag mit einem Fazit und der Benennung von Desiderata (Abschnitt 4).

Schlagwörter: Lehrkräftebildung; professionelle Wahrnehmung; Videoanalyse; videobasierte Lehrmodule; Videoportale

Professionalization through practice – Learning through videos as a coherent and transdisciplinary tool across school subjects?

Summary

It is a widespread claim that the professionalization of teachers can be fostered through opportunities for practical experiences at schools. This is not always possible, however – and whether it is effective, is a legitimate question. An analysis of classroom videos has a practical orientation, too, that could contribute to teacher professionalization, which is the subject of our contribution. We intend to demonstrate that the use of videos can work in a coherent and transdisciplinary manner across teaching-degree programs. After an overview of goals, expectations, and criticism with respect to the use of videos in teacher education (Section 1), we explain the concept of professional vision and present recent em-

pirical results (Section 2). We then describe how we have fostered the professional vision of pre-service teachers through the use of classroom videos across different subjects within the program “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” at the University of Münster in Germany. A selected training course serves as an example to illustrate what the promotion of professional vision can look like in the domain of subject-specific pedagogy and how the created learning environment can foster professional vision. Some initial results of an overarching evaluation of training courses for pre-service teachers across different subjects are presented in terms of how successfully they enable an improvement of professional vision. Furthermore, we introduce the video portal “ProVision” and provide an outlook on the ongoing activities within the second phase of the above-mentioned program at the University of Münster (Section 3). The contribution closes with some concluding remarks and research desiderata (Section 4).

Keywords: professional vision; teacher education; video analysis; video-based teaching courses; video portal

1. Einführung

Der Einsatz von Videos in der Lehrer*innenbildung zielt darauf ab, schulpraktische Anteile in der Lehrer*innenbildung zu verstärken und zu einer verbesserten Verknüpfung von Theorie und Praxis beizutragen. Diese wird als ein wichtiges Element in der Professionalisierung von Lehrkräften betrachtet (Gaudin & Chaliès, 2015; Seidel & Thiel, 2017). Videos erlauben zwar nur eine eingeschränkte Abbildung des realen, komplexen Unterrichtsgeschehens; gegenüber einer textbasierten Fallanalyse bzw. einer direkten Teilnahme am Unterricht bieten sie allerdings einige Vorteile: Sie enthalten wichtige Kontextinformationen und erlauben ein zeitlich-räumliches Verfolgen von Interaktionen sowie ein wiederholtes Betrachten des abgebildeten Geschehens.

Mit dem Einsatz von Videos in der Lehrkräftebildung und der damit verbundenen theoriegeleiteten Reflexion von Unterrichtssituationen sind verschiedene Hoffnungen und Erwartungen verbunden. So erhofft man sich zum Beispiel, dass sich der Einsatz von Videos sowohl auf die Motivation und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als auch auf das professionelle Wissen von (angehenden) Lehrkräften positiv auswirkt. Auch im Hinblick auf die Unterrichtsqualität werden positive Auswirkungen auf das Unterrichtshandeln der (angehenden) Lehrkräfte sowie auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler postuliert. Nicht zuletzt wird Videos das Potenzial zugesprochen, theorielastige Lehrveranstaltungen durch Verknüpfungen zur Praxis interessanter zu gestalten (Gaudin & Chaliès, 2015).

Es gibt allerdings auch Bedenken: Setzen wir Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenbildung ein, so verzichten wir – im Vergleich zur realen Schulpraxis – auf ein hohes Maß an Authentizität. Dies ist – beim Einsatz von Fremdvideos – verbunden mit einem Verzicht auf viele mögliche und auch wichtige Begleiterfahrungen. Auch könnte die Befürchtung bestehen, dass Videos die ohnehin immer noch begrenzten Erfahrungen in der Schulpraxis ersetzen könnten und die Lehrer*innenausbildung dadurch noch theoretischer werden könnte. Möglicherweise ergeben sich auch

Motivationsprobleme bei den Studierenden, denn das Analysieren von Videos ist durchaus anstrengend.

Die Zahl der Projekte zum Einsatz von Videos in der Lehrer*innenbildung ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) hat der Einsatz von Videos in der Lehrer*innenbildung inzwischen große Aufmerksamkeit erreicht. Auch die verbesserte, kostengünstigere und leichter zu handhabende Technik hat zu einer starken Verbreitung der Nutzung von Eigen- und Fremdvideos in der Lehre geführt (Holodynski & Meschede, 2021).

Aus theoretischer Sicht verfolgt der Einsatz von Videos im Rahmen der Lehrer*innenbildung das Ziel, träges Wissen zu vermeiden und stattdessen handlungswirksames, in komplexen Situationen anwendbares Wissen zu erzeugen (Greeno, 1998; Renkl, 1996; Spiro, Collins & Ramchandran, 2007). Zugrunde liegt die angestrebte Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung (Blomberg, 2011; Brouwer, 2014), die eine Kluft zwischen Wissen und Handeln vermeidet (Gruber, Mandl & Renkl, 2000) und einen Transfer professionellen Wissens auf neue, anschauliche Situationen in authentischen Kontexten ermöglicht (Gold, Hellermann, Burgula & Holodynski, 2016; Junker, Rauterberg, Möller & Holodynski, 2020; Steffensky & Kleinknecht, 2016).

Wie lässt sich nun das, was man durch den Einsatz von Videos in der Lehrkräftebildung erwartet, in gängigen Kompetenzmodellen verorten? Im doppelten Angebots-Nutzungs-Modell von Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) ist zwar die angenommene Wirkungskette für videobasierte Lernumgebungen zu verfolgen; allerdings bleibt offen, wo das anwendungsfähige und handlungsnahе Wissen über Unterricht zuzuordnen ist. Es sollte über das deklarative Professionswissen hinausgehen und eine stärkere Nähe zum Verhalten im Unterricht besitzen als dieses, müsste also zwischen der professionellen Kompetenz und dem professionellen Verhalten angesiedelt sein (vgl. Abbildung 1).

Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) haben ein inzwischen breit rezeptiertes Modell vorgelegt, in dem die professionelle Kompetenz als Kontinuum dargestellt wird (vgl. Abbildung 2). Das sogenannte „Perception-Interpretation-Decision-making-Modell“ – auch „PID-Modell“ genannt – umfasst das professionelle, deklarative Wissen und motivationale Überzeugungen, was als „Disposition“ bezeichnet wird. Am anderen Ende des Kontinuums steht das beobachtbare Verhalten der Lehrkraft im Unterricht – die Performanz. Zwischen diesen Polen werden situationsspezifische Fähigkeiten angenommen, die vom professionellen Wissen beeinflusst werden, aber der Performanz näherstehen als das professionelle Wissen. Ihrerseits beeinflussen sie das beobachtbare Verhalten. Scharfe Abgrenzungen scheinen nicht möglich; daher wird diese Wirkungskette als Kontinuum beschrieben. Die situationspezifischen Fähigkeiten werden unterteilt in Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung in konkreten Unterrichtssituationen. Nach diesem Modell stellen die situationsspezifischen Fähigkeiten einen Mediator zwischen dem Wissen und dem beobachtbaren Verhalten dar. Solche situationsspezifischen Fähigkeiten werden in

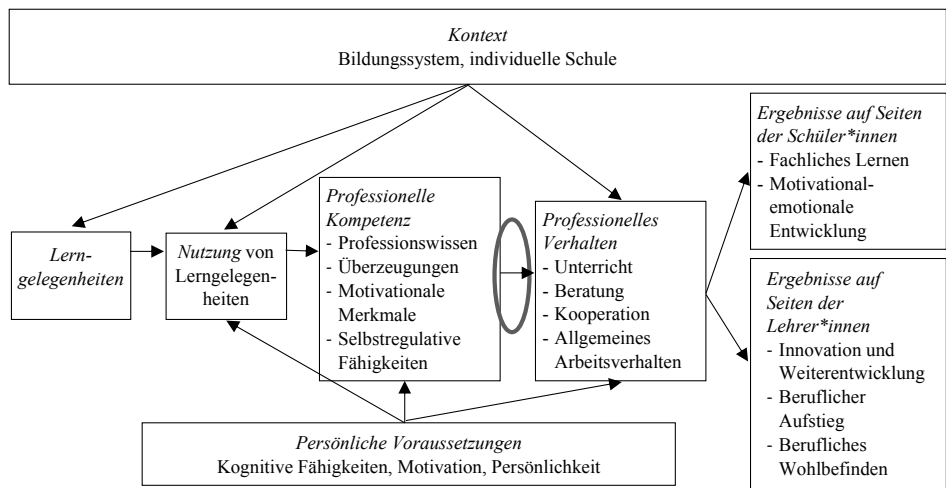


Abbildung 1: Doppeltes Angebots-Nutzungs-Modell (Kunter et al., 2011).

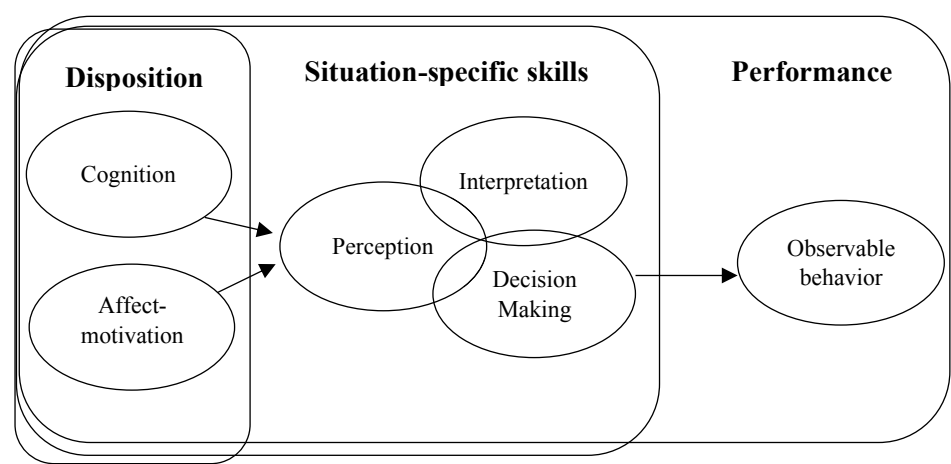


Abbildung 2: P(erception)-I(nterpretation)-D(ecision-making)-Modell (PID-Modell) (Blömeke et al., 2015).

verschiedenen Theorieansätzen adressiert – wir möchten im Folgenden das Konzept der professionellen Wahrnehmung vorstellen, das vor ca. 20 Jahren von Miriam Sherin (2007) und ihrer Arbeitsgruppe in die Diskussion eingebracht wurde, von Tina Seidel und ihrer Arbeitsgruppe in Deutschland etabliert wurde (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) und auch unserer Arbeitsgruppe als theoretische Grundlage diente (Junker et al., 2020).

2. Professionelle (Unterrichts-)Wahrnehmung: Konzept und Forschungsstand

Die professionelle Wahrnehmung wird nach Blömeke et al. (2015) als vermittelnde Kompetenz zwischen Disposition und Performanz betrachtet. Meschede, Fiebranz, Möller und Steffensky (2017) konzeptualisierten ein erweitertes Modell mit einer Wirkungskette vom professionellen Wissen über die professionelle Wahrnehmung zur Performanz bis hin zu den Leistungen der Schüler*innen, wobei auch gegenläufige Wirkungen berücksichtigt werden. Dabei wird vermutet, dass die professionelle Wahrnehmung das professionelle Wissen beeinflussen und das Verhalten im Unterricht zu einer verbesserten Wahrnehmung führen kann (vgl. Abbildung 3).

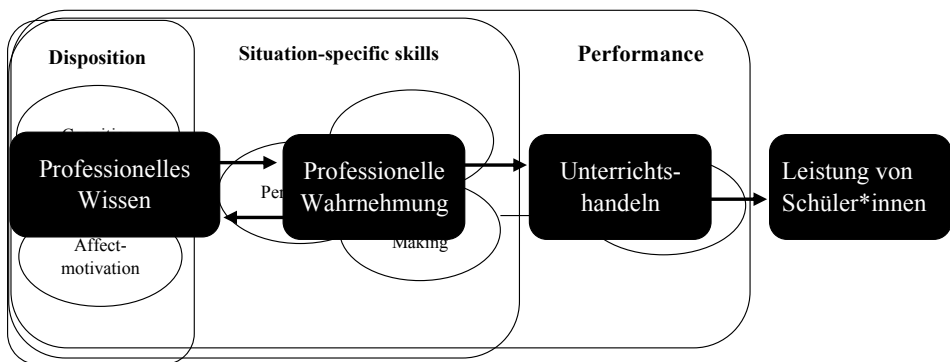


Abbildung 3: Angenommene Wirkungskette zur professionellen Wahrnehmung (Meschede et al., 2017).

Die professionelle Wahrnehmung unterteilen wir in unseren Projekten in Anlehnung an Sherin (2007) und Sherin und van Es (2009) in zwei Bereiche. Der erste Bereich umfasst das *noticing*, das Erkennen lernrelevanter Unterrichtereignisse, der zweite das *knowledge-based reasoning*, was man mit theoriegeleiteter Analyse übersetzen kann. Beide Begriffe sind nicht scharf voneinander abgrenzbar, sie greifen vielmehr ineinander. Das *knowledge-based reasoning* wird von verschiedenen Forschungsgruppen in Facetten von unterschiedlicher Kombination unterteilt und operationalisiert. Facetten sind zum Beispiel das Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Erklären, Schlussfolgern, Begründen und Angeben von Handlungsalternativen (für eine Übersicht vgl. Barth, 2017).

Studien der frühen Expertiseforschung (Seidel & Prenzel, 2007) und auch neuere Studien (z.B. Gold & Holodyski, 2017; Meschede, Steffensky & Wolters, 2015) konnten zeigen, dass die professionelle Wahrnehmung ein Expertisemerkmal ist, das heißt, mit fortschreitendem Professionalisierungsprozess ansteigt, wie zum Beispiel der Vergleich von Bachelorstudierenden, Masterstudierenden und langjährigen Lehrkräften zeigt. Zudem geht aus mehreren Studien hervor, dass die professionelle Wahrnehmung domänenspezifisch zu sein scheint. So lassen sich eine generische und eine fachbezogene Wahrnehmung trennen (Steffensky, Gold, Holodyski & Möller, 2015).

2.1 Forschungsstand zum Zusammenhang der professionellen Wahrnehmung mit Wissen, Handeln und Leistung

Zum angenommenen Zusammenhang zwischen professionellem Wissen und professioneller Wahrnehmung gibt es mehrere Studien – zumeist sind diese korrelativ (Blömeke, Busse, Kaiser, König & Suhl, 2016; Kersting, Givvin, Thompson, Santagata & Stigler, 2012; Meschede et al., 2017). Die Zusammenhänge scheinen domänen-spezifisch zu sein: So korreliert zum Beispiel das pädagogische Wissen über Klassenführung mit der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung (z.B. König, Blömeke, Klein, Suhl, Busse & Kaiser, 2014; Stürmer, Könings & Seidel, 2014). Entsprechende Befunde gibt es in den Fachdidaktiken (z.B. Blömeke et al., 2014; Meschede et al., 2015; Steffensky et al., 2015; Sunder, Todorova & Möller, 2015, 2016). Eine allgemeine Fähigkeit, Unterricht professionell wahrzunehmen, scheint es somit nicht zu geben. Untersuchungen zeigen aber auch, dass Wissen keine hinreichende Bedingung für die Fähigkeit ist, Unterricht professionell wahrzunehmen (König et al., 2014; Meschede et al., 2017). Professionelles Wahrnehmen scheint vielmehr praktisches, fallbezogenes und stärker kontextbezogenes Wissen zu erfordern (Borko & Livingston, 1989; Fenstermacher, 1994; König et al., 2014; Meschede et al., 2015; Meschede et al., 2017; Steffensky et al., 2015). Daher wird auch die Fähigkeit, professionell wahrzunehmen, als ein Indikator für integriertes, anwendbares Wissen angesehen (Seidel & Stürmer, 2014).

Zum Zusammenhang der professionellen Wahrnehmung mit dem Unterrichtshandeln ist die Befundlage etwas spärlicher: Es gibt (nur) einige wenige Befunde zur Bedeutung der professionellen Wahrnehmung für das unterrichtliche Handeln (Kersting et al., 2012; König et al., 2021; van Es & Sherin, 2010). In einer Untersuchung aus der Arbeitsgruppe von König und Kramer (2016) in Sekundarstufenklassen erwies sich die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung als prädiktiv für die von Schüler*innen eingeschätzte Klassenführung der Lehrkraft. Ein solcher Zusammenhang konnte in einer Studie in Grundschulklassen nicht repliziert werden, wohl aber ein positiver Zusammenhang zwischen der professionellen Wahrnehmung und der durch die Schüler*innen selbst eingeschätzten Mitarbeit (Gold, Junker, Wissemann, Klassen & Holodynski, 2021). Eine Untersuchung aus der Arbeitsgruppe um Sherin und van Es (2009; van Es & Sherin, 2010) zeigte am Ende eines zweijährigen Weiterbildungsprogramms zur Förderung der professionellen Wahrnehmung eine Verbesserung im Unterrichtshandeln der Lehrkräfte; diese bestand unter anderem darin, dass die Lehrkräfte häufiger auf die verbalisierten Denkweisen der Lernenden eingingen und häufiger Begründungen für ihre Denkweisen einforderten. Sun und van Es (2015) berichten von einer videobasierten Lehrveranstaltung zur Förderung der professionellen Wahrnehmung hinsichtlich schüler*innenzentrierter Aspekte des Unterrichts mit Mathematikstudierenden: Nach der Lehrveranstaltung unterrichteten die Teilnehmer*innen schüler*innenzentrierter und griffen die Ideen der Schüler*innen häufiger auf als Studierende, die keine vergleichbare Veranstaltung besucht hatten. In einer neueren Studie unter-

suchten Jeschke, Lindmeier und Heinze (2020) bei Lehramtsstudierenden und praktizierenden Lehrkräften der Sekundarstufe 1 und 2 den Zusammenhang zwischen der „reflexiven“ und der „aktionsbezogenen“ Kompetenz. Die Operationalisierung der reflexiven Kompetenz zeigt dabei Ähnlichkeit mit Subfacetten der professionellen Wahrnehmung; die erhobene aktionsbezogene Kompetenz besitzt Ähnlichkeiten mit den Anforderungen von Unterrichtshandlungen. Die Ergebnisse zeigen für beide Gruppen eine positive Korrelation zwischen diesen beiden Kompetenzen, was zumindest ein Indiz für einen Zusammenhang zwischen professioneller Wahrnehmung und Performanz darstellt.

Es gibt auch Studien, die gemäß des von Meschede et al. (2015) erweiterten Modells den gegenläufigen Einfluss belegen: So konnte ein positiver Einfluss von Praxiserfahrungen auf die professionelle Wahrnehmung belegt werden (Santagata & Yeh, 2016; Stürmer, Könings & Seidel, 2013). Allerdings gibt es hier auch widersprechende Evidenz (Stürmer et al., 2014); so zeigte sich zum Beispiel auch in einer Untersuchung unserer Arbeitsgruppe kein Zusammenhang zwischen der Länge durchgeführter Praktika und der Entwicklung der professionellen Wahrnehmung im Studium (Todorova, Sunder, Steffensky & Möller, 2017). Auch der Zusammenhang zwischen professioneller Wahrnehmung und der Leistung der Schüler*innen bedarf noch der weiteren Forschung. Einige Studien wiesen einen positiven Zusammenhang nach (z. B. Kersting, Givvin, Sotelo & Stigler, 2010; Kersting et al., 2012; Roth, Garnier, Chen, Lemmens, Schwille & Wickler, 2011). Auch konnte gezeigt werden, dass eine nach einer Fortbildung verbesserte Fähigkeit, Unterricht zu analysieren, auch zu besseren Leistungen der Schüler*innen führte (Roth et al., 2011). Allerdings konnte dieser Zusammenhang in einer neuen Untersuchung von Krauss, Bruckmaier, Lindl, Hilbert, Binder, Steib und Blum (2020) unter Berücksichtigung des fachdidaktischen Wissens nicht repliziert werden.

Insgesamt ist das Forschungsfeld noch relativ jung und die Befundlage ist in einigen Bereichen auch kontrovers. Dennoch weisen die vorliegenden Befunde unseres Erachtens darauf hin, dass die professionelle Wahrnehmung eine wichtige Kompetenz im Übergang vom Wissen zum Handeln sein dürfte. Daher stellt sich die Frage, ob und wie sich diese Kompetenz fördern und wie sich eine solche Förderung gegebenenfalls in die Lehrer*innenausbildung integrieren lässt.

2.2 Forschungsstand zur Förderung der professionellen Wahrnehmung

Mehrere Untersuchungen berichten nach Trainings von Veränderungen in der Art, Unterrichtsvideos zu analysieren, und zwar weg von reinen Beschreibungen und hin zu mehr Interpretationen und evidenzbasierten Interpretationen (Barnhart & van Es, 2015; Roth et al., 2011). Hamre et al. (2012) zeigten, dass ein zweiwöchiger Kurs zur Sprache das Erkennen entsprechender Interaktionen (und Praktiken) verbesserte. Die Arbeitsgruppen Holodynski (Gold, Förster & Holodynski, 2013) sowie Seidel und Stürmer (2014) führten im Rahmen der Lehrer*innenausbildung erfolgreiche Inter-

ventionsstudien zur professionellen Wahrnehmung der Klassenführung durch. Die Arbeitsgruppe Möller, Sunder und Todorova konnte zeigen, dass eine video- und praxisbasierte Lehrintervention im Studiengang „Sachunterricht“ die professionelle Wahrnehmung themenspezifisch hinsichtlich der Analyse der Lernunterstützung fördern konnte (Sunder et al., 2015) und einer Intervention mit einer textbasierten Fallanalyse überlegen war (Sunder et al., 2016). Eine neue Untersuchung von Weber, Prilop, Viehoff, Gold und Kleinknecht (2020) ergab, dass eine Praktikumsbegleitung mit Videoanalysen des eigenen Unterrichts die wissensgesteuerte Verarbeitung von Unterricht verbesserte.

Auch wenn die Befundlage noch ausbaufähig ist, legen die Ergebnisse der vorhandenen Studien nahe, dass eine Förderung der professionellen Wahrnehmung durch Interventionen bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung möglich ist.

3. Die Projekte „ViU: Early Science“ und „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ an der WWU Münster

Seit 2009 werden – ausgehend von einer Kooperation zwischen den Disziplinen „Psychologie“ und „Didaktik des Sachunterrichts“ – an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) Münster Studien zur Konzeptualisierung, Erfassung, Entwicklung und Förderung verschiedener Facetten der professionellen Wahrnehmung durchgeführt. Ziel der Projekte ist, die horizontale und die vertikale Kohärenz bereits im Studium durch eine Vernetzung von Teilstudiengängen sowie durch eine Integration von Theorie und Praxis zu fördern (vgl. Hellmann, 2019).

3.1 Das Projekt „ViU: Early Science“ (2009–2015)

An der WWU Münster begann – durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2009 bis 2015 gefördert – die Kooperation zwischen den Disziplinen „Psychologie“ (Arbeitsgruppe Holodynski) und „Didaktik des Sachunterrichts“ (Arbeitsgruppe Möller) mit einer disziplinübergreifenden theoretischen Modellierung und empirischen Erfassung der Kompetenzen zur Analyse der Klassenführung und der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichem Grundschulunterricht. In der ersten Förderphase von 2009 bis 2012 (BMBF 01JH0916) wurden zwei parallele Testinstrumente mit einem geschlossenen Antwortformat zur Erfassung der beiden genannten Dimensionen professioneller Wahrnehmung entwickelt und in einer Längsschnittstudie eingesetzt. Die Ergebnisse der Studien in der Didaktik des Sachunterrichts und in der Psychologie zeigten, dass sich die beiden untersuchten Dimensionen der professionellen Wahrnehmung mit unseren Instrumenten valide erfassen ließen und sich der Expertisegrad über das Studium hinweg erhöht hatte (Gold & Holodynski, 2017; Holodynski et al., 2016; Meschede et al., 2015).

In der zweiten Förderphase (2012–2015, BMBF 01JH1202A) entwickelten die beiden Fächer „Bildungswissenschaften“ und „Sachunterricht“ strukturell ähnlich gestaltete Lehrveranstaltungen zur Verbesserung der professionellen Wahrnehmung der Lernunterstützung bzw. der Klassenführung durch den Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehre (Projekttitel: „Entwicklung und Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im Sachunterricht“). Unter Einsatz der zuvor entwickelten Instrumente konnten wir in quasi-experimentellen Kontrollgruppendesigns zeigen, dass sich die professionelle Wahrnehmung durch die Lehrveranstaltungen in beiden Fächern unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen verbesserte (Gold, Pfirmann & Holodynski, 2020; Sunder et al., 2015).

Ein weiteres Ergebnis des durch das BMBF geförderten Projekts war die Einrichtung des Videoportals „ViU: Early Science“. Es umfasst Filme und Materialien aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht in der Primarstufe. Neben vollständigen Unterrichtseinheiten und -stunden zu lehrplanrelevanten naturwissenschaftlichen Themen enthält das Portal umfangreiches Begleitmaterial wie Transkripte und Stundenplanungen, Videoclips zur Lernunterstützung und Klassenführung sowie Anregungen zur Gestaltung von Lernarrangements unter Nutzung von Videoclips (<https://www.uni-muenster.de/Koviu/>). Das Videoportal steht pädagogisch tätigen Personen aller Ausbildungsphasen nach Anmeldung zur Verfügung.

An der WWU Münster konnten die untersuchten Lehrveranstaltungen, die sich in der Förderung der professionellen Wahrnehmung als wirksam erwiesen hatten, mittlerweile in der Lehre etabliert werden. Videoclips aus dem Portal werden zur Einführung in die Analyse der Lernunterstützung bzw. Klassenführung genutzt.

3.2 Das Projekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ (2016–2023) – ein transdisziplinär angelegtes Projekt

Die in „ViU: Early Science“ begonnenen Arbeiten an der WWU Münster wurden und werden in der ersten und zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung weitergeführt (Phase I „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ 2016–2019, BMBF 01JA1621; Phase II „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ 2019–2023, BMBF 01JA1921). Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der WWU Münster verfolgt das Ziel, angehende Lehrkräfte auf einen produktiven Umgang mit der Heterogenität von Schüler*innen durch reflektierte Praxiserfahrungen besser vorzubereiten. Das QLB-Projekt ist daher mit „Dealing with Diversity“ (<https://www.uni-muenster.de/lehre/qualitaetsoffensivelehrerbildung/index.html>) überschrieben. Aufgeteilt auf vier Teilprojekte werden gezielte Maßnahmen in struktureller und curricularer Hinsicht entwickelt und umgesetzt, die den Umgang mit Heterogenität in Schulklassen verbessern können. Im Teilprojekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis Integration“ wird die bislang im Projekt „ViU: Early Science“ durchgeführte Forschung zur Förderung der professionellen Wahrnehmung auf weitere Unterrichtsfächer und Analyse-

schwerpunkte ausgeweitet (<https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/teilprojekte/videobasiertelehrmodule/index.html>).

3.2.1 Gegenstand und Fachprojekte in Phase I (2016–2019)

Das Ziel der ersten Förderphase dieses Teilprojekts war, professionelle Videoaufnahmen von heterogenitätssensiblen Unterricht zu produzieren und mit umfassenden Begleitmaterialien auf dem neu errichteten Videoportal „ProVision“ (<https://www.uni-muenster.de/ProVision/>) bereitzustellen. Parallel dazu wurden videobasierte Lehrmodule für sieben Fächer konzipiert, implementiert und evaluiert, die darauf abzielten, die Wahrnehmung von Studierenden hinsichtlich des professionellen Umgangs mit Heterogenität zu fördern. Videoaufzeichnungen sowie die Entwicklung und die Evaluation der Lehrveranstaltungen wurden dabei aufeinander abgestimmt und in den sieben Disziplinen durchgeführt. Die professionelle Wahrnehmung und deren Förderung durch den Einsatz von Videos bildeten die konzeptuelle Grundlage in den beteiligten Disziplinen (vgl. Junker et al., 2020).

Folgende Disziplinen beteiligten sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten der Analyse:

- Die Bildungswissenschaften (Psychologie) und das Fach „Mathematik“ fokussierten im Rahmen einer interdisziplinären Kooperation auf das Zusammenspiel von Klassenführung und Lernunterstützung im Anfangsunterricht in Mathematik.
- Das Fach „Berufspädagogik“ konzentrierte sich ebenfalls auf die Analyse der Klassenführung.
- Das Fach „Geografie“ fokussierte auf lernunterstützende Maßnahmen im Unterricht und im Rahmen von Exkursionen.
- Das Fach „Deutsch“ analysierte die Lernunterstützung im speziellen Kontext des Lesestrategietrainings.
- Die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern mit (geistigen) Beeinträchtigungen am Sportunterricht bildete den Analyseschwerpunkt im Fach „Sport“.
- Das Fach „Sachunterricht“ fokussierte den Bereich der sprachsensiblen Maßnahmen.

In allen sechs Fachprojekten wurde bei der Analyse ein besonderes Augenmerk auf den Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft gelegt. Die Fachprojekte bezogen sich auf die Lehrer*innenbildung im Primar- und Sekundarbereich sowie im Berufskolleg. Beteiligt waren die Lehramtsfächer „Berufspädagogik“, „Deutsch“, „Geografie“, „Mathematik“, „Sachunterricht“ und „Sport“ sowie die Bildungswissenschaften (Psychologie), die eine interdisziplinäre Lehrveranstaltung mit der Mathematik konzipierten. An der Konzeption, der Durchführung und der Evaluation der Lehrveranstaltungen waren Doktorand*innen aus den jeweiligen Fächern beteiligt. Die Koordination der Arbeiten fand in einem gemeinsamen Forschungskolloquium statt, das über die gesamte Laufzeit in zwei- bis vierwöchigen Abständen regelmäßig stattfand.

Die konzeptuellen Grundlagen der professionellen Wahrnehmung, die Strukturierung der Lehrveranstaltungen, das Evaluationsdesign, die einzusetzenden Instrumente sowie deren Auswertung wurden in diesem Kolloquium gemeinsam erarbeitet.

Entwicklung und Aufbau der Lehrveranstaltungen, das zugrunde liegende theoretische Konzept der professionellen Wahrnehmung sowie Konzept und Technik der Videoaufnahmen wurden bereits in einem Band der Zeitschrift „Herausforderung Lehrer*innenbildung“ veröffentlicht (Junker et al., 2020). Im gleichen Band erschienen auch die Beschreibungen der beteiligten sechs Fachprojekte zum Konzept, zur Gestaltung der Lehrveranstaltungen, zum Analyseschwerpunkt und zu ersten Evaluationsergebnissen (Grewe & Möller, 2020; Hörter, Gippert, Holodynski & Stein, 2020; Jürgens & Neuber, 2020; Koschel & Weyland, 2020; Meurel & Hemmer, 2020; Winter & Junker, 2020).

Sprachsensible Maßnahmen im Sachunterricht professionell wahrnehmen lernen – Das Fachprojekt aus dem Sachunterricht als ein Beispiel (Projekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration: Phase I“)

Im Folgenden wird eines der Fachprojekte (Grewe & Möller, 2020) näher dargestellt, um Aufbau und Inhalt der Fachprojekte transparent zu machen. Gerade in der Grundschule sind sprachliche Heterogenitäten durch Mehrsprachigkeit fast in allen Klassen gegeben – aber auch unterschiedliche Sprachstände deutschsprachiger Schüler*innen fordern die Lehrkräfte beim Unterrichten heraus. Die Förderung der Sprache in allen Fächern der Grundschule, auch im Sachunterricht, ist daher eine grundlegende Forderung in der Grundschuldidaktik, die auch empirisch gestützt ist. So gilt als gesichert, dass

- schulischer Erfolg im Fachunterricht eng mit sprachlichen Fähigkeiten verbunden ist,
- sprachförderliche Ansätze im Fachunterricht zu einem Zugewinn des fachlichen Lernens führen und
- eine fachintegrierte Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Lernende förderlich ist (u. a. Beese & Benholz, 2013; Brauner & Prediger, 2018; Meyer & Prediger, 2012).

Im Projektverlauf wurden zunächst potenziell sprachfördernd wirkende Maßnahmen der Lehrkraft im Sachunterricht identifiziert. Die Identifizierung erfolgte induktiv und deduktiv: Induktiv wurden aus vorliegenden Unterrichtsvideos potenziell sprachförderliche Maßnahmen destilliert und mit Expert*innenlehrkräften validiert; deduktiv erfolgte eine Ableitung potenziell förderlicher Maßnahmen aus lernpsychologischen und fachdidaktischen Ansätzen, wie zum Beispiel denen von Bruner (1988) und Wygotski (1987). Ergebnis dieses deduktiv-theoretischen und induktiv-empirischen Vorgehens waren 17 potenziell sprachfördernde Maßnahmen, die sich in drei Bereiche unterteilen lassen:

1. Maßnahmen, die die Kommunikation im Unterricht erleichtern und forcieren.
2. Maßnahmen, die auf das sprachliche Modellieren durch vorbildliches bzw. steuerndes Sprachhandeln abzielen.

3. Der Einsatz unterschiedlicher Repräsentationsformen nach Bruner (1988), um das sprachliche Verstehen und die sprachliche Verinnerlichung zu unterstützen.

Die Maßnahmen wurden in einem Kodiermanual mit Erläuterungen und Beispielen zusammengestellt (Grewe & Möller, 2020). Darauf aufbauend wurde eine Lehrveranstaltung für Studierende im Masterstudiengang „Sachunterricht“ entwickelt, die das Ziel verfolgt, Studierende hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung sprachsensibler Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule zu fördern. Als Facetten der professionellen Wahrnehmung wurden – wie auch in den anderen Fachprojekten des Projekts „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ (Phase I) – (a) die Beschreibung erkannter sprachsensibler Maßnahmen als *noticing* sowie (b) deren Interpretation, (c) deren Bewertung und (d) die Generierung von Handlungsalternativen als *knowledge-based reasoning* gefördert und evaluiert (Grewe & Möller, 2020).

In der Lehrveranstaltung kam eine Kombination aus empirisch fundierten mediendidaktischen Lehrelementen zum Einsatz, bei der die theoretischen Grundlagen und die Wahrnehmungsschulung mithilfe von instruktionalen und problemorientierten Analyseaufgaben anhand von Fremd- und Eigenvideos vermittelt wurden. Die Lehrveranstaltung war folgendermaßen aufgebaut (Grewe & Möller, 2020):

1. In fünf Theoriesitzungen erarbeiteten die Studierenden fachliches und fachdidaktisches Wissen zum Thema „Magnetismus“ und zu den Grundlagen sprachsensibler Maßnahmen. Dabei wurden die potenziell sprachfördernden Maßnahmen vorgestellt, theoretisch begründet und anhand von Videoausschnitten veranschaulicht. Die Analyse von Videos hinsichtlich wahrnehmbarer sprachfördernder Maßnahmen wurde anschließend schrittweise geschult, indem die Analyse zunächst auf die Beschreibung (a), dann auf die Interpretation (b) und erst danach auf die Bewertung (c) und auf Handlungsalternativen (d) fokussiert wurde.
2. In den folgenden zwei Sitzungen planten die Studierenden – unterstützt von anwesenden Lehrkräften – eine zweistündige Unterrichtseinheit zum Thema „Magnetismus“. In diese Unterrichtseinheit integrierten sie unter Angabe von Begründungen sprachensible Maßnahmen und überlegten sich mögliche Handlungsalternativen.
3. Anschließend erprobten die Studierenden ihre Unterrichtsplanungen in Kleingruppen in einer Sachunterrichtsklasse, videografierten sich dabei und analysierten die Eigenvideos in vier Sitzungen hinsichtlich der von ihnen eingesetzten sprachsensiblen Maßnahmen. In späteren Modifikationen der Lehrveranstaltungen führten die Studierenden den Unterricht nicht selbst durch, sondern analysierten den von ihnen geplanten und anschließend von Lehrkräften stellvertretend durchgeführten Unterricht. Als weitere Alternative wurde eine Lehrveranstaltung durchgeführt, in der Schüler*innen in die Universität eingeladen wurden und so Kleingruppenunterricht durch die Studierenden ermöglicht wurde. Ein Vergleich der unterschiedlichen Seminarformen im Hinblick auf Ver-

änderungen der Selbstwirksamkeit ist in Vorbereitung (Grewé, Zucker, Todorova, Meschede & Möller, in Vorbereitung)

3.2.2 Die Evaluation der Fachprojekte in Phase I (2016–2019)

Es wird zunächst beispielhaft die Evaluation des Fachprojekts „Sprachsensible Maßnahmen im Sachunterricht professionell wahrnehmen lernen“ aus dem Sachunterricht vorgestellt, bevor erste Ergebnisse aus der disziplinübergreifenden Evaluation skizziert werden.

Evaluation des Fachprojekts aus dem Sachunterricht („Sprachsensible Maßnahmen im Sachunterricht professionell wahrnehmen lernen“)

Die Evaluation der Lehrveranstaltungen im Sachunterricht erfolgte mithilfe eines Prä-Post-Kontrollgruppendesigns. Geprüft wurde, ob sich die Lehrveranstaltungsgruppe (EG) hinsichtlich ihrer professionellen Wahrnehmung sprachsensibler Maßnahmen im Sachunterricht gegenüber einer Kontrollgruppe ohne Lehrintervention (KG) verbesserte. Darüber hinaus wurde auch die Veränderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden bezüglich des Erkennens, Planens und Durchführens sprachsensibler Maßnahmen im Sachunterricht erfasst (vgl. dazu Grewé, Bohrmann, Todorova & Möller, 2019). Die EG setzte sich aus 94 Masterstudierenden der WWU Münster zusammen, die KG aus 50 Studierenden von drei anderen deutschen Universitäten, die keine vergleichbare Intervention erhielten. Der Anteil weiblicher Studierender war in beiden Gruppen vergleichbar, die KG war aber im Mittel ein Jahr älter als die EG.

Als Instrument für die Erfassung der professionellen Wahrnehmung fungierte ein Videotest mit einem offenen Antwortformat. Als Bearbeitungszeit waren maximal 45 Minuten vorgegeben. Die Teilnehmer*innen schauten sich einen fünfminütigen Videoausschnitt aus der ersten Klasse zum Thema „Magnetismus“ an und bearbeiteten anschließend eine vierspaltige Tabelle mit den vier Facetten der professionellen Wahrnehmung. Erkannte sprachsensible Maßnahmen der Lehrkraft sollten in der Spalte „Beschreibung“ beschrieben (a), in der Spalte „Interpretation“ theoriebezogen interpretiert (b) und in der Spalte „Bewertung“ begründet bewertet werden (c). In der letzten Spalte sollten mögliche Handlungsalternativen begründet dargestellt werden (d). Der Videotest wurde in der EG in der ersten und der vorletzten Sitzung des Seminars durchgeführt. Die KG bearbeitete eine entsprechende onlinegestützte Befragung im vergleichbaren zeitlichen Abstand.

In einem internen Expert*innenrating wurden in dem fünfminütigen Testvideo 48 sprachsensible Lehrkrafthandlungen erkannt, denen insgesamt 87 sprachsensible Maßnahmen aus dem entwickelten Kodiermanual zugeordnet werden konnten. In einem anschließenden externen Expert*innenrating wurde geprüft, ob die fünf externen Expertinnen die identifizierten sprachsensiblen Handlungen im Video deutlich erkannten und ob sie diese als relevant für einen sprachsensiblen Unterricht ein-

schätzten. Alle zuvor identifizierten Handlungen konnten von mindestens 60 Prozent der Expertinnen deutlich erkannt werden; 94 Prozent der Handlungen wurden als relevant eingeschätzt, drei Handlungen wurden entfernt. Tabelle 1 zeigt das gewählte Auswertungssystem.

Tabelle 1: Auswertungssystem der offenen Videoanalyse zur professionellen Wahrnehmung (Grewe & Möller, 2020)

Facette	Kriterien	Punktesystem	ICC, κ
Beschreibung	Nicht expert*innenkonform	0	$\kappa = .86$
	Expert*innenkonform	1	
Interpretation	Nicht expert*innenkonform	0	ICC = .71
	Expert*innenkonform	1	
	+ Begründung	2	
	+ Fachtermini	3	
Bewertung	Keine Bewertung	0	ICC = .81
	Bewertung	1	
	+ Begründung	2	
	+ Fachtermini	3	
Handlungsalternative	Keine Handlungsalternative	0	ICC = .85
	Handlungsalternative	1	
	+ Begründung	+1	
	+ Fachtermini	+1	
	+ Themenbezug	+1	
	+ Diskussion	+1	

Anmerkungen: ICC: Intraklassenkoeffizient; κ : Fleiss' Kappa.

Die einzelnen Facetten der professionellen Wahrnehmung wurden einzeln bewertet. Bei der Beschreibung wurde ein Punkt vergeben, wenn die Beschreibung expert*innenkonform war. Bei der Interpretation und der Bewertung kam ein gewichtetes System zur Anwendung, das heißt, dass eine höhere Stufe nur erreicht werden konnte, wenn die Kriterien der vorigen Stufen erfüllt waren. Bei der Handlungsalternative wurde eine summative Bepunktung gewählt, da hier keine eindeutige Gewichtung der Kriterien gefunden werden konnte. Für die Überprüfung der Beobachter*innenübereinstimmung wurden 20 Prozent der erhobenen Videotests von geschulten Rater*innen dreifachkodiert. Die Berechnungen für Fleiss' Kappa und die Intraklassenkoeffizienten zeigten gute bis sehr gute Beobachter*innenübereinstimmungen. Bezüglich der Interventionseffekte ergaben Varianzanalysen mit Messwiederholung für alle vier Facetten, wie erwartet, einen signifikant stärkeren Zuwachs in der EG im Vergleich zur KG. Beim Beschreiben (a) handelte es sich um

einen kleinen Effekt, beim Begründen (c) um einen mittleren Effekt und beim Interpretieren (b) wie auch bei den Handlungsalternativen (d) jeweils um einen großen Effekt (zu den detaillierten Ergebnissen vgl. Grewe, in Vorbereitung).

Der gefundene Unterschied im Zuwachs an expert*innenkonformen Beschreibungen zwischen EG und KG ist allerdings vornehmlich auf die Abnahme an Beschreibungen in der KG zurückzuführen, während die Zunahme in der EG nur tendenziell signifikant ausfiel. Eine Ursache hierfür könnte ein Deckeneffekt sein, da die Beschreibung von sprachsensiblen Handlungen im Testvideo eine hohe Treffermöglichkeit enthielt (im Videoausschnitt war ca. alle sieben Sekunden eine expert*innenkonforme Maßnahme zu sehen). Die Hypothesen bezüglich der Verbesserung der EG in den Facetten „Interpretation“, „Bewertung“ und „Handlungsalternative“ gegenüber der KG konnten bestätigt werden. Die dabei vorliegenden großen Effekte bei der Interpretation und den Handlungsalternativen ($d = 1.24$ und 1.36) geben einen Hinweis darauf, dass das Seminar die Teilnehmenden insbesondere hinsichtlich der Interpretation sprachsensibler Maßnahmen sowie hinsichtlich der Generierung alternativer sprachsensibler Handlungen der Lehrkraft fördern konnte.

Insgesamt erscheint die Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachsensibler Maßnahmen im Sachunterricht durch die Intervention hinsichtlich des *knowledge-based reasoning* mit den Facetten „Interpretieren“, „Bewerten“ und „Generieren von Handlungsalternativen“ gelungen. Das eingesetzte offene Instrument hat sich dabei bezüglich des Erfassens des *knowledge-based reasoning* als valide erwiesen; das Erkennen sprachsensibler Maßnahmen (*noticing*) konnte mit dem eingesetzten offenen Instrument dagegen nicht befriedigend erfasst werden.

In ähnlicher Weise wie in der Didaktik des Sachunterrichts wurden auch in den weiteren Fachdisziplinen, die am QLB-Projekt an der WWU Münster beteiligt waren, Lehrveranstaltungen zur Förderung der professionellen Wahrnehmung konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Im folgenden Abschnitt werden erste Ergebnisse zu den Evaluationen der Lehrveranstaltungen in den sechs Fachprojekten vorgestellt.

*Die koordinierte Evaluation von Lehrveranstaltungen in der Lehrer*innenbildung an der WWU Münster*

Die Evaluation wurde in allen am Projekt beteiligten Lehramtsfächern (Berufspädagogik, Deutsch, Geografie, Mathematik, Sachunterricht und Sport sowie in den Bildungswissenschaften) koordiniert durchgeführt, wobei Doktorand*innen aus allen Fächern beteiligt waren (vgl. Junker et al., 2020). Für die offenen Videotests zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung wurden jeweils fachspezifische Unterrichtsclips ausgewählt und dazu Kodiermanuale konzipiert, die dem jeweiligen Analyseschwerpunkt der professionellen Wahrnehmung entsprachen. Dabei war das Format der Videoanalyse mit den vier Facetten „Beschreibung“, „Interpretation“, „Bewertung“ und „Generieren von Handlungsalternativen“ einschließlich der Bepunktung der studentischen Videoanalysen über alle Videotests für die Analyseschwerpunkte der verschiedenen Lehrveranstaltungen identisch (Abschnitt 3.2.2).

Das so koordinierte Forschungsprogramm erlaubte eine gemeinsame Auswertung der in den sechs Fachprojekten erhobenen Daten. An den Studien nahmen insgesamt 669 Studierende aus den beteiligten Fächern teil. Die Experimentalgruppe mit 465 Studierenden der WWU Münster besuchte in allen Fächern Lehrveranstaltungen zur Förderung der professionellen Wahrnehmung fachbezogener Unterrichtskategorien. Die Kontrollgruppe umfasste 194 Studierende, die im selben Zeitraum fachbezogene Veranstaltungen mit anderen Themen besuchten. Die professionelle Wahrnehmung wurde mit den oben beschriebenen offenen Videotests vor und nach der Lehrveranstaltung erfasst. Erste deskriptive Ergebnisse der fachspezifischen Evaluationen liegen bereits vor; die Gesamtauswertung dauert noch an (Junker et al., in Vorbereitung).

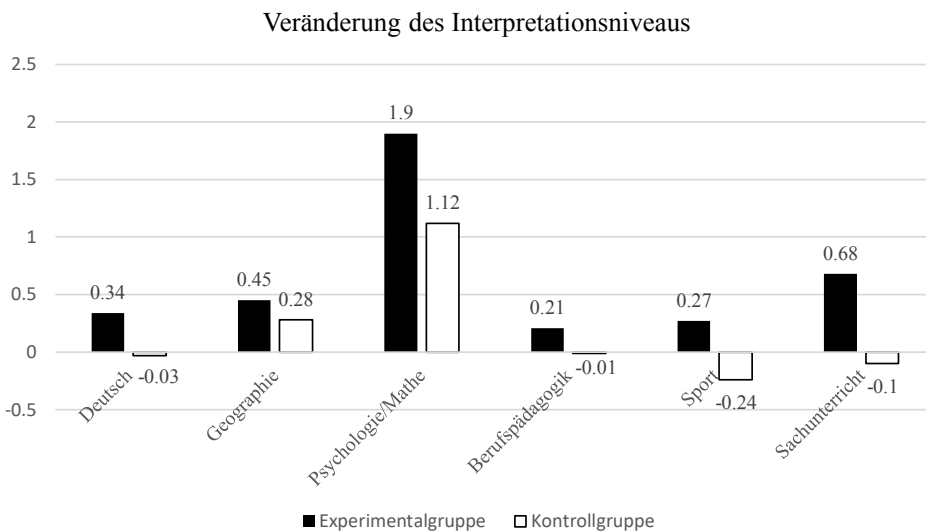


Abbildung 4: Fachbezogene Veränderung des Interpretationsniveaus zwischen Prä- und Posttests in den sieben beteiligten Fächern (die Seminare für Psychologie [Klassenführung] und Mathematik [Lernunterstützung] waren als gemeinsame interdisziplinäre Seminare konzipiert).

Abbildung 4 zeigt die Veränderungen im Niveau der Interpretationen. Zu erkennen ist in allen Fächern eine Verbesserung des Interpretationsniveaus innerhalb der Experimentalgruppe (das heißt zugunsten der videobasierten Lehrmodule). Inwiefern sich die fachspezifischen Interventionsgruppen gegenüber ihren jeweiligen Kontrollgruppen absetzen, ist jedoch fachabhängig. Wodurch die fachspezifischen Unterschiede in den Fördereffekten bedingt sind, bedarf einer eingehenderen Diskussion der jeweiligen Lehrveranstaltungen, wozu der Platz in diesem Beitrag nicht ausreicht. Mögliche Ursachen dafür könnten in der Wahl des Clips für die offene Analyseaufgabe, in den rekrutierten Proband*innenzahlen und auch in den gewählten Kontrollgruppen liegen. Entscheidend für die erfolgreiche Durchführung der Lehrveranstaltungen war jedoch in jedem Fall die Verfügbarkeit geeigneter Videoclips,

an denen das Analysieren lernrelevanter Unterrichtssituationen in den Lehrveranstaltungen erlernt werden konnte.

3.2.3 Das Videoportal „ProVision“

Die Erstellung und die Verfügbarmachung von Unterrichtsvideos in allen beteiligten Disziplinen war das zweite Ziel des Projekts „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ (Phase I). In Zusammenarbeit mit den beteiligten Fächern wurden vom projekteigenen Videoteam Unterrichtsvideos mit professioneller Bild- und Tonqualität aufgenommen, die eine Analyse der in den Fächern gewählten Schwerpunkte ermöglichten. Insgesamt umfasst das Videoportal 66 Unterrichtsstunden aus sechs Schulfächern und drei Bildungsstufen, 293 Videoclips und umfassende Begleitmaterialien, wie zum Beispiel zu jeder Unterrichtsstunde die Unterrichtsplanung, die Lehr- und Schüler*innenmaterialien, ein Verlaufsprotokoll der Stunde und das vollständige Unterrichtstranskript. Die Unterrichtsstunden und Videoclips wurden unter der Perspektive „Umgang mit Heterogenität“ – dem Thema der Münsteraner QLB-Projekte – ausgewählt und zusammengestellt.

Das Videoportal ist – wie das Portal „ViU: Early Science“ – nach Registrierung für die pädagogische Öffentlichkeit aller Ausbildungsstufen frei zugänglich (<https://www.uni-muenster.de/ProVision/>). Im Videoportal finden sich auch die detaillierten Lehrkonzepte aller Lehrveranstaltungen aus den beteiligten Fachprojekten mit Links zu den eingesetzten Lehrmaterialien und Videoclips (https://www.uni-muenster.de/ProVision/nutzungshinweise/videobasierte_Lehrmodule.html).

3.2.4 Ergebnisse der Fachprojekte

Im Projekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ (Phase I) konnte eine transdisziplinäre Zusammenarbeit etabliert werden, die das gemeinsame Ziel verfolgte, die professionelle Wahrnehmung von Studierenden hinsichtlich eines kompetenten Umgangs mit Heterogenität zu fördern. Trotz unterschiedlicher Fachkulturen in den beteiligten Fachdisziplinen ist es gelungen,

- einen gemeinsamen theoretischen Ansatz – die professionelle Wahrnehmung als relevante Kompetenz in der Qualifizierung von Lehrkräften – zugrunde zu legen,
- analog strukturierte Lehrkonzepte zur Förderung der professionellen Wahrnehmung zu konzipieren und durchzuführen sowie
- für die Evaluierung ein gemeinsames Prä-Post-Kontrollgruppendesign sowie gemeinsame Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren zu etablieren.

Die Ergebnisse sind vielversprechend: Methodisch konnte die professionelle Wahrnehmung mit einem offenen videobasierten Analyseinstrument erfasst werden und die Auswertungsmethoden ließen sich über die beteiligten Fächer hinweg vergleich-

bar gestalten, wodurch eine transdisziplinäre Evaluation ermöglicht wurde. Die Lehrveranstaltungen wurden von den Studierenden durchweg positiv evaluiert, wobei es auch Hinweise auf sinnvolle Optimierungen gab. Der Fördereffekt der Interventionen auf die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung konnte – mit wenigen Einschränkungen – disziplinübergreifend belegt werden.

Das Videoportal „ProVision“ steht der pädagogischen Öffentlichkeit zur Verfügung. Auch die evaluierten Lehrkonzepte aller beteiligten Disziplinen wurden in Band 3/2020 der Zeitschrift „Herausforderung Lehrer*innenbildung“ wie auch auf der Website des Videoportals „ProVision“ veröffentlicht, um eine Nutzung außerhalb der WWU Münster zu ermöglichen (Grewe & Möller, 2020; Hörter et al., 2020; Jürgens & Neuber, 2020; Koschel & Weyland, 2020; Meurel & Hemmer, 2020; Winter & Junker, 2020).

3.2.5 Weiterführung der Fachprojekte in Phase II (2019–2023)

In der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird das Projekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ an der WWU Münster weitergeführt. Die Weiterführung verfolgt vier Teilziele:

- die Dissemination bereits erfolgreich evaluierter Lehrkonzepte der ersten Förderphase in weitere Unterrichtsfächer (mit weiteren Analyseschwerpunkten) (Englisch, Germanistik, Mathematik) und ihre Evaluation,
- die Erweiterung des Videoportals „ProVision“ um weitere Unterrichtsstunden, Clips und Begleitmaterialien zum Umgang mit Heterogenität,
- die Entwicklung, Implementation und Evaluation videobasierter Lehrmodule mit dem Schwerpunkt auf der professionellen Wahrnehmung des eigenen Unterrichts (Videografie im Praxissemester; beteiligte Fächer: Berufspädagogik, Psychologie, Sachunterricht) und ihre Evaluation,
- die Einrichtung eines Meta-Videoportals zur Vernetzung von acht deutschsprachigen Videoportalen mit Unterrichtsvideos.

Das Meta-Videoportal für Unterrichtsvideos wurde im März 2021 eröffnet (<https://unterrichtsvideos.net/metaportal/>). Es ermöglicht eine frei zugängliche, übergreifende Suche von Unterrichtsvideos in den acht angeschlossenen Videoportalen mit über 1500 zugänglichen Unterrichtsstunden und -clips. Dies soll es vor allem dem Personal in der Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung ermöglichen, schnell und unkompliziert solche Videos zu finden, die für die jeweils angestrebte Jahrgangsstufe, die Schulform, das Fach oder das Thema gesucht werden. Das Meta-Videoportal ist eine Suchmaschine, welche die Metadaten der Unterrichtsvideos der angeschlossenen Videoportale indiziert. Die Bereitstellung und der Abruf der Videos erfolgen nach entsprechender Registrierung bei den jeweiligen Inhaltsanbieter*innen. Koordiniert wird das Portal von der Universität Münster. Beteiligt sind bisher die Portale „FOCUS“ der FU Berlin, „ProVision“ der WWU Münster, „ViU: Early

Science“ der WWU Münster, „QUA-LiS“ des Landes Nordrhein-Westfalen, „CLIPSS“ der Universität Duisburg-Essen, „VILLA“ der Universität zu Köln, „VIGOR“ der Universität Frankfurt, „Toolbox Lehrerbildung“ der Technischen Universität München und „UnterrichtOnline.org“ der Ludwig-Maximilians-Universität München. An einer zentralen Registrierung für die beteiligten Videoportale wird derzeit gearbeitet.

4. Fazit, Desiderata und Ausblick

Die Befunde aus den Münsteraner Projekten „ViU: Early Science“ und dem video-basierten Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung liefern ermutigende Ergebnisse für einen Einsatz von Videos in der Lehrer*innenbildung. Sie belegen, dass videobasierte Lehrveranstaltungen die professionelle Wahrnehmung im Hinblick auf lernrelevante Unterrichtssituationen deutlich verbessern können. Das Einbeziehen von Unterrichtsvideos in die universitäre Lehrer*innenausbildung mit dem Ziel, die professionelle Wahrnehmung von Unterricht zu schulen, scheint daher eine effektive Möglichkeit zu sein, Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung im Sinne einer vertikalen Kohärenz (vgl. Hellmann, 2019) zu vernetzen und eine Brücke von der theoriebestimmten universitären Ausbildung zur Anwendung dieses Wissens in praxisbezogenen Situationen zu schlagen. Vor dem Hintergrund der berichteten Forschungsbefunde ist anzunehmen, dass Lehrer*innen auf ihr situiertes Wissen, das sie bei der Analyse von Unterrichtsvideos erworben haben, auch in den nachfolgenden Phasen ihres Berufs zurückgreifen können, was ein reflektiertes Unterrichten erleichtert.

Die Nutzung eines gemeinsamen theoretischen Konstrukts – dasjenige der professionellen Wahrnehmung – hat sich in der Münsteraner Qualitätsoffensive als ein geeignetes Mittel erwiesen, um Innovationen in der Lehre auch transdisziplinär zu implementieren und zu beforschen, ohne dabei die Wahl individueller Analyse-schwerpunkte in den Fächern zu beeinträchtigen. Dabei bewirkte die Kooperation unter Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften eine Abstimmung von Lehrinhalten, Lehrzielen und Lehrmethoden über die beteiligten Fachdisziplinen hinweg, wodurch ein Beitrag zur Verbesserung der horizontalen Kohärenz im Sinne von Hellmann (2019) in den Teilstudiengängen der Lehramtsausbildung geleistet werden konnte. Horizontale Kohärenz konnte auch bezüglich von Forschungsmethoden erreicht werden, indem sich alle beteiligten Fachdisziplinen einem Forschungsparadigma – bei Wahrung der spezifischen Analyseschwerpunkte – verpflichteten und ihre Forschungsmethoden aufeinander abstimmten.

Auch das Internetportal „Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Bern ist ein Beispiel für ein transdisziplinär angelegtes Portal mit einem gemeinsamen Analyseschwerpunkt, welches das Ziel verfolgt, Innovationen in der fachdidaktischen Lehre koordiniert zu entwickeln und diese in einem Videoportal zur Verfügung zu stellen. Das Portal enthält Videos und Materialien aus sieben Fachdidaktiken – vom Kindergarten bis zur Sekundar-

stufe 2 – mit Angeboten für eine videobasierte Fallarbeit. Gemeinsamer Kern ist die kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung (<https://www.phbern.ch/e-portal-kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung>).¹

Die entwickelten Videoportale erleichtern den Einsatz von Videos in der Lehre, da sie sowohl Videos als auch Begleitmaterialien und Lehrkonzepte zur Nutzung durch die pädagogische Öffentlichkeit zur Verfügung stellen. Der Zusammenschluss von vorhandenen Videoportalen im Meta-Videoportal mit einer übergreifenden Suchfunktion in allen angeschlossenen Videoportalen verbessert die Möglichkeit, ganze Unterrichtsstunden sowie Unterrichtsclips zu gewünschten Themen, Klassenstufen, Fächern und Analyseschwerpunkten zu finden.

Während die Erstellung von Unterrichtsvideos und Videoportalen in den letzten Jahren erheblich an Professionalität und technischer Qualität gewonnen hat, sind in der Forschung noch viele Fragen offen. So ist zum Beispiel das angenommene Wirkungsmodell (vgl. Abbildung 3) noch weiter zu belegen. Insbesondere bedarf der Zusammenhang zwischen der professionellen Wahrnehmung und dem Handeln von Lehrkräften weiterer Untersuchung.² Auch die dem Lernen mit Videos zugrunde liegenden kognitionspsychologischen Mechanismen sind noch weitgehend ungeklärt. Weiter zu erforschen sind auch motivationale Wirkungen eines Lernens mit Videos: Gibt es vielleicht auch die Möglichkeit der Übersättigung und damit eines Motivationsabfalls? Offen ist auch die Frage, welche Instruktionsstile sich für welche Lehrziele eignen. Und letztlich sollte auch der Frage nachgegangen werden, wie sich das Lernen mit Videos sinnvoll mit realer Schulpraxis, zum Beispiel durch den Einsatz von Eigenvideos, verknüpfen lässt.

Abschließend lässt sich festhalten: Die Bedingungen für einen Einsatz von Videos in der Lehre haben sich durch die guten technischen Möglichkeiten und die vorhandenen Videoportale erheblich verbessert; in mehreren Studien konnten zudem positive Wirkungen auf die Kompetenz der Studierenden und Lehrkräfte nachgewiesen werden. Unter Zugrundelegung einer gemeinsamen theoretischen Basis scheint auch ein transdisziplinäres Vorgehen in der Lehrer*innenbildung möglich zu sein, wie mehrere Projekte zeigen. Aber: Es sollte nicht vergessen werden: Videos are just a tool. Dieses Tool gilt es anzupassen an die Lernvoraussetzungen der Studierenden und Lehrer*innen, an die Phase der Professionalisierung, an die jeweiligen Lehrziele und an die zu vermittelnden Inhalte. Bei alledem sollte nicht vergessen werden: Ein respektvoller Umgang mit den in den Unterrichtsvideos sichtbaren Personen ist unabdingbar!

1 Die zugrunde liegende Konzeption und die Materialien der einzelnen Bezugsdisziplinen sind in einem Sammelband erschienen (Adamina, Aebersold, Bietenhard, Eichelberger, Huber, Nievergelt, Junger, Molinari, Nydegger, Probst, Wälti, Weidmann & Wannack, 2020).

2 Dieser Frage widmet sich zum Beispiel ein laufendes DFG-Projekt von Gold, Steffensky, Meschede und Holodynski.

Literatur

- Adamina, M., Aebersold, U., Bietenhard, S., Eichelberger, E., Huber, Nievergelt, V., Junger, S., Molinari, V., Nydegger, A., Probst, M., Wälti, B., Weidmann, L. & Wannack, E. (Hrsg.). (2020). *Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung. Professionalisierung von Lehrpersonen durch fachdidaktische Fallarbeit*. Bern: hep.
- Barnhart, T. & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education*, 45, 83–93.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.005>
- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Beese, M. & Benholz, C. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht: Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 37–56). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blomberg, G. (2011). *Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Praxis*. Dissertation. München: Technische Universität München.
- Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J. & Suhl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 509–542.
- Borko, H. & Livingston, C. (1989). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498. <https://doi.org/10.3102/00028312026004473>
- Brauner, U. & Prediger, S. (2018). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Fachunterricht – Fordern und Unterstützen fachbezogener diskursiver Aktivitäten. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 228–248). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brouwer, N. (2014). Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 176–195.
- Bruner, J. S. (1988). Über kognitive Entwicklung. In J. S. Bruner, R. R. Olver & P. M. Greenfield (Hrsg.), *Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am Center for Cognitive Studies der Harvard-Universität* (S. 21–44). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20(1), 3–56.
<https://doi.org/10.2307/1167381>
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

- Gold, B., Förster, S. & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Holodynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse: Effekte von video- und textbasierter Fallanalyse auf kognitive Belastung, aufgabenspezifisches Interesse und die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 322–338.
- Gold, B. & Holodynski, M. (2017). Using digital video to measure the professional vision of elementary classroom management: Test validation and methodological challenges. *Computers & Education*, 107, 13–30. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.012>
- Gold, B., Junker, R., Wissemann, M., Klassen, C. & Holodynski, M. (2021). Are good observers good classroom managers? Relationship between teachers' professional vision and student ratings on classroom management. *International Journal of Educational Research*, 109, Article 101811. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101811>
- Gold, B., Pfirrmann, C. & Holodynski, M. (2020). Promoting professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning environments. *Journal of Teacher Education*, 71, 1–17. <https://doi.org/10.1177/0022487120963681>
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.1.5>
- Grewe, O. (in Vorbereitung). *Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachsensibler Maßnahmen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule im Rahmen einer video- und praxisbasierten Lehrveranstaltung im Master*.
- Grewe, O., Bohrmann, M., Todorova, M. & Möller, K. (2019). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Erkennens, Planens und Durchführens sprachsensibler Lernunterstützung fördern. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 245–248). Regensburg: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik.
- Grewe, O. & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 323–359.
- Grewe, O., Zucker, V., Todorova, M., Meschede, N. & Möller, K. (in Vorbereitung). *Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Masterstudierenden bezüglich sprachsensibler Maßnahmen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – eine Design-based-Research-Studie*.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der*

- Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Holodynski, M. & Meschede, N. (2021). *Videobasierte Lehre und Forschung in der Lehrkräftebildung – Quo vadis?* Verfügbar unter: <https://unterrichtsvideos.net/tagung/>
- Holodynski, M., Steffensky, M., Gold, B., Hellermann, C., Sunder, C., Fiebranz, A. & Möller, K. (2016). Lernrelevante Situationen im Unterricht erkennen und interpretieren. Videobasierte Erfassung professioneller Wahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 283–302). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_15
- Hörter, P., Gippert, C., Holodynski, M. & Stein, M. (2020). Klassenführung und Fachdidaktik im (Anfangs-)Unterricht Mathematik erfolgreich integrieren. Konzeption einer videobasierten Lehrveranstaltung zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 256–282.
- Jeschke, C., Lindmeier, A. & Heinze, A. (2020). Vom Wissen zum Handeln: Vermittelt die Kompetenz zur Unterrichtsreflexion zwischen mathematischem Professionswissen und der Kompetenz zum Handeln im Mathematikunterricht? Eine Mediationsanalyse. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(1), 159–186. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00171-2>
- Junker, R., Gippert, C., Grewe, O., Henke, I., Hörter, P., Jürgens, M., Koschel, W., Meurel, M., Möller, K. & Holodynski, M. (in Vorbereitung). *Promoting professional vision of pre-service teachers*.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 236–255.
- Jürgens, M. & Neuber, N. (2020). Gleichberechtigte Teilhabe im Sportunterricht – eine videobasierte Lehrveranstaltung zu heterogenen Schülervoraussetzungen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 382–405.
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Sotelo, F. L. & Stigler, J. W. (2010). Teachers' analyses of classroom video predict student learning of mathematics: Further explorations of a novel measure of teacher knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 172–181. <https://doi.org/10.1177/0022487109347875>
- Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B. J., Santagata, R. & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Educational Research Journal*, 49(3), 568–589. <https://doi.org/10.3102/0002831212437853>
- König, J., Blömeke, S., Jentsch, A., Schlesinger, L., Fleske née Nehls, C., Musekamp, F. & Kaiser, G. (2021). The links between pedagogical competence, instructional quality, and mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 189–212. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-10021-0>
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.004>
- König, J. & Kramer, C. (2016). Teacher professional knowledge and classroom management: On the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management expertise (CME). *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 139–151. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0705-4>

- Koschel, W. & Weyland, U. (2020). Seminarkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 283–301.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: The Cascade Model. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K. & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 158–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.010>
- Meschede, N., Steffensky, M., Wolters, M. & Möller, K. (2015). Professionelle Wahrnehmung der Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht: Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. *Unterrichtswissenschaft*, 43(4), 317–335.
- Meurel, M. & Hemmer, M. (2020). Lernunterstützungen im Geographieunterricht videobasiert analysieren. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 302–322.
- Meyer, M. & Prediger, S. (2012). Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht – Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 54(45), 2–9.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78–92.
- Roth, K. J., Garnier, H., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K. & Wickler, N. I. Z. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117–148. <https://doi.org/10.1002/tea.20408>
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft, S. 296–306). Weinheim: Beltz.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 201–216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_12
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Supplement 1), 1–21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15739-5_1

- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Denny (Hrsg.), *Video research in the learning sciences* (S. 383–395). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37.
<https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Spiro, R., Collins, B. & Ramchandran, A. (2007). Modes of openness and flexibility in cognitive flexibility hypertext learning environments. In B. Khan (Hrsg.), *Flexible learning in an information society* (S. 18–25). Hershey, PA: Idea Group.
<https://doi.org/10.4018/978-1-59904-325-8.ch002>
- Steffensky, M., Gold, B., Holodynski, M. & Möller, K. (2015). Professional vision of classroom management and learning support in science classrooms – does professional vision differ across general and content-specific classroom interactions? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 351–368.
<https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0>
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen – Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 305–321.
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2014). Factors within university-based teacher education relating to preservice teachers' professional vision. *Vocations and Learning*, 8(1), 35–54. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9122-z>
- Sun, J. & van Es, E. A. (2015). An exploratory study of the influence that analyzing teaching has on preservice teachers' classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 66, 201–214. <https://doi.org/10.1177/0022487115574103>
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2015). Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1007/s40573-015-0037-5>
- Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen: Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 339–356.
- Todorova, M., Sunder, C., Steffensky, M. & Möller, K. (2017). Pre-service teachers' professional vision of instructional support in primary science classes: How content-specific is this skill and which learning opportunities in initial teacher education are relevant for its acquisition? *Teaching and Teacher Education*, 68, 275–288.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.016>
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155–176.
<https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3>
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B. & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung? Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen

- professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 343–365. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00939-9>
- Winter, K. & Junker, R. (2020). Videobasiertes Lehrmodul im Fach Deutsch: Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 360–381.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften, Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Websites

- <https://www.uni-muenster.de/Koviu/>
- <https://www.uni-muenster.de/lehre/qualitaetsoffensivelehrerbildung/index.html>
- <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/teilprojekte/videobasiertelehrmodule/index.html>
- <https://www.uni-muenster.de/ProVision/>
- https://www.uni-muenster.de/ProVision/nutzungshinweise/videobasierte_Lehrmodule.html
- <https://unterrichtsvideos.net/metaportal/>
- <https://www.phbern.ch/e-portal-kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung>

Fokus III:
Kohärenz im Querschnittsthema „Medienbildung“

*Christian Reintjes, Raphaela Porsch, Katja Görich, Patrick Gollub,
David Paulus und Marcel Veber*

Medienbildung in der Lehrer*innenbildung

Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula?

Zusammenfassung

Die Schließung von (Hoch-)Schulen und die damit verbundene (fast) ausschließliche Nutzung digitaler Lehr- und Lernformate während der Corona-Krise im Frühjahr 2020 haben nachdrücklich die Notwendigkeit des Erwerbs digitaler Kompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften verdeutlicht. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit eine Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula für zukünftige Lehrkräfte vorliegt, wobei im Beitrag neben Deutschland die Situation in der Schweiz und in Österreich in den Blick genommen wird. Einführend wird die Frage beantwortet werden, inwieweit Medienbildung als Aufgabe der Lehrer*innenbildung in der hochschulischen Ausbildung in den drei Ländern curricular verankert ist. Anschließend wird die Bedeutung von Medienbildung aus Sicht von Lehramtsstudierenden mithilfe von Befunden der MEDAL-Studie berichtet. Im April 2020 wurden aus den drei deutschsprachigen Ländern 1.342 Studierende zu ihren pädagogischen Medienkompetenzen und Lerngelegenheiten mithilfe eines Online-Instruments befragt. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die Kohärenz zwischen den intendierten (u.a. Modulbeschreibungen), den implementierten (berichtete Lerngelegenheiten) sowie den erreichten Curricula (selbst eingeschätzte Medienkompetenzen) in den deutschsprachigen Ländern.

Schlagwörter: Curricula; Kohäsion; Lehrer*innenbildung; Medienkompetenzen

Development of ICT skills in teacher education

Cohesion of the intended, implemented and achieved curricula?

Summary

The closure of universities and schools and the associated (almost) exclusive use of digital teaching-learning formats during the Corona crisis in spring 2020 have emphatically highlighted that (prospective) teachers need to acquire ICT skills. In this respect, the question arises to what extent there is coherence of the intended, the implemented, and the achieved curriculum for future teachers. In order to clarify this question, the article looks, in addition to Germany, at the situation in Switzerland and Austria. As an introduction, we answer the question to what extent media education as a task of teacher education is curricularly anchored in higher education in the three countries. Subsequently, we adduce findings from the MEDAL study to point out the significance of acquiring media-related skills from the perspective of student teachers. In April 2020, 1,342 students from the three German-speaking countries were surveyed about their pedagogical media skills and opportunities to learn by means of an online instrument. The results provide initial information on the coherence between the curricular specifications, the module descriptions as

a form of the intended curricula, the actually implemented curricula (reported opportunities to learn) as well as the achieved curricula (self-assessed media-related skills) in the German-speaking countries.

Keywords: cohesion; curricula; ICT skills; teacher education

1. Einführung

Digitale Medien sind fester Bestandteil in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und für die berufliche Praxis von hoher Bedeutung. Die Förderung des kritischen und kompetenten Umgangs mit Medien zur Teilhabe an der Gesellschaft und zum lebenslangen Lernen stellt mehr denn je eine zentrale Erziehungs- und Bildungsaufgabe dar. Damit Lehrkräfte mithilfe digitaler Medien Lehr- und Lernprozesse gestalten können, bedarf es unter anderem der strukturierten Implementation von Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung.

Im Zuge der Kompetenzorientierung haben in den letzten Jahren zahlreiche Universitäten und Pädagogische Hochschulen ihre Ausbildungspläne und -programme (grundlegend) überarbeitet. Den *Lerngelegenheiten* im Studium wird dabei eine entscheidende Rolle für den Professionalisierungsprozess zugeschrieben. In Anlehnung an die Studie TEDS-M („Teacher Education and Development Study“, vgl. z. B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010a, 2010b) und die daran anschließende LEK-Studie („Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden“, König & Seifert, 2012) werden Lerngelegenheiten als institutionelle (Aus-)Bildungsangebote definiert, von denen angenommen wird, dass sie einen Beitrag zum Erwerb professionsbezogener Kompetenzen leisten.

Die Verbindlichkeit fachlicher, erziehungswissenschaftlicher wie auch schulpraktischer Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung wird über administrative Vorgaben gesichert, die in Deutschland auf Bundes- und Landesebene sowie in einem zweiten Schritt in Studien- und Prüfungsordnungen auf Hochschulebene erlassen werden. Die Umsetzung der Vorgaben in konkrete Lerngelegenheiten der universitären Lehrer*innenausbildung erfolgt in einem komplexen Transformationsprozess, der von verschiedenen Faktoren abhängt und im Rückgriff auf schulische Steuerungsmodelle (z. B. Scheerens & Bosker, 1997) verdeutlicht werden kann (vgl. Abbildung 1).

Als Ausgangspunkt des Modells fungieren auf der Inputebene die administrativen Vorgaben von Bund und Land. Auf der Prozessebene interpretieren und konkretisieren die Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen und Schulen die administrativen Vorgaben in Form von Curricula und Konzepten, wie zum Beispiel Studien- und Prüfungsordnungen sowie Modulbeschreibungen, und generieren so Lerngelegenheiten, die später von Dozierenden und Mentor*innen in Lehrveranstaltungen und in den Praxisphasen realisiert werden sollen. Beide Teile der Prozessebene werden von verschiedenen Faktoren an den Universitäten und Hochschulen sowie Schulen (Kontext) beeinflusst, sodass letztlich je nach Hochschul- und Schulstandort unterschiedliche Konzepte und Umsetzungen zu erwarten sind. Der

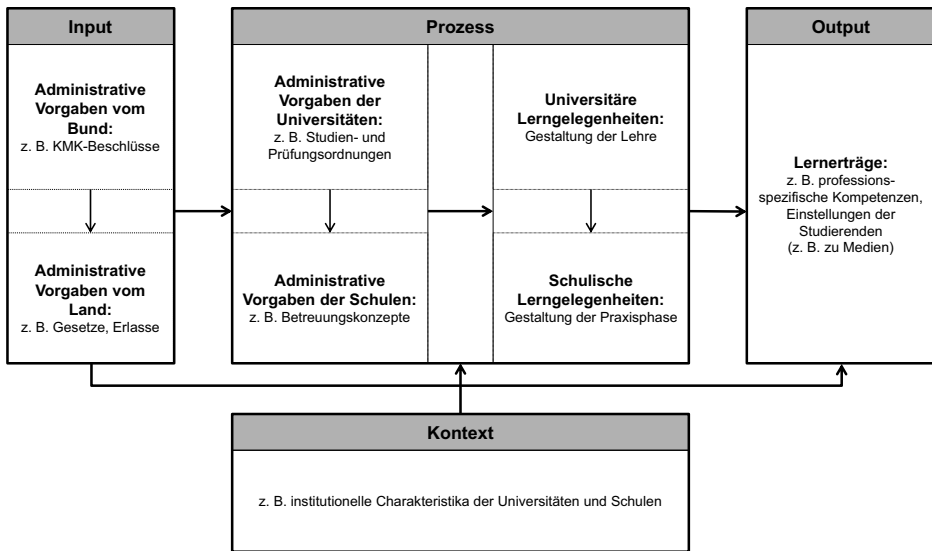


Abbildung 1: Modell zum Transformationsprozess administrativer Vorgaben zu Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung (in Anlehnung an Reintjes, 2018, S. 187).

Output des Prozesses zeigt sich schließlich in den erworbenen Kompetenzen der Studierenden.

Mit der Verwendung des Begriffs der Lerngelegenheiten geht die Differenzierung in ein intendiertes, ein implementiertes und ein erreichtes Curriculum einher (McDonnell, 1995):

- Dabei bezieht sich das *intendierte Curriculum* auf ein institutionell vorgegebenes Curriculum; das betrifft zum Beispiel die Vorgaben zur Medienbildung von (angehenden) Lehrkräften auf der normativ-übergeordneten Bundes- und Landesebene (Curriculum 1. Ordnung) sowie die an einzelnen Standorten verankerten Studienordnungen (Curriculum 2. Ordnung).
- Das *implementierte Curriculum* bezeichnet das tatsächlich realisierte Curriculum, das in der Regel mehr oder weniger starke Unterschiede zum eigentlich intendierten Curriculum aufweist und die von Dozent*innen und Mentor*innen in der Lehre und den Praxisphasen angeleiteten und angebahnten Lerngelegenheiten umfasst.
- Das *erreichte Curriculum* schließlich rekurriert auf die Erträge des intendierten und des implementierten Curriculums, die sich insbesondere in den professionellen Kompetenzen und Einstellungen der Studierenden zeigen (Darge, Schreiber, König & Seifert, 2012).

Die Schließung von Universitäten, Hochschulen und Schulen und die damit verbundene (fast) ausschließliche Nutzung digitaler Lehr- und Lernformate während der Corona-Krise haben nachdrücklich die Notwendigkeit des Erwerbs digitaler Kompetenzen bei Lehrkräften, Lehrkräftebildner*innen und angehenden Lehrkräften

verdeutlicht. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit eine Kohärenz der intendierten, implementierten und erreichten Curricula für zukünftige Lehrkräfte vorliegt, wobei im vorliegenden Beitrag neben Deutschland auch die Situation in der Schweiz und in Österreich in den Blick genommen wird.

Einführend wird im ersten Teil (Abschnitt 2) die Frage beantwortet, inwieweit Medienbildung als Aufgabe der Lehrer*innenbildung in der Hochschulbildung in den drei Ländern curricular verankert ist. Um die curricularen Voraussetzungen zu bestimmen, werden für Deutschland die Anforderungen gemäß den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019) zusammengefasst. Für die Schweiz (EDK, 2018) sowie für Österreich (BMBWF, o.J.) soll die Digitalisierungsstrategie für das Bildungswesen skizziert werden. Zusätzlich wird für jedes Land jeweils für einen Hochschulstandort eine Analyse der Modulbeschreibungen vorgenommen. Die Komplexität digitaler Transformation wirkt sich auch auf die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte vielfältig aus. In Abschnitt 3 werden Forschungsfelder skizziert und Befunde zur ICT-Professionalisierung zusammenfassend dargestellt. Anschließend wird in den Abschnitten 4 und 5 die Bedeutung von Medienbildung in der Ausbildungspraxis aus Sicht von Lehramtsstudierenden mithilfe von Befunden der MEDAL-Studie („Medienkompetenzen angehender Lehrkräfte“) berichtet. Dazu wurden im April 2020 aus den drei deutschsprachigen Ländern 1.332 Studierende zu ihren pädagogischen Medienkompetenzen und Lerngelegenheiten mithilfe eines Online-Instruments befragt. Die für die Berufsausübung notwendigen Medienkompetenzen wurden mithilfe von 30 Items gemessen, die auf Grundlage der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019) entwickelt worden waren. Zudem wurden die Lerngelegenheiten in einem offenen und einem geschlossenen Format von den Studierenden erfragt. Die Ergebnisse geben ersten Aufschluss über die Kohärenz zwischen den intendierten curricularen Vorgaben, den Modulbeschreibungen und den tatsächlich implementierten und erreichten Curricula in den deutschsprachigen Ländern. Nach einer Diskussion der Ergebnisse sollen abschließend in Abschnitt 6 Vorschläge zur Schaffung von Kohärenz (kritisch) erörtert sowie Grenzen der Studie aufgezeigt werden.

2. Bedeutung von Medienbildung in der Lehrer*innenbildung aus curricularer Sicht

Die trinationale MEDAL-Studie fand im Frühjahr 2020 als Online-Befragung an deutschen, österreichischen und eidgenössischen lehramtsbildenden Hochschulstandorten statt. Der Fokus auf die drei DACH-Staaten war historisch motiviert:

Die lange Tradition der Zusammenarbeit Deutschlands, Österreichs und der Schweiz in der Bildung basiert auf den vielschichtigen kulturellen und sprachlichen Gemeinsamkeiten der drei Länder. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und bildungspolitischer Herausforderungen auf nationaler und internationaler Ebene kommt der länderübergreifenden Kooperation eine besonders wichtige Rolle zu. (KMK, 2017a, o. S.)

Trotz der beschriebenen Gemeinsamkeiten bestehen im Bereich der Lehrer*innenbildung signifikante Unterschiede im Hinblick darauf, welchen Stellenwert die Medienbildung in der Lehrer*innenbildung einnimmt. Im Folgenden soll deren Bedeutung aus curricularer Sicht für die drei national jeweils am häufigsten genannten Hochschulstandorte in der Befragung (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz, und Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) mithilfe einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) untersucht werden. Bezugspunkt für die bildungswissenschaftlichen Curriculumanalysen (u. a. Hopmann & Riquarts, 1995; Schulze-Stocker, 2016, S. 61ff.) sind die drei bildungspolitischen Referenzrahmen zur Medienbildung in der Lehrer*innenbildung (BMBWF, o.J.; EDK, 2018; KMK, 2019), die unter a) zusammenfassend dargestellt werden.

Zur Anwendung kam ein deduktiv aus den Ländervorgaben abgeleitetes Kategoriensystem, das während des Analyseprozesses um induktiv aus den Curricula abgeleitete Kategorien ergänzt wurde. Final stand ein Kodierschema mit neun Haupt- und 34 Subkategorien zur Verfügung (vgl. Tabelle 1). Zwei der Autor*innen nahmen die Analyse vor; Abweichungen in den Kodierungen wurden diskutiert und finale Kodierungen konsensuell vorgenommen (Kuckartz, 2018, S. 211f.).

Tabelle 1: Kategoriensystem der Curriculumanalysen

Hauptkategorien	Subkategorien
Grundverständnis und Zugänglichkeit	Bedienung von digitalen Geräten Inklusive Formen und digitale Barrierefreiheit Konzepte der Digitalisierung verstehen
Umgang, Bedienung und Anwendung	Hardware- und Softwarekenntnisse Einsatz digitaler Werkzeuge Datenverwaltung Nutzungsrechte und gesetzlicher Rahmen Datenschutz
Information und Recherche von digitalen Inhalten und Medien	Recherchieren Auswertung von Recherchen und Informationen Digitale Informationskritik
Kommunikation und Zusammenarbeit	Gestaltung und Durchführung von kooperativem Lernen sowie Kommunikations- und Kollaborationsprozessen im Unterricht Kommunikations- und Kooperationsregeln Cybergewalt und -kriminalität Lösungsstrategien und Konfliktlösung
Produktion und Präsentation	Produktion eigener Medienbeiträge und -produkte (Unterrichtsmaterialien) Dokumentation von Quellen Veröffentlichung von Medien
Analyse und Reflexion	Medienanalyse Digitale Meinungsbildung Wahrnehmung digitaler Medien Selbstregulation der Mediennutzung
Problemlösen und Modellieren	Prinzipien der digitalen Welt Erkennung von Algorithmen Modellierung und Programmierung Bedeutung von Algorithmen Eigene digitale Identitätsbildung
Lehr- und Lernprozesse	Eigene digitale Professionalisierung Digitale Fördermöglichkeiten Auswahl und Einsatz relevanter digitaler Aspekte Wissen um Konzepte und Mediendidaktik Implementation von Medienbildung Analyse von digitalen Medien in der Lehrer*innenbildung
Weiteres	Veränderungsprozesse in der Institution Schule

a) Bildungspolitische Referenzrahmen zur Medienbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz (intendierte Curricula 1. Ordnung)

Die für *Deutschland* von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019) formulieren medien-didaktische Kompetenzen vorwiegend in den Bereichen „Unterrichten“ und „Innovieren“. Sie fokussieren die Implementation mediendidaktischer Konzepte in schulischen und unterrichtlichen Kontexten, die Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen unter Berücksichtigung digitaler Medien und Technologien sowie deren Reflexion (KMK, 2019, u. a. S. 4f. und S. 7f.).

Unter Federführung der Virtuellen Pädagogischen Hochschule wird seit 2016 in *Österreich* ein Kompetenzmodell für digital kompetente Pädagog*innen phasenübergreifend eingesetzt, das sich in acht Bereiche (u. a. digitales Lehren und Lernen und digital-inklusive Professionsentwicklung) unterteilt (BMBWF, o. J.; Brandhofer & Miglbauer, 2016) und als „Steuerungs- und Entwicklungsinstrument für das gesamte Bildungssystem sowie für jede und jeden einzelne/n Pädagog/in im digitalen Kompetenzbereich“ (BMBWF, o. J., o. S.) aufgefasst wird.

Die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat 2018 eine nationale Digitalisierungsstrategie für das Bildungswesen initiiert. Die damit verbundenen Maßnahmen für die Lehrer*innenbildung in der *Schweiz* umfassen unter anderem Kenntnisse über „den Mehrwert digitaler Lehrmittel, Lernmedien und digitaler Dienste“ (EDK, 2018, S. 6) sowie den kompetenten Einsatz digitaler Technologien im Unterricht.

b) Konzepte der Medienbildung in der Lehrer*innenbildung an drei Standorten (intendierte Curricula 2. Ordnung)

Das Ziel der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) bestand darin, einen Überblick über die curricularen Verankerungen der Medienbildung in den Bildungswissenschaften zu erhalten, die jeweils auf den länderspezifischen bildungspolitischen Vorgaben beruhen. Die Vorgaben wurden dazu in Kategorien überführt. Durchgeführt wurde eine Analyse der aktuellen curricularen Umsetzungen in den Modulhandbüchern bzw. Prüfungsordnungen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Deutschland), der Pädagogischen Hochschule der Steiermark (Österreich) sowie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Die Ergebnisse zeigen, dass je nach Hochschule und Lehramtsstudiengang die Gewichtung der curricularen Verankerung der Medienbildung sowie der ihr zugeschriebenen Kompetenzbereiche (z. B. Umgang, Bedienung und Anwendung; Information und Recherche von digitalen Inhalten und Medien; Lehr- und Lernprozesse gestalten) heterogen ist. Sie ist durchgängig in allen Curricula implementiert, jedoch entfallen 946 der vorgenommenen Kodierungen auf die Münsteraner Studiengänge (Graz: $n = 55$; Nordwestschweiz: $n = 14$). Berücksichtigt werden muss unter anderem, dass

- die Curricula unterschiedlich ausführlich gehalten sind, das heißt entweder knapp (Nordwestschweiz) oder detailliert (Münster) formuliert, und große Unterschiede bei der Verortung der Vermittlung von Medienbildung auszumachen sind (Anbindung in der Steiermark und der Schweiz vorwiegend an schulpraktische Studien),
- sich als vereinendes Charakteristikum nur die Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernprozessen ausmachen lässt, die Beschreibung der Modulinhalte und der anzubahnenden Medienkompetenzen sowie die Unterscheidung zwischen Pflicht- und Wahlpflichtbereichen je nach Hochschulstandort stark variieren und in Münster am prägnantesten ausgebildet sind,
- sich in den Curricula der Hochschulen trotz des einenden Bologna-Prozesses sowie der langen Tradition der Zusammenarbeit zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz keine prägnante gemeinsame Strategie in der Medienbildung der Lehrer*innenbildung erkennen lässt.

Der Standort Münster sticht in der Untersuchung aufgrund der vielen Kodierungen hervor, da er sich verpflichtend an den intendierten Vorgaben sowie Kompetenzformulierungen seitens der Kultusministerkonferenz und deren „Bildungsstandards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019) orientiert. Bei genauer Betrachtung besitzen alle elf Kompetenzen des KMK-Kompetenzkataloges in ihren Ausführungen einen Bezug zur Medienbildung. Die Kompetenzen (vgl. KMK, 2019) sind in die bildungswissenschaftlichen Curricula in Form der Modulbeschreibungen integriert, sodass das intendierte Curriculum dezidiert umgesetzt wird. Um die Kohärenz aufrechtzuerhalten, müsste weiter geprüft werden, wie die Vorgaben in den Lehrveranstaltungen umgesetzt und welche Lerngelegenheiten eröffnet werden. Hinsichtlich der Praxisphasen im Lehramtsstudium lässt sich ein anderes Bild zeichnen: Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz kombiniert einen Großteil der im Lehramtsstudium curricular verankerten Medienbildung mit den Praxisphasen.

Konklusiv ist zu konstatieren, dass sich als vereinendes Charakteristikum die Kategorie der Lehr- und Lernprozesse an allen drei Standorten ausmachen lässt. In der Nordwestschweiz besitzt dieser Bereich einen prozentualen Anteil von 92.86 Prozent, in Graz 42.50 Prozent sowie in Münster 26.43 Prozent und stellt somit den bedeutendsten hochschulübergreifenden Kompetenzbereich dar. Dabei fokussiert sich im Besonderen die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz auf die Videografie. Zwischen den bildungspolitischen Zielsetzungen und den curricularen Umsetzungen an den Hochschulstandorten wird durch die Ergebnisse der Analyse vor allem für die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und die Pädagogische Hochschule Steiermark eine deutliche Ambivalenz sichtbar. Exemplifiziert werden kann dies anhand der Kategorien des Problemlösens und des Modellierens. Alle Curricula, auch Münster, besitzen keine direkten Bezüge zu den darin subsumierten Kompetenzen.

Um ein ganzheitliches Bild der Medienbildung in der Lehrer*innenbildung an den jeweiligen Standorten zeichnen zu können, müssten auch die Modulbeschreibungen der Unterrichtsfächer herangezogen werden, da diese – je nach Standort und Studiengang – einen teils größeren Anteil am Lehramtsstudium aufweisen als die Veranstaltungen in den Bildungswissenschaften. Mit Rekurs auf das Modell zum Transformationsprozess administrativer Vorgaben geben die weiteren Ergebnisse der MEDAL-Studie Aufschluss über die den Studierenden durch das implementierte Curriculum eröffneten Lerngelegenheiten sowie die selbst eingeschätzten Medienkompetenzen, also das erreichte Curriculum.

3. ICT-Professionalisierung: Modellierung, Forschungsfelder und Befunde

Seit Beginn der 2010er-Jahre treten an die Seite der Kompetenzmodelle für Schüler*innen zunehmend Kompetenzmodelle für Lehrkräfte, um „Bildung in einer digitalen Welt“ (KMK, 2017b) dauerhaft gestalten zu können. Die heute maßgeblichen Formen dieser Kompetenzbestimmung haben sich in zwei getrennten Forschungstraditionen entwickelt, die sich zunehmend verbinden.

Der deutschsprachige Diskurs zu ICT-Kompetenzen ist von der Medienpädagogik und den dort zentralen Begriffen wie „Medienbildung“, „Medienkompetenz“ oder „Medienkritik“ geprägt (u. a. Baacke, 2007). Seit Anfang der 2000er wird Medienpädagogik zunehmend auf Lebensbewältigung in einer durch Medien bestimmten Welt hin konzipiert, in der wiederum die Medien selbst als Instrumente dieser Bewältigung dienen (Hüther & Podehl, 2005). Heute entwirft sich die Medienpädagogik als Disziplin in einem gesellschaftlichen Wandel, der stark durch Digitalisierung bedingt ist (Herzig, 2017; Kerres, 2017). Medienbezogene Kompetenzen erscheinen so nicht mehr als etwas Besonderes, sondern als Voraussetzung für den Zugang zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe. Aus dieser Perspektive werden Modelle für Medienkompetenzen und Standards für die Lehrer*innenbildung entwickelt (Herzig, 2020; Martin, 2020; Tulodziecki, 2012). Diese Modelle orientieren sich zudem an den in der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ formulierten Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte (KMK, 2017b).

Der englischsprachige Diskurs zu ICT-Kompetenzen dagegen hat sich von der Programmierung von Computern her mit Begriffen wie „Computer Literacy“ oder „Digital Literacy“ konturiert (Buckingham, 2010). Etwas später dann eher als Kompetenz zur Bedienung oder Nutzung von Computern verstanden, wird auch hier vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels, der mit ubiquitärer ICT verbunden ist, zunehmend von allgemeineren Kompetenzen gesprochen. Im Sinne von Alphabetisierung impliziert „Literacy“ dabei zunehmend den sozialen Aspekt der Orientierung und der Bedingung für den Zugang zur heutigen Gesellschaft. So entstand ein weites Feld miteinander konkurrierender Begriffe wie „information literacy, ICT competence, web literacy, 21st century skills, new literacy practices, information

fluency, tech literacy, information competence, digital competence, computer literacy, media literacy, eCompetence, media competence [...]“ (Covello, 2010, S. 2), die jeweils eigene Kompetenzmodelle und Methoden der empirischen Messung mit sich gebracht haben (vgl. Sparks, Katz & Beile, 2016).

Bedingt durch die Anfang der 2010er-Jahre deutlicher werdenden gesellschaftlichen Veränderungen der digitalen Transformation bis in den Alltag von Schüler*innen, nähern sich diese beiden Forschungslinien an und verstehen ICT-Kompetenzen als elementare Voraussetzung für den Zugang zur Gesellschaft, für deren Erwerb die Schule in allen Fächern und Stufen zuständig ist – und somit als Anforderung an alle Lehrkräfte zu stellen ist. Ausdruck der Verbindung dieser Herkünfte sind die heute international einflussreichen Modelle, wie beispielsweise die „ISTE-Standards for Educators“, der EU-Referenzrahmen „Digital Competence Framework for Educators“ (DigCompEdu) oder das „ICT Competency Framework for Teachers“ der UNESCO. Diese Modelle, die ihnen zugrunde liegenden Konzepte und ihre (erziehungs)wissenschaftliche Einbettung sind heterogen. Dennoch finden sie weite Verbreitung und sind häufig Gegenstand von Darstellungen an der Schnittstelle von (Bildungs-)Politik, Wirtschaft und Bildungsadministration (zu Vergleich und Konsistenz u. a. Lorenz & Endberg, 2019; Voogt & Roblin, 2012), wobei der kategoriale Unterschied zwischen intendierten Kompetenzen von Schüler*innen und denen von Lehrpersonen oft nicht beachtet wird.

Nachfolgend werden exemplarisch zentrale Forschungsfelder und Befunde anhand der Übersicht in Abbildung 2 skizziert (vgl. hierzu Schmidt & Reintjes, 2021).

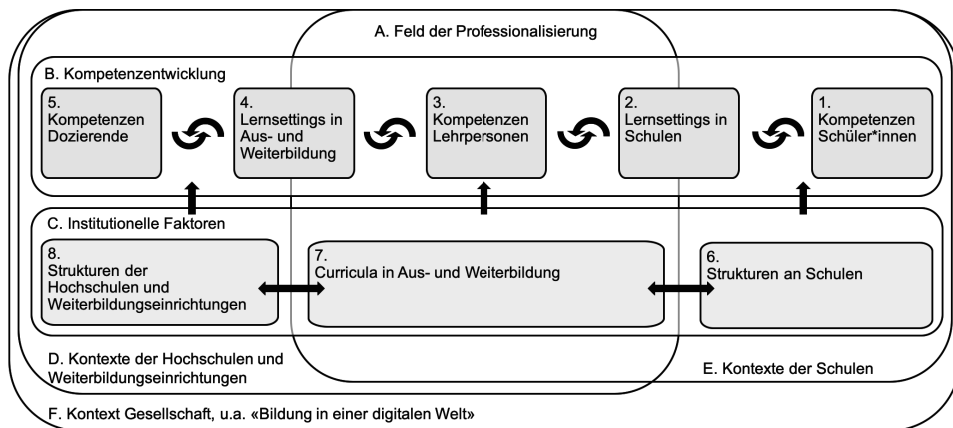


Abbildung 2: ICT-Professionalisierung von Lehrpersonen: Forschungsfelder und Kontexte (vereinfachte Darstellung nach Schmidt, 2020, S. 262).

Das Modell stellt das Feld der Professionalisierung von Lehrpersonen (Feld A) als eine Schnittfläche verschiedener Kontexte dar: Zentral ist das Feld der individuellen Kompetenzentwicklung (Feld B), das letztlich auf Kompetenzen von Schüler*innen (Feld 1) zielt. Die Einflüsse (Felder 2–5) auf diesen Kompetenzerwerb sind durch Doppelpfeile markiert, die in Weiterführung des Wirkmodells „Lehrpersonenbildung

– Lernerfolg“ (Frey, 2014) symbolisieren, dass hier nicht Kausalitäten, sondern Einflüsse im Sinne eines „Opportunitäts-Nutzungsmodell[s] mit doppelter Kontingenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 476) gemeint sind. Auf der Seite der institutionellen Faktoren (Feld C) kommen die Strukturen der jeweiligen Hochschule bzw. Weiterbildungseinrichtung (Feld 8), der Curricula (Feld 7) und Schulstrukturen (Feld 6) als Einflussfaktoren (mit einfachen Pfeilen dargestellt) für den Kompetenzerwerb in Betracht. Diese sind jeweils wiederum eingebunden in die Kontexte der Hochschulen/Weiterbildungseinrichtungen (Feld D) und Schulen (Feld E), so etwa Gesetze, administrative Vorgaben, Haushalte oder Lehrpläne, und gerahmt vom gesellschaftlichen Kontext (Feld F), der als „Bildung in einer digitalen Welt“ (KMK, 2017b) umschrieben werden kann.

Die empirische Evaluation der weltweit durchgeführten Laptop-Ausstattungs-Programme der 2000er-Jahre hat gezeigt, dass sich die Erwartungen einer Modernisierung der Schule und der Verbesserung des Lernens durch ICT nicht oder nur marginal erfüllen. Eine signifikante Verbesserung des Lernens durch singulären ICT-Einsatz ist nicht nachzuweisen (Feld 1). Auch bei nahezu vollständiger, moderner Ausstattung nutzen Lehrpersonen die Geräte wenig und in einer unterkomplexen Weise (Feld 2) (vgl. hierzu Gerick, Eickelmann & Vennemann, 2014; Hattie, 2015, S. 263ff.; Liao & Lai, 2018; Schmidt, 2020, S. 33ff.; Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami & Schmid, 2011). Relevanter als der singuläre Einsatz von ICT ist die Art und Weise der Nutzung: Der Einsatz von ICT kann Lernergebnisse verbessern, wenn das Lernarrangement so gewählt wird, dass Schüler*innen das Lernen selbst regulieren, oder wenn Lehrpersonen ICT so nutzen, dass sie damit Aufmerksamkeit und Motivation steuern und Schüler*innen neue Lernstrategien vermitteln, oder wenn dadurch der Kontakt zwischen Lehrperson und Lernenden erhöht wird. ICT-Einsatz ist folglich keine hinreichende Bedingung guten Unterrichts und die überhöhten Erwartungen können als Ausdruck einer „Sole Agent Fallacy“ oder „Omnipotence Fallacy“ (Bax, 2003, S. 26) gesehen werden.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird nach Faktoren gesucht, von denen eine gelingende schulische ICT-Integration abhängt. Dabei treten drei Faktoren besonders hervor: die Art und Weise des unterrichtlichen Einsatzes von ICT (Feld 2), die zum Beispiel durch das SAMR-Modell (Hamilton, Rosenberg & Akcaoglu, 2016) qualifiziert und quantifiziert wird, die berufsbezogenen Überzeugungen (Beliefs bzw. Einstellungen) von Lehrpersonen über Lernen mit ICT sowie die Strukturen und Dynamiken in der Schulentwicklung (Feld 6, z. B. Eickelmann, 2010). Diese Ergebnisse können zwar empirisch validiert im „Will-Skill-Tool“-Modell (Petko, 2012) zusammengefasst werden, machen aber auch deutlich, dass die Annahme einer zentralen Variablen, die den ICT-Einsatz in Bezug auf Nutzungshäufigkeit oder Lernergebnisse bestimmt, empirisch nicht auszumachen ist. ICT kann in der Folge nicht als Katalysator besseren Lernens oder als einfacher Hebel schulischer Modernisierung gesehen werden – „truly effective technology use is complex, contextual, and multifaceted“ (Kimmons, Miller, Amador, Desjardins & Hall, 2015, S. 812). Auf dieser Grundlage wechselt die Zuschreibung der Verantwortung für gelingende ICT-Integration von der Struktur auf die einzelne Lehrperson. Die Lehrperson mit ihren

professionellen Handlungskompetenzen (Feld 3) wird zum „Schlüssel der schulischen ICT-Integration“ (Petko & Döbeli Honegger, 2011, S. 156). Mit diesen identifizierten Anforderungen an Lehrpersonen steigt der Druck auf die Einrichtungen der Lehrer*innenbildung (Feld C). Pädagogische Hochschulen, Universitäten und Studienseminare befinden sich in vielen Ländern in einem Umgestaltungsprozess, der sowohl systemische als auch systematische Entwicklungen in den Institutionen erfordert, um für diese erweiterten Anforderungen an Lehrkräfte entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen (Forkosh-Baruch, 2018).

In den deutschsprachigen Ländern erscheinen die Strukturen der Hochschulen und Universitäten (Feld 8) geprägt durch nationale Vorgaben, standortspezifische Profilbildungen, Initiativen von Mitarbeitenden sowie durch lokale (meist temporäre) Forschungs- und Entwicklungsprojekte. In den Curricula (Feld 7) dominieren informatiknahe Stand-Alone-Kurse und eine Thematisierung medienbezogener Inhalte in den Fach- und Bildungswissenschaften. Die Auseinandersetzung in den Fachdidaktiken wie auch im berufs- bzw. schulpraktischen Teil des Studiums ist punktuell auszumachen und, wo vorhanden, weitgehend abhängig von den Anliegen und Kompetenzen der Dozierenden bzw. Mentor*innen (vgl. u.a. Schweiz: Petko & Döbeli Honegger, 2011; Prasse, Döbeli Honegger & Petko, 2017; Österreich: Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger & Korte, 2016; Brandhofer & Micheuz, 2011; Deutschland: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Goertz & Baeßler, 2018).

Studien zur Wirksamkeit entsprechender hochschulischer Lehr- und Lernsettings (Feld 4) machen deutlich, dass für den Kompetenzerwerb eine stufenspezifische, curricular in alle Phasen und in Veranstaltungen aller Fachbereiche integrierte Auseinandersetzung zentral ist. Dabei wird unter anderem die Bedeutung der Dozierenden als Rollenmodelle und eine Begleitung durch Mentor*innen hervorgehoben; insbesondere spielen der Abgleich von Theorie und Praxis schulischen ICT-Einsatzes, Lerngelegenheiten zur Reflexion von ICT-Beliefs sowie ein „learning technology by design“ (Mishra & Koehler, 2006, S. 1034) eine zentrale Rolle (u.a. Røkenes & Krumsvik, 2014; Tondeur, Aesaert, Prestridge & Consuegra, 2018). Nicht zuletzt wird daher auch auf die Bedeutung der Kompetenzen von Dozierenden (Feld 5) hingewiesen, ohne die Veränderungen nicht wirksam werden können. Als „gatekeeper“ (Tondeur, Scherer, Baran, Siddiq, Valtonen & Sointu, 2019) der ICT-Professionalisierung sollen sie unter anderem in der Lage sein, für angehende Lehrpersonen Lerngelegenheiten zum Erwerb der nötigen Zugangsqualifikationen für einen Unterricht mit ICT zu initiieren und angemessene ICT-Integrationspraktiken zu modellieren (Capparozza & Irle, 2020; Foulger, Graziano, Schmidt-Crawford & Slykhuus, 2017; Uerz, Volman & Kral, 2018).

4. Studie zu den pädagogischen Medienkompetenzen und Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden

4.1 Fragestellungen

Mithilfe der nachfolgend vorgestellten empirischen Studie sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

1. In welchem Ausmaß schätzen sich Lehramtsstudierende in Deutschland, Österreich und der Schweiz als medienkompetent in Bezug auf das Lehrer*innenhandeln ein?
2. Von wie vielen Lerngelegenheiten zur Ausbildung ihrer berufsbezogenen Medienkompetenzen berichten Lehramtsstudierende in den drei Ländern?
3. a) Liegen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern mit Blick auf die Lerngelegenheiten und selbst eingeschätzten Medienkompetenzen von Lehramtsstudierenden vor? b) Lassen sich Unterschiede in den Medienkompetenzen durch die Lerngelegenheiten der Studierenden und die Länderzugehörigkeit (Deutschland, Österreich, Schweiz) erklären?
4. Von welchen Lerngelegenheiten berichten Lehramtsstudierende, die zum Erwerb von medienpädagogischen Kompetenzen beigetragen haben?

4.2 Hintergrund der Studie und Teilnehmende

Die nachfolgend vorgestellte Studie wurde im Rahmen des Projekts MEDAL („Medienkompetenzen angehender Lehrkräfte“) durchgeführt, in dem angehende Lehrkräfte in Deutschland, der Schweiz und Österreich im April und Juli 2020 befragt wurden. In diesem Beitrag werden die Daten von Lehramtsstudierenden aus allen drei Ländern zu Messzeitpunkt (MZP) 1 verwendet. Es lagen insgesamt $N = 1.332$ verwertbare Datensätze vor. Weitere Stichprobencharakteristika sind Tabelle 2 zu entnehmen. Wie deutlich wird, bestehen gewisse Unterschiede zwischen den Ländern, die sich im Rahmen von einfaktoriellen Varianzanalysen bzw. Chi-Quadrat-Tests jeweils als signifikant erwiesen (Alter: $p < .001$; Geschlecht: $p = .003$; Fachsemester: $p = .001$; Praktikumserfahrung: $p < .001$).

Tabelle 2: Merkmale der Studienteilnehmer*innen

Merkmale	Gesamtstichprobe	Deutschland	Österreich	Schweiz
<i>N</i>	1.332	991 (74.4 %)	168 (12.6 %)	173 (13.0 %)
Anteil Frauen	76.4 %	78.6 %	70.1 %	68.8 %
Alter	24.24 (<i>SD</i> = 5.79)	23.60 (<i>SD</i> = 4.76)	24.04 (<i>SD</i> = 4.82)	28.07 (<i>SD</i> = 9.43)
Fachsemester	4.75 (<i>SD</i> = 3.06)	4.60 (<i>SD</i> = 3.10)	5.55 (<i>SD</i> = 2.93)	4.86 (<i>SD</i> = 2.79)
Praktikumserfahrung in Wochen	10.21 (<i>SD</i> = 17.80)	8.00 (<i>SD</i> = 14.76)	15.08 (<i>SD</i> = 26.68)	18.14 (<i>SD</i> = 19.86)

4.3 Erhebungsinstrumente und Datenauswertung

Pädagogische Medienkompetenzen. Auf Grundlage der Deskriptoren der 2019 überarbeiteten Fassung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019) wurden 30 Items zur Selbsteinschätzung der pädagogischen Medienkompetenzen im Zusammenhang mit dem Lehrer*innenhandeln entwickelt ($\alpha = .93$). Die Items wurden in Anlehnung an die Beschreibungen zu den Kompetenzbereichen „Unterrichten“, „Erziehen“ und „Beurteilen“ formuliert. Es wurden keine Items zum Kompetenzbereich „Innovieren“ entwickelt, da für diesen Bereich aus Sicht der Autor*innen begrenzt Lerngelegenheiten in der ersten Phase der Lehramtsausbildung bestehen. Die Proband*innen wurden wie folgt gefragt: „Die Einschätzung Ihrer Medienkompetenzen für den Lehrer*innenberuf: Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?“ Die anschließend präsentierten Aussagen sollten jeweils auf einer vierstufigen Antwortskala von 1 („stimme überhaupt nicht zu“) bis 4 („stimme voll und ganz zu“) eingeschätzt werden. Drei Teilskalen wurden entsprechend den Kompetenzbereichen unterschieden:

- „Medienkompetenz: Unterrichten“ (19 Items, $\alpha = .91$; Beispielitem: „Ich kenne Konzepte, wie Unterricht mithilfe digitaler Medien gestaltet werden kann.“);
- „Medienkompetenz: Erziehen“ (5 Items, $\alpha = .66$; Beispielitem: „Ich kann die Schüler*innen bei der Einschätzung von Risiken des Mediengebrauchs unterstützen.“);
- „Medienkompetenz: Beurteilen“ (6 Items, $\alpha = .84$; Beispielitem: „Ich kann die Schüler*innen in digitalen Lernumgebungen individuell beraten.“)

Selbsteinschätzung Medienkompetenz und Lerngelegenheiten. Über ein Single-Item mit einer Antwortskala von 1 („ungenügend“) bis 6 („sehr gut“) wurden die Proband*innen zu Folgendem befragt: „Wie würden Sie Ihre Medienkompetenz insgesamt einschätzen?“ Ergänzend wurde folgende Frage beantwortet: „Wie viele der Veranstaltungen im Studium haben Ihre Medienkompetenz gefördert?“ Die Skala reichte von 1 („keine“) bis 5 („mehr als 6“).

Für die Analyse der Daten im geschlossenen Antwortformat wurden zunächst deskriptive Werte nach Ländern aufgesplittet berechnet. Im Anschluss wurden MANOVAs bzw. ANOVAS berechnet, die teils um Post-hoc-Tests ergänzt wurden. Das Alpha-Niveau wurde für alle Analysen auf fünf Prozent gesetzt.

Über die offene Frage „Was haben Sie bisher (z. B. im Studium) gemacht, um Ihre Medienkompetenz auszubilden?“ gaben die Studierenden zudem optional Auskunft, inwiefern sie bereits berufsbezogene Medienkompetenzen ausbilden konnten. Die gewonnenen Daten wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv am Material. Insgesamt wurden für 11 Kategorien 777 Kodierungen vorgenommen (vgl. Tabelle 4).

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde zu Medienkompetenz und Lerngelegenheiten nach Ländern

Auf deskriptiver Ebene zeigen sich mit Blick auf Fragestellung 1 (*In welchem Ausmaß schätzen sich Lehramtsstudierende in Deutschland, Österreich und der Schweiz als medienkompetent in Bezug auf das Lehrer*innenhandeln ein?*) bei allen drei Subskalen wie auch bei der Gesamtskala der selbst eingeschätzten Medienkompetenz und dem Single-Item zur Medienkompetenz Unterschiede zwischen den Ländern. So liegt eine Tendenz vor, dass sich jeweils die Studierenden aus Österreich als am kompetentesten einschätzten. Darauf folgen die Studierenden aus der Schweiz und zuletzt jene aus Deutschland (vgl. Tabelle 3). Gemessen am theoretischen Mittelwert von 2.5 bei der Skala sowie einem von 3.5 beim Single-Item schätzten die Studierenden der drei Länder ihre Kompetenzen jeweils mindestens mittelhoch oder etwas darüber ein.

Tabelle 3: Selbst eingeschätzte Medienkompetenz nach Ländern

Skala	Deutschland	Österreich	Schweiz
Gesamtskala	2.60 (SEM = 0.01)	3.02 (SEM = 0.03)	2.78 (SEM = 0.03)
Medienkompetenz Unterrichten	2.52 (SEM = 0.02)	2.97 (SEM = 0.03)	2.73 (SEM = 0.04)
Medienkompetenz Erziehen	2.90 (SEM = 0.02)	3.26 (SEM = 0.03)	3.00 (SEM = 0.04)
Medienkompetenz Beurteilen	2.58 (SEM = 0.02)	2.96 (SEM = 0.04)	2.79 (SEM = 0.05)
Single-Item Medienkompetenz	4.46 (SEM = 0.03)	4.64 (SEM = 0.08)	4.52 (SEM = 0.08)
Single-Item Lerngelegenheiten	2.26 (SEM = 0.03)	2.95 (SEM = 0.08)	2.46 (SEM = 0.08)

Um die zweite Fragestellung (*Von wie vielen Lerngelegenheiten zur Ausbildung ihrer berufsbezogenen Medienkompetenzen berichten Lehramtsstudierende in den drei Ländern?*) zu beantworten, wurden im Anschluss die durchschnittlichen Werte bei dem Single-Item zur Anzahl der Veranstaltungen im Studium, die die Medienkompetenz gefördert hatten (Lerngelegenheiten) getrennt nach Ländern betrachtet. Es zeigt sich die gleiche Reihung wie auch bei den Medienkompetenzen: Die deskriptiv meisten Lerngelegenheiten hatten Studierende aus Österreich, danach jene aus der Schweiz und zuletzt jene aus Deutschland. Bei einer Skala von 1–5, und damit einem theoretischen Mittel von 3, schätzten alle Studierenden die Anzahl der Lerngelegenheiten als mittel (2–3 Veranstaltungen) oder eher gering (eine Veranstaltung) ein.

5.2 Inferenzstatistische Ergebnisse zu Länderunterschieden in Lerngelegenheiten und Medienkompetenzen

Um zu ermitteln, inwiefern die oben berichteten Länderunterschiede signifikant sind (Fragestellung 3a), wurde zunächst eine einfaktorielle ANOVA mit dem Single-Item zu *Lerngelegenheiten* als abhängiger Variablen (AV) und dem Land als unabhängiger Variablen (UV) gerechnet. Geschlecht, Alter, Praktikumserfahrung und Fachsemester wurden aufgrund der zwischen den Ländern unterschiedlichen Stichprobencharakteristika als Kovariaten in die Analyse aufgenommen. Es liegt trotz Einbezug der Kovariaten, die sich teils ebenso als relevant erweisen, ein signifikanter Zusammenhang des Landes mit den Lerngelegenheiten vor ($F(2, 1325) = 28.23$, $p < .001$). Das partielle Eta-Quadrat weist mit $\eta_p^2 = .041$ einen kleinen Effekt nach. Die drei *t*-Tests, die im Anschluss durchgeführt wurden, zeigten bei nach Bonferroni-korrigiertem Alpha-Niveau für den Vergleich von Deutschland und Österreich ($p < .001$) sowie denjenigen zwischen der Schweiz und Österreich ($p < .001$) signifikante Unterschiede. Deutschland und die Schweiz unterschieden sich nicht signifikant ($p = .022$). Laut Aussagen der Studierenden haben in Österreich also mehr Lehrveranstaltungen ihre Medienkompetenzen gefördert als in Deutschland oder der Schweiz.

Analog wurde mit der Gesamtskala der *Medienkompetenz* verfahren (AV = Medienkompetenz, UV = Land). Hier wurde zusätzlich die Anzahl der Lerngelegenheiten als Kovariate aufgenommen, da diese sich im vorigen Schritt als abhängig vom Land erwiesen hatte. Die ANOVA zeigte einen signifikanten Zusammenhang des Landes mit der selbst eingeschätzten Medienkompetenz ($F(2, 1324) = 57.65$, $p < .001$). Das partielle Eta-Quadrat wies mit $\eta_p^2 = .080$ einen mittleren Effekt nach. Die drei *t*-Tests, die im Anschluss durchgeführt wurden, zeigten für jede mögliche Kombination des Vergleichs zweier Länder signifikante Unterschiede (jeweils $p < .001$).

Darüber hinaus erwies sich im Zuge dieser ANOVA bezüglich Fragestellung 3b) die Anzahl der *Lerngelegenheiten* als Kovariate mit signifikantem Einfluss ($F(1, 1324) = 22.23$, $p < .001$), wobei der Effekt hier klein war ($\eta_p^2 = .017$). Es

kann also insgesamt festgehalten werden, dass in Bezug auf die selbst eingeschätzte Medienkompetenz folgende Reihung vorliegt: Österreich > Schweiz > Deutschland, was wiederum in Zusammenhang mit der Anzahl der Lerngelegenheiten steht.

5.3 Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die offenen Antworten wurden induktiv kodiert, um die Frage zu beantworten, welche Lerngelegenheiten Studierende hatten, um ihre pädagogischen Medienkompetenzen auszubilden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Wahrgenommene Lerngelegenheiten zur Ausbildung von Medienkompetenzen

Kategorien	Beschreibung	Häufigkeit
Autodidaktik	Studierende berichten von einer eigenaktiven Auseinandersetzung mit der Thematik zur Ausbildung ihrer Medienkompetenz.	145
Themenspezifische Lehrveranstaltungen	Studierende berichten von fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu Mediendidaktik, -einsatz, -bildung und -kompetenz.	116
Studium	Studierende berichten von Lerngelegenheiten, die sich im Kontext des Studiums und außerhalb einer themenspezifischen Lehrveranstaltung ergeben haben.	111
Digitale Tools	Studierende berichten von Umgang mit digitalen Tools in Lehrveranstaltungen (z. B. Zoom, Mentimeter).	97
Gestaltung von Präsentationsmedien	Studierende berichten von Lerngelegenheiten zur multimedialen Erstellung von Präsentationsmedien (z. B. Microsoft-Office-Anwendungen oder Video-Tools).	95
Berufliche Bildung	Als Lerngelegenheiten werden Aus-, Fort- und Weiterbildungen, das Erststudium, Nebentätigkeiten oder Zertifikate benannt.	57
Sozialer Austausch	Studierende berichten über einen Austausch mit Peers und/oder Kommiliton*innen.	47
Schulunterricht	Studierende benennen den eigenen Schulunterricht als Lerngelegenheit für die berufsbezogenen Medienkompetenzen.	31
Lernplattformen	Studierende benennen Lernplattformen wie Moodle als Lerngelegenheit.	29
Fernlehre	Lehrveranstaltungen die als E-Lecture, in Blended Learning oder online (z. B. über Zoom) durchgeführt wurden.	28
Praxisphasen & Vertretungsunterricht	Studierende berichten über Lerngelegenheiten während Praxisphasen und ihrer Tätigkeit als (Vertretungs-)Lehrkräfte an Schulen.	21

Eine Mehrheit der Studierenden (145 Kodierungen) berichtete, dass die Aneignung der berufsbezogenen Medienkompetenzen nicht durch eine spezifische Lerngelegenheit angeregt worden sei, sondern auf Eigeninitiative zurückzuführen sei. Als Begründung wurden beispielsweise die Unkenntnis im Umgang mit bestimmten Medien

oder mangelnde Angebote angeführt. Die Aneignung erfolgte zumeist autodidaktisch via Learning by Doing und/oder unterstützt durch Tutorials. Eng damit verbunden ist der Austausch mit Peers und/oder Kommiliton*innen (47 Kodierungen). Ebenfalls relativ häufig (116 Kodierungen) nannten die Studierenden universitäre Lehrveranstaltungen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften, die sie obligatorisch oder fakultativ besucht hatten und die Mediendidaktik, -einsatz, -bildung und -kompetenz als thematischen Schwerpunkt behandelten. Ähnlich oft (111 Kodierungen) wurden Lerngelegenheiten benannt, die sich allgemein dem Studium zuordnen lassen. Hier handelt es sich beispielsweise um fachspezifische oder überfachliche Schulungsangebote sowie Angebote im Bereich der Wissenschaftspropädeutik. 97 Codes beziehen sich auf Aussagen, in denen die Studierenden explizit Bezug auf digitale Tools (z.B. Zoom, Kahoot, Mentimeter) nahmen, die sie im Rahmen von Lehrveranstaltungen, der Studienorganisation oder Prüfungsvorbereitung kennengelernt hatten. Thematisch nah sind die Kategorien „Lernplattformen“ und „Gestaltung von Präsentationsmedien“. Studierende berichteten von der Nutzung von unter anderem Moodle bzw. von der multimedialen Erstellung von Präsentationsmedien oder studentischen Texten beispielsweise mithilfe von Microsoft-Office-Anwendungen oder Video-Tools. Des Weiteren wurden berufliche Bildung (Aus-, Fort- und Weiterbildungen), aber auch das Erststudium, studentische Nebentätigkeiten oder Zertifikate als Lerngelegenheit für den späteren Lehrer*innenberuf benannt. Bei einigen Studierenden reichte die intensive Auseinandersetzung mit ihrer Medienkompetenz weiter zurück: 31 Kodierungen wurden für die Kategorie „Schulunterricht“ vorgenommen. Hier wurde auf den Informatik- oder Computerunterricht sowie spezifische Profile in der Sekundarstufe II rekuriert. Fernlehre und E-Lectures (28 Kodierungen) wurden ebenso wie Praxisphasen und Vertretungsunterricht (21 Kodierungen) eher selten als Lerngelegenheit von den Studierenden benannt, um Medienkompetenz auszubilden.

6. Diskussion

Ausgangspunkt dieses Beitrags bildete die Annahme, dass pädagogische Medienkompetenzen notwendig für die professionelle Tätigkeit von Lehrkräften sind. Die Verbindlichkeit von (medienbezogenen) Lerngelegenheiten in der Lehrer*innenbildung wird über administrative Vorgaben gesichert, die in Deutschland auf Bundes- und Landesebene sowie in einem zweiten Schritt in Studien- und Prüfungsordnungen erlassen werden. Die Umsetzung der Vorgaben in konkrete Lerngelegenheiten erfolgt in einem komplexen bundesland- und standortspezifischen Transformationsprozess in den an Lehrer*innenbildung beteiligten Institutionen (Reintjes, 2018).

Es stellt sich folglich die Frage, inwieweit eine Kohärenz oder ein Missverhältnis zwischen den intendierten, implementierten und erreichten Curricula vorliegt. Im ersten Schritt wurden dazu die intendierten Curricula bzw. Vorgaben auf nationaler Ebene und für einzelne Standorte betrachtet. Diese verweisen unter anderem auf die

Unterschiedlichkeit in der Transformation der Rahmenvorgaben. Für belastbare Aussagen wird jedoch noch eine breite Datengrundlage im Rahmen von Dokumentenanalysen möglichst für alle untersuchten Standorte benötigt.

Einschränkend ist schließlich zu erwähnen, dass die Aussagen der Studierenden auf der für Deutschland seit 2019 geltenden Fassung der „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK, 2019) basieren, die aufgrund der Dauer von (Re-)Akkreditierungsprozessen zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht in die Studienordnungen in Deutschland etc. hatten implementiert werden können. Allerdings ist zu konstatieren, dass bereits die erste Version von 2004 (KMK, 2004) die Vermittlung zur Verwendung digitaler Medien durch (angehende) Lehrkräfte durchgängig vorsieht und die (dritte) Fassung von 2019 lediglich eine Erweiterung darstellt. Zudem besteht die Annahme der Autor*innengruppe, dass sich das Instrument zur länderübergreifenden Erfassung medienpädagogischer Kompetenzen eignet, da es grundlegende bzw. standortunabhängige Aussagen zum Konstrukt berücksichtigt.

Die Heterogenität der berichteten Lerngelegenheiten, die sich unter anderem durch die verschiedenen Standorte erklären lässt, zeigt sich auch in den dargestellten Ländervergleichen, deren Ergebnisse aufgrund von Unterschieden in der Stichprobenzusammensetzung jedoch mit Einschränkungen zu interpretieren sind. Im Besonderen lässt sich aus den Ergebnissen unserer empirischen Studie festhalten: Je geringer die Anzahl der (berichteten) Lerngelegenheiten bewertet wird, desto geringer schätzen die Studierenden ihre pädagogischen Medienkompetenzen ein. Auffallend ist, dass insbesondere die Studierenden aus Deutschland über weniger medienbezogene Lerngelegenheiten berichten als diejenigen aus Österreich und der Schweiz. Eine Erklärung kann in der Quantität der Praxiserfahrungen liegen, die für deutsche Studierende aufgrund der zweiphasigen Ausbildung deutlich geringer ausfällt. Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit Schulen überhaupt Lerngelegenheiten zum Erwerb pädagogischer Medienkompetenzen bereitstellen können. Insbesondere im Zusammenhang mit der Bewältigung der Corona-Pandemie und dem notwendig gewordenen Distanzunterricht wurde mehrfach auf die unzureichende digitale Ausstattung von Schulen in Deutschland sowie die fehlende Erfahrung von Lehrkräften in der Nutzung digitaler Medien für Lehr- und Lernprozesse hingewiesen (z. B. König & Greffin, 2021).

Neben den Unterschieden in den curricularen Vorgaben und den (berichteten) Lerngelegenheiten deuten die Ergebnisse unserer qualitativen Daten auf individuelle Unterschiede hin. Diese zeigen einerseits unterschiedliche Möglichkeiten der Nutzung von institutionellen Angeboten an, deuten andererseits aber auch auf berufsbiografische Differenzen hin. Daran anschließend könnte eine Studie aus einer berufsbiografischen Perspektive durchgeführt werden, die von der Annahme getragen wird, dass sich angehende Lehrkräfte in ihren Erfahrungen unterscheiden, um so individuelle Professionalisierungswege aufzeigen zu können. Auch um die Frage von Kohärenz des intendierten, des implementierten und des erreichten Curriculums zu beantworten, kann eine (rekonstruktive) Analyse bzw. können Fallstudien an ausgewählten Standorten zusätzlichen Erkenntnisgewinn ermöglichen.

In Bezug auf den Gruppenvergleich der Studierenden nach Ländern lässt sich als Ressource für die Ausbildung medienpädagogischer Kompetenzen das (umfangreichere) Angebot an Lerngelegenheiten identifizieren. Es dürfte sich daher lohnen, dass einerseits mehr (qualitätsvolle) Angebote für die Studierenden geschaffen werden; andererseits sollten diese auch an die individuellen Voraussetzungen der zukünftigen Lehrkräfte durch die verschiedenen Akteur*innen in der Lehrer*innenbildung anknüpfen. In diesem Zusammenhang sei auf den komplexen und in verschiedenen Disziplinen verwendeten Begriff der Kohärenz eingegangen. So unterscheidet Hellmann (2019) für die Lehrer*innenbildung *horizontale Kohärenz*, als Kohärenz zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, von einer *vertikalen Kohärenz*, einer Kohärenz innerhalb einer Ausbildungssäule (z. B. zwischen Bachelor und Master oder der ersten und der zweiten Phase). Auf zeitlicher Ebene differenziert sie darüber hinaus eine *synchrone* und eine *konsekutive Kohärenz*. Diese theoretischen Differenzierungen erlauben eine Ableitung für die strukturierte Schaffung von Lernangeboten in der Lehramtsausbildung: Benötigt werden demnach Verknüpfungen sowohl zwischen den Ausbildungssäulen als auch zwischen den verschiedenen Phasen. Diese können durch Strukturen, Inhalte oder Personen miteinander verbunden werden (Hellmann, 2019). Beispielsweise bietet es sich im Sinne einer Schaffung horizontaler Kohärenz an, dass Inhalte wie spezifische digitale Lernkonzepte in den Bildungswissenschaften eingeführt werden und anschließend eine fachbezogene Transformation in den Unterrichtsfächern erfolgt. Im Sinne einer vertikalen Kohärenz sollten die Inhalte in der zweiten Phase aufgegriffen und erweitert werden. Solche Anbahnungen von Kohärenz bedürfen neben klaren und verbindlichen Absprachen einer möglichst großen Kontinuität der Lehrenden sowie einer (konsensualen) Verständigung über Kerninhalte sowie -kompetenzen. Um die Geschwindigkeit der Digitalisierung der Lehrer*innenbildung zu erhöhen, sind eine stärkere Steuerung und Absprachen zwischen Universitäten und Ländern überlegenswert, da mögliche Unterschiede in den Medienkompetenzen der zukünftigen Lehrkräfte durch eine einseitig standortspezifische Ausgestaltung in der Ausbildung entstehen oder sogar verstärkt werden können.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
<https://doi.org/10.1515/9783110938043>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Grading, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 67(259), 3–9.
- Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31(1), 13–28.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010a). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010b). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- BMBWF. (o.J.). *Digital kompetente Pädagoge/innen: digi.kompP*. Wien: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/paed.html>
- Brandhofer, G. & Micheuz, P. (2011). Digitale Bildung für die österreichische Lehrerschaft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29(2), 185–198.
- Brandhofer, K. & Miglbauer, N. (2016). digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. *Open Online Journal for Research and Education der PH NOE*, 3(6), 38–51.
- Buckingham, D. (2010). Defining Digital Literacy. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 59–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4
- Capparoza, M. & Irle, G. (2020). Lehrerausbildende als Akteure für die Digitalisierung in der Lehrerbildung: Ein Review. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 103–127). Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830991991.04>
- Covello, S. (2010). *A review of digital literacy assessment instruments*. FEA Research. Syracuse: Syracuse University, School of Education.
- Darge, K., Schreiber, M., König, J. & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 87–118). Münster: Waxmann.
- EDK. (2018). *Massnahmen zur Digitalisierungsstrategie der EDK. EDK-Arbeitsplan zur Strategie vom 21. Juni 2018 für den Umgang mit Wandel durch Digitalisierung im Bildungswesen*. Fassung vom 27.06.2019. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Verfügbar unter: edudoc.ch/record/204727/files/massnahmen_digitalisierungsstrategie_d.pdf
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren: eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91721-4_35
- Forkosh-Baruch, A. (2018). Preparing preservice teachers to transform education with information and communication technologies (ICT). In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen & K.-W. Lai (Hrsg.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (S. 1–18). Cham: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_28

- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D. A. & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413–448.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Gerick, J., Eickelmann, B. & Vennemann, M. (2014). Zum Wirkungsbereich digitaler Medien in Schule und Unterricht. In H. G. Holtappels, A. S. Willems, M. Pfeifer, W. Bos & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (Band 18, S. 206–238). Weinheim: Beltz Juventa.
- Goertz, L. & Baeßler, B. (2018). *Überblicksstudie zum Thema Digitalisierung in der Lehrerbildung* (Arbeitspapier No. 36). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M. & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen: überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible learning* (3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- Herzig, B. (2017). Medien im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 503–522). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_22
- Herzig, B. (2020). Digitalisierung, Medienbildung und Medienkompetenz. Verhältnisbestimmungen und Implikationen für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Hopmann, St. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 33, 9–34.
- Hüther, J. & Podehl, B. (2005). Geschichte der Medienpädagogik. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4. Auflage, S. 116–127). München: Kopaed.
- Kerres, M. (2017). Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (S. 105–113). Münster: Waxmann.
- Kimmons, R., Miller, B. G., Amador, J., Desjardins, Ch. D. & Hall, C. (2015). Technology integration coursework and finding meaning in pre-service teachers' reflective practice. *Educational Technology Research and Development*, 63(6), 809–829. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9394-5>
- KMK. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 280–290.
- KMK. (2017a). *Gemeinsam statt einsam: Deutschland, Österreich und die Schweiz arbeiten auch in Zukunft im Bildungsbereich eng zusammen!* Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/gemeinsam-statt-einsam-deutschland-oester->

- reich-und-die-schweiz-arbeiten-auch-in-zukunft-im-bildungsbereich-eng-zusammen.html
- KMK. (2017b). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. (Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i. d. F. vom 07.12.2017). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- König, J. & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- König, N. & Greffin, K. (2021). Digitaler Deutschunterricht – mehr als die bloße Übertragung der Arbeitsformen in ein anderes Medium. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 27–44). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Liao, Y.-K. C. & Lai, W.-C. (2018). Meta-analyses of large-scale datasets: A tool for assessing the impact of information and communication technology in education. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen & K.-W. Lai (Hrsg.), *Second Handbook of information technology in primary and secondary education* (S. 1125–1141). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9_78
- Lorenz, R. & Endberg, M. (2019). Welche professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrpersonen im Kontext der Digitalisierung in der Schule? Theoretische Diskussion unter Berücksichtigung der Perspektive Lehramtsstudierender. *Medien-Pädagogik*, 19, 61–81. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.16.X>
- Martin, A. (2020). Digitalisierung und Lehrerbildung. Kompetenzmodellierung und empirische Befunde. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 69–86). Münster: Waxmann.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a polity instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322. <https://doi.org/10.3102/01623737017003305>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 29–50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_3
- Petko, D. & Döbeli Honegger, B. (2011). Digitale Medien in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe, Ansätze und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(2), 155–171.

- Prasse, D., Döbeli Honegger, B. & Petko, D. (2017). Digitale Heterogenität von Lehrpersonen – Herausforderung oder Chance für die ICT-Integration in Schulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 219–233.
- Reintjes, Ch. (2018). (Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 171–196). Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_9
- Røkenes, F. M. & Krumsvik, R. J. (2014). Development of student teachers' digital competence in teacher education – A literature review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 250–280. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-03>
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schmidt, R. (2020). *ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs. Professionalisierung angehender Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)*. Dissertation, Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: <https://edoc.unibas.ch/76795/>
- Schmidt, R. & Reintjes, Ch. (2021). Integrierte ICT-Professionalisierung: Zur Verortung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrpersonen aus professionstheoretischer Perspektive. In U. Schütte; N. Bürger; P. Frei; K. Hauenschild; M. Fabel-Lamla; J. Menthe; B. Schmidt-Thieme & C. Wecker (Hrsg.), *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern – Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule*. Tagungsband der 5. Hildesheimer CeLeB-Tagung. Hildesheim: Universitätsverlag. (erscheint im Oktober 2021)
- Schulze-Stocker, F. (2016). *Die Normierung der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen durch gesetzliche Vorgaben: Wie (re)organisieren Universitäten ihr bildungswissenschaftliches Lernangebot? Eine empirische Untersuchung von Studienprogrammen an Universitäten in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Sparks, J. R., Katz, I. R. & Beile, P. M. (2016). *Assessing digital information literacy in higher education: A review of existing frameworks and assessments with recommendations for next-generation assessment* (ETS Research Report Series, Research Report No. RR-16-32). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
<https://doi.org/10.1002/ets2.12118>
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Tondeur, J., Aesaert, K., Prestridge, S. & Consuegra, E. (2018). A multilevel analysis of what matters in the training of pre-service teachers' ICT competencies. *Computers & Education*, 122, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.002>
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T. & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1189–1209. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.),

- Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 271–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_13
- Uerz, D., Volman, M. & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

*Sanna Pohlmann-Rother, Sarah Désirée Lange, Larissa Ade
und Daniel Then*

Medienpädagogische Professionalisierung im Intensivpraktikum

Qualitative Ergebnisse zur Förderung medienpädagogischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

Mit dem Anspruch, die medienpädagogischen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden als Facette professioneller Handlungskompetenz zu fördern, wurde an der Universität Würzburg ein zehnwöchiges Intensivpraktikum eingeführt, in dem sich Studierende des Grundschullehramts sowohl theoretisch als auch handlungsorientiert mit der Integration digitaler Medien im Grundschulunterricht auseinandersetzen. Im Beitrag werden das Praktikumskonzept sowie qualitative Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitstudie berichtet. Die Ergebnisse der Analysen von Gruppeninterviews mit Studierenden zeigen, dass sie nach dem Praktikum ein Bewusstsein für die Chancen und Anforderungen zeigen, die der unterrichtliche Einsatz digitaler Medien birgt, und positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum eigenen Einsatz digitaler Medien im Unterricht äußern. Der Beitrag schließt mit der Ableitung von Potenzialen, die das Praktikum für eine kohärente Lehrkräftebildung im Bereich der medienpädagogischen Professionalisierung bietet.

Schlagwörter: digitale Medien; Grundschule; Intensivpraktikum; medienpädagogische Kompetenz; Professionalisierung; Überzeugungen

Professionalization in media education through intensive teaching internships. Qualitative results on the promotion of beliefs of pre- service teachers regarding media education

Summary

The University of Würzburg has introduced a ten-week intensive teaching internship with the aim of promoting the beliefs of pre-service teachers about media education as a facet of professional competence. In the internship, primary-school pre-service teachers deal both in a theoretical and in a practical way with the integration of digital media in primary-school teaching. Our contribution describes the conception of the internship and reports the results of the qualitative scientific evaluation. As the results of the analysis of qualitative group interviews with pre-service teachers indicate, the pre-service teachers showed awareness of the opportunities and requirements concerning the use of digital media in teaching and expressed positive self-efficacy beliefs regarding the use of digital media in teaching after the internship. The contribution concludes with the deduction of the potential that the internship offers for a coherent conception of teacher-training programs in terms of professionalization in media education.

Keywords: beliefs; competence in media education; digital media; intensive internship; primary school; professionalization

1. Einleitung

Da es keine einheitlichen curricularen Vorgaben zum schulischen Lehren und Lernen mit digitalen Medien gibt und an Grundschulen unterschiedliche Voraussetzungen bestehen, zum Beispiel hinsichtlich der Kompetenzen ihrer Lehrkräfte oder der technischen Ausstattung, bleibt die Gestaltung der Medienbildung als zentrale Aufgabe der Grundschule in vielerlei Hinsicht offen. In der öffentlichen Diskussion wurde der Nachholbedarf deutscher Schulen hinsichtlich digitaler Ausstattung und medienpädagogischer Kompetenzen von Lehrkräften zuletzt während der Corona-Pandemie deutlich und in verschiedenen Studien empirisch belegt (z.B. Anders, 2020).

Um auf Seiten der Schüler*innen Medienbildungsprozesse zu initiieren und die Kinder dabei zu unterstützen, verantwortungsbewusst und selbstbestimmt mit digitalen Medien umzugehen, benötigen Lehrkräfte medienpädagogische Kompetenzen, die es im Rahmen der Lehrkräftebildung über alle drei Phasen hinweg zu erwerben und weiterzuentwickeln gilt (Tulodziecki & Grafe, 2020). Studien verweisen darauf, dass die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte und insbesondere die Facette der medienbezogenen Überzeugungen für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht bedeutsam sind (Knüsel Schäfer, 2020). Der Förderung medienpädagogischer Kompetenz innerhalb der Lehrkräftebildung kommt somit ein zentraler Stellenwert zu. In den Rahmenvorgaben zur Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz wird eine Förderung medienpädagogischer Kompetenzen dementsprechend seit 2019 gefordert (Kultusministerkonferenz, 2004/2019). Auch in der Lehramtsprüfungsordnung für Bayern (LPO I) ist der Bereich der Medienpädagogik verankert (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008/2021, § 32). Dabei zeigen Studien, dass weniger die bloße Nutzung digitaler Medien als vielmehr die Einbindung des Medieneinsatzes in konkrete medienpädagogische Handlungszusammenhänge für die Förderung medienpädagogischer Kompetenz relevant zu sein scheint (Porsch, Reintjes, Görich & Paulus, 2021). Insbesondere in der Verzahnung theoretischer Inhalte mit schulischen Praxisanteilen, wie beispielsweise in Schulpraktika, kann daher ein großes Potenzial zur Förderung medienpädagogischer Professionalität gesehen werden. So werden Lehramtsstudierende durch Schulpraktika nicht nur mit der beruflichen Praxis vertraut, sondern es werden auch Lerngelegenheiten in das Studium integriert, die ansonsten allein Teil der zweiten und der dritten Phase der Lehrkräftebildung wären. Damit ist das Potenzial verbunden, Kohärenz zwischen den institutionell getrennten Phasen der Lehrkräftebildung herzustellen (Cramer, 2020).

Im vorliegenden Beitrag wird ein Praktikumskonzept vorgestellt, das an diese Überlegungen anknüpft und im Wintersemester 2018/2019 an der Universität Würzburg für Studierende des Lehramts an Grundschulen eingeführt und evaluiert wurde. Das Praktikumskonzept zielt darauf ab, die medienpädagogischen Kompetenzen der Studierenden zu fördern, indem sie sich sowohl theoretisch als auch handlungsorientiert mit digitalen Medien im Unterricht auseinandersetzen. In An-

lehnung an ein kompetenztheoretisches Verständnis pädagogischer Professionalität wurden im Rahmen der Evaluation anhand einer qualitativen Befragung die medienpädagogischen Überzeugungen der Studierenden nach dem Praktikumsbesuch untersucht.

2. Pädagogische Professionalität – Medienpädagogische Kompetenzmodelle

Nach einem kompetenztheoretischen Verständnis äußert sich die Professionalität von Lehrkräften im Grad ihrer professionellen Handlungskompetenz, die sie zur Bewältigung berufsbezogener Aufgaben befähigt. Diese Handlungskompetenz entwickelt sich über alle Phasen der Lehrkräftebildung und in Abhängigkeit von den jeweiligen Lerngelegenheiten, an denen (angehende) Lehrkräfte partizipieren (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Zur Konzeptualisierung professioneller Handlungskompetenz hat sich im pädagogischen Diskurs das Strukturmodell von Baumert und Kunter (2006) etabliert, das neben dem Professionswissen auch motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten und Überzeugungen der Lehrkraft als Kompetenzfacetten umfasst. Auch für das medienpädagogische Handeln von Lehrkräften gelten diese Kompetenzfacetten als relevant und werden in gängigen Modellierungen medienpädagogischer Kompetenz aufgegriffen (Irion, Ruber, Taust & Ostertag, 2020).

Im Kompetenzmodell „M³K“ beispielsweise wird die medienpädagogische Professionalität als Zusammenspiel der Facetten „Mediendidaktische Kompetenz“ (als Fähigkeit zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht mit digitalen Medien) und „Medienerzieherische Kompetenz“ (als Fähigkeit zur Anbahnung einer sachgerechten und selbstbestimmten Mediennutzung seitens der Schüler*innen) sowie der Kompetenzfacette „Überzeugungen“ modelliert. Letztgenannte Facette umfasst neben Überzeugungen zur eigenen Medienkompetenz sowohl Vorstellungen und Annahmen zu den Potenzialen digitaler Medien für das Lehren und Lernen (mediendidaktische Aspekte) als auch Auffassungen zu Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Bezug auf digitale Medien (medienerzieherische Aspekte) (Herzig, Schaper, Martin & Ossenschmidt, 2015). In Anlehnung an das Modell „M³K“ werden im vorliegenden Beitrag die medienpädagogischen Überzeugungen als Teil der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften verstanden.

3. Medienpädagogische Überzeugungen von Lehramtsstudierenden – Zur Relevanz universitärer Lerngelegenheiten

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften gelten als zentrale Komponente professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006), welche die Wahrnehmung der Welt strukturieren und für das berufliche Handeln von Lehrkräften

relevant sind (Pajares, 1992). Obwohl eine einheitliche Definition des Konzepts der ‚Überzeugungen‘ bislang nicht vorliegt (Weiß, 2019), können folgende Merkmale für eine Annäherung an das Konstrukt herangezogen werden: Überzeugungen sind in mentalen Systemen organisiert (Pajares, 1992), in denen die subjektiven Sichtweisen eines Menschen auf die Wirklichkeit repräsentiert sind. Sie können erfahrungs-, erkenntnis- oder informationsbasiert erworben werden (Weiß, 2019), sind über die Zeit stabil und beinhalten sowohl kognitive als auch affektive Anteile (Reusser & Pauli, 2014).

Zur Systematisierung berufsbezogener Überzeugungen von Lehrkräften schlägt Weiß (2019) ein Modell vor, das drei Ebenen unterscheidet: die Ebene des Selbst, die Ebene des Lehr-Lern-Kontexts und die allgemein kontextbezogene Ebene. Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie primär dem professionellen Selbstverständnis der Studierenden in ihrer Rolle als unterrichtlich Handelnde sowie dem Unterricht als Lehr-Lern-Kontext gilt, werden im Folgenden diese beiden Ebenen näher betrachtet und auf den medienpädagogischen Kontext bezogen.

3.1 Medienpädagogische Überzeugungen – Ebene des Lehr-Lern-Kontexts

Auf der Ebene des Lehr-Lern-Kontexts lassen sich Überzeugungen zum Unterricht und zu Schüler*innenmerkmalen verorten, die sich auf die konkrete Gestaltung von Unterrichtsprozessen beziehen (Weiß, 2019). Auch medienpädagogische Überzeugungen von Lehrkräften – etwa in Bezug auf Chancen digitaler Medien für die Unterrichtsgestaltung – können dieser Ebene zugeordnet werden. Potenziale digitaler Medien für den Unterricht bestehen aus Sicht der Lehrkräfte vor allem in der Steigerung der Unterrichtsqualität, zum Beispiel durch zusätzliche Visualisierungsmöglichkeiten sowie in der Vereinfachung der Unterrichtsvor- und -nachbereitung (Knüsel Schäfer, 2020). Chancen digitaler Medien für den Unterricht liegen aus der Sicht von Studierenden vor allem in der Möglichkeit zur abwechslungsreicheren Unterrichtsgestaltung und inneren Differenzierung sowie in einer wirksameren Informationsverarbeitung aufseiten der Schüler*innen (Biermann, 2009). Die Überzeugungen von Lehrkräften zum Unterricht mit digitalen Medien lassen sich entlang verschiedener Typologien systematisieren, die auf der Grundlage unterschiedlicher privater und beruflicher Vorerfahrungen verschiedene Chancen, aber auch Herausforderungen digitaler Medien für den Unterricht fokussieren (Knüsel Schäfer, 2020).

Lehrveranstaltungen mit Medienbezug können positiven Einfluss auf die Überzeugungen der Studierenden zu den wahrgenommenen Potenzialen digitaler Medien im Unterricht haben (Vogelsang, Finger, Laumann & Thyssen, 2019). So zeigten Lehramtsstudierende deutlich befürwortendere Überzeugungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, wenn sie zuvor medienpädagogische Impulse in Lehrveranstaltungen erhalten hatten (Schmidt, 2020). Eine unterrichtliche Kontextualisierung der medialen Erprobungssituation scheint dabei essenziell zu sein (Porsch et al., 2021). Auch die Teilnahme an Schulpraktika fördert Überzeugungen auf der

Ebene des Lehr-Lern-Kontexts. So bewerteten Studierende in einer Studie von Ng, Nicholas und Williams (2010) schüler*innenorientierte Lerngelegenheiten nach der Praktikumsteilnahme positiver als zuvor. Zu medienbezogenen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden auf der Ebene des Lehr-Lern-Kontexts im Zusammenhang mit dem Besuch studienintegrierter Schulpraktika liegen bislang hingegen keine Befunde vor.

3.2 Medienpädagogische Überzeugungen – Ebene des Selbst

Auf der Ebene des Selbst sind Überzeugungen zu finden, welche die berufliche Rolle sowie die selbst eingeschätzten Fähigkeiten der Lehrkräfte betreffen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Überzeugungen der Lehrkräfte, auch unter herausfordernden Bedingungen erfolgreich handeln zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002), lassen sich ebenfalls dieser Ebene zuordnen.

Studien, die die medienpädagogischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden in den Blick nahmen, verweisen auf eher niedrig ausgeprägte Überzeugungstendenzen (z. B. Vogelsang et al., 2019). Spezifische Hürden, die Studierende im digital gestützten Unterricht sehen, sind technische Probleme, Unsicherheiten beim Umgang mit neuen bzw. unbekannten Medien und mangelnde zeitliche Ressourcen, um sich in die Funktionsweisen der Technologien einzuarbeiten (Trapp, 2019). Allerdings deuten Forschungsbefunde auch darauf hin, dass selbstbezogene Überzeugungen durch Lerngelegenheiten mit digitalen Medien im Studium positiv beeinflusst werden können (z. B. Herzig et al., 2015). Lehrkräfte, die in ihrem Studium Lehrveranstaltungen mit Medienbezug besucht haben, sind eher überzeugt, Medien im Unterricht adäquat einsetzen zu können als Lehrkräfte ohne entsprechende Vorerfahrungen (Gerick & Eickelmann, 2020).

Bislang liegen keine empirischen Erkenntnisse zur Entwicklung medienpädagogischer Überzeugungen in Schulpraktika vor. Studien, welche die selbstbezogenen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden nach dem Besuch studienintegrierter Schulpraktika allgemein in den Blick nahmen, verweisen jedoch auf eine höhere berufsbezogene Selbstwirksamkeit der Studierenden (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020). Vor allem nach dem Besuch intensiver Praxisphasen scheint sich dieser Effekt zu zeigen (Sung & Melzer, 2014). Auch für medienbezogene Professionalisierungsprozesse gelten Lehrveranstaltungen mit einem hohen Praxisbezug als förderlich (Pohlmann-Rother, Fütting-Lippert & Kürzinger, 2021).

4. Das DIGI-JUMP!-Intensivpraktikum für angehende Grundschullehrkräfte an der Universität Würzburg

„Digi-Jump!“¹ ist ein zehnwöchiges semesterbegleitendes Praktikum, das seit dem Wintersemester 2018/2019 am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Würzburg durchgeführt wird und wissenschaftlich evaluiert wurde. Im Rahmen dieses Praktikums verbringen die Studierenden vier Schulfvormittage pro Woche in einer ihnen zugewiesenen Klasse an einer Kooperationsgrundschule, in der sie hospitieren und eigene Unterrichtsversuche erproben. Die Studierenden und ihre Praktikumslehrkräfte bilden jeweils ein Tandem, sodass eine 1:1-Betreuung gewährleistet wird. Um eine enge universitäre Lernbegleitung der Studierenden zu ermöglichen, findet wöchentlich eine universitäre Begleitveranstaltung statt, in deren Rahmen die Dozierenden regelmäßig Unterrichtsbesuche durchführen. Das Ziel des Intensivpraktikums ist es, Studierenden vertiefte Einblicke in die Tätigkeit einer Grundschullehrkraft zu gewähren, ihnen die Möglichkeit zur Berufswahlüberprüfung zu eröffnen (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012) und sie beim Erwerb medienpädagogischer Kompetenzen zu unterstützen.

5. Forschungsfragen

Ausgehend von der Bedeutung universitärer Lerngelegenheiten für die medienpädagogischen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden (Gerick & Eickelmann, 2020) sowie der Relevanz studienintegrierter Praxisphasen für die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen (Ng et al., 2010) wurde in der Evaluation der Frage nachgegangen, welche Überzeugungen Lehramtsstudierende zu digitalen Medien im Zusammenhang mit dem Besuch des Praktikums aufweisen.

Forschungsfrage 1: Studierende verbinden mit digitalen Medien verschiedene Potenziale für Schüler*innen sowie für die Unterrichtsgestaltung allgemein (Biermann, 2009). Die Überzeugungen hinsichtlich dieser Potenziale können durch den Besuch universitärer medienpädagogischer Lerngelegenheiten weiter gefördert werden (Vogelsang et al., 2019). Welche Potenziale Studierende aus eigenen schulischen Praxiserfahrungen wie etwa einem Schulpraktikum ableiten, ist bislang jedoch offen. Daraus resultiert die erste Forschungsfrage:

*Welche Potenziale sehen die Studierenden im Einsatz digitaler Medien für die Gestaltung von Unterricht und für die Schüler*innen?*

1 Die Abkürzung „DIGI“ steht für „die Entwicklung und Erprobung DIGItaler Lehr- und Lernsettings“, das Akronym „JUMP!“ für „Junglehrkräfte unterrichten im Tandem mit Perspektiven“ (vgl. Professur für Didaktik der Grundschule an der Universität Bamberg, 2021).

Forschungsfrage 2: Studierende sehen in der Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien spezifische Anforderungen, etwa aufgrund möglicher technischer Probleme oder Unsicherheiten im Umgang mit unbekannten Medienangeboten (Trapp, 2019). Wie diese medienbezogenen Anforderungen mit Blick auf die künftige Rolle als Lehrkraft in einer Praktikumsituation wahrgenommen werden, ist bislang offen. Aus diesen Überlegungen lässt sich die zweite Forschungsfrage ableiten:

Welche Überzeugungen haben Studierende zu den Anforderungen an Grundschullehrkräfte und damit auch an die eigene (zukünftige) berufliche Rolle im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht?

Forschungsfrage 3: Studierende zeigen tendenziell geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich ihrer medienpädagogischen Kompetenz (Herzig et al., 2015). Dabei können universitäre Lerngelegenheiten mit digitalen Medien zur Förderung dieser Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen (Vogelsang et al., 2019). Insbesondere im Rahmen studienintegrierter Schulpraktika können sich berufsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden günstig entwickeln (Ulrich et al., 2020). Zur Frage, wie sich individuell wahrgenommene medienpädagogische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem Schulpraktikum darstellen, liegen bislang aber keine Befunde vor. Auch ist bislang offen, inwiefern diese Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit wahrgenommenen Anforderungen der Mediennutzung in einem argumentativen Zusammenhang stehen. Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich die dritte Forschungsfrage formulieren:

Welche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Einsatz digitaler Medien zeigen die Studierenden im Zusammenhang mit dem Besuch des Intensivpraktikums und wie lassen sich diese Überzeugungen hinsichtlich der von den Studierenden wahrgenommenen Anforderungen strukturieren?

Während Forschungsfrage 1 mediendidaktische, auf den Lehr-Lern-Kontext bezogene Überzeugungen in den Blick nimmt, fokussieren Forschungsfrage 2 und Forschungsfrage 3 Überzeugungen, die sich auf der Ebene des Selbst verorten lassen. In Forschungsfrage 2 stehen dabei die Überzeugungen zu medienpädagogischen Anforderungen an Lehrkräfte im Mittelpunkt, wohingegen in Forschungsfrage 3 die medienpädagogischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die damit verbundenen Argumentationslinien der Studierenden thematisiert werden.

6. Methodisches Vorgehen

6.1 Stichprobe und Datenerhebung

Um die medienpädagogischen Überzeugungen zu erfassen, wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews geführt (Misoch, 2019). Die Stichprobe umfasste Studierende des Grundschullehramts ($N = 20$), die zwischen dem Wintersemester 2018/2019 und dem Wintersemester 2019/2020 in drei Kohorten an dem Praktikum teilgenommen hatten. Der Interviewleitfaden orientierte sich inhaltlich an den Forschungsfragen der Untersuchung und umfasste vier Bereiche: Einleitend wurden die Studierenden zu ihren Praktikumserfahrungen befragt. Im zweiten Abschnitt standen die wahrgenommenen *Potenziale* digitaler Medien im Fokus (Forschungsfrage 1). Der dritte Bereich des Leitfadens umfasste Fragen zu *Anforderungen*, die mit der Nutzung digitaler Medien im Grundschulunterricht nach Ansicht der Studierenden einhergehen (Forschungsfrage 2). Abschließend wurden sie zu ihren *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* hinsichtlich der Mediennutzung befragt (Forschungsfrage 3).

6.2 Datenauswertung

Die Interviewdaten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse deduktiv-induktiv ausgewertet. Im Rahmen der deduktiven Auswertung wurden auf der Grundlage theoretischer Vorannahmen sowie unter Rückgriff auf die Forschungsfragen a priori Kategorien gebildet und auf das empirische Datenmaterial angewendet (Kuckartz, 2018). Im Ergebnis wurden so drei Hauptkategorien gebildet:

- *Kategorie 1: Überzeugungen zu den Potenzialen digitaler Medien für die Unterrichtsgestaltung und für Schüler*innen;*
- *Kategorie 2: Überzeugungen zu den Anforderungen an Lehrkräfte im Unterricht mit digitalen Medien;*
- *Kategorie 3: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Bereitschaft zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht.*

Der anschließende induktive Auswertungsschritt erfolgte am Material selbst, indem die deduktiven Hauptkategorien sukzessive ausdifferenziert wurden. Das Ziel war es, die Interviewtexte thematisch zu strukturieren und übergreifende Merkmale zu identifizieren, die im Hinblick auf das Forschungsinteresse der Studie relevant sind (Kuckartz, 2018).

Mit dem Ziel, mögliche übergreifende Argumentationslinien zwischen den wahrgenommenen Anforderungen an die Lehrkräfte (Kategorie 2) sowie den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Bereitschaft zum Einsatz digitaler Medien (Kategorie 3) zu identifizieren, wurden monothetische Typen nach Kuckartz (2018) gebildet. Hierfür wurde deduktiv zwischen den wahrgenommenen Anforderungen an Lehrkräfte einerseits sowie den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Bereit-

schaft zum Medieneinsatz andererseits ein Merkmalsraum gebildet, welcher in einem nächsten Schritt mittels funktionaler Reduktion (Kuckartz, 2018) auf acht Felder und damit verbunden auf acht Typen begrenzt wurde. Alle befragten Studierenden wurden im Anschluss den Feldern des Merkmalsraums und somit einem der Typen zugeordnet.

7. Ergebnisse: Überzeugungen der Studierenden zum Einsatz digitaler Medien im Grundschulunterricht

Im Folgenden werden zunächst die Potenziale beschrieben, welche die unterrichtliche Nutzung digitaler Medien nach Ansicht der Studierenden für Schüler*innen birgt (Forschungsfrage 1). Anschließend werden wahrgenommene Herausforderungen für Lehrkräfte dargestellt (Forschungsfrage 2), ehe Ergebnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden berichtet werden (Forschungsfrage 3). Abschließend werden die Typen charakterisiert, die auf der Basis der Studierendenaussagen zu den wahrgenommenen Anforderungen und ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gebildet wurden.

7.1 Ebene des Lehr-Lern-Kontexts: Überzeugungen zu den Potenzialen digitaler Medien für die Unterrichtsgestaltung und für Schüler*innen

Einige Studierende sehen die *Förderung der Medienkompetenz* der Schüler*innen als Potenzial, das der unterrichtliche Einsatz digitaler Medien eröffnet. „Medienkompetenz“ umfasst aus der Perspektive der Studierenden zum einen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, beispielsweise das Vermögen der Schüler*innen, eine Internetrecherche durchzuführen. Zum anderen zählen die Studierenden (deklaratives) Wissen über digitale Medien und ihre Möglichkeiten zur Medienkompetenz. Die Befragten erachten Medienkompetenz als wichtig für die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder. Sie sind überzeugt, dass der Grundschule die Aufgabe zukommt, allen Kindern unabhängig vom familiären Hintergrund den Umgang mit digitalen Medien zu ermöglichen und sie auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten:

auch nicht alle Kinder, wenn man jetzt an sozial schwächere Familien denkt, haben die Möglichkeit mit solchen Medien umzugehen, werden es aber in Zukunft müssen. Weil zum Beispiel an fast jedem Arbeitsplatz damit umgegangen werden muss. Deshalb ist es schon auch wichtig, dass die Kinder, ähm ja, alle die Möglichkeit haben, damit zu lernen und zu lernen, damit umzugehen. (I 2, Ab. 47)

Ein besonderes Potenzial der unterrichtlichen Nutzung digitaler Medien sehen die Studierenden in der *Motivation der Schüler*innen*. Dabei werden sowohl die Lernmotivation als auch die Motivation, sich aktiv in den Unterricht einzubringen und eigene Lernfortschritte zu präsentieren, betont. Insbesondere audiovisuelle Medienangebote, beispielsweise Tablets, werden von den Studierenden als motivierend wahrgenommen. Daneben benennen die Studierenden auch die *Unterstützung von Lernprozessen* als Potenzial. Vor allem fünf Vorteile werden diesbezüglich mit digitalen Medien verbunden: die Veranschaulichung von Lerninhalten; die Unterstützung bei der Aufnahme und der Vertiefung von Wissen; die Veränderung des Lernens, zum Beispiel durch spielerische Lernangebote oder die Möglichkeit zur Individualisierung mithilfe digitaler Medien; die Förderung des sozialen Lernens; die Erweiterung von Wissensressourcen.

7.2 Ebene des Selbst: Überzeugungen zu den Anforderungen an Lehrkräfte

Die Anforderungen, welche die Studierenden im Unterricht mit digitalen Medien für Lehrkräfte und damit auch für ihre künftige eigene Rolle als Lehrkraft wahrnehmen, beziehen sich sowohl auf medienpädagogische Kompetenzen als auch auf den Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen. Die Äußerungen zu medienpädagogischen Kompetenzen können in *medienerzieherische Kompetenzen*, *mediendidaktische Kompetenzen* sowie *Wissen und Fähigkeiten der Lehrkräfte zum Umgang mit digitalen Medien* systematisiert werden. Aus der Perspektive der Befragten sind diese Kompetenzen wichtig, um die Schüler*innen über Chancen und Gefahren digitaler Medien zu informieren, sinnvolle Lernangebote mit digitalen Medien zu erstellen sowie selbst mit digitalen Medien sicher umzugehen. Nur wenige Studierende heben *medienerzieherische Anforderungen an Lehrkräfte* hervor. Fokussiert wird dabei auf die Bedeutung der Medienerziehung für einen kompetenten und reflektierten Umgang mit Medienangeboten. Die Anforderungen an *mediendidaktische Kompetenzen* der Lehrkräfte spielen für die Studierenden eine vergleichsweise große Rolle. Vor allem die adäquate Unterrichtsgestaltung wird als Herausforderung beschrieben, wobei betont wird, dass analoge und digitale Medien im Sinne eines ‚guten Unterrichts‘ in einem ausgewogenen Verhältnis stehen sollten:

Genau, 'ne weitere Herausforderung finde ich eigentlich auch, dass man herausfindet, wann welche Medien oder welche Apps am besten passen oder wo sie eben als Unterstützung fungieren und dass man vielleicht auch nicht zu viel (.) also den Unterricht nicht zu überlädt mit den ganzen digitalen Medien oder Apps, sondern dass man da so ein Mittelmaß findet, dass man vielleicht auch trotzdem noch (.) zu den traditionellen Medien auch zurückgreift. (I 3, Ab. 76)

Über hinreichend *Wissen und Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien* zu verfügen, wird ebenfalls als bedeutsame Anforderung an die Lehrkräfte genannt. Neben allgemeinen Kompetenzen im Umgang mit Medien werden auch Fähigkeiten in der Handhabung spezifischer Medienangebote (z.B. Tablets) angesprochen. Viele Studierende erachten den *Umgang mit schulischen Rahmenbedingungen* als weitere Herausforderung. Häufig werden Zweifel an der Zuverlässigkeit der Technik geäußert, was Lehrkräften eine gewisse Flexibilität abverlange. Darüber hinaus wird die Bedeutung einer hinreichenden technischen Grundausstattung der Schule sowie kompetenter Personen im Kollegium hervorgehoben.

7.3 Ebene des Selbst: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Bereitschaft zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht

Die Studierenden geben in Zusammenhang mit dem Praktikumsbesuch an, dass sie es sich prinzipiell zutrauen würden, digitale Medien im Unterricht einzusetzen. So wird etwa die grundsätzliche Bereitschaft geäußert, digitale Medien als ‚neuen‘ oder ‚fremden‘ Aspekt in ihrer künftigen Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Zudem erklären einige Studierende, digitale Medien in ihren Unterricht einbinden zu wollen, obwohl damit auch Unwägbarkeiten verknüpft werden:

Einfach (.), einfach mal zu machen, selbst, wenn (.) vielleicht dann doch mal etwas schiefgeht oder so oder (.) doch nicht so funktioniert, wie man es sich ausgedacht hat, dass das aber auch nicht schlimm ist und man (.) ja auch nur daraus lernt also (.) ja. Einfach machen (.) und mutig sein. (I 1, Ab. 113)

Zugleich nennen viele Studierenden aber auch *Bedingungen* für einen gelingenden Einsatz digitaler Medien im Unterricht, etwa den Erwerb von Kompetenzen zum Umgang mit digitalen Medien oder allgemeine unterrichtliche Handlungskompetenzen. Vereinzelt erklären sie, es vom jeweiligen Medium abhängig zu machen, ob bzw. inwieweit sie sich dessen Einsatz im Unterricht zutrauen. Während sie sich bei der unterrichtlichen Nutzung des Visualizers bzw. der Dokumentenkamera überwiegend kompetent einschätzen, fühlen sie sich beim Einsatz von Tablets und Smartboards weniger sicher.

7.4 Typenbildung

Ausgehend von einem Merkmalsraum, der sowohl die wahrgenommenen Anforderungen an die Lehrkräfte als auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie die Bereitschaft zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht umfasste, konnten drei Typen von Studierenden gebildet werden. Diese unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit sowie der Bereitschaft, künftig digitale Medien im Unter-

richt einsetzen zu wollen. Diese drei Typen werden nachfolgend beschrieben und voneinander abgegrenzt.

Typ 1: „Motiviert-selbstbewusster Typ“. Studierende des motiviert-selbstbewussten Typs äußern neben einer ausgeprägten Bereitschaft auch uneingeschränkte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum Einsatz digitaler Medien in ihrem künftigen Unterricht. Die unterrichtliche Nutzung digitaler Medien wird demnach nicht an bestimmte Bedingungen geknüpft. Trotzdem zeigt sich der motiviert-selbstbewusste Typ in seinen Aussagen nicht unreflektiert gegenüber den Anforderungen des Unterrichts mit digitalen Medien, denn alle Studierenden des Typs beschreiben auch Anforderungen, denen Lehrkräfte im Unterricht mit digitalen Medien begegnen können. Diese Anforderungen scheinen ihre Selbstwirksamkeit und Bereitschaft jedoch nicht einzuschränken. Ein Viertel der Befragten kann dem motiviert-selbstbewussten Typ zugeordnet werden.

Typ 2: „Bedächtig-zögerlicher Typ“. Studierende des bedächtig-zögerlichen Typs äußern eingeschränkte Bereitschaft und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Hinblick auf den künftigen Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Sie fokussieren auf eine oder mehrere Bedingungen, die für den Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht erfüllt sein müssten, wobei ausreichende eigene technische Erfahrungen sowie unterrichtliche Handlungskompetenzen als Voraussetzungen für den künftigen Medieneinsatz genannt werden. In den Analysen zeigen sich zudem Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und den geäußerten Bedingungen des Medieneinsatzes. So beschreiben die Studierenden, die ausreichende eigene technische Kenntnisse und Erfahrungen als Bedingungen für den Medieneinsatz ansehen, diese technischen Kenntnisse als bedeutsame Anforderungen an Lehrkräfte. Über die Hälfte der Befragten kann dem bedächtig-zögerlichen Typ zugeordnet werden.

Typ 3: „Skeptisch-widerwilliger Typ“. Studierende des skeptisch-widerwilligen Typs zeichnen sich durch geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich eines künftigen Medieneinsatzes aus und nennen insbesondere den Aufbau eigener unterrichtlicher Handlungskompetenzen als Bedingung für einen künftigen Einsatz digitaler Medien. Im Hinblick auf die wahrgenommenen Anforderungen an Lehrkräfte sind die Studierenden dieses Typs dem bedächtig-zögerlichen Typ sehr ähnlich, äußern anders als Typ 2 jedoch keine Bereitschaft zu einem künftigen Medieneinsatz im Unterricht. Studierende des skeptisch-widerwilligen Typs machen die kleinste Gruppe der Befragten aus.

8. Diskussion und Ausblick

Angeichts der fortschreitenden gesellschaftlichen und schulischen Digitalisierung kann die Förderung medienpädagogischer Kompetenzen über alle Phasen der Lehrkräftebildung hinweg als drängende gegenwärtige und zukünftige Aufgabe angesehen werden. In diesem Zusammenhang erscheint es zentral, aus den vorliegenden

Evaluationsergebnissen Impulse zur Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung abzuleiten. Diese sind nicht nur für die Weiterentwicklung vorhandener Lehrveranstaltungen relevant, sondern auch für die zweite und die dritte Phase der Lehrkräftebildung, um durchgängig und inhaltlich kohärent auf die anspruchsvollen und teilweise neuen Anforderungen an die Professionalisierung der Grundschullehrkräfte im Bereich von Medienbildung und Medienerziehung reagieren zu können.

Gestaltung von Erprobungs- und Reflexionsräumen zum Umgang mit digitalen Medien
Unabhängig von der Intensität und der Häufigkeit des Einsatzes digitaler Medien im Praktikum wird in den Äußerungen der Studierenden das Bewusstsein erkennbar, dass die didaktische Einbettung digitaler Medien hinsichtlich der konkreten Unterrichtsziele von hoher Bedeutung ist. Es kann angenommen werden, dass die universitären Begleitseminare, in denen die Unterrichtsvorhaben der Studierenden besprochen und in Bezug auf die Potenziale des Medieneinsatzes reflektiert wurden, diese Haltung unterstützt haben. Insbesondere für die Studierenden, die der Medienintegration skeptisch gegenüberstehen, scheinen Möglichkeiten der Erprobung von unterrichtlichen Ideen mit digitalen Medien in ‚universitären Schonräumen‘ relevant zu sein.

Die Schaffung zeitlicher Ressourcen in der Lehrkräftebildung, in denen die Studierenden handlungsorientiert Erfahrungen sammeln und gestalterische sowie technische Möglichkeiten kennenlernen, lässt sich damit als ein wichtiges Qualitätsmerkmal für Lerngelegenheiten in der Professionalisierung von Lehrkräften ableiten. Das Erproben und Reflektieren pädagogisch-didaktischer Intentionen des Medieneinsatzes unterstützt (angehende) Lehrkräfte darin, die Potenziale beim Medieneinsatz selbst zu erkunden (Niesyto, 2020), wie zum Beispiel die Anregung von Lehr-Lern-Prozessen der Schüler*innen (Biermann, 2009). Die handlungsorientierte Erprobung und die Reflexion des Medieneinsatzes in der Lehrkräftebildung stehen in Zusammenhang mit der Förderung der medienpädagogischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden (Waffner, 2020), was in Anbetracht der allgemein eher geringen medienbezogenen Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden (z. B. Herzig et al., 2015) von besonderer Bedeutung ist.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und wahrgenommene Anforderungen

Die Ergebnisse der Typenbildung zeigen, dass die Wahrnehmung der Anforderungen nicht zwangsläufig mit geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einhergeht. Studierende aller drei Typen beschreiben die Anforderungen an Lehrkräfte ähnlich, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit sowie ihrer Bereitschaft, künftig digitale Medien im Unterricht einzusetzen.

Limitationen der Studie

Hinsichtlich möglicher Limitationen können die geringe Stichprobengröße sowie deren Selektivität angeführt werden. Vermutlich spielte ein gewisses persönliches Interesse in den Bereichen „Medienbildung“ und „Digitalisierung“ für die Wahl

dieses freiwilligen Praktikumsformats eine Rolle. Für die weitere Forschung wäre es gewinnbringend, die Interviewdaten durch Fragebogenerhebungen und Kompetenzmaße zu ergänzen, um beispielsweise durch eine Studie im Pre-Post-Design Aussagen zur Förderung verschiedener Facetten medienpädagogischer Kompetenz treffen zu können.

Anknüpfungspunkte für eine kohärente Lehrkräftebildung

Die Aussagen der Praktikumslehrkräfte, die nach dem ersten Praktikumsdurchgang leitfadengestützt zu ihren Erfahrungen befragt wurden, machen deutlich, dass durch den Medieneinsatz der Studierenden auch Impulse für ihre eigene Arbeit mit digitalen Medien ausgingen. Manche der Lehrkräfte äußerten zudem den Wunsch, diese Impulse durch den Besuch ausgewählter Sitzungen der universitären Begleitveranstaltung zu vertiefen.

Ausgehend von den bestehenden Lerngelegenheiten im Intensivpraktikum könnten damit Anknüpfungspunkte für Professionalisierungsprozesse in den weiteren Phasen der Lehrkräftebildung generiert werden. So könnten die betreuenden Lehrkräfte im Rahmen des Praktikums in die Begleitseminare eingebunden werden, um ihre Praxiserfahrungen einzubringen und selbst mit theoretisch vermittelten Inhalten zu digitalen Medien im Unterricht stärker vertraut zu werden. Auf dieser Grundlage wäre es denkbar, dass die Lehrkräfte gemeinsam mit den Studierenden digital gestützte Unterrichtskonzepte entwickeln und diese mit ihnen im Tandem über mehrere Wochen im Intensivpraktikum erproben. Möglich wäre auch, den durchgeführten Unterricht in den Klassen zu videografieren und die Evaluation des Unterrichts anhand der Videografien vorzunehmen. Neben der vertiefenden Analyse des Unterrichts, beispielsweise durch das wiederholte Betrachten einzelner Szenen, böten die Videosequenzen eine nachhaltige Möglichkeit für den Einsatz in Fort- und Weiterbildungen für berufstätige Lehrkräfte, von denen auch Impulse für die Weiterentwicklung medienpädagogischer Schulkonzepte ausgehen könnten.

Literatur

- Anders, F. (2020). *Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2008/2021). *LPO I: Ordnung der ersten Prüfung für ein Lehramt an Schulen vom 13. März 2008, zuletzt durch Verordnung vom 15. Juni 2021 (GVBl. S. 378) geändert*. München: Bayerische Staatskanzlei.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91501-2>

- 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* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Gerick, J. & Eickelmann, B. (2020). Lehrerbildung und Digitalisierung. Ein empirischer Blick auf Grundlage der Studie ICLIS 2018. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 87–103). Münster: Waxmann.
- Herzig, B., Schaper, N., Martin, A. & Ossenschmidt, D. (2015). *Schlussbericht. Verbund: M³K – Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz*. Paderborn: Universität Paderborn.
- Irion, T., Ruber, C., Taust, K. & Ostertag, J. (2020). Lehrerprofessionalisierung für Medienbildung und digitale Bildung in der Grundschule. In M. Rothland & S. Herrlinger (Hrsg.), *Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung* (S. 107–126). Münster: Waxmann.
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5826>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>
- Niesyto, H. (2020). Grundbildung Medien in der Primarstufenbildung. Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg-SL. In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter* (S. 191–214). München: kopaed.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pohlmann-Rother, S., Füting-Lippert, A. & Kürzinger, A. (2021). Überzeugungen angehender Lehrkräfte zum Einsatz von Tablets im Grundschulunterricht. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung* (S. 259–270). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_30
- Porsch, R., Reintjes, C., Görich, K. & Paulus, D. (2021). Pädagogische Medienkompetenzen und ICT-Beliefs von Lehramtsstudierenden: Veränderungen während eines „digitalen Semesters“? In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise: Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 187–204). Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830993629>

- Professur für Didaktik der Grundschule an der Universität Bamberg. (2021). *JUMP!-Praktikum*. Verfügbar unter: <https://www.uni-bamberg.de/grundschuldidaktik/studium/jump-praktikum-im-sachunterricht/>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Schmidt, R. (2020). *ICT-Professionalisierung und ICT-Beliefs: Professionalisierung angehender Lehrpersonen in der digitalen Transformation und ihre berufsbezogenen Überzeugungen über digitale Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)*. Dissertation. Basel: Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Sung, J. G. & Melzer, C. (2014). Die Auswirkungen praktischer Erfahrungen auf die Selbstwirksamkeit von Studierenden der Sonderpädagogik in Korea. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(9), 280–288.
- Trapp, R. (2019). *Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht*. Dissertation. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Tulodziecki, G. & Grafe, S. (2020). Medienpädagogik als Schlüsseldisziplin in einer mediatisierten Welt. *MedienPädagogik*, 37, 265–281.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.14.X>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D. & Thyssen, C. (2019). Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 25(1), 115–129.
<https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>
- Waffner, B. (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel* (S. 57–102). Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830991991.03>
- Weiß, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, U. Sandfuchs & J. Scharfenberg (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 156–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fokus IV:
Alternative Zugänge in den Lehrberuf

Raphaela Porsch

Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf

Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte

Zusammenfassung

Quer- und Seiteneinsteigende werden seit einigen Jahren vermehrt auch an allgemeinbildenden Schulen als Lehrkräfte eingestellt. Der vorliegende Beitrag greift drei zentrale Thesen auf, die in der Debatte um die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen wiederholt für bzw. gegen die Einstellung in den Lehrer*innenberuf angeführt werden. Anhand von Befunden empirischer Studien und Statistiken wird versucht, zu eruieren, inwieweit eine Kohärenz zwischen den im Diskurs gebrauchten Aussagen und der Sach- bzw. Forschungslage besteht. Im Ergebnis zeigt sich, dass die bislang vorliegenden empirischen Befunde die Annahme der ungünstigeren Voraussetzungen für das Lehrer*innenhandeln weitgehend nicht stützen können. Zur Unterrichtsqualität liegen bislang keine Befunde vor und zu den Auswirkungen auf Schüler*innenleistungen erst zwei Studien aus Deutschland. Dagegen zeigen ein historischer Exkurs und die Entwicklung des Lehrer*innenarbeitsmarktes der letzten Jahre, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf dringend gebraucht werden, um die Unterrichtsversorgung zu gewährleisten. Der Beitrag endet mit Vorschlägen für zukünftige Forschungsarbeiten sowie Gedanken zur Anstellung alternativ qualifizierter Lehrkräfte an deutschen Schulen.

Schlagwörter: Lehrer*innenarbeitsmarkt; Lehrer*innenbildung; Quereinsteiger*innen; Seiteneinsteiger*innen

Alternatively qualified teachers. Theses in the debate about the recruitment of non-traditionally trained teachers

Summary

For a number of years now, alternatively qualified teachers have been hired increasingly as teachers at public schools. The article takes up three central theses that are repeatedly used in the debate about the recruitment of alternatively certified teachers. Based on the findings of empirical studies and statistics, an attempt is made to determine the extent to which there is coherence between the arguments used in the discourse and the research findings. The results show that the empirical findings available are largely insufficient to support the assumption that alternatively qualified teachers possess different professional characteristics compared to traditionally trained teachers. Moreover, no studies have been conducted so far that researched the teaching quality; and only two studies from Germany have focused on the effects on student performance. A look at the history and recent developments of the teacher labour market shows, however, that alternatively qualified teachers are urgently needed in the teaching profession in order to provide the sufficient number of lessons needed at schools. The article closes with ideas for future research

as well as thoughts about the requirements concerning the employment of alternatively qualified teachers at German schools.

Keywords: alternatively qualified teachers; career changers; teacher labour market; teacher training

1. Einführung

Seit Jahrzehnten werden Quer- und Seiteneinsteiger*innen in den Lehrer*innenberuf insbesondere an berufsbildenden Schulen eingestellt, jedoch hat sich erst in den letzten Jahren die Debatte in Deutschland verschärft. Maßgeblich verantwortlich ist für diese Situation die Zunahme des Lehrer*innenmangels für einzelne Fächer und Schulformen in Deutschland und die damit verbundene vermehrte Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen (zuletzt vgl. KMK, 2020). *Quereinsteiger*innen* sind in der Regel Lehrkräfte, die nach einem Fachstudium (jedoch keinem Lehramtsstudium) den Vorbereitungsdienst absolvieren, sofern ihre Fächer (oder ein Fach) als Schulfächer anerkannt worden sind. Vom „*Qualifizierten Quereinstieg*“ wird gesprochen, wenn Qualifizierungsangebote dem Vorbereitungsdienst vorangestellt werden. *Seiteneinsteiger*innen* sind Personen, die mit einem akademischen Abschluss ohne Referendariat direkt im Schuldienst arbeiten und berufsbegleitend pädagogisch qualifiziert werden. Die Abschlüsse, der Umfang und die Schwerpunkte der Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich in den Bundesländern deutlich (vgl. Barany, Gehrman, Hoischen & Puderbach, 2020; Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020). Die Begriffe „Quereinstieg“ und „Seiteneinstieg“ werden jedoch teilweise synonym verwendet, auch wenn bereits die beiden Qualifizierungswege andeuten, dass es sich um sehr heterogene Gruppen handelt (Barany et al., 2020; Reintjes et al., 2020).¹

Die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen löste eine bis heute andauernde Debatte aus, die seitens verschiedener Wissenschaftsvertretungen zur Veröffentlichung von zahlreichen Positionspapieren führte. Zur „Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs“ (GFD, 2018) geht beispielsweise die Gesellschaft für Fachdidaktik von folgendem Umstand aus: „Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften“ (KMK 2017, S. 33) lösen höchstens kurzfristige Versorgungsengpässe, sie gewährleisten aber keine Professionalisierung im Sinne der Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2014)“ (GFD, 2018, S. 1). Die Beschäftigung von Personen, die im Schuldienst ohne ein Lehramtsstudium und Referendariat tätig sind, ist laut der Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) „mit unabsehbaren Folgen für den zukünftigen Bildungserfolg der Kinder“ verbunden (Kommission für Grundschulforschung und

1 Puderbach und Gehrman (2020) führen ergänzend den *Direkteinstieg* an. Dabei handelt es sich um Personen, „die weder ein Lehramtsstudium noch den Vorbereitungsdienst absolviert haben, in den Schuldienst eingestellt werden, ohne dass dies mit systematischen Qualifizierungsprogrammen und dem nachträglichen Erwerb eines Staatsexamens verbunden ist (Puderbach & Gehrman, 2020, S. 355).

Pädagogik der Primarstufe, 2017, S. 1). Es wird die Annahme getroffen, dass „die Grundlagen für eine berufliche Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern [...] nur durch ein entsprechendes Studium gelegt werden [können]“ (Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, 2017, S. 2). Die „erreichten Qualitätsstandards werden durch die Einstellung von nicht adäquat ausgebildeten Personen massiv konterkariert. Ein vergleichbares Vorgehen beispielsweise in der Medizin würde als vollkommen verantwortungslos bzw. als undenkbar bezeichnet“ werden (Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, 2017, S. 2). „Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) befürchtet, [...] dass solche kurzfristigen Bedarfsdeckungsmaßnahmen längerfristig negative Folgen für die Unterrichtsqualität mit sich bringen werden“ (DGFF, 2018, S. 1). Aus den Ausschnitten wird unter anderem deutlich, dass die Annahme besteht, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf über geringe professionelle Kompetenzen verfügen und die Qualität des Unterrichts unzureichend ist, sodass Schüler*innen nicht angemessen hohe Kompetenzen erwerben können. Schließlich wird die Aussage getroffen, dass es zu einer Deprofessionalisierung des Lehrer*innenberufs kommen könne (vgl. Schmid, 2010), wenn Personen im Schuldienst angestellt werden, die keinen grundständigen Weg in den Beruf genommen haben.

Der vorliegende Beitrag greift drei zentrale Thesen auf, die in der Debatte um die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen wiederholt für oder gegen die Einstellung in den Lehrer*innenberuf angeführt werden. Anhand von Befunden empirischer Studien und Entwicklungen am Lehrer*innenarbeitsmarkt wird versucht, zu eruieren, inwieweit eine Kohärenz zwischen den im Diskurs gebrauchten Aussagen und der Sach- bzw. Forschungslage besteht. Kohärenz hat als Begriff in verschiedenen Disziplinen eine sehr unterschiedliche Bedeutung. Beispielsweise versteht Cramer (2020a, S. 271) darunter die Herstellung einer formell-institutionellen Kohärenz oder das Herausbilden informell-individueller Kohärenz in der Lehrer*innenbildung. In der Linguistik wird Kohärenz dagegen als ein konstitutives Merkmal von Texten beschrieben und stellt das Ergebnis von Textproduktionsprozessen dar (vgl. z.B. Reich & Speyer, 2020). In diesem Beitrag wird Kohärenz als Kriterium für die Plausibilität von Aussagen verstanden, wobei die Referenz empirisch belegte und belastbare Befunde der Unterrichts- und Professionsforschung sowie Statistiken (zum Lehrer*innenarbeitsmarkt) darstellen. Das Vorgehen stellt eine Form der Plausibilitätsprüfung dar, die sich auf den Diskurs über Quer- und Seiteneinsteiger*innen bezieht. In diesem Sinne werden somit nicht die Aussagen zur Einstellung von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften per se infrage gestellt, sondern es wird deren Plausibilität geprüft – soweit die Forschungslage das überhaupt zulässt. Dieser Beitrag möchte auf diese Weise einerseits zur Versachlichung dieser teilweise äußerst emotional geführten Debatte beitragen. Andererseits sollen auf dieser Grundlage Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet sowie Anforderungen an die Anstellung alternativ qualifizierter Lehrkräfte an Schulen zur Diskussion gestellt werden.

2. Thesen über die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte

2.1 These 1: Quer- und Seiteneinsteiger*innen verfügen nicht über ausreichend hohe bzw. günstig ausgeprägte professionelle Kompetenzen.

Eine Annäherung an die Frage von Professionalität von Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf soll nachfolgend mithilfe empirischer Befunde erfolgen.² Einleitend sei angemerkt, dass sich die Qualifizierungswege von Quer- und Seiteneinsteiger*innen sowohl innerhalb Deutschlands als auch im Vergleich zu anderen Ländern stark unterscheiden.³ International lassen sich häufig die Begriffe „second-career teachers“, „career-changers“ oder „career-switchers“ finden, die sich auf Lehrkräfte beziehen, die keine grundständige Lehrer*innenausbildung abgeschlossen haben, oder auf solche, die vor ihrer Lehramtsausbildung (auf einem alternativen Weg) einen anderen Beruf (bzw. mehrere Berufe) ausgeübt haben. Aufgrund der Unterschiede in den Voraussetzungen der untersuchten Lehrkräfte bestehen Einschränkungen in der Vergleichbarkeit der Arbeiten, sodass nachfolgend vorrangig Arbeiten aus Deutschland herangezogen werden sollen.

Die Mehrheit der Forschungsarbeiten bezieht sich auf die individuellen Voraussetzungen von Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Vergleichsstudien zu ihren Kompetenzüberzeugungen kommen zu uneinheitlichen Befunden (vgl. Baeten & Meeus, 2016, S. 177). Die Berufswahlmotivation von Lehrkräften mit

-
- 2 Der Begriff Professionalität wird im Beitrag im Sinne des kompetenztheoretischen Bestimmungsansatzes verwendet (vgl. Überblick zu Professionstheorien in Terhart, 2011; vgl. zudem Cramer, 2020b). Um Aussagen zur Professionalität von Lehrkräften zu treffen, werden nach diesem Ansatz professionelle Kompetenzen von Lehrkräften festgelegt, die sich theoretisch und empirisch als relevant für effektives Lehrer*innenhandeln bzw. die Realisierung von Anforderungen, wie sie beispielsweise in den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004/2019) formuliert werden, erweisen: „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt“ (Terhart, 2011, S. 207). Professionelle Kompetenzen umfassen sowohl Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten und Wissen als auch Einstellungen und Werte. Das wahrscheinlich mittlerweile in der Forschung zur Lehrer*innenbildung und zum Lehrer*innenberuf bekannteste Modell von Baumert und Kunter (2006) gliedert das Professionswissen in verschiedene Wissensbereiche (u. a. pädagogisches Wissen), die wiederum mehrere Wissensfacetten aufweisen. Des Weiteren ist nach diesem Modell die Entwicklung von motivationalen Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbstregulativen Fähigkeiten bedeutsam für die professionelle Handlungskompetenz.
 - 3 International bestehen deutliche Unterschiede in der Struktur und den Inhalten der grundständigen Lehramtsausbildung, wobei unter anderem die Gliederung in zwei Phasen, das heißt die universitäre Ausbildung, auf die ein Vorbereitungsdienst folgt, außerhalb von Deutschland nicht üblich ist (Überblick zur Lehrer*innenbildung international: vgl. Craig, 2016; Österreich: vgl. Hofmann, Hagenauer & Martinek, 2020; Schweiz: vgl. Herzog & Makarova, 2020). Auch die Zugangsmöglichkeiten zum Lehrer*innenberuf unterscheiden sich, wobei ein internationaler, systematischer Überblick über (alternative) Zugangswege zum Lehrer*innenberuf nicht bekannt ist. Barany et al. (2020) skizzieren die Spezifika des Diskurses um den Quer- und Seiteneinstieg in Deutschland im internationalen Vergleich.

Vorerfahrungen in anderen Berufen ist vergleichbar mit derjenigen von Lehramtsstudierenden (Ausnahme vgl. Lamprecht, 2011). Vor allem intrinsische und weniger extrinsische Motive werden für die Wahl des Berufes genannt (Übersicht in Baeten & Meeus, 2016, S. 175). Mit Blick auf die professionellen Kompetenzen kommen Baeten und Meeus (2016) in ihrem Review englischsprachiger Publikationen zu dem Schluss, dass Lehrkräfte, die den Beruf als zweiten Bildungsweg wählen, über fachrelevantes und praktisches Wissen sowie überfachliche Kompetenzen verfügen, die vor allem ihren lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen geschuldet sind (Baeten & Meeus, 2016, S. 177). In der COACTIV-R-Studie zeigte ein Vergleich von Quereinsteiger*innen und Referendar*innen mit einem Lehramtsstudium am Beginn des Vorbereitungsdienstes, dass die Quereinsteiger*innen über höheres Fachwissen im Fach Mathematik verfügen, jedoch statistisch signifikant geringeres pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen besitzen (Kleickmann & Anders, 2011). Eine kürzliche Auswertung mit Daten aus dem gleichen Projekt (Lucksnat, Richter, Klusmann & Richter, 2020) zeigt kaum statistisch signifikante und in ihrer Stärke bedeutsame Unterschiede im Professionswissen, den Überzeugungen, der Motivation (u.a. Selbstwirksamkeit) und der Selbstregulation auf. Geringe Unterschiede zeigen sich im pädagogisch-psychologischen Wissen, dem Wissen über Unterrichtsmethoden und der Klassenführung und dem Anteil der verschiedenen Gesundheitsmuster. In einer Studie mit Physikreferendar*innen konnten keine Unterschiede im Fachwissen und im fachdidaktischen Wissen durch die unterschiedlichen Ausbildungen (Lehramts- oder Fachstudium der Referendar*innen) erklärt werden (Oettinghaus, 2016). Die Bearbeitung von Vignetten zu Situationen in den Aufgabenfeldern „Unterricht“, „Klasse“, „Teamarbeit“ und „Elternarbeit“ konnten Quereinsteigende dagegen sogar besser bearbeiten als schweizerische Lehrkräfte nach einem Regelstudium (Schweinberger, Quesel, Neuber & Safi, 2017). Auf der Grundlage eines strukturtheoretischen Ansatzes wurden Berufseinsteigende in der Schweiz nach der Bewältigung von verschiedenen Berufsanforderungen gefragt; Unterschiede nach Quereinstieg oder Regelstudium zeigten sich nicht (Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2016).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsübersicht stellt sich die Frage, inwieweit die These „Quer- und Seiteneinsteiger*innen verfügen nicht über ausreichend hohe bzw. günstig ausgeprägte professionelle Kompetenzen“ durch empirische Befunde gestützt werden kann. Erneut betont werden muss mit Blick auf diese These, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen aufgrund der verschiedenen Qualifikationswege als sehr heterogene Gruppe bezeichnet werden müssen. Trotz der alternativen Ausbildungswege scheint jedoch mit Blick auf die bisherige Forschungslage die Gruppe der Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Vergleich mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften über vergleichbar ausgeprägte individuelle Merkmale wie Berufswahlmotive, Überzeugungen und professionelles Wissen zu verfügen. Einzelne Studien deuten auf etwas geringeres pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen von Quereinsteiger*innen hin. Allerdings sind diese Untersuchungen in Deutschland bislang nur mit Lehrkräften in der Ausbildungsphase durchgeführt worden und Studien

zu diesem Aspekt weisen zahlreiche Limitationen hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit auf (u. a. wegen des geringen Anteils der Quereinsteiger*innen in den Stichproben). Insgesamt kann zum Professionswissen eine uneinheitliche Befundlage festgestellt werden, die nicht eindeutig Nachteile von Quer- oder Seiteneinsteiger*innen gegenüber grundständig ausgebildeten Lehrkräften aufzeigt.

2.2 These 2: Der Unterricht von Quer- und Seiteneinsteiger*innen weist eine geringere Qualität auf als der Unterricht von traditionell ausgebildeten Lehrkräften und führt zu Nachteilen in der Lernentwicklung bei Schüler*innen.

Die Einschätzung, ob die Bewältigung der Aufgaben gelingt, leitet über in den Bereich des unterrichtlichen Handelns. Bislang liegen jedoch keine Studien vor, die Vergleiche des Handelns von Lehrkräften mit beruflichen Vorerfahrungen mit dem Handeln von Lehrkräften, die ein Regelstudium absolviert haben, vorgenommen haben. Von Interesse sind im Besonderen Studien, die sich explizit auf die Gestaltung und die Qualität von Unterricht beziehen. Zu den Herausforderungen von Quer- oder/und Seiteneinsteiger*innen – vergleichbar mit der Situation von Berufseinsteiger*innen – zählen laut Baeten und Meeus (2016, S. 178f.) gelingendes Classroom-Management, Zeitmanagement sowie die Realisierung einer kreativen und motivierenden Unterrichtsgestaltung. Als Herausforderungen wurden von insgesamt 23 Quereinsteiger*innen aus der Schweiz vor allem die Arbeitsfelder „Klasse“ und „Schule“ benannt (Bauer, Aksoy, Troesch & Hostettler, 2017). Für die Vorbereitung, die Gestaltung und die Nachbereitung von Unterricht würden den Lehrkräften die Erfahrungen und Handlungspraktiken aus ihren Vorberufen fehlen.

Zu den Wirkungen des unterrichtlichen Handelns von Quer- und Seiteneinsteiger*innen auf die Schüler*innenleistungen liegen bislang erst zwei Studien aus Deutschland vor (Hoffmann & Richter, 2016; Richter, Becker, Hoffmann, Busse & Stanat, 2019). Für die Sekundarstufe I konnten im IQB-Bildungstrend 2015 die Deutschleistungen nicht durch die Qualifikation der Lehrkräfte (Quereinstieg oder reguläres Lehramtsstudium) erklärt werden. Jedoch erklärte die Ausbildung der Lehrer*innen geringe Unterschiede in den Englischleistungen, sofern Merkmale der Schüler*innen, Lehrkräfte und Klassenzusammensetzung kontrolliert wurden (Hoffmann & Richter, 2016, S. 500). Im Bildungstrend 2018 konnten dagegen keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Mathematikleistungen und Leistungen in den Naturwissenschaften (auf Klassenebene) durch die Ausbildung der Lehrkräfte (Quereinstieg oder reguläres Lehramtsstudium) erklärt werden (Richter et al., 2019). Aus den USA liegen bereits mehrere Studien vor, die Effekte der (alternativen) Lehramtsausbildung auf die Schüler*innenleistungen zum Gegenstand haben. Deren Ergebnisse sind allerdings aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. Programme innerhalb des Landes und im Vergleich zu Deutschland mit aller Zurückhaltung zu interpretieren und erlauben keine Generalisierungen. Methodisch

handelt es sich in allen Arbeiten um Auswertungen von Querschnittsdaten. Die Leistungen von Grundschüler*innen (Mathematik, Lesen, Sprachfähigkeiten) in einer Studie von Laczko-Kerr und Berliner (2002) waren signifikant schlechter, wenn sie von Lehrkräften unterrichtet worden waren, die keine reguläre Lehramtsausbildung absolviert hatten (vgl. auch Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin & Vasquez Heilig, 2005). Goldhaber und Brewer (1999) kamen in ihrer Studie zu Mathematikleistungen amerikanischer Lernender in Klasse 10 bzw. 12 zu dem Ergebnis, dass diese besser abgeschnitten hatten, wenn sie von ausgebildeten Mathematiklehrkräften im Vergleich zu fachfremden Lehrkräften unterrichtet worden waren. Jedoch ließen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede der Leistungen nachweisen, wenn Schüler*innen von Lehrkräften mit einer regulären Lehramtsausbildung oder von Lehrkräften, die über sogenannte „emergency credentials“ verfügten, unterrichtet wurden. Sie erklären diesen Umstand unter anderem mit der Heterogenität dieser Gruppe (Goldhaber & Brewer, 1999, S. 95). In einer früheren Studie von Goldhaber und Brewer (1997) zeigte sich, dass eine Lehramtsausbildung sowie ein fachbezogenes Studium positiv mit den Schüler*innenleistungen in Klasse 10 zusammenhängen, jedoch keine Unterschiede in den Englisch- (als Erstsprache) und Geschichtsleistungen zwischen Lerngruppen bestehen, die von unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften unterrichtet wurden. In den Studien von Kane, Rockoff und Staiger (2008) und Miller, McKenna und McKenna (1998) konnten Unterschiede in den Lese- und Mathematikleistungen nicht durch die formale Qualifikation der Lehrkräfte begründet werden. Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb, O'Brien und Wyckoff (2011) befragten amerikanische Lehrkräfte, die zuvor andere Berufe ausgeübt hatten. Es zeigte sich, dass Lernende sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I im Fach Mathematik weniger hohe Leistungen erbrachten, wenn ihre Lehrkräfte zuvor in anderen Berufen tätig gewesen waren – unabhängig davon, welche Form der Qualifizierung in den Lehrer*innenberuf sie gewählt hatten.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass über die Qualität des Unterrichts bzw. das Lehrer*innenhandeln der beiden Gruppen aus dem deutschsprachigen Raum kaum Arbeiten bekannt sind. Bislang vorliegende Befunde aus dem angloamerikanischen Raum basieren auf Studien, die keinen Vergleich mit Fachlehrkräften bzw. Lehrkräften mit einer grundständigen Lehramtsausbildung vorgenommen haben. Die empirischen Befunde deuten auf mögliche Schwierigkeiten in der effektiven Gestaltung von Unterricht bei Lehrkräften mit einer alternativen Ausbildung hin, was sich in schlechteren Ergebnissen von Schüler*innen niederschlagen kann, die von Quer- oder Seiteneinsteiger*innen unterrichtet worden sind. Zu dieser Frage liegen aus Deutschland für Grundschüler*innen jedoch noch keine Befunde vor und für die Sekundarstufe I lediglich zwei Studien, die geringfügig die Annahme stützen, dass es Quer- oder Seiteneinsteiger*innen *in einzelnen Fächern* weniger gut gelingen kann, den Kompetenzerwerb von Schüler*innen zu fördern. Auch die Studien aus den USA deuten insbesondere auf die unterschiedliche Bedeutung der Qualifikation für die Lernentwicklung in verschiedenen Schulfächern hin, können aber generell keinen Nachteil der Schüler*innen durch die Ausbildung ihrer Lehrer*innen aufzeigen.

2.3 These 3: Auf die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen kann grundsätzlich in Deutschland nicht verzichtet werden.

Ewald Terhart behauptet, es werde „niemals eine Situation eintreten, in der Jahr für Jahr die Zahl der ausgebildeten Lehrkräfte genau dem schulisch definierten Bedarf entspricht“ (Terhart, 2020, S. 10), und verweist damit auf die Spezifika des Lehrer*innenarbeitsmarktes. Seit dem 19. Jahrhundert waren im Wechsel entweder zu viele oder zu wenige Personen für den Lehrer*innenberuf ausgebildet worden (vgl. Zymek, 2017). Mehrfach entzündete sich in diesem Zusammenhang eine Debatte durch die unterschiedlichen Prognosen über den Lehrer*innenbedarf (vgl. z.B. Klemm & Zorn, 2018; Rackles, 2020). Der derzeitige Mangel an Lehrkräften kann unter anderem auf gefallene Geburtenraten und damit die geringeren Schüler*innenzahlen in den 1980er-Jahren zurückgeführt werden, die in der Folge zu einem Einstellungsstopp führten, was wiederum die Attraktivität eines Lehramtsstudiums einschränkte (vgl. Boecker & Drahmman, 2018; Zorn, 2020). Neben zyklischen Schwankungen ist die derzeitige Unterversorgung auch durch eine hohe Anzahl an Studienabbrecher*innen im Lehramtsstudium erklärbar (vgl. z.B. Güldener, Schümann, Driesner & Arndt, 2020). Zudem übt eine weiter steigende Anzahl an Lehrkräften den Beruf in Teilzeit aus (vgl. Zymek & Heinemann, 2020). Neben steigenden Anforderungen liegt ein Grund darin, dass insbesondere an Grundschulen ein deutlich höherer Anteil an Pädagoginnen tätig ist. Eine Begründung für die überproportional häufige Teilzeittätigkeit von Frauen stellt die folgende Annahme zu Berufswahlmotiven dar:

Die antizipierte Elternschaft erweist sich für Frauen und Männer als relevante Determinante der Berufswahl [...], dennoch ist die Berufsorientierung der Frauen viel stärker durch Vereinbarkeitsthemen geprägt als jene der Männer [...]. Während Frauen zur Wahl eines Berufes neigen, der die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zumindest verspricht, entscheiden sich Männer für einen Beruf, der ihnen die antizipierte Hauptverantwortung für das künftige Familieneinkommen sichert. (Makarova & Herzog, 2020, S. 273)

Schließlich muss festgehalten werden, dass es neben einem generellen Lehrkräftemangel bereits seit Jahrzehnten einen Lehrer*innenmangel für einzelne Schulformen und Fächer gibt, der unter anderem durch die freie Berufs- und Studienwahl erklärbar ist. Berufsbildende Schulen sind bis heute bei am Lehrer*innenberuf Interessierten weniger attraktiv als allgemeinbildende Schulen (Klemm, 2018), sodass hier bereits seit Jahrzehnten ein hoher Anteil von Lehrkräften mit einer alternativen Ausbildung tätig ist. Im Falle eines Mangels an Lehrpersonen wurden in der Vergangenheit verschiedene Maßnahmen ergriffen, zu denen auch die Einstellung von nicht traditionell ausgebildeten Lehrkräften zählt. Entsprechend ist die Aussage von Terhart (2020) einzuordnen: „Der Seiten- und Quereinstieg ist keine Anomalität, kein

Skandal – er muss als Normalität verstanden werden, schon deshalb, weil er immer eine Realität war“ (Terhart, 2020, S. 12).

Die in diesem Beitrag aufgegriffene Situation hat jedoch in den letzten Jahren ein erhöhtes Interesse erfahren, da einerseits die Zahl der eingestellten Seiteneinsteiger*innen seit Jahren steigt (vgl. KMK, 2020) und andererseits nicht traditionell ausgebildete Lehrkräften nunmehr nicht nur an berufsbildenden Schulen eingestellt werden, die lediglich von einem Teil der Schüler*innenschaft besucht werden und für deren Lehrer*innen die Bedeutung außerschulischer Expertise einfach(er) zu begründen ist. Die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen in den Lehrer*innenberuf wird von der KMK als „Sondermaßnahme“ (KMK, 2013) bezeichnet oder als auch als „Notlösung“ (z.B. Reintjes et al., 2020). Diese Begriffe stehen im Kontrast zur Aussage Terharts (2020), der diese Maßnahme aufgrund ihrer Häufigkeit und wiederholten Anwendung bereits als „Normalität“ ansieht. Inwieweit kann nun die These gestützt werden, dass auf die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen in Deutschland grundsätzlich nicht verzichtet werden kann? Tillmann fragt, ob es sich beim Seiteneinstieg um eine Notmaßnahme handle oder ob dieser „als zweiter Weg zu einer qualifizierten Lehrerbildung“ (Tillmann, 2020, S. 446) bzw. „als „dauerhafte[s] Konzept“ (Tillmann, 2019, S. 11) betrachtet werden müsse. Er plädiert dafür, dass „Lehrermangel künftig nicht mehr so sehr als zyklisches Krisenproblem, sondern vielmehr als kontinuierliche Begleiterscheinung einer normalen Schulentwicklung betrachtet werden“ solle (Tillmann, 2019, S. 13). Neben der von Terhart angeführten Problematik, dass eine hundertprozentig richtige Prognose und damit passgenaue Steuerung, die mit der erfolgreichen Ausbildung der angestrebten Anzahl an Lehrkräften (für alle Fächer und Schulformen) einhergeht, niemals realisierbar ist, führt Tillmann ergänzend an, dass für bestimmte Regionen, Schulformen und Fächer wie MINT stetig ein Bedarf an (nicht traditionell ausgebildeten) Lehrkräften bestünde. Grundsätzlich muss daher der These zugestimmt werden, wenn man das Prinzip der freien Studien- und Berufswahl aufrecht erhält und die Anzahl und die Art der Studienplätze nicht bundesweit abgestimmt regulieren möchte.

3. Diskussion

Die in diesem Beitrag skizzierte Forschungslage, die in Bezug auf die Frage der Gültigkeit der formulierten Aussagen bzw. Thesen 1 und 2 als unzureichend bezeichnet werden darf, fordert Schul- und Unterrichtsforscher*innen in Deutschland (und anderen Ländern) dazu heraus, die Fragestellungen zukünftig in methodisch komplexen Studien zu beantworten. Der aktuelle Forschungsstand deutet durchaus an, dass professionelles Handeln im Unterricht bei Lehrkräften mit unterschiedlichen formalen Voraussetzungen gelingen kann und sie über eine hohe Motivation sowie über fachliche und pädagogische Kenntnisse verfügen. Für belastbare Aussagen sind insbesondere Längsschnittstudien notwendig und Studien, welche unterschied-

lich qualifizierte Lehrkräfte systematisch und kriterienorientiert vergleichen, um Aussagen zum Grad der Professionalität einzelner Gruppen bzw. Personen treffen zu können. Schließlich muss angemerkt werden, dass der Fokus in Positionspapieren, Diskussionstexten und Medienberichten auf (mögliche) Defizite in Bezug auf das unterrichtliche Handeln gelegt wird, obwohl neben dem *Unterrichten* weitere zentrale Kompetenzen und Aufgaben für den Lehrer*innenberuf von Bedeutung sind. Nach den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2004/2019) sind dies das *Erziehen*, das *Beurteilen* einschließlich des *Beratens* sowie das *Innovieren*, sodass eine weitere Forschungslücke identifiziert werden kann. Die Frage stellt sich, inwieweit Lehrkräfte mit unterschiedlichen Zugängen zum Lehrer*innenberuf diese Handlungsfelder als Herausforderung ansehen und inwieweit sich Unterschiede durch die Ausbildung aufzeigen lassen.

Insgesamt kann auch festgestellt werden, dass die in diesem Beitrag betrachteten Thesen, die von verschiedenen Autor*innen und Fachgesellschaften formuliert worden sind, nicht oder lediglich in Ansätzen durch die Forschungslage gestützt werden können. Selbstverständlich ist Zweifel an alternativen Ausbildungswegen, die nicht den Standards entsprechen, insbesondere von Lehrerbildner*innen selbst, berechtigt und notwendig, um nicht die Anforderungen an die Ausbildung eines anspruchsvollen Berufes senken zu müssen oder bestehende Bemühungen der Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung zu unterbinden. Allerdings sollte stets der Anspruch gelten, dass Aussagen belegbar sind oder – falls das nicht möglich ist – entsprechend differenziert durch die Autor*innen eingeordnet werden. Ferner zeigt sich mit Blick auf den Lehrer*innenarbeitsmarkt, dass dessen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten klar verdeutlicht, dass in Deutschland auf die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen für die Unterrichtsversorgung grundsätzlich nicht verzichtet werden kann (These 3). Deren Bedeutung wird noch deutlicher, wenn man bedenkt, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen überproportional häufig an Schulen in schwieriger Lage bzw. mit einer herausfordernden Schüler*innenschaft eingesetzt werden (vgl. Hoffmann & Richter, 2016; Richter, Marx & Zorn, 2018). Das führt mit dem am Beginn dargelegten Problemaufriss und der Darstellung der Quer- und Seiteneinsteiger*innen, die häufig als defizitär in ihrer Professionalität beschrieben werden, neben der Untersuchung der Folgen für Schüler*innen zu einem weiteren Forschungsdesiderat: *Welche Auswirkungen hat dieser Widerspruch für die Quer- und Seiteneinsteiger*innen in der Berufspraxis?* Konkret stellt sich die folgende Frage: *Werden sie von Schulleitungen, Kolleg*innen, Schüler*innen und Lehrkräften ausreichend akzeptiert, respektiert und in ihrem beruflichen Handeln unterstützt?* Die Befürchtung einer „Deprofessionalisierung“⁴ im Lehrer*innenberuf, das heißt die Situation, dass Lehrkräfte mehrheitlich über nicht ausreichend günstig aus-

4 Explizit spricht Schmid (2010, S. 56) – soweit bekannt – erstmals in diesem Zusammenhang die Frage von „Deprofessionalisierung des Berufsstandes“ an. Er führt in der Debatte um Quer- und Seiteneinsteiger*innen an, dass „befürchtet [werde], dass Alternativ- oder Light-Ausgebildete den Ruf der Pädagogen und Pädagoginnen auf das Spiel setzen“ würden (Schmid, 2010, S. 56). Ob dieses Argument zutrifft oder verbreitet ist, ist – soweit bekannt – empirisch allerdings nicht untersucht worden.

geprägte Merkmale, Kompetenzen oder Wissensbestände verfügen und daher nicht professionell handeln, ist ernst zu nehmen. Barany et al. (2020) resümieren versöhnlich wie folgt:

Mit Blick auf das System Lehrerbildung in Deutschland muss in Bezug auf Quer- und Seiteneinstiegsmodelle betont werden, dass diese weder als Versuch der Erosion traditioneller Ausbildungswege noch als dauerhaftes Qualifikationsmodell gelesen werden müssen. Sie sind zunächst nur eine Reaktion auf eine gesamtgesellschaftliche Krisenerfahrung, nämlich dem [sic!] Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal in den Schulen. (Barany et al., 2020, S. 207)

Pauschal formulierte Ablehnungen der Tätigkeit dieser Personen im Schuldienst sind kritisch zu sehen, da einerseits die Gefahr besteht, dass innerhalb von Kollegien Lehrkräfte ohne eine grundständige Lehramtsausbildung segregiert werden, Lehrkräfte vorzeitig aus dem Beruf ausscheiden und – sofern die (formale) Qualifikation der Lehrkräfte öffentlich bekannt ist – Beziehungen mit Schüler*innen oder Eltern belastet oder sogar unmöglich werden. Da Lehrkräfte mit unterschiedlichen Voraussetzungen im Lehrer*innenberuf arbeiten, sollte trotz aller Bemühungen um Qualifizierung auch berücksichtigt werden, welche Ressourcen Quer- und Seiteneinsteiger*innen besitzen, die mit ihren Kenntnissen und beruflichen Vorerfahrungen eine Bereicherung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen können (vgl. auch Terhart, 2020, S. 15). In diesem Sinne hätte eine weitere These Berücksichtigung in diesem Beitrag verdient. So findet sich beispielsweise auf der Website des Landesprüfungsamtes des Landes Nordrhein-Westfalen die These, dass Seiteneinsteiger*innen „mit ihrer persönlichen Berufsbiografie vielfach eine Bereicherung für das Schulleben [darstellen]“ (Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen, o. J.). Im Rahmen einer qualitativen Studie mit Fokus auf den vorberuflichen Vorerfahrungen betonten Schweizer Quereinsteiger*innen tatsächlich, dass sie ihre Praxiserfahrungen sowie im Vorberuf erworbene Arbeitstechniken (z. B. Zeiteinteilung) als vorteilhaft für die Ausübung des Lehrer*innenberufs ansähen (Bauer et al., 2017).

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen wie andere Berufseinsteiger*innen Möglichkeiten zur Nachqualifizierung, Anerkennung und vielfältige Unterstützungsangebote im Berufseinstieg und -alltag benötigen. Bauer et al. (2017) zeigen in ihrer Interviewstudie jedoch auf, dass etwa die Hälfte der befragten Quereinsteiger*innen neben Herausforderungen in Bezug auf das unterrichtliche Handeln das schulische Unterstützungsangebot als unzureichend bewertet. Wünschenswert ist die Einführung flächendeckend verbindlicher Angebotsstrukturen an Schulen (z. B. Einsatz von Kolleg*innen als Mentor*innen) sowie durch Institutionen der Lehrer*innenbildung und -fortbildung. Damit können häufiges Stresserleben bei allen Lehrkräften und die mögliche Folge Burnout oder sogar das Ausscheiden aus dem Beruf verhindert werden (vgl. Keller-Schneider, 2019). Notwendig sind solche Strukturen auch, um flächendeckend (qualitätsvollen) Unterricht zu realisieren und eine stetige Professionalisierung von Lehrkräften anzuregen. Empfohlen wird ferner, dass Quer- und Seiteneinsteiger*innen

insbesondere zu Beginn ihrer Tätigkeit nicht an Schulen eingesetzt werden, deren Schüler*innen besondere Unterstützung benötigen. Falls das nicht realisiert werden kann, sollte zumindest dafür Sorge getragen werden, dass die skizzierten Unterstützungsstrukturen in Anspruch genommen werden können.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass trotz der Stärken des Beitrags, die darin bestehen, dass er normative Aussagen auf ihre Plausibilität hin prüft, Einschränkungen in der Methode des Beitrags bestehen. Zum einen stellt der Beitrag kein systematisches Review dar, das heißt, es wird nicht der Anspruch an die Berücksichtigung *aller* Arbeiten gestellt (vgl. zur Methode z.B. Alexander, 2020). Zum anderen bedient sich der vorliegende Beitrag keiner etablierten Form der Diskursforschung.⁵ Eine Diskursanalyse würde die Diskurse selbst und die Aussagen eingebettet in den Kontext zum Gegenstand einer (sprachlichen) Untersuchung machen. Diese Rekonstruktion dieser Diskurse erfolgte nicht, sondern die genannten Thesen aus dem Diskurs wurden einer Plausibilitätsprüfung unterzogen. Um den Diskurs tiefergehend und näher am Material aufzuarbeiten, lohnen sich Anschlussarbeiten wie beispielsweise Analysen der skizzierten Positionspapiere, von Landtagsdebatten oder Medienberichten, um die Positionen verschiedener Akteur*innengruppen zu identifizieren und einzuordnen.

Literatur

- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6–23.
<https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Baeten, M. & Meeus, W. (2016). Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173–201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68(2), 183–207.
<https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-183>
- Bauer, C. E., Aksoy, D., Troesch, L. M. & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrerberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. B. Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrerberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). Bern: hep.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Boecker, S. K. & Drahmann, M. (2018). Lehrerarbeitsmarkt und -arbeitszeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 49–66). Stuttgart: UTB.

5 Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft bedient sich laut Fegter, Kessel, Langer, Ott, Rothe und Wrana (2015, S. 28f.) jedoch einer Vielzahl an Methoden, wobei sie historiographische, ethnographische und qualitative Methoden sowie Methoden der Textlinguistik unterscheiden.

- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., O'Brien, R. & Wyckoff, J. (2011). The effectiveness and retention of teachers with prior career experience. *Economics of Education Review*, 30(6), 1229–1241.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.004>
- Craig, C. J. (2016). Structure of teacher education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International handbook of teacher education* (S. 69–135). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_3
- Cramer, C. (2020a). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Stuttgart: UTB.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Cramer, C. (2020b). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. & Vasquez Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1–48.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- DGFF. (2018). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zu den aktuellen Zahlen an Seiteneinsteigern in den Lehrberuf*. Verfügbar unter: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/Stellungnahme-der-DGFF-Seiteneinsteiger-in-den-Lehrberuf-September-2018.pdf>
- Fegter, S., Kessl, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D. & Wrana, D. (2015). Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 9–55). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_1
- GFD. (2018). *Ergänzende Wege der Professionalisierung von Lehrkräften. Positionspapier der GFD zur Problematik des Quer- und Seiteneinstiegs*. Verfügbar unter: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/PP-20-Positionspapier-der-GFD-2018-Erg%C3%A4nzende-Wege-der-Professionalisierung-von-Lehrkr%C3%A4ften.pdf>
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In W. J. Fowler (Hrsg.), *Developments in school finance 1996* (S. 197–210). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (1999). Teacher licensing and student achievement. In M. Kanstoroom & C. E. Finn Jr. (Hrsg.), *Better teachers, better schools* (S. 83–102). Washington, D.C.: Fordham Foundation.
- Güldener, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Schwund im Lehramtsstudium. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 381–398.
<https://doi.org/10.31244/ddS.2020.04.03>
- Herzog, W. & Makarova, E. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–246). Stuttgart: UTB.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-027>
- Hofmann, F., Hagenauer, G. & Martinek, D. (2020). Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Österreich. In C. Cramer, J. König, M. Rothland &

- S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 227–236). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-026>
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–507). Münster: Waxmann.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E. & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615–631. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.005>
- Keller-Schneider, M. (2019). Kündigende Lehrpersonen – belastet, unzufrieden oder die Berufslaufbahn gestaltend? In C. E. Bauer, C. B. Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrerberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 183–196). Bern: hep.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung nach Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- Kleckmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–316). Münster: Waxmann.
- Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. KMK. (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsvorsorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf
- KMK. (2020). *Einstellung von Lehrkräften 2019 – Tabellenauszug*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2019.pdf
- Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (2017). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger)*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/Stellungnahme.pdf
- Laczko-Kerr, I. & Berliner, D. C. (2002). The effectiveness of “Teach for America” and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. *Education Policy Analysis Archives*, 10(37), 1–50. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n37.2002>
- Lamprecht, L. (2011). *Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik*. Berlin: Logos.

- Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen. (o.J.). *Seiteneinstieg ins Lehramt*. Verfügbar unter: <https://www.pruefungsamt.nrw.de/wege-ins-lehramt/seiteneinstieg>
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–16 [Online-Publikation].
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Makarova, E. & Herzog, W. (2020). Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 271–278). Stuttgart: UTB.
- Miller, J. W., McKenna, M. C. & McKenna, B. A. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 165–176.
<https://doi.org/10.1177/0022487198049003002>
- Oettinghaus, L. (2016). *Lehrerüberzeugungen und physikbezogenes Professionswissen. Vergleich von Absolventinnen und Absolventen verschiedener Ausbildungswege im Physikreferendariat*. Berlin: Logos.
- Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354–259). Stuttgart: UTB.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-041>
- Rackles, M. (2020). *Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse*. Norderstedt: Books on Demand.
- Reich, I. & Speyer, A. (2020). *Deutsche Sprachwissenschaft. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. *Pädagogik*, 72(7–8), 75–79.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: Sozial ungleich verteilt? Eine Studie. Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schmid, C. (2010). Sind Quer- und Seiteneinsteigende bessere Lehrkräfte? *journal für lehrerInnenbildung*, 10(3), 56–60.
- Schweinberger, K., Quesel, C., Neuber, D. & Safi, N. (2017). Was würden Sie tun? Vignetten-Aufgaben zur Erfassung von professionellem Handlungswissen bei Quereinsteigenden. In C. E. Bauer, C. B. Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrerberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 179–197). Bern: hep.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2020). Gedanken über Lehrermangel. In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), *Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen* (S. 10–17). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Tillmann, K.-J. (2019). Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. *Pädagogik*, 71(6), 11–14.
- Tillmann, K.-J. (2020). Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 439–453. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.07>
- Zorn, S. K. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Arbeitsmarkt für Lehrkräfte. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 82–88). Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-034>
- Zymek, B. (2017). Die Zukunft des Lehrerberufs in Deutschland – was wir dazu aus der Geschichte wissen können. *Die Deutsche Schule*, 109(1), 70–90.
- Zymek, B. & Heinemann, U. (2020). Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 364–380. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.02>

*Gabriele Bellenberg, Christoph Bressler, Carolin Rotter
und Christian Reintjes*

Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter Zugang in den Lehrer*innenberuf?

Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert aus einer Governance-Perspektive die Interdependenzbewältigung bei der Handlungskoordination zwischen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Schulen für die auf zwei unterschiedlichen Ausbildungskonzepten beruhende berufsbegleitende Seiteneinsteiger*innenqualifizierung in Nordrhein-Westfalen. Die Analyse bezieht sich auf Interviews aus zwei Studien, die inhaltsanalytisch ausgewertet und in den Forschungskontext eingeordnet werden. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Regelungsstrukturen werden die durch ZfsL und Schule beschriebenen Handlungskoordinationen entlang der Mechanismen „Beobachtung“, „Beeinflussung“ und „Verhandlung“ beschrieben. Die Konsequenzen dieser Befunde für die vielfach artikulierten Kohärenzambitionen in der Lehrer*innenbildung werden mit Blick auf den Seiteneinstieg diskutiert.

Schlagwörter: berufsbegleitende Qualifizierung; Kohärenz; Lehrer*innenmangel; Professionalisierung; Seiteneinstieg

Does in-service teacher training in alternative teacher education programs provide a coherent entry into teaching?

The perspective of schools and teacher centers

Summary

Taking a governance-theoretical approach, this article explores how so-called “Zentren für schulpraktische Lehrerbildung” (ZfsL, approximately: “teacher centers”) and schools cope with their interdependence in alternative teacher education programs in North Rhine-Westphalia and how they coordinate their actions accordingly. Against the background of the relevant state regulations as well as current research on alternative teacher education programs and interinstitutional coordination in in-service teacher induction, we report findings from a qualitative content analysis of data from two interview studies. We analyze the coordination described by ZfsL and schools in terms of the governance mechanisms of observation, influence, and negotiation. Implications of the findings for the frequent call for coherence in teacher education in its application to alternative teacher education programs are discussed.

Keywords: alternative teacher education programs; coherence; in-service teacher training; professionalization; teacher shortage

1. Einleitung

Der anhaltende Lehrkräftemangel in Deutschland hat in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren zur dauerhaften Institutionalisierung alternativer Wege in den Lehrer*innenberuf geführt. Bereits 2013 hatte die KMK vereinbart, dass unter Wahrung der *Standards* und der *Ländergemeinsamen Vereinbarungen zur Lehrerausbildung* (KMK, 2019) bei Bedarfskrisen *landesspezifische Sondermaßnahmen* ergriffen werden können (KMK, 2013). Der folgende Beitrag richtet seine Perspektive in diesem Kontext auf Seiteneinsteigende. Anders als bei der Qualifizierung von Quereinsteigenden im Referendariat werden Seiteneinsteigende parallel zu eigenverantwortlich erteiltem Unterricht berufsbegleitend qualifiziert. 2019 sind mit bundesweit rund 3.245 Personen 10,9 Prozent aller Neueinstellungen durch Seiteneinsteigende erfolgt (KMK, 2020).

Die unterschiedlichen Konzeptionen landesspezifischer Seiteneinsteiger*innenprogramme zeigen ein Spannungsverhältnis zwischen *Professionalisierung* und *Unterrichtsversorgung* (Reintjes & Bellenberg, 2020; Reintjes, Bellenberg, Kiso & Korte, 2020). In Nordrhein-Westfalen (NRW) werden seiteneinsteigende Lehrpersonen nach der „Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung“ (OBAS) (MSB NRW, 2009/2021) bzw. im Rahmen der „Pädagogischen Einführung“ (PE) (MSW NRW, 2011) berufsbegleitend qualifiziert (für die erheblichen Differenzen zwischen beiden Konzeptionen vgl. Reintjes & Bellenberg, 2020). Von diesen beiden Ausbildungskonzepten gehört die Ausbildung nach OBAS zu solchen Konzepten, die eher in Richtung Professionalisierung zu verorten sind. Sie zeichnet sich im Vergleich zur PE durch eine Nähe zur grundständigen Ausbildung aus und will die Lehrkräfte in Ausbildung (LiA) befähigen, ein Lehramt an Schulen selbstständig auszuüben (§ 8,1). Die PE hingegen gehört zu solchen Programmen, die vor allem auf Unterrichtsversorgung abzielen und daher einer grundlagentheoretischen (fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen) Ausbildung einen deutlich geringeren Stellenwert beimessen. Formuliertes Ziel der PE ist es, Lehrkräfte ohne Befähigung zu einem Lehramt im Sinne des Lehrer*innenausbildungsgesetzes in ein Dauerbeschäftigungsverhältnis zu übernehmen (Abschnitt 1.1). An beiden Programmen sind neben den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) auch die Schulen, an denen diese Personen unterrichten, als Ausbildungsschulen beteiligt (vgl. genauer zu den Ausbildungsvarianten Reintjes & Bellenberg, 2020).

Die OBAS-Qualifizierung verantworten ZfsL und Schule gemeinsam (§ 8) in einer „Ausbildungspartnerschaft“ (§ 10). Das neben der schulischen Tätigkeit vorgesehene Ausbildungsvolumen von durchschnittlich sechs Wochenstunden, die vom ZfsL durchgeführt werden, sowie einer Wochenstunde an der Ausbildungsschule (§ 9,2) ist knapp bemessen. Die Verantwortlichkeiten zwischen den Akteur*innen und den Institutionen werden im Erlass zu weiten Teilen voneinander entkoppelt: So tragen die Leitungen der ZfsL die Gesamtverantwortung für die Ausbildung, den im ersten Ausbildungshalbjahr angesiedelten 40-stündigen bildungswissenschaft-

lichen Kurs sowie für 20 Beratungen durch Fach- bzw. Kernseminarleitende (Besuche im Unterricht sowie weiteren Handlungsfeldern) im Laufe der berufsbegleitenden Qualifizierung. Die Ausbildung an der Schule, für welche die Schulleitung die Verantwortung trägt, schließt alle schulischen Handlungsfelder ein. Innerhalb der Schule erhält jede Lehrkraft in Ausbildung für jedes der Unterrichtsfächer in Beauftragung der Schulleitung einen Ausbilder oder eine Ausbilderin.

Ausschließlich bei der Durchführung der beiden Ausbildungsgespräche wird in der OBAS von dieser Trennung der Zuständigkeiten zugunsten einer gemeinsamen Beteiligung beider Ausbildungsinstitutionen abgewichen: So ist nach § 11,6 sowie § 11,8 zweimal während der Ausbildungszeit „ein Ausbildungsplanungsgespräch unter der Leitung des ZfsL zu führen, an dem Vertreterinnen oder Vertreter der Schule mitwirken“. Die Formulierung legt bei dieser Aufgabe zugleich eine klare Hierarchisierung zwischen den Institutionen nahe. Die Verantwortung für den Professionalisierungsprozess seitens der ZfsL wird demgegenüber in der *Pädagogischen Einführung* erheblich zurückgenommen: Sie werden gleich im ersten Absatz des Erlasses als unterstützende Institution adressiert (Abschnitt 1.1). Der Erlass weist beiden Institutionen die PE zwar als Gestaltungsaufgabe zu, spricht aber im Gegensatz zur OBAS nicht von einer Ausbildungspartnerschaft (MSB NRW, 2011). Die auch im Vergleich zur OBAS sehr knappen Beschreibungen weisen dem ZfsL die Aufgaben zu, die Lehrkräfte in der PE in die Handlungsfelder des Lehrer*innenberufs einzuführen und die Teilnahme an der Intensivphase, welche an der Schule stattfindet, lediglich zu bescheinigen. Eine qualitative Beurteilungsaufgabe nimmt das ZfsL dabei nicht ein. Die Schulleitung hingegen gewährleistet nach dem Erlass die Einarbeitung durch schulinterne Maßnahmen (Abschnitt 2.4). Die Akteur*innen der ZfsL sowie der Ausbildungsschulen in NRW übernehmen Professionalisierungsaufgaben in drei unterschiedlichen Ausbildungsgängen, dem Referendariat, der Qualifizierung nach OBAS sowie der Qualifizierung nach PE. Die Qualifizierung am ZfsL kann für alle drei Gruppen zeitgleich und innerhalb derselben Gruppe stattfinden oder auch in ausbildungsbezogenen Gruppen.

Schon der Blick auf diese Konzeptionen lässt eine Kohärenzproblematik durch das Regulierungsvakuum sowie die unterschiedlichen Hierarchieverhältnisse in beiden Programmen vermuten, die governancetheoretisch gesprochen eine Interdependenzbearbeitung im Modus der Verhandlung erfordert. Im Rahmen der komplexen und zugleich wenig präzisen institutionellen Vorgaben agieren die im folgenden Beitrag in den Blick genommenen Vertreter*innen beider Ausbildungsinstitutionen und interpretieren ihre Aufgaben für die Qualifizierung der Seiteneinsteigenden, die entweder nach PE oder nach OBAS erfolgt. Eine Analyse aus der theoretischen Perspektive des Governance-Ansatzes bietet sich vor diesem Hintergrund unklarer und einseitiger Zuständigkeitsdifferenzierungen zwischen ZfsL und den Schulen an. Der Beitrag analysiert daher vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zur Thematik (Abschnitt 2) auf der Folie des Educational-Governance-Ansatzes (Abschnitt 3) anhand zweier Interviewstudien (Abschnitt 4 und Abschnitt 5) die Handlungskoordination der Akteur*innen beider Institutionen vor dem Hintergrund der Forderung nach

Kohärenz in der Lehrer*innenbildung, insbesondere zwischen Ausbildungsbeiträgen unterschiedlicher Institutionen (Abschnitt 6). Die zentrale Frage lautet also, wie die gemeinsame Beteiligung an den beiden Ausbildungsprogrammen ausgestaltet wird.

2. Forschungsstand

Die Frage nach der Zusammenarbeit von Schule und ZfsL im Rahmen des Seiteneinstiegs in den Lehrer*innenberuf schließt an zwei unterschiedliche Forschungsstränge an: zum einen an Untersuchungen zum Seiteneinstieg und zum anderen an Studien, die die Ausgestaltung des Vorbereitungsdiensts in den Blick nehmen.

Im Vergleich zu den im internationalen Raum bereits zahlreich vorliegenden Befunden zu Lehrkräften, die über unterschiedliche Wege in den Lehrer*innenberuf gelangt sind (z.B. Mayotte, 2003; Powell, 1997; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen, 2008), ist auch in der deutschsprachigen Forschung in den letzten Jahren eine zunehmende Berücksichtigung dieser Lehrkräfte wahrzunehmen. Angesichts der Heterogenität dieser Gruppe (z.B. Seiteneinsteigende, Quereinsteigende, Career Changers, Teach-First-Fellows; für eine in den Vorgaben der Bundesländer fundierte Typologie alternativer Qualifizierungsmaßnahmen vgl. Driesner & Arndt, 2020) und einer fehlenden Differenzierung der Befunde entlang unterschiedlicher Qualifikationswege (vgl. z.B. Dederling, 2020) bereitet eine Zusammenschau der vorliegenden Forschung jedoch Schwierigkeiten. In der überwiegenden Mehrheit der Studien werden Quereinsteigende in den Blick genommen, das heißt Personen, die nach einer Anerkennung ihres Studiums ohne Lehramtsausrichtung in das reguläre Referendariat eintreten. Diese werden unter unterschiedlichen Gesichtspunkten wie zum Beispiel pädagogischen Vorerfahrungen (z.B. Engelage, 2013; Lamprecht, 2011; Melzer, Gehrman & Pospiech, 2014, S. 138f.), beruflichen Erfahrungen und Motiven für den Berufswechsel (Loretz, Schär, Keck Frei & Bieri Buschor, 2017), Überzeugungen (Keller-Schneider, Arslan & Hericks, 2016; Korneck & Oettinghaus, 2013; Lamprecht, 2011; Melzer et al., 2014, S. 141f.) und Zusammenhängen mit Leistungsergebnissen von Schüler*innen (Richter, Becker, Hoffmann, Busse & Stanat, 2019, S. 401ff.) untersucht. Dabei fällt zum einen jeweils eine disparate Befundlage auf; zum anderen ergeben sich häufig keine Unterschiede zu regulär ausgebildeten Lehrkräften. Aus diesen Studien können jedoch aufgrund der differentiellen Ausbildungswege nur bedingt Aussagen zu Seiteneinsteiger*innen abgeleitet werden. Denn Seiteneinsteigende werden nicht im Referendariat ausgebildet, sondern berufsbegleitend qualifiziert. Die wenigen bislang vorliegenden Studien dezidiert zum Seiteneinstieg richten ihren Fokus ausschließlich auf die Seiteneinsteiger*innen selbst (vgl. Postl, Matthäus & Schneider, 2005; Rotter & Bressler, 2019), wohingegen zum Beispiel die Einbindung in das System „Schule“ oder die Perspektive von an der Ausbildung beteiligten Akteur*innen bislang noch kaum untersucht wurden (vgl. Bellenberg, Bressler, Reintjes & Rotter, 2020; forsa, 2020). Insbesondere ist wenig darüber

bekannt, wie die Schule und das Studienseminar bzw. ZfsL bei der gemeinsam zu gestaltenden Qualifizierung der Seiteneinsteigenden interagieren.

Ähnliche Desiderata zeigen sich auch in Bezug auf die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes für Absolvent*innen der hochschulischen Lehramtsstudiengänge. So liegen zu den zentralen Akteur*innengruppen in der zweiten Phase der regulären Lehrer*innenbildung, das heißt zu den Ausbildenden im Studienseminar und den schulischen Mentor*innen, bislang wenige Befunde vor (vgl. Scheunpflug, Welser & Wiernik, 2020, S. 292). Diese Studien richten ihr Untersuchungsinteresse unter anderem auf die Überzeugungen und handlungsleitenden Orientierungen der Ausbildenden (vgl. z. B. Abs, 2005; Felbrich, Müller & Blömeke, 2008; Krüger, 2014; Wiernik, 2019), das eigene Professionsverständnis im Spannungsfeld von Beurteilen und Beraten (vgl. Lenhard, 2004) sowie auf die Qualifizierung von Lehrkräfteausbildner*innen (vgl. Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Erst in Ansätzen finden sich in Deutschland Studien zu Wirkungen des Handelns von Ausbildenden auf Überzeugungen und Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte (vgl. Oser, 2001). Die Befunde aus der internationalen Forschung sind angesichts der differentiellen Struktur der Lehrer*innenbildung und des häufigen Fehlens eines „Referendariats“ in anderen Ländern nur bedingt übertragbar. Anschlussfähig ist in Teilen die Forschung zur Begleitung der Berufseingangsphase durch Mentor*innen (vgl. z. B. Davis & Higdon, 2008; Murray & Male, 2005), wobei sich allerdings dieses Element der Ausbildung im internationalen Vergleich von den schulischen Mentor*innen in Deutschland unterscheidet (vgl. Abs, 2011). In der Zusammenschau der Studien zeigt sich, dass sich zwar auch in Deutschland in den vergangenen Jahren der Blick auf die zweite Phase der Lehrer*innenausbildung gerichtet hat. Allerdings handelt es sich dabei eher um punktuelle und wenig systematische Untersuchungen zu einzelnen Merkmalen von Lehrkräfteausbildner*innen. Weniger im Fokus steht hingegen das Zusammenwirken der einzelnen, an der schulpraktischen Ausbildung beteiligten Akteur*innen und Institutionen. Damit kann die vorliegende Untersuchung weder an Befunde zum Seiteneinstieg in den Lehrer*innenberuf noch an denen zur zweiten Phase der traditionellen Lehrer*innenbildung anschließen. Vielmehr gilt es, die Kooperation von Akteur*innen von Schulen und ZfsL zu explorieren. Dazu wird nachfolgend als theoretischer Hintergrund die Educational-Governance-Perspektive eingeführt.

3. Theoretischer Hintergrund

Eine Handlungskoordination von Schule und ZfsL wird notwendig aufgrund der rechtlichen Rahmung, die zwischen den beiden Akteur*innengruppen aufgrund der gemeinsamen Beteiligung an der Qualifizierung im Seiteneinstieg eine wechselseitige Abhängigkeit stiftet. Beim Erreichen ihrer Ziele oder Erfüllen ihrer Aufgaben sind die Ausbildenden an Schule und ZfsL in einem weiten Sinn davon abhängig, wie die übrigen an der Ausbildung Beteiligten agieren. Auf die Bewältigung dieser Interdependenz zielt die Handlungskoordination von Schule und ZfsL ab. Dies lässt sich

genauer fassen und einordnen anhand von Anleihen an der Governance-Forschung. Diese Forschungsperspektive analysiert die hierarchische Steuerung basierend auf rahmenden Strukturelementen und Regelungsstrukturen von Institutionen, auf denen das Handeln der involvierten Akteur*innen fußt (Altrichter, 2015, S. 48). Dadurch sollen kollektive oder korporative Akteur*innen, aber auch Gruppen und Individuen auf vorgegebene Ziele festgelegt werden und es soll ihnen eine gewisse Erwartungs- und Entscheidungssicherheit bei der Interdependenzbewältigung gegeben werden. Solche Regelungsstrukturen sind gleichermaßen vorausgesetzter Kontext des Handelns wie auch Gegenstand von formellen und informellen Gestaltungsbemühungen der Akteur*innen. Daher stützen sich alle Handlungen auf „Strukturelemente“ und auf eine „Regelungsstruktur“, die Verfügungsrechte und -fähigkeiten zum Treffen von Entscheidungen in einer für den jeweiligen sozialen Zusammenhang spezifischen Weise organisiert (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 21ff.).

Für den spezifischen Kontext der hier in Rede stehenden Untersuchung werden die in der Einleitung vorgestellten Vorgaben der Qualifizierung für Seiteneinsteigende daher als ein institutionalisiertes Regelsystem aufgefasst, in welchem die Aufgaben und Verfügungsrechte mit dem Ziel der Qualifizierung geregelt und durch handelnde Akteur*innen interpretiert und koordiniert werden. Die individuellen Akteur*innen verfügen im Rahmen ihrer institutionellen Aufgaben über einen Interpretationsspielraum und treten dabei in Aushandlungsprozesse mit anderen Akteur*innen ein. Auch können im Zuge von Handlungen in diesem Zusammenhang verschiedene Spannungsfelder auftreten: etwa, wenn die Ziele der Akteur*innen konträr zueinander stehen, Absichten aus strategischen Gründen verborgen werden oder unerwartete Nebeneffekte, nicht intendierte Folgen oder unvorhersehbare Fernwirkungen auftreten (vgl. Altrichter, 2015, S. 27).

Governance als analytischer Begriff zur Bezeichnung von Regulierungs- und Steuerungsverhältnissen in Mehrebenensystemen (Altrichter, 2015; Blumenthal, 2005; Mayntz, 1998) verweist nach Lange und Schimank (2004, S. 19) auf Muster der Interdependenzbewältigung zwischen Akteur*innen, die durch Handlungsabstimmung erfolgt. Mit Handlungsabstimmung sind nicht nur Formen der bewussten und expliziten Abstimmung gemeint, wie es etwa in Verhandlungen der Fall ist. Abstimmung liegt nach Lange und Schimank (2004, S. 19) ganz allgemein immer dann vor, wenn eine Akteurin oder ein Akteur bei der Wahl des eigenen Handelns das schon geschehene und/oder für die Zukunft antizipierte Handeln anderer in Rechnung stellt. Die Handlungskoordination solcher „Akteur*innenkonstellationen“ kann sowohl explizit aus Verhandlungen als auch implizit aufgrund gemeinsamer Deutungsmuster und wechselseitiger Beobachtung entstanden sein (Lange & Schimank, 2004, S. 20). Auf einer mikroanalytischen Ebene unterscheiden Lange und Schimank (2004, S. 20ff.) daher die Governance-Mechanismen einer Koordination durch „Beobachtung“, durch „Beeinflussung“ oder durch „Verhandlung“.

In Beobachtungskonstellationen findet die Handlungsabstimmung allein durch einseitige oder wechselseitige Anpassung an das wahrgenommene oder antizipierte Handeln der anderen statt (Lange & Schimank, 2004, S. 20). Im Modus der Be-

obachtungsbeziehungen voraussetzenden Beeinflussung erfolgt die Handlungskoordination „durch den gezielten Einsatz von Einflusspotentialen“, wie zum Beispiel von „Macht, Geld, Wissen, Emotionen, moralischer Autorität etc.“ (Lange & Schimank, 2004, S. 20). Innerhalb von Verhandlungskonstellationen basiert Handlungskoordination schließlich auf der zweiseitigen Ausarbeitung von Vereinbarungen, die ihre bindende Wirkung auch ohne die Aktualisierung von Macht entfalten können. Für alle drei Arten von Governance-Mechanismen gilt zudem, „dass es einen Unterschied macht, ob bestimmten oder allen Akteuren der jeweiligen Konstellation ‚exit‘-Optionen offen stehen [sic!] und wie leicht realisierbar diese sind“ (Lange & Schimank, 2004, S. 23).

4. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Entsprechend den oben benannten Forschungsdesiderata und vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen Perspektive fragen wir danach, wie die Akteur*innen an Schule und ZfsL mit ihrer Interdependenz in der Ausbildung der Seiteneinsteigenden umgehen, mit der sie durch den institutionellen Kontext der rechtlichen Rahmenbedingungen zum Seiteneinstieg konfrontiert sind. Die Perspektive der Akteur*innen wurde mittels explorativer offener Leitfadeninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) erhoben. Befragt wurden jeweils Akteur*innen, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie in die Gestaltung der Ausbildung von Seiteneinsteigenden involviert sind und sich daher mit den aufgeworfenen Interdependenzproblemen auseinandersetzen müssen. An vier weiterführenden Schulen im Ruhrgebiet (zwei Sekundarschulen, zwei Gesamtschulen) wurden daher Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragte befragt. Die Schulen wurden kriteriengeleitet im Sinne eines Intensive Case Sampling nach erwartbaren hohen Anteilen an Seiteneinsteigenden angefragt (vgl. Schreier, 2011). An vier ZfsL ebenfalls im Ruhrgebiet wurden verschiedene Seminarleiter*innen sowie Fach- und Kernseminarleitungen befragt (vgl. Tabelle 1). Aufgrund der Herausforderung der Corona-Pandemie konnte bei der Interviewstudie mit den ZfsL keine Samplingstrategie realisiert werden. An einigen der Schulen äußerten die angefragten Akteur*innen den Wunsch nach einem gemeinsamen Tandeminterview statt zwei getrennter Interviews. Diese Bitte wurde auch von einigen der Akteur*innen an den ZfsL geäußert. Da erstens solche Anfragen eine enge organisationsinterne Abstimmung und Kooperation unter den Beteiligten vermuten lassen und zweitens die Befragung ohnehin nicht auf die Erhebung von Perspektivenunterschieden zwischen Schulleitung und Ausbildungsbeauftragten bzw. Seminarleitung und Fachseminarleitung ausgerichtet war, wurde den Wünschen der Befragten nachgekommen. Insgesamt kamen so 11 Interviews zustande.

Tabelle 1: Übersicht über die Befragten

Schule	Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL)
Gesamtschule 1	ZfsL Blau (Tandeminterview)
Schulleitung	Seminarleitung
Ausbildungsbeauftragte	1 Kernseminarleitung
Gesamtschule 2	ZfsL Grün
Schulleitung	2 Fachseminarleitungen
Ausbildungsbeauftragte	
Sekundarschule 1 (Tandeminterview)	ZfsL Gelb
Schulleitung	Seminarleitung (Sek. I)
Ausbildungsbeauftragte	
Sekundarschule 2 (Tandeminterview)	ZfsL Rot (Tandeminterview)
Schulleitung	Seminarleitung
Ausbildungsbeauftragte	1 Fachseminarleitung

Zunächst wurden Interviews mit den schulischen Akteur*innen durchgeführt, in denen verschiedene Aspekte der Einstellung und der Ausbildung von Lehrkräften in Zeiten des Lehrer*innenmangels thematisiert wurden wie zum Beispiel Gewinnung von Lehrkräften, Bewerbungsverfahren, innerschulische Unterstützung im Referendariat und Seiteneinstieg. Ausgehend von diesen Interviews wurde der Leitfaden modifiziert, um die Erfahrungen der Akteur*innen an den ZfsL fokussiert auf die Ausbildung von Seiteneinsteigenden und die Interaktion hierbei mit den schulischen Akteur*innen zu erfassen. Themenfelder waren dabei die Rekrutierung von Seiteneinsteigenden, die Gestaltung der Ausbildung, die Wahrnehmung der Seiteneinsteigenden, die Zusammenarbeit mit weiteren Akteur*innen und bildungspolitische Unterstützungsbedarfe.

Die Interviews wurden mit dem Programm MAXQDA nach der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 97ff.) ausgewertet. Entsprechend dem Verfahren der „konsensuellen Kodierung“ (Kuckartz, 2018, S. 211) hatten zwei Personen in einem ersten Durchgang durch das Material ein Kodiermanual entwickelt. Anschließend wurde in einem zweiten Durchgang das gesamte Material nochmals detailliert kodiert. Die Haupt- und Subkategorien ergaben sich deduktiv aus den Interviewleitfäden sowie im Wechselspiel von kodierender Datenauswertung und dem Anlegen verschiedener theoretischer Analyseperspektiven, bei denen sich die Unterscheidung von Mechanismen der Handlungskoordination aus der Governance-Perspektive (vgl. Abschnitt 3) als fruchtbar erwiesen hat. Relevant für die Fragestellung des Beitrags ist die Hauptkategorie „Zusammenarbeit zwischen ZfsL und Schule“. Die hierzu aus der theoretischen Perspektive abgeleiteten Subkategorien sind „Beobachtung“, „Beeinflussung“ und „Verhandlung“. Bei der Auswertung zeigte sich, dass die Befragten in der Verhandlung ihrer Handlungskoordination meist nicht zwischen den Ausbildungskonzepten PE und OBAS differenziert hatten. Entsprechend beziehen sich die im Folgenden dargestellten Ergebnisse soweit nicht anders vermerkt auf beide Ausbildungskonzepte.

5. Ergebnisse

Die folgende Darstellung der Analyseergebnisse greift die im vorhergehenden Abschnitt genannten Kategorien auf und analysiert diese zuerst aus der Perspektive der ZfsL und anschließend aus der Sicht der Schulen.

5.1 Perspektive der ZfsL

Beobachtung

Das Dilemma der ZfsL hinsichtlich ihrer Rolle in der Ausbildung von Seiteneinsteiger*innen und ihres Verhältnisses zu den Ausbildungsschulen zeigt sich im folgenden Interviewausschnitt:

Es ist ja erst mal ein juristischer Unterschied von der OVP [Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehramter an Schulen]. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung bei Seiteneinsteigern obliegt ja rein juristisch erstmal der Schule. Im Gegensatz zu normalen Lehramtsanwärtern, wo wir der Dienstvorgesetzte sind. Das hat wiederum den unangenehmen Zusammenhang, dass die Seiteneinsteiger mit Gedeih und Verderb der Schulleitung ausgeliefert sind im Gegensatz zu den bodenständigen Lehramtsanwärtern. Wenn dort Probleme herrschen, können wir die gegebenenfalls über Versetzungen zu anderen Schulen regeln. Das Problem haben wir bei den Seiteneinsteigern, dass die sozusagen mit der Unterschrift sich, da sagt man glaube ich, sklavisch fast an die Schule gebunden haben. (ZfsL Gelb, Seminarleitung Sek. I, 26)

Laut den ZfsL sind die Schulen im Unterschied zu „normalen Lehramtsanwärtern“ die Dienstvorgesetzten der Seiteneinsteiger*innen. Die Vertreter*innen der ZfsL schreiben sich, wie es sich in allen Interviews zeigt, dennoch eine besondere Beratungs- und Schutzfunktion zu und verstehen das ZfsL als eine Art Schonraum vor den schulischen Anforderungen und als zentralen Ort der Perspektiverweiterung für die seiteneingestiegenen Lehrkräfte. Die vollständige Abhängigkeit der Seiteneinsteigenden von den Schulen wird von den Interviewten demgegenüber kritisch adressiert. Der in den Interviews formulierte Wunsch einer über eine Beobaktionskonstellation hinausgehenden Beeinflussung der schulischen Akteur*innen lässt sich aber aufgrund des rechtlichen Rahmens kaum realisieren. Die ZfsL sehen sich durch die Bezirksregierung zu einer Art Verwaltungsinstitution funktionalisiert, die Aufgaben der Sachbearbeitung übernimmt:

Ich bin bei den Interviews mit dabei. Wenn die Schulen die einladen und die sich vorstellen und ich dann gucke, sind die Rahmenbedingungen eigentlich erfüllt. Haben die soundso viel Stunden, (unv.) Mathematik für das zweite

Fach oder es ist das zweite Fach überhaupt erfüllt. Das sind einfach die Dinge, die ich habe. Die Schulen rekonstruieren (sic!, vermutlich: rekrutieren) die Leute selber und stellen die dann vor, und wir sind einfach nur der Aufpasser, in Anführungsstrichen, der guckt, ob die Rahmenbedingungen erfüllt sind. (ZfsL Grün, Fachleiter Physik, 11)

Diese zugewiesene „Aufpasserfunktion“ in Bezug auf die Einhaltung von formalen Einstellungsvoraussetzungen läuft dem Wunsch der ZfsL zuwider, stärker auf die schulische Ausgestaltung der Ausbildung von und des Umgangs mit Seiteneinsteigenden Einfluss nehmen zu wollen. Allerdings fehlt es den ZfsL bei der rahmenden Regelungsstruktur der Seiteneinsteigerqualifizierungen an Einflusspotenzialen (vgl. Lange & Schimank, 2004, S. 20f.), auf die zurückgegriffen werden könnte. Vor dem Hintergrund dieses fehlenden Einflusspotenzials definieren sie ihre Aufgabe in einer mandatierenden Selbstpositionierung als Interessensvertretung der Seiteneinsteigenden, die den Schulen „ausgeliefert“ sind.¹

Unterschiedliche Beeinflussung(sversuche)

In den Interviews zeigen sich vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen unterschiedliche Versuche der ZfsL, das Handeln der schulischen Akteur*innen zu beeinflussen. So wird versucht, durch Vorgaben steuernd in die einzelschulische Ausbildung von Seiteneinsteigenden einzugreifen, wobei aufgrund der fehlenden Weisungsbefugnis der Vorgabencharakter kaschiert wird:

Man hat zwei sogenannte Ausbildungsplanungsgespräche, wo man zusammen mit einem Schulvertreter, Seminarvertreter und den Auszubildenden sitzt und gemeinsam überlegt, wie kann man Rahmenbedingungen so schaffen, dass der Kandidat erfolgreich ausgebildet wird. [...] Und dementsprechend muss man da gezielt gerade von außen die Schulen auch beraten: „Nee, ihr könnt die jetzt nicht da und da einsetzen“, und klingt jetzt doof, aber immer wieder zu sagen, wenn der durchfällt, hat er einen Klagegrund, ist dann meistens ein schönes Totschlagsargument, und deshalb nimmt Schule da Beratungen sehr gerne an. (ZfsL Gelb, Seminarleitung Sek. I, 30)

Die Überprüfung der einzelschulischen Gestaltung der Ausbildung mit Blick auf eine Übereinstimmung mit den rechtlichen Vorgaben und der damit verbundene Eingriff in den schulischen Verantwortungsbereich werden als Ratschlag gerahmt, bei dem auf mögliche Konsequenzen hingewiesen wird und dem so eine Schlagkraft verliehen wird, mit der man sich durchzusetzen vermag.

Das Angebot von „Werkzeuge[n]“ und Informationsbroschüren wird von den ZfsL-Vertreter*innen als Möglichkeit gesehen, die Schulen bei der Ausbildung von Seiteneinsteigenden zu unterstützen und damit auch zu einer verbesserten Ausbildungssituation für die Betroffenen beizutragen. Wie in dem folgenden Interview-

1 Besten Dank an eine*n anyome*n Gutachter*in für diesen Hinweis.

ausschnitt deutlich wird, sind diese Unterstützungsangebote jedoch auch als Versuche angelegt, die schulische Arbeit zu beeinflussen und die Schulen „in die Pflicht zu nehmen“:

Schulen sind sowas von überlastet, wenn man denen aber Werkzeuge gibt und hier sagt, hier setzt euch einmal in der Woche eine Stunde mit denen hin und arbeitet das und das und das und das mit denen ab, dann ist der Wille ist vielleicht da, aber dann machen sie es dann auch, und wie können wir jetzt auch noch vielleicht mit so einer Handreichung mit so einem Begleitheft die Schulen noch mehr in die Pflicht oder auch nehmen oder auch sie unterstützen und vor allen Dingen die Menschen mit pädagogischer Einführung noch besser zu unterstützen. (ZfsL Rot, 85)

Die Unterstützungsangebote richten sich auch auf die Ausbildungspläne, die sowohl von den ZfsL als auch von den Schulen erstellt werden müssen. Ein ZfsL-Vertreter berichtet von dem Angebot an die Schulen, den verschriftlichten Ausbildungsplan zuzuschicken, um „rübergucken“ zu können:

In unserem Ausbildungssprengel sehr, sehr gut, weil wir regelmäßige ABB²-Tage haben, wo wir uns auch mit den Ausbildungsbeauftragten der Seminare, der Schulen zusammensetzen und wir unseren Ausbildungsplan vorstellen. Die Schule muss ja rein theoretisch auch einen Ausbildungsplan verschriftlicht haben, und die können uns den jederzeit zuschicken. Wir gucken rüber und so weiter. (ZfsL Gelb, Seminarleitung Sek. I, 116)

In der Selbstwahrnehmung wird eine Beratungsfunktion gegenüber den Schulen gesehen, die auf einem unterstellten Unterstützungsbedarf gründet und von einer besonderen Expertise aufseiten der ZfsL ausgeht. Damit scheint das Verhältnis zwischen ZfsL und Schule insofern als ein hierarchisches bzw. komplementäres gedacht zu werden, als eine einseitig vorhandene Expertise mit einem einseitigen Unterstützungsbedarf einhergeht. Ein Austausch über die Ausbildungsbildungspläne und eine damit verbundene Verhandlung über unterschiedliche Konzeptionen scheinen hingegen nicht angestrebt zu werden. Das Angebot einer Beratung in Bezug auf die Ausbildungspläne kann somit auch als Versuch der ZfsL gelesen werden, Einfluss auf schulische Konzeptionen zu nehmen. Allerdings scheint die angebotene Unterstützung von den Schulen nicht angenommen zu werden, sodass der Wunsch eines stärkeren Einflusses eher unerfüllt bleibt.

Neben deutlichen Versuchen der Einflussnahme auf schulische Prozesse finden sich in den Interviews aber auch Angebote einer Handlungsabstimmung.

2 Ausbildungsbeauftragte.

Verhandlung(sangebote)

Im folgenden Interviewausschnitt weist der ZfsL-Vertreter auf einen wechselseitigen Austausch über die Ausbildungspläne hin, sodass alle Beteiligten über die entsprechenden Informationen verfügen und ihre eigenen Prozesse dementsprechend anpassen können:

Also ich glaube, dass wir gut transparent machen können durch sehr ausführliche und auch über früh zur Verfügung gestellte Ausbildungspläne, was die Kolleginnen und Kollegen an der Schule wann in welcher Tiefe von uns erwarten können. Und im Umkehrschluss aber auch wir so viele regelmäßige Treffen mit den Ausbildungsbeauftragten an den Schulen haben, dass auch wir relativ genau abschätzen können, welche Schwerpunkte die dann in ihre Ausbildung legen. (ZfsL Grün, Fachleiter Biologie/Chemie, 62)

Während sich in den oben angeführten Interviewausschnitten eher kaschierte und verborgene Beeinflussungsversuche zeigen, die von den Vertreter*innen des ZfsL ausgehen, deutet sich hier sowohl eine Transparenz als auch eine Reziprozität in der Einflussnahme an. Diese reziproke Einflussnahme kann vonseiten der ZfsL auch die Form von Versuchen der Verhandlung und Abstimmung annehmen. Allerdings scheinen diese Abstimmungsversuche mit den Schulen bei Fragen der inhaltlichen Schwerpunktsetzung in der Ausbildung aufgrund der fehlenden Zuverlässigkeit aufseiten der Schule nicht erfolgreich zu sein:

[...], dass wir also mit den Ausbildungsbeauftragten (unv.). In der allgemeinen Pädagogik so ein bisschen abstimmen, wer macht eigentlich welche Themenfelder. Und versuchen, das auch echt verlässlich dann zu machen, was im ZfsL besser klappt als in den Schulen. (Lachen). (ZfsL Grün, Fachleiter Physik, 69)

5.2 Perspektive der Schule

In den Interviews mit den Vertreter*innen von verschiedenen Schulen fällt auf, dass die Aussagen zu den ZfsL nur das Referendariat betreffen und sich nicht speziell auf die Rolle des ZfsL im Seiteneinstieg beziehen. Über die Gründe können hier lediglich Vermutungen angestellt werden. Die fehlende Berücksichtigung der ZfsL in den Schilderungen des Seiteneinstiegs durch die Schulen mag auf eine wahrgenommene Irrelevanz des ZfsL hinweisen. Denkbar ist aber auch eine fehlende vorgenommene Unterscheidung bzw. ein fehlender wahrgenommener Unterschied zwischen der Rolle des ZfsL im Rahmen des Referendariats und dessen Rolle innerhalb des Seiteneinstiegs. Unabhängig davon zeigt sich in allen Interviews ein defizitärer Blick auf die Arbeit des ZfsL, bei dem der Ausbildung am ZfsL geringe Bedeutung für die alltägliche Handlungspraxis in der Schule beigemessen wird oder sie als Behinderung der eigenen Ausbildungsbemühungen wahrgenommen wird. Die Ausbildungs-koordination einer Gesamtschule moniert beispielsweise:

wir können eben- manchmal neh- geben wir die besten Ausbildungslehrer, die wir haben, aber dann können sie von vier Stunden nur zwei sehen, (.) also das ist ein ganz großes Problem, das auch früher gar nicht so bestanden hat, früher waren die Fachseminare an den Nachmittagen, jetzt sagen die, ihr kommt schon morgens, das ist eine Unverschämtheit. (Gesamtschule 1, Ausbildungs-koordination, 24)

Zumindest für das Referendariat wird vereinzelt auch explizit der Wunsch geäußert, die Interdependenz zwischen Schule und ZfsL in der Ausbildung aufzuheben („Exit-Option“, Lange & Schimank, 2004, S. 23):

[Seminare] bräuchten wir für meine Begriffe nicht. [...] Alles das, was sie lernen für die Schule, kriegen die bei uns und nicht im Seminar. Also ich hätte vielmehr eine stärkere Verschulung, was die Ausbildung angeht als solches, fände ich für wünschenswert. (Gesamtschule 2, Ausbildungs-koordination, 66)

6. Diskussion und Einordnung

Die berufsbegleitende Qualifizierung von Seiteneinsteigenden in NRW wird wie der Vorbereitungsdienst von den beiden Akteur*innen ZfsL und Schule gestaltet, allerdings in deutlich davon zu unterscheidenden Kontexten, da die Seiteneinsteigenden nach OBAS und PE bereits als Kolleg*innen in ihrer Ausbildungsschule tätig sind, die Qualifizierung neben und in Ergänzung zu dieser Tätigkeit stattfindet und diese Qualifizierung nur im ersten Fall auf eine volle Lehrbefähigung zielt. In OBAS und PE sehen die rechtlichen Regelungskontexte für die beiden beteiligten Institutionen unterschiedlich akzentuierte Hierarchieverhältnisse wie unterschiedliche Beiträge zur Professionalisierung vor. Gemein ist den beiden Regelungskontexten für die Seiteneinsteiger*innenqualifizierung nach OBAS und PE, dass die Aufgaben beider Institutionen vorwiegend getrennt voneinander, quasi intrainstitutionell beschrieben und im Falle der (sehr wenigen) explizit benannten Aufgaben mit Beteiligung beider Institutionen klare hierarchische Verhältnisse beschrieben werden.

Betrachtet aus der Governance-Perspektive erfolgt die Handlungskoordination von ZfsL und Schule im Rahmen ihrer Aufgabe, Seiteneinsteigende zu qualifizieren, nicht über den Mechanismus der Verhandlung. Dies hat Konsequenzen für die Kohärenz der Seiteneinstiegsausbildung, wie sie für die reguläre Ausbildung über Lehramtsstudium und Referendariat verschiedentlich gefordert wird. In der Debatte wurden verschiedene Konkretisierungen des Kohärenzbegriffs vorgeschlagen (vgl. Cramer, 2020; Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019). Auch ohne dass der Begriff der Kohärenz hier zuerst im Detail bestimmt wird, zeigt die Debatte, dass jeder adäquate Kohärenzbegriff als notwendige Bedingung eine Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur*innen an den unterschiedlichen Ausbildungsstellen im Sinne der

Verhandlung einschließt. Folglich scheinen grundlegende Voraussetzungen für eine kohärent gestaltete Ausbildung im Fall des Seiteneinstiegs nicht erfüllt.

Eine solche Handlungskoordination auf Verhandlungsniveau wird auch nicht durch die rechtlichen Vorgaben forciert, was aber offenbar erforderlich wäre, da sie nicht „naturwüchsig“ zwischen Schule und ZfsL in der Ausbildung von Seiteneinsteigenden zustande kommt. Dazu tragen möglicherweise auch die Inkohärenzen der Professionalisierungsaufgaben und Institutionenverhältnisse in den unterschiedlichen Ausbildungsgängen bei. Das normative Postulat der „Ausbildungspartner-schaft“ in der rechtlichen Rahmung der OBAS-Ausbildung lässt die Handlungskoordination zwischen den „Ausbildungspartner*innen“ ebenso unterbestimmt wie die Adressierung als „Gestaltungsaufgabe“ für beide Institutionen in der PE, zumal die Verantwortlichkeiten der Institutionen für die Ausbildung weitgehend voneinander entkoppelt sind.

Der hier exemplarisch und explorativ gewonnene Einblick in die Handlungskoordination von ZfsL und Schule im Rahmen der berufsbegleitenden Seiteneinsteiger*innenqualifizierung in NRW sollte durch systematischere, auch andere Bundesländer mit von NRW differenten Regelungsstrukturen und Akteur*innenkonstellationen umfassende Studien überprüft und gegebenenfalls erweitert werden. Die governancetheoretische Systematisierung von Handlungskoordination hat sich als hilfreich für die Analyse von Voraussetzungen (institutioneller) Kohärenz erwiesen. Fruchtbar wäre, in weiteren Untersuchungen an einer entsprechenden Operationalisierung anzusetzen. Da die Handlungskoordination im Referendariat bisher ebenfalls ein Desiderat darstellt, werfen die Ergebnisse die Anschlussfrage auf, ob das Fehlen einer Handlungskoordination auf Verhandlungsniveau ein Spezifikum des Seiteneinstiegs ist.

Literatur

- Abs, H. J. (2005). Lehrerbildner im Vorbereitungsdienst. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(4), 21–31.
- Abs, H. J. (2011). Programme zur Berufseinführung von Lehrpersonen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Lehrerberuf* (S. 381–397). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 21–64). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_2
- Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020). Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 399–413. <https://doi.org/10.31244/dd.2020.04.04>
- Blumenthal, J. von (2005). Governance – eine kritische Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 15(4), 1149–1180.

- 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* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020-031>
- Davis, B. & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/inductions support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/02568540809594626>
- Dedering, K. (2020). Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. *Die Deutsche Schule*, 112(1), 91–104. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.01.06>
- Degeling, 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.
- Driesner, I. & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.04.05>
- Engelage, S. (2013). Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(1), 50–69.
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbilder der ersten und zweiten Phase. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer* (S. 363–389). Münster: Waxmann.
- forsa. (2020). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Berufszufriedenheit von Schulleitungen und Digitalisierung an Schulen Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung. Auswertung Nordrhein-Westfalen*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinsteigs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 50–75.
- KMK. (2013). *Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung*. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, vom Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- KMK. (2020). *Einstellung von Lehrkräften 2019*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Tabellenauszug_EvL_2019.pdf
- Korneck, F. & Oettinghaus, L. (2013). *Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen des Haupt- und Realschullehramts im Fach Physik. Schlussbericht*. Berlin: IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05428-1_4
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance* (S. 15–54). Wiesbaden, Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2
- Lamprecht, J. (2011). *Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik*. Berlin: Logos.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration. In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration* (S. 9–44). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10188-8_1
- Lenhard, H. (2004). Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loretz, C., Schär, P., Keck Frei, A. & Bieri Buschor, C. (2017). Motiviert für den Lehrerberuf – Berufswahlmotive von quereinsteigenden Männern und Frauen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrerberuf: Neue Wege der Professionalisierung* (S. 55–71). Bern: hep.
- Mayntz, R. (1998). *New challenges to governance theory*. San Domenico: The Robert Schuman Centre at the European University Institute.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681–695. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002>
- Melzer, W., Gehrmann, A. & Pospiech, G. (2014). *QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf (Abschlussbericht 2014)*. Dresden: Technische Universität Dresden. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-167107>
- MSB NRW. (2009/2021). *Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) vom 06.10.2009*. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=13006&aufgehoben=N&anw_nr=2
- MSW NRW. (2011). *Pädagogische Einführung in den Schuldienst. Runderlass vom 19.12.2011*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Oser, F. (2001). Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Postl, D., Matthäus, S. & Schneider, M. (2005). Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen – Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? *lernen & lehren*, 20(79), 108–118.

- Powell, R. R. (1997). Teaching alike: A cross-case analysis of first-career and second-career beginning teachers' instructional convergence. *Teaching and Teacher Education*, 13(3), 341–356. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00027-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00027-3)
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Reintjes, Ch. & Bellenberg, G. (2020). Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. *Schul-Verwaltung*, 12, Ausgabe NRW, 329–332.
- Reintjes, Ch., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020). Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen: Notlösungen als Dauerzustand. *Pädagogik*, 20(7–8), 75–79.
- Richter, D., Becker, B., Hoffmann, L., Busse, J. & Stanat, P. (2019). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 385–410). Münster: Waxmann.
- Rotter, C. & Bressler, C. (2019). Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneinsteigende und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 191–211). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheunpflug, A., Welser, S. & Wiernik, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290–295). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-033>
- Schreier, M. (2011). Qualitative Stichprobenkonzepte. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen – Methoden – Anwendungen* (2. Auflage, S. 241–256). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-6790-9_13
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530–1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Wiernik, A. (2019). *Seminarleitende als Lehrende für das Unterrichten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Verständnis von gutem Unterricht von Seminarleitenden in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung*. Bamberg: Universität Bamberg.

Ausblick

Jenseits von „Verzahnung“

Plädoyer für eine differenztheoretische Sicht auf Kohärenz in der Lehrkräftebildung¹

Zusammenfassung

Kernanliegen dieses Diskussionsbeitrags ist es, für ein differenztheoretisches Verständnis von Kohärenz zu argumentieren. Vor dem Gegenhorizont einer einheitstheoretischen Konzeption von Kohärenz, die in der Lehrkräftebildungsdiskussion auf recht breite Zustimmung stößt, wird die notwendige Sinnstiftung als ein Offen- und Aushalten, als ein reflexiver Umgang mit Differenzen auf verschiedenen Ebenen zwischen Praxis- und Wissensformen verstanden. Inkohärenzen, Inkommensurabilitäten, Brechungen, fehlende Vermittlung und Verzahnung bzw. Zustände der Nichtentsprechung zwischen Theorie und Praxis, Phasen und Orten der Lehrkräftebildung sind so gesehen nicht per se problematisch. Ein nicht voreilig schließender Umgang mit Differenz in Relationierungspraktiken durch die handelnden Akteur*innen im System der Lehrkräftebildung bleibt vielmehr die zentrale Herausforderung in den Angeboten einer reflexiven Professionalisierung.

Schlagwörter: Differenz; Kohärenz; reflexive Lehrkräftebildung; reflexive Professionalisierung; Theorie-Praxis-Verhältnis

Beyond coherence. Dealing with differences in teacher education

Summary

The article argues for an alternative understanding of coherence in the sense of dealing with differences. Against the background of a conception of coherence conceived as a unity, this implies a reflexive mode of handling differences on different levels between forms of practice and knowledge. Incoherencies, incommensurabilities, disruptions, discontinuity, a lack of mediation and interlocking, or states of non-correspondence between theory and practice, phases, and places of teacher education are thus not per se problematic. Rather, the core challenge in providing opportunities for reflexive professionalization remains a not hastily concluding handling of difference in practices of establishing relations by those who are actively involved in the system of teacher education.

Keywords: coherence; difference; reflective teacher education; reflexive professionalization; theory-practice relationship

1 Dieser Text ist aus meinem Vortrag auf dem Online-Kongress der IGSP 2021 entstanden. Es handelt sich um einen für diese Veröffentlichung sprachlich leicht angepassten *Diskussionsbeitrag*, eine Positionierung, nicht aber um den Anspruch auf eine theoretische Aufarbeitung des Kohärenzproblems im Ganzen (Cramer, 2020, sowie Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019). Er stellt *eine*, nämlich differenztheoretische Perspektive dar.

1. Einleitung

Die Diskussion um Kohärenz ist so alt wie die Lehrkräftebildung selbst (Reh & Scholz, 2019). Ab dem Zeitpunkt, an dem sich neben der Praxis des Vollzugs von Schulbildung eine eigene weitere Praxis ausdifferenziert und institutionalisiert, in der das Personal für die schulische Vermittlungsarbeit für das vorbereitet wird, was man zu erwarten meint, entstehen das Problem und die Diskussion darüber, wie beide voneinander abzugrenzen und zugleich aufeinander abzustimmen, das heißt, in eine je spezifische Relation zu bringen seien. Die Praxis der Ausbildung muss eine andere sein als die Praxis des Berufs, sonst ergibt deren eigenlogische Ansiedlung und Ausdifferenzierung in Lehrer*innenseminaren, pädagogischen Akademien, pädagogischen Hochschulen und schließlich in Universitäten keinen Sinn. Dennoch stehen sie in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang: Ausbildung hat praxisbezogen zu sein, und die wiederum theoretische Sicht auf das, was gelingende pädagogische Professionalität ausmacht, bestimmt, wie Professionalisierung als Weg dorthin konzeptualisiert werden soll. Die Diskussion um Einheit und Differenz in der Lehrkräftebildung wird seitdem vor allem in der Semantik der Debatte um das sogenannte „Theorie-Praxis-Problem“ geführt. In der Reform der Lehrkräftebildung der letzten Jahre wird sie unter dem Konzept der Kohärenz respezifiziert (z. B. Cramer, 2020; Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019; Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019;).

Aus der Lehrkräftebildung ist so in der Geschichte der modernen Schule ein komplexes, lange dauerndes, zeitlich sequenziertes Programm geworden, an dem viele Institutionen und Akteur*innenkonstellationen beteiligt sind und das durch einige ausbildungslogische Trennungen geprägt ist: zwischen erster und zweiter Phase, zwischen Hochschule, Studienseminar und Ausbildungsschulen, zwischen „Theorie“ und „Praxis“, zwischen Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, zwischen Bachelor und Master usw. Kalthoff (2018) hat den Ausbildungsweg zum Lehrer*insein aus einer soziologischen Perspektive als Durchlaufen eines „Parcours“ bezeichnet, in dem aus Schüler*innen Lehrer*innen werden bzw. aus Insassen Personal. Dass auf diesem langen Parcours die Elemente, Phasen und Erfahrungsbildungen in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden müssen, dass Professionalisierung – so sie subjektiv bedeutsam und objektiv wirksam sein soll – eine Prozessgestalt gewinnen muss, die für alle Beteiligten lesbar sein sollte, und dass diese Gestalt erworben werden will, liegt auf der Hand. Lehrkräftebildung ist so gesehen ein relationales Geschehen. Cramer (2020) bezeichnet die Herstellung von „Relationierungen“ als zentralen Bezugspunkt der Stiftung von Kohärenz. Diese Relationierungen werden durch die Lehrkräftebildner*innen in Form von Arrangements und Veranlassungen – „formell-institutionelle Kohärenz“ – und vonseiten der Studierenden und Noviz*innen durch Teilnahme und Mittun – „informell-individuelle Kohärenz“ – in mehr oder weniger sinnstiftender Weise hergestellt (Cramer, 2020, S. 271). Cramer spricht mit dieser Unterscheidung auch von der

doppelten Natur der Kohärenz „seitens des Systems *und* der Individuen“ (Cramer, 2020, S. 271, Hervorhebung im Original).²

Im folgenden Beitrag wird vor diesem Hintergrund der Konstruktion von Kohärenz als relationales und relationierendes Geschehen eine *differenztheoretische* Perspektive eingenommen. Damit verfolge ich das Anliegen, in erkenntniskritischer Weise einen Gegenhorizont aufzuspannen, vor dem die Lehrkräftebildungsdebatte um das normative Postulat und Programm der Kohärenz konstruktiv kommentiert werden soll und blinde Flecke identifiziert werden sollen. Es soll auf die Problemstellungen, Auslassungen und Abblendungen eines „einheitstheoretischen Verständnisses“ der Relationalität, das gegenwärtig vielen Reformmaßnahmen der in Deutschland von der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderten Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung zugrunde liegt, eingegangen und ein differenztheoretisches Verständnis als Alternative dazu entworfen werden.

Dreh- und Angelpunkt bzw. Kerngedanke der Argumentation bilden die These einer konstitutiven Differenz zwischen „Theorie“ und „Praxis“ bzw. zwischen der universitären Praxis des Theoretisierens und der schulischen Handlungspraxis (Rothland, 2020) und ein Verständnis von *akademischer Professionalisierung als reflexiver Erfahrungs- und Bildungsprozess im Medium feldspezifischer Praktiken*, die sich aus der Logik der Wissenschaft im Sinne handlungsentlasteter Wissenskonstruktion ergeben. Das Lehramtsstudium wird als *Bildungspraxis* bestimmt, in der Differenzen gezielt erzeugt und Irritationen bewusst veranlasst werden, um sie reflexiv zu bearbeiten. Das „Erleben von Inkohärenz“ (Reh & Scholz, 2019, S. 65) gilt auch in diesem Zusammenhang der Professionalisierung angehender Lehrkräfte als konstitutives Moment von und in Lern- und Bildungsprozessen. Die Argumentation stützt sich relativ eklektisch auf Beiträge und Ansätze in der schulpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Profession(alisierung)sforschung, die in Bezug auf die Differenzthese konvergieren und zu Verzahnungsmetaphoriken kritisch Position beziehen (zur Einordnung vgl. Neuweg, 2018a).

Zunächst wird das einheitstheoretische Verständnis von Kohärenz in seinen wesentlichen Begründungen mit Blick auf die darin enthaltenen Verkürzungen und Engführungen skizziert (Abschnitt 2). In den darauffolgenden Abschnitten wird der differenztheoretische Gegenhorizont an einem Fallbeispiel eingeführt (Abschnitt 3.1) und dann professions- und professionalisierungstheoretisch ausgeführt (Abschnitt 3.2). Schließlich wird gefragt, welche Implikationen sich daraus für eine solcherart verstandene Förderung einer differenzsensiblen Kohärenzorientierung in einer reflexiven Lehrkräftebildung ergeben (Abschnitt 3.3). Im letzten Abschnitt wird die differenztheoretische Positionierung nochmals pointiert (Abschnitt 4). Als Plädoyer gemeint bewegt sich auch dieser Beitrag – dies sei vorwegnehmend betont – in der normativen Selbstverhaftung der Professionalisierungsdebatte als Diskurs, dem es um die eigene Wirkmächtigkeit geht.

2 Für die erforderlichen Relationierungen sind Aufgaben „an der Grenze zwischen Person und Curriculum“ von großer Bedeutung. Aufgaben in der Lehrkräftebildung setzen beide Seiten ins Verhältnis, sie können „Prozesse des Relationierens evozieren und unterstützen“ (Reintjes, 2018, S. 196).

2. Das einheitstheoretische Verständnis von Kohärenzstiftung

Paradigmatisch lässt sich die einheitstheoretische Programmatik und Semantik von Kohärenzstiftung an den Beiträgen im Sammelband „Kohärenz in der Lehrerbildung“ von Hellmann et al. (2019) rekonstruieren. Die Beiträge präsentieren überwiegend Maßnahmen, die zur Förderung von Kohärenz in der Freiburger Qualitätsoffensive entworfen wurden, ergänzt um entsprechende Beiträge aus anderen Standorten. Nicht die operativen Maßnahmen im Einzelnen sollen hier im Vordergrund stehen, sondern die professionalisierungstheoretische Argumentationslogik in Bezug auf das Verständnis von Kohärenz und seine Begründung. Als Beispiel bietet sich dieser Sammelband an, weil Kohärenz nicht nur sehr konsequent und auch elaboriert mit Bezug auf die internationale Lehrer*innenbildungsforschung als programmatisches Postulat vorgestellt wird, sondern auch theoretisch gut dafür argumentiert wird.

Ausgangspunkt der Beiträge des Bandes ist eine kritische Diagnose zum Zustand der Lehrer*innenbildung, die als desintegriert, fragmentiert und – was die universitäre Seite angeht – in Einzelwissenschaften zergliedert beschrieben wird. Die vorgestellte Restrukturierung orientiert sich am kompetenztheoretischen Paradigma der Lehrkräftebildung (Baumert & Kunter, 2006). Entwicklungsziel ist eine Professionalisierung aus einem Guss, in der sowohl horizontal im inter- und transdisziplinären Zusammenwirken an der Hochschule zwischen den „Säulen“ der Fächer, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften sowie zwischen universitären und schulpraktischen Ausbildungselementen als auch vertikal innerhalb der jeweiligen Säulen für mehr *konzeptionelle* Kohärenz gesorgt werden soll. Mit *zeitlicher* Kohärenz ist hingegen die synchrone (innerhalb einer „Lehr-Lern-Einheit bzw. -Phase“) bzw. konsekutive Einheitsstiftung („über verschiedene [...] Einheiten oder Phasen“) über den Prozess hinweg gemeint (Hellmann et al., 2019, S. 19).

Die Studierenden sollen durch die kohärente Professionalisierung vernetzte Wissensstrukturen in den Domänen des Fachwissens, des fachdidaktischen und des bildungswissenschaftlichen Wissens erwerben, die entsprechend der Shulman-Rezeption (Shulman, 1986) im kompetenztheoretischen Ansatz als Voraussetzung für professionelles Handeln betrachtet werden. Das Lehramtsstudium an der Universität begründet sich insofern durch den direkten Rekurs auf eine Professions- und Praxisorientierung in der Vermittlung pädagogischer Handlungskompetenz; das, was an der Universität gemacht wird, gewinnt seinen Sinn durch einen relativ unmittelbar gedachten Wirkungs- bzw. genauer Anwendungsbezug in der Berufspraxis, eine Praxis, die – zugespitzt formuliert – als „Machen“ und „Herstellen“ entworfen wird. Das Können in der Praxis beruht auf in der ersten Phase erworbenem und vernetztem wissenschaftlichem Wissen: „An der Hochschule wird das für die berufliche Tätigkeit notwendige Professionswissen primär vermittelt, in Praxisphasen erprobt und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz angebahnt“ (Hellmann, 2019, S. 11). Umgekehrt ist akademisches Wissen, das aus dieser Perspektive nicht vernetzt wird, auch nicht anwendbar; es wird zu trägem Wissen. Hierzu ein Zitat aus einem anderen Beitrag dieses Bandes: „Je schlechter das neu erworbene Wissen

organisiert [...] und elaboriert [...] ist, desto schwerer fällt es Lernenden, das Wissen in relevanten Situationen abzurufen und anzuwenden. [...] Je besser [...] Wissensintegration gelingt, desto eher werden sie später in der Lage sein, das erworbene Wissen in beruflich relevanten Situationen zu erinnern und zur Lösung unterrichtlicher Situationen anzuwenden“ (Nückles, Zaki, Graichen, Liefänder, Burkhart, Klein & Lösch, 2019, S. 221).

Diese einheitstheoretische Fassung von Kohärenz – so lässt sich kritisch resümieren – basiert auf einer Synthese und Integration von Differenz. Nicht nur werden die verschiedenen akademischen Wissensbestände als ineinander integrierbar betrachtet, sondern es wird auch zwischen Theorie und Praxis eine integrative Verzahnung für möglich gehalten. Neuweg kritisiert diese Verkürzungen in seinen Schriften immer wieder als kategoriale Fehlschlüsse, die solchen Ausbildungsprogrammen zugrunde lägen (Neuweg, 2018b). Diese Verkürzungen könnte man auch im Anschluss an Bourdieu als „scholastischen Irrtum“ bezeichnen (Bourdieu, 2010). Die ausbildungslogische Konstruktion von Kohärenz im kompetenztheoretischen Paradigma verkennt die Differenz zwischen Wissensformen und geht davon aus, dass diese sich nahtlos ineinander übersetzen lassen. Demzufolge führt in einem kognitivistisch-intellektualistischen Verständnis von pädagogischer Professionalität eine Linie vom disziplinären zum prozeduralen Wissen der Praxis: Das Forschungswissen (empirisch-theoretisches Wissen) transformiert sich curricular ins akademische Lehrkräftebildungsprogramm (intendiertes Curriculum), welches in den Lehrangeboten (implementiertes Curriculum) vermittelt und angeeignet (erreichtes Curriculum) und dann später in der Praxis als ein handlungsleitendes Wissen (Professionswissen) angewendet wird. Wissenschaftliches Beobachtungswissen wird mit praktischem Erfahrungs- und Handlungswissen in eins gesetzt: Wissen wird erworben, erinnert und angewendet. Praktische Anwendungsorientierung wird zur zentralen Begründung des Lehramtsstudiums.

Probleme dieses Kohärenzprogramms, das aus differenztheoretischer Sicht letztlich auf eine Differenzvermeidung qua Schließung von Differenz hinausläuft, werden von den Protagonist*innen durchaus registriert, wenn angemerkt wird, dass dieser ausbildungslogische Kohärenzmodus der Synthese bei den Studierenden die Fähigkeit einer reflektierten Bearbeitung von Differenz eher behindern könne. Daher müsse sichergestellt sein, dass „Freiräume für das Schaffen eigener Verknüpfungen und Denkweisen“ offeriert würden (Hellmann, 2019, S. 24) – man könnte auch sagen: Spielräume für einen reflektierten Umgang mit Differenz.

3. Grundzüge eines differenztheoretischen Profession(alisierung)verständnisses

In den folgenden Abschnitten wird nun der Gegenhorizont eines Verständnisses von Kohärenz aufgespannt, das von Differenz ausgeht und diese nicht als zu eliminierendes Problem ansieht, das der Lehrkräftebildung in die Quere käme. Zu-

nächst soll auf der Folie einer studentischen Selbstbeschreibung der Blick auf den Umgang mit Differenz geworfen werden (Abschnitt 3.1). Danach wird die Argumentation auf einer professionstheoretischen Ebene weitergeführt, auf der Professionalität in der Klammer eines impliziten Könnens und reflexiven Tuns bestimmt wird (Abschnitt 3.2). Daran anschließend wird gefragt, welche Implikationen sich daraus für eine Professionalisierung ergeben, die als Prozess einer reflexiven Habitusbildung konzeptualisiert wird (Abschnitt 3.3).

3.1 „Also alles hat seine Zeit“ – ein Fallbeispiel informell-individueller Kohärenz als Differenzkonstruktion

Das folgende Fallbeispiel der Masterstudentin Johanna Grünspecht wurde von Joana Kahlau im Rahmen ihrer Dissertation erhoben und analysiert (Kahlau, 2021) und steht hier idealtypisch als Gewährsfall für eine differenzsensible Professionalisierung.³ Es hat an dieser Stelle eine rein illustrative Funktion, weshalb hier auch keine ausführliche Rekonstruktion unternommen wird. Johanna Grünspecht befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews am Ende ihres Studiums kurz vor dem Masterabschluss und vor dem Übergang in das Referendariat. Sie blickt wie folgt auf ihren Professionalisierungsprozess:

Also ich freu mich jetzt=also ich freu mich jetzt auf das letzte Jahr, weil ich merke, also mich betrifft das jetzt alles viel, viel me=also die Seminarinhalte=ich beziehe die jetzt alle sehr viel mehr auf meine Praxiserfahrung, die ich gemacht hab'. Kann das alles sehr viel besser einordnen. Und ich mag auch noch dieses Theoretische sehr gerne. Also das gefällt mir total, ich mag diese Konstrukte und ich mag auch=also ich mag das das nachzuzeichnen und zu schauen, wie sich das entwickelt hat, auch wie sich so Debatten entwickeln und sowas. Aber ich mag auch, dass mir das andere=also dass mir das in der Schule, die tatsächliche Praxis total viel Spaß gemacht hat, dass ich jetzt noch so Input für mich sammel und ja das=das für mich mache jetzt irgendwie? Also wirklich dafür=also ich mag einfach dieses Nachdenken. Das find ich total toll. Auch=auch mal=also dann=das=das arbeitet ja weiter im Hinterkopf und dann fährt man nach Hause und denkt irgendwie immer noch drüber nach und dann redet man irgendwie abends beim Abendessen drüber und sagt Ja, ich hatte heut'n Seminar, das und das. Und kriegt dann auch mal

3 Joana Kahlau hat sich aus einer habitus- und berufsbiografischen Perspektive mit Professionalisierungserfahrungen und Entwicklungsaufgaben von Studierenden beschäftigt. Die von ihr befragten Studierenden nahmen im Rahmen der Bremer „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an Studien-Praxis-Projekten teil. In diesen arbeiteten sie gemeinsam mit Lehrkräften aus Bremen an Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu Themen, die vonseiten der beteiligten Schulen eingebracht wurden. Die Studien-Praxis-Projekte sind am Ende des Masterstudiums angesiedelt, nach dem Praxissemester. Viele Studierende haben im Zusammenhang der Studien-Praxis-Projekte ihre Masterarbeit verfasst.

andere Blickwinkel drauf, aber jetzt=also ich merk halt, dass die Zeit jetzt da ist, auch in die nächst=also in die nächste Phase zu gehen. Also alles hat seine Zeit, so, auch im Leben an sich hat ja auch alles seine Zeit und ich merk jetzt, ist gut so, aber jetzt kann's auch bald losgehen. Also, irgend'ne Veränderung wär jetzt mal schön.

Johanna Grünspecht unternimmt eine komplexe Relationierung zwischen ihren bereits im Praxissemester gesammelten schulpraktischen Erfahrungen und dem Studium. Einerseits setzt sie beides in einen schon auf der Ebene der sprachlichen Verkettung in der Sequenz fast unauflöslichen Zusammenhang, wenn sie sagt, dass sie Wissen, das sie in den Seminaren erworben habe, auf ihre praktischen Erfahrungen und ihr Handeln in Schule beziehen könne. Gerade jetzt am Ende des Studiums, so kann man sie verstehen, gelinge ihr das viel besser.⁴ Das universitäre Wissen gibt Johanna Grünspecht die Möglichkeit, ihre Erfahrungen einzuordnen, diese im Lichte des wissenschaftlichen Wissens vor einem anderen Horizont mit Bedeutung zu versehen. Das Wissen ist für sie kein Handlungs-, sondern ein Deutungs-wissen. Johanna Grünspecht verlangt also dem in den Seminaren erworbenen Wissen gar nicht ab, unmittelbar handlungsrelevant sein zu müssen. Es genügt ihr, dieses Wissen zum Überdenken ihrer Praxiserfahrungen zu verwenden.

Im Verlauf der Passage geht sie dann näher auf die Praxis des Studierens ein. Sie beschreibt in fast szenischer Vergewenwärtigung, wie sie sich in Seminaren auf den Umgang mit dem wissenschaftlichen Wissen einlässt, wie sie Anregungen erhält, wie sich ihr Blickwinkel verschiebt und sie eine andere Sicht auf die Dinge bekommt, wie sie diese Reflexion fesselt, sodass sie sie aus dem unmittelbaren Kontext mit nach Hause nimmt, um den Diskurs beim Abendessen mit den Menschen, mit denen sie zusammenlebt, fortzusetzen. Sie führt der Interviewerin also das Studium als Lebenswelt und Bildungserfahrung vor Augen, in das sie affektiv als ganze Person verwickelt ist.

Zugleich – und dies ist aus differenztheoretischer Perspektive bedeutsam – hält sie das Studium und das schulpraktische Handeln auseinander. Sie behandelt beide Handlungsbereiche als distinkte Handlungsbereiche. Am Ende der Passage bringt sie ihre Professionalisierung in eine zeitliche Ordnung und zeigt sich in einer proaktiven Weise offen für den nächsten Entwicklungsschritt, der sie in das Referendariat führen wird: Sie sagt, alles habe seine eigene Zeit und eine Veränderung wäre jetzt schön.

Die Passage, die hier nur oberflächlich paraphrasiert wurde, zeigt eine Aneignung und Sinngebung des eigenen Professionalisierungsprozesses, in welcher Johanna Grünspecht – so die These – *Kohärenz über und als Konstruktion von Differenz* herstellt. Zum Verständnis von Kohärenz als Einheitsformel stellt Johanna Grünspechts Konstruktion einen Gegenhorizont dar, in dem den Räumen des Studiums und der Schulpraxis eine ausbildungslogische Bedeutung als *getrennte Sphären jeweils*

4 Das ist vor dem Hintergrund interessant, dass Studierende am Ende ihres Masterstudiums nicht selten theoriemüde sind als zu Beginn, sich aufgrund von Aushilfstätigkeiten oft bereits in Schule befinden und dem Studium nur noch wenig Sinn abgewinnen können.

eigenen Rechts zugesprochen wird, ohne dass beide ineinander überführt oder aneinander angeglichen werden müssen, aber dennoch in ein sinnhaftes Verhältnis gesetzt werden können. Was wären die wesentlichen Grundzüge eines differenztheoretischen Professionalitäts- und Professionalisierungsverständnisses, das eine solche informell-individuelle Kohärenzkonstruktion fundieren könnte?

3.2 Professionelles Handeln als implizites Können und reflexives Tun

Neuweg (2018b) hat in seinen instruktiven langjährigen Forschungen zum Konzept des impliziten Wissens von Polanyi die Differenz zwischen Wissenschaft und Könnerschaft herausgestellt. In Absetzung vom Transfergedanken des kompetenztheoretischen Ansatzes – dass sich also Wissen unmittelbar handlungsleitend in Können übersetzen lässt – lässt sich im Anschluss an ihn von einem grundsätzlichen Differenzverhältnis zwischen Theorie und Praxis, Wissen und Können bzw. Wissenschaft und Könnerschaft ausgehen. Von der Theorie führt zumindest kein *direkter* Weg zur Praxis. Das professionelle Handeln beruht nicht auf einem handlungsorientierenden expliziten Wissen, das sich als ein Regelwissen vergegenständlichen und so quasi als technologisches Wissen vorab vermitteln ließe.

Aus praxistheoretischer Sicht – so lässt sich in Absetzung von einem solchen einfachen Transfergedanken argumentieren – ist das professionelle Handeln in sich wiederholenden pädagogischen Praktiken des Zeigens (Idel, 2021; Prange, 2005) angesiedelt, in die man sich im Berufsalltag hineinübt (Leonhard, 2021). Es beruht auf einem Knowing-how, auf einem impliziten Handlungs- und Deutungswissen. In der Professionsforschung wird diese Routiniertheit des professionellen Handelns häufig auf einen bloßen Automatismus verkürzt. Praxistheoretisch und in Anlehnung an Judith Butlers Verständnis von Iterabilität lässt sich dies anders verstehen (Butler 1993; vgl. auch Schäfer, 2013, S. 195ff.). Praktiken sind immer auch potenziell in Veränderung und können Neues entstehen lassen, weil sie sich als eine immer auch andere Wiederholung vollziehen.

Aus strukturtheoretischer Sicht in Anlehnung an die einschlägigen Arbeiten insbesondere von Helsper (2003), aber auch an die systemtheoretischen Beiträge von Meseth, Proske und Radtke (2012) ist die Dynamik der pädagogischen Ordnungsbildung durch soziale Kontingenz, durch Unsicherheit, Ungewissheit und Ambivalenz und damit durch Offenheit für Verschiebungen, für Unterbrechungen, für Übergänge gekennzeichnet. Im Strom von Handlungsaktivitäten tauchen so Bruchstellen und Einsatzpunkte auf, an denen sich etwas verändern kann, das die Akteur*innen, die Praktiken vollziehen, irritiert. Sie werden auf sich zurückgeworfen und müssen ihr Tun variieren, sich an die veränderte Situation anpassen, nach einer neuen Lösung suchen, möglicherweise aus dem Handlungsstrom aussteigen, um sich dann in Praktiken des Reflektierens auf vergangene Situation zurückzubeugen und um diese von einer anderen Warte aus rekonstruieren zu können, womit die Irritation potenziell zu einem Bildungsanlass werden kann. Das professionelle pädagogische

Handeln trägt also in dieser Variante eines impliziten Könnens starke Züge eines intuitiv-improvisierenden Handelns.

Combe und Paseka bezeichnen dieses Können aus einer erfahrungstheoretischen Sicht als „situierter Kreativität“ (Combe & Paseka, 2012, S. 103). Es sei „an den Augenblick gebunden“, „ein Entwurf ins Offene“ und basiere „auf dem Hintergrund von verarbeiteten Erfahrungen, die mit und in ihrer (Miss)Erfolgsträchtigkeit gefühlsmäßig präsent sind“ (Combe & Paseka, 2012, S. 103). Dabei gehen Paseka und Combe davon aus, dass Intuition nicht aus dem Nichts heraus rein zufällig entsteht, sondern ein emergentes Phänomen und zugleich „eine (aus)bildbare Disposition auf Basis von durchgearbeiteten Erfahrungen (ist), die situativ auf- und hervorgerufen und damit zum Einsatz gelangt“ (Combe & Paseka, 2012, S. 103). Lehrkräfte würden auf der Grundlage von „kognitiven Unterscheidungssysteme[n]“ handeln, die in „diskreten“, also je in sich prozessierenden, und unmittelbaren Handlungsakten zum Ausdruck gelangen (Combe & Paseka, 2012, S. 103). Combe und Paseka heben damit auf die unmittelbare Präsenz und umfassende, „körperlich-evaluative“ Verwicklung von Lehrpersonen in Handlungssituationen ab, in denen diese situierte Kreativität und schöpferische Intuition nicht einfach durch anwendenden Rückgriff auf bereitliegende innere Kompetenzen und Wissensbestände realisieren, sondern als Bestandteil ihres Handelns in der Auseinandersetzung mit den Strukturbedingungen der Situation hervorbringen. Zugleich gehen sie davon aus, dass diese situierte Kreativität als Fähigkeit aus- und fortzubilden sei (Combe & Paseka, 2012, S. 104). Die Fähigkeit zu situierter Kreativität entsteht damit im Erfahrungslernen und wird in der Offenheit von Situationen im Handlungsakt als Teil von dessen Emergenz immer wieder aufs Neue wirksam.

Im Anschluss an Malte Brinkmann (2021) lässt sich diese erfahrungstheoretische Konzeptualisierung weiterführen. Er hebt den Charakter der professionellen Praxis mit Bezug auf Aristoteles' Begriff der Phronesis hervor, die weder nur „körperliches Reagieren“ noch nur „theoretisches Wissen“ sei. Vielmehr biete Phronesis „als verständige Klugheit eine Verbindung zwischen Wissen und Können, zwischen Theorie und Praxis. Verständige Praxis ist reflexiv, aber nicht im Sinne einer theoretischen Haltung. Vielmehr findet der Reflexionsprozess innerhalb der Erfahrung statt – genauer gesagt: im Erfahrungsprozess selbst“ (Brinkmann, 2021, S. 26). Die Grundlage des professionellen Handelns von Lehrkräften ist aus Brinkmanns Sicht ein „urteilskräftiges Können“ (Brinkmann, 2021, S. 26). Dieses ist theoretisch immer schon imprägniert, aber eben nicht durch die Anwendung allgemeinen wissenschaftlichen Regelwissens, das als Ausbildungswissen angeeignet wurde, sondern es handelt sich um eine Schicht im Amalgam des – so Brinkmann – durch reflexive Übung erworbenen Erfahrungswissens.

Professionalität basiert so auf einem Erfahrungswissen, was nicht bedeutet, dass universalistisches, explizites theoretisches Wissen nicht in Praxis hineindiffundieren kann; dann aber qua eigensinniger Wissensverwendungen (Rothland, 2020) und in Praxiskontexten, die diese Möglichkeiten des Hantierens mit explizitem Wissen zulassen bzw. überhaupt erst ermöglichen. Es ist genau diese soziale Fabrikation und

Nacherfindung von Theoriewissen, die bereits in den 1980er-Jahren von der soziologischen Wissensverwendungsforschung beschrieben wurde (Beck & Bonß, 1989). In der Reflexion über Handeln in eigens dafür eingerichteten Räumen für die Prozessreflexion fungiert es als Horizont von „reflection on action“ (Schön, 1983), vor dem Problemexpositionen möglich werden und das Handeln gegenüber Dritten begründungsfähig wird. Für die Strukturierung der Lehrer*innenbildung folgen daraus klare Akzentuierungen in dem Sinne, dass die erste Phase im Wesentlichen eine akademische Ausbildung ist, in der man das Reflektieren, Analysieren und Problematisieren erlernt und idealerweise eine Haltung wissenschaftlicher Skepsis und Neugier erwirbt (Helsper, 2001).

3.3 Professionalisierung als reflexiver Prozess der Habitusbildung

Im Anschluss an die jüngeren habitustheoretischen Studien aus dem Zusammenhang der rekonstruktiven schulpädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung (Bonnet & Hericks, 2019; Helsper, 2018; Kahlau, 2021; Košinár, 2021; Kramer & Pallesen, 2019) lässt sich Professionalisierung als ein Prozess der Habitualisierung lesen, der reflexiv gemacht und insofern in einen Prozess einer reflektierten Habitus- und Identitätsbildung überführt werden muss. Diese aktuellen rekonstruktiven Studien aus den letzten Jahren zeigen, wie die systematische Professionalisierung in der Ausbildung bestimmt wird von den habituellen Orientierungsrahmen, die die Studierenden aus ihren biografischen Erfahrungen in der Familie und vor allem aus der Schule mit in das Studium bringen, das heißt, wie sie abhängt von den tiefsitzenden Deutungen zu Entwürfen von guten und schlechten Lehrkräften und guten und schlechten Schüler*innen. Die Studierenden kommen mit ihren erworbenen Schüler*innenhabitus und den darin enthaltenen vorgeprägten „Schattenrissen“ eines Lehrer*innenhabitus (Helsper, 2018) in die erste Phase der Lehrkräftebildung. Es sind diese trägen Momente des Habitus, seine Beharrlichkeit, die durch Entwicklungsaufgaben und -anforderungen, eine Arbeit am Selbst, durch Infragestellungen, Differenzverfahren und Differenzbearbeitungen im Studium zumindest versuchsweise angereizt und aufgebrochen werden müssen.

Insofern geht es dann im Studium auch nicht – trotz aller Professionalisierungsrhetorik – um den Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer bzw. von der Schülerin zur Lehrerin, es geht nicht um die Aneignung der Lehrkräfterolle in Praktika, sondern es geht grundsätzlich darum, erst einmal in den *Studierendenhabitus* als solchen hineinzufinden. Das Studium ist kein Durchlauferhitzer und nicht bloß eine Übergangsphase, sondern eine eigenständige Professionalisierungsphase, die ihren Sinn eben nicht aus einer unmittelbaren berufspraktischen Bezogenheit gewinnt.⁵

5 Kahlau (2021) hat in ihren dokumentarischen Analysen der Professionalisierungserfahrungen genau dies aufgezeigt, nämlich dass die Anforderung im Lehramtsstudium darin besteht, sich mit spezifischen Entwicklungsaufgaben auseinanderzusetzen, die den Übergang zu einem Studierendenhabitus ermöglichen, der freilich bereits Vorformen des zukünftigen Lehrer*innenhabitus in sich trägt. Als Fehlformen identifiziert Kahlau in ihren Fallstudien das

Die studentische Habitusbildung ist im akademischen Feld situiert, das selbst über eine Praxis sui generis verfügt, in die man sich hineinfindet, indem man sich auf die spezifische Logik der darin situierten Praktiken einlässt. Die Bildung im Medium des Studiums setzt einen solchen Enkulturationsprozess in das Milieu der Universität zwingend voraus. Der akademische Bildungsprozess im Ganzen ist in den Rhythmus von Einlassung und Distanzierung – in loser Anlehnung an Neuweg (2018b), der mit diesen beiden Begriffen den Registerwechsel zwischen schulpraktischen Erfahrungsbildungen und universitären Studien bezeichnet – bzw. von *Teilnahme und Beobachtung* eingebettet, der im Wesentlichen auf die Bearbeitung von Differenz bezogen ist. Sich einen Studierendenhabitus anzueignen bedeutet, sich auf die disziplinären Wissenskulturen und die epistemischen Praktiken des Umgangs mit dem disziplinären Wissen und seiner Erzeugung einzulassen. Das Studium ist so gesehen ein Prozess, in dem man sich auf diese Entwicklungsanforderungen aktiv zubewegt, sich für Irritationen und Differenzen offenhält und bereit ist, diese zu reflektieren, ohne die Differenzen zwischen Fachkulturen einzuebnen.

Dieser grundlegende differenz- und bildungstheoretische Gedanke ist im Projekt der Marburger Qualitätsoffensive ins Zentrum gerückt worden. Den Kolleg*innen um Uwe Hericks, Ralf Laging, Wolfgang Meseth, Nina Meister und anderen geht es aus einer bildungstheoretischen Sicht um die eben schon angedeutete Dezentrierung, die mit einer Enkulturation in verschiedene Fachkulturen möglich ist – wenn man sich auf ihre Zumutungen einlässt, sich von ihnen ansprechen lässt und wiederum dazu in eine reflexive Distanz tritt (Hericks & Laging, 2020). Das dem entsprechende Professionalisierungsziel wird als Entwicklung einer *reflektierten Fachlichkeit* ausgewiesen (Meister & Hericks, 2021) – Fachlichkeit verstanden als „epistemologische Grundstruktur des Faches“, die die Weltsicht der Fachkultur begründet. Die Weltsichten der Fächer verhalten sich different zueinander, und die Aufgabe ist es, diese fundamentalen wissenschaftstheoretischen Differenzen und auch die Inkommensurabilitäten der verschiedenen Inhalte der Fachepisteme in der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel als Konstruktionen zu verstehen, die Brechungen zwischen wissenschaftlichen Fachkulturen und kanonisierten Schulfächern auszumachen, um sie später zu den lebensweltlichen Sichtweisen und Wissensbeständen der Schüler*innen in Beziehung zu setzen und mit den Kontingenzen und Ungewissheiten sowohl in Bezug auf Wissen als auch in Bezug auf den gesellschaftlichen Prozess der Moderne insgesamt umzugehen. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird mit Bezug auf die bildungstheoretischen und didaktischen Arbeiten des Religionspädagogen Bernhard Dressler begründet, der zwischen der Teilnahme an Fachkulturen und der intra- und interdisziplinären Beobachtung von Fachkulturen unterscheidet (Dressler, 2017). „Die curriculare Pointe“ – so Hericks, Meseth und Sass (2019) – „liegt nun darin, dass dadurch das universitäre Lehrangebot (insbesondere die Fachwissenschaften) in seiner inhaltlichen Gesamtheit für die Bildungsgänge angehender Lehrpersonen erschlossen wird.“ Es fordere „zu neugierigen, ggf. müh-

Verharren im Schüler*innenhabitus genauso wie das Überspringen des Studierendenhabitus in Form einer vorzeitigen Selbstimagination in einen Lehrer*innenhabitus.

samen und krisenhaften Verstehens- und Forschungsanstrengungen heraus, die im Lehramtsstudium darüber hinaus auf ihre wissenschaftstheoretische Perspektivität und impliziten Differenzsetzungen hin zu bearbeiten wären, um reflexiv werden zu können und damit professionalisierend zu wirken. Auf diese Weise ist das Lehramtsstudium eher als ‚Sand im Getriebe‘, denn als ‚gut geölte‘ Transportmaschinerie auf dem Weg von der Schule in die Schule zu verstehen“ (Hericks et al., 2019, S. 8).

Auch wenn hier besonders auf die Fachwissenschaften und das Verhältnis von wissenschaftlicher Disziplin, Schulfach und Fachdidaktik abgehoben wird, kann dieser differenztheoretische Ansatz auch auf die gesamte universitäre Lehrer*innenbildung ausgedehnt werden, weil auch im Kontext der Bildungswissenschaften unterschiedliche Ansätze, Methodologien und Wissenschaftstheorien, auf die die bildungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung rekurriert, in Spannung zueinander stehen und nicht einfach in synthetisierender Weise in eine übergreifende Einheitsperspektive überführt werden können. Nähe und Distanz sind auch zwischen den kognitiven Figuren innerhalb der Bildungswissenschaften und zwischen diesen und den Fachdidaktiken auszuloten.

Formate für eine differenzbezogene bzw. differenzsensibilisierende Lehrkräftebildung an der Universität wären beispielsweise interdisziplinäre Dialogforen unter Lehrenden und interdisziplinär angelegte Seminare im Tandem, so wie sie auch an verschiedenen Hochschulstandorten bereits jetzt in den Kohärenz- und Schnittstellenprogrammen der Qualitätsoffensive praktiziert werden. Auch eine mehrperspektivische Kasuistik und Praxisforschung, in der etwa fachdidaktische und schulpädagogische Deutungsansätze und Zugänge ins Verhältnis gebracht werden, sind Möglichkeiten, die Studierenden mit der Differenz der Konstruktionsprinzipien der jeweiligen gegenstandskonstitutiven Perspektiven vertraut zu machen. Einem differenztheoretischen Grundsatz folgen auch Ansätze zur Einrichtung dritter Räume in der Lehrkräftebildung in Anlehnung an Zeichner (2010), der wiederum Bezug auf die kulturtheoretischen Arbeiten zur Hybridität von Bhabha (1994) nimmt. Auch hier geht es um das Gegeneinanderführen von Perspektiven.

4. Positionierung: Kohärenzherstellung als Umgang mit Differenz in einer reflexiven Lehrkräftebildung

Ich habe in diesem Beitrag versucht, einen differenztheoretischen Blick auf pädagogische Professionalität, die Professionalisierung im Lehramtsstudium und das Kohärenzproblem zu werfen. Die These ist, dass es eine Lehrkräftebildung aus einem Guss, in der die Vielstimmigkeit zu einer übergreifenden Einheit als kohärentes Programm in jede Richtung zusammengeführt wird, nicht geben kann und auch gar nicht geben sollte. Aber natürlich ist auch dieser Standpunkt an ein Sprachspiel gebunden, so selbst als diskursiver Einsatz kontingent und kann keine über allem stehende Geltung für sich beanspruchen.

Ausgangspunkt der differenztheoretischen Perspektive ist die Trennung zwischen Theorie und Praxis und die Annahme, dass die Teilnahme am Lehramtsstudium ein Sicheinlassen auf die jeweiligen Fachkulturen und Sprachspiele bedeutet, einen Enkulturationsprozess, dessen Bildungsseite darin besteht, mitgebrachtes Schulwissen, eigene Bildungsorientierungen und die Sprachspiele der Disziplinen reflektierend zu überschreiten und sich ihre partikuläre Perspektivität jeweils klarzumachen. Im Perspektivenwechsel lassen sich die Differenzen benennen, es lassen sich sowohl Anschlussoptionen ebenso wie Inkommensurabilitäten, also nicht zu überspringende Differenzen und Brüche zwischen den fachspezifischen Ausformungen der Episteme, ausmachen. Diese Differenzen müssen ausgehalten und offengehalten werden. Die Herstellung von Differenz bleibt auf diese Sensibilität verwiesen. Kohärenzstiftung muss insofern immer auf einen solchen konstruktiven Umgang mit Differenz bezogen sein, nicht auf Differenzvermeidung, Schließung oder Vereinheitlichung.

Dafür lässt sich auch kulturtheoretisch und mit Bezug auf Theorien des postmodernen Wissens argumentieren: Nach Bhabha (1994) sind diese Differenzen und Interferenzen nicht aufzulösen. Nach Jean-François Lyotard würde man von einem *Widerstreit* der Diskurse und Feldlogiken sprechen, der nicht zu einem Rechtsstreit um den überlegenen Ansatz, dem sich alle unterordnen müssen, verkommen darf (Lyotard, 1987). Im bildungstheoretischen Sinne hat der Widerstreit ein transformatorisches Potenzial (Koller, 2016), insofern er neue Denkhorizonte eröffnen und im besten Fall zu neuen Sinnkonstruktionen und zu Verschiebungen des Selbst- und Weltverhältnisses führen kann.

Cramer, Emmerich, Harant, Merk und Drahmann (2019) plädieren für eine Meta-Reflexivität und Professionalität, die darin bestünde, dass die verschiedenen Ansätze der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung in einen Austausch gesetzt würden. Meta-Reflexivität steht nicht nur für ein Prinzip der Lehrkräftebildung, sondern für eine bestimmte professionelle Haltung, zu der sie hinführen soll. Sie würde einem Idealtypus von professioneller Urteilkraft entsprechen, die in Zwischenräumen unter Vermeidung voreiliger Festschreibungen von Situationsdeutungen denkt. Dies wäre ein elastisches Denken in einer mehrwertigen, nicht nur binären Logik jenseits des Strebens nach Einheitsstiftung. Damit dies geschieht, ist es notwendig, sich in einer reflexiven Haltung auf Spannungen, Irritationen und Differenzen aktiv einzulassen, sich im Perspektivenwechsel einzuüben und sich die Fähigkeit zu einem solchen Wechsel der Referenzsysteme zu erarbeiten – zu kognitiven Dezentrierungen und zu einer entsprechenden Modulation von sozialen Beziehungen in Praxisgemeinschaften zwischen Lehrenden, Studierenden und im weiteren Sinne den vielen an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 496–520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, U. & Bonß, W. (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (2010). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2021). Lehren üben. Erfahrungs- und übungstheoretische Überlegungen zur Praxis des Unterrichtenkönnens. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 21–40). Münster: Waxmann.
- Butler, J. (1993). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012). Und sie bewegt sich doch. Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 91–107. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0033-5>
- 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* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/hblb2020>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Degeling, 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.
- Dressler, B. (2017). Bildungstheorie. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Wi-ReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet* (S. 1–13). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
<https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildungstheorie.100224>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.

- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–162). Weilerswist: Velbrück.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen der Lehrprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U. & Laging, R. (2020). Wie man im Fachlichen professionell wird – Reflexionen zur Lehrerbildung. In M. Heer & U. Heinen (Hrsg.), *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung* (S. 117–136). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657792740_009
- Hericks, U., Meseth, W. & Sass, M. (2019). Gut geschult ins Klassenzimmer? – Universitäre Lehrerbildung zwischen Schule und Schule. In J. Bietz, P. Böcker & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 208–226). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Idel, T.-S. (2021). Vermittlung. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken* (im Erscheinen). Stuttgart: Klinkhardt UTB.
- Kahlau, J. (2021). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis-Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie zu studentischen Entwicklungsaufgaben in Praxisprojekten der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bremen.
- Kalthoff, H. (2018). Die Bildung des Personals – Das Lehramtsstudium zwischen Wissenschaft und imaginierter Zukunft. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 64–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, H.-C. (2016). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Košinár, J. (2021). Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 91–108). Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leonhard, T. (2021). ‚Praxis‘ als Grundbegriff? Das Deutungsangebot soziologischer Praxistheorien für den Gegenstandsbereich Schul- und Berufspraktischer Studien. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 129–146). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992844>
- Liotard, F. (1987). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Meister, N. & Hericks, U. (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 147–1162). Münster: Waxmann.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.

- Neuweg, G. H. (2018a). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018b). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Nückles, M., Zaki, K., Graichen, M., Liefländer, Burkhart, A., Klein, C. & Lösch, L. (2019). Das Portfolio in der Freiburger Lehrerbildung: Selbstgesteuerte Kohärenzkonstruktion durch vernetzte Lernaufgaben. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 217–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Stuttgart: Schöningh.
- Reh, S. & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 65–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reintjes, Ch. (2018). (Diversitätssensible) Aufgaben als Schlüsselmerkmal professioneller Kompetenz: professions- und professionalisierungstheoretische Grundlegungen sowie hochschuldidaktische Implikationen. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 171–196). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_9
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field-experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Autorinnen und Autoren

Larissa Ade, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Institut für Pädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienbildung und Digitalisierung im Grundschulbereich, Lehrkräfteprofessionalisierung, empirische Unterrichtsforschung, Schüler*innenforschung.

E-Mail: larissa.ade@uni-wuerzburg.de

Christiane Ammann, Bereichsleiterin Berufspraktische Ausbildung, Institut Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, schulpraktische Ausbildung.

E-Mail: christiane.ammann@phbern.ch

Gabriele Bellenberg, Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik sowie Direktorin der Professional School of Education an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft/Arbeitsgemeinschaft Sch.U.L.forschung, Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Bildungsübergänge, Lehrer*innenprofessionsforschung.

E-Mail: gabriele.bellenberg@rub.de

Dana Bergmann, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) Nürnberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beruf und Beruflichkeit, Lehr-Lern-Prozesse unter den Rahmenbedingungen der Digitalisierung, Wirtschaftsdidaktik.

E-Mail: dana.bergmann@f-bb.de

Larissa Böhlen, B. Sc., Hilfsassistentin, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern.

E-Mail: larissa.boehlen@phbern.ch

Christoph Bressler, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Beruflicher Habitus von Lehrkräften, pädagogische Professionalität, Methodologie erziehungswissenschaftlicher Forschung.

E-Mail: christoph.bressler@uni-due.de

Melanie Fabel-Lamla, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, multiprofessionelle Kooperation, Lehrer*innenbildungsforschung.

E-Mail: fabellam@uni-hildesheim.de

Daniela Freisler-Mühlemann, Prof. Dr., Leiterin F&E-Programm Berufsbiografien und Professionalisierung von Lehrpersonen, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionsforschung, Berufseinstieg, schulpraktische Ausbildung.

E-Mail: daniela.freisler@phbern.ch

Patrick Gollub, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung, Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung.

E-Mail: p.gollub@wwu.de

Katja Görich, Dr., Schulpsychologin und Lehrbeauftragte, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Resilienz bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften, Evaluation akademischer Lehre, Schulpsychologie und Beratung.

E-Mail: katja.goerich@uni-osnabrueck.de

Oliver Grewe, ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachensible Maßnahmen der Lehrkraft, professionelle Wahrnehmung von sprachsensiblen Unterricht, videobasierte Lehrmodule.

E-Mail: oliver.grewe@uni-muenster.de

Alexander Gröschner, Prof. Dr. phil. habil., Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videobasierte Unterrichtsforschung, Unterrichtskommunikation, Mentoring und Lernen im Praktikum, Wirksamkeit von Fortbildung.

E-Mail: alexander.groeschner@uni-jena.de

Tina Hascher, Prof. Dr., Professorin für Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernen in der schulpraktischen Ausbildung, Wohlbefinden und schulisches Lernen, Emotionen und Motivation in Schule und Unterricht.

E-Mail: tina.hascher@edu.unibe.ch

Manfred Holodynski, Prof. Dr., Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, professionelle Unterrichtswahrnehmung, Klassenführung, videobasierte Lehrmodule.

E-Mail: manfred.holodynski@uni-muenster.de

Nina Hüsler, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sek I, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Feedback, Selbstlernangebote, Schnittstelle Theorie und Praxis.

E-Mail: nina.huesler@fhnw.ch

Till-Sebastian Idel, Dr., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Institut für Pädagogik, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität, Schul- und Unterrichtsentwicklung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: till-sebastian.idel@uol.de

Robert W. Jahn, Prof. Dr., Professur für Wirtschaftsdidaktik und Didaktik der ökonomischen Bildung, Institut Bildung, Beruf, Medien, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wirtschaftsdidaktik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Professionsforschung, Wissenschaftsforschung.

E-Mail: robert.jahn@ovgu.de

Miriam F. Jähne, M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenzielles Lernen, Praxissemester, Kohärenz in der Lehrpersonenbildung.

E-Mail: miriam.francesca.jaehne@uni-jena.de

Robin, Junker, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Wahrnehmung von Lehrkräften, Klassenführung, Lehrer*innenstress, Schulentwicklung.

E-Mail: robin.junker@uni-muenster.de

Bettina König, Dr., Akademische Rätin, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Bamberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Transfer, Schriftspracherwerbsdidaktik, Ganztagschule in Forschung und Lehre, Kooperation mit Eltern im Kontext „Schule“.

E-Mail: bettina.koenig@uni-bamberg.de

Marlene Kowalski, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, qualitativ-rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, Differenz und Inklusion.

E-Mail: marlene.kowalski@uni-hildesheim.de

Sarah Désirée Lange, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Institut für Pädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsforschung, Forschung zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften, Flucht- und Migrationsforschung, Unterrichtsqualitätsforschung, internationale und vergleichende Bildungsforschung.

E-Mail: sarah.lange@uni-wuerzburg.de

Anca Leuthold-Wergin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergangsforschung von Reform- zur Regelschule, Lehrer*innenbildungsforschung, qualitativer Längsschnitt.

E-Mail: leutho@uni-hildesheim.de

Anna Locher, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sek I, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Messinstrumententwicklung, Schnittstelle Theorie und Praxis.

E-Mail: anna.locher@fhnw.ch

Kornelia Möller, Prof. Dr., (i. R.), ehemals Institut für Didaktik des Sachunterrichts, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Professionalisierung von Lehrkräften, professionelle Wahrnehmung, Lernunterstützung, videobasierte Lehrmodule.

E-Mail: kornelia.moeller@uni-muenster.de

David, Paulus, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Verhältnis, Medienkompetenz angehender Lehrpersonen, Fachlichkeit, Schulpraktische Studien.

E-Mail: d.paulus@uni-muenster.de.

Sanna Pohlmann-Rother, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Institut für Pädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Grundschul- und Unterrichtsforschung, Transitionsforschung, Forschung zu Medienbildung und Digitalisierung im Grundschulbereich, Forschung zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften, Mehrsprachigkeitsforschung.

E-Mail: sanna.pohlmann-rother@uni-wuerzburg.de

Raphaela Porsch, Prof. Dr., Leiterin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik, Institut I: Bildung, Beruf und Medien/ Bereich Erziehungswissenschaft, Fakultät für Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Professions- und Lehrer*innenbildungsforschung, Fremdsprachenforschung.
E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de

Christian Reintjes, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung sowie Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, Steuerung im Bildungswesen und Bildungsberichterstattung, Reflexion und Aufgaben in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung.
E-Mail: christian.reintjes@uos.de

Carolyn Rotter, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Professionalität und Professionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenhabitus, Lehrer*innenprofessionalität, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.
E-Mail: carolin.rotter@uni-due.de

Sophia Sautter, studentische Hilfskraft, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Bamberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie-Praxis-Transfer, Lernwerkstatt Grundschulpädagogik & Didaktik des Schriftspracherwerbs.
E-Mail: sophia-elisabeth.sautter@stud.uni-bamberg.de

Daniel Then, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Institut für Pädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergangsforschung, Inklusion im Grundschulbereich, Heterogenität in der Grundschule, pädagogische Professionsforschung.
E-Mail: daniel.then@uni-wuerzburg.de

Kathi V. Thönes, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gestaltung und Wirkung von Schulpraxisphasen, Gesundheit und Wohlbefinden schulischer Akteur*innen, Digitalisierung in der Lehrer*innenbildung.
E-Mail: kathi.thoenes@uos.de

Marcel Veber, JProf. Dr., Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive, Abteilung Schulpädagogik, Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Inklusive) Lehrer*innenbildung, inklusionssensible Diagnostik.

E-Mail: marcel.veber@uos.de

Jan Wilhelm, M.Ed., derzeit Lehrer im Vorbereitungsdienst beim Land Sachsen-Anhalt.

E-Mail: jan.wilhelm97@googlemail.com

Anja Winkler, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Professionalisierung und Berufseinstieg von Lehrpersonen, schulpraktische Ausbildung.

E-Mail: anja.winkler@phbern.ch

Corinne Wyss, Prof. Dr., Leiterin der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sek I, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Reflexion, Feedback, Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre.

E-Mail: corinne.wyss@fhnw.ch

Sarah Katharina Zorn, Dr., Studienrätin im Hochschuldienst, Arbeitsgruppe Allgemeine Didaktik & Unterrichtsforschung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung, Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung, Beratungsarbeit, qualitative Forschungsmethoden.

E-Mail: Sarah.Zorn@uni-muenster.de