LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

ZfL
Zentrum für
LehrerInnenbildung

Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth
(Hrsg.)

BAND 1

Bildungswissenschaften:

das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung

WAXMANN

Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN

Hrsg. vom
Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität zu Köln

Band 1

Wie die Schule so ist auch das Feld der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bewegung und in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess begriffen. Die Einsicht in die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Bildungsbedingungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist gestiegen und erfordert eine Organisation der (Aus-)Bildung, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissensbestandteile stärker aufeinander bezieht und zu einem professionellen Habitus zusammenbinden lässt. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, die Praxisphasen als roten Faden über die Ausbildungsphasen hinweg zu gestalten und die Kooperation der unterschiedlichen Akteure der grundständigen Bildung, des Vorbereitungsdiensts und der Fortbildung zu stärken. Die seit langem bekannte Forderung nach einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung ist in den letzten Jahren in eine neue Dynamik geraten und verlangt nach einem Ausbau wie auch neuen Akzentuierungen in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung, um Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Die Reihe LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN setzt an diesem Entwicklungsprozess an und präsentiert Beiträge, die die Herausforderung einer neuen und innovativen (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern aktiv aufgreifen und Impulse für deren weitere Entwicklung setzen.

Dirk Rohr und Hans-Joachim Roth (Hrsg.)

Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung

Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

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

LEHRERINNENBILDUNG GESTALTEN, Band 1

ISSN 2194-8429
ISBN 978-3-8309-2721-1
eISBN 978-3-8309-7721-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2012
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth
1. Das Modellkolleg ... 9
1.1 Methode ... 10
1.2 Konzeptdarstellung und Konzeptumsetzung ... 11
1.2.1 Die Leitidee ... 11
1.2.2 Lernbereiche und Kompetenzen ... 13
1.2.3 Schlüsselthemen ... 13
1.3 Aufbau des Modellstudiums ... 14
1.4 Lern- und Lehrorganisation ... 16
1.4.1 Praxisorientierung ... 16
1.4.2 Forschendes Lernen ... 16
1.4.3 Problemorientiertes Lernen ... 17
1.4.4 Teamarbeit und Supervision ... 17
1.4.5 Reflexion und Reziprozität von Lehren und Lernen ... 18
1.4.6 Pädagogischer Raum ... 18
1.4.7 Interdisziplinarität ... 19
1.4.8 Dokumentation, Evaluation und Qualifikation ... 19

Meike Kricke, Kersten Reich
2. Das Modul Erziehen ... 20
2.1 Ziele und Kompetenzen ... 20
2.2 Inhalte – Was haben wir gemacht? Wie haben wir es gemacht? ... 20
2.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg ... 24
2.4 Wie hat es funktioniert? ... 25
2.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge ... 26

Ellen Aschermann, Heike Gerdes
3. Das Modul Beurteilen ... 28
3.1 Ziele und Kompetenzen ... 28
3.2 Inhalte ... 28
3.2.1 Was haben wir gemacht? ... 29
3.2.2 Wie haben wir es gemacht? ... 30
3.3 Rahmenbedingungen ... 32
3.4 Wie hat es funktioniert? ... 32
3.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge ... 33

Michaela Artmann, Iris Flagmeyer, Petra Herzmann
4. Das Modul Unterrichten ... 36
4.1 Ziele und Kompetenzen ... 36
4.2 Inhalte ... 36
4.2.1 Was haben wir gemacht? ... 36

4.2.2 Wie haben wir es gemacht? ... 38
4.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg ... 39
4.4 Wie hat es funktioniert? ... 39
4.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge ... 40

Hendrik den Ouden, Kathrin Fußangel, Jürgen Zepp
5. Das Modul Innovieren ... 42
5.1 Ziele und Kompetenzen ... 42
5.2 Inhalte ... 43
5.2.1 Was haben wir gemacht? ... 43
5.2.2 Wie haben wir es gemacht? ... 44
5.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg ... 46
5.4 Wie hat es funktioniert? ... 46
5.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge ... 48

Jens Boenisch, Christian Huber
6. Das Modul Sonderpädagogische Grundlagen ... 49
6.1 Ziele und Kompetenzen ... 49
6.2 Inhalte und Methodik ... 49
6.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg ... 53
6.4 Fazit ... 54
6.5 Conclusio für die allgemeine Lehramtsausbildung ... 55

Gerda Heck
7. Das Modul Soziale Intervention und Kommunikation ... 57
7.1 Ziele und Kompetenzen ... 57
7.2 Inhalte und Methodik ... 57
7.3 Forschungsaufgabe im Modul SIK ... 59
7.4 Rahmenbedingungen im Modellkolleg ... 59
7.5 Fazit und Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge ... 60

Vasili Bachtsevanidis, Michael Becker-Mrotzek, Anne Drerup, Christoph Gantefort, Magdalena Michalak, Hans-Joachim Roth, Lotte Weinrich
8. Das Modul Deutsch als Zweitsprache ... 61
8.1 Ziele und Kompetenzen ... 61
8.2 Inhalte ... 61
8.3 Struktur des DaZ-Moduls im Modellkolleg und seine Implementierung ... 64

Anke Langner, Kerstin Ziemen
9. Inklusion ... 67
9.1 Ziele und Kompetenzen ... 67
9.2 Inhalte ... 67
9.3 Rahmenbedingungen ... 68
9.4 Wie hat es funktioniert? ... 68
9.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge ... 69

Michaela Artmann, Magdalena Michalak, Dirk Rohr
10. Theorie-Praxis-Bezug ... 70
10.1 Zum Theorie-Praxis-Dilemma in der Lehrerausbildung ... 70
10.2 Instrumente zu Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs im Modellkolleg ... 70
10.3 Reflexion der Umsetzung und Empfehlungen für die Implementierung ... 72

Heike Gerdes, Daniel Konrath, Ellen Aschermann
11. Medienkompetenzen erweitern: Educasts ... 74
11.1 Was sind Educasts? ... 74
11.2 Ziele im Modellkolleg ... 74
11.3 Erfahrungen im Modellkolleg ... 75
11.4 Good Practise: E-Learning-Implikationen und Implementierung in der Fakultät ... 76
11.5 Fazit ... 77
11.6 Ausblick ... 78

Kathrin Fußangel, Christoph Gantefort, Christian Huber
12. Interdisziplinarität ... 80
12.1 Ziele ... 80
12.2 Datenerhebung ... 80
12.3 Beschreibung der Ergebnisse ... 80
12.3.1 Ergebnisse der offenen Befragung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit innerhalb des Modellkollegs ... 81
12.3.2 Ergebnisse der offenen Befragung: Zusammenarbeit mit weiteren externen Fachpersonen ... 82
12.4 Fazit ... 83

Silke Kargl
13. Raumperspektiven ... 84
13.1 Ziele/Kompetenzen ... 84
13.2 Inhalte und Methodik ... 85
13.2.1 Inhalte ... 85
13.2.2 Methoden ... 85
13.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg ... 86
13.4 Fazit ... 87
Abbildungen ... 89

Vasili Bachtesvanidis, Hendrik den Ouden, Meike Kricke, Dirk Rohr
14. Hochschuldidaktische Aspekte ... 91
14.1 Das Portfolio im Modellkolleg Bildungswissenschaften ... 91
14.1.1 Aufgaben und Ziele des Portfolios ... 91
14.1.2 Organisation ... 93
14.1.3 Bewertung ... 93
14.1.4 Evaluation der Portfolioarbeit ... 93
14.2 Evaluation der persönlichen Entwicklungsgespräche ... 95
14.3 Evaluation des Modellings ... 96

14.4 Team Teaching ... 98
14.5 Bewährte Methoden in der Lehre ... 99

Michaela Artmann, Christoph Gantefort, Petra Herzmann, Johannes König, Meike Kricke, Stefan Karduck, Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth
15. Evaluation ... 101
15.1 Struktur und Zielsetzungen ... 101
15.2 Evaluationsdesign ... 101
15.3 Fragestellung ... 104
15.4 Methodisches Vorgehen ... 106
15.4.1 Probanden ... 106
15.4.2 Instrumente ... 107
15.5 Ergebnisse ... 109
15.5.1 Pädagogische Vorerfahrungen ... 110
15.5.2 Ergebnisse zu Berufswahlmotiven und zur Allgemeinen Leistungsmotivation ... 111
15.5.3 Ergebnisse zum Vorwissen und zur Wissensentwicklung ... 113
15.5.4 Korrelative Befunde zu Voraussetzungen und Wissen ... 113
15.5.5 Ergebnisse aus der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen ... 115
15.5.6 Ergebnisse der standardisierten Erhebung der Lerngelegenheiten ... 116
15.5.7 Ergebnisse aus der Analyse der Portfolios ... 117
15.5.8 Erste Ergebnisse der Analyse des Theorie-Praxis-Bezugs ... 119
15.5.9 Ergebnisse zum Bereich Deutsch als Zweitsprache ... 122
15.6 Zusammenfassung und Diskussion ... 124
15.7 Ausblick ... 126

Dirk Rohr
16. Erste Erfahrungen der Implementierung: 40 Begleitveranstaltungen des Orientierungspraktikums ... 128
16.1 Lernergebnisse und Kompetenzen im Orientierungspraktikum ... 129
16.2 Inhalte und Ziele ... 130
16.3 Anschlussstellen ... 131
16.4 Lehrformen ... 131
16.5 Zwischenfazit ... 132

17. Literatur ... 133

Autorinnen und Autoren ... 138

Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth

1. Das Modellkolleg

Das Modellkolleg Bildungswissenschaften an der Universität zu Köln hatte zum Ziel, den Kernbereich eines bildungswissenschaftlichen Studiums für die neue Lehrerausbildung ab 2011/2012 zu erproben. Im Vergleich zu den erziehungswissenschaftlichen Studien in der ‚alten' Lehrerausbildung (bis SoSe 2011) ging das Konzept einen neuen Weg, indem die Inhalte ausgehend von den für die spätere Berufstätigkeit als Lehrkraft benötigten Kernkompetenzen entwickelt wurden.

Orientierungsgrundlage waren die von der Kultusministerkonferenz formulierten vier Kernkompetenzen Erziehen, Beurteilen, Unterrichten und Innovieren. Im Rahmen der Laufzeit des Modellkollegs wurden strukturelle und curriculare Umsetzungsmöglichkeiten im Praxiskontakt erprobt und evaluiert, um zu prüfen, inwieweit ein solches Modell tragfähig für die kommende Lehramtsausbildung ist. Dieses ‚Modell' des Modellkollegs wurde bereits von der Gutachtergruppe im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens der Neuen Lehramtsstudiengänge (Juni 2010) mehrfach positiv hervorgehoben.

Im Modellkolleg wird zwischen den bildungswissenschaftlichen Basismodulen sowie den sogenannten Andockmodulen unterschieden; letztere wurden mit den Basismodulen in Beziehung gesetzt (‚angedockt') unterrichtet. Die genannten vier Kernkompetenzen studierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Modellkollegs in den Modulen aufeinander folgend semesterweise. Im ersten Semester Erziehen (WiSe 09/10), im zweiten Semester Beurteilen (SoSe 10), im dritten Unterrichten (WiSe 10/11) und im vierten „Innovieren" (SoSe 11). Im Neuen Lehramt verteilen sich die bildungswissenschaftlichen Module über die gesamte Studienzeit. Das Modellkolleg hat den bildungswissenschaftlichen Anteil sozusagen im Zeitraffer vollzogen.

Mit Bezug auf das neue Lehrerausbildungsgesetz wurden zusätzlich die Module ‚Sonderpädagogische Grundlagen' zur Vermittlung von Basiskompetenzen in sonderpädagogischen Förderschwerpunkten an Regelschulen und das Modul ‚Deutsch als Zweitsprache' zur Berücksichtigung der durch Einwanderung neu entstandenen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in das Modellkolleg integriert (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2009, §§ 2,2 und 11,7). Der Aspekt der Diversität bzw. Heterogenität von Lernenden und Lehrenden hinsichtlich Geschlecht, Kultur, sozialer Lage und Behinderung floss zudem durch die Bereiche ‚Soziale Intervention und Kommunikation (Schulsozialarbeit)' und ‚Inklusion/Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen' in das Modellkolleg ein. Das Andockmodul ‚Sonderpädagogische Grundlagen' ist zu einem gewissen Teil im WS 09/10 sowie im WS 10/11 vertiefend absolviert worden (s.u.). Das Andockmodul ‚Deutsch als Zweitsprache' ist im WS 09/10 als auch im SS 10 außerhalb des Modellkollegs erprobt worden und wurde im WS 10/11 als auch im SS 11 innerhalb des Modellkollegs durchgeführt (s.w.u.). Das Andockmodul ‚Soziale Intervention und Kommu-

nikation (Schulsozialarbeit)‘ ist im SS 10 absolviert worden (s.w.u.). Der Bereich ‚Inklusion/Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen‘ ist – ihrem Inhalt entsprechend – kein Andockmodul, sondern als ‚roter Faden‘ in allen Modulen beteiligt (s.w.u.).

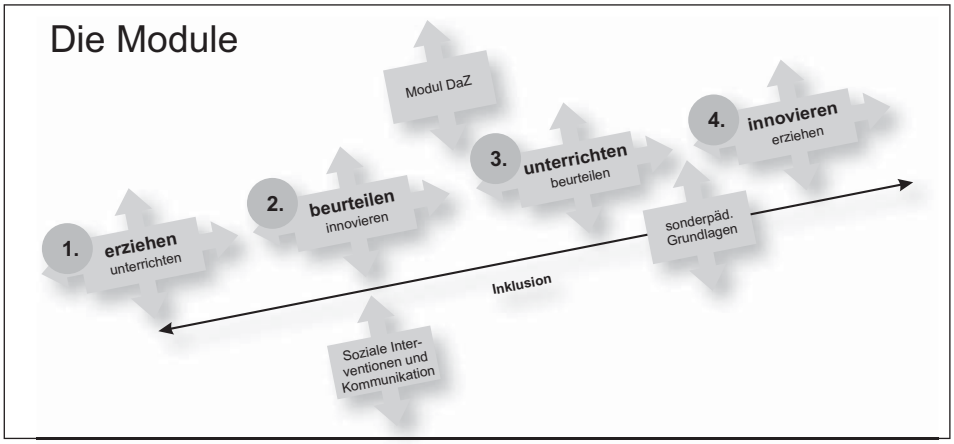

Abb. 1: Die Module des Modellkollegs

1.1 Methode

Das Modellkolleg hatte zum Ziel, Inhalte und Methoden bestmöglich kongruent zu gestalten, d.h. sowohl auf der Ebene des Lernens von Schülerinnen und Schülern als auch auf der Ebene des Lernens der Studierenden lag der Fokus auf folgenden vier Säulen:

1) **eigenverantwortliches Lernen** (eigene Ziele, Biografisches Lernen, Empowerment, strukturierte Selbstlernzeit, Portfolio)
2) **kooperatives (Lehren und) Lernen** (interdisziplinäres Team Teaching, Tutoren, Tandems und Triaden (Studierenden-Peergroups), systemisch-konstruktivistische Didaktik, Inklusion, Beziehungsgestaltung)
3) **problembasiertes, forschendes Lernen** (interdisziplinäres Team Teaching, fallorientiert, pädagogische Kasuistik, Supervision)
4) **reflexives Lernen** (Supervision, Coaching, biografisches Lernen, Tandems/Triaden, Portfolio)

Das Modellkolleg basierte – auf der Grundlage der Curriculumtheorie von Stenhouse (1975) – auf keinem fertigen Curriculum, sondern auf Ideen und Prinzipien sowie einem strukturellen Entwurf, deren Umsetzung im Prozess von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und den Studierenden ausgehandelt und stetig modifiziert wurde. Dieser Prozess wird in der Humanwissenschaftlichen Fakultät fortgeführt; zentraler Ort ist die neu eingerichtete Studiengangskommission Neues Lehramt. Mit der Übernahme der Verantwortlichkeit für das neue Lehramtsstudium und das Prüfungsamt durch Dr. Dirk Rohr besteht personelle Kontinuität.

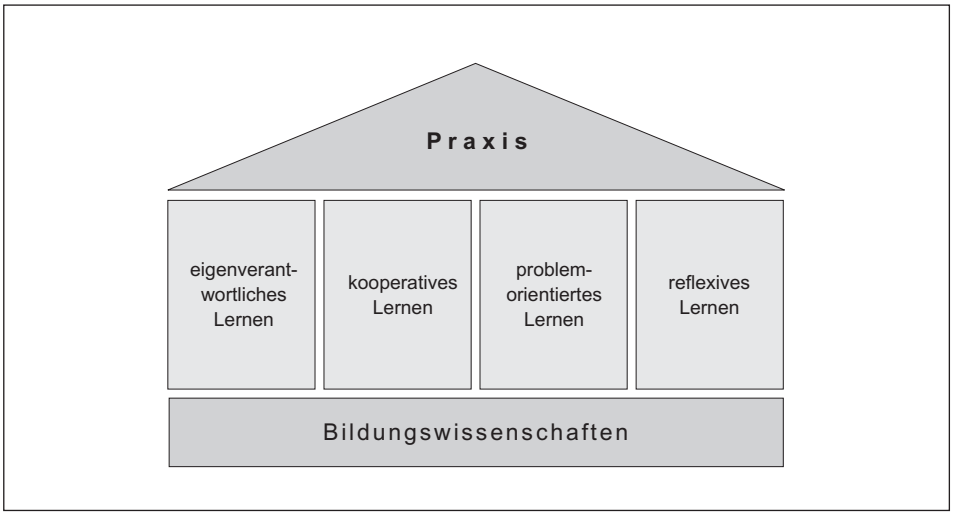

Abb. 2: Methode

Das Modellkolleg baute erfolgreich auf dem Engagement und den Interessen der Beteiligten auf, tragfähige Elemente der (Teil-)Implementierung für die neue Lehramtsausbildung in Köln zu schaffen. Um ein offenes Angebot hinsichtlich der Inhalte und der Beteiligten im Kolleg zu erreichen, bedurfte es einer genauen, organisatorischen Planung und Struktur. Im Modellkolleg studierten 16 Studierende aus dem Bereich Grund-, Haupt- und Realschule, 18 Studierende aus dem Bereich Gymnasium/Gesamtschule und 22 Studierende der Sonderpädagogik ihren erziehungswissenschaftlichen Anteil ihrer Lehramtsausbildung. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis war ein zentrales Element und bot über die Einbeziehung von 16 Partnerschulen im Raum Köln ein an der Praxis ausgerichtetes Studium mit einem Fokus auf das forschende Lernen. Zugleich wurden – neben traditionellen – interdisziplinär und intermodular organisierte Lehr-/Lernformen angewendet, die andere Lernräume einbezogen und die einen Schwerpunkt auf teambasierte Kleingruppen legten. Struktur, Berechnung und Kreditierung orientieren sich an den gültigen Bestimmungen für Bachelor-/Master-Studiengänge.

1.2 Konzeptdarstellung und Konzeptumsetzung

1.2.1 Die Leitidee

Der Ausgangspunkt des Modellkollegs ist das normative Konzept eines professionellen Habitus. Aus der Erfahrung der vier Semester hat sich bestätigt, dass es wichtig ist, dass die angehende Lehrperson fähig ist, eigene Fähigkeiten, Ressourcen und Grenzen zu erkennen und diese zu reflektieren sowie zu modifizieren. Grundlegend dabei sind die beziehungsorientierte Arbeit, (Selbst-)Reflexion und der Blick auf die Förderung aller Lernerinnen und Lerner. Dieses Förderkonzept umfasst sowohl in-

haltliche als auch verhaltensfördernde Komponenten. Vor allem das Team-Teaching hat sich als sich bereichernd und fruchtbar erwiesen – ebenso wie die Modelling-Sitzungen (s.u.). Durch die Erfahrung gemeinsamer Seminargestaltung unter Beteiligung von Lehrenden verschiedener Disziplinen sowie von Lehrkräften haben die Studierenden verschiedene Perspektiven wahrnehmen und einnehmen können. Im Team konnten durch wechselseitige Beratung und Unterstützung Probleme bewältigt werden. Kommunikation, Kooperation und Vernetzung sind die Basis dieses Denkens und Handelns. Diese drei Bausteine beziehen sich sowohl auf das Dreieck Studierende, Lehrende und Lehrerinnen und Lehrer in Bezug zur Lehre im Modellkolleg als auch auf das Dreieck Schüler, Eltern und Kollegen in Bezug zum Lerngegenstand. Hinzu kommt die Perspektive der ‚Vernetzung im Quartier'. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind in der Lage, die Differenzen (an-)zuerkennen und in ihre Lehr-/Lerntätigkeit einzubeziehen und an Erziehungs- und Bildungsprozesse anzupassen. Dabei werden seitens der Lehrkräfte Differenzen der jeweiligen Individuen berücksichtigt, als auch auf der Ebene der Gruppe und der Gesellschaft. Diese Betrachtungs- bzw. Herangehensweise beinhaltet auch eine kritisch reflektierende Betrachtung des Schulsystems, der Inklusions- und Exklusionstendenzen einer Gesellschaft sowie der Situation von Kindern und Jugendlichen in prekären Lebenslagen. Die Orientierung und der Anspruch an einer „Bildung für alle" wurden im Modellkolleg den angehenden Lehrerinnen und Lehrern durch Umsetzungsmöglichkeiten und mögliche Herangehensweisen seitens der beteiligten Schulen vor Augen geführt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Modellkollegs haben einen differenzierten und sensibilisierten Blick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse und haben begonnen, diese wissensbasiert kritisch zu reflektieren.

Der gemeinsame Reflexionshorizont dient als Grundvoraussetzung, um fachliche, pädagogische und didaktische Perspektiven zu vermitteln. Zu diesem integrierten Bewusstsein der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ist die Wissensorganisation entscheidend. Im Modellkolleg lernten die Studierenden nicht nur, Wissen zu erarbeiten, sondern vor allem den Prozess des Wissensaufbaus bei sich und bei anderen zu begleiten und zu fördern. Nach den vier Semestern im Modellkolleg begreifen die Studierenden den Prozess des Wissens- und Kompetenzaufbaus als einen andauernden Prozess. Sie haben erfahren, dass Wissen sich in einem an die Gesellschaft angepassten steten Wandlungsprozess befindet. Zum einen sind sie Wissensbegleiter und zum anderen sind sie selbst gefordert, im Prozess des lebenslangen Lernen ihr Wissen zu reflektieren und zu erweitern. Diese Notwendigkeit der Weiterbildung wurde im Modellkolleg deutlich. Dabei müssen Differenzen und soziale Ungleichheit in den pädagogischen Prozess integriert werden und Fragen der Bildung und Erziehung in den Focus genommen werden, die sich auf subjektive Sinnbildung und Bedeutungskonstituierung auf der Basis von Dialog, Kommunikation und Kooperation fokussieren.

1.2.2 Lernbereiche und Kompetenzen

Das Studium im Modellkolleg basiert auf der Grundlage der Reflexion, der Kompetenzorientierung und vor allem auf der Theorie- und Praxisverzahnung.

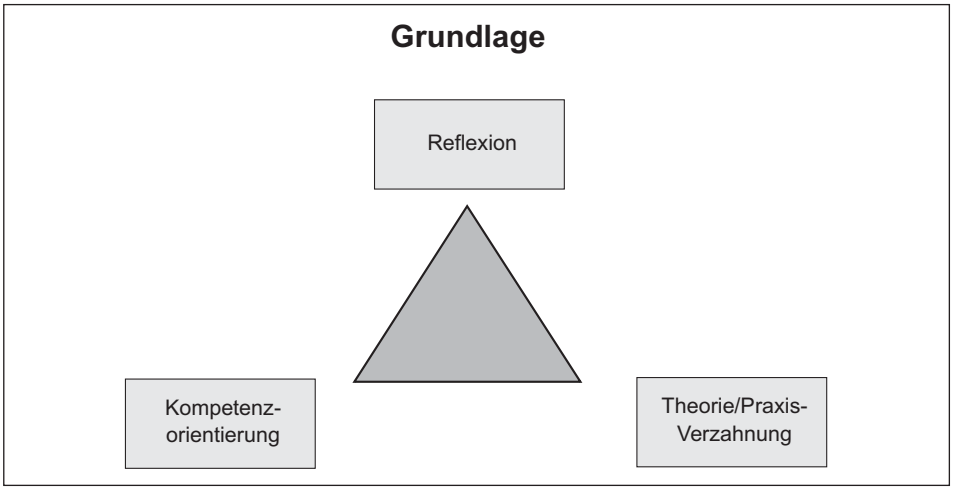

Abb. 3: Grundlage des Modellkollegs

Die Studierenden im Modellkolleg gingen vier Semester lang einmal die Woche in eine der kooperierenden Praxisschulen des Modellkollegs. Sie erhielten in den Präsenzzeiten ganz konkrete Beobachtungs- und Arbeitsaufträge. In enger Kooperation mit den jeweiligen Schulen hatten sie die Möglichkeit, im Seminar erlernte Methoden zu erproben, neue wissenschaftliche Perspektiven in ihre Beobachtungen einzubeziehen und ihre gestellten (Forschungs-)Aufgaben zu erledigen und zu reflektieren. Dabei waren die Studierenden auf eine gute Zusammenarbeit mit den Schulen angewiesen. Diese Zusammenarbeit hat sich über die vier Semester größtenteils für alle Beteiligten (Studierende, Lehrerinnen und Lehrer und Lehrende des Modellkollegs) als sehr lehrreich und „Gewinn bringend" erwiesen.

1.2.3 Schlüsselthemen

Den Kompetenzen stehen Schlüsselthemen gegenüber, die als allgemeine Perspektiven in Lernen und Unterricht eingehen:

- Diversität bzw. Heterogenität hinsichtlich Geschlecht, Kultur, sozialer Lage, Behinderung mit Blick auf Inklusion bzw. Integration
- Unterrichts- und Schulentwicklung mit Blick auf Nachhaltigkeit in Qualität und Kommunikation
- Diagnostik mit Blick auf individuelle Förderung und Beratung
- pädagogischer Raum als sozialarchitektonische Gestaltungsaufgabe

- Professionalisierung mit Blick auf die Verknüpfung von Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft

1.3 Aufbau des Modellstudiums

Das Modellstudium erstreckte sich über vier Semester; es begann im Wintersemester 2009/2010 und endete nach dem Sommersemester 2011.

Die ersten beiden Module haben sich auf das Kompetenzprofil von Absolventinnen und Absolventen eines zukünftigen Bachelorstudiengangs konzentriert – das heißt, die Module vermitteln die angezielten Kompetenzen in einer Weise, die den Studierenden auch einen Einstieg in einem außerschulischen Berufsfeld ermöglichen. Sie umfassten daher schwerpunktmäßig die Kompetenzbereiche ‚Erziehen' und ‚Beurteilen'. In dieser Phase des Studiums traten ‚Unterrichten' und ‚Innovieren' erst einmal als „Juniormodule" hinzu.

Im ersten Semester gab es eine Zweiteilung der Studierendengruppe in eine Montags- und eine Donnerstagsgruppe. Die Inhalte der beiden Seminartage waren identisch. Diese Unterteilung hatte den Vorteil, dass nur die Hälfte der Teilnehmer an einem Tag ins Seminar kam und verschiedene Lehr-/Lernformen leichter zu organisieren waren. Auch konnte schnell eine Beziehungsebene zwischen den Lehrkräften und den Studierenden hergestellt werden, ebenso wie eine Beziehung der Studierenden untereinander. Durch die kleinere Gruppenanzahl konnten die räumlichen Voraussetzungen optimal genutzt werden.

Im zweiten Semester wurden die Studierendengruppen zusammengelegt. Diese Seminargestaltung brachte neue Herausforderungen mit sich, da sich die Studierendenzahl verdoppelte und neue Strukturen für eine größere Gruppe geschaffen werden mussten (u.a. um so die spätere Studierenden-Lehrenden-Relation realistischer abbilden zu können).

Es wurde ein Zeitmodell erstellt, welches gemeinsame Phasen im Plenum vorsah und sowie Einheiten in denen die Studierenden alternierend im Haupt- und Juniormodul ‚unterrichtet' wurden. Hinzu kamen Selbstlernphasen, begleitet durch die im Modellkolleg (in Kooperation mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik) ausgebildeten Tutorinnen und Tutoren. Nach anfänglich geäußerten Bedenken ist diese Modellstruktur als ertragreich wahrgenommen worden. Eine derartige Umstrukturierung bedarf einer im Vorfeld gut organisierten Planung und eines großen Engagements. Durch den Einsatz von Tutorinnen und Tutoren sowie eine Verstärkung des Team-Teaching der Lehrenden ließ sich die verdoppelte Studierendenanzahl gut bewältigen. Vor allem das Team-Teaching ist in den vier Semestern als sehr hilfreich, zumindest in der ersten Zeit intensiver hinsichtlich der benötigten Vorbereitungszeit, wahrgenommen worden. Aus Kapazitätsgründen wird in der Zukunft eine Implementierung des Team-Teaching nur in ausgewählten, kleineren Bereichen und bei entsprechend motivierten und ausgebildeten Lehrkräften möglich sein.

Im zweiten Semester der Modellkolleglaufzeit ist die Anzahl der kooperierenden Praxisschulen von 11 auf 16 gestiegen. Damit kann den Studierenden eine noch größere Auswahlmöglichkeit an Praxisschulen und eine damit verbundene größere Diversität an Schulformen geboten werden.

Im dritten Semester wurde die Modellstruktur wieder auf zwei Seminartage geteilt, sodass die Studierenden wie bereits im ersten Semester aus zwei Gruppen bestanden. Der Einsatz von Tutorinnen und Tutoren hat sich als sehr bereichernd herausgestellt und wurde in allen Semestern – in einer jeweils etwas anderen Form – weitergeführt. Die Struktur des vierten Semesters wurde durch die Methode des Planspiels festgelegt. Auch hier gab es zwei Studierendengruppen.

Im Modellstudium wurde der pädagogische Fokus von Semester zu Semester vergrößert: Im ersten vom individuellen Einzelfall, im zweiten Semester einer Kleingruppe von Schülerinnen und Schülern, im dritten dann der Schulklasse bis hin zum vierten Semester, in dem die gesamte Schule samt Schulträger, Eltern etc. fokussiert wurden.

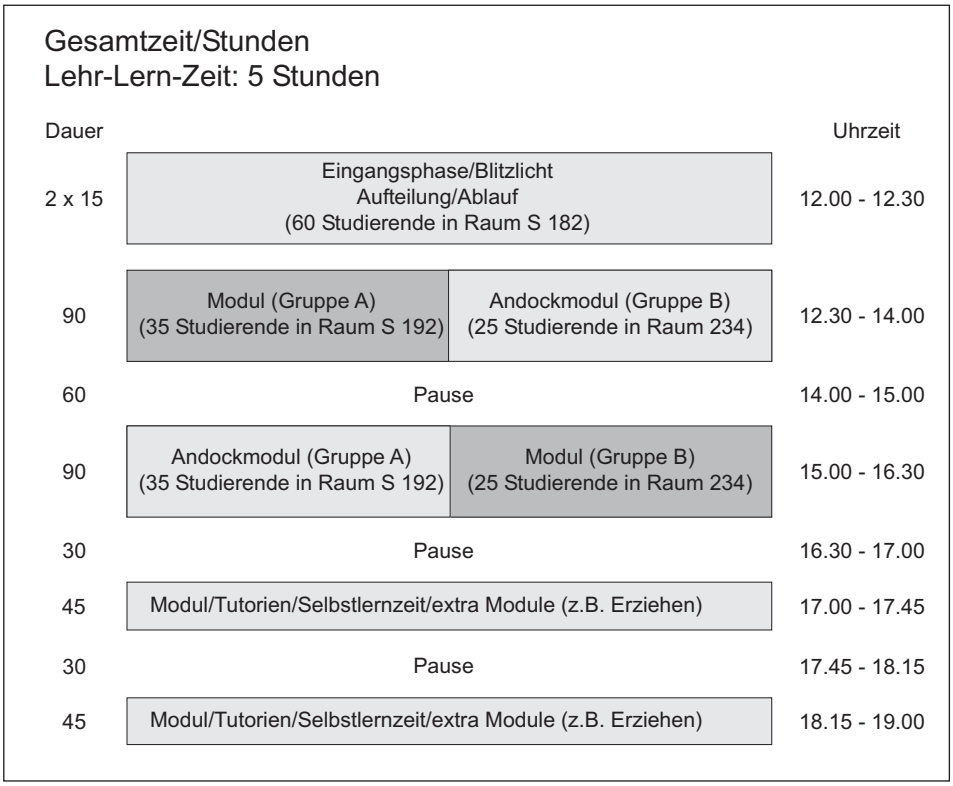

Abb. 4: Beispiel eines Zeitmodells

1.4 Lern- und Lehrorganisation

1.4.1 Praxisorientierung

Das Modellkolleg Bildungswissenschaften arbeitete mit Schulen in der Region zusammen, die sich zum einen dem zu Beginn skizzierten Leitbild verpflichtet fühlen und sich zum anderen über innovative Projekte einen Namen gemacht haben. Es wurde dabei an bestehende Kontakte und Kooperationen aus unterschiedlichen Lehr- und Forschungskontexten angeknüpft. Darüber hinaus haben im Laufe der ersten zwei Semester weitere Schulen ihr Interesse an einer Zusammenarbeit gezeigt und wurden als Kooperationsschulen einbezogen. Insgesamt waren 16 Schulen im Modellkolleg verankert. Es herrscht – wie gewünscht – eine große Vielfalt an unterschiedlichen Schulformen und Schulkonzepten. Durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis sind nur Schulen aufgenommen worden, von denen ein ernsthaftes Engagement für das Modellkolleg und die damit verbundenen Wege der Lehramtsausbildung erwartet werden konnte und die bereit waren, Betreuungskapazitäten für die Studierenden des Kollegs bereitzustellen.

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, ihre Praktika in den Partnerschulen zu erbringen. Sie gingen regelmäßig einmal die Woche in ihre ausgewählte Praktikumsschule und führten dort ihre im Seminar erarbeiteten Beobachtungs- und Arbeitsaufträge durch. Dabei standen sie in engem Austausch und Kontakt mit den betreuenden Lehrpersonen und ihren Mentorinnen oder Mentoren an der jeweiligen Schule. Die Kooperationsschulen wurden regelmäßig ins Seminar eingeladen. Darüber hinaus konnten die Praxisschulen auch an Workshops, Vorträgen und anderen im Kontext des Modellkollegs angebotenen Veranstaltungen teilnehmen. Ab dem dritten Semester wurde auch die inhaltliche Semesterplanung noch stärker als in den ersten zwei Semestern mit den Kooperationsschulen geplant und abgestimmt. Die Studierenden haben innerhalb der vier Semester jeweils zwei Kooperationsschulen kennen gelernt. Die Erfahrungen zeigen, dass es von großem Vorteil ist, auch andere Schulformen als das gewählte Lehramt zu erkunden. Drei Studierende haben ihr Lehramtsstudium aufgrund der Praktikumserfahrungen gezielt gewechselt und sich für die Ausbildung auf eine andere Schulform hin entschieden.

1.4.2 Forschendes Lernen

Das Modellstudium sah sich dem Gedanken des forschenden Lernens verpflichtet. Daher verdichtete sich die Arbeit der Studierenden im dritten und vierten Semester auf konkrete Forschungsbezüge hin. Die Studierenden haben sich dazu zu Forschungsteams zusammengeschlossen und konnten in Kooperation mit den beteiligten Partnerschulen oder in Kooperation mit laufenden Forschungsprojekten der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eigene Projekte durchführen. Hierdurch sollte gewährleistet werden, dass die Ergebnisse der Arbeit zu einer Vernetzung zwischen Schule, Schulentwicklung und Forschung beitragen.

Im September 2010 waren 29 Studierende und vier Lehrende des Modellkollegs Bildungswissenschaften in Joensuu, um auf einer zehntägigen Exkursion das finnische Schulsystem und die dortige Lehrerbildung zu „erforschen". Diese Exkursion wurde vom DAAD gefördert. Jeder Studierende überlegte sich vor Abreise eine eigene Forschungsfrage, mit der sie oder er sich während des Aufenthaltes beschäftigt. Dabei wurden eigene Vorgehensweisen in der Durchführung des jeweiligen Projekts sowie seiner späteren Präsentation gewählt. Die individuellen Forschungsschwerpunkte wurden im Portfolio der Studierenden dokumentiert und dienten einigen als Grundlage für weitere Projekte (z.B. Examensarbeit).

1.4.3 Problemorientiertes Lernen

Ausgangspunkt des Lernens sind reale ‚Probleme' aus der Praxis (der Kooperationsschulen). In Kleingruppenarbeit wurden die Problem- bzw. Fallstrukturen analysiert und didaktische Überlegungen formuliert. Relevante Theorien wurden hinzugezogen und auf ihre Erklärungskraft hin befragt. Methoden wurden mit den Lehrerinnen und Lehrern geplant und in ihrer Wirkweise beobachtet. Die Ergebnisse und Problemlösungen wurden gemeinsam reflektiert und diskutiert.

Die Studiengruppen arbeiteten an selbst gewählten Themen, die sie aus den Praxiskontakten entwickelt hatten. Im ersten Semester wurde das Thema individuelle Förderung mit einem Fokus auf dem Projekt „Fördern statt Sitzenbleiben" für den Beginn von Seiten des Teams der Lehrenden vorbereitet; im zweiten Semester wurde – und den folgenden Semestern ebenfalls – die thematische Fokussierung von den Lerngruppen jeweils neu festgelegt.

1.4.4 Teamarbeit und Supervision

Das Modellkolleg legte ein Augenmerk auf gelingende Teamentwicklung: Vom ersten Semester an arbeiteten die Studiengruppen auch in Kleingruppen. Seit dem zweiten Semester wurden diese Selbstlern- und Kleingruppenphasen durch Tutorinnen und Tutoren inhaltlich und methodisch unterstützt. Die Tutorinnen und Tutoren wiederum wurden durch spezifische Train-the-Tutor-Kurse vorbereitet und begleitet. Sie erhielten sogenannte Briefings und wurden rechtzeitig in die Thematik eingeführt und auf ihre Tutorien vorbereitet. Die Lehrenden demonstrierten Teamorientierung z.B. durch Team Teaching, kollegiale Hospitationen, partizipative Evaluation und über die Beziehung zu den Studierenden. Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden profitierten von den gemeinsamen Lehr-/Lernphasen. Auch unter den Studierenden wurde kollegiale Fallberatung angeboten und durchgeführt. Die Studierenden konnten an einer wöchentlichen Veranstaltung ‚Theorie und Praxis der Supervision teilnehmen. Für die Lehrenden wurde ein Supervisionsangebot vorgehalten, das einmal monatlich als freiwilliges Angebot für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stattfand.

1.4.5 Reflexion und Reziprozität von Lehren und Lernen

Das Modellkolleg verstand sich als gemeinsames Projekt der Beteiligten: Das bedeutete Lehren, Lernen und Beraten als wechselseitigen Prozess unter gleichen Bedingungen zu begreifen. Institutionelle Bedingung hierfür war ein regelmäßiges Plenum, bei dem alle Beteiligten Rederecht und Stimme haben. In den ersten zwei Semestern haben sich unterschiedliche Teamsitzungen als sinnvoll bewährt und durchgesetzt. Es gab ein wöchentliches „Orga-Team" (Geschäftsführung, Sekretariat, SHKs), zweiwöchentliche „Kleinteams" mit allen Juniorprofessor(inn)en, wissenschaftlichen Mitarbeiter(inn)en und Hilfskräften, wo organisatorische Fragen, aktuelle Themen und anstehende Termine geplant und strukturiert werden. Darüber hinaus gab es monatliche „Großteams", an dem alle Lehrenden beteiligt waren, inhaltlich diskutierten, Probleme besprachen sowie curriculare und strukturelle Entscheidungen trafen. Hierüber hinaus gab es monatliche „Plenen", zu denen neben den genannten auch alle Studierenden und alle Lehrerinnen und Lehrer eingeladen werden. Diese Organisations- und Sitzungskultur ermöglichte strukturierte Diskussionsplattformen.

Zwischen den Semestern waren Workshops, Summerschools und gemeinsame Reflexionsphasen angesiedelt, in denen das neue Wissen, die Praxiserfahrungen und die erworbenen Kompetenzen interdisziplinär gebündelt und reflektiert wurden. Dabei wurde zum Teil auf die Methode des Reflecting Teams zurückgegriffen. Die Reflexionsphasen werden in Form von Kompaktveranstaltungen organisiert. Zwischen den Semestern gab es eine zweitägige Klausurtagung, die zu Reflexion diente und zur Diskussion und Planung der kommenden Semester genutzt wurde.

1.4.6 Pädagogischer Raum

Das Modellstudium zielte auch darauf, über die Universität als Lehr-/Lernraum partiell hinauszugehen und andere Lernorte einzubeziehen:

- die beteiligten Partnerschulen,
- eine Unterrichtsmitschau im Gebäude der Hochschule,
- ein eigener Arbeits- und Studienraum,
- ein eigener Seminarraum mit Möglichkeiten flexibler Nutzung.

Weiterhin wurden – in Kooperation mit dem an der Humanwissenschaftlichen Fakultät angesiedelten studentischen BildungsRaumProjekt *school is open* – neue Lernräume experimentell erprobt und auf ihre Bildungsmöglichkeiten hin untersucht (und bewertet). Dafür war das Modellkolleg im regelmäßigen Kontakt mit den Beteiligten von *school is open*.

1.4.7 Interdisziplinarität

Alle Veranstaltungen waren interdisziplinär angelegt. Das wurde z.B. durch die gemeinsame Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen durch Lehrende verschiedener Bezugsdisziplinen, in Kooperation mit den Studierenden und/oder die Einbeziehung von Lehrkräften aus den beteiligten Partnerschulen umgesetzt. Die Studierenden, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Kooperationsschulen des Modellkollegs profitierten von der Perspektivenvielfalt der Beteiligten.

1.4.8 Dokumentation, Evaluation und Qualifikation

Die Studierenden dokumentierten ihren Lernprozess hinsichtlich des Wissens- und Kompetenzerwerbs anhand eines Portfolios, das über alle vier Semester geführt wurde. Bestandteil des Portfolios sind verwendete Materialien, Projektbeschreibungen, eigene wissenschaftliche Texte und Fallstudien. Die Studierenden hatten aus den Reihen aller Lehrenden Mentorinnen und Mentoren, mit denen sie in regelmäßigen Abständen die Portfolios in sogenannten Persönlichen Entwicklungsgesprächen (PEGs) besprochen haben. Ein Beispiel-Portfolio befindet sich im Anhang.[1]

Die Studierenden hatten auch die Möglichkeit, im Rahmen ihrer konkreten Forschungsprojekte ihre Staatsexamensarbeiten vorzubereiten oder Themen für andere Prüfungsteile zu generieren. Grundlage dafür konnte bzw. kann das Portfolio sein. Neben den studienbezogenen Qualifikationen wurden weitere Angebote gemacht, zum Beispiel zum Schreiben englischer Texte, zu Forschungsmethoden oder Unterrichtsmethoden.

Der enge Kontakt der Studierenden zu den Lehrenden gewährleistete fachkompetente und kontinuierliche Studienberatung und ermöglichte eine höhere Verbindlichkeit der Lehrenden gegenüber den Studierenden sowie der Studierenden gegenüber den beteiligten Disziplinen. Diese Beratungsmöglichkeit wurde im ersten und zweiten Semester vielfach von den Studierenden genutzt. Die beteiligten Lehrenden stehen nun für Betreuung von Abschlussarbeiten und Prüfungen zur Verfügung.

1 Der Anhang ist unter www.waxmann.com/buch2721 herunterladbar.

Meike Kricke, Kersten Reich

2. Das Modul Erziehen

2.1 Ziele und Kompetenzen

Das Modul Erziehen verstand sich im Modellkolleg Bildungswissenschaften als Fundament einer fördernden Beziehungsarbeit. Dabei wurden folgende schulformübergreifende Kompetenzen angestrebt:

- Pädagogische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe und Handlungsfelder systematisch vor allem in historischen, kulturellen, sozialen Kontexten erläutern können
- Bedeutung von Beziehungen und Fördern in Lern- und Lehrprozessen erfahren und wahrnehmungssensibel werden für Interaktionen
- Interaktion als Schlüsselverhältnis in pädagogischen Prozessen erfahren
- Zentrale Grundlagen der Erziehungs-, Bildungs-, und Sozialisationstheorien auf (außer-)schulische Situationen beziehen und kritisch reflektieren
- „LehrerIn sein" und „*new learning*": Lehrerinnen und Lehrer als Ermöglicher, Förderer, Begleiter in einer sich stets wandelnden Lebenswirklichkeit (Diversität) begründen
- Förderung der kommunikativen und interaktiven Kompetenzen (Kommunikation, Moderation, Beratung, Konfliktprävention, Förderung)
- Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Haltungen und Wertevorstellungen auf Grundlage der eigenen Motivation und Biografie
- Entwicklung eines systemischen Verständnisses von Erziehung, Beratung und Kommunikation

2.2 Inhalte – Was haben wir gemacht? Wie haben wir es gemacht?

Die Inhalte des Moduls Erziehen basieren auf

- den Bildungsstandards der KMK vom 16.12.2004 für den Kompetenzbereich Erziehen,
- den Wünschen der Studierenden, die in der ersten Sitzung aufgenommen wurden,
- den Zielvorstellungen der Modulverantwortlichen, die aus einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise argumentieren,
- Grundlagen der finnischen Lehrerbildung, in der die modularisierte Lehrerbildung bereits seit 2005 erfolgreich praktiziert wird und ein Beziehungslernen im Mittelpunkt steht.

Daraus ergaben sich die im Folgenden dargestellten Inhalte und Ziele:[1]

Thema der Sitzung	Ziele	Übergreifende Kompetenzen
Organisation/ Portfolio „Meine Motivation zum Lehramtsstudium“/ „Meine erste Arbeitstheorie“	Studierende werden sich ihrer Vorerfahrungen und Haltungen im pädagogischen Bereich bewusst und tauschen sich darüber untereinander aus.	Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Haltungen und Wertevorstellungen auf Grundlage der eigenen Motivation und Biografie
Kennenlernen Erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft	Die Studierenden erhalten in aktiver Auseinandersetzung Gelegenheit, die anderen und sich im Blick auf das Lehramtsstudium zu erfahren. Sie lernen für sie und für die Wissenschaft relevante Grundbegriffe kennen und erwerben die Fähigkeit, diese darzustellen und zu erläutern.	Zentrale Grundlagen der Erziehungswissenschaften und Sozialisationstheorien auf (außer-) schulische Situationen beziehen und reflektieren
Wirklichkeitskonstruktionen und der Sinn von Förderung (*growth*) in pädagogischen Prozessen	Die Studierenden erfahren unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen in der Wahrnehmung und Interpretation pädagogischer Ereignisse. Förderung wird als das bedeutsamste pädagogische Ziel der Gegenwart rekonstruiert. Sie erkennen die Bedeutung von Multiperspektivität im pädagogischen Handeln und unterscheiden verschiedene Wege und Ergebnisse der Förderung von Lernen in pädagogischen Situationen.	Kritische Reflexion der eigenen Haltungen und Wertevorstellungen
Fallstudien I – eine Einführung und Portfolio-Reflexion	Die Studierenden formulieren erste Beobachtungen aus der Schulpraxis. Sie lernen die Methode der Einzelfallstudie als wissenschaftliches Erkenntnisinstrument in der qualitativen Sozialforschung und als didaktisches Ausbildungsinstrument in der Lehramtsausbildung kennen und führen erste Interpretationen durch. Dabei wenden sie den Labeling-Approach-Ansatz an.	Die Lehrperson als „ForscherIn“: Verzahnung von konkreten Praxisbeispielen und wissenschaftlichen Theorien („Forschendes Lernen“)
Wandel der Lehr-/ Lernkulturen und des Lehrerbildes	Der Wandel der Lehr- und Lernkulturen wird am Beispiel des Lehrerberufes diskutiert und auf eigene Erfahrungen bezogen. Ein professionelles Verständnis des Lehrerberufes als Ermöglicher(in), Förderer/in, Begleiter/in und Helfer/in wird erarbeitet („*new learning*“).	„LehrerIn sein“ und „*new learning*“: Lehrerinnen und Lehrer als Ermöglicher, Förderer, Begleiter in einer sich stets wandelnden Lebenswirklichkeit

1 Eine ausführliche Dokumentation aller Materialien zu den Einzelsitzungen finden sich unter: http://www.hf.uni-koeln.de/33814 (Datum des Abrufs: 10.12.2011).

Interaktion	Interaktion wird als pädagogisches Schlüsselverhältnis verstanden und auf eigene Wirklichkeitskonstruktionen bezogen. Es werden äußere und innere Interaktionsformen erörtert und auf pädagogische Konfliktfälle konkret angewandt. Darüber hinaus erhalten die Studierenden einen Überblick über den gesellschaftlichen Wandel der Interaktionstheorie	Interaktive und kommunikative Kompetenzen als Ressource für professionelles Erziehungshandeln fördern Konfliktpräventions- und -lösungsstrategien kennenlernen Interaktion als Schlüsselverhältnis in pädagogischen Prozessen erfahren
Kommunikation	Die Studierenden lernen Elemente der Selbstkundgabe und Selbstwahrnehmung sowie grundlegende Aspekte der Körpersprache vor allem bezogen auf ihre Rolle als Lehrerin/Lehrer kennen. Sie erarbeiten und erproben Interaktionen im Rahmen des Modells der Transaktionsanalyse von E. Berne.	Erwerb von Grundwissen zur Gestaltung von Kommunikation, Beratung und Förderung zur Kompensationen von Benachteiligungen im Bildungssystem
Fallstudien II	Die Studierenden arbeiten mit ihren ersten Beobachtungen zu ihrem Fall (ihrer Schülerin/ihrem Schüler). Sie erarbeiten einen Gesprächsleitfaden für ein Interview mit ihrem Fall. Die Studierenden lernen altersbezogene Sozialisationsstufen und Aspekte außerschulischer Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kennen. Die Studierenden beschäftigen sich mit Erklärungen und Einstellungen von Lehrpersonen und deren Wahrnehmung von Schülerleistungen und -verhalten.	Zentrale Grundlagen der Erziehungswissenschaften und Sozialisationstheorien auf (außer-) schulische Situationen beziehen und reflektieren Förderung von Diagnostik im Hinblick auf individuelle Förderung „Forschendes Lernen“
Lerntheorien und Classroom-Management	Klassenführung Die Studierenden kennen wichtige Dimensionen effektiver Klassenführung zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Klassenraumgestaltung Die Studierenden kennen relevante Aspekte bei der Klassenraumgestaltung und können diese in einem konkreten Fall umsetzen. Verhaltensmodifikation Die Studierenden wissen, wie Bedingungsfaktoren von unerwünschtem Verhalten im Unterricht systematisch analysiert werden können und wie erwünschtes Verhalten aufgebaut werden kann. Sie können dieses Wissen auf einen konkreten Fall anwenden.	Konfliktpräventions- und -lösungsstrategien kennenlernen Umgang mit Heterogenität und Diversität in einer sich wandelnden Lebenswirklichkeit Interaktion als Schlüsselverhältnis in pädagogischen Prozessen erfahren

„Beziehungen“: Initiieren, Begleiten, Aufbauen (Modelling: alle Modulbeauftragten analysieren eine Fallbeschreibung aus unterschiedlichen Perspektiven)	Anhand einer Fallbeschreibung wird eine pädagogische Situation bezüglich ihrer Ressourcen und Lösungspotenziale aus verschiedenen Perspektiven analysiert und reflektiert. Dabei werden besonders Aspekte der Präsenz der Erzieher- und Förderrolle vertiefend erarbeitet und nach ihrer Wirksamkeit beurteilt. Beispiele für eine effektive Beziehungs- und Förderarbeit werden dokumentiert. Anhand der Fallbeschreibung erhalten die Studierenden ein Exempel, wie ihre Fallbeschreibung im Portfolio dokumentiert werden kann.	Zentrale Grundlagen der Erziehungswissenschaften und Sozialisationstheorien auf (außer-) schulische Situationen beziehen und reflektieren Bedeutung von Beziehungen und Fördern in Lern- und Lehrprozessen erfahren und wahrnehmungssensibel werden für Interaktionen Förderung der Interdisziplinarität
Fallstudien III: Interviewanalyse und Präsentationsvorbereitung		Forschendes Lernen (Verbindung von Theorie- und Praxiserfahrungen)
Erziehen aus Sicht der Inklusion	Welche Menschenbilder gibt es? Wie ist meine eigene Vorstellung vom Menschen? Wie können Menschenbilder das erzieherische Handeln beeinflussen? Wie sehen sich Menschen mit Behinderung? Wie ist Integration, Segregation und Inklusion zu definieren?	Raum für die eigene Entwicklung geben: kritische Reflexion der eigenen Haltungen und Wertevorstellungen
Fallstudien IV: Vorbereitung auf die Fallstudien-Präsentationen		
Präsentation der eigenen Fallstudien		Die Lehrperson als „ForscherIn“: Verzahnung von konkreten Praxisbeispielen und wissenschaftlichen Theorien („Forschendes Lernen“)
Abschlussfeedback zum Modul 1		Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Haltungen und Wertevorstellungen auf Grundlage der eigenen Motivation und Biografie

Um einen Transfer von Theorie und Praxis zu fördern, arbeiteten die Studierenden im Modul Erziehen an einer selbst gewählten Fallstudie aus ihrer Praxisschule, die sie im Portfolio dokumentierten und reflektierten.

2.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg

Das Modul Erziehen fand im WS 09/10 in Kooperation mit dem Juniormodul Unterrichten statt. Die Studierenden bildeten nach Präferenz eine Montags- (24 Studierende) und eine Donnerstagsgruppe (33 Studierende). Die vierstündigen Seminare (mit einer halbstündigen Pause) waren geprägt durch vernetzte Planungen der verschiedenen Modulbeauftragten (Interdisziplinarität) und Team Teaching. Sie zeichneten sich des Weiteren besonders durch Methodenvielfalt aus. Die Teilnahme von Praxisschul-Lehrpersonen eröffnete erweiterte Sichtweisen auf die Schulpraxis innerhalb der Seminare.

An einem Vormittag in der Woche besuchten die Studierenden eine der Kooperationsschulen des Modellkollegs, um im ersten Modul Erziehen eine Fallbeschreibung einer Schülerin/eines Schülers zu entwickeln.

Gemeinsame Regeln und Rituale: Ein Fokus wurde auf die gemeinsame Erstellung von Regeln und Ritualen in der Seminargestaltung gelegt. Dieser Vorgang wurde zum Ausgangspunkt für ein demokratisches und beziehungsintensives Miteinander. Die Regeln und Rituale wurden stetig reflektiert und auf dieser Basis während des Semesters und darüber hinaus modifiziert. Folgende Regeln und Rituale wurden im ersten Semester entwickelt:

- **Reflexionsfragen:** Am Ende jedes Seminars wurden folgende Fragen beantwortet: *Was habe ich für mich heute gelernt? Was ist noch unklar geblieben? Was wünsche ich mir noch?* Durch die regelmäßige Dokumentation der Reflexionsfragen im Portfolio setzten sich die Studierenden mit den Inhalten intensiv auseinander und reflektierten ihren eigenen Lernfortschritt.
- **Das Blitzlicht**: Zu Beginn jedes Seminars tauschten sich die Studierenden über folgende Fragen aus: Welche Erfahrungen habe ich in der Praxis gemacht? Was beschäftigt mich noch aus der letzten Sitzung (Bezug zu den drei Fragen)? Das Blitzlicht ermöglichte einen gemeinsamen Austausch über die Erfahrungen in der Praxis. Dabei wurde direkter Bezug auf die Seminarinhalte genommen, um eine Verzahnung von konkreten Praxisbeispielen und wissenschaftlichen Theorien zu gewährleisten.
- **Die Triadengruppe**: In Dreierteams trafen sich die Studierenden, um die oben genannten Fragen (1-3) gemeinsam in einem bewertungsfreien Rahmen zu reflektieren und im Portfolio zu dokumentieren. Solche Lernpatenschaften ermöglichen es, die Lehrerbildung zu individualisieren. Dies ist gerade ein großer Vorteil an „Massenuniversitäten" wie der Universität zu Köln (vgl. Reich, 2009, S. 98).
- Dabei spielt auch die Portfolioarbeit eine große Rolle, durch die die Studierenden ihre subjektiven Theorien über den Lehrberuf und über erlebte Praxissituationen reflektieren. Die angehenden Lehrkräfte erleben so frühzeitig einen kollegialen Austausch, sie „lernen, Rückmeldungen zu geben und anderer zu nutzen, um ihre pädagogische Arbeit kontinuierlich zu verbessern und damit auch Verantwortung für ihr professionelles Tun zu übernehmen" (Reich, 2009 S. 96f.). Dies

soll eine umfangreiche Vorbereitung auf eine beratende Tätigkeit als Lehrer/Lehrer gewährleisten. Hier wurde bewusst die Form der Triade gewählt, da in dieser Teamstruktur nicht „so schnell übereinstimmende Koalitionen" (Reich 2009, S. 98) gebildet werden wie zum Beispiel in Zweier- oder Viererteams.

Studierende konnten zudem:

- „Inputs" (Literatur, Erklärungen, Statements …) für die nächste Sitzung anfordern,
- Personenwünsche (Expertinnen und Experten) für bestimmte Sitzungen äußern,
- den Wunsch äußern, sich ohne Dozierende im Raum über ein Thema auszutauschen.

Feedbackkultur: Am Ende jeder Sitzung hatten die Studierenden Zeit für ein individuelles Feedback. Eine weitere Form des gegenseitigen Rückmeldens stellte die Methode der „Reflecting Teams" dar. Ziel dieser Methode, die in den 1980er Jahren von Tom Andersen entwickelt wurde, ist es, die „Beobachterperspektiven von Teilnehmern" (Reich, 2009, S. 241) zu stärken.

Anregungsreiche Lernumgebung: Die Gestaltung des *pädagogischen Raumes* wurde von Studierenden und verschiedenen Mitarbeitenden des Modellkollegs Bildungswissenschaften in Zusammenarbeit mit dem Projekt *school is open* gemeinsam geplant und umgesetzt. Neben einer anregungsreichen und persönlichen Lernatmosphäre wurden dabei auch Möglichkeiten der Raumnutzung für verschiedene Methoden erarbeitet. Auch stehen den Studierenden zusätzlich die Räume verschiedener Mitarbeitenden für Gruppenarbeitsphasen etc. zur Verfügung. Außerhalb der Modellkolleg-Zeiten können die Studierenden die Räumlichkeiten für eigene Zwecke nutzen: zum Lernen, zum Austausch, zum Triadentreffen, etc.

2.4 Wie hat es funktioniert?

In der Reflexion wird deutlich, dass viele inhaltliche Themenschwerpunkte unter Einsatz einer gefächerten Methodenvielfalt nur an der Oberfläche behandelt werden konnten. Neben der Seminarstruktur ist aus Dozierendensicht vor allem eine Vorlesung zur theoretischen Fundierung der Inhalte notwendig. Sinnvoll ist weiterhin die im Bachelorstudiengang vorgesehene Vorlesung mit der Portfolioarbeit aus dem Orientierungspraktikum und den aufbauenden Seminaren zu dem Modul Erziehen abzustimmen, in denen an eigenen Fallstudien aus dem Orientierungspraktikum gearbeitet werden könnte. Denn hervorzuheben ist aus Dozierendensicht das Arbeiten an einem konkreten Praxisfall und die dabei entstehende Verknüpfung von Praxiserfahrung und Theoriefundamenten zu Beginn der Ausbildung, um eine forschenden Haltung auf Seiten der Studierenden zu fördern. Die individuelle Betreuung und das gemeinsame Erstellen von Regeln und Ritualen führte aus Dozierendensicht zu ei-

nem lernförderlichen Klima. Wünschenswert wäre es, die Studierenden von Anfang an stärker in die inhaltlichen Modulplanungen miteinzubeziehen. Dies ließ sich für das erste Semester organisatorisch nicht umsetzen. Während des Semesters hatten die Studierenden jedoch die Möglichkeit, eigene selbst gewählte Vertiefungsschwerpunkte individuell zu erarbeiten und vorzustellen.

2.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge

Die Übertragung der oben dargestellten Inhalte[2] stellt aus Dozierendensicht eine gute Basis für das Modul Erziehen dar. Besonders durch die Fallbezogenheit lassen sich die beiden Praxisphasen Eignungspraktikum und Orientierungspraktikum im Bachelorstudium sehr gut in die Seminararbeit integrieren. Eine Voraussetzung dazu wäre jedoch, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine höhere Transparenz über die Praxisphasen und deren Inhalte erhielten. Aus diesem Grund und um eine stärkere Theorie-Praxis-Verknüpfung anzubahnen, haben wir einen Reader für das Modul Erziehen entwickelt, der darstellt, wie die Portfolioarbeit aus dem Orientierungspraktikum mit der Seminararbeit verknüpft werden könnte (s. Anhang unter www.waxmann.com/buch2721).

In der Seminararbeit zum Modul Erziehen wurde auch eine Liste von Erziehungsromanen und -filmen erstellt (Anhang). Diese könnte in der Seminararbeit eingesetzt werden.

Eine inhaltlich stärkere Beachtung sollten die Themenbereiche „Gender" und Inklusion erfahren. In der BA/MA-Struktur sollten außerdem aus unserer Sicht Anreize geschaffen werden, interessierten Studierenden vertiefende Angebote im Rahmen des Moduls anzubieten: zum Beispiel in Form von Beratungs- oder Einführungsworkshops zum wissenschaftlichen Arbeiten als Grundlage für die eigene Fallarbeit.

Es zeichnet sich ab, dass in der Seminarstruktur flächendeckend keine Standardisierung für das Modul Erziehen erreicht wird. Um eine Konstanz der Inhalte zu sichern, wäre eine Möglichkeit, gezielte Lecturer-Stellen zu schaffen, die ein einheitliches Seminarkonzept umsetzen würden. Zudem zeichnet sich insgesamt ab, dass die Creditverteilung der bildungswissenschaftlichen Anteile im Vergleich zu den Fachwissenschaften und -didaktiken zu niedrig ist.

Während des Modellkollegs wurden im Modul Erziehen vielfältige handlungsorientierte Methoden umgesetzt. Bilanzierend fehlte eine Vorlesung zur theoretischen Fundierung. In dem akkreditierten Lehramtsstudium ist eine Vorlesung, die die Studierenden als Grundlage vor der Seminararbeit zum Modul belegen, fester Bestandteil. In dieser lassen sich neben den oben dargestellten Inhalten auch Bezüge zu den Praxisphasen Eignungspraktikum und Orientierungspraktikum knüpfen.

Weiterhin hat sich das Format des „Modellings" aus Dozierendensicht sehr bewährt. Die Studierenden meldeten zurück, dass sie besonders durch die Personifi-

2 Zu den einzelnen Sitzungen sind „Reflexionen der Lehrenden" mit einem Bezug zum BA/MA-Studium ab dem WS 11/12 zu finden unter: http://www.hf.uni-koeln.de/33814.

zierung der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplin einen sehr guten Einblick in den Zusammenhang der verschiedenen Anteilsdisziplinen erhalten konnten. Im Rahmen des akkreditierten Lehramtsstudiums könnten Vorlesungen aus vereinzelten Modelling-Einheiten bestehen oder das Format könnte das Ende einer Ringvorlesung bilden. Um Terminabsprachen zu vereinfachen, könnten bestimmte Themenkomplexe auf Video aufgezeichnet werden, die dann als Podcast zugänglich wären.

Da der Großteil der Studierenden kaum Vorerfahrungen in Bezug auf die Portfolioarbeit aufweist, ist eine fundierte Einführung essentiell. Diese wird an der Universität zu Köln seit dem Wintersemester 2011/12 über das Zentrum für Lehrerbildung in Verbindung mit Begleitveranstaltungen zum Orientierungspraktikum organisiert. Wurde eine individuelle Betreuung der Portfolioarbeit über alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiterin im Modellkolleg gesichert, erscheint der Erwerb der Credits über Portfolios im Modul für alle Studierenden als sehr aufwendig. Insgesamt zeichnet sich ab, dass es einen höheren Betreuungs- bzw. Personalschlüssel geben muss.

Das Arbeiten in Triaden stellt aus Dozierendensicht eine gute Basis dar, um in heterogenen Lernteams (Studierende verschiedener Schulformen) kooperierende und kommunikative Kompetenzen zu stärken – auch im Hinblick auf das Thema Inklusion. In Lernteams können sich die Studierenden in der Bearbeitung ihres Portfolios Praxiselemente gegenseitig unterstützen, beraten und Rückmeldungen geben. Durch das Arbeiten an eigenen Praxisfällen kann zudem eine forschende Grundhaltung bei den angehenden Lehrkräften von Beginn des Studiums an gefördert werden. Die Erfahrungen aus dem Modellkolleg zeigen, wie wichtig eine Unterstützung der Studierenden in ihrer eigenen Fallarbeit ist. Für eine erfolgreiche Implementierung könnte hier mit einem Tutorensystem gearbeitet werden: Studierende höherer Semester könnten die Studierenden in der Fallarbeit unterstützen und beraten. Durch die Präsentationen der eigenen Fallstudien könnten die Studierenden weiterhin einen mehrperspektivischen Blick auf ihren späteren Beruf erlangen. Eine fördernde Grundeinstellung kann zudem von Anfang an des Studiums durch den Themenkomplex der Inklusion gefördert werden. Hier stellen für uns die beiden Selbstreflexionselementen Arbeitstheorie und Erfolgs- und Wachstumsseite innerhalb der Portfolioarbeit zwei elementare Instrumente zur eigenen Weiterentwicklung dar, die z.B. auch im Rahmen von Lernteamarbeit aufgegriffen werden sollten. So würde eine Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Haltungen und Wertevorstellungen auf Grundlage der eigenen Berufsbiografie gefördert.

Ellen Aschermann, Heike Gerdes

3. Das Modul Beurteilen

3.1 Ziele und Kompetenzen

Ziel des Moduls Beurteilen war es, die Bildungsstandards der KMK im Kompetenzbereich Beurteilen mit wissenschaftlichen Theorien und Ergebnissen aus der Lehr-/Lernforschung zu verbinden. Beurteilungskompetenz umfasst vier unterscheidbare Dimensionen, die im Rahmen des Moduls entwickelt werden sollen:

1. Die Erfassung der Lernvoraussetzungen, Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler
2. Die Analyse der Aufgabenanforderungen und der notwendigen und möglichen Bearbeitungsschritte (Verbindung zur Fachdidaktik)
3. Erkennen der Prozessmerkmale, die die Qualität der Beurteilung beeinflussen können, und Reflexion der eigenen internen Beurteilungsmaßstäbe (z.B. Bezugsnormorientierung, subjektive Theorien)
4. Adressatenangemessene Kommunikation der Befunde (Bezug zur Beratung).

Mit dieser Perspektive geht das Modul Beurteilen über die klassischen Ansätze der Beurteilung von Personenvariablen hinaus und erweitert die Perspektive auf die Diagnose der den Lernanforderungen zugrunde liegenden kognitiven, emotionalen und sozialen Verarbeitungsschritte. Außerdem wird die soziale Dimension von Beurteilungen, die zugleich in den gesellschaftlichen Normen als auch in den biografischen Erfahrungen der Studierenden gründet, reflektiert und wissenschaftlichen Analysen zugänglich gemacht. In allen Bereichen werden die Theorien und Modelle der psychologischen und pädagogischen Diagnostik als Ausgangspunkte für den Kompetenzaufbau genutzt. Die eigenen Erfahrungen der Studierenden aus pädagogischen Situationen (wöchentlicher Besuch der Praxisschule) und aus den übrigen Lernbereichen werden explizit mit den wissenschaftlichen Konzepten verknüpft. Methodisch wird ein situationsorientierter Lernansatz vorgesehen, in dem neben der Selbsterkundung auch die Beobachtung und die Durchführung konkreter diagnostischer Situationen im schulischen Kontext integriert wird.

3.2 Inhalte

Das Modul Beurteilen erweitert, aufbauend auf dem ersten Modul Erziehen, in zweierlei Hinsicht die Perspektive auf schulische Lehr-/Lernprozesse: Das methodische Repertoire wird von der Einzelbeobachtung auf die Beurteilung von Variablenausprägungen auf Grundlage von Verteilungsparametern erweitert. Auf der theoretischen Ebene wurden zentrale Konzepte der Psychologie eingeführt und ihre Bedeutung für den Beurteilungsprozess verdeutlicht. Beide Erweiterungen ermöglichten

es den Studierenden, komplexe schulische Anforderungen anhand weiterer Kriterien zu strukturieren und das eigene Handeln wissenschaftlich zu reflektieren. Weiterhin wurden die Wünsche der Studierenden, die zum Abschluss des Moduls Erziehen erhoben worden waren, in die Auswahl und Gestaltung der Themen aufgenommen, soweit sie sich in die Zielvorstellungen des Moduls integrieren ließen.

3.2.1 Was haben wir gemacht?

Auf Basis der obigen Ausführungen zu den Zielen und Kompetenzen ergaben sich die in Tabelle 1 dargestellten konkreten Inhalte des Moduls Beurteilen.

Thema / Inhalte	Ziele: Die Studierenden
Lernvoraussetzungen: Informationsverarbeitungsmodell, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Wissenserwerb, Lernstrategien, Gedächtnisentwicklung, Rolle des Vorwissens, Lernen mit Texten, Lernschwierigkeiten, Transfer, Lehren und Lernen	… kennen die Komponenten des Informationsverarbeitungsmodells und deren Eigenschaften sowie die Prozesse, die an der Informationsverarbeitung beteiligt sind. … wissen, wie Wissen erworben wird, wie es im Langzeitgedächtnis repräsentiert ist und unter welchen Bedingungen es abgerufen und angewendet werden kann. … können anhand mehrerer Beispiele erläutern, wie das Informationsverarbeitungsmodell genutzt werden kann, um schulischen Wissenserwerb zu fördern.
Rehistorisierende Diagnostik (Inklusion)	… kennen das kulturhistorische Modell der Entwicklung in Grundzügen und können grundlegende Prozesse auf die Entstehung von Behinderung übertragen. … kennen das Vorgehen der rehistorisierenden Diagnostik und können zwischen Erklären und Verstehen unterscheiden. Sie kennen den Zusammenhang mit der Syndromanalyse. … können unter rehistorisierenden Aspekten die Lebensgeschichte betrachten und verstehen, wie es zu Lernproblemen kommen kann.
Lerndiagnostik – Standardisierte Schultests: Normierung, Gütekriterien, Testkonstruktion, Anwendung der SELLMO, Auswertung und Interpretation	… wissen, welche Gütekriterien standardisierte Tests erfüllen müssen und wie diese bestimmt werden. … wissen, was unter Normierung zu verstehen ist und wie und warum Standardwerte berechnet werden. … wissen, wie standardisierte Tests durchzuführen sind und wie man Testergebnisse interpretiert.
Lerndiagnostik – eigene Tests entwickeln: Lehrzielmatrix, Bezug zum Informationsverarbeitungsmodell, Erstellung konkreter Aufgaben vor dem Hintergrund der Lehrzielmatrix	… können die Begriffe „Wissen“, „Verstehen“ und „Anwenden“ aus der Lehrzielmatrix vor dem Hintergrund des Informationsverarbeitungsmodells erläutern. … können unter Berücksichtigung der Lehrziele für einen speziellen Inhaltsbereich eine Lehrzielmatrix erstellen. … können für die Zellen der Lehrzielmatrix diagnostisch wertvolle Aufgaben in einem passenden Aufgabenformat formulieren.

Leistungsbeurteilung – Prüfungen: Mündliche vs. schriftliche Prüfungen, Validität, Objektivität und Reliabilität von Prüfungen, Fehlerquellen, Urteilsverzerrungen	… kennen die Vor- und Nachteile von schriftlichen und mündlichen Prüfungen. … wissen, welche Fehlerquellen bei der Bewertung schriftlicher und mündlicher Prüfungen eine Rolle spielen können. … können konkrete Maßnahmen nennen, um die Qualität von Leistungsbewertungen (Objektivität, Reliabilität, Validität) zu verbessern.
Leistungsbeurteilung – Zensuren/Noten: Arten von Zeugnissen, Schulgesetz	… können die verschiedenen Zeugnisarten benennen und hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen die Freiheiten in der Gestaltung der Zeugnisse einschätzen. … setzen sich diskursiv mit der Problematik der Kopfnoten auseinander.
Leistungsfeedback: Selbstbewertungsmodell, (Leistungsmotivation), Bezugsnormen, Motivationstraining	… kennen die Vor- und Nachteile verschiedener Bezugsnormorientierungen von Lehrkräften in Bezug auf ihre motivationalen Effekte auf Schülerseite. … können die Komponenten des Selbstbewertungsmodells erläutern. … können relevante Komponenten eines Motivationstrainings, das auf dem Selbstbewertungsmodell basiert, erläutern.
Beratung: Definition von Beratung, Ziele von Beratung an Schulen, Beratungsanlässe, Planung, Gesprächsführung, Spiegeln, Deeskalation	… kennen die Phasen und die Rollen in Beratungssituationen. … können Aussagen paraphrasieren und spiegeln. … kennen Strategien, um mit überraschenden Einwänden in Beratungssituationen umzugehen.
Vergleichende Schulleistungsmessungen: Überblick über Schulvergleichsstudien, Ziel und Zweck der Studien, VERA	… kennen die Vor- und Nachteile von Schulvergleichsmessungen. … können die wichtigsten Schulvergleichsstudien benennen und ihren Inhalt zusammengefasst wiedergeben. … wissen, welche Informationen sie anhand der VERA-Studie erhalten und wie sie diese für ihren Unterricht nutzen können.

3.2.2 Wie haben wir es gemacht?

Über die wöchentlich zu bearbeitenden Aufgaben hinaus (Vorbereitung einer Sitzung oder Erarbeitung in der Sitzung) hatten die Studierenden mehrere **Semesteraufgaben** zu erledigen, Semester begleitend eine **Fallstudie** durchzuführen sowie das **Portfolio** weiterzuführen.

Semesteraufgaben

Bei den Semesteraufgaben war es den Studierenden freigestellt, zu welchem Zeitpunkt während des Semesters sie diese Aufgaben bearbeiteten. Sie wurden im Portfolio dokumentiert und reflektiert:

- Die Lernergebnisse aus den beiden Sitzungen zu „Wissen und Entwicklung“ waren in Form eines Educasts (siehe Kapitel 11) aufzubereiten und den anderen Studierenden auf der Lehr-Lern-Plattform ILIAS bereitzustellen.

- Jede/r Studierende hatte die Aufgabe, einen Glossareintrag rund um das Thema Beurteilen zu verfassen. Die gesammelten Glossarbeiträge wurden am Ende des Semesters einheitlich formatiert, vervielfältigt und zu Beginn des neuen Semesters den Studierenden in gebundener Form ausgehändigt.
- Als punktuell durchzuführende Praxisaufgaben waren die Studierenden aufgefordert, während des Semesters ein Interview mit einer Lehrkraft und einem Schüler/einer Schülerin zur Funktion von Noten zu führen sowie einen Satz Schülerarbeiten mit Hilfe ihrer betreuenden Lehrkraft zu korrigieren.

Fallstudie
Ein Anliegen des Modellkollegs ist es, schon während der ersten Ausbildungsphase eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis herzustellen. Ganz wesentliches Element dieser Theorie-Praxis-Verzahnung war auch im Modul Beurteilen wieder die Fallstudie, die folgendermaßen formuliert war:

> *Verfassen Sie für einen Schüler/eine Schülerin in einem Fach auf Grund von vorliegenden Daten (z.B. Zeugnisse, Klassenarbeiten, Tests, Berichte) und eigener Datenerhebungen (z.B. standardisierter Schultest, Interview, qualitative Analysen, Beobachtungen, rehistorisierende Diagnostik) eine schriftliche Stellungnahme. Entwickeln Sie die Eckpunkte eines Förderplans für das nächste halbe Jahr und formulieren Sie adressatengerechte schriftliche Berichte an die Schülerin/den Schüler, die Eltern und die Lehrkraft.*

Die Studierenden nutzten die Vormittage, die sie regelmäßig in einer Schulklasse verbrachten, um die Datenerhebungen für die Fallstudie durchzuführen. Am Ende des Semesters präsentierten die Studierenden im Rahmen einer Posterausstellung den anderen Studierenden, den Lehrkräften der Praxisschulen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Modellkollegs ihre Fallstudienergebnisse.

Portfolio
Wie auch im ersten Semester sammelten und ordneten die Studierenden ihre Materialien und Reflexionen in einem Entwicklungsportfolio. Zum abschließenden persönlichen Entwicklungsgespräch mit ihrem Mentor/ihrer Mentorin legten sie ein sog. öffentliches Portfolio vor, das nur einen Teil der im Laufe des Semesters angefertigten Aufgaben enthält:
- die erste und zweite Arbeitstheorie zum Thema Beurteilen
- eine Dokumentation der Fallstudie
- die Reflexion der persönlichen Ziele
- ein vertiefend bearbeiteter Schwerpunkt aus dem Modul Beurteilen mit einer Begründung für die Auswahl gerade dieses Schwerpunktes.

Zur Gestaltung dieses öffentlichen Portfolios bekamen die Studierenden einen ausführlichen Leitfaden an die Hand.

3.3 Rahmenbedingungen

Das Modul Beurteilen wurde in Kooperation mit dem Juniormodul Innovieren im Sommersemester 2010 durchgeführt. In dieser Zeit wurden möglichst unterschiedliche Lehr-/Lernformen praktiziert, so dass die Studierenden auch viele Unterrichtsmethoden erfahren und ausprobieren konnten. Immer dann, wenn selbstständig Inhalte zu erarbeiten waren, standen neben den Dozierenden mehrere Tutorinnen und Tutoren zur Verfügung, die inhaltliche und/oder methodische Hilfestellung gaben.

Die Studierenden besuchten zusätzlich zu den Seminarsitzungen an einem Vormittag in der Woche weiterhin eine der kooperierenden Praxisschulen. So konnte eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis sichergestellt werden.

Die knapp 60 Studierenden wurden zu Beginn jeder Sitzung nach verschiedenen, didaktisch begründeten Prinzipien in zwei Teilgruppen aufgeteilt. So konnte das Andockmodul Soziale Interaktion und Kommunikation (SIK) parallel zum Modul Beurteilen unterrichtet werden. Die Studierenden waren wöchentlich von 12.00 bis 19.00 Uhr im Modellkolleg; nach Abzug der Pausenzeiten verblieb eine reine Lehr-Lern-Zeit von fünf Zeitstunden wöchentlich. Nach Abzug der Unterrichtszeiten für das parallel laufende Modul SIK entfiel auf das Modul Beurteilen eine reine Lehr-Lern-Zeit von dreieinhalb Stunden. In Abbildung 1 (siehe S. 15) ist der zeitliche und inhaltliche Rahmen der Sitzungen dargestellt.

Ansonsten entsprachen die Rahmenbedingungen im Modul Beurteilen den im Modul Erziehen dokumentierten Rahmenbedingungen. Im Modul Beurteilen wurden z.B. die im ersten Semester erarbeiteten Regeln und Rituale weitgehend beibehalten, auf Wunsch der Studierenden wurden lediglich einige Feinjustierungen vorgenommen.

3.4 Wie hat es funktioniert?

Schon während des laufenden Semesters wurde deutlich, dass die durch die KMK vorgegebenen Inhalte des Kompetenzbereichs Beurteilen viel zu umfangreich sind, um sie in einem Semester theoretisch fundiert, mit Praxiserfahrungen angereichert und reflektiert zu erarbeiten. Viele Inhalte konnten nur angerissen werden. Für dieses Problem sind verschiedene Lösungen denkbar, wobei a) eine inhaltliche Reduktion oder b) eine begleitende Vorlesung zur theoretischen Fundierung praktikabel erscheinen. Positiv an der gewählten Vorgehensweise war, dass die Kumulativität des Wissensaufbaus in diesem Modul für alle Modulstudierenden deutlich wurde, da die Kenntnisse aus den Seminarsitzungen unmittelbar für die Fallstudie genutzt werden konnten. Durch eine weitere Modelling-Sitzung wurde die Beziehung zwischen den Themen Erziehen und Beraten besonders verdeutlichet, da hier Live-Beratungen anhand von Rollenspielen gemeinsam mit einer Schauspielerin in verschiedenen Settings durchgeführt werden konnten. Diese Settings wurden dann von den Studieren-

den und mehreren Dozierenden (auch anderer Module) sowie externen Expertinnen und Experten reflektiert.

Im Modul Beurteilen wurden die Studierenden nicht wie in den anderen Modulen in zwei Gruppen aufgeteilt, sondern gemeinsam unterrichtet. Dieses Vorgehen hat sich, trotz des Team Teachings und der Unterstützung durch zahlreiche Tutorinnen und Tutoren, als suboptimal erwiesen. Die Gruppe war schlicht zu groß, um ein persönliches Verhältnis aufzubauen und auf jeden Einzelnen individuell einzugehen. Zu viel Vorbereitungszeit und auch Zeit während der laufenden Sitzungen floss in die Planung und das Management der Lerngruppen (Gruppeneinteilung, Themenaufteilung, Raumbelegung, …).

Als besonders fruchtbar wurde von den Dozierenden auch in diesem zweiten Semester die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, insbesondere die Semester begleitende Fallarbeit in der Schule, gesehen. Sowohl die Posterpräsentationen als auch die differenzierteren Ausarbeitungen des Falles im Portfolio ließen erkennen, dass ein Transfer in die Praxis unter den gegebenen Bedingungen gelingen kann und dass darüber hinaus die Verzahnung von Theorie und Praxis dazu führt, dass die Studierenden ihre eigenen Haltungen und Werte reflektieren.

3.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge

Welche Formate haben sich bewährt?

Da das Modellkolleg explizit auch innovative Lehr-/Lernsettings erproben wollte, wurde im Modul Beurteilen das Format im Vergleich zum ersten Semester deutlich verändert, indem die gesamte Kohorte (etwas mehr als 50 Studierende) gemeinsam unterrichtet wurde. Bereits während des Semesters zeichnete sich ab, dass die konzentrierte Arbeitszeit an nur einem Wochentag in Modul und Andockmodul mit wechselnden Gruppenzusammensetzungen den Lernbedürfnissen der Studierenden und den inhaltlichen Lernanforderungen nicht optimal gerecht wurde. Im Modul konnten die sich aus diesem Format ergebenden Schwierigkeiten durch intensive Planung der einzelnen Tage und die intensive Unterstützung durch die SHKs und Tutorinnen und Tutoren kompensiert werden, insgesamt muss aber festgestellt werden, dass stabilere Lerngruppen und verteiltes Lernen in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung (Hattie, 2009) auch im Modellkolleg als relevante Gelingensbedingung für das zielerreichende universitäre Lernen anzusehen sind. Konsequenterweise wurde in den folgenden Modulen auf dieses Format verzichtet.

Die Präsentation der Fallstudien im Rahmen eines Symposium-Nachmittags, bei dem die selbst gestalteten Poster erläutert und mit Dozierenden und Lehrkräften aus den Kooperationsschulen diskutiert wurden, erlaubte und forderte die Integration der eigenen Erkenntnisse und Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Konzepte und realer Gegebenheiten in den Schulsettings. Dies förderte die Kompetenz der Studierenden zur wissenschaftlich fundierten Reflexion der ei-

genen schulischen Tätigkeit nachhaltig. Dieses Format der Ergebnisdarstellung und Ergebnissicherung lässt sich problemlos auch mit großen Lerngruppen und veranstaltungsübergreifend in den neuen Lehramtsstudiengängen realisieren, wenn die Aufgabenstellung (Erstellung eines Posters, Präsentation der Ergebnisse) vorab für alle Beteiligten transparent gemacht wird.

Eine noch breitere Einbindung von Lehrkräften und Schulen wäre möglich und im Sinne der Vernetzung zwischen Universität und Schulen auch wünschenswert.

Welche Inhalte sollten stärker berücksichtigt werden?

Um Lernvoraussetzungen und Lernprozesse beurteilen zu können, erwies es sich als notwendig, die psychologischen Grundlagen der Informationsverarbeitung, der motivationalen Förderung und der Kompetenzentwicklung zu vermitteln, um Beurteilungsprozesse und mögliche Validitätseinschränkungen bei diesen Prozessen einordnen und diskutieren zu können. Die Zeit für die Vermittlung dieser grundlegenden psychologischen Konzepte war im Modellkolleg sehr knapp bemessen und sollte bei der Implementierung in der Fläche ausgeweitet werden. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass der Bezug zum übergeordneten Thema Beurteilen immer wieder verdeutlicht wird. Damit ergibt sich die Forderung nach einer Neustrukturierung der psychologischen Inhalte, die ja auch bisher im Lehramtsstudium vermittelt wurden, speziell vor dem Hintergrund der Beurteilungskompetenz. Eine Dokumentation dazu ist in Vorbereitung.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Implementierung in den neuen Studiengängen?

Versteht man unter Kompetenz die aufeinander bezogenen Aspekte Wissen, Können und Haltungen, so kann aus den Erfahrungen des Modellkollegs im Modul Beurteilen gefolgert werden, dass alle drei Aspekte in den Präsenzphasen realisiert werden können, jedoch nicht alle in hinreichendem Ausmaß. Für die Implementierung in die neuen Studiengänge muss abgewogen werden, welche Anteile der drei Aspekte Wissen, Können und Haltungen in Selbststudiumsphasen und welche in Präsenzphasen erarbeitet und vertieft werden können. Eine ausschließliche Konzentration auf die Vermittlung von Wissen in universitären Präsenzveranstaltungen ist weder notwendig noch sinnvoll. Vielmehr sollte gerade im Modul Beurteilen die Wissensvermittlung mit dem Aufbau einer differenzierten Haltung zur Bedeutung empirischer Forschungsbefunde für die schulische Tätigkeit verbunden werden.

Aus den im Modellkolleg gewonnenen Erfahrungen im Modul Beurteilen lässt sich für die Implementierung in die Bachelor- und Masterstudiengänge unter einer dezidierten Kompetenzorientierung dreierlei ableiten:

1. Das Modul eignet sich für die Vermittlung der grundlegenden psychologischen Konzepte unter einer anwendungsorientierten Perspektive.
2. Bei der Implementierung sollte für die psychologischen Grundkonzepte ausreichend Zeit zum Aufbau eines differenzierten theoretischen und empirischen Wissensbestandes zur Verfügung stehen, indem hier Formate umgesetzt werden, die

größere Gruppen erreichen können; dabei ist auf die Reflexion der subjektiven Theorien hinsichtlich des eigenen Beurteilungshandelns und der Bedeutung empirischer Ergebnisse besonders zu achten. Der Transfer und die Vernetzung mit anderen Kernkompetenzen sollte in seminaristischen Arbeitsformen erarbeitet werden, in denen auf das Wissen zurückgegriffen werden kann.

3. Im Sinne eines Spiralcurriculums sollten die vielfältigen Anknüpfungspunkte mit den im Masterabschnitt angesiedelten sonderpädagogisch und diagnostisch ausgerichteten Veranstaltungen noch differenzierter abgestimmt werden.

Michaela Artmann, Iris Flagmeyer, Petra Herzmann

4. Das Modul Unterrichten

4.1 Ziele und Kompetenzen

In Orientierung an den KMK-Ausbildungsstandards im Kompetenzbereich Unterrichten verfolgte das Modul Unterrichten das Ziel, die Studierenden zu befähigen, Lernprozesse und Lernergebnisse zu planen, zu organisieren und zu reflektieren. Unter Bezugnahme auf (schul-)pädagogische Theorien, (didaktische) Modelle und Unterrichtsmethoden sowie auf empirische Befunde der Schul- und Unterrichtsforschung sollten die Studierenden Unterricht zunächst kriteriengeleitet beobachten und sich dann in der Analyse von Unterricht über Kriterien und Standards guten Unterrichts verständigen lernen. Die Studierenden sollten einerseits ein Verständnis über die Situiertheit und Komplexität von Unterricht und die vielschichtigen Anforderungen an Unterricht im Sinne curricularer Anforderungen, individueller und kontextbezogener Voraussetzungen, Ziele und Standards entwickeln können und andererseits mit Planungsentscheidungen bis hin zu Strategien des *classroom management* darauf in der Probehandlung erster eigener Unterrichtsversuche reagieren können.

4.2 Inhalte

Im dritten Semester wurden ausgewählte Theorien, Modelle und Konzepte der Schul- und Unterrichtsforschung und deren Bedeutung für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse erarbeitet. Während der Fokus der erarbeiteten Seminarinhalte im ersten und zweiten Semester auf der Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schülern lag, rückten im dritten Semester die Interaktionsprozesse in und mit der gesamten Klasse in den Mittelpunkt.

4.2.1 Was haben wir gemacht?

Das Modul Unterrichten war im ersten Modellkollegsemester als Juniormodul (zusammen mit dem Hauptmodul Erziehen), im dritten Semester als Hauptmodul (mit dem Juniormodul Beurteilen) in die Lehre eingebunden. Folgende Themen und Inhalte wurden durch das Modul Unterrichten erarbeitet:

1. Semester: Juniormodul Unterrichten	
Thema / Inhalte	Ziele: Die Studierenden
Berufsmotivation	… wissen um wichtige Hintergründe sowie die Relevanz der (eigenen) Lernbiografie für die Berufsmotivation (angehender) Lehrerinnen und Lehrer.
Professionswissen von Pädagog(inn)en	… kennen verschiedene Konzepte und Konzeptualisierungen des Professionswissens.
Situiertheit des Unterrichts	… kennen altersbezogene Sozialisationsstufen und unterrichtsrelevante Aspekte außerschulischer Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.
Kommunikation in schulischen Kontexten	… erarbeiten und erproben ausgewählte Kommunikations- und Interaktionsstrategien für ihre künftige Lehrerrolle.
Die (Einzel-)Fallstudie in der qualitativen Sozialforschung als didaktisches Ausbildungsinstrument in der fallorientierten Lehramtsausbildung	… kennen Theorie und Methode von (Einzel-)Fallstudien in Forschung und Lehre. … beziehen ihren erste Beobachtungen auf ausgewählte Theorien und Konzepte. … wissen um Einstellungen von Lehrpersonen und deren Wahrnehmung von Schülerleistungen und -verhalten. … kennen und erproben Techniken des Interviews.
3. Semester: Hauptmodul Unterrichten	
Unterrichtsbeobachtung	… kennen empirisch und theoretisch begründete Kategorien der Unterrichtsbeobachtung. … können Beobachtungskriterien theoriegeleitet erstellen und für die eigene Unterrichtsbeobachtung operationalisieren. … können Unterricht kriteriengeleitet analysieren. … können die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung reflektieren. … können zwischen Beschreiben und Bewerten unterscheiden.
Bedingungen „guten“ Unterrichts	… kennen ausgewählte didaktische Modelle sowie Modelle zur Beschreibung von Unterricht. … kennen angemessene Formen des Medieneinsatzes im Unterricht.
Historische Schulforschung	… kennen die historischen Entwicklungen von Unterricht in ihren Grundzügen. … entwickeln eine historische Perspektive auf Bildungstheorien und -theoretiker(innen), die den jeweiligen pädagogischen Diskurs prägten.
Empirische Schulforschung	… kennen empirische Sichtweisen auf Unterricht. … können empirische Befunde mit den im Seminar vorgestellten normativen Konzepten zu „gutem“ Unterricht in Beziehung setzen.
Unterrichtsplanung	… können Unterrichtsthema und Lernziel der eigenen Unterrichtsstunde/-sequenz benennen und konkretisieren. … kennen Phasenmodelle des Unterrichts und können diese auf ihre eigene Unterrichtsplanung anwenden. … entwickeln ein Verständnis für die Heterogenität von Lerngruppen und deren Anforderungen an gute Unterrichtsgestaltung.

4.2.2 Wie haben wir es gemacht?

In Form von sog. Praxisaufgaben erhielten die Studierenden semesterbegleitend Forschungsaufträge, die in den Portfolios dokumentiert wurden und das „Kernstück" des im Modellkolleg fokussierten Theorie-Praxis-Bezugs darstellten.

Im dritten Modellkollegsemester (Hauptmodul Unterrichten) waren dies:
- Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtungen von Unterrichtsvideografien und von Unterricht an den Kooperationsschulen einschl. Indikatorenerstellung zur gewählten Beobachtungskategorie, Erstellung von Unterrichtsprotokollen,
- Interviews mit Lehrkräften und Schüler(inne)n zu Qualitätskriterien „guten" Unterrichts einschl. Frageleitfaden-Erstellung, Transkription und Reflexion der subjektiven Einschätzung der Lehrer(innen) und Schüler(innen), sowie
- Unterrichtsplanung einschließlich Planungsdokumentation (Begründungswissen: Warum habe ich den Unterricht wie geplant?), Feedbackplanung (Beobachtungsperspektiven: Wozu möchte ich eine Rückmeldung erhalten?) und Reflexion des eigenen Unterrichts unter Bezugnahme auf zuvor erarbeitete Qualitätskriterien „guten" Unterrichts.

Eigene Unterrichtsversuche
Ein besonderes Augenmerk im Modul Unterrichten lag auf den ersten Unterrichtsversuchen der Studierenden, die zum Semesterende durchgeführt wurden und im Laufe des Semesters durch die theoretische Auseinandersetzung mit Unterrichtsmodellen, empirischen Befunden der Schulforschung, eigenen Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit Lehrkräften und Schüler(inne)n vorbereitet wurden. Die Studierenden planten – in Absprache mit den betreuenden Lehrkräften der Kooperationsschulen – einzelne Unterrichtseinheiten (z.B. Unterrichtseinstiege), komplette Unterrichtsstunden oder -reihen und führten diese an ihren Schulen durch. Dabei wurden sie von den Dozierenden des Moduls, den Lehrerinnen und Lehrern der Kooperationsschulen und von Referendarinnen und Referendaren unterstützt.

Portfolio
Wie im ersten Semester bereits ein- und im zweiten Semester fortgeführt, wurden die Dokumentationen der bearbeiteten Praxisaufgaben einschließlich der verwendeten Materialien von den Studierenden in einem modulspezifischen Portfolio abgelegt.

Zu den Semesteraufgaben gehörten im dritten Semester u.a.:
- die erste und zweite Arbeitstheorie zum Modulthema Unterrichten
- Reflexionsdokumente zu den eigenen semesterspezifischen Zielen
- Protokolle der eigenen Unterrichtsbeobachtungen
- eine Videografie-Analyse einschl. Beobachtungsprotokoll zu einem vorgegebenen Unterrichtsmerkmal (z.B. Motivieren/Aktivieren)

- die Planungsskizze der eigenen (selbst gehaltenen) Unterrichtsstunde
- das Feedback von Lehrerenden bzw. Schülerinnen und Schülern zur eigenen Unterrichtsstunde einschl. Feedback-Leitfragen bzw. -Fragebögen und eigener Reflexion dieses Feedbacks
- ein Interview mit einem/einer Lehrer(in)/Schüler(in) zur Frage „Wann ist Unterricht „guter" Unterricht?" einschl. Frageleitfaden und Transkript plus eigener Reflexion dieser subjektiven Lehrer-/Schüler-Einschätzung.

Auch in diesem Semester erhielten die Studierenden zur Unterstützung einen Portfolio-Gestaltungsleitfaden. Das Portfolio diente am Ende des Semesters wiederum als Grundlage für die persönlichen Entwicklungsgespräche, in denen die Studierenden ihre modulbezogenen Entwicklungsprozesse mit ihren Mentor(inn)en reflektierten.

4.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg

Das Modul Unterrichten wurde im Wintersemester 2010/2011 als Hauptmodul in Kooperation mit dem Juniormodul Beurteilen durchgeführt. Die Studierenden besuchten, aufgeteilt in zwei Lerngruppen, an einem Tag pro Woche für insgesamt jeweils fünf Zeitstunden die Seminare des Modellkollegs, die im Team Teaching von Dozierenden beider (o.g.) Module sowie – bei besonderen Fragestellungen – von Gast-Dozierenden anderer Fachbereiche (z.B. Medienpädagogik) und Lehrkräften der Kooperationsschulen geleitet wurden. Unterstützt und begleitet wurden diese Seminare durch studentische Tutor(inn)en, die den Studierenden vor allem methodische Hilfestellungen gaben.

Darüber hinaus besuchten die Studierenden auch in diesem Semester an einem Tag pro Woche für mindestens drei Zeitstunden eine der kooperierenden Praxisschulen.

Ein enger Theorie-Praxis-Bezug wurde insbesondere durch die Bearbeitung der Praxisaufgaben in den Schulen und die Reflexion der Praxiserfahrungen in den Seminaren sowie durch die Einbindung von Lehrkräften der Praxisschulen in die Seminare hergestellt.

4.4 Wie hat es funktioniert?

In der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Modellen und empirischen Studien und in der Reflexion eigener Unterrichtsbeobachtungen konnten theoretisch und empirisch hergeleitete Qualitätskriterien für „guten" Unterricht erfolgreich erarbeitet werden. Die Studierenden waren zu Semesterende in der Lage, Unterrichtsbeobachtungen kategorial zu verdichten und beispielsweise konfliktträchtige Handlungsmuster von Lehrpersonen oder Lernenden zu identifizieren und Handlungsalternativen zu entwerfen.

Insgesamt haben die Studierenden im Modul Unterrichten erfahren können, dass sich das Unterrichten durch ein hohes Maß an komplexen, teils widersprüchlichen Anforderungen an die Beteiligten auszeichnet, die nicht in jedem Falle durch eine vorausschauende Planung bearbeitet werden können. Diese handlungstheoretisch begründete Diskrepanz zwischen Planung und Realisierung konnte nicht in jedem Fall ausführlich reflektiert werden.

Darüber hinaus zeigte sich in den Seminaren, dass das Anwendungsfeld Schulpraxis für die Studierenden zunächst eine höhere Attraktivität besaß als die Theorievermittlung, da sich das Unterrichtsgeschehen in seiner unmittelbare Relevanz für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer erschließt, das Theoriewissen als Planungs- und Reflexionswerkzeug hingegen erst nutzbar gemacht werden musste.

Abschließend wäre eine stärkere Einbindung der kooperierenden Schullehrkräfte in die Seminare, insbesondere im Hinblick auf einen engeren Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung, wünschenswert gewesen. Diese scheiterte jedoch trotz des Interesses vieler Lehrerinnen und Lehrer an deren dichtem Schulalltag.

4.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge

Das zentrale Lehr- und Lernziel im Modul Unterrichten, nämlich Unterricht beobachten zu lernen, konnte in Form von – durch die Dozierenden angeleitete, analysierte und reflektierte – Unterrichtsbeobachtungen anhand von videografierten Unterrichtssequenzen im Seminar und Unterrichtshospitationen an den Praxisschulen erreicht werden. Da zum einen die Rahmenbedingungen der neuen akkreditierten Lehramtsstudiengänge mit ihrer wesentlich größeren Anzahl an Studierenden Unterrichtshospitationen nicht in derselben Häufigkeit und Intensität wie im Modellkolleg zulassen dürften und sich zum anderen die Arbeit mit Unterrichtsvideografien im Seminar gut bewährt hat, ist eine Erstellung geeigneter Videovignetten als Arbeitsmaterial für die neuen Lehramtsstudiengänge geplant.

Darüber hinaus erwiesen sich auch die eigenen, im Seminar begleiteten Unterrichtsversuche der Studierenden an den Praxisschulen als geeignet im Sinne vorbereitenden Probehandelns zum Erwerb schulpädagogisch relevanter Handlungskompetenzen. Eine Implementierung dieser Unterrichtsversuche empfiehlt sich nach den Erfahrungen im Modellkolleg bereits zu Beginn bzw. in den ersten Semestern der Lehrerausbildung, um den Studierenden früh die Möglichkeit zu geben, empirisch begründete Ansprüche an Unterricht und Lehrperson mit der Komplexität des Schulalltags in Beziehung zu setzen.

Wie in Abschnitt 5.4 geschildert besaß die Schulpraxis für die Studierenden zunächst eine höhere Attraktivität, während sich die Bedeutung von Theoriewissen den Kollegiat(inn)en deutlich schwerer erschloss. Die Relevanz wissenschaftlicher Theorien, Konzepte und Modelle für das professionelle Lehrerhandeln sollte daher in den Veranstaltungen der neuen Lehramtsstudiengänge stärker thematisiert – im günstigsten Falle gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet – werden.

Nach den in Modellkolleg gewonnenen Erfahrungen sollte ein besonderes Augenmerk auf der Vermittlung wissenschaftlichen Theoriewissens und dessen Bedeutung für das professionelle Lehrerhandeln, aber auch dessen Grenzen im Sinne einer Einsicht in die Diskrepanz von Wissen und Können liegen. Zentrales Lehr- und Lernziel im Modul Unterrichten sollte demzufolge die Ausbildung einer evaluativen, forschungsorientierten Haltung der Studierenden gegenüber dem eigenen Unterricht und als professionelles Selbstverständnis der (künftigen) Lehrerinnen und Lehrer sein.

Hendrik den Ouden, Kathrin Fußangel, Jürgen Zepp

5. Das Modul Innovieren

5.1 Ziele und Kompetenzen

Das Modul Innovieren stellt das vierte und im zeitlichen Verlauf letzte Hauptmodul des Modellkollegs dar. Nach einer Beschäftigung der Studierenden in den ersten drei Semestern mit der individuellen und der Klassenebene war es das Ziel des Moduls Innovieren, bei den Studierenden den Blick für die Schule als Gesamtsystem zu schärfen und zugleich die verschiedenen Einflüsse des Bildungssystems auf die schulischen Prozesse darzustellen. Die Studierenden sollten im Laufe des Moduls Innovieren eine sogenannte Innovationskompetenz aufbauen, im Zuge dessen sie sich als aktive Mitglieder einer Bildungseinrichtung verstehen und wissen, welche Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Schule sie haben. Zentral ist dabei ein Verständnis kooperativen Handelns im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, d.h. es wird davon ausgegangen, dass Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in einem reflexiven und sozialen Austausch innerhalb der Schule stattfinden.

Die Lernergebnisse des Moduls Innovieren beziehen sich auf verschiedene Bereiche der Innovationskompetenz, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

- Die Studierenden kennen die Grundlagen des Bildungssystems und der Schule (rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, Kooperationsstrukturen in der Schule).
- Sie verstehen Schule als eigenverantwortliche Handlungseinheit, in der sie aktiv unter Berücksichtigung lokaler Bedingungen an der Optimierung von Lehr-/Lernprozessen beteiligt sind.
- Sie verstehen Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung als integrale Bestandteile ihrer Profession.
- Die Studierenden kennen Methoden der Evaluation sowie zentrale Befunde der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung und können diese als wichtige Bedingung für innovative Prozesse reflektieren.
- Sie sehen die Schulprogrammarbeit als wichtige Voraussetzung innovativer Schul- und Unterrichtsentwicklung an.
- Sie wenden Schulprogrammarbeit zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit der Schülerinnen und Schüler an.
- Sie verstehen die Vielfalt struktureller Diskriminierung und begegnen diesen mit Antidiskriminierungsverfahren im Schulentwicklungsprozess.

Innovationskompetenz bedeutet somit, sich immer wieder den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen und das eigene Handeln als Lehrperson in Unterricht und Schule dementsprechend anzupassen. Im Rahmen des Modellkollegs lag dabei ein besonderer Schwerpunkt auf dem Thema Inklusion, das aktuell als Herausforderung sowohl im wissenschaftlichen als auch gesellschaftlichen Fokus steht. Der

Begriff Inklusion bezieht sich dabei auf verschiedene Differenzlinien, wie etwa Behinderung, Geschlecht oder Migrationshintergrund und wird nicht einseitig auf einen dieser Bereiche bezogen.

5.2 Inhalte

Die dargestellten Ziele des Moduls Innovieren verdeutlichen sehr schnell, dass es eine große Herausforderung darstellt, bei den Studierenden die angestrebten Kompetenzen innerhalb eines Semesters aufzubauen. Schulentwicklungs- und Innovationsprozesse sind langwierige Prozesse, die sich selten innerhalb eines halben Jahres vollziehen. Das Modul Innovieren musste dementsprechend so gestaltet werden, dass die Studierenden zumindest einen fundierten Einblick in die Komplexität von Schulentwicklung und Innovationsprozessen erhalten. Zugleich erhielten sie die Möglichkeit des eigenen Handelns und der Reflexion darüber innerhalb eines geschützten Rahmens.

5.2.1 Was haben wir gemacht?

Um den Studierenden innerhalb eines Semesters die Möglichkeit zu geben, an Schulentwicklungs- bzw. Innovationsprozessen teilzuhaben und eigene Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen und aufzubauen, wurde im Modul Innovieren ein Planspiel durchgeführt, im Rahmen dessen die Studierenden ein Schulprogramm für eine Schule, die sich in einem Umstrukturierungsprozess zur inklusiven Ganztagsschule befindet, entwickeln sollten. Planspiele sind Simulationen, die einen Ausschnitt der Realität darstellen und den beteiligten Personen eine hohe Partizipation abverlangen. Sie sind in besonderem Maße geeignet, bei den Teilnehmenden Lernprozesse anzuregen, bei denen kognitives und Handlungswissen miteinander verknüpft werden und zugleich eine Vielzahl von sozialen Kompetenzen aufgebaut werden kann. Im Rahmen des Moduls Innovieren erschien diese Methode besonders geeignet, um den Studierenden die Komplexität von schulischen Prozessen und Strukturen in komprimierter Form zu vermitteln und ihnen gleichzeitig eigenes Handeln im Rahmen der geschützten Planspielstruktur zu ermöglichen.

Auf der Grundlage der angestrebten Ziele im Modul Innovieren bestand die zentrale Aufgabe für die Studierenden im Planspiel in der Entwicklung eines Schulprogramms für eine inklusive Ganztagsschule. Die Studierenden wurden in fünf verschiedene Akteursgruppen eingeteilt, die gemeinsam das Schulprogramm entwickeln und dabei die Interessen ihrer jeweiligen Gruppe vertreten sollten. Die fünf Akteursgruppen waren die Schulleitung, die Lehrkräfte, der Schulträger, das weitere pädagogische Personal sowie die Eltern. Die Dozierenden der Module Innovieren, Erziehen und Inklusion übernahmen die Rolle der Spielleitung.

Das Setting des Planspiels war die erfundene Stadt Krötenhausen, in der eine bestehende Halbtagsschule in eine inklusive Ganztagsschule umgestaltet werden sollte. In einer allgemeinen Ausgangslage wurde den Studierenden diese Situation beschrieben. Darüber hinaus gab es für jede Akteursgruppe eine Rollenbeschreibung, in der die aktuelle Situation der Gruppe sowie die zentralen Anliegen dargestellt wurden, auf deren Grundlage die Studierenden die einzelnen Charaktere sowie die Ziele der Gruppe entwickeln sollten. Zudem wurden sie aufgefordert sich eine Strategie zu überlegen, anhand derer sie ihre selbst gesetzten Ziele erreichen könnten. Dazu sollten die einzelnen Akteursgruppen auch ihr Verständnis und die mögliche Zusammenarbeit mit den anderen Akteursgruppen reflektieren und beschreiben.

Das Planspiel wurde in enger Kooperation mit den Modulen Erziehen, Inklusion und DaZ durchgeführt, die ihre Materialien und inhaltlichen Schwerpunkte in die Aufgabe der Schulprogrammentwicklung integrierten.

Der inhaltliche Ablauf des Planspiels entwickelte sich in den beiden Studierendengruppen auf der Basis der Ausgangslage sowie den von den Gruppen entwickelten Strategien. Die einzelnen Akteursgruppen schrieben ab der zweiten Semesterwoche inhaltliche Spielzüge und bearbeiteten auf diese Art im Laufe des gesamten Semesters die Aufgabe der Schulprogrammentwicklung. Inhaltlich bezogen sich die Spielzüge zu Beginn des Semesters vor allem auf das Kennenlernen der anderen Akteursgruppen und deren Ziele sowie das Mitteilen der eigenen Anliegen. Mit andauernder Spielzeit und nach der zusätzlichen Information durch externe Expertinnen und Experten des Schulbüros Köln, Schulgründer(innen) der „Inklusiven Universitätsschule Köln", des Landschaftsverbandes Rheinland sowie eines selbstständigen Schulentwicklungsplaners weiteten sich die Perspektive und die Handlungskompetenz der Studierenden aus. Deutliche Fortschritte erzielten sie dabei in der Gestaltung von Sitzungen, der Etablierung von Steuergruppenarbeit und der Einbeziehung von außerschulischen Ressourcen.

5.2.2 Wie haben wir es gemacht?

Zur Durchführung des Planspiels wurde vor Beginn des Semesters ausführlich Literatur für die Studierenden zusammengestellt, in der theoretische sowie praxisbezogene Texte zu den Bereichen Schulentwicklung, Innovationen und deren Implementation, Schulprogrammarbeit, Inklusion etc. zusammengetragen wurden. Zusätzlich gab es für jede Akteursgruppe eine spezifische Literaturauswahl, in der die Studierenden Texte und Materialien fanden, die sich speziell auf die Situation und die Interessen ihrer jeweiligen Gruppe bezogen. Dies stellte während des gesamten Semesters die Materialgrundlage für die Arbeit im Planspiel dar und ermöglichte den Studierenden, eigenständig und entsprechend ihrer jeweiligen Tätigkeiten und Interessen im Planspiel Literatur auszuwählen und sich Themen vertiefend anzueignen.

Die Durchführung des Planspiels fand über die Internet-Plattform ILIAS statt, in der die Studierenden wichtige Literaturhinweise und Materialien nach Schlagworten suchen konnten. Darüber hinaus diente ILIAS vor allem der konkreten Durchfüh-

rung der Spielzüge im Rahmen des Planspiels. Die einzelnen Akteursgruppen hatten geschützte Bereiche in ILIAS, in denen sie Spielzüge an die anderen Gruppen hochladen konnten. Diese wurden zunächst von der Spielleitung gesichtet und kategorisiert und sodann an die Adressatengruppe(n) weitergeleitet.

Der Ablauf des Planspiels während des gesamten Semesters lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: In der ersten Sitzung erhielten die Studierenden eine allgemeine Einführung in die Methode des Planspiels und in die Materialien. Neben den auf die Themen des Moduls bezogenen Texten des Readers erhielten die Studierenden zusätzlich die Materialien für ihre jeweilige Akteursgruppe. Diese enthielten eine allgemeine Ausgangslage für das gesamte Planspiel, eine Rollenbeschreibung ihrer Gruppe sowie eine Anleitung für eine Strategieentwicklung der Gruppe. In der ersten Sitzung sollten die Studierenden sich vor allem mit ihrer Gruppe beschäftigen, d.h. zunächst ein individuelles Profil für sich selbst als Teil ihrer Gruppe entwickeln und sodann eine Strategie ihrer gesamten Gruppe, die sie im Rahmen der Planspielaufgabe verfolgen wollten.

Ab der zweiten Sitzung des Semesters haben die Studierenden nach einer kurzen Plenumsphase zu Beginn in ihren Gruppenräumen gearbeitet und dort Themen und entsprechende Spielzüge erarbeitet. Konferenzen und andere Zusammenkünfte, die ebenfalls über Spielzüge organisiert wurden, fanden im Seminarraum statt. Am Ende jeder Sitzung gab es eine Reflexionsphase innerhalb der einzelnen Gruppen, zu der eine Person der Spielleitung hinzukam. Ziel dieser Reflexion war vor allem, aus der Rolle der Akteursgruppe herauszutreten und aus einer übergeordneten Perspektive zu reflektieren, was an dem jeweiligen Tag gut und weniger gut funktioniert hat (z.B. Rollenfindung, Kommunikation mit den anderen Gruppen, Konsequenzen der eigenen Spielzüge etc.).

Die letzte Sitzung des Planspiels bot den Gruppen in der Form eines Hearings des Rates der Stadt Krötenhausen die Möglichkeit den Stand der Entwicklungsarbeit, d.h. das Schulprogramm bzw. den Stand, den dieses am Ende des Semesters erreicht hatte, vorzustellen.

Insgesamt bestand die Rolle der Dozierenden vor allem in der Organisation der Spielzüge, was auch eine inhaltliche Prüfung bedeutete. Den Tutorinnen des Modellkollegs kam eine besondere Rolle im Planspiel zu. Sie übernahmen die Pressearbeit der Stadt Krötenhausen und gaben zu jeder Sitzung eine Zeitung heraus, in der aktuelle Entwicklungen der neuen Schulgründung u.a. dargestellt wurden.

Die Schwierigkeit, den Studierenden im Rahmen eines Semesters Schulentwicklungs- bzw. Innovationsprozesse nahe zu bringen, spiegelte sich nicht nur in den Überlegungen zur Methode des gesamten Moduls, sondern auch in Bezug auf Praxisaufgaben und Portfolio wider. Das Modul Innovieren verzichtete auf die Durchführung einer Praxisaufgabe, da das Planspiel an sich bereits als eine solche betrachtet werden konnte. Die Erfahrungen, die die Studierenden im Rahmen des Planspiels sammeln konnten, hätten sie an ihren Praxisschulen in der kurzen Zeit nicht gehabt, so dass die Praxisaufgabe in diesem Semester vom Modul ‚Deutsch als Zweitsprache' übernommen wurde. Dementsprechend bezogen sich die Aufgaben des Moduls In-

novieren im Portfolio auf einige Aspekte des Planspiels, wie z.B. die Beschreibung eines Spielzugs aus der eigenen Akteursgruppe und dessen Konsequenzen.

5.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg

Die Studierenden wurden im Sommersemester 2011 in zwei Gruppen zu jeweils ca. 25 Personen aufgeteilt, so dass es zwei parallele Planspiele gab, die jeweils montags bzw. donnerstags durchgeführt wurden. Vor Beginn des Semesters wurden die Studierenden über die im Planspiel vorkommenden Akteursgruppen informiert und gefragt, ob sie Präferenzen haben, welcher Gruppe sie angehören möchten. Die Einteilung der Studierenden in die verschiedenen Akteursgruppen wurde somit auf der Grundlage der angegebenen Präferenzen durchgeführt, die weitgehend berücksichtigt werden konnten.

Das Modul Innovieren bzw. die aktive Durchführung des Planspiels fand im Zwei-Wochen-Rhythmus statt, so dass jeweils volle sechs Stunden für das Planspiel zur Verfügung standen. Dies erschien uns sinnvoll, damit die Studierenden genügend Zeit hatten, sich in die Prozesse einzufinden und Spielzüge zu entwickeln, deren Konsequenzen noch am selben Tag erfahrbar waren. In der alternativen Woche fand schwerpunktmäßig die Lehre des Moduls ‚Deutsch als Zweitsprache' statt, wobei jeweils 1,5 Stunden für das Modul Innovieren zur Verfügung standen, in denen wir externe Expertinnen und Experten zu bestimmten, die Aufgabe des Planspiels betreffenden Themen, einluden. Die Studierenden hatten somit die Gelegenheit, sich für ihre Akteursgruppe im Planspiel Expertise zu holen und ihre Strategie und ihr Vorgehen zu optimieren.

Neben diesem Zwei-Wochen-Rhythmus fand im Juni 2011 eine Kompaktphase statt, in der die beiden Gruppen jeweils für zwei komplette Tage ‚planspielten' und somit noch einmal die Gelegenheit hatten, sich sehr intensiv mit den Prozessen des Schulprogrammentwicklung auseinanderzusetzen und viele Spielzüge durchzuführen. Diese Kompakttage fanden im Haus Annaberg in Bonn statt.

Der Abschluss des gesamten Moduls wurde in das Planspiel integriert: Die verschiedenen Akteursgruppen wurden ca. einen Monat vor Semesterende von der Spielleitung (in der Rolle des Stadtrates) darüber informiert, dass die neue Ganztagsschule ihr entwickeltes Schulprogramm dem Rat der Stadt in der letzten Semestersitzung vorstellen soll.

5.4 Wie hat es funktioniert?

Die Entwicklung einer Innovationskompetenz und die damit bei den Studierenden zu entwickelnden Kenntnisse und Fähigkeiten stellte das Modul Innovieren vor hohe Herausforderungen, denen wir versuchten, über die Methode des Planspiels zu begegnen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass es trotz verschiedener Schwierig-

keiten, die es im Semester gab, gelungen ist, bei den Studierenden sowohl einen auf die Inhalte des Moduls bezogenen Wissensaufbau als auch eine Handlungskompetenz aufzubauen. Dies wurde im Laufe des Semesters anhand der getätigten Spielzüge, wie auch der Gestaltung von Konferenzen und Sitzungen im Rahmen des Planspiels und den entwickelten Schulprogrammen deutlich. Die beiden Schulprogramme, die in der Montags- und Donnerstagsgruppe entwickelt und in der letzten Sitzung vorgestellt wurden, wiesen einen unterschiedlichen Entwicklungsstand auf. Dies ist auf die verschiedenen Prozesse und Entwicklungen in den beiden Studierendengruppen zurück zu führen.

Die Studierenden entwickelten im Laufe des Semesters ihr Prozesswissen weiter und hatten am Ende eine Vorstellung von der Komplexität von schulischen Entwicklungsprozessen und der Einführung von Innovationen. Kritisch muss in diesem Zusammenhang jedoch angemerkt werden, dass der Innovationsbegriff, den die Studierenden entwickelten, eng an die Aufgabe des Planspiels angebunden zu sein scheint. Ebenso ist fraglich, wie die Studierenden verschiedene Begriffe wie *Innovationen* und *Schulentwicklung* zueinander in Beziehung setzen und auf andere Bereiche übertragen.

Die Kooperation mit den Modulen Erziehen und Inklusion im Rahmen des Planspiels hat sehr gut funktioniert. Insbesondere zu den Kompetenzen im Umgang mit den Geschlechterverhältnissen und der Umsetzung von Antidiskriminierungsverfahren brachte sich das Modul Erziehen im Rahmen einer Forschungsarbeit ein. Den Studierenden wurde dadurch der Praxis-Transfer von Biografie-Reflexion im ersten Semester des Modellkollegs bis hin zur Gestaltung von Bildungsgerechtigkeit und Inklusion in der Simulation der Schulentwicklung ermöglicht. Das Potenzial der Studierenden, um die Praktiken der Herstellung sozialer Ungleichheit im Kontext von inklusiver Schulentwicklung zu analysieren, konnte nicht immer voll entfaltet werden. Der Planspiel-Versuch hat aber Wege aufgezeigt, Lernziele für Lehramtsstudierende auf Grundlage der Intersektionalitätsforschung zu konkretisieren. Als suboptimal hat sich die Durchführung über die Internet-Plattform ILIAS herausgestellt. Hier bedarf es in jedem Fall einer Optimierung, falls ILIAS noch einmal für ein Planspiel genutzt werden sollte. Die einzelnen Arbeitsschritte sind insgesamt zu aufwendig und es gab zu viele Verzögerungen und unnötige Prozesse, die den Arbeitsablauf insgesamt gestört haben. Durch die Arbeit mit ILIAS wurden unnötig viele Ressourcen der Spielleitung gebunden. Die Nutzung einer eigens entwickelten Planspielsoftware wäre sinnvoll.

Die Gruppe von über 50 Studierenden erforderte eine Einteilung in zwei gleich große Gruppen, die über das Semester hinweg parallel an ihren Planspielen arbeiteten. Insbesondere für die Spielleitung stellte dies eine Herausforderung dar, da die Entwicklungen in den beiden Gruppen genau verfolgt und erinnert werden mussten, um Verwechslungen zu vermeiden.

5.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge

Die zentralen Lehr- und Lernziele des Moduls Innovieren, nämlich die Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung als integralen Bestandteil ihrer Profession zu verstehen und diesbezüglich Prozesswissen zu erwerben sowie Schulprogrammarbeit als wichtige Voraussetzung innovativer Schul- und Unterrichtsentwicklung zu sehen, konnten erreicht werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Methode des Planspiels im Modul Innovieren prinzipiell als sehr geeignet angesehen wird, um die Ziele des Moduls und die formulierten Kompetenzen zu erreichen. Für den Einsatz dieser Methode in der neuen Lehrerbildung zwingt die große Anzahl der Studierenden zu Modifikationen. Es empfiehlt sich für die Gestaltung der Seminare im Modul Innovieren eine 4–6 SWS umfassende Veranstaltung zu konzipieren, in der eine ausführliche Vor- und Nachbereitung mit einer einwöchigen Kompaktphase kombiniert wird. Konkret ließe sich das Konzept wie folgt umsetzen:

In parallelen Seminaren mit jeweils 36 Studierenden werden in wöchentlichen Veranstaltungen die theoretischen Grundlagen im Bereich Innovieren und Schulentwicklung erarbeitet. Für diese gleichbleibenden Lerngruppen schließt sich eine einwöchige Planspielphase an, die aus studienorganisatorischen Gründen in der vorlesungsfreien Zeit durchgeführt werden sollte. Es ist empfehlenswert, dass die Organisation und Durchführung der Kompaktphase von Planspiel erfahrenen und/oder Planspiel affinen Lehrenden übernommen wird. Für die zukünftige Gestaltung eines solchen Planspiels sind folgende Aspekte zu beachten:

- Die Aufgabe, die die Studierenden im Planspiel bearbeiten, sollte in ihrer Komplexität begrenzt bleiben.
- Die räumliche Ausstattung muss eine ungehinderte Kommunikation und Kooperation der Akteursgruppen ermöglichen.
- Die zeitlichen Rahmenbedingungen müssen gewährleisten, dass die Spielphase hinreichend lang ist.

Das Modul wird durch die aktive Mitarbeit der Studierenden in der bestehenden Lerngruppe in einem weiteren Seminar abgeschlossen, in welchem das im Planspiel erworbene Prozesswissen reflektiert und in dem zuvor gelegten theoretischen Rahmen verortet wird.

Jens Boenisch, Christian Huber

6. Das Modul Sonderpädagogische Grundlagen

6.1 Ziele und Kompetenzen

Im Modul „Sonderpädagogische Grundlagen" sollten die Studierenden sonderpädagogisches Grundwissen erwerben, das als Basiswissen notwendig erscheint, um zum einen der veränderten Schülerschaft in den Allgemeinen Schulen angemessen begegnen sowie zum anderen die Bereitschaft zur Aufnahme von Kindern mit Behinderungen stärken zu können. Aufgrund des hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensstörungen wurde in der Lehre hier eine deutliche Schwerpunktsetzung vollzogen. Im Mittelpunkt stand dabei jedoch ein ganzheitliches Verständnis von Lern- und Verhaltensproblematiken sowie Lernbeeinträchtigungen, die auch bei Kindern mit Körper- und Sinnesbehinderungen verstärkt auftreten.

Eine Einführung in verschiedene Behinderungsformen wie Körperbehinderung, geistige Behinderung, Hörbehinderung, Sehbehinderung, schwerste Behinderung hat aufgrund der zeitlichen Begrenzung von 4 SWS für dieses Modul und der Komplexität der einzelnen Behinderungsformen nicht stattgefunden. Motorik und Wahrnehmung wurden in besonderer Weise berücksichtigt. Neben Erklärungsansätzen bei Lern- und Verhaltensproblemen bildeten auch die Themenbereiche „Resilienz" und „Intervention" zentrale Eckpfeiler der Lehre. Ziel der Ausbildung ist ein lösungsorientiertes Verständnis von Lern- und Verhaltensproblemen, in dem die Studierenden lernen, wie man Lernbarrieren präventiv begegnen oder die gefährdeten Schülerinnen und Schüler unter Verwendung sonderpädagogischer Methoden professionell gefördert werden können. Auch hier wurde ein ganzheitliches Verständnis von Prävention und Intervention verfolgt, das neben kognitiven Ansätzen auch sensomotorische und sozialemotionale Konzepte berücksichtigt. Ein vierter Eckpfeiler der Ausbildung macht mit dem Bereich „Umgang mit Heterogenität" gleichzeitig das Selbstverständnis des Moduls „Sonderpädagogische Grundlagen" deutlich. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollten darauf vorbereitet werden, dass die Heterogenität ihrer Schülerschaft im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention weiter zunehmen wird und sie als Lehrkräfte im Regelschulwesen auch für die Lernentwicklung dieser Kinder Verantwortung tragen werden.

6.2 Inhalte und Methodik

Mit der sonderpädagogischen Grundlagenausbildung reagiert die allgemeine Lehrerausbildung auf die zunehmenden Unterrichtsstörungen vor allem durch Kinder mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten. Die sonderpädagogischen Grundlagen ersetzen keine sonderpädagogische Lehramtsausbildung, sondern ermöglichen den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern im regulären Unterricht einen verstehenden

Zugang und angemessenen Umgang mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern. Ferner werden Basiskompetenzen zum kooperativen Unterricht, zum zieldifferenten Lernen und zum Einholen von sonderpädagogischer, diagnostischer oder psychologischer Expertise im Einzelfall geschaffen. Gleichzeitig wurden durch das Modellkolleg jedoch auch methodische Innovationen intendiert, die auch im Modul Sonderpädagogische Grundlagen einfließen.

Der professionelle Umgang mit Heterogenität in der Schule ist nur möglich, wenn die Lehrkräfte die Entwicklungszusammenhänge der verschiedenen Beeinträchtigungen erkennen, reflektieren und aus ihren Erkenntnissen professionelle Interventionsmöglichkeiten innerhalb des eigenen Unterrichts ableiten können. Das Modul soll die Grundlage für eine inklusive Haltung zukünftiger Lehrkräfte bilden. Das Modul Sonderpädagogische Grundlagen erstreckte sich über zwei Semester. Inhaltlich ließ sich die sonderpädagogische Grundlagenausbildung in zwei Teile untergliedern. Im ersten Teil wurden vor allem Grundlagen aus den Bereichen Motorik und Wahrnehmung vermittelt und jeweils mit konkreten Problemen im Lern- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern in Zusammenhang gesetzt. Im zweiten Teil wurden Ursachen, Diagnostik und Intervention einzelner Störungsbilder in den Mittelpunkt der Ausbildung gesetzt. Konkret wurden die folgenden Inhalte vermittelt:

Thema / Inhalte	Ziele
Gehirnaufbau, Reizverarbeitung und Lernen	Neurophysiologische Zusammenhänge von Gehirnentwicklung, Bewegungserfahrung und Lernen Bedeutung unterschiedlicher Hirnregionen für unterschiedliche motorische, sensorische und kognitive Lernmuster Bedeutung automatisierter Handlungsabläufe für das Lernen und Auswirkungen von Handlungs- und Entwicklungsstörungen auf das Lernverhalten
Körperwahrnehmung	Bedeutung einer „guten“ Körperwahrnehmung, der sensorischen Integration und sinnvollen Verarbeitung verschiedener Reize für das Lernen Bedeutung von Gleichgewicht und ausgewogener Tonusregulation als Voraussetzung für Lernen und Konzentration
Taktile Wahrnehmung	Bedeutung der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung für die Begriffsbildung und für das Schreiben Möglichkeiten der taktil-kinästhetischen Störung und deren Auswirkungen auf das Lernen
Visuelle Wahrnehmung	Bedeutung der visuellen Wahrnehmung für das Verfolgen von Unterrichtsprozessen häufige visuelle Störungen und deren Auswirkungen auf Lernen, Konzentration, Schreiben und Leistungsbereitschaft

Auditive Wahrnehmung und Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)	Zusammenhang von Hören und Schreiben bzw. Hörstörungen und Schreibfehler Bedeutung der auditiven Wahrnehmung für das Verfolgen von Unterrichtsprozessen Häufige auditive Störungen (Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen/AVWS) und deren Auswirkungen auf Lernen, Konzentration und Leistungsbereitschaft Grundlagen zu Raumakustik und Störschall im Klassenzimmer, deren Bedeutung für das Lernverhalten und Lösungsmöglichkeiten zur Reduktion von Störschall
Körperwahrnehmung und AD(H)S	Zusammenhang von gestörter Körperwahrnehmung und mangelnder motorischer Stabilität an ausgewählten Beispielen bei Kindern mit ADS und ADHS.
Asperger Autismus	Auswirkungen einer gestörten sozial-emotionalen Entwicklung (am Beispiel Asperger Autismus) Umgangsformen mit einer heterogenen Schülerschaft (am Beispiel Asperger Autismus)
Epilepsie	Wahrnehmung für Absencen im Unterricht schärfen und angemessene Reaktionen kennen lernen (am Beispiel Epilepsie) Exemplarisch Umgangsformen mit einer heterogenen Schülerschaft (am Beispiel Epilepsie)
Didaktische Konsequenzen	Didaktische Konsequenzen aus dem Basiswissen zum Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und kognitiver Entwicklung Zusammenhang von präventivem Handeln, gezielter Förderung und/oder vertiefenden sonderpädagogischen Maßnahmen

Dieser Teil des Moduls wurde mit einem Multiple-Choice-Test abgeschlossen. Ziel dieses Testes war, die Studierenden am Ende der Einzelsitzungen noch einmal den Gesamtzusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und kognitiver Entwicklung (sensorische Integration) und Auswirkungen von Störungen in Einzelbereichen auf die Entwicklung des Kindes vor Augen zu führen. Da das Ziel nicht ein willkürliches Abfragen von Fakten war, sondern das systematische Aufarbeiten von Seminarinhalten für ein Gesamtverständnis, wurden im Vorfeld des Testes die wesentlichen Schwerpunkte des Tests bekannt gegeben. Dadurch konnten sich die Studierenden gezielt vorbereiten, den roten Faden trotz der vielen Details und der Komplexität des Themas selbst erkennen. Die Studierenden haben diese Form des Tests als weniger belastend erlebt als z.B. Klausuren und gleichzeitig sehr gute Lernergebnisse gezeigt.

Im zweiten Baustein dieses Moduls standen grundlegende diagnostische Zugänge und Möglichkeiten der Intervention bei Lern- und Verhaltensstörungen im Fokus in der Ausbildung.

Thema / Inhalte	Ziele
Aktuelle Veränderungen der Schullandschaft durch die UN-Behindertenrechtskonvention	Inhalte und Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention Funktionsweise von Kompetenzzentren Ablauf eines AO-SF Spannungsverhältnis von AO-SF und Inklusion
Diagnostische Grundlagen	Grundlagen der klassischen Testtheorie Gaußsche Normalverteilung Bedeutung von T-Werten, IQ-Werten und Prozenträngen Konkrete Anwendungsgebiete in der Schule Bedeutung der Thematik für die Inklusion
Lernstörungen: Ursachen und Erklärungsmodelle	Sozialer Benachteiligungsansatz Etikettierungsansatz Systemischer Ansatz Medizinischer Ansatz Multimodales Modell Diathese-Stresshypothese Response-to-Intervention Wait-to-fail-Prinzip
Störungen der Rechtschreibentwicklung (Dysgrafie)	Oberflächendysgrafie Phonologische Dysgrafie Dual-Route-Cascaded-Modell (DRC-Modell) Ableitungen konkreter Rechtschreibphänomene aus dem DRC-Modell Inhaltliche Querverbindungen zu den Themen AVWS und auditive Wahrnehmung
Diagnostik bei Störungen der Rechtschreibentwicklung	Ableitungen aus dem DRC-Modell Vorstellung verschiedener Rechtschreibtests Exemplarischer Ablauf eines Rechtschreibtests Anwendung und Auswertung eines Rechtschreibtests
Störungen der Rechnens (Dyskalkulie)	Triple-Code-Modell (Dehane) Modell der basisnummerischen Kompetenzen (Dehane) Ableitungen konkreter Rechenstörungen Inhaltliche Querverbindung zu motorischen Störungsbildern und Störungen des Rechnens
Diagnostik bei Störungen des Rechnens	Ableitungen aus dem Triple-Code-Modell Vorstellung verschiedener curricularer Rechentests Exemplarischer Ablauf eines Dyskalkulietests Anwendung und Auswertung eines Dyskalkulietests
Störungen des sozial-emotionalen Verhaltens: Ursachen und Erklärungsmodelle	Theorie der sozial-emotionalen Informationsverarbeitung Ableitungen konkreter Verhaltensphänomene aus der Theorie sozial-kognitiver Informationsverarbeitung
Verhaltensmodifikation	Grundsätze der Verhaltensmodifikation Goal-Attainment-Scale Vorstellung eines Konzeptes zur Verhaltensmodifikation
Classroom-Management	Grundsätze des Classroom-Managements Vorstellung eines Konzeptes zum Classroom-Management Low-Profile-Ansatz

Das methodische Konzept des Moduls Sonderpädagogische Grundlagen beinhaltete im Wechsel impulsgebende, vertiefende und reflexive Phasen. Die Vor- und Nachbereitung der Seminarinhalte wurde durch die folgenden methodischen Elemente unterstützt.

Leitfragen. Die Leitfragen stellen (meist drei bis fünf) gezielte Fragen dar, die im Rahmen einer Seminareinheit beantwortet werden sollen. Die Studierenden sollten mit ihrer Hilfe in die Lage versetzt werden, die zentralen Inhalte des Seminars zu erkennen und durch die Beantwortung der Leitfragen ein effektives Lernen zu ermöglichen. Zudem dienten die Leitfragen auch der inneren Strukturierung und der Selbstevaluation des Dozierenden.

Praxisaufgabe. Im Rahmen der Praxisaufgabe hatten die Studierenden die Möglichkeit, einen selbst gewählten Seminarinhalt in ihrer Praxisschule anzuwenden und ihr Wissen über diesen Bereich zu vertiefen. Im Rahmen der sonderpädagogischen Grundlagenausbildung standen hierfür die Themen Verhaltensmodifikation, Rechtschreibdiagnostik und Dyskalkuliediagnostik zur Verfügung. Die Studierenden hatten dabei die Gelegenheit, ihr eigenes Handeln im Rahmen der Praxisaufgabe durch die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe zu reflektieren und ihre eigene Haltung zur Methodik auszubilden.

Referate. Auf ausführliche Referate wurde vollständig verzichtet. Zur Förderung der Teamfähigkeit und Kooperationskompetenz für die spätere Lehrertätigkeit wurden jedoch phasenweise kurze Präsentationen oder Impulsreferate in Zweier- und Dreierteams zu ausgewählten sonderpädagogischen Themenbereichen gehalten. Die gemeinsame Vorbereitung und Gestaltung von Präsentationen oder Kurzreferaten durch Studierende unterschiedlicher Lehrämter ermöglicht bereits in der Ausbildungsphase das Lernen einer interdisziplinären Zusammenarbeit und den Abbau von institutionsgebundenen Grenzen oder Vorurteilen.

Portfolio. Da es sich beim Modul Sonderpädagogische Grundlagen um ein Juniormodul handelte, gab es kein eigenständiges Portfolio für dieses Modul. Stattdessen erhielten die Studierenden die Aufgabe, ihre Befunde und Erkenntnisse aus der Praxisaufgabe in einem Gutachten zusammenzufassen. Die Verknüpfung von sonderpädagogischen Fragestellungen mit der Praxiserfahrung der Studierenden in der Allgemeinen Schule sowie deren ausführlichen Fallbesprechungen im Portfolio hat sich sehr bewährt.

6.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg

Das Modul „Sonderpädagogische Grundlagen“ wurde mit zwei Seminaren im ersten und dritten Semester des viersemestrigen Modellkollegs durchgeführt und war jeweils mit zwei SWS an die Hauptmodule Erziehen und Unterrichten angebunden. Zusätzlich besuchten die Studierenden an einem Tag in der Woche die Praxisschulen, wodurch die Gelegenheit bestand, die Seminarinhalte in der Schulpraxis sowie sonderpädagogische relevante Fragestellungen zu erkennen. In beiden Semestern war

die große Studierendengruppe von rund 60 Personen in zwei kleine Gruppen aufgeteilt. Während die Lehre im Modul Sonderpädagogische Grundlagen im ersten Semester jeweils im Anschluss an das Modul Erziehen positioniert war, wurde die Veranstaltung im Folgejahr dem Hauptmodul jeweils vorgelagert. Im dritten Semester wurde die Lehre in eine wöchentliche Phase (14 Stunden Präsenzzeit) und eine Kompaktphase (12 Stunden Präsenzzeit) aufgeteilt. Grundsätzlich nahmen die Ausbildungstage mit der Kombination von Hauptmodul und Juniormodul damit jeweils 6 Zeitstunden in Anspruch. Für das Modul Sonderpädagogische Grundlagen fielen pro Semester damit rund 26 Stunden Präsenzzeit ab. Im dritten Semester wurden gemeinsam mit dem Hauptmodul Unterrichten eine Vertiefung der Seminarinhalte zum Classroom-Management angeboten. Die so entstehenden zeitlichen Freiräume wurden als Experimentier- und Selbsterfahrungsraum genutzt, in dem die Studierenden konkret die Möglichkeit hatten, zentrale Classroom-Management-Elemente und einzelne curriculare Tests selber durchzuführen und auszuwerten.

6.4 Fazit

Die Rahmenbedingungen eines Juniormoduls gleichen in weiten Teilen den Rahmenbedingungen eines herkömmlichen Seminars. Hierdurch ergeben sich nur sehr wenige Spielräume um zeitlich aufwändigere Methoden einzusetzen. Rückblickend betrachtend muss die Seminarzeit nach einem sehr kompakten und intensiven vierstündigen Hauptmodul als problematisch bewertet werden, da die Studierenden hier häufig schon eine lange anstrengende Seminarphase hinter sich hatten. Demgegenüber kann die Aufteilung der Lehrveranstaltung in eine wöchentliche und eine kompakte Phase als positiv bewertet werden, weil sich hier auch Freiräume für methodische Variationen ergeben. Diese kompakten Phasen wurden von den Studierenden in einer Evaluation des Moduls „Sonderpädagogische Grundlagen“ besonders positiv bewertet. Insbesondere Kooperationen zwischen verschiedenen Fachbereichen könnten somit als Erfahrungswert auch in die herkömmliche Lehramtsausbildung eingehen. Die Arbeit mit „Leitfragen“ ist im Rahmen einer qualitativen Auswertung des Moduls als durchweg positive und hilfreiche Methode bewertet worden. Die Studierenden gaben an, dass sich die einzelnen Seminarinhalte anhand der Leitfragen besonders gut zu einem durchgehend roten Faden über das gesamte Semester zusammengeschlossen haben.

Thematisch wurden von den Studierenden insbesondere Inhalte als hilfreich und positiv bewertet, aus denen sich ein schulischer Praxisbezug ergab. Im ersten Semester waren dies vor allem Themenschwerpunkte wie „Körpereigenwahrnehmung und Lernen“ und „Köperwahrnehmung und AD(H)S“. Im WiSe 2010/2011 wurden von den Studierenden vor allem Themen wie Classroom-Management, LRS, Dyskalkulie und Diagnostische Grundlagen als hilfreich bewertet.

Insgesamt wurden die praxisnahen Diagnose- und Interventionsinhalte des dritten Semesters positiver bewertet als die eher theoretischen Grundlagen des ersten Semesters zu den Sonderpädagogischen Grundlagen. Da im ersten sonderpädagogischen Grundlagenseminar die Studierenden – trotz des vorgeschalteten vierstündigen Moduls Erziehen – im Seminar große Aufmerksamkeit zeigten und viele Bezüge zu ihrer eigenen Schulzeit herstellen konnten, ist der im direkten Vergleich etwas geringere Erfolg in der Evaluation vor allem darauf zurückzuführen, dass dieses Seminar im Studienverlauf zu früh angeboten worden ist. Besser wäre es gewesen, wenn die Inhalte des ersten Seminars zwar vor dem Vertiefungsseminar, aber nach den ersten Praxiserfahrungen in der Schule angeboten worden wäre. Die neuen didaktisch-methodischen Akzente in dem Modul Erziehen und die vielfältigen organisatorischen Aufgaben haben die Studierenden im ersten Semester sehr in Anspruch genommen, so dass die sonderpädagogischen Inhalte in ihrer Komplexität und Praxisrelevanz zu diesem Zeitpunkt noch nicht im vollen Umfang erkannt worden sind. Es fehlte vor allem die praktische Unterrichtserfahrung und damit der unmittelbare Bezug zur eigenen Lehrertätigkeit. Ferner ist die Unterbrechung der beiden Seminare durch ein dazwischen liegendes Semester wenig hilfreich, um die aufeinander aufbauenden Inhalte auch für die Studierenden sichtbar zu verzahnen. Die Inhalte der beiden Seminare wurden von einigen Studierenden eher als eigenständige Inhalte denn als eine große Einheit gelernt und verstanden.

Trotz dieser organisatorischen Voraussetzungen wurde in einer differenzierteren Seminarevaluation deutlich, dass die Studierenden des Regelschullehramtes in besonderer Weise von den gewählten Hinweisen profitiert haben. Vor allem die Studierenden des Gymnasiallehramtes bewerteten die einzelnen Seminarinhalte für Ihre zukünftige Arbeit als hilfreich. Da die Studierenden des Regelschullehramtes zukünftig an der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in zentraler Weise beteiligt sein werden, erscheint das Modul Sonderpädagogische Grundlagen insbesondere für die zukünftige Lehramtsausbildung ein inhaltlich unverzichtbarer Baustein für alle Regelschullehrämter zu sein.

6.5 Conclusio für die allgemeine Lehramtsausbildung

Grundsätzlich lassen sich bei einer zusammenfassenden Auswertung des Moduls Sonderpädagogische Grundlagen folgende positive Aspekte benennen:

Zum einen wird eine sonderpädagogische Grundausbildung von den Studierenden aller Regelschullehrämter als positiv und bereichernd erlebt. Die integrative Ausbildung von Studierenden der Sonder- und Regelschulpädagogik führte im Rahmen des Modellkollegs schon frühzeitig zum Aufbau von Wertschätzung für die jeweils andere Profession und zum Abbau von Vorurteilen. Zum anderen führte die Aufnahme von sonderpädagogischen Fragen in das allgemeinpädagogische Portfolio zu einer Verknüpfung beider Fachbereiche und legte so eine wichtige strukturelle Grundlage für die Festigung einer inklusiven Grundhaltung. Die Verknüpfung von

sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Inhalten im Rahmen der einzelnen Module kann als weiterer wichtiger Baustein zur Verinnerlichung einer inklusiven Grundhaltung genannt werden.

Auf inhaltlicher Seite erscheinen rückblickend vor allen der Einblick in Zusammenhänge bei Lern-, Verhaltens- und Wahrnehmungsstörungen sowie diagnostische Grundkenntnisse und der systematische Aufbau von Interventionsmöglichkeiten (unter Beachtung der Zusammenhänge von Bewegung, Wahrnehmung und kognitiver Entwicklung) als gewinnbringende Inhalte für Studierende aller Lehrämter.

Bei einer kritischen Betrachtung erscheint die Aufteilung der Inhalte in einen Block mit theoretischen Grundlagen (erstes Semester) und einen zweiten Block mit praxisorientierten Inhalten zu Diagnostik und Intervention (drittes Semester) als problematisch. Stattdessen erscheint auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen eine direkte Verzahnung von theoretischen Grundlagen und anwendungsorientierten Inhalten im Rahmen einer viersemestrigen Grundausbildung sinnvoll. Ein weiterer kritischer Punkt liegt im Zeitpunkt, an dem sonderpädagogische Inhalte in das Studium von Studierenden des Regelschullehramtes einfließen sollten. So erscheint das Studium von sonderpädagogischen Inhalten zu Beginn des Studiums als verfrüht. Bei einer flächendeckenden Einführung sollte somit ein späterer Zeitpunkt zum Ende des Studiums gewählt werden, wenn ein grundlegendes Verständnis von Entwicklung, Lernen und Unterrichten bereits vorhanden ist.

Obwohl die integrative Ausbildung von Sonder- und Regelschulpädagogen positive Effekte für Verständnis des jeweils anderen Handlungsfeldes hatte, zeichneten sich für eine solche Zusammenfassung der Studierenden jedoch partiell auch Nachteile ab. So hätten sich vereinzelte Studierende der Lehrämter für Grund-, Haupt und Realschule zeitweise auch ein geschützteres Feld zur Diskussion sonderpädagogischer Problemlagen ohne die Einflussnahme von Studierenden der Sonderpädagogik gewünscht. Demgegenüber kann als ein deutlicher Vorteil im Prozess der Verberuflichung von Lehrpersonen angeführt werden, dass gerade durch den Austausch von Allgemeinpädagog(inn)en mit den Sonderpädagog(inn)en im Kontext der Sonderpädagogischen Grundlagen viele Studierende ihre Berufswahl noch einmal kritisch reflektiert haben und einige sogar ihr Lehramt gewechselt haben, weil sie sich mit dem neu gewählten Lehramt besser identifizieren konnten.

Abschließend kann die Implementierung sonderpädagogischer Grundlagen in das Regelschullehramt als ein überaus erfolgreicher Ansatz betrachtet werden, der vor allem die universitäre Ausbildung von Regelschullehrkräften um wichtige und praxisrelevante Aspekte bereichern konnte.

Gerda Heck[1]

7. Das Modul Soziale Intervention und Kommunikation

7.1 Ziele und Kompetenzen

Im Modul „soziale Intervention und Kommunikation" sollten die Studierenden im Umgang mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft sensibilisiert sowie dazu befähigt werden, die heterogenen außerschulischen Lebenslagen und -realitäten der Schülerinnen und Schüler und deren Einfluss im Schulalltag in ihre Lehrpraxis einzubeziehen. Ebenso sollten die Studierenden sich kritisch mit den verschiedenen Facetten des deutschen Schulsystems sowie unterschiedlicher Schulformen auseinandersetzen. Um den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels und ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden, ist es wichtig, das gesellschaftliche Umfeld der Schule mit in die schulische Förderung einzubeziehen. Dies setzt vor allem die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen voraus. Hierfür sollten die Studierenden zunächst einen Überblick über die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Institutionen erhalten und in einem weiteren Schritt eigene Ideen entwickeln, wie eine Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen sozialen- und Bildungseinrichtungen im Stadtquartier produktiv genutzt werden kann.

7.2 Inhalte und Methodik

Anhand ausgewählter soziologischer Theorien wurden Themen wie Diversity, Intersektionalität, soziale Ungleichheit, alternative Schulformen, Bilingualität und neue Medien erarbeitet und kritisch reflektiert. Des Weiteren wurde im Rahmen einer Forschungsarbeit, die die Studierenden in Kleingruppen parallel zum laufenden Semester durchführten, das Spektrum sowie Möglichkeiten, Grenzen und Erfahrungen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen erarbeitet. Konkret wurden folgende Themen und Inhalte behandelt.

1. Semester: Modul Soziale Intervention und Kommunikation	
Thema / Inhalte	Ziele: Die Studierenden …
Heterogenität, Migration und Mobilität	• sind sensibilisiert für die spezifischen Differenzlinien im Hinblick auf *gender*, *social culture* and *minority, language codes* sowie *disability* • kennen die Bedeutung von gesellschafts-, schichten-, milieu- und habitusspezifischem Wissen • kennen die Dynamik von Macht, Armut sowie (Kultur-)Rassismus.

1 Das Modul war bereits zum Zeitpunkt des Zwischenberichtes abgeschlossen; aus diesem Grund ist hier der entsprechende Teil aus dem Zwischenbericht zitiert. Das Kapitel variiert deshalb in seiner Struktur.

Qualitative Sozialforschung	• erhalten einen Einblick über den historischen Hintergrund sowie gesellschaftliche Bedingungen, die zur qualitativen Forschung führen • kennen die verschiedenen qualitativen Forschungsmethoden • kennen verschiedene Techniken der qualitativen Forschungsmethoden (vor allem das Experteninterview) • können einen eigenen Forschungsplan für ihr Forschungsvorhaben im Modul SIK erstellen
Forschungsaufgabe „Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Institutionen“	• erhalten einen Überblick über die Bandbreite von außerschulischen Institutionen, mit denen Schulen hinsichtlich ihrer Schülerschaft kooperieren • kennen die Kriterien, nach denen sie die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischer Institution erforschen • lernen den Gewinn für die Schülerinnen und Schüler von Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Institutionen an exemplarischen Beispielen kennen.
Kommunikationstraining	• verfügen über grundlegende Kenntnisse aus der Kommunikationsforschung • wissen um Fallstricke in der Kommunikation zwischen Lehrpersonal und Eltern oder weiteren Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler • werden für eine unvoreingenommene Kommunikation mit den heterogenen Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler sensibilisiert • wissen über bestimmte Verhaltensweisen in der Kommunikation, die ein bessere Verständigung zwischen Lehrer und Lehrerinnen und Bezugspersonen der Schüler und Schülerinnen fördern
Mehrsprachigkeit in der Schule	• erhalten einen Einblick in die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland • werden für den Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag sensibilisiert • erhalten einen Einblick in die verschiedenen Schulformen, die in besonderer Form auf mehrsprachige Schüler und Schülerinnen eingehen • kennen konkrete Unterrichtskonzepte im Umgang mit Mehrsprachigkeit
Das deutsche Schulsystem	• lernen die Struktur des deutschen Schulwesens in ihrer gesellschaftlich-politischen Determinierung kennen • kennen die wichtigsten historischen Schlüsselstellen der Bildungspolitik des 20. Jahrhunderts und die dort verwendeten Argumentationslinien • kennen die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems sowie ausgewählte Ergebnisse der PISA-Studie • kennen den Begriff der institutionellen Diskriminierung als Erklärung zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
Alternative Schulkonzepte	• lernen verschiedene alternative, vor allem inklusive Schulkonzepte kennen (vor allem Peter-Peterson Schule, Community-Schule, etc.) • haben Hintergrundwissen zu den theoretischen Konzepten und pädagogischen Philosophien der verschiedenen Schulformen • lernen kritisch mit diesen Konzepten von Schule umzugehen und Vor- und Nachteile abzuwägen
Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital in der Schule	• kennen eine grundlegende Theorie zur Erklärung der sozialen Diskriminierung in der Schule • wissen, welche Rolle die Schule bei der Perpetuierung der gesellschaftlichen Strukturen spielt • kennen Strategien zur Überwindung dieser Strukturen

Die verwendeten Lehrmethoden waren divers und an der jeweiligen Thematik orientiert. Theoretische Inputs und Diskussionsrunden wie auch Interaktions- und selbst-

reflexive Methoden wurden verwendet. Neben der Durchführung einer Forschungsarbeit an der jeweiligen Schule, an der die Studierenden hospitierten, bereiteten die Studierenden regelmäßig theoretische Texte in Vorbereitung der kommenden Sitzung auf.

7.3 Forschungsaufgabe im Modul SIK

Wie auch im Modul „Beurteilen" war ein Anliegen eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis herzustellen. Dies wurde vor allem in einer Forschungsaufgabe, die semesterbegleitend bearbeitet wurde, verfolgt.

Hierfür sollten die Studierenden eine Forschung zum Thema „Vernetzung der Schule mit außerschulischen Institutionen im Quartier" an der Schule, an der sie im Semester hospitierten, durchführen. Zunächst sollten sie in einer Gruppenarbeit die Bandbreite der Institutionen mit denen die Schule kooperiert erfassen. In einem zweiten Schritt sollten sie dann einzelne Institutionen genauer untersuchen. Die Studierenden führten Experteninterviews mit Beschäftigten der jeweiligen Institutionen wie auch mit Lehrpersonen an der Schule und machten Fotos oder sammelten anderes Material.

Am Ende des Semesters präsentierten die Studierenden im Rahmen einer Posterausstellung den anderen Studierenden, den Lehrkräften der Praxisschulen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Modellkollegs ihre Forschungsergebnisse. Lernziele der Forschungsaufgabe waren zum einem, die Vielfalt der verschiedenen außerschulischen Institutionen, mit denen Schulen kooperieren kennen zu lernen. Zum anderen ging es darum, diese Kooperationen kritisch zu beleuchten, ihren Nutzen zu analysieren sowie neue Ideen für mögliche Kooperationen zu entwickeln.

7.4 Rahmenbedingungen im Modellkolleg

Die Studierenden wurden in ihrem zweiten Semester des Modellkollegs (SoSe 2010) – also parallel zum Hauptmodul Beurteilen – wöchentlich in zwei Gruppen (Gruppe 1: 12.30 bis 14:00; Gruppe 2: 15:00 bis 16.30 Uhr) im Modul „Soziale Intervention und Kommunikation" unterrichtet. Vor allem die Interdisziplinarität der Lehrenden in dem Modul SIK sollte den Studierenden die Thematik aus verschiedenen Perspektiven nahebringen. Die Lehreinheiten wurden in enger Zusammenarbeit mit dem Hauptmodul Beurteilen sowie vornehmlich mit den Modulen Inklusion, Innovieren, Unterrichten und Deutsch als Zweitsprache konzipiert und durchgeführt.

Bei allen Unterrichtsformen, bei denen selbstständig Inhalte zu erarbeiten und anschließend im Plenum oder in Kleingruppen zu präsentieren waren, standen neben den Dozierenden mehrere Tutorinnen und Tutoren zur Verfügung, die inhaltliche und methodische Hilfestellung gaben.

7.5 Fazit und Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge

In einer abschließenden Reflexion erweist sich, dass die große Vielfalt der behandelten Themen während des Semesters oftmals eine tiefgehender Beschäftigung mit der Materie nicht ermöglichte. Besonders bei der Behandlung der Themen Diversität, Stereotypisierung sowie beim Umgang mit dem vermeintlich „Anderen" im Schulalltag wurde deutlich, das hierfür mehr Raum geboten werden müsste, um eine umfassendere und selbstreflexive Auseinandersetzung zu gewährleisten. Dennoch kann festgehalten werden, dass es trotz der Komplexität der Themen gelungen ist, die Studierenden sowohl für die Themen zu sensibilisieren als auch Handlungskompetenzen aufzubauen. Als besonders gewinnbringend erwies sich die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis in der semesterbegleitenden Forschungsaufgabe, die eine kritische und reflektierende Haltung im Umgang sowohl mit Theorie als auch mit der Praxis fördert. Ebenso produktiv wirkte sich die enge Zusammenarbeit mit den anderen Modulen sowie das Team Teaching, vor allem mit den Modulen Inklusion, Innovieren, Unterrichten und Deutsch als Zweitsprache aus. Die Beleuchtung der Lehrinhalte aus verschiedenen Blickwinkeln wurde sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden als bereichernd angesehen.

Vor dem Hintergrund einer pluralistischen und durch Mobilität und Heterogenität geprägten Gesellschaft werden Fragen zu Migration, Gender und Diversität im schulischen Alltag immer relevanter und sollten somit nicht nur als separates Lehrgebiet, sondern darüber hinaus generell als Querschnittsthema in der Lehre verankert werden. Aufgrund dessen wäre eine Intensivierung der Interdisziplinarität in der Lehre, sowohl in der Abstimmung der Lehrinhalte als auch in Form von Team Teaching zu empfehlen. Des Weiteren wäre es sinnvoll, die Lehrinhalte nicht nur bezüglich der Vermittlung methodischer und fachlicher Kompetenzen, sondern auch hinsichtlich einer kritischen Reflexion von Theorien, struktureller Bedingungen wie auch der eigenen Rolle als LehrerIn auszugestalten. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehre kann eine solche kritische Reflexion erprobt und gefördert werden.

Vasili Bachtsevanidis, Michael Becker-Mrotzek, Anne Drerup, Christoph Gantefort,
Magdalena Michalak, Hans-Joachim Roth, Lotte Weinrich

8. Das Modul Deutsch als Zweitsprache

Im Rahmen des Modellkollegs konnte das in der neuen Lehrerausbildung für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende Modul Deutsch als Zweitsprache erprobt und evaluiert werden. Die übergeordnete Zielebene kann mit dem Begriff einer inklusiven sprachlichen Bildung skizziert werden: Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sollen dazu in die Lage versetzt werden, auf der Grundlage einer individuellen Diagnostik sprachsensiblen Fachunterricht durchzuführen, um auf diesem Wege zu einem Abbau von Bildungsbenachteiligungen entlang der Differenzlinien Sprache, Kultur und soziale Herkunft beizutragen.

8.1 Ziele und Kompetenzen

Die oben skizzierte Zielebene erfordert sowohl ein theoretisches Grundlagenwissen als auch daran anknüpfende Kompetenzen, die auf die schulische Unterrichtspraxis ausgerichtet sind. Ersterem kann neben einem allgemeinen Verständnis linguistischer Grundbegriffe ein Wissen über die spezifischen Merkmale der institutionenspezifischen Kommunikationsformen (‚Bildungssprache') sowie ein Wissen über die Systematik und typische Verläufe des Zweitspracherwerbs des Deutschen zugeordnet werden. Auf die unterrichtspraktische Dimension verweisen dagegen die Themenkomplexe Sprachdiagnostik und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Die Anwendung diagnostischer Verfahren in der Praxis und die darauf gestützte Erstellung eines Förderplans, der zur sprachlichen Förderung unter Aspekt der Mehrsprachigkeit führt, gehören zu den konkreten Zielen des Moduls.

8.2 Inhalte

Die Seminarinhalte im Modul Deutsch als Zweitsprache orientierten sich an den oben beschriebenen Kompetenzen und wurden in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Hans H. Reich von der Universität Koblenz-Landau als externem Berater erarbeitet (siehe unten). Für das Modul waren, wie auch für das Studium im Rahmen des Masters geplant, 4 SWS vorgesehen, die sich auf das dritte und vierte Semester im Modellkolleg verteilen. In der Einführungsveranstaltung im dritten Semester wurden primär die Themenkomplexe linguistisches Grundwissen, Zweitspracherwerb des Deutschen sowie Fach- und Bildungssprache fokussiert. Mit den beiden parallelen Vertiefungsveranstaltungen im vierten Semester war schließlich die Zielsetzung verknüpft, den Studierenden Entwicklungsmöglichkeiten und Lernanlässe für diagnostische und didaktische Fähigkeiten anzubieten.

Die durch die Projektmittel gegebenen Ressourcen wurden von den beteiligten Instituten in der humanwissenschaftlichen und philosophischen Fakultät dazu genutzt, zusätzlich zu den Seminaren im Modellkolleg Lehrveranstaltungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache im Regelstudium anzubieten. Zwischen dem Wintersemester 2009/2010 und dem Sommersemester 2011 wurden – teilweise im institutsübergreifendem Team-Teaching – 30 Lehrveranstaltungen durchgeführt. Diese dienten zum Teil als curricularer und methodischer Probelauf für die im Folgenden beschriebene Umsetzung des DaZ-Moduls im Modellkolleg.

Einführungsveranstaltung

Diese Veranstaltung wurde von Hans-Joachim Roth, Drorit Lengyel, Magdalena Michalak und Vasili Bachtsevanidis im Team-Teaching durchgeführt. Ziel des Seminars war eine Einführung in die Materie des Deutschen als Zweitsprache mit einem Überblick über verschiedene Aspekte der Thematik. Inhaltlich wurde das Seminar in drei große Themenkomplexe gegliedert: Sprache(n) in der Einwanderungsgesellschaft, Erst- und Zweitspracherwerb sowie Didaktik des Deutschen als Zweitsprache.

Beim Themenkomplex Sprache(n) in der Einwanderungsgesellschaft haben die Studierenden darüber reflektiert, welche Rolle Migration und Sprache beim Bildungserfolg spielen, und konnten am Ende dieses Komplexes die Migrationsentwicklung und Spracheinwanderung in Deutschland darstellen. Selbst verfasste Sprachbiografien haben zur Selbstreflexion beigetragen, bevor auf die Themen Sprachprestige, typologische Diversität und Vitalität eingegangen wurde. Abschließend wurden Elemente kontrastiver Linguistik, u.a. auch Sprachfamilien, bearbeitet.

Im Anschluss daran wurde der Themenkomplex Erst- und Zweitspracherwerb eröffnet. Beim Erstspracherwerb wurde konkret auf das sprachliche Handeln und die Erzeugung von Bedeutung sowie auf die Meilensteine der Sprachentwicklung eingegangen. Beim Zweitspracherwerb wurden die bekannten Hypothesen sowie den L2-Erwerb beeinflussende Faktoren vorgestellt. Zudem wurden grammatische Grundbegriffe anhand von Erwerbssequenzen geklärt und darauf aufbauend schließlich Verfahren der Sprachstandsanalyse eingeführt.

Beim dritten Themenkomplex, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, verlief die Themenentfaltung von der Diagnostik zur Förderung (individuelle sowie Gruppenförderung). Die möglichen Organisationsformen der DaZ-Förderung wurden in einer Simulation einer Entscheidungssituation zur Implementierung in der Schule nach einer thematischen Aufbereitung in Gruppen erarbeitet. Das stellte auch einen Seminarabschluss dar, der den kompetenten Umgang mit den Inhalten des gesamten Seminars voraussetzte.

Vertiefungsseminar Montagsgruppe

Mit dieser Veranstaltung (durchgeführt durch Michael Becker-Mrotzek und Christoph Gantefort, unterstützt durch Wioleta Mietkiewicz) war das Ziel verbunden, eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis zu erreichen und damit die im Modellkolleg gegebenen Ressourcen auszuschöpfen. Es war die Aufgabe der Studierenden, im Verlauf des Semesters in ihren Praxisschulen sowohl eine differenzierte, individuelle Sprachdiagnostik als auch – daran anknüpfend – eine Sprachförderung durchzuführen. Diese Aufgabe wurde durch entsprechende Theorieinhalte und Beratungsangebote im Seminar flankiert. Im Folgenden werden die Inhalte des Seminars und die damit korrespondierenden Praxisanteile in chronologischer Ordnung berichtet:

Zunächst wurde in theoretischer Hinsicht das Konzept der sprachlichen Basisqualifikationen (vgl. Ehlich, 2005) behandelt. Dabei wurde der Schwerpunkt auf die Frage gelegt, inwiefern diese sprachlichen Teilfähigkeiten in Erst- und Zeitsprache interagieren bzw. zusammenwirken können und inwiefern diese zur Realisierung bildungssprachlicher Register beitragen.

Daran schlossen sich parallel durchgeführte Workshops an, in welchen die Studierenden in die Arbeit mit im Rahmen von FörMig entwickelten sprachförderdiagnostischen Instrumenten eingeführt wurden (vgl. Reich & Roth, 2004; Reich, Roth & Gantefort, 2008; Reich, Roth & Doell, 2009). Die vorgenommene Differenzierung orientierte sich an den Jahrgangsstufen in den Lerngruppen der Studierenden (Übergänge Elementarstufe-Primarstufe, Primarstufe-Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe I-Sekundarstufe II bzw. Berufsausbildung). Die damit korrespondierende Praxisaufgabe der Studierenden bestand in der Auswahl zweier Schülerinnen oder Schüler (oberes und unteres Leistungsspektrum der Lerngruppe) und der Durchführung der sprachdiagnostischen Erhebungen. Auf der Grundlage dieser und additiv dazu durchgeführter Beobachtungen anhand eines dafür entwickelten Bogens sollten zwei der Basisqualifikationen in einem Förderplan als Förderschwerpunkte ausgewiesen werden.

Im dritten inhaltlichen Block des Seminars wurden – wiederum in Form von zwei parallelen Workshops – didaktische Konzepte thematisiert, an welchen sich die Studierenden in der Durchführung der Sprachförderung orientieren konnten. Es handelt sich dabei zum Einen um das Konzept des ‚Scaffolding' (vgl. Gibbons, 2002, 2006; Quehl, 2009) sowie das ‚beobachtende Lernen' (vgl. Rijlaarsdam & Braaksma, 2008): Diese Konzepte konnten von den Studierenden, je nach den Bedingungen und eingeräumten Möglichkeiten in den Schulen, in Form einer Einzelförderung oder einer Unterrichtseinheit mit der gesamten Lerngruppe umgesetzt werden.

Den Studierenden stand ein Zeitraum von etwa fünf Wochen zur Verfügung, um die Sprachförderung nach den oben genannten Prinzipien durchzuführen. Während dieses Zeitraums fand eine Beratungssitzung statt, in welcher die Dozierenden sowie diverse Lehrkräfte aus mit dem DaZ-Modul kooperierenden Schulen den Studierenden zur Lösung von mit der Praxisaufgabe verknüpften Problemen zur Verfügung standen. Darüber hinaus wurde im Rahmen dieser Sitzung eine didaktische Schreibwerkstatt durchgeführt.

Schließlich fand am Ende des Semesters eine Präsentationssitzung statt, in welcher die Studierenden ihre Ergebnisse und Erfahrungen in der Verknüpfung von Diagnostik und Förderung austauschen konnten.

Vertiefungsseminar Donnerstagsgruppe

Ziel und Sinn der von Lotte Weinrich und Anne Drerup durchgeführten Veranstaltung war es, nachvollziehbar werden zu lassen, wie (mehrsprachige) Schülerinnen und Schüler von der Alltagssprache zur Bildungssprache gelangen und wie dieser Übergang methodisch-didaktisch angeleitet werden kann. Besondere Aufmerksamkeit wurde in diesem Zusammenhang den Erzählhandlungen von Kindern und Jugendlichen im Unterricht geschenkt, die in vielen Zwischenstufen von der alltagsnahen, dialogischen Geflechterzählung bis hin zur kontextreduzierten literarischen Höhepunkterzählung reichen. Auf der Basis einer informellen Diagnostik von mündlichen und schriftlichen Schülertexten wurden exemplarisch Förderziele im Sinne einer generativen Textproduktion festgelegt und Szenarien sprachbewussten Fachunterrichts durchgespielt. An jede Seminarsitzung schlossen sich schulpraktische Aufgaben an, die an den jeweiligen Projektschulen durchgeführt wurden. Die Beobachtungen, Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Praxisfeld Schule wurden im Seminar zur Diskussion gestellt und in einem Portfolio dokumentiert.

8.3 Struktur des DaZ-Moduls im Modellkolleg und seine Implementierung

Mit Blick auf die Implementierung des DaZ-Moduls in die reguläre Lehrerausbildung sollte sich die Umsetzung im Modellkolleg an den zukünftigen Bedingungen orientieren. Die einheitliche Grundlagenveranstaltung wurde auf Grund der günstigen Rahmenbedingungen des Modellkollegs als Seminar mit Vorlesungsanteilen durchgeführt.

Aus organisatorischen Gründen mussten sich die beiden Andockmodule Deutsch als Zweitsprache (2 SWS) und Sonderpädagogische Grundlagen (2 SWS) einen Zeitslot von 90 Minuten teilen. Die fehlenden Kontaktzeiten wurden in Kompaktsitzungen ergänzt.

Nach Empfehlung einer externen Beratung von Hans Reich soll die Grundlagenvorlesung – je nach dem Vorwissen der Studierenden – in drei verschiedenen Varianten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung durchgeführt werden: Variante A (Studierende mit Vorkenntnissen in interkultureller Pädagogik), besteht aus den Themenbereichen Erst- und Zweitspracherwerb, Sprache als Medium des Lehren und Lernens und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache nach sprachlichen Teilbereichen. Variante B richtet sich an Studierende mit sprachwissenschaftlichen Vorkenntnissen und berücksichtigt die Themen Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft,

Sprachen im Bildungssystem und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – ein Überblick nach Bildungsstufen. Für alle anderen Studierenden soll Variante C angeboten werden mit den Themen Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft, Erst- und Zweitspracherwerb und Sprache als Medium des Lehrens und Lernens. Da eine solche Differenzierung im Modellkolleg auf Grund unausgewogener Gruppen wenig sinnvoll erschien, wählten wir mit den o.g. Bausteinen Sprachen in der Einwanderungsgesellschaft, Erst- und Zweitspracherwerb und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache ein einheitliches Grundlagenseminar für alle Studierenden.

Das Grundlagenwissen im Bereich DaZ soll durch die Aufbauseminare im anschließenden Semester erfolgen. Auf diese Weise wird mit den Aufbauseminaren im DaZ-Modul eine thematische Spezialisierung der Studierenden angestrebt. Deshalb wurden auch im vierten Semester des Modellkollegs zwei inhaltlich unterschiedliche Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt Deutsch angeboten (s. o.: Montags- und Donnerstagsgruppe). Das gemeinsame Ziel aller Aufbauseminare ist die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur sprachlichen Praxis des Unterrichts unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit in der Klasse. Sie bauen auf den Inhalten der Grundlagenveranstaltung auf und behandeln Fragen des Deutschen als Zweitsprache in exemplarischer Vertiefung an ausgewählten Einzelthemen. Dadurch konnten viele der in den Seminaren behandelten Themen (z.B. diagnostische Verfahren) in der Praxis erprobt werden.

In Absprache mit dem Hauptmodul Innovieren wurde vereinbart, dass die Sitzungen im 14-tägigen Turnus über 180 Minuten stattfanden. Diese Form der Auflösung traditioneller Seminareinheiten hat sich im Modellkolleg bewährt, erfüllt in dieser Konstruktion für das DaZ-Modul aber seine Wirkung nicht, da die Entscheidung an den didaktischen Bedingungen des Hauptmoduls Innovieren orientiert war, aber die des Andockmoduls Deutsch als Zweitsprache nicht berücksichtigte, so dass sich die inhaltliche Planung der formalen Vorgabe fügen musste. Solche Entscheidungen müssen in der Zukunft stärker von den curricularen Überlegungen her geplant werden.

Für die Implementierung des DaZ-Moduls wäre in der Zukunft die inhaltliche Vielfalt der Aufbauseminare durch verschiedene Fachdidaktiken (sprachsensibler Fachunterricht in Naturwissenschaften, Musik etc.) zu berücksichtigen. Darüber hinaus können in Planung und Durchführung die Veranstaltungen schulformspezifisch ausgelegt werden, um der Spezialisierung der angehenden Lehrkräfte entgegenzukommen; allerdings lässt auch eine binnendifferenzierte Organisation z.B. im Bereich der (stark altersspezifisch differenzierten) Sprachdiagnostik eine solche Profilierung zu.

Aus diesem Grund nahmen auch abgeordnete Lehrkräfte an den Seminaren im Modellkolleg teil, die ausgewählte Themen aus Sicht der Praxis ihrer jeweiligen Schulform ergänzten. Es hat sich z.B. in einem Seminar bewährt, wenn die beteiligten Lehrerinnen im Anschluss an die wissenschaftliche Bearbeitung eines Themenkomplexes an Unterrichtsbeispielen zeigten, welche Rolle die jeweiligen Inhalte in der konkreten Praxis ihres Unterrichts spielen. Bei der Implementierung ist geplant, dass eine größere Gruppe von Lehrkräften durch Vorbereitungs-Workshops angelei-

tet die Aufgabe übernimmt, Aufbauseminare durchzuführen, in denen die Theorie-Praxis-Verzahnung stärker in den Vordergrund tritt.

In diesem Kontext ist eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der Erziehungswissenschaft, den Fachdidaktiken und dem Fach Deutsch erforderlich. Um diese Koordination gewährleisten zu können, ist eine entsprechende universitäre Struktur in der Lehrerbildung notwendig, z.B. über die Anbindung an das Zentrum für Lehrerbildung.

Anke Langner, Kerstin Ziemen

9. Inklusion

Das Modellkolleg hat der Thematik der Inklusion einen besonderen Stellenwert eingeräumt. Als Schlüsselthema war Inklusion in allen Hauptmodulen vertreten.

9.1 Ziele und Kompetenzen

Aus dem Themenpool der Inklusionsthematik wurden in Abstimmung mit den Hauptmodulverantwortlichen relevante Ziele und Inhalte ausgewählt. Übergreifend wurden analytische und reflexive Kompetenzen, vor allem in Hinblick auf Inklusionschancen und Exklusionsrisiken angestrebt. Folgende Ziel-und Kompetenzbereiche wurden anvisiert:

- Erziehen: Auseinandersetzung mit Grundbegriffen im Kontext von Inklusion, einschließlich ethischer und anthropologischer Aspekte
- Beurteilen: Kennenlernen und Anwenden einer subjektorientierten Diagnostik
- Unterrichten: Kennenlernen und Anwenden der inneren Differenzierung entsprechend der unterschiedlichen Differenzlinien
- Innovieren: Entwickeln von Vorstellungen bzgl. Strukturen einer inklusiven Schule

9.2 Inhalte

1. Semester: Im Modul Erziehen wurden die Begriffe Separation, Segregation, Integration sowie Inklusion und Exklusion geklärt. Die Studierenden setzten sich mit dem Phänomen Behinderung einschließlich eigener Vorurteile und Menschenbilder auseinander. Ziel war es, für die Thematik Behinderung zu sensibilisieren. In der Modelling-Sitzung wurden die Themen der (strukturellen) Gewalt sowie Fremd- und Anderssein eingebracht.

2. Semester. Im Rahmen des Moduls Beurteilen wurde eine Sitzung zum Thema Rehistorisierender Diagnostik (Jantzen & Lanwer-Koppelin, 1996) gestaltet. Die Studierenden lernten diese theoretisch kennen und bearbeiteten anschließend eine Schülerbiografie selbst.

Zusammen mit dem Modul SIK wurden mehrere Sitzungen gestaltet. Zum einen wurde zur Thematik alternativer Schulmodelle, zum anderen zur Konstruktion von Behinderung, Geschlecht, Migration und Kultur gearbeitet. Ziel war es, die Studierenden mit der Ähnlichkeit der Konstruktionsmechanismen zu konfrontieren.

3. Semester. Das Modul DaZ konnte an das entwickelte Verständnis von subjekt- und kompetenzorientierter Diagnostik anknüpfen. Im Rahmen des Hauptmoduls Unterrichten wurden Qualitätsmerkmale eines gelingenden inklusiven Unterrichts vorgestellt und die „entwicklungslogische Didaktik" (Feuser, 2001) angewendet. Die Studierenden erarbeiteten an Stationen, am Beispiel der Thematik des Hebelgesetzes, die möglichen inneren und äußeren Differenzierungen für die unterschiedlichen Differenzlinien (wie z.B. sozioökonomische Benachteiligung, Geschlecht, Migration, unterschiedliche Schweregrade von Behinderung)

4. Semester. Im Modul Innovieren war Inklusion als Teil des Planspiels verankert. Die fiktive Schule sollte eine inklusive Schule sein, was vor allem durch die Spielgruppe Eltern eingeforderte wurde.

Die eingesetzten Methoden waren vielfältig und bedingt durch das Lernziel bzw. die Thematik. So gab es theoretische Inputs, um die notwendigen Grundlagen für das Verständnis zu legen. Hingegen wurden für die Selbsterfahrung und die Reflexion eigener Vorstellungen Methoden gewählt, die der Reflexion dienten. Die Studierenden erlebten innere Differenzierung selbst.

9.3 Rahmenbedingungen

Da das Schwerpunktthema Inklusion nicht als eigenständiges Modul eingebracht werden sollte, stellte es alle Beteiligte vor große Herausforderungen im Hinblick auf eine gemeinsame inhaltliche Ausrichtung des Lehrangebotes. Die Präsenz der Thematik Inklusion in der Lehre war sehr stark abhängig davon, inwiefern Inklusion als bedeutsames und gemeinsames Thema angesehen, d.h. jeweils als Teil der Module verstanden wurde.

Besonders positiv und konstruktiv gestaltete sich die Zusammenarbeit mit dem Modul Innovieren und dem Modul SIK. In diesen beiden Modulen gelang es, Inklusion als integralen Bestandteil zu verankern, der sich durch das gesamte Modul zog. In den anderen Modulen gelang es nicht immer diese Perspektiven zu verknüpfen.

9.4 Wie hat es funktioniert?

Die bereits beschriebenen Schwierigkeiten der Einbindung der Thematik (siehe 9.3) waren maßgeblich von der gegebenen Struktur und den Rahmenbedingungen abhängig.

9.5 Konsequenzen für die akkreditierten Lehramtsstudiengänge

Das Themenfeld Inklusion tangiert alle Bereiche des Lehramtsstudiums. Sowohl die (allgemein) erziehungswissenschaftlichen als auch die sonder-, behinderten-, heilpädagogischen Anteile im Studium und die zu studierenden Fächer sind gefordert, traditionelle Gewissheiten und Zuständigkeitsbereiche in Frage zu stellen bzw. aufzugeben. So sind Lehr- und Lerninhalte bzw. zu erwerbende Kompetenzen im Hinblick auf Heterogenität auszurichten und abzustimmen. Das erfordert, bisherige Lehr-Lerninhalte zu überprüfen, zu verändern oder gänzlich zu verwerfen.

Im Kontext von Inklusion müssen sich die Studierenden mit speziellen Erziehungs- und Bildungsbedarfen vor dem Hintergrund allgemeiner Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung auseinandersetzen (vgl. Stein & Lanwer, 2006, S. 91). Die subjektorientierte Herangehensweise, u.a. eine historisch logische Perspektive auf Entwicklung zu entfalten, schließt die Beliebigkeit der Bearbeitung aus (vgl. ebd.). Die Offenlegung und Diskussion unterschiedlicher Positionen in Lehrveranstaltungen, ggf. auch unter Beteiligung von Expertinnen und Experten, führt zur intensiven Auseinandersetzung und ermöglicht die Erklärbarkeit der Gegenstandsbereiche. Das Themenfeld „Inklusion" erfordert inter-, trans- bzw. multidisziplinäre Betrachtungen und Herangehensweisen. Das erhöht zwangsläufig die Komplexität in Lehr- und Lernprozessen, sichert aber zugleich die Ausbildung fundierter reflexiver Kompetenzen.

Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen werden als entscheidender Faktor für inklusive Schulbildung und Unterrichtspraxis betrachtet (vgl. European Agency, 2003, S. 13). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Überzeugungen, u.a. zur (beruflichen) Identität, zu einzelnen Schülerinnen und Schülern, zu Lehr-Lern-Kontexten, zu den Möglichkeiten der inneren Differenzierung, zur Ausrichtung des Bildungssystems und zu übergeordneten Prämissen bezüglich Bildung und Schule (vgl. ebd.) sollten Bestandteil des Studiums sein.

Die Überzeugung der Lehrperson, zuständig zu sein für alle Kinder und Jugendlichen (des Einzugsgebietes) unabhängig von deren Kompetenzen und Dispositionen ebenso wie das Wissen und Können zur Gestaltung inklusiver Settings sind Grundpfeiler der Realisierung schulischer Bildungsprozesse. Dabei ist die Balance individueller und gemeinschaftlicher Angebote zu sichern.

In der Ausbildung ist es deshalb notwendig, sich mit subjektorientierter pädagogischer Diagnostik, mit Didaktik, Teamarbeit, Kooperation und Beratung auseinanderzusetzen und komplexe Bildungs- und Unterrichtsprozesse reflektieren zu lernen. Dabei sollten die in der Schulpraxis gewonnenen Erfahrungen in die Lehr-Lern-Prozesse im Studium einfließen und zum Gegenstand theoretisch fundierter Reflexion werden.

In der Gesamtbetrachtung kommt damit der Kooperation zwischen den Disziplinen, zwischen den bislang separat konzipierten Bereichen der Lehramtsausbildung innerhalb der Universität und der Kooperation zwischen Ausbildung und schulischer Praxis eine hohe Relevanz mit Blick auf Heterogenität und Inklusion zu.

Michaela Artmann, Magdalena Michalak, Dirk Rohr

10. Theorie-Praxis-Bezug

10.1 Zum Theorie-Praxis-Dilemma in der Lehrerausbildung

Das Modellkolleg reagierte mit der Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernmethoden insbesondere auf die seit vielen Jahren monierte Praxisferne in der ersten Phase der Lehrerbildung. Kritisiert wird in dieser Debatte insbesondere, dass die wenig anwendungsbezogene Vermittlung von Theoriewissen im Lehramtsstudium oftmals lediglich „träges Wissen" (Gruber & Renkl, 2000) erzeuge, das von Lehramtsabsolvent(inn)en nicht auf Situationen und Probleme im Schulalltag angewendet werden könne (z.B. Neuweg, 2007). Der auch von Studierenden des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften im ersten Semester vielfach verwendete Begriff des „Praxisschocks" drückt die Ängste der angehenden Lehrpersonen aus, nach ihrem Studium nicht ausreichend gerüstet für ihren künftigen Beruf zu sein.

Als Ursachen für eine ungenügende Praxisvorbereitung („Theorie-Praxis-Dilemma") werden in der Literatur insbesondere die unzureichende Verknüpfung von Wissen in nicht aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen sowie Balanceprobleme zwischen Konstruktion und Instruktion in der Lehre allgemein sowie eine ungenügende Reflexion der subjektiven Theorien der angehenden Lehrpersonen bezüglich Schule und Unterricht benannt (u.a. Gruber, Mandl & Renkl, 2000; Mayr, 2006). Das Modellkolleg orientierte sich daher – ausgehend von den durch die Kultusministerkonferenz 2003/2004 definierten Kompetenzen für das Lehrerhandeln – an den in der Literatur benannten Lösungsansätzen, die sich vor allem auf eine aktive Konstruktion und Anwendung von Wissen in *konkreten, komplexen Situationen („Situiertes Lernen")* beziehen, eine Übernahme verschiedener Rollen und *interdisziplinärer Perspektiven* einschließen und die *Reflexion* von Wissenserwerb und Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen und subjektiven Theorien berücksichtigen (z.B. von Gruber et al., 2000; Blömeke, 2002 und Mayr, 2006).

10.2 Instrumente zu Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs im Modellkolleg

Um die Theorie-Praxis-Verzahnung in der neuen universitären Lehrerausbildung zu verbessern, wurden im Modellkolleg Bildungswissenschaften spezifische Lehr- und Lerninstrumente eingesetzt und erprobt. Als theoretische Grundlage für praktisches Handeln in konkreten Situationen wurden ausgewählte wissenschaftliche Theorien und Konzepte vermittelt und erarbeitet. Da sich Handlungskompetenz erst auf der Basis dieses Wissens herausbilden kann (vgl. Ossner, 2006, 35), wurden darüber hinaus konkrete Lernsituationen geschaffen, die praktische und handlungsorientierte Bezüge zum erworbenen Wissen ermöglichten:

Im Sinne *situierten Lernens*, d.h. Lernen in und mit authentischen Problemsituationen, hospitierten die Studierenden in allen vier Modulen an einem Tag pro Woche in einer Praxisschule und führten im Rahmen dieser semesterbegleitenden Praxisphasen z.B. Unterrichtsbeobachtungen und Einzel- und Gruppenförderung von Schülerinnen und Schülern durch. In den begleitenden Seminaren wurden dann die Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden aus der (eigenen) schulischen Praxis unter Einbezug relevanter Theorien analysiert und diskutiert. Darüber hinaus wurde zur Analyse von Unterricht sowie spezifischen pädagogisch relevanten Situationen mit Videografien, Interviews (mit Lehrer(inne)n, Schüler(inne)n, Eltern und weiterem pädagogischem Personal) und mündlichen und schriftlichen Schüleräußerungen gearbeitet, die gemeinsam mit den Studierenden im Seminar reflektiert, analysiert und ausgewertet wurden.

Die enge Verbindung zwischen Lern- und Anwendungsprozessen wurde insbesondere in den eigenen Unterrichtsversuchen deutlich, die die Studierenden in Absprache mit den betreuenden Lehrerinnen und Lehrern vorbereiteten und an den Praxisschulen durchführten. Diese Unterrichtsversuche wurden im Rahmen der Seminare nachbereitet und reflektiert, oftmals auch mit Hilfe von Videoaufzeichnungen.

Als weiteres Instrument zur Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs diente die semesterbegleitende Fallarbeit: Die Studierenden beobachteten, beschrieben und analysierten einen Fall, d.h. eine(n) ausgewählte(n) Schüler(in) an „ihrer" jeweiligen Kooperationsschule, unter verschiedenen Aspekten und anhand vorgegebener Schwerpunkte und Kriterien sowie unter Bezugnahme auf bereits erworbenes theoretisches Wissen. In diesem Rahmen konnten die angehenden Lehrkräfte z.B. verschiedene diagnostische Instrumente anwenden, um beispielsweise den Sprachstand oder Lese-/Rechenschwächen eines Schülers oder einer Schülerin zu bestimmen und darauf basierend individuell zugeschnittene Förderpläne zu erstellen.

Darüber hinaus wurden verschiedene Lehr- und Lernformate eingeführt, die den Studierenden ermöglichten, *verschiedene Rollen und (Fach-)Perspektiven zu übernehmen.* Unterstützt durch das interdisziplinär zusammengesetzte Dozierendenteam mit seinen unterschiedlichen fachlichen Perspektiven aus den Bereichen Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie, Sonderpädagogik, Geschlechterforschung und Interkulturelle Pädagogik sowie Sprachwissenschaft und -didaktik betrachteten die Studierenden im Rahmen von „Modelling-Sitzungen" ausgewählte pädagogische Problemstellungen (z.B. Thema „Schülermobbing" im ersten Semester im Hauptmodul Erziehen, „Beratungssettings" im zweiten Semester im Hauptmodul Beurteilen) oder spezifische Aufgabenstellungen (z.B. Unterrichtsgestaltung) aus verschiedenen Perspektiven und bearbeiteten diese in Form mehrperspektivischer Lösungsansätze.

Des Weiteren wurde im vierten Semester ein Planspiel zur Umgestaltung einer (fiktiven) Regelschule in eine inklusive Ganztagsschule durchgeführt. In diesem Planspiel mussten Studierende ihre Spielentscheidungen auf der Grundlage verschiedener Perspektiven treffen, um den Bedürfnissen und Interessen von Schülerschaft, Lehrer(inne)n, Schulleitung, Schulträgern, Eltern und außerschulischen Partnern gerecht zu werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Theorie-Praxis-Bezugs im Modellkolleg war die *Reflexion* der Lehramtsstudierenden über ihren eigenen Wissens- und Kompetenzerwerb. Dazu dokumentierten die Studentinnen und Studenten durchgehend über alle vier Semester ihren Lernprozess in einem Portfolio. Dieses Portfolio wurde semesterweise angelegt und enthielt – neben den jeweiligen modulspezifischen Aufgabenbearbeitungen – Reflexionsdokumente zu den Arbeitsaufträgen (z.B. zu Unterrichtsbeobachtungen und -vorbereitungen) sowie Arbeitstheorien zum jeweiligen Modul als Instrumente zur Reflexion der eigenen lernbiografisch erworbenen Einstellungen und subjektiven Theorien vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Theorien, empirischen Befunden und eigenen Praxiserfahrungen. Sämtliche Portfoliodokumente wurden jeweils am Ende des Moduls in „Persönlichen Entwicklungsgesprächen (PEG)" zwischen den Studierenden und ihren Mentor(inn)en nochmals im Hinblick auf individuelle Lern- und Wissenszuwächse reflektiert. Als freiwilliges Zusatzangebot wurde den Studierenden in allen Semestern die Begleitveranstaltung „Theorie und Praxis der Supervision" angeboten, in der konkrete pädagogische Herausforderungen in der Schulpraxis der Studierenden gemeinsam mit einem Supervisor reflektiert wurden.

10.3 Reflexion der Umsetzung und Empfehlungen für die Implementierung

In der Zusammenarbeit mit den Praxisschulen und in regelmäßigen Gesprächen mit den kooperierenden Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Modellkolleg-Plenen wurde sehr schnell deutlich, wie wichtig eine gute Kommunikation und genaue Absprachen zwischen den Lehrenden der Universität und den Lehrkräften der Schulen im Hinblick auf einen gelingenden Theorie-Praxis-Bezug in der – gemeinsam verantworteten – Lehrerausbildung ist. So gelang den Studierenden die Durchführung der Praxisaufgaben an den Schulen (z.B. Förderplanerstellung, Schülerinterview oder Unterrichtsdurchführung) umso besser, je stärker neben den Dozierenden auch die Schullehrkräfte an der Vorbereitung und Planung der Semesteraufgaben beteiligt waren.

Das Modellkolleg hatte sich mit der Stärkung des Theorie-Praxis-Bezugs zum Ziel gesetzt, den künftigen Lehrerinnen und Lehrern bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung intensive Praxiserfahrungen und ein Lernen in der „Community of Practice" zu ermöglichen. Rückblickend lässt sich jedoch feststellen, dass diese Betonung des praktischen Lernens teilweise zulasten der Theorievermittlung ging. Hinzu kam, dass den künftigen Lehrerinnen und Lehrern die Relevanz der Praxiserfahrungen für ihren späteren Beruf in der Regel sehr schnell deutlich wurde, der Zugang zu den theoretischen Inhalten oftmals aber wesentlich schwerer fiel. So wurde zum einen deutlich, dass sich die Bedeutung von Theorien für das Lehrerhandeln den Studierenden nicht „von allein" erschließt, ein Bewusstmachen eben dieser Bedeutung durch die Dozierenden also notwendig ist. Zum anderen wurde klar, dass die Erwar-

tung der Dozierenden an die Studierenden, wissenschaftliche Theorien in die Portfolioarbeit, insbesondere in die Reflexion der Praxiserfahrungen, einzubeziehen, deutlicher an die Lernenden formuliert werden muss.

Die individuelle Betreuung der Studierenden im Rahmen des Mentoring-Systems wurde sowohl von Studierenden als auch von Dozierenden überwiegend als sehr sinnvoll und gewinnbringend im Hinblick auf die Reflexion von eigenem Lernprozess und persönlichen Lernzielen bewertet. Es wäre daher empfehlenswert, dieses – wenn auch aus organisatorischen Gründen notgedrungen mit einem höheren Mentor-Mentee-Schlüssel – in die allgemeine Lehrerausbildung zu implementieren.

Ebenso positiv ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrenden zu bewerten. (Künftige) Lehrerinnen und Lehrer begegnen im Schulalltag komplexen Fragen und Problemstellungen, denen monoperspektivische Ansätzen nicht gerecht werden können. Ein gelingender Austausch zwischen Psycholog(inn)en, (Schul-)Pädagog(inn)en, Sonderpädagog(inn)en, Soziolog(inn)en, Geschlechterforscher(inne)n, Pädagog(inn)en der Interkulturellen Pädagogik, etc. erfordert zwar ein deutlich höheres Maß an organisatorischen Absprachen, bietet aber ein ebenso deutliches Mehr hinsichtlich Entwicklung und Ausweitung von Kompetenzen und Handlungswissen aller Beteiligten.

Das freiwillige, wöchentliche Zusatzangebot „Theorie und Praxis der Supervision“ wurde pro Semester von durchschnittlich sechs Studierenden des Modellkollegs wahrgenommen. Die außerordentlich intensive, individuelle Reflexion der Praxis wurde von allen – trotz des zusätzlichen Zeitaufwandes – als sehr hilfreich und entlastend erlebt.

Heike Gerdes, Daniel Konrath, Ellen Aschermann

11. Medienkompetenzen erweitern: Educasts

Im Modellkolleg Bildungswissenschaften bildete die Entwicklung und Erstellung eines Educasts eine bewertete Einheit im Modul Beurteilen.

11.1 Was sind Educasts?

Educasts (Kurzform für „educational podcasts") sind kurze, automatisch abspielbare Präsentationsfilme („Podcasts") zu einem abgeschlossenen Thema, die der Wissensvermittlung dienen. Kurz und prägnant wird ein Wissensbereich grafisch animiert und mit Ton versehen. Educasts bewegen sich hiermit konzeptionell zwischen „Lecture-Podcasts", also der Aufzeichnung ganzer Vorlesungen, und den stärker Multimedia-Aspekte betonenden „enhanced Podcasts".

Vorreiter der universitären Nutzung dieser neuen Medienform ist die Bergische Universität Wuppertal (Prof. Dr. Richter, http://www.wissensfloater.uni-wuppertal.de/home.html), die auf der Didakta 2010 ihr Konzept vorstellte. Hier werden technische Zusammenhänge (z.B. Laser, Schweißen) anschaulich erläutert, so dass sie von Lehrern und Schülern genutzt werden können. Die Universität Wuppertal stellt ihre Educasts (dort „Wissensfloater" genannt) kostenfrei im Netz für Lehr-Lern-Zwecke zur Verfügung und wurde am Juni 2011 für dieses Projekt mit dem „Sachen machen Award" des VDI ausgezeichnet.

Educasts zeichnen sich durch eine Betonung lernpsychologischer und didaktischer Aspekte bei der Wissensvermittlung aus und erweitern so die Möglichkeiten von Lehrenden zielgruppengenau und pädagogisch fundiert vorzugehen.

11.2 Ziele im Modellkolleg

Im Modellkolleg Bildungswissenschaften wurden mit der Entwicklung von Educasts mehrere Ziele verfolgt:

- Die **Studierenden** sollten die Möglichkeiten und technischen Anforderungen bei der Entwicklung eines eigenen Educasts kennen lernen, dabei ihre Kompetenzen in der didaktischen Gestaltung von kleinen Inhaltsbereichen entwickeln sowie ihre Medienkompetenzen, insbesondere im Bereich der Mediengestaltung, erweitern. Die Studierenden bestimmten dabei das Thema ihres Educasts aufbauend auf zuvor erarbeiteten Kurzreferaten und entwickelten visuell-grafische und sprachlich-textliche Darstellungsformen, um die ausgewählten psychologischen und pädagogischen Inhalte attraktiv und verständlich darzustellen.
- Zudem sollten die Studierenden diesen Gestaltungsprozess unter der Perspektive der Beurteilung von Lernmaterialien reflektieren. Im Hinblick auf den späteren

Beruf sollte dabei auch die Nützlichkeit von multimedial gestützter Kompetenzvermittlung im Spannungsfeld von Wissenserwerb durch direkte Instruktion und selbstgesteuertem Lernen in offenen Unterrichtssituationen analysiert werden.

- Für die zukünftige Nutzung dieses Formats in der **universitären Lehre** sollte zum Einen abgeschätzt werden, ob in der neuen Lehramtsausbildung den künftigen Lehrerinnen und Lehrern die notwendigen Kompetenzen zur Erstellung eines Educasts in einem zeitlich angemessenen Rahmen vermittelt werden können, so dass sie in der Lage sind, Educasts für ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler zu erstellen und sinnvoll einzusetzen.
- Weiterhin sollten erste Erfahrungen damit gesammelt werden, ob die von studentischen Kleingruppen erstellten Educasts auch für andere Studierende hilfreiche Lernmedien darstellen können, um einen ersten Einstieg in ein Thema zu finden.
- Da die schon vorhandenen Wissensfloater der Universität Wuppertal ausnahmslos technische Zusammenhänge thematisieren, stellte sich die grundsätzliche Frage, ob dieses Format überhaupt geeignet ist, um Zusammenhänge aus Pädagogik und Psychologie multimedial zu bearbeiten.

11.3 Erfahrungen im Modellkolleg

Aus **Sicht der Studierenden** führte die neuartige Anforderung zu einer hohen Motivation und Identifikation mit der Aufgabenstellung und wurde in Kleingruppen in Angriff genommen. Die technischen Minimalvorgaben für den anzufertigenden Educast (maximale Spielzeit 5 Minuten, grafische Darstellung und Integration von gesprochenem Text zur Erläuterung) wurden von den Gruppen mit unterschiedlichen Dateiformaten umgesetzt. Durch die gute technische Ausstattung des Modellkollegs (Projektnetbooks, WLAN, Bibliothek, diverse Software) waren Probleme in der Regel schnell gelöst.

Bei der didaktischen Reduktion eines Themas wurde ein Transfer (fach-)didaktischer Kompetenzen auf ein psychologisches Thema geleistet, so dass eine Vernetzung der Wissensbereiche möglich wurde. Auch die Reflexionen des Juniormoduls Unterrichten wurden von den Studierenden als hilfreich erlebt.

Die Educasts sollten auch genutzt werden, um über Beurteilungskriterien für die Qualität von Lehrmaterialien zu reflektieren. Hierzu kam es überwiegend in der Kleingruppenarbeit, die von den Dozierenden des Moduls begleitet wurde, aber auch im Rahmen von Rückmeldungen und Reflexionen der Studierenden untereinander innerhalb der Online-Plattform. Im Plenum wurden diese Aspekte nur kurz diskutiert.

Aus **Sicht der Lehrenden** wurde bei der Betreuung der Gruppen deutlich, dass die Präzisierung und Eingrenzung des Themas einer Reihe von Studierenden schwer fiel, da diese gerne einen umfassenderen Einblick in den gewählten Inhaltsbereich geben wollten. Die geforderte Orientierung auf die Ausgangslage der Lernenden und ihr in

der Regel geringes Vorwissen wurde schnell in ihrer Relevanz für schulische Lernprozesse erkannt.

Die Medienkompetenz der Studierenden stieg vom ersten Entwurf bis zum fertigen Produkt deutlich an. Vielfach unterstützten medienkompetente Studierende auch andere Arbeitsgruppen mit technischen Tipps und differenzierten Rückmeldungen. Bei der technischen Erstellung war zudem die Unterstützung der Tutorinnen und Tutoren sehr hilfreich.

Die Bandbreite der fertiggestellten Educasts war hinsichtlich der grafischen und sprachlichen Umsetzung recht groß; von vorgelesenen Textfolien bis hin zur Integration von Interviewsequenzen oder Spielszenen fanden sich sehr unterschiedliche Umsetzungen.

Allerdings zeigte sich, dass eine Implementierung der Produkte in die elektronische Lernplattform der Universität ILIAS schwierig war. Konkret gestaltete sich die Einbindung aufgrund der Vielzahl von möglichen Schnittprogrammen, PowerPoint-Versionen, Videocodecs und Browsern als langatmig, da nicht alle Videoformate erfolgreich als sog. Mediacast-Objekte in ILIAS eingebettet werden konnten.

Die Besprechung der Educasts war nicht aufwändiger als die Besprechung einer anderen Prüfungsleistung.

Das hohe Engagement und die hohe Motivation der Studierenden belegten deutlich, dass diese die ihnen gestellte Aufgabe als anspruchsvoll und praxisrelevant einschätzten.

11.4 Good Practise: E-Learning-Implikationen und Implementierung in der Fakultät

Schnell wurde deutlich, dass die Gesamtheit der im Modellkolleg Bildungswissenschaften von den Studierenden erstellten Educasts sowohl inhaltlich wie auch in ihrer multimedialen Umsetzung gelungene Produkte darstellten. Da sich die Integration der fertigen studentischen Ausarbeitungen aufgrund der Vielzahl der verschiedenen Videoformate und Audiocodecs in das Learning Management System ILIAS als diffizil erwies, wurde eine Kooperation mit dem E-Learning-Helpdesk des Netzwerks Medien aufgebaut, das bereits über langjährige Erfahrung in der Beratung rund um das Erstellen von E-Learning-Inhalten verfügt.

Ein nächster Schritt in Richtung einer noch effizienteren zukünftigen Nutzung in der universitären Lehre war die Bereitstellung einer didaktisch akzentuierten Handreichung zur Planung und Fertigung eines Educasts. Daniel Konrath vom E-Learning-Helpdesk entwickelte in seiner Veranstaltung „Methode Screencast[2] – E-Learning-Inhalte erstellen“ im WS 2011/12 für das Modellkolleg der Fakultät eine Videohandreichung für die Erstellung sowie technische Implementierung von Educasts in ILIAS.

2 Bei einem Screencast handelt es sich um ein digitales Video, in dem die Handhabung einer Software beschrieben wird.

Die für die Herstellung verwendete Produktionsumgebung sollte dabei der Einfachheit halber lediglich auf der bei Studierenden populären und im Hochschulalltag weidlich genutzten Standardanwendung PowerPoint sowie gängigen Freewarecodecs basieren. Da ausschließlich in PowerPoint gearbeitet wird (Animation, Einsprechen des Audiokommentars, Export in wmv-Format), ist es möglich, ohne spezielle Videoschnitt-Software jederzeit im Produktionsprozess flexibel Änderungen vorzunehmen.

Um Educasts in ILIAS zu nutzen, zeigte sich folgende Vorgehensweise als ökonomisch: Die Educasts entstehen in PowerPoint und werden nach Fertigstellung direkt aus PowerPoint heraus als wmv-Video exportiert. Dieses Video im wmv-Format wird dann in ILIAS hochgeladen. Da wmv-Dateien in ILIAS keinen Fullscreenmodus ermöglichen, werden diese, falls erwünscht, über frei erhältliche Videoconverter und Videofilter (siehe z.B. Anleitung „Videodateien aufbereiten" der Fachstelle Neue Lernmedien der Hochschule Luzern) in andere Zielformate übertragen, so dass diese auch auf anderen Webplattformen publiziert werden können.

Analog können auf dem Mac OSX-Betriebssystem die Versionen Office 2008 und Office 2011 zur Generierung von Educasts genutzt werden, da auch diese über den benötigten Funktionsumfang (Kommentaraufzeichnung, Videoexport, usw.) verfügen.

Da ein Großteil der Überarbeitungsprozesse auf dem Weg zum fertigen Educast außerhalb der Präsenzveranstaltungen in Eigenregie geschieht, wurde ein linear-textliches Planungsraster zur Erstellung eines Educasts ausgearbeitet und auf ILIAS zur Verfügung gestellt. In Anlehnung an ein filmisches Storyboard soll dieses den studentischen AutorInnen die inhaltliche Planungsarbeit erleichtern und sicherstellen, dass die didaktische Fokussierung nicht verloren geht.

Somit wurde durch die Kooperation mit dem E-Learning-Helpdesk der Humanwissenschaftlichen Fakultät eine technisch reibungsarme Implementierung ermöglicht und zugleich eine frei verfügbare Anleitung (http://www.hf.uni-koeln.de/nm.php?id=34781) entwickelt und bereitgestellt, die auch von Studierenden und Lehrenden anderer Arbeitsgruppen genutzt werden kann, um Educasts in ihre Projekte einzubinden. Das in der Kooperation von Modellkolleg und Netzwerk Medien entwickelte Vorgehen ist auch an öffentlichen Schulen/Bildungseinrichtungen nutzbar, die über eine andere Lernplattform wie etwa Moodle oder auch gar keine Lernplattform verfügen. (Im letzteren Fall müsste der Dokumentaustausch in Gruppen über eine andere Umgebung erfolgen.)

11.5 Fazit

Im Rahmen des Modellkollegs Bildungswissenschaften konnte das von der Universität Wuppertal Educast-Konzept auf bildungswissenschaftliche Inhalte erweitert werden.

Die studentische Produktion audiovisueller didaktischer Educasts hat sich als erfolgreiches Format für die universitäre Ausbildung erwiesen. Im Rahmen des Modellkollegs vertieften die Studierenden die kreative Nutzung einer Standardpräsentationstechnik (Microsoft PowerPoint) und entwickelten ästhetische und mediengestalterische Kompetenzen, die über eine bloße Vorlesungsaufzeichnung hinausgehen. Diese hier erworbenen Kompetenzen können in andere pädagogische Kontexte übertragen werden, so dass ein breiter Anwendungsbezug sichergestellt werden kann. Andere Studierende können auf bestehende, in ILIAS abgelegte Educasts zugreifen und so einen ersten Einstieg in ein Themengebiet erhalten.

Seit nunmehr drei Semestern werden in den von den Autorinnen und Autoren geleiteten Seminaren von Lehramtsstudierenden Educasts erstellt. Dabei haben sich neben den oben schon erwähnten Potenzialen auch einige problematische Aspekte gezeigt.

Zunächst einmal ist auffällig, dass die vorgelegten Educasts von einem qualitativ sehr unterschiedlichen technischen, gestalterischen und inhaltlichen Niveau sind. Um hier einen Mindeststandard zu implementieren, ist es in Zukunft sicherlich erforderlich, in den Seminaren ausführlicher auf allgemeine und spezielle Qualitätsmerkmale einzugehen und die dafür erforderlichen Kompetenzen bei den Studierenden dezidiert zu fördern.

Hinsichtlich einer Veröffentlichung der Educasts auf ILIAS oder sogar im freien WWW, wie es etwa die Universität Wuppertal tut, hat sich gezeigt, dass bei den Studierenden eine Sensibilisierung für urheberrechtliche Rahmenbedingungen stattfinden muss, da hier nur selten ausreichende Kenntnisse vorhanden sind. Eine frühzeitige Thematisierung „freier Lizenzen", wie etwa die aktuell beliebten Creative Commons (CC), ist angedacht und scheint nach den bisherigen Erfahrungen lohnenswert.

11.6 Ausblick

Es scheint lohnend, Educasts auch in Zukunft in der universitären Lehre zu nutzen und dabei die oben beschriebene Vorgehensweise beizubehalten.

In den folgenden Semestern ist eine systematische Evaluation dieses Formats geplant, sowohl im Hinblick auf die Erweiterung der Medienkompetenz der Studierenden als auch im Hinblick auf die Potenziale fertiger Educasts für den Wissenserwerb.

Auch Fragen der Etablierung von Educasts in der Schule sollen beantwortet werden. In der Schule werden offene Unterrichtsformen und selbstgesteuertes Lernen als Königsweg für den individuellen Lernerfolg gesehen. Zielerreichendes Lernen ist dabei u.a. wesentlich von der Passung der individuell benötigten Lernzeit mit der bereitgestellten Lernzeit abhängig (Caroll, 1963). Überschreitet die tatsächlich benötigte Lernzeit die zugestandene Lernzeit, mindert dies den Lernerfolg unabhängig von anderen Dimensionen der Unterrichtsqualität. Die Bereitstellung von Educasts kann eine attraktive Möglichkeit sein, Schülerinnen und Schülern aller Al-

tersstufen für begrenzte Themen zusätzliche Lernmöglichkeiten bereitzustellen, die sie selbstständig im Unterricht und zu Hause nutzen können. Educasts bieten dabei die typischen Vorteile medialer Informationen für Schüler: Freie Verfügbarkeit und mehrfache Wiederholbarkeit lassen durch eine attraktive und didaktisch fundierte Gestaltung das Interesse an der Sache steigen und regen zur vertieften Auseinandersetzung an.

Zugleich bietet diese Form der medialen Darstellung Lehrkräften die Möglichkeit ihre eigenen didaktischen Analysen und Lehrwege medial auf hohem Niveau umzusetzen und damit die selbstständige Unterrichtsentwicklung an die Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe differenziert anzupassen.

Kathrin Fußangel, Christoph Gantefort, Christian Huber

12. Interdisziplinarität

12.1 Ziele

Für das Modellkolleg Bildungswissenschaften wurde in der Antragstellung eine interdisziplinäre Grundausrichtung festgelegt. Im Mittelpunkt steht dabei eine modulübergreifende Ausrichtung der Lehre und der Organisation der Lehrveranstaltungen. Darüber hinaus wurde in der Antragstellung eine Kooperation mit Lehrenden und den Partnerschulen sowie den Studierenden und den einzelnen Fachdidaktiken angestrebt. Im Folgenden wird kurz skizziert, inwieweit diese Ziele im Projektzeitraum realisiert werden konnten. Eine Forschungskooperation war in der Antragstellung nicht vorgesehen.

12.2 Datenerhebung

Die Überprüfung der Ziele wurde durch eine Online-Befragung aller Dozierenden des Modellkollegs vom 13.7.2011 bis zum 27.7.2011 erhoben. Von den 21 zum Zeitpunkt der Erhebung noch im Projekt arbeitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben sich 20 Personen (95 Prozent) an der Befragung beteiligt. Neben der Überprüfung der Projektziele war auch die Sammlung und Sicherung von erfolgreichen Kooperationsstrukturen im Rahmen der Lehre eine Zielsetzung der Befragung. Die Befragung enthielt sowohl offene als auch geschlossene Fragen.

12.3 Beschreibung der Ergebnisse

Im Rahmen der Befragung wurden die Dozierenden zum Ausmaß der interdisziplinären Arbeit und zu ihrer Zufriedenheit mit dem Ausmaß der interdisziplinären Arbeit befragt. Abbildung 1 stellt die Ergebnisse zusammenfassend dar.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die *Zufriedenheit mit dem Ausmaß* der interdisziplinären Lehre mit einem Mittelwert von M=4,55 (s = 1,39) rund eine Standardabweichung über dem theoretischen Mittelwert von 3 liegt. In vergleichbarer Weise wurde die Zufriedenheit mit dem Ausmaß der interdisziplinären Organisationsarbeit bewertet, die mit einem Mittelwert von M=4,15 (s = 1,46) ebenfalls deutlich besser als der theoretische Skalenmittelwert von 3 bewertet wurde.

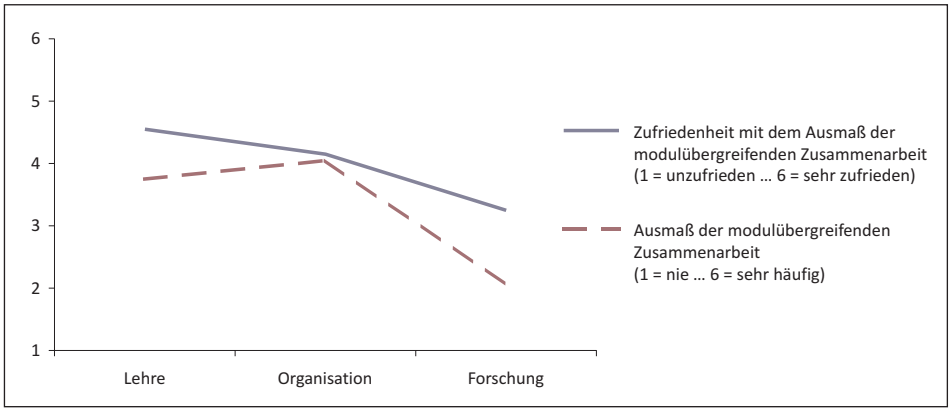

Abb. 1: Ausmaß und Zufriedenheit mit dem Ausmaß der modulübergreifenden Zusammenarbeit

Abbildung 1 zeigt, dass sich in der zweijährigen Modellkollegsphase analog zur Antragstellung tatsächlich nur sehr wenige modulübergreifende Forschungskooperationen ergeben haben. Betrachtet man die Zufriedenheit mit dieser Entwicklung, bleibt diese mit einem Wert von M=3,25 (s=2,25) deutlich hinter der Zufriedenheit mit dem Ausmaß der interdisziplinären Arbeit in den Bereichen Lehre und Organisation zurück.

12.3.1 Ergebnisse der offenen Befragung: Interdisziplinäre Zusammenarbeit innerhalb des Modellkollegs

Im Zentrum des Modellkollegs stand sowohl in der Antragstellung als auch in der Wahrnehmung der Dozierenden die modulübergreifende Zusammenarbeit innerhalb der Lehre. Aus der *offenen Befragung* der Dozierenden lassen sich drei Schwerpunkte ableiten, durch die interdisziplinäre Arbeit im Modellkolleg umgesetzt wurde.

Lehr-Service-Leistungen
Die mit Abstand wichtigste Methode, die sich durch die meisten Nennungen im Rahmen der offenen Befragung auszeichnet, kann als Lehr-Service-Leistung beschrieben werden. Im Rahmen der Lehrveranstaltungen eines Moduls wurden hierbei gezielt Seminarbeiträge von Dozierenden anderer Module angefordert. Ziel dieser Maßnahme war jeweils die inhaltliche Perspektivenerweiterung innerhalb einer Thematik. Die Studierenden bekamen auf diese Weise einen umfassenden und vernetzten Überblick über die bildungswissenschaftlichen Inhalte.

Modelling. Ein weiterer wichtiger Bestandteil zur Umsetzung einer modulübergreifenden Lehre war die Methode des „Modellings". Das Prinzip dieser Methode besteht darin, anhand einer Einzelfallsituation eine Situationsanalyse aus verschiedenen professionellen Blickwinkeln vorzunehmen. Die Studierenden können dabei aktiv an

dem Analyseprozess teilnehmen. Ziel dieser Methode ist ebenfalls die Erweiterung des professionellen Blickwinkels auf eine spezifische Situation.

Planspiel. Im Verlauf des vierten Semesters wurde das Seminar des Hauptmoduls als Planspiel durchgeführt. Diese spezifische Methode wurde ebenfalls von einem großen Teil der Dozierenden als effektive interdisziplinäre Lehrmethode wahrgenommen.

Im Rahmen der Befragung sollten die Dozierenden über den Bereich Lehre hinaus angeben, ob sie auch im Rahmen von Forschungsaktivitäten und organisatorischen Gesichtspunkten interdisziplinär, d.h. modulübergreifend arbeiten. Der eindeutige Schwerpunkt des Modellkollegs auf die Lehre spiegelt sich jedoch in einer nur geringen modulübergreifenden Forschungsaktivität wider. Neben der Evaluation des Modellkollegs wurden hier einige Projekte genannt, die sich jedoch erst in der Planungsphase befinden. Im organisatorischen Bereich wurden als Aspekte der Zusammenarbeit vorwiegend die verschiedenen Sitzungen genannt, die im Modellkolleg stattfanden (Kleinteam, Großteam, Plenum) sowie die Evaluation und einige einzelne Punkte, wie z.B. das Mentorenprogramm. Insgesamt lässt sich hier jedoch wieder ein eindeutiger Bezug zur Lehre herstellen.

12.3.2 Ergebnisse der offenen Befragung: Zusammenarbeit mit weiteren externen Fachpersonen

Über die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen des Modellkollegs hinaus sollten die Dozierenden angeben, ob und wie sie im Rahmen der drei gefragten Bereiche Lehre, Organisation und Forschung mit externen Personen zusammenarbeiten.

Im Bereich Lehre kam es vor allem zu Kooperationen mit universitätsexternen Personen, die im Rahmen der Lehrveranstaltungen Vorträge hielten oder als Expertinnen und Experten zu bestimmten Themen eingeladen und zur Beratung der Studierenden herangezogen wurden. Ein weiterer Schwerpunkt in der Lehre war die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Praxisschulen.

In Bezug auf organisatorische Aspekte wurde vor allem die Kooperation mit den Lehrkräften der Praxisschulen genannt, mit denen die Betreuung der Studierenden, die Praxisaufgaben und andere Tätigkeiten koordiniert werden mussten. Weitere einzelne Kooperationen, wie etwa mit Stiftungen oder universitären Kommissionen, wurden an dieser Stelle ebenfalls genannt.

Was die Forschungstätigkeiten mit externen Personen angeht, so wurden hier vier Projekte mit externen Kooperationspartnern/-innen genannt, die sich jedoch überwiegend noch in der Planungsphase befinden. Weiterhin nannten einige Dozierende kleinere Forschungsprojekte mit den Praxisschulen sowie universitäre, jedoch modellkollegsexterne Kooperationsansätze. Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf

die Kooperation mit externen Personen somit ebenfalls ein Schwerpunkt im Bereich der Lehre konstatieren.

12.4 Fazit

Die vor Beginn des Modellkollegs geplante interdisziplinäre Ausrichtung spiegelt sich laut den Ergebnissen der Dozierenden-Befragung vor allem im Bereich der Lehre wider und entspricht somit dem Schwerpunkt des gesamten Modellkollegs. Sowohl hinsichtlich der beschriebenen Tätigkeiten als auch der Zufriedenheit mit der modulübergreifenden Zusammenarbeit lässt sich somit ein weitgehend positives Fazit im Bereich der Lehre ziehen. Abschließend können aus Sicht der Dozierenden insbesondere die Lehr-Service-Leistungen als positives Instrument einer vernetzten wissenschaftlichen Ausbildung hervorgehoben werden, die den wissenschaftlichen Blickwinkel von Studierenden und Dozierenden gleichermaßen erweitern und bereichern konnten.

Im Bereich der Forschung haben sich relativ wenige interdisziplinäre bzw. modulübergreifende Tätigkeiten während des Modellkollegs ergeben. Dies mag jedoch auch der Zeit geschuldet sein, da die Planungsphase von Forschungsprojekten häufig eines längeren Zeitraums bedarf, der im Rahmen des Modellkollegs neben der Lehrtätigkeit nicht in dem Maße gegeben war.

Die organisatorische Zusammenarbeit bezog sich vorwiegend auf die regelmäßigen Sitzungen sowie die Zusammenarbeit mit den Praxisschulen. Was spezifische Effekte von bestimmten organisatorischen Gesichtspunkten angeht, so sei auf das Kapitel zur Hochschuldidaktik verwiesen, in dem auf diese Punkte noch einmal aus einem anderen Blickwinkel eingegangen wird.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung ist es im Rahmen des Modellkollegs Bildungswissenschaften gelungen, die im Antrag beschriebenen interdisziplinären und modulübergreifenden Lehrformen gewinnbringend in die bildungswissenschaftliche Ausbildung der Studierenden zu integrieren.

Silke Kargl

13. Raumperspektiven

13.1 Ziele/Kompetenzen

In den letzten Jahren rückten die erzieherischen und biopolitischen Einflüsse von Architektur immer stärker in den Fokus gesellschaftlicher Debatten. Auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaften erforschen die Zusammenhänge zwischen Architektur und Pädagogik.

Michel Foucault (1983) analysierte, wie die gesellschaftlichen Institutionen im Bereich der Kultur und Sozialisation zur Verinnerlichung der gesellschaftlich relevanten Normen gelangen. Schulen und Universitäten sind danach mehr als nur Veranstaltungen zur Unterweisung in Bildungsinhalte. Sie inszenieren in bestimmter Weise auch die Körperlichkeit der an ihnen Teilnehmenden, u.a. durch abgeschlossene und starre Räume und Zeitpläne und durch weitere Parzellierungen nach Variablen wie Alter, Leistung, Studiensemester, Verhalten etc. Körperliche Zustände und Umstände haben einen direkten Einfluss auf Arbeit, Leistung und das soziale Miteinander. Über die standardisierte Einpassung der Körper wird ein triebreguliertes, gemäßigtes Verhalten der Lernenden hergestellt. „Die Verinnerlichung der gesellschaftlich relevanten Normen spiegelt sich in den Artigkeiten der Körper wider, die auf Bänken mit gerader Haltung stillsitzen, schweigend den Vorträgen der Lehrenden zuhören und sich Lerninhalte lediglich kognitiv aneignen“.[1] Damit werden der Bewegungsdrang der Menschen, ihre Neugierde und experimentelle Handlungsfreude tendenziell stillgelegt und ein triebreguliertes, selbstdiszipliniertes Verhalten als Norm gesetzt.

Oft blieb die Auseinandersetzung mit diesen Erkenntnissen auf die Bereiche Schule, Bibliotheken und Museen begrenzt. Nur allmählich etablierte sich die Thematik auch in der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen. Das Modellkolleg Bildungswissenschaften hatte in seiner Konzeption die Intention, auch die (oft versteckt wirkenden) Zusammenhänge zwischen Raum und Architektur einerseits und pädagogischen Lernprozessen andererseits zu berücksichtigen. So lautet es im ursprünglichen Antrag für das Sonderprogramm Innovation in Lehre und Studium zum pädagogischen Raum: „Das Modellstudium zielt auch darauf, die Universität als Lehr-/Lernraum partiell zu überwinden und andere Lernorte einzubeziehen:

- die beteiligten Partnerschulen,
- eine Unterrichtsmitschau im Gebäude der Hochschule,
- ein eigener Arbeits- und Studienraum,
- ein eigener Seminarraum mit Möglichkeiten flexibler Nutzung.“

1 In: BildungsRaumProjekt „school is open“ – Ergebnisse und Perspektiven. Köln 2009.

In Kooperation mit dem an der Humanwissenschaftlichen Fakultät angesiedelten studentischen BildungsRaumProjekt „school is open“ sollten neue Lernräume experimentell erprobt und auf ihre Bildungspotenziale hin untersucht werden.

13.2 Inhalte und Methodik

„school is open“ war bei Beginn der Planungsphase des Modellkollegs seit mehreren Semestern mit Raumperspektiven in den Lehr- und Lernräumen der Fakultät beschäftigt. Die Erfahrungen und Modernisierungsansätze, die im Gebäudeteil 216 der Humanwissenschaftlichen Fakultät gewonnen wurden[2], sollten in das Modellkolleg Bildungswissenschaften einfließen. Den Studierenden und Lehrenden sollten für die angestrebten innovativen Lehr- und Lernformen des Modellkollegs die nötigen Requisiten und Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

13.2.1 Inhalte

Da im Modellkolleg Bildungswissenschaften neben der Erprobung der Bachelor- und Masterumstellung des Lehramtes auch exemplarisch die Verbesserung der Lehre erfolgen sollte, war auch vorgesehen, die Studierenden von Anfang an als forschende Lernende zu begreifen und ihnen eine entsprechende Ausstattung zur Verfügung zu stellen.

Ziel war es zusammenfassend, den Raum als pädagogisches Ensemble zu erkennen, der Einfluss nimmt auch auf die eigenen Lern- und Lehrprozesse, auf soziale Praxen und Kommunikation. Der Raum sollte als Teil sozialer Interaktion wahrgenommen und behandelt werden. „Der Innenraum des Außenraums ist der Außenraum des Innenraums“ (Loderer, 1987, S. 23).

13.2.2 Methoden

Neben dem sozialen Umgang, der Licht- und Klangfarbe eines Raumes, spielen Abwechslung und die Flexibilität der Raumgestaltung eine Rolle. Daher waren geplant:

- Seminarräume mit hohem technischem Potenzial einzurichten;
- Seminarräume mit motorisch sensibler Möblierung zu schaffen, um die Beweglichkeit der Beteiligten zu aktivieren;
- Material- und Medienräume für alle erreichbar zu machen;
- Stillarbeitsräume zur Verfügung zu stellen, um ungestört Nachdenken, Lesen und Schreiben zu können;

2 BildungsRaumProjekt „school is open“ – Ergebnisse und Perspektiven, Köln 2009. Siehe auch Schwarte (2007).

- Gruppenarbeitsplätze und kleinere Besprechungszimmer (auch für Sprechstunden der Dozierenden) und für parallele Arbeit – wie z. B. während des Planspiels im Modul Innovieren – einzurichten und
- Teambüros, um andere Arbeitsformen zu generieren und auszuprobieren.

Das Modellkolleg hatte für seine Räumlichkeiten eine umfangreiche Ausstattung von der Universität zur Verfügung gestellt bekommen. Die Auswahl der Möbel wurde durch das „school is open" BildungsRaumProjekt begleitet. Ziel war es, die Möbel so auszuwählen, dass man den Anforderungen der erwünschten neuen Lehrformen (z. B. Team Teaching, Lerncluster, strukturierte Selbstlernzeit in Tandems und Triaden, Planspiel) entsprechen kann.

Vielfältige Möblierungen spiegeln die alltäglichen differenten Sitzhaltungen der Lernenden und Lehrenden wider.

- So etwa der *Sideways*, ein Stuhl, der mit seinem Schwingen den Körper in seiner Bewegung unterstützt. Der *Sideways* ist für eine moderne Besprechungskultur konzipiert, schnelles Wechseln der Sitzposition unterstützt er, ohne an Sitzkomfort zu verlieren (Abb. 6).
- Die *Stehpulte* ermöglichen Stehmeetings und Einzelarbeit.
- Der Klapptisch *Join Me* ist durch seine Dreigliedrigkeit vielfältig verwendbar, als einzelner Arbeitsplatz, als Gruppenarbeitsplatz, als Seminartisch, als Beistelltisch, als Sideboard. Durch die Rollen an den Beinen bietet er ein hohes Maß an Beweglichkeit, gleichzeitig ist er leicht zu fixieren und bietet einen festen Stand. Die Tische können miteinander verkettet werden und so in verschiedensten Anordnungen kombiniert werden.
- Oder die Sitzsäcke *(fat boys)*, die dem Körper erlauben, die konzentrierten Körperhaltungen zu verlassen und zur Verfügung stehen für Erholung, Rollenspiele oder einen Wechsel der Lernposition (Abb. 3).

Im Modellkolleg ist deutlich geworden, dass die herkömmliche serielle und einheitliche Möblierung die Raumnutzungsmöglichkeiten stark beschränkt. Die Unterschiedlichkeit der Lerntypen wird durch die Standardisierung ignoriert und nur wenig inklusive Settings und Körperpraxen werden zugelassen. Insbesondere Lernenden, die auf Barrierefreiheit angewiesen sind, werden sie nicht gerecht.

13.3 Rahmenbedingungen im Modellkolleg

Mit dem experimentellen Umgang mit Lernprozessen, wie sie im Modellkolleg konzipiert waren, steigt auch die Anforderung an den Lernort. Didaktische Überlegungen behandeln nicht nur das Verständnis davon, wie ein Raum zu gestalten ist, um

Lernprozesse zu unterstützen, sondern auch das Wissen um die Grenzen des Raumes als „Drittem Pädagogen“[3].

Bestimmte Orte, so meint Bernd Loderer, suchen wir gerne auf, andere meiden wir. Manche Orte wecken Erinnerungen „von lustvoll über angenehm zu gleichgültig bis Gänsehaut“. Es gibt „psychische Qualitäten. Der Raum ist mit Gefühlsgehalten erfüllt, oft sogar gesättigt. Er ist kein wertneutraler Bereich. Er wird durch das psychische Erleben, die Art, wie wir den Raum gefühls- und gemütsmäßig erleben, bestimmt. Der Raum wird also nicht nur mit den Sinnen wahrgenommen und mit Hilfe der Bewegung und des Denkens angeschaut, sondern er hat auch eine psychische Dimension, den gelebten Raum“ (Loderer, 1987, S. 23).

Oft lässt sich von den Nutzer(inne)n nicht beeinflussen, welche Architektur und Ausstattung sie vorfinden. Die angemieteten Räume für das Modellkolleg Bildungswissenschaften sind dafür ein gutes Beispiel. Der tayloristische Grundriss mit einheitlichen Büros, langen schmalen Fluren, schlechten Lichtverhältnissen und die unzureichende Klimatisierung errichteten hohe Hürden für einen flexiblen, methodisch variierten Umgang mit Raum im pädagogischen Setting. Das Gebäude nötigt mit seinem Zuschnitt zunächst auf, dass Lehren und Lernen in traditioneller Aufstellung von Sitzreihen stattfindet. Gerade bei diesen im Triforum eher ungünstigen Bedingungen zeigte sich, dass die Potenziale des Raumes sich dennoch verbessern, wenn vorher Kriterien für die Raumperspektiven festgelegt wurden. So wurden im Modellkolleg Bildungswissenschaften unterschiedliche Lern-, Lehr-, Aktions- und Rückzugsflächen schon in der Planung angelegt. Es entstanden speziell für die Studierenden Arbeits- und Studienräume, eine Bibliothek, Stillarbeitsräume und Räume zur Entspannung.

In Zusammenarbeit mit dem „school is open“ BildungsRaumProjekt wurde experimentell erprobt, was mit der Ausstattung der Räume möglich sein kann, um variable Arbeits- und Kommunikationsmethoden anzuwenden (Abb. 1 & 2). Die Versuchsanordnungen (siehe „Einrichtungspläne“ wie in Abb. 4 & 5) und Erfahrungen wurden dokumentiert und sollen in den Normalbetrieb der Humanwissenschaftlichen Fakultät und in die neue Lehramtsausbildung schrittweise implementiert werden.

13.4 Fazit

Die Studierenden waren mit dem räumlichen Setting – innerhalb des einengenden Rahmens des Triforums – in der Hauptseite zufrieden. Besonders die den individuellen und kommunikativen Vorlieben der Studierenden angepassten Möbel sowie das zur Verfügung stellen eines gemeinsamen, festen Lernortes wurden als positive Ausnahme von bisherigen Lernerfahrungen wahrgenommen. Dies zeigt, dass sich eine Etablierung der Veränderungen (s. u.) an der Fakultät lohnen würde und im Interesse der Studierenden ist.

3 http://www.archiv-der-zukunft.de/

In der Lehre gab es entsprechende Lerneinheiten zum zukünftigen Classroom-Management in Schulen. Eine aktive und überlegte Gestaltung des Lernraumes verändert die Konzentration und die Kommunikation der Teilnehmenden. Für die Lehrenden und die Tutor(inn)en ergaben sich intensive Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Team-Teaching-Prozesse.

In zweifacher Hinsicht sind Raumperspektiven in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern relevant. Zum einen verbessert die Qualität der Lernräume an der Universität die Quantität der Lernerfolge der Studierenden. Zum anderen sind gerade pädagogisch Tätige auf Kompetenzen in der Raumnutzung angewiesen, um wiederum die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, Wohlbefinden und Konzentration beim Aufenthalt in der Schule zu unterstützen. In allen Modulen des Modellkollegs Bildungswissenschaften waren diese Sichtweisen präsent. So konnten z. B. in den Partnerschulen Kenntnisse des „Classroom-Managements" während der ganzen Projektlaufzeit direkt beobachtet oder eingebracht werden. Im Modul Innovieren erlebten die Studierenden innerhalb der Methode Planspiel, welche hohe Bedeutung der Raum für eine Methode hatte. Im Triforum waren die Wege zwischen den Gruppenräumen sehr weit, während sie im außeruniversitären Lernraum Annaberg in einer Kompaktphase eher in einer Art Cluster gegenüber lagen.

Es werden daher die folgenden Empfehlungen zur innovativen Auseinandersetzung mit dem Raum und der Ausstattung ausgesprochen:

- polyvalente Möblierung in der LehrerInnenausbildung/Erziehungswissenschaften etablieren;
- flexible Grundrisse ermöglichen – je statischer/normierter die Räumlichkeiten, desto wichtiger das Wahrnehmen und der multisensorische Umgang mit der Ausstattung, Licht, Farbe;
- partizipativer Einbezug der Nutzer(innen) bei der Ausstattung und Anmietung von Räumlichkeiten.
- Bildung von Clustern ermöglichen; neben Veranstaltungsräumen auch Lerngruppenräume, Differenzierungsräume und Medienräume einplanen.
- Fortbildungen für Lehrende zu Raumperspektiven im Zentrum für Hochschuldidaktik.

Abbildungen

Abb. 1:
Großer Seminarraum Stuhlkreis

Abb. 2:
Großer Seminarraum Gruppentische

Abb. 3:
Sitzsacknutzung als Arbeitsplatz

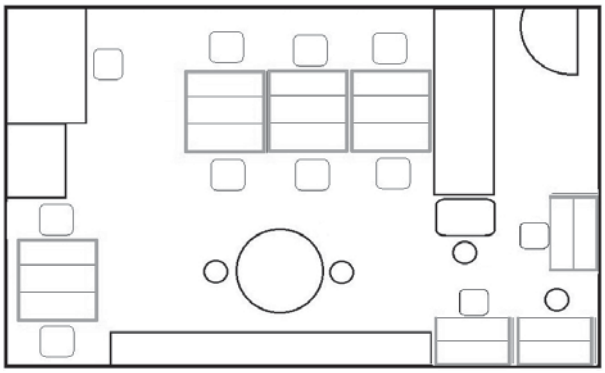

Abb. 4:
Einrichtungspläne für die Bibliothek

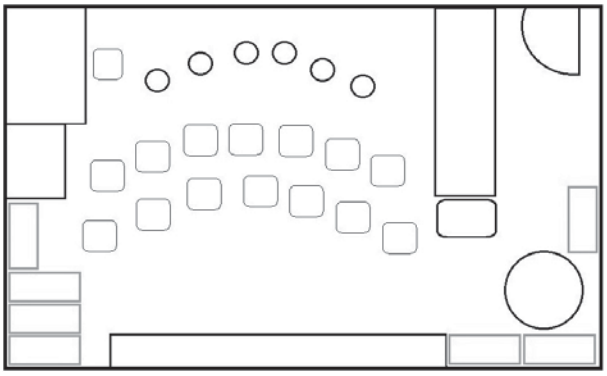

Abb. 5:

Abb. 6:
Gespräch in der Bibliothek
Der Stuhl ist der gleiche und trotzdem ist es jeder Studentin möglich, unterschiedliche und entspannte Sitzpositionen einzunehmen.
Flexible Tische (im Hintergrund) können für Einzelplatzarbeit genutzt werden.

Vasili Bachtesvanidis, Hendrik den Ouden, Meike Kricke, Dirk Rohr

14. Hochschuldidaktische Aspekte

14.1 Das Portfolio im Modellkolleg Bildungswissenschaften[1]

Im LABG für die neue Bachelor-Master-Lehramtsausbildung ist die Dokumentation „aller Praxisphasen" in einem Portfolio obligatorisch (LABG §12 (1)). Durch das *Portfolio Praxiselemente* „dokumentieren die Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxisphasen der Ausbildung" (LZV § 13). Dabei ist das Portfolio als Instrument zu verstehen, das die „Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiografischen Prozess dokumentiert" (ebd.).

Vor diesem Hintergrund war die Portfolioarbeit im Modellkolleg fester Projektbestandteil. Durch das Konzept eines Entwicklungsportfolios, das als alternative Bewertungsform eingesetzt war, wurde der Fokus nicht nur auf das „Endprodukt" bzw. die Leistung der Studierenden gelegt, sondern vor allem der individuelle Lernprozess verfolgt und dokumentiert. Unterstützt wurde die Portfolioarbeit durch ein kontinuierliches Mentoring-Programm. Zudem dient die Portfolioarbeit als Grundlage für das Abschlusskolloquium am Ende des Studiums und kann auch in Absprache mit den beteiligten Prüfer/-innen als Basiselement für die Erste Staatsexamensarbeit genutzt werden.

14.1.1 Aufgaben und Ziele des Portfolios

Das Portfolio wurde „als zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten und Aktivitätsberichten verstanden, die dem einzelnen Lerner die Möglichkeit bietet, individuelle Entwicklungsfortschritte und Leistungen zu reflektieren und zu dokumentieren" (Retterath 2008, 1). Die „wesentliche Funktion liegt dabei in der bewussten Reflexion eigener Lernaktivitäten hinsichtlich der aus der Rahmenvorgabe hergeleiteten Standards der Ausbildung" (ebd.) (KMK/Zielformulierungen der einzelnen Module).

Die Portfolios sind als Entwicklungsportfolios zu verstehen, die „den individuellen Lern – und Reflexionsprozess in den Vordergrund" (Retterath 2008, S. 1) stellen. Die Arbeit der Studierenden am Portfolio kann als „Sammeln, Auswählen, Reflektieren" (Sassi 2001) beschrieben werden:

1 Die Grundstruktur des Portfolios im Modellkolleg Bildungswissenschaften ist unter http://www.hf.uni-koeln.de/33814 einsehbar. Zudem gibt es dort für das erste Semester umfangreiche Portfolio-Arbeitsproben der Studierenden und weitere Materialien.

Sammeln[2]

Die Studierenden *sammelten* (ungeordnet, handschriftlich) Materialien aus den Seminarsitzungen, aus ihren Praxiserfahrungen (Unterrichtsplanungen, Fotos, Beobachtungen, Lerntagebücher, Mindmaps, Feedbacks, Recherchearbeiten, …), ihren Triadengesprächen, etc., in einem **persönlichen Teil** ihres Portfolios. Dieser unstrukturierte Teil blieb unveröffentlicht und in den Händen der Studierenden. Sie entschieden selbst, ob und wem sie diese Dokumente transparent machten.

Auswählen

In einem **öffentlichen Portfolioteil** wurden obligatorische Dokumente aus dem persönlichen Teil ausgewählt. Dieser modulspezifische Teil zeichnete sich durch eine gut strukturierte Form aus und wurde als Grundlage des persönlichen Entwicklungsgespräches von den Studierenden an ihre Mentorinnen/Mentoren nach dem Semester eingereicht.

Im ersten Semester bestand der öffentliche Teil aus allen Seminaraufgaben, individuellen Schwerpunkten, einer Fallbeschreibung und den Reflexionen (Arbeitstheorien, persönliche Ziele). Im zweiten Semester zählten dazu nicht mehr alle Modulaufgaben. Die Studierenden wählten neben den Reflexionen und der Darstellung einer Fallstudie, drei Aufgaben aus ihrem persönlichen Portfolio aus, die sie begründet in Bezug auf die Ziele des Moduls als Schwerpunktaufgaben bearbeiteten.

Im dritten Semester (Modul „Unterrichten") erarbeiteten die Studierenden für ihr Portfolio verschiedene Aufgaben, wobei Planung, Durchführung und Reflexion ihrer selbst gehaltenen Unterrichtseinheiten an ihrer jeweiligen Praxisschule das Herzstück bildeten.

Im vierten Semester „Innovieren" wurde das Portfolio in Bezug auf das Planspiel als Reflexionsinstrument genutzt. Zudem zeichnete sich ein bedeutender Teil durch Materialien aus den „Deutsch als Zweitsprache"-Seminaren aus.

Reflektieren

Die Reflexion des eigenen Lernzuwachses und der eigenen Lehrerrolle erfolgte durch die Reflexion der eigenen persönlichen Ziele und der Arbeitstheorie nach jedem Semester: Auf ihrer „Erfolgsseite"[3] hielten die Studierenden fest, welche (persönlichen) Ziele sie innerhalb des jeweiligen Moduls erreicht hatten und wo ihre persönlichen Stärken lagen. Auf einer „Wachstumsseite" wurde reflektiert, in welchen Bereichen sich die Studierenden persönlich weiterentwickeln wollten. Ihre Wachstumsseite diente in dem folgenden Semester als Grundlage zur Formulierung weiterer persönlicher Ziele.

---

2 Die Sammlung könnte daneben zum Beispiel aus: „Hausarbeiten, Dokumentationen, Fotos, Bildern, Videos, Kassetten, (…), Projektdokumentationen, CDs, Disketten, variierendes Unterrichtsmaterial (…), etc.," (Sassi, 2001) bestehen. Im ersten Semester wurden Möglichkeiten dieser Wahlteile im Vorfeld mit den Studierenden diskutiert. Jede/r Studierende ist für die Inhalte des Persönlichen Portfolios selbstverantwortlich.

3 Vgl. aus der hessischen Lehrerbildung: Portfolio zur Dokumentation des Lernprozesses (2009, S. 15).

Die Arbeitstheorie (vgl. Portfolio zur Dokumentation des Lernprozesses 2009, S. 9) ist nicht als wissenschaftliche Theorie zu verstehen, sondern sie spiegelt die subjektiven Theorien der Studierenden bezogen auf ihre Lehrerrolle wider. Zu Beginn jedes Semesters formulierten die Studierenden eine Arbeitstheorie, in der sie ihre intuitiven Vorstellungen bezogen auf die Tätigkeiten als Lehrperson, die zu dem jeweiligen Modul zählten (Erziehen, Beurteilen/Beraten, Unterrichten/Innovieren), beschrieben.

Die Arbeitstheorie diente als wichtiges Element zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. Denn die Studierenden reflektierten in dieser ihre anfangs beschriebenen subjektiven Theorien über ihre Lehrerrolle unter Berücksichtigung ihres neu erworbenen Wissens aus den Seminaren eines Moduls und ihren Erfahrungen an den Praxisschulen.

14.1.2 Organisation

Als zentrales Element der Portfolioarbeit gab es regelmäßige Beratungsgespräche zwischen den Studierenden und ihren Mentorinnen/Mentoren. Dazu wurden standardisierte persönliche Entwicklungsgespräche am Ende jedes Semesters geführt. Innerhalb des Semesters konnten die Studierenden in persönlich festgelegten Intervallen mit ihren Lernpartnerinnen/-partnern (Triaden) oder ggf. betreuenden Lehrkräften den Beratungsaustausch im bewertungsfreien Rahmen suchen. Und/oder sich an ihre persönlichen Mentorinnen/Mentoren aus dem Modellkolleg wenden.

14.1.3 Bewertung

Da die Portfolioarbeit individuell gestaltet werden kann, wurde zu Beginn des ersten Semesters gemeinsam festgelegt, welche Kriterien in der Beurteilung im Hinblick auf die Modulziele und Methoden eine Rolle spielen. Ein passender Portfolio-Reflexionsbogen wurde erarbeitet und gemeinsam modifiziert. Im Laufe der weiteren Semester wurde dieser Reflexionsbogen auf Grundlage von Rückmeldungen aller Beteiligten und den jeweiligen Seminarinhalten weiter entwickelt.

Nach Sassi (2001) sind in der Portfoliobewertung nicht in erster Linie die äußeren Merkmale entscheidend, sondern, wie Inhalte gesammelt und ausgewählt und anschließend reflektiert wurden: „A mere collection of works does not make a portfolio. It has to be transformed into a meaningful learning experience. The deepest meaning of a portfolio lies in its reflective processes of one's development to the present".

14.1.4 Evaluation der Portfolioarbeit

In einer abschließenden Befragung der Lehrenden am Ende des 4. Semesters wurden diverse Vorteile der Portfolioarbeit benannt sowie einige Entwicklungsmöglichkeiten, die sich insbesondere in der neuen Lehrerbildung niederschlagen könnten.

Die Lehrenden des Modellkollegs nannten die Portfolioarbeit besonders ergiebig für die Reflexion der Studierenden bezogen auf ihre Lernzuwächse. Das Portfolio wurde von vielen Lehrenden als Leitfaden für das persönliche Entwicklungsgespräch genutzt. Es lässt sich festhalten, dass die Portfolioarbeit die Begleitung der Studierenden durch die Lehrenden intensiviert hat.

Die Lehrenden gaben zudem an, dass die Portfolioarbeit eine systematische Dokumentation von Inhalten der Lernveranstaltungen ermöglichen würde und die eigene Entwicklung der Studierenden dokumentieren könnte. Viele der Lehrenden sahen in der Portfolioarbeit die Möglichkeit die Studierenden stärker zu aktivieren und ihnen das Erstellen von Sinnzusammenhängen zu erleichtern und so ein eine Nachhaltigkeit des Lernens zu ermöglichen. Bei einem großem individuellen Zugang und der Umsetzung von eigenen kreativen Ideen wurde für sie über die Portfolioarbeit die Verbindung zur Praxis besonders deutlich.

Als Entwicklungsmöglichkeiten führten die Lehrenden im Modellkolleg Bildungswissenschaften insbesondere die stärkere wissenschaftliche Ausrichtung des Portfolios an. Viele Lehrenden gaben Eindrücke an, wonach die Studierenden zum Teil Inhalte nicht systematisch durchdrungen hatten und der Anteil subjektiver Theorien den wissenschaftlich-theoretischen Zugängen deutlich vorgelagert war. Als konkrete Verbesserungsvorschläge wurden unter anderem angegeben Aufgabenformate in das Portfolio einzufügen, die ohne das Lesen fachwissenschaftlicher Artikel und Aufsätze nicht zu lösen sind. Durch die Gestaltung des Modellkollegs, und des Mentorensystems im Besonderen, ergab es sich, dass die Mentorinnen und Mentoren in den persönlichen Entwicklungsgesprächen mit den Studierenden häufig Inhalte aus ihnen fremden fachwissenschaftlichen Disziplinen diskutieren mussten. Um trotzdem eine hohe Qualität der Rückmeldung zu gewährleisten, wurde angeregt, dass in einem kollegialen Austausch Bewertungsstandards und -kriterien entwickelt würden und durch Bewertungsbeispiele mehr Transparenz geschaffen würde. Zudem wurde angeregt alle Aufgabenformate durch die Lehrenden schriftlich auszuformulieren und ggf. Lösungen vorzugeben.

Für die Einführung des Portfolios in die neue Lehrerbildung wurde eine deutliche Reduzierung des Umfangs ebenso angeregt wie eine noch deutlichere Trennung zwischen persönlichen Reflexionsanteilen und beurteilungsrelevanten Auseinandersetzungen mit wissenschaftlich-theoretischen Ausarbeitungen. Die Studierenden sollten zudem deutlicher auf den zeitlichen Arbeitsaufwand der einzelnen Arbeitsaufgaben hingewiesen werden. Als eine innovative Erweiterung der Portfolioarbeit wurde die Online-Version des Portfolios genannt, die in Form eines ‚Social Networks' verortet werden könnte.

Mit der obligatorischen Einführung des Portfolios *Praxiselemente in die BA/MA-Lehramtsausbildung* (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2009) werden die Reflexionselemente „Erste und Zweite Arbeitstheorie", „Persönliche Ziele" und die „Erfolgs- und Wachstumsseite" aus dem Modellkolleg-Portfolio auch in das Kölner Portfoliokonzept übernommen.[4] Des Weiteren basiert die Portfolioarbeit in den BA/MA-Lehramtsstudiengängen auf Basis der Standards aus der Lehramtszugangsverordnung (sog. LZV-Standards: LZV 2009), zu denen die Studierenden Beobachtungs- und Forschungsaufgaben in ihren Praxisphasen bearbeiten, in ihren Portfolios dokumentieren und als Basis ihrer Reflexion nutzen.[5]

14.2 Evaluation der persönlichen Entwicklungsgespräche

Die Lehrenden des Modellkollegs Bildungswissenschaften haben unterschiedliche Vorteile des persönlichen Entwicklungsgesprächs (PEG) genannt. So gab ein Großteil der Lehrenden die Individualität des PEGs als einen massiven Vorteil an. Innerhalb des PEGs könnten Problemstellungen und Vorkommnisse thematisiert und ausführlich besprochen werden, die in der regulären Lehre kaum (zeitlichen) Raum einnehmen könnten. Im PEG könnten zielgenaue Entwicklungstipps an die Studierenden gegeben werden, innerhalb derer sie auch ihre Berufswahl reflektieren könnten. Das PEG fördere zudem die professionelle Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Lehrenden könnten sich stärker in Richtung von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern bzw. Ansprechpartnerinnen/-partnern entwickeln, was die Selbstverantwortung des Lernens auf Studierendenseite weiter fördere. Durch das PEG würde den Lehrenden ein Perspektivenwechsel ermöglicht, der wiederum einen positiven Einfluss auf die gemeinsame Reflexion haben könnte. Allerdings dürfe der Reflexionsteil nicht mit einem beurteilungsrelevanten Anteil (z.B. bzgl. des Portfolios) vermischt werden. Die Studierenden müssten bereits im Vorfeld des PEGs wissen, ob es während des Gesprächs in irgendeiner Form noten- bzw. prüfungsrelevante Anteile gibt, so dass sie sich ggf. darauf vorbereiten könnten. Auch müsste sichergestellt sein, dass alle Seiten vor diskriminierenden, sexualisierten oder sexuellen Belästigungen geschützt sind.

Als weitere Vorteile des PEGs wurden von den Lehrenden die Vertiefung der Portfolioinhalte, eine alternative Form der Selbstpräsentation, die Begreifbarkeit der Institution Universität und die Evaluation der Lehre genannt.

Sollte das persönliche Entwicklungsgespräch ebenfalls in der Zukunft umgesetzt werden, gab es zum einen die Anregung, Kriterien für die Reflexion stärker in Zusammenarbeit mit den Studierenden auszuarbeiten, eine Art Gesprächsleitfaden für das PEG zu entwickeln. Zum anderen wurde angeregt, das Gespräch mehrmals im Semester stattfinden zu lassen und dafür im zeitlichen Umfang einzuschränken. Ei-

4 Die Portfolioarbeit wird vom Zentrum für Lehrerbildung ab dem WS 11/12 in Köln organisiert. Alle Informationen rund um das Kölner Portfoliokonzept unter: www-zfl.uni-koeln.de.

5 Portfolio-Reader zu allen Praxisphasen von Meike Kricke und Prof. Dr. Kersten Reich unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/index.html (unter 2011).

nige Lehrenden gaben zu bedenken, dass die große Zahl der Studierenden eine Umsetzung der PEGs ab dem Wintersemester 2011/2012 deutlich erschweren könnte. Einzelne Lehrenden gaben an auch Gruppengespräche führen zu wollen, um eine größere Zahl von Studierenden betreuen zu können. Andere gaben an, dass es feste Zeitfenster für die PEGs geben müsste, in denen sie stattfinden sollten, so dass auch eine gemeinsame Vorbereitung auf das PEG eingeplant und umgesetzt werden könnte. Außerdem wurde angegeben, dass sich eine Verschriftlichung der zentralen Inhalte des PEGs als verpflichtenden Teil des Portfolios als nachhaltig in der Lernentwicklung erweisen könnte.

14.3 Evaluation des Modellings

Ein fester Bestandteil in fast jedem Semester des Modellkollegs ist das Modelling gewesen. Das Modelling im Modellkolleg besteht aus einem konkreten Fall, real oder fiktiv, der vorgestellt und anschließend im Plenum von Experten besprochen wird. Experten sind in der Regel die Dozierenden, die jeweils aus der Sicht ihrer Module den Fall beleuchten und besprechen, aber teilweise wurden auch Externe eingeladen. Bei der Präsentation und Besprechung dieser Fälle sind in jedem Semester verschiedene Methoden eingesetzt worden, z.B. Fishbowl, Simulation einer Talk-Show oder auch klassischere Varianten, die aus Input-Phasen im Plenum und Output-Phasen in Gruppen- und Einzelarbeit bestanden.

Im ersten Semester, in dem das Modul Erziehen federführend gewesen ist, ging es beim Modelling um Mobbing in der Schule. Es wurde ein Filmbeitrag zu einem realen Fall, Frerik, gezeigt und es folgte anschließend eine Podiumsdiskussion der Experten. Die Studierenden konnten im Anschluss daran Fragen stellen.

Im zweiten Semester stand das Modul Beurteilen im Mittelpunkt und als Thema für das Modelling wurde die Beratungssituation in der Schule gewählt. Dazu wurde eine Schauspielerin eingeladen, die je nach Bedarf die Schülerin oder ein Elternteil gespielt hat. Sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden waren Teil dieser Simulation und es wurden einzelne Fälle im Plenum präsentiert.

Das letzte Modelling fand im dritten Semester statt, im Rahmen des Moduls Unterrichten. Dabei wurde ein Videoausschnitt einer finnischen Unterrichtsstunde gezeigt. Dieser Ausschnitt wurde bei der Modellkollegexkursion in Finnland aufgenommen. Die Fishbowl-Diskussionsmethode erlaubte es, gleichermaßen Studierenden sowie Experten zu Wort zu kommen und sich so aktiv in die wissenschaftliche Diskussion zu beteiligen. „Eine Fishbowl ist eine dynamische Methode, die u.a. in der Hochschullehre zum Austausch und zur Diskussion von Meinungen und Ergebnissen in und mit großen Gruppen eingesetzt werden kann. Die Methode nennt sich Fishbowl, da die Sitzordnung der Teilnehmenden einem Goldfischglas gleicht. Es gibt einen äußeren Kreis, in welchem die Teilnehmenden sitzen, die die Diskussion als Zuhörer mitverfolgen und beobachten. Der innere Kreis wird von Teilnehmenden gebildet, die sich aktiv in die Diskussion mit eigenen Redebei-

trägen einbringen. Es gibt somit eine kleinere Anzahl von Personen, die sozusagen „stellvertretend" über ein Thema spricht, das die gesamte Gruppe angeht. Der Vorteil gegenüber anderen Diskussionsmethoden besteht darin, dass dennoch jeder die Möglichkeit hat, sich aktiv in die Diskussion einzubringen (durch Wechsel vom Aussen- zum Innenkreis)" (Kempen & Rohr, 2011).

Im vierten Semester wurde auf eine explizite Modelling-Sitzung verzichtet, zumal sich die Studierenden bedingt durch das Planspiel kontinuierlich in einer Praxissituation befanden. Zudem wurden verschiedene Experten zu den Hearings eingeladen.

Für den Einsatz des Modellings in der Lehre spricht laut einer Umfrage der Dozierenden die Förderung der Mehrperspektivität sowie die Möglichkeit zum interdisziplinären Denken, das durch den Perspektivenaustausch und die von den Lehrenden angebotenen Lösungsansätze unterstützt wird. Das findet aber auch auf Seiten der Lehrenden statt, denn das Modelling bietet auch alternative Interpretations- und Lösungsangebote auch für die Lehrenden. Es bietet nämlich Raum für einen kollegialen Austausch. Weitere Vorteile dieser Methode sind die Handlungsorientierung, die lebendiges Lernen zulässt, das die Komplexität von (schul-)pädagogischen Handlungsfeldern aufzeigt und dabei sehr realitätsnah ist. Somit kann eine Brücke geschlagen werden, die die Relevanz der Theorien für die Praxis unterstreicht, und die Studierenden erhalten einen Einblick in die wissenschaftliche Forschungspraxis, denn es wird am Fall die Offenheit von wissenschaftlichem Denken vermittelt.

Bei dieser Methode werden jedoch auch Herausforderungen von Seiten der Dozierenden erkannt: Zu viele Sichtweisen zu einem Themenbereich könnten bei den Studierenden leicht zur Überforderung führen. Auch die Lerneffekte auf Seiten der Studierenden werden von manchen Lehrenden als fraglich eingestuft, wenn sie die verschiedenen Perspektiven nicht theoretisch verorten und interpretieren können. Weiterhin wird die Ausgeglichenheit zwischen dem zeitlichen und organisatorischen Aufwand und den tatsächlichen Lerneffekten hinterfragt. Zum Modelling ist nämlich eine ausgiebige Vor- und Nachbereitung nötig, um die Durchführung und den Erfolg zu gewährleisten. Vereinzelt äußerten die Lehrenden auch weitere Bedenken zur Methode, wie z. B. die begrenzte Planbarkeit der Sitzung und auch den im Vergleich zu anderen Sitzungen relativ geringen Einbezug der Studierenden, zumal es stark moderationsabhängig ist. Schließlich könne das Modelling auch als „fachliches Schaulaufen unter Kolleginnen und Kollegen" gesehen werden.

Im Großen und Ganzen aber kann man zusammenfassend behaupten, dass sowohl die Stärken als auch die Grenzen verschiedener wissenschaftlicher Zugänge beim Modelling deutlich gemacht und als multiperspektivisches Analysedesign anhand der konkreten Situationen erfahrbar gemacht werden.

14.4 Team Teaching

Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist im Modellkolleg das Team Teaching von besonderer Bedeutung. In den vier Hauptmodulen wurde zu 95%, in den Andockmodulen zu 55% im Team gelehrt. „Wenn wir im Folgenden von Team Teaching sprechen, verstehen wir darunter eine kooperative Lehr-, Lern- und Arbeitsform von mindestens zwei Lehrpersonen in mindestens zwei Phasen einer Lehrveranstaltung (Vorbereitung, Durchführung, Reflexion)“ (Kempen & Rohr, 2011, 4).

Team Teaching wurde aufgrund folgender Überlegungen intensiv umgesetzt: Die Fähigkeit zu Kooperation und Teamarbeit ist sowohl für die angehenden Lehrpersonen als auch für die Schülerinnen und Schüler allgemein gefordert (vgl. Curricula der Lehramtsausbildungen). Effektives und lebendiges Lernen findet nur dann statt, wenn Inhalt und Methode bestmöglich kongruent sind, d.h. sich nicht widersprechen; insofern ist es angezeigt, kooperativ und im Team zu lehren. Die Inhalte sind die durch die Komplexität der Sachverhalte sowie z.B. durch vermehrtes ‚problem-based-Learning‘ nicht durch Spezialisten-Wissen alleine zu erfassen und zu vermitteln. Es ist sozusagen ‚von Nöten‘, dass z.B. bei der Lehre und Analyse von Mobbing-Situationen (vgl. Modelling im ersten Semester) ein Team von Psychologen, Soziologen, Schulpädagogen, Sozialpädagogen etc. zusammen arbeiten bzw. zusammen lehren sollten. Wir wollten im Modellkolleg aufzeigen, dass Team Teaching wesentlich mehr ist als die Anwesenheit einer weiteren Lehrperson während eines Seminars; letztlich ist Team Teaching der Beginn eines neuen Rollen- und Berufsverständnisses von Wissenschaftlern bzw. Lehrenden: weg vom Individualismus und Einzelkämpfer-Dasein und hin zum kommunikativen, kooperativen Teamplayer (vgl. Kempen & Rohr, 2011).

Team Teaching hat sich im Modellkolleg auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Intensität gezeigt: Es bezog sich auf die Planung von Lehr-Lern-Sequenzen, die Formulierung von Lernzielen, die Auswahl von Inhalten und Methoden, Hospitationen in der Lehre, den Austausch von Informationen über Studierende, die Beratung in hochschuldidaktischen Fragestellungen, die Diskussion über erreichte learning outcomes, die Durchführung der Lehre sowie die Reflexion und Evaluation der Lehre und vieles mehr. Dabei variiert zudem die Qualität der Beziehung von Team zu Team, sie ergibt sich aus bzw. ist stark beeinflusst von individuellen Parametern wie wissenschaftlicher „Herkunft (aus dem Fach/fachfremd), akademischem Grad, fachliche und hochschuldidaktische Qualifikation, Lehrstil, Lehrerfahrung, Lehr-/Forschungsorientierung sowie z.B. Alter.

Es hat sich gezeigt, dass Team Teaching kooperatives Lehren und Lernen fördert und in besonderer Weise den von Seite der Hochschuldidaktik geforderten „shift from teaching to learning“ unterstützt, d.h. eine Lehrpraxis, die weniger auf Wissens- und Stoffvermittlung und rezeptivem Lernen beruht als auf selbstorganisiertem, aktiven Lernen und dem Erwerb von Kenntnissen und der Entwicklung von Kompetenzen. Dieser shift wirkt sich auch nachhaltig auf die Lehrendenrolle aus,

Beispiel	Konzeption	Realisation	Evaluation	Typisierung
Beispiel 1				IV. a 2.B.
Beispiel 2				II.a.1.A.
Beispiel 3				IV.b.1.A.
Beispiel 4				V.b.2.B.
Beispiel 5				V.b.2.B.

d.h. weg vom Stoffvermittler, Vortragenden hin zum Arrangeur lernförderlicher Lernsituationen, zum Lernbegleiter, Lerncoach und -berater.

In Kempen und Rohr (2011) wird ausführlich auf theoretische Hintergründe, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen – und vieles am Beispiel des Modellkollegs – eingegangen sowie eine Team-Teaching-Matrix zur Unterstützung der Umsetzung erarbeitet.

Das Modellkolleg ist Beispiel 5: Hier wird deutlich, dass sowohl in der Konzeption, der Realisation als auch der Evaluation im Team – und hier i.d.R. sogar mit mehr als zwei Dozierenden – zusammen gearbeitet wurde. Die verschiedenen Farben der ‚Personensymbole' verdeutlichen die unterschiedliche Lehrerfahrung, die verschiedenen Farben der Bücher, die verschiedenen wissenschaftlichen Fachdisziplinen. Bei diesem Beispiel handelt es sich um keine einzelne Veranstaltung, sondern vielmehr um das gesamte Modellkolleg Bildungswissenschaften (vgl. Kempen & Rohr, 2011).

14.5 Bewährte Methoden in der Lehre

Im Rahmen der Hochschuldidaktik war es interessant, das Modellkolleg unter dem Aspekt der gewählten Methoden in der Lehre zu reflektieren. Die Lehrenden wurden nach den von ihnen bewährten Methoden befragt und so konnte die folgende Methodensammlung innerhalb des Modellkollegs zusammengestellt werden:

Drei Methoden sind mehrheitlich als bewährt eingestuft worden. Dabei handelt es sich um das Planspiel, das im vierten Semester durchgeführt wurde, das Modelling, das in den ersten drei Semestern den Studierenden den Einblick in einen realen Fall bot, insbesondere dabei auch die Fishbowl-Diskussionsmethode und die konkrete Arbeit am Fall, und auch die Arbeit in Wirbelgruppen, auch Expertengruppen oder Jigsaw-Methode genannt. Weitere Methoden, die von den Lehrenden auch

als bewährt eingestuft wurden, sind die Portfolioarbeit sowie die Formulierung einer ersten Arbeitstheorie zu Anfang und einer zweiten am Ende des Semesters und auch die Praxisaufgaben in der Schule, in denen sich die Studierenden ausprobieren konnten. Besonders aktivierend wirkten soziometrische Übungen und lebendige Statistiken, Stationenarbeit, sowie auch die Methode des Think-Pair-Share. Vereinzelt wurden auch die Methoden Videographie, Wissensfloater und die Reflecting Teams (vgl. Kricke, Rohr & Schindler, 2012) genannt.

Primäres Ziel dieser Befragung ist eine Sammlung von möglichen Methoden, die sich im Modellkolleg bewährt haben, und nicht etwa ein Ranking, das eine qualitative Aussage über die jeweilige Methode trifft, zumal Methoden, die nur von wenigen Dozierenden eingesetzt wurden, nicht von einer Mehrheit als bewährt eingestuft werden können, weil sie in der Praxis nicht von allen Lehrenden erfahren wurden. Diese Ansammlung bewährter Methoden gibt einen Einblick in die Lehre innerhalb des Modellkollegs und belegt, dass die Lehre keineswegs lehrerzentriert und frontal abgelaufen ist. Vielmehr wird deutlich, dass es ein hohes individuelles Aktivitätsniveau gegeben hat. Das Lernen fand oft in der Gruppe statt und dieser Austausch führte zu einer Vertiefung und Verdeutlichung des behandelten Stoffs. Somit wurde auch die eigene (Lern-)Reflexion begleitet. Diese Auswahl der Methoden und ihre Effekte unterstützen die Rechtfertigung von Präsenzphasen in der Lehre.

Michaela Artmann, Christoph Gantefort, Petra Herzmann, Johannes König, Meike Kricke, Stefan Karduck, Dirk Rohr, Hans-Joachim Roth

15. Evaluation

15.1 Struktur und Zielsetzungen

Im Modellkolleg wurden 56 Studierende von insgesamt 19 Lehrenden bzw. Wissenschaftlern begleitet; 14 Schulen kooperierten mit dem Kolleg. Die Studierenden arbeiteten in zwei Gruppen von 25 bis 30 Personen an jeweils einem Seminartag pro Woche über sechs Stunden. Darüber hinaus hospitierten die Studierenden an einem Tag pro Woche im Fachunterricht bzw. beteiligten sich am Förderunterricht in einer der Kooperationsschulen, in denen sie von Lehrkräften betreut wurden. Die Lehrkräfte beteiligten sich ihrerseits an den Seminaren des Modellkollegs und reflektierten dort gemeinsam mit den Studierenden und den Wissenschaftlern die in den Schulen gewonnenen Beobachtungen.

Neben konventionellen Formen der Leistungsüberprüfung dokumentierten und analysierten die Studierenden ihren Lernprozess mithilfe eines Portfolios. Bei der Bearbeitung ihrer Arbeitsaufträge, der Bestimmung ihrer individuellen Lernziele und der Reflexion ihrer Lernprozesse erhielten sie sowohl tutorielle Unterstützung als auch Betreuung und Beratung durch Mentoren aus dem wissenschaftlichen Team des Modellkollegs.

15.2 Evaluationsdesign

Mit dem Anspruch, die Neugestaltung der Lehrerausbildung an den bildungswissenschaftlichen Standards der KMK (2004b) kompetenzorientiert auszurichten und damit der Entwicklung einer Ergänzung der bisherigen *Input*-Orientierung um eine *Output*-Orientierung in der Lehrerbildung zu folgen, ergab sich die Notwendigkeit, ein entsprechend angemessenes Instrument zur wissenschaftlichen Prüfung der Prozesse und Ergebnisse zu entwerfen. Denn im Gegensatz zu traditionellen Studien-, Prüfungs- und Ausbildungsordnungen werden mit den KMK-Standards nicht nur Zielsetzungen festgelegt, die über zu erwerbende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten angehender Lehrerinnen und Lehrer informieren, sondern auch die Prozesshaftigkeit des Lernens anvisiert. Angewendet auf die Neugestaltung der bildungswissenschaftlichen Ausbildungskomponente der Lehrerausbildung bedeutet dies, am Ende dieser Ausbildung einen empirischen Nachweis über den Erwerb angestrebter Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften zu erbringen. Da keine Möglichkeit der externen Evaluation der Lehrerausbildung besteht, die mit den auf Schulebene bestehenden Initiativen des Bildungsmonitorings oder der Lernstanderhebungen vergleichbar wäre, sieht das Modellkolleg eine umfassende Selbstevaluation vor.

Für den Zweck dieser Selbstevaluation ist ein spezifisches Evaluationsdesign entwickelt worden, das im Wesentlichen aus drei Komponenten besteht: Erfasst werden (1) die Lernausgangslage der angehenden Lehrkräfte, d.h. ihre Lernvoraussetzungen, (2) Prozessmerkmale und (3) Erträge der bildungswissenschaftlichen Ausbildung in Form der professionellen Kompetenz angehender Lehrkräfte (Abb. 1). Dieses Design folgt im Allgemeinen Überlegungen eines Pre-Post-Untersuchungsdesigns und orientiert sich im Speziellen an Modellen, wie sie in aktuellen Studien der empirischen Lehrerausbildungsforschung verwendet werden (z.B. Blömeke et al., 2010a, b; König, 2010a; König & Seifert, 2012).

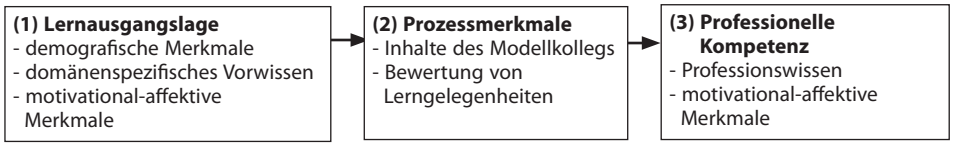

Abb. 1: Komponenten des Evaluationsdesigns

Dem Modell folgend wurden *motivationale Orientierungen*, *Werthaltungen und Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten* sowie das *pädagogische* bzw. *bildungswissenschaftliche Wissen* im Pre-Post-Design erhoben, während die im Modellkolleg wahrgenommenen *Lerngelegenheiten* am Ende jedes Semesters abgefragt wurden (s.a. Abschnitt 16.4.2 sowie die Skalen-/Item-Statistiken im Anhang unter www.waxmann.com/buch2721). Es lassen sich alle Items über alle Erhebungen hinweg individuell den Teilnehmer(inne)n zuordnen, so dass nicht nur aggregierte Aussagen über die Stichprobe möglich werden, sondern auch biografische Verläufe nachgehalten werden können.

Das Evaluationskriterium stellt die professionelle Kompetenz angehender Lehrkräfte dar, wobei ausschließlich das pädagogische Professionswissen untersucht wird und fachspezifische Wissensanteile (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) im bildungswissenschaftlichen Anteil im Allgemeinen unberücksichtigt bleiben. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurden sie hingegen einbezogen (vgl. zu diesem Komplex den Abschnitt 16.5.6).

Pädagogisches Professionswissen wird in Anlehnung an die Studie *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden* (LEK; König, 2010a; König & Seifert, 2012) mithilfe zweier Wissenstests erfasst: zum einen mit der Testkomponente zur Erfassung von pädagogischem Unterrichtswissen aus der internationalen Vergleichsstudie *Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics* (TEDS-M; König & Blömeke, 2009), zum anderen mit einem Instrument zur Erfassung von bildungswissenschaftlichem Wissen aus dem Projekt *Standards – Profile – Entwicklung – Evaluation* (SPEE; Seifert, Hilligus & Schaper, 2009).

Mit dem TEDS-M-Testinstrument wird pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften – unter anderem in Anlehnung an die KMK-Standards (KMK, 2004a, b) – definiert und strukturiert unter Bezug auf das Unterrichten als Kernaufgabe

von Lehrpersonen sowie Erkenntnisse aus der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsforschung. Es werden fünf berufliche Anforderungen fokussiert, mit denen sich Lehrpersonen beim Unterrichten konfrontiert sehen: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. Neben den berücksichtigten Inhaltsdimensionen unterscheidet das TEDS-M-Testinstrument auch zwischen unterschiedlichen Qualitäten jener kognitiven Anforderungen, welche bei der Bearbeitung der Testaufgaben an die angehenden Lehrkräfte gestellt werden. In Anlehnung an Anderson und Krathwohl (2001) werden hierbei drei Dimensionen kognitiver Prozesse fokussiert: Wissen abrufen bzw. erinnern, verstehen/analysieren, Handlungsoptionen generieren bzw. kreieren. Für Testaufgabenbeispiele sei auf bisherige Publikationen verwiesen (z.B. König & Blömeke, 2009; Artmann et al., 2010; König, 2010a).

Im Vergleich zum TEDS-M-Instrument orientiert sich das SPEE-Testinstrument an einem umfassenderen Verständnis der im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Ausbildung zu erwerbenden und von der KMK (2004a, b) formulierten Kompetenzen: Inhaltlich werden die drei Bereiche „Erziehung und Bildung", „Unterricht und Allgemeine Didaktik" sowie „Schulentwicklung und Gesellschaft" differenziert; kognitionspsychologisch werden in Anlehnung an Terhart (2002) die drei Anforderungsbereiche „Wissen reproduzieren, Verstehen", „Reflektieren, Anwenden" und „Urteilen, Bewerten, Entscheiden" fokussiert.[1]

Messinstrumente zur Erfassung professioneller Kompetenz am Ende der bildungswissenschaftlichen Ausbildung im Rahmen des Modellkollegs werden auch zu Beginn eingesetzt, um Informationen zur Lernausgangslage der Studierenden zu erhalten und um in einem späteren Vergleich der Messwerte aus beiden Zeitpunkten eine Bilanz, zum Beispiel über den Wissenserwerb der Kollegiat(inn)en, ziehen zu können (Pre-Post-Design). Um darüber hinaus differenziert Einblick zu erhalten, welche Lerngelegenheiten bei dem Erwerb professioneller Kompetenz von besonderer Bedeutung waren, werden auf der Prozessebene zentrale Merkmale erfasst. Diese werden ebenfalls nachfolgend dargestellt.

Parallel zu den drei Komponenten dieses Evaluationsdesigns wird die Entwicklung von professionsbezogenem Wissen und professionsbezogenen Kompetenzen der Studierenden mithilfe von Portfolios rekonstruiert, die von den Studierenden über die gesamte Ausbildungszeit im Modellkolleg geführt wurden. In Kenntnis der häufig zitierten Schwierigkeiten aufgrund von beispielweise wenig geeigneten Aufgabenformaten (vgl. zusammenfassend Gläser-Zikuda, 2007; Hascher & Schratz, 2001) oder etwa einer zu geringen instruktionalen Unterstützung (vgl. z.B. Hübner, Nückles & Renkl, 2007) sind spezifische Lernaufgaben für das Kölner Portfolio entwickelt worden, die inhaltsanalytisch dahingehend ausgewertet wurden, wie Studierende Lern- und Reflexionsangebote des Portfolios nutzen und in welcher Weise sie sich mit den an sie gestellten Anforderungen auseinandersetzen. Hier dienten die in Anlehnung an Terhart (2002) bereits zitierten drei Anforderungsbereiche „Wis-

1 Für Testaufgabenbeispiele wie auch für weitere Details zum Instrument vgl. Seifert, Hilligus & Schaper, 2009; Seifert & Schaper, 2010; 2012.

sen reproduzieren, Verstehen", „Reflektieren, Anwenden" und „Urteilen, Bewerten, Entscheiden" als Auswertungsheuristik. Darüber hinaus wurden anhand von Einzelfallanalysen die Art und Weise der Nutzung der Portfolios durch die Studierenden untersucht sowie die Argumentationsmuster der Studierenden bei der Aufgabenbearbeitung unterschieden, die vom bloßen Formulieren pädagogischer Überzeugungen bis zur Reflexion der eigenen Überzeugungen aufgrund von Praxiserfahrungen und der im Seminar angebotenen Inhalte und Theorien reichen. Die Portfolios wurden von jeweils zwei unabhängig arbeitenden Kodierer(inne)n anhand eines deduktiv und induktiv entwickelten Kategoriensystems interpretiert. Die Übereinstimmung der Codes in Höhe von r = .81 liegt in einem zufriedenstellenden Bereich.

Durch die Zusammenführung quantitativer und qualitativer Evaluationsverfahren werden nicht zuletzt vertiefte Erkenntnisse in der Erfassung von Kompetenzen (z.B. zur Validität der eingesetzten Instrumente) erwartet. Die Auswertungen und Interpretationen werden u.a. im Rahmen von mehreren Qualifikationsarbeiten geleistet.

15.3 Fragestellung

Mit Blick auf die curriculare (Neu-)Gestaltung der Lehrerbildung, wie sie in Köln resp. in Nordrhein-Westfalen mit Beginn des Wintersemesters 2011/2012 in Form der Umstellung auf BA/MA-Studienstrukturen erfolgt, konzentrieren wir uns im Folgenden zunächst auf die Frage, mit welchen Lernvoraussetzungen angehende Lehrkräfte in die bildungswissenschaftliche Ausbildung eintreten, welche Entwicklung ausgewählter Aspekte ihrer professionellen Kompetenz sich während der Laufzeit des Kollegs beobachten ließ und welche Implikationen dies für die Gestaltung von Lerngelegenheiten besitzt. Konkret geht es uns um die folgenden Fragestellungen und Hypothesen:

(1) Über welche pädagogischen Vorerfahrungen verfügen die angehenden Lehrkräfte bei Eintritt in das Kolleg, welches Vorwissen und welche Berufswahlmotive weisen sie auf?

Wir nehmen hierbei an, dass sich die angehenden Lehrkräfte bei Eintritt in das Kolleg hinsichtlich ihres Vorwissens, ihrer pädagogischen Vorerfahrungen sowie ihrer Berufswahlmotive und Leistungsmotivation deutlich unterscheiden.

Ferner gehen wir davon aus, dass sich bestimmte bisherige Erkenntnisse der Forschung zu individuellen Voraussetzungen angehender Lehrkräfte auch in unserer Probandengruppe replizieren lassen. So liegen zum Beispiel zur Untersuchung der Berufswahlmotive von angehenden Lehrkräften, also ihrer Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums und Lehrerberufs, viele Studien im deutschsprachigen Raum vor (Rothland, 2011). Berufswahlmotive werden als zentrale individuelle Voraussetzungen erachtet, welche die angehenden Lehrkräfte in ihre Ausbildung mitbringen. In der Regel werden intrinsische und extrinsische Motive unterschieden und das gemeinsame Ergebnis aller Studien zu Berufswahlmotiven im deutschsprachigen Raum

besteht darin, dass sich junge Erwachsene vor allem für das Lehramtsstudium entscheiden, weil sie mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeiten wollen (Rothland, 2011). Wir erwarten, dass dieses Ergebnis auch auf unsere Probandengruppe zutrifft.

(2) Zeigt sich ein Zuwachs an pädagogischem Professionswissen über die Zeit des Kollegs? In welchem Zusammenhang stehen das Professionswissen und dessen Entwicklung bei den Studierenden zu ihren pädagogischen Vorerfahrungen und ihren motivationalen Voraussetzungen? Zur Bearbeitung dieser Fragen gehen wir von den folgenden Hypothesen aus:

- Über den Zeitraum der vier Semester des Kölner Modellkollegs erwerben die Studierenden pädagogisches Professionswissen, so dass ein substanzieller Zuwachs in ihrem Wissen erwartet werden kann. Der Mittelwertunterschied in der Pre-Post-Testung von pädagogischem Wissen, gemessen mit dem TEDS-M-Testinstrument, das sich für die aktuelle Lehrerausbildung als curricular valide erwiesen hat (vgl. König, 2010b; 2012), ist statistisch signifikant und von großer praktischer Bedeutsamkeit.
- Intrinsische Berufswahlmotive werden als die günstigeren Eingangsvoraussetzungen bewertet, weil sie mit adaptivem und funktionalem Verhalten in unterschiedlichen Lern- und Arbeitskontexten einhergehen (Ryan & Deci, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Kunter, 2011). Wird der Lehrerberuf – das Ziel der Bemühungen angehender Lehrkräfte während ihrer Ausbildung – als positiv und wichtig bewertet, so dürften, motivationspsychologischen Überlegungen folgend, angehende Lehrkräfte ihr Studium mit mehr Anstrengung und Ausdauer verfolgen und zu besseren Ergebnissen im Rahmen ihrer Ausbildung gelangen. Konkret ist zu erwarten, dass stärker intrinsisch motivierte Studierende des Modellkollegs auch einen stärkeren Zuwachs im pädagogischen Professionswissen aufweisen.
- Zahlreichen Untersuchungen zum Verhältnis von Leistungsmotivation und Wissenserwerb (z.B. Rheinberg, 1996, im Überblick) folgend erwarten wir, dass Studierende, die hoch leistungsmotiviert sind, im Verlauf der Ausbildung im Modellkolleg auch einen größeren Zuwachs im Wissen erreichen als ihre Kommilitonen, die vergleichsweise wenig leistungsmotiviert ihre Ausbildung beginnen.

(3) Wie entwickeln sich die Einstellungen der Probanden über die Zeit hinweg? Welchen Einfluss nehmen die Erfahrungen, die sie im Modellkolleg machen, zum Beispiel auf die eigene Wahrnehmung der Rolle als Lehrerin oder Lehrer? Ganzheitliche Annahmen über „gute Lehrpersonen" gehen über die unterschiedlichen Dimensionen von *Wissen* hinaus. Die Annahme im Modellkolleg war, dass sich gute Lehrpersonen nicht nur durch ihr Wissen auszeichnen, sondern auch durch Kompetenzen, die auf der emotionalen und sozialen Ebene zu suchen sind. Auch hierfür wurde im Pre-Post-Design befragt. Details sind wieder im Abschnitt 16.4.2 und im Anhang unter www.waxmann.com/buch2721 zu finden.

(4) Mit dem Anspruch, die Lehramtsausbildung im Bereich der Bildungswissenschaften auf die neue Struktur sowie neue Lehrformate hin zu erproben, ist die Frage nach den zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten verbunden. Angestrebt war ein hoher Praxisanteil, der zum einen durch die Einbindung der Partnerschulen und zum anderen durch eine praxisnahe Ausbildung auch in den regulären Veranstaltungen gewährleistet werden soll. Hierzu wurde am Ende jedes Semesters ein standardisierter Fragebogen angewendet, der in Kombination mit den Portfolios umfassend über die Vielfalt der Lerngelegenheiten Auskunft geben wird. Wegen der langwierigen Auswertung der qualitativen Daten wird eine kombinierte Analyse erst im Rahmen der Qualifikationsarbeiten zu erwarten sein, die im Modellkolleg verankert wurden (vgl. Kap. 16.2 *Komponenten des Evaluationsdesigns*).

15.4 Methodisches Vorgehen

15.4.1 Probanden

Am Modellkolleg waren nach einer aktiven Bewerbungsphase und einem Auswahlverfahren, das Kriterien wie eine (möglichst gleichmäßige) Beteiligung aller vier im Lehrerausbildungsgesetz vorgesehenen Studiengänge, Studienmotivation sowie personenbezogene Parameter (Geschlecht, Alter, Behinderung, Migrationshintergrund, bisheriger beruflicher Werdegang, Kindererziehungszeiten) berücksichtigte, insgesamt 56 Studierende beteiligt (davon 45 weiblich). Das mittlere Alter der Studierenden lag bei Eintritt in das Modellkolleg-Studium im Durchschnitt bei knapp 23 Jahren, wobei eine deutliche Streuung des Alters von 19 bis 31 Jahren festzustellen war. Ähnlich verhielt es sich mit den Fach- und Hochschulsemestern, in denen sich die Studierenden während des ersten Modellkolleg-Semesters befanden. Im Durchschnitt hatten sie bereits fast drei Fachsemester und rund fünf Hochschulsemester studiert. Auch hier ist eine deutliche Streuung der jeweiligen Semesteranzahl erkennbar (Tab. 1). Entsprechend verfügten sechs der Studierenden bereits über eine abgeschlossene Zwischenprüfung, ein Vordiplom bzw. einen BA-Abschluss und weitere fünf Personen verfügten über ein abgeschlossenes (Fach-)Hochschulstudium. Die Studierendengruppe besaß eine durchschnittliche Abiturnote im noch guten Bereich (M = 2,38), wobei auch hier eine starke Streuung über das Notenspektrum von sehr gut bis ausreichend zu verzeichnen war (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Kennwerte zur Studierendengruppe bei Eintritt in das Modellkolleg

	N	Fehlende Angabe	Min.	Max.	M	SD
Alter	56	0	19	31	22,73	2,95
Fachsemester	56	0	1	8	2,88	1,32
Hochschulsemester	54	2	2	21	5,07	4,15
Abiturnote	54	2	1,1	3,6	2,38	0,60

Von den 56 Studierenden strebten 6 Personen (10,7%) das Grundschullehramt, 10 Personen (17,9%) das Haupt-/Realschullehramt (inkl. der Bildungsgänge an Gesamtschulen), 17 Personen (30,4%) das Gymnasiallehramt (inkl. der Bildungsgänge an Gesamtschulen) und 23 Personen (41,1%) das Lehramt Sonderpädagogik an. Diese Verteilung auf die fünf Lehrämter entspricht in etwa der Zulassung von Studierenden auf einen Lehramtsstudiengang an der Universität zu Köln insgesamt.

15.4.2 Instrumente

Im Rahmen der Erhebung der Sozialdaten wurden die beteiligten Lehramtsstudierenden bei Eintritt in das Kolleg gebeten, Angaben über ihre pädagogischen Vorerfahrungen zu machen (wie z.B. Nachhilfeunterricht).[2]

Um die im Kapitel 16.3 beschriebenen Fragestellungen abdecken zu können, wurden neben den schon beschriebenen Wissenstests insgesamt

- 4 Bereiche (motivationale Orientierung, professionsbezogene Einstellungen, Einstellungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis und Lerngelegenheiten) in
- 20 Skalen mit
- 163 Items

erhoben (s.a. 16.4.2 Instrumente sowie die Skalen-/Itemstatistiken im Anhang unter www.waxmann.com/buch2721; hier sind auch die Antwortformate dokumentiert):

- Motivationale Orientierung in folgenden Facetten:
  - **Berufswahlmotivation** (FEMOLA, Pohlmann und Möller, 2010): die ersten drei Facetten (kursiv gestellt) kennzeichnen intrinsische, die verbleibenden drei Facetten extrinsische Motivklassen.
    - *Pädagogisches Interesse:* 6 Items $\alpha = 0{,}81$
    - *Fachliches Interesse:* 5 Items $\alpha = 0{,}89$
    - *Fähigkeitsüberzeugung:* 5 Items $\alpha = 0{,}83$
    - Soziale Einflüsse: 5 Items $\alpha = 0{,}80$
    - Nützlichkeit: 8 Items $\alpha = 0{,}89$
    - Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums: 4 Items $\alpha = 0{,}88$
  - Allgemeine Leistungsmotivation (AMS, Gjesme & Nygard, 1970 in der dt. Übersetzung von Göttert und Kuhl, 1980)
    - Hoffnung auf Erfolg: 8 Items $\alpha = 0{,}54$
    - Furcht vor Misserfolg: 9 Items $\alpha = 0{,}83$
  - Selbstwirksamkeitserwartungen (in Anlehnung an Schulte, Bögeholz und Watermann, 2008)
    - Unterrichten: 10 Items $\alpha = 0{,}82$
    - Leistungsbeurteilung: 6 Items, $\alpha = 0{,}81$

2 Es wurde ein einfaches (dichotomes) Antwortformat verwendet (ja/nein).

    - Diagnostische Kompetenz: 5 Items $\alpha = 0{,}82$
    - Kommunikation und Konfliktlösung: 3 Items $\alpha = 0{,}91$
    - Anforderungen des Lehrerberufs: 4 Items $\alpha = 0{,}89$
  - Interesse im Fach Bildungswissenschaften (in Anlehnung an Köller, Schnabel und Baumert, 2000): 5 Items $\alpha = 0{,}70$
  - Lernstrategien (in Anlehnung an PISA 2000, vgl. Kunter et al., 2003)
    - Wiederholung: 4 Items, $\alpha = 0{,}74$
    - Elaboration: 4 Items $\alpha = 0{,}81$
    - Kontrolle: 5 Items $\alpha = 0{,}75$

- Professionsbezogene Einstellungen (Schubarth, Speck, Große, Seidel und Gemsa, 2005)
  - Wichtigkeit von Ausbildungsinhalten: 19 Items $\alpha = 0{,}88$
  - Lerngelegenheiten:[3] 13 Items $\alpha = 0{,}84$

- Einstellungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis 4 Items $\alpha = 0{,}28$

- Pädagogisches Wissen / Bildungswissenschaftliches Wissen (s.u.)
  - TEDS-M, LEK (König und Blömeke, 2009)
  - SPEE (Seifert, Hilligus und Rinkens, 2009)

Semesterweise wurden zusätzlich die Lerngelegenheiten erhoben, die das Modellkolleg geboten hat:

- Unterrichten 13 Items $\alpha = 0{,}90$
- Erziehen 8 Items $\alpha = 0{,}85$
- Beurteilen 5 Items $\alpha = 0{,}80$
- Innovieren 5 Items $\alpha = 0{,}79$

Überlegungen eines Pre-Post-Untersuchungsdesigns folgend wurde das Wissen der Studierenden zu Beginn des ersten und gegen Ende des vierten Modellkolleg-Semesters unter gleichen Bedingungen getestet. Die Skalierung der Testwerte für die Modellkollegstudierenden wurde aufbauend auf die Skalierung des Leistungstests, wie sie in der TEDS-M-Ergänzungsstudie *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden* (LEK; König, 2010a; König & Seifert, 2012) vorgenommen wurde, durchgeführt (vgl. dazu detailliert König, 2012). In der LEK-Studie wurde das pädagogische Unterrichtswissen von mehreren hundert Lehramtsstudierenden, die an der Universität Erfurt, der Universität zu Köln, der Universität Paderborn oder der Universität Passau im Wintersemester 2008/2009 ein Lehramtsstudium aufgenommen hatten, zu Beginn des ersten Semesters sowie gegen Ende des vierten Semesters ebenfalls mit dem TEDS-M-Test erfasst. Damit liegen Testwerte von Lehramtsstudierenden vor, die etwa zeitgleich zum Modellkolleg die bishe-

3 Teilmenge der Lerngelegenheiten, die im Semesterturnus erhoben wurden.

rige Lehrerausbildung durchliefen, wobei zu berücksichtigen ist, dass diese ihr erziehungswissenschaftliches Begleitstudium über einen deutlich längeren Zeitraum als die vom Modellkolleg vorgesehenen vier Semester absolvierten. Mit dem Rückgriff auf einen umfangreichen Skalierungsdatensatz war es möglich, den Test für die Evaluation des Modellkollegs einer IRT-Skalierung zu unterziehen. Die daraus bezogenen numerischen Werte sind nachfolgend Gegenstand der Ergebnisdarstellung. Um die zu beiden Messzeitpunkten erreichten Testleistungen anschaulich darzustellen, werden die prozentualen Lösungshäufigkeiten verwendet. Den darauf folgenden Korrelationsanalysen werden hingegen als Personenparameter die *weighted likelihood estimates* (WLE) zugrunde gelegt (zu weiteren Details vgl. König, 2012).

Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache wurde in Ermangelung eines geeigneten Instrumentes ein eigenes Testinstrument entwickelt (vgl. Abschnitt 16.5.6).

15.5 Ergebnisse

Abbildung 2 zeigt den Vergleich der Ein- und Ausgangswerte aller erhobenen Subskalen. Bei der Interpretation der Grafik ist zu beachten, dass für die Skalen *Anforderungen*, *Furcht vor Misserfolg*, *soziale Einflüsse* und *geringe Schwierigkeit des Studiums* niedrige Werte nahe 1 günstig sind, für *Wiederholung* Werte nahe des Skalenmittelwerts (2,5) und für die verbleibenden Skalen jeweils Werte nahe 4 erwünscht sind.

Es fällt auf, dass die stärksten Zuwächse in den Ausprägungen in den ersten fünf Subskalen realisiert werden. Diese werden zusammengefasst in der Skala Selbstwirksamkeitserwartungen und damit in jener Skala, die mit Blick auf die Selbstselektion und die pädagogischen Vorerfahrungen der Teilnehmenden das größte Zuwachspotenzial hatte.

Für professionsbezogene Einstellungen findet sich ein gegenläufiger Trend: Dies erklärt sich mit einem Blick in die zugrunde liegenden Items: Hier wird die Wichtigkeit bestimmter Ausbildungsinhalte abgefragt, z.B., das „Finden der eigenen Lehrerrolle". Die sinkenden Werte dieser Skala zeigen also an, dass die entsprechenden Lehrinhalte weniger wichtig geworden sind; vermutet werden kann, dass die Auseinandersetzung mit spezifischen Bereichen professionsbezogener Einstellungen vor allem zu Beginn des Studiums eine große Relevanz für Studierende hatte.

Für die weiteren Subskalen kann festgehalten werden, dass sie relativ stabile Ein- und Ausgangswerte zeigen: Dies deutet darauf hin, dass das Modellkolleg die hohen Anfangserwartungen der Studierenden erfüllen konnte.

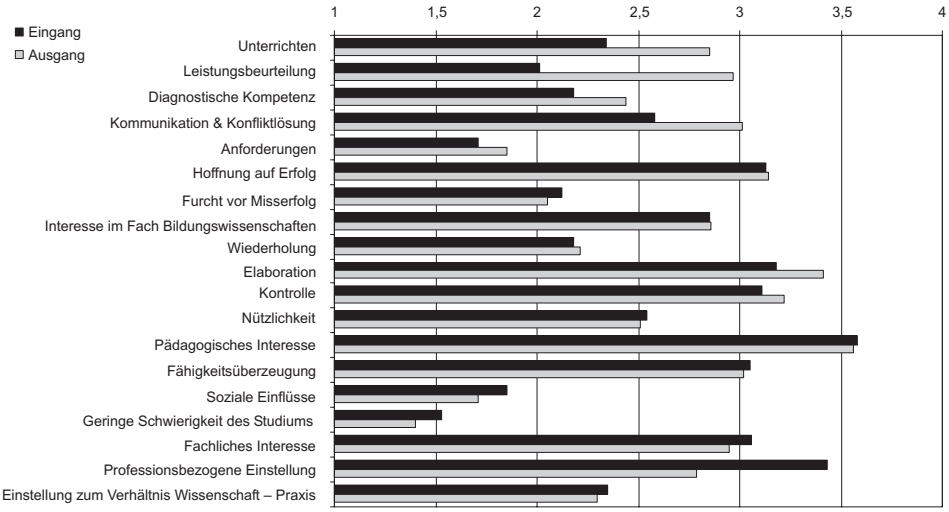

Abb. 2: Ergebnisse für *Einstellungen*, *Motivationen* und *Überzeugungen*

15.5.1 Pädagogische Vorerfahrungen

Wie der Abbildung 3 entnommen werden kann, verfügten die Modellkolleg-Studierenden bereits zu Beginn ihres Studiums im Kolleg über pädagogische Erfahrungen. Mindestens die Hälfte von ihnen ist vertraut mit der Betreuung von Kindern, Nachhilfeunterricht wie auch der Gestaltung von Freizeitaktivitäten für Kinder und Jugendliche.

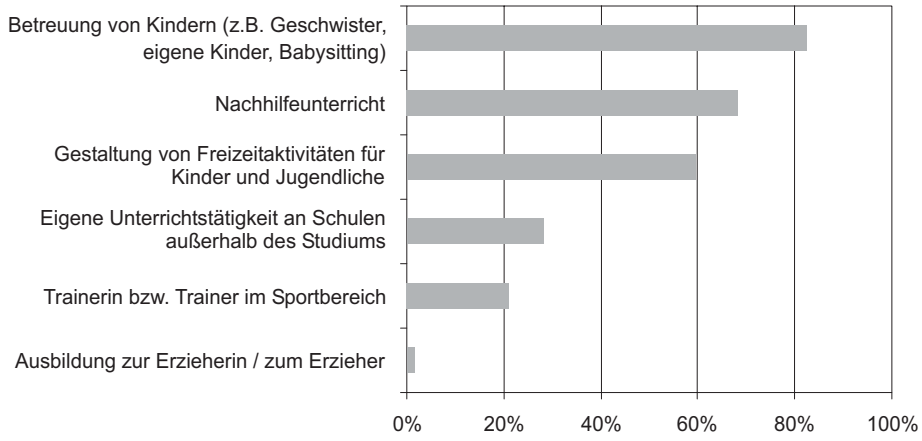

Abb. 3: Vorhandensein pädagogischer Erfahrungen (in %) vor Aufnahme des Studiums bei den Modellkolleg-Studierenden (Mehrfachnennungen möglich)

15.5.2 Ergebnisse zu Berufswahlmotiven und zur allgemeinen Leistungsmotivation

Wie die Abbildung 4 zeigt, ist das pädagogische Interesse der Lehramtsstudierenden erwartungsgemäß das dominierende Motiv für den Lehrberuf bzw. das Lehramtsstudium. Fachliche Interessen, eigene Fähigkeitsüberzeugung wie auch die Nützlichkeit des Lehrerberufs sind weitere Motive, die für sie bedeutsam sind. Am wenigsten von Bedeutung ist für die Studierenden das Motiv, dass das Lehramtsstudium geringe Schwierigkeiten mit sich bringe. In Bezug auf die allgemeine Leistungsmotivation stimmten die Studierenden zu Beginn des Kollegs dem Erfolgsmotiv deutlich höher zu als dem Misserfolgsmotiv.

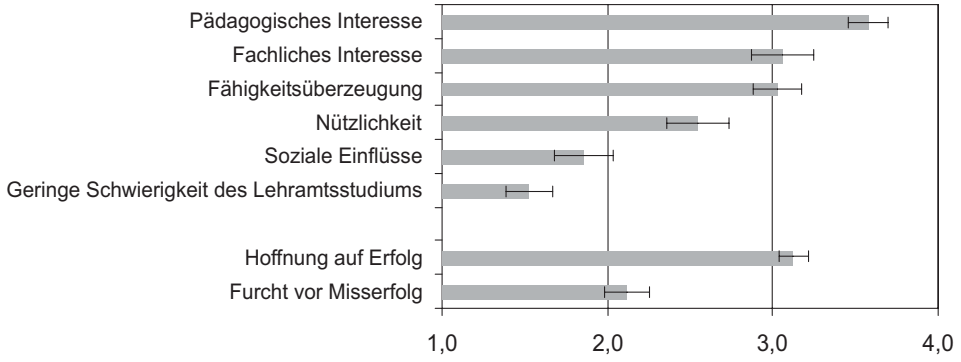

Abb. 4: Mittelwerte der sechs Skalen zu Berufswahlmotiven (FEMOLA-Skalen) und den Skalen zur Allgemeinen Leistungsmotivation (*Achievement Motives*-Skalen) mit 95%-igem Konfidenzintervall

In welchem Verhältnis die unterschiedlichen Berufswahlmotive sowie die Leistungsmotivationsskalen untereinander stehen, kann den bivariaten Korrelationen aus Tabelle 2 entnommen werden. Hinsichtlich der Berufswahlmotivationsskalen ist ersichtlich, dass Fähigkeitsüberzeugung an fachliches, nicht aber an pädagogisches Interesse gebunden ist. Hohes pädagogisches Interesse kann also durchaus auch mit der geringen Überzeugung der eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten einhergehen, während hohes fachliches Interesse systematisch mit hohen Fähigkeitsüberzeugungen einhergeht. Das Motiv, das Lehramtsstudium aufgrund geringer Schwierigkeitsanforderungen zu wählen, korreliert deutlich mit den beiden weiteren extrinsischen Motiven „Nützlichkeit" und „soziale Einflüsse", was deren konzeptionelle Verwandtschaft – ihre Zuordnung zur extrinsischen Motivklasse – belegt. In Bezug auf das Verhältnis von Berufswahlmotiven und Leistungsmotivation ist erkennbar, dass Studierende, die von ihren Fähigkeiten als Lehrperson überzeugt sind, erkennbar erfolgsmotiviert sind und wenig Furcht vor Misserfolgen besitzen, während Studierende, die sich nicht aufgrund ihrer Fähigkeitsüberzeugungen für den Lehrerberuf entschieden haben, auch ungünstigere Voraussetzungen im Bereich der allgemeinen Leistungsmotivation aufweisen. Erwartungsgemäß sind die beiden Erfolgsmotive negativ korreliert.

Tabelle 2: Korrelative Befunde zu motivationalen Eingangsvoraussetzungen

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Berufswahlmotive bei Eintritt ins Kolleg							
(1)	Pädagogisches Interesse							
(2)	Fähigkeitsüberzeugung	,06						
(3)	Fachliches Interesse	-,02	**,29***					
(4)	Nützlichkeit	-,01	,09	**,25**[a]				
(5)	Soziale Einflüsse	-,03	,04	,23	,18			
(6)	Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums	,06	-,15	,09	**,51*****	**,31***		
	Leistungsmotivation bei Eintritt ins Kolleg							
(7)	Hoffnung auf Erfolg	,13	**,38****	,22	,06	-,01	,11	
(8)	Furcht vor Misserfolg	,04	**-,29***	-,09	-,16	,09	-,08	**-,37***

** p < ,01 * p < ,05 [a] p < ,10

Es überrascht, dass die Leistungsmotivation kaum mit der Selbstwirksamkeit korreliert, die ebenfalls zu den motivationalen Eingangsvoraussetzungen gezählt wird. Es zeigt sich lediglich, dass Studierende, die ihre *diagnostische Kompetenz* gering einschätzen, eine größere *Furcht vor Misserfolg* aufzeigen (r = -0,28; p = 0,048). Innerhalb der Selbstwirksamkeitsskala weisen die Kreuzkorrelationen der Subskalen die höchsten Werte der Gesamtkorrelationsmatrix aller Subskalen aus (s. Tab. 3), was die Konstruktion der Skala bestätigt. Dabei fallen insbesondere die ausgeprägten Zusammenhänge zwischen *Unterrichten*, *Leistungsbeurteilung* und *Diagnostische Kompetenz* auf. Außerdem spricht ein signifikantes r = 0,53 dafür, dass die *Leistungsbeurteilung* als eine der wesentlichen *Anforderungen des Lehrerberufs* wahrgenommen wird.

Tabelle 3: Selbstwirksamkeitserwartungen bei Eintritt in das Modellkolleg

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Selbstwirksamkeitserwartungen						
(1)	Unterrichten						
(2)	Leistungsbeurteilung	**,47****					
(3)	Diagnostische Kompetenz	**,54****	**,38****				
(4)	Kommunikation und Konfliktlösung	,23	,38**	,38**			
(5)	Anforderungen des Lehrerberufs	,27[a]	**,53****	,30*	,33*		
	Leistungsmotivation bei Eintritt ins Kolleg						
(6)	Hoffnung auf Erfolg	,26[a]	,20	,23	,15	-,13	
(7)	Furcht vor Misserfolg	-,20	,10	**-,28***	,16	,08	-,37*

** p < ,01 * p < ,05 [a] p < ,10

15.5.3 Ergebnisse zum Vorwissen und zur Wissensentwicklung

Abbildung 5 kann der Wertebereich der erbrachten Testleistungen (in Form der prozentualen Lösungshäufigkeiten) entnommen werden. Dargestellt sind für jeden Messzeitpunkt vereinfachte Perzentilbänder, die mit dem 25. Perzentil beginnen und mit dem 75. Perzentil enden; der arithmetische Mittelwert ist mit einem weißen mittleren Strich, das 95%-ige Konfidenzintervall als schwarzer Bereich gekennzeichnet.

Bereits im ersten Semester wiesen die Studierenden hohe Testleistungen auf. Die individuellen Lösungshäufigkeiten streuten überwiegend in der oberen Hälfte des Tests. Im Durchschnitt lösten die Studierenden im ersten Semester 66,7 Prozent der Testaufgaben, im vierten Semester waren es 73,1 Prozent. Damit lagen im vierten Semester ihre individuellen Testwerte noch etwas höher. Der Wissenszuwachs ist für den Panel von 37 Studierenden, die an beiden Testungen teilnahmen, statistisch signifikant ($t(36) = -3{,}95$, $p < 0{,}001$) und von großer praktischer Bedeutsamkeit ($d = -0{,}79$). Mit der Streuung der Testwerte zu beiden Messzeitpunkten fällt jedoch auch die insgesamt große Leistungsheterogenität der Studierenden auf.

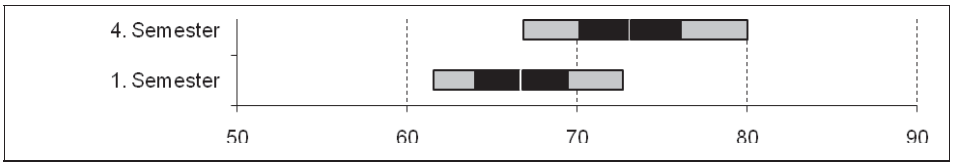

Abb. 5: Perzentilbänder für Testwerte im pädagogischen Wissen (prozentualer Anteil gelöster Aufgaben)

15.5.4 Korrelative Befunde zu Voraussetzungen und Wissen

In welchem Zusammenhang stehen individuelle Voraussetzungen und das pädagogische Wissen, wie wir es im ersten sowie im vierten Semester des Modellkollegs erfasst haben? Tabelle 3 können die entsprechenden Ergebnisse entnommen werden. Da die zugrunde liegende Stichprobe zwar alle Studierenden umfasst, für Berechnungen aber eher klein ausfällt, betrachten wir nachfolgend auch Korrelationen, die auf dem 10-Prozent-Niveau statistisch signifikant sind.

Im Bereich demografischer Merkmale der Studierenden und im Bereich von Merkmalen ihres Bildungshintergrundes fällt der statistisch signifikante Zusammenhang ($p < ,01$) in mittlerer Höhe zwischen Abiturnote und Testleistung zu beiden Messzeitpunkten auf. Mit besserer Abiturnote erreichen die Studierenden auch höhere Testleistungen. Ebenfalls weisen weibliche Studierende leicht höhere Testleistungen zum zweiten Messzeitpunkt auf als männliche Studierende, wobei zu berücksich-

tigen ist, dass dieser Zusammenhang nur auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant ist.[4] Zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen sowie dem pädagogischen Wissen zeigen sich weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt systematische Zusammenhänge. Auch fallen die Korrelationen zum Wissenszuwachs gering aus, sodass auf eine zusätzliche Darstellung in Tabelle 4 verzichtet wird.

Tabelle 4: Korrelative Befunde zum pädagogischen Professionswissen

	Pädagogisches Wissen im 1. Semester	Pädagogisches Wissen im 4. Semester	Zuwachs im pädagogischen Wissen (Differenzwert)
Demografie und Bildungshintergrund			
Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich)	,00	**-,29[a]**	-,07
Alter	-,24	**-,31***	-,07
Fachsemester	,19	,18	,06
Hochschulsemester	,00	-,19	-,11
Abiturnote	**-,45****	**-,45****	-,11
Berufswahlmotive bei Eintritt ins Kolleg			
Pädagogisches Interesse	**-,31[a]**	,14	,25
Fähigkeitsüberzeugung	-,03	,02	,07
Fachliches Interesse	,11	,04	-,05
Nützlichkeit	,00	**,38***	**,31[a]**
Soziale Einflüsse	,24	,10	-,08
Geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums	,11	**,42****	,26
Leistungsmotivation bei Eintritt ins Kolleg			
Hoffnung auf Erfolg	-,09	**,33***	**,46****
Furcht vor Misserfolg	,04	-,09	-,15

** p < ,01 * p < ,05 [a] p < ,10

In Bezug auf die Berufswahlmotive liegen zum zweiten Messzeitpunkt deutliche Zusammenhänge (r > ,30) zwischen den Motiven „Nützlichkeit" bzw. „geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums" sowie dem pädagogischen Wissen vor. Studierende, die aufgrund dieser extrinsischen Motive ihr Studium im Modellkolleg aufnahmen bzw. sich für den Lehrerberuf entschieden, schnitten im Test zum zweiten Messzeitpunkt besser ab als ihre Kommilitonen, die diesen Skalen zu Beginn ihres Studiums weniger stark zustimmten. Interessanterweise spiegelt sich die Bedeutung extrinsischer Motive auch in den Korrelationsanalysen zum Wissenszuwachs, denn das Mo-

4 Ferner liegt eine statistisch signifikante Korrelation zwischen Alter und Testleistung vor – vertiefende Analysen hierzu legen jedoch nahe, diese letztlich auf die Abiturnote zurückzuführen. In Partialkorrelationsanalysen fällt der Zusammenhang zwischen Alter und Wissen nicht mehr signifikant aus, wenn die Abiturnote kontrolliert wird, wohingegen der Zusammenhang zwischen Abiturnote und Wissen nur unbedeutend geringer ausfällt, wenn das Alter kontrolliert wird.

tiv der „Nützlichkeit“ erweist sich von allen anderen Motiven als jenes, das am ehesten einen Einfluss auf die Wissensentwicklung nimmt (r > ,30). Einschränkend gilt erneut zu berücksichtigen, dass sich der entsprechende Zusammenhang nur auf dem 10-Prozent-Niveau inferenzstatistisch absichern lässt (exakt: p = ,071).

Zum ersten Messzeitpunkt finden wir hingegen kaum ein deutliches Zusammenhangsmuster zwischen den Berufswahlmotiven der Studierenden und ihrem pädagogischen Wissen. Lediglich ein *erwartungswidriger* negativer Zusammenhang zwischen ihrem pädagogischen Interesse am Lehrerberuf und der Testleistung liegt vor, der sich allerdings inferenzstatistisch wiederum nur auf dem 10-Prozent-Niveau absichern lässt. Demnach erreichten Studierende mit höherem pädagogischem Interesse als Berufswahlmotiv eine geringere Testleistung zu Beginn ihres bildungswissenschaftlichen Studiums im Modellkolleg.

Von besonderer Bedeutung dürfte schließlich das Zusammenhangsmuster sein, welches wir zwischen der allgemeinen Leistungsmotivation der Studierenden und ihrem pädagogischen Wissen bzw. ihrem Zuwachs an pädagogischem Wissen im Verlauf des Kollegbesuchs antreffen. Die Erfolgsmotivation der Studierenden korreliert mit ihrem pädagogischen Wissen nicht signifikant zu Beginn der Ausbildung, jedoch am Ende (r = 0,33, p < 0,05) und vor allem mit ihrem Wissenszuwachs über die vier Semester des Kollegs (r = 0,46, p < 0,01). Offensichtlich stellt die allgemeine Leistungsmotivation als individuelle Eingangsvoraussetzung einen guten Prädiktor für den Erwerb pädagogischen Wissens während des Kollegs dar.

15.5.5 Ergebnisse aus der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen

Abbildung 6 zeigt im Vergleich zwischen Eingangs- und Ausgangswerten für alle gemessenen Dimensionen eine deutliche Zunahme der gemessenen Wirksamkeit:

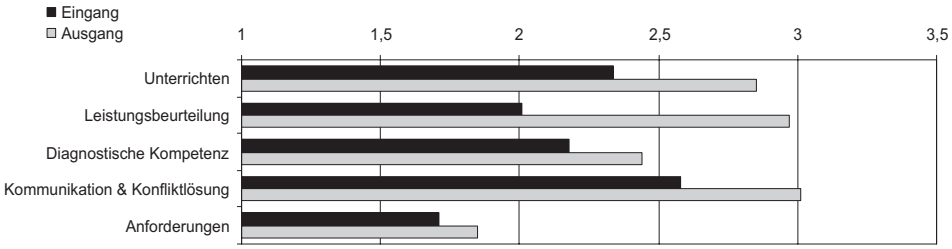

Abb. 6: Selbstwirksamkeiterwartung zu Beginn und zum Ende des Modellkollegs

Diese deutlichen Änderungen der Werte wirken sich auch auf die skaleninterne Korrelationsmatrix sowie auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsmotivation aus. Zunächst fällt auf, dass es in den Kombinationen mit *Furcht vor Misserfolgen* nun nur noch eine einzige signifikante Paarung gibt: Je höher die Studierenden ihre Selbstwirksamkeit einschätzen, desto weniger fürchten Sie sich vor Misserfolgen (vgl. r_{t1} = 0,16; p_{t1} = 0,283).

Tabelle 5: Selbstwirksamkeitserwartungen zum Ende des Modellkolleg

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Selbstwirksamkeitserwartungen						
(1)	Unterrichten						
(2)	Leistungsbeurteilung	**,59****					
(3)	Diagnostische Kompetenz	**,38****	,13				
(4)	Kommunikation und Konfliktlösung	,27[a]	,35	,29*			
(5)	Anforderungen des Lehrerberufs	,25[a]	**,33***	,31*	,37**		
	Leistungsmotivation bei Eintritt ins Kolleg						
(6)	Hoffnung auf Erfolg	**,31***	,18	,22	,25[a]	,27[a]	
(7)	Furcht vor Misserfolg	-,25[a]	-,18	-,13	**-,39****	-,26[a]	-,27[a]

** p < ,01 * p < ,05 [a] p < ,10

Des Weiteren haben sich die Zusammenhänge zwischen *Unterrichten* und *Leistungsbeurteilung* sowie *Unterrichten* und *Hoffnung auf Erfolg* deutlich verstärkt, während die Korrelationskoeffizienten für *Unterrichten* und *Diagnostische Kompetenz* sowie für *Leistungsbeurteilung* und *Anforderungen an den Lehrerberuf* geringer ausgewiesen werden als zu Beginn des Modellkollegs.

15.5.6 Ergebnisse der standardisierten Erhebung der Lerngelegenheiten

Die im Modellkolleg gebotenen Lerngelegenheiten haben wesentlichen Einfluss auf die oben dargestellten Ergebnisse. Für eine tiefer reichende Analyse, welche Lerngelegenheiten unter welchen Umständen und Bedingungen günstige (oder ungünstige!) Effekte verursachen, wird die noch ausstehende Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Informationen Einblicke gewähren können.

Im Rahmen der quantitativen Evaluation wurden die Studierenden mit Hilfe von ca. 50 Items gefragt, inwiefern ihnen im Verlauf des Modellkollegs in allen Modulen bzw. für alle Kernkompetenzen die in der Literatur (Schubarth et al., 2005) als wichtig erachteten Lerngelegenheiten angeboten wurden. Dazu zeigt Abbildung 7, wie der Anteil der Studierenden, die nach ihren Angaben eine abgefragte Lerngelegenheit *nie* angeboten bekommen haben, über die Laufzeit des Modellkollegs kontinuierlich abnimmt. LG1 bezeichnet hier das erste Semester, LG2-4 entsprechend die nachfolgenden.

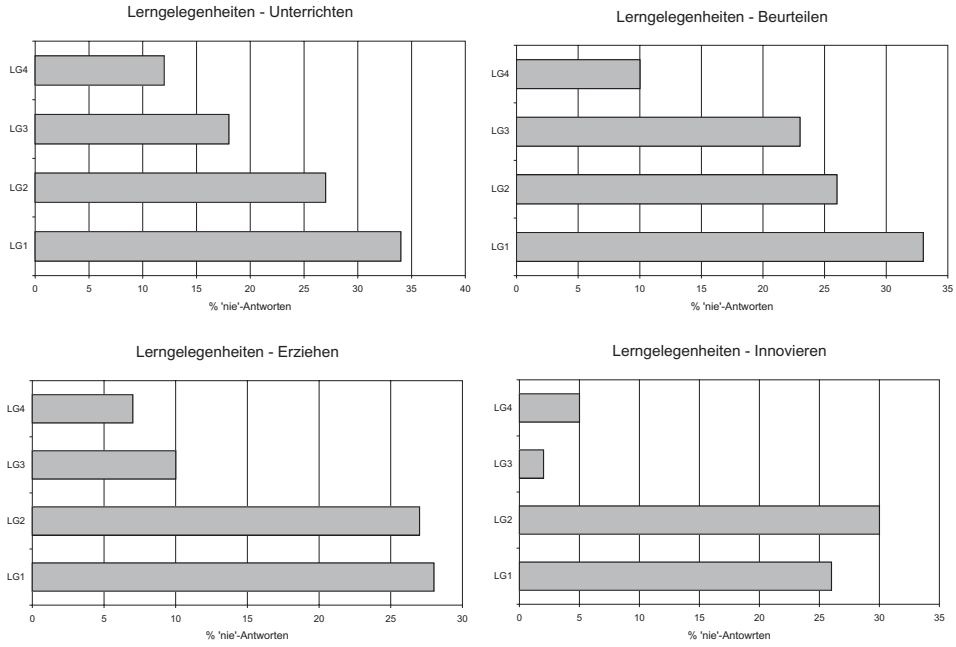

Abb. 7: Lerngelegenheiten im Modellkolleg: Anteilswerte [%] der Antwortkategorie *nie*

15.5.7 Ergebnisse aus der Analyse der Portfolios

Das Portfolio im Kölner Modellkolleg wurde von den Studierenden über alle vier Semester hinweg geführt. Dadurch sollte den Studierenden einerseits ermöglicht werden, ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu dokumentieren und zu reflektieren. Andererseits wurde das Portfolio als ein Kontrollinstrument für die Dozierenden eingeführt, das zumindest die Vollständigkeit der zu erledigenden Arbeitsaufträge überprüft und als Grundlage für ein jeweils am Semesterende geführtes Entwicklungsgespräch mit den Studierenden diente. Diese ambivalente Funktion des Portfolios wurde insofern berücksichtigt, als dass den Studierenden angeboten wurde, neben dem öffentlichen Teil, der die zu erledigenden Aufgaben enthielt, bei Bedarf einen „privaten Portfolioteil" für die individuelle Dokumentation und Reflexion aufzunehmen. In allen vier Kollegsemestern beinhaltete das Portfolio wiederkehrende Aufgabenformate, die jeweils modulspezifisch bzw. curricular ausdifferenziert wurden. Diese Aufgabenformate waren: 1. Arbeitstheorien, in denen eigene Einstellungen, Überzeugungen, Vorerfahrungen und Kenntnisse zu einem bestimmten Thema formuliert werden sollten; 2. Fallstudien, in denen in der Abfolge der Module und Semester jeweils ein Schüler, eine Klasse oder eine Schule den ‚Fall' darstellte; 3. Praxisaufgaben, in denen das im Seminar erworbene Wissen systematisch mit den Beobachtungen in der Praxis verknüpft werden musste; 4. Aufgaben zur Selbstreflexion.

Um der Frage nachzugehen, mit welchen Eingangsvoraussetzungen die Studierenden des Modellkollegs ihr Studium aufgenommen haben, wurden sie zu Beginn des ersten Semesters gebeten, ihre Lern- und Ausbildungsbiografie bis zum Zeitpunkt des Eintritts ins Modellkolleg aufzuzeichnen und Schlüsselerlebnisse, positiver und negativer Art, anhand eines Zeitstrahls zu markieren. Dabei benannten die Studierenden einerseits ihre umfangreiche Erfahrung in der außerschulischen Kinder-, Jugend- und Sozialarbeit als zentrales Ereignis ihrer Lernbiografie und andererseits ihre überwiegend positiven Schulerfahrungen, zumindest in der Grundschule, sowie das vorbildliche Verhalten einzelner Lehrpersonen, das sie motiviert hatte, über ein Lehramtsstudium nachzudenken. Als extrinsische Aspekte der in das Lehramt mündenden Biografien sind von den Studierenden „Heimatnähe", insbesondere in den Fällen, in denen ein eigener Schulwechsel als eher problematisch erlebt wurde, und „Familienvereinbarkeit", insbesondere dann, wenn die Eltern selber den Lehrerberuf ausübten und dies als positiv erlebt wurde, benannt worden. Die Lernbiografien der Modellkollegiaten waren insgesamt betrachtet sehr unterschiedlich, einzig die vielfältigen außerschulischen pädagogischen Vorerfahrungen, wie sie auch im quantitativen Teil der Evaluation kenntlich werden (vgl. Abschnitt 16.5.1), und darüber hinaus einer Erleben des Studienbeginns als krisenhaft konnten als Gemeinsamkeiten identifiziert werden. Letzteres trug dazu bei, dass sich einige Studierende gezielt für ein zweites (Lehramts-)Studium bzw. einen Wechsel vom regulären Lehramtsstudium in das Modellkolleg entschieden hatten, was als eine mögliche Erklärung für das vergleichsweise höhere Lebensalter und die relativ hohe mittlere Anzahl an Studiensemestern der Studierendengruppe gelten kann.

Ein weiterer Arbeitsauftrag zu Beginn des ersten Semesters bestand darin, dass die Studierenden eine erste Arbeitstheorie aufschreiben mussten, die anhand von Leitfragen eine Auseinandersetzung mit ihrer zukünftigen Rolle verlangte und dabei auf das erste Modul, das „Erziehen", fokussierte.[5] Das Formulieren einer Arbeitstheorie zielte dabei, wie dargestellt, auf Einstellungen und Überzeugungen gegenüber der späteren Profession, die sich aus bisherigen Praxiserfahrungen, vor allem vermutlich bezogen auf die eigene Schulzeit, und auf bereits vorhandenes Wissen beziehen *können*. Werden für die Analyse der Arbeitstheorien die Kriterien „Präzision" und „Elaboration" als Elemente von Reflexionskompetenz herangezogen, dann lassen sich für die Modellkollegiaten zwei Argumentationsmuster identifizieren: zum einen solche, die über eine so definierte hohe Reflexionskompetenz verfügen (n = 14) und zum anderen solche, die über eine geringe Reflexionskompetenz verfügen (n = 21). Vergleicht man nun diese beiden Gruppen bezüglich ihrer Angaben zur Person miteinander, dann fällt auf, dass die Studierenden der ersten Gruppe sowohl in einem höheren Fachsemester ins Modellkolleg eingetreten sind als auch zu den älteren Studierenden gehören. Die Analysen der Arbeitstheorien lassen also den Schluss zu, dass zumindest bei der Aufnahme des Studiums die Verfügbarkeit von pädagogischen Vorerfahrungen und von pädagogischem Vorwissen die Qualität der Ausein-

5 Z.B.: Mit welchen erzieherischen Aufgaben sind Lehrerinnen und Lehrer betraut? Über welche Fähigkeiten und Kompetenzen müssen Lehrerinnen und Lehrer verfügen, um dem Erziehungsauftrag der Schule gerecht zu werden?

andersetzung mit der zukünftigen professionellen Rolle insofern positiv beeinflussen, als dass Wissen und Erfahrungen von den Studierenden als Potenzial für eine differenzierte Beschreibung späterer Professionsaspekte herangezogen werden (können).

In einem weiteren Analyseschritt wird unter der Fragestellung „In welcher Weise setzen sich die Studierenden mit ihrer zukünftigen professionellen Rolle auseinander und welche Wissensbestandteile lassen sich identifizieren?" begonnen, die Entwicklung professionsbezogenen Wissens und professionsbezogener Kompetenzen im Modellkolleg nachzuzeichnen.

Die Analyse weiterer Aufgabenformate des Portfolios (z.B. der Fallstudien), beispielsweise mit Hilfe der Bloom'schen Taxonomie (Bloom, 1972), soll dabei klären, inwiefern sich belastbare Aussagen über die Art und die Qualität des professionsbezogenen Wissens und der professionsbezogenen Kompetenzen der Modellkollegiat(inn)en treffen lassen. Gegenwärtig wird ein theoriegeleiteter Vorschlag zur Bestimmung von Reflexionskompetenz im Medium des Portfolios entwickelt, der neben der Erfassung des Wissenserwerbs mit quantitativen Verfahren Reflexionskompetenz als relevante Zielgröße in der Lehrerbildung in Anlehnung an den dort geführten Wissensdiskurs (vgl. zusammenfassend Neuweg, 2011) rekonstruierbar machen soll.

15.5.8 Erste Ergebnisse der Analyse des Theorie-Praxis-Bezugs

Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass es Lehramtsabsolvent(inn)en nach wie vor nur sehr eingeschränkt gelingt, wissenschaftliches Theoriewissen zur Deutung, Reflexion und Lösung pädagogisch relevanter (Problem-)Situationen zu nutzen bzw. konkrete Praxiserfahrungen zum Anlass für eine eigene Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Modellen zu machen (z.B. Korthagen, 2001, Mandl & Gerstenmeier, 2000). Als Ursachen werden in der Literatur beispielsweise eine ungenügende Organisation bzw. Vernetzung von Wissen durch inhaltlich wenig aufeinander aufbauende bzw. sich ergänzende Lehrveranstaltungen oder eine unzureichende Anleitung zur Reflexion der eigenen „subjektiven Theorien" bezüglich pädagogischen Handelns benannt (z.B. Wahl, 2008, Gruber et al., 2000; Blömeke, 2002).

Im Rahmen des Modellkollegs wurde daher, in Kenntnis der in der Literatur benannten Ansätze zur praxis- bzw. handlungsorientierteren Lehrerausbildung (z.B. Gruber & Renkl, 2000; Mayer, 2006) und in Kooperation mit den Studierenden und Lehrkräften der Kooperationsschulen, der Aspekt des reflexiven Theorie-Praxis-Bezugs zum Ausgangspunkt für die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr-Lern-Formate genommen.

Die qualitative Evaluation fokussiert diese Lehr- und Lernformate im Hinblick auf deren Eignung bei der Stärkung eines reflexiven Theorie-Praxis-Bezugs in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Rekonstruiert werden dabei mit Hilfe von Interviews die Perspektiven aller beteiligten Akteursgruppen (Hochschullehrende, kooperierende Schullehrkräfte und Studierende) auf die Bedeutungszuschreibung und Vermittlung verschiedener Wissensarten für das professionelle Lehrerhandeln sowie die

Identifikation von Gelingensbedingungen und Hindernissen bei der Herstellung praxis- bzw. handlungsorientierter Bezüge während der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. Eine vorläufige Analyse der Lehrerperspektive ergab folgende Hinweise.[6]

Die Interviews verweisen auf sehr unterschiedliche Wissenszugänge der Lehrerinnen und Lehrer für ihren Beruf und ihr berufliches Handeln. Insbesondere in den Antworten zum eigenen wissenschaftlichen Theorieverständnis zeigte sich eine große Variationsbreite, an deren einem Pol die „Nützlichkeit" von wissenschaftlichen Theorien für den schulischen Berufsalltag gänzlich verneint, an deren anderem Pol hingegen wissenschaftliches Begründungswissen als notwendige Basis für professionelles Lehrerhandeln gesehen wird.

So vertritt beispielsweise eine Lehrerin die Meinung, dass sich das eigene Lehrerhandeln weniger auf wissenschaftliche Theorien stützt als vielmehr auf die eigene Intuition oder Begabung:

> *„(…) und das sehe ich einfach so: Wenn man den Job gerne macht, arbeitet man so vom Bauch raus und stellt fest: „Huch, da gibts sogar ne Theorie hinter." Ich find, das bringt man mit. So arbeitet man vor allem an Förderschule."* (6L2)

Hat man diese Begabung nicht, dann kann man „gutes" Lehrerhandeln ihrer Meinung nach am ehesten durch Praxiserfahrung und insgesamt durch die eigene Lebenserfahrung ausgleichen, wie sie in dem folgenden Beispiel ausführt:

> *„Also, ich hatte 'ne Teamkollegin, die war da völlig mit überfordert. Kam aus bestem Hause, hatte nie Geldsorgen, kannte das nicht. Und war aber auch nicht offen für mein: „Die haben Hartz IV, die haben jetzt kein Geld, du kannst jetzt nicht nach Klassengeld …. Bitte, und du kannst die doch jetzt nicht ankacken!" Und die saß da: „Ja, wie? Ich hab Ihnen vor 'ner Woche gesagt, wir brauchen das Geld. Wieso haben Sie das nicht?" Und ich saß dabei und hab gedacht: „Weil die kein Geld haben." Ne?! Also, mir war klar: Die haben kein Geld, denen ist das gerade hundspeinlich, die sind hochgegangen."* (6L2)

Eine andere, in die Schulleitung eingebundene Lehrerin bejaht hingegen die „Nützlichkeit" von wissenschaftlichem Theoriewissen ausdrücklich:

6 Die hier vorgestellten ersten Analysen sind Teil der Qualifikationsarbeit von Dr. Michaela Artmann.

„Dann bin ich der Meinung, dass ohne Theorie überhaupt kein professionelles Handeln möglich ist. (…) Da hängt dann dran für mich die Frage: Wie will und wie soll sich eine Lehrerpersönlichkeit weiterentwickeln, wenn sie nicht die Reflexionsmöglichkeit verschiedener Theorien hat. Und es ist hier kein Privatspielplatz, und es ist nicht der Ort, wo jeder selbst ausprobieren kann (…) Und da schleichen sich so viele schlechte Routinen ein, und da werde ich auch ein bisschen ärgerlich, wenn Schule an der Stelle nicht als professionelle Institution ernst genommen wird. Das haben wir sehr viel, und auch sehr viel die Frage: ‚Wie kommen wir in diese professionelle Haltung?'" (11SL)

In Abhängigkeit von ihren Wissenszugängen und der Bedeutung, die sie wissenschaftlichen Theorien zuschreiben, variieren auch die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer eigenen Rolle als Betreuer(innen) der in ihrem Unterricht hospitierenden und mitwirkenden Studierenden sowie bezüglich ihrer Kooperation mit der Universität bzw. den Hochschullehrenden. So vertreten einige der befragten Schullehrkräfte die Ansicht, dass die Vermittlung von wissenschaftlichem Theoriewissen ausschließlich Aufgabe der Universitäten, die Vermittlung von praktisch-technischem Wissen und Können hingegen alleinige Aufgabe der Schulen sei. Eine explizite Zuschreibung der Verantwortlichkeit für die Verknüpfung verschiedener schulpädagogisch relevanter Wissensarten wird meist vermieden, bei ausdrücklicher Rückfrage jedoch häufig als Aufgabe der Schulen verneint und nicht selten als (alleinige) Eigenleistung der Studierenden benannt. So antwortet eine Lehrerin auf die Frage, ob sie über die Praxisaufgaben informiert war, die die Studierenden als Arbeitsaufträge von den Hochschullehrenden für ihre Schul- und Unterrichtshospitationen mitbekommen haben:

„Also das Grobe schon, das kriegt man alles mit. Nur dass man sich jetzt zusammensetzt und das alles nochmal inhaltlich mit denen bespricht – ist aber dann, glaub ich, auch nicht mehr unsere Aufgabe, oder? Wir sind halt in der Praxis, und die Theorie müssen die dann eben ..." (6L2)

Andere Lehrkräfte sehen die Schulen hingegen durchaus in der Verantwortung, die Studierenden bezüglich der Herstellung von Bezügen zwischen wissenschaftlichem und praktisch-alltäglichem Handlungswissen zu unterstützen:

„Und da fände ich es einfach schön (…), das als Fortbildung nutzen zu können. Das heißt, zu sagen: so, hier haben wir interessierte Kollegen an dem Thema; die nehmen sich die Studierenden und gehen mit in dieses Seminar. Das ist das, was ich mit dieser Schleife meine. Die Kollegen wieder zurück in die Uni holen, und das zu verknüpfen." (11SL)

Die weiteren Analysen der Interviews zielen darauf ab, sich einer Verhältnisbestimmung der verschiedenen schulpädagogisch relevanten Wissensarten in einer gelingenden Lehrerbildung anzunähern (vgl. dazu Radtke, 1996; Wernet & Kreuter,

2007). Bisher zeigt sich, dass in Abhängigkeit von der eigenen Lernbiografie die Wissenszugänge der Lehrerinnen und Lehrer und damit auch ihr Theorie- und Praxisverständnis erheblich variieren, wodurch eine Verknüpfung von wissenschaftlichem Theoriewissen und schulpraktischen Erfahrungen und Reflexionen nicht systematisch, sondern weitgehend zufällig im Sinne einer individuell-biografischen Relevanzzuschreibung geschieht.

15.5.9 Ergebnisse zum Bereich Deutsch als Zweitsprache

Design und Bedingungen
Während der Kolleglaufzeit wurden Lehrveranstaltungen im Kolleg sowie parallel in regulären Veranstaltungen der Fächer Deutsch und Erziehungswissenschaften angeboten. Die Lehrpersonen wie das Curriculum der Veranstaltungen waren weitgehend identisch, um auf diese Weise den Effekt des Modellkollegs feststellen zu können. Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt nach der Modellkolleg-Kohorte sowie den beiden neuen Lehrformaten für Deutsch als Zweitsprache – einem Grundlagenkurs sowie einem Vertiefungskurs – wiedergegeben. Der wesentliche Unterschied zwischen der Modellkolleggruppe und den Veranstaltungen in der regulären Lehre bestand in der durchgehenden Praxisorientierung des Modellkollegs (ein fester Schultag) und der Einbindung der Leistungserbringung als Praxisaufgabe im Sinne des forschenden Lernens (Durchführung einer Sprachdiagnostik im Einzelfall und Förderplanung in Abstimmung mit den Lehrerinnen und Lehrern).

Ein Eins-zu-eins-Vergleich der Gruppen ist nicht möglich, um das zukünftige Modul Deutsch als Zweitsprache komplett zu modellieren, da sich der Unterricht für die Modellkolleggruppe über zwei Semester erstreckte, wohingegen sich die Veranstaltungen im regulären Studium in der Regel nur über ein Semester erstrecken konnten und in der Fachdidaktik Deutsch sowie im erziehungswissenschaftlichen Modul Interkulturelle Bildung unterschiedlich und letztlich vom Wahlverhalten der Studierenden abhängig angesiedelt waren. Im Gegensatz zu den Modellkollegstudierenden, die sich in ihren Fächern im Grundstudium befinden, mussten die regulären Veranstaltungen aus Gründen des Studienaufbaus im Hauptstudium angesiedelt werden und wurden zudem zu einem überproportionalen Anteil von Studierenden mit dem Fach Deutsch belegt, einer Studierendengruppe also, für die eine Verfügung über eine Reihe der Inhalte erwartbar ist. Aus diesen Gründen kann die Interpretation der Ergebnisse lediglich auf der Ebene von Plausibilität, nicht von Kausalität erfolgen.

Zum Instrument; Kompetenztest Deutsch als Zweitsprache
Verwendet wurde ein von Hans-Joachim Roth und Christoph Gantefort entwickelter kompetenzbasierter Wissenstest (unveröffentlicht). Die Itemanalysen sind noch nicht abgeschlossen, so dass hier zunächst deskriptive Ergebnisse berichtet werden, beschränkt auf die Kompetenzzuwächse. Es handelt sich um ein Instrument mit insgesamt 54 Items in der bereinigten Version, mit dem die oben beschriebenen Kom-

petenzdimensionen – möglichst unabhängig von den Lerninhalten im Modul – operationalisiert werden sollten. Es konnten mit Blick auf die Kompetenzbereiche die nachfolgenden drei Skalen angepasst werden:

- Linguistisches Grundwissen und Bildungssprache (Anzahl Items: 20; Cronbach's Alpha: .781)
- Zweitspracherwerb des Deutschen und Sprachdiagnostik (Anzahl Items: 22; Cronbach's Alpha: .733
- Didaktik (Anzahl Items: 12; Cronbach's Alpha: .733)

Der Test wurde zu Beginn des Moduls (t_1) im dritten Semester und zum Ende des vierten Semesters (t_2) durchgeführt, um den Kompetenzerwerb der Studierenden zu rekonstruieren. Tabelle 6 zeigt die statistischen Kennwerte für beide Erhebungszeitpunkte. Da, wie oben beschrieben, keine äußere Differenzierung nach dem Vorwissen der Studierenden vorgenommen wurde, ist von Interesse, inwiefern sich die Werte und Zuwächse von Studierenden, die Deutsch als Unterrichtsfach studieren und solchen mit anderen Fächern zueinander verhalten.

Tabelle 6: Kompetenzentwicklung der Modellkolleg-Studierenden im Bereich DaZ nach Unterrichtsfach

	Fach					
	Deutsch			Sachfach		
	Mittelwert	Standard-abweichung	Gültige N	Mittelwert	Standard-abweichung	Gültige N
t_1 Grundwissen & Bildungssprache (d = .49)	8,50	4,52	22	6,11	5,25	19
t_2 Grundwissen & Bildungssprache (d = .19)	13,25	4,45	20	12,24	6,68	17
t_1 ZSE & Diagnostik (d = .29)	7,64	4,44	22	6,42	4,11	19
t_2 ZSE & Diagnostik (d = .11)	15,75	5,31	20	15,18	5,95	17
t_1 Didaktik (d = .53)	7,64	3,93	22	5,47	2,95	19
t_2 Didaktik (d =.27)	11,05	3,46	20	10,29	2,76	17

Ergebnisse

Bei den Ergebnissen zeigt sich sowohl im Gesamtwert wie auch in den spezifischen Domänen Zweitspracherwerb, Sprachdiagnostik und Zweitsprachdidaktik eine deutliche Überlegenheit der Modellkolleggruppe. Neben dem höheren Studienumfang ist angesichts der Konstanz der Lehrbedingungen die spezifische Theorie-Praxis-Verzahnung im Kolleg als ursächlich anzusehen. Die Plausibilität dieser Interpretation ergibt sich aus dem Zusammenhang, dass die Lernfortschritte für in Einführungs- und Vertiefungsveranstaltung spezifische Seminarinhalte in der Kohorte des Modellkollegs wesentlich größer ausfallen als in den im Regelstudium durchgeführten Veranstaltungen. Dies entspricht weiterhin den mündlichen Rückmeldungen der Studierenden, die sich aufgrund der Notwendigkeit, ein sprachdiagnostisches Instrument in ihrer Praxisschule einzusetzen und für die Förderplanung aufzubereiten

– und dieses auch mit den sie betreuenden Lehrkräften zu diskutieren – nach eigenen Aussagen intensiver mit den Wissensbeständen aus den Seminarsitzungen auseinandersetzten.

Es gilt festzuhalten, dass mit Blick auf die Modellkolleg-Studierenden sämtliche Veränderungen in beiden Gruppen von t_1 zu t_2 hochsignifikant ausfallen ($p < .01$), es hat also in allen Kompetenzbereichen ein substanzieller Lernzuwachs stattgefunden. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt, dass die Werte der Studierenden mit dem Fach Deutsch zum Zeitpunkt t_1 erwartungsgemäß oberhalb der Referenzgruppe liegen (vgl. Tab. 6), jedoch lässt sich die Hypothese aussagekräftiger Unterschiede trotz teilweise im mittleren Bereich liegender Effektstärken (Cohen's d) inferenzstatistisch nicht nachweisen, was mit der geringen Stichprobengröße in Verbindung zu bringen ist. Nichtsdestoweniger wird anhand der von t_1 zu t_2 rapide abnehmenden Effektstärken deutlich, dass die Studierenden unabhängig von ihren aus dem Fachstudium vorhandenen Vorkenntnissen zum Ende des Modellkollegs ein einheitliches Niveau aufweisen.

15.6 Zusammenfassung und Diskussion

Mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellkollegs lässt sich insgesamt ein substanzieller Wissenszuwachs bei der Studierendengruppe über die Zeit des Modellkollegbesuchs belegen. Im vierten, d.h. im letzten Semester des Kollegs, stellten die Lehramtsstudierenden umfangreicheres Wissen unter Beweis als bei Eintritt in das Kolleg. Der Zuwachs ist statistisch signifikant und von großer praktischer Bedeutsamkeit. Wir werten dieses Ergebnis als Beleg für die Lernwirksamkeit der Ausbildung im Kölner Modellkolleg in den Bildungswissenschaften und im Studienbereich Deutsch als Zweitsprache.

Darüber hinausgehend zeigte sich, dass die Studierenden bereits im ersten Semester des Modellkollegs umfangreiches pädagogisches (Vor-)Wissen besaßen. Referenzwerte aus der LEK-Studie zum Beispiel lassen vermuten, dass für Studierende der bisherigen Lehrerausbildung im Durchschnitt Lösungshäufigkeiten zwischen etwa 30 und 40 Prozent im verwendeten Test zu erwarten sind (vgl. König, 2012). Warum nahmen die Studierenden mit umfangreichem Vorwissen ihr Studium im Modellkolleg auf? Die in Abschnitt 16.5.5 dargelegten Ergebnisse zu den Lern- und Ausbildungsbiografien der Studierenden machen deutlich, dass hierbei die spezifische Zusammensetzung der Lerngruppe eine wesentliche Rolle spielte. Im Durchschnitt war sie bei Eintritt in das Kolleg älter und in ihren Fach- sowie Hochschulsemestern insgesamt fortgeschrittener verglichen mit anderen Erstsemester-Populationen Lehramtsstudierender.

Die ergänzende Analyse der Arbeitstheorien als ein Aufgabenformat der Portfolios zeigte außerdem, dass die Verfügbarkeit von pädagogischen Vorerfahrungen zu Beginn des Studiums die Qualität der Auseinandersetzung mit der zukünftigen professionellen Rolle positiv beeinflussten, weil die Studierenden ihr bereits erworbenes

Wissen und ihre (praktischen) Erfahrungen in ein elaboriertes Argumentationsmuster überführen konnten. Weitergehende Analysen müssen nun klären, inwiefern sich aufgrund der anderen Aufgabenformate des Portfolios (z.B. der Fallstudien) zulässige Aussagen über die Art und die Qualität des professionsbezogenen Wissens und der professionsbezogenen Kompetenzen treffen lassen und inwiefern sich individuelle Entwicklungsverläufe von Studierenden – in einem Vergleich von Studierenden mit wenigen pädagogischen Vorerfahrungen und solchen mit umfangreichen pädagogischen Vorerfahrungen – über die vier Kollegsemester rekonstruieren lassen.

Hinsichtlich ihrer *Berufswahlmotive* ließ sich für die Gruppe der Kölner Modellkolleg-Studierenden ein Muster nachzeichnen, das bereits in zahlreichen Studien im deutschsprachigen Raum berichtet wurde (Rothland, 2011): Das Motiv, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, dominiert alle anderen Motive, den Lehrerberuf zu ergreifen und dafür ein Studium aufzunehmen. Dieses Motiv korreliert jedoch nicht – wie wir erwartet hatten – positiv mit dem pädagogischen Wissen der angehenden Lehrkräfte. Extrinsische Motive wie die Nützlichkeit des Lehrerberufs oder die relativ geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums stehen – im Gegensatz zu landläufigen pädagogischen Überzeugungen – hingegen im positiven Zusammenhang mit dem pädagogischen Wissen der Studierenden bzw. mit ihrem Wissenszuwachs im Verlauf ihrer Ausbildung.

Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an eine Längsschnittuntersuchung von Lehramtsstudierenden der Universität Erfurt (König & Rothland, im Druck), in der ebenfalls der Einfluss extrinsischer Berufswahlmotive auf die Entwicklung bzw. den Erwerb von pädagogischem Unterrichtswissen belegt werden konnte. Die Autoren diskutieren, dass aus motivationspsychologischer Perspektive der Einfluss extrinsischer Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte auf die Entwicklung von Aspekten ihrer professionellen Kompetenz gut erklärt werden könne, in den entsprechenden schulpädagogischen Diskursen zur professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte man den Stellenwert extrinsischer Berufsmotive dagegen eher mit negativen Zuschreibungen assoziiert fände, was auf den normativen Gehalt dieser Diskurse verweise (vgl. dazu detailliert König & Rothland, im Druck). Hinsichtlich der *Leistungsmotivation* der Studierenden als weitere individuelle Voraussetzung zeigt sich, dass stärker erfolgsmotivierte Studierende im Verlauf der Ausbildung einen höheren Wissenszuwachs erreichen als weniger erfolgsmotivierte Kommilitonen. Mit einer Korrelation in Höhe von $r = 0{,}46$ (d.h. einem gemeinsamen Varianzanteil von Eingangsmotivation und Wissenszuwachs von rund 21%) kann dem Erfolgsmotiv eine wichtige prädiktive Funktion für den Wissenserwerb beigemessen werden. Die Leistungsmotivationsskalen sind darüber hinaus signifikant zu Beginn der Ausbildung mit dem Berufswahlmotiv der eigenen Fähigkeitsüberzeugung korreliert (Hoffnung auf Erfolg: $r = 0{,}39$, $p < 0{,}01$; Furcht vor Misserfolg: $r = -0{,}28$, $p < 0{,}05$), welches seinerseits jedoch *nicht* signifikant mit dem pädagogischen Wissen korreliert (weder zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt, noch mit dem Wissenszuwachs). Möglicherweise ist dies ein Hinweis dafür, dass die allgemeine Leistungsmotivation eine

moderierende Funktion zwischen den Berufswahlmotiven und dem Wissenserwerb in der Lehrerausbildung übernimmt.[7]

Hinsichtlich des in der neuen Lehramtsausbildung verpflichtenden Bereichs *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte (hier: Deutsch als Zweitsprache)*, erweist die integrative Vermittlung im Rahmen des Modellkollegs eine Stärke dahingehend, dass die Leistungen am Ende konvergieren und nicht vom Wissen beim Eintritt abhängen. Dieses kann sicherlich auf die Intensivität des gemeinsamen Lernens der Studierenden und die durchgehend interdisziplinäre Lehrorganisation (Erziehungswissenschaft und Deutschdidaktik) zurückgeführt werden, auf deren Grundlage es möglich war, die jeweiligen fachlichen Wissensbestandteile flexibel zu halten und dem jeweiligen Lernstand der Studierenden angepasst zu organisieren. Von besonderer Bedeutung scheint, dass die Organisation des Moduls mit einem übergreifenden Einführungsteil und einer vertiefenden Fortsetzung, die altersspezifische Bedingungen der Schülerinnen und Schüler aufgreift (Grundschulalter, Sekundarstufe) studiengangsübergreifend zu soliden Kompetenzen bei den Studierenden führt, die denen vereinzelter Veranstaltungen in der (derzeitigen) Regellehre hinsichtlich des Outcomes überlegen sind.

15.7 Ausblick

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellkollegs sprechen insgesamt für eine gelungene Umsetzung des mit dem Kolleg verbundenen intendierten Curriculums (vgl. für das Modul Unterrichten detailliert die empirischen Befunde in Herzmann, König & Artmann, 2012). Die zentrale Anschlussfrage stellt sich in Hinblick auf den Transfer: Inwiefern lässt sich das im Modellkolleg erprobte innovative Curriculum auf die mit dem Wintersemester 2011/2012 begonnene neue Lehrerausbildung mit der BA/MA-Studienstruktur übertragen? Erste Antworten haben wir hierauf gegeben, in naher Zukunft wird es ein wichtiges Anliegen sein, hierzu weiterführende evaluative Informationen einzuholen, um den mit der Neugestaltung der universitären Lehrerbildung erwünschten „Gewinn" auch angemessen einschätzen zu können. Gleichwohl gilt es zu bedenken, dass entsprechende Evaluationsmaßnahmen der größeren Komplexität des Anwendungsfeldes gerecht werden müssen.

Eine wichtige Maßnahme, die einer solchen Komplexität Rechnung trägt, ist die aktuell laufende internationale Lehrerbildungsstudie *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen* (EMW).[8] Beginnend im Wintersemester 2011/2012 werden Studierende, die zu diesem Zeitpunkt ein Lehramtsstudium aufnahmen (d.h. sich im ersten Semester befanden), im weiteren Verlauf ihrer Ausbildung in Bezug auf ihr pädagogisches Professionswissen und ihre berufsspezifische Motivation getestet bzw. befragt, um Zusammenhänge zwischen den nichtkogniti-

7 Diese Annahme wäre in zukünftigen Untersuchungen z.B. an einer deutlich größeren Längsschnittstichprobe in komplexen Mediatormodellen pfadanalytisch zu prüfen.

8 Die Projektleitung liegt bei Prof. Dr. Johannes König (Universität zu Köln) und Dr. Martin Rothland (Universität Münster).

ven und den kognitiven Facetten der sich entwickelnden professionellen Kompetenz zu prüfen. Darüber hinaus wird der Einfluss individueller Faktoren (Eingangsmerkmale, Lern-/Leistungsmotivation im Studium) und institutioneller Faktoren (Lerngelegenheiten, Standortmerkmale) untersucht. Mehrere tausend Studierende unterschiedlicher Lehrämter von rund 35 Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz werden einbezogen, um mehrebenenanalytische Modellierungen vornehmen und institutionsübergreifende sowie systemvergleichende Aussagen treffen zu können.

Auch die Universität zu Köln ist Teil der Institutionenstichprobe der EMW-Studie, sodass in absehbarer Zeit wichtige Erkenntnisse zur Wirksamkeit der standortbezogenen reformierten Lehrerausbildung vorliegen werden, die sich darüber hinaus anhand unterschiedlicher Vergleichswerte einordnen lassen, u.a. anhand einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Teilstichprobe (vgl. hierzu König & Rothland, in Begutachtung).

Dirk Rohr

16. Erste Erfahrungen der Implementierung: 40 Begleitveranstaltungen des Orientierungspraktikums

Die Begleitveranstaltungen zum Orientierungspraktikum sind in den akkreditierten Lehramtsstudiengängen zu Beginn des Studiums verortet. Folgende Punkte wurden bereits im Modellbericht sowie als Überarbeitungen in das Modulhandbuch aufgenommen und haben somit verbindlichen und nicht lediglich empfehlenden Charakter. Für die ca. 1.000 Erstsemester in unserer ersten Kohorte der lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge haben wir im Wintersemester 2011/12 über 40 Begleitveranstaltungen durchgeführt.

Das Bachelorstudium umfasst im ersten Semester ein bildungswissenschaftlich begleitetes, einmonatiges Orientierungspraktikum (OP), das der kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium dient. Es umfasst insgesamt 6 Leistungspunkte (LP) für das Praktikum selbst sowie die Begleitung durch die Hochschule. Es ist eingebettet in die bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums – und hier besonders in das Modul Erziehen, das sich unmittelbar anschließt. Die Begleitung erfolgt integriert, d.h. in Form einer vorbereitenden, einer begleitenden und einer nachbereitenden Veranstaltung innerhalb einer kontinuierlichen Studierendengruppe mit derselben Dozentin bzw. dem Dozenten. Die Erfahrungen des Eignungspraktikums werden aufgegriffen und reflektiert. Das Orientierungspraktikum dient einer systematischen Erkundung des Berufsfeldes Schule und der Erprobung auszuwählender pädagogischer und (ansatzweise) unterrichtlicher Handlungssituationen. Es schließt mit einem Beratungsgespräch hinsichtlich der Berufswahl Lehrer(in) ab. Im Lehramt für Haupt-, Real- und Gesamtschulen schließt außerdem das Modul Soziale Intervention und Kommunikation unmittelbar an das Orientierungspraktikum an und übernimmt aus den dort gewonnenen Praxiserfahrungen die Fallbeispiele.

Das Orientierungspraktikum mit 6 LP besteht aus der Praxisphase in der Schule (4 LP) und den bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen (2 LP). Es baut auf dem Eignungspraktikum auf, bildet im Studienverlauf die Brücke zum Modul Erziehen und findet im ersten Semester statt.

Für die vierwöchige Praxisphase in der Schule sind insgesamt 120 Stunden vorgesehen, von denen 80 Stunden auf die Lernzeit in der Schule entfallen, weitere 20 Stunden sind für die Portfolioarbeit sowie 20 Stunden für strukturierte Selbstlernzeit in Form von Lernen im Tandem und in der Studierenden-Peergroup vorgesehen. Die bildungswissenschaftliche Begleitveranstaltung findet in zwei Phasen statt:

- Die Vorbereitung auf die Praxisphase: 1 LP, d.h. 19, 5 Stunden Seminarzeit in Form von wöchentlichen Sitzungen mit 1,5 Stunden Präsenz- und 10,5 Stunden Selbstlernzeit.
- Die Begleitung und Nachbereitung der Praxisphase: 1 LP, d.h. Begleitung in Form von vier Seminarsitzungen à 3 Stunden nachmittags während des Praktikums und einer Kompaktveranstaltung zur Nachbereitung à 6 Stunden.

Insgesamt sieht die Begleitung und Nachbereitung also 18 Stunden Seminarzeit und 12 Stunden Selbstlernzeit vor.

Ziel ist es, der pädagogischen Praxis als zu erschließender und zu interpretierender Praxis zu begegnen und im Sinne des forschenden Lernens mit der kritischen Reflexion eigener Einstellungen und Überzeugungen zu verbinden. Anhand von Schlüsselsituationen sollen die Studierenden sich ihrer subjektiven Theorien über Schule und Unterricht aus einer professionsorientierten und systemischen Perspektive bewusst werden. Die curricularen Bausteine im OP sind inhaltlich mit dem Modul Erziehen verknüpft. (vgl. Modellbericht – bildungswissenschaftlicher Anteil)

16.1 Lernergebnisse und Kompetenzen im Orientierungspraktikum

Die Studierenden ...

- vollziehen und reflektieren anhand von konkreten pädagogischen Situationen den Perspektivwechsel aus der in der eigenen Schullaufbahn lange eingeübten Schülerrolle in die Rolle einer Lehrperson.
- entwickeln einen professionellen Habitus, eigene Fähigkeiten und Ressourcen zu nutzen sowie Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu erkennen und ihnen aktiv und konstruktiv-wertschätzend zu begegnen.
- kennen den Empowerment-Ansatz und Reflexionstheorien und können sie anwenden (vgl. Rohr et al., 2012)
- lernen Feedback zu geben und anzunehmen.
- kennen kooperatives Lernen sowie forschendes Lernens und können es anwenden.
- werden sich ihrer subjektiven Theorien von Schule, Lernen und Lehren bewusst, hinterfragen diese und entwickeln sie weiter.
- entwickeln eine systemisch-humanistische Grundhaltung (vgl. Barth & Rohr, 2012) sowie ein entsprechendes Handlungsrepertoire zur aktiven Beziehungsgestaltung sowie zur Bildungs- und Entwicklungsbegleitung.
- lernen Heterogenität für die Bildungs- und Entwicklungsbegleitung zu nutzen.
- erarbeiten Schwerpunkte ihres eigenen, weiteren Bildungs- und Entwicklungsprozesses (innerhalb des Studiums sowie in Bezug zu Weiterbildung/Lebenslangem Lernen).

Damit Lehrende gesund bleiben und ihr fachliches Wissen wirksam werden kann, sind sie besonders gefordert hinsichtlich ihrer psychosozialen Basiskompetenzen. Diese Fähigkeiten in Form von Selbst-, Handlungs-, Sozial-, und Systemkompetenz sollen gestärkt und eingeübt werden.

Die Lernergebnisse und Kompetenzen orientieren sich an den Standards und Kompetenzen, die in der LZV vom 18.06.2009 benannt werden.

Lernergebnisse und Kompetenzen nach Schulformen
Die Veranstaltungen sind lehramtsübergreifend. Somit ist die Studierendengruppe heterogen. Anhand dieser Heterogenität wird die Heterogenität der Schulsysteme – sowie aller am jeweiligen Schulleben Beteiligten – abgebildet. Folgende Kompetenzen sollen dadurch realisiert werden:

Studierende
- können Differenzen und Gemeinsamkeiten in den Schulformen und der Lehrerrolle wahrnehmen und benennen.
- sind in der Lage, Schulformen praxisbezogen und theoriegeleitet zu reflektieren.
- können im Gespräch mit ihren Kommilitonen andere Berufsfelder kennen lernen und ihre Lehramtsentscheidung überprüfen (vgl. LZV, B, §7).

16.2 Inhalte und Ziele

Sich orientieren in der Berufsrolle und im System Schule bedeutet, die eigene Lern- und Schulgeschichte reflektiert zu haben und sich der eigenen Konstruktionen als Muster für eigenes Erleben und Agieren bewusst zu werden. Zentrales Thema im Orientierungspraktikum ist deshalb der Prozess der Wahrnehmung und (Selbst-) Reflexion. Dazu tragen auch Theorieansätze bei, die jeweils auf die subjektiven Überzeugungen und die Beobachtungen in der Praxis bezogen werden.

Zu den Inhalten im Einzelnen:
- Die Studierenden formulieren zu Beginn der Seminarveranstaltung ihre erste Arbeitstheorie, in der ihre subjektiven Theorien deutlich werden.
- Die Studierenden verstehen und gestalten ihre professionelle Entwicklung als einen berufsbiografischen Prozess, den sie aktiv gestalten können und der in Beziehungen stattfindet, die auf einer Metaebene beobachtet und reflektiert werden sollen.
- Die Studierenden setzen sich mit Professionstheorien auseinander, die von den Antinomien des Lehrerhandelns in der Moderne und von Unterrichten als Beziehungskonstruktion ausgehen.
- In kleinen Szenarien werden psychosoziale Basiskompetenzen angebahnt und vertieft, dazu gehören die Reflexion einer biografischen Schlüsselsituation, eine Auf-

trittsübung mit Feedback, eine Teambildungssituation und die Teilnahme an einer Kollegialen Fallberatung.
- Am Lernort Schule handeln die Studierenden in ihrer Rolle als Praktikantinnen und Praktikanten und planen, gestalten und reflektieren pädagogische Situationen in Absprache.
- Am Lernort Schule bearbeiten die Studierenden obligatorische und selbst gewählte Aufgaben des Portfolios.
- Die Studierenden lernen verschiedene Formen der Beobachtung und der (Selbst-) Reflexion kennen; ein Habitus gemäß dem Ansatz des forschenden Lernens wird angebahnt.
- Die Studierenden bringen Fälle aus der Praxis mit in die Seminarsituation und lernen verschiedene Formen von Beratung und Supervision kennen und wenden diese an.
- Die Studierenden sollen verschiedene Formen des ressourcenorientierten und wertschätzenden Feedbacks kennenlernen, erfragen, erhalten und geben.
- Die Studierenden entwickeln eine systemisch-humanistische Grundhaltung sowie ein entsprechendes Handlungsrepertoire zur aktiven Beziehungsgestaltung sowie zur Bildungs- und Entwicklungsbegleitung.
- Die Studierenden formulieren zum Ende der Seminarveranstaltung eine zweite Arbeitstheorie und reflektieren diese hinsichtlich ihrer Veränderung individuell und angeleitet in der Lerngruppe mit den Dozenten.

Im Modul Orientierungspraktikum werden Theorien und Methoden weitgehend schulformunspezifisch behandelt. Die Kernkompetenz (Selbst-)Reflexion, die Reflexion der Lehrerrolle und die Mehrperspektivität von Wahrnehmung sollen durch den lehramtsübergreifenden Rahmen besonders herausgefordert und gestärkt werden.

16.3 Anschlussstellen

Das Modul ist innerhalb der Bildungswissenschaften das erste Modul. In den folgenden bildungswissenschaftlichen Modulen wird an die Erfahrungen in diesem Modul angeschlossen, wenn es um Praxisbeispiele geht. Im Praxisportfolio werden Situationen, Fälle und Erfahrungen dokumentiert, die in den späteren Modulen genutzt werden können.

16.4 Lehrformen

Die Lehre richtet sich in erster Linie nach den Prinzipien des Empowerment, dabei werden Methoden des individuellen, eigenverantwortlichen, kooperativen und problembasierten Lernens wirksam. Ausgangspunkt sind im zweiten Teil die praktisch erkundeten Bildungsszenarien, auf diese beziehen sich Fallarbeit, Kollegiale Fallbe-

ratung und Fallsupervision. Die Studierenden sollen an dem Kompakttag, der während der Praktikumszeit stattfindet, Videosequenzen ihres pädagogischen Handelns zeigen, anhand derer sie konkretes Feedback bekommen sowie konkrete, individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für das weitere Praktikum. Die gesamte Seminararbeit sollte im Sinne des pädagogischen „Doppeldeckers" – d.h. im Sinne der systemisch-humanistischen Grundhaltung und der genannten Kompetenzen – durchgeführt und transparent gemacht werden. Situationen im Seminar sollten als zugehörig zum Lernprozess verstanden und genutzt werden. Daneben ist eine vertiefende Forschung, in die Formen der Beobachtung und Theorie-Praxis-Verzahnung einfließen, angestrebt.

Die verbindliche Arbeit am Portfolio „Praxiselemente" stellt zugleich Instrument und Dokument der Ausbildung als zusammenhängender berufsbiografischer Prozess dar.

16.5 Zwischenfazit

Aufgrund der Tatsache, dass wir im Wintersemester 2011/12 eben diese ca. 40 Begleitveranstaltungen bereits durchgeführt haben, konnten wir schon ein erstes, ausführliches Zwischenfazit der Implementierung vorlegen. Es würde jedoch den Rahmen dieser Publikation sprengen und wird in Kürze unter folgendem Titel im Waxmann Verlag erscheinen: „Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung – am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln" (Rohr et al., 2012).

17. Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Artmann, M., Herzmann, P., Karduck, S. & König, J. (2010). Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften. Konzeption und Evaluationsdesign einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 256-273). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Barth, D. & Rohr, D. (Hrsg.) (im Druck). *Beratungswissen in der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann

Bergedick, A., Rohr, D. & Wegener, A. (2011). *Bilden mit Bildern. Visualisieren in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bildungsserver Hessen (o.J.). *Arbeitshilfen zum Portfolio für LiV:A_1.4.1_Erste_Arbeitstheorie*. URL: http://lakk.bildung.hessen.de/afl/fortbildung/portfolio/ah/index.html (Stand: 25.08.2011).

Bildungsserver Hessen (2009). *Portfolio zur Dokumentation des Lernprozesses*. URL: http://lakk.bildung.hessen.de/afl/fortbildung/portfolio/liv/index.html (Stand: 20.11.2010).

Blömeke, S. (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. Ein Beitrag zur Debatte in „Die Deutsche Schule". *Die Deutsche Schule, 94*(2), 257-261.

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.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132. (doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153).

Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationhintergrund - Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–63). Bonn: BMBF.

European Agency for Development in Special Needs Education & Meijer, C.J.W. (2003). Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Abschlussbericht. Odense www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-de.pdf (Stand 26.6.2010)

Feuser, G. (2001). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. URL: http://www.schulentwicklung.at/joomla/images/stories/inklusion/qualitaetsmerkmale_integration_feuser.pdf [27.03.2011].

Foucault, Michel (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen* (S. 269–290). Münster: Waxmann.

Gläser-Zikuda, M. (Hrsg) (2007). Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. *Empirische Pädagogik, 21*(2).
Gläser-Zikuda, M. (Hrsg) (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
Gjesme, T. & Nygard, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument*. Unpublished report, University of Oslo.
Göttert, R. & Kuhl, J. (1980). *LM-Fragebogen: Deutsche Übersetzung der AMS-Skala von Gjesme und Nygard*. Unveröffentlichtes Manuskript, Ruhr-Universität Bochum.
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* (S. 139-156). Göttingen u.a.: Hogrefe.
Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In H. G. Neuweg (Hrsg.). *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck. StudienVerlag.
Hascher, T. & Schratz, M. (Hrsg.) (2001). Portfolios in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 4,* 4-7.
Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meat-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
Herzmann, P., König, J. & Artmann, M. (2012, im Druck). Das Modellkolleg Bildungswissenschaften: Zum geplanten und realisierten Curriculum in der neuen Lehrerausbildung. *Schulpädagogik online*.
Hübner, S., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik, 21*(2), 119-137.
Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (1996). *Diagnostik als Rehistorisierung – Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen.* Berlin: Ed. Marhold.
Kempen, D. & Rohr, D. (2009). From Peer to peer: Kollegiale Hospitationen in der Hochschule. In B. Berendt & H.-P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (L 3.5). Berlin: Raabe Verlag.
Kempen, D. & Rohr, D. (2011): Team Teaching in Higher Education. In *Neues Handbuch Hochschullehre.* L 3.6. Berlin: Raabe.
KMK (2004a). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*.
KMK (2004b). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.*
Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: N.J.
Köller, O., Schnabel K.U. & Baumert, J. (2000). Der Einfluß der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32*(2), 70-80.
König, J. (2010a). Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3(1),* 56-83.
König, J. (2010b). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kom-

petenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.

König, J. (2012). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 143-182). Münster: Waxmann.

König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(3), 499-527.

König, J. & Blömeke, S. (2010). Sozio-ökonomischer, bildungspolitischer und schulischer Kontext der Primarstufenlehrerausbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 39-53). Münster: Waxmann.

König, J. & Herzmann, P. (2011). Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 4(2),* 186-210.

König, J. & Rothland, M. (akzeptiert). Motivations for Choosing Teaching as a Career: Effects on General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education.*

König, J. & Rothland, M. (in Vorbereitung). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung: Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden (Themenheft Pädagogisches Wissen). *Zeitschrift für Pädagogik.*

König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung.* Münster: Waxmann.

Kricke, M., Rohr, D. & Schindler, I. (2012). Das „Reflecting Team" als Schlüssel im Professionalisierungsprozess: Die offene Tür. *Schulpädagogik heute, 3*(5); URL: http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/25.pdf [12.07.2012].

Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-275). Münster: Waxmann.

Kunter, M. u.a. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPIB. URL: http://www.iqb.hu-berlin.de/arbbereiche/fdz/studien/PISA2000/dateien/pisa2000_SH.pdf

Loderer, B. (1987). *Stadtwanderers Merkbuch.* München: Callwey.

Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Eds.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung". *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 149-163.

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009). *Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung (LABG) vom 12. Mai 2009*. Berlin.

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV, vom 18.06.2009).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Lehrerausbildungsgesetz – LABG* (Fassung vom 12.5.2009).

Neuweg, G. H. (2007) Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. bwp@, Ausgabe 12. Online unter http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf [02.06.2011]

Neuweg, H. G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschungen zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.

Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Paderborn: UTB.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24,* 73-84.

Quehl, T. (2009). Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. In D. Lengyel, H.-H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 193–205). Münster u.a.: Waxmann.

Reich, H.-H., & Roth, H.-J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Reich, H.-H., Roth, H.-J., & Döll, M. (2009). Auswertungshinweise 'Fast Catch Bumerang'. In D. Lengyel, H.-H. Reich, H.-J. Roth, & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 209–230). Münster: Waxmann.

Reich, H.-H., Roth, H.-J., & Gantefort, C. (2008). Auswertungshinweise 'Der Sturz ins Tulpenbeet'. In T. Klinger, K. Schwippert, & B. Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (S. 209–226). Münster: Waxmann.

Reich, K. (Hrsg.) (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger.* Weinheim und Basel: Beltz.

Retterath, G. (2008): *Portfolio für Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter am Studienseminar Aachen* (unveröffentlichtes Manuskript). Aachen.

Rheinberg, F. (1996). Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen? In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 23-50). Weinheim: Beltz PVU.

Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2008). Die Sache mit den „Schlemmy"-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, (39), 23–27.

Rohr, D. (2004). Eine „wirkliche" Reform: Studienreform im Lehramt Sonderpädagogik an der Universität zu Köln. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *4*, 412f.

Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (Hrsg.) (2012, im Druck): *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung.* Münster: Waxmann.

Rohr, D., Kempen, D. & Den Ouden, H. (2009). „Studiengangsentwicklung in hochschuldidaktischer Perspektive" – dghd-Jahrestagung, Rückblick. *Hochschuldidaktik aktuell*, 8f.

Rothland, M. (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräften im Spiegel der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 268-310). Münster: Waxmann.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. (doi: 10.1006/ceps.1999.1020)

Sassi, M. (2001). *Teaching Practice in the course of teacher training- The use of portfolio in teacher training, especially in special education teacher training.* Jyväskylä, Finland/ Tbilisi, Georgia. URL: www.osi.hu/iep/Workshops/200107GeorgiaTT/Markku%20 Sassi.rtf *(Stand: 25.08.2010).*

Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U., Seidel, A. & Chudoba, C. (2005). *Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten.* Potsdam: Universität Potsdam.

Schwarte, Ludger (Hrsg.) (2007). *Auszug aus dem Lager. Zur Überwindung des modernen Raumparadigmas in der politischen Philosophie.* Bielefeld: transcript.

Seifert, A., Hilligus, A. H. & Schaper, N. (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstrumentes zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2*(1), 82-103.

Seifert, A. & Schaper, N. (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3*(2), 179-198.

Seifert, A. & Schaper, N. (2012). Die Entwicklung von bildungswissenschaftlichem Wissen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 183-214). Münster: Waxmann.

Stein, A. & Lanwer, W. (2006). Von der Möglichkeit zur Wirklichkeit – Anmerkungen zum Studium „Inclusive Education" ... In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.): *Inclusion statt Integration?* (S. 86–97). Gießen: Psychosozial Verlag.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster.

Universität zu Köln. Humanwissenschaftliche Fakultät: Flyer Modellkolleg Bildungswissenschaften. URL: http://www.hf.uni-koeln.de/33111 (Stand: 25.08.2011).

Universität zu Köln. Humanwissenschaftliche Fakultät, Lehrerbildung BA/MA; Das Modul Erziehen/Unterrichten. URL: http://www.hf.uni-koeln.de/33814 (Stand: 25.08.2011).

Wahl, D. (2008). Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln in der Lehrerbildung. *Seminar, 1*, 88-101.

Wernet, A. & Kreuter, V. (2007). Endlich Praxis? Eine kritische Fallrekonstruktion zum Praxiswunsch in der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat* (S. 183-196). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

Autorinnen und Autoren

Dr. Michaela Artmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Empirischen Schulforschung an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modul Unterrichten sowie in der Evaluation tätig.

Prof. Dr. Ellen Aschermann ist Professorin für Pädagogische Psychologie im Department Psychologie an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als Modulbeauftragte im Modul Beurteilen tätig.

Vasili Bachtsevanidis ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität zu Köln. Im Modellkolleg war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Modul Deutsch als Zweitsprache tätig.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek ist Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln und Direktor des Mercator Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war er als Modulbeauftragter im Modul Deutsch als Zweitsprache tätig.

Prof. Dr. Jens Boenisch ist Professor für Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung am Department für Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln sowie Direktor des Forschungs- und Beratungszentrums für Unterstützte Kommunikation. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war er als Modulbeauftragter im Modul Sonderpädagogische Grundlagen tätig.

Hendrik den Ouden ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung sowie am Zentrum für Hochschuldidaktik. Im Modellkolleg war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Modul Innovieren tätig.

Anne Drerup ist studentische Hilfskraft am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als studentische Hilfskraft im Modul Deutsch als Zweitsprache tätig.

Dr. Iris Flagmeyer ist Lehrerin und Ausbildungsbeauftragte an der Städtischen Realschule Lechenich und Moderatorin im Kompetenzteam Rhein-Sieg. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie am Modul Unterrichten beteiligt.

Prof. Dr. Kathrin Fußangel ist Juniorprofessorin für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als Modulbeauftragte im Modul Innovieren tätig.

Christoph Gantefort ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war er für die Sprachdiagnostik im Modul Deutsch als Zweitsprache sowie in der Evaluation tätig.

Dr. Heike Gerdes ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modul Beurteilen tätig.

Dr. Gerda Heck ist Postdoc-Stipendiatin im Forschungsprojekt „Global Prayers. Redemption and Liberation in the City" der Viadrina Universität Frankfurt/Oder in Zusammenarbeit mit dem Haus der Kulturen der Welt und metroZones e.V. – Center for Urban Affairs. Im Modellkolleg war sie Modulbeauftragte für das Modul Soziale Intervention und Kommunikation.

Prof. Dr. Petra Herzmann ist Professorin für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Qualitative Methoden an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als Modulbeauftrage für das Modul Unterrichten sowie in der Evaluation tätig.

Prof. Dr. Christian Huber ist Juniorprofessor für Sonderpädagogische Grundlagen in den Bereichen Lernen und Verhalten an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war er als Modulbeauftragter im Modul Sonderpädagogische Grundlagen tätig.

PD Dr. Stefan Karduck ist im Bereich Soziologie am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität zu Köln sowie als Evaluationsbeauftragter der Humanwissenschaftlichen Fakultät tätig. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war er an der lehrbegleitenden und abschließenden Evaluation beteiligt.

Silke Kargl ist Geschäftsführerin des „school is open" BildungsRaumProjektes der Universität zu Köln. Im Rahmen des Modellkollegs Bildungswissenschaften war sie im Bereich Raumperspektiven tätig.

Prof. Dr. Johannes König ist Professor für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt Quantitative Methoden an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften wirkte er an der Evaluation mit.

Daniel Konrath arbeitet im Netzwerk Medien an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Im Modellkolleg war er im Bereich E-Portfolio/Educasts tätig.

Meike Kricke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Portfolioarbeit und berufsbiographische Beratung" im Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modul Erziehen tätig und für die Portfolioarbeit zuständig.

Dr. Anke Langner ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität zu Köln und lehrt in der neuen LehrerInnenausbildung den Schwerpunkt Erziehung im Kontext von Inklusion. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Bereich der Inklusion tätig.

Prof. Dr. Magdalena Michalak ist Juniorprofessorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie im Modul Deutsch als Zweitsprache tätig.

Prof. Dr. Kersten Reich vertritt den Forschungs- und Lehrbereich „Internationale Lehr- und Lernforschung" an der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war er als Modulbeauftragter für das Modul Erziehen tätig.

Dr. Dirk Rohr ist Geschäftsführer der Humanwissenschaftlichen Fakultät. Er ist als Akademischer Direktor Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik, des Praktikumszentrums, des Arbeitsbereiches Career Service & Beratungsforschung sowie des Studierenden-Service-Centers und des Prüfungsamtes für die lehramtsbezogenen Studiengänge. Im Modellkolleg war er in der Projektleitung als Geschäftsführer tätig sowie in den Bereichen Hochschuldidaktik, Theorie-Praxis-Transfer und Evaluation.

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth ist Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Professor für Interkulturelle Bildungsforschung am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften. Im Modellkolleg war er in der Projektleitung als Sprecher tätig sowie als Modulbeauftragter im Modul Deutsch als Zweitsprache.

Dr. Lotte Weinrich ist als Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln tätig. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modul Deutsch als Zweitsprache tätig.

Dr. Jürgen Zepp ist Lehrkraft für besondere Aufgaben der Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Modul Innovieren tätig.

Prof. Dr. Kerstin Ziemen ist Professorin mit den Lehr- und Forschungsschwerpunkten Inklusion, inklusive Didaktik, inklusive Schulentwicklung (im Kölner Raum), Situation der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und deren Familien im Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln. Im Modellkolleg Bildungswissenschaften war sie für den Bereich der Inklusion tätig.

Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.)

Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf

2011, 826 Seiten, geb., 69,00 €
ISBN 978-3-8309-2350-3

Mit diesem Handbuch wird im deutschsprachigen Raum erstmals eine repräsentative Übersicht über den Stand der Forschung zum Lehrerberuf vermittelt. Insofern wendet sich dieses Handbuch nicht nur an Wissenschaftler, die in diesem Zweig bildungswissenschaftlicher Forschung tätig sind, sondern auch an ein breiteres Fachpublikum (Lehrerverbände, Bildungsverwaltungen, Institutionen der Lehrerausbildung und -weiterbildung, Schulen etc.).

Eine für die weiterführende Forschung hilfreiche Zwischenbilanz und zugleich eine Lektüre, die eine fundierte Reflexion der eigenen Tätigkeit anregt.
Pädagogik, 5/2011

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser,
Rainer Lehmann (Hrsg.)

TEDS-M 2008

Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich

2010, 402 Seiten, br., 39,90 €
ISBN 978-3-8309-2281-3

TEDS-M 2008

Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

2010, 378 Seiten, br., 39,90 €
ISBN 978-3-8309-2290-2

Diese Bände dokumentieren den theoretischen Rahmen, das Untersuchungsdesign und zentrale Ergebnisse von TEDS-M 2008, der ersten internationalen Vergleichsstudie, die Ergebnisse des tertiären Bildungsbereichs systematisch in den Blick nimmt. Neben Aussagen zum Niveau und zur Struktur der professionellen Kompetenz angehender deutscher Mathematiklehrkräfte für die Primarstufe bzw. Sekundarstufe I werden ihr schulischer und familiärer Hintergrund, ihre Berufsmotivation, ihre Einschätzung der Qualität ihrer Ausbildung sowie ihre Einstellungen zum Lehren und Lernen untersucht.

Die beiden Bände stellen [...] eine wesentliche Lektüre für Bildungsforscher aber auch für Lehrende in der Lehrerausbildung [dar].
Journal für Bildungsforschung Online, 2/2010

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Sigrid Blömeke, Albert Bremerich-Vos,
Helga Haudeck, Gabriele Kaiser, Günter Nold,
Knut Schwippert, Heiner Willenberg (Hrsg.)

Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen

Erste Ergebnisse aus TEDS-LT

2011, 222 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2510-1

In diesem Band werden der theoretische Rahmen, die eingesetzten Instrumente und erste Ergebnisse aus dem Projekt TEDS-LT dokumentiert. Ziel der an acht Hochschulen durchgeführten Studie ist es, die bisher auf Mathematiklehrkräfte fokussierte Lehrerbildungsforschung auf Deutsch- und Englischlehrkräfte auszuweiten und um einen Längsschnitt für diese drei schulischen Kernfächer zu ergänzen. Neben theoretischen und methodischen Ausführungen zum Testdesign sowie ausführlichen Analysen von Item-Beispielen wird in diesem Band das Studierverhalten angehender Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräfte untersucht. Darüber hinaus erfolgen relationale Analysen zum Zusammenhang von erworbenem Professionswissen und Eingangsvoraussetzungen bzw. Lerngelegenheiten während der Ausbildung.

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin