

SONDER
AUSGABE
2018

Resonanz

Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen



Schnittstellen gestalten

das Zukunftskonzept für die
Lehrerbildung an der Universität Bremen

Professionalisierung zum Reflective Practitioner



Online laufend aktuell: www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

Inhaltsverzeichnis

- 04 Editorial**
Thomas Hoffmeister
- 05 Einleitung**
Sabine Doff, Marion Wulf (Gastherausgeberinnen)
- 08 Evaluation des Gesamtprojekts**
Christoph Duchhardt
- 09 Professionalisierung zum *Reflective Practitioner***
Lenkungskreismitglieder Angelika Bikner-Ahsbahs, Sabine Doff, Till-Sebastian Idel, Anne Levin, Maria Peters, Karsten D. Wolf für das Gesamtprojekt
- 12 Teilprojekt 1: FIT – Forschungswerkstatt integriert**
Sabrina Tietjen, Julia Neuhoﬀ, Christine Barp, Maria Peters, Andreas Klee
- 23 Teilprojekt 2: p:ier – Portfolio: individuell, elektronisch, reflektiert**
Alexander Del Ponte, Christoph Fantini, Georgia Gödecke, Stephanie Grünbauer, Andreas Grünewald, Annika Grünwald, Yasemin Karakaşođlu, Anne Levin, Katja Meyer-Siever, Sven Nickel, Dörte Osterseht, Karsten D. Wolf, Melanie Zylka
- 24 Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios**
Anne Levin, Katja Meyer-Siever
- 32 p:ier – Beispiele aus den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken Systemanforderungen an ein partizipatives e-Portfolio in der reflexiven Lehrerbildung**
Alexander del Ponte, Karsten Detlef Wolf
- 33 Integration der Ringvorlesung „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in p:ier**
Christoph Fantini, Yasemin Karakaşođlu
- 36 Biologie individualisiert unterrichten – Aufgabenstellungen zur Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus von zukünftigen Biologielehrkräften**
Stephanie Grünbauer, Dörte Osterseht
- 38 Grundzüge des fachspezifischen e-Portfolios Deutsch in der Grundschule**
Annika Grünwald, Sven Nickel
- 39 Das fachspezifische e-Portfolio Französisch**
Georgia Gödecke, Andreas Grünewald

- 46 **Teilprojekt 3: Studien-Praxis-Projekte**
*Dagmar Bönig, Andreas Henke, Till-Sebastian Idel, Joana Kahlau, Natascha Korff,
Horst Schecker, Christina Tietjen*
- 64 **Teilprojekt 4: Spotlights Lehre – Fachwissenschaft und Fachdidaktik vernetzen**
Nelli Mehlmann, Angelika Bikner-Ahsbals
- 67 **Modellprojekt 1: Varieties of English in Foreign Language Teacher Education**
Stefanie Hehner, Marcus Callies
- 70 **Modellprojekt 2: Spotlight-Y (Mathematik)**
Erik Hanke, Ingolf Schäfer
- 74 **Kleinprojekt 1: Literaturvermittlung hoch³. Literaturvermittlung:
Eine gemeinsame Aufgabe für Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik
und Hochschuldidaktik**
Helen Cornelius, Meike Hethey, Karen Struve, Elena Tüting
- 75 **Kleinprojekt 2: Dis/ability als Lehr- und Lerngegenstand in den Geistes- und
Sozialwissenschaften. Neue Perspektiven für die Lehramtsausbildung**
Sabine Horn, Natascha Korff, Cordula Nolte
- 78 **Wissenschaft und Schulpraxis systematisch und nachhaltig verschränken –
das Kooperationsprojekt Duale Promotion**
Sabine Doff, Andreas Grünewald, Nina Sørensen
- 82 **Ausblick**
- 83 **Literaturverzeichnis**
- 90 **Impressum**

Editorial

Thomas Hoffmeister

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Mit dem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) werden Hochschulen aus ganz Deutschland dabei unterstützt, die Betreuung der Studierenden und die Qualität der Lehre zu verbessern. An der Universität Bremen steht dabei das Forschende Lernen im Mittelpunkt des Projektes *ForstAintegriert* (Forschend studieren von Anfang an). Neben dem Qualitätspakt Lehre betont das BMBF mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in einer zweiten innovationsfördernden Initiative die herausragende Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für den Erfolg des Bildungssystems. Auch hier verfolgt die Universität Bremen den Ansatz des Forschenden Lernens.

In der vorliegenden Sonderausgabe der Resonanz werden das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Projekt „Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen“ und erste Ergebnisse daraus vorgestellt. Der erste Förderzeitraum erstreckt sich vom 01.01.2016 – 30.06.2019; die Antragstellung für die zweite Phase (ggf. bis 12/2023) erfolgt im ersten Halbjahr 2018. Zum Gesamtprojekt im ersten Förderzeitraum zählen die Teilprojekte FIT: Forschungswerkstatt integriert, e-Portfolio, Studien-Praxis-Projekte und Spotlights Lehre sowie das Kooperationsprojekt Duale Promotion. Neben dem übergeordneten Leitbild einer reflexionsorientierten Lehrerbildung (*Reflective Practitioner*) nehmen die Projekte die Ausgestaltung der Schnittstellen vor zwischen Theorie und Praxis auf der einen Seite sowie zwischen den unterschiedlichen an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen auf der anderen Seite. Daran arbeiten über 50 Angehörige der Universität Bremen,

vom Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZfLB) über alle lehrerbildenden Fachbereiche für allgemeinbildende Schulen hinweg bis zum Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML).

Durch eine enge Verzahnung der beiden Förderlinien an der Universität Bremen werden weiterführende Kooperationen zwischen den Projekten ermöglicht. Sowohl im Rahmen von *ForstAintegriert* als auch im Zuge von „Schnittstellen gestalten“ ist die konsequente, didaktische Ausrichtung auf einen forschenden Ansatz des selbständigen, akademischen Arbeitens von großer Bedeutung. Die Universität Bremen verfolgt somit das Ziel, den Studierenden umfangreiche Kenntnisse sowie professionelle Reflexions- und Handlungskompetenzen passend zu ihren individuellen und heterogenen Voraussetzungen zu vermitteln.

Wie das in vielfältigen fachlichen Zusammenhängen gelingen kann unter der gemeinsamen Zielsetzung, Lehrkräfte als *Reflective Practitioner* auszubilden, zeigen die Beiträge im vorliegenden Heft.

Ich wünsche Ihnen viel Freude und neue Einblicke bei der Lektüre.



T. Hoffmeister

Thomas Hoffmeister ist
Konrektor für Lehre und
Studium an der Universität
Bremen.

Einleitung

Sabine Doff, Marion Wulf (Gastherausgeberinnen)



Prof. Dr. Sabine Doff,
Projektleiterin



Dr. Marion Wulf,
Projektkoordinatorin

Mit dieser Sonderausgabe des Magazins „Resonanz“ präsentiert das BMBF-Projekt „Schnittstellen gestalten“, gefördert aus dem Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, nach zwei Jahren Laufzeit seine ersten Ergebnisse.

Das Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ begegnet zunehmenden Anforderungen und Ansprüchen an schulische Lehrkräfte. Diese zweite innovationsfördernde Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Verbesserung von Studium und Lehre (neben dem Qualitätspakt Lehre) will einen breit wirkenden Impuls geben, mit dem eine nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Lehrerbildung bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden soll (www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de).

Das Projekt „Schnittstellen gestalten“ an der Universität Bremen greift die zentralen Handlungsfelder des Bund-Länder-Programms auf; darunter sind Theorie-Praxis-Verknüpfung, Kohärenz der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte, organisatorische Verankerung in der Hochschule, Forschungs- und Nachwuchsförderung, Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung sowie Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität. Unter dem Leitbild einer reflexionsorientierten Lehrerbildung (*Reflective Practitioner*, s.u.) wird an der Universität Bremen mit vier Teilprojekten sowie mit dem Kooperationsprojekt „Duale Promotion“ (Kombination von fachdidaktischer Promotion und Referendariat) die Kohärenz der Lehrerbildung gestärkt (siehe Abb.1: Struktur des Projek-

tes). Die beiden zentralen Schnittstellen dafür sind die zwischen Theorie und Praxis und die zwischen den unterschiedlichen an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen (Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften).

Das Teilprojekt „FIT – Forschungswerkstatt integriert“ zielt auf den systematischen Auf- und Ausbau von Kompetenzen forschenden Lernens und Studierens in der ersten und zweiten

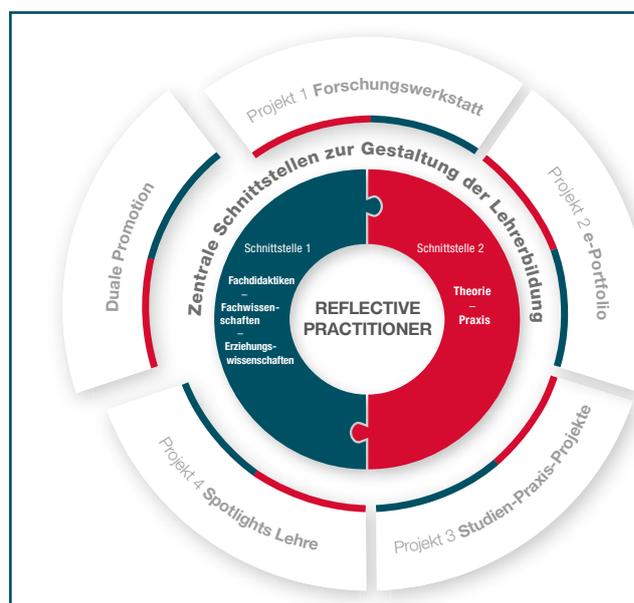


Abbildung 1: Struktur des Projektes „Schnittstellen gestalten“

Phase der Lehrerbildung. Dieses Ziel wird auf der Grundlage von Onlinekursen („Research in Education“) mit einem phasenübergreifenden Ausbildungskonzept („Schule innovieren“ – in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule) und der Etablierung eines „Expertendialogs“ verfolgt.

Ziel des Teilprojektes „e-Portfolio“ (p:ier) ist es, für alle Lehramtsstudierenden ein e-Portfolio im Sinne einer individuellen Lern- und Dokumentationsplattform zu



entwickeln. Dieses dient in erster Linie der Darstellung und Reflexion der Lernprozesse, in denen die Praxisphasen mit dem Schwerpunkt „Umgang mit Heterogenität“ verbunden werden. Ziel dieser Schwerpunktsetzung im Portfolio ist die systematische Initiierung von Reflexionsprozessen der Lehramtsstudierenden im Hinblick auf eigene Praktiken sowie der kontinuierliche Aufbau einer professionellen Handlungskompetenz im Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext.

Mit dem Teilprojekt „Studien-Praxis-Projekte“ (SPP) sollen Arrangements zur Förderung eines kompetenten Umgangs mit Theorie in der Praxis geschaffen werden. SPP sind kontraktbasierte Entwicklungsprojekte in der Masterphase zu praxisrelevanten Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die in Forschungsfragen überführt werden.

Im Teilprojekt „Spotlights Lehre“ sind insgesamt vier Projekte gebündelt, die mit unterschiedlichen Seminarkonzepten und Methoden Fachwissenschaften und Fachdidaktiken miteinander verzahnen. Die Vernetzung soll Studierende dazu befähigen, eine Fachwissenschaft und Fachdidaktik vernetzende Reflexionskompetenz zu entwickeln sowie ihre Identifikation mit dem Studienfach zu stärken.

Das Kooperationsprojekt und Qualifizierungsprogramm „Duale Promotion“ sieht eine Kombination von zweiter Ausbildungsphase (Referendariat) und fachdidaktischer Promotion in einem Zeitraum von vier Jahren vor. Im Bremer Konzept ist die „Duale Promotion“ an die wissenschaftliche und praktische Maßnahmen verbindende Forschungsmethodologie „Design-Based Research“ gebunden; dadurch werden Synergie-Effekte zwischen Berufsfeld und Forschung (Schnittstelle von Praxis und Theorie) für die Lehrerbildung nutzbar gemacht.

Für die interne Schnittstellengestaltung wurde eine alle Teilprojekte verbindende Struktur etabliert, die verschiedene Formen der konstanten Zusammenarbeit und des regelhaften Austausches mit den Projektbeteiligten aus allen lehrerbildenden Fachbereichen fördert. Die verschiedenen Elemente der Projektstruktur haben sich gut etabliert und wurden um die Veranstaltungsreihe „Nachgefragt!“ sowie das 2017 gegründete Doc-Netzwerk „Reflective Practitioner in der Lehrer*innenbildung“ erweitert.

Das Projekt „Schnittstellen gestalten“

Mit dem Bund-Länder-Programm „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ soll eine qualitativ nachhaltige Verbesserung für den gesamten Prozess der Bildung von Lehrkräften bis in die berufliche Einstiegsphase und die Weiterbildung inhaltlich und strukturell erreicht werden. Dafür werden 500 Millionen Euro eingesetzt, um Projekte in insgesamt 59 lehrerbildenden Hochschulen zu fördern. Die geförderten Projekte ermöglichen eine Lehrerausbildung aus einem Guss und eine stärkere Abstimmung all jener an einer Hochschule, die für die Ausbildung von Lehrkräften verantwortlich sind. Das kann gelingen, indem die Inhalte der Ausbildung stärker aufeinander bezogen und die Zusammenarbeit von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft intensiviert wird. Ziel der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist es, eine praxisorientierte Ausbildung zu fördern, die universitäre Ausbildung und Schulwirklichkeit konsequent aufeinander bezieht. Dafür sollen von Anfang an schulpraktische Elemente in der Lehrerausbildung verankert und die drei Ausbildungsphasen – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – eng miteinander verzahnt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016).

Im Projektkonzept „Schnittstellen gestalten“ wurden die zentralen Handlungsfelder des Bund-Länder-Programms aufgenommen; diese werden in vier Teilprojekten mit unterschiedlichen Strategien zur (Weiter-)Entwicklung der Lehrerbildung verfolgt.

Das Projekt zielt auf die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte als *Reflective Practitioner*, die beide Schnittstellen (er-)kennen, kritisch reflektieren und für ihr professionelles Handeln produktiv nutzen. Vor diesem Leitbild sind die vier Teilprojekte „FIT – Forschungswerkstatt integriert“, „e-Portfolio“ (p:ier), „Studien-Praxis-Projekte“ und „Spotlights Lehre“ konzipiert. Diese setzen schwerpunktmäßig in der ersten Phase (Lehrerbildung an der Universität) an, beziehen jedoch die zweite und dritte Phase sowie außeruniversitäre Akteure der Lehrerbildung ein. Die Teilprojekte eint das übergeordnete Ziel, durch Ausgestaltung der erläuterten beiden Schnittstellen die Kohärenz insbesondere (aber nicht ausschließlich) in der ersten Phase der Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu stärken. Darüber hinaus



Gesamteam

soll die Verbindung zwischen forschendem Lernen und reflektiertem Handeln zur Stärkung der Reflexionskompetenz professionell weiter ausgestaltet werden.

Projektstruktur

Für die universitätsinterne Schnittstellengestaltung hat sich die im Projekt-Antrag skizzierte und inzwischen erfolgreich etablierte Projektstruktur als äußerst förderlich erwiesen. Das Projekt ist im Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZfLB) angesiedelt und wird geleitet von der Direktorin des ZfLB, Prof. Dr. Sabine Doff.

Mehr als 50 Angehörige der Universität Bremen aus allen lehrerbildenden Fachbereichen für allgemein bildende Schulen sowie aus dem ZfLB und dem Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) engagieren sich im Projekt. Die Steuerung des Projektes erfolgt zum einen durch den Lenkungskreis, dem neben der Hochschulleitung (Konrektor für Lehre und Studium, Prof. Dr. Thomas Hoffmeister) und der Projektleiterin (Prof. Dr. Sabine Doff), die fünf Teilprojektverantwortlichen (siehe im Einzelnen unten), der Leiter des ZMML (Prof. Dr. Karsten D. Wolf), die Geschäftsführung des ZfLB sowie die Projektkoordinatorin (Dr. Marion Wulf) und der Mitarbeiter für Evaluation (Dr. Christoph Duchhardt) angehören. In Rücksprache mit der Hochschulleitung ist der Lenkungskreis für die strategische Planung,

Adaption und ggf. Neuausrichtung des Projektes zuständig. Der Lenkungskreis tritt innerhalb der Vorlesungszeit monatlich zusammen; bei Bedarf werden Sondersitzungen auch in der vorlesungsfreien Zeit einberufen.

Zum anderen wird die erfolgreiche Umsetzung des Gesamtprojektes begleitet und gewährleistet durch das am ZfLB angesiedelte „Kolleg Reflective Practice“. Das Kolleg setzt sich aus allen am Projekt Beteiligten zusammen, fördert deren inhaltlichen Austausch und begleitet das Projekt während der gesamten Laufzeit in theoretischen und methodischen Fragen. Das Kolleg findet einmal im Semester in Form eines Workshops statt, der themenspezifisch durch externe Expertinnen bzw. Experten unterstützt wird.

Das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) befindet sich derzeit in einem Prozess der Umwandlung in eine wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bremen. Nach dem formalen Abschluss dieses Prozesses lautet die Bezeichnung dann Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZfLB).

Veranstaltungsreihe „Nachgefragt!“

Die Veranstaltungsreihe „Nachgefragt!“ wurde konzipiert, um eine weitere Möglichkeit zur Schnittstellengestaltung mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Studierenden der Universität Bremen zu schaffen. Diese werden in die Entwicklung und Gestaltung der Veranstaltungen einbezogen. Die Veranstal-

tungsreihe folgt dem Leitgedanken des Projektes „Schnittstellen gestalten“ und möchte in mehreren Einzelveranstaltungen verschiedene Lebenswelten, wie Schule und Ausbildung, Theorie und Praxis sowie verschiedene Fächer und Ausbildungsphasen miteinander verzahnen. Während der gesamten Projektlaufzeit wird in jedem Semester in einer Veranstaltung ein bestimmtes Thema aufgegriffen. Bisher wurden folgende Veranstaltungen in der Reihe „Nachgefragt!“ durchgeführt:

- Auftaktveranstaltung: „Geld regiert die Welt! Warum eigentlich?“
- „Abgehängt? Was die IQB-Bildungstrends 2015 über den Leistungsstand Bremer Schülerinnen und Schüler aussagen.“
- „Bildung in der digitalen Welt: Und nun?“.

Doc-Netzwerk „Reflective Practitioner in der Lehrer*innenbildung“

In allen Teilprojekten des BMBF-Projektes ist die Anfertigung von Promotionen (insgesamt neun) vorgesehen. Die Promotionsthemen sind eng an die Inhalte und Ziele des Projektes geknüpft. Um die Promovierenden gut begleiten und inhaltlich sowie methodisch in ihrer Arbeit unterstützen zu können, sie miteinander zu vernetzen und den Kontakt mit den Promovierenden des Graduiertenprogramms „Duale Promotion“ zu fördern, wurde ein am ZfLB angesiedeltes Promotionskolleg „Schnittstellen gestalten“ ins Leben gerufen. Das Kolleg bietet die Möglichkeit zum inhaltlichen Austausch und zur Diskussion theoretischer und methodischer Themen, aber auch zum Austausch von Erfahrungen, die im Forschungsprozess gewonnen wurden. Begleitet wird das Kolleg durch das Einbringen inhaltlicher Expertise von verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern aus dem Projekt „Schnittstellen gestalten“ sowie durch spezifische Workshop-Angebote. Im Sommer 2017 wurde aus dem Promotionskolleg das Doc-Netzwerk „Reflective Practitioner in der Lehrer*innenbildung“ gegründet (www.uni-bremen.de/byrd)

Evaluation des Gesamtprojektes

Christoph Duchhardt



Dr. Christoph Duchhardt, Evaluation

Um das Projekt „Schnittstellen gestalten“ möglichst umfassend zu evaluieren, gilt es, verschiedene Arten von Informationen und Ergebnissen zu integrieren. Ein wesentlicher Bestandteil ist dabei eine übergreifende Fragebogenstudie, die primär die Frage beantworten soll, inwieweit die Summe der projektbezogenen Maßnahmen dazu führt, Lehramtsstudierende in ihrer Haltung als *Reflective Practitioner* zu begleiten und zu fördern.

Um solche Prozesse abbilden zu können, ist diese Studie längsschnittlich angelegt (vgl. Abb. 2). Zielgruppe sind alle Lehramtsstudierenden in projektrelevanten Semestern. Von Interesse sind dabei Skalen, die direkt oder indirekt Haltungen oder Selbsteinschätzungen zu reflektierenden Tätigkeiten operationalisieren. Perspektivisch sollen auch Vignetten eingesetzt werden, die reflexive Fähigkeiten direkt ansprechen. Um Einflüsse, die nicht direkt mit der universitären Lehre zusammenhängen, kontrollieren zu können, werden zudem Variablen aus angrenzenden Bereichen erfasst, wie z. B. aus der pädagogischen Psychologie. Aussagekräftige Ergebnisse dieser Studie sind ab dem Wintersemester 2018/19 zu erwarten.

Ergänzend dazu sollen kleine Interviewstudien durchgeführt werden, die z. B. Aspekte der Validität der eingesetzten Skalen klären oder vertiefen, inwieweit Lehrveranstaltungen – aus Sicht der Studierenden – einen Beitrag zur Umsetzung des Leitbildes des Gesamtprojektes liefern. Sie helfen damit, die quantitativen Ergebnisse der Längsschnitt-Fragebogenstudie einzuordnen.

Diese übergreifenden Erhebungen lassen



Abbildung 2: Längsschnittliches Design der Gesamtevaluation

sich somit als primär summative Makroevaluation von Ergebnissen klassifizieren, die auch formative Elemente enthält (vgl. Ditton 2010).

Ergebnisse dieser Erhebungen werden für die Gesamtevaluation mit weiteren wesentlichen Perspektiven kombiniert: Zum einen werden im Rahmen von Forschungsvorhaben und Dissertationsprojekten teilprojektbezogene Evaluationen durchgeführt, die detailliertere Einblicke in spezifische Fragen ermöglichen. Zum anderen wird als ein weiterer entscheidender Faktor in die Gesamtevaluation einbezogen, wie gut sich Strukturen und Prozesse – sowohl universitätsintern als auch in Kooperation mit außeruniversitären Akteuren wie Schulen, dem Landesinstitut für Schule oder Behörden – etablieren, die durch das Projekt geschaffen werden.

Professionalisierung zum *Reflective Practitioner*

Lenkungskreismitglieder Angelika Bikner-Ahsbals, Sabine Doff, Till-Sebastian Idel, Anne Levin, Maria Peters, Karsten D. Wolf für das Gesamtprojekt

Der Lenkungskreis des Projektes „Schnittstellen gestalten“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung hat sich auf das folgende Leitbild verständigt:

Präambel

Die Lehrerbildung an der Universität Bremen verfolgt als ein wesentliches Ziel die reflexive Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Medium der Wissenschaft. Der wissenschaftliche Charakter der Lehrerbildung soll durch Forschendes Lernen gestärkt werden. Für Lehramtsstudierende sollen intelligente und anspruchsvolle Studienangebote eröffnet werden, die Gelegenheiten bieten, sich wissenschaftliches Wissen, die Formen seiner Erzeugung in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie einen kompetenten Umgang damit anzueignen. Zugleich sollen diese Studienangebote bei Lehramtsstudierenden entwicklungsbezogenes Denken in Verbindung mit einem professionellen Selbstverständnis als *Reflective Practitioner* anregen.

Gerade auch in der Vorbereitung auf die verantwortungsvolle gesellschaftliche Tätigkeit,

als Lehrperson in Schule ertragreiche Erziehungs- und Bildungsprozesse zu initiieren und Kinder und Jugendliche in ihrem Aufwachsen zu begleiten, ist das übergreifende Leitbild Lehre der Universität Bremen (www.uni-bremen.de/lehre-studium/leitbild-lehre.html) für die Lehrerbildung maßgebend: Im Forschenden Lernen sollen sich Studierende in einem reflexiven Diskurs mit den Lehrenden und untereinander zu verantwortungsvollen und kritisch denkenden Persönlichkeiten mit starker fachlicher Kompetenz entwickeln können. Die Lehrenden arbeiten in partizipativen Prozessen mit den Studierenden daran, diese Leitziele für das Lehramtsstudium zu konkretisieren. In der Umsetzung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bremen ist hierfür die idealtypische Figur des *Reflective Practitioner* richtungweisend.

Lehrkräfte als *Reflective Practitioner*

Professionelles Handeln findet in komplexen Situationen statt, die zwar geplant werden müssen, faktisch aber nur bedingt vorherzusehen sind. In ihrem Ablauf und ihren Wirkungen sind sie ungewiss. Sie konfrontieren die Lehrpersonen mit Offenheit, die kompetent gestaltet werden muss.

Donald B. Schön hat bereits in den 1980er Jahren vor dem Hintergrund dieser Handlungskonstellation die Leitfigur des *Reflective Practitioner* entworfen. Bei aller Unterschiedlichkeit der heute diskutierten Ansätze in der Professionsforschung stimmen diese darin überein, dass Reflexivität konstitutiv für professionelles Handeln ist. Reflexivität ist – neben Wissen, Erfahrung, Persönlichkeit und Ethos – ein zentrales Element professioneller Handlungskompetenz. *Reflective Practitioner* können Situationen im Unterricht und in der Schule auf fachliche, fachdidaktische und pädagogische Anforderungen, unterschiedliche individuelle Ausgangslagen in heterogenen Lerngruppen und in Bezug auf institutionelle Rahmungen und Widersprüche untersuchen. Sensibel für die eigenen Verstrickungen darin, verstehen sie es auch, die pädagogischen Situationen systematisch für sich und im Austausch in der Gemeinschaft der Professionellen zu analysieren. Auf diese Weise kann Handeln reflexiv werden; dann entsteht ein Raum von Handlungsalternativen, in dem sich Professionelle bewegen und ihre Handlungsweisen verändern und weiter entwickeln können.

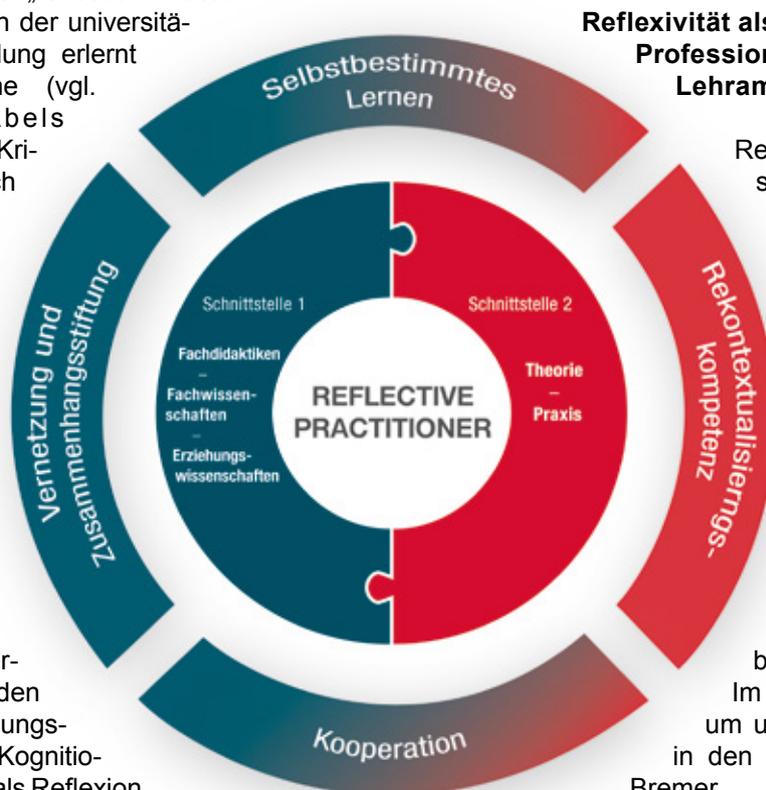
Reflexion und Handeln

Ausgangspunkt des Modells des *Reflective Practitioner* nach Schön ist die Einheit von Denken und Handeln: *Reflective Practitioner* sollen in der „reflection-in-action“ in einen reflexiven Dialog mit der Situation treten, sich in der „reflection-on-action“ ihr handlungsleitendes Wissen („knowing-in-action“) verfügbar machen und es in theoretische Horizonte einrücken. Unter anderem kritisieren Leonhard und Abels diese Vorstellung von Reflexion deutlich und weisen darauf hin, dass eben dieser Handlungsmodus der „reflection-in-action“

gerade nicht in der universitären Lehrerbildung erlernt werden könne (vgl. Leonhard/Abels 2017). Ihre Kritik richtet sich auf die Unmöglichkeit, gleichzeitig in der Handlung zu planen und zu reflektieren. Reflexion erfordere ein „Innehalten“, für das der Situationsfluss unterbrochen werden müsse. Handlungsbegleitende Kognitionen ebenfalls als Reflexion zu bezeichnen, führe zu einer Verwässerung des Begriffs (ebd.).

Wir verstehen Reflexion, genauer „reflection-on-action“, als komplexen, von der Situation sich distanzierenden Prozess, der Theorie- und Praxiswissen aufeinander bezieht. Gleichzeitig werden dabei sowohl die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure als auch die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen berücksichtigt, um Handlungsalternativen zu entwickeln. „Reflection-in-action“ verstehen wir als situationsbezogenes Handeln (d.h. auf der Mikro-Ebene), das einen Teilprozess in einem Zyklus der Reflexionsentwicklung bildet, der nicht isoliert von Prozessen der „reflection-on-action“ denkbar ist.

Wenn Reflexion nicht als persönliche Aufgabe des Einzelnen begriffen wird, ergibt sich für das Lehramtsstudium daraus, dass gemeinsame Reflexion auch institutionell geschaffene Räume benötigt (vgl. Häcker 2017). Eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrerbildung besteht demnach darin, Anlässe zu schaffen, in denen „reflection-on-action“ möglich und „reflection-in-action“, insbesondere in fachbezogenen Lehr-/Lernprozessen, angebahnt wird, mit dem übergeordneten Ziel, dass Studierende einen Habitus als *Reflective Practitioner* einüben können.



Reflexivität als Beitrag zur Professionalisierung im Lehramtsstudium

Reflexivität lässt sich als in der Professionalisierung kultivierte Bereitschaft zur Reflexion fassen. Sie gründet in einer inneren Disposition und Haltung, mit der sich (zukünftige) Lehrkräfte auf sich und auf ihre Umwelt beziehen können.

Im Lehramtsstudium und insbesondere in den Teilprojekten der Bremer Qualitätsoffensive wird das Ziel verfolgt, mit der

Ausbildung einer forschenden und selbst-epistemischen Grundhaltung den Aufbau eines reflexiven Habitus als Kern des professionellen Selbst zu unterstützen. Dieses professionelle Selbst ist jene innere Instanz, die im Berufsleben Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit im Rahmen von Gelegenheitsstrukturen reguliert. Die vier Teilprojekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bremen zielen darauf, den skizzierten professionalisierungstheoretischen Ansatz unter dem Leitmotiv Schnittstellen gestalten zu konzeptualisieren:

- Im Teilprojekt 1 („FIT – Forschungswerkstatt integriert“) durch den Aufbau eines online-gestützten Forschungstools („BOOC: Blended Open Online Course“) und durch

eine Intensivierung der Vernetzung zwischen den Ausbildungsorten bzw. -phasen („InPhas: Institutionen entwickeln phasenübergreifende Kompetenzen“);

- im Teilprojekt 2 („e-Portfolio“ p:ier) durch eine individuelle Lern- und Dokumentationsplattform;
- im Teilprojekt 3 („SPP: Studien-Praxis-Projekte“) durch Mitwirkung an konkreten Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten;
- im Teilprojekt 4 („Spotlights Lehre“) durch die reflektierende Verzahnung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen in praxisnahen Situationen.

Mit diesen innovativen Formaten eines im weiteren Sinne Forschenden Lernens werden folgende Dimensionen einer Lehrerbildung gefördert, die auf die Kultivierung eines reflexiven Habitus zielen:

- *Vernetzung und Zusammenhangstiftung:* Die Studierenden sollen fachliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen nicht nur am Ausbildungsort der Universität, sondern auch im Kontakt mit der Schulpraxis in Übergangsräumen sinnstiftend in ein Verhältnis setzen können.
- *Selbstbestimmtes Lernen:* Die Studierenden

sollen ihre Lernprozesse unter Regie nehmen und im Sinne von Selbstbildung und in einer aktiven Nutzung der Lerngelegenheiten eigene Entwicklungsaufgaben und -perspektiven formulieren können.

- *Rekontextualisierungskompetenz:* Studierende sollen in Methoden und Praktiken des Reflektierens und der Wissenskonstruktion ausgebildet werden. Um theoriegeleitet das eigene Handeln sowie Unterrichtspraxis analysieren und reflektieren zu können, müssen die Studierenden lernen, autonom mit theoretischem Wissen umzugehen und dieses jenseits einfacher Übertragungslogiken für praktische Kontexte rekonstruieren zu können.
- *Kooperation:* In Antizipation von kollegialer Kooperation als Ort kommunikativer Reflexivität sollen Studierende häufiger die Gelegenheit erhalten, sowohl mit anderen Peers wie auch mit Hochschullehrenden und Lehrpersonen aus der Praxis gewinnbringend und auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten. So lernen sie Reflexion nicht als einsame, sondern gemeinschaftliche Praxis der Perspektivenübernahme und Kontrastierung sowie des voneinander Lernens kennen und schätzen.

FIT – Forschungswerkstatt integriert

Sabrina Tietjen, Julia Neuhoﬀ, Christine Barp, Maria Peters, Andreas Klee

Konzeption des Teilprojektes

Lehrerbildung benötigt bereits während des Studiums eine stärkere Berufsfeldorientierung, um die von Studierenden und Berufseinsteigerinnen und -einsteigern erlebten Brüche zwischen Studium und Beruf zu relativieren und um zwischen Theorie und Praxis einen fruchtbaren Austausch zu ermöglichen (vgl. Terhart 2000).

Eine forschungsbasierte Lehre sowie universitär begleitete schulpraktische Erfahrungen in der ersten Ausbildungsphase können praktische Bezüge zum späteren Berufsfeld herstellen. In diesem Zusammenhang wird im Projekt „Schnittstellen gestalten“ Rückgriff auf das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens bzw. Forschenden Studierens genommen. Dieses hat zum Ziel, Studierende durch eigene Forschungsaktivitäten beim Aufbau einer forschenden Haltung zu unterstützen und davon ausgehend die Entwicklung eines Reflexionsvermögens anzubahnen, das ihnen ermöglicht, professionelles Wissen über ihr zukünftiges Praxisfeld zu erlangen und als solches strukturieren zu können (vgl. Huber 2013; Kunze 2012).

Für eine gelingende Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung und der Verbindung von Forschendem Studieren und Reflexion werden im Teilprojekt 1 „FIT – Forschungswerkstatt integriert“ zentrale Kompetenzen Forschenden Lernens und Studierens systematisch auf- und ausgebaut.

Das Teilprojekt fokussiert:

- Die Förderung von Kompetenzen des Forschenden Studierens.
- Angebote zur Anlage und Entwicklung einer forschenden Haltung.
- Die Förderung der Reflexionsfähigkeit im Sinne einer Problematisierungsfähigkeit der Studierenden und Referendare.
- Die Unterscheidung und Integration einer persönlich-berufsbezogenen und einer systembezogenen Perspektive auf das Berufsfeld.

Das Vorhaben wird aus drei Perspektiven

realisiert:

- Durch die Konzeption und Implementierung von Online-Studienangeboten zu empirischen Methoden und Methodologien („Blended Open Online Courses“: BOOC).
- Durch den Ausbau einer Struktur zur phasenübergreifenden Abstimmung einer verstärkten Theorie-Praxis-Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung („Institutionen entwickeln phasenübergreifende Kompetenzen“: InPhas):
- Durch einen institutionalisierten disziplinen- und fächerübergreifenden Austausch über Verständnisse von Forschendem Lernen und Studieren (Expertendialog).

Die Projektbeteiligten kommen aus den Fachbereichen 2, 8, 9, 10 und 12 sowie dem Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML) der Universität Bremen.

Theoretischer Bezugsrahmen zum Leitbild des Gesamtprojektes

Forschendes Studieren birgt gemäß professionstheoretischer Annahmen, an denen sich die Arbeit im Teilprojekt 1 (TP 1) orientiert, die Chance, Reflexivität als Kernmerkmal der pädagogischen Professionalität einzuüben und eine entwicklungsoffene Professionalität anzubahnen (vgl. Combe/Kolbe 2008; Fichten/Meyer 2014).

Indem Studierende Praxisphasen durch Forschungsbezüge gestalten, lernen sie etwas über die Strukturlogik von Schule und sie erhalten die Gelegenheit, die eigenen Handlungsrou-tinen sowie die Praktiken von Lehrkräften systematisch und regelgeleitet zu beobachten und zu reflektieren. Durch Forschendes Studieren können zukünftige Lehrerinnen und Lehrer das Verhältnis von allgemeiner komplexer Theorie und der konkreten Praxis, die sich immer einzelfallbezogen zeigt, bearbeiten (vgl. Tietjen/Thünemann 2017).



Sofern Formate Forschenden Studierens in die unterschiedlichen Studienphasen Eingang finden, können Studierende sukzessive eine forschende Haltung entwickeln, wodurch sie in der Studienabschlussphase in die Lage versetzt werden, ein eigenes Forschungsinteresse zu bearbeiten. Auf diese Weise wird schon im Studium die Entwicklung einer forschenden Haltung unterstützt, die in der späteren Berufspraxis zur reflexiven Bearbeitung des ansonsten implizit bleibenden eigenen „Erfahrungswissens“ notwendig ist (vgl. Bastian/Helsper 2000 zit. nach Combe/ Kolbe 2008: S. 860).

Das Verständnis eines *Reflective Practitioner* aus Sicht des Teilprojektes

Das Verständnis vom Leitbild eines *Reflective Practitioner* im TP 1 (s. Abb. 1) äußert sich vor dem Hintergrund des Forschenden Studierens darin, durch kontinuierliche Reflexion, Evaluation und Weiterentwicklung der pädagogisch-praktischen Handlungen eine forschende Haltung zu entwickeln, die dazu befähigt, selbst innovativ wirken zu können (vgl. KMK 2014, S. 3).

Ziel des Teilprojektes ist die Entwicklung und Bereitstellung ausgewählter Beobachtungs-, Untersuchungs- und Beurteilungsinstrumente zur Ausbildung einer verbesserten Handlungsqualität. Dabei steht die Anbahnung einer Professionalisierung im Mittelpunkt, indem die Studierenden in der Aneignung fachbezogenen Wissens lernen, theoriegeleitete Reflexion und erfahrungsbasierte Handlungen zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei spielt die Reflexion der eigenen Lehr- und Lernhaltung und des eigenen Denkstils eine bedeutende Rolle. Kompetenzen Forschenden Studierens und Lernens, die in der ersten und zweiten Ausbildungsphase vorbereitet und ausgebaut werden, sind aus Sicht des Teilprojektes erforderlich, um die Problematisierung berufsfeldspezifischer Sachverhalte sowie deren (selbst-)kritische Reflexion zu ermöglichen. Das Teilprojekt vereint in diesem Zusammenhang unter dem Begriff des Forschenden Lernens verschiedene Kontexte, die in den Implementierungsstrategien der Projektperspektiven (BOOC und InPhas) realisiert werden:

- Forschendes Lernen als Forschendes Studieren ist strukturgebend für die gesamte universitäre Ausbildung und zielt auf grundsätzliche Kompetenzen einer spezifischen Weltaneignung.
- In der universitären Lehramtsausbildung

führt das Forschende Studieren zu einer Vernetzung von wissenschaftlichen und berufsorientierten Kompetenzen unter dem Leitbild des *Reflective Practitioner*.

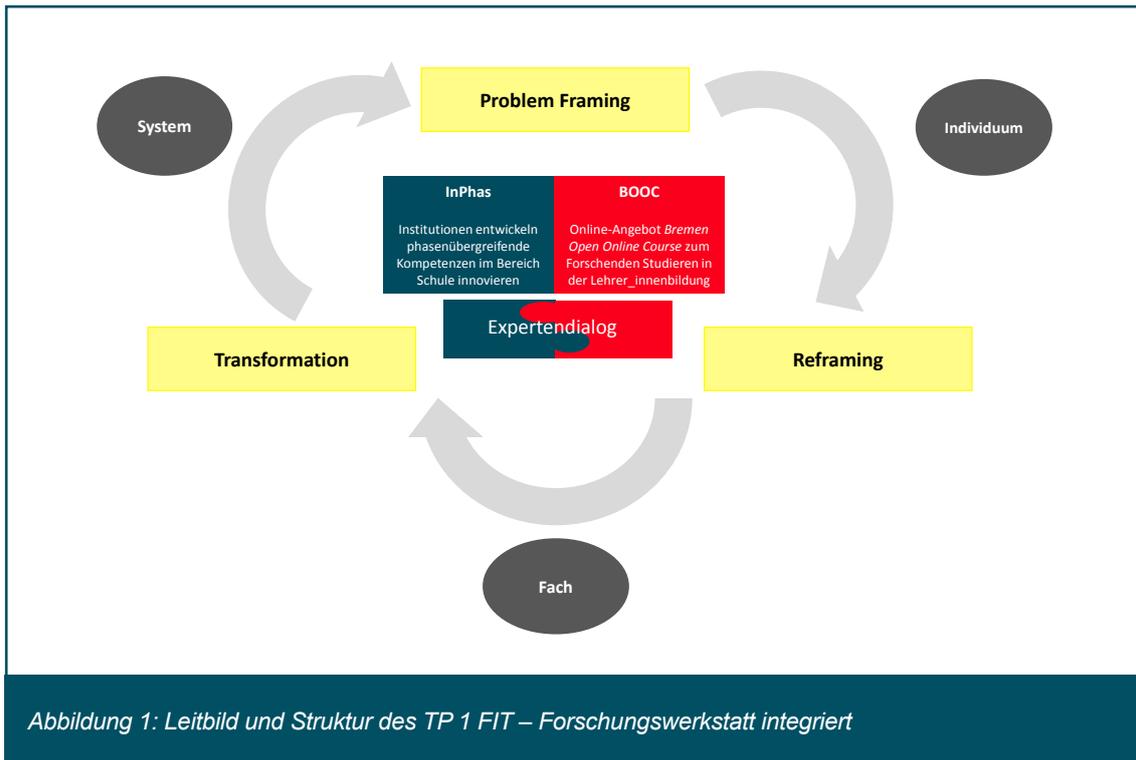
- Forschendes Lernen als didaktisch-methodisches Prinzip ist handlungsleitend für die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Praktika und zielt darauf ab, die Kompetenz Forschendes Lernen im Unterricht zu initiieren, zu begleiten und auszuwerten.
- Forschendes Lernen als phasenübergreifendes Ausbildungskonzept bildet eine didaktisch-methodische Infrastruktur der Lehramtsaus- und -fortbildung, welche die zuvor genannten Kontexte sinnstiftend aufeinander bezieht und durch den Einbezug der zweiten und dritten Phase der Lehramtsausbildung erweitert.

Schöns Idee von Lehrerinnen und Lehrern als *Reflective Practitioner* wird damit im TP 1 auf der Grundlage einer systemtheoretischen Perspektive um die Dimension der Rahmenbedingungen erweitert (vgl. Schön 1983).

Problem Framing – Reframing – Transformation

Drei Vorgänge im Sinne zirkulärer Entwicklungsprozesse sind während der Tätigkeit des Forschenden Studierens für die Ausbildung einer forschenden Haltung zentral:

- „Problem Framing“ ist als der Prozess zu verstehen, in dem die Identifikation von Problemlagen im Vordergrund steht. Er zielt auf die Fähigkeit, ein Problem, das sich auf das Handlungsfeld Schule und Unterricht bezieht, als solches erkennen und kontextuell beschreiben zu können, z.B. die Identifikation von Unterrichtsstörungen.
- „Reframing“ beschreibt den Prozess einer Re-Organisation von Praxis(-deutungen) auf Grundlage dieser Problemlagen: Die mögliche Praxisdeutung "Störungen als Irritation in der Unterrichtssituation" bietet in einem Reframingprozess z.B. die Gelegenheit, die Perspektive zu wechseln und den Fokus weg von der Störung hin zu einem Überdenken des unterrichtlichen Handelns zu lenken.
- Der Prozess der Transformation bezieht sich auf Abläufe problemsensibler Strukturierungsfähigkeiten, die im Reflexionsprozess relevant sind und gleichzeitig die Voraussetzung für ein zirkuläres Reflexionsgeschehen bilden. Transferprozesse zielen darauf ab, die Erkenntnisse aus den vorangegangenen



nen Prozessen strukturieren zu können (vgl. Weinert/Helmke 1996; Fichten/Meyer 2014). Dies bedeutet beispielsweise, die Problemlage "Unterrichtsstörung" als pädagogische, fach- oder professionsbezogene Herausforderung einordnen und auf den sich daraus ergebenden Handlungsdruck reagieren zu können (vgl. Meyer 2003). Auf diese Weise kann es auch gelingen, die Schul- und Unterrichtsentwicklung und das Qualitätsmanagement kritisch in den Blick zu nehmen. Die daraus neu zu entwickelnden Fragestellungen geben Anlass für den zirkulären Reflexionsprozess.

Entwicklungs- und Implementationsbeispiele in „FIT“

Maßnahmen für die systematische Entwicklung von Kompetenzen Forschenden Lernens und Studierens werden im Teilprojekt FIT mit dem Online-Studienangebot BOOC sowie dem phasenübergreifenden Ausbildungskonzept InPhas auf vielfältige Weise konzipiert, erprobt und evaluiert.

Digital und dialogisch forschend(d) lernen: Das Online-Studienangebot „BOOC – Educational Research“

Die TP 1-Projektperspektive „BOOC – Blended Open Online Course Educational Research“

sieht die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Online-Studienangebots zu empirischen Methoden und Methodologien im Forschungsfeld von Schule und Bildung vor.

Ziele sind:

- Die Entwicklung passgenauer und bedarfsgerechter Online-Inhalte zur Entwicklung von Forschungsdesigns und Anwendung empirischer Forschungsmethoden.
- Die flexible Integration und curriculare Verankerung in die fachdidaktische und fächerübergreifende Lehre der Lehrerbildung.
- Die Implementation einer interdisziplinären digitalen Schnittstelle im Bereich von Forschungsdesigns und Forschungsmethoden.
- Die Unterstützung des Selbststudiums und des kommunikativen Austausches im Forschungsprozess von Lehramtsstudierenden in der Abschlussphase.

Forschendes Studieren im „Blended-Learning-Szenario“

Das Teilprojekt geht davon aus, dass die Kenntnis und Anwendungspraxis empirischer Forschungsmethoden als Gelingensbedingungen Forschenden Studierens zu formulieren sind (vgl. Hellmer 2009). Die Unterstützung des systematischen Auf- und Ausbaus notwendiger Kompetenzen durch Angebote in

Lehre und zum Selbststudium zur Entwicklung einer forschenden Haltung setzt sich BOOC zum Ziel.

Adressatinnen und Adressaten des Online-Studienangebots BOOC sind Studierende, insbesondere im letzten Studienjahr des „Master of Education“, die vor der Planung und Anfertigung der empirischen Abschlussarbeit stehen sowie Dozierende, die sie in zweisemestrigen Begleitveranstaltungen dabei unterstützen.

Eine spezifische Herausforderung für die Lehre in den Begleitveranstaltungen sind die individuell unterschiedlich verlaufenden Forschungsprozesse der Studierenden. Hier bedarf es der Entwicklung einer geeigneten Vernetzung zwischen Präsenz- und Onlinelehre als „Blended-Learning-Szenario“, um die individuellen ebenso wie die kollaborativen Forschungsprozesse der Studierenden produktiv zu unterstützen und zu fördern.

Ergebnisse einer 2016 im Projekt durchgeführten Evaluationsstudie geben Aufschluss über einen Mangel im forschungsmethodischen Angebot für die Lehramtsausbildung und das Fehlen systematischer Absprachen zwischen den Fächern des Lehramtsstudiums. Diese Evaluationsergebnisse sind anschlussfähig an bisherige Erfahrungen mit dem Lehr-Lernkonzept des Forschenden Studierens (vgl. Komoss/Peters 2017).

Ausgehend von dieser Problemlage wurde BOOC als „Blended-Learning-Szenario“ konzipiert. Die prozessorientierten und zugleich flexibel adaptierbaren Module des Studienangebots (s. Abb. 2) lassen sich an die Bedürfnisse verschiedener Fachdisziplinen und individueller Lehr-Lern-Voraussetzungen gut anpassen.

Von der Entwicklung einer Fragestellung durch handlungsorientierte Elemente bis zur Erstellung der M.Ed.-Abschlussarbeit erhalten Studierende Unterstützung in Phasen des Selbststudiums, aber auch in kollaborativen Prozessen, wie etwa der Analyse von Datenmaterial im Team und dem Austausch von Forschungsergebnissen. Für Lehrende bietet BOOC die Präsenzlehre ergänzende Materialien und Methoden.

Die „Blended-Learning-Szenarien“ in BOOC integrieren digitale Medien und Forschendes Studieren in der Lehrerbildung auf Grundlage

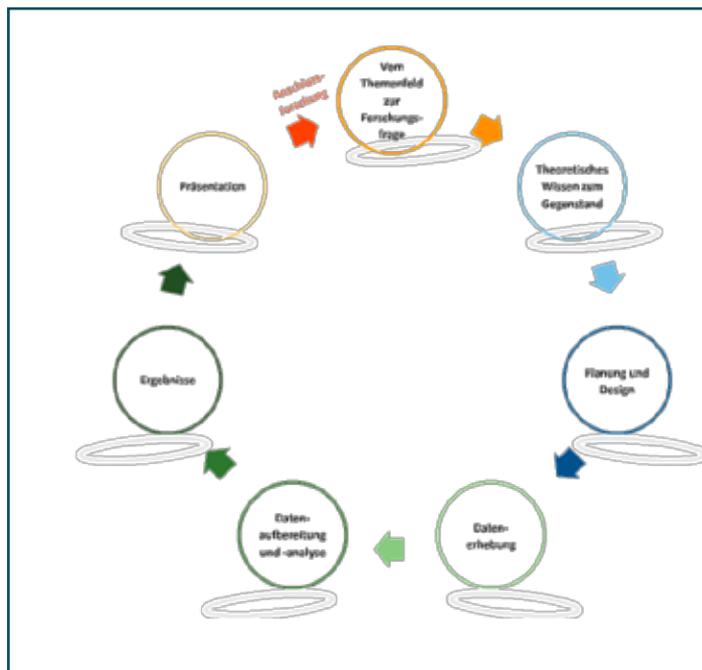


Abbildung 2: Das „BOOC-Bubbledesign“ zur Organisation der Module

zweier Ansätze: Medien dienen zum einen als Werkzeug, um forschungspraktische Prozesse, wie Literatur- und Materialsammlung, Datenorganisation, Datenaufbereitung und -analyse, zu unterstützen. Zum anderen entstehen durch die Nutzung und Gestaltung didaktisch strukturierter und individueller sowie kollaborativer Module Handlungs- und Kommunikationsräume im Kontext von Bildung und Forschung. Das Angebot greift somit auch sozio-kommunikative Aspekte des Lern- und Forschungshandelns auf und erweitert es in den digitalen Raum (vgl. Hofhues/Reinmann/Schiefner-Rohs 2014; Muckel/Kergel 2014, S. 36 f.). Forschend Studierende der Lehrerbildung erlangen damit zugleich digitale Kompetenzen, die im Kontext ihres Berufsfeldes relevant für eine „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2016) sind: Die Methoden der Aneignung werden in diesem Prozess gleichsam zum Inhalt (vgl. Reinmann 2011, S. 3).

Entwicklungsszenarien und Strukturkonzept von BOOC

BOOC basiert auf dem Lernmanagementsystem „Moodle“ und nutzt dessen bereitgestellte Grundelemente und Plug-Ins, welche durch extern entwickelte Tools erweitert werden. Mit Hilfe dieser Architektur sind die Inhalte und Tools zum Forschenden Studieren innerhalb von drei

aufeinander bezogenen und miteinander verknüpften Bereichen organisiert:

Das Design der Vermittlungsebene beinhaltet multimediale Module zur Konzeption des Forschungsdesigns und zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die speziell für die Perspektiven des Lehramtsstudiums und verschiedener Fachkulturen aufbereitet sind. Die Partizipationsebene unterstützt durch digitale Kommunikationsräume und -instrumente partizipative, interaktive und kollaborative Prozesse der Studierenden (z. B. gemeinsames Arbeiten an bild-, text- oder videobasierten Dokumenten), auch im Austausch mit den Dozierenden. Die Präsentationsebene ermöglicht durch die Integration von „Portfolio-Addons“ das fakultative Zeigen von Fragestellungen, Artefakten und Ergebnissen aus studentischen Forschungsprozessen. Es findet dort auch eine Diskussion und Beurteilung des Präsentierten durch die „Peers“, die Dozierenden und eine weitere (zugelassene) Öffentlichkeit statt.

protokollarischen Visualisierungstechnik zu den Bereichen Dramaturgie (zeitliche/inhaltliche Seminargestaltung), Partizipation (Handlungsformate im Seminar) und Präsentation (Formen des Austauschs) werden die Ausführungen der Lehrenden im Dialog grafisch dokumentiert und zugleich analysiert. Das Format der Kreativsitzung ist darüber hinaus auch für die Studierenden eine in BOOC beschriebene Forschungsmethode zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen.

Im Dialog mit den Dozierenden entstanden im Laufe einer Kreativsitzung weitere Überlegungen zu Onlinetools und -inhalten, die eine Lehre im Forschungsprozess Studierender sinnstiftend unterstützen können. Die Ergebnisse der Kreativsitzungen fließen in einen didaktischen Methodenkatalog für Lehrende ein, der das Online-Studienangebot BOOC zusätzlich ergänzt.

„The Problem is to know what the Problem is“: „Problem Framing“ mit dem „Blended Open Online Course“

Interaktive Tools zum Forschenden Studieren unterstützen Studierende dabei, eine Problemmatisierungsfähigkeit zu entwickeln, die es ermöglicht, berufsspezifische und fachbezogene Problemlagen und Fragen in reflexiver Weise identifizieren und formulieren zu können. Die Sensitivität und die Kompetenz, diese Problemlagen aufzuspüren, zu erkennen und als Situationen mit einem Handlungsdruck explizieren zu können, äußern sich im Vorgang des „Problem Framing“ (vgl. Fichten/Meyer 2014; Horstkemper 2003; Vetter et al. 2014). Eine berufsfeldspezifische Problemmatisierungsfähigkeit ermöglicht die Einnahme einer reflexiven Distanz (vgl. Fichten/Meyer 2014). Sie schlägt sich in Bezug auf das Forschende Studieren im Vermögen zur Operationalisierung nieder und verweist auf die Entwicklung eines (forschungs-)systematischen und regelgeleiteten Denkens und Handelns (vgl. ebd.).

Ein Intro zu den Begründungszusammenhängen des Forschenden Studierens in der Lehrerbildung bereitet in einem einführenden Modul inhaltlich auf das Online-Studienangebot vor. Eine erste Erprobung und Evaluation dieses Moduls in einem erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar ergab, dass ein Einflechten dieser Vermittlungs- und Reflexionsebene von den Studierenden als gewinn-

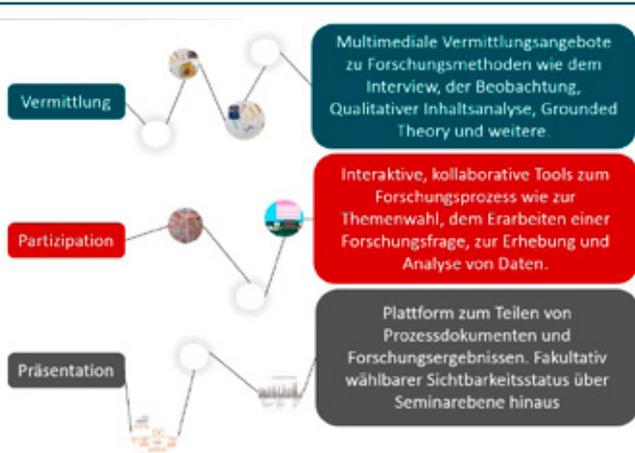


Abbildung 3: Didaktische Bereiche von BOOC

Anregungen zum didaktischen Konzept und Design von BOOC liefern u. a. Ergebnisse aus Evaluationsanalysen zum Forschenden Studieren. Wesentlich geprägt wird das Online-Studienangebot durch Erkenntnisse, die im Rahmen einer im Projekt entwickelten Methode zur Konzeption und Analyse von Lehr-Lern-Arrangements gesammelt wurden: In einer fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kreativsitzung geben Dozierende ausgewählter Fächer und Bereiche des Lehramtsstudiums Einblick in ihre Lehre im Abschlussmodul des „Master of Education“. Mit Hilfe einer

bringend und für die Forschungshandlungen der Masterabschlussphase als sinnstiftend empfunden wurde.

Kreativtools für den Einstieg in den Forschungsprozess

Zur Entwicklung von forschungsorientierter Problematisierungsfähigkeit bietet BOOC u. a. handlungsorientierte Kreativtools, die bei der Suche nach Forschungsthemen zum Einsatz kommen können. Im Sinne des „Problem Framing“, das darauf abzielt, Problemlagen zunächst zu identifizieren und zu formulieren, bedient sich das Kreativtool „Ideenkiste“ der visualisierenden Strategien des „Concept Mapping“ (s. Abb. 4). Ein eigens dafür programmiertes Tool wird begleitet durch reflexionsanregende Übungen, wie z. B. einer methodischen Anleitung zur Entwicklung eigener Fragestellungen im Rahmen der Masterarbeit. In Prozessen des visuellen Denkens können auf diese Weise berufsspezifische und fachbezogene Themenfelder des eigenen Interesses aufgespürt, identifiziert und begrifflich strukturiert werden (vgl. Fichten/Meyer 2014; Horstkemper 2003; Vetter et al. 2014).

An eine theorieorientierte Fokussierung der gefundenen Themenfelder schließt die Entwicklung von Forschungsfragen an. In BOOC wird dieser Prozess ergänzt von multimedialen Inhalten, welche die Bedeutung und Gestaltung von Forschungsfragen und Forschungsdesigns in einer empirischen Untersuchung vermitteln. Auf der Präsentationsebene ist es den Studierenden möglich, die eigenen Forschungsfragen durch „upload“ in ihrem (Portfolio-)Bereich den Kommilitoninnen und Kommilitonen und den Dozierenden zur Diskussion zu stellen. Darüber hinaus kann im Rahmen der (virtuellen) Organisationseinheit „Begleitseminar“ das eigene Material allen Seminarangehörigen zur Ansicht und Kommentierung freigeschaltet werden, um kollaborativ reflexive Prozesse anzuregen.

Erkenntnisse aus Veranstaltungen, in denen Teile von BOOC bereits erprobt wurden, zeigen auf, dass die Phase der Ideenentwicklung und die Genese einer Fragestellung eine besondere Herausforderung für die Studierenden darstellt. Studierende, die mit dem BOOC Modul „Vom Themenfeld zur Forschungsfrage“ in einem Begleitseminar zur Forschung in der Kunstpädagogik gearbeitet haben, geben

in einer Seminarevaluation an, dass sie ihre Fähigkeiten, Problemfelder ausgewählter Forschungsbereiche identifizieren und darlegen zu können, als sehr gut bis gut einschätzen. Eine ähnlich positive Bewertung geben die Studierenden bezüglich ihrer Fähigkeit ab, Fragestellungen und Hypothesen sowie deren Relevanz im Forschungsfeld begründen und bewerten zu können.

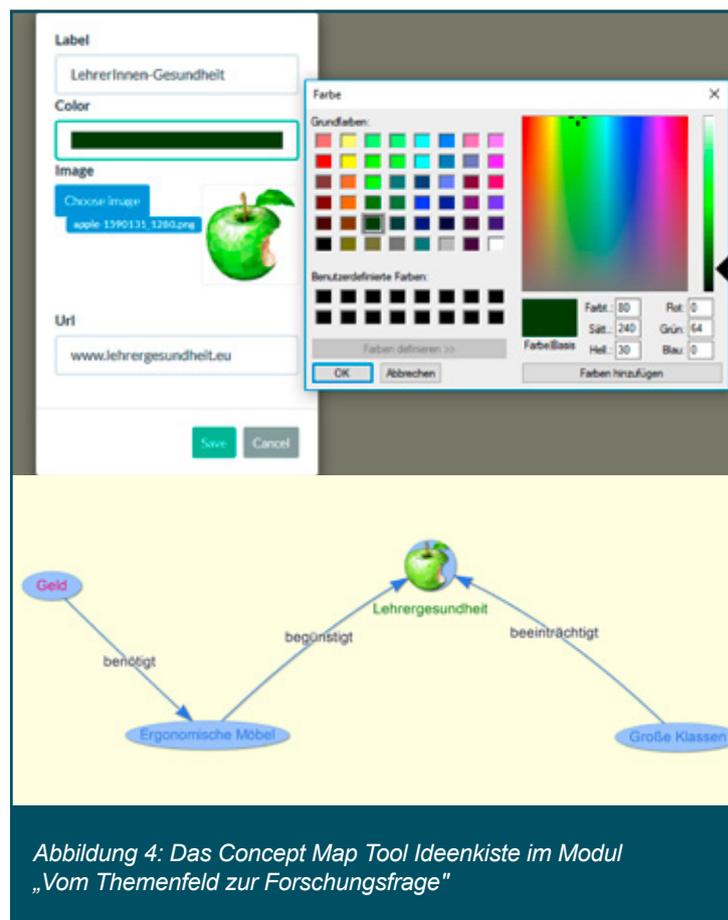


Abbildung 4: Das Concept Map Tool Ideenkiste im Modul „Vom Themenfeld zur Forschungsfrage“

„Reframe and transform“: Forschend tätig sein

BOOC bietet acht „Blended-Learning-Module“ zu ausgewählten qualitativen und quantitativen Methoden (s. Abb. 2), die in ihrer medialen Aufbereitung vom Expertinnen- und Experteninterview über hypermediale Erklärvideos und Best-Practice-Beispiele bis hin zu den Kreativtools unterschiedlicher Lehr- und Lernwege reichen. Ergänzt werden die im Projekt entwickelten Inhalte und Maßnahmen von Hinweisen zu weiteren Tools und Kursen im Netz. Exemplarisch wird im Folgenden die Aufbereitung einer Forschungsmethode näher beschrieben.

Einblicke in Forschungshandlungen: „On-Action-Coding“

Im Vermittlungsmodul für die Methode der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ finden sich neben einführenden Texten und Visualisierungen bspw. videografische Dokumentationen der Paraphrasierungs- und Kodierungsprozesse anderer Forschender. Dieses „On-Action-Coding“ Format gibt auf Grundlage niedrigschwelliger Text- und Bilddokumente Einblick in den Prozess der ersten forschungsanalytischen Textannäherung. Durch den gewählten Bildausschnitt, der sich auf den zugrundeliegenden Text und die aktiven Hände des Forschenden konzentriert, werden die gestischen Handlungen in der Textarbeit sichtbar. Unterstützung findet die Visualisierung durch einen Off-Kommentar, der beschreibt, welche Denk- und Handlungsprozesse sich in den einzelnen Schritten der Arbeit am Text abspielen und welche Entscheidungen zur Markierung oder Kommentierung bestimmter Abschnitte getroffen werden. „On-Action-Coding“ Formate der Textannäherungsphase bieten Forschungsneueinsteigerinnen und -neueinsteigern einen Einblick in verschiedenartige Möglichkeiten eines Anfangens und können dadurch eine allzu große Scheu vor dem Arbeiten mit empirischen Daten mindern (vgl. Komoss/Peters 2017).

Zur Weiterarbeit mit der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ hält BOOC ein Tabellentool bereit, das einen Transferprozess von der Textarbeit zu Schritten der Paraphrasierung und Generalisierung ermöglicht und schließlich die Erstellung eines Kodierleitfadens vorstrukturiert und unterstützt. Ein solches Vorgehen bereitet auf die Arbeit mit Software zur Datenanalyse (z. B. f4analyse oder MaxQDA) vor, wie sie zur Text- und Bildanalyse in einigen Seminaren zur Forschungsbegleitung im Master genutzt werden. Im Präsentationsbereich von BOOC können dann die Dokumente dieses Prozesses (Transkripte, Kodierleitfäden) zur Kommentierung und gemeinsamen Weiterarbeit im Seminar freigeschaltet werden.

Ein „On-Action-Coding“ wird auch für andere Methoden im Online-Studienangebot zur Verfügung gestellt, wie etwa für „Dokumentarische Methode“ oder die „Grounded Theory“.

Systematisch, abgestimmt und vernetzt – Institutionen entwickeln phasenübergreifende Kompetenzen (InPhas) im Bereich Schule innovieren

Die phasenübergreifende Abstimmung forschenden Lernens und Studierens im Studium und in der Berufspraxis wird über ein kooperatives Partnerschaftsmodell umgesetzt, das auf den Strukturen und Vorarbeiten der an der Universität Bremen bereits seit 2007 bestehenden Sozietäten für Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften aufbaut. Vertreter und Vertreterinnen aus der Universität, der Schulpraxis sowie des Landesinstituts für Schule (LIS) – und damit aus allen an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen im Land Bremen – erarbeiten und entwickeln über eine fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung mit jeweils in den Fächern identifizierten Problemlagen gemeinsam Kompetenzen des Forschenden Lernens. Durch die regelmäßige Zusammenkunft der Partnerinnen und Partner der verschiedenen Institutionen entsteht ein hybrider Erfahrungs- und Diskursraum bzw. ein sogenannter Dritter Raum (vgl. Reusser/Fraefel 2017; Zeichner 2010; Wenger 1998): „Third spaces in teacher education are spaces where academic knowledge, practitioner knowledge and the knowledge that exists in communities come together in new, less hierarchical ways, in the service of teacher learning“ (Zeichner 2010, S. 92). InPhas (an der Universität Bremen) stellt in diesem Sinne einen Denk- und Arbeitsraum der gemeinsamen Organisations-, Schul- und Unterrichtsentwicklung dar. Die partnerschaftliche und gleichberechtigte Kooperation zwischen Dozierenden, Lehrerinnen und Lehrern sowie Fachleitungen wird durch Kooperationsvereinbarungen und Entlastungsstunden gestützt. In einer so verbesserten Zusammenarbeit zwischen den Institutionen werden gemeinsam priorisierte Themen der Lehrerbildung identifiziert. Im Mittelpunkt steht hierbei vor allem eine Stärkung des von der KMK formulierten Bereichs „Schule innovieren“.

In regelmäßigen Treffen (s. Abb. 5, Diskursraum Ausbildungskonzept) findet ein Theorie-Praxis-Austausch zwischen Universität, LIS und Schulen darüber statt, welche Kompetenzen Forschenden Lernens den Kompetenzbereich Innovieren stärken können (Ziele der Ausbildung und Qualitätsanforderungen), wo diese bereits in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen verankert sind (Referenzrahmen), wie

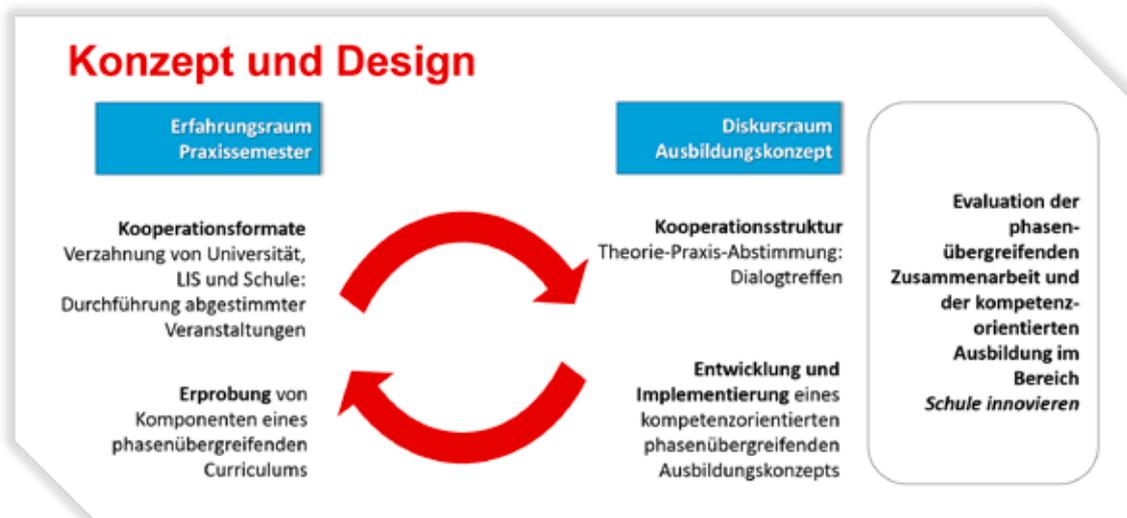


Abbildung 5: Phasenübergreifende Zusammenarbeit

erworbene Teilkompetenzen sinnvoll über die erste und zweite Phase der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt werden können (phasenübergreifende curriculare Einbettung und Abstimmung) und wie das entwickelte Curriculum in den Phasen der Lehrerbildung umgesetzt werden kann (Angebote und Maßnahmen).

In gemeinsamen Veranstaltungen werden Komponenten des Ausbildungskonzeptes erprobt, verändert und angepasst (s. Abb. 5, Erfahrungsraum Praxissemester). Insbesondere der Erfahrungsraum Praxissemester bietet sich für eine Zusammenarbeit an, da die Studierenden von Vertreterinnen und Vertretern der Universität und des Landesinstituts für Schule gemeinsam in der Praxisphase, die in Schulen stattfindet, begleitet werden. Die institutionsübergreifenden Sozietäten (Universität, Schule und Landesinstitut für Schule) identifizieren hierfür zentrale Themen des Unterrichtens und der Schulentwicklung, welche sie in konkrete Formate für das Praxissemester übersetzen, die von den Studierenden in der Praxisphase ausprobiert und reflektiert werden. Das Praxissemester dient so als eine Experimentierzone, die dabei hilft, allgemeine Problemstellungen methodisch und inhaltlich zu konkretisieren und zu reflektieren (vgl. Reusser/Fraefel 2017).

Die für das Praxissemester entwickelten Konzepte sind integraler Bestandteil eines berufsbio-graphischen Professionalisierungsprozesses, der seine Fortsetzung im Referendariat und

in der Berufseingangsphase findet. Die Ergebnisse des Austausches werden in einem Ausbildungskonzept „Schule innovieren“ zusammengefasst, das an Universität und LIS implementiert wird. In sich anschließenden Evaluationen sollen sowohl die Einschätzungen der Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Institutionen bezüglich ihrer Zusammenarbeit sowie die Erfahrungen der Studierenden im Praxissemester eingeordnet und reflektiert werden.

InPhas: Das Prinzip Selbstprofessionalisierung institutionalisieren

In dem Teilprojekt wird die Lernhaltung bzw. der Denkstil des Reflexiven sowie Forschenden Lernens in der ersten Phase der Lehrerbildung angebahnt. Indem jeweilige Teilkompetenzen institutionell und durch phasenübergreifende Curricula verankert werden, wird das kontinuierliche Weiterlernen in Ausbildung und im Beruf in diesem Sinne weitergeführt. InPhas versucht damit, ein „berufliches Selbstverständnis der fortwährenden Weiterprofessionalisierung auf der Grundlage eigener und fremder Erfahrungen“ (Reusser/Fraefel 2017, S. 17 f.) durch Kompetenzen des Forschenden Lernens anzubahnen. Das Projekt fokussiert damit eine systembezogene Perspektive: Durch die strukturelle Konfiguration der Institutionen erfolgt die Ausbildung zu einer reflektierten Praktikerin bzw. einem reflektierten Praktiker über eine integrative und phasenübergreifende Verschränkung von Theorie und Praxis sowie phasenüber-

greifende Verschränkung von forschendem und reflexivem Lernen. Die Entwicklung einer Haltung des Reflexiven und Forschenden Lernens erfolgt in Ausbildungsschleifen mit den Ausbildungselementen Forschung und Reflexion: Von der ersten zur zweiten Phase der Lehrerbildung sowie der Berufseinstiegsphase nehmen forschungsmethodische Ausbildungselemente ab und theoriegeleitete Reflexionen zu. Die Zielperspektive ist damit, dass ein explizit erworbenes forschungsmethodisches Wissen die implizite Grundlage der Praxisreflexion bildet.

Innovieren als zentrales Thema der Selbstprofessionalisierung

Der anspruchsvolle Kerngedanke von Reflexion, die Selbstprofessionalisierung, steht dabei in einem engen Zusammenhang mit der Idee des Innovierens von Schule. Schule und Unterricht unterliegen hinsichtlich der Art, wie sie konzeptualisiert und wahrgenommen werden einem „Gestaltwandel“ (vgl. Reusser/Fraefel 2017, S.11), welcher einen eigenverantwortlicheren Umgang mit Unterrichtsinhalten und -geschehen fordert. Lehrerbildung muss bei den auszubildenden Lehrpersonen Potenziale schaffen, die es ihnen ermöglichen, sich diesem Gestaltwandel anzupassen und ihn aktiv zu fördern (vgl. Reusser/Fraefel 2017, S.11). Auch die KMK formuliert Innovieren als ein zentrales Thema der Selbstprofessionalisierung: „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen“ (KMK 2014, S. 3). Zu einer Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen gehört es auch, theoretische und empirische Wissensressourcen mit dem eigenen Tun produktiv zu verknüpfen (vgl. Reusser/Fraefel 2017). Eine solche Verknüpfung und Berufsfeldorientierung kann bereits während des Studiums in schulpraktischen Studien grundgelegt werden.

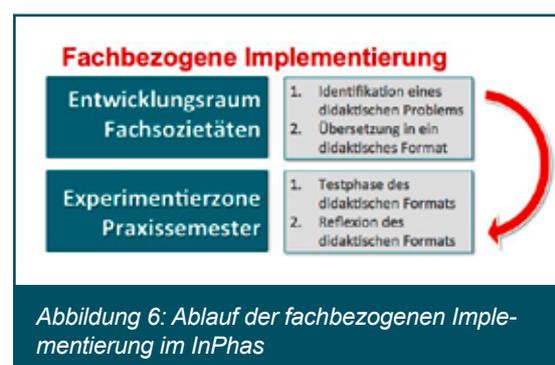
Selbstprofessionalisierung im Praxissemester

Das Praxissemester stellt einen Bildungsraum mit hoher subjektiver Relevanz dar. Dadurch dass Studierende durch die Anlage und Konzeption des Praxissemesters dazu angeregt werden, eigene Bedeutungszuschreibungen vorzunehmen, wird der grundsätzliche Erwerb

von Erfahrungen, Kenntnissen und Fähigkeiten auf Grund einer selbstreflexiven und theoriegeleiteten Konfrontation mit dem Handlungsfeld Schule möglich. Im Sinne Forschenden Lernens können fachbezogene Problemlagen anhand theoretisch begründeter Fragestellungen und Beobachtungsgesichtspunkte aufgespürt, erkannt und formuliert werden („Problem Framing“). Durch methodisch geleitete forschende Tätigkeit werden so nicht nur die (eigene und fremde) Wahrnehmung berufsfeldspezifischer Problemlagen und Sachverhalten fokussiert, sondern auch reflexive Momente befördert, wenn die Wahrnehmung mit anderen subjektiven oder objektiven, d.h. wissenschaftlichen, Theorien konfrontiert, geprüft und verändert wird („Reframing“). Bedeutend dabei ist, nicht bei den reflexiven Momenten als individualisierte professionelle Anspruchskonstruktion und Aufbürdung an die Studierenden stehen zu bleiben, lediglich als „Reflexion als Bekenntnis“ (Helsper/Tippelt 2011, S. 283). Zu einem reflexiven Lernen gehört es vielmehr, die Strukturlogiken, Widersprüche und Deutungsmuster des jeweiligen Feldes bzw. der Organisation Schule und auch Universität hinsichtlich einer Selbstprofessionalisierung offenzulegen sowie Entlastung und Unterstützung für die einzelnen Akteure zu schaffen („Transformation“).

Drei Beispiele fachbezogener Implementierungsstrategien

Forschendes Lernen und Reflexion vollziehen sich an fachlichen Inhalten (Konzept des „pedagogical content knowledge“, vgl. Shulman 1986; Mishra/Koehler 2006). Im Folgenden werden drei fachspezifische Beispiele aus dem InPhas näher ausgeführt, die exemplarisch die phasenübergreifende Verknüpfung von Forschendem Lernen und Reflexion skizzieren. In allen Fächern läuft die Entwicklung und Implementierung wie folgt ab:



Kompetenzerwerb im Biologieunterricht in Forschungsminiaturen erkunden

Guter Biologieunterricht erfordert Kompetenzorientierung, gerade vor dem Hintergrund von (sprachlicher) Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung. Sowohl in der universitären Ausbildung als auch in der Referendariatsausbildung ist die Frage nach dem Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zentral.

Im Praxissemester werden die Forschungsminiaturen als konkretes Format getestet, um eben diese differenzierte Form des Kompetenzerwerbs besser zu ermöglichen. In der Zusammenarbeit zwischen Dozierenden der Universität Bremen, Lehrerinnen und Lehrern sowie Fachleitungen hat sich ein Modell der Forschungsminiatur herauskristallisiert, das sowohl das in der universitären Ausbildung zentrale empirische Beobachten als auch das im Referendariat bedeutende Reflektieren integriert und aufeinander bezieht.

Englische Sprechkompetenz im Sprachendorf fördern

Ausgangspunkt des Kooperationsformats Sprachendorf ist ein Problem aus der Schulpraxis. Der Umgang mit Heterogenität erfordert innere Differenzierung, Individualisierung und Personalisierung, d. h. Formen des offenen Unterrichts, kooperativen Lernens und einer adaptiven Lernunterstützung. Gerade hinsichtlich der Förderung von Sprechkompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts fehlt es der Universität bisher noch an Konzepten. Die Idee ist es, Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die fremdsprachliche Kompetenzen (z. B. Sprechen) gezielt fördern und so angelegt sind, dass sie durch eine breite Differenzierung für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen zugänglich sind. Das Modell der „English Villages“, eine vor allem in der Praxis konkretisierte Idee, wird gemeinsam ausprobiert und durch Studierende sowie Referendarinnen und Referendare begleitet.

Demokratische Schule entwickeln

Ausgangspunkt einer inhaltlichen Zusammenarbeit in der politikdidaktischen Sozietät bildete das Problem, dass es sich bei der Institution Schule um eine undemokratisch organisierte Institution handelt, wodurch ein

Demokratielernen in dieser erschwert wird. Das hier angesiedelte Projekt ist folglich von der Überzeugung getragen, dass „Schule Innovieren“ mit dem Ziel der Förderung einer demokratischen Handlungsfähigkeit nur durch eine Veränderung der (kommunikativen) Schulkultur sowie der Entwicklung neuer Lehr- und Lernarrangements erreicht werden kann. Diese grundlegende Überlegung wurden für das Praxissemester in sog. Deliberationsforen methodisch übersetzt, erprobt und reflektiert. Die Foren haben vor allem die Einübung einer durch eine demokratische Diskussions- und Entscheidungskultur geprägte Kommunikation (deliberative Demokratie) zum Ziel, welche durch eine intensive Arbeit an einem Thema realisiert wird und sich grundlegend von normalen Kommunikations- und Entscheidungsformen in Schulen unterscheidet.

Erkenntnisse

Das Teilprojekt 1 „FIT – Forschungswerkstatt integriert“ geht davon aus, dass durch eine methodisch geleitete, forschende Tätigkeit und durch das eigenständige Hervorbringen von empirischen Ergebnissen die Wahrnehmung und Reflexion von Präkonzepten und subjektiven Theorien in der Lehrerbildung gefördert werden kann (vgl. Fichten/Meyer 2014). Die Erfahrungen im Teilprojekt zeigen, dass es sinnvoll und notwendig ist, die Idee der reflektierten Praktikerin und des reflektierten Praktikers in der hier gewählten Konkretisierung, als forschendes Weltverstehen, in unterschiedliche Strukturen einzubetten. Es braucht die praktische, methodisch gestützte Umsetzung Forschenden Studierenden, aber auch die institutionelle Verankerung in Form von ausbildungsphasenübergreifenden Konzepten, um eine nachhaltige Etablierung Forschenden Lernens und Studierens über verschiedene Bildungsbereiche hinweg zu implementieren. BOOC und InPhas zeigen dies exemplarisch auf und liefern erste Hinweise, wie dies über Fach- und Institutionengrenzen hinweg gelingen kann.

Für InPhas ergibt sich aus dem ersten Durchgang der phasenübergreifenden Zusammenarbeit die klare Erkenntnis, dass es elementar für die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsphasen ist, dass auf Fächerebene ein gemeinsames Entwicklungsziel als Start- und Endpunkt der Kooperationsbemühungen formuliert werden kann. Dies sollte idealerweise

eine Herausforderung aus der schulischen Praxis der Beteiligten darstellen. InPhas illustriert anschaulich, dass Schulinnovationsvorhaben fachspezifisch und problemzentriert erfolgen sollten, dies wird vor allem auf der politischen Steuerungsebene zumeist übersehen.

Die Erfahrungen mit BOOC zeigen, dass das berufsfeldorientierte und methodisch-forschungskompetente Handeln dazu beiträgt, theoretisch erworbene Erkenntnisse mit praktisch gewonnenen Erfahrungen zu verbinden und problematisierend reflektieren zu können. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter erhalten so die Gelegenheit, auf Grundlage der systematischen sowie regelgeleiteten Reflexion in das Berufsfeld gehen, um hier praktische Erfahrungen zu gewinnen und diese strukturieren zu können.

Damit Forschendes Studieren zu einer Einordnung und ggf. Neujustierung oder Anpassung, einem „Reframing“ eigener Präkonzepte im Sinne von Praxisdeutungen, kommen kann, werden ergänzend zu den expliziten Forschungshandlungen reflexive Formate notwendig, welche die langfristige Entwicklung und Etablierung einer forschenden Haltung befördern. Unter steter Vernetzung der Entwicklungsperspektiven des eigenen theoretischen und methodischen Wissens, Denkens und Handelns bleiben angehende Lehrkräfte reflexiv-forschend tätig. Sie können auf diese Weise erkennen, dass Strukturmomente einer

berufsbezogenen Komplexität zu Strukturmomenten einer forschenden Tätigkeit als äquivalent und gleichermaßen wichtig betrachtet werden sollten, um Transferprozesse für eine gelingende Professionalisierung im Lehrberuf anzuregen.

Expertendialog

Die Begriffe des Forschenden Lernens und Studierens gehören zum „Common Ground“ der „Scientific Community“, ebenso wie zur bildungspolitischen Rhetorik. Über die in beiden Bereichen zentralen Kompetenzen Forschenden Studierens und Lernens findet in dem semesterweise stattfindenden Expertendialog „Forschendes Lernen und Lehren interdisziplinär“ ein Austausch zwischen Lehrenden aller in der Lehrerbildung vertretenen Disziplinen statt. Mit dem Ziel, gemeinsam interdisziplinäre Lehrformate Forschenden Lernens zu entwickeln, werden darüber hinaus Formate der Praxisforschung, wie z. B. Fallarbeit oder Design-Based Research, diskutiert.

Teilprojektverantwortliche:

Prof. Dr. Maria Peters (FB 09),

Prof. Dr. Andreas Klee (FB 08)

Mitwirkende am Projekt FIT:

Christine Barp (FB 08), Alexander Del Ponte

(FB 12), Prof. Dr. Doris Elster (FB 02), Tim

Giesler (FB 10), Dennis Maciuszek (ZMML),

Julia Neuhof (FB 08), Dr. Silvia Thünemann

(FB 12), Sabrina Tietjen (FB 12),

Prof. Dr. Karsten D. Wolf (FB 12)



v. l. Dr. Silvia Thünemann, Prof. Dr. Doris Elster, Christine Barp, Julia Neuhof, Tim Giesler, Prof. Dr. Maria Peters, Prof. Dr. Karsten D. Wolf, Dennis Maciuszek, Alexander Del Ponte, Prof. Dr. Andreas Klee, Niccolo von Blanckenburg, Sabrina Tietjen

p:ier – Portfolio: individuell, elektronisch, reflektiert

Alexander Del Ponte, Christoph Fantini, Georgia Gödecke, Stephanie Grünbauer, Andreas Grünewald, Annika Grünewald, Yasemin Karakaşoğlu, Anne Levin, Katja Meyer-Siever, Sven Nickel, Dörte Ostersehl, Karsten D. Wolf, Melanie Zylka



Konzeption des Teilprojektes

Vor dem Hintergrund der Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Zielsetzung des *Reflective Practitioner* im Gesamtprojekt „Schnittstellen gestalten“ der Universität Bremen wird mit der Entwicklung, Implementation und Evaluation von e-Portfolios im Teilprojekt p:ier die systematische und synergetische Verknüpfung von fachdidaktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Elementen des lehrerbildenden Studiums verfolgt. Dabei müssen sowohl didaktische, systemische und technische Besonderheiten bzw. Anforderungen solcher elektronischen Formate, als auch Herausforderungen zur theoretischen Modellierung und Operationalisierung des Konstruktes „Reflexion“ berücksichtigt, konstruktiv gelöst und integriert werden. Der folgende Beitrag zeigt entsprechende Entwicklungen und Ergebnisse des Teilprojektes p:ier auf.

Das Teilprojekt „e-Portfolio“ (p:ier), welches im Rahmen des Gesamtprojektes „Schnittstellen gestalten“ an der Universität Bremen durchgeführt wird, verfolgt das Ziel, durch ein die Fachdidaktiken (der sprachlich/ästhetischen und gesellschaftswissenschaftlichen sowie der MINT-Fächer im Gymnasial- und Oberschullehramt, als auch der Deutschdidaktik im Primarbereich) und die Erziehungswissenschaften verbindendes e-Portfolio, das zunächst primär an den Praxisphasen anknüpft, eine systematische Vernetzung von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft zu fördern.

Zwar werden im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität Bremen innerhalb der unterschiedlichen Fachdidaktiken und in den Erziehungswissenschaften teilweise bereits Portfolios bzw. Portfolioelemente genutzt. Diese Elemente stehen jedoch in der Regel un-

verbunden nebeneinander. Im Rahmen des Teilprojektes werden, unter besonderer Berücksichtigung des übergeordneten, teilprojektübergreifenden Ziels der Entwicklung zum *Reflective Practitioner* und mit dem Schwerpunkt „Umgang mit Heterogenität“, Aufgabenformate entwickelt, welche von den Studierenden im Rahmen eines gemeinsamen e-Portfolios bearbeitet werden.

Neben der Sammlung der bearbeiteten Aufgaben in einer Art digitalen Sammelmappe kommt dem Portfolio eine weitere Bedeutung zu: So werden sowohl am Ende des Bachelors als auch im Masterstudium nach Abschluss des halbjährigen Praxissemesters individuelle Gespräche mit den Studierenden geführt, welche die Reflexion der professionellen Entwicklung zum Gegenstand haben. Diese Rückschau auf den eigenen Professionalisierungsprozess beinhaltet dabei sowohl den Blick auf die fachdidaktischen als auch auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiums und verbindet die Erfahrungen zu einem Ganzen.

Das für die Lehrerbildung bedeutsame Schlüsselthema „Umgang mit Heterogenität“ wird dabei aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven bearbeitet, und die angebahnten Reflexionskompetenzen zum Umgang von Schule mit unterschiedlichen Dimensionen der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern werden reflexiv aufeinander bezogen. Bereits im Bachelorstudium (B.A.) wird im Rahmen des Moduls „Bachelor Umgang mit Heterogenität“ (BAUM-HET) die Verbindung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven zur Heterogenität der Schülerschaft im Rahmen der einführenden Ringvorlesung durch ein dazu entwickeltes Blog-System gefördert. In diesem bearbeiten Studierende des zweiten B.A.-Semesters Reflexionsaufgaben der Dozierenden zu einzelnen Vorlesungsein-



heiten; die bearbeiteten Reflexionsaufgaben sollen dann durch Peers kommentiert werden (vgl. Doğmuş/Karakaşoğlu 2016). Im Zuge der Entwicklung des hier vorgestellten e-Portfolios wird unter anderem dieser Vorlesungsblog des BAUM-HET-Moduls in die Gesamtkonzeption des e-Portfolios systematisch integriert. So wird in den Aufgaben, die bislang in den Fachdidaktiken und EW im Rahmen des Teilprojekts entwickelt wurden, explizit der Umgang mit Heterogenität aufgerufen und vor dem Hintergrund der jeweiligen fachdidaktischen, psychologischen oder pädagogischen Fragestellung reflektiert.

Der Unterstützung der Studierenden bei der Ausbildung einer reflexiven Grundhaltung kommt eine besondere Bedeutung zu, da die Ausbildung einer professionellen Haltung im Sinne eines *Reflective Practitioner* erst entwickelt werden muss. Dazu sind sowohl fachdidaktisches Wissen, das überhaupt erst eine kritische Reflexion von Fällen (Fallbeispielen, Beobachtungen, erlebten Situationen) vor einem theoretischen Hintergrund ermöglicht, als auch eine Erweiterung des eigenen Horizontes durch eine Fähigkeit zur Perspektivenübernahme der beteiligten Akteure erforderlich.

Im Rahmen des ersten Teils des vorliegenden Beitrages (Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios) soll zunächst ein Reflexionsmodell vorgestellt werden, welches auf Basis vorliegender theoretischer Ansätze zur Reflexion entwickelt wurde und das Ziel hat, im Rahmen der Lehramtsausbildung die Ausbildung von Reflexionskompetenz zu unterstützen.

Der zweite Teil des Artikels („P:ier – Beispiele aus den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken“) beginnt mit der Vorstellung des im Rahmen der Anforderungen an das zu implementierende e-Portfoliosystem und der Darstellung einer ersten Umsetzung. Es schließt sich eine Darstellung der Integration des Moduls BAUM-HET in das e-Portfolio an. Dieses stellt im Rahmen einer Ringvorlesung eine Verknüpfung der Fachdidaktiken mit den Erziehungswissenschaften vor dem gemeinsamen Hintergrund des Umgangs mit Heterogenität her. Es folgen Aufgabenbeispiele aus den Fachdidaktiken Biologie, Deutsch (für den Primarbereich) und Französisch. Eine

ausführliche Erläuterung einer exemplarischen Aufgabe aus der Fachdidaktik Französisch schließt sich an.

Der Ausblick schließlich verdeutlicht die anstehenden Arbeitsprozesse bei der Weiterentwicklung des Modells und der daran anknüpfenden Möglichkeiten der Entwicklung eines diagnostischen Instruments zur Erfassung von Reflexionskompetenz.

Entwicklung der Reflexionskompetenz im Rahmen eines fächerübergreifenden e-Portfolios

Anne Levin, Katja Meyer-Siever

Im folgenden Teil wird zunächst in das Thema „e-Portfolio“ eingeführt, und es werden Chancen des Formats, aber auch mögliche Probleme der Umsetzung beleuchtet.

Im Anschluss (Bedeutung der Reflexionsfähigkeit in der Lehrerbildung) erfolgt eine Klärung des Begriffs der Reflexion und der daran anknüpfenden Vorstellungen des „Reflective Thinking“ (Dewey 1933, S. 3) und des *Reflective Practitioner*. Zudem werden empirische Befunde von Studien dargestellt, die sich mit dem Versuch der Operationalisierung von Reflexion befassen haben.

Schließlich wird das Modell „STORIES“ („Students Training of Reflection in Educational Settings“) ausgehend von der aktuellen Literatur entwickelt und begründet.

Aufbau und Ziele von e-Portfolios

Zunächst stellen e-Portfolios nichts anderes als eine elektronische Form von Portfolios dar. Dokumente und Arbeiten, sogenannte Artefakte, werden gesammelt, um sie zu bestimmten Zeitpunkten und für eine bestimmte Zeit einem Publikum (der Studiengruppe, den Dozierenden) zugänglich machen zu können. Entsprechend sind e-Portfolio-Systeme als Systeme definiert, die zentrale Prozesse der e-Portfolioarbeit (Sammeln, Reflektieren, Publizieren) sowie den Austausch darüber (Peers, Betreuerinnen und Betreuer, Öffentlichkeit) unterstützen und organisieren (vgl. Taraghi/Ebner/Schön 2013).

Die Inhalte der e-Portfolios reichen von Links (Veranstaltungen, Blogs, Bildungsprogramme) über Dateien (Audio, Text, Video etc.) bis

hin zu Referenzen (Bescheinigungen, Zeugnisse etc.) und sind mit Lernzielen aus unterschiedlichen Kompetenzbereichen verknüpft (vgl. Brahm/Seufert 2007).

Darüber hinaus lassen sich e-Portfolios für unterschiedliche Zwecke nutzen. Hier sind zu unterscheiden: Bewerbungs-, Beurteilungs-, Entwicklungs- und Lernportfolios (vgl. Johnson et al. 2006).

Im Rahmen des an der Universität Bremen entwickelten e-Portfolios handelt es sich um eine Mischform aus Entwicklungs- und Lernportfolio. So soll den Studierenden durch die Rückschau auf erstellte Artefakte einerseits eine Reflexion des eigenen Professionalisierungsweges ermöglicht werden, andererseits werden aber innerhalb der Aufgabenbearbeitung Arbeiten erstellt, diskutiert und bewertet, die zu einem Kompetenz- und Lernzuwachs auf unterschiedlichsten Ebenen führen (z. B. können Wissen erworben, Sozial- und Sachkompetenz erreicht, Einstellungen verändert, Reflexion angeregt/angeleitet und der Selbstbezug erweitert werden). Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung der Passung von Lernzielen, Lerninhalten und deren Beurteilung (vgl. Biggs 2003).

Auch auf der didaktischen Seite werden große Herausforderungen sichtbar: Im Rahmen des Portfolioeinsatzes müssen hochschuldidaktische Räume und Möglichkeiten geschaffen werden, das eigene Lernen zu analysieren und Lernen in (auch digitalen) Gruppen zu unterstützen bzw. zu befördern, um so einen dialogischen Austausch zu erleichtern (vgl. Schaffert et al. 2007).

Eine weitere Aufgabe besteht darin, eine Balance zu finden zwischen den Ansprüchen der akademischen Ausbildungsseite (Universität) und den Bedürfnissen und Motivationslagen der Studierenden. Empirische Studien zeigen, dass Studierende häufig gar nicht oder in zu geringem Maße in die Entwicklung der Portfolios einbezogen werden und diese eher als „ihnen aufgezwungen“ erleben (vgl. Ayala 2006). Insofern ist es im Rahmen von p:ier notwendig, Studierende nicht nur in die Weiterentwicklung der Aufgaben mit einzubeziehen, sondern auch die Aufgaben immer wieder dahingehend zu überprüfen, inwieweit sie den Entwicklungsbedarfen der Studierenden gerecht werden.

Der große Vorteil von e-Portfolios liegt darin, dass es auf der einen Seite nahezu unbegrenzte Möglichkeiten gibt, sich selbst zu reflektieren, Artefakte wechselseitig zu kommentieren und zu bearbeiten. Dies erzeugt aber auf der anderen Seite eine Fülle von Dokumenten und Kommentaren, die unter Umständen von den Dozierenden (und Peers) nicht mehr hinreichend gewürdigt werden können. In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, Rückmeldeformate zu entwickeln, die leicht handhabbar und dennoch informativ sind und die auch im Rahmen von Selbst- und Peerevaluation genutzt werden können.

Insgesamt zeigt sich, dass bei der e-Portfolioentwicklung ein langer Atem notwendig erscheint, der, gepaart mit immer wieder einzubeziehenden formativen und summativen Evaluationen, eine stete Fortentwicklung und Anpassung des Systems ermöglicht.

Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung

Im pädagogischen Diskurs wird Reflexion häufig als Schlüsselkompetenz professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns bezeichnet (vgl. Combe/Kolbe 2008; Häcker/Rihm 2005; Leonhard/Rihm 2011). Die Verwendung des Kompetenzbegriffs wird bewusst gewählt, da Kompetenz eine Vielzahl von erlernten/vorhandenen Fertigkeiten oder Fähigkeiten unter Berücksichtigung motivationaler und volitionaler Prozesse beschreibt, die eine Bearbeitung von komplexen Problemen ermöglicht (vgl. Weinert 2003). Im Kompetenzbegriff werden Wissen und Können (Handlungswissen) miteinander verbunden. Das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Modell intendiert zunächst die Ausbildung verschiedener (Teil-)Fähigkeiten, um Studierende bei der Entwicklung hin zu einer reflektierenden Haltung im Sinne des *Reflective Practitioner* zu unterstützen und damit langfristig den Aufbau einer Reflexionskompetenz zu gewährleisten, die es ermöglicht, in der Praxis sowohl eigenes als auch fremdes Handeln analysieren und reflektieren zu können.

Dabei bleibt festzuhalten, dass die Fähigkeit zur Reflexion erlernt und eingeübt werden muss (vgl. Etscheidt/Curran/Sawyer 2012). Im Folgenden soll zunächst der Begriff der Reflexion betrachtet werden. Im Anschluss wird ein Überblick zu bestehenden Modellierungen von Reflexionskompetenz gegeben. Schließlich

werden Möglichkeiten der Erfassung von Reflexionskompetenz und die damit verbundenen empirischen Befunde vorgestellt.

Reflexion – Begriffsbestimmung

Bengtsson merkt an, dass Reflexion zwar vielerorts als bedeutsam erachtet, der Begriff der Reflexion selbst aber häufig unreflektiert verwendet wird (vgl. Bengtsson 2003). Eine Durchsicht bestehender Aufgabenformate bestätigt diese Annahme insofern, als dass vielfach die Aufforderung „reflektieren Sie“ inflationär genutzt wird, wenngleich vielerorts deutlich spezifischere Arbeitsanweisungen (z. B. analysieren, bewerten, prüfen Sie) oder auch nur Teilprozesse einer umfangreichen Reflexion intendiert sind.

Um sich dem Begriff der Reflexion zu nähern, kann auf Müller verwiesen werden, der versucht, begrifflich zwischen Reflex, Reflektion und Reflexion zu unterscheiden (vgl. Müller 2010). Den Reflex beschreibt Müller als agierendes Moment, das Selbstgewisheiten erzeugt und sich in den Alltag erleichternden Routinen äußert, die allerdings zunächst gegenüber der Reflektion und Reflexion abgeschottet sind (ebd.). Erst die Reflektion der Routinen ermöglicht im zweiten Schritt eine Verbesserung der Routinen, weil sie die konstruktiven Anteile des Subjektes erkennt und anerkennt. Müller beschreibt dies als Aufhebung der Selbstvergessenheit. Im nächsten Schritt kann nun durch Reflexion erkannt werden, dass sich sowohl im Ausgangsmoment als auch bezogen auf das sich ergebende Handlungsspektrum autonomiefördernde als auch autonomieeinschränkende Momente gegenüberstehen. Reflexion ist also einerseits (wie die Reflektion) an das Subjekt gebunden, weist aber auch konstitutiv darüber hinaus (ebd.). Ziel der Reflexion im Rahmen des Lehramtsstudiums wäre es dann, die Handlungsmöglichkeiten dadurch zu erweitern, dass sie die Einheit der intrasubjektiven, intersubjektiven und objektiven Handlungsoptionen und bedingungen anerkennt (ebd.). Von diesem Verständnis von Reflexion ausgehend, muss ein Modell zur Förderung von Reflexionskompetenz zum einen die Fähigkeit, Theorie- und Praxiswissen aufeinander zu beziehen, befördern und sowohl die Reflexion eigener als auch fremder Handlungsabsichten (und ihnen eigenen Handlungsmöglichkeiten) sowie die ihnen zugrundeliegenden Werte und Normen einbeziehen. Die/der Reflektierende muss in der Reflexion also unterschiedliche Perspekti-

ven einnehmen und zudem die Umgebungsbedingungen sowie die bestehenden Handlungsmöglichkeiten analysieren und anerkennen. Letzteres kann das Potenzial zur Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen in sich tragen, wenn diese als dysfunktional oder den eigenen Werten und Normen zuwiderlaufend erkannt werden.

Modellierung von Reflexionskompetenz und ihre Bedeutung in der Lehrerbildung

Bereits Dewey nähert sich dem Begriff der Reflexion über die Idee des „Reflective Thinking“ (Dewey 1933, S. 3) und beschreibt Reflexion als eine bewusste und zielorientierte Form des Denkens und Nachdenkens. Diese wird aufgrund der Erfahrung von Widerständen, Zweifeln und Überraschung initiiert. Sie intendiert die Wiederherstellung des psychischen Gleichgewichts, indem die auslösende Situation analysiert und untersucht wird, um Erklärungen zu finden, die dazu beitragen ein bestehendes Problem zu lösen oder zu verstehen. Die Lösung eines Problems steht dabei nicht notwendigerweise im Mittelpunkt des Interesses, auch positive Ereignisse können reflexionsauslösend sein (vgl. Boud/Keogh/Walker 1985).

Während Dewey den Schwerpunkt der Betrachtung auf Reflexion als kognitiven Prozess legt, verknüpft Schön mit dem *Reflective Practitioner* Reflexion und Handeln und sieht in dieser Verknüpfung die Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (vgl. Dewey 1933; Schön 1983).

Damit gehen auch eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des von Dewey konzipierten Reflexionsprozesses einher. Neben der Verknüpfung reflexiver Denkprozesse mit der Handlung fügt Schön durch die Unterscheidung von „Reflexion-in-der-Handlung“ und „Reflexion-über-die-Handlung“ in seinem Prozessmodell eine zeitliche Komponente hinzu. Die Phase der „Reflexion-in-der-Handlung“ bzw. „reflection-in-action“ erfolgt nach Schön, wenn die Praktikerin bzw. der Praktiker zur Forschenden bzw. zum Forschenden ihrer/seiner Praxis wird und unabhängig von bestehenden Theorien und Techniken eine eigene fallbezogene Theorie entwickelt. Denken und Handeln erfolgen nicht getrennt voneinander, sondern sind aufeinander bezogen. Im Rahmen der reflexiven Auseinandersetzung werden nach Schön verschiedene Stufen durchlaufen: Zunächst

wird der Reflexionsprozess dadurch ausgelöst, dass eine Situation als nicht routiniert lösbar erkannt wird. Im zweiten Schritt erfolgt eine erste Problemdefinition („naming and framing“). Diese kann unter Umständen ein Aufrufen analoger bekannter Situationen hervorrufen, die zur Problemlösung beitragen können, oder aber zu einer Reformulierung des Problems führen. Die handelnde Verwirklichung der ersten Problemdefinition stellt somit eine experimentelle Prüfung dar, welche entweder zu einer befriedigenden Einschätzung der Handlungskompetenzen oder zu neuen Diskrepanzen führt (vgl. Wyss 2013). Weiter muss geprüft werden, ob aus dem Experiment unerwartete, nicht antizipierte Konsequenzen erwachsen können (vgl. Schön 1983). Von der Einschätzung der Handlungskonsequenzen und der Evaluation des Experiments hängt schließlich ab, wie die Problemdefinition und die aus ihr resultierenden Handlungen beurteilt werden. Dabei wird nicht gefragt: „Did we achieve the ends we set?“, sondern „Do we like what we get?“ (Argyris et al. 1985, S. 218 f.). Die erzielte Situation wird demnach nicht nur vor dem Hintergrund erwarteter Konsequenzen bewertet, sondern ganzheitlich betrachtet (vgl. Altrichter 2000).

Derartig im Prozess „reflection-in-action“ gewonnene Erfahrungen und Erkenntnisse können als praktisches Wissen gespeichert werden. Bei Diskrepanzen zwischen antizipierten Konsequenzen und Situationsverläufen bzw. der Realität kann erneut in den Prozess eingestiegen werden (vgl. Wyss 2013).

Während „reflection-in-action“ die Fähigkeit zur Selbstreflexion in der Handlung selbst darstellt, beschreibt „reflection-on-action“ ein Zurücktreten und Aussteigen aus dem Handlungsfluss, eine Distanzierung von der Reflexion über die primäre Handlung (vgl. Altrichter 2000).

Schön beschreibt das Heraustreten und die Vergegenständlichung aus dem Handlungsfluss als sekundäre Handlung, welche die primäre reflektiert (vgl. Schön 1983). Hierfür wird die primäre Handlung unterbrochen und kann sowohl kognitiv (z.B. in Form von bildhaften, begrifflichen Vorstellungen) objektiviert bzw. vergegenständlicht, als auch real objektiviert und damit statisch gehalten werden, indem Informationen der Handlung erfasst und analysiert werden. Nach Altrichter stellt die Fähigkeit zur Reflexion über die Handlung ein wichtiges Merkmal professioneller Kompetenz dar, da erst mit der

Explication von Handlungswissen eine Analyse und Reorganisation sowie die Vermittelbarkeit desselben gewährleistet werden können (vgl. Altrichter 2000).

Grundsätzlich liefert das Modell von Schön viele wichtige Überlegungen, um das Konstrukt Reflexion und den Prozess des Reflektierens definierend zu beschreiben und für die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Lehramtsausbildung zu operationalisieren. Kritik wird in vielerlei Hinsicht geübt, z.B. bezüglich des fehlenden Einbezugs der sozialen Umwelt oder der gemeinsamen Reflexion (vgl. Wyss 2013). Vor dem Hintergrund der Förderung des *Reflective Practitioner* in der Lehramtsausbildung wird jedoch insbesondere ein Kritikpunkt virulent: Unter anderem kritisieren Leonhard und Abels Schöns Vorstellung von Reflexion deutlich und weisen darauf hin, dass eben der Handlungsmodus der „reflection-in-action“ gerade nicht in der universitären Lehrerbildung erlernt werden kann (vgl. Leonhard/Abels 2017). Die Kritik der Autoren richtet sich auf die Unmöglichkeit, gleichzeitig in der Handlung zu planen und zu reflektieren, da Reflexion ein Innehalten erfordert und somit den Situationsfluss unterbrechen muss. Begleitende Kognitionen ebenfalls als Reflexion zu bezeichnen, führe zudem zu einer Verwässerung des Begriffs (ebd.). Dies zeigt sich, wie schon erwähnt, bereits in der gängigen Praxis: Der Auftrag „reflektieren Sie“ wird inzwischen inflationär und wenig treffend benutzt, wenn tatsächlich andere kognitive Tätigkeiten oder eben nur Teilprozesse des Reflektierens intendiert sind.

Begreift man Reflexion als komplexen, von der Situation sich distanzierenden Prozess, der Theorie- und Praxiswissen aufeinander bezieht und gleichzeitig sowohl die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure als auch die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen berücksichtigt, um Handlungsalternativen zu entwickeln, dann folgt daraus, wenn Reflexion nicht als persönliche Aufgabe des Einzelnen begriffen werden soll, dass auch institutionell geschaffene Räume der gemeinsamen Reflexion benötigt werden (vgl. Häcker 2017) (s. Leitbild *Reflective Practitioner*).

Erfassung von Reflexion und empirische Befunde

Mit dem Bedeutungszuwachs, den die Entwicklung von Reflexionskompetenz in der

Lehrerbildung erfahren hat, geht der Wunsch nach einer angemessenen Diagnostik von Reflexionskompetenz einher, um einschätzen zu können, inwiefern didaktische Konzepte in der Ausbildung tatsächlich reflexionsfördernd sind. Bereits 1985 entwickelten Zeichner und Liston im Rahmen von diskursanalytischen Untersuchungen in der Lehrerbildung den „Reflective Teaching Index (RTI)“ (Zeichner/Liston 1985, S. 166). Sie analysierten Supervisionsbesprechungen zwischen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern und angehenden Lehrkräften hinsichtlich des Grades an Reflexivität. Die deduktiv-induktive Konzeptionierung des daraus resultierenden Reflexionsmodells greift zum einen auf theoretische Überlegungen von van Manen zurück und zum anderen auf empirische Ergebnisse ihrer Untersuchung von Tonbandaufnahmen der Supervisionssitzungen (vgl. van Manen 1977). Zeichner und Liston formulieren daraufhin vier Niveaustufen (mit weiteren Unterkategorien), die im Diskurs unterschieden werden konnten (vgl. Zeichner/Liston 1985):

1. „Factual Discourse“: Im sachlichen Diskurs beschäftigen sich die Beteiligten mit der Beschreibung des tatsächlichen bzw. offenkundigen Unterrichtsgeschehens und/oder mit dem, was zukünftig geschehen wird.
2. „Prudential Discourse“: Der vernunfts- oder verständnisbezogene Diskurs schließt evaluative Überlegungen der pädagogischen Handlung bzw. das Abwägen von Handlungsalternativen ein.
3. „Justifactory Discourse“: Im rechtfertigenden Diskurs werden verschiedene Argumente und Begründungen für geplantes, gegenwärtiges oder vergangenes Verhalten in pädagogischen Situationen zum Gegenstand der Betrachtung gemacht.
4. „Critical Discourse“: Im kritischen Diskurs werden zum einen die Gründe für pädagogische Handlungen hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Passung geprüft und zum anderen werden Werte, Einstellungen und Annahmen, welche in Lehrmethoden und Lehrplänen inkludiert sein können, kritisch betrachtet.

Anzumerken ist, dass empirisch kaum Diskurse auf kritischem Niveau analysiert werden konnten (ebd.). Zeichner und Liston erklären dies methodisch u. a. damit, dass die Unterkategorien der vier Stufen nicht gänzlich disjunkt sind (ebd.).

Aber auch zehn Jahre später stellen Hatton

und Smith heraus, dass es den Bildungsprogrammen für Lehrkräfte überwiegend nicht gelingt, Reflexionskompetenz auf höchstem Niveau anzubahnen (vgl. Hatton/Smith 1995). Aus ihrer Sicht erweist sich die Begriffsdefinition von Reflexion als praxisuntauglich (ebd.). Auf der Basis eigener empirischer Untersuchungen von Lehramtsstudierenden (u. a. schriftliche Hausarbeiten) entwickelten Hatton und Smith ein weiteres Stufenmodell, welches beschreibende, dialogische und kritische Reflexion unterscheidet (ebd.).

Eine aktuelle Studie von Wyss bestätigt die empirischen Befunde der Vorjahre. So wird in den Reflexionen der Lehrkräfte das Lernen der Schülerschaft selten thematisiert, Handlungsalternativen finden kaum Beachtung, der Bezug zu theoretischen Erkenntnissen fehlt und es erfolgt keine Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (vgl. Wyss 2013). Zur Messung von Reflexion bei Lehrpersonen setzt Wyss verschiedene Instrumente (Reflexionsfragebogen, „Stimulated Recall“ Interview“, Videografie, Vignetten) triangulierend ein, wobei der Versuch von Wyss, Reflexionsbereitschaft mit Hilfe eines Fragebogens messbar zu machen, vor dem Hintergrund der kleinen Stichprobe nur eingeschränkt interpretierbar ist (ebd.). Festgestellt werden aber kann, dass zwischen Selbsteinschätzung der Reflexionspraxis und Fremdeinschätzung des Unterrichts (durch die Schülerinnen und Schüler) kein Zusammenhang besteht, und die positive Einschätzung der eigenen Reflexionsbereitschaft nicht mit dem Reflexionsverhalten (im „Stimulated Recall“) zusammenhängt. Letzteres könnte dadurch erklärt werden, dass einerseits die Bereitschaft zu Reflexion als sozial erwünscht angesehen und entsprechend beantwortet wird und andererseits die Reflexionsbereitschaft nur eine positive Einstellung zur Reflexion markiert, diese aber für sich genommen noch keine hinreichende Voraussetzung für eine tatsächlich stattfindende, tiefergehende Reflexion des eigenen Handelns darstellt. Die aufwändige Messung mit Hilfe von Interviews („Stimulated Recall“) erscheint deutlich treffsicherer (ebd.).

Tynjälä betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung schriftlicher Arbeiten, da diese eine Integration und Reorganisation von Informationen verlangen, die ein elaborierteres Nachdenken erfordern (vgl. Tynjälä 1998). Das bedeutet allerdings nicht, dass reflexive

Aufgaben im Rahmen von Essays automatisch zu einer verbesserten Reflexionsleistung führen (vgl. Maclellan 2008). Kontextgebundene Aufgaben können Reflexionsleistungen erleichtern; Prompts im Sinne von gezielten Reflexionsanstößen können ebenfalls zur Reflexion anregen. Die Gefahr, die allerdings mit letzteren verbunden zu sein scheint, ist die, dass Reflexion als formales, normatives Vorgehen ohne eigenständigen Anteil quasi abgearbeitet wird (vgl. Häcker 2017).

Insgesamt kann folgende Problemlage beschrieben werden: Es gibt eine Vielzahl von Versuchen, Reflexionskompetenz messbar zu machen. Allerdings scheinen die Kategorien häufig nicht trennscharf zu sein. Ein weiteres Problem besteht darin, dass primär die unteren Kategorien besetzt sind, sich also die Frage stellt, ob Reflexion überhaupt auf sogenannten höheren Niveaustufen stattfindet oder ob möglicherweise – wie Hatton und Smith annehmen – das Verständnis von Reflexionskompetenz nicht praxistauglich ist. Autorinnen und Autoren kritisieren in diesem Zusammenhang häufig die hierarchische Anordnung der Reflexionsstufen und bemängeln an der höchsten Stufe der Reflexion (oftmals als „kritische Reflexion“ bezeichnet), dass deren geforderte Erfüllungskriterien, z. B. im Rahmen der Lehramtsausbildung, u. a. aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen, nicht realisierbar seien (vgl. Wyss 2013). Letzteres ist anschlussfähig an die von Häcker angeführte Kritik, dass Reflexion nicht als allein individuelle Aufgabe verstanden werden sollte, sondern eines institutionalisierten Raumes bedarf (vgl. Häcker 2017).

„STORIES“ – Ein Reflexionsmodell für die Lehrerbildung

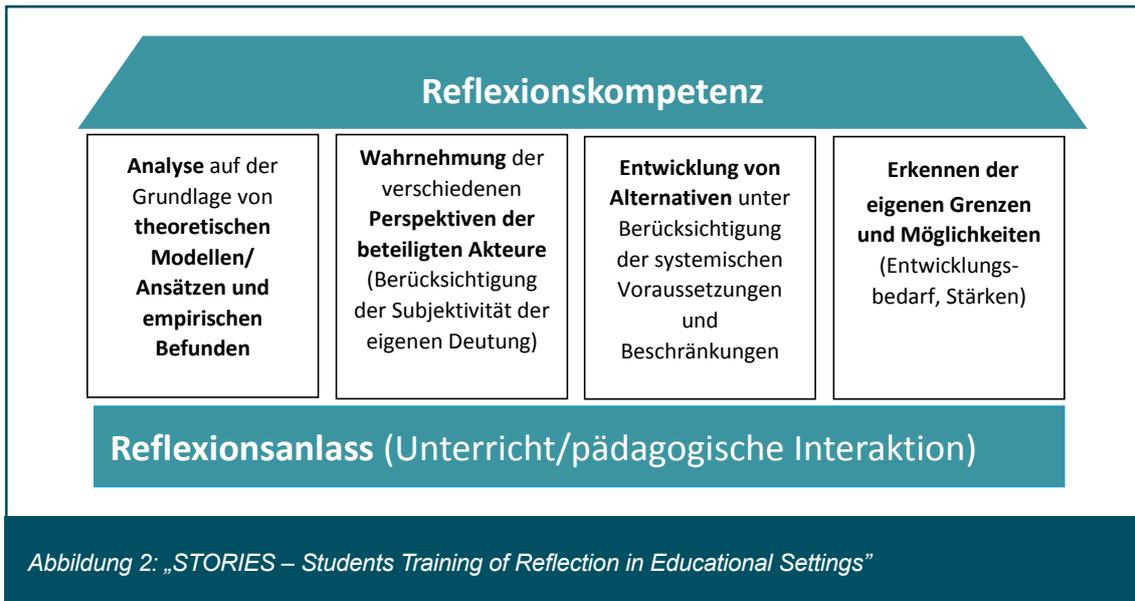
Für die Lehrerbildung stellt sich die Aufgabe, auch im Sinne einer Komplexitätsreduktion, ein Modell zu entwickeln, das Reflexion als Entwicklungsaufgabe für die Bildung von Lehrpersonen handhabbar macht, dabei aber dennoch die vielfältigen Perspektiven (theoretische, individuelle Perspektiven einzelner Akteure, gesellschaftliche/systemische) integriert. Gleichzeitig sollte es sich darin bewähren, Aufgaben zu verorten und perspektivisch die Entwicklung eines Reflexionskompetenzrasters zu ermöglichen, um diagnostische Rückmeldungen zu standardisieren und zu vereinfachen.

Entwicklung des Reflexionsmodells „STORIES“

Bei der Betrachtung vorliegender Kategorisierungen von Reflexionsebenen fällt zunächst auf, dass zwar häufig eine Unterscheidung bezogen auf die Reflexionstiefe (deskriptiv, argumentativ, kritisch) getroffen wird, allerdings zu wenig berücksichtigt wird, inwieweit die Reflexion breit angelegt ist. Werden z. B. alternative Erklärungsansätze berücksichtigt oder wird in einer spezifischen Sichtweise verharret? Inwiefern wird das intendierte oder das tatsächliche Handeln in Bezug zu den genannten Perspektiven anderer Akteure und deren Absichten gestellt?

Wyss verweist in ihrer Studie auf eben dieses Problem, dass die Reflexion der Lehrpersonen überwiegend stark selbstbezogen erfolgt und primär das eigene Handeln zum Gegenstand von Reflexion gemacht wird (vgl. Wyss 2013). Dies ist zwar einerseits eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, dennoch ist sie nicht hinreichend (vgl. Leonhard 2008). „Multiperspektivität“ – die Fähigkeit, kognitive, emotionale und motivationale Bedingungen der an der Situation beteiligten Akteure sowie weitere systemisch relevante Strukturen ebenfalls explizit zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und in Beziehung zum eigenen Handeln setzen zu können – wird „als wichtiger Teil von (Praxis-)Reflexion verstanden“ (Gutzwiller-Helfenfinger/Aeppli/Lötscher 2017, S. 145) und erscheint gerade im pädagogischen Arbeitsfeld unabdingbar, um anschlussfähig an die heterogenen Vorstellungen, Motivationslagen und Lernvoraussetzungen der Schülerschaft agieren zu können.

Darüber hinaus müssen Alternativen erkannt und systemisch reflektiert werden. Die Reflexion der real existierenden und möglicherweise reglementierenden gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen eröffnet erst die Frage, ob als angemessen oder vernünftig erkanntes Handeln unter den realen Bedingungen überhaupt möglich ist bzw. verhindert wird, und stellt damit das kritische Potenzial der Reflexion dar: Erkenne ich durch meine Reflexion, dass die eigene Sicht nur eine Möglichkeit unter vielen darstellt? Muss ich unter Umständen zu einer gesellschaftlichen oder institutionellen Veränderung beitragen, wenn ich sinnvoll handeln will?



Neben der Identifizierung voneinander zu unterscheidender Bereiche, die einzelne Reflexionsphasen markieren, soll mit der sukzessiven Erarbeitung aller Bereiche des Reflexionsmodells eine Reflexion in der Breite gefördert werden. Dabei orientiert sich das „4-Phasen-Modell“ („STORIES“, s. Abb. 2) an den bekannten Stufenmodellen von Zeichner und Liston ebenso wie an der begrifflichen Modellierung von Müller, welche explizit die Metaebene (systemische Reflexion) berücksichtigt (vgl. Zeichner/Liston 1985; Müller 2010). Wie auch Zeichners Stufen der Reflexion jeweils für sich eine eigene Reflexionsqualität beanspruchen, so intendiert das vorliegende Modell ausdrücklich eine Fokussierung auf einzelne, nicht zwingend aufeinander aufbauende Bereiche im Rahmen der im e-Portfolio vorgegebenen fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Aufgabenstellungen (z. B. der biografischen Reflexion) (vgl. Zeichner 1994).

Beschreibung der einzelnen Aspekte des Modells „STORIES“

Ausgangspunkt der Reflexion ist der Reflexionsanlass im universitären und damit „handlungsentlasteten“ (Häcker 2017, S. 40) Setting. Dieser Anlass kann vorgegeben sein (z. B. im Rahmen eines Fallbeispiels), aber auch selbst erlebt (z. B. im Rahmen der biografischen Reflexion) oder beobachtet (z. B. im Rahmen eines Praktikums) worden sein. Die Darstellung des Reflexionsanlasses stellt bereits die erste Herausforderung dar, wenn

sie zunächst vom Studierenden erstellt werden muss. Wie vielfältig die Information ist, die der bzw. dem Studierenden, die bzw. der die Situation beschreiben muss, zur Verfügung steht, hängt unter Umständen davon ab, welches Material sie oder er zur Verfügung hat. Wenn ein Beobachtungsprotokoll vorliegt oder Feedback von anderen gegeben wird, kann dies dazu beitragen, dass bereits die Explikation des Reflexionsanlasses deutlich facettenreicher erfolgt, als wenn die Studierende bzw. der Studierende nur auf die eigene Erinnerung zurückgreifen kann. Je nach Gestaltung (vorgegebenes Material versus selbst erstelltes Material) kann die bzw. der Studierende den Reflexionsinhalt selbst bestimmen (vgl. Wyss 2008). Letzteres hat den Vorteil, dass dadurch die subjektive Bedeutsamkeit des Reflexionsanlasses steigt und eine höhere Reflexionsbereitschaft erzeugt wird (vgl. Leonhard/Abels 2017). Ist der Inhalt der Reflexion bestimmt und die Situation hinreichend beschrieben worden, kann unter verschiedenen Gesichtspunkten eine Reflexion der Situation erfolgen.

Bezug zu Modellen und Theorien

Die Leitfragen dieser Phase lauten: Was ist das zentrale Thema in der dargestellten Situation? Welche Theorien und/oder empirischen Befunde kenne ich, die zur Erklärung der dargestellten Situation beitragen können?

In dieser Phase geht es darum, fallbezogen und fallübergreifend theoretische Grundlagen und empirische Befunde und deren Bedeu-

tion zu analysieren sowie zwischen verschiedenen theoretischen Alternativen abzuwägen.

Einnahme unterschiedlicher Perspektiven

Die Leitfragen lauten: Wie wird die Situation aus der Perspektive der unterschiedlichen Beteiligten erlebt? Wie könnte sich das Verhalten der Beteiligten möglicherweise durch das Erlebte (die Handlung, das Vorhaben, die Situation) zukünftig verändern?

In dieser Phase wird systematisch die Perspektive aller Akteure, die von dem berichteten, erlebten Fall oder der antizipierten Handlung betroffen sind, eingenommen. In dieser Phase spielt die Wahrnehmung von Heterogenität eine bedeutsame Rolle. Schließlich geht es hier darum, unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu erfassen, Wahrnehmungsunterschiede zu verstehen (weil z. B. die Situation vor dem Hintergrund verschiedener kultureller, sozialer oder geschlechtsspezifischer Erfahrungen aber auch der zugewiesenen Rollen (z. B. Lehrkraft vs. Schülerin bzw. Schüler) unterschiedlich interpretiert wird).

Ausgehend von dem Wissen um eigene Vorannahmen und Beobachtungsverzerrungen werden unterschiedliche Deutungen der Situation diskutiert. Ziel ist es, abwägen zu können, welche kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekte und Voraussetzungen (z. B. sprachliche, kulturelle etc.) eine Rolle spielen können und bei der Deutung des Falls bzw. der Situation berücksichtigt werden müssen, um abschätzen zu können, welche Folgen das antizipierte oder bereits gezeigte Handeln haben kann.

Alternativen entwickeln und reflektieren

Die Leitfragen lauten: Welche alternativen Verhaltensweisen sind ausgehend von der vorgehenden Analyse denkbar? Welche systemischen Veränderungen oder Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig (z. B. auf schulischer Ebene)?

In dieser Phase sind zwei Schritte zu unterscheiden: Zum einen sollen Alternativen entwickelt werden und vor dem Hintergrund des Einbezugs unterschiedlicher Perspektiven der beteiligten Akteure bewertet und begründet werden. Ein Rückbezug auf die relevanten theoretischen und empirischen Befunde ist un-

abdingbar, wenngleich diese im Rahmen von spezifischen Aufgabenstellungen durchaus auch vorgegeben werden können. Zum anderen sollen die Grenzen und/oder Möglichkeiten des rahmenden bzw. umgebenden Systems (Kollegium, schulspezifische Bedingungen und Strukturen, Elternschaft, bildungspolitische sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen) reflektiert und in Bezug zu den genannten Alternativen gesetzt werden sowie nach Möglichkeiten gesucht werden, diese zu erweitern.

Bezug zur eigenen professionellen Entwicklung

Die letzte Phase thematisiert die eigene professionelle Entwicklung. Fragen in diesem Zusammenhang sind: Was bedeutet dies für mich und meine professionelle Entwicklung? Welche Stärken und Entwicklungsaufgaben können nach der Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Entwicklung und unter Einbezug vorhergegangener Analyseergebnisse beschrieben werden?

In der vierten Phase wird kritisch geprüft, ob die persönlichen Voraussetzungen gegeben sind oder waren, um die Situation sinnvoll zu meistern bzw. welche Stärken sich gezeigt haben und wo Entwicklungsbedarfe erkennbar geworden sind. Hier entsteht ein Bewusstsein darüber, dass die eigene Selbst- und Weltsicht begrenzt sind und die Rückmeldungen der anderen Akteure bereichernd sein können. Im Idealfall kommt es zu einer erweiterten Sicht auf das Selbst.

Im Prozess des Erwerbs von Reflexionskompetenz ist es wenig zielführend, immer den gesamten Prozess zu durchlaufen (vgl. Praxisbeispiele). Dies birgt die Gefahr des Ermüdens und führt möglicherweise zu einer formalen Reflexion. Es erweist sich daher als praktikabler und effizienter, einzelne Reflexionsaspekte herauszugreifen, um diese verstärkt in den Blick zu nehmen und zu trainieren, was nicht heißt, dass andere Aspekte von Reflexion ausgeblendet werden. So kann nach ersten Übungen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis auf einer weiteren Reflexionsebene, möglicherweise auch aufeinander aufbauend, das Einnehmen verschiedener Perspektiven geübt werden und so fort. Nachfolgend kann sukzessive eine Verknüpfung der verschiedenen Phasen erfolgen, indem die einzelnen Phasen stärker aufeinander bezogen werden und so ein kohärentes Ganzes entsteht.

„P:ier“ – Beispiele aus den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken

Im Folgenden werden neben der erläuternden Darlegung systemischer Anforderungen an den Einsatz von e-Portfolios in der Lehrerbildung konkrete Praxisbeispiele der Fachdidaktiken vorgestellt.

Systemanforderungen an ein partizipatives e-Portfolio in der reflexiven Lehrerbildung *Alexander Del Ponte, Karsten Detlef Wolf*

E-Portfolios sind serverbasierte Systeme zur interaktiven Gestaltung und Online-Bereitstellung digitaler Sammlungen beliebiger (auch multimedialer) Artefakte zur Dokumentation individueller Lernprozesse und –ergebnisse durch die Lernenden selbst (vgl. Hornung-Prähäuser et al. 2007). Sie sind als eine Form alternativer „assessments“ grundsätzlich offen und partizipativ angelegt. Entsprechend flexibel sind entsprechende Softwaresysteme auszulegen: Neben dem digitalen Archivieren von z. B. Texten, Bildern, Dateien, Audioaufnahmen oder Videofilmen bestehen Anforderungen an die ansprechende Gestaltung und Präsentation der Portfolios sowie Funktionen zur sicheren Bereitstellung der Portfolios. Im p:ier-Projekt wird eine Mischung aus Re-

flexionsportfolio (über den eigenen Lernprozess) und Entwicklungsportfolio (Planung der eigenen beruflichen Laufbahn) genutzt. Aspekte eines Präsentationsportfolios, z. B. für den Übergang in die zweite Ausbildungsphase, sind erst für spätere Entwicklungsphasen geplant. Gemäß einer von Winter geforderten neuen Lernkultur werden Lernende in die Zielsetzung und die Gestaltung der Portfolios sowie die Bewertung (Selbst- und Peer-Assessment) mit einbezogen (vgl. Winter 2012).

Im Kontext des Einsatzes in der Lehrerbildung gibt es aber weitere Anforderungen zu berücksichtigen. Aus der Perspektive der Benutzenden – Lehramtsstudierende ohne eine besonders hohe Affinität zu digitalen Medien – ist die Software zur Sicherung einer hohen Akzeptanz einfach und in vielfältigen Kontexten – also auch mobil mit Smartphone oder Tablet – zu bedienen. Technisch betrachtet muss das System sicher sein und den Da-

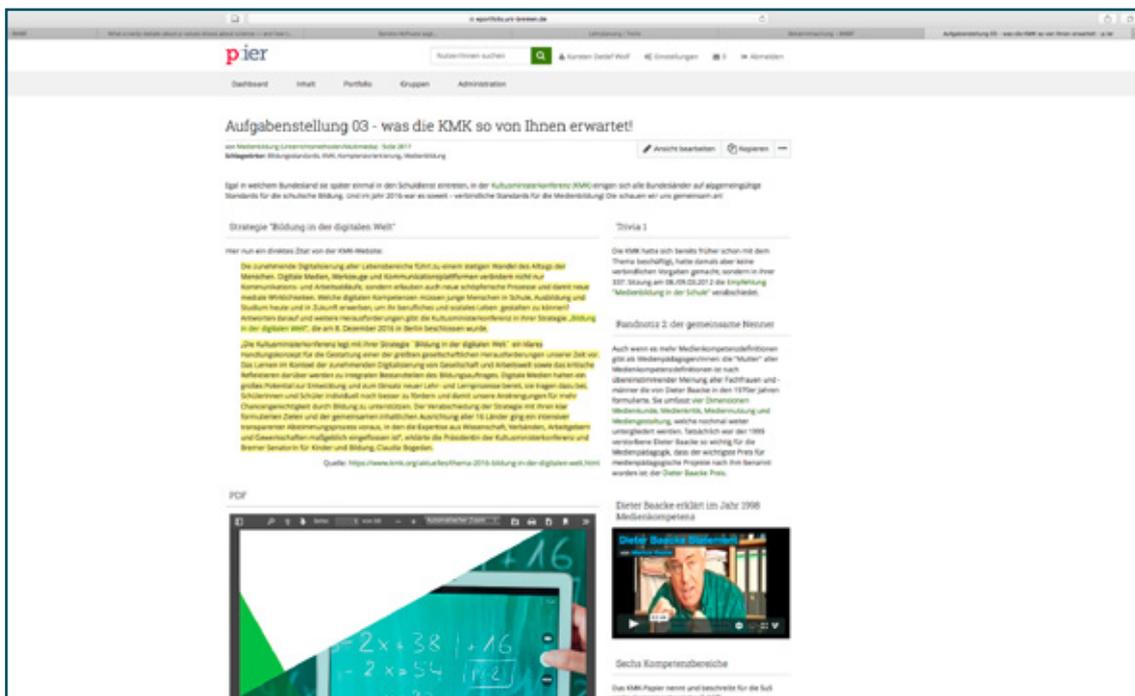


Abbildung 3: Beispiel für einen multimedialen Reflexionsimpuls aus der Veranstaltung „EW-L GO3d Unterrichtsmethoden/Multimedia“

tenschutz ermöglichen, stabil und performant laufen, nachhaltig von einer „Entwicklungscommunity“ gepflegt und für das technische Personal leicht administrierbar sein sowie in vorhandene Software- und Serverinfrastrukturen passen.

Didaktisch und organisatorisch ergeben sich im p:ier-Projekt allerdings weitergehende funktionale Anforderungen, welche überwiegend aus den bisherigen Erfahrungen im Einsatz des, auch als Portfolio eingesetzten, Blog-Systems der Universität Bremen, „UBlogs“ (technisch eine „Wordpress-Blogfarm“ mit der „Community-Erweiterung“ „BuddyPress“ sowie einer Eigenentwicklung Feedback zur Organisation von „Peer-Feedback“; <http://ublogs.uni-bremen.de>), gezogen wurden.

Bei gleichzeitiger Sicherung der Offenheit und Flexibilität des Systems soll p:ier den Studierenden nicht nur bei der Strukturierung ihrer Reflexionsarbeit im Studienverlauf helfen, sondern durch die Gestaltungsfreiheiten Spaß, Motivation und Kreativität in der Portfolioarbeit freisetzen. Aber auch die Lehrenden sind in ihren Arbeitsprozessen der Anleitung, Betreuung, Rückmeldung und auch Bewertung organisatorisch zu unterstützen, um diese aufwendigen Prozesse nicht nur möglichst effizient, sondern auch qualitativ hochwertig durchführen zu können.

Nach einer umfangreichen Evaluation mehrerer e-Portfolio-Systeme sowie von Content-Management-Systemen und Learning Management Systemen mit e-Portfolio-Erweiterungen wurde die „Open Source Software Mahara“ (www.mahara.org) für die Implementation ausgewählt, welche in besonderem Maße an die speziellen Anforderungen des p:ier-Projektes angepasst werden kann. Aktuell werden Erweiterungen zu rubrikbasierten Bewertungen sowie Self- und Peer-Assessments implementiert; außerdem wird ein vorlagenbasiertes System für die in den einzelnen Unterrichtsfächern entwickelten Reflexionsimpulse erstellt.

Integration der Ringvorlesung „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in „p:ier“ *Christoph Fantini, Yasemin Karakaşoğlu*

Im Bachelorstudium zielt das für alle Lehramtsstudierenden seit 2010 obligatorische, sechs Credit Points (CP) umfassende Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“, das aus einer Ringvorlesung mit vertiefenden Wahlpflichtseminaren besteht, mit seiner so spezifizierten inhaltlichen Ausrichtung auf die Vermittlung von Grundlagen „Interkultureller Bildung“, „Inklusiver Pädagogik“ und von „Deutsch als Zweitsprache“ aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Dabei geht es immer auch um Einsichten in das Spannungsfeld zwischen zielgruppenspezifischen pädagogischen Maßnahmen und dem Postulat der Inklusion und der inneren Differenzierung als Grundorientierung des Schulsystems für den Umgang mit Heterogenität(-en). Über die Verknüpfung von fachdidaktischen mit erziehungswissenschaftlichen Perspektiven und die exemplarische Auseinandersetzung mit Diversität und Differenz sollen die Studierenden darüber hinaus an die kritische Reflexion über die Wirksamkeit der Verschränkungen verschiedener Dimensionen von Heterogenität zu individuellen und kollektiven Merkmalen, an denen im Kontext von Schule häufig Förderbedürftigkeit, seltener die Identifikation besonderer Ressourcen und Fähigkeiten festgemacht wird, herangeführt werden (vgl. Doğmuş/Karakaşoğlu 2016). Exemplarisch lässt sich dies etwa an der kritischen Reflexion zu der Verknüpfung der Merkmale sozialer Schicht mit dem Wohnort, dem Vorliegen eines (familiären) Migrationshintergrundes und dem Geschlecht bei der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs veranschaulichen.

Im neu konzipierten e-Portfolio bildet die Ringvorlesung, die für den Elementarbereich/ Grundschullehramt im zweiten und für das Gymnasial- und Oberschullehramt im vierten Semester des Bachelorstudiums stattfindet

det, den auf den Umgang mit Heterogenität fokussierten Auftakt der reflexionsgestützten Auseinandersetzung mit Schulpraxis im Lehramtsstudium. In dieser Ringvorlesung werden die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven auf (Aus-)Bildungsinhalte noch stärker als bisher systematisch miteinander verschränkt und dabei zieht sich die (Praxis-)Reflexionskomponente als roter Faden durch das Studium. Zur Gesamtkonzeption der Ringvorlesung gehört im Sinne der Initiierung von Lernprozessen, über die Anregung zur Reflexion seit Beginn, der Einsatz eines Blogsystems als Prüfungsform (<http://blogs.uni-bremen.de>). Dieses greift auf innovative Weise die komplexe Herausforderung auf, (selbst-)reflexive Lernprozesse der Studierenden im Rahmen einer Großveranstaltung zu initiieren, diese stärker als gemeinsame und aktive Reflexionspraxis zu unterstützen und gleichzeitig ein Prüfungsformat anzubieten, das sowohl dem Anspruch gerecht wird, individuelle Reflexionsräume zu schaffen, wie auch reflexionsorientierte Interaktionen zwischen den Studierenden in einer Großveranstaltung anzuregen.

Durch die Integration in das e-Portfolio und die Anbindung an das Konzept des *Reflective Practitioner* ergab sich als neue Herausforderung, die von den Dozierenden vorgenommene Aufgabenformulierung für die Blogbeiträge der Studierenden in Anlehnung an das oben dargestellte, von Levin und Meyer-Siever entwickelte Reflexionsmodell neu zu konfigurieren.

Dazu wurde jeweils ein vierstufiges Schema von den Dozierenden so variiert, dass die Studierenden sowohl

1. zu einer theoriebezogenen Reflexion von Vorlesungsinhalten,
2. zur Anbahnung eines Perspektivwechsels durch Reflexion eigener Praxiserfahrungen zum jeweiligen Thema,
3. zur Generierung möglicher (Praxis-)Beobachtungs- und Forschungsfragen sowie
4. zum Nachdenken über systembezogene Aspekte des Umgangs mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern aufgefordert werden.

Die auf diese Weise theoriegeleitet generierten Blogbeiträge werden nun nicht mehr nur – wie zuvor – analog als Teil des B.A.-Portfolios am Ende des Studiums für das mündliche

Prüfungsgespräch aufgegriffen, sondern von vornherein in das e-Portfolio integriert. Damit wird die systematische Berücksichtigung der Perspektive „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ stärker als bisher mit fachdidaktischen, professionstheoretischen und praktischen Perspektivanbahnungen verknüpft.

Aufgabenbeispiel aus der Physikdidaktik

1. In einer Konferenz in Ihrem Fachbereich in Ihrem Fach an Ihrer Schule diskutiert das Kollegium über Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität. Sie erinnern sich kurz an diese Vorlesung: Nennen Sie zwei empirisch überprüfte Fakten zum Umgang mit Heterogenität, die der Diskussion dienen könnten!
2. Erläutern Sie, welches Unterrichtsmuster Sie in Ihrer bisherigen Erfahrung selbst als das wirkungsvollste erlebt haben! Diskutieren Sie Ihre Beobachtung vor dem Hintergrund der Vorlesung!
3. Entwickeln Sie eine kurze Aufgabe mit drei gestuften Lernhilfen, die Sie in Ihrem Fach morgen im Unterricht einsetzen könnten! Erläutern Sie die gestuften Lernhilfen und beschreiben Sie, wie sie im Unterricht erkennen können, ob diese erfolgreich gewählt sind.
4. Eine Kollegin sagt: „Gesamtschulen sind ja immer mal wieder der letzte Trend, ob wir sie nun Oberschulen nennen oder Sekundarschulen, die Idee ist doch dieselbe. Alle werden gemeinsam unterrichtet, was für eine Ideologie. Dabei zeigt doch die empirische Forschung klar, dass das Gymnasium nur von den besten SuS besucht werden sollte. Die schlechten fühlen sich hier doch viel zu schnell überfordert und das frustriert sie so sehr, dass sie vollkommen abschalten.“ Was antworten Sie der Kollegin?

Quelle: Christoph Kulgemeyer, Physikdidaktik

Stand: 21.03.2017

Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“

RINGVORLESUNG SoSe 2017

Modulverantwortlicher: Dr. Christoph Fantini | cfantini@uni-bremen.deKordinatorin des Moduls: Aysun Doğmuş | dogmus@uni-bremen.de

Veranstaltungszeitraum: 04.04.2017 bis 04.07.2017 | Uhrzeit: Dienstags, 12:00 bis 14:00 Uhr | Raum: NW1 H1 – H0020

	Datum	Themenkontext	ReferentInnen	Titel der Vorlesung
1	04.04.17	Allgemeine Einführung	Dr. Christoph Fantini Interkulturelle Bildung (FB12)	Einführung: Heterogenität als Merkmal der Gesellschaft und Herausforderung für die Schule
Fokus: SOZIO-KULTURELLE HETEROGENITÄT und SPRACHE				
2	11.04.17	Erziehungswissenschaft	Dr. Christoph Fantini Interkulturelle Bildung (FB12)	Erziehungswissenschaftliche Grundlagen und Konzepte im Umgang mit soziokultureller Heterogenität
3	18.04.17	Deutsch als Zweitsprache	Katja Baginski Interkulturelle Bildung (FB12)	Deutsch als fremde Bildungssprache im Kontext des fachlichen Lernens
Fokus: SPRACHE und SOZIO-KULTURELLE HETEROGENITÄT				
4	25.04.17	Fachdidaktik	Prof. Dr. Sabine Doff Fremdsprachendidaktik Englisch (FB 10)	Englisch kann jede/r. Oder? Warum das Fach Englisch zur Heterogenitätsdebatte trotzdem (oder gerade deswegen) eine Menge beitragen kann
5	02.05.17	Fachdidaktik	Dr. Christoph Kulgemeyer Physikdidaktik (FB 1)	Empirische Forschung zu Heterogenität im naturwissenschaftlichen Unterricht: Felder und Maßnahmen
Fokus: GENDER und SOZIO-KULTURELLE HETEROGENITÄT				
6	09.05.17	Fachdidaktik	Prof. Dr. Matthis Kepser Deutschdidaktik (FB 10)	Interkulturelle und geschlechtersensible Deutschdidaktik
7	16.05.17	Erziehungswissenschaft	Dr. Christoph Fantini Interkulturelle Bildung (FB12)	Heterogenitätskategorie Geschlecht in Schule und Ansätze zur Entwicklung einer interkulturellen geschlechtersensiblen Pädagogik
Fokus: LEISTUNGSHETEROGENITÄT				
8	23.05.17	Erziehungswissenschaft	Prof. Dr. Till Sebastian Idel Schultheorie/-forschung (FB 12)	Leistung als soziale Konstruktion im individualisierenden Unterricht
9	30.05.17	Fachdidaktik	Prof. Dr. Christine Knipping Mathematikdidaktik (FB 3) Prof. Dr. Dagmar Bönig Mathematikdidaktik Primar- und Elementarbereich (FB 12)	Mathematische Leistungsunterschiede - empirische Befunde und Konsequenzen für das mathematische Lernen
Fokus: VORSTELLUNGSWELTEN				
10	06.06.17	Fachdidaktik	Prof. Dr. Eva Kenngott Religionswissenschaft und -pädagogik (FB 9)	Wie kommt religiöser Pluralismus im Religionsunterricht vor? Analysen und Debatten
11	13.06.17	Fachdidaktik	Prof. Dr. Andreas Klee Politikwissenschaft/-didaktik (FB 8)	Von Tischen, Königen und Politikleuten - Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt sozialwissenschaftlichen Lernens
Fokus: DIS/ABILITY				
12	20.06.17	Inklusive Pädagogik	Prof. Dr. Natascha Korff (FB 12) Prof. Dr. Frank J. Müller (FB 12)	Inklusive Pädagogik – theoretische Diskussionenlinien und praktische Umsetzung: „Wir wollen doch zusammen arbeiten und nicht nur auf dem Spielplatz spielen...“
13	27.06.17	Fachdidaktik	Laura Korten Universität Dortmund	Gemeinsames Mathematiklernen – Erforschung gemeinsamer Lernsituationen zum Flexiblen Rechnen in der Primarstufe
14	04.07.17	Allgemeiner Abschluss	Dr. Christoph Fantini Interkulturelle Bildung (FB12)	Abschluss

Abbildung 4: Ablaufplan Ringvorlesung „Umgang mit Heterogenität in der Schule“, Sommersemester 2017

Biologie individualisiert unterrichten – Aufgabenstellungen zur Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus von zukünftigen Biologielehrkräften

Stephanie Grünbauer, Dörte Ostersehl

Ob sprachsensiblen Unterricht gestalten, bindendifferenzierte Lernarrangements schaffen oder Lernvoraussetzungen individuell berücksichtigen: Auf die Studierenden kommen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Biologieunterricht große Herausforderungen zu. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen wurden Aufgabenstellungen und Reflexionshilfen konzipiert, die an vielen Schnittstellen die Heterogenität der Lernenden an Schulen berücksichtigen, und die die Studierenden bei der Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses unterstützen.

Exemplarisch wird an dieser Stelle eine Aufgabenstellung zum „Umgang mit Alltagsvorstellungen von Lernenden“ vorgestellt. Nur über die Berücksichtigung der Perspektiven der Lernenden lassen sich in Relation zu fachlich geklärten Vorstellungen lernförderliche Arrangements konzipieren, die die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler nicht überformen, sondern mit wissenschaftlichen

Theorien anreichern, sodass selbige wiederum in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler bedeutsam und anschlussfähig sind (vgl. Kattmann 2015).

Im Vorbereitungsseminar zu den praxisorientierten Elementen (erstes fachdidaktische Schulpraktikum) schätzen die Studierenden zunächst ihre Vorkenntnisse über übliche Alltagsvorstellungen zum Thema „Immunbiologie“ ein. Anschließend wird das theoretische Konstrukt zum Umgang mit Alltagsvorstellungen im Sinne der didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann et al. erarbeitet (vgl. Kattmann et al. 1997). Im Anschluss erhalten die Studierenden die Aufgabe, anhand einer Videovignette, die ein Interview mit einem Schüler zum Thema „Immunbiologie“ zeigt, die genannten Begriffe (Metaphern), Konzepte und Denkfiguren zu extrahieren. Die Planung eines Lernarrangements unter Berücksichtigung der erhobenen Alltagsvorstellungen rundet die Aufgabenstellung ab. Die Ergebnisse werden gruppenweise im e-Portfolio dokumentiert und zur Diskussion gestellt.

Alle weiteren Lernaufgaben (z. B. zum moderaten Konstruktivismus oder zu Relevanzkriterien von Unterrichtsinhalten) werden in ähnlicher Struktur und Abfolge im Seminar bearbeitet.



Abbildung 5: Alltagsvorstellungen zu Immunbiologie

Auszug aus den Reflexionshilfen (Prompts)

Theoriebezug	Perspektivenübernahme	Handlungsalternativen	Professionalisierung
<p>Legen Sie theoriegeleitet dar,</p> <ul style="list-style-type: none"> mit welchen Methoden Sie die Alltagsvorstellungen ihrer Schüler*innen erfassen möchten, welche Alltagsvorstellungen zu diesem Thema bereits bekannt sind, wie Unterricht unter Berücksichtigung der Alltagskonzepte geplant werden sollte 	<p>Dokumentieren, analysieren und reflektieren Sie aus der Retrospektive ihren Unterricht (eine Phase). Beachten Sie:</p> <ul style="list-style-type: none"> das fachliche Niveau der Schüler*innen die Reaktion der Schüler*innen auf verschiedene Alltagsvorstellungen oder wissenschaftliche Vorstellungen die Rückmeldung an die Schüler*innen von der Lehrkraft die Überprüfung der Vorstellungen nach dem Lernarrangement Diagnoseinstrumente zu Schülervorstellungen (Concept-Cartoons, Kartenabfrage, Zeichnungen, usw.) 	<p>Bewerten Sie theoriegeleitet, inwieweit es gelungen ist, durch die Maßnahmen die Vorstellungen zu erfassen und bei nicht wissenschaftlich akzeptablen Alltagskonzepten ein Umlernen bei den Schüler*innen anzubahnen. Gibt es Alternativen?</p>	<p>Reflektieren Sie, was sie durch die Bearbeitung der Aufgabe für Ihre persönliche Professionalisierung gelernt haben: Welchen Stellenwert haben vorunterrichtliche Vorstellungen für Sie? Welche Schwierigkeiten erkennen Sie für die Planung und Umsetzung von Lernarrangements? Woran möchten Sie noch weiter arbeiten?</p>

Abbildung 6: Aufbau der Reflexionshilfen am Beispiel der Aufgabenstellung „Umgang mit Schülervorstellungen“

Im schulpraktischen Studium können sich die Studierenden für zwei inhaltliche Schwerpunkte entscheiden. Dazu erhalten sie Prompts in Form von Leitfragen, die die Dimensionen der Reflexionsbreite abbilden (s. „STORIES“). Ziel der Reflexionshilfen ist, die Analyse des

selbst erteilten Unterricht auf konkrete Aspekte zu fokussieren, sodass eine theoriegeleitete, multiperspektivische Analyse erleichtert wird. Die Bearbeitung dieser Schwerpunkte erfolgt in Form eines Einzelportfolios, welches digital über p:ier zur Prüfung eingereicht wird.

Grundzüge des fachspezifischen e-Portfolios Deutsch in der Grundschule *Annika Grünwald, Sven Nickel*

Portfolios sind in der Grundschule seit langem etablierte Instrumente der Lern- und Entwicklungsdokumentation. Ganz im Sinne einer Kongruenz von Inhalt und Form – der methodische Gegenstand, der gelehrt wird, wird selbst als Methode der Aneignung genutzt – sind Portfolios auch in der Lehramtsausbildung für die Grundschule bereits seit längerer Zeit verbreitet (vgl. Bräuer 2016). Für das Bremer Vorhaben *p:ier* wurden im Arbeitsgebiet „Sprach- und Literaturdidaktik der Grundschule“ erste Aufgaben entwickelt, die im Wintersemester 2017/18 pilotiert und anschließend evaluiert werden. Dabei richtet sich das entwickelte Angebot auf drei Zielkontexte:

1. In den Praxisphasen (fachdidaktisches Kurzpraktikum im Bachelorstudiengang sowie das Praxissemester im Master of Education) geht es inhaltlich um eine kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung sowie anschließend um die kritische Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit: Welches fachdidaktische Ziel wurde verfolgt? Wie ist dieses Ziel in den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts zu verorten? Inwiefern wurde das Ziel erreicht? Wie wird der eigene Beitrag dazu eingestuft? Welche Handlungsalternativen hätte es gegeben? etc.
2. In sämtlichen Pflichtseminaren („Spracherwerb“, „Schriftspracherwerb“, „Literarisches Lernen“) und den Wahlpflichtseminaren (die sich thematisch an den vier Kompetenzbereichen aus den Bildungsstandards der KMK orientieren) wird unterrichtliches Handeln u. a. an Fallbeispielen analysiert und reflexiv betrachtet. Die einzelnen Reflexionszugriffe orientieren sich an den vier Ebenen des für *p:ier* entwickelten Modells „STORIES“. Der Umgang mit Heterogenität (bezüglich Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Gender und sozialer Lage) wird dabei als Querschnittsdimension interpretiert, die in der Gestaltung sprachlicher Bildungsarbeit explizit stets zu berücksichtigen ist.
3. In der Einführungsvorlesung im ersten Studienjahr steht – quasi als Einstieg in den Lehrerbildungsprozess – die biografische Auseinandersetzung im Mittelpunkt. Der

biografischen Reflexion wird in der Sprachdidaktik eine große Bedeutung für die Entwicklung reflexiver Professionalität zugeschrieben.

Derzeit sind zwei derartige Reflexionsimpulse für die Einführungsvorlesung vorgesehen. Zum einen werden die Studierenden eine eigene Lesebiografie verfassen. Dabei sollen sie bezogen auf unterschiedliche Alters- und Entwicklungsabschnitte Leseinhalte, Leseorte, Lesemodelle und Lesepräferenzen berücksichtigen und zudem emotionale Erinnerungen einbeziehen. Auf Basis der daraufhin in der Vorlesung erarbeiteten Modelle der Lesesozialisation wird anschließend die eigene Lesebiografie analysiert. Dabei sollen bspw. Einsichten in sich verändernde Lebenswelten gewonnen oder die Weitergabe von Normen und Gewohnheiten hinterfragt werden (vgl. Graf 2007; Garbe/Philipp/Ohlsen 2009).

Zum anderen sollen die Studierenden in Anlehnung an Krumm ein Sprachenportrait anfertigen (vgl. Krumm 2001). Dazu wird die eigene Mehrsprachigkeit farblich innerhalb eines Körperumrisses visualisiert und dies innerhalb einer Arbeitsgruppe verglichen. Auch hier wird die eigene Situation anschließend vor dem Hintergrund des erarbeiteten Wissens um gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit betrachtet und hinsichtlich der Bedeutung unterrichtlichen Handelns in mehrsprachigen Kontexten betrachtet.

Grundsätzlich wird im Teilprojekt 2 angestrebt, Reflexionsimpulse so zu stellen, dass eine Verknüpfung mit unterschiedlichen Stellen im Studienverlauf möglich ist und sie dadurch – ähnlich einem Spiralcurriculum – auf stetig steigendem Niveau bearbeitet werden können. Beide skizzierten Aufgaben, Lesebiografie und Sprachenportraits, werden in späteren Seminaren („Literarisches Lernen“ und „Spracherwerb“) erneut Gegenstand der Betrachtung. Auch während der Praktika können Bezüge hergestellt werden. Beispielsweise ließe sich eine Lesebiografie eines ausgewählten Kindes verfassen. Zu analysieren wäre, inwiefern sich dessen Erfahrungen mit den eigenen ähneln, wo sich diese voneinander unterscheiden und was dies für die Bildungsbiografie des Kindes einerseits und für die Gestaltung von Unterricht andererseits bedeutet.

Das fachspezifische e-Portfolio Französisch

Georgia Gödecke, Andreas Grünewald

Bausteine einer reflexiven Lehrerbildung

Mit der Einführung der neuen Praxisphasen im B.A. und M.Ed. an der Universität Bremen haben sich auch neue Anforderungen an die praxisvorbereitenden und -begleitenden Lehrveranstaltungen ergeben. Durch die Implementierung des fachspezifischen e-Portfolios wird ein hohes Maß an Verzahnung innerhalb der schulpraktischen Studien in den Fächern „Französisch“ und „Spanisch“ und außerdem eine Steigerung der Kohäsion zwischen den beiden Studiengängen (B.A. und M.Ed.) erwartet. Letztgenannte Kohäsion erlaubt eine Graduierung des Komplexitätsgrades der Aufgabenstellungen je nach Studienphase und dadurch eine passgenaue Ausrichtung an die Vorbereitungs- und Begleitlehre zu den Praxisphasen.

Sowohl für Bachelorstudierende im Kurzpraktikum als auch für Masterstudierende im Praxissemester wurde ein fachspezifischer Aufgabenpool entwickelt. Die darin enthaltenen

Aufgaben greifen grundlegende Konzepte der Französisch- bzw. Spanischdidaktik auf: Aspekte wie der Umgang mit Heterogenität, Reflexion des Hospitationsunterrichts sowie Konzeption und Durchführung eines eigenen Unterrichtsversuchs sind tragende Elemente schulpraktischer Studien im Land Bremen und somit auch obligatorisch im e-Portfolio zu bearbeiten. Aus den fakultativen Themenfeldern (z.B. Fertigungsbereiche, Leistungsmessung, Interkulturelle Kompetenz, Digitale Medien etc.) wählen die Studierenden diejenigen aus, die ihnen persönlich relevant erscheinen und die dabei helfen können, die in den Praxisphasen aufkommenden Fragen und Probleme aufzugreifen und zu diskutieren. Dabei sind die Aufgaben identisch aufgebaut und weisen die Teile „Wissenschaftliche Einführung“, „Weiterführende Literatur“ und „Aufgabenstellung“ aus. Die ausführliche Vorstellung einer solchen Aufgabe und deren Beitrag zum Aufbau fachspezifischer Reflexionskompetenz finden sich in dem sich anschließenden Abschnitt „Aufgabenbeispiel Leistungsbeurteilung aus dem fachspezifischen e-Portfolio“. Die vorbereitende und begleitende Lehre gestaltet sich bei den romanistischen Studiengängen mit dem Berufsziel Schule wie folgt:

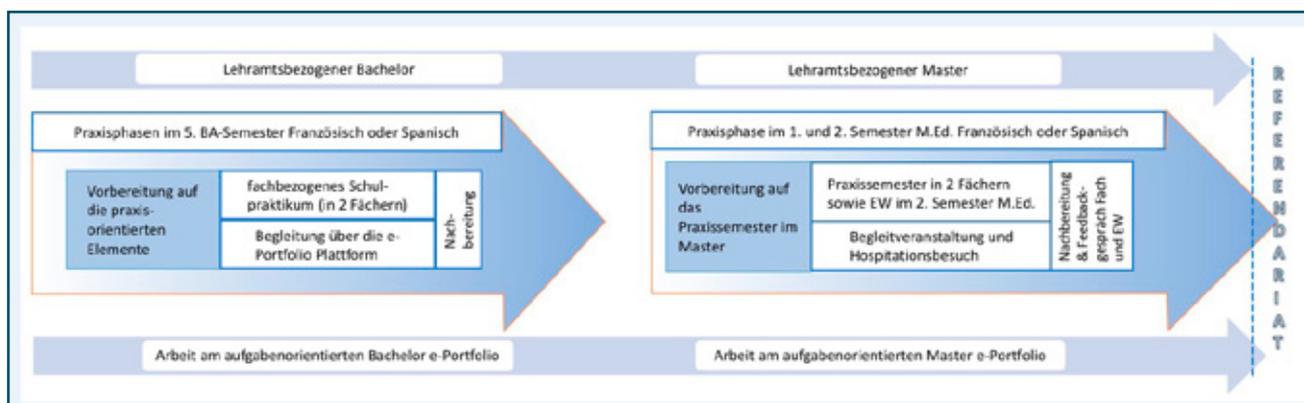


Abbildung 7: An die Praxisphasen anknüpfendes Lehrkonzept in der Didaktik der romanischen Sprachen, eigene Darstellung

Der Portfolioeinsatz in den POEs (Praxisorientierte Elemente) wurde im vergangenen Semester evaluiert. Die Erkenntnisse aus dieser Evaluation werden für die Weiterentwicklung des e-Portfolios genutzt. Der Einsatz des fachspezifischen e-Portfolios im Praxissemester (M.Ed.) steht nun unmittelbar bevor. In der zweiten Projektphase steht dann der Transfer auf andere Fächer in der Lehrerbildung im Fokus. Einen Eindruck über die Arbeit mit dem e-Portfolio aus studentischer Sicht bietet ein hier einzusehender kurzer Film: <https://vimeo.com/223112057> (Passwort: unbremen).

Das fachspezifische e-Portfolio Französisch/Spanisch zielt auf

- einen verstärkten Berufsfeldbezug im Studium,
- eine Stärkung der Kohäsion der schulpraktischen Studien zwischen Bachelor und Master,
- eine Bereitstellung von Theorie und Praxis relationierender Lern- und Reflexionsgelegenheiten,
- eine Verknüpfung zwischen e-Portfolioarbeit und Begleitveranstaltungen,
- eine verstärkte Vernetzung zwischen den Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften,
- ein individuelles und unter den Fächern und EW aufeinander abgestimmtes Feedback für die Studierenden, das Zukunftsperspektiven aufzeigt,
- die Weiterentwicklung des e-Portfolios zu einem verbindenden Element zwischen Universität und Schule,
- und eine Ausweitung des Lehr-/Lernkonzepts auch auf andere lehramtsbezogene Fächer an der Universität Bremen.

Aufgabenbeispiel „Leistungsbeurteilung“ aus dem fachspezifischen e-Portfolio Französisch

Im Folgenden wird eine e-Portfolioaufgabe aus dem fachspezifischen Teil der Französischdidaktik im Detail erläutert. Die ausgewählte Aufgabe „Leistungsbeurteilung“

ist eine Aufgabe aus dem fakultativen Bereich, die Masterstudierende mit Lehramtsoption im Fach „Französisch“ im Rahmen ihres Praxissemesters anwählen können. Die aufgabenspezifische Thematik der Leistungsbeurteilung ist keine kurzfristige Modeerscheinung im Fremdsprachenunterricht, sondern von erheblicher zeitloser Bedeutung: So geben bspw. Noten und Zeugnisse dem Einzelnen Rückmeldung über den eigenen Erfolg und können die Aufgabe der Selektion und der Erteilung von Berechtigungen übernehmen. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass sich Lehrkräfte das eigene Beurteilungsverhalten regelmäßig bewusstmachen und ihre Formen der Leistungsbeurteilung immer wieder anpassen. Allerdings besteht bei den Lehrkräften nicht selten Unsicherheit bezüglich konzeptioneller und konkreter Varianten der Beurteilung, insbesondere dann, wenn es um die Evaluation mündlicher Leistungen geht. Das scheint auch nicht verwunderlich, denn während schriftliche Leistungen festgehalten und auch zu einem beliebig späteren Zeitpunkt wiederholt gelesen und gründlich korrigiert werden können, ist eine Beurteilung mündlicher Leistungen im Nachhinein deutlich schwieriger. Doch da gerade der Ausbau mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht in den vergangenen Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, ist es nur konsequent, auch mündliche Prüfungsformate mit geeigneten Inhalten und Aufgaben zu entwickeln. In einigen Bundesländern, wie bspw. Bremen, werden mündliche Prüfungen in der Sekundarstufe I bereits als Ersatz oder zumindest als Teil einer Klassenarbeit eingesetzt.

Ziel der e-Portfolioaufgabe ist es daher, die Studierenden bereits im Studium für mündliche Prüfungsformate zu sensibilisieren und sie in diesem Bereich auf ihre zukünftige Lehrtätigkeit vorzubereiten.

Wie jede Aufgabe aus dem fakultativen Bereich des fachspezifischen e-Portfolios unterteilt sich auch die Aufgabe „Leistungsbeurteilung“ in drei Teile: Zunächst werden die Studierenden durch einen überblicksartigen wissenschaftlichen Artikel an das Thema herangeführt, damit sie sich ausgehend von dieser Textgrundlage Charakteristika, Formen und Funktionen von Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht in Erinnerung rufen bzw. vertiefen können. Unmittelbar nach dieser Einleitung folgt

eine gezielte Auswahl an Literaturhinweisen, die bei der Bearbeitung der eigentlichen Aufgabe dienlich sein soll. Neben dieser Zusammenstellung an themenspezifischen Werken sind die Studierenden aufgefordert, auch eigene themengebundene Literatur zu recherchieren und diese nach Aufgabebearbeitung in Form eines eigenen Literaturverzeichnisses explizit aufzuführen. Im dritten Teil folgt die eigentliche Aufgabe, die wiederum in Teilaufgaben untergliedert ist und nachstehend vorgestellt wird (vgl. auch Abb. 8).

Als erste Annäherung an den methodisch-didaktischen Schwerpunkt der Leistungsbeurteilung dient der rahmende „Reflexionsimpuls R1“. An dieser Stelle sind die Studierenden dazu aufgefordert, zu erläutern, warum sie sich für diese Aufgabe entschieden haben, welchen Auslöser es gab, was im Hinblick auf mündliche Prüfungsszenarien bereits bekannt ist und was neu erlernt werden möchte. Mit diesem Impuls knüpft die Aufgabe an die Lern-/Lehrbiografie der Studierenden an und kann dadurch biografische Erfahrungen, Einstellungen und Vorwissen transparent machen, die wie ein Filter wirken durch den neue Informationen und Erfahrungen überhaupt erst aufgenommen werden können. Dies erfolgt im zweiten Schritt, indem die Studierenden ausgewählte Fachliteratur konsultieren und ihr Theoriewissen über Charakteristika, Formen und Funktionen mündlicher Prüfungen spezifizieren. Aufbauend auf den eigenen Erfahrungen und unter dem Rückgriff auf das erworbene Fachwissen, treten die Studierenden im nächsten Schritt in einen Austausch mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor. In diesem Rahmen sollen eine Lerngruppe festgelegt und ein systematisch aufgebauter mündlicher Test mit geeigneten Inhalten und Aufgaben entwickelt werden. Der Aufbau eines solchen mündlichen Prüfungsformats könnte sich bspw. wie folgt gestalten: In einem ersten Teil erleichtert die prüfende Person (die Studierende bzw. der Studierende) der Schülerin oder dem Schüler den Einstieg in das fremdsprachliche Gespräch, indem sie bzw. er vertraute Fragen zu Schulalltag, Freizeit, Familie und Freunden etc. stellt (Teil I: „Dialogisches Sprechen/Interview“). Im zweiten Teil wird der Schülerin bzw. dem Schüler die Gelegenheit gegeben, sich spontan und möglichst zusammenhängend zu einem spezifischen Sprechanlass zu äußern. Dabei ist es denkbar, ein Bild o. Ä. als Impuls einzusetzen, das mit dem vorausgegan-

The image shows a screenshot of a task page titled "Aufgabe: Leistungsbeurteilung". The page is divided into several sections:

- Aufgabe:** Contains a list of tasks (a, b, c, d, e) and a sub-section "Für die Bearbeitung dieser Aufgabe".
- Evaluierung schriftlicher und mündlicher Leistungen:** Contains a paragraph about the evaluation process and a list of criteria (Kriterien) for written and oral performance.
- Leistungsbeurteilung:** Contains a paragraph about the evaluation process and a list of criteria (Kriterien) for written and oral performance.

Abbildung 8: Aufgabe „Leistungsbeurteilung“, eigene Darstellung

nen Unterricht inhaltlich verknüpft ist (Teil II: „Zusammenhängendes monologisches Sprechen“). Im letzten Teil der Prüfung kann es das Ziel sein, ein Gespräch zwischen zwei Schülerinnen und Schülern entstehen zu lassen. Als Ausgangspunkt dient dabei bspw. eine kontroverse These, die ebenso in einer inhaltlichen Verbindung zu einer vorausgegangenen Unterrichtseinheit stehen sollte (Teil III: „Dialogisches Sprechen/Interaktion“).

Hinsichtlich der Erstellung eines solchen mündlichen Prüfungsformats können sich die Studierenden u. a. an den zahlreichen Handreichungen orientieren, die das Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) oder das Landesinstitut für Schule und Bildung in Berlin-Brandenburg (LISUM) in diesem Bereich zur Verfügung stellen. Zentraler Bestandteil eines Prüfungsformats ist auch die Erstellung eines spezifischen Beurteilungsrasters, für dessen Aufbau und Kriterien die Studierenden Vorlagen sowohl im Einführungstext der Aufgabe als auch in den empfohlenen Literaturhinweisen finden (vgl. Grünewald 2014).

Nach der Durchführung des Prüfungsformats in der Praxis sind die Studierenden schließlich dazu angehalten, sich den gesamten Prozess

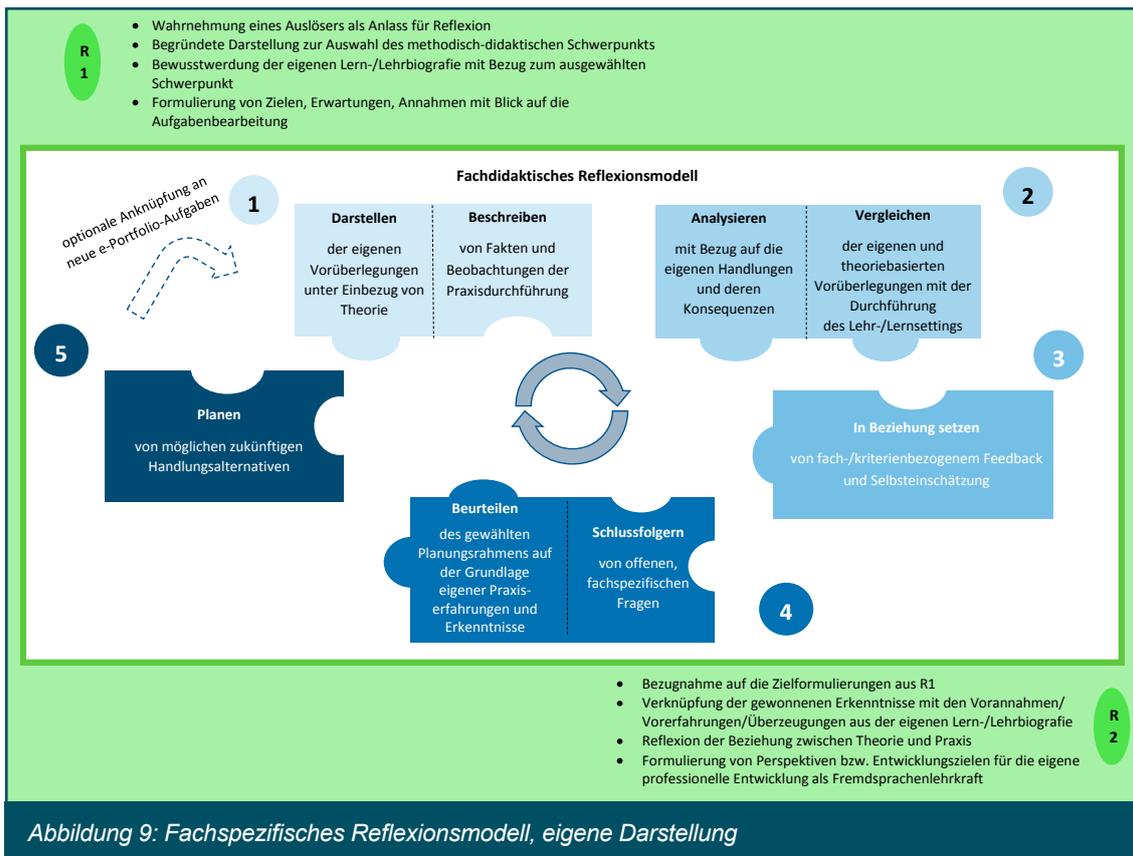


Abbildung 9: Fachspezifisches Reflexionsmodell, eigene Darstellung

anhand eines fachspezifischen Reflexionsmodells zu vergegenwärtigen.

Das fachspezifische Reflexionsmodell (vgl. Abb. 9) wurde speziell für das e-Portfoliokonzept der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Bremen entwickelt und ist mit allen fachspezifischen e-Portfolioaufgaben verbunden.

In seiner Anlage knüpft es an das Reflexionsmodell „STORIES“ an, erweitert dieses jedoch um eine explizit fachspezifische Perspektive: Die fachspezifisch zusammenhängenden Phasen des Reflexionssettings sind dabei so angelegt, dass die Studierenden zunehmend emotional-distanziert, gleichsam „von oben“ auf das Szenario des eigenen fachspezifischen Handelns und Denkens blicken. Berndt und Häcker formulieren es folgendermaßen: „Diese Distanzierungsfigur mag die Metaphorik der Reflexionsstufen (vom ‚Niederen‘ zum ‚Höheren‘) begründen: Je stärker sich der Beobachter von sich selbst und dem ‚Boden der Welt‘ entfernt, desto klarer und unverstellter scheint er ‚Wesentliches‘ erkennen zu können, und desto weniger scheint er beschäftigt und gebunden zu sein durch die unmittelba-

ren Erfordernisse des Hier und Jetzt“ (Berndt/Häcker 2017, S. 247).

Erst durch eine solche allmähliche und distanzierter werdende Bewusstmachung können schließlich zunächst verborgene Handlungsoptionen offenbar werden. Die einzelnen Phasen, die demzufolge in einem Beziehungsverhältnis zueinander stehen, sollen im Folgenden anhand des gewählten Aufgabenbeispiels „Leistungsbeurteilung“ kurz dargestellt werden (vgl. Gödecke 2017).

In der ersten Phase („Darstellen und Beschreiben“) geht es zunächst darum, sich den Planungsrahmen noch einmal bewusst zu machen, der sich sowohl aus individuellen Vorerfahrungen als auch aus neu erworbenem fachspezifischem Theoriewissen rund um das Thema „Leistungsbeurteilung“ zusammensetzt. Im Anschluss daran erfolgt eine kurze subjektive Vergegenwärtigung der eigentlichen Praxisdurchführung, indem der Verlauf des mündlichen Prüfungsformats anhand individueller Eindrücke skizziert wird. Während in der ersten Phase vor allem abgebildet und beschrieben wird, geht es in der zweiten Phase („Analysieren und Vergleichen“) um die Reflexion der Beziehung zwischen Theorie und Praxis.

chen“) um eine Detailbetrachtung, denn an dieser Stelle werden Planungsabweichungen während der Praxisdurchführung gezielt analysiert: Was war unerwartet bzw. überraschend, und wie erklären sich die Studierenden die Abweichungen? Diese subjektive Analyse wird in der nächsten Phase („In Beziehung setzen“) durch den Einbezug von Schülerinnen- und Schüler-, Mentorinnen- und Mentoren- und/oder Kommilitoninnen- und Kommilitonenfeedback ausdifferenziert. Ebenso wie im „STORIES“-Modell stellen die Studierenden dabei Selbst- und Fremdeinschätzung einander gegenüber. Diese Perspektivenerweiterung soll es ermöglichen, sich darauf aufbauend mit den Fragen auseinanderzusetzen, inwieweit sich das entwickelte Prüfungsformat tatsächlich auf die Praxis übertragen lässt und welche Fragen an die gewählten fachspezifischen Theorien noch offen sind (Phase 4: „Beurteilen und Schlussfolgern“). Schließlich geht es in der letzten Phase (Phase 5: „Planen“) darum zu formulieren, welche Einsichten über Hand-

lungsmöglichkeiten in zukünftigen analogen Prüfungssituationen gewonnen werden können, bspw. hinsichtlich des Aufbaus einer mündlichen Prüfung oder der Wahl der Bewertungskriterien.

Das Phasenmodell in seiner chronologischen Struktur zeigt deutlich, dass die fachspezifische Reflexionskompetenz aus einer Vielzahl von Teilprozessen besteht. Studierende können nicht von Anfang an über umfassende fachspezifische Reflexionskompetenz verfügen, die Förderung einer solchen komplexen Kompetenz muss daher systematisch angelegt werden. Während die Studierenden im Bachelor nur die ersten beiden Phasen des Modells durchlaufen und üben sowie darauf aufbauend einen Reflexionsaspekt aus den Phasen drei bis fünf verstärkt in den Blick nehmen, durchlaufen sie im Masterstudium einen gesamten Reflexionsprozess. Fachspezifische Reflexionskompetenz kann durch dieses phasenübergreifende Konzept sukzessiv aufgebaut und gefördert werden.

Aufgabenübergreifendes Bewertungsraster: Formale Kriterien

Kriterium	Deskriptoren	Bewertungsstufen				Zusätzliche Bemerkung(en)
		Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft mehrheitlich zu	Trifft voll zu	
Inhaltlich-fachlicher Bereich	<ul style="list-style-type: none"> Sachrichtigkeit (Qualität & Quantität) Einbezug fachdidaktische Literatur Begriff- und Theoriekenntnisse Einarbeitung wissenschaftlicher Positionen 					
Methodisch-strategischer	<ul style="list-style-type: none"> Logische Struktur 					

Aufgabenspezifisches Bewertungsraster: Leistungsbeurteilung (PS)

KMK-Kompetenzbereich III: Beurteilen → Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

Fähig. ...	BEWERTUNGSSTUFEN				Zusätzliche Bemerkung(en)
	Soll nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft mehrheitlich zu	Trifft voll zu	
... die Auswahl der Aufgabe begründet darzulegen.					
... Formen und Charakteristika mündlicher Prüfungen zu benennen.					
... einen mündlichen Test unter Berücksichtigung der Spezifika der Bewertung mündlicher Leistungen zu entwerfen.					
... Rücksprache mit der Mentorin bzw. dem Mentor zu halten und diese sinnvoll in das Konzept zu integrieren.					
... bei der Konzeption den Test an die Lerngruppe anzupassen.					
... Aufgabenstellungen eines Tests kriteriengerecht auf der Grundlage fachbezogener Expertise zu konzipieren und adressatengerecht zu formulieren.					
... ein Kriterienraster zur Bewertung mündlicher Leistungen fach- und adressatengerecht zu entwickeln.					versetzt Bremen
... den konzipierten Text inkl. Kriterienraster einzusetzen.					
... sich das Testkonzept sowie dessen Einsatz kriterienorientiert und schlüssig zu vorgewählten (= Reflexion).					
... den durch die Aufgabenbearbeitung erworbenen individuellen Kompetenzzuwachs zu reflektieren.					
Fachspezifische Kompetenz(en):					

Georgia Gödecke – Didaktik der romanischen Sprachen – Universität Bremen

*Die Deskriptoren sind angelehnt an die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (KMK 2017).

Abbildung 10: Bewertungsraster der Aufgabe „Leistungsbeurteilung“, eigene Darstellung

Im Anschluss an jede Aufgabenbearbeitung erfolgt der letzte „Reflexionsimpuls R2“, in dessen Rahmen die Studierenden Rückzüge auf die in „R1“ offengelegten Erwartungen, Fragen und Ziele ziehen und damit den individuellen Kompetenzzuwachs reflektieren. Darüber hinaus können – in Analogie zur vierten Phase des „STORIES“-Modells – Entwicklungsaufgaben im Hinblick auf die eigene Professionalisierung als Fremdsprachenlehrkraft formuliert werden. Als Referenzrahmen dient dabei zugleich der der Aufgabe zugrundeliegende KMK-Kompetenzbereich „Unterrichten“ als auch die spezifischen ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachdidaktiken in der Bildung von Lehrkräften, die sich im aufgabenspezifischen Bewertungsraster widerspiegeln (vgl. KMK 2004; KMK 2017; s. Abb. 10).

Ausblick

Für die Lehramtsausbildung an der Universität Bremen wurde ein „4-Phasen-Modell“ entwickelt, welches partikular, z. B. in dem Modell von Schön und den Modellen von Zeichner und Liston sowie von Müller, angelegt ist (vgl. Schön 1983; Zeichner/Liston 1985; Müller 2010). Dieses wird im Rahmen der Aufgabenentwicklung in den Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften vor dem Hintergrund der jeweilig formulierten Ansprüche und Ziele für die eigene Aufgabenstellung nutzbar gemacht. Im Kontext der Lehramtsausbildung erscheint eine explizite Verortung und Benennung notwendig, damit Studierende die verschiedenen Facetten von Reflexion auch wahrnehmen (können). Daher ist es wichtig, verschiedene Bereiche von Reflexion unterscheidbar zu machen, so dass in der Ausbildung gezielt und bedarfsorientiert

Impulse gesetzt werden können. Dies soll später exemplarisch anhand einer Aufgabe dargestellt werden.

Im Rahmen des hier beschriebenen Projektes p:ier werden die Vorteile der digitalen Verfügbarkeit für die Ausbildung der Reflexionskompetenz darin gesehen, dass niedrigschwellige und flexible Möglichkeiten der interdisziplinären Verknüpfung und Partizipation im Zuge diverser Professionalisierungsprozesse für die beteiligten Akteure (Studierende selbst, Peers, Mentorinnen und Mentoren und Dozierende) geschaffen werden. Ein Schwerpunkt der in p:ier entwickelten Aufgaben liegt dabei auf der Entwicklung der Reflexionskompetenz, auch und gerade in den Phasen, in denen erziehungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Wissensvermittlung mit Praxiselementen (Praktika) einhergehen. Thematisch bildet, neben der fachlichen Ausbildung, die Ausbildung von Reflexionskompetenz im Umgang von Schule mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz, einen verbindenden Bezugspunkt. Durch systematische Reflexion sollen gezielt erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven verknüpft und so die Kohärenz des lehrerbildenden Studiums gestärkt werden sowie ein reflexiver Habitus ausgebildet werden. Das vorgestellte Modell „STORIES“ verfolgt das Ziel, Teilprozesse der Reflexion sichtbar und dadurch adressierbar zu machen. Langfristig soll es zudem die Grundlage für die Entwicklung eines Reflexionskompetenzrasters sein, das zur Selbst- und Fremdeinschätzung genutzt werden kann und den Studierenden die Möglichkeit eröffnet, blinde Flecken zu erkennen und Entwicklungsziele zu formulieren.



v. l. Dr. Katja Meyer-Siever, Melanie Zylka, Alexander Del Ponte, Georgia Gödecke, Prof. Dr. Karsten D. Wolf, Prof. Dr. Anne Levin, Dr. Christoph Fantini, Dr. Dörte Ostersehl, Prof. Dr. Andreas Grünewald, Stephanie Grünbauer, Prof. Dr. Sven Nickel, Annika Grünwald; nicht auf dem Bild: Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu

Teilprojektverantwortliche:

Prof. Dr. Anne Levin (FB 12)

Mitwirkende am Projekt p:ier:

Alexander Del Ponte (FB 12), Dr. Christoph Fantini (FB 12), Georgia Gödecke (FB 10), Stephanie Grünbauer (FB 02), Prof. Dr. Andreas Grünewald (FB 10), Annika Grünwald (FB12), Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (FB 12), Dr. Katja Meyer-Siever (FB 12), Prof. Dr. Sven Nickel (FB 12), Dr. Dörte Ostersehl (FB 02), Prof. Dr. Karsten D. Wolf (ZMML), Melanie Zylka (FB 12)

Studien-Praxis-Projekte

Dagmar Bönig, Andreas Henke, Till-Sebastian Idel, Joana Kahlau, Natascha Korff, Horst Schecker, Christina Tietjen

Konzeption des Teilprojektes

Für den Lehrerberuf insgesamt wie auch für die universitäre Lehrerbildung, die im letzten Jahrzehnt sowohl ihren Wissenschaftscharakter und Forschungsbezug als auch ihre Praxisorientierung ausgebaut hat, ist die Relationierung von Theorie und Praxis in Gestalt unterschiedlicher Wissensformen und Ausbildungsorte eine besondere Herausforderung. Das Teilprojekt „Studien-Praxis-Projekte“ (SPP) im BMBF-Projekt „Schnittstellen gestalten“ an der Universität Bremen setzt an dieser Problemstellung an. Studien-Praxis-Projekte sind eine neu geschaffene Lerngelegenheit in der Abschlussphase des Masterstudiums für die Lehrämter an Grundschulen, einschließlich des Lehramts Inklusive Pädagogik und Sonderpädagogik, sowie an Gymnasien und Oberschulen. SPP-Themen werden von Schulen anhand ihrer aktuellen Herausforderungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung formuliert. Hierbei geht es um konkrete Bedarfe der Schulen, wie bspw. schulinterne Fortbildungen, die Entwicklung spezifischer Unterrichtsmaterialien oder die Ausgestaltung von Fördermaßnahmen. Diese werden digital der SPP-Koordination mitgeteilt, sodass eine entsprechende fachlich versierte Hochschuldozentin oder ein fachlich versierter Hochschuldozent sowie ein passendes Studierenden-Team für das Projekt gefunden werden können. Masterstudierende übernehmen dann im Tandem und in Kooperation mit einer Lehrkraft der Schule die Entwicklung von konkreten Lösungsansätzen, die sie der Schule zur Verfügung stellen, erproben und ggf. in ihrer Masterarbeit forschend auswerten bzw. vertiefen. Von Seiten der Universität werden die Studierenden zum einen fachlich durch Dozierende begleitet und zum anderen im Prozess der Projektbearbeitung in einem spezifischen Begleitseminar unterstützt. Letzteres zielt neben der Begleitung der Teamprozesse auf die Anregung von Reflexivität ab.

In der laufenden ersten Phase des Projektes wurden SPP als Modellprojekt mit einer begrenzten Anzahl von Studierenden erprobt. Die erste Kohorte hat vom Wintersemester 2016/17 bis in das Sommersemester 2017 Studien-Praxis-Projekte durchgeführt. Eben-

so wie Schulpraktika, Forschungspraktika und Lehrforschungsseminare sind sie an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule angesiedelt. Sie unterscheiden sich jedoch insbesondere von Schulpraktika, in denen es in erster Linie um Selbsterprobung und Handlungsbewährung im Unterricht geht. Innerhalb der Studien-Praxis-Projekte stehen zwar ebenfalls konkrete Entwicklungen für die Schulpraxis im Mittelpunkt, darüber hinaus adaptiert das Konzept aber auch Elemente aus der Praxisforschung und aus Lehrforschungsprojekten bzw. Forschungspraktika.

Im Zentrum des Konzeptes steht die Idee, Studierende untereinander, mit Lehrkräften aus Schulen in Bremen und aus dem Umland sowie mit jeweils fachlich einschlägigen Hochschuldozierenden zusammenzubringen und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, an konkreten schulgetriebenen Entwicklungsvorhaben teilzuhaben. Studierende bringen sich mit eigener Expertise ein, die sich auf konzeptuelles Wissen bzw. Theoriewissen stützt. Sie haben die Möglichkeit, als Vermittlerinnen und Vermittler von Wissen aufzutreten, d. h. sie sollen – unterstützt von den Hochschuldozierenden – lernen das Wissen aus dem akademischen Zusammenhang ihrer Ausbildung in die Schulpraxis zu übersetzen. Zum Teil machen sie sich erst zu Expertinnen und Experten, indem sie das erforderliche Wissen im konkreten Praxisfeld für die dort tätigen Lehrkräfte beschaffen und mit ihnen gemeinsam erproben, wie es sich gewinnbringend für das Vorhaben verwenden lässt. Studien-Praxis-Projekte schaffen damit im Handlungsbereich „Innovieren“ kurz vor dem Übergang in die zweite Phase der Lehrerbildung einen eigenen Raum zwischen Universität und Schulpraxis.

Ziele

Primäres Ziel der Studien-Praxis-Projekte ist es, zu einer reflexiven Professionalisierung der Studierenden und zur Kultivierung des



Leitbildes der Lehrkraft als reflektierte Praktikerin bzw. reflektierter Praktiker beizutragen. Darüber hinaus hat das Format der Studien-Praxis-Projekte das Ziel der Förderung schulischer Entwicklungsprozesse sowie die bessere Vernetzung der universitären Lehrerbildung mit dem schulischen Feld nach außen und zwischen den verschiedenen an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen nach innen.

Entwicklungen von Reflexivität und Reflexionskompetenz

Studierende erhalten in dem Zwischenraum, den Studien-Praxis-Projekte darstellen, Gelegenheiten zu einem reflexiven und kooperativen Umgang mit Wissen. Bereits im Studium erworbenes oder auch im jeweiligen Studien-Praxis-Projekt angeeignetes, theoretisches bildungs- und fachwissenschaftliches sowie fachdidaktisches Wissen soll in der konkreten Schul- und Unterrichtsentwicklung der Praxis im Zusammenwirken mit Lehrkräften bearbeitet werden. Darüber hinaus sollen die Studierenden in einem eigens dazu aufgelegten universitären Begleitseminar ihre in-situ-Erfahrungen in der Wissensverwendung und über die eigenlogischen Prozesse in den jeweiligen Praxen der Veränderung von Schule und Unterricht, auch gerade im Hinblick auf das Professionalisierungsverständnis des reflektierten Praktikers, durcharbeiten und sich dieses im Rahmen ihrer eigenen Professionalisierungsgeschichte sinnstiftend und horizontweiternd aneignen können.

Studierende erwerben in diesem selbstgesteuerten Umgang mit Wissensbeständen (Re-) Kontextualisierungskompetenzen. Sie bearbeiten konkrete Praxisprobleme, die nicht von ihnen formuliert, sondern die von Seiten der Lehrkräfte eingebracht werden, und leisten Beiträge, die in der Schulwirklichkeit, mindestens auf Probe, implementiert werden. In ihrer Funktion als Wissensbeschafferinnen und Wissensbeschaffer sowie Wissensvermittlerinnen und Wissensvermittler sind die Studierenden mit ihrer Expertise somit von Belang für Schulentwicklungsprozesse und erfahren ihr Handeln nicht nur als subjektiv, sondern auch als objektiv bedeutsam. In den Studien-Praxis-Projekten kommt es darauf an, zu Problemlösungen zu gelangen, die der jeweiligen Ausgangslage, der Situation an der konkreten Schule und in den betroffenen Lerngruppen sowie auch den Handlungsmöglichkeiten der involvierten Lehr-

kräfte angemessen sind. Problemlösungen müssen also kontextsensibel passend gemacht werden. Der starke Fokus auf kooperative Settings in den Studien-Praxis-Projekten ermöglicht den Studierenden Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Akteuren in Schulen sowie im Studierendenteam und leistet damit einen weiteren Beitrag zur Anbahnung einer reflexiven Haltung (vgl. Feindt 2007).

Im Großen und Ganzen bewegen sich die Projektthemen als Vorhaben zur Erneuerung bzw. Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit und des Unterrichts im Spektrum von Forschung und Entwicklung. Je nach inhaltlicher Ausrichtung eines Studien-Praxis-Projektes können Momente des Forschenden Lernens mehr oder weniger akzentuiert sein. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, an ein Studien-Praxis-Projekt eine Masterarbeit anzubinden. So werden bestimmte Aspekte und Fragestellungen ggf. in einer eigenen Anschlussforschung vertieft und theoretisch rückgebunden. Während die Studierenden im Vollzug eines Studien-Praxis-Projektes in dieses involviert sind, d.h. auch selbst zentral partizipieren und gewissermaßen in das Geschehen verstrickt sind, nehmen sie dann mit Abstand einen forschenden Blick auf ihr spezifisches Projektthema ein. Der Wechsel von einer reflexiven Sicht während des Prozesses im Studien-Praxis-Projekt bis hin zu einer anschließenden forschenden Sicht, ist somit im Konzept des Studien-Praxis-Projektes zumindest als Option angelegt. Zugleich bietet die Option, die Masterarbeit im Anschluss an ein Studien-Praxis-Projekt zu verfassen, einen wesentlich strukturierteren Rahmen für den Studienabschluss. Allzu oft sind die Studierenden in der Masterarbeitsphase auf sich gestellt. Im Idealfall bearbeiten sie zwar subjektiv relevante Themen nach eigenem Interesse, in der Regel aber nicht Fragestellungen, die aus dem Problemhorizont des je konkreten Schulalltages erwachsen – und sich in diesem auch bewähren müssen. Im Zuge der Masterarbeit können diese Fragestellungen systematisch reflektiert werden.

Im besten Fall erfahren die Studierenden im Bezug und Rückbezug von Ausbildungs- und konzeptuellem Wissen auf die schulischen Entwicklungsvorhaben, in die sie integriert werden, dass Theorie sich nicht einfach auf Praxis übertragen lässt, aber dennoch von praktischer Relevanz ist. Der reflexive und kooperative

Umgang mit Wissen, in dem theoretische Perspektiven und Handlungskonzepte nicht bloß übernommen, sondern hervorgebracht werden müssen, wird als zentrales Merkmal professionellen Handelns konkret erfahrbar (vgl. Müller 2011). So sollen auch mögliche theoriekritische oder gar theorieaversive Haltungen sowie allzu simple Vorstellungen einer unmittelbaren Praxis- und Handlungsrelevanz von Theorie irritiert werden.

Förderung lokaler Schul- und Unterrichtsentwicklung an Bremer Schulen

Jede Schule in Bremen und in der Umgebung kann Studien-Praxis-Projekte ausschreiben. Für Schulen bieten die Studien-Praxis-Projekte die Möglichkeit, ausgehend von aktuellen eigenen Bedarfen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, Themen einzureichen. Hierbei sollen Projektergebnisse als konkrete Lösungsansätze für Herausforderungen des Schulalltages entstehen, wie bspw. Unterrichtsmaterialien, diagnostische Verfahren und Fördermaßnahmen, themenbezogene schulinterne Fortbildungen etc. Schulen können in Studien-Praxis-Projekten von Forschungserkenntnissen sowie Forschungsschwerpunkten der betreuenden Dozierenden profitieren, diese sind aber nicht Ausgangspunkt der Projekte. Gemeinsam mit den beteiligten Studierenden und Hochschuldozierenden arbeitet jeweils eine Lehrkraft der Schule an standortspezifischen Problemlösungen, ohne sich als bloße Empfängerin oder als bloßer Empfänger vorgefertigter Rezepte zu erfahren. Vermittelt über die universitäre und studentische Unterstützung in der Schulentwicklung können die einzelnen Lehrkräfte aus den Projekten Gewinne für ihre eigene Professionalisierung ziehen. Insofern beeinflussen Studien-Praxis-Projekte im besten Fall institutionelle wie auch individuelle Veränderungsprozesse. Der Mehrwert für die beteiligten Schulen entsteht somit dadurch, dass sie eigene Fragestellungen einbringen, diese in Kooperation mit einem kompetenten Team des Studien-Praxis-Projektes forschungsbasiert bearbeiten und ihren Unterricht, orientiert an praktischen Erfordernissen, gleichzeitig theoretisch fundiert weiter entwickeln können. Mittelbar tragen Studien-Praxis-Projekte entlang der von den Schulen formulierten Bedarfe auch dort zu einer Unterstützung der Bremer Schulreform bei, wo sie den Weg zu einer inklusiven Oberschule, etwa in der Umstellung auf die dafür notwendigen veränderten Unterrichtsstruk-

turen, wie bspw. differenzierende und kooperative Lernformen, durch Wissenstransfers und gemeinsame Entwicklungsarbeit unterstützen, wenn Schulen entsprechende Bedarfe formulieren.

Vernetzung der Ausbildungsorte Schule und Universität

Über den Mehrwert hinaus, den Studien-Praxis-Projekte für Studierende wie auch für die beteiligten Schulen haben, tragen sie dazu bei, dass die Ausbildungsorte Schule und Universität in einer vergleichsweise dichten und thematisch konzentrierten Form miteinander vernetzt werden. Während die Kooperationsbeziehungen in den Schulpraktika eher auf die Entwicklung von Studierenden gerichtet und punktuell sind – bspw. im Rahmen der Unterrichtsbesuche, die die Begleitdozierenden vornehmen – soll aus Studien-Praxis-Projekten auch eine stabilere und kontinuierlichere Zusammenarbeit erwachsen, in deren Fokus der Transfer zwischen Forschung und Schulpraxis steht. Diese können bspw. im Rahmen von längerfristigen Kooperationsvereinbarungen fortgesetzt werden.

Vernetzung von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften

Diese Zielebene betrifft zum einen die Studierenden, für die, wie oben erläutert, eine Vernetzung der entsprechenden Wissensbestände aus unterschiedlichen Studienbereichen in den Studien-Praxis-Projekten erfolgen kann. Das Teilprojekt wurde außerdem so angelegt, dass zum anderen im Rahmen der Durchführung von Studien-Praxis-Projekten die Möglichkeit für einen interdisziplinären Austausch der begleitenden Dozierenden aus den Erziehungswissenschaften, den Fachdidaktiken und den Fachwissenschaften geschaffen wird – wobei dies von der jeweiligen Themenstellung des konkreten Studien-Praxis-Projektes abhängt. Zudem wird das Teilprojekt durch eine interdisziplinär zusammengesetzte Steuergruppe geleitet, der Dozierende aus der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften, einschließlich des Schwerpunktes der Inklusiven Pädagogik und Didaktik, angehören.

Strategien der Zielerreichung

Studien-Praxis-Projekte sind ein neu geschaffenes Arrangement, das in komplexer Weise

eine Brücke zwischen universitärer Lehrerbildung und Schulpraxis schlägt, Studierende mit Lehrkräften zusammenbringt und universitäre mit schulischen Interessen und Ablaufstrukturen in Einklang bringen muss. Damit diese Zielstellung auch gelingt, wurden in der Projektkonzeption, welche im Folgenden vorgestellt wird, strategische und operative Weichenstellungen vorgenommen.

Innovative Anlage des Projektes jenseits von (Praxis-)Forschung und Schulpraktika

Zu Beginn der Konzeptualisierung dieses Teilprojektes wurde die Entscheidung getroffen, ein klar abgegrenztes und im Hinblick auf Zielstellung, Funktion und Rollenstruktur eindeutig definiertes und damit sich von anderen Praxisgelegenheiten der universitären Lehrerbildung, wie Schulpraktika, Lehrerforschungsprojekten oder Forschungspraktika, unterscheidendes Setting für die Durchführung von Studien-Praxis-Projekten zu etablieren. Die Unterschiede stellen sich wie folgt dar:

Schulpraktika: Bewusst wurde auf eine Ansiedlung der Studien-Praxis-Projekte im Praxissemester, das an der Universität Bremen im zweiten Mastersemester stattfindet, verzichtet. Schulpraktika, wie das Praxissemester, sind mit hohen Anforderungen in der Handlungserprobung als Lehrkraft bzw. mit dem Erwerb von Unterrichtskompetenzen verknüpft. Sie können mit parallelen und möglicherweise auch interferierenden Ansprüchen in der Anwendung von Forschungs- und Reflexionskompetenzen in kleineren Projekten des Forschenden Lernens überfrachtet sein (vgl. Hascher 2011). Hingegen geht es in Studien-Praxis-Projekten vorrangig um letztgenannte Aspekte. Durch die klare Fokussierung auf die Beteiligung an der Entwicklungs- bzw. im weiteren Sinne Forschungsarbeit, ist die Rolle der Studierenden als Vermittelnde von konzeptuell-theoretischem Wissen trennscharf definiert. Es ist nicht primär vorgesehen, dass Studierende hier unterrichten bzw. Handlungserfahrungen in der Rolle von Lehrenden erwerben sollen.

Lehrforschungsprojekte: Auch sollten Studien-Praxis-Projekte keine Lehrforschungsprojekte sein. Diese werden in der Regel von Dozierenden angeregt und eingebettet in Lehrveranstaltungen durchgeführt. In ihnen werden eher an der Hochschule aufgeworfene und konzeptualisierte Fragen verfolgt, die im Kon-

text von Forschungsinteressen der Hochschullehrenden entstehen. Diese haben in der Regel weniger bzw. nicht unmittelbare Bedeutung für konkrete Problemstellungen und auch grundlegend keinen Fokus auf der Entwicklungsarbeit. Somit können SPPs, die an den Anliegen von Lehrkräften und Schulen orientiert sind, unmittelbare und nachhaltige Wirkungen in der Schul- und Unterrichtsentwicklung entfalten. Dadurch haben Studierende einen direkteren Bezug zu späteren Anforderungen des Innovierens der eigenen Praxis, während Lehrerforschungsprojekte eher eine Erprobung in der Rolle der Forschenden, einschließlich des Erwerbs methodischer Kompetenzen verfolgen.

Forschungspraktika: Studien-Praxis-Projekte unterscheiden sich in ähnlicher Weise von Forschungspraktika, wie sie in Bremen im Rahmen der Masterarbeit durchgeführt werden. Auch Masterarbeiten setzen in der Regel eben nicht an schulisch drängenden Problemstellungen an. Vielmehr werden SPP von Schulen mit eigenen Fragestellungen ausgesucht, welche zudem nur in manchen Arbeiten mit direkten Praxisentwicklungen einhergehen und/oder werden (weniger) von Studierenden initiiert. Entsprechend fokussieren sich die Begleitseminare zur Masterarbeit in der Regel auf forschungsmethodische Aspekte. Zudem sind Forschungspraktika im Prozess unbegleitet und der Strukturierung von Studierenden selbst überlassen, während dieser Prozess in den Studien-Praxis-Projekten durch das SPP-Begleitseminar gezielt und reflexiv in den Blick genommen und als wichtiger Teil der Professionalisierungsgelegenheit konzipiert wird. In diesem Zusammenhang gibt es auch keine tragfähigen institutionalisierten Kooperationen mit Schulen, was neben der Tatsache, dass die Fragen von außen an die Schulen herangebracht werden, zu dem Eindruck führen kann, dass sich Schulen in ihrem Alltagsbetrieb durch die diversen Forschungsanliegen der Studierenden überlastet bzw. gestört sehen.

Praxis- und Lehrerforschung: Studien-Praxis-Projekte sind auch etwas anderes als Praxisforschung. Im klassischen Konzept der Praxisforschung forschen Lehrkräfte über ihre eigene Schulpraxis und erhalten dafür in der Regel eine Reduktion ihrer Lehrverpflichtung, eine Anbindung an Universitäten und werden von Studierenden und Hochschullehrenden in ihrer eigenen Forschung unterstützt (vgl. Altrichter/Posch 2006). In Studien-Praxis-

Projekten steht hingegen weniger der unmittelbare Forschungsbezug im Mittelpunkt – auch wenn durchaus in bestimmten Projekten je nach Themenstellung stärker forschungsbezogene Aspekte in den Vordergrund rücken können – und es sind dann auch nicht die Lehrkräfte, die zu Forscherinnen und Forschern über ihre eigene Praxis werden. Vielmehr übernehmen hier die Studierenden stärker den aktiven Part in der Entwicklung von Konzepten, Materialien, Lernarrangements etc. im Sinne der von Schulen nachgefragten wissenschaftlich-konzeptuellen Dienstleistungen zur Unterstützung schulischer Neuerungen. Insofern bestehen eher Parallelen zwischen Studien-Praxis-Projekten und Konzepten einer kooperativen studentischen Praxisforschung (vgl. Feindt 2007; Idel/Thünemann 2014).

Tragfähigkeit des Projektes über organisationale Strukturbildungen

Für das Teilprojekt, das zwischen den Fachbereichen und zwischen Universität und Schule operiert, wurde eine tragfähige Governance-Struktur entwickelt (s. Abb. 1 u. 3). Mit dieser inneren Projektstruktur und einem formalisierten Verfahren für den Ablauf der jeweiligen Studien-Praxis-Projekte werden das Projekt- und Prozessmanagement für das Teilprojekt insgesamt sowie die operative Durchführung der Studien-Praxis-Projekte im Einzelnen abgesichert. Das Projekt wird von einer Steuergruppe geleitet, die vier Hochschullehrende aus

verschiedenen Disziplinen und Fachbereichen vertritt (beteiligt sind zurzeit FB 1 und FB 12 bzw. Erziehungswissenschaft, Inklusive Pädagogik, Mathematikdidaktik und Physikdidaktik). Im Projekt ist eine „Kooperationsstelle Schule“ angesiedelt, die im Feld der Schule Werbung für Studien-Praxis-Projekte macht. Sie administriert die interaktive Internetpräsenz des Teilprojektes, hält Kontakte zu den Schulen aufrecht und vermittelt im Prozess der einzelnen Studien-Praxis-Projekte zwischen den Akteuren. Darüber hinaus sind an der Steuergruppe zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen beteiligt, die das Projekt im Rahmen ihrer Promotionen wissenschaftlich begleiten und für das Begleit- und Reflexionsseminar verantwortlich zeichnen (s. u.). Durch diese Strukturen werden sowohl die oben genannten interdisziplinär verknüpfenden Ziele unterstützt als auch die gerade in der Initiierungsphase komplexen Koordinationsprozesse zwischen Schule, Studierenden und Begleitdozierenden zuverlässig begleitet und angepasst, um so die Grundvoraussetzungen für eine breite Implementierung in der Zukunft zu schaffen.

Für die Studien-Praxis-Projekte wurde ein idealtypischer Ablaufprozess entwickelt, der im Rahmen der ersten Kohorte erprobt wurde (s. Abb. 3): Die Themen werden von interessierten Schulen und Lehrkräften an die Universität herangetragen. Über die „Kooperationsstelle Schule“ werden fachlich einschlägige Hochschuldozierende für das jeweilige Thema gesucht, die

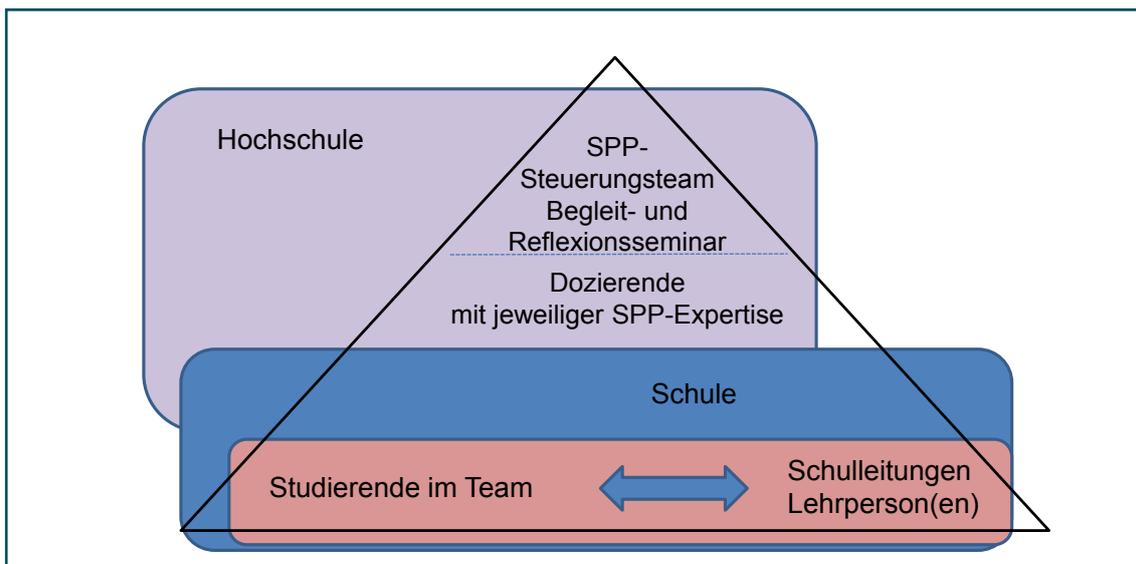


Abbildung 1: Projektstruktur

Studien-Praxis-Projekte

Abbildung 2: Internetpräsenz von Studien-Praxis-Projekte – Einstiegsseite für Schulen, Dozierende und Studierende

Für das Gelingen eines Studien-Praxis-Projektes ist es zentral, dass auf beiden Seiten – Universität und Schule bzw. Studierende und Lehrkräfte – Verbindlichkeit und Verlässlichkeit geschaffen wird. Ein wesentliches Verfahrensinstrument hierfür sind Vereinbarungen, die für jedes Studien-Praxis-Projekt zwischen allen Beteiligten geschlossen werden. Darin wird die Themen- und Fragestellung des Projektes so konkret wie möglich eingegrenzt und in eine klare Formulierung überführt. Meilensteine des Projektprozesses werden ebenso definiert wie das erwartete Ergebnis oder Produkt des jeweiligen Projektes, was auch Vereinbarungen über die Form des Produktes und eine etwaige Rückspiegelung, etwa im breiteren Kreis des Kollegiums an der beteiligten Schule, beinhaltet. In der Vereinbarung wird überdies festgeschrieben, dass und wie oft sich die Projektbeteiligten zum Austausch über den Projektverlauf treffen und welche Art der schulischen und universitären Unterstützung die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer erwarten können.

dann gezielt eine breite Werbung in Form von Ausschreibungen betreiben, um Studierende für das Studien-Praxis-Projekt zu rekrutieren. Ziel ist es hier, inhaltlich interessierte und auch für solche schulnahen Entwicklungsvorhaben motivierte Studierende zu gewinnen, die den Mehrwert von Studien-Praxis-Projekten für die eigene Studienbiografie und Professionalisierung erkennen können.

Das Einreichen von Themen durch Schulen sowie die Ausschreibung, der daraufhin zwischen Schule und Dozierenden einvernehmlich konkretisierten Studien-Praxis-Projekte für interessierte Studierende, erfolgt über die Internetpräsenz des Teilprojektes (Screenshot der Einstiegsseite s. Abb. 2). Ebenso finden hier alle an Studien-Praxis-Projekten beteiligten Akteure zielgruppenspezifische Informationen (u. a. zu Leistungsanforderungen und Anrechenbarkeit im Studium, zur schul- und hochschulseitigen Betreuung, zum Verfahrensablauf und zu Verantwortlichkeiten).

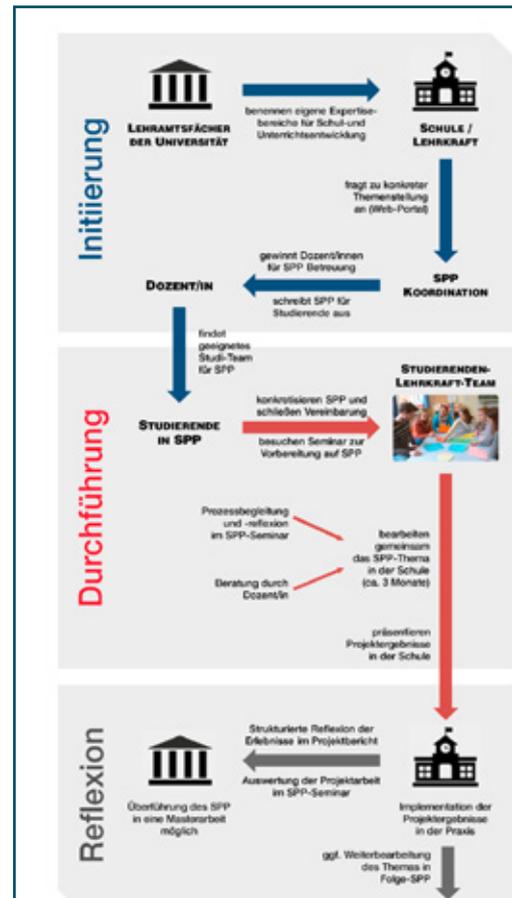


Abbildung 3: Prozessablauf für ein Studien-Praxis-Projekt

Begleitseminar, Reflexionsimpulse, Reflexionsformate

Die Mitwirkung von Studierenden an Studien-Praxis-Projekten soll Reflexivität und Reflexion als wesentliches Element professioneller Handlungskompetenz fördern (vgl. Helsper 2001; Helsper/Kolbe 2002). Wenn davon ausgegangen werden kann, dass professionelle Reflexivität sich nicht selbstläufig einstellt, sondern eine methodisch kontrollierte Praxis ist, müssen dafür Lerngelegenheiten, d.h. entsprechende hochschuldidaktische Settings geschaffen werden. Im Fall der Studien-Praxis-Projekte ist dies ein für alle teilnehmenden Studierenden verpflichtendes Begleit- und Reflexionsseminar. In diesem Seminar werden Reflexionsimpulse gesetzt, indem die Studierenden in unterschiedliche Formen einer reflexiven Praxis eingeführt werden und Verfahren der Reflexion entlang ihrer konkreten Anliegen im Rahmen der laufenden Projekte einüben.

Das Seminar wird zugleich in theoriefundierten wie auch handlungsorientierten Intensivblöcken durchgeführt (s. Abb. 4). Im Seminar-konzept werden drei wesentliche Bestandteile unterschieden:

a) Zu Beginn erhalten die Studierenden neben einer Einführung in die Projektzielsetzung und den jeweiligen Ablauf, ein Basiswissen zu den Themen Projektmanagement sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung. Sie werden mit zwei Formen der Reflexion vertraut gemacht. Dazu zählt zum einen ein das eigene Nachdenken

anleitendes Reflexionsmodell, welches in der Steuergruppe entwickelt wurde und im nächsten Abschnitt ausführlicher vorgestellt wird, zum anderen wurde für das Seminar eine eigene Variante der Kollegialen Fallberatung adaptiert, die mit den Teilnehmenden an konkreten Problemsituationen umgesetzt wird.

- b) Die Anwendung der Kollegialen Fallberatung sowie das strukturierte Reflektieren mithilfe des Reflexionsmodells finden während des Prozesses in Intervisionen in der Seminargruppe statt. Dazu werden problemhaltige Situationen und Konfliktkonstellationen aus konkreten Studien-Praxis-Projekten von Studierenden eingebracht. Die Studierenden berichten im Rahmen der Seminargruppe über ihre Erfahrungen und reflektieren diese – methodisch gestützt auf die Kollegiale Fallberatung oder das Reflexionsmodell – gemeinsam in der studentischen „Peergroup“.
- c) Am Ende des Begleitprozesses findet im Seminarrahmen eine Schlussreflexion statt, die sowohl Präsentationen der Ergebnisse der Studien-Praxis-Projekte als auch Gruppendiskussionen über die Erfahrungen in und mit den Projekten einschließt. Die Studierenden tauschen sich über ihre Lernerfahrungen in ihren verschiedenen Studien-Praxis-Projekten aus, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkannt werden können und auch Möglichkeiten, wie man Erfahrungen mit Blick auf die eigene Professionalisierung begreifen und sich selbst als Professionelle und Professioneller im Werden verstehen kann.

Begleit- und Reflexionsseminar				
Kick Off Organisation Schulkontrakte	Block I Entwicklungsprojekte managen Prozessmanagement Schulentwicklung Teamarbeit	Block II Entwicklungsprojekte reflektieren Professionalisierung Entwicklungsaufgaben Professionelle Reflexion und Kollegiale Fallberatung	Intervision im Prozess moderierte Kollegiale Fallberatungen Arbeit mit theorieorientiertem Reflexionsmodell	Schlussreflexion Gruppendiskussion und Reflexionsbericht Vorstellung der SPP-Ergebnisse in der Gruppe

Abbildung 4: Thementableau des Begleit- und Reflexionsseminars

Um das Zertifikat über die erfolgreiche Teilnahme an einem Studien-Praxis-Projekt zu erhalten, fertigen die Studierenden Texte zu Reflexionsaufgaben an. Hier, wie ebenso an anderen Stellen im Begleitseminar, werden auch alternative Formen der Visualisierung eigener Erfahrungen in der Rekapitulation des eigenen Engagements und des Lernertrages des jeweiligen Studien-Praxis-Projektes angeregt. Die Reflexion der Studierenden wird so nicht auf die Form schriftsprachlich elaborierter Texte fixiert, sondern ist für andere Darstellungsformate offen. Dies erweitert zum einen ihr Repertoire für spätere (individuelle oder im Team oder auch für die Schülerschaft angebotene) Reflexionsprozesse, zum anderen ermöglicht es (persönliche) Reflexionen, die nicht in Gefahr stehen, sich an typischen universitären Prüfungsleistungen zu messen bzw. in diesem Sinne lediglich für die Dozierenden verfasst zu werden.

Anreizstruktur für Studierende und beteiligte Lehrkräfte

Es werden verschiedene Anreize gesetzt, um Studierende und Lehrkräfte für Studien-Praxis-Projekte zu gewinnen. Für die Studierenden ist es vor allem eine Möglichkeit, an folgereichen und nachhaltigen Projekten zur Veränderung von Schule und Unterricht teilzuhaben, damit auch in der Regel aktuell relevante An- und Herausforderungen bearbeitet werden können, sowie diese in Kooperation mit den an diesen Themen interessierten Lehrkräften anzugehen. Mit den Partnerinnen und Partnern mit Praxisexpertise auf Augenhöhe zusammen zu arbeiten, kann auch einen Anreiz darstellen: Im konkreten Studienablauf und Studienalltag kommt als Anreiz vor allem die Perspektive hinzu, die Masterarbeit nicht als Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer zu schreiben, sondern zusammen mit anderen Studierenden und im strukturierten Kontext einer projektbezogenen Begleitung durch Dozierende, welche zudem durch die Vorarbeiten im SPP (das in der Regel im Wintersemester beginnt) entzerrt wird. Während die Studierenden innerhalb des Projektes die von der Schule benannte Problemstellung bearbeiten, haben sie im Rahmen ihrer Masterarbeit dann die Möglichkeit, eigene Akzente für ihre Forschung zu setzen. Hierbei verschiebt sich der Fokus von der Entwicklungs- zur Forschungsarbeit. Diese Option wurde von der Mehrheit der Studierenden in der ersten Kohorte gewählt.

Auf der Schulseite ist als entscheidender Dreh- und Angelpunkt für Studien-Praxis-Projekte die Bedarfsorientierung zu sehen, d. h., dass sich Lehrkräfte aus eigenem Interesse an die Universität wenden und die Dienstleistungen der Studierenden im Rahmen von Studien-Praxis-Projekten in Anspruch nehmen. Dennoch bedeutet die Mitwirkung an einem solchen Projekt eine Mehrarbeit für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer, zu der sie sich auch in der Vereinbarung verpflichten. Um dieses Belastungsmoment zu mildern und damit das zentrale Element der intensiven Praxis-Kooperation von Studierenden mit Lehrkräften abzusichern, wird den teilnehmenden Bremer Schulen zur Zeit für jedes Studien-Praxis-Projekt eine Anrechnungsstunde pro Schuljahr gewährt. Neben dem so zumindest in Teilen abgegoltenen Zeitaufwand stellt diese Regelung auch eine grundlegende Wertschätzung ihres Engagements in der Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit an ihrer Schule dar.

Begleitende Evaluation und Begleitforschung

Zwar lehnt sich das Teilprojekt konzeptionell, wie oben dargestellt, an verwandte Formen und Lernarrangements an, die Brückenschläge zwischen Universität und Schulpraxis unternehmen. Studien-Praxis-Projekte sind aber dennoch ein neues originelles Modellprojekt an der Universität Bremen, das zunächst für die spezifischen Rahmenbedingungen der Studienstruktur und Schullandschaft am Standort entwickelt wurde und entsprechend wissenschaftlich zu begleiten ist. Dies gilt umso mehr, da auch in den anderen genannten Formen die Klärung von Professionalisierungsprozessen in Theorie-Praxis-Relationen keineswegs abschließend geklärt ist (vgl. Hascher 2011).

Das Projekt wird in zweifacher Weise prozessbegleitend untersucht: Beginnend mit der ersten Kohorte wurde ein Evaluationskonzept erarbeitet, das zum einen das Setting der Gruppendiskussion am Schluss des Begleit- und Reflexionsseminars nutzt, um Stärken und Schwächen der Projektdurchführung, Problemstellen und Nachjustierungsbedarfe zu identifizieren und um zu fragen, wie die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs selbst einschätzen. Zum anderen werden diese sowie weitere Aspekte, wie bspw. die Nutzung von universitären Wissensbeständen und deren Transfer in die Praxis, in einem standardisierten Fragebogen

anonymisiert ermittelt und es werden – ggf. nach Abschluss der an SPP anschließenden Masterarbeiten – Gruppen- bzw. Telefoninterviews mit den betreuenden Dozierenden geführt. Sie werden darum gebeten, die Erträge von SPPs für die Studierenden einzuschätzen, eventuelle Hürden und Besonderheiten der Betreuung von SPP-basierten gegenüber regulären Masterarbeiten zu identifizieren und die Kommunikation zwischen SPP-Studierenden, Lehrkräften und der SPP-Koordinationsstelle vor und während der Projektdurchführung zu kommentieren.

Die zweite Ebene der Untersuchung von Strukturen und Wirkungen der SPPs sind die beiden Promotionen, die als qualitative Studien in der Professionsforschung angesiedelt sind. Sie widmen sich rekonstruktiv vorgehend den Fragen, wie die Studierenden in ihre Studien-Praxis-Projekte hineinfinden, welche Reflexionsimpulse sie im hochschuldidaktischen Setting der Studien-Praxis-Projekte für ihre eigene Professionalisierung erhalten, welche Professionalisierungsprozesse für Studierende durch Studien-Praxis-Projekte möglich sind, welche Auswirkungen sich daraus auf ihre Selbst- und Identitätskonstruktion als angehende Professionelle ergeben und welche Prozessenerfahrungen im Rahmen der Studien-Praxis-Projekte hierfür besondere Bedeutsamkeit haben. Dabei werden zwei komplementäre Schwerpunkte gesetzt. Joana Kahlau interessiert sich im Rahmen ihrer Promotion, vor dem Hintergrund eines berufsbiografischen Professionsforschungsansatzes, für professionalisierungsbezogene Orientierungsrahmen und deren potentielle Irritation bzw. Veränderung sowie die Entwicklungsperspektiven der Studierenden im Erfahrungsprozess der Studien-Praxis-Projekte. Christina Tietjen konzentriert sich in ihrer Promotion auf die Frage, inwieweit im Format der Studien-Praxis-Projekte die anvisierten Reflexionspotenziale konkret freigesetzt werden und wie sich die diesbezüglichen Reflexionsprozesse angeregt durch die verschiedenen hochschuldidaktischen Kernelemente praktisch vollziehen. Dabei sind die Reflexionsprozesse in den Kooperationszusammenhängen der Studien-Praxis-Projekte und die inklusionsbezogenen Potenziale von besonderem Interesse.

Theoretische Fundierung und Bezug zum Leitbild des Gesamtprojektes

Das Gesamtvorhaben „Schnittstellen gestalten“ an der Universität Bremen verfolgt zwei

grundlegende Zielstellungen: Zum einen soll mit den vier Teilprojekten – unter der Leitidee der Schnittstellengestaltung – die für die Lehrerbildung konstitutive Kohärenzproblematik bearbeitet werden. Nach innen soll der Zusammenhang zwischen Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken gefördert werden, sodass die Studierenden in ihren akademischen Studien Sinnzusammenhänge stiften können und nicht isolierte Wissensbestände nebeneinanderstellen, gegeneinander ausspielen oder aber in einer Hierarchiebildung ab- und aufwerten. Stattdessen sollen sie das konstruktive Zusammenspiel und die Perspektivenerweiterung erkennen, die potenziell mit einem mehrere Disziplinen umfassenden wissenschaftlichen Lehramtsstudium einhergehen. Nach außen soll der Zusammenhang mit anderen Ausbildungsorten (Schulen, Landesinstitut für Schule und Studientseminar), die an der Lehrerbildung beteiligt sind, auch in einer zeitlichen Dimension, d. h. phasenübergreifend, verbessert werden. Dazu müssen Schnittstellen bearbeitet werden, um Schnittmengen und Schnittfelder zu schaffen.

Zum anderen orientiert sich das Gesamtvorhaben am Leitbild des wissenschaftlich reflektierenden Praktikers. Damit werden der Wissenschaftscharakter und die Idee einer doppelten Professionalisierung in der Lehrerbildung stark gemacht. Lehrkräfte müssen eine „doppelte Professionalisierung“ (Oevermann 1996, S. 124 ff.; Helsper 2001) durchlaufen und einen doppelten Habitus erwerben: im Medium der Wissenschaft während des Studiums und im Medium der Praxis im beruflichen Erfahrungsprozess. Um nicht einem „Schlendrian der Praxis“ (Herbart 1806, o. S.), d. h. einer bloßen Reproduktion erfahrungsgesättigter und insofern in ihrer Angemessenheit subjektiv kaum bezweifelbarer Handlungsvollzüge zu verfallen, sollen Professionelle eine reflexive Haltung sich selbst und ihrer Praxis gegenüber einnehmen können. Sich auf den Fluss der Praxis performativ einlassen und sich aus ihm in kritischer Distanzierung und in theoretischer Perspektive herausheben zu können, sind die beiden Register professionellen Handelns. Lehrkräfte müssen ihr professionelles Handeln umsichtig im Medium wissenschaftlichen Wissens überdenken und fallsensibel Entscheidungen, unter Rekurs auf theoretische und fachliche Wissensbestände, begründen können. Sie benötigen dazu einen reflexiven Habitus, der im wissenschaftlichen Studium grundgelegt und

in der späteren Berufspraxis aufrechterhalten und möglichst weiter genährt werden soll. Reflexion ist so gesehen der zentrale „Schlüssel zur Professionalisierung“ (Müller 2011, o.S.). Reflexion wird somit verstanden als „(...) ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag, [wobei] [i]ndividuell oder im Austausch mit anderen Personen die Handlungen oder Geschehnisse systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt [werden]“ (Wyss 2013, S. 55). Den übergeordneten theoretischen Rahmen hierfür bildet nicht nur das von Schön etablierte Konzept der reflektierten Praktikerin bzw. des reflektierten Praktikers, sondern auch darauf aufbauende Modelle, die die Stufenhaftigkeit und Mehrdimensionalität von Reflexion weiter ausdifferenzieren. So kann etwa die Unterscheidung von „knowing in action“, „reflecting in action“ und „reflecting on action“ (Schön 1983) bezüglich der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus geschärft werden, die es erst ermöglicht, sich bezüglich des fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens, reflexiv mit Routinen und Wissensbeständen auseinanderzusetzen (vgl. Helsper 2011). An diesem Konzept einer reflexiven Haltung knüpft der Grundgedanke der Studien-Praxis-Projekte an: Es soll nicht nur Erfahrungswissen aufgeschichtet und damit ein beruflicher Habitus ausgebildet werden, sondern darüber hinaus gezielt kritisch reflektiert werden, um einen gehaltvollen professionellen Habitus ausbilden zu können.

Dabei ist die erste Phase der Ausbildung der privilegierte Ort für die Bildung eines reflexiv-forschenden Habitus, weil die Studierenden im Modus der Handlungsentlastung sich in wissenschaftliche Praxisformen und die darin situierten Praktiken der Erzeugung und des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen einfinden, sich also eine bestimmte (selbst-)epistemische Haltung aneignen (Offenheit und Neugier, Kritik und Zweifel, Diskursivität, Theorie und Methode). Auch dafür ist (wie für jede höhersymbolisch spezialisierte Praxis der Problembearbeitung) der Rhythmus von Einlassen und Distanzieren konstitutiv. Es ist notwendig, sich auf das Wissenschaftstreiben einlassen zu können und an Vorhaben der Forschung und Entwicklung aktiv teilzuhaben, also wissenschaftliches Wissen nicht nur als fertiges Wissen in konventionellen Lehrveranstaltungen zu rezipieren. Eine solche Rezeptionsform ist zwar durchaus notwendiger Bestandteil eines

Studiums, sie verleitet aber auch zu Deutungsmustern gegenüber der Theorie. Mit ihr wird entweder abwertend Praxisferne und Trägheit assoziiert oder umgekehrt eine ebenso wenig weiterführende Überlegenheit der Theorie, die nur in der Praxis korrekt umgesetzt und angewendet werden müsse. Demgegenüber sollte eine wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung durch Angebote eines weitgefassten Forschenden Lernens bzw. Studierens in das dynamische Zusammenspiel zwischen Theorie, Empirie und Praxis eingeführt werden. Dies eröffnet zum einen Möglichkeiten, sich kritisch mit der Praxis und den Praktiken wissenschaftlicher Wissenskonstruktion auseinanderzusetzen und zum anderen, sich ihre Bedeutung für die Reflexion eigener Erfahrungen und der eigenen Professionalisierung zu erschließen. An letzteres anknüpfend müssen Lehramtsstudierende auch den Umgang mit Wissen und Reflexivität im Kontakt mit dem Feld, auf das sie hin ausgebildet werden, erproben können. Sie müssen theoriegeleitet Praxis reflektieren können.

Studien-Praxis-Projekte lassen sich hochschuldidaktisch auch als Settings zur Beförderung Forschenden Lernens verstehen, denn die Studierenden befinden sich in ihren jeweiligen SPP im Entwicklungs- und Forschungsprozess und sind somit Mitgestaltende im Praxis- und Forschungsfeld. Den von Huber ausdifferenzierten, verschiedenen Klassifikationen Forschenden Lernens folgend, lassen sich SPP als eine Variante des forschungsorientierten Lernens fassen (vgl. Huber 2009). Studien-Praxis-Projekte bieten dazu ein ganz besonderes Setting, weil Praxis weder in Gestalt vorgefertigter Praxisbeispiele noch in Gestalt vom Kontext abstrahierender Forschungsdaten relevant wird, sondern über eine direkte Teilnahme und aktive Entwicklungsarbeit. Diese liegt wiederum jenseits des klassischen Schulpraktikums, sodass sich Interferenzen zwischen Handeln und Reflexion in Gestalt einer reflexivitätsmindernden Handlungsorientierung oder einer performanzverunsichernden Konzentration auf Reflexion vermeiden lassen.

Grundlegend für die Art und Weise, wie Reflexivität im Teilvorhaben der Studien-Praxis-Projekte kontextualisiert wird, ist ein im Projekt entwickeltes Reflexionsmodell, welches im Begleitseminar mit den Studierenden für ihre Reflexionsprozesse genutzt wird

(siehe nächster Abschnitt). Theoretisch fundieren lässt sich das Teilprojekt als Vernetzungsarrangement zwischen Ausbildungs-, Forschungs- und Schulpraxis mit Bezug auf die Konzepte des „Third Space“ und der „Communities of Practice“. Anschlussfähig sind diese Theorieangebote wiederum an die professionstheoretische Diskussion um Kooperation, Kollegialität und Reflexivität (vgl. Idel 2016; Reh 2004).

Bezugsdimensionen von Reflexivität im SPP-Reflexionsmodell

Als Möglichkeit der strukturierten Reflexion einer erlebten Situation nutzen wir im Begleitseminar, das alle Studierenden im SPP belegen, ein mehrschrittiges Reflexionsmodell. Entwickelt wurde dies mit Bezug auf Kost et al. (vgl. Kost et al. 2017). Es besteht aus den Phasen Beschreiben der Situation, Deuten der Beschreibung, Ergründen der Ursachen und dem Folgern aus den Ursachen. Zwischen der Beschreibung und der Deutung der Situation steht noch der optionale Schritt des Assoziierens zur Beschreibung. Das Modell ist zirkulär angelegt, so dass das Reflexionsergebnis Teil der zukünftigen Erfahrung und dessen Reflexion sein kann.

Für die Arbeit an konkreten Problemstellungen/Situationen im Seminar stellt das Team im

Teilprojekt SPP zu jeder Phase Leitfragen zur Verfügung, die die Umsetzung des jeweiligen Reflexionsschritts unterstützen. Ebenso wird für jede Phase aufgezeigt, worauf besonders geachtet bzw., was vermieden werden sollte (siehe Abb. 6). Die Schritte des Modells und insbesondere die genaue Ausgestaltung der unterstützenden Fragen werden im Zuge der Anwendung im Seminar in ihrer Wirkung und Eignung überprüft und angepasst. Die Ausführungen sind in diesem Sinne als ein vorläufiger exemplarischer Einblick in die aktuelle Praxis im SPP-Seminar zu sehen.

Die erste Phase umfasst bspw. (neben dem Erleben der Ausgangssituation und dem Assoziieren dazu) den Schritt, Beobachtungen zu beschreiben. Darin geht es um die Fokussierung auf eine sachliche Beschreibung der Gegenstandsbereiche der Reflexion. Dieser Schritt enthält im Unterschied zu den folgenden noch keinerlei Analyse, Deutung oder Ursachensuche, sondern beschränkt sich auf die möglichst präzise, sachliche und dichte Beschreibung der Situation. Erst anschließend werden dabei aufkommende Assoziationen geäußert, geeignete Wissensbestände zur Deutung herangezogen und Vermutungen erarbeitet.

Die Einführung und Anwendung des Reflexionsmodells im Seminar soll den Studierenden

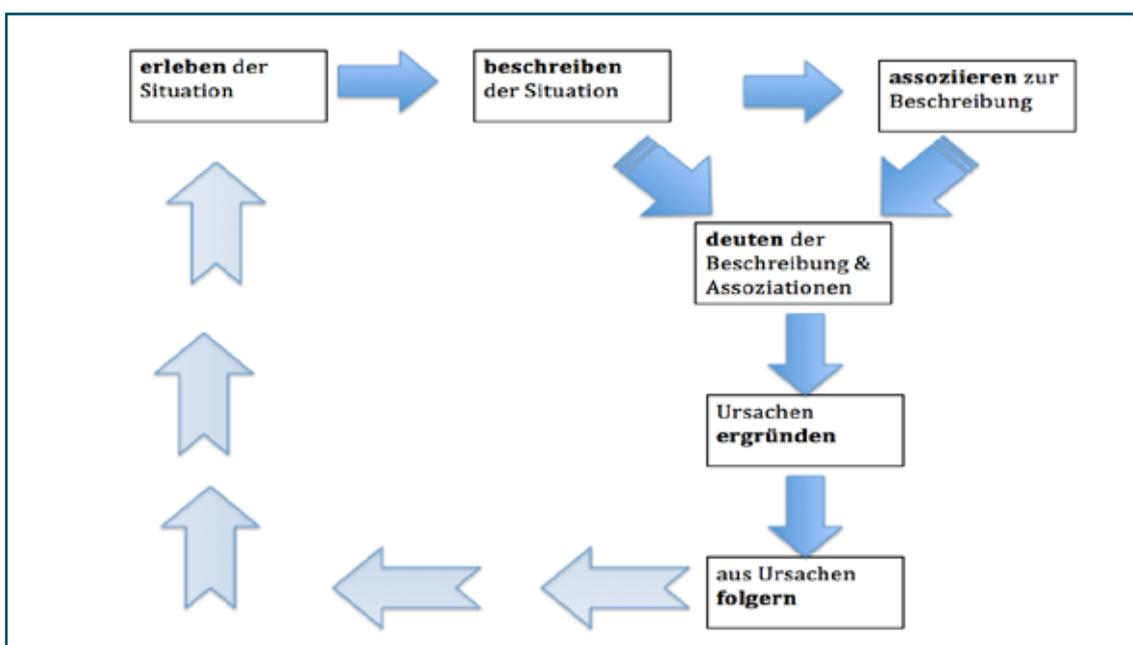


Abbildung 5: SPP-Reflexions-Prozessmodell

Schritt	Leitfragen	Achten auf:
Beschreiben der Situation	Welchen Gegenstandsbereich beobachte ich? <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsentwicklung • Schulentwicklung • Kooperation mit Lehrkräften Was genau beobachte ich (und was nicht)?	<ul style="list-style-type: none"> • Sachliche Beschreibung • Präzise und dichte Beschreibung • Keine Bewertungen vornehmen • Situation nicht analysieren

Abbildung 6: Leitfragen zum Schritt Beschreiben des Reflexionsmodells (Ausschnitt aus dem Lehrmaterial im Begleitseminar)

eine Strukturierungshilfe für den Reflexionsprozess bieten und durch die Ausdifferenzierung und das damit längere Verweilen bei den einzelnen Schritten eine tiefere, komplexere und theorienähere Reflexion anregen. Die klare Trennung der einzelnen Reflexionsschritte fördert die Hinzunahme vieler Facetten und ermöglicht so die umfassendere und tiefere Durchdringung des Sachverhalts und damit auch eine Erweiterung der Handlungsalternativen. Nachdem das Reflexionsmodell im Seminar eingeführt und exemplarisch eingesetzt wurde, können die Studierenden es mithilfe der differenzierten Hinweise auch selbstorganisiert verwenden, um alleine oder in der Gruppe zu reflektieren. Darüber hinaus ist hiermit eine schriftliche wie eine mündliche Reflexion möglich.

Communities of Practices in Third Spaces

Im Hintergrund des Konzeptes der Studien-Praxis-Projekte steht die Idee, dass in ihrer Durchführung neue eigene Räume zwischen den Institutionen Universität und Schule entstehen, in denen die Studierenden in Lerngemeinschaften auf Zeit mit Lehrkräften zusammenarbeiten. In der Professionalisierungsdebatte hat Zeichner diese Vorstellung von eigenen Zwischenräumen für Ausbildungs- und Entwicklungsprozesse dem Konzept des „Third Space“ entlehnt, das von dem postkolonialen Literaturwissenschaftler Bhabha geprägt wurde. Der Idee nach sind „Third Spaces“ als hybride Raumbildungen für Bhabha differenztheoretisch angelegt. Es geht nicht darum, einfach Wissen zu amalgamieren, sondern differente Wissensformen gegeneinander zu führen und an der Perspektivierung durch unterschiedliche Lesarten eigene Blickwinkel anzureichern und zu dezentrieren: „Hybridisierung heißt für mich nicht einfach Vermischen, sondern

strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen, Raum schaffen für Handelnde, deren Freiheit und Gleichheit gefährdet sind. Menschen kommen mit unterschiedlichen Einstellungen zusammen und streiten miteinander um Bedeutungen. Dabei entstehen neue Freiräume“ (Bhabha 2007, o.S.). Zeichner sieht die wesentlichen Qualitäten dieser Zwischenräume in der Lehrerbildung darin, dass hier in nicht-hierarchischen, demokratischen und inklusiven Beziehungen miteinander und voneinander gelernt wird: „This work in creating hybrid spaces in teacher education where academic and practitioner knowledge and knowledge that exists in communities come together in new less hierarchical ways in the service of teacher learning represents a paradigm shift in the epistemology of teacher education programs“ (Zeichner 2010, S. 89). In Studien-Praxis-Projekten ist dies möglich, weil Studierende nicht wie im Praktikum in die Position derer eingerückt werden, die von erfahrenen Professionellen angeleitet bzw. unterwiesen werden oder es ihnen nachtun sollen, so wie dies leicht in Schulpraktika der Fall sein kann. Vielmehr wird angestrebt, dass sich die Akteure im Studien-Praxis-Projekt auf Augenhöhe begegnen und ihre unterschiedlichen Zugänge zusammenbringen: Die praxiserfahrenen Lehrkräfte bringen ihre routinierte Expertise sowie ihre vertiefte Kenntnis des Feldes ein, die praxisentwickelnden Studierenden ihre (zeitlichen) Möglichkeiten zu einer fundierten und reflektierten Einbindung von aktuellen Forschungs- und Theoriekonzepten. Somit soll das Format der Studien-Praxis-Projekte eher einem „Peer-learning“ gleichkommen, wenn auch die Positionen eben different sind, weil es sich auf der einen Seite um Lehrkräfte und auf der anderen Seite um Studierende handelt, die aus unterschiedlichen Orten in eine gemeinsame Praxis eintreten.

Das theoretische Konzept des „Third Space“ lässt sich auch produktiv mit dem Konzept der „Communities of Practice“ sensu Lave/Wenger verbinden (1991). Lave und Wenger betonen die Sozialität und den Problemlösungsbezug in der Verkettung von individuellen und kollektiven Lernprozessen im alltäglichen Umgang miteinander in gemeinsamen Unternehmungen. In Praxisgemeinschaften wird Wissen geteilt, Erfahrungen werden zusammengebracht und es kommt zu einer gemeinsamen Fabrikation von Wissen in einem zusammenhängenden kognitiven Prozess der Suche nach Problemlösungen. Praxisgemeinschaften sind flexible und fluide, weniger organisationale und rollenbezogene formalisierte Handlungszusammenhänge, in denen sich über Aushandlungsprozesse Kooperationsverhältnisse und unterschiedlich weitreichende Beteiligungsformen ergeben. Nach Lave und Wenger ist Lernen von Praktikerinnen und Praktikern in Praxisgemeinschaft ein sozialer Prozess, der daraus resultiert, dass Akteure zu Partizipierenden werden. Über ihr Zusammenwirken entwickeln sie eine gemeinsame Identität, die sie an die gemeinsame Praxis wiederum bindet und sie dazu im besten Fall motiviert, in dieser Praxis engagiert zu sein bzw. sich in ihr für das gemeinsame Projekt mit den anderen zu engagieren.

Studien-Praxis-Projekte als Orte kollegialer Kooperation und kommunikativer Reflexivität

Die zentralen Motive dieser beiden Konzepte – kollegiale Kooperation und kommunikative Reflexivität – finden sich auch in der neueren Debatte um eine Abkehr von individualistischen Professionskonzepten hin zu Entwürfen einer kollaborativ vernetzten Professionalität (vgl. Idel 2016). Vor dem Hintergrund der gestiegenen Anforderungen an die Schule und das professionelle Handeln, wird mit den Schlagworten der intra-, inter- bzw. multiprofessionellen Kooperation und Teamentwicklung ein Wandel der eher individualistischen Berufskultur in der Schule nahegelegt. Studien-Praxis-Projekte stellen eine Lerngelegenheit zur Verfügung, in der im Zusammenwirken Vorhaben geplant, entwickelt und reflektiert werden. Studien-Praxis-Projekte sind aus einer professionstheoretischen Perspektive „Orte kommunikativer Reflexivität“ (Reh 2004, S. 368). Reflexivität wird so – ebenso wie in den beiden zuvor angeführten Konzep-

ten des „Third Space“ und der „Communities of Practice“ – nicht individualistisch verkürzt als gewissermaßen einsame Reflexion auf sich selbst praktiziert, auch wenn Anreize zu einer individuellen Reflexion der eigenen Professionalisierungsbiografie und des sich darin ausprägenden Professionsverständnisses gesetzt werden. Reflexivität in Studien-Praxis-Projekten bedeutet aber vor allem auch, in einem sozialen Kontext eine gemeinsame reflektierende Anstrengung und Verflüssigung von Erfahrung im Zusammenhandeln zu versuchen. Reflexivität lässt sich dann nicht bloß als individuelle Haltung, Kompetenz oder Vermögen verstehen, sondern als „organisatorische Struktur“ (ebd.) bzw. als organisationale Ressource.

Studien-Praxis-Projekte können so antizipatorische Erfahrungen späterer kollegialer Kooperation im Sinne professioneller Lerngemeinschaften im Berufsalltag ermöglichen und dienen der gemeinsamen Herstellung von Gestaltungs- und Reflexionswissen zwischen Theorie und Praxis (vgl. Bosen/Rolff 2006). Im aktiven Zusammenwirken mit anderen Studierenden im Projektteam und in der Öffentlichkeit des Lernraums der Gesamtkohorte im Begleit- und Reflexionsseminar werden in der kollektiven Prozessreflexion die eigenen Erfahrungen versprachlicht sowie Lesarten erzeugt. Blinde Flecke in der Perspektivierung des vergangenen Handlungs- und Entscheidungszusammenhangs im jeweiligen Studien-Praxis-Projekt werden identifiziert sowie Optionen kreiert. Auf diese Weise wird ein Wissen zweiter Ordnung erzeugt. Im Fall des Gelingens wird in den kollaborativen Prozessen des Wissenstransfers und der Wissenskonstruktion die Erfahrung erworben, dass Theorie nicht vergegenständlicht in die Praxis transferiert und angewendet werden kann, sondern dass im dynamischen Verhältnis von Theorie und Praxis das Wissen sozial situiert und kontextbezogen erzeugt wird.

In der Durchführung eines Studien-Praxis-Projektes wechseln die Studierenden zwischen den beiden für professionelles Handeln konstitutiven Modi. Sie lassen sich auf die Entwicklungsarbeit ein, lassen sich in sie verwickeln und vom Prozess affizieren. Ebenso werden sie unterstützt durch die universitäre Begleitung und durch stetige Reflexionsimpulse aufgefordert, aus dem Prozess partiell für einen Moment herauszutreten, sich ihn



Abbildung 7: Studierende-Lehrkraft-Team bei der Arbeit

rückbezüglich als Sinnerfahrung für ihre eigene Professionsbiografie anzueignen und sich prospektiv mit Anschlussmöglichkeiten des Handelns im Projektkontext auseinanderzusetzen.

Erfolgreiche Entwicklungs- bzw. Implementationsbeispiele

Im ersten Durchgang wurden im Zeitraum von November 2016 bis Mai 2017 sehr unterschiedliche Projekte durchgeführt. Unterschiede zeigen sich sowohl in der Verortung zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch in der Art und Weise der Umsetzung und der Zusammenarbeit sowie schließlich im Charakter des entwickelten Produktes. Dies verdeutlicht die Breite der SPP-Idee.

Im Bereich der Unterrichtsentwicklung wurde bspw. ein Studien-Praxis-Projekt zur Entwicklung von differenzierten Lernumgebungen für den Bereich Kombinatorik für die dritten und vierten Jahrgangsstufen durchgeführt. Dieses ist im Bereich der Mathematikdidaktik der Primarstufe zu verorten. Die Studierenden haben mit Berücksichtigung der Lernziele der Entwicklungsübersichten verschiedene Unterrichtseinheiten zum Thema Kombinatorik erstellt. Diese haben sie im „Team-Teaching“ erprobt und anschließend mit der Lehrkraft gemeinsam reflektiert und optimiert. Im Anschluss daran haben sie eine Ausarbeitung als Handreichung für Lehrkräfte erstellt, die drei verschiedene Lernumgebungen umfasst und neben den Lernzielen auch fachwissenschaftliche Hintergründe und didaktische Hilfestellungen beinhaltet.

Zudem wurde diese Handreichung um Kinderlösungen aus der eigenen Erprobung angereichert, so dass im Rahmen des Produktes sowohl der theoretische Hintergrund als auch die praktische Umsetzung aufscheinen. Dieses Produkt wurde während einer Fachkonferenz den betreffenden Lehrkräften vorgestellt und im Anschluss zur Verfügung gestellt.

Im Schnittbereich von Schul- und Unterrichtsentwicklung wurde bspw. ein Studien-Praxis-Projekt im Bereich der Physikdidaktik der Schulform Gymnasium und Oberschule angefragt. Es wurde eine relationale Online-Datenbank zur strukturierten Erfassung der Geräte in der Physiksammlung der Schule entwickelt, die eine Bestimmung der realisierbaren Experimente im Fach Physik erlaubt und in der Unterrichtsplanung einsetzbar ist. Analysiert werden sollte dazu, welche Unterrichtsexperimente mit den vorhandenen Materialien realisierbar sind, damit die Unterrichtsplanung und -vorbereitung erleichtert und das Potenzial der Physiksammlung besser ausgeschöpft werden kann. Hierfür programmierten die Studierenden, vor allem mit Rückbezug auf Vorkenntnisse im Bereich der Informatik, aber auch im Hinblick auf das zu Grunde liegende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen im Bereich der Physik, eine Datenbank. Sie arbeiteten mit der die Sammlung betreuenden Lehrkraft zusammen, um sicherzustellen, dass das Produkt auch den Gegebenheiten und Spezifika der Einzelschule gerecht wird. Das Projekt wurde durch eine Schulung der betreffenden Physiklehrkräfte mit der entwickelten Datenbank abgeschlossen.

Deren Nutzung wurde im Rahmen einer anschließenden Masterarbeit empirisch evaluiert.

Des Weiteren wurden in der ersten Kohorte folgende Projekte realisiert:

- Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Kooperation zwischen Fachlehrkräften sowie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Kontext der Inklusion (Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Inklusive Didaktik).
- Erfassung der Wahrnehmungen und Bewältigungsstrategien der Schülerinnen und Schüler bei der Entscheidung über ihre weitere Bildungskarriere im Übergang nach der zehnten Klasse (Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik).
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für flexibles Rechnen im Bereich der Multiplikation (Mathematikdidaktik Grundschule).
- Im zweiten Durchgang (Schuljahr 2017/18) werden die Studien-Praxis-Projekte auf weitere Fächer ausgedehnt. Neue Betreuungsangebote für Projekte konnten bereits aus den Bereichen Sachunterricht der Primarstufe, Deutsch als Fremdsprache, Deutsch und Mathematik (Oberschule und Gymnasium) eingeworben werden.

Erkenntnisse aus der ersten Durchführung der Studien-Praxis-Projekte bezogen auf Projektrealisierung und Projektziele (Schulentwicklung in Schulen und Professionalisierung von Studierenden)

Im ersten pilotartigen Durchgang der Studien-Praxis-Projekte konnten für ein Gelingen notwendige und strukturelle wie inhaltliche Eckpunkte für die Initiierung, Durchführung und Begleitung von Studien-Praxis-Projekten erarbeitet und erprobt werden.

- a) Ohne Projektvorschläge von Seiten der Schulen bleiben Studien-Praxis-Projekte ein Papiervorhaben. In Bezug auf die Aktivierung möglicher projektgebender Schulen hat es sich als günstig erwiesen, neben der Werbung durch ein postalisches Anschreiben aller Schulen und durch die zur Verfügung gestellten Informationen auf der Homepage Studien-Praxis-Projekte, sich auch in etablierten Gremien (wie z. B. Schulleiterdienstbesprechungen, bei Bedarf auch Schul- und Fachkonferenzen) vorzustellen und zu bewerben, um auf die

se Möglichkeit der Kooperation Schule-Universität aufmerksam zu machen. Außerdem stellte es sich als fruchtbar heraus, auf der schulischen Seite, neben den Schulleitungen, auch einzelne Lehrkräfte mit (inhaltlichen) Funktionsstellen zu kontaktieren (z. B. Fachkonferenzleitungen und ZuP-Leitungen). Perspektivisch soll die schulseitige Koordination von SPP zusätzlich bei den jeweiligen didaktischen Leitungen angebunden und dort verstetigt werden, da diese qua Amt einen vertieften Einblick in die (fach-)didaktischen Entwicklungsbedarfe ihrer Schule haben.

- b) Die Gewinnung weiterer SPP-Anliegen von den Schulen ist im nächsten Durchgang mit den nun geklärten Rahmenbedingungen und Zeitabläufen sicherlich unproblematischer. Ein wichtiger Faktor sind hierbei die Entlastungsstunden, die Lehrerinnen und Lehrer für die Betreuung eines SPP in ihrer Schule erhalten. Generell scheint es notwendig, den Anreiz für die Schulen, ein SPP vorzuschlagen und umzusetzen, zu erhöhen und die Initiierung und den Einstieg in ein SPP enger zu begleiten. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die mit der Initiierung von Studien-Praxis-Projekten verbundene Belastung die durch einen erfolgreichen SPP-Abschluss gewonnene Entlastung auf- bzw. überwiegt.
- c) Die Akquise von geeigneten und ausreichend vielen Studierenden für die vorgeschlagenen Praxisprojekte ist nicht trivial. Berichte von Studierenden, die bereits ein SPP abgeschlossen haben, können hier zur Attraktivitätssteigerung beitragen (zur Studierendensicht auf SPP s. w. u.). Eine stärkere curriculare Einbindung von Praxisprojekten in das Lehramtsstudium kann dieser Herausforderung ebenfalls in Teilen begegnen.
- d) Die Rolle der Begleitdozierenden von SPP ist zentral. Sie koordinieren die einvernehmliche Konkretisierung eines Projektvorschlages und unterstützen Schulen wie Studierende mit universitärer Expertise. Für die Einbindung von neuen Dozentinnen und Dozenten in die Betreuung von Studien-Praxis-Projekten ist die persönliche Vorstellung der Konzeption unabdingbar. Ein Türöffner können hier wiederum bestehende Schulkontakte oder Entwick-

lungsprojekte der Lehrenden sein (zur Dozierendensicht auf SPP s. w. u.).

- e) Die Möglichkeit, Masterarbeiten an SPP anzubinden, wird stark genutzt. Eine noch genauer zu verfolgende Frage in diesem Zusammenhang ist die Klärung des Verhältnisses der Abgrenzung zwischen (reflexiv forschungsorientierter) Entwicklungsarbeit in den SPP und (praxisbezogen entwicklungsorientierter) Forschung in den Masterarbeiten. Diese Klärung ist als Erkenntnis für die Verortung verschiedener Formen Forschenden Studierens und der Theorie-Praxis-Verzahnung in der reflexiven Lehrerbildung grundsätzlich relevant, aber auch pragmatisch bedeutsam für die konkrete Implementierung im Sinne einer Ziel- und Anforderungstransparenz für Studierende und Lehrende.
- f) Das Begleitseminar zu SPP erfüllt seine unterstützende und reflexionsfördernde Funktion. Die Arbeit mit dem hierfür entwickelten Modell professioneller Reflexion (s. Abb. 5) und mit der kollegialen Fallberatung erwies sich als sehr sinnvoll hinsichtlich der Zielsetzung des Seminars und soll nach einer Überarbeitung und Ergänzung der Modelle fortgeführt werden. Auch das Zusammenbringen von Studierenden unterschiedlicher Lehrämter und Fächer wurde als sehr gewinnbringend erlebt. Es hat sich gezeigt, dass eine fruchtbare kollegiale Beratung/Peer-Feedback auch dann möglich ist, wenn keine inhaltlichen Überschneidungen bestehen. Dies verweist auch auf die zu den fachlichen Kompetenzen querliegenden Fähigkeiten, wie soziale und kommunikative Kooperationsfähigkeit, die für Schulen relevant sind und die in SPP gefordert und gefördert werden. Mit der Begleitforschung sowie der (Weiter-)Entwicklung des Begleitseminars sind somit aus dem Projekt fachübergreifende Erkenntnisse zu Professionalisierungsprozessen hin zum *Reflective Practitioner* zu erwarten. Der Reflexionsbericht erwies sich methodisch und im Hinblick auf die zeitliche Planung der Studierenden nicht als die günstigste Form der schriftlichen Reflexion. Als mögliche Alternative wird im zweiten SPP-Durchgang (Schuljahr 2017/18) die Reflexion mittels einer Projektmappe erprobt werden. Die Schulung und Anwendung ausgewählter Verfahren des Pro-

jektmanagements, zwecks Unterstützung der Projektarbeit der SPP-Teams, ist herausfordernd angesichts des inhomogenen Projektstandes der Teams zu Beginn des Seminars. Das Seminar wird dahingehend überarbeitet, dass die Studierenden die o. g. Verfahren kennenlernen, sie angeleitet durch entsprechende Arbeitsbögen zum passenden Zeitpunkt anwenden und dies in einer Projektmappe dokumentieren.

Ausgewählte Befunde der projektinternen Evaluation

Im Zuge der formativen Evaluation wurden die in SPP engagierten Studierenden sowie die betreuenden Dozierenden nach Abschluss der SPP bzw. der an SPP anschließenden Masterarbeiten schriftlich und mündlich befragt.



„Das ist schon gut, dass man im Seminar unterstützt wird. So ein SPP ist ja auch was ganz anderes als ein Praktikum. Bei SPP ist man nochmal näher am echten Berufsleben von Lehrern. Und das ist viel mehr als nur Unterrichten oder Unterricht planen – da muss man ganz andere Sachen können.“

Zitat SPP durchführender Student

Die initialen Ziele, die Studierende mit der Teilnahme an einem SPP verfolgen – sie geben hier die Bereiche Kooperation mit Schulen, Zusammenarbeit mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Rahmen für die Masterarbeit stecken an – wurden laut Befragung nicht nur erreicht (speziell die Anbindung der Masterarbeit wurde als besonders gewinnbringend erlebt, weil durch das vorgeschaltete SPP praxisorientiert und strukturierend), sondern um eine Reihe neuer Einsichten und Lernwirkungen ergänzt. Als Lerngewinn führen die Studierenden nicht nur das je SPP-spezifische Inhaltswissen an, sondern verstärkt auch überfachliche Qualifikationen: Die Fähigkeit zur Kooperation, Perspektivenübernahme und (Selbst-)Organisation, die Wertschätzung von Flexibilität und Zuverlässigkeit sowie die Notwendigkeit von selbst-

sicherem Auftreten, nicht nur im Klassenraum, sondern auch im kollegialen Umfeld. Diese Qualifikationen sehen sie gleichzeitig auch als Bedingungen des Gelingens für SPP an. Hier nennen sie zudem die hohe Relevanz klarer Kommunikation zwischen den Projektbeteiligten und – ex negativo – die entlastende Funktion einer transparenten Rollenverteilung im Projektteam. Rollenfindung stellt eine zentrale Aufgabe für angehende Lehrkräfte dar und wird in SPP durch eine für Studierende bis dato ungewohnte Konstellation von Aufgaben-, Verantwortlichkeits-, Motivations- und Expertiseverteilung in den Studierenden-Lehrkraft-Teams besonders herausgehoben. Um diesen Prozess geeignet zu unterstützen, wird das Begleitseminar zu SPP ab dem zweiten Durchgang 2017/18 hierzu entsprechende Lerngelegenheiten eröffnen. Weitere Vorschläge zur Weiterentwicklung des Begleitseminars – u. a. ein gemeinsamer Auftakt mit allen Beteiligten aller anstehenden SPP – werden perspektivisch umgesetzt.

„Der Hauptwert für die Studierenden ist, dass sie sich damit voll identifizieren können. Das ist ihr Ding und nicht irgendein Thema, das der Dozent auf einer Liste hatte. Sie sehen: Das braucht jemand. Sie machen es dann nicht so sehr für den Hochschullehrer oder für das Abhaken der Credit Points.“

Zitat SPP begleitende Dozentin

Die Begleitdozierenden von SPP – im Durchgang 2016/17 sind dies zunächst die Mitglieder der SPP-Steuergruppe – nennen rückblickend auf ihre Betreuungserfahrungen, aber vor allem vorausschauend auf die Ausweitung von SPP auf weitere projektexterne Dozierende, drei erfolgskritische Bereiche für SPP: a) Austausch und Zusammenarbeit mit Schulen, b) Wirkungen der SPP an Schulen und c) Anbindung studentischer Forschungsarbeiten.

Zu a): Im Detail geht es darum, vor allem in der Phase der Konkretisierung einer schulischen Projektanfrage, die Zusammenarbeit mit den anfragenden Schulen möglichst eng

zu gestalten. Das bedeutet bspw. intensive bi- (Schule und Dozierende) oder trilaterale (zusätzlich Studierende) Gespräche zur Klärung der jeweiligen Anliegen, Erwartungen, Ressourcen und der (primär studierendenseitig) nötigen Unterstützungsmaßnahmen. Damit künftige SPP-Dozierende über diese Notwendigkeit, aber auch über weitere Details zu den universitätsseitigen Betreuungsanforderungen von SPP informiert werden, wird es im SPP Durchgang 2017/18 eine Informationsveranstaltung für teilprojektexterne SPP-Dozierende geben.

Zu b): Ein Anliegen von SPP ist es, mit den durchgeführten Projekten an der jeweiligen Schule nutzbare und schließlich auch genutzte Ergebnisse zu erzielen. Ob bzw. in welchem Ausmaß dies aktuell der Fall ist, muss aus Sicht der befragten Begleitdozierenden noch geklärt werden. Es ist zu vermuten, dass diese Klärung mit sich verstetigenden Kooperationsbeziehungen zwischen einzelnen SPP-Schulen und Fachbereichen sowie Hochschullehrenden verstärkt erfolgt – zumal dies eine Bedingung für beidseitig gewinnbringende Kooperation im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt. Eine Befragung der schulischen Akteure zu Nutzen und Nachhaltigkeit der durchgeführten SPP ist als Teil der teilprojektinternen Evaluation ab SPP-Durchgang 2017/18 geplant.

Zu c): Nicht alle Projektanfragen von Schulen sind geeignet, um in fruchtbare studentische Forschungsvorhaben (i. d. R. Masterarbeiten) überführt zu werden. Dies ist für alle anfragenden Schulen transparent (Kriterienliste auf SPP-Internetpräsenz). Bei denjenigen Anfragen, die ein bzw. mehrere Forschungsvorhaben ermöglichen, hat es sich als zentral herausgestellt, das Vorhaben und die Verzahnung mit dem SPP frühzeitig – möglichst noch vor Beginn der Projektarbeit im SPP – en détail mit allen Beteiligten zu fixieren. Geschieht dies, wirkt es entlastend, nicht nur für die hochschulseitige Betreuung der anschließenden Masterarbeit, sondern auch für deren Ausführung durch Studierende. Eine Herausforderung, der mittels klarer Prozessvorgaben im Zuge der studienstrukturellen Implementierung von SPP begegnet werden kann, sind die fachkulturell ganz verschiedenen Zeitpunkte, zu denen die an SPP beteiligten Lehramtsfächer üblicherweise solche Fixierungen vorgenommen haben.

Schluss

Der Austausch mit den anderen Teilprojekten von „Schnittstellen gestalten“ hat sich für das Teilprojekt „Studien-Praxis-Projekte“ als sehr gewinnbringend herausgestellt. Studien-Praxis-Projekte konnten innerhalb der Universität Bremen, aber auch an anderen Universitäten präsentiert werden und in engen Austausch mit strukturell ähnlichen oder zielähnlichen

Vorhaben gehen. Eine gute Vernetzung entstand auch hinsichtlich möglicher Publikationen. Last but not least ist uns als Projektbeteiligten klargeworden, wie unabdingbar eine ständige Meta- und Selbstreflexion ist – sowohl über das eigene Verständnis des Reflexionsbegriffs als auch darüber, wie Reflexionsprozesse hochschulseitig anzuleiten seien.

Teilprojektverantwortlicher:

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (FB 12)

Mitwirkende am Projekt Studien-Praxis-Projekte:

Prof. Dr. Dagmar Bönig (FB 12), Dr. Andreas Henke (FB 1), Joana Kahlau (FB 12), Maren Kempin (FB 01), Prof. Dr. Natascha Korff (FB 12), Prof. Dr. Horst Schecker (FB 1), Christina Tietjen (FB 12)



stehend v. l.: Joana Kahlau (Mitarbeiterin), Maren Kempin (Mitarbeiterin), Gian-Luca Woynowski (stud. Hilfskraft), Prof. Dr. Till-Sebastian Idel (Teilprojektverantwortlicher), Prof. Dr. Natascha Korff (Leitungsteam); sitzend v. l.: Dr. Andreas Henke (Koordination), Prof. Dr. Dagmar Bönig (Leitungsteam), Prof. Dr. Horst Schecker (Leitungsteam), Christina Tietjen (Mitarbeiterin)

Spotlights Lehre – Fachwissenschaft und Fachdidaktik vernetzen

Nelli Mehlmann, Angelika Bikner-Ahsbals

Ausgangslage und Projektziele

Empirische Untersuchungen der letzten Jahrzehnte verdeutlichen, dass angehende Lehrkräfte die universitäre Lehramtsausbildung kritisch beurteilen. Dabei scheint insbesondere der Umfang von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen im Studium im Zentrum der Kritik zu stehen. So befragten Speck, Schubarth und Seidel in einer repräsentativen Studie Referendarinnen und Referendare in Brandenburg zur universitären Lehramtsausbildung und fanden heraus, dass der überwiegende Teil der Stichprobe die fachwissenschaftlichen Anteile im Studium als zu hoch empfand, während der Umfang an fachdidaktischen, pädagogischen und psychologischen Elementen als zu niedrig eingestuft wurde (vgl. Speck/Schubarth/Seidel 2007). Ähnliche Resultate ergab eine Studie von Bungartz und Wynands, die Referendarinnen und Referendare für das Fach Mathematik retrospektiv zu ihrem Studium interviewten (vgl. Bungartz/Wynands 1999). Die Mehrheit der Befragten gab an, die fachinhaltlichen Anforderungen als zu hoch zu empfinden und wünschte sich verstärkt Veranstaltungen, die gezielt auf die zukünftige Lehrtätigkeit vorbereiten. Betrachtet man verschiedene Untersuchungen zur Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden, lassen sich diese Beobachtungen bestätigen: So untersuchten z.B. Mischau und Blunck Studierende des Lehramts für das Fach Mathematik und fanden heraus, dass die Hälfte der Teilnehmenden bereits über einen Wechsel oder Abbruch des Studiums nachgedacht habe (vgl. Mischau/Blunck 2006). Als Grund hierfür wurde neben den hohen Leistungsanforderungen eine zu geringe Berufsorientierung aufgeführt – so wünschten sich die Studierenden insgesamt mehr Veranstaltungen, die über die reine Vermittlung von Fachwissen hinausgehen und speziell auf die Unterrichtspraxis vorbereiten. Eine empirische Untersuchung von Lück, der Lehramtsstudierende für das Fach Religion untersuchte, zeichnet ein ähnliches Bild (vgl. Lück 2012). Obwohl die Befragten angaben, mit dem Theologiestudium insgesamt zufrieden zu sein, fühlte sich der überwiegende Teil nicht genügend auf die Berufspraxis vorbereitet und wünschte sich mehr Veranstaltungen, die eine stärkere Berufsfeldorientierung aufweisen.

Die oben dargestellten Untersuchungen verdeutlichen, dass Studierende besonders fachwissenschaftlichen Veranstaltungen in ihrem Studium mit Skepsis zu begegnen scheinen. Da diese hinsichtlich des Inhalts und Abstraktionsniveaus häufig sehr anspruchsvoll sind und im Gegensatz zu fachdidaktischen Veranstaltungen seltener einen direkten Bezug zu schulischen Inhalten aufweisen, wird ihre Relevanz für die spätere Unterrichtspraxis nicht immer erkannt (vgl. Hefendehl-Hebeker 2013). Dies wird in der Mathematik seit Beginn des 20ten Jahrhunderts unter dem Begriff der „Doppelten Diskontinuität“ diskutiert, die auf zwei Brüche hinweist: Von der Schule zur Universität sowie am Ende des Studiums von der Universität in die Unterrichtspraxis. Da sich der Charakter der Mathematik in Bezug auf Inhalte, Ziele und Argumentation im Übergang von der Schule zur Hochschule verändert, fällt es vielen Studierenden schwer, Verbindungen zwischen der Schul- und Hochschulmathematik zu erkennen und später dann für den eigenen Unterricht fruchtbar zu machen (vgl. Bauer/Partheil 2009). Dieser zweifache Bruch, der sich für viele Studierende aus dem Kontrast zwischen Schul- und Hochschulmathematik ergibt, führe Bauer und Partheil zufolge dazu, dass Fachwissenschaft und Fachdidaktik als zwei voneinander scharf getrennte Studienanateile wahrgenommen werden: So werde die Fachdidaktik als der Studienteil betrachtet, der sich mit der Vermittlung von Schulmathematik befasst und aufgrund des Unterrichtsbezugs von Studierenden üblicherweise sehr begrüßt wird. Die Fachwissenschaft hingegen werde primär mit der Hochschulmathematik in Verbindung gebracht – diese empfinden zwar viele Studierende als relevant zum Bestehen des Studiums, sehen sie allerdings als weniger bedeutsam für den Lehrberuf an. Obwohl die „Doppelte Diskontinuität“ hauptsächlich aus der Mathematik bekannt ist, wird vermutet, dass sie in unterschiedlicher Ausprägung auch in anderen Fächern existiert (ebd.).



Wird in fachwissenschaftlichen Anteilen nur eine geringe Relevanz für die spätere Berufstätigkeit gesehen, entstehen bei vielen Studierenden Sinnfragen, die dazu führen können, dass fachwissenschaftliche Inhalte mit weniger Motivation bearbeitet werden und Studierende nur eine unzureichende fachwissenschaftliche Wissensbasis aufbauen (vgl. Leufer/Prediger 2006; Bauer/Partheil 2009). Eine umfassende fachdidaktische und fachwissenschaftliche Ausbildung ist allerdings unverzichtbar, um als Lehrkraft erfolgreich unterrichten zu können: So wurde zum Beispiel in der „COACTIV-Studie“, die die professionelle Handlungskompetenz von Mathematiklehrkräften empirisch untersuchte, festgestellt, dass fachdidaktisches Wissen ein Prädiktor für eine kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung ist, die sich wiederum als besonders förderlich für schulisches Lernen herausgestellt hat. Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkraft über ein umfangreiches fachdidaktisches Wissen verfügte, erzielten im Vergleich zu anderen Lernenden einen stärkeren Leistungszuwachs (vgl. Kunter/Klusmann/Baumert 2009). Dabei scheint das Fachwissen eine wichtige Grundlage für die Ausbildung eines fachdidaktischen Handlungsrepertoires darzustellen – so verdeutlichen Studien, dass etwa Mathematiklehrkräfte mit einem begrenzten Fachverständnis häufig ein limitiertes fachdidaktisches Erklärungsrepertoire aufweisen (vgl. Baumert/Kunter 2006; Kleickmann et al. 2013). Es kann also festgehalten werden, dass solides Wissen sowohl im fachdidaktischen als auch im fachlichen Bereich einen wichtigen Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellt und somit im Lehramtsstudium umfassend gefördert werden sollte.

Verschiedenen Beobachtungen zufolge scheinen allerdings selbst Studierende mit sehr guten fachwissenschaftlichen Leistungen Schwierigkeiten zu haben, das erworbene Fachwissen eigenständig für fachdidaktisches Handeln nutzbar zu machen (vgl. Prediger 2013). Barzel et al. sprechen vor diesem Hintergrund von sogenanntem trägen Wissen, das nur unvollständig oder gar nicht auf praktische Problemsituationen transferiert werden kann (vgl. Barzel et al. 2016; Gruber/Mandl/Renkl 1999). Eine mögliche Ursache für dieses Problem könnte die als fragmentiert erlebte Trennung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen in der

Hochschullehre sein; denn lernpsychologischen Ansätzen zufolge ist der Aufbau von Wissen stets an die Erwerbssituation geknüpft und lässt sich von alleine nur schwer auf andere Kontexte übertragen (vgl. Hagenauer 2008). Um fachliches Wissen dementsprechend für fachdidaktisches Handeln zu aktivieren, sind gezielte Brückenschläge zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen notwendig, die einen Transfer anregen (vgl. Prediger 2013).

Die oben dargestellte Problematik wurde in den vergangenen Jahren von verschiedenen Projekten adressiert, in denen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung miteinander verzahnt wurden (vgl. Bauer/Partheil 2009; Beutelspacher et al. 2011; Prediger 2013; Freudenberg et al. 2014). Erfahrungsberichte und Evaluationen dieser Projekte zeigen, dass sich die Verzahnung dabei positiv auf die Studierenden auszuwirken scheint: So konnten bei den angehenden Lehrkräften nicht nur deutliche Motivationssteigerungen beobachtet, sondern auch zum Teil bessere Prüfungsleistungen festgestellt werden. Ebenso äußerten viele Studierende, durch die Verzahnung eine Verbindung zwischen fachwissenschaftlichen Inhalten und der Unterrichtstätigkeit zu erkennen.

Anlage des Projektes „Spotlights Lehre“

An dieser Ausgangslage setzt das Teilprojekt 4 „Spotlights Lehre“ an: Um einen Beitrag zur Stärkung der professionellen Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte zu leisten, sollen in der Hochschullehre systematisch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Elemente miteinander verzahnt werden. Durch



Abbildung 1: Gesamtstruktur des Projektes „Spotlights Lehre“

diese Verzahnung soll nicht nur der Fragmentierung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium entgegengewirkt, sondern Studierenden sollen auch die Bedeutung fachwissenschaftlicher Veranstaltungen für die spätere Lehrtätigkeit verdeutlicht und Bezüge zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens-elementen erfahrbar gemacht werden. Umgesetzt wird dies in zwei Modellprojekten und zwei Kleinprojekten aus unterschiedlichen Fachbereichen, die mit innovativen Verzahnungskonzepten an einem universitätsinternen Wettbewerb teilnahmen und von einem externen Expertenausschuss zur Förderung vorgeschlagen wurden (s. Abb. 1).

Im Rahmen der Projektlaufzeit erproben die geförderten Projekte in mehreren Zyklen ihre Lehrkonzepte und entwickeln diese kontinuierlich weiter. Dabei gehen die beiden Modellprojekte nach dem „Design-Based-Research“ Ansatz vor, d. h. sie entwickeln systematisch in drei Zyklen ihre Lehrkonzepte mit dem Ziel, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen bei den Studierenden, mit Bezug auf deren Handlungsfähigkeit, zu vernetzen und zugleich theoretische Einsichten in die zielbezogene Lehr-Lern-Gestaltung zu gewinnen. Nach jedem Zyklus wird die Umsetzung dieser Lehrkonzepte beforscht. Daraus entstehen Einsichten für die Weiterentwicklung der Lehrkonzepte und zugleich ein besseres theoretisches Verständnis davon, wie sich Fachwissenschaft und Fachdidaktik im praxisnahen Handeln von Studierenden zeigen und in welcher Weise diese sich vernetzen lassen. Angestrebt werden schließlich eine dauerhafte Implementierung der Konzepte im Hochschulcurriculum sowie die Gewinnung von Strategien zur Übertragung auf andere lehrerbildende Fächer.

Reflexion als Weg und Ziel, Vernetzungswissen verfügbar zu machen

Gemeinsamer Ansatz zur Entwicklung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik vernetzender Handlungskompetenz ist das Zusammenbringen beider Inhaltsbereiche in der Lehre im Hinblick auf die Anbahnung einer „reflective practice“ bei den Studierenden. Dies geschieht in den beiden Modellprojekten etwa in praxisnahen Lehrerfahrungen. Reflexionsaktivitäten über diese Lehrerfahrungen haben zwei Funktionen: Sie haben das Ziel, den Studierenden Wissen um diese Vernetzung und

deren Relevanz bewusst, und deshalb verfügbar zu machen, und sie sind zugleich der methodische Zugang zur Evaluation der Lehrbestandteile in den drei Zyklen. Zugleich wird die Frage gestellt, in welcher Weise die Anlage der Lehrkonzepte zur Identitätsbildung in den Fächern und den Fachdidaktiken beitragen.

Aus der Professionsforschung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist bekannt, dass Reflexion einen großen Einfluss auf Lern- und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften hat (vgl. Wyss 2013). Die Bedeutung von Reflexion für die berufliche Entwicklung wurde insbesondere durch Schön bekannt, der unterschiedliche hochqualifizierte Berufsgruppen im Hinblick auf deren Professionalität untersuchte (vgl. Schön 1983). In seinen Studien stellte er fest, dass in deren Berufspraxis komplexe und unerwartete Situationen auftreten, die sich nicht immer durch das Anwenden bereits bekannter Handlungsmuster bewältigen ließen. Um mit solchen unsicheren Situationen angemessen umgehen zu können und aus den Erfahrungen für die Zukunft Wissen zu generieren, bedarf es seiner Ansicht nach der Reflexion: Dadurch, dass die Situationen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden, können Erkenntnisse gewonnen und der Situation angepasste Handlungsoptionen gewählt werden. Vor diesem Hintergrund kann Reflexion als eine wichtige Voraussetzung betrachtet werden, um das eigene Handeln und dessen zugrunde liegende Wissensbestandteile in beruflichen Kontexten bewusst zu machen, auf diese Weise zu verbessern und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dies gilt wegen der hohen Komplexität und der geringen Beherrschbarkeit des Unterrichtsgeschehens im Fachunterricht insbesondere auch für Lehrkräfte, die verschiedene Aufgaben häufig zeitgleich bewältigen und situativ Entscheidungen treffen müssen (vgl. Herzog 1995). Solche Situationen können nicht einfach durch Routinen oder Automatismen bewältigt werden, sondern erfordern ein intelligentes, dem Problem angepasstes Handeln, das durch Reflexion ermöglicht werden soll.

In den Projekten von „Spotlights Lehre“ soll eine solche reflexive Handlungskompetenz bei Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fachrichtungen angebahnt werden. Wie und mit welchen Zielen dies geschieht, soll in den anschließenden Abschnitten vorgestellt werden.

Modellprojekt 1: „Varieties of English in Foreign Language Teacher Education“

Stefanie Hehner, Marcus Callies

Projektziele und Lehrkonzept

Trotz der enormen Variationsbreite des Englischen als globaler „Lingua Franca“ entlang sozialer, funktionaler und regionaler Dimensionen, orientiert sich der traditionelle Englischunterricht immer noch nahezu ausschließlich an den beiden großen Standardvarietäten, dem britischen und amerikanischen Englisch. Eine puristische Orientierung an spezifischen nationalen muttersprachlichen und kulturellen Standards erscheint aufgrund der enormen globalen Expansion und vielfältigen sprachlichen und sozio-kulturellen Einflüsse auf das Englische als Weltsprache allerdings als unrealistische, gar wirklichkeitsferne Zielsetzung, und spiegelt die sprachliche Realität nicht wider. Daraus ergibt sich ein inhaltliches Desiderat für die universitäre Ausbildung von Englischlehrkräften:

- Wie kann die Varietätenvielfalt der englischen Sprache im Englischunterricht angemessen behandelt werden?
- Wie können angehende Englischlehrkräfte in der universitären Ausbildung darauf vorbereitet werden?

Hierzu wird im Modellprojekt ein innovatives Lehrkonzept entwickelt, evaluiert und verfestigt. Konzeptuell geschieht dies durch die Verzahnung sprachwissenschaftlicher Inhalte, fremdsprachendidaktischer Reflexion und Aufbereitung sowie die Erprobung von Unterrichtsdessigns in der Unterrichtspraxis. Die Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wird im Teilprojekt 4 als eine Facette des *Reflective Practitioner* verstanden.

Theoretischer Bezugsrahmen zum Leitbild des Gesamtprojektes

Nach dem projektspezifischen Leitbild ist ein *Reflective Practitioner* in der Lage, eine Situation auf unterschiedliche Anforderungen und Rahmenbedingungen hin zu analysieren und durch Prozesse der Reflexion Handlungsalternativen zu entwickeln. Wie in der Beschreibung des Leitbilds aufgeführt, sollen hierbei Theorie- und Praxiswissen durch Reflexion aufeinander bezogen werden. Diese Integration von Theorie und Praxis wird im Teilprojekt „Spotlights Lehre“ übertragen auf die Vernetzung von

Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis, wobei Fachdidaktik und Fachwissenschaft verschiedene Bereiche theoretischen Wissens darstellen, die ihrerseits ebenfalls aufeinander bezogen werden sollen. Die Vernetzung soll durch Reflexionsprozesse unterstützt werden, welche ein vermittelndes Element zwischen Wissen, Können und Erfahrung darstellen (vgl. Artmann et al. 2013).

Die Schwierigkeit einer konkreten operationalisierbaren Beschreibung bzw. Modellierung von Reflexion zeigt sich in den vorhandenen Modellen, die zwar oft von einem ähnlichen allgemeinen Reflexionsbegriff ausgehen, diesen jedoch in unterschiedliche Aspekte unterteilen. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass Reflektieren das Betrachten eines Sachverhalts aus verschiedenen Perspektiven beinhaltet. Konzepte unterscheiden sich z. B. in ihrer Sicht auf den Prozess, den Inhalt, die Voraussetzungen sowie die Ergebnisse von Reflexion und ziehen entsprechend verschiedene Empfehlungen für die Lehrerbildung nach sich (vgl. Calderhead 1998). Außerdem bleiben Vorschläge zur Förderung von Reflexion oft allgemein und beinhalten keine konkreten Vorschläge zur Umsetzung (vgl. Korthagen 1992).

Die bekannteste und meist zitierte Unterscheidung von Schön zwischen „reflection-on-action“ und „reflection-in-action“ soll hier nur am Rande erwähnt werden, da in unserem Kontext „reflection-on-action“, also Reflexion über die Handlung mit einem gewissen Abstand, im Fokus steht (siehe auch die Kritik am Konzept „reflection-in-action“ im Leitbild) (vgl. Schön 1983). Darüber hinaus spielt eine weitere Komponente eine zentrale Rolle, nämlich Reflexion über eigene Erfahrungen, zunächst unabhängig von der Handlung. Relevant für unser Projekt sind auch Ebenen der Reflexion, die eine hierarchische Abstufung der Reflexionstiefe festlegen. Hatton und Smith unterscheiden bspw. beschreibende, dialogische und kritische Reflexion (vgl. Hatton/Smith 1995). „Beschreibende Reflexion“ beinhaltet den oberflächlichen Versuch, das eigene Handeln zu begründen, anhand eigener Einschätzung oder Literatur. „Dialogische Reflexionen“ werden verstanden als Dialog mit sich selbst, in welchem die Gründe für das Handeln erforscht werden. „Kritische Reflexion“ nimmt zusätzlich historische, soziale und politische Kontexte in den Blick. Die Schwierigkeit im Umgang mit abstrakten Modellen der Reflexion liegt darin,

dass sie für die tatsächliche Anwendung erst wieder mit Inhalt gefüllt werden müssen, da Reflexion erst am Gegenstand konkret wird.

Im Teilprojekt 4 kommen zwei grundsätzlich unterschiedliche Reflexionsbegriffe zum Tragen, die entsprechend unterschiedlich definiert werden sollen.

a) Reflexion als Werkzeug

„Reflection is viewed as a process of becoming aware of one’s context, of the influence of societal and ideological constraints on previously taken-for-granted practices and gaining control over the direction of these influences“ (Habermas 1974 zitiert in Calderhead 1989, S. 44).

Reflexion wird als Werkzeug verstanden, durch welches die Integration von Theorie und Praxis (Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis) anhand einer spezifischen Thematik in der Veranstaltung gefördert werden soll. Sie wird hier von außen durch explizites Infrage stellen von Überzeugungen angestoßen (bspw. durch Fragestellungen der Lehrenden sowie Konfrontation mit verschiedenen Standpunkten in der Literatur) und ist an konkrete Inhalte geknüpft. Reflexion zielgerichtet anzuleiten ist notwendig, da im Seminar eine komplexe fachwissenschaftliche Thematik an der Schnittstelle von englischer Sprachwissenschaft und Englischunterricht, deren besondere Relevanz für den Englischunterricht im Großen und Ganzen bisher nicht wahrgenommen oder vermittelt wird, an die Studierenden herangetragen werden soll. Es geht vordergründig um den Lernprozess der Studierenden selbst in eher indirekter Anlehnung an den *Reflective Practitioner*, der in der Lage sein soll, Theorie- und Praxiswissen aufeinander zu beziehen.

Als weiteres wichtiges Element in unserem konkreten Kontext spielt persönliche Involviertheit eine große Rolle. Diese ist in der Thematik verankert, da Variation in der englischen Sprache durch die Studierenden auf eigene Erlebnisse und Erfahrungen zurück bezogen werden kann und hierdurch eine persönliche Relevanz erhält. Diese persönlichen Anknüpfungspunkte ermöglichen es, motivierende und authentische Reflexionsanlässe zu schaffen.

b) Reflexion über die Handlung

Reflexion „(...) besteht in der Fähigkeit, über eine vergangene pädagogische Situation nachzudenken, von allen Seiten zu beleuchten und zu diskutieren, um sie besser zu verstehen und bewusst aus ihr zu lernen“ (Zimmermann/Welzel 2008 zitiert in Abels 2011, S. 54).

Die eigene Unterrichtshandlung soll auf verschiedenen Ebenen reflektiert und hinterfragt werden. Hierfür kann es förderlich sein, sich mit anderen auszutauschen.

Für beide Arten der Reflexion gilt: Transparenz und explizite Benennung der Erwartungen und Ziele kann sich stark auf die Produkte auswirken. Hier muss sich die Frage gestellt werden, ob es das Ziel ist, die unbeeinflusste Reflexion von Studierenden zu erforschen, oder ob das Etablieren einer reflexiven Praxis, sowie Reflexion als Werkzeug zum Schaffen von Bewusstsein für verschiedene Problematiken im Vordergrund steht, und diese Ziele durch Explizitheit gefördert werden können. Eine Praxis der Reflexion beinhaltet in jedem Fall auch die Bereitschaft zu reflektieren. Angestrebt wird ein zyklischer Verlauf, in dem durch Reflexion eine Stärkung der fachlichen Identität erreicht und das Selbstverständnis als Fachexpertin und Fachexperte gefördert werden soll. Wir erwarten, dass sich diese Prozesse wiederum positiv auf die Bereitschaft zur Reflexion auswirken.

Entwicklungs- und Implementierungsbeispiele

Curriculare Verankerung

Um langfristig eine echte curriculare Verzahnung von sprachwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Inhalten im M.Ed. Englisch zu erreichen, wird das Lehrkonzept, das im Wintersemester 2016/17 im Kontext eines sprachwissenschaftlichen Seminars durchgeführt wurde, folgendermaßen curricular verankert werden: Die Lehrveranstaltung „Key Topics in Linguistics for Teachers of English: Varieties of English in the foreign language classroom“ aus dem fachwissenschaftlichen Modul „LING“ (zwei Semesterwochenstunden (SWS), drei Credit Points (CP)) aus dem dritten Semester wird ins erste Semester vorgezogen und im fachdidaktischen Modul „FD-3 Transfermodul“ inhaltlich und strukturell gekoppelt an die Lehrveranstaltung

„Handlungskompetenzen“ (zwei SWS, drei CP), die von einer Lehrkraft aus der Fachdidaktik unterrichtet wird. Die curriculare Verortung im gleichen Semester ermöglicht den inhaltlichen Transfer zwischen beiden Lehrveranstaltungen; dadurch wird eine größere inhaltliche Breite und Tiefe sowie eine bessere Verschränkung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte möglich, insbesondere mit Bezug auf Bewertungs- und Reflexionskompetenzen. Weiterhin wird dem Projektcharakter des innovativen Lehrkonzeptes und dem studentischen „workload“ (im fachwissenschaftlichen Modul werden bisher lediglich drei CP erworben) durch höhere Verpunktung Rechnung getragen. Durch das Angebot und die inhaltliche Abstimmung von zwei Lehrveranstaltungen werden zudem die Verortung und der Aufwand von Lehrdeputat in beiden Bereichen gewährleistet.

Reflexionsaktivitäten

Über das Seminar hinweg soll Reflexion auf unterschiedliche Art und Weise und an unterschiedlichen Gegenständen stattfinden, um insgesamt die Vernetzung von Theorie und Praxis zu fördern. Es wird der Frage nachgegangen, ob und wie sich Reflexion über die Verzahnung von Fachwissenschaft und Didaktik in verbalisierter Form, d. h. in schriftlichen und mündlichen Äußerungen der Studierenden, erkennen lässt. Die Reflexionsprozesse angehender Englischlehrkräfte werden im Projekt auf zwei Ebenen gefördert und erfasst:

- a) Reflexion über eigene sprachliche Einstellungen und Erfahrungen,
- b) Reflexion über erste praktische Unterrichtserfahrungen zum Themenkomplex.

Instrumente und Ergebnisse im Hinblick auf die Förderung einer reflexiven Haltung

Die Förderung und Erfassung von Reflexion erfolgt im Projekt mit Hilfe eines Portfolios, das als Prüfungsleistung im Rahmen der Lehrveranstaltung(-en) erstellt wird.

Erste Seminarphase

- a) Schreiben einer ca. einseitigen Sprachlernbiografie
Die Reflexion über eigene (Sprachlern-) Erfahrungen vor dem Hintergrund der Vielfalt der Sprachverwendung des Englischen ist ein erster Schritt hin zur Schaffung eines Bewusstseins für die Variationsbreite des Englischen in der Welt. Zukünftige

Lehrkräfte werden sich hierbei ihrer eigenen Varietät des Englischen bewusst und reflektieren darüber. Fragen sind u. a. „Describe your own encounters with the English language in Germany and abroad. What kind of / variety of English do you speak yourself? Include thoughts about dialects / varieties of English you have been in contact with, and their intelligibility. What are your attitudes towards teaching English as a foreign language?“. Die Aufgabenstellung ist hierbei zunächst sehr offen formuliert. Aufgrund der unterschiedlichen Aspekte, die die Studierenden beim Erstellen der Sprachlernbiografien behandelten, stellt sich die Frage, inwiefern Leitfragen die Vergleichbarkeit und den Erkenntnisgewinn sowie die Breite der Reflexion bei den Studierenden positiv beeinflussen könnten. Hierdurch könnte die Reflexion einerseits auf erwünschte Themen gelenkt werden, andererseits entsteht die Gefahr, dass die vorgegebenen Themen im Sinne einer „defensiven“ Reflexion (Häcker 2005, S. 169) abgearbeitet werden.

- b) Bearbeiten eines Fragebogens zur sprachlichen Identität (in Planung)
Früh im Seminar bearbeiten die Studierenden einen strukturierten Fragebogen mit gezielten Fragen zu ihren sprachlichen Einstellungen, deren Beantwortung in der Gesamtschau eine sprachliche Identität abbilden soll.

Zweite Seminarphase

- a) Planung der Unterrichtsstunden/Projektberichte
Bereits in der Planung und Umsetzung der Unterrichtsstunden sind deutliche Unterschiede in den Hinweisen auf Vernetzung zu beobachten. Manche der Studierenden heben den linguistischen Aspekt gezielt hervor und geben der Stunde einen Projektcharakter, während andere sehr darauf achten, die linguistischen Inhalte mit den aktuellen Inhalten des Unterrichts zu verknüpfen. Dies deutet auf eine unterschiedliche Stärke der Vernetzung hin. In der Planung der Unterrichtsstunden müssen die Studierenden fachwissenschaftliche Überlegungen mit fachdidaktischem Handeln verbinden. Hierbei treten verschiedene Schwierigkeiten auf, die zu einem Anlass für reflektierendes Denken werden können.

b) Reflexion über die durchgeführte(-n) Unterrichtsstunde(-n) als Teil des Projektberichtes
Als Teil des Projektberichtes (der u. a. einen vollständigen Unterrichtsentwurf beinhaltet) erstellen die Studierenden eine schriftliche Reflexion über Handlungsabläufe während der Unterrichtsstunde(-n). Hierzu wurde von Studierenden zurückgemeldet, dass unklar war, ob über die Unterrichtshandlung selbst oder über die Implementierung des Themas in den Unterricht allgemein und die Einflüsse des Seminars reflektiert werden soll. Dies soll im nächsten Durchlauf genauer festgelegt und kommuniziert werden. Im Ergebnis wurde von den meisten über die konkreten Abläufe der Stunde reflektiert und dies zumeist auf beschreibender Ebene. Vorstellbar wäre für die Zukunft auch eine gemeinsame, eher dialogische Reflexion mehrerer Studierender, da hierdurch evtl. ein tiefergehender Reflexionsgrad erreicht werden kann.

c) Feedbackgespräch/Interview bei Rückgabe des Projektberichtes und erneutes Bearbeiten des Fragebogens zur sprachlichen Identität

Nach Bewertung der Projektberichte durch die Lehrenden werden die Studierenden zu einem Feedbackgespräch eingeladen, in dem eine Rückmeldung zum Bericht sowie erweitertes fachliches Feedback zur Unterrichtspraxis gegeben wird. Im folgenden Gespräch werden Fragen zur Evaluierung des innovativen Lehr- und Lernkonzeptes gestellt. Zudem bearbeiten die Studierenden erneut den (ggf. angepassten) strukturierten Fragebogen mit Fragen zu ihren sprachlichen Einstellungen. Das Instrument soll dazu dienen, ggf. Entwicklungen in der sprachlichen Identität bzw. in den sprachlichen Einstellungen zu erfassen.

Neben Fragen zur Einschätzung des Seminar-konzeptes thematisieren die Gespräche das Selbstverständnis der Studierenden in ihren Rollen als Sprecherin bzw. Sprecher und Lehrkraft des Englischen. Veränderungen in der Selbstwahrnehmung, in Ansprüchen an den eigenen Unterricht, sowie die eigene Lernerfahrung im Seminar wurden erfragt. Obwohl die Interviews noch nicht systematisch ausgewertet wurden, wird deutlich, dass die verschiedenen Teile des Seminars von den Studierenden als hilfreich für die Vernetzung wahrgenommen werden. Studierende bestätigen bspw. die

Anregung zur Reflexion durch das Schreiben ihrer Sprachlernbiografie. Außerdem wird das Zusammentreffen von theoretischen Modellen mit direkter Umsetzung für die Schule, ergänzt durch die Reflexion über eigene Einstellungen, mehrfach als einflussreich für künftige Haltungen zum Unterrichten der Thematik bestätigt.

Modellprojekt 2: „Spotlight-Y“ (Mathematik)

Erik Hanke, Ingolf Schäfer

Ausgangslage

Das Projekt „Spotlight-Y“ hat zum Ziel, Fachveranstaltungen des Mathematiklehramtsstudiums durch enge Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrenden der Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu innovieren. Das Projekt versteht sich dabei als Vermittler in der sogenannten „Doppelten Diskontinuität“ der Ausbildungsstruktur von Lehramtsstudiengängen für Mathematik an Gymnasien und Oberschulen. Damit ist der von Studierenden empfundene doppelte Bruch gemeint, den die Organisation und die Inhalte des Mathematiklehramtsstudiums mit sich bringen. Bereits in seinen Vorlesungen 1907/08 hat der Mathematiker Klein auf dieses Phänomen aufmerksam gemacht (vgl. Klein 1967). Zum einen vollzieht sich ein Wandel der mathematischen Kultur von schulischer Mathematik, die in der Regel auf Intuition und Anschauung basiert. Zum anderen ist ein Wandel in Richtung eines Vorlesungsbetriebes erkennbar, der durch formale Strenge in der Argumentation gekennzeichnet und mit der Erwartung verbunden ist, sich fachliche Inhalte in hohem Tempo auf wissenschaftlichem Niveau selbstständig aneignen zu können. Es müssen Inhalte in den Fachvorlesungen erarbeitet werden, die vielen Studierenden zunächst fern der Schulrealität erscheinen und die für den Beruf der Mathematiklehrkraft zunächst als unwichtig empfunden werden (vgl. Hefendehl-Hebeker 2013). Der zweite Bruch besteht schließlich im Übergang von der Universität zurück in die Schule: Studienabsolventinnen und -absolventen hinterfragen den Sinn der in der Universität vermittelten Inhalte für ihr (zukünftiges) Unterrichtshandeln.

In quantitativen Studien konnte nachgewiesen werden, dass die Bewertung von Unterrichtssituationen und mathematisches Fachwissen bzw. deren Einordnung durch Lernende

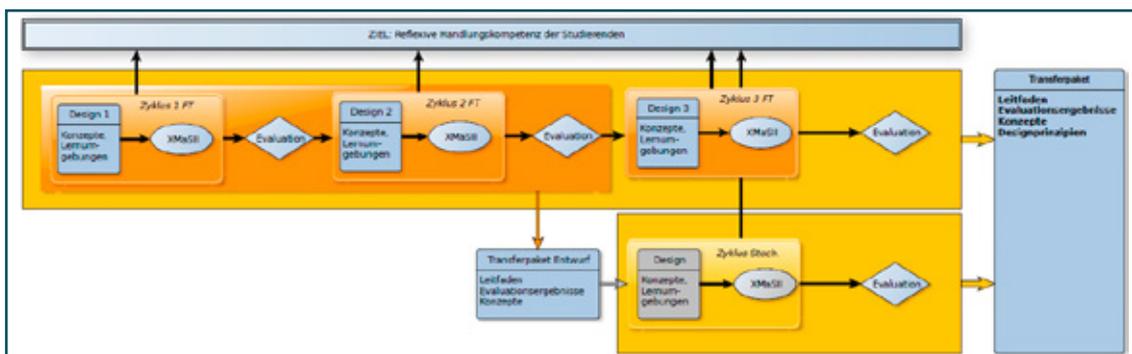


Abbildung 2: Projektdesign von „Spotlight-Y“

sowie eine Kombination von fachlichem und fachdidaktischen Wissen miteinander korrelieren (vgl. Blömeke et al. 2014; Krauss et al. 2008). Ebenso fördere ein ausgeprägtes Fachverständnis über die Epistemologie mathematischen Wissens unterrichtsleitende Kompetenz (vgl. Prediger/Hefendehl-Heberker 2016).

Im Projekt „Spotlight-Y“ wird ein Lehrkonzept für die Veranstaltungen zur Fachwissenschaft in der Mathematiklehramtsausbildung an der Universität entwickelt, das Fachwissenschaft und Fachdidaktik miteinander verzahnt. Dadurch soll die vielfach wahrgenommene Trennung der beiden Bereiche überbrückt werden. Eine explizit mit dem Fachwissen vernetzte Fachdidaktik, so unsere Annahme, ist auch geeignet, dem Eindruck vorzubeugen, Fachdidaktik sei entweder reine Methodenlehre oder aber stoffdidaktische Ausarbeitung der Schulmathematik. Zukünftige Mathematiklehrkräfte sollen erkennen, dass fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen nicht getrennt nebeneinander liegen müssen, sondern für Planungs- und Unterrichtshandeln fruchtbar zusammengebracht werden können. Dies soll durch das Erstellen von Lernumgebungen am Ende von Fachwissenschaftsvorlesungen gelingen, in denen phänomenexplorierende Aufgaben von den Studierenden konzipiert und an einem Tag für experimentelle Mathematik für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II („XMaSII“) erprobt werden. Auf Seiten der Studierenden soll mithin eine reflexiv-vernetzende Handlungskompetenz aufgebaut werden, wodurch im Sinne zukünftiger *Reflective Practitioner* die zweite Diskontinuität abgemildert und Anforderungen des Lehrberufs in das Studium integriert werden können. Insbesondere wird auf diese Weise auch dem Phänomen begegnet, dass fachlich hervorragende

Studienleistungen nicht garantieren, dass die angehenden Lehrkräfte schülerorientierten und didaktisch reichhaltigen Unterricht gestalten können (vgl. Prediger 2013). Auf Seiten der Mathematikdidaktik steht die Frage nach Gelingensbedingungen für die Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Raum, wie auch für die Entwicklung von mathematikbezogener Identität für das Schulfach bzw. die Fachwissenschaft. In der Literatur wird dazu bereits unterschieden zwischen Lehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden, die sich als fachliche, didaktische bzw. pädagogische Personen der Expertise oder als eine Kombinationen davon verstehen (vgl. Brovelli et al. 2011).

Projektdesign

„Spotlight-Y“ ist ein dreijähriges „Design-Based-Research-Projekt“ zur Entwicklung und Umsetzung eines Lehrkonzeptes für einzelne Pflichtmodule der Fachwissenschaft (s. Abb. 2). In den ersten beiden Jahren setzt „Spotlight-Y“ an der Veranstaltung zur Funktionentheorie an, im dritten Jahr ist eine Übertragung auf die Stochastik vorgesehen. Aktuell befindet sich das Projekt am Ende des ersten Projektjahres.

Die Konzeption von „Spotlight-Y“ hat das Ziel, bei Studierenden nicht nur eine Verzahnung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik anzubahnen, sondern auch die Relevanz dieser Verzahnung für kompetentes Unterrichtshandeln bewusst zu machen. Mit der Entwicklung von drei Lehrkomponenten soll dieses Ziel erreicht werden: Mit der Entwicklung

- eines Lehrkonzeptes für Pflichtmodule der Mathematikausbildung für angehende Lehrkräfte für das Lehramt an Gymnasien/Oberschulen,
- einer Konzeption von Projektarbeit für die

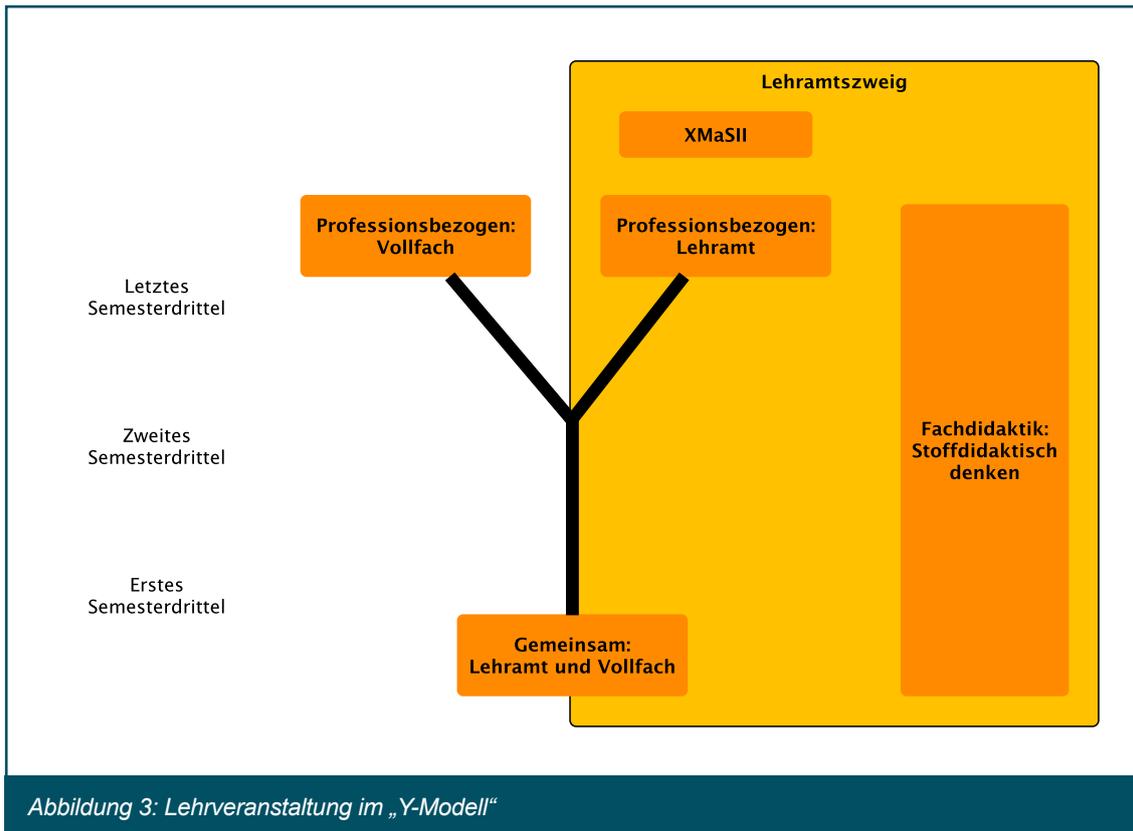


Abbildung 3: Lehrveranstaltung im „Y-Modell“

Gestaltung phänomenorientierter Lernumgebungen für Mathematikurse der gymnasialen Oberstufe sowie

- einer Konzeption eines Tages für experimentelle Mathematik für Schülerinnen und Schüler der Qualifikationsphase.

Diese Entwicklung wird zyklisch auf Basis einer „Design-Based-Research-Methodologie“ strukturiert (vgl. Bikner-Ahsbabs 2017). Dies bedeutet, dass das Design der drei Komponenten in den ersten beiden Projektjahren konstruiert, analysiert, erprobt und evaluiert wird, um es im jeweils darauffolgenden Jahr rekonstruiert und verbessert neu einsetzen zu können. Im Vordergrund steht dabei, zu verstehen, wie Vernetzung zwischen Fach und Fachdidaktik unter den gegebenen Rahmenbedingungen entsteht und welche Bedingungen dies unterstützen. Als abschließendes Produkt wird ein Transferpaket produziert, das die gewonnenen Ergebnisse der Lehrentwicklung in aufbereiteter und für eine Übertragung auf andere Veranstaltungen in der Mathematiklehrerausbildung verfügbar gemachter Form enthält.

Im Wintersemester 2016/17 wurde die Ver-

anstaltung „Funktionentheorie“ für den Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien und Oberschulen und die Bachelorstudiengänge „Technomathematik“ und Vollfach „Mathematik“, gemäß dem „Y-Modell“ gestaltet (s. Abb. 3). In der Mathematikveranstaltung zur Funktionentheorie wird Analysis mit den komplexen Zahlen betrieben. Dabei werden in Vorlesungen zur reellen Analysis eingeführte zentrale Inhalte (etwa aus der Differential- und Integralrechnung) auf einen erweiterten Komplexitätsgrad gehoben. Da die Themenfelder „Differentialrechnung“ und „Integralrechnung“ bundesweit zum Pflichtkanon des Mathematikunterrichtes in der Oberstufe gehören, eignet sich die Funktionentheorie hervorragend, um Schulmathematik von einem höheren Standpunkt aus zu betreiben. Zwei Semesterdrittel lang studieren Vollfach- und Lehramtsstudierende gleichzeitig in Vorlesung und Übung, bis eine Trennung in fachspezifische Zweige einsetzt: Die Vollfachstudierenden erwerben vertiefendes Wissen zu spezielleren Themen der Funktionentheorie und die Lehramtsstudierenden identifizieren in Projektgruppen Inhalte aus der Funktionentheorie, die sie für Schülerinnen und Schüler in Lernumgebungen mit dynamischer Geometriesoftware

greifbar machen (s. Abb. 4). Am Ende setzen die Studierenden ihre Lernumgebungen am „XMaSII-Tag“ mit Bremer Oberstufenkursen ein. Der fachdidaktische Beitrag wird durch das parallel zur Vorlesung „Funktionentheorie“ stattfindende Modul „Stoffdidaktisch denken lernen“ eingebracht, in dem Konzepte, Strategien und Theorien zur Aufgabenkonstruktion als zentrales Thema behandelt werden.

Reflexion als Element professioneller Handlungskompetenz

Reflexive Handlungskompetenz der Studierenden anzubahnen, ist ein wesentliches Ziel des „Y-Zweiges“ für die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten. Diese Kompetenz wird hier als Persönlichkeitsmerkmal und Entwicklungsaufgabe begriffen. Handlungen umfassen dabei das eigene Handeln beim fachlichen Lernen, der Identifikation von Phänomenen der komplexen Analysis für Oberstufenkurse, der Verknüpfung von fachlichem und fachdidaktischem Theoriewissen, der Konstruktion von Lernumgebungen und Arbeitsmaterialien, Planungsaktivitäten für die Umsetzung am „XMaSII-Tag“ sowie das eigentliche quasi-unterrichtliche Handeln mit Kleingruppen von Lernenden. Reflexion ist der mentale Prozess, um Erfahrungen, Einsichten und Wissen zu strukturieren und geschieht bei „Spotlight-Y“ auf Mikroebene in Phasen der Quasipraxis (vgl. Korthagen/Wubbels 1995; Wyss 2008). Reflektieren wird hier verstanden als epistemische Praxis der quasi-habituellen Rekonstruktion einzelner Handlungssituationen, die in unterschiedlichen Phasen des „Y-Zweiges“ auftreten (vgl. Knorr-Cetina 2001). Haben Handlungen stattgefunden, kann im Anschluss reflektiert werden

(„reflection-on-action“), um Handlungsalternativen zu eruieren, Ziele sowie Erwartungen und Überzeugungen zu klären und zu hinterfragen. Dabei fließen theoretisches Wissen sowie durch Erfahrung gewonnenes Zusatzwissen ein. „Reflection-in-action“ professionell agierender Lehrkräfte ist dabei das Ideal, das in quasi-experimenteller Simulation der Anleitung von Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern angebahnt wird. Indem konkrete Aspekte der Umsetzung von Lernumgebungen antizipiert und durchgespielt werden, setzt eine Reflexion vor der eigentlichen Umsetzungs-handlung bereits im Planungs- und Vorbereitungsprozess ein („reflection-pre-action“ bzw. „preflection“) (vgl. Bikner-Ahsbahr 2017). Metareflexion der Studierenden über die Gelingensbedingungen der Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik stellen ebenfalls ein wichtiges Hilfsmittel für die Weiterentwicklung des Lehrveranstaltungsdesigns dar.

Als Teil ihrer Prüfungsleistung erstellen die Studierenden nach Abschluss des Quasi-Unterrichtes zum Semesterende eine schriftliche Dokumentation, die auch angeleitete Abschlussreflexionen beinhaltet (vgl. Leonhard et al. 2010). Dies wird im „Y-Zweig“ angebahnt, indem eine „preflection“ geschrieben werden soll. Darin beschreiben die Studierenden das von den Schülerinnen und Schülern zu erkundende Phänomen, denkbare Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten, den erwarteten Ablauf bei der Umsetzung sowie einfließende Fachinhalte und mögliche Schwierigkeiten. Im unmittelbaren Anschluss an die Durchführung der Gruppenarbeit mit den Oberstufenkursen am „XMaSII-Tag“ werden die Studierenden gebeten Ad-hoc-Notizen anzufertigen, in denen sie den Ablauf der tatsächlichen Durchführung, der ausgeübten Tätigkeiten und Auffälligkeiten festhalten. Dies ist als Erinnerungsstütze für die abschließende schriftliche Arbeit gedacht, zugleich aber können Elemente vorkommen, die über reine Deskription hinausgehen und valider Ausdruck von Reflexion jenseits rein defensiven Reflektierens sind (vgl. Häcker 2017). Auf diese Weise nähert man sich einer selbst veranlassten Reflexion über die Handlung („reflection-on-action“), die sonst empirisch kaum zugänglich ist.

Der abschließende Projektbericht integriert die oben beschriebenen Bestandteile und beinhaltet insbesondere eine Stellungnahme zu Elementen der Funktionentheorie, die die Beziehung der Studierenden zum Unterrichtsfach,

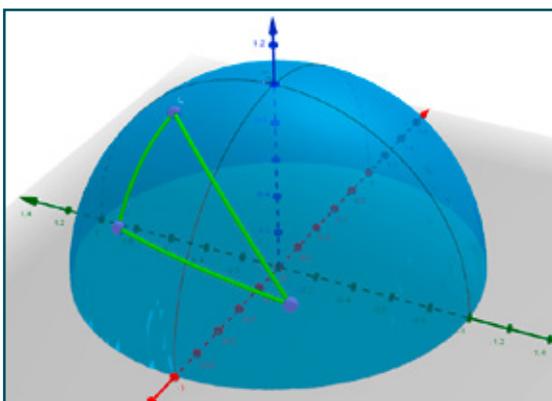


Abbildung 4: Dreieck auf der oberen Halbsphäre, eigene Darstellung

wie zur Fachwissenschaft Mathematik, beeinflusst haben könnte. Leitfadengestützte Interviews mit vier Paaren von Studierenden ergänzen das vorhandene Datenmaterial.

Erste Ergebnisse

Momentan werden die Daten des ersten Durchganges noch im Detail ausgewertet, aber es lassen sich schon jetzt einige Ergebnisse festhalten.

Die Studierenden erstellten ihre Lernumgebungen engagiert und die Rückmeldungen der beteiligten Schulkurse zu dem Besuch an der Universität waren sehr positiv. Bei einigen Studierendengruppen zeigten sich im Verlauf der Erstellung ihrer Lernumgebung Probleme im fachlichen Verständnis, die sonst vermutlich nicht bewusst geworden wären. Insofern kann das Erstellen der Lernumgebungen helfen, den Aufbau fachlichen Wissens zu vertiefen. Dies zeigte sich auch in den Interviews im folgenden Semester: die fachlichen Inhalte, die die Basis der entwickelten Lernumgebungen waren, sind gerade diejenigen Inhalte, die den Studierenden auch Monate später noch geläufig sind.

Bemerkenswert war, dass die Studierenden die Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen- und Schülergruppen in den meisten Fällen eher unterschätzten. In den Planungen drückte sich dies dadurch aus, dass sehr viel mehr Hilfen für vermutete Schwächen als nötig und weniger Vertiefungen für leistungsstarke Lernende vorbereitet waren. Insofern ist das Arbeiten mit leistungsfähigeren Schülerinnen und Schülern im Projekt eine wichtige Erfahrung für die angehenden Lehrkräfte, die über die eigentlichen Projektziele hinausgeht.

Im Wintersemester 2017/18 findet der zweite Durchlauf im Rahmen des Moduls „Funktionentheorie“ statt. Im Sommersemester 2018 wird ein erstes Transferpaket im Modul „Stochastik“ aus dem Bachelorstudium erprobt.

Kleinprojekt 1: „Literaturvermittlung hoch³⁴“. Literaturvermittlung: Eine gemeinsame Aufgabe für Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Hochschuldidaktik
Helen Cornelius, Meike Hethy, Karen Struve, Elena Tüting

Französische Literaturwissenschaft und -didaktik: Der Bindestrich trennt im akademischen All-

tag mehr, als er die Disziplinen verbindet. Das Projekt „Literaturvermittlung hoch³⁴“ verfolgt einen vielversprechenden interdisziplinären Ansatz in der universitären Lehre.

Das Projekt „Literaturvermittlung hoch³⁴“ ist in der Frankoromanistik (FB 10) angesiedelt und verfolgt eine stärkere Verzahnung von Literaturwissenschaft und Fachdidaktik. Das Projekt setzt dabei auf die konsequente Lehre im „Team-Teaching“, bei der jeweils eine Literaturwissenschaftlerin bzw. ein Literaturwissenschaftler und eine Fachdidaktikerin bzw. ein Fachdidaktiker mit den Studierenden und wechselseitig in Dialog treten. Durch diese interdisziplinäre Form der Wissensvermittlung wird das theoretische Bezugswissen der Studierenden, welches für die erfolgreiche Reflexion von Handlung unabdingbar ist, anschaulich und diskursiv über die Grenzen der einzelnen Disziplinen hinaus verknüpft, erweitert und vertieft (vgl. Häcker 2017). Für die Studierenden leistet die kopräsenste und wechselseitige Bezugnahme fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte einen entscheidenden Beitrag zur Förderung ihrer Handlungskompetenz und damit zu ihrer Entwicklung einer „reflective practice“: Sie sind aktiv beteiligt an wissenschaftlichen Perspektivwechseln, theoretischen Positionierungen und Modellierungen, an der Entwicklung von (innovativen) Anwendungsbezügen bis hin zu konkreten praktischen Umsetzungsszenarien. Nur Lehrerinnen und Lehrer, die über ein breites Spektrum an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen verfügen, sind in der Lage, ihren Unterricht eigenständig, kritisch, kreativ und innovativ zu gestalten.

Im Wintersemester 2016/17 wurde als erster Projektbaustein ein solches interdisziplinäres Seminar durchgeführt. Das Seminar „Literaturrezeption. Von der Rezeptionstheorie zur Literaturdidaktik“, welches vier Semesterwochenstunden umfasste, konnte als fachdidaktisches Mastermodul (FD3) oder als literaturwissenschaftliches Vertiefungsmodul (C2) belegt werden und wurde von Meike Hethy (Fachdidaktik Französisch) und Dr. Karen Struve (Französische Literaturwissenschaft) durchgeführt. Das Seminar wurde im Rahmen der Masterarbeit von Helen Cornelius, die dieses als studentische Hilfskraft wissenschaftlich und hochschuldidaktisch begleitete, ausführlich mithilfe einer Fragebogen- und Interviewstudie evaluiert. Ein Spezifikum des Seminars war neben dem „Forschenden

Lernen“ und der interdisziplinären Anlage auch der Praxisbezug, der sich nicht nur auf den Schulkontext, sondern auch auf das literarische Feld erstreckte. So haben die Studierenden für den Blog des Projektes Literaturrezensionen verfasst, diese als Genre reflektiert und im Hinblick auf den schulischen Einsatz diskutiert. Den Abschluss des Seminars bildete eine gemeinsame Exkursion zur Buchmesse in Leipzig, wo das gesamte literarische Feld (u. a. Autorenlesungen, gläserne Übersetzungen, literaturjournalistische Formate, Verlagsgespräche etc.) präsent war und erlebt werden konnte.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden im Seminar verknüpftes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen erworben haben und dies in der Einschätzung von Reflexionskompetenzen, Selbstwirksamkeit und theoretischem Fachwissen als außerordentlich effektiv einschätzten. Die Integration von Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen, die für Lehrkräfte essentiell ist und von ihnen im Berufsalltag gefordert wird, bleibt den Studierenden also nicht mehr selbst überlassen (vgl. Bromme 1992; KMK 2004). Der Brückenschlag zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik wird im Seminar vorgeführt, von den Studierenden aktiv mitgestaltet und wechselseitig fruchtbar gemacht: Das erworbene fachwissenschaftliche Wissen wird entschieden erweitert und akzentuiert durch die Ausrichtung auf eine Anwendung im schulischen und außerschulischen Kontext.

Diese anwendungsbezogene Ausrichtung auf Literatur-Vermittlung – sowohl auf hochschuldidaktischer als auch auf inhaltlicher Ebene – ermöglicht ein theoretisch komplexes und gleichzeitig praxisnahes literaturwissenschaftliches Arbeiten. Durch diese Verknüpfung wird den Studierenden die Relevanz von Fachwissen für die Tätigkeit als Lehrkraft explizit verdeutlicht. Gleichzeitig wurden im Seminar fachdidaktische Theorien mit fachwissenschaftlichen Bezügen unmittelbar in Beziehung gesetzt und fundiert, wodurch eine tiefere Reflexion über die kompetente Anwendung möglich ist.

Es hat sich zudem gezeigt, dass das Konzept „Team-Teaching“ in den Augen der Studierenden einen entscheidenden Vorteil gebracht hat, weil der interdisziplinäre Charakter des Seminars auf diese Weise personell repräsen-

tiert wurde, wodurch eine vertiefte Diskussion möglich war.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die interdisziplinäre Lehre im Seminar die Studierenden befähigt hat, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte stärker miteinander in Bezug zu setzen und so einen Beitrag zum Erwerb einer professionellen Handlungskompetenz geleistet hat. Die Erweiterung ihres theoretischen Bezugswissens befähigt sie zudem in erhöhtem Maße, ihre Handlungstheoriegeleitet zu reflektieren und leistet somit einen Beitrag zur Entwicklung einer „reflective practice“.

Kleinprojekt 2: „Dis/ability als Lehr- und Lerngegenstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Neue Perspektiven für die Lehramtsausbildung“

Sabine Horn, Natascha Korff, Cordula Nolte

Konzeption des Projektes

Fragen zum Umgang mit Diversität stehen im Mittelpunkt einer zukunftsfähigen Lehramtsausbildung. Der Geschichtsunterricht bietet wie andere sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer die Möglichkeit, durch die inhaltliche Behandlung von entsprechenden Themen die Entwicklung eines diversitätssensiblen und inklusiven Unterrichtes im doppelten Sinn voranzutreiben, nämlich hinsichtlich der Lernumgebung und des Lerngegenstandes (vgl. Beck/Timm 2015). Mit Blick auf dieses Potenzial wird in einem Pilotmodul zu „Dis/ability History“ ein Lehrkonzept in Kooperation von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und „Inklusiver Pädagogik“ entwickelt, umgesetzt und evaluiert, das sich erstmals der historischen und gesellschaftlichen Analyse der Kategorie „dis/ability“ im zeitlichen Längsschnitt, in verschiedenen Räumen sowie interkulturell widmet und diesen Gegenstand als Unterrichtsthema für heterogene Lerngruppen aufarbeitet. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass „dis/ability“ sich als eine gleichermaßen auf „Behinderung“ wie „Nichtbehinderung“ zielende Perspektive, für die Erforschung von Gesellschaften und Kulturen als Entitäten eignet.

Das für das Projekt entwickelte Modul bietet ein Modell dafür, wie sich Lehramtsstudierende fachwissenschaftlich fundiert mit Fragen von gesellschaftlicher Relevanz auseinandersetzen können. Zugleich wird für die Lehramtsausbil-

dung und die schulische Praxis ein innovatives Forschungsfeld aufbereitet, zu dessen Etablierung im deutschen Wissenschaftsraum die Universität Bremen mit der „Creative Unit“ „Homo debilis. Dis/ability in der Vormoderne“ einen herausragenden Beitrag leistet. In Zusammenarbeit mit der „Inklusiven Pädagogik“ stehen die Reflexions- und Professionalisierungsprozesse der Studierenden im Kontext des Umgangs mit Diversität, spezifisch im Kontext von „(Nicht-) Behinderung“, im Mittelpunkt der begleitenden Erhebung.

Bezug zum Leitbild des Gesamtprojektes *Reflective Practitioner*

Das Projekt dient der Entwicklung zum *Reflective Practitioner* in zwei Feldern: Zum einen sollen Lehramtsstudierende in der späteren Praxis fähig sein, angesichts curricularer Desiderate neue Lerngegenstände anzunehmen. Eine solche Innovation auf der Ebene der ausgewählten Lerngegenstände kann am besten erfolgen, indem Fachwissenschaft und Fachdidaktik sich eng vernetzen, um angehende Lehrerinnen und Lehrer darin zu bestärken, Innovationen im schulischen Rahmen zu initiieren, und um ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie fachwissenschaftliche Erkenntnisse souverän in bestehende (schulinterne) Curricula integrieren können.

Zum anderen nimmt die Lehr- und Lernkonzeption des Moduls für die Entwicklung zum *Reflective Practitioner* gezielt Anlässe und Entwicklungschancen zur inhaltlichen Reflexion in den Blick, welche die Erarbeitung fachlich-wissenschaftlicher Themen und Kompetenzen der Unterrichtsentwicklung ergänzen bzw. in reflexive Kontexte einbinden. So geht auf inhaltlicher Ebene die Integration neuer kategorialer Zugänge im Geschichtsunterricht bei Studierenden (ebenso wie bei Schülerinnen und Schülern) mit einem „conceptual change“ vorherrschender Geschichtsvorstellungen einher (vgl. Halldén 1998). „Dis/ability“ als historischen kategorialen Gegenstand zu begreifen, könnte somit eine Anreicherungs- und Umstrukturierungsperspektive nach sich ziehen. Der (Unterrichts-)Gegenstand „dis/ability“ eignet sich hervorragend dazu, die Offenheit und das Bewusstsein der Studierenden (und in der Folge der Schülerinnen und Schüler) im alltäglichen Umgang mit Differenz und Diversität zu fördern, indem er die historische Dimension heutiger Lebenspraxen erkennen und reflektie-

ren lässt. Diese Prozesse sollen durch das im Projekt entwickelte Lehrkonzept angeregt sowie in ihrer Entwicklung durch die begleitende Erhebung der Studierendenperspektive genauer in den Blick genommen werden.

Eine Übertragbarkeit auf andere Fächer besteht zum einen im Sinne der (hochschuldidaktischen) Entwicklungen gemeinsamer Module, in die aktuelle fachwissenschaftliche Erkenntnisse ebenso einfließen und zu innovativen unterrichtsbezogenen Themen entwickelt werden. Zudem eröffnet sich inhaltlich mit „dis/ability“ eine Querschnittsdisziplin oder -perspektive, die nicht nur für weitere sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer relevant ist, sondern perspektivisch auch an der Universität wie an den Schulen eine Fächerbrücke darstellen könnte.

Erfolgreiche Entwicklungs- und Implementationsbeispiele: Themen, Konzepte, Strategien, Erkenntnisse

Da das Modul erst im Wintersemester 2017/18 durchgeführt wird, befindet es sich noch in der Vorbereitungsphase. Die Vorbereitungen finden auf drei Ebenen statt, wie es der Kooperation von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Inklusiver Pädagogik entspricht, und sind durch die aktive Beteiligung Studierender gekennzeichnet. Im fachwissenschaftlichen Kontext werden auf der Grundlage von derzeit laufenden Archivrecherchen, die von Studierenden durchgeführt werden, die thematischen Schwerpunkte (u. a. Conterganfall, Down Syndrom, Kriegsbeschädigung, Behindertensport, Bildungspolitik) des interdisziplinär ausgerichteten geschichtswissenschaftlichen Seminars festgelegt. Seitens der Fachdidaktik werden zusammen mit technisch versierten Studierenden, die während des Seminars auch die Funktion von Lehrassistenzen übernehmen, elektronische Vermittlungs- und Publikationsformate (v. a. Erklärvideos) erarbeitet, mit deren Realisierung die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre Prüfungsleistung ablegen werden. In der Inklusiven Pädagogik wird die begleitende Erhebung in Form einer Gruppendiskussion entwickelt. Weitere Informationen unter: www.homo-debilis.de



v. l. Nelli Mehlmann (Projektkoordinatorin), Erik Hanke (Spotlight-Y), Stefanie Hehner (Varieties of English), Dr. Ingolf Schäfer (Spotlight Y), Prof. Dr. Cordula Nolte (Dis/ability), Dr. Sabine Horn (Dis/ability), Dr. Karen Struve (Literaturvermittlung hoch³), Helen Cornelius (Literaturvermittlung hoch³), Meike Hethey (Literaturvermittlung hoch³)



Teilprojektverantwortliche: Prof. Dr. Angelika Bikner-Ahsbahr

Teilprojektverantwortliche:

Prof. Dr. Angelika Bikner-Ahsbahr (FB 03)

Mitwirkende am Projekt Spotlights Lehre:

Prof. Dr. Marcus Callies (FB 10), Helen Cornelius (FB 10), Dr. Kurt Falk (FB 03), Heather Haase (FB 10), Erik Hanke (FB 03), Stefanie Hehner (FB 10), Meike Hethey (FB 10), Dr. Sabine Horn (FB 08), Prof. Dr. Marc Keßeböhmer (FB 03), Prof. Dr. Natascha Korff (FB 12), Nelli Mehlmann (FB 10), Prof. Dr. Cordula Nolte (FB 08), Dr. Ingolf Schäfer (FB 03), Dr. Karen Struve (FB 10), Elena Tüting (FB 10), PD Dr. Hendrik Vogt (FB 03), Prof. Dr. Maike Vollstedt (FB 03), Leonie Wiemeyer (FB 10)

Wissenschaft und Schulpraxis systematisch und nachhaltig verschränken

Sabine Doff, Andreas Grünewald, Nina Sørensen



Prof. Dr. Sabine Doff, Wissenschaftliche Direktorin im ZfLB



Prof. Dr. Andreas Grünewald, wissenschaftlicher Leiter in der aktuellen Kohorte



Dr. Nina Sørensen, Koordinatorin

In Bremen gibt es seit Oktober 2016 die Möglichkeit, in einem integrierten Graduiertenprogramm eine fachdidaktische Promotion mit dem Referendariat zu kombinieren. Dieses Ziel verfolgen derzeit sechs Doktorandinnen und Doktoranden, welche die erste Kohorte des Programms „Duale Promotion“ bilden. Ihre Stipendien werden von der Zentralen Forschungsförderung der Universität Bremen finanziert; zu diesem Eigenanteil hat die Universität Bremen sich im Rahmen der Antragstellung in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ verpflichtet. Aus diesem Grund ist das Qualifizierungsprogramm „Duale Promotion“ inzwischen ein Kooperationsprojekt von „Schnittstellen gestalten“.

Abgeschlossen wird dieser vierjährige Qualifizierungsweg mit Promotion und dem Zweiten Staatsexamen. Die „Duale Promotion“ hat folgende Haupt-Zielsetzungen:

- *Stärkung des Theorie-Praxis-Bezugs durch*

gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaft und Praxis werden bedarfsorientiert (d.h. an Fragen, die auf von beiden Seiten entstehen und gemeinsam weiterentwickelt werden), systematisch und nachhaltig miteinander verknüpft,

- *Nachwuchsqualifizierung für Schule und Wissenschaft:* Besonders geeignetem Nachwuchs wird eine herausragende Qualifizierungsmöglichkeit geboten mit der gleichzeitig mehrere Berufswege gefördert und offengehalten werden, d.h. sowohl eine Karriere in der Wissenschaft als auch in einer (Führungs-)Position in der Schule.

Was war der Ausgangspunkt für die „Duale Promotion“?

Ausgelöst durch die Einführung der flächendeckenden Inklusion zusammen mit einer grundlegenden Schulreform im Bundesland Bremen, die faktisch eine Zweigliedrigkeit im Sekundarschulwesen etablierte, war der Ausgangspunkt der Überlegungen die Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten für eine Schule der Vielfalt. Darüber hinaus bot der Stadtstaat Bremen aufgrund seiner Größe die idealen Voraussetzungen für eine enge Verzahnung aller relevanten Institutionen und Beteiligten. Festzuhalten ist, dass der produktive Umgang mit Heterogenität im Bremer Schulsystem derzeit die zentrale Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer darstellt. Um dieser professionell zu begegnen

ist es notwendig, dass (zukünftige) Lehrkräfte ein Berufsverständnis entwickeln, das innovatives berufliches Handeln grundlegend einschließt;



Abbildung 1: Duale Promotion



Der direkte Link zum Artikel online auf www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

denn wie die Herausforderungen der nächsten Jahre und Jahrzehnte aussehen werden, weiß derzeit noch niemand.

Wie ist die „Duale Promotion“ aufgebaut? Das Qualifizierungsprinzip – von der Theorie in/für die Praxis (und zurück)

Basierend auf diesen Überlegungen wurde an der Universität Bremen innerhalb einer durch das Zukunftskonzept im Rahmen der Exzellenzinitiative geförderten interdisziplinären fachdidaktischen Forschungsgruppe das Qualifizierungskonzept „Duale Promotion“ entwickelt (vgl. Creative Unit FaBiT 2016). In der „Dualen Promotion“ wird der Vorbereitungsdienst (Referendariat) mit einer fachdidaktischen Promotion verknüpft. Das Land Bremen ist das erste Bundesland, in dem diese Option ab dem Wintersemester 2016/17 angeboten wird. Die „Duale Promotion“ dauert regulär vier Jahre. Sie beinhaltet den 18-monatigen Vorbereitungsdienst, in dem zugleich die Hauptphase der Datenerhebung für die empirisch basierten Dissertationen liegt („Dual Use“). Die promovierenden Referendarinnen und Referendare bleiben in einem Graduiertenprogramm eingebunden, in dem das Promotionsvorhaben wissenschaftlich begleitet wird.

Ein solches Qualifizierungsmodell setzt eine enge Kooperation zwischen den Partnern (Universität, Schulen, Landesinstitut, Behörden) voraus, und bleibt auch dann noch eine große Herausforderung für alle Beteiligten, insbesondere für die Dual Promovierenden

selbst. Um deren Perspektive zu erheben und das Qualifizierungskonzept daran orientiert weiter zu entwickeln, findet eine wissenschaftliche Begleitforschung zu der derzeit laufenden ersten Kohorte statt (vgl. Creative Unit FaBiT 2017). Den Absolventinnen und Absolventen der „Dualen Promotion“ stehen nach erfolgreichem Abschluss des Qualifizierungsprogramms alle Wege offen: Sie können als Lehrkräfte mit einer besonderen Expertise für Schul- und Unterrichtsentwicklung in die Praxis gehen oder eine wissenschaftliche Karriere anstreben.

Da die „Duale Promotion“ an die Promovierenden sowohl zeitlich als auch inhaltlich hohe Anforderungen stellt, sind die Referendarinnen und Referendare zur Unterstützung und wissenschaftlichen Begleitung ihrer Promotionsprojekte in ein Graduiertenprogramm eingebunden. Dieses umfasst neben den Säulen „Forschungsmethoden“ und „Methodologie“ sowie „Wissenschaftlichem Arbeiten“ ein Forschungskolloquium und individuelle Coaching-Angebote. Abgerundet wird dieses Graduiertenprogramm durch eine jährlich stattfindende „Summer School“ mit Beiträgen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Hier werden vielfältige Kontakte zu Akteuren und Entscheidungsträgern aus Schule und Schulverwaltung sowie Vertreterinnen und Vertretern verschiedenster Forschungsrichtungen und der Lehrerbildung ermöglicht. Die Stipendiatinnen und Stipendiaten werden auf diese Weise in der Netzwerkbildung unterstützt, die den Promotionsprozess entscheidend voranbringt.



Abbildung 2: Ablauf der „Dualen Promotion“

Stipendiatinnen und Stipendiaten	Bereich	Dissertationsprojekt
Katharina Düerkop	Deutsch Primarstufe	Literarisches Lernen mit Ludonarrationen. Die Figur im narrativen Computerspiel als Gegenstand literarischen Kompetenzerwerbs
Valentina Hahn	Mathematik	Argumentieren im heterogenen Mathematikunterricht - Ein Design-Based-Research-Ansatz zur Entwicklung von adäquaten Begründungsanlässen im mathematischen Kontext der Arithmetik
Marlon Schneider	Musik	Einsatz von Apps für das praktische Musizieren im schulischen Musikunterricht zur Entwicklung eines Lehr-Lern Arrangements mit dem Ziel der Förderung des entdeckenden Lernens musikalischer Fachinhalte
Malte Ternieten	Biologie	PARS – Partnerschaftlich Kompetenzen diagnostizieren und fördern zur erfolgreichen Bewältigung realer Probleme und Fragen der Binnendifferenzierung im Biologieunterricht
Nathalie Werner	Kunst	Kunstunterricht 2.0: Perspektivwechsel durch ästhetisch-forschende Raum- und Ortserfahrung mit dem iPad
Eric Wolpers	Spanisch	Der Einsatz von Gamification im Spanischunterricht

Abbildung 3: Stipendiatinnen und Stipendiaten der aktuellen Kohorte der „Dualen Promotion“ und ihre Dissertationsprojekte

Wie entsteht ein Projekt in der „Dualen Promotion“?

In den Promotionsprojekten wird die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht untersucht. Die Projekte setzen dabei an Situationen des unterrichtlichen Handelns an, in denen deutlich wird, dass bisherige Konzepte nicht mehr greifen. In Abstimmung mit den Lehrkräften an den Schulen werden für diese Situationen Lernarrangements konzipiert und weiterentwickelt. Dieser enge Kontakt zur schulischen Praxis stellt damit sicher, dass relevante Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung erforscht werden und die Ergebnisse wiederum in den schulischen Alltag einfließen.

Auf diese Art findet Unterrichtsentwicklung, eines der sechs zentralen schulgestalterischen Handlungsfelder nach Huber et al. im Rahmen der aktuellen Kohorte der „Dualen Promotion“ (Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Andreas Grünewald) in sechs unterschiedlichen Fächern statt (vgl. Huber et al. 2015). Damit decken die Forschungsprojekte ein breites Fächerspektrum ab und erlauben neben den

fachspezifischen Erkenntnissen auch interdisziplinäre Vernetzungen.

Was sind Ziele und Schritte bei der gemeinsamen Gestaltung von Schule?

Notwendige Voraussetzung für den Erfolg des seit Anfang November 2017 am ZfLB angesiedelten Qualifizierungsprogramms „Duale Promotion“ ist die enge Kooperation zwischen Universität (erste Phase der Lehrerbildung), Landesinstitut (zweite Phase) und Schulen. Die Kooperationspartnerinnen und -partner arbeiten gemeinsam an der Gestaltung von Schule. Das geschieht im Einzelnen durch:

- die Generierung wichtiger Fragen von gesellschaftlicher Relevanz sowie Beiträge zu deren Lösung (u. a. in den Bereichen Migration, Inklusion, Chancengleichheit, Digitalisierung);
- die Nutzbarmachung dieser Beiträge für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch für die Theoriebildung an der Universität (Transfer der Erkenntnisse in die Schulen und aus Schulen an die Universität, u. a. durch direkte Kooperationen, Lehrer- und

- Schulfortbildungen etc.);
- die aktive Gestaltung von Schule durch die Promovendinnen und Promovenden und die Netzwerke, in denen sie agieren (d.h. die Verknüpfung von Forschung mit Schule an konkreten Projekten);
 - die Förderung besonders engagierter und motivierter Absolventinnen und Absolventen der lehrerbildenden Studiengänge, die ein Interesse an Forschung und eine Motivation für den Lehrberuf mitbringen;
 - die Verbesserung der Lehrerbildung durch phasenübergreifende Zusammenarbeit.

Das Qualifizierungsprogramm „Duale Promotion“ wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft als „Hochschulperle“ des Monats Juni 2017 ausgezeichnet (vgl. Stifterverband 2017). „Hochschulperlen“ sind innovative, beispielhafte Projekte, die an einer Hochschule realisiert werden. Mit der Auszeichnung möchte der Stifterverband die vielfältigen und innovativen Schnittstellen von Hochschulen zu gesellschaftlichen Partnerschaften sichtbar werden lassen und einer interessierten Öffentlichkeit vorstellen. „Hochschulperlen“ sind beispielhafte Projekte, die einen Beitrag zur Kultur einer „kooperativen Hochschule“ leisten: „Ein schönes Projekt, das Praxis und Theorie der Lehrerausbildung auf vorbildliche Weise miteinander verbindet. Die Stipendiaten sind hinterher für beide Berufswelten qualifiziert und tragen mit ihrer Arbeit zu einem regen Austausch zwischen Hochschule und Schule bei“, begründet die Jury des Stifterverbandes die Entscheidung für die Auszeichnung der „Dualen Promotion“ mit dem Prädikat (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2017).

Gemeinsam Innovationsexpertinnen und -experten für Schule und Unterricht ausbilden

Von den Promotionsvorhaben profitieren nicht nur die Promovendinnen und Promovenden sondern auch die beteiligten Kooperationschulen. Die Universität gewinnt Erkenntnisse über Kompetenzen, die Lehrpersonen benötigen, um mit aktuellen und zukünftigen Herausforderungen umzugehen. Diese Erkenntnisse fließen in die Gestaltung einer zukunftsfähigen Lehrerbildung ein. Darüber hinaus wird eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Schule und Universität etabliert, die langfristig der Lehrerbildung ebenfalls zugutekommt.

Mit der „Dualen Promotion“ werden auf diese Weise Innovationsexpertinnen und -experten für Schule und Lehrerbildung ausgebildet.

Schulen haben durch sich laufend wandelnde Herausforderungen einen hohen Bedarf an wissenschaftlich fundierter Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit an Lehrkräften in Funktionsstellen, die in der Lage sind, einen nachhaltigen Beitrag zur schulinternen Qualitätsverbesserung zu leisten. Aktuell besteht in den Schulen insbesondere die Problematik des Lehrermangels, der sich bis in viele verwaiste Stellen für Schulleiterinnen und Schulleiter spiegelt.

Die „Duale Promotion“ zielt u. a. darauf ab, besonders kompetente Lehramtsabsolventinnen und -absolventen auf „Leadership Aufgaben“ frühzeitig und systematisch vorzubereiten, denn auch in Leitungspositionen muss ein Wissen um systematische Schulentwicklung vorhanden sein. Ziel der „Dualen Promotion“ ist es u. a., Innovationsexpertinnen und -experten nicht nur für Schulleitungs-, sondern auch für Fachleitungsaufgaben oder Steuerungsgruppen auszubilden und angehende Lehrkräfte mit fundierter Fachkenntnis als Grundlage für solche Aufgaben auszustatten.

Aktuelle Informationen zur „Dualen Promotion“ finden Sie immer unter folgendem Link: www.uni-bremen.de/zfl/projekte/duale-promotion.

Ausblick

Das BMBF-Projekt „Schnittstellen gestalten“ wird in den verbleibenden eineinhalb Jahren der Projektlaufzeit weiterentwickelt, um die ursprünglich formulierten Ziele erreichen zu können.

Insgesamt hat sich das Projekt „Schnittstellen gestalten“ sehr gut entwickelt und wird gemäß Projektplan weitergeführt. An der erfolgreichen und für die interne Schnittstellengestaltung förderlichen Projektstruktur wird festgehalten bzw. wird sie punktuell weiter entwickelt. Beispielsweise wird das Format „Kolleg Reflective Practice“ zur Steuerung des Projekts und zur Entwicklung des projekteigenen Leitbilds *Reflective Practitioner* inhaltlich einen weiteren Schwerpunkt setzen. Nach der thematischen Auseinandersetzung im Dezember 2017 mit den Themen Forschendes Lernen und Forschendes Studieren ist für 2018 ein Kolleg unter Beteiligung von Critical Friends zur Diskussion und Reflexion der entwickelten Projektstrategien und -ergebnisse geplant. Die Veranstaltungsreihe „Nachgefragt!“ wird fortgesetzt; für das Sommersemester 2018 ist eine Veranstaltung zum Thema „Bremer Schulkonsens“ wieder unter Beteiligung von Schulen, Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden der Universität Bremen vorgesehen. Mit der Gründung des Doc-Netzwerks „Reflective Practitioner in der Lehrer*innenbildung“ für die projektinternen Promovierenden hat sich durch finanzielle Unterstützung der Universität Bremen (BYRD: Bremen Early Career Researcher Development, Link: www.uni-bremen.de/byrd) die Möglichkeit eröffnet, externe Expertinnen bzw. Experten einladen zu können, um gemeinsam mit ihnen die Promotionsvorhaben zu reflektieren. Einen weiteren Schwerpunkt wird die sukzessive Umsetzung des zentralen Evaluationskonzepts bilden.

Nach zwei Jahren Projektlaufzeit wurden in allen Teilprojekten Erkenntnisse gewonnen, die in die Weiterentwicklung der jeweiligen Projektstrategien einfließen. Im Teilprojekt „FIT – Forschungswerkstatt integriert“ konnten durch eine begleitende teilprojektspezifische Evaluation Ergebnisse erarbeitet werden, die zentral für die qualitative Weiterentwicklung sind. Ziel ist es, mit BOOC am Ende der Projektlaufzeit für Studierende ein qualitativ hochwertiges und umfangreiches Angebot zu empirischen Methoden und Methodologien online zur Verfügung zu stellen. InPhas strebt an, die Verzahnung insbesondere mit der zweiten Phase der Lehrerbildung durch die phasen- und fächerübergreifende Kooperation weiterhin zu stärken und das phasenübergreifende Ausbildungskonzept weiter zu

entwickeln. Es wird weiter die Philosophie des kooperativen Partnerschaftsmodells verfolgt. Für den Expertendialog ist geplant, ihn als feste Institution an der Universität zu etablieren. Das Teilprojekt „p:ier – Portfolio: individuell, elektronisch, reflektiert“ unterstützt mit dem Angebot einer individuellen Lern- und Dokumentationsplattform die Entwicklung einer Grundhaltung als *Reflective Practitioner*. Die bisher in ausgewählten Fächern erprobten Tools des e-Portfolio sollen zu einem fächerübergreifenden und für die Praxisphasen in besonderer Weise geeigneten e-Portfolio für alle Studierenden weiterentwickelt werden. Der zweite Durchlauf SPP im Teilprojekt „Studien-Praxis-Projekte“ wurde im November 2017 mit modifizierten Instrumenten (z. B. Begleitseminar oder Vereinbarungen) und mit einer Verbreiterung auf weitere lehrerbildende Fächer gestartet. Auch der zweite Durchlauf wird evaluiert; die Ergebnisse fließen in die Weiterentwicklung des Konzeptes mit seinen verschiedenen Instrumenten ein. Ziel ist es, einen dritten Durchlauf wiederum mit einer Verbreiterung auf weitere Fächer durchzuführen. Die beiden Modellprojekte im Teilprojekt „Spotlights Lehre“ zur Verzahnung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, „Spotlight-Y“ und „Varieties of English in Foreign Language Teacher Education“ haben den ersten Projektzyklus durchlaufen. Im Modellprojekt „Spotlight-Y“ wird der Transfer in ein thematisch anderes mathematisches Feld für den Sommer vorbereitet. Das Modellprojekt „Varieties of English“ befindet sich in der Auswertung der Erkenntnisse, die ebenfalls für die Vorbereitung eines geplanten Transfers benötigt werden. Das Kleinprojekt „Literaturvermittlung hoch3“ ist seit Ende 2017 ausgelaufen; das Kleinprojekt „Dis/ability als Lehr- und Lerngegenstand in den Geistes- und Sozialwissenschaften“ wird im Frühsommer (Mai) 2018 auslaufen. Für beide Projekte ist 2018 eine Analyse der erzielten Projektergebnisse vorgesehen, um diese für das Teilprojekt Spotlights Lehre sowie für das Gesamtprojekt „Schnittstellen gestalten“ nutzbar zu machen.

Aktuelle Informationen zu dem BMBF-Projekt „Schnittstellen gestalten“ finden Sie immer unter folgendem Link: www.uni-bremen.de/zfl/projekte/schnittstellen-gestalten.

Literaturverzeichnis

- Abels, Simone (2011): Lehrerinnen und Lehrer als „Reflective Practitioner“, Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, Herbert: Handlung und Reflexion bei Donald Schön, in: Georg Hans Neuweg (Hrsg.) (2000): Wissen Können Reflexion, Innsbruck: Studienverlag, 201 – 222.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2006): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Argyris, Chris; Putnam, Robert; Mclain Smith, Diana (1985): Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention, San Francisco: Jossey-Bass.
- Artmann, Michaela; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus; Proske, Matthias: Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung, in: Axel Gehrmann, Barbara Kranz, Sascha Pelzmann, Andrea Reinartz (Hrsg.) (2013): Formation und Transformation der Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ayala, Javier I.: Electronic Portfolios for Whom?, in: Educause Quarterly, 1 (2006), 12 – 13.
- Barzel, Bärbel; Eichler, Andreas; Holzäpfel, Lars; Leuders, Timo; Maaß, Katja; Wittmann, Gerald: Vernetzte Kompetenzen statt trägen Wissens – Ein Studienmodell zur konsequenten Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis, in: Alex Hoppenbrock, Rolf Biehler, Reinhard Hochmuth, Hans-Georg Rück (Hrsg.) (2016): Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase, Wiesbaden: Springer Spektrum, 33 – 50.
- Bastian, Johannes; Helsper, Werner: Professionalisierung im Lehrberuf. Bilanzierung und Perspektiven, in: Werner Helsper, Johannes Bastian, Sabine Reh, Carla Schelle (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität, Opladen: Leske und Budrich, 167 – 194.
- Bauer, Thomas; Partheil, Ulrich: Schnittstellenmodule in der Lehramtsausbildung im Fach Mathematik, in: Mathematische Semesterberichte, 56 (2009), 85 – 103.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (2006), 469 – 520.
- Beck, Erik; Timm, Arne: „Behinderung“ und chronische Krankheit im Mittelalter. Ein geeignetes Thema für den inklusiven Geschichtsunterricht?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 66/9 – 10 (2015), 577 – 599.
- Bengtsson, Jan: Possibilities and Limits of Self-Reflection in the Teaching Profession, in: Studies in Philosophy and Education, 22 (2003), 295 – 316.
- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas; Leonhard, Tobias (2017): Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen, in: Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 240 – 253.
- Beutelspacher, Albrecht; Danckwerts, Rainer; Nickel, Gregor; Spies, Susanne; Wickel, Gabriele (2011): Mathematik Neu Denken. Impulse für die Gymnasiallehrerbildung an Universitäten, Wiesbaden: Vieweg und Teubner.
- Bhabha, Homi (2007): Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg.
- Biggs, John B. (2003): Teaching for quality learning at university: what the student does, 2. Auflage, London: Open University Press.
- Bikner-Ahsbals, Angelika: Design Research: Ein Ansatz zum Forschenden Lernen, in: Sabine Doff, Regine Komoss (Hrsg.) (2017): Making change happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten, New York: Springer VS, 87 – 110.
- Blömeke, Sigrid; König, Johannes; Busse, Andreas; Suhl, Ute; Benthien, Jessica; Döhrmann, Martina; Kaiser, Gabriele: Von der Lehrerausbildung in den Beruf: Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17/3 (2014), 509 – 542.
- Bonsen, Martin; Rolf, Hans-Günter: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52 /2 (2006), 167 – 184.
- Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (1985): Promoting Reflection in Learning: a Model, in: Reflection: Turning Experience into Learning, London: Kogan Page, 18 – 40.

- Brahm, Taiga; Seufert, Sabine: „Ne(x)t Generation Learning“: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?, in: Dieter Euler, Sabine Seufert (Hrsg.) (2007): SCIL-Arbeitsbericht 13, Gallen: SCIL, Universität St. Gallen.
- Bräuer, Gerd (2016): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende, Stuttgart: UTB.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens, Bern: Hans Huber.
- Brovelli, Dorothee; Kauertz, Alexander; Rehm, Markus; Wilhelm, Markus: Professionelle Kompetenz und Berufsidentität in integrierten und disziplinären Lehramtsstudiengängen der Naturwissenschaften, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 17 (2011), 57 – 87.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html> (letzter Zugriff am 30.10.2017).
- Bungartz, Paul; Wynands, Alexander (1999): Wie beurteilen Referendare ihr Mathematikstudium für das Lehramt Sek II? Verfügbar unter: <http://www.math.uni-bonn.de/people/wynands/Bericht-mit-SPSS-Tabellen.html> (letzter Zugriff am 15.09.2017).
- Creative Unit (2016): Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation (CU FaBiT). Verfügbar unter: www.uni-bremen.de/cu-fabit (letzter Zugriff am 30.10.2017).
- Calderhead, James: Reflective Teaching and Teacher Education, in: Teaching and Teacher Education, 5/1 (1989), 43 – 51.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich: Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln, in: Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hrsg.) (2008): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 857 – 875.
- Dewey, John (1933): How we think, Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co. Publishers.
- Ditton, Hartmut: Evaluation und Qualitätssicherung, in: Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, 607 – 623.
- Doff, Sabine; Sjuts, Johann: „Fachdidaktischen Nachwuchs gewinnen und gleichzeitig die Qualität von Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung nachhaltig sichern: die Projekte 'Duale Promotion' und 'Professionalisierung durch Promotion'“, in: Seminar (Thema: Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder), 2 (2017), 74 – 82.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin: Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“. Strukturelle Verankerung und konzeptionelle Strategien für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudent*innen am Beispiel der Universität Bremen, in: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu, Paul Mecheril (Hrsg.) (2016): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS, 87 – 106.
- Etscheidt, Susan; Curran, Christina M.; Sawyer, Candace M.: Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model, in: Teacher Education and Special Education, 35/1 (2012), 7 – 26.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen, Opladen: Barbara Budrich.
- Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert: Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung, in: Ewald Feyerer, Katharina Hirschenhauser, Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.) (2014): Last oder Lust. Forschung und Lehrer_innenbildung, Münster, New York, Waxmann, 11 – 42.
- Freudenberg, Ricarda; Winkler, Iris; Gallmann, Peter; Petersdorff, Dirk von: Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven, in: Karin Kleinespel (Hrsg.) (2014): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 162 – 176.
- Garbe, Christine; Philipp, Maik; Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gödecke, Georgia: „Ein e-Portfolio in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung – Gestaltung von Schnittstellen“, in: Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre, 8 (2017). Verfügbar unter: https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/interStudies/Daten_und_Berichte/GBzH/170929_GbzH_8.pdf (letzter Zugriff am 15.11.2017).

Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz; Renkl, Alexander (1999): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?, Forschungsbericht Nr. 101 der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Grünewald, Andreas: Bewertung mündlicher Schülerleistungen, in: Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Claudia Riemer (Hrsg.) (2014): Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr.

Gutzwiler-Helfenfinger, Eveline; Aepli, Jürg; Lötscher, Hanni: Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung, in: Constanze Berndt, Thomas Häcker, Tobias Leonhard (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 133 – 146.

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 8. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2017).

Häcker, Thomas: Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Constanze Berndt, Thomas Häcker, Tobias Leonhard (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 21 – 45.

Häcker, Thomas; Rihm, Thomas: Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende, in: Gerd-Bodo von Carlsburg (Hrsg.) (2005): Bildungsreform als Lebensreform. Educational systems development as development of human being, Frankfurt am Main: Lang, 359 – 380.

Hagenauer, Gerda: Träges Wissen, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 4 (2008), 47 – 51.

Haldén, Ola: Conceptual Change and the Learning of History, in: J. F. Voss, (Hrsg.) (1998): Explanations and Understanding in Learning History, International Review of History Education, London, 201 – 210.

Hascher, Tina: Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, New York, Waxmann, 418 – 440.

Hascher, Tina: Vom „Mythos Praktikum“, in: Journal für LehrerInnenbildung, 11/3 (2011), 8 – 16.

Hatton, Neville; Smith, David: Reflection in teacher education. Towards definition and implementation, in: Teaching and Teacher Education, 11/1 (1995), 33 – 49.

Hefendehl-Hebeker, Lisa: Doppelte Diskontinuität oder die Chance der Brückenschläge, in: Christoph Ableitinger, Jürg Kramer, Susanne Prediger (Hrsg.) (2013): Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung. Ansätze zu Verknüpfungen der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen, Wiesbaden: Springer Spektrum, 1 – 15.

Hellmer, Julia: Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen, in: Julia Hellmer, Friederike Schneider (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium, Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 10, 200 – 223.

Helsper, Werner: Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers, in: Journal für LehrerInnenbildung, 1/3 (2001), 7 – 15.

Helsper, Werner: Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf, in: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, New York: Waxmann, 149 – 170.

Helsper, Werner; Kolbe, Fritz-Ulrich: Bachelor/Master in der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/5 (2002), 384 – 401.

Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion, in: Pädagogische Professionalität, Weinheim, Basel: Beltz, 268 – 288.

- Herbart, Johann F. (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen: bey Johann Friedrich Röwer.
- Herzog, Walter: Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1995), 253 – 273.
- Hofhues, Sandra; Reinmann, Gabi; Schiefner-Rohs, Mandy: Lernen und Medienhandeln im Format der Forschung, in: Olaf Zawacki-Richter, David Kergel, Norbert Kleinfeld, Petra Muckel, Joachim Stöter, Katrin Brinkmann (Hrsg.) (2014): *Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: digitale Medien in der Hochschule*, Münster, New York, Waxmann, 2, 19 – 35.
- Homung-Prähauser, Veronika; Geser, Guntram; Hilzensauer, Wolf; Schaffert, Sandra (2007): *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*, Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft. Verfügbar unter: www.researchgate.net/profile/Sandra_Schoen/publication/257366269_Didaktische_organisatorische_und_technologische_Grundlagen_von_E-Portfolios_und_Analyse_internationaler_Beispiele_und_Erfahrungen_mit_E-Portfolio-Implementierungen_an_Hochschulen/links/57cf337608ae582e06938e26/Didaktische-organisatorische-und-technologische-Grundlagen-von-E-Portfolios-und-Analyse-internationaler-Beispiele-und-Erfahrungen-mit-E-Portfolio-Implementierungen-an-Hochschulen.pdf (letzter Zugriff am 15.11.2017).
- Horstkemper, Marianne: Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen?, in: Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer (Hrsg.) (2003): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 117 – 128.
- Huber, Ludwig: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9 – 36.
- Huber, Ludwig: Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben, in: Ludwig Huber, Margot Kröger, Heidi Schelhowe (Hrsg.) (2013): *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, 16)*, Bielefeld, 21 – 36.
- Idel, Till-Sebastian; Thünemann, Silvia: „Hineinstolpern ins Feld“ – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung, in: Stefan Hahn, Gabriele Klewin (Hrsg.) (2014): *Transfer von Praxisforschungsergebnissen. TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 9/1, 75 – 90.
- Idel, Till-Sebastian: Zusammenarbeit als Aufgabe von Lehrkräften. Professionstheoretische Überlegungen zu Erfordernissen, Zumutungen und Grenzen von Kooperation, in: Christiane Lähnemann, Anca Leuthold-Wergin, Heike Hagelgans, Laura Ritschel (Hrsg.) (2016): *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung. Tagungsband der 20. Jahrestagung Nordverbund Schulbegleitforschung*, Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Johnson, Ruth S.; Mims-Cox, Joan Sabrina; Doyle-Nichols, Adelaide (2006): *Developing Portfolios in Education*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kattmann, Ulrich (2015): *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*, Hallbergmoos: Aulis.
- Kattmann, Ulrich; Duit, Reinders; Gropengießer, Harald; Komorek, Michael: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (1997), 3 – 18.
- Kleickmann, Thilo; Richter, Dirk; Kunter, Mareike; Elsner, Jürgen; Besser, Michael; Krauss, Stefan; Baumert, Jürgen: Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education, in: *Journal of Teacher Education*, 64 (2013), 90 – 106.
- Klein, Felix (1967): *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus I*, 4. Auflage, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Knorr Cetina, Karin: Objectual Practice, in: Theodore Schatzki, Karin Knorr Cetina, Eike von Savigny (Hrsg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London, New York: Routledge, 175 – 188.

- Komoss, Regine; Peters, Maria: Das Praxissemester an der Universität Bremen, in: Renate Schüssler, Anke Schöning, Volker Schwier, Saskia Schicht, Johanna Gold, Ulrike Weyland (Hrsg.) (2017): Im Praxissemester forschend Lernen – Umsetzung in Schule, Universität und Studienseminar, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 96 – 103.
- Korthagen, Fred: Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars, in: *Teaching and Teacher Education*, 8/3 (1992), 265 – 274.
- Korthagen, Fred; Wubbels, Theo (1995): Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection, in: *Teachers and Teaching*, 1/1 (1995), 51 – 72.
- Kost, Daniel; Kirschner, Sophie; Aufschneider, Claudia von: Reflexion im Schulpraktikum – Haupterhebung, in: Christian Maurer (Hrsg.) (2017): *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Zürich 2016, 248 – 251.
- Krauss, Stefan; Neubrand, Michael; Blum, Werner; Baumert, Jürgen; Brunner, Martin; Kunter, Mareike; Jordan, Alexander: Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie, in: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29/3 – 4 (2008), 233 – 258.
- Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*, Wien: eviva – WienerVerlagsWerkstatt
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff am 18.09.2017).
- Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (letzter Zugriff am 24.09.2017).
- Kultusministerkonferenz (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (letzter Zugriff am 07.03.2017).
- Kultusministerkonferenz (2017): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff am 24.09.2017).
- Kunter, Mareike; Klusmann, Uta; Baumert, Jürgen: Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell, in: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus, Regina Mulder (Hrsg.) (2009): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, Weinheim, Basel: Beltz, 153 – 165.
- Kunze, Ingrid: Praxisforschung in der Ersten Phase der Lehrerbildung – ein Modell für alle Studierenden und Lehrenden?, in: Christine Freitag, Imke von Barga (Hrsg.) (2012): *Praxisforschung in der Lehrerbildung. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*, Berlin: LIT, 3 – 34.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: University Press (1991).
- Leonhard, Tobias: Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung, in: *Studien zum Physik- und Chemielernen*, 78 (2008), Berlin: Logos.
- Leonhard, Tobias; Abels, Simone: Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerbildung?, in: Constanze Berndt, Thomas Häcker, Tobias Leonhard (Hrsg.) (2017): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 46 – 55.
- Leonhard, Tobias; Rihm, Thomas: Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden, in: *LehrerInnenbildung auf dem Prüfstand*, 4/2 (2011), 240 – 270.

- Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika; Wengert-Richter, Petra (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden, in: Axel Gehrmann, Uwe Hericks, Manfred Lüders (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 111 – 127.
- Leufer, Nikola; Prediger, Susanne: „Vielleicht brauchen wir das ja doch in der Schule“ – Sinnstiftung und Brückenschläge in der Analysis als Bausteine zur Weiterentwicklung der fachinhaltlichen gymnasialen Lehrerbildung, in: Andreas Büchter, Hans Humenberger, Stephan Hußmann, Susanne Prediger (Hrsg.) (2006): Realitätsnaher Mathematikunterricht – vom Fach aus und für die Praxis. Festschrift für Hans-Wolfgang Henn zum 60. Geburtstag, Hildesheim: Franzbecker, 265 – 276.
- Lück, Christhard (2012): Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin: LIT.
- Maclellan, Effie: Pedagogical literacy: What it means and what it allows, in: *Teaching and Teacher Education*, 24 (2008), 1986 – 1992.
- Manen, Max van: Linking ways of knowing with ways of being practical, in: *Curriculum Inquiry*, 6 (1977), 205 – 228.
- Meyer, Hilbert: Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz, in: Alexandra Obolenski, Hilbert Meyer (Hrsg.) (2003): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 99 – 115.
- Mischau, Anina; Blunck, Andrea: Mathematikstudierende, ihr Studium und ihr Fach: Einfluss von Studiengang und Geschlecht, in: *DMV-Mitteilungen*, 14 (2006), 46 – 52.
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew J.: Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, in: *Teachers College Record*, 108/6 (2006).
- Muckel, Petra; Kergel, David: Einführung: Forschendes Lernen mit digitalen Medien, in: Olaf Zawacki-Richter, David Kergel, Norbert Kleinfeld, Petra Muckel, Joachim Stöter, Katrin Brinkmann (Hrsg.) (2014): *Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: digitale Medien in der Hochschule*, Münster, New York, Waxmann, 2, 13 – 17.
- Müller, Stefan: Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung, in: Katharina Liebsch (Hrsg.) (2010): *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 27 – 52.
- Müller, Stefan (2011): Reflexion als Schlüsselkategorie? Eine Einleitung, in: *Theorie und Praxis im Lehramtsstudium*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5 – 11.
- Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Arno Combe, Werner Helsper (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70 – 182.
- Prediger, Susanne: Unterrichtsmomente als explizite Lernanlässe in fachinhaltlichen Veranstaltungen. Ein Ansatz zur Stärkung der mathematischen Fundierung unterrichtlichen Handelns, in: Christoph Ableitinger, Jürg Kramer, Susanne Prediger (Hrsg.) (2013): *Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung. Ansätze zur Verknüpfungen der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen*, Wiesbaden: Springer Spektrum, 151 – 168.
- Prediger, Susanne; Hefendehl-Hebeker, Lisa: Zur Bedeutung epistemologischer Bewusstheit für didaktisches Handeln von Lehrkräften, in: *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37/1 (2016), 239 – 262.
- Reh, Sabine: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50/3 (2004), 358 – 372.
- Reinmann, Gabi (2011): *Blended Learning in der Lehrerausbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung*. Verfügbar unter: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Blended-Learning-in-der-Lehrerausbildung.pdf> (letzter Zugriff am 09.08.2017).
- Reusser, Kurt; Fraefel, Urban: Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen, in: Urban Fraefel, Andrea Seel (Hrsg.) (2017): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*, Münster, New York, Waxmann, 11 – 42.

Schaffert, Sandra; Hornung-Prähauser, Veronika; Hilzensauer, Wolf; Weden-Bischof, Diana: E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderung, in: Dieter Euler, Sabine Seufert (Hrsg.) (2007): SCIL-Arbeitsbericht 13, St. Gallen: SCIL, Universität St. Gallen, 75 – 90.

Schön, Donald Alan (1983): *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, New York: Basic Books.

Shulman, Lee S.: Those who understand: Knowledge growth in teaching, in: *Educational Researcher*, 15/4 (1986).

Speck, Karsten; Schubarth, Wilfried; Seidel, Andreas: Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen, in: *LLF-Berichte*, 22 (2007), 5 – 26.

Taraghi, Behnam; Ebner, Martin; Schön, Sandra: Systeme im Einsatz. WBT, LMS, E-Portfolio-Systeme, PLE und andere, in: Martin Ebner, Sandra Schön (Hrsg.) (2013): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, 2. Auflage.

Terhart, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission*, Weinheim, Basel: Beltz

Tietjen, Sabrina; Thünemann, Silvia (2017): *Forschendes Studieren in der Lehrer_innenbildung*. Verfügbar unter: www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/thuene/Dateien/Tietjen_Thuenemann_2017_ForschendesStudieren (letzter Zugriff am 09.08.2017).

Tynjälä, Päivi: Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment, in: *Higher Education*, 36/2 (1998), 209 – 230.

Vetter, Peter; Staub, Fritz C.; Ingrisani, Daniel: Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen, in: Ewald Feyerer, Katharina Hirschenhauser, Katharina Soukup-Altrichter (Hrsg.) (2014): *Last oder Lust. Forschung und Lehrer_innenbildung*, Münster, New York, Waxmann, 117 – 130.

Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (1996), 223 – 233.

Weinert, Franz Emanuel (2003): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim, Basel: Beltz.

Wenger, Etienne: *Learning in communities of practice*, Cambridge: University Press (1998).

Winter, Felix (2012): *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, 5. Auflage, Hohengehren: Schneider.

Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson, in: *Bildungsforschung*, 5 /2 (2008). Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2014/4599/pdf/bf_2008_2_Wyss_Reflexionsfaehigkeit.pdf (letzter Zugriff am 10.10.2017).

Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster, New York, Waxmann.

Zeichner, Kenneth M.: Research on Teacher Thinking and Different Views on Reflective Practice in Teaching and Teacher Education, in: Ingrid Carlgren, Gunnar Handal, Sveinung Vaage (Hrsg.) (1994): *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*, London: Falmer Press, 9 – 27.

Zeichner, Kenneth M.: Rethinking the connections between campus courses and Field experiences in College and University-based teacher education, in: *Journal of Teacher Education*, 61/1 – 2 (2010), 89 – 99.

Zeichner, Kenneth M.; Liston, Dan: Varieties of discourse in supervisory conferences, in: *Teaching and Teacher Education*, 1/2 (1985), 155 – 174.

Impressum

Herausgeber: Rektor der Universität Bremen

Gastherausgeberinnen: Sabine Doff und Marion Wulf

Redaktion: Projekt „Schnittstellen gestalten“: Sabine Doff und Marion Wulf

Redaktionelle Mitarbeit: Sandra Richert, Franziska Micheel
Resonanz: Maximilian Hohmann, Referat Lehre und Studium
Tel. +49 421 / 218 60389, E-Mail: resonanz@uni-bremen.de
Layout: Katharina Mahlert, Uni-Druckerei Bremen
Auflage: 1500 Stück

Mitwirkende an dieser Ausgabe (in alphabetischer Reihenfolge):

Christine Barp, Angelika Bikner-Ahsbahs, Dagmar Bönig, Marcus Callies, Helen Cornelius, Alexander Del Ponte, Sabine Doff, Christoph Duchhardt, Christoph Fantini, Georgia Gödecke, Stephanie Grünbauer, Andreas Grünewald, Annika Grünwald, Erik Hanke, Stefanie Hehner, Andreas Henke, Meike Hethey, Thomas Hoffmeister, Sabine Horn, Till-Sebastian Idel, Joana Kahlau, Yasemin Karakaşoğlu, Andreas Klee, Natascha Korff, Anne Levin, Nelli Mehlmann, Katja Meyer-Siever, Julia Neuhof, Sven Nickel, Cordula Nolte, Dörte Ostersehl, Maria Peters, Ingolf Schäfer, Horst Schecker, Nina Sørensen, Karen Struve, Christina Tietjen, Sabrina Tietjen, Elena Tüting, Karsten D. Wolf, Marion Wulf

Für den Inhalt der einzelnen Artikel sind die jeweils benannten Autorinnen und Autoren verantwortlich.

Fotos und Bildmaterial:

Titel: © intheskies, Voyagerix – fotolia.com; Universität Bremen; BMBF; Harald Rehling
Seite 4: Universität Bremen
Seite 5 – 11: Harald Rehling; Marion Wulf; Christoph Duchhardt; Universität Bremen
Seite 12 – 22: Team Teilprojekt 1; Universität Bremen
Seite 23 – 45: Team Teilprojekt 2; Universität Bremen
Seite 46 – 63: Team Teilprojekt 3; Universität Bremen
Seite 64 – 77: Team Teilprojekt 4; Universität Bremen
Seite 78 – 81: Harald Rehling; Andreas Grünewald; Nina Sørensen; Universität Bremen
Rückseite: © Kzenon – fotolia.com; Universität Bremen

Elektronische Ausgabe: www.uni-bremen.de/forsta/resonanz

Die QR Codes wurden erstellt mit QR Code Generator: www.goqr.me

Die Universität Bremen legt Wert auf den Gebrauch gendergerechter Sprache. Die unterschiedlichen sprachlichen Lösungen der Autorinnen und Autoren wurden im Magazin „Resonanz“ allerdings beibehalten, um Eingriffe in die Texte möglichst gering zu halten.

ISSN (Print) 2510-0823

ISSN (Online) 2510-0831

Schulstruktur auf dem Prüfstand. 10 Jahre Bremer Schulkonsens.

**Am 17. Mai 2018 von 15.00 bis 17.00
im Überseemuseum, Raum „Forum“**



Studierende, Schülerinnen und Schüler fragen Experten