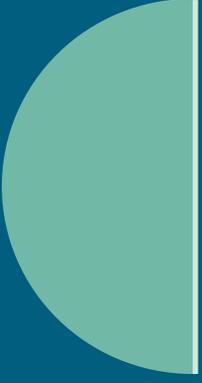


Praxis-
modelle



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 1
2023

journal für lehrerInnenbildung

jib

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Gloria Liebsch, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

23. Jahrgang (2023)
Heft 1

Praxismodelle

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Gloria Liebsch, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Maren Oldenburg, Dr'in
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: marenkristin.oldenburg@uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnent*innenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

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

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

2023.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 15

01 18

*Anna Pritz, Elisabeth Sattler
und Marion Thuswald*

Mehr Praxis im künstlerischen
Lehramtsstudium! Welche Praxis?
Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Schulpraxis

02 28

*Michaela Schober, Eva Greisberger
und Ruth Mateus-Berr*

Alternative Master-Praxisformate
im künstlerischen Lehramt.
Ein Modell stellt sich vor

03 40

Christian Heuer

Über die Praxis der Geschichtsdidaktik.
Geschichtslehrer*innenbildung
zwischen Wissenschaft und Schulpraxis

04 50

*Michael Himmelsbach, Manuela Gamsjäger
und Sonja Lenz*

Kohärenz der schulischen Praxisphasen
in der Sekundarstufenlehrer*innenbildung

05 60

*Kristina Gerhard, Daniela Jäger-Biela,
Kerstin Darge und Johannes König*

Lernendenfeedback für Lehramtsstudierende
im Praxissemester.
Digital-gestütztes Lernen im CAP-Projekt

68	06 <i>Astrid Kohl, Andrea Scheer, Julia Seyss-Inquart und Elisabeth Sturm</i> Planung als Element berufspraktischer Professionalisierung. Das Praxismodell der PPH Augustinum
76	07 <i>Annelies Kreis und Marco Galle</i> Praxisdozierende als Broker*innen in sozialen Teilsystemen
86	08 <i>Caroline Ebel</i> Der Aushandlungsprozess der musikerzieherischen Rolle im Lehramtsstudium Musik
98	09 <i>Tobias Leonhard</i> Begleitung – hochschuladäquat: Unterricht daten- und methodengestützt analysieren
107	STICHWORT
108	10 <i>Lea de Zordo</i> Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung. Beschreibung unterschiedlicher Funktionen und Ziele, Organisations- sowie Begleitformen
117	REZENSION
125	AGENDA
127	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Eveline Christof
Lea de Zordo

Praktika stellen in der Ausbildung von angehenden Lehrer*innen eine zentrale und wesentliche Säule dar. Der Ruf nach mehr Praktika aus Studierendensicht sowie von weiteren Akteur*innen im Kontext Schule ist allgegenwärtig. In den letzten Jahrzehnten wurden in der Neugestaltung der Curricula der Lehramtsausbildung vielerorts die Anzahl der Stunden für die pädagogische Ausbildung und damit einhergehend auch die der pädagogisch-praktischen Studien stark erhöht (siehe beispielsweise in Österreich: Pädagog*innenbildung Neu). Basierend auf Ergebnissen aus der Praktikumsforschung der vergangenen Jahre wurden Praktikumsmodelle vielseitig (weiter-)entwickelt. Aus Ausbildungssicht steht somit neben dem Umfang der berufspraktischen Ausbildung auch die Qualität sowie die Einbettung und Begleitung der Praxiserfahrungen von angehenden Lehrpersonen im Fokus. Das vorliegende Heft gibt Einblicke in die Entwicklungen der Formen und Veränderungen in der Schulpraxis und nimmt Bezug auf neue Curricula und die Neugestaltung der Praktika. Es werden neue Tendenzen in diesem Feld ebenso thematisiert wie die Unterschiede, die sich ebenda zwischen Österreich, Deutschland und der Schweiz zeigen. Im Zentrum des Heftes steht die Frage wie Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung heute aussehen. Es werden kooperative Modelle, digitale Formate oder mehrperspektivische Ansätze thematisiert, die das Lernen im Praktikum ermöglichen. Darüber hinaus wird ein Wandel der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrer*innenbildung sichtbar und aktuelle Praxismodelle – im Vergleich zu den letzten 10 Jahren – vorgestellt. Es werden neue, innovative Modelle gezeigt, worauf sie jeweils den Fokus legen erläutert und dahinterliegende Konzepte thematisiert. Weiters wird in den Beiträgen deutlich, wie die Praxismodelle in die jeweiligen Studiengänge integriert und mit Studienmodulen verknüpft sind und welche Elemente es jeweils sind, die aufeinander aufbauend gestaltet sind. Teilweise liegen für die neugestalteten Praxisformate auch schon aussagekräftige empirischen Ergebnisse vor. Ein weiterer Fokus des gegenständlichen Hefts liegt auf der Begleitung als wichtiges Element von Praxisanteilen in der Lehrer*innenbildung. Hierbei kommt zur Sprache welche Akteur*innen im Rahmen praktischer Studienanteile beteiligt sind und welche Rollen und Aufgaben vor, während oder nach dem Praktikum jeweils im Zentrum stehen. In den vorliegenden Beiträgen handelt es sich sowohl um theoretische Beiträge als auch Praxisberichte und Forschungsergebnisse zu den genannten Themen.

Die ersten beiden Texte stammen von österreichischen Kolleginnen, die in der Lehramtsausbildung speziell im Feld der künstlerischen Fächer tätig sind. Im ersten Beitrag gehen die Autorinnen *Anna Pritz*, *Elisabeth Sattler* und *Marion Thuswald* auf Besonderheiten des künstlerischen Lehramtsstudiums ein und betonen vor dem Hintergrund der fachlichen und institutionellen Spezifika die curriculare Verankerung von praxisbezogenen Lehrveranstaltungen sowie Formen der Begleitung und Kooperation. Im Fokus steht die Frage, welchen Beitrag der Anteil der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen zur Schulpraxis leistet.

Das Autorinnenteam *Michaela Schober*, *Eva Greisberger* und *Ruth Mateus-Berr* gibt Einblicke in alternative Master-Praxisformate im künstlerischen Lehramt. Dabei werden innovative Praxisformate in der Form von Kooperationen mit Institutionen außerschulischer Vermittlung vorgestellt – was gerade in einem künstlerischen Lehramtsstudium als erweitertes (künstlerisches und pädagogisches) Praxisfeld für die angehenden Lehrpersonen von großer Bedeutung ist.

Christian Heuer berichtet von einem Modell der fachdidaktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen aus dem Fach Geschichte. In seinem Beitrag geht er der Frage nach wie viel Wissenschaft die Ausbildung angehender (Geschichts-)Lehrer*innen braucht, über den Ort wo diese angesiedelt und wie deren Praxis gestaltet sein sollte. Der Autor berichtet über das Setting und die ersten empirischen Ergebnisse der Beforschung einer Lehrveranstaltung – „Einführung in die Geschichtsdidaktik“ –, welche zum Ziel hat Studierenden einen neuen Zugang zur Praxis der Geschichte zu eröffnen. Laut Heuer soll sich universitäre Lehrer*innenbildung „... in den Modi der einlassenden Distanzierung und distanzierenden Einlassung zugleich [vollziehen].“ Das meint ein „Einlassen auf das Sehen der Geschichtsdidaktik und das gleichzeitige Distanzieren von den gemachten Erfahrungen und Erwartungen, aber auch von jenen der wissenschaftlichen Disziplin und seinen symbolischen Ordnungen.“ (Beitrag von Heuer in diesem Heft, S. 46)

In ihrem Beitrag stellen die Autor*innen *Michael Himmelsbach*, *Manuela Gamsjäger* und *Sonja Lenz* ein Modell der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich vor, mit welchem die Kohärenz der schulischen Praxisphasen in der Sekundarstufenlehrer*innenbildung erhöht werden soll. Dieses Modell sieht ein Rahmenkonzept vor, das all an den Praxisphasen beteiligten Personen und Institutionen involviert

und über gemeinsam geteilte Aufgaben und Inhalte Verbindlichkeiten herstellen soll. In bisherigen empirischen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Studierende die Kohärenz zwischen Hochschule und Praxis insgesamt gut bewerten. Die Perspektive der Praxislehrpersonen (vor Ort in den Schulen) zum Thema Kohärenz im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien ist noch weitgehend unbekannt. Das Autor*innenteam widmet sich in ihrem reflektierten Praxisbericht auf Basis zweier empirischer Erhebungen der Sicht von Studierenden *und* Praxislehrpersonen auf Kohärenz zwischen schulpraktischen Phasen und hochschulischer Begleitung. Aus den Befunden leiten die Autor*innen schließlich Implikationen für die Ausgestaltung der Pädagogisch Praktischen Studien und die Zusammenarbeit der involvierten Personengruppen ab.

Kristina Gerhard, Daniela Jäger-Biela, Kerstin Darge und Johannes König stellen in ihrem Beitrag ein Projekt vor, welches das digital-gestützte Einholen von Schüler*innenfeedback zu Unterricht von Studierenden im Praxissemester ermöglicht und dadurch die Studierenden in einer kriteriengeleiteten Reflexion ihres Unterrichts während der Praxisphasen unterstützt. Die Schüler*innen geben dazu eine Rückmeldung zu vier Dimensionen von Unterrichtsqualität, welche von den Studierenden für adaptives Verhalten beim Unterrichten, für ihren weiteren Professionalisierungsprozess sowie für Projekte des Forschenden Lernens genutzt werden können. Ausblickend wird die Nutzung der Daten für zukünftige wissenschaftliche Auswertungen angesprochen sowie die Schwierigkeit erwähnt, Teilnehmende für das Projekt zu gewinnen, da der Mehrwert von Schüler*innenfeedback noch vermehrt aufgezeigt werden kann.

Astrid Kohl, Andrea Scheer, Julia Seyss-Inquart und Elisabeth Sturm betonen den Fokus auf die Planung als Element der berufspraktischen Professionalisierung und geben Einblicke in den Aufbau der entsprechenden Planungskompetenzen im Rahmen des Praxismodells der PPH Augustinum. Mit zusammenfassenden Ergebnissen aus der Begleitforschung werden drei zentrale Entwicklungsfelder für die berufspraktische Professionalisierung berichtet und daraus resultierende weiterführende Fragen formuliert.

Der Beitrag von *Annelies Kreis und Marco Galle* gibt Einblicke in die Erprobung einer neu geschaffenen Funktion von Praxisdozierenden, die gemeinsam mit Mentorierenden und Praxislehrpersonen die berufspraktische Ausbildung von Studierenden an zu Praxiszentren ver-

bundenen Schulen verantworten. Als Broker*innen sind diese Praxisdozierenden in mindestens zwei sozialen Netzwerken – hier Schule(n) und Hochschule – tätig und verbinden diese somit. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse zur Kooperation von verschiedenen Akteur*innen berichtet.

Caroline Ebel widmet sich in ihrem Beitrag der Rolle bzw. der Rollenwerdung und Rollengestaltung von Lehrpersonen. Die Rollenvorstellungen seitens der angehenden Lehrpersonen und die Rollenerwartungen seitens der Schüler*innen haben sich grundlegend gewandelt. Wie Studierende in ihrer Praxisphase im Masterstudium bei der Entwicklung ihrer individuellen Lehrer*innenpersönlichkeit durch Rollencoaching gezielt unterstützt werden können wird in diesem Beitrag anhand eines Praxisbeispiels aus der Ausbildung angehender Musiklehrer*innen gezeigt. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Spezifik eines künstlerischen Faches, da Musiklehrpersonen in ihrer Rolle nicht nur Fach und Pädagogik kombinieren müssen, sondern auch ihrer Identität als Künstler*innen ein großer Stellenwert beizumessen ist.

Tobias Leonhard beschreibt und begründet in seinem Beitrag ein konzeptionelles Begleitmodell für Praktika von Seiten der Hochschule als eine eigenständige Ergänzung zur Begleitung durch die Praxislehrpersonen. Die hochschulseitige Begleitung im beschriebenen Modell setzt nach dem Praktikum an mit dem Ziel, die systematisch dokumentierten Unterrichtssituationen aus dem Praktikum methodengestützt erkenntnisbezogen zu analysieren. Der Beitrag schließt mit einem Blick auf die Voraussetzungen und Herausforderungen für die Implementierung eines entsprechenden Begleitmodells.

Abschließend greift *Lea de Zordo* im Stichwort die im Heft verwendete Bezeichnung der Praxismodelle auf und beschreibt diese als Oberbegriff für die Einordnung von unterschiedlichen Praktikums-, Praxis- und Begleitformaten. Der Fokus wird primär auf drei unterschiedliche Perspektiven auf Praxismodelle gelegt: Praxismodelle können anhand deren Funktion und Zielsetzungen (z. B. Berufseignung, Kompetenzerweiterungen der Studierenden), deren Organisationsform (z. B. Dauer, Teamkonstellationen) sowie deren Begleitung (z. B. Aufgaben und Rollen der Begleitpersonen, curriculare Einbindung) unterschieden und beschrieben werden.

Im Zuge der Arbeit an diesem Gegenstand hat sich gezeigt, dass das Thema – nicht zuletzt auch angesichts der zahlreichen eingereichten

Abstracts und Beiträge – für viele Hochschulen von großem Interesse ist. Das Feld der unterschiedlichsten Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung ist unüberschaubar, es gibt weder in Österreich noch in Deutschland oder der Schweiz einheitliche Modelle oder Sichtweisen wie gute, professionelle Praxismodelle gestaltet sein müssen, um die Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen optimal zu unterstützen. Da an der Ausbildung von Lehrpersonen mehrere Institutionen beteiligt sind, die (mehr oder weniger) getrennt voneinander agieren und jeweils nach einer eigenen Logik funktionieren und an die Studierenden unterschiedliche, oft auch gegensätzliche Ansprüche haben, kann es den Studierenden schwerfallen, die Anteile ihrer Ausbildung zu einem in sich stimmigen Gesamtbild zu integrieren. Wenn sich Hochschule und Schulpraxis streiten, was denn nun wichtiger ist, Theoriearbeit oder praktisches Können von Lehramtsstudierenden, dann wirkt sich das in Folge auch auf das Selbstbild der angehenden Lehrer*innen aus als was sie sich sehen: als Wissenschaftler*innen oder Praktiker*innen. Die Hochschule hat neben einer fundierten, professionellen wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrer*innen auch die Verantwortung den Studierenden als angehende Lehrpersonen gegenüber, ihnen Kompetenzen für das praktische Arbeiten im Feld Schule zu vermitteln. Es kann von einer Transferaufgabe gesprochen werden, in der beide Zugänge zum Lehrberuf, „Theorie“ und „Praxis“, miteinander in Beziehung gesetzt werden und aufgezeigt wird, warum und wie die eine jeweils in der anderen enthalten ist und nicht nur eine lose Verbindung oder Bezugnahme aufeinander besteht.

Als Forschungsdesiderata in diesem Bereich haben sich gezeigt, dass es mehr (empirische) Forschung zu Kriterien und Wirksamkeit von Praxismodellen in deren Vielfalt geben muss und dass weitere Modelle zu einer engeren Vernetzung und einem besseren Zusammenwirken von Theorie und Praxis von Hochschule und Schulfeld zu suchen sind.

Lea de Zordo, Dr.'in, Bereichsleiterin
Berufspraxis und Professionalisierung
am Institut Primarstufe
der Pädagogischen Hochschule Bern.

Arbeitsschwerpunkte:
Kooperation, Begleitung und Lernen in Praktika und
in den berufspraktischen Studien

lea.dezordo@phbern.ch



Eveline Christof, Univ.-Prof. Mag. Dr., Professorin
für Bildungswissenschaften
an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung von Lehrpersonen,
reflexionswissenschaftliche Forschung,
Allgemeine Didaktik

christof@mdw.ac.at



01

*Anna Pritz, Elisabeth Sattler
und Marion Thuswald*

Mehr Praxis im künstlerischen
Lehramtsstudium! Welche Praxis?
Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Schulpraxis

02

*Michaela Schober, Eva Greisberger
und Ruth Mateus-Berr*

Alternative Master-Praxisformate
im künstlerischen Lehramt.
Ein Modell stellt sich vor

03

Christian Heuer

Über die Praxis der Geschichtsdidaktik.
Geschichtslehrer*innenbildung
zwischen Wissenschaft und Schulpraxis

04

*Michael Himmelsbach, Manuela Gamsjäger
und Sonja Lenz*

Kohärenz der schulischen Praxisphasen
in der Sekundarstufenlehrer*innenbildung

05

*Kristina Gerhard, Daniela Jäger-Biela,
Kerstin Darge und Johannes König*

Lernendenfeedback für Lehramtsstudierende
im Praxissemester.
Digital-gestütztes Lernen im CAP-Projekt

06

*Astrid Kohl, Andrea Scheer,
Julia Seyss-Inquart und Elisabeth Sturm*
Planung als Element
berufspraktischer Professionalisierung.
Das Praxismodell der PPH Augustinum

07

Annelies Kreis und Marco Galle
Praxisdozierende als Broker*innen
in sozialen Teilsystemen

08

Caroline Ebel
Der Aushandlungsprozess
der musikerzieherischen Rolle
im Lehramtsstudium Musik

09

Tobias Leonhard
Begleitung – hochschuladäquat: Unterricht
daten- und methodengestützt analysieren

01

*Anna Pritz, Elisabeth Sattler
und Marion Thuswald*

Mehr Praxis im künstlerischen
Lehramtsstudium! Welche Praxis?
Bildungswissenschaftliche
Beiträge zur Schulpraxis

Der Ruf von Studierenden nach „*Mehr Praxis!*“ im Lehramtsstudium ist zumeist eine Forderung nach mehr Schulpraktika und mehr handlungsleitendem pädagogisch-didaktischem Wissen im Studium. Am Institut für das künstlerische Lehramt (IKL) an der Akademie der bildenden Künste Wien klingt mit dem Ruf eine Vielfalt unterschiedlicher Praxisformen an, die in der Schulpraxis zusammenkommen. Dieser Beitrag skizziert aus der Perspektive der Autor*innen, die für die Realisierung der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen am IKL zuständig sind¹, die Besonderheiten des künstlerischen Lehramtsstudiums. Vor dem Hintergrund der fachlichen und institutionellen Spezifika stellen wir die curriculare Verankerung von praxisbezogenen Lehrveranstaltungen sowie Formen der Begleitung und Kooperation vor. Dabei fokussiert der Artikel die Frage, welchen Beitrag der Anteil der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen zur Schulpraxis im Bachelor Lehramtsstudium am IKL leistet. Am Institut für das künstlerische Lehramt werden Lehrer*innen für die Unterrichtsfächer *Bildnerische Erziehung (Kunst und Gestaltung)* sowie *Technisches und Textiles Werken (Technik und Design)*² in der Sekundarstufe ausgebildet. Die Forderung nach „*Mehr Praxis!*“ kann hier Unterschiedliches adressieren: Bisweilen ist damit „Mehr (freie) künstlerisch-gestalterische Praxis!“ gemeint, manchmal „Mehr Werkstättenpraxis!“, d. h. Praxis im Sinne der Aneignung und Einübung konkreter künstlerisch-gestalterischer Techniken und Verfahren. Immer wieder ist damit auch „Mehr Schulpraxis und pädagogisch-fachdidaktisches Handlungswissen!“ gemeint, seltener adressiert der Ruf bis dato „Mehr Forschungspraxis!“. Die Fachlichkeit im *künstlerischen* Lehramtsstudium unterscheidet sich von jenen anderer Lehramtsfächer insofern, als sie nicht auf vier Säulen basiert (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Schulpraxis und bildungswissenschaftliche Grundlagen), sondern noch eine fünfte Säule hinzukommt: die künstlerisch-gestalterische Praxis. Zur wissenschaftlichen und schulischen Praxis, die zentrale Teile aller Lehramtsstudien sind, kommt somit die künstlerisch-gestalterische als eine

- 1 Der Fachbereich, der für die Lehre der bildungswissenschaftlichen Grundlagen am IKL zuständig ist, heißt „Kunst- und Kulturpädagogik“. Die Bezeichnung lässt sich über die historisch-institutionelle Entwicklung des Fachbereichs am IKL verstehen. Sie kann freilich zu Unklarheiten führen, weil die Disziplinarität der Bildungswissenschaft damit nicht deutlich ausgewiesen ist und der Begriff irreführenderweise mit Fachdidaktik Kunst verwechselt werden kann.
- 2 Im Zuge der neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe, die im Sommer 2022 in Begutachtung gegangen sind, werden die Fächer umbenannt.

weitere fachspezifische Praxis hinzu – ohne dass der wissenschaftliche Anspruch zurückgenommen wird.

Am IKL wird das künstlerische Lehramtsstudium unter besonderen institutionellen Rahmenbedingungen angeboten, die sich in der universitären Lehrer*innenbildung in Österreich ausschließlich an der Akademie der bildenden Künste Wien und an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien finden lassen: Die Lehre aller fünf Säulen wird am IKL in unmittelbarer institutioneller und räumliche Nähe zueinander organisiert und abgehalten – in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien, deren Lehrende Teile der Lehre am IKL übernehmen.³ Die oben skizzierten verschiedenen Formen von Praxis – also etwa die künstlerisch-gestalterische Praxis, die Werkstättenpraxis, die Hospitations- und Forschungspraxis wie auch die pädagogische Praxis – sind notwendige konstitutive Bestandteile für eine gelingende Schulpraxis, weil Lehramtsstudierende in den künstlerisch-gestalterischen Fächern diese Praxiserfahrungen für ihre Professionalisierung als Lehrpersonen in der Schule benötigen. Insofern kommen in der Schulpraxis alle Praxen konzeptionell und *in praxi* zusammen. Wir schlagen vor, Schulpraxis als Kristallisationspunkt unterschiedlicher Praxen zu lesen, deren jeweiliger spezifischer Beitrag zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden zu reflektieren ist.

Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Schulpraxis am IKL

Schulpraktische Lehrveranstaltungen finden sich am IKL sowohl in den fachspezifischen Teilen der Curricula wie auch im bildungswissenschaftlichen Teilcurriculum, das hier Kunst- und Kulturpädagogik genannt wird.⁴ Die fachspezifische Schulpraxis der beiden Lehramtsstudien umfasst neben einem Orientierungspraktikum noch zwei bis drei weitere Schulpraxis-Lehrveranstaltungen im BA- und ein umfangreicheres

3 Die künstlerisch-gestalterischen Lehramtsfächer für die Sekundarstufe an Kunstuniversitäten in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen (PHs) zu organisieren, ist in Österreich seit der Pädagog*innenbildungsreform der 2010er Jahre üblich. Nicht üblich ist hingegen, dass die bildungswissenschaftlichen Grundlagen und die schulpraktische Ausbildung von den Kunstunis bzw. ihren dafür zuständigen Instituten verantwortet werden.

4 Siehe Fußnote 1.

Schulpraktikum im MA-Studium, das fachdidaktisch wie bildungswissenschaftlich begleitet wird (IKL, 2021a, 2021b). Im Folgenden stehen die schulpraxisorientierten Lehrveranstaltungsformate des bildungswissenschaftlichen Teilcurriculums im Fokus. Dieses Teilcurriculum besteht im BA- und MA-Studium⁵ aus je vier Studienbereichen, wobei jeweils zwei Bereiche deutliche schulpraktische Bezüge aufweisen.⁶

Bildungswissenschaft meets Arts/Crafts

Die räumliche und institutionelle Nähe von fachspezifischen Praxen – konkret die Werkstättenpraxis wie etwa Holzwerkstatt, Nähwerkstatt, Metallwerkstatt u. a. – und den Bildungswissenschaften am IKL ermöglicht die Entwicklung und Realisation dieses Lehrveranstaltungsformats.⁷ Diese zu Beginn des Studiums empfohlene Lehrveranstaltung fokussiert die Selbstreflexion der studentischen Lernprozesse in den Werkstätten und findet daher auch im selben Semester wie diese statt. Die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Texten und Begrifflichkeiten ermöglichen es Studierenden, pädagogische Phänomene der pädagogischen sowie der fachspezifischen Praxis zu erkennen, zu benennen und zu reflektieren. Die Erfahrungen mit dieser Lehrveranstaltung zeigen, dass der Fokus auf die theoriebasierte Reflexion eigener Lernprozesse und auf den kollegialen Austausch darüber, wichtige erfahrungsbasierte Einsichten in (gestalterische) Lernprozesse eröffnen. Erst zum Ende der Lehrveranstaltung werden diese Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für die eigene zukünftige Lehrtätigkeit in den Blick genommen.

- 5 Der vorliegende Beitrag fokussiert hier ausschließlich die BA-Studien. Diese Auswahl ist der Zeichenlimitierung des Texts zuzurechnen.
- 6 Die Studienbereiche im BA-Studium sind betitelt mit „KKP 1: Sich Bildungs- und Professionalisierungsprozesse in kunstpädagogischen Feldern erschließen“ (10 ECTS); „KKP 2: Sich im Unterricht orientieren“ (10 ECTS); „KKP 3: Schule als pädagogischen Handlungsraum gestalten“ (6 ECTS); „KKP 4: Differenzen und Schule beforschen“ (6 ECTS). Hinzu kommen zwei bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen, die in den Teilcurricula der Fächer verortet sind, weil sie eng an deren Fachinhalte gekoppelt sind und diese aus bildungswissenschaftlicher Perspektive reflektieren.
- 7 Curricular ist diese Lehrveranstaltung nicht im bildungswissenschaftlichen Anteil des Curriculums verankert, sondern in jenem der Fächer, was den Bezug auf die künstlerisch-gestalterischen Praxen deutlich machen soll bzw. Studierende darauf hinweist, dass diese LV zeitgleich mit der Werkstättenpraxis zu besuchen ist.

Bildungswissenschaftliche Orientierungspraxis

Ebenfalls in der ersten Hälfte des BA-Studiums wird die Absolvierung der bildungswissenschaftlichen Orientierungspraxis empfohlen, die nicht-fachspezifisch angelegt ist. Die Studierenden hospitieren im Zuge dieser Lehrveranstaltung 20 Stunden im Unterricht unterschiedlicher Fächer in der Schule, um pädagogische und allgemeindidaktische Aspekte des Unterrichtsgeschehens in deren Systematik erkennen und verstehen zu lernen. Die begleitende Textarbeit bereitet Beobachtungsmethoden und allgemeindidaktische Basisliteratur so auf, dass Studierende vor allem Methoden und Werkzeuge der Beobachtung kennenlernen, um durch den Perspektivwechsel – von den Lernenden zu den Lehrenden – Unterrichtspraxis neu in den Blick nehmen zu können. So wird z. B. die Unterscheidung zwischen Beobachtung und Bewertung ausführlich im kollektiven Bearbeiten von Beobachtungsprotokollen aus den Hospitationen geübt. An diese Erfahrungen und Auseinandersetzungen kann dann sowohl in der weiteren Schulpraxis als auch in den forschungsorientierten Lehrveranstaltungen angeknüpft werden.

Kooperativ arbeiten im Kunstunterricht: Die Projekt-Lehrveranstaltung

Im fortgeschrittenen BA-Studium absolvieren Studierende des IKL nicht nur in ihren Fächern auf Unterrichtspraxis ausgelegte Lehrveranstaltungen, sondern belegen in der Kunst- und Kulturpädagogik auch ein Lehrveranstaltungsformat Projekt (vgl. IKL, 2021a, 2021b). Das Projekt zielt darauf ab, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Zugänge zu Unterricht zu synthetisieren. Die Studierenden werden über die Dauer eines gesamten Semesters von zwei Lehrveranstaltungsleiter*innen begleitet: Die enge Kooperation von einer Person mit fachdidaktisch-schulpraktischer und einer mit bildungswissenschaftlicher Expertise ist zentral für diese Projekt-Lehrveranstaltung. Die maximal acht Studierenden bekommen zu Beginn des Semesters aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive Impulse zu den jeweiligen thematischen Schwerpunkten der Lehrveranstaltung.⁸ Daran

⁸ Die Themen kommen beispielsweise etwa aus der Architektur oder aus Ausstellungen zeitgenössischer Kunst, im Wintersemester 2022/23 sind die Themen

anknüpfend entwickeln die Studierenden selbstständig Unterrichtsprojekte, erarbeiten die didaktischen Konzeptionen und halten diesen Unterricht über mehrere Wochen in einer Klasse der Sekundarstufe ab, wobei sie jeweils mit einem Teil der Klasse durchgehend arbeiten. In dieser intensiven Phase von selbstverantworteter Arbeit mit Schüler*innen rücken Handlungsorientierung und Reflexion gleichwertig in den Fokus: So wird die Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten ebenso unterstützt, wie der wöchentliche Unterricht an der Schule begleitend im kollegialen Austausch reflektiert wird. Über das Semester lernen Studierende in dieser Projekt-Lehrveranstaltung so einen ergebnisoffenen prozessorientierten Zugang kennen, der die Schüler*innen in die Entscheidung und Gestaltung des künstlerisch-gestalterischen Arbeitsprozesses miteinbezieht.

Praxis! multidimensional – kritisch – reflexiv

Für unseren Blick bedarf es im (künstlerischen) Lehramtsstudium multidimensionaler (Zeit-)Räume für Praxis und deren kritischer und theoriegeleiteter Reflexion, um das Studium sowohl als Professionalisierungsprozess für die Tätigkeit als Lehrer*in in der Sekundarstufe und als auch als eigenen Bildungsprozess erlebbar, besprechbar und reflektierbar zu machen. Die bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen am IKL – und somit auch jene mit schulpraktischem Fokus – nehmen sowohl die Bildungsprozesse der Studierenden im Studium als auch die Bildungsprozesse der Schüler*innen, die von den Lehrer*innen in der Schule zu begleiten sind, in den Blick (vgl. Pritz, Sattler & Thuswald, 2019, S. 85f; vgl. dazu auch Rucker, 2018). Bildungsprozesse als vieldimensionale Mensch-Welt-Verhältnisse in Forschung und Lehre entwerfen das (Lehramts-)Studium nicht als einen linear-kumulativ optimierbaren Prozess von Wissens- und Kompetenzzuwachs, sondern als Transformationsprozesse von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen mit Blick auf ein verantwortbares professionelles Selbstverständnis und Handeln.⁹ Auch die schul-

exemplarisch folgende: „Wessen Wissen?“, „Eine Ausstellung als Lernort?“, „Vermessung unsichtbarer Räume“, „Speicherort Körper“ oder „Die Kurve kriegen? Projektunterricht in der Sekundarstufe“.

- 9 Zu Verantwortung und Kritik in den Bildungswissenschaften vgl. z. B. Schmidt 2008, etwa für den skeptisch-kritischen Zugang vgl. speziell S. 277-289.

praktischen Lehrveranstaltungen zielen darauf ab, die Entwicklung eines reflexiven Habitus im Sinne einer kritischen Professionalisierung (vgl. etwa Czejkowska, 2014; Messerschmidt, 2016; Thuswald, 2016, 2022) zu unterstützen, die die Reflexion von exkludierenden Machtverhältnissen und Differenzordnungen ebenso stetig betreibt wie sie nach Handlungsräumen für emanzipatorische Veränderungen sucht.¹⁰

Der zu Beginn des Beitrags gesetzte Ruf der Studierenden im Lehramt nach „Mehr Praxis!“ ist aus Perspektive der Studierenden mehr als verständlich. Allerdings geht es nicht um Praxis als bloße unreflektierte Erfahrungen jenseits von Theorielagen, wenn wir ein akademisches Studium im Blick haben. Es bedarf – und da drängt sich die von J. F. Herbart sehr früh entwickelte Denkfigur des pädagogischen Takts als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis unweigerlich auf – des theoriegeleiteten, reflexiven Arbeitens, um diese Erfahrungen produktiv für Bildungsprozesse (und die umfassen freilich auch Erkenntnisprozesse u. v. m.) werden zu lassen. Es geht also nicht um ein „Mehr Praxis!“ auf Kosten von weniger Theorie, sondern um Verbindungen und Bezüglichkeiten zwischen Theorie und Praxis angesichts ihrer konstitutiven Differenz. Käte Meyer-Drawe formuliert diese Differenz zwischen Theorie und Praxis bereits 1984 für pädagogisches Denken im Sinne der „Nicht-Koinzidenz von Reflexion und Vollzug“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 255). Diese Differenz von Theorie und Praxis eröffnet jene Möglichkeitsräume, die das Lehramtsstudium ausmachen: Sowohl Erfahrungsräume zu gestalten als auch diese Erfahrungsprozesse hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen und institutionellen Bedingtheit theoriegeleitet zu reflektieren. Die schulpraktischen Lehrveranstaltungen am IKL eröffnen im besten Fall also nicht bloß das Tun in einzelnen Handlungsfeldern, sondern eröffnen reflexive Praxisräume, die für Forschungs- und Theoriearbeit ebenso produktiv sind wie sie gleichzeitig zentral auf das zukünftige Tätigsein als Lehrer*in vorbereiten: „Unreflektierte Theoriefeindlichkeit setzt dabei Freiheitsräume aufs Spiel, die innerhalb unserer Geschichte mühsam etabliert

10 Neben diesem kritischen Anspruch zeichnen sich die (schulpraktischen) Lehrveranstaltungen am IKL durch einen transdisziplinären und multiprofessionellen Zugang aus: So arbeiten wir sowohl mit Kolleg*innen aus anderen Disziplinen wie Kunst, Soziologie etc. zusammen als auch mit Personen anderer Professionen, also etwa Lehrer*innen, Mentor*innen, Sexualpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen u. a. m.

wurden.“ (Meyer-Drawe, 1984, S. 258) Das Studium kann Bildungsprozesse nicht direkt leiten, aber es kann im besten Fall die Räume öffnen, damit Studierende darin ihre je eigenen und doch kollektiven Wege gehen – zu einer reflexiven, multidimensionalen und kritischen Professionalisierung.

Literatur

- Czejkowska, A. (2013). Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. In J. Seyss-Inquart (Hrsg.), *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Professionalisierung* (Schriftreihe arts & culture & education, Bd. 9, S. 27-52). Wien: Löcker.
- IKL (Institut für das künstlerische Lehramt, Akademie der bildenden Künste Wien) (2021a). *Curriculum für die Bachelorstudien der Studienrichtung Künstlerisches Lehramt*. Verfügbar unter https://www.akbild.ac.at/de/studium/studienrichtungen/kunstlerisches-lehramt/studienplaene/IKL_BA_curriculum_version_2021_22_2015_16.pdf [22.02.2023].
- IKL (Institut für das künstlerische Lehramt, Akademie der bildenden Künste Wien) (2021b). *Curriculum für die Masterstudien der Studienrichtung Künstlerisches Lehramt*. Verfügbar unter https://www.akbild.ac.at/de/studium/studienrichtungen/kunstlerisches-lehramt/studienplaene/IKL_MA_curriculum_version_2021_22.pdf [22.02.2023].
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4
- Meyer-Drawe, K. (1984). Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 60 (3), 249-259. Verfügbar unter <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/043-Theorie-und-Praxis/Texte/05Meyer-Drawe.pdf> [22.02.2023].
- Pritz, A., Sattler, E. & Thuswald, M. (2019). Vom kunst- und kulturpädagogischen Forschen. Einblicke in die Forschungsprojekte Facing the Differences und Imagining Desires am Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien. In E. Esterbauer & A. Bernhofer (Hrsg.), *Ist Kunst ein Sonderfall? Qualitative Forschungsansätze in der künstlerisch-pädagogischen Fächern* (S. 84-99). Münster: LIT Verlag.
- Rucker, T. (2018). Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. *Pädagogische Rundschau*, 72 (4), 465-484. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/328252992_Unterricht_als_Praxis_des_Grunde-Gebens_und_Nach-Grunden-Verlangens_Uber_die_methodische_Grundstruktur_eines_Unterrichts_mit_Bildungsanspruch [22.02.2023].
- Schmidt, K. (2008). *Zum Verhältnis von Verantwortung und Kritik in der Pädagogik. Versuch einer Neubefragung im Anschluss an Emmanuel Levinas*. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Thuswald, M. (2016). In und zu Differenzen und Widersprüchen forschen: Auf der Suche nach kritischen Ansätzen pädagogischer Professionalisierung. *Art Education Research*, 7 (11), 1-8. Verfügbar unter https://sf.kp.ch/resources/files/2017/12/Marion-Thuswald-Text_n%C2%B011.pdf [09.03.2020].
- Thuswald, M. (2022). *Sexuelle Bildung ermöglichen – Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung*. Bielefeld: transcript.

Anna Pritz, Dr., Assistenzprofessorin
am Institut für das künstlerische Lehramt,
Akademie der bildenden Künste Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Schulpädagogik und -praxis,
Schnittstelle Allgemeine und Fachdidaktik
künstlerischer Fächer

a.pritz@akbild.ac.at



Elisabeth Sattler, Dr., Professorin
am Institut für das künstlerische Lehramt,
Akademie der bildenden Künste Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Kunstpädagogik,
Bildungs-, Lern- und Subjektivitätsstudien

e.sattler@akbild.ac.at



Marion Thuswald, Dr., wiss. Mitarbeiterin
am Institut für das künstlerische Lehramt,
Akademie der bildenden Künste Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Professionalisierung,
sexuelle Bildung und Kunstpädagogik

m.thuswald@akbild.ac.at



02

*Michaela Schober,
Eva Greisberger
und Ruth Mateus-Berr*

Alternative Master-Praxisformate
im künstlerischen Lehramt.
Ein Modell stellt sich vor

Der Ruf von Studierenden und Lehrenden an Hochschulen nach mehr Praxis im Lehramtsstudium ist ein alter und ein immer präsenter gewordener, ebenso der Wunsch nach einer Vertiefung und Stärkung der Praxis, nicht nur im schulischen Rahmen. Der außerschulische Vermittlungskontext ist auf vielen Ebenen Teil der Ausbildung Studierender im künstlerischen Lehramt und als solcher auch im laufenden Curriculum verankert, jedoch als Praxisfeld selbst nur peripher eingebunden. Die Kooperation mit Institutionen außerschulischer Vermittlung nimmt heute eine immer wichtigere Rolle ein, durch Covid-19 folglich auch in hybriden oder digitalen Angebotsformen. Um in Österreich in der Sekundarstufe unterrichten zu dürfen, ist grundsätzlich der Abschluss eines entsprechenden Lehramtsstudiums notwendig, wobei in der Regel für die Sekundarstufe I (10- bis 14-Jährige) ein BA/BEEd im Ausmaß von 240 ECTS (8 Semester) und für die Sekundarstufe II (15- bis 18/19-Jährige) ein MA/MEd im Ausmaß von 120 ECTS (4 Semester) benötigt wird. Im BA entfallen hierbei jeweils 100 ECTS auf jedes der beiden studierten Unterrichtsfächer¹ und 40 ECTS auf die allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG); im MA sind es 35 ECTS pro Fach, 20 ECTS in den ABG, und 30 ECTS in der Abschlussphase, welche die Masterarbeit enthält. Innerhalb des BA- bzw. MA-Studiums entfallen über die genannten Bereiche hinweg insgesamt 25 ECTS, respektive 30 ECTS auf die pädagogisch-praktischen Studien (PPS), welche auch die verschiedenen Praktika enthalten: etwa im BA das Orientierungspraktikum (OP, 3 ECTS einmalig im Rahmen der ABG) und das fachbezogene Schulpraktikum (FASP, 3 ECTS pro Fach), bzw. im MA die Master-Schulpraxis im Ausmaß von 9 ECTS pro Fach. Die Praktika werden (im Idealfall) unter der Aufsicht von ausgebildeten Mentor*innen an den Schulen absolviert und, in den künstlerischen Fächern z. B. an der Universität für angewandte Kunst Wien (Angewandte), von entsprechenden Begleitlehrveranstaltungen weiter betreut.

Die Angewandte bietet BA- und MA-Studiengänge (Kunst und Kommunikative Praxis² sowie Design, Architektur und Environment für Kunst-

- ¹ Lehramtsstudien sind in Österreich in der Regel kombinationspflichtig, d. h. für ein vollständiges Lehramtsstudium müssen (mindestens) zwei Fächer bzw. ein Fach und eine Spezialisierung studiert werden. Die Kombination ist aktuell wieder/noch frei wählbar, z. B. Englisch und Deutsch, Bildnerische Erziehung und Mathematik, Bildnerische Erziehung und technisches und textiles Werken etc.
- ² Kunst und Kommunikative Praxis, kurz KKP, ist die Bezeichnung des Studiengangs an der Universität für angewandte Kunst für den an Schulen der Sekundarstufe

pädagogik³) für die Unterrichtsfächer „Bildnerische Erziehung“ (BE) und „Technisches und textiles Werken“ (TEX, TEC) an und kooperiert im Bereich der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen, i. e. den allgemeinen pädagogischen Grundlagen, mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien: Studierende, egal ob sie nur eines oder beide Unterrichtsfächer an der Angewandten studieren, besuchen die notwendigen Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Die Fachdidaktik selbst ist an der Angewandten am Zentrum für Didaktik für Kunst und interdisziplinären Unterricht angesiedelt. Die Masterpraxis wurde seit ihrer Einführung vom Institut für Bildungswissenschaft organisiert und verwaltet (Anmeldung der Studierenden und deren Zuteilung an Mentor*innen, Abschlüsse und Eintragung der Noten, Verwaltung der Mentor*innen, Verrechnung). Die Bezahlung der von den Mentor*innen geleisteten Arbeitsstunden erfolgt nach der Bekanntgabe der geleisteten Stunden durch die Bildungsdirektionen. Die gesamte Verwaltung, Verrechnung und Gestaltung der Masterpraxis in den künstlerischen Lehramtsstudien wurde im Frühjahr 2020 von der Universität Wien aufgrund interner Änderungen an die jeweils beteiligten Universitäten übergeben. Im Zuge der Schaffung der notwendigen curricularen Rahmenbedingungen wurden an der Angewandten die Modalitäten, Anforderungen und Inhalte der Masterpraxis in einer einjährigen Pilotphase des Zentrums neu überdacht, erprobt und evaluiert. Schließlich wurde ein Kombinationsmodell konzipiert, welches es ermöglicht, die schulische Praxis durch außerschulische Praxisfelder zu ergänzen. Wie an Schulen Studierende durch Mentor*innen unterstützend begleitet werden, so sind auch im außerschulischen Vermittlungsbereich Ansprechpersonen bei den Partnerinstitutionen konzeptuell verankert, die Studierende in vermittelnde Tätigkeiten einführen, betreuen und mit ihnen gemeinsame Aufgabengebiete be- und erarbeiten. Am Zentrum werden die Praktika durch Lehrveranstaltungen mit einem jeweils

traditionell „Bildnerische Erziehung“ (BE) genannten Unterrichtsgegenstand, welcher demnächst in „Kunst und Gestaltung“ umbenannt werden soll.

- 3** Design, Architektur und Environment für Kunstpädagogik, kurz DEX, ist an der Angewandten der Name des Lehramtsstudiums für das Unterrichtsfach „Technisches und textiles Werken“ (TEX, TEC), dessen neue Bezeichnung „Technik und Design“ heißen soll.

spezifischen Fokus auf schulische oder außerschulische Vermittlungsfelder und Transferpotenziale begleitet.

Der Beitrag stellt die neuen Praktikumsmodalitäten vor, argumentiert deren Verortung in der Lehramtsausbildung und analysiert bisher gewonnene Erfahrungen in der praktischen Umsetzung.

Vom Modell zur Praxis: ein Überblick

Die Praxisphase Master bietet an der Angewandten im künstlerischen Lehramt drei Möglichkeiten für jeden der beiden Studiengänge KKP und DEX an. Die Masterpraxis kann vollständig an der Schule im Zuge der sogenannten „Praxisphase Schule“ (PPS) absolviert werden. Seit dem Wintersemester 2021 ist es möglich, diese mit einem außerschulischen Praktikumsplatz (ASP) zu kombinieren („Kombination schulische und außerschulische Praxisphase“, PPS+ASP). Die Master Praxisphase kann ebenso vollständig in einem außerschulischen Praxisfeld der Vermittlung als „außerschulische Praxis“ (ASP) durchlaufen werden.

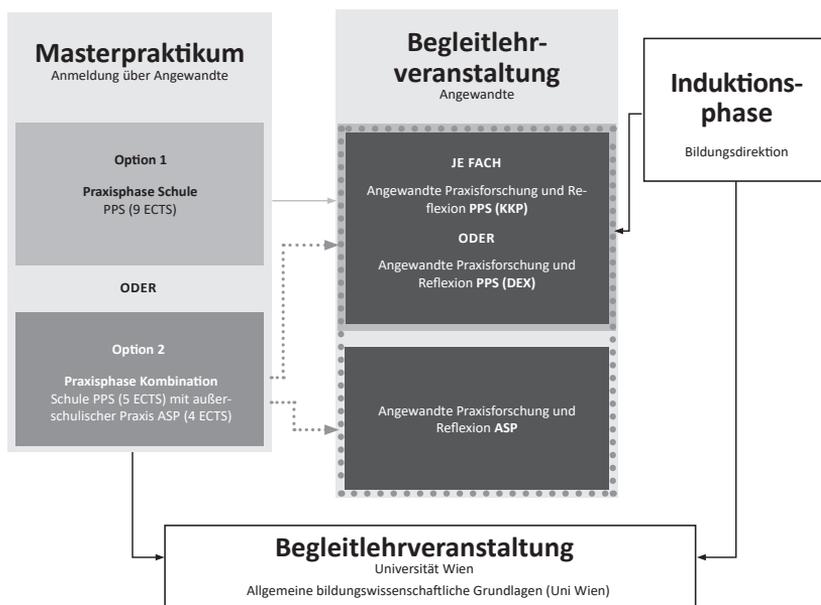


Abb. 1 Darstellung der Praxismodelle im MA, ©Pia Scharler

Jede dieser Varianten wird durch die Begleitlehrveranstaltung „Angewandte Praxisforschung und Reflexion“ komplettiert, die sich konkret an den Inhalten und der Modalität des Praktikums, i. e. ob dieses als komplett schulisches, komplett außerschulisches, oder in der Mischform absolviert wird, orientiert. Die Begleitlehrveranstaltung muss entsprechend dem fachlichen Schwerpunkt und der Modalität des Praktikums gewählt werden; Studierende, welche bereits eigenständig im Rahmen einer Anstellung bei einer Bildungsdirektion unterrichten und die Induktionsphase (erstes Jahr der Anstellung) absolvieren, wählen sehr oft die Möglichkeit, die Masterpraxis über diese Tätigkeit nachzuweisen. Sie besuchen an der Angewandten ebenfalls die Begleitlehrveranstaltung mit fachlichem Schwerpunkt.

In den verschiedenen Varianten des Praktikums verteilen sich die durch die ECTS-Anzahl vorgegebenen Gesamtarbeitsstunden wie in der folgenden Grafik dargestellt:

		PPS	Kombination PPS und ASP		ASP
			Komponente PPS	Komponente ASP	
Stunden vor Ort in der Schule	Unterrichtete Stunden	30	20	na	na
	Hospitierte Stunden <small>inkl. max. 5 Stunden außerunterrichtl. Tätigkeiten wie Elterngespräche, Konferenzen, schulgemeinschaftliche Aufgaben, etc.</small>	30	10		
	Besprechungen Mentor*in	30	20		
Stunden vor Ort gesamt		90	50	60	90
ortsungebundene, eigenständige Vor- und Nachbereitungszeit		135	75	40	135
Stunden der einzelnen Komponenten gesamt		225	125	100	225
Stunden Praktikum gesamt			225		

Abb. 2 Aufteilung der ECTS in den verschiedenen Praktika, ©Zentrum

So entfallen in der PPS je 30 Stunden auf selbst gehaltenen Unterricht, Hospitation und Besprechungen mit den Mentor*innen. Dies entspricht einer Präsenzarbeitszeit an der Schule von 90 Stunden ins-

gesamt. Die restlichen 135 Stunden stehen für ortsungebundene, eigenständige Vor- und Nachbereitungszeit zur Verfügung. Die ASP folgt dieser Grundaufteilung von 90 Präsenz- und 135 ortsungebundenen Arbeitsstunden, allerdings wird für die ASP keine genauere Aufschlüsselung der Präsenzarbeitszeit getroffen, da die Tätigkeiten hier je nach außerschulischer Partnerinstitution und den örtlichen Gegebenheiten unterschiedlich ausfallen können. Die Kombination PPS+ASP legt mit fünf ECTS gegenüber vier ECTS einen leichten Schwerpunkt auf die schulische Praxis, kommt jedoch ebenfalls auf 225 Stunden Gesamtarbeitszeit, i. e. neun ECTS.

Von der Kombination profitieren

Zu Beginn der einjährigen Pilotphase im Studienjahr 2020/21 wurden Möglichkeiten und Modelle für außerschulische Praxisräume erst diskutiert und ausfindig gemacht. Dabei wurden Institutionen der Kunst- und Kulturlandschaft, soziale Einrichtungen und Betriebe angesprochen, deren Wirken und Schaffen den Fachbereichen der Studiengänge nahe sind; es eröffneten sich Vermittlungsräume unterschiedlichster Art, die im Ansprechen ihres Zielpublikums folglich variieren. Essentiell im Aufbau einer Zusammenarbeit galt das Verständigen auf gemeinsame Ziele: Kooperationen sollten sich zu nachhaltigen und langfristigen Partnerschaften etablieren und Studierende über ihr Praktikum hinaus von ihren Erfahrungen und Einblicken und einem erweiterten Netzwerk profitieren. Innerhalb der folgenden Pilotphase wurden durch eine Gruppe Studierender erste Praxisräume im außerschulischen Kooperationsrahmen erprobt, Eindrücke parallel besprochen und diese am Ende des Praktikums evaluiert. Das Zentrum Didaktik begleitete diese Prozesse eng und stand dabei in regem Austausch mit den Studierenden sowie mit den Kooperationspartner*innen, diverse Firmen und Institutionen, selbst. Das anvisierte Konzept der Kombination eines schulischen und außerschulischen Praktikumsplatzes (PPS+ASP) wurde im Anschluss basierend auf diesen Erfahrungswerten konkret auf die Übertragungs- und Einbettungspotenziale in die curriculare Praktikumsstruktur innerhalb des Studienplans auf Studierbarkeit und Anwendbarkeit hin geprüft und nach der Bewilligung durch die zuständige Studienkommission final mit dem Studienjahr 2021/22 eingebettet. Dabei wird der Kooperationsvertrag seitens

der Rechtsabteilung der Universität aufgesetzt und verankert die verbindliche Betreuungszeit sowie die Aufgabenbereiche der Kontaktpersonen vorort, die einen positiven Praktikumsablauf gewährleisten sollen. Darüber hinaus sind die Praktikumsplätze überwiegend in den Vermittlungsabteilungen der Kooperationspartner*innen angesiedelt. Die zuständigen Betreuungspersonen an den Institutionen stehen dabei ebenso in Kontakt mit dem Zentrum Didaktik, um einen möglichst engen Austausch in der Praxistriade Universität, Studierende und Praxiskooperationspartner*in zu fördern. Die Begleitlehrveranstaltung zum Praktikum verfolgt das Ziel, die außerschulischen Praxiserfahrungen der Studierenden in einen theoretischen, fachdidaktischen Diskurs zu überführen. Die letzte Lehrveranstaltung findet gemeinsam mit der Kooperationsinstitution statt, um abschließend zusammen das absolvierte Praktikum zu reflektieren.

Das Feld erweitern: außerschulische Praktika

Die außerschulischen Praktika ermöglichen Studierenden aus fachbezogenen Feldern Erfahrungen für die Schule zu erwerben: Ein Praktikum etwa in einer Druckerei, schult den Blick und generiert Prozess-erfahrung, welche in einer theoretischen Beschreibung nie in gleicher Form vermittelt werden könnte. Gleichzeitig stellen diese Erfahrungen auch eine Kompetenz für die Berufsberatung von Schüler*innen durch spätere Lehrer*innen dar, die nun Berufsfelder in Kunst und Design aus erster Hand beschreiben. Für Studierende, die sich unsicher sind im Bereich der Berufswahl (nun doch Lehramt oder nicht?) stellt die außerschulische Praxiserfahrung eine Option dar, andere Berufsfelder durch ein wenig „Hineinschnuppern“ kennenzulernen. Ein Einblick in die Praxis führt zurück in die Pilotphase zu den City Summer Camps. Ein dort geplantes mehrtägiges Praktikum an einer Partnerschule wurde vom Familienbund Wien und der Angewandten ermöglicht und damit ein außerschulischer Praktikumsrahmen geschaffen. Eine Gruppe Studierender konzipierte und führte Workshops innerhalb dieser Zusammenarbeit durch und entwickelte hierfür Konzepte zu mehreren Themenschwerpunkten unter dem Titel *#StarkeKöpfe*. Tagebucheinzeiler, welche die Studierenden laufend während ihrer Praxistage verfassten und ein Erfahrungsbericht nach dem Praktikum, illustrieren, wie man durch Praktika zu improvisieren und zeitgleich mit veränderten Kon-

zepten flexibel umgehen lernt. Gleichsam wurde Teamteaching und gruppenbasiertes Lernen erlebt und als wertvoll erachtet, ebenso wie der enge, transparente Austausch mit Kolleg*innen vor Ort und die gemeinsame, fachdidaktische Reflexion an der Universität. Das Erschließen außerschulischer Praxisfelder innerhalb des Studiums und das Zugreifen auf diese im späteren beruflichen Schulalltag ist, vor allem innerhalb des neuen Faches Technik und Design, für praktizierende (Jung-)Lehrer*innen, viele davon auch noch selbst Studierende, als zusätzlicher Handlungsort wesentlich geworden. Die gesammelte Praxiserfahrung im außerschulischen Bereich unterstützt Lehrer*innen nicht zuletzt beispielsweise durch ein neu gewonnenes Netzwerk. Strukturen und Angebote außerschulischer Kooperationspartner eröffnen dabei nicht selten räumliche und materielle Ressourcen, aus denen Studierende im späteren Berufsalltag gewinnbringend schöpfen können. Ein Praxiseinblick in ein Praktikum am Kinderbüro der Universität Wien veranschaulicht, wie digitales Sticken mittels des von Andrea Mayr-Stalder entwickelten Programms TurtleStitch im Zentrum stand.



Abb. 3 Arbeiten mit TurtleStitch im Kinderbüro, ©Kinderbüro der Universität Wien/ Joseph Krpelan

Das Praktikum sieht vor, dass Studierende einführende Workshops für ein gemischtes Zielpublikum konzipieren und anbieten und dabei selbst in die Materie des digitalen Stickens eintauchen. Viele Besucher*innen des Kinderbüros machten dabei oftmals selbst erste Berührung mit digitalem Sticken und erwarben dort erste technische Skills und Wissen in diesem Bereich; ein forschend, explorativer Lehr- und Lernzugang ist bestimmend. Nur äußerst selten finden sich technische Ressourcen an Schulen wieder, die digitales Sticken ermöglichen. Das Zugänglich-Machen außerschulischer Lernorte fördert das Einbinden dieser im späteren Wirken an Schulen: Studierende berichten, wie außerschulische Praktika fachlich neue Perspektiven öffnen, nachwirken, und ihr schulisches Handeln inspirieren und erweitern.

Von der Praxis lernen

In den letzten zwei Jahren konnte das Zentrum Studierende in sehr unterschiedlichen Praxiserfahrungen begleiten und beobachten, wie Erkenntnisse aus der Praxis den Blick auf das eigene Handeln schärfen und nachhaltig verändern. Außerschulische Praxisräume werden von den Studierenden als sehr gewinnbringend und lehrreich eingestuft und innerhalb des Curriculums als wesentliche Erweiterung angesehen. Dabei betonen Studierende, dass das ‚Hinter-die-Kulissen-Blicken‘ als spannend und inspirierend wahrgenommen wird und Shadowing bei Abläufen des täglichen Geschäfts als ebenso wertvoll betrachtet wird wie das Ausarbeiten und Nachbesprechen konkreter Aufträge oder Arbeitsanweisungen innerhalb der Tätigkeitsfelder mit Expert*innen vor Ort. Besonders relevant in der Weiterentwicklung der außerschulischen Praxisformate ist das Feedback, welches innerhalb des Praktikumsberichts stetig eingeholt wird. Hier sind Studierenden auch gefragt, konkret anzuführen, welche Kompetenzen ihnen seitens der Universität noch fehlen. Es zeigte sich in bisherigen Berichten, dass beispielsweise in der Pädagogik Interventionsstrategien, unter anderem wie in schwierigen Situationen ein Plan B entwickelt werden kann, fehlen. Das Begleitseminar wird als hilfreiche Ergänzung empfunden, weil es die praktischen Aspekte um theoretische Dimensionen erweitert und mit dem Fachdiskurs verknüpft. Impulse für Abschlussarbeiten kommen hierbei fast ausschließlich aus der individuellen Praxiserfahrung der Studierenden.

Nicht zuletzt trägt das Ausloten der Potenziale außerschulischer Praxisfelder auch seinen Teil zur Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung bei.

Ein Ausblick

Begleitete Praxiserfahrung innerhalb des Lehramtsstudiums ist wesentlich. Allerdings: an der Angewandten suchen jedes Semester mehrere Studierende, die bereits neben dem MA- oder sogar dem BA-Studium selbst unterrichten, um Anerkennung ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit im Rahmen ihrer Anstellung für die Masterpraxis, bzw. auch für die fachbezogene Schulpraxis im BA an. Ob dies auch eine Folge des sich abzeichnenden, bzw. bereits spürbaren Mangels an Fachlehrkräften der künstlerisch-praktischen Fächer ist bzw. ob die begleitete Praxiserfahrung an der Universität aus Ressourcen- und Zeitknappheit künftig generell zum unbegleiteten Berufseinstieg tendiert, sei als offene Frage in den Raum gestellt. Jedenfalls stellt das Orientierungspraktikum damit, im Ausmaß weniger Hospitationsstunden, oft das einzige Praktikum während des Studiums dar, bevor, vielleicht, die Induktionsphase⁴, u. U. fachfremd betreut, folgt. Hier sind Politik, Universitäten und Schuladministration gleichermaßen gefordert, die Qualität der Ausbildung, die Studierbarkeit, sowie die Möglichkeit des Lebensunterhalts gleichermaßen sicherzustellen.

Das Ziel des Zentrums es in diesem Sinne, etwa Verträge mit außerschulischen Kooperationspartner*innen zu erstellen, die sowohl eine ausgezeichnete Betreuung als auch eine nachhaltige Zusammenarbeit

4 Vor der Umstellung auf BA und MA folgte auf das abgeschlossene Lehramtsstudium das Unterrichtspraktikum, ein einjähriges Praktikum im Rahmen dessen Junglehrer*innen ein Jahr lang als „Beiwagerl“ in jedem Fach eine Klasse der jeweiligen Mentor*innen übernahmen und diese unter deren Aufsicht führten. Beim Unterrichtspraktikum handelte es sich um ein Ausbildungsverhältnis, welches allerdings für die Dauer des Praktikums bezahlt war. Die Induktionsphase „ersetzt“ quasi das Unterrichtspraktikum, nur dass die Junglehrer*innen nicht mehr in jedem Fach eine Klasse übernehmen und diese für ein Schuljahr damit im Prinzip mit den Mentor*innen doppelt besetzt ist, sondern regulär, oft im Ausmaß einer Vollanstellung, in den Schuldienst einsteigen. Die Induktionsphase stellt den Junglehrer*innen insgesamt nur eine Person als Mentor*in zur Verfügung; eine Betreuung durch Mentor*innen, die die gleichen Fächer wie die Junglehrer*innen unterrichten, ist nicht immer möglich.

ermöglichen sollen. Gleichzeitig führt das Zentrum durch die Praktikumsberichte der Studierenden eine Evaluierung durch und kann auf Verbesserungswünsche und -bedürfnisse von Studierenden zeitnah, etwa im Bereich des Lehrveranstaltungsangebots in der fachdidaktischen Lehre, reagieren. Durch diese Neuerungen und die anschließenden, kontinuierlichen Maßnahmen ist es gelungen, ein kooperatives Praxismodell einzuführen, das nicht nur lange gewünscht, sondern im Hinblick auf die veränderten Lebensumstände vieler Studierenden sowie durch die Realitäten des Unterrichts und des Schuleinstiegs notwendig geworden ist.

Große Vorhaben brauchen Unterstützung und Tatendrang. Dank gilt Nargol Gharahshir, Lara Giroto, Pauline Hosse-Hartmann, Cornelia Silli und Gudrun Ragosnig sowie den Kooperationspartner*innen Andrea Mayr-Stalder, Kinderbüro der Universität Wien, dem Science Center Verein Netzwerk und dem Wiener Familienbund, den City Summer Camps der Stadt Wien.

Michaela Schober, Univ.-Ass. Mag.phil.,
Zentrum Didaktik für Kunst und
interdisziplinären Unterricht,
Universität für angewandte Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
interdisziplinäre Didaktik



Michaela.schober@uni-ak.ac.at

Eva Greisberger, Univ.-Ass. Mag.art.,
Zentrum Didaktik für Kunst und
interdisziplinären Unterricht,
Universität für angewandte Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Mentor*innen Weiterbildung



Eva.greisberger@uni-ak.ac.at

Ruth Mateus-Berr, Univ.-Prof. Mag. art. Dr. phil., Leitung
des Zentrums Didaktik für Kunst und
interdisziplinären Unterricht,
Universität für angewandte Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Interdisziplinäre Lehrkonzepte,
Schulische und Außerschulische Lernorte,
Applied Design Thinking



Ruth.mateus-berr@uni-ak.ac.at

03

Christian Heuer

Über die Praxis
der Geschichtsdidaktik.
Geschichtslehrer*innenbildung
zwischen Wissenschaft
und Schulpraxis

„Denn am Anfang jeder Theorie
steht das Versprechen,
dass nichts so ist wie es scheint.“
(Leo, 2008, S. 203)

Auch wenn das fachdidaktische Interesse an der domänenspezifischen Lehrer*innenbildung in den letzten knapp zehn Jahren deutlich zugenommen hat, liegen zur Geschichtslehrer*innenbildung erst seit kurzem theoretische Modellierungen, empirische Erkenntnisse und pragmatische Vorschläge aus geschichtsdidaktischer Perspektive vor (Sauer & Runge, 2021; Barsch & Barte, 2021; Barsch & Plessow, 2020). Trotz der konstatierten „Blütezeit“ (Nitsche, 2021, S. 29) geschichtsdidaktischer Professionsforschung stellt die geschichtsdidaktische Hochschullehre und ihre Wirksamkeit auf die professionelle Kompetenz von (angehenden) Geschichtslehrer*innen nach wie vor eine unscharf-konturierte *Blackbox* der geschichtsdidaktischen Professionalisierungsforschung dar. Dies gilt auch für die Frage, wie und wer die (angehenden) Geschichtslehrer*innen lehrt, Geschichte zu lehren. Auch diese ist bislang noch weitgehend unbeantwortet geblieben (Sauer, 2021; aus allgemeiner Perspektive Scheunpflug, Welser & Wiernik, 2020). Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, Wissen und Können oder Disziplin und Profession ist auch im Kontext der Geschichtslehrer*innenbildung nach wie vor ungeklärt bzw. geht auch dort von möglicherweise falschen Voraussetzungen aus (Hartung, Krebs, Fastlabend & Mayer-Hamme, 2021; Heuer, 2020). Die Schlagworte der „Praxisferne“ und der Ruf nach „Mehr Praxis“ begleiten auch den Widerstreit zwischen *der* Geschichtsdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin und dem Geschichtsunterricht als schulische Praxis seit Langem (Walz, 1995).

Vor diesem Hintergrund und eines unlängst konstatierten „überwiegende[n] Schweigen[s] zur eigenen Lehrpraxis“ (Autor:innengruppe AEDiL, 2022, S. 107) sollen hier in gebotener Kürze und am Beispiel einer universitären „Einführung in die Geschichtsdidaktik“ die Diskussionen über die Frage „Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?“ (Scheid & Wenzl, 2020) und über den Ort der Geschichtslehrer*innenbildung und deren Praxis weitergeführt werden (Heuer & Seidenfuß, 2021).

„Doch irgendwie ist diese hier etwas anders?“

Wer sich zu Beginn des Semesters im Rahmen des Lehramtsstudiums Geschichte mit den Erwartungen der Studierenden an die obligatorische „Einführung in die Geschichtsdidaktik“ auseinandersetzt, wird wohl immer wieder mit ähnlichen Erwartungen konfrontiert werden: Die Studierenden erwarten zu lernen, wie man Geschichte in der Schule unterrichtet; wie man schwierige historische Inhalte so „vermittelt“, dass sie Schüler*innen verstehen und begeistern können; wie man eine Geschichtsunterrichtsstunde plant und welche Unterrichtsmethoden dabei anzuwenden sind. Sie erwarten Hilfestellungen für das Handlungsfeld Geschichtsunterricht, eine pragmatisch-gewendete „Theorie der Effektivierung“ wie es Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel bereits in den siebziger Jahren bezeichnet hatten (Mayer & Pandel, 1978, S. 153).

Dass sie dabei anscheinend feste Vorstellungen zur Sache ihres studierten Faches, zur Fachlichkeit *der* Geschichte und zu jener *der* Geschichtsdidaktik haben, wird aus den schriftlichen Reflexionen schnell deutlich: Die Geschichtswissenschaft beschäftige sich mit der Vergangenheit, Geschichtsunterricht vermittele historisches Wissen und die Geschichtsdidaktik wird von nahezu allen Studierenden als „Methodenlehre“ für ihre spätere Praxis des Geschichte-Unterrichtens angesehen.¹

Vor diesem Hintergrund sind ihre artikulierten Erwartungen an die Praxis der Veranstaltung wohl zu Recht von einem „Verwendungsoptimismus“ (Paulus, Gollob & Rothland, 2022, S. 69) geprägt – der sich zumindest implizit auch in den curricularen Setzungen und Ausbildungsstandards im Kontext etwa der österreichischen „Pädagoginnenbildung NEU“ wiederfinden lässt – und der die im Zuge der ersten Sitzungen schnell auftretenden Irritationen, Verunsicherungen und Missverständnisse – vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse (Kanert, 2014) und dem für die Lehrer*innenbildung konstitutiven

1 Die folgenden Ausführungen basieren auf knapp 300 schriftlichen autoethnographischen Reflexionen, die im Rahmen der „Einführung in die Geschichtsdidaktik“ (V/U) an der Karl-Franzens-Universität Graz zwischen WS 2020 und SoSe 2022 jeweils am Ende des Semesters geschrieben wurden. Bei den illustrierenden Zitaten handelt es sich um Auszüge aus diesen Arbeiten. Diese Reflexionen werden derzeit aufbereitet und sollen im Rahmen einer Masterarbeit qualitativ ausgewertet werden.

„spannungsvollen Verhältnis“ (Hericks & Meister, 2020, S. 3) zwischen Wissenschaft und Profession – erwartbar macht: *„Fachdidaktik ... damit konnte ich zu Beginn zwar schon etwas anfangen, doch ich merkte schnell, dass es hier um etwas ganz Unterschiedliches ging.“* Zwar hätte sie bereits Erfahrungen im Rahmen ihres Studiums mit der Fachdidaktik gemacht, *„Doch irgendwie ist diese hier etwas anders?“* (J. E. 2020/2021). Eine Kommilitonin beschreibt dieses wahrgenommene Anderssein weit drastischer und vermutet in ihrer autoethnographischen Spurensuche am Ende des Semesters *„[...] dass es sich bei der Lehrveranstaltung ja gar nicht um Fachdidaktik handelt“* (L. H. 2021/2022).²

„Die Erkundung eines unbekanntes Landes“

Für die meisten der Studierenden stellte diese Veranstaltung im Rahmen ihrer Studieneingangsphase demnach eine Herausforderung und Zumutung, einen regelrechten „Praxisschock“ dar. Nur eben anders. Denn es sollte in dieser Veranstaltung eben nicht um ihre Erwartungen, also um das methodische Vermitteln „der“ Geschichte in der Schule gehen, wie ihnen gleich zu Beginn des Semesters offeriert wurde, sondern darum, irritierende Erfahrungen im Modus einlassen-der Distanzierung zu machen. In die eigenständige Fachlichkeit der Geschichtsdidaktik als forschende Wissenschaft sollte nämlich eingeführt werden. Es ging um die wissenschaftliche Praxis des Er- und Begründens historischen Lehrens und Lernens als Ermöglichung historischer Bildung an unterschiedlichen geschichtskulturellen Orten, selbstverständlich auch im Geschichtsunterricht, aber eben nicht ausschließlich, sondern ebenso in populären Serien, im Museum oder in der Kunst: *„Die Erkundung eines unbekanntes Landes“* (J. S. 2021) übertitelte ein Student seine Reflexionen.

Im Zentrum stand die Praxis der Theorie, das Sehen mit der Brille der Geschichtsdidaktik und die Erfahrung, *„[...] daß die Arbeit an Theorien*

² Unlängst haben Felix Schreiber, Colin Cramer und Maximilian Randak darauf hingewiesen, dass die Frage nach dem wissenschaftlichen Selbstverständnis der einzelnen Fachdidaktiken nach wie vor nicht geklärt sei. Nach ihrer Studie beschreiben selbst die aufgabenbezogenen Auffassungen der einzelnen Fachdidaktiken ein Kontinuum zwischen forschenden Disziplinen und einer Art „Handwerkslehre“ (Schreiber, Cramer & Randak, 2022, S. 102).

ein Handeln ist wie jedes andere Handeln auch – ein Handeln, das in Situationen stattfindet [...]“ (Luhmann, 1991, S. 253). Und diese Situation sollte eben nicht der imaginierte Geschichtsunterricht in der Schule sein, sondern der reale Hörsaal in der Universität. Beim *Doing* Geschichtsdidaktik ging es um die Studierenden und ihr historisches Denken. So stand nicht die „Vermittlung“ geschichtsunterrichtlichen „Handwerkszeugs“ im Zentrum, sondern es ging um das Kennenlernen und Erfahren des „geschichtsdidaktischen Blicks“ (Seidenfuß, 2018, S. 178), der *Professionals* in den verschiedenen geschichtskulturellen Handlungsfeldern neue Perspektiven bietet und es ihnen ermöglicht (Heuer, Körber, Schreiber & Waldis, 2019), „Geschichte als Inhalt und Ziel von Lehren und Lernen“ (Rüsen, 2020, S. 60) zu problematisieren. In dieser Perspektive sollte in der Einführung also nicht gelernt werden, wie Geschichte in der Praxis des Geschichtsunterrichts zu lehren sei, sondern vielmehr thematisiert werden, was wir tun, wenn wir historisch Denken bzw. Lehren und Lernen, wie Geschichte im Modus historischen Erzählens von und für jemanden entsteht, warum wir wie Geschichte haben und zu welchem Zweck. Anhand unterschiedlicher geschichtskultureller Manifestationen drehte es sich immer wieder um die zentralen geschichtsdidaktischen Fragen, ob, was und wie in einer konkreten Situation *historisch* gelernt wird oder werden kann (Bräuer, 2022).

So verstanden, stellt Geschichtsdidaktik also keine Theorie *für* die Praxis des historischen Lehrens und Lernens zur Verfügung, sondern *ist* eine Praxis, die versucht plausible Deutungen und Begründungsmöglichkeiten zu liefern, um ein situiertes Tun als historisches Lehren und Lernen in konkreten Situationen zu sehen. Und diese Praxis des Sehens muss man lernen (Fleck, 1983). Und zwar an der Universität und Hochschule und durch Teilnahme an ihrer wissenschaftlichen Praxis (Heuer, 2021).

„Ich bin gespannt, wie es dann im Berufsleben wirklich sein wird.“

Und diese Praxis ist schwierig und anspruchsvoll, hat eine eigene Sprache, ein eigenes Vokabular und eine eigene Logik. Anders aber als im Handlungsfeld Schule und in der Situation des Geschichtsunterrichts abstrahiert sie jedoch von Einzelfällen und zielt auf das Allgemeine, das historische Denken, Lehren und Lernen.

In der Wahrnehmung der Studierenden ist die Geschichtsdidaktik ein fremdes Land und dieses sollte kartiert werden. Und dafür gibt es Instrumente, Werkzeuge zwar, aber eben keinen geordneten Koffer, aus dem man sich, je nach Entscheidungssituation in der späteren Praxis des Geschichtsunterrichts, bedienen kann. Geschichtsdidaktisches Wissen stellt vielmehr ein „Koordinatensystem“ (Jeismann, 1988, S. 6) dar, das Orientierung ermöglicht, in und mit dem man sich positionieren kann und muss, wenn man Geschichte als Sinnbildung im Modus historischen Erzählens, als historisches Denken, verstehen und – etwa im Geschichtsunterricht – im Modus der Einlassung kompetent ermöglichen will.

Die Praxis der Geschichtsdidaktik unterbreitet also „Deutungsangebote“ (Radtke, 2004, S. 130), um die verschiedenen geschichtskulturellen Praktiken als Ermöglichungen historischer Bildung deuten und orientieren zu können: *„Für mich hat diese Lehrveranstaltung deutlich gemacht, worum es sich bei Geschichte und dem damit verbundenen Lehren eigentlich handelt und uns mehrere Sichtweisen gegeben, welche wir für uns auswerten und an denen wir uns als zukünftige Lehrerinnen und Lehrer orientieren können“* (P. P. 2021/2022).

Aber auch diese Angebote sind symbolische Ordnungen, die von jemanden für jemanden gemacht wurden, Handlungen strukturieren und subjektivierenden Charakter haben. Das heißt aber auch, dass sie selbst historisch sind, also veränderlich und veränderbar. Je nach Situation. Dies erfordert geschichtsdidaktische Reflexion, Reflektiertheit und Reflexivität, die nach den Bedingungen der jeweiligen Ordnungen fragt und Übersetzungen sowie Relationierungen verlangt (Körper, Heuer & Schreiber, 2023).

Geschichtslehrer*innenbildung vollzieht sich dann im doppelten Zwischenraum. Zwischen der Praxis der Geschichtsdidaktik *und* der Praxis des Geschichte-Lehrens im Handlungsfeld Schule, gleichzeitig aber auch im Raum zwischen einem individuell erfahrenen Nicht-Mehr und Noch-Nicht. Irritationen und Ungewissheiten, die sich aus diesen Übergangserfahrungen ergeben, sind Effekte der Relationierung zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht und gehören zur individuellen Professionalisierung als Geschichtslehrperson konstitutiv dazu. Perspektivendifferenz stellt damit die notwendige Voraussetzung dar, sich selbst in Zeit und Raum zu positionieren, bei aller Unsicherheit, den eigenen Platz zu finden. *„In der Zukunft nehmen also die Gegensätze weiter zu – Praxisnähe und gleichzeitiges Durchdenken*

der Geschichtsdidaktik von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus lässt sich vermutlich nur schwer verbinden“ (T. G. 2021).

Universitäre Geschichtslehrer*innenbildung vollzieht sich in den Modi der einlassenden Distanzierung und distanzierenden Einlassung zugleich. Einlassen auf das Sehen der Geschichtsdidaktik und das gleichzeitige Distanzieren von den gemachten Erfahrungen und Erwartungen, aber auch von jenen der wissenschaftlichen Disziplin und seinen symbolischen Ordnungen. Auch das meint „reflektierte Fachlichkeit“ (Meister & Hericks, 2021) im Kontext der Bildung eines professionellen Habitus: „Morgen ist an der Zeit, dass ich die Ebene hinter dem Geschichtsunterricht hinterfrage und auch die Geschichtsdidaktik kritisiere, durchdenke und reflektiere“ (T. G. 2021).

Literatur

- Autor:innengruppe AEDiL (2022). Öffnung der Blackbox Hochschullehre durch kollaborative Autoethnografie. In D. Meyer, J. Reuter & O. Berli (Hrsg.), *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis* (S. 107-125). Bielefeld: Transcript.
- Barsch, S. & Barte, B. (Hrsg.) (2021). *Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. & Plessow, O. (Hrsg.) (2020). *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* Münster: LIT-Verlag.
- Bräuer, B. (2022). Reflektiertes und orientierungswirksames historisches Denken als geschichtsdidaktisches Ziel. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 93-107). Wiesbaden: Springer.
- Fleck, L. (1983). Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im Allgemeinen. In L. Schäfer & Th. Schnelle (Hrsg.), *Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze* (S. 59-83). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hartung, O., Krebs, A., Fastlabend, D. & Meyer-Hamme, J. (2021). Der steinige Weg vom Wissen zum Können: Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Praxis bei der Betreuung zukünftiger Geschichtslehrkräfte in Langzeitpraktika. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 63–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Hericks, U. & Meister, N. (2020). Das Fach im Lehramtsstudium: theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung. Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 3-17). Wiesbaden: Springer.
- Heuer, C. (2020). Die Praxen der Geschichtslehrer*innenbildung. Für eine praxistheoretische Diskussion (nicht nur) geschichtsdidaktischer Wissensordnungen. In S. Barsch & O. Plessow (Hrsg.), *Universitäre Praxisphasen im Fach Geschichte – Wege zu einer Verbesserung der Lehramtsausbildung?* (S. 29-50). Münster: LIT-Verlag.

- Heuer, C. (2021). Mehr Fälle, Irritationen und Reflexivität. Bildungstheoretische Perspektiven für eine geschichtsdidaktisch profilierte Lehrer*innenbildung. In M. Sauer & F. Runge (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Hochschullehre. Strukturen-Konzepte-Methoden* (S. 34-50). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Heuer, C. & Seidenfuß, M. (2021). Geschichtslehrer*innenbildung anders denken! Überlegungen zum Verhältnis von Disziplin und Profession. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen* (S. 241-260). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Heuer, C., Körber, A., Schreiber, W. & Waldis, M. (2019). GeDiKo – Professionstheoretische Überlegungen zur Modellierung geschichtsdidaktischer Kompetenzen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17, 99-113.
- Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In G. Schneider (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (S. 1-24). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Körber, A., Heuer, C. & Schreiber, W. (2023 i. V.). *Geschichtsdidaktische Kompetenzen – ein Strukturmodell*. Wiesbaden: Waxmann.
- Kanert, G. (2014). *Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luhmann, N. (1991). Theorie als Praxis. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (6. Aufl.) (S. 253-267). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Leo, P. (2008). Zehn Jahre theorieabhängig. Ein Erfahrungsbericht. In J. Hacke & M. Pohlig (Hrsg.), *Theorie in der Geschichtswissenschaft. Einblicke in die Praxis des historischen Forschens* (S. 199-217). Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayer, U. & Pandel, H.-J. (1978). Was ist das eigentlich: „Implikationszusammenhang“ – „Interdependenz“ – „Komplexität“? Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. *Geschichtsdidaktik*, 3 (2), 152-166.
- Meister, N. & Hericks, U. (2021). Reflektierte Fachlichkeit und doppeltes Praxisverständnis. Studienkonzeptionelle Grundlagen und ihre Umsetzung. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 147-162). Münster: Waxmann.
- Nitsche, M. (2021). Ansätze und Methoden der Professionsforschung in Geschichte. In S. Barsch & B. Barte (Hrsg.), *Motivation – Kognition – Reflexion: Schlaglichter auf Professionalisierungsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Geschichtslehrpersonen* (S. 18-35). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Paulus, D., Gollub, P. & Rothland, M. (2022). „Mir hat das wissenschaftliche Wissen hingegen sehr geholfen ...“. (Inklusionsbezogene) Reflexionen von Praxissemester-Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis. In M. Veber, P. Gollub, S. Greiten & T. Schkade (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung* (S. 54-73). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Radtke, F.-O. (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 99-149). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Rüsen, J. (2020). *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte* (2. Aufl.). Berlin: LIT.
- Sauer, M. (2021). Geschichtsdidaktische Hochschullehre. Perspektiven der Forschung und des innerdisziplinären Diskurses. In M. Sauer & F. Runge (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Hochschullehre. Strukturen – Konzepte – Methoden* (S. 5-21). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Sauer, M. & Runge, F. (Hrsg.). (2021). *Geschichtsdidaktische Hochschullehre. Strukturen – Konzepte – Methoden*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Seidenfuß, M. (2018). Adressatenorientierung im geschichtsdidaktischen Blick. In C. Kuchler & A. Sommer (Hrsg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht* (S. 173-183). Hohengehren: Schneider.
- Scheid, C. & Wenzl, Th. (Hrsg.) (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Scheunpflug, A., Welsler, S. & Wiernik, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290-295). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schreiber, F., Cramer, C. & Randak, M. (2022). Aufgaben und Verortungen der Fachdidaktik in wissenschaftlicher Literatur. Systematische Annäherung an den Begriffsgebrauch. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40 (1), 97-110.
- Walz, R. (1995). Geschichtsbewusstsein und Fachdidaktik. Eine Kritik der didaktischen Konzeption von Jörn Rüsen und Hans-Jürgen Pandel. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 46, 306-321.

Christian Heuer, Dr. phil. habil., Universitätsprofessor
am Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik
der Karl-Franzens-Universität Graz.

Arbeitsschwerpunkte:
Theorie der historisch-politischen Bildung,
Orte und Medien der Geschichtskultur,
Pragmatik des historischen Lehrens und Lernens,
domänenspezifische Professionalisierungsforschung

christian.heuer@uni-graz.at



04

*Michael Himmelsbach,
Manuela Gamsjäger
und Sonja Lenz*

Kohärenz der schulischen
Praxisphasen in der Sekundar-
stufenlehrer*innenbildung

Wissen mündet nicht unmittelbar im praktischen Können (z. B. Neuweg, 2022) und daher wurden in Österreich im Sekundarstufenlehramt im Zuge der Pädagog*innenbildung NEU (Braunsteiner & Spiel, 2019) die Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) als zentrales Element eingeführt. In diesem Praxismodell werden bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Phasen verknüpft. Allerdings schafft eine curriculare Ausgestaltung allein noch keine inhaltliche Kohärenz innerhalb der unterschiedlichen Ausbildungsteile (Cramer, 2020, S. 270). Um „elementare Handlungsfähigkeit“ (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016, S. 90) zu erlangen, ist es folglich notwendig, in einem hybriden Raum oder „third space“ (Leonhard et al., 2016, S. 81) die jeweils spezifischen Logiken von Wissenschafts- bzw. Schulpraxis mittels eines meta-reflexiven Akts (Cramer, 2020, S. 271) aufeinander zu beziehen. Da organisationale Rahmenbedingungen die Wahrnehmung und Bildung informell-individueller Kohärenz unterstützen können (Cramer, 2020, S. 271), wird am Standort Linz in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und in den Schulpraktika mit verbindlichen Rahmenkonzepten (Zentrum PPS, 2022) gearbeitet, die curricular festgelegte Lerninhalte näher ausdifferenzieren aber trotzdem eine persönliche Schwerpunktsetzung erlauben. Diese wurden gemeinsam von Vertreter*innen aller beteiligten Hochschulen ausgearbeitet und darin werden unter anderem verbindliche Arbeitsaufträge festgelegt, die die Studierenden in Verbindung mit der Schulpraxis erfüllen müssen. Dies schafft Verbindlichkeiten für die beteiligten Personen an verschiedenen Hochschulen und den Lehrkräften an den Praxisschulen. Diese Rahmenkonzepte werden jährlich überarbeitet, an den beteiligten Hochschulen disseminiert und an die Praxispädagog*innen (PP; Lehrkräfte, welche Studierende in den Praxisphasen begleiten), zusammen mit weiteren organisatorischen Informationen, per E-Mail versandt. Mit einem Entwicklungsportfolio (welches allerdings nicht Gegenstand dieses Beitrages sein soll) wird ein weiteres Instrument zur Stärkung der Kohärenz am Standort Linz eingesetzt (Himmelsbach, 2021). In diesem wird festgehalten, dass die jeweiligen Lehrveranstaltungsleiter*innen zu allen Arbeitsaufträgen eine schriftliche Rückmeldung geben müssen. Über diese Rückmeldung erfolgt ein „Rückgriff“ auf die Schulpraxis (Leonhard et al., 2016, S. 91), zudem werden die Erfahrungen der Schulpraxis in den Begleitlehrveranstaltungen reflektiert. In der Schulpraxis unterstützen wiederum die PP die Studierenden bei der Reflexion der gemachten Beobachtungen

und Erfahrungen sowie bei eigenen Unterrichtsauftritten mittels Vor- und Nachbesprechungen.

Bisherige empirische Untersuchungen bestätigen, dass Studierende die Kohärenz zwischen Hochschule und Praxis insgesamt gut bewerten (Gamsjäger, Himmelsbach & Lenz, 2022). Zudem scheint eine hohe Kohärenz die subjektive Wahrnehmung von Lerngelegenheiten in der Praxis zu fördern (ebd.). Allerdings ist bislang wenig über die Perspektive der PP zur Herstellung von Kohärenz im Rahmen der PPS bekannt. Im vorliegenden reflektierten Praxisbericht gehen wir daher auf Basis zweier empirischer Erhebungen näher darauf ein, inwieweit Studierende *und* PP am Standort Linz eine Kohärenz zwischen schulpraktischen Phasen und hochschulischer Begleitung wahrnehmen. Zudem leiten wir Implikationen für die Ausgestaltung der PPS, aber auch für die Zusammenarbeit der handelnden Personen ab.

Methodisches Design

Im Mai 2022 wurde in allen 45 bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen des Bachelorstudiums ein quantitativer Online-Fragebogen in Anlehnung an ein bestehendes Evaluierungskonzept (Himmelsbach, Gamsjäger & Lenz, 2022) an Studierende übermittelt (n=518 Studierende nach Bereinigung des Datensatzes wie z. B. Ausschluss von abgebrochenen Fragebögen; Personen, die kein Praktikum besucht haben, Rücklaufquote 77,5%). Die teilnehmenden Studierenden sind zwischen 18 und 48 Jahre alt (Median = 21,5 Jahre). 30% der Befragten sind männlich, 69% weiblich und 1% divers/anders. Im 1. Studienjahr befinden sich 154 Studierende, 161 Studierende sind im 2. Studienjahr, 96 im 3. Studienjahr und 85 Personen im 4. Studienjahr oder höher. Die häufigsten Fächer der teilnehmenden Personen sind Englisch (32%), Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung (26%), Mathematik (24%), Deutsch (21%) und Biologie und Umweltkunde (21%). Die Praktika finden in unterschiedlichen Schultypen statt (62% MS, 36% AHS/BHS, 2% andere). Die Stichprobe ist mit der Grundgesamtheit der Studierenden am Standort Linz annähernd vergleichbar. Im Anschluss an die Studierendenerhebung wurde ein Online-Fragebogen an 357 Praxispädagog*innen versandt, welche im Sommersemester 2022 ein Praktikum betreuten. Die Rücklaufquote liegt nach Bereinigung bei 49% (n=175; 75% weiblich, 24% männlich, 1 Person divers/anders). 13% der PP ha-

ben unter 10 Jahre Unterrichtserfahrung, 18% haben zwischen 10 und 14 Jahre Unterrichtserfahrung, 38% zwischen 15 und 29 Jahre und 31% unterrichten bereits mehr als 30 Dienstjahre. Knapp die Hälfte der teilnehmenden PP absolvierte den aktuellen Hochschullehrgang zur Ausbildung als PP, 70 Personen verfügen über Ausbildungen aus früheren Systemen (z. B. PH, JKU, UFG). 32 der teilnehmenden PP haben keine Ausbildung als PP oder Mentor*in absolviert. (In dieser Kategorie waren Mehrfachnennungen möglich.) Für den Beitrag werden folgende Skalen (1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu) verwendet:

Kohärenz: In Anlehnung an Rühl, Förster, Strauß, Kaspar und König (2016) und Ergebnissen aus bisherigen Erhebungswellen (Himmelsbach, Gamsjäger & Lenz, 2022) wurde die inhaltliche Verzahnung im Sinne des Relationierungskonzepts zwischen bildungswissenschaftlicher Begleitlehrveranstaltung und Praktikum mittels 7 Items erhoben (siehe Tab. 1; Cronbachs $\alpha = .90$ für Studierendenerhebung, $\alpha = .93$ für PP-Erhebung).

Sinnhaftigkeit: Um die Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge zu erheben, wurden 6 selbstkonstruierte Items eingesetzt, die sowohl den Studierenden (subjektive Einschätzung) als auch den PP (externe Einschätzung) vorgelegt wurden (siehe Tab. 2; Cronbachs $\alpha = .91$ für Studierendenerhebung, $\alpha = .90$ für PP-Erhebung).

Rückmeldungen: Die Einschätzung der Studierenden bezüglich der schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen der Lehrveranstaltungsleiter*innen zu den gestellten Arbeitsaufträgen aus den Begleitlehrveranstaltungen wurde mit 3 Items ($\alpha = .90$) erhoben. (Beispielitem: „Die Rückmeldung hat mir dabei geholfen mein Handeln richtig einzuschätzen.“)

Offenes Feedback: Die PP wurden in ihrem Fragebogen um ein Feedback gebeten.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse der subjektiv wahrgenommenen Kohärenz für die Studierenden und die PP dargestellt. Es zeigt sich, dass Studierende die Kohärenz der Praktika und der Begleitlehrveranstaltung höher bewerten als in bisherigen Erhebungswellen berichtet (Gamsjäger, Himmelsbach & Lenz, 2022). Zudem ist diese Einschätzung deutlich höher ausgeprägt als bei den PP.

Tab. 1 Kohärenz der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung und des Praktikums aus Sicht von Studierenden und PP (*Items und Ergebnisse kursiv*)

In der/Durch die Begleitlehrveranstaltung ...	MD MW SD
habe ich mich gut auf das Praktikum vorbereitet gefühlt. <i>Die Studierenden werden durch die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet.</i>	5,0 4,23 1,54 4,0 3,61 1,42
waren die Inhalte auf das Praktikum zugeschnitten. <i>Die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung waren auf die Inhalte des Praktikums zugeschnitten.</i>	5,0 4,30 1,52 3,5 3,49 1,35
wurde das Praktikum inhaltlich aufbereitet. <i>In der Begleitlehrveranstaltung wurden die Inhalte des Praktikums aufbereitet.</i>	4,0 4,13 1,61 4,0 3,52 1,42
wurde meine Handlungsfähigkeit im Praktikum erweitert. <i>Die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung haben die Handlungsfähigkeit der Studierenden im Praktikum erweitert.</i>	5,0 4,42 1,48 3,5 3,49 1,35
haben wir Lerngelegenheiten des Praktikums reflektiert. <i>Im Praktikum haben wir die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung reflektiert.</i>	5,0 4,42 1,58 4,0 3,52 1,42
habe ich offene Fragen aus dem Praktikum in einer übergeordneten Perspektive betrachtet. <i>Die Begleitlehrveranstaltung hat den Studierenden geholfen, offene Fragen aus dem Praktikum in einer übergeordneten Perspektive zu betrachten.</i>	5,0 4,36 1,59 3,0 3,37 1,35
wurden für mich zentrale Themen (z. B. Classroom Management, Leistungsbeurteilung, Differenzierung, ...) besprochen. <i>In den Begleitlehrveranstaltung wurden neben Unterrichtsplanung/Didaktik auch andere zentrale Themen (z. B. Classroom Management, ...) vermittelt.</i>	6,0 5,07 1,31 4,0 3,47 1,47

Beispielsweise geben 88% der Studierenden an, dass zentrale Themen wie Classroom Management, Leistungsbeurteilung oder Differenzierung in der Begleitlehrveranstaltung besprochen wurden (Antwortmöglichkeit 4 oder höher), während dies nur 54% der PP wahrnehmen. Dies könnte daran liegen, dass PP die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung weniger gut einschätzen können, da im offenen Feedback deutlich wird, dass die PP wenig Informationen zu den Inhalten der hochschulischen Lehrveranstaltungen haben (von 109 offenen Antworten bezogen sich 34 auf fehlende Informationen zur

Begleitlehrveranstaltung). Insbesondere bei den letzten vier Fragen weist die hohe Mittelwertdifferenz darauf hin, dass der Theorie-Praxis-Transfer aus Sicht der PP noch nicht gut gelingt. Die signifikante Mittelwertdifferenz des Items „*In den Begleitlehrveranstaltungen wurden neben Unterrichtsplanung/Didaktik auch andere zentrale Themen (z. B. Classroom Management, ...) vermittelt.*“ weist zudem darauf hin, dass Studierende die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung zwar als bedeutsam für die Praxis erkennen, dies aber noch nicht zwingend in Handlungskompetenz mündet.

Tab. 2 Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge. Der Wortlaut der Items war für Studierende und PP (*Ergebnisse* kursiv) gleich.

	MD MW SD
Die Arbeitsaufträge sind sinnstiftend.	4,0 4,20 1,52 4,0 3,90 1,26
Die Arbeitsaufträge waren für Studierende gut zu bewältigen.	5,0 4,74 1,31 4,0 4,36 1,25
Die Arbeitsaufträge wurden mit mir besprochen.	5,0 4,87 1,38 3,0 3,26 1,70
Die Arbeitsaufträge haben die Studierenden angeregt, näher über die Aufgaben einer Lehrperson nachzudenken.	5,0 4,51 1,54 4,0 3,81 1,55
Die Arbeitsaufträge haben die Studierenden in ihrer Entwicklung als Lehrperson unterstützt.	5,0 4,52 1,49 4,0 3,75 1,41
Die Arbeitsaufträge haben das Handlungsrepertoire der Studierenden als Lehrperson erweitert.	5,0 4,55 1,50 4,0 3,72 1,40

Die Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge (siehe Tab. 2) wurde von den Studierenden ebenfalls deutlich höher bewertet als von den PP (vgl. insbesondere Item 3 „*Die Arbeitsaufträge wurden mit mir besprochen.*“). Dies könnte dadurch erklärt werden, dass das Besprechen der Arbeitsaufträge in den Rahmenkonzepten eher als Aufgabe der Begleitlehrveranstaltungen festgehalten ist und die PP nach eigener Auskunft die Inhalte der Begleitlehrveranstaltungen kaum kennen. Allerdings verweisen die hohen Standardabweichungen bei diesem Item auf erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Praktika. Die insgesamt eher hohen Mittelwerte zeigen, dass die Arbeitsaufträge aus

Sicht der Studierenden und – wenn auch in geringerer Ausprägung aus Sicht der PP – für die Studierenden gut bewältigbar sind und die Entwicklung der Studierenden unterstützen. Allerdings werden sie als weniger sinnvoll eingeschätzt.

Die Studierenden wurden auch nach der Qualität der Rückmeldungen zu ihren Arbeitsaufträgen befragt (siehe Abb. 1). Dabei zeigt sich, dass die Rückmeldungen der Lehrveranstaltungsleiter*innen aus Sicht der Studierenden als überwiegend förderlich angesehen werden und den Studierenden helfen, ihr Handeln richtig einzuschätzen, eine bessere Lehrkraft zu werden und auch das Handeln im Praktikum theoretisch einordnen zu können.

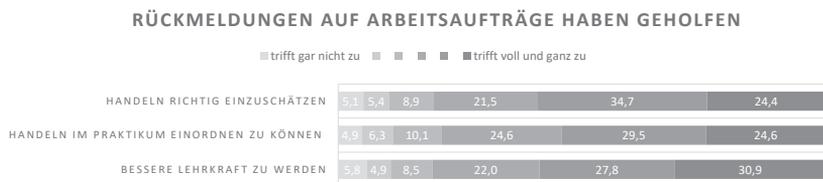


Abb. 1 Einschätzung der Studierenden bezüglich der Rückmeldungen auf ihre Arbeitsaufträge (prozentuelle Häufigkeiten).

In der Studierendenbefragung korrelieren zudem die drei angeführten Skalen Kohärenz, Sinnhaftigkeit und Rückmeldungen stark miteinander. Der Pearson-Korrelations-Koeffizient ist für Kohärenz und Sinnhaftigkeit mit $r=.59$, $p<.001$ am größten, aber auch die Rückmeldung auf die Arbeitsaufträge korreliert hochsignifikant mit der Kohärenz ($r=.43$, $p<.001$) und der Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge ($r=.47$, $p<.001$). Bei den PP beträgt die Korrelation zwischen Kohärenz und Sinnhaftigkeit $r=.71$, $p<.001$.

Implikationen für die Ausbildung

Studierende nahmen im Sommersemester 2022 eine hohe Kohärenz zwischen der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung und dem Schulpraktikum wahr. Dies lässt darauf schließen, dass die Rahmenkonzepte und die abgestimmten Arbeitsaufträge wirksam sind, um inhaltliche Kohärenz herzustellen. Nachdem die subjektiv

wahrgenommene Kohärenz stark mit der selbst eingeschätzten Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge korreliert, sollte diese Verzahnung weiter gestärkt und ausgebaut werden. Die niedrigere Einschätzung der PP bezogen auf die Arbeitsaufträge und darüber, ob die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet, weist darauf hin, dass der Kontakt von Lehrpersonen an der Hochschule mit den PP forciert werden sollte (112 von 140 PP hatten keinen Kontakt zu den Lehrenden). Da bei den PP weder der Qualifikationsgrad noch das Dienstjahr mit der wahrgenommenen Kohärenz korrelieren, muss es darüber hinaus aber auch das Ziel von Fortbildungen bzw. Informationsveranstaltungen sein, verstärkt über die hochschulischen Inhalte zu informieren und damit eine Schnittstelle zwischen PP und den hochschulischen Lehrveranstaltungsleiter*innen zu implementieren. Um diese Schnittstelle zu überbrücken, erscheint es auch als günstig, einen persönlichen Kontakt zwischen den PP und den jeweiligen LV-Leiter*innen herzustellen beispielsweise über gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und Informationsangebote oder durch die Bereitstellung von best-practice Beispielen aus der Betreuung. Die Arbeitsaufträge selbst werden sowohl von Studierenden als auch von PP als sinnstiftend erachtet. Dennoch schätzen die PP die Wirksamkeit der Aufträge für die Professionalisierung der Studierenden geringer ein als die Studierenden selbst. Dies könnte daran liegen, dass die „theoretisch“ vermittelten Inhalte in der Praxis nicht unmittelbar sichtbar werden und ein gemeinsamer Austausch z. B. durch Lesson Studies forciert werden sollte. Anzudenken wäre zudem, Rückmeldungen zu den Arbeitsaufträgen auch von den PP einzuholen, um die Kohärenz zu verstärken. Darüber hinaus müssen weitere zentrale Themen (wie z. B. Classroom Management) stärker in den Rahmenkonzepten der Praktika verankert werden (bspw. durch Fallarbeit als handlungsentlastende, reflexive Methode), damit die theoretische Vermittlung auch in praktischer Handlungskompetenz mündet.

Literatur

- Braunsteiner, M. & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *Pädagoginnenbildung – Festschrift für Andreas Schnider*. Heiligenkreuz: Be&Be.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269-279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Gamsjäger, M., Himmelsbach, M. & Lenz, S. (2022). Lerngelegenheiten in der Schulpraxis. Evaluation der Pädagogisch Praktischen Studien am Standort Linz, Cluster Mitte. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 179-198). Münster: Waxmann.
- Himmelsbach, M. (2021). Das Linzer Entwicklungsportfolio. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 72-86.
- Himmelsbach, M., Gamsjäger, M. & Lenz, S. (2022). *Der Einfluss von Praktika auf den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrpersonen*. Verfügbar unter [https://forschungvernetzen.oefeb.at/\[22.02.23\]](https://forschungvernetzen.oefeb.at/[22.02.23])
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79-98.
- Neuweg, G. (2022). *Lehrerbildung – Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Rühl, A.-M., Förster, S., Strauß, S., Kaspar, K. & König, J. (2016). *Hochschulweites Bildungsmonitoring. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalendokumentation*. Universität Köln. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/316855969_Skalendokumentation_Bildungsmonitoring_Zukunftsstrategie_Lehrerinnenbildung_T1_Universitat_zu_Koln/link/591449314585152e199d0d7b/download [22.02.2023].
- Zentrum PPS (2022). *Pädagogisch Praktische Studien Linz. Konzepte und Formulare*. Verfügbar unter https://www.lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/sekundarstufe_allgemeinbildung/pps_linz/ [22.02.2023].

Michael Himmelsbach, DI Mag. Dr., Senior Lecturer
an der Abteilung für Bildungsforschung,
Johannes Kepler Universität Linz.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenaus- und fortbildung,
Kompetenzerwerb in schulpraktischen Phasen,
Portfolioarbeit



michael.himmelsbach@jku.at

Manuela Gamsjäger, Dr., Professorin
für Bildungswissenschaften an der PH Oberösterreich,
Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien
am Standort Linz.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Demokratieverziehung,
Partizipation



manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at

Sonja Lenz, Mag., Senior Lecturer
an der Abteilung für Bildungsforschung,
Johannes Kepler Universität Linz.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenaus- und -fortbildung,
Neue Lehr- und Lernformen



sonja.lenz@jku.at

05

*Kristina Gerhard,
Daniela Jäger-Biela,
Kerstin Darge
und Johannes König*

Lernendenfeedback
für Lehramtsstudierende
im Praxissemester.
Digital-gestütztes Lernen
im CAP-Projekt

Für (angehende) Lehrkräfte ist Schüler*innenfeedback zum gehaltenen Unterricht bedeutsam (Hattie, 2018). So kann das Feedback in Praxisphasen während der Lehramtsausbildung u. a. im Hinblick auf die Entwicklung von Unterrichtsqualität, die Reflexion des Unterrichts und die Weiterentwicklung des professionellen Handelns genutzt werden (Hascher, Baillod & Wehr, 2004). Bislang ist der Einsatz von Evaluationsinstrumenten zum Zweck einer systematischen Rückmeldung durch Lernende im Rahmen der Praxisphasen der Lehrer*innenausbildung allerdings selten (Clausen & Göbel, 2020; Neuber, 2021). Hier knüpft das Projekt „Digital-gestütztes Lernen im Praxissemester“ (Criterion-related and digitally-enabled learning to practice and reflect, CAP)¹ an, das seit 2022 an der Universität zu Köln im Handlungsfeld Qualitätssicherung (QS) der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)² realisiert wird. Das CAP-Projekt ermöglicht das digital-gestützte Einholen von Schüler*innenfeedback und unterstützt dadurch die Studierenden in einer kriteriengeleiteten Reflexion ihres Unterrichts während der Praxisphasen. So werden entscheidende Lernprozesse in Praxisphasen angeregt. Als Kriterien zur Reflexion werden Merkmale der Unterrichtsqualität genutzt, die durch etablierte Erhebungsinstrumente erfasst werden (Helmke, Helmke, Lenske, Pham, Praetorius, Schrader & Ade-Thurow, 2016; Lenske, Schrader & Helmke, 2013). Die Schüler*innen werden zur Umsetzung von vier Dimensionen der Unterrichtsqualität befragt: (1) effizientes Klassenmanagement, (2) lernförderliches Klima und Motivierung, (3) Klarheit und Strukturiertheit sowie (4) kognitive Aktivierung und Förderung. Zentral sind dabei zwei Fragen: 1) Wie akzeptieren und nutzen angehende Lehrkräfte das digital-gestützte Schüler*innenfeedback und für wie hilfreich erachten sie das Instrument? 2) Inwiefern steht die durch die Schüler*innen beurteilte Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit den Kompetenzen (z. B. dem pädagogischen Wissen) oder mit den beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehramtsstudierenden?

- 1 Weiterführende Informationen zum CAP-Projekt sowie Materialien: <https://zus.uni-koeln.de/das-ist-zus/qualitaetssicherung/makroebene/infos-fuer-studienteilnehmerinnen/cap>
- 2 Das Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1515 (2015-2018) und 01JA1815 (2019-2023) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. ZuS: <https://zus.uni-koeln.de/>

Bedeutung von Schüler*innenrückmeldungen

Das Praxissemester stellt in der Lehramtsausbildung in Bezug auf die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften eine bedeutsame Phase dar (Gröschner & Hascher, 2018; König, Rothland & Schaper, 2018). In Nordrhein-Westfalen ist das Praxissemester in die lehramtsbezogenen Masterstudiengänge der Universitäten mit einer fünfmonatigen Praxisphase verankert und wird von den Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und den Schulen verantwortet (Neuber, 2021).

Studierende können im Praxissemester ihr im Studium erworbenes bildungswissenschaftliches sowie fach- und fachdidaktisches Wissen anwenden. Dabei stellen die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht bedeutsame Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für Studierende dar (Göbel & Neuber, 2022; MSW, 2016). Das Ziel der Reflexion des eigenen Unterrichts erfordert, dass angehende Lehrkräfte im Praxissemester Rückmeldungen zu ihren unterrichtlichen Handlungen und Interaktionen mit Schüler*innen erhalten – in der Regel von Mentor*innen in Form eines individuellen Feedbacks. Da Sichtweisen der unterrichteten Schüler*innen als valide Informationsquelle für Merkmale von Unterrichtsqualität gelten (Fauth, Göllner, Lenke, Praetorius & Wagner, 2020; König, Wagner & Valtin, 2011), bietet es sich für die Reflexion von Unterricht an, auch die Einschätzung der Lernenden zu erfragen. Solche Lernendenfeedbacks können die Perspektive der Studierenden auf den Unterricht anreichern und unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse anregen (Fauth et al., 2020; Göbel & Neuber, 2022; Hascher et al., 2004). Grundsätzlich scheinen Studierende die Nutzung von Schüler*innenrückmeldungen zu befürworten (Göbel & Neuber, 2022), schätzen diese jedoch verglichen mit den Rückmeldungen der Praktikumslehrkräfte als weniger bedeutsam ein und holen sich in der Praxisphase auch seltener Schüler*innenrückmeldungen ein (Hascher et al., 2004). Neuber und Göbel (2021) zeigen in einer Interviewstudie, dass Schüler*innenrückmeldungen den Studierenden mehr Sicherheit im Unterrichtshandeln geben und die Beziehung der Studierenden mit Schüler*innen stärken können. Insbesondere Unterrichtsaspekte, die aus Schüler*innensicht als weniger gelungen eingestuft wurden, waren für die angehenden Lehrkräfte während ihrer Reflexion von Handlungsalternativen hilfreich. Zur Entwicklung von Unterrichtsqualität durch Feedback bedarf es

aus methodischer Sicht Instrumente, mit denen möglichst objektive, reliable und valide Informationen erhoben werden sowie Strategien, um die erhobenen Daten adäquat für Veränderungen nutzen zu können (Wisniewski & Zierer, 2017). Dies gelingt mithilfe von Fragebögen, die auf Basis von Forschungsergebnissen zur Lernwirksamkeit entwickelt wurden (z. B. Ferguson & Danielson, 2014; Helmke, Helmke, Lenske, Pham, Praetorius, Schrader & Ade-Thurow, 2018; Wisniewski & Zierer, 2020).

Durchführung von CAP

CAP beinhaltet drei Komponenten. Vor Beginn des Praxissemesters nehmen die Studierenden an einer Befragung teil (Komponente 1, obligatorisch). Erfragt werden u. a. soziodemographische Angaben, Angaben zu Einstellungen und der Kompetenzstand zum pädagogischen Wissen (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Zu Beginn des Praxissemesters bitten die Studierenden die Schulleitung der Schule, an der sie ihr Praxissemester absolvieren, um eine Einverständniserklärung zur Teilnahme an CAP. Während des Praxissemesters holen sich die Studierenden mindestens vier Mal digitalisiertes Schüler*innenfeedback mittels mobiler Endgeräte (z. B. Smartphone oder Tablet) ein (Komponente 2, obligatorisch). Dazu verwenden die Studierenden die Evaluationssoftware EvaSys³ der Universität zu Köln. Praktisch bedeutet dies, dass die Studierenden den Schüler*innen einen QR-Code oder Link zum Feedbackbogen bereitstellen, dabei können sie zwischen einem Bogen für angehende Grundschullehrkräfte sowie Lehrkräfte mit dem Lehramt sonderpädagogischer Förderbedarf und einem Bogen für die Sekundarschullehrkräfte auswählen. Die Schüler*innen geben digital ihr Lernendenfeedback zu den vier Dimensionen der Unterrichtsqualität (Helmke et al., 2016; Lenske et al., 2013) und bewerten zusätzlich die Lernsituation insgesamt anhand eines in ZuS entwickelten Instrumentes. So erhalten die Schüler*innen verschiedene Items mit Aussagen zur Situation im Unterricht und bewerten diese anhand einer vierstufigen Likert-Skala. Bei einer Teilnahme von mindestens

3 Weiterführende Informationen zur Evaluationssoftware EvaSys: <https://portal.uni-koeln.de/subportale/qualitaetsmanagement-lehre-studium/evaluation-kennzahlen/evaluationssoftware-evasys>

fünf Lernenden an der einzelnen Befragung erhalten die Studierenden automatisch und zeitgleich eine standardisierte Auswertung auf Item-Ebene. Parallel zur Befragung der Schüler*innen füllen die Studierenden zu Dokumentationszwecken einen Studierendenbogen aus, sodass es für das ZuS-Team möglich ist, das Lernendenfeedback in Bezug auf Fächer oder befragte Jahrgänge zu analysieren. Zudem können die Studierenden Unterrichtsplanungsskizzen zu je einer Stunde, in der Lernendenfeedback eingeholt wurde, einreichen (Komponente 3, optional).

Mehrwert von CAP für die Studierenden im Praxissemester

Das unmittelbare Aufrufen des Feedbacks unterstützt *adaptives Verhalten der Studierenden beim Unterrichten* wie ein zeitnahes Reagieren auf Verständnisprobleme der Schüler*innen, ein Eingehen auf Unzufriedenheit der Schüler*innen, Verbesserungen anschließender Unterrichtsstunden bzw. unterrichtlicher Sequenzen. Zudem besteht die Möglichkeit, frühzeitig Konfliktpotenziale wahrzunehmen (z. B. Missverständnisse oder Frustrationen bei Schüler*innen). Für ihren weiteren *Professionalisierungsprozess* können die Studierenden das Feedback zur Besprechung mit ihren Mentor*innen bzw. Betreuer*innen nutzen, um so Hilfestellungen für ihre weitere Unterrichtstätigkeit, aber auch für ihre weitere Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit zu erhalten. Das Feedback kann von den Studierenden im Rahmen des Bilanz- und Perspektivgesprächs (BPG) eingebracht werden, um sich bei der schulpraktischen Arbeit im Rahmen des Praxissemesters auszutauschen, sich beraten und unterstützen zu lassen oder alternative Handlungswege zu besprechen. Schließlich können die Schüler*innenrückmeldungen, nach Bereitstellung der Daten vom QS-Team, von den Studierenden für Zwecke *Forschenden Lernens* genutzt werden, das mit der Durchführung des Studienprojekts im Praxissemester oder bei der Anfertigung einer empirischen Abschlussarbeit in der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln curricular vorgesehen bzw. erwünscht ist. Vom QS-Team können die Daten zudem für wissenschaftliche Zwecke genutzt und die Gewinnung neuartiger wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Qualität gehaltenen Unterrichts im Praxissemester zusätzlich unterstützt werden.

Fazit und Ausblick

Mehrwerte der niedrigschwelligen und digital-gestützten Datenerhebung in CAP ergeben sich somit für alle Beteiligten. Studierende müssen sich jedoch als aktive Akteur*innen sehen, da es ihnen obliegt wie intensiv sie sich mit dem Feedback auseinandersetzen.

Bisher deutet sich an, dass es aufwändig ist, Studierende für eine Teilnahme am CAP-Projekt zu gewinnen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Lehramtsstudierende zwar die Einschätzung von Schüler*innen als Lernquelle erkennen, diese im Vergleich zu den Rückmeldungen ihrer Mentor*innen bzw. Praktikumslehrkräfte jedoch als weniger bedeutsam einschätzen (Hascher et al., 2004). Weiterhin ist zu vermuten, dass Studierende vor allem den zeitlichen Mehraufwand hinsichtlich einer Beteiligung an CAP sehen – zusätzlich zu den ohnehin anfallenden Aufgaben im Praxissemester. Zukünftig wird es wichtig sein, den Studierenden gemeinsam mit den Verantwortlichen der Lehrer*innenausbildung den Mehrwert des Schüler*innenfeedbacks aufzuzeigen und sie bei der Teilnahme an CAP verschiedentlich zu unterstützen.

Literatur

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Sekundarstufenehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Clausen, M. & Göbel, K. (2020). Unterrichtsrückmeldungen durch Schüler*innen. *Empirische Pädagogik*, 34(1), 6-10.
- Fauth, B., Göllner, R., Lenske, G., Praetorius, A. & Wagner, W. (2020). Who sees what? Theoretical considerations on the measurement of teaching quality from different perspectives. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 138-155.
- Ferguson, R. & Danielson, C. (2014). How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching. In T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (Hrsg.), *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project* (S. 98-143). San Francisco: Jossey-Bass.
- Göbel, K. & Neuber, K. (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 721-744.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652-664). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223-243.

- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen* (4., überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2016). *EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 6.0*. Verfügbar unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/fragebogen/> [22.09.2022].
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2018). *EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 7.0*. Verfügbar unter www.unterrichtsdiagnostik.info [22.09.2022].
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung – Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Lenske, G., Schrader, F. W. & Helmke, A. (2013): *EMU-Grundschulversion (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik)*. Verfügbar unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/grundschulversion/> [20.07.2022].
- MSW (2016). *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Neuber, K. (2021). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht von Lehramtsstudierenden. Eine mehrperspektivische Analyse der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester*. Münster: Waxmann.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2021). Schülerrückmeldungen zur Anregung von Unterrichtsreflexion und Unterrichtsentwicklung. Erfahrungsberichte von Studierenden im Praxissemester. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zu Chancen und Herausforderungen* (S. 141-165). Wiesbaden: Springer VS.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017). Schülerfeedback ist nicht gleich Schülerfeedback. *PÄDAGOGIK*, 11 (17), 38-42.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2020). Entwicklung eines Online-Fragebogens für Lernenendenfeedback und erste Validierungsschritte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (2), 138-155.

Kristina Gerhard, wiss. Mitarbeiterin
in der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung,
Humanwissenschaftliche Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionelle Kompetenzen,
Lehrer*innenbildung



kristina.gerhard@uni-koeln.de

Daniela Jäger-Biela, Dr.'in, wiss. Mitarbeiterin
in der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung,
Humanwissenschaftliche Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Digitalisierungsbezogene Kompetenzen,
Schul- und Unterrichtsforschung



daniela.jaeger-biela@uni-koeln.de

Kerstin Darge, Dipl.-Päd., Lehrkraft
für besondere Aufgaben
an der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Schulforschung



kerstin.darge@uni-koeln.de

Johannes König, Dr., Professor
an der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zur Lehrer*innenbildung und zum Lehrberuf,
Schulforschung, Unterrichtsforschung



johannes.koenig@uni-koeln.de

06

*Astrid Kohl, Andrea Scheer,
Julia Seyss-Inquart
und Elisabeth Sturm*

Planung als Element
berufspraktischer
Professionalisierung.
Das Praxismodell
der PPH Augustinum

Planung von Unterricht ist ein wesentlicher Aspekt der Expertise und „Ausdruck der professionellen Kompetenz“ von Lehrpersonen (Schmaltz, 2019, S. 91). In der Planung manifestieren sich nämlich „Fachkompetenz, didaktische Kompetenz und pädagogische Kompetenz“, so Wernke und Zierer (2017, S. 10). Während allerdings lange Zeit die Nachbesprechung von Unterrichtssituationen im Fokus der berufspraktischen Professionalisierung im Rahmen der Ausbildung stand, ist aktuell ein Shift in Richtung Unterrichtsplanung zu beobachten (vgl. u. a. Seel & Wohlhart, 2022). Mit der Akzentuierung von Unterrichtsplanung stellt sich im Rahmen der berufspraktischen Professionalisierung nun die Frage, wie der Aufbau von Planungskompetenzen unterstützt werden kann. Konzepte kooperativer Unterrichtsplanung gehen davon aus, dass ko-konstruktive Unterrichts(vor)besprechungen förderliche Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende bieten (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014, S. 338; zur Forschung über kooperative Planungsprozesse siehe u. a. Becker, Waldis & Staub, 2019; Frühwirth, 2020). In der Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen sollen Studierende lernen, Unterricht schüler*innenorientiert und lernwirksam zu planen (vgl. Reusser & Fraefel, 2017, S. 22f). Diese Entwicklungen aufgreifend hat die PPH Augustinum bereits 2015 mit einem innovativen Praxismodell für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe unterschiedliche Formate zur kooperativen Unterrichtsplanung eingeführt. Der Beitrag stellt vor, wie Planungskompetenzen im Praxismodell der PPH Augustinum grundgelegt werden und präsentiert Ergebnisse des Begleitforschungsprojekts *GoProf: Pädagogische Professionalisierung forschend begleiten* (GoProf).

Der Aufbau von Planungskompetenzen im Praxismodell der PPH Augustinum

Zum Aufbau von Planungskompetenzen tragen im Gesamtcurriculum des Bachelorstudiums bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen sowie die berufspraktische Professionalisierung bei, die aus der Schulpraxis und aus hochschulischen Begleitformaten (Fachdidaktische Werkstätten, Reflexionsseminare, Schwerpunktateliers) bestehen. Die zweiphasig konzipierte berufspraktische Professionalisierung an der PPH Augustinum beginnt mit dem dritten Ausbildungssemester. Im Fokus dieser ersten

Phase (3.-5. Semester) stehen Co-Planning&Co-Teaching. Die Studierenden gestalten mit dem*der Ausbildungslehrer*in als Praxisteam an Partnerschulen berufliche Aufgaben und übernehmen gemeinsam Verantwortung für unterrichtliches, erzieherisches und schulisches Handeln. Das dritte Semester gibt Gelegenheit, erste Einblicke in die Bandbreite von Unterrichtsrealität zu erlangen. Teilbereiche des Unterrichts werden in den Praxisteams gemeinsam geplant und durchgeführt. Beobachtung und Erkundung von Unterricht, angeleitet durch eigens dafür konzipierte Methodenkarten, bieten Anregungen für die Gestaltung von Co-Planning&Co-Teaching-Prozessen. Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Fachdidaktik thematisieren unterschiedliche Theorien, Herangehensweisen und Modelle von Unterrichtsplanung. Auch im Reflexionsseminar ist das Planen von Unterricht zentrales Thema und zudem handlungsleitend für die Arbeit der Studierenden an ihrem Professionalisierungsportfolio. Im vierten und fünften Semester absolvieren die Studierenden eine Jahrespraxis an einem Schulstandort (ein ‚Schultag‘ pro Woche sowie zwei Blockwochen zu Beginn des Schuljahres). Begleitet durch fachdidaktische Werkstätten und Schwerpunktateliers lernen die Studierenden ko-konstruktives Planen von Unterricht. Auch in den Praxisteams wird ko-konstruktiv gearbeitet, indem dem Planungsgespräch mehr Gewicht gegeben wird. Ein wesentliches Merkmal des Praxismodells ist der Verzicht auf einen vorgegebenen Planungsraster. Studierende entwickeln in der Zusammenschau von Praxis, Begleitformaten und Lehrveranstaltungen je eigene schriftliche Planungsformen. Diese werden als offene Entwürfe im Lauf des Studiums weiterentwickelt und flexibel an die inhaltlichen Rahmenvorgaben und je eigenen Bedarfe angepasst. In der zweiten Phase (6.-7. Semester) liegt der Schwerpunkt im eigenverantworteten Unterricht. Diese Phase inkludiert hinsichtlich Unterrichtsplanung zwei spezifische Aufgabenbereiche. Einerseits wird die geteilte Planungsverantwortung der Praxisteams in eine alleinige Verantwortung der einzelnen Studierenden übergeführt. Andererseits erweitern die Studierenden ihre Planungsdokumente mit Blick auf personalisierte Lernprozesse der Schüler*innen. Im siebenten Semester sammeln Studierende Erfahrungen in einer dreiwöchigen, geblockten Praxis, in der sie Unterricht über einen längeren Zeitraum in Eigenverantwortung übernehmen. Die Aufgabenstellung dieser Praxis ist es, in größeren Zeithorizonten und Zusammenhängen zu planen.

Ergebnisse des Forschungsprojekts GoProf

Zur Begleitung der Implementierung des Praxismodells wurde 2018 das Forschungsprojekt GoProf initiiert. Der Anspruch des Forschungsprojekts liegt neben der Weiterentwicklung des Praxismodells auf der Theoriebildung im Bereich der berufspraktischen Professionalisierung. Das Datenkorpus von GoProf besteht aus verschiedenen Daten von Studierenden und Ausbildungslehrpersonen (schriftliche Reflexionsprüfungen, Gruppendiskussionen, audioaufgezeichnete Planungsgespräche, Fragebögen). Die Auswertung erfolgt dokumentarisch (Bohnsack, 2014; Amling & Geimer, 2016) bzw. inhaltsanalytisch (Mayring, 2010). In Bezug auf Unterrichtsplanung konnten in der Zusammenschau der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und den Fragebögen drei zentrale Entwicklungsfelder für die berufspraktische Professionalisierung identifiziert werden: Freiheit und Vorgabe als Spannungsfeld in der Vermittlung von Unterrichtsplanung, Planung als Werkzeug der Praxisteams sowie die Rolle als Expert*in bzw. als Prozesssteuernde*r (für eine detailliertere Darstellung der Forschungsergebnisse siehe Kohl, Magnes, Riepler & Seyss-Inquart, 2020; Kohl, Magnes & Seyss-Inquart, 2023).

Freiheit und Vorgabe in der Unterrichtsplanung

Unterrichtsplanungen und deren Verschriftlichung sind für die Studierenden eine komplexe und herausfordernde Aufgabe. In der Analyse der Fragebögen zeigen sich bei den Studierenden drei Muster im Umgang mit Planungen: Die reduzierten Vorgaben der Hochschule werden von den Studierenden einerseits als eine Erleichterung bzw. als Entwicklungspotenzial geschätzt und andererseits als eine Erschwernis betrachtet. Von einer dritten Gruppe an Studierenden wird die Offenheit in puncto Planungsdokumente so ausgelegt, dass auf eine Verschriftlichung der Planung gänzlich verzichtet wird. Diese Ergebnisse schließen an die von Košinár und Schmid (2017, S. 469) herausgearbeiteten Orientierungen von Studierenden an, die verdeutlichen, dass Studierende „Anforderungen als Herausforderung“ annehmen „oder sie vermeiden“. Eingebettet zu sehen sind die Ergebnisse allerdings auch in das klassische pädagogische Spannungsfeld von Freiheit und Zwang, wie es schon von Kant (1977) beschrieben wurde. Damit wird deutlich, dass das grundsätzliche Dilemma wohl nicht von einem Praxismodell gelöst werden kann, allerdings kann gefolgert werden, dass Praxismodelle so

gestaltet sein müssen, dass sie dieses Spannungsfeld berücksichtigen. Seel und Wohlhart (2022, S. 196) halten vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse fest, dass das traditionelle Verständnis in der Begleitung der Studierenden ausgedient hat, denn „One size doesn't fit all“.

Unterrichtsplanung als Werkzeug

In der dokumentarischen Auswertung der Gruppendiskussionen wurden Orientierungen der Praxisteams und Praktiken des Doing Co-Planning untersucht (für eine detaillierte Darstellung siehe Kohl et al., 2023). In den Analysen konnte herausgearbeitet werden, dass kooperative Planung für Studierende und Ausbildungslehrpersonen drei Elemente aufweist: das Planungsgespräch im Praxisteam, eine detaillierte Ausarbeitung mit einer schriftlichen Planung sowie Absprachen zwischen den Studierenden. Alle drei Elemente haben als Bezugspunkt die Realisierung des Unterrichts – Planung wird so für die Praxisteams zu einem Werkzeug, das sie für die Durchführung von Unterricht nutzen. Allerdings setzen die Akteur*innen das Werkzeug ‚Unterrichtsplanung‘ unterschiedlich ein: Während die Ausbildungslehrpersonen die Flexibilität im Unterricht als Ziel haben, so ist es für die Studierenden ein reibungsloser Unterrichtsverlauf. Eine Erklärung für die unterschiedlichen Orientierungen der Akteur*innen bieten die von Keller-Schneider (2010, S. 60) beschriebenen Phasen des Professionalisierungsprozesses, mit denen deutlich wird, dass sich Noviz*innen an „regelgeleitetem Wissen“ orientieren, während sich Expert*innen durch „intuitives Handeln“ auszeichnen. Die diversen Einsatzmöglichkeiten von Unterrichtsplanung der Akteur*innen transparent zu machen und mögliche Implikationen für Planungsmodi auszuloten, könnte ein Ansatzpunkt in der Vermittlung von Unterrichtsplanung sein.

Expert*innen und Prozesssteuernde

In den gemeinschaftlich vollzogenen Praktiken der Praxisteams zeigt sich, dass die Ausbildungslehrpersonen im Doing Co-Planning eine prozesssteuernde Rolle einnehmen, während die Studierenden die inhaltliche Ausgestaltung und die Verschriftlichung der Planung übernehmen (müssen). Dies ist insofern auffällig, als die Studierenden zugleich an einer stärkeren Übernahme der Expert*innenrolle für Unterrichtsplanung durch die Ausbildungslehrpersonen orientiert sind. Im Gegensatz dazu steht für die Ausbildungslehrpersonen die Begleitung

der Studierenden in der Erarbeitung einer realisierbaren Planung im Zentrum. Diese Orientierung an einer Begleitung der Studierenden schließt an den bei Ausbildungslehrpersonen von Fraefel et al. (2017, S. 42ff) identifizierten Typus „Adaptierer“ an – zugunsten einer Lernbegleitung der Studierenden verzichten Lehrpersonen dieses Typs auf „inhaltliche Lösungsvorschläge“. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass das Potenzial von gemeinschaftlicher Planung auch in einer Verständigung über unterschiedliche Ausgangspositionen im Team liegt. Diese Ausgangspositionen und Rollenerwartungen verweisen nämlich darauf, was für Planungsprozesse an sich wichtig ist (inhaltliche Experimente, Umsetzungsmöglichkeiten, ein Blick auf den Prozess, etc.)

Kooperative Planungsprozesse in der berufspraktischen Professionalisierung weiterdenken

Mit diesen drei Aspekten aus dem Forschungsprojekt zeigt sich, dass kooperative Unterrichtsplanung nicht nur ein Lernfeld für Planungskompetenzen bietet, sondern auch für Aushandlungsprozesse in Teams und zudem Entwicklungsfelder der Organisationen aufzeigt, die an der berufspraktischen Professionalisierung beteiligt sind. Folgende Fragen haben daher auf Basis der Ergebnisse von GoProf besonderes Potenzial für die Konzeptentwicklung sowie für Forschungsarbeiten: Wie kann der Aufbau von Planungskompetenzen im Rahmen der berufspraktischen Professionalisierung stärker individualisiert werden? Wie kann eine Verständigung von Schulen und Hochschulen über Unterrichtsplanung gelingen? Welche Aspekte von Planung können in hochschulischen Begleitformaten und welche Anteile in der Schulpraxis vermittelt werden? Wie können Studierende und Ausbildungslehrpersonen in ihren Aushandlungsprozessen über Unterrichtsplanung unterstützt werden?

Literatur

Amling, S. & Geimer, A. (2016). Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse. *FQS. Forum Qualitative Sozialforschung* 17 (3), 33. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2630>

- Becker, E. S., Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Fraefel, U., Berhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (Sonderheft), 30-49.
- Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kant, I. (1977). Über die Pädagogik. In I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*, Werkausgabe, herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Band 12. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster, New York: Waxmann.
- Kohl, A., Magnes, A. & Seyss-Inquart, J. (2023 i. V.). Doing Co-Planning. Praktiken der Kooperation von Studierenden und Praxislehrpersonen. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsfor-schung im Kontext des Lehramtsstudiums*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kohl, A., Magnes, A., Riepler, T. & Seyss-Inquart, J. (2020). ‚Please mind the gap‘ – den Einstieg in das Berufsfeld zwischen Schule und Hochschule forschend weiterentwickeln. In C. Fridrich, H. Knecht, R. Petz, R. Potzmann, P. Riegler & E. Süß-Stepancik (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 13* (S. 103-125). Münster, Wien: LIT. <https://doi.org/10.52038.9783643510440>
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierenden-sicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (3), 459-471.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11-40). Münster, New York: Waxmann.
- Schmaltz, C. (2019). *Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, A. & Wohlhart, D. (2022). Der Aufbau von Planungskompetenz für die Primarstufe im Spannungsfeld inhärenter Komplexität. In B. Karl, K. Klement & R. Weitlaner (Hrsg.), *Vision – Innovation – Praxisorientierung. Professionalisierung der Pädagog*innenbildung* (S. 210-228). Wien, Graz: Leykam.
- Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287-309). Münster, New York: Waxmann.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Astrid Kohl, Mag. BEd, Professorin
an der PPH Augustinum.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionsforschung,
Allgemeine Didaktik und die Schnittstelle
von Schule und Hochschule



Astrid.kohl@pph-augustinum.at

Andrea Scheer, Dipl.Päd MAS, Professorin und Leiterin der
Koordinationsstelle für Professionsentwicklung
an der PPH Augustinum.
Arbeitsschwerpunkte:
Begleitformate der Pädagogisch Praktischen Studien,
Praxisorganisation, Professionsforschung,
Bildungswissenschaftlichen Grundlagen



Andrea.scheer@pph-augustinum.at

Julia Seyss-Inquart, Mag. Dr., Professorin
an der PPH Augustinum.
Arbeitsschwerpunkte:
Berufspraktische Professionalisierungsforschung,
qualitative Methoden und
pädagogische Organisationsforschung



julia.seyss@pph-augustinum.at

Elisabeth Sturm, Mag. (FH), Professorin
an der PPH Augustinum.
Arbeitsschwerpunkte:
Begleitformate der Pädagogisch Praktischen Studien,
Praxisorganisation, Professionsforschung,
Mentoring



elisabeth.sturm@pph-augustinum.at

07

*Annelies Kreis
und Marco Galle*

Praxisdozierende
als Broker*innen
in sozialen Teilsystemen

Einleitung

In den berufspraktischen Studien beschäftigen diverse Spannungsfelder (Reusser & Fraefel, 2017), von denen für diesen Beitrag zwei zentral sind: Erstens besteht eine anhaltende Differenz zwischen der Anzahl benötigter Plätze und den Ressourcen im Schulfeld. Der Einsatz von Lehrpersonen und deren Qualifizierung stehen in Konkurrenz zu anderen Aufgaben. Zweitens manifestieren sich häufig Differenzen zwischen an den Hochschulen postulierten Unterrichtspraktiken und der Schulpraxis. Ziele einer Weiterentwicklung sind daher erstens die Gewinnung eines möglichst konstanten Pools kompetenter Praxislehrpersonen und zweitens die Stärkung der Kohärenz zwischen hochschul- und praxisbasierten Lerngelegenheiten. Das Projekt Praxiszentren der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) (Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, 2023 i. D.) greift diese Herausforderungen für die Primar- und Sekundarstufe I auf: Intensivierte Interaktionen zwischen Ausbildungsakteur*innen der beiden Systeme Schule und Hochschule bezüglich der Qualität professioneller Tätigkeit von Lehrpersonen sollen die Attraktivität der Zusammenarbeit ganzer Schulteams mit der Hochschule fördern und eine reflexiv erzeugte Annäherung der Wissens- und Erfahrungsbestände der beteiligten Akteur*innen bewirken. Mit Praxiszentren (PZ) erprobte die PHZH die Weiterentwicklung der seit rund 20 Jahren bestehenden Kooperationsschulen (KS). Ein PZ besteht aus einer bis drei Schulleitungseinheiten einer Schulgemeinde, teilweise auch unter Einbezug von Nachbargemeinden. Die PHZH und die Schulgemeinde regeln ihre Rechte und Pflichten vertraglich, z. B. die Anzahl Studierender, die aufgenommen werden können. Diese Kontingente steigern die Planungssicherheit für die PH. Zwischen PZ der Primar- und Sekundarstufe I bestehen Unterschiede. Aus Platzgründen fokussieren wir hier auf jene der Primarstufe.

Konzept und theoretischer Hintergrund

Ein zentrales Element der PZ (Kreis et al., 2023 i. D.) ist die neue Funktion der Praxisdozierenden (PDZ). Deren Entwicklung erfolgte im Rahmen des PgB11-Projekts Praxistandems in Kooperation zwischen der PHs Fachhochschule Nordwestschweiz, Zürich und St. Gallen (Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020). PDZ arbei-

ten als Lehrperson oder Schulleiter*in an ihrer Schule. Im Tandem mit einer/einem PH-Dozierenden übernehmen sie außerdem Aufgaben in der berufspraktischen Ausbildung Studierender. Jede PH definierte diese Aufgaben und die Anstellungsbedingungen passend zu ihrem System weiter. An der PHZH leiten PDZ der Primarstufe gemeinsam mit einer PH-Mentoratsperson¹ ein Praxisbegleitseminar und begleiten Studierende individuell. Zusätzlich führen sie fachlich-lateral ein Team von Praxislehrpersonen und sind verantwortlich für dessen Akquise und Weiterqualifizierung sowie sichern den Informationsfluss zwischen den schulischen und hochschulischen Akteur*innen. Dafür sind sie mit 15-25% VZÄ an der PH angestellt. Die neue Funktion ist eine Weiterentwicklung der bisherigen Kooperationschulleitenden (KSL).

Im bisherigen Ausbildungssystem absolvieren Studierende Praktika im ersten Studienjahr an KS, alle weiteren Praktika bei individuellen Praxislehrpersonen. An KS wird die berufspraktische Ausbildung mit jährlich wechselnden Teams von Mentorierenden organisiert und verantwortet, die mehrere Mentoratsgruppen von Studierenden begleiten. Die Mentoratsgruppe (Mentor*in mit ca. 14 Studierenden) bleibt abgesehen von üblichen Fluktuationen über die ganze Ausbildung hinweg zusammen. Die Akteur*innen der Schulen müssen sich somit jedes Jahr auf neue Mentorierende einstellen – und umgekehrt. An PZ hingegen kooperieren Tandems mit je einer Mentoratsperson und PDZ ohne zeitliche Begrenzung. Die Studierendengruppen wechseln für das zweite Studienjahr in ein anderes PZ. Durch diese personelle Konstanz der Ausbildungsakteur*innen kann sich am PZ ein kooperativer Raum der berufspraktischen Ausbildung (Kreis et al., 2023 i. D.) mit einer gemeinsam entwickelten Ausbildungspraxis entwickeln. Die spezifischen, v. a. praxisbezogenen Wissens- und Erfahrungsbestände der schulbasierten Akteur*innen (Praxislehrpersonen, PDZ) sollen durch die kontinuierliche Zusammenarbeit stärker in die berufspraktische Ausbildung einfließen. Studierende werden so besser auf einen erfolgreichen und in Selbstwirksamkeit erlebten Berufseintritt vorbereitet. Auch den Ausbildungsakteur*innen bietet das Modell vertiefere Einblicke in das je andere System und damit mehr Gelegenheiten für professionelle Entwicklung als die losere Kooperation in den KS oder mit einzelnen Praxislehrpersonen. Praxislehrpersonen gewinnen durch die

¹ Als Mentor*in werden an der PHZH Hochschuldozierende bezeichnet, die eine Studierendengruppe während der Praxisphasen unterstützend begleiten und in einem Begleitseminar im ersten Studienjahr generisch didaktische Grundlagen vermitteln.

Kooperation im Team Impulse, die Funktion PDZ bietet eine neue Laufbahnperspektive. Das Konzept basiert auf der theoretischen Annahme, dass Lehrpersonenbildung in sozialen Netzwerken (Scott, 2017) erfolgt (Kreis et al., 2023 i. D.). Schulen und Hochschulen werden hierbei je als Teilnetzwerke betrachtet. Während Praxislehrpersonen und meist auch Hochschuldozierende mehrheitlich in ihrem angestammten Teilnetzwerk bleiben, pendeln Studierende und in der Berufspraxis tätige Ausbilder*innen (Mentor*innen, PDZ, KSL) zwischen den Teilnetzwerken. Damit kommt ihnen eine besondere Funktion als Broker*in (Burt, 2005) zu. Broker*innen sind in mindestens zwei sozialen Netzwerken – hier Schule(n) und Hochschule – tätig und verbinden diese somit. In der kooperativen Tätigkeit mit unterschiedlichen Ausbildungsbeteiligten ermöglichen sie zusätzlich zu den bereits zwischen den Teilnetzwerken pendelnden Studierenden und Mentoratspersonen den langfristigen Wissensfluss zwischen der Hochschule und den Schulen. Es werden positive Auswirkungen auf die Wissens- und Erfahrungsbestände der Ausbildungsakteur*innen und schließlich veränderte Praktiken in beiden Teilsystemen erwartet (Kreis & Brunner, 2022).

Untersuchungsdesign und ausgewählte Fragestellungen Begleitforschung

Das Entwicklungsprojekt wurde mit einem mixed-methodischen Untersuchungsdesign forschend begleitet (schriftl. Befragungen, Interviews und soziale Netzwerkanalysen Studierenden, Praxislehrpersonen, Mentorierende, KSL, PDZ). Wir berichten hier ausgewählte Ergebnisse aus schriftlichen Befragungen an KS und PZ für die Primarstufe aus drei Kohorten (Ende Frühjahrsemester 2019, 2020 und 2021; $n_{PDZ} = 8$ [Rücklauf = 100%]; $n_{KSL} = 22$ [Rücklauf = 88%]; $n_{MT} = 55$ [Rücklauf = 72%]; $n_{Pral} = 167$ [Rücklauf = 47%]; $n_{Stud} = 358$ [Rücklauf = 31%]). Erfragt wurden die Einschätzungen bezogen auf das erste Studienjahr.

Die Einführung der PZ parallel zu bestehenden KS ermöglicht den Vergleich zwischen den beiden Organisationsformen. Aufgrund der unterschiedlichen Konzepte und Kooperationsstrukturen und der zusätzlichen Qualifizierung der PDZ im CAS² „Praxistandems“ (Scheidegger,

2 Certificate of Advanced Studies; Umfang 10 Credit Points mit Präsenz- und Selbststudium zu Unterrichtsqualität, lateraler Führung, Mentoring und Coaching, Praxisforschung; zwei Durchführungen (2018-2019, 2019-2020)

Hug, Fraefel, Kreis & Krattenmacher, 2017) erwarteten wir, dass in PZ Mentoratsaufgaben stärker kooperativ bearbeitet werden und sich dies in einer größeren Bedeutsamkeit der PDZ als der KSL für die professionelle Entwicklung der Studierenden und Praxislehrpersonen niederschlägt.

In diesem Beitrag untersuchen wir die Frage, inwiefern PDZ verglichen mit bestehenden KSL im ersten Studien-/Projektjahr stärker ausbildungsbezogen interaktiv waren und somit als Broker*in in beiden sozialen Teilsystemen Hochschule und Schule tätig waren. Der Vergleich erfolgt entlang folgender Forschungsfragen:

1. Bestehen *aus Sicht der Mentorierenden, PDZ und KSL* Unterschiede zwischen den Modellen Praxiszentrum resp. Kooperationsschule *bezüglich der Einschätzung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu ausgewählten Tätigkeiten?*
2. Wie häufig *kooperieren Studierende, Praxislehrpersonen und Mentorierende mit PDZ resp. KSL* kokonstruktiv in gemeinsamer Reflexion? Welche Unterschiede finden sich hierzu zwischen PDZ und KSL?
3. Welche *Bedeutung haben die unterschiedlichen Personen bezüglich ihrer professionellen Entwicklung füreinander?* Welche Unterschiede finden sich hierzu zwischen PDZ und KSL?

Ergebnisse: Indikatoren zur Charakterisierung von Brokerage

Tätigkeiten an Praxiszentren und Kooperationsschulen im Vergleich

Am Ende des ersten Studienjahres fragten wir die Mentorierenden, PDZ und KSL für 24 Tätigkeiten nach der Verteilung der jeweiligen Zuständigkeit. Sie schätzten ein, inwiefern die Tätigkeiten im Kompetenzbereich der PDZ/KSL (Wert 1) oder der Mentorierenden (Wert 5) oder gemeinsam verantwortet (Wert 3) erfolgen.

PDZ und KSL schätzen die Zuständigkeit bei vier Tätigkeiten unterschiedlich ein: Feinplanung und Durchführung von allgemeindidaktischen Inputs, individuelle Beratung von Studierenden hinsichtlich ihrer berufspraktischen Kompetenzen, Unterrichtsbesuche und Bewertung der Qualität von Studierendenunterricht sowie Prozess der

Eignungsbeurteilung im 1. Studienjahr. PDZ geben verglichen mit KSL an, diese Eignungsbeurteilung vermehrt gemeinsam mit MT durchzuführen (Tab. 1).

Tab. 1 Tätigkeiten mit signifikant häufigerer Kooperation an PZ als an KS

Tätigkeiten	Unterschiede zwischen	PZ			KS			MW-Test			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Feinplanung und Durchführung von allgemeindidaktischen Inputs	PDZ und KSL	3.75	0.46	8	4.25	1.24	16	32	-2.10	.036	0.87
Individuelle Beratung von Studierenden hinsichtlich ihrer berufspraktischen Kompetenzen	MT	3.67	0.50	9	4.70	0.47	27	24	-3.997	<.001	1.48
	PDZ und KSL	3.25	0.46	8	4.19	1.05	16	20	-2.84	.004	1.32
Beratung von Studierenden in schwierigen Situationen mit Praxislehrpersonen oder Mitstudierenden	MT	3.44	0.53	9	4.35	0.63	26	39	-3.20	.001	1.15
Unterrichtsbesuche und Bewertung der Qualität von Studierendenunterricht	MT	3.44	0.53	9	4.44	0.51	27	30	-3.71	.001	1.34
	PDZ und KSL	3.38	.52	8	4.00	0.82	16	32.5	-2.10	.036	0.86
Prozess Eignungsbeurteilung im 1. Studienjahr	MT	4.00	0.71	9	4.93	0.27	27	34	-4.23	.001	1.26
	PDZ und KSL	3.38	0.74	8	4.31	1.08	16	25	-2.53	.011	1.12
Einführung der Praxislehrpersonen in ihre Tätigkeit (Informationen geben, Unterstützung bei Fragen etc.)	MT	2.78	1.09	9	1.68	0.80	25	49.5	-2.62	.009	0.93
Qualifizierung der Praxislehrpersonen für die Begleitung von Studierenden (z. B. Impulse und Trainings zu Mentoring und Coaching) zusätzlich zu obligatorischer Einführung an der Pädagogischen Hochschule)	MT	3.22	0.83	9	1.65	0.88	23	23.5	-3.52	.001	1.47
Definieren von gemeinsamen Standards/Richtlinien mit Praxislehrpersonen für die Lernbegleitung von Studierenden	MT	3.44	0.73	9	2.50	1.10	20	49	-2.04	.041	0.77

Mehr Unterschiede zeigen sich aus Sicht der Mentorierenden an KS respektive PZ. Für sieben von 24 Tätigkeiten zeigen sich signifikante Unterschiede, die sich auf das individuelle Coaching und Mentoring von Studierenden sowie auf die laterale Führung von Praxislehrpersonen beziehen. Diese Tätigkeiten schätzen Mentorierende an PZ verglichen mit jenen an KS als vermehrt kooperativ bearbeitete Aufgabe ein (Tab. 1).

Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich bei Tätigkeiten zur Grob- und fast allen Tätigkeiten zur Feinplanung des Begleitseminars, Zusammenarbeit mit der Schulleitung und Akteur*innen der PH.

Kooperationshäufigkeit in Kokonstruktion und gemeinsamer Reflexion

Der zweite Indikator betrifft die Form der Kooperation: Wir erwarten an PZ verglichen mit KS häufiger erfolgende kokonstruktive und reflexive Kooperation zwischen Studierenden, Mentorierenden und Praxislehrpersonen mit PDZ als an KS mit KSL.

Studierende, Praxislehrpersonen und Mentorierende wurden gebeten, bezogen auf das gesamte erste Studienjahr die Häufigkeit intensiver und lernrelevanter kooperativer Tätigkeiten mit PDZ resp. KSL einzuschätzen: „Reflexion der eigenen Arbeitsweisen, gegenseitiges Geben von Feedback, Bearbeiten von gemeinsamen Aufgaben und Lösen von Herausforderungen und Problemen in direkter Zusammenarbeit“ (Antwortformat: 1-6, nie bis sehr häufig) (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006).

Studierende ($M = 2.28$; $SD = 1.29$; $n = 85$) und Praxislehrpersonen ($M = 2.14$; $SD = 1.14$; $n = 42$) aus PZ gaben häufiger an, kokonstruktiv mit PDZ zu kooperieren und gemeinsam zu reflektieren als Studierende ($M = 1.66$; $SD = 1.21$; $n = 260$) und Praxislehrpersonen ($M = 1.48$; $SD = 0.88$; $n = 117$) aus KS dies für KSL berichteten. Wenn auch sowohl Studierende wie Praxislehrpersonen eher selten mit PDZ oder KSL interagieren (für Studierende sind die Hauptinteraktionspartner*innen in beiden Modellen die Praxislehrpersonen), zeigen sich dennoch bedeutsame Unterschiede zwischen den Modellen (Studierende: $t(343) = 4.05$; $p < .001$; $d = .51$; Praxislehrpersonen: $t(157) = 3.88$; $p < .001$; $d = .70$). Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich bei den Mentorierenden: An PZ interagieren sie signifikant häufiger mit PDZ ($M = 4.55$; $SD = 1.33$; $n = 9$) als an KS mit KSL ($M = 2.92$; $SD = 1.58$; $n = 28$). Dieser Unterschied weist einen starken Effekt auf ($U = 54.5$; $Z = -2.57$; $p = .01$; $d = .92$).

Impulse für professionelle Entwicklung

Das Konzept lässt Unterschiede in den subjektiv eingeschätzten Impulsen für professionelle Entwicklung zugunsten der PZ erwarten. Dies wird bestätigt: Studierende in PZ schätzen PDZ signifikant bedeutsamer für ihre berufspraktische Kompetenzentwicklung ein ($M = 3.15$; $SD = 0.90$; $n = 89$) als Studierende an KS ihre KSL ($M = 2.46$; $SD = 0.95$; $n = 269$). Der Unterschied ist statistisch sehr bedeutsam ($t(356) = 6.11$; $p < .001$; $d = .75$). Auch die Praxislehrpersonen an PZ schätzen ihre PDZ als signifikant bedeutsamer für ihre berufliche Weiterentwicklung ein ($M = 2.47$; $SD = 0.83$; $n = 47$) als Praxislehrpersonen ihre KSL ($M = 2.07$; $SD = 0.68$; $n = 120$; $t(71.65) = 2.95$; $p = .002$; $d = .55$).

Diskussion und Konklusion

Dieser Beitrag gibt Einblicke in die Erprobung einer neu geschaffenen Funktion von Praxisdozierenden, die gemeinsam mit Mentorierenden und Praxislehrpersonen die berufspraktische Ausbildung von Studierenden an zu Praxiszentren (PZ) verbundenen Schulen verantworten. Das Modell ist eine Weiterentwicklung der bisherigen Kooperationschulen (KS) mit deren Kooperationschulleitenden.

Wir berichten drei Indikatoren, die einen Einblick in die Tätigkeiten der Ausbildungsakteur*innen im kooperativen Raum PZ erlauben. Einige Tätigkeiten werden an PZ stärker gemeinsam von Mentorierenden und PDZ wahrgenommen als dies an KS der Fall ist. Im Weiteren zeigt es sich, dass sowohl Mentorierende als auch Studierende und Praxislehrpersonen stärker kokonstruktiv und reflexiv mit PDZ kooperieren als mit den bisherigen KSL. Allerdings sind diese Werte tief und entsprechende Anlässe offenbar selten. PDZ sind außerdem bedeutsamer für die professionelle Entwicklung der Studierenden und Praxislehrpersonen als KSL. Wir erklären uns diese Unterschiede zwischen den beiden Organisationsformen mit den veränderten Funktionen und Aufgaben von PDZ, vor allem aber durch die vereinfachte Kooperationsstruktur an den PZ, an denen ein Tandem bestehend aus einer/einem PDZ und einer Mentoratsperson längerfristig kooperieren. Das Tandem bildet somit gemeinsam eine Brücke zwischen den Teilsystemen Hochschule und Schulpraxis. Sowohl die Studierenden und die Mentorierenden als auch die PDZ und KSL pendeln zwischen den Teilsystemen und wirken als Broker. Während wir jedoch von den Studierenden keine und

den Mentorierenden nur bedingt eine durch den Wechsel in der Organisationsform verstärkte Brokerfunktion erwarten, ist dies für die PDZ im Vergleich zu den KSL der Fall und spiegelt sich in den Ergebnissen wider.

Limitierend ist, dass die Daten aus der Anfangsphase der Umsetzung eines Konzepts stammen, das eine mehrjährige Entwicklung voraussetzt. Wünschenswert wären längsschnittliche Untersuchungen. Es stellt sich die Frage, ob und wie stark sich PZ auch nach mehreren Jahren der Etablierung von KS unterscheiden würden. Die Dynamik der Entwicklung an den Schulen und der PHZH induzierten jedoch so viele andere Veränderungen, dass eine weitere längsschnittliche Untersuchung über die Projektphase hinaus nicht realisierbar ist. Dass die Ergebnisse auf Selbstberichten basieren, versuchten wir durch die breite Befragung der verschiedenen Akteursgruppen zu kompensieren.

Wir schließen aus diesen Ergebnissen wie auch aus bereits früher berichteten Erfahrungen aus dem Projekt (Kreis et al., 2020), dass die Einführung einer Funktion wie sie die Praxisdozierenden der PHZH wahrnehmen für die berufspraktischen Studien gewinnbringend ist. Die Bezeichnung Praxisdozent*in ist dabei zu überdenken. Insbesondere der Begriff Dozent*in impliziert ein Interaktionsformat, das nicht dem kognitiv-konstruktivistisch verstandenen kooperativen Raum der PZ entspricht. Seit dem Projektende im Sommer 2021 wird die Kooperation der PHZH mit dem Schulfeld in sogenannten Kooperationschulen 2.0 weiterentwickelt und ab 2023 umgesetzt.

Ein herzlicher Dank gilt allen Personen aus dem Schulfeld, der PHZH und der Bildungsverwaltung, welche das Projekt Praxiszentren ermöglicht und zum Blühen gebracht haben. Ebenfalls herzlich danken wir unseren Partnerinnen und -partnern im PgB11-Projekt Praxistandems für die ausgezeichnete Zusammenarbeit sowie swissuniversities für die finanzielle Förderung.

Literatur

- Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. New York: Oxford University Press.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.

- Kreis, A. & Brunner, E. (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 179-201). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J. (2023 i. D.). Praxiszentren – berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407-421.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11-40). Münster, New York: Waxmann.
- Scheidegger, B., Hug, M., Fraefel, U., Kreis, A. & Krattenmacher, S. (2017). *Konzept Certificate of Advanced Studies Praxisdozent:in*. Solothurn: PH FHNW.
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis* (4. Aufl.). London u. a.: Sage.

Annelies Kreis, Dr., Professorin
am Institut für Professions- und Unterrichtsforschung;
Leiterin Ausbildung Sekundarstufe I,
PH Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrpersonenbildung, Lernen in der Berufspraxis,
Mentoring, Kooperation von pädagogischem Personal,
soziale Netzwerke

annelies.kreis@phlu.ch



Marco Galle, Dr., wiss. Mitarbeiter (PostDoc)
am Institut für Professions- und Unterrichtsforschung,
PH Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Kooperation und Lernen in sozialen Netzwerken,
Unterrichts- und Schulentwicklung
in Richtung personalisierten Lernens

marco.galle@phlu.ch



08

Caroline Ebel

Der Aushandlungsprozess
der musikerzieherischen Rolle
im Lehramtsstudium Musik

Einleitung

Das Berufsbild von Lehrer*innen ist heute offener denn je. Durch den Digitalisierungsschub an Schulen sowie die Rollenvorstellung von Lehrer*innen als Coach werden traditionelle Rollenbilder immer mehr aufgelöst und durch eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten ergänzt. Vor allem für Berufseinsteiger*innen bringt dieser Spielraum in der Ausgestaltung ihrer beruflichen Rolle häufig auch Verunsicherung mit sich. Im vorliegenden Beitrag soll anhand eines Praxisbeispiels aus der Musiklehrendenbildung dargestellt werden, wie angehende Musiklehrer*innen im Umgang mit dieser Bandbreite musikerzieherischen Handelns unterstützt werden können. Mithilfe von Rollencoaching in der Praxisphase des Studiums werden sie in der Entwicklung ihrer individuellen Lehrendenpersönlichkeit begleitet, wobei auch die fachspezifische Dualität der Rolle, das Handeln als Künstler*in und das Handeln als Pädagog*in, in den Blick genommen wird.

Ein Spezifikum der musikerzieherischen Rolle

Die Phase des Berufseinstiegs ist geprägt von einem Ausloten der beruflichen Handlungsmöglichkeiten, welches sich in der Ausgestaltung der beruflichen Rolle widerspiegelt. Angehende Musiklehrende erleben in diesem Prozess der beruflichen Rollenfindung oftmals das pädagogische und das künstlerische Handeln als Widerspruch bzw. die pädagogischen Anforderungen und den eigenen künstlerischen Anspruch als schwer zu verbindende Anteile innerhalb der beruflichen Rolle (vgl. Bouij, 2000, S. 3f). Dies kann dazu führen, dass die künstlerische und die pädagogische Identität in einen inneren Widerstreit geraten, der als Intrarollenkonflikt erlebt wird (vgl. Krause-Benz, 2018, S. 26). Studierende des Lehramtes Musik sind durch ihre Sozialisation und das Musikstudium stark künstlerisch geprägt. Mit dem Einstieg in die Schule sehen sie sich ganz neuen, pädagogischen Herausforderungen gegenüber, auf die sie unter Handlungsdruck reagieren müssen. Sie erleben dabei die im Studium erworbene künstlerische Qualifizierung als nicht ausreichend bzw. nicht situationsadäquat und legen den Fokus stark auf die Ausbildung eines pädagogischen Handwerkszeugs verbunden mit dem Gefühl sich von der künstlerischen Identität verabschieden zu müssen (vgl. Pecher-Havers, 2009, S. 111). Forschungen

belegen, dass die Unvereinbarkeit der beiden Pole Musik und Pädagogik nicht nur im Berufseinstieg erlebt wird (vgl. Bouij, 2000), sondern sich oft als Konflikt durch das ganze Berufsleben von Musiklehrerenden zieht (vgl. Bailer, 2009; Dreßler, 2017). Zur Lösung dieses Konflikts werden künstlerische Aktivitäten in den Freizeitbereich verlagert und die berufliche Tätigkeit als Musiklehrende*r vom Künstler*in-Sein gleichsam abgetrennt (vgl. Pecher-Havers, 2009, S. 116).

Das Konzept der beruflichen Rolle

Die berufliche Rolle bezeichnet die Gesamtheit aller Handlungs- und Verhaltensweisen eines Rollenträgers bzw. einer Rollenträgerin in einer beruflichen Funktion. Sie wird als „Schnittstelle zwischen Organisation und Person“ (Sievers & Weigand, 1986, S. 27) betrachtet, an der die Erwartungen, Ansprüche und Anforderungen seitens der Organisation an das professionelle Handeln auf die eigenen Möglichkeiten, Wünsche und Werte treffen (vgl. Kaldenkerken, 2014, S. 413). Das kann zu einem Spannungsfeld führen, mit dem sich der/die Einzelne im Zuge der Rollenentwicklung auseinandersetzen muss. Es wird ein Aushandlungsprozess in Gang gesetzt, bei dem der Rollenträger bzw. die Rollenträgerin die an ihn bzw. sie herangetragenen Anforderungen und Erwartungen wahrnimmt und vor dem individuell-biographischen Hintergrund deutet (vgl. Eck, 1991, S. 215 und 219). Das Rollenhandeln als Ergebnis dieses Deutungsvorgangs ist die eigene Interpretation der Erwartungen zur Erfüllung der Rollenanforderungen. Im Idealfall ist die berufliche Rollenentwicklung ein „wechselseitiger Integrationsprozess“ (Eck, 1991, S. 211), an dem beide Seiten, die Person und die Akteure der Organisation, die an der Schnittstelle zur jeweiligen Rolle stehen, aktiv und selbstbestimmt beteiligt sind.

Der Aushandlungsprozess findet nicht nur innerlich statt, sondern in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Gegenüber. Das Rollenhandeln vollzieht sich im Kontakt mit anderen, wobei die strukturellen Bedingungen einer Organisation den Handlungsrahmen darstellen. Der Rollenbegriff ist deshalb nicht individualistisch zu verstehen ist, sondern bezeichnet einen Interaktionszusammenhang vor dem Hintergrund eines organisationalen Kontextes (vgl. Ameln, Gerstmann & Kramer, 2009, S. 219). In der Beziehung zu anderen Menschen wird die eigene Rolle quasi verhandelt und zu einem „Zusammenspiel

zwischen dem individuell Wünschenswertem und dem sozial Möglichem“ (Bouij, 2000, S.6).

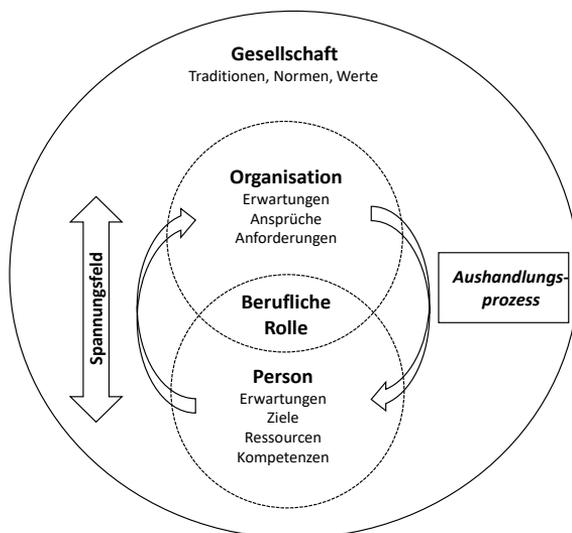


Abb. 1 Die berufliche Rolle als Schnittstelle zwischen Person und Organisation (vgl. Ebel, 2021, S. 165)

Ansatz und Idee des Rollencoachings

Berufliches Rollencoaching zielt darauf ab, Menschen in dem Aushandlungsprozess zwischen den Anforderungen der Organisation bzw. Institution und eigenen Wünschen und Vorstellungen zu unterstützen und auf dem Weg zu einer persönlich stimmigen, authentischen Rollenfindung zu begleiten. Gerade die Phase des Berufseinstiegs ist häufig verbunden mit Rollenunsicherheiten und Rollenkonflikten, welche überfordernd und belastend sein können und eine selbstbestimmte Rollengestaltung behindern (vgl. Kaldenkerken, 2014, S. 415). Das Coaching kann dem entgegenwirken, indem unterschiedliche Erwartungen und Interessen herausgearbeitet und thematisiert werden und Widersprüche zwischen den verschiedenen Erwartungshaltungen aufgedeckt werden (vgl. Eck, 1991, S. 240). Es werden Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Diskrepanz eruiert, indem der Handlungs- und Gestaltungsspielraum ausgelotet und im Hinblick auf die eigene Vorstellung und

Vision der beruflichen Rolle betrachtet wird. Dabei stellen die Erfahrungen aus der Berufspraxis einen wichtigen Bezugspunkt dar. Anhand exemplarischer Praxissituationen erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handeln als Reaktion auf Erwartungen, mit den unterschiedlichen Perspektiven in einem Handlungszusammenhang und mit eigenen Stärken, Grenzen und Ressourcen zur Aufgabenerfüllung. Schwierigkeiten und Konflikte werden herausgearbeitet, mögliche Lösungen dafür thematisiert und im Rollentraining (bzw. Rollenspiel) erprobt. Diese Form der Selbstreflexion trägt zur Rollenklärung und Klarheit im professionellen Handeln bei und ermöglicht dem Rollenträger bzw. der Rollenträgerin sein/ihr Handeln zu vertreten und flexibel innerhalb der Rolle zu agieren (vgl. Kaldenkerken, 2014, S. 415). Zur Unterstützung der Rollenentwicklung werden im Coaching vor allem 3 Bereiche bzw. Schritte der Rollenübernahme gezielt bearbeitet und begleitet (vgl. Richter, 2015, S. 132; Eck, 1991, S. 236ff):

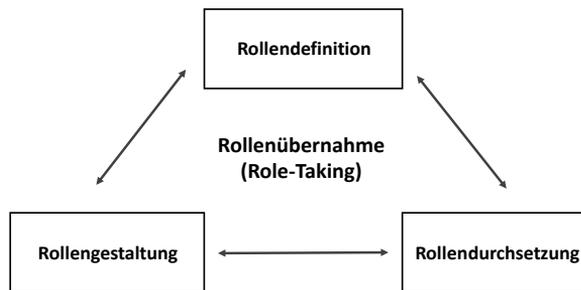


Abb. 2 Bereiche der Rollenübernahme (eigene Darstellung nach Eck, 1991, S. 240)

Die *Rollendefinition* umfasst die Klärung, welche Aufgaben und Anforderungen die Rolle beinhaltet, aber auch welche Erwartungen von verschiedenen Seiten an den Rollenträger bzw. die Rollenträgerin gestellt werden.

Die *Rollengestaltung* bezeichnet das Ausfüllen der Rolle als individuelle Interpretation. Hier verdichtet sich der Aushandlungsprozess zwischen den Anforderungen an das professionelle Handeln und den eigenen Vorstellungen davon.

Die *Rollendurchsetzung* meint das Etablieren der Rolle, also das eigene Handeln in der Interaktion mit Anderen auch zu vertreten und mit Schwierigkeiten und Widerständen konstruktiv umzugehen.

Rollenverhandeln der musikerzieherischen Rolle – Beispiel aus der Praxis

Im Folgenden wird geschildert, wie der Ansatz des Rollencoachings in der Masterpraxisphase der Musiklehrendenbildung an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien seine Anwendung findet. Die Studierenden unterrichten in dieser Phase an Schulen das Fach Musik und besuchen parallel dazu an der Universität fachdidaktische sowie bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zur Begleitung der Schulpraxis. Die bildungswissenschaftliche Begleitlehrveranstaltung *Reflexion und Evaluation der eigenen Praxis* wird dazu genutzt, die angehenden Musiklehrerinnen und Musiklehrer auf dem Weg zu einer selbstbestimmten und authentischen Rollenentwicklung zu unterstützen. Dazu werden im Seminar sowohl grundsätzliche Aspekte der Rollentwicklung behandelt, die auf die individuelle Situation bezogen werden, als auch konkrete Fallbeispiele aus der Berufspraxis der Studierenden bearbeitet, aus denen Rückschlüsse auf den Rollenfindungsprozess gezogen werden. Dabei ist es wichtig eine Balance zu finden zwischen individueller Relevanz, Bedeutung für die Gruppe und übergeordneter Gültigkeit der behandelten Themen und Aspekte. Das Aufeinander-Beziehen bzw. Rückkoppeln von konkreter Praxis und Rollenaspekten erleichtert den Studierenden das bewusste Nachvollziehen ihrer individuellen Rollenentwicklung und trägt zur Klarheit und Sicherheit im professionellen Handeln bei.

Grundsätzliche Aspekte zur Rollenklärung

Bei den grundsätzlichen Aspekten werden die Anforderungen, die die Studierenden in der Praxisphase erleben, thematisiert und gesammelt und den eigenen Wünschen und Zielen, der eigenen Vorstellung von der Praxisphase gegenübergestellt, um das (Spannungs-)Feld zwischen Organisation (Institution Schule) und Person zu verdeutlichen. In diesem Zusammenhang wird auch der Einfluss der eigenen musikalischen und musikpädagogischen Sozialisation auf die Vorstellung vom Berufsbild reflektiert. Ausgehend von den individuellen Vorstellungen wird im Seminar das musikerzieherische Rollenbild mit all seinen künstlerischen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Hierbei geht es darum ein möglichst breites Spektrum abzustecken, das den Handlungs- und Gestaltungsspielraum der Rolle ver-

deutlichen soll. Diese Palette an Möglichkeiten beruflichen Handelns nutzen die Studierenden zur Reflexion ihrer aktuellen Berufspraxis:

- Welche Rollenanteile sind momentan besonders stark ausgeprägt?
- Welche Rollenanteile sind eher weniger oder gar nicht ausgeprägt?
- Welche Rollenanteile fordern mich besonders heraus?
- Welche Rollenanteile wünsche ich mir (mehr)?
- Welche Rollenanteile lehne ich eher ab?

Dadurch kann jede/r für sich ergründen, wieviel Künstlerisches und wieviel Pädagogisches die eigene Vorstellung der Rolle beinhaltet, was davon bereits in der Praxis verwirklicht wird und was momentan noch nicht realisiert wird, aber ein wichtiger Teil der eigenen beruflichen Identität ist. Auf diese Weise kann die individuelle Rollenkonzeption konkretisiert werden und mit der eigenen Berufspraxis in Verbindung gebracht werden. Die Studierenden setzen sich nicht nur kognitiv-analytisch mit diesen Fragestellungen auseinander, sondern werden zusätzlich durch Möglichkeiten der Visualisierung mithilfe von Bildkarten, Sinnsprüchen, Gegenständen etc. zur Reflexion ihrer aktuellen Rollenkonzeption angeregt.



Abb. 3 Visualisierung der Rollenvorstellung eines Studierenden in der Masterpraxisphase des Musikerziehungsstudiums

Durch die visuellen Impulse werden Assoziationen, Emotionen und Ideen in Bewegung gebracht, die möglicherweise bisher noch unbe-

wusst bzw. verdeckt waren. Die Arbeit mit Symbolen und Bildern vermittelt quasi zwischen der kognitiven und emotionalen Ebene, indem kreatives, assoziatives Denken in Gang gesetzt wird (vgl. Witte, 2004, S. 148f). Die Studierenden können noch unbewusste Rollenanteile aufdecken und in ihre Rollenvorstellung integrieren. Die folgende Abbildung stammt aus dem Seminar und zeigt die Darstellung der eigenen Rollenvorstellung eines Studierenden des Masterpraxissemesters.

Fallarbeit zum Thema Leistungsbeurteilung im Fach Musik

Bei der Bearbeitung von Fallbeispielen aus der Praxis stellen einzelne Studierende exemplarische Situationen aus ihrem Unterricht zur Verfügung, die sie als schwierig oder herausfordernd erlebt haben, und bearbeiten diese mithilfe der Gruppe. Im Folgenden wird eine Fallbearbeitung aus dem Bereich Leistungsbeurteilung geschildert, die im Seminar stattgefunden hat. Eine Studierende berichtet von einem Konflikt mit einer Schülerin, der sie auf eine praktische Rhythmusübung die Note 3 gegeben hat. Die Schülerin wirkte zunächst geschockt auf die Notengebung, fing dann an mit der Lehrerin (Studierende) zu diskutieren und sie zu einer besseren Notengebung zu bewegen. Die Lehrerin ließ sich auf die Diskussion ein und geriet zunehmend unter Rechtfertigungsdruck, was zur Folge hatte, dass die Schülerin sie schließlich als unfair und gemein bezeichnete. In den folgenden Stunden war die Schülerin sichtlich beleidigt und fixierte die Lehrerin mit ihrem Blick. Für die Lehrerin wurde dadurch das Unterrichten in der Klasse immer mehr zur Belastung. Ihr schlechtes Gewissen aufgrund einer möglicherweise zu strengen Notengebung wuchs an, sie wollte die Note allerdings auch nicht mehr rückgängig machen, um nicht als inkonsequent wahrgenommen zu werden. Ausgehend von der Praxis-schilderung wird herausgearbeitet, welche Erwartungen in der Situation auf die Studierende gewirkt haben. Dazu werden im Raum verschiedene Erwartungsträger mit Positionen besetzt. Gemeinsam mit der Gruppe wird zu den einzelnen Positionen gesammelt, welche Erwartungen in der Situation wirksam gewesen sein könnten. Die Studierende geht die einzelnen Positionen der Reihe nach durch und ergründet, was sich mit dem eigenen Erleben der Situation deckt. Die anschließende Reflexionsphase beschäftigt sich damit, welche Erwartungen als widersprüchlich empfunden werden und davon ausgehend, wo es zu grundsätzlichen Rollenkonflikten kommt. Dabei wird auch

thematisiert, wo die persönlichen Grenzen im Umgang mit den Erwartungen liegen. Im Fall der Studierenden sind vor allem die Erwartung von Seiten der Schülerin und die Erwartung von Seiten der Schulleitung ziemlich unvereinbar. Hinzu kommt ein persönliches Dilemma, ob musikpraktisches Arbeiten überhaupt benotet werden darf. Hier spitzt sich der Intrarollenkonflikt zwischen der Künstlerin und Pädagogin zu. Die Künstlerin möchte musikpraktisch arbeiten und hat dabei vor allem einen musikalischen Anspruch an das Ergebnis. Die Pädagogin möchte möglichst transparent, gerecht und nachvollziehbar bewerten. Die folgende Grafik verdeutlicht die verschiedenen Erwartungshaltungen im Erleben der Studierenden und deutet mithilfe der Pfeile thematisierte Widersprüche in den verschiedenen Erwartungen an.

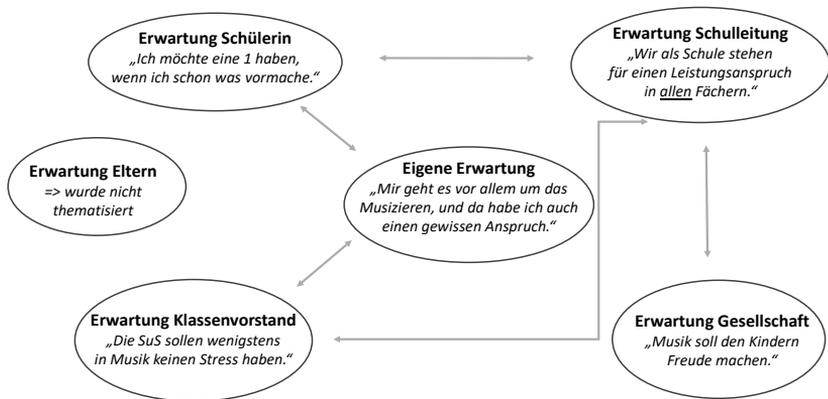


Abb. 4 Verschiedene Erwartungen im Fallbeispiel zur Leistungsbeurteilung

Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Erwartungen und durch das Aufdecken von Rollenkonflikten wird die Herausforderung der Situation nachvollziehbar, und die Studierende erhält dadurch Verständnis für das eigene Handeln in der Situation sowie auch für die sich anschließende Belastung durch das Erlebnis. Im Seminar wird der Dialog mit der Schülerin szenisch nachgestellt, die Studierende (Fallbringerin) in der Rolle der Lehrerin, eine weitere Seminar Teilnehmerin in der Rolle der Schülerin. Danach werden die Rollen getauscht, damit die Studierende auch die Perspektive der Schülerin erleben kann. Aus allen Perspektiven der Interaktion wird das Erleben der Situation thematisiert. Gemeinsam mit der Gruppe werden alter-

native Möglichkeiten des Umgangs mit dieser Situation gesammelt, welche im Rollenspiel von der Fallbringerin sowie auch anderen Freiwilligen erprobt werden. Im Anschluss daran wird das unterschiedliche Rollenhandeln reflektiert:

- Wie erging es mir mit den jeweiligen Handlungsoptionen?
- Wie authentisch habe ich mich jeweils dabei erlebt?
- Wie wurde mein Handeln vom Gegenüber, also in der Rolle der Schülerin, erlebt?
- Wie passt das jeweilige Handeln zu meiner Rollenvorstellung?

Nach der szenischen Interaktion wird gemeinsam rekapituliert, worin die Schwierigkeit bzw. Herausforderung der Situation bestand und welche Handlungsmöglichkeiten in der Rolle als Lehrende/er zur Verfügung stehen. Die Teilnehmenden überlegen, ob sie ähnliche Situationen aus der eigenen Praxis kennen und teilen diese mit der Gruppe. Darüber hinaus wird die Schwierigkeit der Benotung musikpraktischen Arbeitens thematisiert und Möglichkeiten zur Verbindung der beiden Bereiche (Musizieren und Notengebung) überlegt. Als Rekapitulation der Fallarbeit reflektieren die Teilnehmenden schriftlich, welche Erkenntnisse sie daraus für ihr berufliches Handeln gewonnen haben:

- Welche Handlungsalternativen wurden als stimmig erlebt und sind mit der eigenen Rollenvorstellung gut vereinbar?
- Welche Widersprüche in den Erwartungen bzw. welche Rollenkonflikte wurden wahrgenommen?
- Wo sind persönliche Grenzen im Umgang mit den Erwartungen?

Methodisch erfolgt die Fallbearbeitung in einem Wechsel von szenischem Agieren und Reflexion. Durch das Einnehmen von verschiedenen Positionen (Erwartungsträger*innen) und das Nachspielen der Situation (Dialog mit Schülerin) wird den Studierenden ein körperliches und emotionales (Nach-)Erleben eigener Handlungsweisen ermöglicht. Sie gehen in eine „wahrnehmende und gestaltende Auseinandersetzung [...] mit sich selbst“ (Heppekausen & Mägdefrau, 2003, S. 3), entdecken im Rollenspiel neue Verhaltensweisen und erforschen diese emotional, körperlich und kognitiv. Szenisches Arbeiten (und dessen Reflexion) eignet sich daher für die Arbeit an und mit Rollen besonders gut, da es ein ganzheitliches Begreifen einer Tätigkeit unterstützt. Außerdem wird durch das szenische Spiel der Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln und dem sozialen Kontext verdeutlicht, indem das Rollenhandeln in seiner Auswirkung auf das

Gegenüber erlebt wird. Dadurch wird der Aushandlungsprozess in Bezug auf die eigene Rolle im Spiel erprobt und erlebt. Die Reflexion des szenischen Agierens bzw. Rollenspiels bringt das Erlebte mit der kognitiv-analytischen Ebene wieder in Verbindung und ermöglicht ein bewusstes Mit- und Nachvollziehen der eigenen Rollenentwicklung.

Bedeutung der Auseinandersetzung mit der beruflichen Rolle im Kontext der Musik-Lehrendenbildung

Das Praxisbeispiel verdeutlicht, wie durch das Rollencoaching die 3 Bereiche der Rollenübernahme, *Definition* (Thematisieren von Anforderungen und Erwartungen), *Gestaltung* (Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen, Eruiieren von Handlungsmöglichkeiten) und *Durchsetzung* (Erproben von Handlungsoptionen im Rollenspiel), gezielt bearbeitet werden. Dadurch können die Studierenden Schritt für Schritt ausloten, was ein situativ stimmiges Rollenhandeln ist und wie das zur eigenen Persönlichkeit passt. Sie erleben die berufliche Rolle als integratives Konzept, bei dem künstlerische bzw. fachliche Anteile und pädagogische Anteile nicht als Gegenpole verstanden werden, zwischen denen man sich entscheiden muss, sondern als Handlungsspektrum, aus dem man schöpfen kann. Durch das Anstoßen dieser bewussten Auseinandersetzung mit der beruflichen Rolle kann es gelingen, die vielfältigen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten weniger als Belastung zu betrachten, sondern viel mehr als Chance zu individueller Entfaltung und Möglichkeit zur einer persönlich stimmigen Interpretation der beruflichen Rolle. Auf diese Weise werden Studierende im Prozess des Lehrer*in-Werdens in ihrem Mut zu Individualität und der Entwicklung einer authentischen Lehrerendenpersönlichkeit bestärkt, was die Basis für berufliche Zufriedenheit darstellt.

Literatur

- Ameln, F. V., Gerstmann, R. & Kramer, J. (2009). *Psychodrama*. Heidelberg: Springer.
- Bailer, N. (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musikerzieherinnen und Musikerzieher* (2. Aufl.). Wien: Universal Edition.
- Bouij, C. (2000). Was lernt man eigentlich wirklich in der Musiklehrausbildung. *Musik und Bildung*, 00 (3), 2-9.

- Dreßler, S. (2017). Pädagogisches Ethos des Musiklehrers – Überlegungen zum subjektiv wahrgenommenen „Eingewohntsein“ zwischen Pädagogik und Kunst. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (Reihe Musikpädagogik im Diskurs, Band 2, S. 92-108). Düren: Shaker Verlag.
- Ebel, C. (2021): Der Ansatz der beruflichen Rolle als Möglichkeit der Phasenverzahnung in der Musiklehrer*innenbildung. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 163-179). Münster: Waxmann Verlag.
- Eck, C. D. (1991). Rollencoaching als Supervision – Arbeit an und mit Rollen in Organisationen. In G. Fatzer (Hrsg.), *Supervision und Beratung – Ein Handbuch* (S. 209-248). Köln: Edition humanistische Psychologie.
- Heppekausen, J. & Mägdefrau, J. (2003). Persönlichkeitsbildung in einem theaterpädagogischen Projektseminar. *Journal für LehrerInnenbildung*, 03 (4), 63-71.
- Kaldenkerken, C. v. (2014). *Wissen was wirkt. Modelle und Praxis pragmatisch-systemischer Supervision*. Hamburg: Tredition.
- Krause-Benz, M. (2018). Musiklehrer als Künstler? *Diskussion Musikpädagogik*, 18 (77), 26-30.
- Pecher-Havers, K. (2009). Der Musikerzieher im Spannungsfeld zwischen „Künstler“ und Pädagoge. In N. Bailer (Hrsg.), *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer* (S. 109-119). Wien: Universal Edition.
- Richter, K. F. (2015). *Coaching als kreativer Prozess* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sievers, B. & Weigand, W. (1986). Rolle und Beratung in Organisationen. *Organisationsentwicklung*, 86 (5/3), 27-43.
- Witte, K. (2004). Die Kunst des Denkens in Bildern. Arbeit mit Symbolen in der Supervision. In F. Buer (Hrsg.), *Praxis der psychodramatischen Supervision. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 141-163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Caroline Ebel, Univ.-Ass.
am Institut für musikpädagogische Forschung,
Musikdidaktik und Elementares Musizieren,
Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Persönlichkeitsbildende Formate
in der Musiklehrendenbildung,
Portfolio-Arbeit, Schnittstelle Studium – Berufseinstieg



ebel@mdw.ac.at

09

Tobias Leonhard

Begleitung – hochschuladäquat:
Unterricht daten- und
methodengestützt analysieren

Einleitung und Prämissen

Praktika sind selbstverständlicher Teil eines Studiums zum Lehrberuf und werden häufig sowohl von einer Lehrperson als auch seitens der Hochschule begleitet. Doch welche besondere und eigenständige Funktion hat die Begleitung der Hochschule? Allgemeiner gefragt: Welchen Beitrag kann eine Hochschule systematisch in der Begleitung eines Praktikums leisten? Und was können ihre Vertreter*innen besonders gut, was hingegen auch weniger? Diesen Fragen wird nach der Vorstellung von zwei Prämissen aus einer konzeptionellen Perspektive nachgegangen. Nicht erst seit dem Programm einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 7) durch die Ausbildung eines „praktisch-pädagogischen“ (ebd., S. 10) und eines „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (ebd., S. 11) ist das vertiefte Verstehen der Komplexität und Ungewissheit pädagogischen Handelns ein zentraler Anspruch an zukünftige Lehrpersonen. Vertieftes Verstehen resultiert neben dem Erwerb von Erfahrungswissen aus der Auseinandersetzung mit differenzierten Beschreibungen der Schul- und Unterrichtspraxis, in denen theoretische Konzepte (also Begriffe und die damit verbundenen Ideen) zu Wahrnehmungskategorien werden können, die ihrerseits das Spektrum an Handlungsmöglichkeiten erweitern: Ich sehe und erkenne (nur), wofür ich Begriffe habe, und kann (nur) dort differenziert handeln, wo ich Unterschiede wahrnehmen kann.

Oft werden Studiengänge zum Lehrberuf an Hochschulen von Studierenden und bildungspolitischen Akteuren als *praxisfern* und *theorie-lastig* kritisiert. Sicher ungewollt kommt dies einem ‚Ritterschlag‘ für die Institutionen gleich, besteht doch genau darin die gesellschaftliche Funktion einer Hochschule: Mit methodisch geleiteter Erkenntnisproduktion und der Auseinandersetzung mit Geltungsfragen in Distanz zur jeweiligen beruflichen Praxis zu treten und Beschreibungen (als Theorien über den Gegenstandsbereich) zu entwickeln sowie Studierenden diese als das beste verfügbare Wissen über ihren späteren Beruf in der Hochschullehre zu vermitteln. Stellt man diese Aufgaben grundsätzlich in Frage, wäre eine Lehrer*innenbildung an Hochschulen konsequenterweise aufzugeben.

Diese Prämissen sind für die Frage nach der Begleitung von Praktika folgenreich. Während die wichtige Begleitung durch Praxislehrpersonen bereits beschrieben ist (Leonhard, 2018), wird im Folgenden ausgeführt, wie eine *hochschulseitige* Begleitung stattfinden und die

Begleitung aus der beruflichen Praxis sinnvoll und eigenständig ergänzen kann. Diese Ausführungen fokussieren auf einen Idealtypus, der die mit dem Konzept der ‚Begleitung‘ assoziierten und antizipierten Sozialbedürfnisse Studierender keinesfalls negiert, sie aber nicht zum konzeptionellen Ausgangspunkt macht.

Mehrwert: Geltungsanspruch, Sehhilfen, Erkenntniswege

Die Frage nach dem *epistemologischen Status*, also danach, welche Geltung Aussagen beanspruchen können, die in Unterrichtsnachbesprechungen oder supervisorischen Formaten wie der „Kollegialen Beratung“ (Tietze, 2003) von den Anwesenden getroffen werden, markiert den zentralen Unterschied. Wo ausschließlich mündliche Berichte eines vorgängigen Geschehens, subjektive Wahrnehmungen und Positionierungen der Beteiligten zur Grundlage der Bearbeitung werden, die oft noch durch einen Konkurrenz- oder Bewertungskontext gerahmt sind, stehen dadurch gewonnene ‚Erkenntnisse‘ auf wackligen Beinen. Damit können solche Formen von Austausch und Verständigung zwar z. B. Funktionen der Vergemeinschaftung von Sichtweisen und pädagogischer Zielperspektiven erfüllen. Aber: *Wer wissen will, was wirklich war, wird Werkzeuge wollen*. Und genau an dieser Stelle kann eine Hochschule und deren Wissenschaftspraxis zeigen, welchen Mehrwert sie für die berufliche Praxis von Lehrpersonen erbringen kann. Dieser Mehrwert kann sich in drei zeitlichen Perspektiven erweisen und nimmt dabei ganz unterschiedlich Gestalt an:

Vor dem Unterricht helfen (fach-)wissenschaftliche und (fach-)didaktische Konzepte, Ziele und Inhalte zu klären sowie Begründungen für ebendiese zu formulieren. Sowohl die klassische Sach- als auch die Didaktische Analyse sind auf diese Konzepte angewiesen, wollen sie mehr sein als die logistische Planung von Unterrichtsphasen, -aktivitäten und -materialien im Modus von ‚one size fits all‘. Die vorgängige und vertiefte Befassung mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Konzepten trägt zusätzlich dazu bei, die Beobachtungen des komplexen unterrichtlichen Geschehens zu fokussieren und damit für die nachträgliche Befassung überhaupt bearbeitbar zu machen. Sie vermeidet auch, immer wieder nur Bekanntes zu sehen. Ob aus der Perspektive der quantitativen Unterrichtsforschung eine der „Three Basic

Dimensions of Teaching Quality“ (Praetorius, Klieme, Kleickmann, Brunner, Lindmeier, Taut & Charalambous, 2020, S. 18), wie die „kognitive Aktivierung“ zum Gegenstand der Beobachtung wird, aus fachdidaktischer Perspektive Praktiken des Schriftspracherwerbs oder aus bildungssoziologischer Perspektive der Umgang mit den vielfältigen Differenzen zwischen den Schüler*innen beobachtet werden: Je klarer die Perspektiven, desto wahrscheinlicher sind auch substantielle Beobachtungen und gehaltvolle Dokumentationen.

Während des Unterrichts erweist sich, ob theoretische Konzepte des Studiums bereits zu Denk- und Wahrnehmungskategorien der Studierenden im Praktikum geworden sind. Wenn ja, können sie unterrichtliche Handlungsentscheidungen beeinflussen, z. B. wenn Konzepte der Fachdidaktik erlauben, Lernschwierigkeiten bei der Bearbeitung einer Aufgabe treffend zu diagnostizieren und die adäquate Unterstützung zu leisten. Je nach Praktikumskonzeption und nach vorheriger Absprache können Hochschulmitarbeitende dabei in geeigneten Situationen modellierend gezielte Hinweise geben, in denen die Relevanz der Konzepte sichtbar werden kann, ohne die Position der Studierenden als Lehrer*innen klassenöffentlich in Frage zu stellen. Während des Unterrichts wird aber auch möglichst gezielt und unter vorab vereinbarten Perspektiven dokumentiert, wie sich z. B. die Schüler*innen mit einer Aufgabe oder einen Unterrichtsgegenstand befassen und wie sich die sorgfältige Planung im Rahmen der unvermeidbaren Ungewissheit dann bewährt oder auch modifiziert werden muss. Da der schriftlich-dokumentierenden Erfassung des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens enge Grenzen gesetzt sind, bieten sich technische Aufzeichnungen an. Damit verbundene Fragen des Datenschutzes lassen sich lösen, und klug aufgezeichnete Audiodokumente ermöglichen bereits eine Fülle an analytischen Anschlussmöglichkeiten.

Nach dem Unterricht gilt es, für die erkenntnisbezogene Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsverlauf einen eigenen Raum zu schaffen. Vor diesem Raum sollten – und das ist wohl ein notwendiger Zwischenschritt – die Studierenden ihre unmittelbare, auch emotionale Involvierung, die mit dem Unterrichten verbundene Anstrengung und das nachvollziehbare Bedürfnis nach Bestätigung der Bewährung in der Rolle der bzw. der Lehrer*in und ggf. die Notwendigkeit, gleich zu planen, wie's weitergeht, bereits elementar bearbeiten können. Diese Bearbeitung braucht bisweilen auch „permissive“ (Wernet, 2003) Begleitung, ist aber nicht der ‚Kernauftrag‘ von Hochschulen und darf

insofern nicht im Vordergrund dessen stehen, was Mitarbeitende der Hochschulen zu den Schul- und Berufspraktischen Studien beitragen. Stattdessen kann das, was üblicherweise als „Reflexion“ des Unterrichts beschrieben wird (Neuweg, 2021; Wyss, 2013) unter der Leitidee von ‚Wissenschaftspraxis‘ eine spezifische und im Folgenden auszuführende Form annehmen.

Analyse: daten- und methodengestützt

Es macht in mehrfacher Hinsicht einen wesentlichen Unterschied, ob Situationen des Unterrichts als Spontanerzählung oder als Audio- oder Videodokumentation vorliegen. Natürlich ist die Erzählung sofort verfügbar und aus der Perspektive teilnehmender Beobachtender kann spontan daran angeschlossen werden, wenn sie sowieso vor Ort sind. Insofern ist diese Form ‚praktisch‘. Und doch ist die Vollzugswirklichkeit der unterrichtlichen Situation in Erzählungen deutlich weniger präsent als in technischen Dokumentationen und die Möglichkeiten der Auseinandersetzung damit spezifisch vorstrukturiert. Zusammen mit der Nähe zu den vorgängigen Erfahrungen, den Bedürfnissen der Studierenden nach evaluativ-bestätigender Rückmeldung, dem Zeitpunkt über Mittag und den begrenzten Zeiträumen für diese ‚Nachbesprechungen‘ gerät der Anspruch eines *vertieften* Verstehens bereits strukturell-systematisch unter Druck. Die Alternative *handlungsentlasteter*, durch die Aufzeichnungen *daten-* und durch die Bindung an ein Analyseverfahren auch *methodengestützter* Analyse liegt insofern nicht unmittelbar auf der Hand, sie muss vielmehr manch traditionellen Routinen zum Trotz aktiv umgesetzt werden. Doch die Leitidee ist ebenso klar wie voraussetzungsvoll: Je nach zuvor festgelegtem theoretischen Beobachtungs- und Dokumentationschwerpunkt zielt die daten- und methodengestützte Analyse darauf, Situationen aus dem Praktikum *detailliert, methodisch und erkenntnisbezogen* zu untersuchen. In dieser Erkenntnis liegt der Zentralwert, an den erst *nach* der Feststellung dessen, was in der Situation genau passiert ist, die beiden normativen Anschlussfragen zu stellen sind, wie die Situation denn nun zu bewerten und was evtl. alternativ zu tun gewesen wäre.

Statt einer Darstellung des konkreten Vorgehens – ein „Prototyp“ findet sich in Leonhard (2021, S. 199ff) – werden die Voraussetzun-

gen und Herausforderungen gekennzeichnet, die mit einer solchen Konzeption verbunden sind: Die zentrale *organisatorische* Voraussetzung für die Realisierung dieser Idee sind neben der Zuständigkeit der Hochschule für diese Form der Begleitung separate Zeitfenster zur nachträglichen Bezugnahme auf einen – angesichts des Reichtums an Eindrücken aus einem Unterrichtsvormittag – leicht sehr klein erscheinenden dokumentierten Ausschnitt. Daneben wird deutlich, dass nur eine sorgfältige Vorbereitung, die gezielte Beobachtung und Dokumentation entsprechender Situationen, die Auswahl und Aufbereitung des Ausschnitts z. B. als Transkript ermöglichen, etwas *Zentrales* und nicht *Irgendetwas* zum Gegenstand der Analyse zu machen. Hochschulmitarbeitende, die über das skizzierte konzeptionelle Verständnis, die fachliche und methodische Expertise verfügen sowie in den jeweiligen Veranstaltungen mit Studierenden die damit verbundene analytische Perspektive mit einer gewissen Robustheit gegenüber austausch- und lösungsorientierten Anfragen verteidigen, markieren die *personalen* Voraussetzungen. *Curricular* wiederum scheint es erforderlich, sich bezüglich eines solchen Anspruchs möglichst über den gesamten Studiengang hinweg zu verständigen, um eine Kontinuität der spezifischen Perspektive und den Studierenden eine regelmäßige Mitwirkung an diesen Praktiken der Analyse von (auch eigenem) Unterricht zu ermöglichen. Obwohl eine Reihe von Adaptionen sozialwissenschaftlicher qualitativer und rekonstruktiver Methoden für die Schul- und Berufspraktischen Studien geleistet und erprobt wurden (vgl. Leonhard, Herzmann & Košinár, 2021; Leonhard, Royar, Schierz, Streit & Wiesner, 2022; Lüthi & Leonhard, 2021), ist das hier skizzierte Konzept einer daten- und methodengestützten Analyse als hochschuladäquater Modus der Begleitung von und der Auseinandersetzung mit Situationen beruflicher Praxis in den Schulpraktika von einer breiten Realisierung weit entfernt. Eine solche wird neben dem genannten hohen Anspruch an Organisation und Mitarbeitende auch durch den verbreiteten Lehrpersonenmangel erschwert. Immer frühere Möglichkeiten des Berufseinstiegs, veränderte Studienkonzeptionen des Quereinstiegs oder eines berufsbegleitenden Studiums haben drei Folgen: Erstens verändert sich der Stellenwert eines Praktikums. Wenn bereits früh eigenständig und vermeintlich erfolgreich unterrichtet wird, kann der Wert eines begleiteten Einstiegs in die berufliche Tätigkeit auch als unnötiger Zusatzaufwand erscheinen. Entsteht zweitens im frühen Berufseinstieg das Selbstbild, den Unterricht be-

reits ‚im Griff zu haben‘, ist die Anforderung wenig plausibel, die eigene berufliche Praxis noch minutiös in den Blick zu nehmen, weil auch mit der Irritation der gerade gewonnenen Gewissheiten zu rechnen ist. Muss drittens die regelmäßige berufliche Tätigkeit noch mit den Anforderungen des Studiums moderiert werden, verhindert die damit verbundene Praxisbedrängnis (z. B. noch planen zu müssen, was morgen mit der 5b in Mathe dran ist) sehr nachvollziehbar die Einlassung auf eine „Kultur der Distanz“ (Neuweg, 2011, S. 42). Die hier skizzierte Konzeption hochschuladäquater Begleitung von Praktika fordert damit zwar den Zeitgeist der Schnelleinstiege in den Lehrberuf heraus, kann aber auch zur Profilierung des Unterschieds zwischen Studium und Ausbildung beitragen.

Literatur

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.
- Leonhard, T. (2018). MeisterInnen, KönnnerInnen oder Professionelle? Was Praxislehrpersonen können. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (4), 17-21.
- Leonhard, T. (2021). Der Fall in den Schul- und Berufspraktischen Studien. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre – erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 191-207). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (Hrsg.). (2021). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T., Royar, T., Schierz, M., Streit, C. & Wiesner, E. (Hrsg.). (2022). *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie*. Münster: Waxmann.
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2021). Doppelte Professionalisierung: (Wie) kann sie gelingen? Erschließung beruflicher Praxis mit Instrumenten der Grounded-Theory-Methodologie. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „Grau, theurer Freund ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 217-239). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33-45.
- Neuweg, G. H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459-474.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., Taut, S. & Charalambous, C. (2020). Towards Developing an Theory of Generic Teaching Quality: Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische*

- Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen.* (S. 15-36). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln.* Reinbek: Rowohlt.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage.* Opladen: Leske & Budrich.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften.* Münster: Waxmann.

Tobias Leonhard, Dr., Professor
in der Abteilung Professions- und Systemforschung
im Prorektorat Forschung und Entwicklung
der Pädagogischen Hochschule Zürich.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zur Lehrer*innenbildung,
Schul- und Berufspraktische Studien



tobias.leonhard@phzh.ch

STICHWORT

10

Lea de Zordo

Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung.
Beschreibung unterschiedlicher Funktionen und
Ziele, Organisations- sowie Begleitformen

10

Lea de Zordo

Praxismodelle in
der Lehrer*innenbildung.
Beschreibung unterschiedlicher
Funktionen und Ziele,
Organisations- sowie
Begleitformen

In der Lehrer*innenbildung nehmen die Praktika einen zentralen Stellenwert ein. Die berufspraktischen Studien, die Praktika, der Praxisbezug oder der Lernort Schulpraxis sind sowohl in den einphasigen als auch in den zweiphasig angelegten Bachelor- oder Masterausbildungen von Fachlehrpersonen, Lehrpersonen aller Schulstufen oder Speziallehrpersonen in Deutschland, Österreich und der Schweiz vielgenannte und vielgeforderte Elemente einer qualitativ hochstehenden Lehrpersonenausbildung. Die im einleitenden Satz verwendete Vielzahl an Begriffen zur Bezeichnung von praktischen oder auf die Praxis bezogenen Lerngelegenheiten sowie die unterschiedlichen Lehramtstudiengänge mit verschiedenen Studienzielen, in deren Kontexten sie verwendet werden legen nahe, dass eine begriffliche Einordnung bzw. eine Übersicht zu der Vielzahl an verwendeten Begriffen und den damit einhergehenden unterschiedlichen Modellen notwendig erscheint. Bereits Winkler, Grüning, Hascher und Rahm stellten im Rahmen der COPRA-Studie (Winkler, Grüning, Hascher & Rahm, 2018) fest, dass die Heterogenität von Lehrpersonenausbildungen und der damit einhergehenden Praktikumsstrukturen- und Kulturen bisher kaum Eingang in die Forschung zu Praktika gefunden hat. Auch in den Diskussionen um den Theorie-Praxis-Bezug – je nach Zugang unter anderem auch als Theorie-Praxis-Verhältnis, -Transfer, -Verzahnung oder -Integration bezeichnet – stellt sich die Frage, ob die Praxis als (fragengeleitet) beobachtete Praxis, erlebte Praxis, als Erprobungs-ort und Handlungspraxis, als Gelegenheitsstruktur für Erkundungen oder als Bezugsnorm/Zielkomponente in den Fokus genommen wird. Ziel dieses Beitrags ist es, zu einer Übersicht Beschreibung verschiedener Praxismodelle und -konzepte in der Lehrer*innenbildung beizutragen und so eine mögliche Grundlage zur Sichtbarmachung von Schwerpunkten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Verwendung bei Interpretationen von Forschungsergebnissen oder in Vergleichsstudien sowie zur Abgrenzung in Diskussionen im komplexen Bereich der Praktika oder eben im weiteren Sinn der Praxismodelle anzuregen. Weiter können die aufgezeigten Perspektiven auch bei der Neugestaltung und Implementierung und Entwicklung von Curricula mit Fokus auf die Praxisanteile Verwendung finden. Der vorliegende Beitrag schliesst mit einem Blick auf zukünftige Fragestellungen und Entwicklungen mit Bezug zu den unterschiedlichen Praxismodellen.

Perspektiven auf Praxismodelle

Winkler (2018) stellt ein Rahmenmodell vor (siehe Abb. 1), in welchem die Lerngelegenheiten der Lehrer*innenbildung mit Fokus auf die Praktika in drei Ebenen dargestellt werden: die Makroebene beschreibt das intendierte Curriculum mit den allgemeinen Zielen und den beteiligten Ausbildungsbereichen; die Mesoebene beschreibt das effektiv implementierte Curriculum mit den Angeboten und Organisationsformen, in welchen sich die Studierenden die Kompetenzen aneignen können; die Mikroebene stellt die tatsächlich erworbenen professionellen Kompetenzen dar.

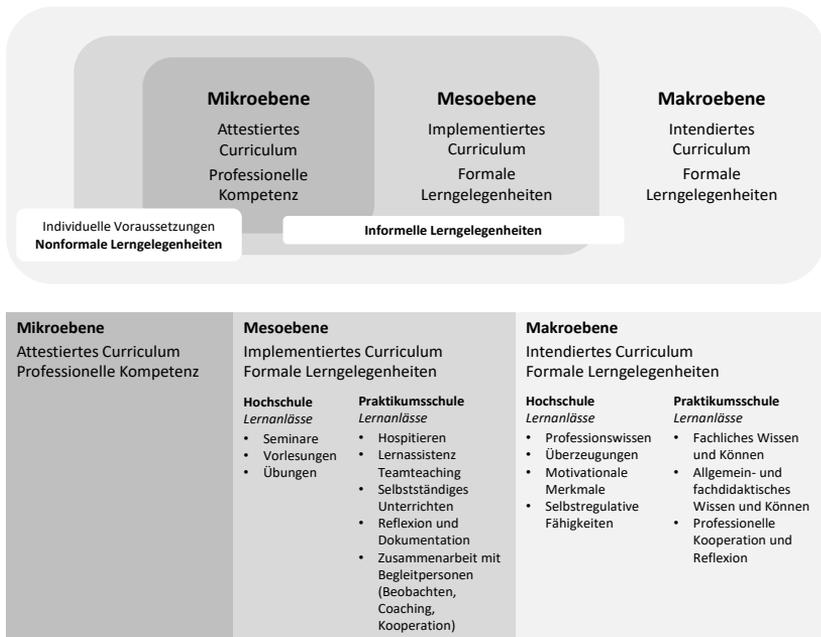


Abb. 1 Übersicht über die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Winkler, 2018, S. 118)

Diese drei Ebenen (im Weiteren mit A-C bezeichnet) sollen im Folgenden im Rahmen von drei Perspektiven (I-III) wieder aufgegriffen werden. Die Perspektiven sind so gewählt, dass sie sich für die Beschreibung und Unterscheidung von Praxismodellen besonders anbieten, da sie für die meisten bestehenden Praxismodelle bereits definiert sind

oder mittels Analyse von Dokumentationen und Unterlagen zu den Modellen bestimmt werden können: Funktionen und Zielsetzungen, Organisations- sowie Begleitformen. Die Tabelle 1 bildet überblickend die zentralen Elemente der Ebenen A-C sowie der Perspektiven I-III ab.

Tab. 1 Beschreibungen von Praxismodellen nach Perspektiven I-III und Ebenen A-C

	I) Funktionen und Ziele	II) Organisation	III) Begleitung
A) Makroebene Intendiertes Curriculum	<i>Zugrundeliegende Ansätze</i> , z. B. Professionalisierungsansätze: strukturtheoretisch, kompetenzorientiert, berufsbiographisch <i>Generelle Ziele</i> , explizit oder implizit, z. B.: Eignung, Kompetenzerweiterung, Sozialisation in den Lehrberuf	<i>Grundformen Verhältnis Theorie-Praxis</i> : additiv, komplementär oder integrativ <i>Curricularer Aufbau des Praxismodells/ der Praxismodelle</i> im Studienverlauf, Phasen, Lernweg	<i>Beteiligung verschiedener Institutionen und deren Akteur*innen</i> , z. B. Hochschule, Partnerschulen
B) Mesoebene Implementiertes Curriculum	<i>Konkrete Kompetenzerwartungen und Ziele</i> der Lerngelegenheiten, z. B. folgender Bereiche: Fachliches Wissen und Können, allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können, pädagogisch-psychologisches Wissen und Können, professionelle und personale Kompetenzen	<i>Gestaltung/Planung</i> der Lerngelegenheit: Dauer, Aufbau, Angebot, Einbettung/ergänzende Lerngelegenheiten <i>Aufträge und Leistungsnachweise</i> , welche die Studierenden im Rahmen der Lerngelegenheiten bearbeiten	<i>Begleitpersonen und deren Rollen und Aufgaben</i> , z. B.: Formative oder summative Begleitung, punktuell oder längerfristig, auftragsbezogen oder fragengerichtet
C) Mikroebene Attestiertes Curriculum	<i>Entwicklung der Professionellen Kompetenz</i> , Abbildung der individuellen Kompetenzentwicklung	<i>Nutzung der einzelnen Lernanlässe</i> innerhalb der geplanten Lerngelegenheiten, z. B. Beobachtungen, Unterrichtserprobungen, Fallanalysen	<i>Zusammenarbeit der Akteur*innen in den Begleitgefäßen/begleiteten Lernanlässen</i> , z. B. Ko-konstruktive Unterrichtsplanung, Feedback, begleitete Reflexion

Perspektive I) Funktionen und Ziele

Auf der obengenannten Makroebene (A) können unterschiedliche zugrundeliegende Ansätze für die Gestaltung und Implementierung von Praxismodellen im Rahmen der Lehrer*innenausbildung unterschieden werden, Cramer und Drahmman (2019) nennen dazu drei Ansätze zur Professionalisierung von Lehrpersonen: Den strukturalistischen Ansatz, den kompetenzorientierten Ansatz und den berufsbiografischen Ansatz. Häufig wird ein breites Spektrum an Funktionen und Zielsetzungen genannt, welche mit den Praxisanteilen der Lehrer*innenausbildung einhergehen: Diese dienen beispielsweise der Eignungsabklärung, dem Erkennen eigener Neigungen sowie der Stärken und Schwächen, der Studienmotivation und -bestätigung, der Sozialisation in den Lehrberuf sowie der Kompetenzentwicklung im Bereich der fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen.

Für die Beschreibung von Praxismodellen ist es zentral, dass die intendierten Ziele sichtbar gemacht werden, dies geschieht auf der Mesoebene (B) in Form von konkreten Kompetenzerwartungen und Zielformulierungen im Rahmen einzelner Lerngelegenheiten.

Die individuellen Kompetenzen der Studierenden werden auf der Mikroebene (C) beschrieben. Folgende Fragen können auf dieser Ebene aus der Perspektive der Funktionen und Ziele gestellt werden: Welche Kompetenzbereiche wurden im Rahmen des absolvierten Praxismodells und dessen Lerngelegenheiten und genutzten Lernanlässe wie erweitert? Mit welchen dokumentierten Spuren (z. B. reflektierte Unterrichtssituationen, analysierte Planungsarbeiten) wurden die Kompetenzerwartungen erreicht?

Perspektive II) Organisation

Auf der Makroebene (A) lassen sich drei Grundformen des Verhältnisses von Ausbildungsanteilen unterscheiden (Hascher & de Zordo, 2015): Das Theorieprimat, in welchem die theoretischen und praktischen Ausbildungsanteile additiv aufeinanderfolgend aufgebaut sind; der Theorie-Praxis-Dialog mit komplementärer Beziehung der unterschiedlichen Ausbildungsanteile mit mehr oder weniger direkter Bezugnahme aufeinander; die Theorie-Praxis-Bindung, in welcher die Ausbildungsanteile nicht nur im Rahmen der berufspraktischen Studien integrativ und verbindend angelegt sind. Je Ausbildungsphase können unterschiedliche Grundformen im Zentrum stehen, so können

die verschiedenen Studienbereiche (z. B. Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaft) in verschiedenen Phasen des Studiums unterschiedlich nah an den Praxismodellen angesiedelt sein und so relevant sein für die Beschreibung des berufspraktischen Lernwegs der Studierenden im curricularen Verlauf.

Die Organisationsperspektive der Mesoebene (B) umfasst diejenigen Elemente von Praxismodellen, welche bei deren Beschreibung, Evaluation oder Beforschung wahrscheinlich am häufigsten genannt werden. Dazu gehören Informationen zur Praktikumsform, in deren Bezeichnung häufig auch der dazugehörige Kompetenzbereich enthalten ist (z. B. Berufseignungspraktikum, Fachpraktikum), zur Sozialform (Einzel-, Teampraktikum), zur Dauer und Periodizität (Blockpraktikum, Semesterpraktikum) sowie zur Einbettung der Lernebene „Praktikum“ in weitere Begleitangebote des Bereichs der berufspraktischen Studien (Begleit- oder Reflexionsseminare oder -gruppen) sowie dem Bezug zu weiteren Lehrveranstaltungen. Auch die konkreten Aufträge und zu erbringenden Leistungsnachweise können auf dieser Ebene beschrieben werden.

Die Lernebenen enthalten einzelne Lernanlässe (z. B. kriteriengeleitete Beobachtungen, offene Erkundungen, geplante Unterrichts-erprobungen, Fallanalysen) deren Nutzung durch die Studierenden auf der Mikroebene (C) beschrieben werden kann.

Perspektive III) Begleitung

Auf der Makroebene (A) kann aus der Begleitperspektive beschrieben werden, welche Institutionen und deren Akteur*innen die Praxismodelle in welchem Umfang/in welcher Rolle verantworten. Je nach Organisation der Lehrpersonenausbildung (z. B. einphasig oder zweiphasig, Fachausbildung oder Generalist*innenausbildung) können mehrere oder unterschiedliche Institutionen involviert sein: Universität, Pädagogische Hochschule, Seminaristische Institutionen, Schulfeld, Partnerschulen. Weiter kann hier auch die bestehende Zusammenarbeitskultur beschrieben werden.

Auf der Mesoebene (B) wird der Zusammenhang der beiden Perspektiven Begleitung und Organisation besonders deutlich, da Lernebenen nicht ohne Begleitung umgesetzt werden können. Hier werden somit die Begleitpersonen und deren Rollen und Aufgaben beschrieben, welche die jeweiligen Lernebenen verantworten.

Je nach Lerngelegenheit können dies Praxislehrpersonen oder Dozierende sein oder auch die erweiterte Personengruppe der Praxislehrpersonen mit erweitertem Auftrag oder Praxisdozierenden, wenn Lehrpersonen von Partnerschulen Begleitaufgaben in praxisbegleitenden Lerngelegenheiten übernehmen.

Die konkrete Zusammenarbeit der Akteur*innen der Praxismodelle wird auf der Mikroebene (C) beschrieben: Studierende(n Teams), Praxislehrpersonen, Praxisdozierende und Dozierende. Diese Zusammenarbeit findet in kooperativen Settings statt wie beispielsweise Coachings, ko-konstruktiven Planungen, Unterrichtsgesprächen mit reflexiven Anteilen, Fallbesprechungen oder Standortbestimmungen.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Praxismodelle anhand von beschreibenden Elementen auf unterschiedlichen Ebenen und mit verschiedenen Perspektiven, wie sie in der Tabelle 1 überblicksartig dargestellt wurden, systematisch und strukturiert erfasst, begründet oder entwickelt werden können.

Die Zusammenstellung bietet eine erste Darstellung von Perspektiven und Ebenen zur Beschreibung von Praxismodellen. Diese Zusammenstellung kann als Anregung und Vorschlag gesehen werden, dessen Elemente konkretisiert oder erweitert werden können. Ziel ist es, basierend auf der vorhandenen Basis dieses Beitrags einen Diskurs anzuregen und ein Angebot für die Einordnung von Praxismodellen zu machen.

Angeregt wird, Praxismodelle anhand der genannten Aspekte zu beschreiben, zu überprüfen oder zu vergleichen, Konzepte, deren Ziele und Organisationsformen mit den Begleitungen miteinander in Bezug zu setzen, abzugrenzen und zu begründen.

Für die Entwicklung und Implementierung von Praxismodellen zeigt die vorliegende Beschreibung der Perspektiven in Zusammenhang mit den drei Ebenen auf, dass sowohl auf ein Zusammenspiel der Ebenen als auch ein Einbezug der Perspektiven zu achten ist. So kann es beispielsweise hilfreich sein, die Perspektive der Ziele des intendierten Curriculums (Ebene A) anhand der effektiv entwickelten professionellen Kompetenz der Studierenden (Ebene C) zu überprüfen. Oder innerhalb der Mesoebene (B) die Zusammenhänge und die Passung

von intendierten Kompetenzerwartungen (Perspektive I) mit der Organisationsform (Perspektive II) und der entsprechenden Begleitung (Perspektive III) sicherzustellen.

Mit Blick auf aktuelle Entwicklungen sind insbesondere zwei Bereiche zu nennen, welche neue Praxismodelle entstehen lassen oder bestehende erweitern: Berufsbegleitende Praxismodelle, in welchen Studierenden bereits (teil-)verantwortete Unterrichtsaufgaben im Schulfeld übernehmen aufgrund des Lehrpersonenmangels; digitale und hybride Settings, welche in den verschiedenen Perspektiven Veränderungen und neue Modellausgestaltungen erfordern und ermöglichen, sowohl bei den Zielsetzungen, den Organisations- als auch den Begleitformen.

Als weitere Forschungsdesiderate kann die konkrete Beschreibung von Praxismodellen anhand der hier vorgeschlagenen und allenfalls erweiterten Zusammenstellung genannt werden. Weiter können die Beziehungen der einzelnen Elemente konkret untersucht werden, beispielsweise welche intendierten Zielsetzungen mit welcher Organisationsform und welcher Begleitung in welchem Ausmass erreicht werden können oder wie im Rahmen eines integrativ verbindenden Theorie-Praxis-Ansatzes, welcher alle Studienbereiche miteinander verbinden (vgl. Bühler & Kalcsics, 2022), die Organisation der Lerngelegenheiten sowie der Begleitung gestaltet wird. Weiterführende Bezüge zu Qualitätskriterien für Praktika (z. B. Hascher, 2006) oder zum Angebots-Nutzungs-Modell, welches für Praxismodelle adaptiert worden ist (Hascher & Kittinger, 2014), können einen weiteren Schritt darstellen.

Literatur

- Bühler, C. & Kalcsics, K. (2022). Pedagogical Content Knowledge (PCK) als Basis für die Verständigung über berufliche Handlungspraxis? Theoretisch-konzeptionelle Bezüge der Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften und den Praktika. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 79-94). Münster, New York: Waxmann.
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S.17-33). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum-Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien

- in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130-148). Weinheim u. a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51).
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 22-32.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in internships – Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221-235). Münster: Waxmann.
- Winkler, A. (2018). Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), 109-121.
- Winkler, A., Grüning, M., Hascher, T. & Rahm, S. (2018). Heterogenität sichtbar machen – eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (2), 240-257.



Lea de Zordo, Dr.'in, Bereichsleiterin
Berufspraxis und Professionalisierung
am Institut Primarstufe
der Pädagogischen Hochschule Bern.
Arbeitsschwerpunkte:
Kooperation, Begleitung und Lernen in Praktika und
in den berufspraktischen Studien

lea.dezordo@phbern.ch

REZENSION

Neuweg, H. G. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster und New York: Waxmann. 336 Seiten, ISBN 978-3-8309-4490-4

Wenn heute eine Monographie von rund dreihundert Seiten mit dem Obertitel „Lehrerbildung“ erscheint, zeigt sich darin der nicht geringe Anspruch, einem großen Thema, um das sich ein bis zur Unübersichtlichkeit wuchernder Diskurs rankt, der bisweilen von erbitterter Ranküne bestimmt ist, *in Gänze* gerecht zu werden. Dieser geradezu unmöglichen Aufgabe ist sich der Autor des Werks – Georg Hans Neuweg – bewusst. Sein Vorgehen stellt von vornherein nicht etwa ab auf einen grundständigen Eigenbeitrag in Form einer theoretischen oder empirischen Untersuchung der Lehrerinnenbildung als ganzer. Vielmehr geht er den – ungleich mühseligeren – Weg einer Sichtung, Ordnung und (Um-)Organisierung des schon vorliegenden Theoriewissens in Form eines Konспекts. Dabei ist diese Übersicht natürlich auch selbst Teil des Diskurses, den sie referiert. Neuweg nimmt so gleichsam eine *involvierte Vogel-Perspektive* ein (was bei dem Thema nicht so ungewöhnlich ist). Die spezifische Positionierung des Autors, der selbst keinesfalls ein Unbekannter in diesem Diskurs ist, lässt sich dabei anhand des Stichworts „Wissen-Können“ erkennen. Das „Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung“ wird von ihm primär aus einer „Lehrerbildungsdidaktischen und psychologischen Perspektive“ (S. 14) als ein Wissen-Können-Problem aufgefasst. Neuweg bekennt sich insofern reflexiv zu seinem Eigenstandpunkt und den damit einhergehenden Limitationen, hält aber zugleich den Anspruch der Extensivität aufrecht.

Aufbau

Die vorliegende Zusammenschau ist in zwölf Denkfiguren organisiert, von denen jede für eine bestimmte „Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen“ steht. Diese ergeben sich zunächst nicht aus einer formalen Systematik entlang analytischer Differenzierungen, sondern haben eher den Charakter von Stichworten bzw. von Begriffskonzepten, die auf unterschiedlichen logischen Ebenen angesiedelt sind, einander also nicht idealtypisch gegenüberstehen, sondern vielmehr wechselseitig bedingen und teilweise auch überschneiden (so wie

etwa die Denkfigur *Brille* einen Spezialfall der Denkfigur *Technologie* darstellt). Formal nimmt Neuweg primär eine Unterscheidung vor, die einen harten Gegensatz markiert: Sechs der Denkfiguren folgen im Kern aus der Prämisse einer Integration bzw. Äquivalenz, sechs der entgegengesetzten Prämisse einer prinzipiellen und nicht überbrückbaren Differenz von Wissen und Können (des pädagogischen Handelns in der Schule). Dass Neuweg beiden Seiten, die sich häufig geradezu als antithetische Lager im Lehrerbildungsdiskurs darstellen, je sechs Denkfiguren widmet und somit Ausgewogenheit herstellt, stellt eine der zentralen Leistungen des vorliegenden Bandes dar.

Abgeschlossen wird das Buch von einer *Synthese*, in der eine eigene Gesamtkonzeption der Lehrerbildung entworfen wird, die sich an der Frage orientiert, welche Denkfigur in welcher Phase und in Bezug auf welches Transferproblem orientierungsrelevant ist. Neuwegs umfassendes Referat der Lehrerbildungsforschung nimmt mithin ein konzeptionierend-programmatisches Ende und ist auch auf dieses hin ausgerichtet.

Die Kapitel zu den einzelnen Denkfiguren sind nicht streng einheitlich aufgebaut. Sie sind unterschiedlich lang – das „Trainings“-Kapitel umfasst gerade einmal vier Seiten, das „Erfahrungs“-Kapitel dreiundfünfzig – und werden teilweise knapp, teilweise ausschweifend und exkursfreudig abgehandelt. Zwei Elemente kehren allerdings wieder: Jedem Kapitel werden drei Beispiele vorangestellt, die illustrieren, wie die jeweilige Denkfigur sich im Alltag der Lehrerbildung niederschlägt, und jedes wird beschlossen mit einer (teilweise auch kritischen) „Würdigung“.

Inhalt

Die Denkfiguren lauten der Reihe nach: *Technologie*, *Brille*, *Urteilkraft*, *Training*, *Induktion* und *Parallelisierung* zum einen, *Persönlichkeit*, *Erfahrung*, *Anreicherung*, *Reflexion*, *Interferenz* und *Konsekution* zum anderen.

Der Band beginnt mit dem etwas kürzeren Teil zu den Denkfiguren oder Modellen – die Termini werden gelegentlich auch von Neuweg synonym verwendet –, die von einer Integration von Wissen und Können ausgehen. Diese Modelle nehmen ihren Ausgangspunkt nachvollziehbarerweise bei der Vorstellung einer Technologisierbarkeit des päd-

gogischen Handelns. Es mag nun unter Umständen überraschen, dass Neuweg grundsätzlich kein Verächter dieses in der wissenschaftlichen Diskussion ebenso klassischen wie umstrittenen und im Alltagsdenken vermutlich dominanten Technologie-Modells ist. „Tatsache ist: Es gibt einen erheblichen Bestand empirisch bewährten Wissens über lernwirksamen Unterricht.“ (S. 42) Ausgehend von diesem Positiv-Befund wird die Frage aufgeworfen, auf welchem Weg das besagte Technologie-Wissen in die Lehrerbildung eingespeist werden kann. Beginnend beim basalen Fall der linearen Vermittlung und Anwendung technologischen Wissens (Kap. 1) werden mit den weiteren Denkfiguren ergänzende Modelle vorgestellt, die zugleich „als Antworten auf spezifische Schwächen [...] der Denkfigur Technologie“ (S. 43) interpretiert werden können.

Vor allem erkennt Neuweg die offenen Flanken der Denkfigur *Technologie* in ihrer Subjektvergessenheit. Entsprechend wird das Subjekt, das die Technologien anwendet, in den folgenden Kapiteln sukzessive in das Modell integriert. Zunächst aber führt Neuweg – durchaus überraschend – die Denkfigur *Brille* (Kap. 2) ein. Die Pointe dieser Denkfigur liegt darin, dass auch (empirisches) Theoriewissen implizit einen technologischen Aspekt beinhaltet, nämlich den der Ermöglichung einer bestimmten Wahrnehmung der Wirklichkeit. Damit stellt Neuweg früh eine These in den Raum, die quer zu dem geläufigen Verständnis der „Unvermittelbarkeit“ von Theorie und Praxis steht und dennoch wohl auch von Verfechter*innen einer puristisch auf Theorie verpflichteten Lehrer*innenbildung akzeptiert werden könnte und setzt damit einen wichtigen Akzent für das Folgende: nämlich die wahrnehmungs- und damit mittelbar handlungsleitende „Wirkung“ von Theorien bei dem sie verinnerlichenden Subjekt.

Im dritten Kapitel führt Neuweg nun über den klassischen Begriff der *Urteilstkraft* das Problem der Vermittlung von Allgemeinen und Besonderem ein. Vereinfacht gesagt: Egal ob mittels einer ‚Theoriebrille‘ oder nicht, muss das eine Technologie anwendende Subjekt auch die Urteilstkraft mitbringen, ob die Technologie im konkreten Fall situationsangemessen ist. Hier betont Neuweg insbesondere die Bedeutung kasuistischer Lehrformate. Die Kapitel 4 bis 6 widmen sich weiteren Spezialfällen der Vermittlung von Technologien: Während die Denkfigur *Training* darauf abzielt, dass bestimmte Techniken trainiert werden müssen und nicht nur gelernt (Kap. 4), widmet sich die Denkfigur *Induktion* dem Status der Vorerfahrungen oder subjektiven Theorien der

angehenden Lehrer*innen, die hier (wenn auch als Lern-Hemmnis) antizipatorische Berücksichtigung finden. Schließlich geht Neuweg noch in einem eigenen Kapitel auf die Vorstellung ein, dass die *Parallelität* – verstanden als Gleichzeitigkeit von theoretischer und praktischer Ausbildung – ein besonders effizientes Vermittlungsmodell darstelle.

Im zweiten Teil widmet sich Neuweg solchen Lern-Modellen, in denen die Aneignung von Handlungsdispositionen sich konstitutiv unabhängig von deren Explikation oder Explizierbarkeit vollzieht. Den Ausgangspunkt hierzu bildet die didaktisch zunächst geradezu etwas ‚pessimistisch‘ anmutende Denkfigur *Persönlichkeit*, die letztlich von einer fundamentalen Nicht-Beeinflussbarkeit der für das zukünftige Berufshandeln ausschlaggebenden persönlichen Dispositionen der Lehramtsstudierenden ausgeht. Das Pendant zum zentralen Technologie-Modell im ersten Teil bildet im zweiten das Lernen durch *Erfahrung* (Kap. 8): also „learning by doing“ oder eben ein Lernen „impliziten Wissens“ (Polanyi). Detailreich diskutiert Neuweg im längsten Kapitel des vorliegenden Bandes Konzepte von Könnerschaft auf der Grundlage impliziten Wissens und ihrer Stufen und Richtungen. Den empirischen Bezugspunkt der Ausführungen bilden dabei eine Reihe jüngerer Arbeiten aus dem neuwegischen Arbeitszusammenhang, die sich beispielhaft mit dem Stellenwert des impliziten Wissens in ganz unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern wie Pferdebereitung, Landwirtschaft oder Schriftstellerei beschäftigen.

Die folgenden drei Figuren können als Erweiterungen des Erfahrungslernmodells gelesen werden. Insbesondere werden Wechselwirkungen zwischen einem erfahrungsbasierten impliziten Lernen und einem erfahrungsentlasteten expliziten Lernen modellhaft ausformuliert. Die Denkfigur *Anreicherung* (Kap. 9) bezeichnet dabei den (tendenziell linearen) Weg von einem expliziten zu einem impliziten Lernen, in dem letzteres jedoch von ersterem profitiert, während die Denkfigur *Reflexion* (Kap. 10) die Variante eines Wechselspiels zwischen beiden Lernformen mit einer Art ‚Win-Win-Effekt‘ für beide Seiten bezeichnet. Besonders hervorzuheben ist, dass Neuweg sich nicht scheut, die Denkfigur *Interferenz* (Kap. 11) in das Ensemble aufzunehmen, wobei er selbst anmerkt, dass es sich hierbei um die einzige Figur handle, die er „für die Zwecke dieses Buches gleichsam eigens erfinden“ (S. 252) musste. Damit legt Neuweg den Finger – wenn auch sachte – in eine Wunde des Lehrerbildungsdiskurses. Denn mit Interferenz bezeichnet er „hemmende Wirkungen von Wissen auf Können“ (S. 244) etwa die

Blockierung von Handlungsfähigkeit durch Reflexionsprozesse. Vielleicht, so lautet hier wohl die Botschaft, stünde es dem akademischen Lehrerbildungsdiskurs gut zu Gesichte, er würde – ohne Schonung für die eigene Rolle im Feld – auch dieses Phänomen berücksichtigen.

Der Schlussakkord des Buches wird mit der Denkfigur *Konsekution* (Kap. 12) angestimmt. In bestimmter Abgrenzung von der äußerst populären Verzahnungs-Semantik zielt Neuweg mit diesem Begriff auf ein konsequentes Nacheinander von wissenschaftlicher und praktischer Lehrerbildung, „jedoch nicht verzahnt, sondern institutionell, kulturell und personell voneinander geschieden“ (S. 253). Welcher Phase der Lehrerinnenbildung welches Modell korrespondiert, elaboriert Neuweg in einem kurzen Schlusskapitel, das sich – dem Dauer-Reform-Druck trotzend – an der Realität der Lehrerinnenbildungsinstitutionen orientiert.

Diskussion

Der Lehrer*innenbildungsdiskurs ist ein Schlachtfeld. Und so ist es ein großes Verdienst des vorliegenden Bandes, das er nicht antritt, die bestehenden Gräben zu vertiefen, sondern zu deeskalieren und Friedensverhandlungen anzustoßen. Mit großer Disziplin sammelt, ordnet, systematisiert und diskutiert Neuweg eine ungeheure Fülle historischer wie aktueller, deutschsprachiger wie internationaler Positionen – wobei ein Akzent fraglos auf den Feldern der Aktions- und Kompetenzforschung liegt – und trägt, indem er ihnen allen je spezifische Funktionen innerhalb des Gesamts Lehrerinnenbildung zuweist, zur Entspannung der Konfliktherde bei. Keineswegs enthält er sich dabei der Kritik, auf grundsätzliche und unverdauliche Attacken verzichtet er allerdings (größtenteils). Vielmehr weist er auf Schwachstellen hin, auf empirische Leer- und theoretische Baustellen, die anzupacken sind.

Bei allen Differenzen der verschiedenen Perspektiven führt der Band dabei in besonders beeindruckender Weise vor Augen, dass bestimmte ‚Problemzonen‘ den Lehrer*innenbildungsdiskurs paradigmengreifend prägen. Ein Beispiel hierfür stellt die Vorstellung des „guten Lehrer*innenhandelns“ dar. Neuweg benennt das Problem nicht ungerührt: „Es ist auffällig und beklagenswert, dass dichte Beschreibungen dessen, was genau gute Lehrerinnen und Lehrer wie machen, in wissenschaftlichen Texten zum Lehrberuf und zur Lehrerbildung so

gut wie nie zu finden sind.“ (S. 188) Dieses Phänomen ist nun auch in der kasuistisch arbeitenden Unterrichtsforschung nur allzu bekannt. Immer wieder wird gefordert, man solle doch nicht nur die ‚Unfälle‘ interpretieren, sondern auch einmal die Gelingensfälle würdigen. Nur finden sich diese nicht. Und meint jemand, einen gefunden zu haben, wird er auf der nächsten Tagung von den Kolleg*innen eines besseren belehrt. Es scheint, als gäbe es ein Problem in der Sache selbst, sich auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner eines angemessenen und zugleich anspruchsvollen Lehrer*innenhandelns zu einigen.

Die Strategie des vorliegenden Bandes, diesem Problem zu begegnen, ist innovativ und herausfordernd. Sie basiert im Kern auf der für Neuweg wegweisenden Theorie des impliziten Wissens von Polanyi. Akzeptiert man einmal die subjektive Alltagsevidenz, dass es ein gutes Lehrer*innenhandeln *gibt*, das allerdings kaum explizit zu objektivieren ist, jedenfalls nicht in fallübergreifenden Modellen, stellt sich die Frage, wie wir uns dieses Können als implizites Wissen vorzustellen haben, wie es „angeeignet“ werden kann, ohne es zu explizieren. Hierzu liefert Neuweg eine Vielzahl von Vergleichshorizonten: Vom Landen eines Flugzeugs über das Wildwasserpaddeln, vom Klavierspielen übers Rennradfahren, vom Schriftstellern über Yoga, ja sogar bis ins Tierreich hin zu Kormoranen, die unter der Wasseroberfläche nach Fischen tauchen, erstreckt sich die Palette der Beispiele, die angeführt wird, um der komplexen Frage näherzukommen, inwieweit ein „Können“ ein explizites Wissen voraussetzt. Das Folgeproblem ist allerdings auch vorprogrammiert: Wie weit reichen nun die Analogien zum Lehrer*innenhandeln und wo haben sie ihre Grenzen?

Eine weitere Problemzone – die dem Modellieren eigen ist – verbindet sich mit den fiktiven Beispielen, die Neuweg jeder Denkfigur voranstellt. Ähnlich wie bei anderen Theoretiker*innen großer Reichweite auch erscheinen diese Illustrationen in Teilen artifiziell. Sie zeigen den Alltag der Lehrer*innenbildung, aber sie zeigen ihn in bereinigter Form. Sie helfen, die Denkfiguren in ihren Grundgedanken nachzuvollziehen und auf die Lehrerbildung zu beziehen, wecken aber zugleich Zweifel, wie die Modelle sich in einer immer auch von ihnen abweichenden Interaktionswirklichkeit einen realistischen Ausdruck verschaffen können. Vielleicht wären hier tatsächlich empirische Illustrationen in Form von realistischen Protokollen oder von quantitativ-statistischen Daten überzeugender gewesen.

Bereits in der Doppelbedeutung des Begriffs Lehrerbildung gewinnt schließlich ein letztes Problem im Sinne einer systematischen und nicht auflösbaren Spannung Kontur: Zum einen bezeichnet Lehrerbildung ein Forschungsfeld, das vor allem von den Bildungswissenschaften bestellt wird, zum anderen bezeichnet der Begriff eine mehrphasige institutionalisierte (Aus-)Bildungspraxis, in der die im engeren Sinne pädagogische Dimension eine unter anderen ist. Gerade dies aber wird in der bildungswissenschaftlichen Lehrerbildungsforschung gern ins Gegenteil verkehrt, indem so gesprochen wird, als sei das pädagogische Begleitstudium oder das *eine* Praxissemester in einem Studium von zehn Semestern der eigentliche Kern der Ausbildung. Es ist Neuweg hoch anzurechnen, dass er sich von dieser Sichtweise pro domo dezidiert distanziert. Gleich zu Beginn des Bandes stellt er klar, dass er sich dem Theorie-Praxis-Problem in Bezug auf das bildungswissenschaftliche Wissen zuwenden will und nur in Bezug darauf. Besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext das Kapitel *Der Sinn des Studiums: Bildung, Fachlichkeit und Begründungskompetenz*, in dem Neuweg in knappen Strichen ein emphatisches Plädoyer für ein selbstbewusstes und identitätssicheres Fachstudium jenseits von „Anwendungsfragen“ formuliert.

Der vorliegende Band ist zuvorderst der ausgewogenen Präsentation und Ordnung der verschiedenen im Lehrerbildungsdiskurs vertretenen Positionen verpflichtet. Er wird schnell zu einem Standardwerk avancieren. Die Gesamtkomposition beeindruckt durch ihre schiere Größe, Tiefe und Umsicht. Für den Rezensenten, der in dieser Einschätzung unweigerlich seiner eigenen Brille verhaftet ist, fehlt in dem Modell eine rekonstruktiv-praxeologische Perspektive auf die Lehrerbildung als Interaktionsgeschehen. Trotz solcher unbefriedigten Partikularinteressen, die es immer geben wird, ist jedoch zu konstatieren, dass der vorliegende Lösungsvorschlag für die ‚unmögliche Aufgabe‘, dem Lehrerbildungsdiskurs in seiner Gesamtheit gerecht zu werden, wohl den elaboriertesten und umfassendsten darstellt, über den wir derzeit verfügen.

Hannes König, Dr. phil, wiss. Mitarbeiter
am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

hannes.koenig@zsb.uni-halle.de

AGENDA

(Stand 10.03.2023)

Unterrichtsvideo – Königsweg in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen?

Informationen: <https://sgl-online.ch/events/unterrichtsvideo-der-koenigsweg-in-der-aus-und-weiterbildung-von-lehrpersonen/>

02. bis 03.06.2023,
PH's Bern,
FHNW, Schwyz,
Schweiz

Evidence-based foreign language learning Conference 2023 (EBFL)

Informationen:
<https://phzh.ch/de/ueber-uns/Veranstaltungen/veranstaltung/Evidence-based-foreign-language-learning-Conference-2023-EBFL-v144530575.html>

07. bis 10.06.2023,
PH Zürich,
Schweiz

Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innen- fortbildung? Wege der Professionalisierung

Informationen:
<https://sgl-online.ch/events/wie-viel-wissenschaft-braucht-die-lehrerinnenfortbildung/>

15. bis 16.06.2023,
PH Voralberg,
Österreich

IGSP-Tagung 2023

Informationen:
<https://phzh.ch/igsp-tagung/>

21. bis 23.06.2023,
Muttenz bei Basel,
Schweiz

SGBF-Kongress: „Zeiten des Umbruchs? Bildung zwischen Persistenz und Wandel“

Informationen: <https://www.sgbf.ch/sgbf/aktuelles/agenda/details/events/detail/sgbf-kongress-2023-zeiten-des-umbruchs-bildung-zwischen-persistenz-und-wandel>

28. bis 30.06.2023,
PH Zürich,
Schweiz

24. bis 28.07.2023,
Bildungszentrum
Erkner,
Deutschland

DGfE – Summer School 2023

Informationen:

<https://www.dgfe.de/tagungen-workshops/dgfe-summer-school>

Jahrestagung Kommissionen

**Professionsforschung und Lehrer:innenbildung
sowie Schulforschung und Didaktik**

Informationen:

<https://www.dgfe.de/tagungen-workshops>

20. bis 22.09.2023,
DGfE/Uni Bremen,
Deutschland

Der Zugang zu Wissen –

Zum Verhältnis von historischer Bildungsforschung, Quellen und Gedächtnisinstitutionen.

Wissenschaftliche Konferenz

Informationen:

<https://phzh.ch/de/ueber-uns/veranstaltungen/veranstaltung/Der-Zugang-zu-Wissen--Zum-Verhaeltnis-von-historischer-Bildungsforschung-Quellen-und-Gedaechtnisinstitutionen-Wissenschaftliche-Konferenz-v144533313.html>

28.09.2023,
Tagungszentrum
Schloss Au,
Schweiz

10.-13.03.2024,
Halle an der Saale,
Deutschland

DGfE-Kongress 2024

Informationen:

www.dgfe.de/tagungen-workshops

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber*innen des Hefts.

02/2024 Schulpädagogik(en) – Fachdidaktik(en)

(Herausgeber*in: Kerstin Rabenstein, kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de)

Wie arbeiten Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) in Lehrer*innenbildung und Forschung zu Lehrer*innenbildung zusammen? Die Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) in Lehrer*innenbildung und -forschung ist schon lange Thema, in letzter Zeit ist sie u. a. durch Vorgaben für Drittmittelprojekte in der Lehrer*innenbildung und die Politiken der Fördergeber mehr und mehr zu einer Leitlinie geworden. Gemeinsame Projektvorhaben für Lehrentwicklung und Forschung werden verfolgt, Forschungsfragen werden mehrperspektivisch bearbeitet, Reflexionen aus schulpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven werden in der Lehre mit Studierenden versucht. Wir wissen aber insgesamt noch wenig über eine Forschung zu dieser Zusammenarbeit und ihrem inhaltlichen Ertrag, zu den Erfahrungen und zu den entstehenden Modellen der Relationierung der Perspektiven, zu alten und neuen Grenz-

ziehungen und Hierarchisierungen zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen.

In diesem Heft wollen wir Forschungsberichte, Reflektierte Praxisberichte und Beiträge zum Methodenatelier präsentieren, die Auskunft zu verschiedenen Aspekten der Zusammenarbeit geben. Folgende Fragen könnten eine Rolle spielen. *Forschungsberichte*: Welche Fragen werden in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) (nicht) erforscht? Wie wird die Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) erforscht bzw. wie könnte sie erforscht werden? Welche Forschung liegt vor zu den Grenzziehungen zwischen schulpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven? Welche Forschung liegt vor zum Umgang mit Perspektivendifferenz, -vielfalt, -reflexion in der Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en)? *Reflektierte Praxisberichte*: Wie werden in Forschung und/oder Lehre welche Themen mit welchen Ergebnissen in Kooperation von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) bearbeitet? Welche Formen der Zusammenarbeit und welche Modelle zum Einbezug differenter Perspektiven werden mit welchem Erfolg entwickelt? Welche Erfahrungen des (Nicht-)Verstehens in der Zusammenarbeit werden gemacht, wie werden sie erforscht? *Beiträge zum Methodenatelier*: Welche Modelle zum Einbezug differenter Perspektiven aus Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) sind für die Lehre entwickelt worden, wie werden sie eingesetzt, welche Umgangsweisen finden Studierende und Dozierende damit? Welche Varianten der Perspektiven-Relationierung aus Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) werden für kooperative Forschungsdesigns entwickelt und finden in welcher Weise Eingang in die Forschungspraxis bzw. Durchführung von Forschungsprojekten?

Deadline für offenen Call: Juni 2023

Erscheinungstermin: Juni 2024

03/2024

Lehrer*innen künstlerischer Fächer und ihre Professionalisierung

(Herausgeber*innen: Eveline Christof, christof@mdw.ac.at, Tanja Obex, obex@mdw.ac.at)

Im Vergleich zur Forschung über Professionalisierungsprozesse von Studierenden und Lehrpersonen der schulischen Haupt- oder Kernfä-

cher wissen wir in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften wenig über (angehende) Lehrpersonen in den künstlerischen Fächern. Die These ist, dass Studierende und Lehrende der Kunstfächer spezifische Merkmale aufweisen und mit spezifischen Herausforderungen im schulischen Alltag konfrontiert sind. Mehr über deren Kompetenzen, Professionalisierungsprozesse, Überzeugungen und Praktiken zu erfahren und vor dem Hintergrund des Lehrer*innenmangels und der in Österreich geplanten „PädagogInnenbildung NEU 2.0“ zu diskutieren, ist das Programm des Themenschwerpunkts „Lehrer*innen künstlerischer Fächer und ihre Professionalisierung“.

In den Formaten Forschungsberichte, Reflektierte Praxisberichte und Stichwort sollen folgende Fragen bearbeitet werden: Was sind die lebensweltlichen Vorgeschichten von Studierenden künstlerischer Fächer und Kunstlehrer*innen? Welche Berufswahlmotive haben sie? Welche Rolle spielen Schulpraktika in deren Professionalisierung? Wie ist ihr Selbstbild in ihrer Doppelrolle als Künstler*in und Lehrer*in, und wie werden sie von anderen Akteur*innen im Schulfeld wahrgenommen? Wie gehen sie mit Leistungsbeurteilung und Rückmeldungen im Gestaltungsprozess um, und welchen Lernbegriff favorisieren sie? Welche innovativen Unterrichtskonzepte gibt es (digitales Lernen, fächerübergreifendes Unterrichten, multimodales Lernen im Kunst- und Musikunterricht usf.)?

Deadline für offenen Call: September 2023

Erscheinungstermin: September 2024

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Gloria Liebsch

Praxismodelle

journal für LehrerInnenbildung

no. 1/2023

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Mehr Praxis im künstlerischen Lehramtsstudium! Welche Praxis?
Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Schulpraxis

02

Alternative Master-Praxisformate im künstlerischen Lehramt.
Ein Modell stellt sich vor

03

Über die Praxis der Geschichtsdidaktik.
Geschichtslehrer*innenbildung zwischen Wissenschaft und Schulpraxis

04

Kohärenz der schulischen Praxisphasen in der Sekundarstufenlehrer*innenbildung

05

Lernendenfeedback für Lehramtsstudierende im Praxissemester.
Digital-gestütztes Lernen im CAP-Projekt

06

Planung als Element berufspraktischer Professionalisierung.
Das Praxismodell der PPH Augustinum

07

Praxisdozierende als Broker*innen in sozialen Teilsystemen

08

Der Aushandlungsprozess der musikerzieherischen Rolle im Lehramtsstudium Musik

09

Begleitung – hochschuladäquat:
Unterricht daten- und methodengestützt analysieren

STICHWORT

10

Praxismodelle in der Lehrer*innenbildung. Beschreibung unterschiedlicher
Funktionen und Ziele, Organisations- sowie Begleitformen

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS