



Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Integrative Lern- und Lehrformate in der Lehrerbildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL17039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

IMPRESSUM

Herausgeberin

Die Rektorin der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Redaktion

BMBF-Projekt interStudies_2 (Qualitätspakt Lehre)
Domstraße 11 in 17489 Greifswald
Erscheinungsweise jährlich
Erscheinungstermin September 2017

editorial board

Felix Facklam, Universität Greifswald
Prof. Dr. Steffen Fleßa, Universität Greifswald
Alfred Germ, Universität Greifswald
Pauline Glawe, Universität Greifswald
Thomas Jenssen, Universität Greifswald
Dr. Martha Kuhnhenh, Universität Greifswald
Kristina Lisek, Universität Greifswald
Anne Lorentzen, Universität Greifswald
Luisa Menzel, Universität Greifswald
Prof. Dr. Carolin Retzlaff-Fürst, Universität Rostock
Daniel Rühlow, Universität Greifswald
Dr. Malte Wellnitz, Universität Greifswald

Layout & Gestaltung Common Visions Media.Agentur

Cover Anja Richter

Besonderer Dank gilt Lasse Seebeck, Linda Stuckenberg und Lena Hennecke für die umsichtige Unterstützung des Lektorats.

ISBN 978-3-86006-458-0

Druckerei Druckhaus Panzig, Greifswald

www.uni-greifswald.de/gbzh8

reviewer board

Dr. Birte Arendt, Universität Greifswald
Yvonne Bindrim, Universität Greifswald
Ulrike Bruhn, Universität Rostock
Brian Carlsson, Universität Greifswald
Adrienne van Wickevoort Crommelin
Tilo Freitag
Dr. Andreas Fritsch, Universität Greifswald
Carola Heffenmenger, Universität Hamburg
PD Dr. Anette Hiemisch, Universität Greifswald
Dr. Margot Janzen, Universität Kiel
Dr. Jana Kiesendahl, Universität Greifswald
Almuth Klemenz, Universität Greifswald
Dr. Margitta Kutzy, Universität Greifswald
Vira Makovska, Universität Greifswald
Prof. Dr. Dr. Diana Raufelder, Universität Greifswald
Birke Sander
Dr. Sabine Schweder, Universität Greifswald
Prof. Dr. Anke Spies, Universität Oldenburg
Dr. Marion Wulf, Universität Bremen

Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre
Integrative Lern- und Lehrformate in der Lehrerbildung

INHALT

VORWORT

Diana Raufelder 4

GRUNDLEGUNG ZU INTEGRATIVEN LERN- UND LEHRFORMATEN IN DER LEHRERBILDUNG

Professionswissen selbstreguliert erwerben und integrieren durch instruktional gestütztes Schreiben: Ansätze zur Förderung der Wissensintegration beim Lernen mit multiplen Texten

Thomas Lehmann, Kristin Wäschle, Benjamin Rott, Nicola Brauch, Matthias Nückles, Florian Schmidt-Borcherding 7

*Informelles Lernen in der Lehramtsausbildung
(E-)Portfolioarbeit & Coaching als begleitende Instrumente*

Claudia Mertens, Svenja Claes, Friederike Menz, Yvonne Wegener 27

GUTE PRAXIS

„Wie funktioniert eine ganze Schule?“

Hochschuldidaktisches Konzept für eine praxisnahe Lehrerausbildung

Sabine Schweder, Margitta Kutý 41

*Die inhaltlichen Vorgaben schulischer Rahmenpläne als Thema einer Vorlesung
Vorstellung eines Konzepts im Lehramtsstudium Geschichte*

Robert Riemer 51

*Kooperation zwischen den Arbeitsbereichen Ältere deutsche Sprache und Literatur
und Fachdidaktik Deutsch/Medien*

Grit Jarmer 61

Interdisziplinarität und Schreibprozesse in der Studieneingangsphase

Bernard van Wickevoort Crommelin, Benjamin Kaiser, Jan Paul Düwel, Max Naderer 71

ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

Gute Lehre in der Lehrerbildung

Ein Pilotprojekt zur Verknüpfung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten in der Mathematiklehrerausbildung an der Universität Vechta

Jessica Hoth, Andreas Everinghoff 81

Fachwissenschaft trifft Fachdidaktik

Das „Freiburger Modell“ der Lehrerbildung im Fach Geschichte

Thomas Martin Buck, Jessica Kreutz 91

Fächerverbindendes Lernen an außerschulischen Lernorten

Ein interdisziplinäres Seminar in der Lehrerausbildung

Claudia Blei-Hoch, Barbara Kranz 105

*Ein E-Portfolio in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung*

Zur Gestaltung von Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis

Georgia Gödecke 121

Fragen treiben das Verstehen voran: Unterrichtsfachbezogenes Forschendes Lernen

im Kontext von Literaturwissenschaft und -didaktik

Ute Filsinger, Hans Lösener, Gertud Maria Rösch 139

SERVICSEITEN 147

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS 152

GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE 153

VORWORT GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

Die achte Ausgabe der „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ widmet sich dem Thema „Integrative Lehr- und Lernformate in der Lehrerbildung“, das gerade vor dem Hintergrund des gemeinsamen Beschlusses „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz vom März 2015 und dem damit einhergehenden Leitgedanken inklusiver Schulen an Brisanz gewinnt. Schließlich haben sich dadurch die Anforderungen an Lehrkräfte nachhaltig verändert, insofern der Anspruch verfolgt wird, den Facetten der Vielfalt in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden. „Die Lehrerbildung für eine „Schule der Vielfalt“ ist deshalb eine Querschnittsaufgabe, der sich die Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt widmen müssen“ (Gemeinsame Empfehlung HRK & KMK 2015, S. 3). In diesem Band werden entsprechend verschiedene Möglichkeiten der interdisziplinären Vernetzung von Ausbildungs- und Wissensbestandteilen einer praxisnahen und nachhaltig gestalteten Lehrerbildung aufgezeigt, die nicht nur durch ihren innovativen Charakter neue Perspektiven eröffnen, sondern auch durch ihre kritische Reflexion gegenwärtige Herausforderungen der Lehrerbildung diskursiv erörtern.

Einleitend werden zunächst in zwei grundlegenden Beiträgen die Integration von fachdidaktischem und pädagogischem Wissen oder die Integration von informellen und impliziten Wissensbeständen thematisiert. So geht das Autorenteam um Thomas Lehmann mithilfe einer Analyse von Lerntagebüchern von Studierenden u. a. der Frage nach, wie bzw. ob die Integration von fachdidaktischem und pädagogischem Wissen in Anlehnung an Shulman gelingen kann. Der zweite Beitrag von Claudia Mertens und ihren Kolleginnen befasst sich insbesondere mit informellen Lernprozessen, die an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe durch ePortfolio und ein individuelles Coaching abgerundet werden.

In der Rubrik „Gute Praxis“ stellen Lehrende der Universität Greifswald ihre innovativen und meist fächerübergreifenden Lehrprojekte mit dem Ziel einer praxisnahen Lehrerbildung vor. Sabine Schweder und Margitta Kuty präsentieren das Projekt „Schule machen“, das in seiner Form deutschlandweit einmalig ist und im Sommersemester 2017 bereits zum zweiten Mal mit großem Erfolg und breiter Aufmerksamkeit an der Regionalen Schule „Schule am Bodden“ in Neuenkirchen realisiert wurde. „Schule machen“ erlaubt Lehramtsstudierenden nicht nur die Erprobung innovativer Lehr- und Lernformen, sondern schult gleichzeitig deren Reflexionsfähigkeiten. Robert Riemer skizziert im Anschluss eindrucklich, wie eine Vorlesung im Fach Geschichte, die auf relevanten Themenfeldern des Kerncurriculums der Schulen in Mecklenburg-Vorpommern aufbaut, universitäre Lehrinhalte mit dem Arbeitsalltag künftiger Lehrer verknüpfen kann. Grit Jarmer zeigt in ihrem Beitrag am Beispiel des Tristan-Stoffs nicht nur, wie gute Verzahnung zwischen Fachwissenschaft (Ältere deutsche Sprache und Literatur) und Fachdidaktik

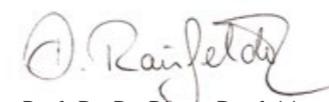
(Deutsch) gelingen kann, sondern verdeutlicht auch den Mehrwert dieser Zusammenarbeit für die Lehrerbildung. Bernard van Wickevoort Crommelin und seine Koautoren berichten von ihren Erfahrungen im Rahmen eines Pilotprojekts an der Universität Greifswald, das zum Ziel hatte sowohl die interdisziplinären Kompetenzen von Bachelor- und Lehramtsstudierenden zu fördern als auch sie systematisch an neue Formate und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens heranzuführen.

Eine Auswahl an bundesweiten Beispielen integrativer Lehr- und Lernformate in der Lehrerbildung präsentiert die Rubrik „Über den Ryck geschaut“. Dabei stellen Jessica Hoth und Andreas Everinghoff eingangs ein Pilotprojekt zur Verknüpfung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten in der Mathematiklehrausbildung an der Universität Vechta vor. Auch Thomas Buck und Jessica Kreuz skizzieren anhand des Freiburger Tandem-Modells, wie bessere Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerbildung gelingen kann. Anschließend thematisieren Claudia Blei-Hoch und Barbara Kranz den fächerverbindenden Unterricht an außerschulischen Lernorten. Im Beitrag von Georgia Gödecke wird der Ansatz eines E-Portfolios zur Gestaltung von Schnittstellen skizziert. Abschließend diskutieren Ute Filsinger, Hans Lösener und Gertrud Maria Rösch eine unterrichtsbezogene Variante des forschenden Lernens.

Auf den Serviceseiten finden sich weiterführende Literatur- und Veranstaltungshinweise zu aktuellen Themen der Lehrerbildung.

Ab 2017 erscheint die Schriftenreihe jährlich. Der neunte Band befasst sich mit dem Thema „Erleichterung der Studieneingangsphase“. Die Übersicht bisheriger und geplanter Ausgaben ist unter www.uni-greifswald.de/gbzh zu finden.

Mein Dank gilt den Autorinnen und Autoren sowie dem reviewer board und dem editorial board. Eine inspirierende und gewinnbringende Lektüre wünscht



Prof. Dr. Dr. Diana Raufelder
im Namen des Redaktionsteams
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Institut für Erziehungswissenschaft
Prodekanin der Philosophischen Fakultät



GRUNDLEGUNG ZU INTEGRATIVEN LERN- UND LEHRFORMATEN

IN DER LEHRERBILDUNG

PROFESSIONSWISSEN SELBSTREGULIERT ERWERBEN UND INTEGRIEREN DURCH INSTRUKTIONAL GESTÜTZTES SCHREIBEN: ANSÄTZE ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSINTEGRATION BEIM LERNEN MIT MULTIPLLEN TEXTEN

DR. THOMAS LEHMANN (UNIVERSITÄT BREMEN, FACHBEREICH ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFTEN), **DR. KRISTIN WÄSCHLE** (CJD OFFENBURG, FACHBEREICH BERUFLICHE BILDUNG), **PROF. DR. BENJAMIN ROTT** (UNIVERSITÄT ZU KÖLN, INSTITUT FÜR MATHEMATIKDIDAKTIK), **PROF. DR. NICOLA BRAUCH** (RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM, HISTORISCHES INSTITUT, FACHBEREICH GESCHICHTSDIDAKTIK), **PROF. DR. MATTHIAS NÜCKLES** (ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITÄT FREIBURG, INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT) **UND PROF. DR. FLORIAN SCHMIDT-BORCHERDING** (UNIVERSITÄT BREMEN, FACHBEREICH ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFTEN)

ABSTRACT Kompetentes Handeln von Lehrkräften wird maßgeblich von der Verfügbarkeit und dem Grad der Vernetzung ihres professionellen Wissens bestimmt. Das professionelle Wissen umfasst drei Kernkomponenten: Fachwissen, allgemeines pädagogisches Wissen und fachdidaktisches Wissen. Aufgrund der weitgehend separaten Lehre in den entsprechenden Bereichen müssen Lehramtsstudierende das erworbene Wissen in der Regel selbstgesteuert in ein gemeinsames Modell integrieren. Dies gelingt aber meist nur in unbefriedigendem Maße. Der vorliegende Beitrag stellt experimentelle Bestrebungen zur Identifikation von Schreibaufgaben und instruktionalen Lernhilfen (sog. Prompts) vor, die den Erwerb und die Integration des Professionswissens beim Lernen mit mehreren Fachtexten zu den drei Wissensbereichen unterstützen. Es werden die Ergebnisse einer Studie zum instruktional gestützten Schreiben eines Lerntagebuchs mit $N = 52$ angehenden Geschichtslehrern und -lehrerinnen sowie einer Studie zu klassischen, instruktional gestützten Schreibaufgaben mit $N = 100$ angehenden Mathematiklehrern und -lehrerinnen berichtet. Die Ergebnisse der Untersuchungen legen nahe, dass die Berücksichtigung von Prompts in Form von Leitfragen beim Verfassen eines Lerntagebucheintrags oder bei der Bearbeitung einer unspezifischen Schreibaufgabe dazu anregt, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemeine pädagogische Kenntnisse in ein integriertes mentales Modell zu überführen. Darüber hinaus erwiesen sich argumentative Schreibaufgaben für die Integration des Professionswissens ebenfalls als förderlich. Einige Einschränkungen der Untersuchungen werden diskutiert und Schlussfolgerungen für den Einsatz der Schreibaufgaben und Lernhilfen in der Lehrerbildung gezogen.

EINLEITUNG

In Entsprechung mit Shulmans (1986) klassischer Differenzierung des Wissens von Lehrkräften und dem Modell zur professionellen Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006) wird in der ersten Phase der fraktionierten Lehrer- und Lehrerinnen-ausbildung – meist separat voneinander – Wissen aus drei Domänen gelehrt: Fachwissen (content knowledge, CK), allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge, PK) und fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge, PCK). Diese Wissensbereiche werden auch als „Kernkomponenten des professionellen Wissens von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482) bezeichnet. Im Hinblick auf die Fähigkeit, berufliche Herausforderungen professionell zu bewältigen, ist anzunehmen, dass sich Lehramtsstudierende nicht nur Wissen in den genannten Bereichen aneignen, sondern dieses auch in eine zusammenhängende kognitive Struktur überführen müssen. Dieser Prozess entspricht dem lernpsychologischen Konzept der Wissensintegration, das auf der „knowledge as elements“-Theorie gründet und den Prozess des Verknüpfens, Unterscheidens, Organisierens und Strukturierens neuer und bestehender Kenntnisse zur Bildung eines kohärenten mentalen Modells über ein bestimmtes Phänomen bezeichnet (Schneider, 2012).

Die Expertiseforschung stützt obige Annahme und liefert empirische Evidenzen dafür, dass profunde Wissensbasen in den einzelnen Bereichen nicht genügen, um Entscheidungen im Sinne professioneller Kompetenz multiperspektivisch fundiert zu treffen, d. h. unter Berücksichtigung der Kernkomponenten des Professionswissens. Experten und Expertinnen generieren im Gegensatz zu Neu-

lingen viele relationale Verknüpfungen zwischen bereichsspezifischen Informationen und organisieren ihr Wissen in bedeutungsreicheren Clustern. Sie verfügen nicht nur über ein Mehr an Wissen, sondern auch über zunehmend integriertes Wissen (Berliner, 2001; Livingston & Borko, 1990). Bromme (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verschmelzung von Kenntnissen verschiedener Herkunft“ (S. 100) als Besonderheit der Lehrerverberufung. König (2010) hält fest, dass sich die kategoriale Wahrnehmung von Unterrichtssituationen im Hinblick auf mögliche Handlungen verändert, „die Ausdruck einer zunehmenden kognitiven Integration der einzelnen Dimensionen professionellen Wissens sind“ (S. 55).

Trotz dieser Erkenntnisse wird es im Rahmen der fraktionierten Lehramtsausbildung den Studierenden überlassen, CK, PK und PCK zu integrieren, was aber in der Regel nur in unbefriedigendem Maße gelingt (Darling-Hammond, 2006). Teile des Wissens sind daher träge und in beruflichen Situationen nicht anwendbar (Renkl, Mandl, & Gruber, 1996). Entscheidungen bei der Unterrichtsgestaltung werden infolgedessen primär fachlich und weniger allgemein-didaktisch oder fachdidaktisch begründet (Seel, 1997).

Gemeinsam verdeutlichen diese Befunde den Bedarf an Lern- und Lehrformaten, die die Bildung integrierter mentaler Modelle und multiperspektivisch begründeter Entscheidungen begünstigen. Die in diesem Beitrag vorgestellten Studien¹ untersuchen Ansätze, um die Integration von Kenntnissen der unterschiedlichen Wissensbereiche beim Lernen mit Texten zu fördern. Die Studien gründen, neben

Wissens- und Kompetenzmodellen (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986), auf Theorien und Erkenntnissen (1) zum Verstehen von Fachliteratur als rezeptive Komponente und (2) zum Verfassen eigener Texte als expressive Komponente eines selbstregulierten Lernprozesses. Sie werden der ersten Phase der Lehramtsausbildung insofern gerecht, als der anfängliche Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Studium häufig über selbstreguliertes Lesen sowie epistemisches Schreiben erfolgt.

WISSENSINTEGRATION ALS MULTIPLES TEXTVERSTEHEN

Das Konzept der Wissensintegration steht in enger Beziehung mit der sog. multiple-documents Forschung. Diese befasst sich mit der Konstruktion integrierter, bedeutungsvoller mentaler Modelle auf Grundlage mehrerer Informationsquellen (z. B. Lehrbuchtexte, Fachartikel, Internetquellen) zu einem bestimmten Thema (Bråten & Strømsø, 2012). Sie steht in der Tradition des propositionalen Ansatzes der Textverarbeitung sowie dessen kognitionspsychologischer Spezifizierung in Form des *construction-integration Modells* (Kintsch, 1998). Das *MD-TRACE Modell* (Multiple Documents – Task-based Relevance Assessment and Content Extraction; Rouet & Britt, 2011) hebt in Anschluss daran (1) die Aufgabenstellung und ihre Spezifikationen sowie (2) die Repräsentation der Aufgabe als Ansatzpunkte für die Integration von Inhalten beim Lesen mehrerer Dokumente hervor. Rouet und Britt beschreiben fünf Prozesse sowie interne und externe Ressourcen, die bei der Verarbeitung multipler Texte interagieren (siehe Abb. 1). Die Aufgabenspezifikationen sind dabei der instruktionale Ausgangspunkt und die mentale Repräsentation dieser der initiale Verarbeitungsschritt multiplen

Textverstehens, dem die weiteren Prozesse folgen. McCrudden und Schraws (2007) Befunde stützen die Charakterisierung integrierten Textverstehens als aufgabengeleiteten Prozess. Sie zeigen, dass Spezifikationen von Aufgaben, wie externe Leitfragen oder Leseziele, das Bewerten von Textinformationen hinsichtlich ihrer Relevanz sowie die Nutzung kognitiver Ressourcen positiv beeinflussen. Die Autoren führen dies darauf zurück, dass Leserinnen und Leser die Aufgabe aufgrund der Spezifikationen anders repräsentieren und daraufhin ihre Leseintention anpassen. Im Zuge dessen hat sich die multiple-documents Forschung von einer reinen Textverstehens-Forschung im engeren Sinn entfernt und zunehmend (Schreib-) Aufgaben berücksichtigt, um deren Wirksamkeit für ein tiefes, integriertes Verständnis der Inhalte mehrerer Texte zu untersuchen.

LERNEN DURCH SCHREIBEN UND SCHREIBAUFGABEN

Epistemisches Schreiben (auch Schreibend Lernen) wird als Werkzeug verstanden, das dazu befähigt, sich Lerninhalte im Rahmen eines selbstreguliert-reflexiven, sinnstiftenden Schreibprozesses verständlich zu machen (Tynjälä et al., 2001). Der Prozess der Textproduktion wird mit einer komplexen Problemlöseaktivität gleichgesetzt, die wiederholt und in ggf. variierender Reihenfolge Phasen der Planung, Formulierung und Revision einschließt (Hayes & Flower, 1980). Scardamalia und Bereiter (1991) differenzieren das Lernen durch Schreiben anhand von zwei schreibstrategischen Modellen, die die Verarbeitung von Informationen/Wissen bei der Textproduktion beschreiben: *knowledge-telling* und *knowledge-transforming*.

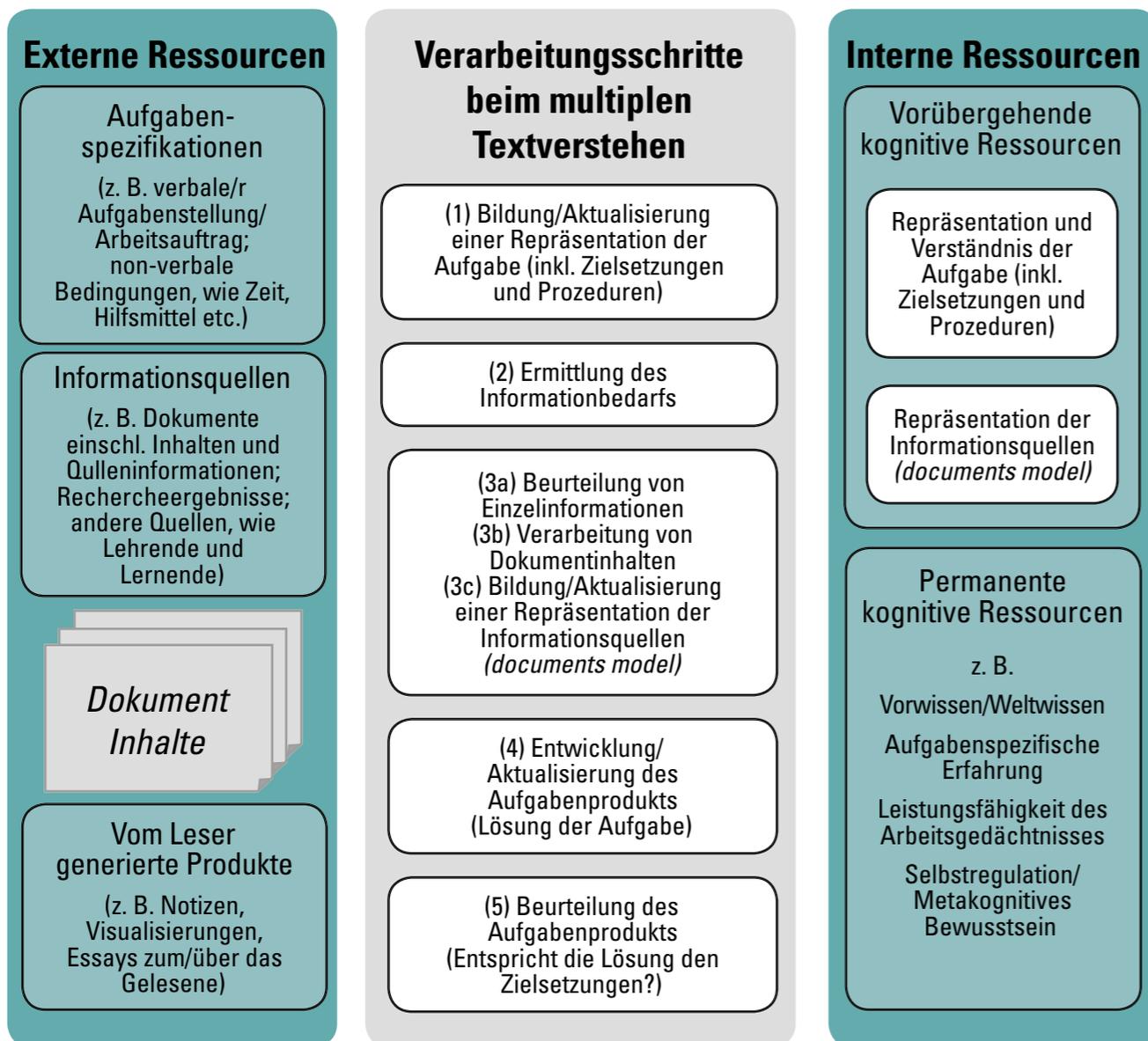


Abb. 1: Vereinfachtes MD-TRACE Modell (adaptiert nach Rouet & Britt, 2011, S. 24f)

Beim knowledge-telling werden Texte generiert, indem Wissen aus dem Gedächtnis und Informationen weiterer Quellen wiedergegeben wird (Scardamalia & Bereiter, 1991). Diese Strategie wird häufig von Lernenden mit geringen inhaltlichen Vorkenntnissen genutzt, da sie die Komplexität des Problems reduziert, indem bestimmte Anforderungen – bewusst oder unbewusst – ignoriert und der Fokus auf das Generieren von Inhalt und dessen Formulierung gerichtet wird. Die Planungsphase ist meist auf den Abruf von Ideen limitiert. Die Revisionsphase kommt kaum zum Einsatz und bezieht sich lediglich auf die sprachliche Realisierung von Inhalten (Dockrell, 2009). Die Interaktion mit den in der Lern-/Schreibsituation verfügbaren Informationen bleibt beim knowledge-telling oberflächlich und bestehende Wissensstrukturen des Textproduzierenden verbleiben weitgehend unverändert (Scardamalia & Bereiter, 1991; Wiley & Voss, 1999).

Knowledge-transforming hingegen bezeichnet einen konstruktiven und kreativen Schreib-/Problemlöseprozess, bei dem Bedeutungen konstruiert und Informationen, Aussagen sowie Ideen aus vorliegenden Quellen und dem Gedächtnis transformiert werden (Tynjälä et al., 2001). Dabei wechseln Lernende mehrfach zwischen den Phasen der Planung, Formulierung und Revision und zwischen einem inhaltlich-thematischen und einem rhetorischen Problemraum. Dies hat zur Folge, dass neue Ideen entwickelt (z. B. durch das Herstellen von Zusammenhängen), Textinhalte elaborativ verarbeitet und ergänzt (z. B. durch das Generieren und Bereitstellen von Beispielen), bestehende Wissensstrukturen reorganisiert sowie neue Informationen und Erkenntnisse integriert werden. Eigene

Texte im Sinne eines knowledge-transforming Prozesses zu schreiben fördert somit ein tiefes, integriertes Verarbeiten und Verstehen von Lerninhalten (Scardamalia & Bereiter, 1991; Wiley & Voss, 1999).

DIE LERNTAGEBUCH-METHODE

Das Lerntagebuch (LTB) ist eine spezifische Methode schreibenden Lernens, die oft auch als hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung selbstregulierten Lernens eingesetzt wird. Diese Methode soll wie das knowledge-transforming zu einem vertieften Verständnis des Lernstoffs führen. Sie erlaubt eine freie und expressive Form des Schreibens, bei dem Lernende selbst bestimmen, welche Inhalte sie reflektieren sowie textlich verarbeiten und wie sie dies im Rahmen ihres LTBs tun. Der Möglichkeit zur Selbstregulation wird eine besondere Bedeutung beigemessen, sodass Entscheidungen sowohl innerhalb des inhaltlich-thematischen als auch des rhetorischen Problemraums vom Lernenden individuell getroffen werden können (Nückles & Renkl, 2010). Der Schreibauftrag zum Verfassen eines LTBs sollte jedoch um instruktionale Lernhilfen, wie *Prompts*, ergänzt werden, da für vollkommen freie und nicht angeleitete Schreibaufgaben nur geringe Lerneffekte ermittelt werden konnten (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004)2.

Prompts sind instruktionale Lernhilfen, z. B. Leitfragen, die die Aufmerksamkeit eines Individuums auf bestimmte Aspekte des Lernens lenken und strategisches Lernverhalten stimulieren. Diese Unterstützung kann je nach Bedarf und Zielsetzung auf unterschiedlichen Ebenen (kognitiv, metakognitiv, motivational), zu unterschiedlichen Zeit-

punkten (präaktional, aktional, postaktional) und mit unterschiedlichem Spezifitätsgrad erfolgen. Studien zeigen, dass durch Prompts gestütztes LTB-Schreiben die Anwendung von Lernstrategien begünstigt und zu einer tieferen Verarbeitung und einem besseren Verständnis des Lernstoffs führt (z. B. Hübner et al., 2010). Mit Ausnahme der unten vorgestellten Studie sind uns aber keine Arbeiten bekannt, die die instruktional gestützte LTB-Methode im Hinblick auf die Wissensintegration beim Lernen mit multiplen Texten untersuchen. Anders verhält sich das mit klassischen Schreibaufgaben.

SCHREIBAUFGABEN ZUR FÖRDERUNG DER WISSENSINTEGRATION

Als Schreibaufgabe verstehen wir unter Rekurs auf die multiple-documents Forschung (z. B. Bräten & Strømsø, 2009; Gil et al., 2010; Wiley & Voss, 1999) Aufgaben, die (1) einen Schreibprozess als expressive Komponente des Lernens anregen, (2) eine sinnvolle Lösung der Aufgabe durch einen eigens produzierten Text ermöglichen und (3) bei der Bearbeitung mit lernförderlichen Prozessen der Informationsverarbeitung und Selbstregulation einhergehen, d. h. mit Organisations-, Elaborations- und Monitoringstrategien.

Anders als die LTB-Methode regen klassische Schreibaufgaben dazu an, sich Notizen über den Lerngegenstand zu machen oder einen Essay darüber zu schreiben, z. B. in Form einer Erzählung, Zusammenfassung, Erklärung, Argumentation/Erörterung oder eines Berichts (Tynjälä et al., 2001; Wiley & Voss, 1999). Bezüglich dieser Aufgaben herrscht Konsens, dass sie die kognitive Verarbeitung von Dokumenten als wesentliche rezeptive Teilhandlung epistemischen Schreibens beeinflus-

sen (Rouet & Britt, 2012). Wiley und Voss (1999) zeigen, dass Argumentationsaufgaben besser geeignet sind, die Integration von Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu einem historischen Ereignis anzuregen, als Aufgaben zum Verfassen von Erzählungen, Zusammenfassungen oder Erklärungstexten. Auch Bräten und Strømsø (2009) folgern aus ihrer Untersuchung mit Texten zum Klimawandel, dass Argumentationsaufgaben ein besseres intertextuelles Verständnis bewirken als unspezifische Schreibaufgaben wie globale Verständnisaufgaben. Die Autoren erklären dieses Ergebnis v. a. unter Berücksichtigung des Spezifitätsgrads der Argumentationsaufgabe, der Lernende aktiviert, aufgabenrelevante Informationen integrativ zu organisieren und zu elaborieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Schreibaufgaben, die eine Verarbeitung der Inhalte mehrerer Dokumente im Sinne des knowledge-transforming-Modells anregen, ein tieferes und stärker integriertes Verständnis nach sich ziehen. Das bedeutet, dass Lernende über die isolierte Repräsentation einzelner Texte hinausgehen und ein integriertes Modell über die inhaltlichen Grenzen der Texte hinweg bilden, indem sie relevante Informationen integrativ elaborieren und organisieren.

Wir nehmen an, dass die Verknüpfung der multiple-documents Forschung mit der Forschung zum Professionswissen angehender Lehrkräfte dazu beiträgt, Aufgaben und Lernhilfen zu identifizieren, die die Bildung integrierter mentaler Modelle zum Unterrichten eines Fachs fördern. Die Erkenntnisse zur Wissensintegration als multiples Textverstehen und zum epistemischen Schreiben lassen sich jedoch nicht einfach übertragen, da sie vorrangig mit Do-

kumenten gewonnen wurden, die (1) einer Domäne entspringen und (2) ein bestimmtes Phänomen/einen bestimmten Sachverhalt thematisieren. Lehramtsstudierende haben es aber mit Wissen bzw. (Lehr-) Texten unterschiedlicher Domänen (CK, PK, PCK) mit mannigfaltigen Wissensfacetten zu tun.

STUDIE 1³

Stichprobe und Design. In einem Experiment mit N = 52 Studierenden des Lehramts für Geschichte an Gymnasien (28 weiblich; M = 25.4 Jahre; LTB-erfahren) untersuchten wir die LTB-Methode zur Förderung der Wissensintegration beim selbstregulierten Lernen mit Texten zu den Kernkomponenten des Professionswissens (CK, PK, PCK). Wir prüften, ob Prompts den Einsatz spezifischer Lernstrategien

beim LTB-Schreiben beeinflussen. Konkret interessierte uns, ob Studierende der Experimentalgruppe mit Prompts (EG; n = 25) integrative Organisations- und Elaborationsstrategien häufiger anwenden als Studierende der Kontrollgruppe ohne Prompts (KG; n = 27) und ob dies Unterschiede im Wissenserwerb zur Folge hat. Wir prüften ferner, ob sich die Berücksichtigung von CK, PK und PCK bei (a) der Beurteilung bestehender Aufgaben sowie (b) der Gestaltung einer eigenen Aufgabe zwischen den Gruppen unterscheidet.

Material. Drei Texte dienten als Lernmaterial. Der CK-Text war ein Auszug aus einem Artikel eines deutschen Historikers. Der PCK- und PK-Text waren Auszüge aus Lehrbüchern der jeweiligen Domäne (siehe Tab. 1).

Wissenskomponente	Inhalt	Referenz	M Wörter
CK	Hitlers antijüdische Ideologie und die politische und gesellschaftliche Genese des Holocaust	Mommsen, H. (1983). Die Realisierung des Utopischen. Die ‚Endlösung der Judenfrage‘ im ‚Dritten Reich‘. <i>Geschichte und Gesellschaft</i> , 9(3), 381–420.	1350
PCK	Die Moralisierung der NS-Geschichte als Problem und Herausforderung des Geschichtsunterrichts	Henke-Boschatz, G. (2004). Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In W. Meseth, M. Proske, & F.-O. Radtke (Hrsg.), <i>Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts</i> (S. 298–322). Frankfurt: Campus.	1300
PK	Eine Taxonomie von Lernstrategien und Möglichkeiten deren Einsatz im Unterricht zu fördern	Renkl, A. (2008). Lernen und Lehren im Kontext der Schule. In A. Renkl (Hrsg.), <i>Lehrbuch Pädagogische Psychologie</i> (S. 109–154). Bern: Huber.	1500

Tab. 1: Beschreibung der als Lernmaterial verwendeten Textdokumente

- Welche Bezüge können Sie zwischen den drei Texten herstellen?
- Anhand welcher praktischen Anwendungen oder Beispiele können Sie die Bezüge zwischen den Texten veranschaulichen?
- Wie können Sie die zentralen Punkte in eigenen Worten zusammenfassen und aufeinander beziehen?
- Wenn Sie die drei Texte als Ganzes betrachten: Welche Schlussfolgerungen können Sie dann ableiten?

Abb. 2: Integrationsprompts in Form von Leitfragen

Maß	Kategorie	Beschreibung
Nicht-integrativ	Wiederholung	Wiedergabe bereichsspezifischer Textinformation (Verweisen, Zitieren, Paraphrasieren)
	Organisation	Identifikation von Kernaussagen / Hauptaspekten eines Texts, Hervorheben zentraler Konzepte
	Elaboration	Verknüpfung einer bereichsspezifischen Textaussage mit Vorwissen durch Beispiele, Analogien oder zusätzliche (nicht im Text enthaltene) Informationen
Integrativ	Integration integrative Organisation oder Elaboration	Identifikation von Verbindungen (z. B. konzeptuell, lehrstrategisch), Parallelen oder Unterschieden zwischen mindestens zwei der drei Texte

Die Interrater-Reliabilität nach Cohens Kappa war sehr gut ($\kappa = .80$)

Tab. 2: Kodierschema zur Analyse der Lerntagebücher

Eine kurze Einführung verdeutlichte den Ursprung der Texte (CK, PK, PCK als zentrale Wissenskomponenten für Lehrer) und die Notwendigkeit, diese für berufsbezogene Aufgaben in Beziehung zu setzen. Sie instruierte die Studierenden, die Texte für das Vorbereiten einer Unterrichtsstunde zum Thema Holocaust zu lesen. Die konkrete LTB-Aufgabe lautete: Bitte verfassen Sie anschließend einen Lerntage-

bucheintrag, in dem Sie sich mit diesen drei Texten auseinandersetzen.

Die Studierenden der EG erhielten zusätzlich Prompts, die dazu anregen sollten, Bezüge zwischen den Texten in ihrem LTB herzustellen, indem sie Informationen und ggf. Vorwissen integrativ (re-)organisieren und elaborieren (siehe Abb. 2).

Lerntagebuch-Analyse. Zur Erfassung des Einsatzes kognitiver Lernstrategien kodierten wir die LTB-Einträge in Anlehnung an frühere Studien zur LTB-Methode (Nückles, Hübner, & Renkl, 2009) und zum multiplen Textverstehen (Anmarkrud et al., 2014). Aussagen wurden von zwei unabhängigen Ratern als nicht-integrative Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien sowie als Integrationsstrategien, d. h. integrative Organisations- und Elaborationsstrategien kodiert (siehe Tab. 2).

Instrumente. Zur Erfassung der CK, PK und PCK-spezifischen Kenntnisse über den Lernstoff entwickelten wir deklarative Wissenstests (insgesamt 21 Kurzantwort- und Multiple-Choice-Fragen; ein Punkt pro richtige Antwort).

Ein Test zur Beurteilung bestehender Lernaufgaben erfasste die Fähigkeit, relevante fachwissenschaftliche und pädagogische/lerpsychologische Merkmale zu erkennen und in Bezug auf die Aufgabenqualität zu beurteilen. Dafür wurden die Studierenden aufgefordert, Stärken und Schwächen von vier Lernaufgaben begründet zu benennen. Die vorgelegten Aufgaben umfassten aus verschiedenen Perspektiven (nicht) gelungene Elemente. Eine Expertenlösung diente als Referenz. Die Probanden konnten maximal 24 Punkte erzielen.

Ein Problemlösetest erfasste die Fähigkeit, das erworbene Wissen anzuwenden. Dafür wurden die Probanden gebeten, eine eigene Lernaufgabe zu entwerfen, die von Schülerinnen und Schülern einer 9. Klasse als Vorbereitung auf die nächste Stunde bearbeitet werden soll. Der Test instruierte die Probanden, ihr Aufgabendesign unter Bezugnahme auf die gelesenen Texte zu begründen. Wir kodier-

ten Aussagen in den Begründungen als CK, PK und PCK-spezifisch. Die Probanden erhielten für jede Aussage einen Punkt in der entsprechenden Kategorie, wenn die Aussage korrekt war.

Ablauf. Zunächst wurden die Studierenden randomisiert einer der beiden Versuchsbedingungen zugewiesen. Dann erhielten sie die drei Texte und die LTB-Schreibaufgabe. Probanden der EG erhielten zusätzlich Prompts, die integrative Organisations- und Elaborationsprozesse stimulieren sollten. Die Studierenden hatten 70 min Zeit, die Texte zu lesen und ihren LTB-Eintrag zu verfassen. Nach Ablauf der Zeit wurden die Texte und die LTB-Einträge eingesammelt und die Studierenden bearbeiteten oben genannte Tests.

Ergebnisse. Die LTB-Auswertung ergab, dass die Prompts das lernstrategische Verhalten der Studierenden beim selbstregulierten Lernen mit Texten zum CK, PK und PCK signifikant beeinflussten, $F(6,45) = 2.64$, $p < .05$ (siehe Abb. 3).

Der Einsatz nicht-integrativer Elaborationsstrategien unterschied sich nicht bedeutsam. Studierende der KG setzten aber signifikant häufiger Wiederholungs-, $F(1,50) = 6.52$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .12$, und nicht-integrative Organisationsstrategien, $F(1,50) = 4.43$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .08$, ein. Studierende der EG hingegen nutzen vermehrt Strategien zur Wissensintegration, $F(1,50) = 4.30$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .08$. Die Prompts regten demnach dazu an, Verknüpfungen zwischen den drei Texten herzustellen und zu artikulieren. Die Gruppen unterschieden sich im Anschluss jedoch weder in Bezug auf ihr Wissen über die Textinhalte, $F(1,50) = 1.57$, ns , $\eta_p^2 = .03$, noch in der Anzahl relevanter Merkmale, die sie

bei der Beurteilung bestehender Lernaufgaben erkannten, $F(1,50) = 2.56$, ns , $\eta_p^2 = .05$. Für die Gestaltung einer eigenen Aufgabe ergab eine 2-faktorielle Varianzanalyse einen Interaktionseffekt der Prompts mit der Berücksichtigung der Komponenten des Professionswissens, $F(1,50) = 5.40$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .10$ (keine Haupteffekte). Das bedeutet, dass Studierende der KG ihr Aufgabendesign primär mit historischem Fachwissen über den zu lehrenden Inhalt begründeten, während Studierende der EG dafür verstärkt auch allg.-pädagogische Aspekte ihres Professionswissens nutzten (siehe Abb. 4).

Diskussion. Die Ergebnisse zeigen, dass die LTB-Methode in Verbindung mit Prompts Studierende dazu anregt, Prozesse der Wissensintegration beim selbstregulierten Lernen mit multiplen Texten zu den Kernkomponenten des professionellen Wissens von Lehrkräften einzusetzen. Das häufigere integrative Organisieren und Elaborieren bereichsspezifischer Informationen und Kenntnisse scheint jedoch auf Kosten des Einsatzes von Wiederholungs- und Organisationsstrategien zu erfolgen, die auf die Verarbeitung von Informationen innerhalb der drei Wissensbereiche ausgerichtet sind. Gemäß unserer Befunde zum Wissen über die Textinhalte nach der LTB-Schreibphase wirkt sich dies aber nicht negativ auf den Wissenserwerb innerhalb der drei Bereiche CK, PK und PCK aus. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass integratives Organisieren und Elaborieren auch mit der – zumindest impliziten – Wiederholung bereichsspezifischen Wissens einhergeht.

Im Hinblick auf den Transfer der erworbenen Kenntnisse zeigte sich, dass Studierende bei der Gestaltung von Lernaufgaben für den Unterricht ihr allg.-pä-

dagogisches Wissen stärker berücksichtigen, als dies nach dem LTB-Schreiben ohne Prompts der Fall war. Dieser Befund ist vor allem vor dem Hintergrund von Studien bedeutsam, die nahelegen, dass Lehramtsstudierende ihre Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung primär fachlich und weniger allg.-didaktisch oder fachdidaktisch begründet treffen (Seel, 1997). Überraschend ist, dass bei der Bewertung bestehender Aufgaben kein Unterschied zwischen den Versuchsgruppen in der Berücksichtigung unterschiedlicher Wissenskomponenten identifiziert wurde.

Bei der Interpretation ist zu beachten, dass die LTB-Analyse kein direktes Maß für die Integriertheit von Wissen ist, sondern lediglich für die sprachliche Re-Repräsentation des auf Basis der Texte gebildeten mentalen Modells. Ferner können die Erkenntnisse nur vorsichtig generalisiert werden; zum einen auf Grund des Themas Holocaust, das von Studierenden wegen seiner emotionalen Konnotation oft nicht mit der nötigen fachlichen und fachdidaktischen Distanz verarbeitet wird. Zum anderen hatten alle Probanden bereits Erfahrung mit der LTB-Methode. Sie wurden in Seminaren rekrutiert, in denen wöchentlich zu einem Text (CK, PK oder PCK) ein LTB-Eintrag über die Bedeutung der Hauptaussagen des Textes für die Gestaltung von Aufgaben für den Unterricht verfasst wurde. Es stellt sich daher die Frage nach der Wirksamkeit dieses Ansatzes schreibenden Lernens für Studierende mit geringer LTB-Erfahrung. Für Lehrveranstaltungen, die sich bereits der LTB-Methode bedienen und in diese einführen (vgl. Nückles & Renkl, 2010), oder für LTB-erfahrene Studierende erscheint dieser Ansatz mit entsprechend ausgerichteten Leitfragen aber zur Förderung der Integration des Professionswissens beim Lernen mit Texten zum CK, PK und PCK geeignet.

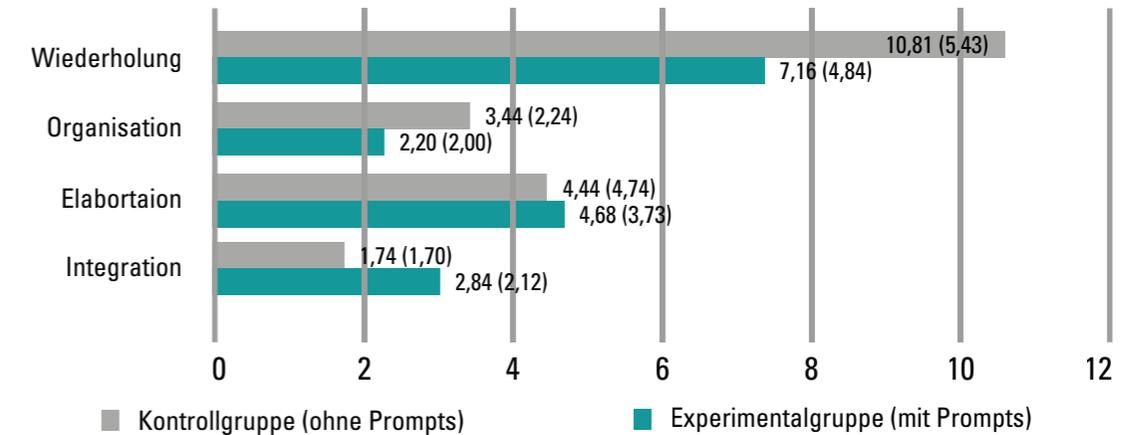


Abb. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die Anwendung von Lernstrategien

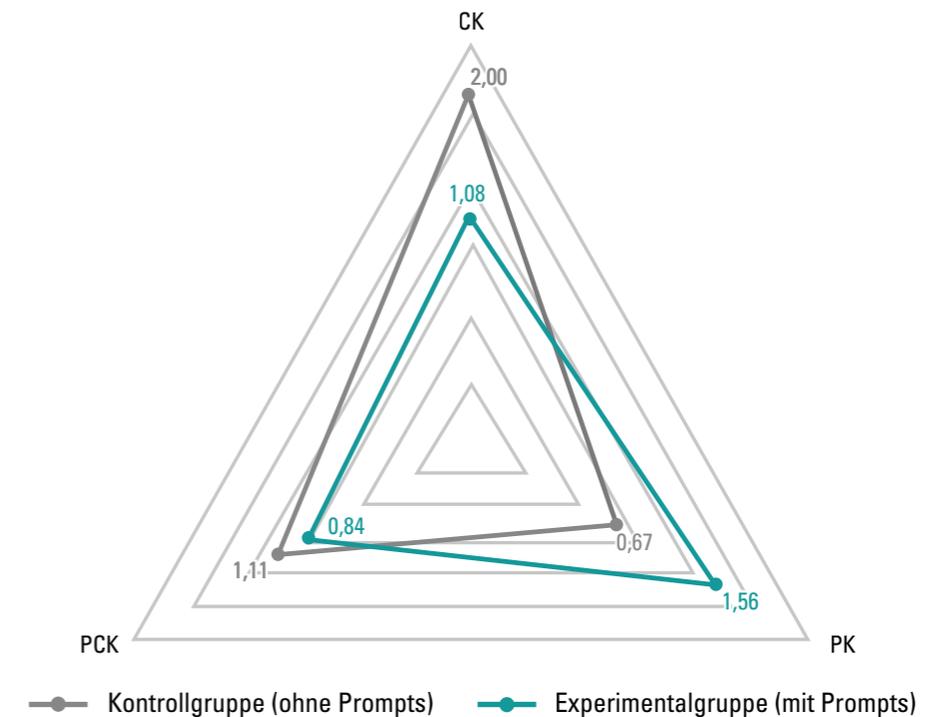


Abb. 4: Mittlere Berücksichtigung von CK, PK und PCK bei der Gestaltung einer Lernaufgabe

STUDIE⁴

Stichprobe und Design. In einem Experiment mit N = 100 M.Ed.-Studierenden⁵ des Mathematik-Grundschullehrer*innen (86 weiblich; M = 24.7 Jahre) legen wir das Untersuchungsinteresse auf die Wirksamkeit von Argumentations- und unspezifischen Schreibaufgaben (Faktor 1) sowie aufgabenergänzenden Prompts (Faktor 2). Tabelle 3 veranschaulicht das Design.

Material. Als Lernmaterial verwendeten wir Auszüge aus drei Lehrbüchern zum CK, PK und PCK (siehe Tab. 4).

Zunächst gab es eine kurze Einführung in die Lernumgebung (siehe Abb. 5). Anschließend wurden alle

Probanden instruiert, die Texte gründlich zu lesen und zu versuchen, ein Gesamtverständnis über die Inhalte zu erwerben. Die unspezifische Schreibaufgabe forderte die Studierenden dazu auf, ihre Überlegungen dabei zu verschriftlichen, die Argumentationsaufgabe hingegen, einen eigenen Text zu schreiben, der Inhalte der Texte argumentativ miteinander verbindet. Als instruktionale Lernhilfe verwendeten wir ähnliche Prompts wie in Studie 1 (siehe Abb. 2).

Essay-Analyse. Um zu bestimmen, wie stark Kenntnisse zum CK, PK und PCK beim Bearbeiten der Schreibaufgabe integriert wurden, adaptierten wir das Kodierschema von Studien zum multiplen Textverstehen in anderen Domänen (Gil et al., 2010; Wiley & Voss, 1999) (siehe Tab. 5).

Faktor 2			
		ohne Prompts	mit Prompts
Faktor 1	Unspezifische Schreibaufgabe	US (n = 22)	US+P (n = 25)
	Argumentationsaufgabe	AA (n = 24)	AA+P (n = 22)

Tab. 3: Forschungsdesign des 2x2-faktoriellen Experiments

Wissenskomponente	Inhalt	Referenz	M _{Wörter}
CK	Logik und Beweise	Grieser, D. (2015). Analysis I. Wiesbaden: Springer.	1707
PCK	Prozesse des Wissenserwerbs und Konsequenzen für den Unterricht	Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 3–24). Berlin: Springer.	1950
PK	Individuelle und soziale Schwierigkeiten beim mathematischen Begründen und Beweisen und ein Prozessmodell für die Lehre	Brunner, E. (2014). Mathematisches Argumentieren, Begründen und Beweisen. Berlin: Springer Spektrum.	2183

Tab. 4: Beschreibung der als Lernmaterial verwendeten Textdokumente

Im Studium wird neues Wissen häufig durch das Lesen von Fachtexten erworben.

Sie, als angehende_r Lehrer_in, kommen dabei in der Regel mit Texten aus unterschiedlichen Bereichen in Kontakt. Dies umfasst u. a.

- Fachliche Texte (z. B. zur Mathematik),
- Pädagogische/Psychologische Texte (z. B. zum Lehren und Lernen) und
- Fachdidaktische Texte (z. B. zum Unterrichten des Fachs Mathematik)

Auf Grundlage ihres Wissens in diesen Bereichen treffen sie später Entscheidungen darüber, was genau sie unterrichten und wie sie die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler bestmöglich anregen und unterstützen.

In Entsprechung damit erhalten sie jetzt drei Texte: einen Fachtext, einen pädagogisch-psychologischen Text und einen fachdidaktischen Text.

Abb. 5: Einführung in die Lernumgebung

Maß	Kategorie	Beschreibung
Nicht-integrativ	Wiederholung	Wiedergabe bereichsspezifischer Textinformation (Verweisen, Zitieren, Paraphrasieren)
	Nicht-integrative Elaboration	Elaboration einer bereichsspezifischen Idee durch Erweiterung um weitere Information(en) derselben Wissenskomponente
	Zusatz	Einbringen weiterer Kenntnisse/Informationen (z. B. Vorwissen, persönliche Meinung, metakognitive Information)
Integrativ	Integrative Elaboration	Erweiterung einer bereichsspezifischen Idee um weitere Information(en) einer oder beider anderer Wissenskomponenten
	Quellenwechsel	Häufigkeit der Wechsel zwischen den Quellen (CK, PK, PCK, Vorwissen)

Die Interrater-Reliabilität nach Cohens Kappa war gut ($\kappa = .73$)

Tab. 5: Kodierschema zur Analyse der Essays

Instrumente. Den CK-, PK- und PCK-spezifischen Wissenserwerb erfassten wir mit je einem Test, der auf Basis des Lernmaterials entwickelt wurde (insgesamt 38 Kurzantwort- und Multiple-Choice-Fragen; ein Punkt pro richtige Antwort). Diese Wissenstests wurden als Pre- und Posttests eingesetzt.

Ablauf. Zunächst bearbeiteten die Studierenden den Pretest online und wählten einen Termin zur weiteren Teilnahme an der Studie (ca. eine Woche später). Vor Ort wurden sie randomisiert einer der vier Bedingungen zugewiesen. Nach einer Begrüßung erhielten sie das Lernmaterial, die Schreibaufgabe und ggf. die Prompts. Es gab kein Zeitlimit für das Lesen der Texte und das Verfassen der Essays (Bearbeitungszeit ca. 75 min). Anschließend gaben die Probanden die Lehrtexte und ihren Essay ab und bearbeiteten den Posttest.

Ergebnisse. Die varianzanalytische Auswertung der kategorialen Essay-Analyse ergab zwei Haupteffekte (kein Interaktionseffekt). Sowohl die Schreibaufgabe (unspezifisch vs. argumentativ), Wilks' $\lambda = .725$, $F(5,85) = 6.435$, $p < .05$, als auch die Lernhilfe (ohne vs. mit Prompts), Wilks' $\lambda = .847$, $F(5,85) = 3.077$, $p < .05$, beeinflussten die Verarbeitung CK, PK und PCK-spezifischer Kenntnisse beim Schreiben (siehe Abb. 6). Es zeigte sich, dass Studierende beim Bearbeiten der unspezifischen Schreibaufgabe, $F(1,89) = 12.46$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .12$, und ohne Prompts, $F(1,89) = 4.87$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .05$, CK, PK und PCK-spezifische Aussagen signifikant häufiger wiedergaben als Studierende mit Argumentationsaufgabe oder Prompts. Für das integrative Maß zeigten sich signifikante Unterschiede, sowohl in Bezug auf die Formulierung integrativer Elaborationen, $F(1,89) = 18.66$,

$p < .05$, $\eta_p^2 = .17$, als auch in Bezug auf die Häufigkeit im Essay zwischen den Informationsquellen zu wechseln, $F(1,89) = 4.27$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .05$. Die Essays unterschiedenen sich nicht bedeutsam bzgl. nicht-integrativer Elaborationen und Zusätzen. Der Wissenserwerb innerhalb der Bereiche CK, PK und PCK war in allen Gruppen signifikant, $F_s(1,89) \geq 110$, $ps < .05$, $\eta_p^2 s \geq .55$, unterschied sich aber nicht zwischen diesen, $F_s(1,89) \leq 2.10$, ns , $\eta_p^2 s \leq .02$.

Diskussion. Die Studie zeigte, dass Prompts, die eine unspezifische Schreibaufgabe zu einem fachwissenschaftlichen Mathematik-Text, einem pädagogisch-psychologischen Text und einem mathematikdidaktischen Text in Form von Leitfragen ergänzen, die Wissensintegration beim epistemischen Schreiben begünstigen. Des Weiteren konnten wir auch für Argumentationsaufgaben einen positiven Effekt identifizieren. Obwohl allen Studierenden unabhängig von der Aufgabe verdeutlicht wurde, dass sie ein Gesamtverständnis über die verschiedenen Textinhalte erwerben sollen, integrierten sie bereichsspezifische Textinhalte beim Bearbeiten der Argumentationsaufgabe stärker als beim Bearbeiten der unspezifischen Schreibaufgabe. Auf den bereichsspezifischen Wissenserwerb hatten die Prompts und der Aufgabentyp keinen Einfluss. Die Bereitstellung von Prompts ergänzend zur Argumentationsaufgabe erhöhte zwar deskriptiv-statistisch betrachtet die Häufigkeit, bereichsspezifische Ideen um weitere Informationen anderer Wissensbereiche zu erweitern sowie zwischen den Quellen zu wechseln, diese Unterschiede waren jedoch nicht signifikant.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich sowohl Argumentationsaufgaben als auch Prompts dazu eignen, Studierende anzuregen, Informationen aus multiplen Textdokumenten in ein gemeinsames Modell zu integrieren, anstatt diese weitgehend unverändert und voneinander losgelöst wiederzugeben. Von besonderer Bedeutung für die Lehrerbildung ist dabei die Förderung der Wissensintegration über die konzeptuell-inhaltlichen Grenzen der drei Kerndimensionen des professionellen Wissens von Lehrkräften hinweg. Wie in der Lerntagebuch-Studie (s. o.) zeigte sich auch beim Essayschreiben, dass eine integrativere Informationsverarbeitung mit der Reduktion einer (expliziten) Wiederholung bereichsspezifischer Kenntnisse einhergeht. Dies wirkte sich jedoch nicht auf den Wissenserwerb innerhalb der drei Domänen aus. Unter Berücksichtigung des MD-TRACE Modells nehmen wir an, dass sowohl argumentative Schreibaufgaben als auch aufgabenergänzende Prompts die Repräsentation der Aufgabe derart beeinflussen, dass sich die übliche Schreibstrategie vom knowledge-telling zum knowledge-transforming ändert und vermehrt Prozesse der Wissensintegration zum Tragen kommen.

Eine Einschränkung ist, dass die Auswertung der Essays die Integration von Wissensstrukturen nicht direkt erfasst, sondern über die sprachliche Re-Repräsentation mentaler Modelle. Die Ergebnisse basieren zudem auf einer Stichprobe von Studierenden des Mathematik-Grundschullehramts und auf Lernmaterial zu bestimmten CK, PK und PCK-spezifischen Facetten, das exemplarisch verwendet wurde. Dies begrenzt die Übertragbarkeit der Ergebnisse. Weitere Untersuchungen mit

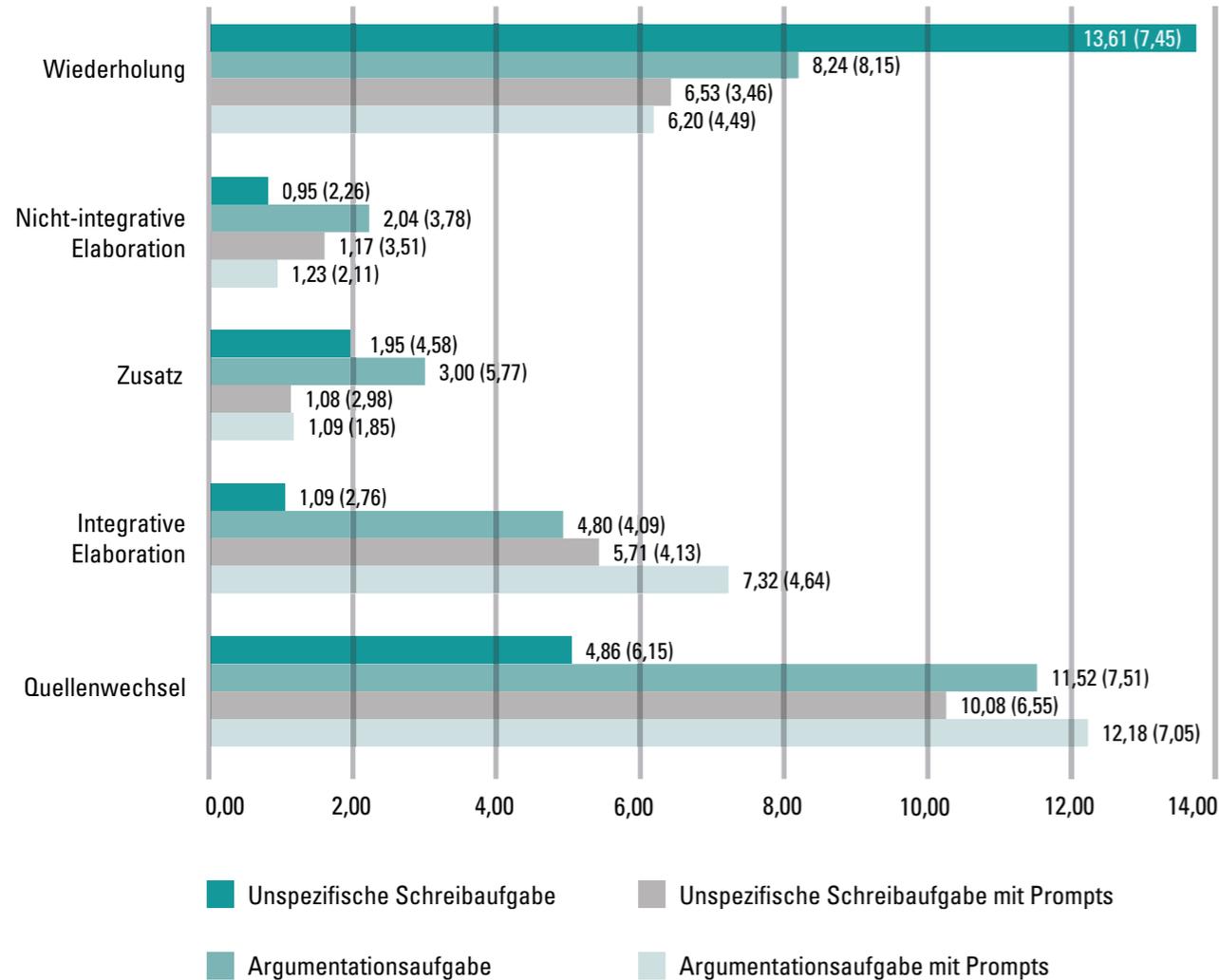


Abb. 6: Mittelwerte und Standardabweichungen der Essay-Analyse

Lehramtsstudierenden anderer Schulformen und Fächer sowie mit Texten zu anderen Wissenschaften sind daher wünschenswert.

FAZIT

Gemeinsam verdeutlichen die beiden Studien, dass bestimmte Schreibaufgaben sowie Lernhilfen geeignet sind, Studierende anzuregen, zu erwerbendes CK, PK und PCK im Rahmen eines selbstregulierten Lernprozesses mit multiplen Texten in ein mentales Modell zu integrieren. Argumentationsaufgaben und Prompts können hierbei als instruktionale Ansätze dienen, um

den Einsatz integrativer Lernstrategien zu fördern, wodurch neues und bestehendes CK, PK und PCK relational miteinander verknüpft und in bedeutungsreicheren Clustern organisiert wird. Wir erachten es hierbei als wichtig, dass den verwendeten Texten grundsätzlich das Potenzial innewohnt, enthaltene Informationen sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen, z. B. in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht. Dieses Potenzial ist vermutlich zusätzlich abhängig von intrapersonalen Faktoren, wie dem Vorwissen, reflektierten Praxiserfahrungen und epistemologischen Überzeugungen.

ANMERKUNGEN

- [1] Eine umfassende Darstellung dieser Studien findet sich bei Wäschle et al. (2015) und Lehmann et al. (2017).
- [2] Weitere Hinweise zur hochschuldidaktischen Implementation der LTB-Methode finden sich bei Nückles und Renkl (2010).
- [3] Wäschle, Lehmann, Brauch, & Nückles (2015); gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Fördernummer 01PK11023
- [4] Lehmann, Rott, & Schmidt-Borcherding, (2017); gefördert aus Mitteln des Zukunftskonzepts der Universität Bremen im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder
- [5] Sieben Probanden mussten aufgrund fehlender Angaben von den Analysen ausgeschlossen werden.

LITERATUR

Ammarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64–76.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

LITERATUR

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2009). Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change. *Discourse Processes*, 47(1), 1–37.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2012). Knowledge acquisition: Constructing meaning from multiple information sources. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the learning sciences* (pp. 1677–1680). New York: Springer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Dockrell, J. (2009). Causes of delays and difficulties in the production of written text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 489–505). London: SAGE Publications.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 157–173.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale: Erlbaum.
- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction*, 20(1), 18–29.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.
- Lehmann, T., Rott, B., & Schmidt-Borcherding, F. (2017). Promoting Preservice Teachers' Integration of Professional Knowledge from Multiple Documents: Effects of Writing Tasks and Prompts. Manuscript submitted for publication.
- Livingston, C., & Borko, H. (1990). High school mathematics review lessons: Expert-novice distinctions. *Journal of Research in Mathematics Education*, 21(5), 372–387.
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113–139.
- Nückles, M., Hübner, S., & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19(3), 259–271.
- Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Das Lerntagebuch in der Hochschullehre: Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 319–323). Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115–121.
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple documents comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Charlotte: Information Age Publishing.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits* (pp. 172–194). Cambridge: University Press.
- Schneider, M. (2012). Knowledge integration. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the learning sciences* (pp. 1684–1686). New York: Springer.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. *Unterrichtswissenschaft*, 25(3), 257–273.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (Eds.) (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N., & Nückles, M. (2015). Prompted journal writing supports preservice history teachers in drawing on multiple knowledge domains for designing learning tasks. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 546–559.
- Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory from text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301–311.



INFORMELLES LERNEN IN DER LEHRAMTSAUSBILDUNG – (E-)PORTFOLIOARBEIT & COACHING ALS BEGLEITENDE INSTRUMENTE

SVENJA CLAES, YVONNE FISCHER, FRIEDERIKE MENZ (HOCHSCHULE OSTWESTFALEN-LIPPE, INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTSDIALOG), DR. CLAUDIA MERTENS (HOCHSCHULE OSTWESTFALEN-LIPPE, INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTSDIALOG, SEIT 1.8.2017 UNIVERSITÄT BIELEFELD, FAKULTÄT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT)

ABSTRACT In einigen ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Hochschule Ostwestfalen-Lippe haben die Studierenden die Möglichkeit, sich über den optionalen Wahlpflichtkanon „Lehramt an Berufskollegs“ auf eben diesen Berufszweig vorzubereiten. Um die Zeit in der zweisemestrigen Wahloption möglichst effektiv zu nutzen, führen die Studierenden in jeder Lernphase ein elektronisches Portfolio. Das ePortfolio wird mit Lehrinhalten gefüllt und beinhaltet eine Reflexion informell erworbener Kompetenzen, die im Rahmen von Coaching-Sitzungen als Teil der Persönlichkeitsentwicklung bewusstgemacht und aktiviert werden. Der Beitrag gibt, neben einem allgemeinen Überblick zum informellen Lernen, Einblicke in das zugrundeliegende Lehrkonzept, stellt Chancen und Risiken sowie Stärken und Schwächen des Konzepts dar und versucht die Frage zu beantworten, inwiefern ein externer Coach helfen kann, Lehrende in ihrer Doppelfunktion als Prüferinnen oder Prüfer und Mentorinnen oder Mentoren zu entlasten.

THEORETISCHER RAHMEN „INFORMELLES LERNEN“

Die Europäische Kommission hat 2001 Lernprozesse in drei Lernarten unterteilt: formales Lernen, nicht formales Lernen und informelles Lernen (Europäische Kommission, 2001, 32–33, 35). Definitorische Abgrenzungsversuche verschiedenster Expertinnen und Experten (Rohs, 2016; Harring, Witte & Burger, 2016) haben bis heute allerdings zu keinem Konsens geführt.

Annäherungsweise wird von der EU „formales Lernen“ definiert als „Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung)

strukturiert ist und zur Zertifizierung führt“. Darüber hinaus wird betont, dass formales Lernen „aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet“ sei.

Eine Mittelposition zwischen formalem und informellem Lernen stellt das „Nicht formale Lernen“ dar, das manchmal auch non-formales Lernen genannt wird. Es wird von der EU definiert als „Lernen, das nicht in [einer] Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet“ (ebd.).

Informelles Lernen wird von der EU definiert als „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet, [...] (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert“ ist und „üblicherweise nicht zur Zertifizierung“ führt (ebd.). Es wird betont, dass informelles Lernen zielgerichtet sein kann, „jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder ‚inzidental‘/ ‚beiläufig‘) ist (ebd.).

Folgt man letztgenanntem Gedanken, ergibt sich, dass man nicht nicht lernen kann: „Unsere täglichen Interaktionsverhältnisse sind hiernach eine permanente Provokation, unser Handlungswissen zu bestätigen oder zu erneuern“ (ebd.). Dabei geht Rohs davon aus, dass 80% der Lernprozesse nicht durch „professionals“ geplant sind (Rohs, 2016, 20). Lombardo & Eichinger sowie auch Jennings schreiben informellen Lernprozessen gar 90% des Kompetenzfortschritts zu, und zwar 70% als Lernen durch Erfahrung, 20% als Lernen durch andere (Interaktion) und nur 10% durch formale Bildung (vgl. Lombardo & Eichinger, 1996, vgl. Jennings, 2013

Dass ein Kompetenzfortschritt auch ohne formale Instruktion zu verzeichnen ist, konnte bereits an verschiedenen Stellen empirisch nachgewiesen werden. Informelle Lernkontexte bestehen z. B. über Gemeinnützigkeit, Familie, Freizeit, Kinder- und Jugendhilfe, Jugendzentren, Digitale Medien, Migration, Musik, Netzwerke, Peers, Sport, Globalisierung, etc. (die entsprechenden Kapitel in Haring u. a., 2016). Die Liste ließe sich fortsetzen.

UMFRAGEERGEBNISSE

Bisher ist die Theorie von Jennings zur Aufteilung der Lernarten aufgrund der Komplexität von Lernvor-

gängen empirisch nur wenig überprüft worden. Um den hohen Anteil informell erworbenen Wissens nachzuweisen, wurde deswegen an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe eine schriftliche Befragung durchgeführt, die viele Felder der Wissensaneignung im Hochschulkontext analysiert. Diese thematisiert die Aneignung des Vorlesungsstoffs und die Prüfungsvorbereitung genauso wie das Zurechtfinden auf dem Campus oder den Unterschied zwischen Lernen in der Schule oder an der Hochschule.

Die Evaluation wurde bei 45 Personen durchgeführt, welche im Bereich Lehramt oder in dem Mastermodul „International Management Skills“ studieren, bzw. welche Stipendiatinnen und Stipendiaten in dem Programm „Studienpioniere“ und damit Erstakademiker sind. Neben Studierenden der Lehramtsoption wurden diese Studiengruppen adressiert, da informelle Lernprozesse besondere Relevanz bei Personen ohne akademische Sozialisation durch das Elternhaus und bei internationalen Studierenden haben können. Durch die persönliche Bindung in den Seminaren bzw. in dem Stipendienprogramm betrug die Rücklaufquote der Befragung 90%.

Wertet man alle Antworten nach der jeweiligen Informationsquelle aus, so ergibt sich folgendes Bild (Mehrfachnennungen möglich)(siehe Abb. 1).

Die Auswertung der Befragung bestätigt damit nicht nur die 70-20-10 Theorie, sie geht sogar darüber hinaus. Aufgrund der geringen Stichprobengröße kann die durchgeführte Evaluation zwar nicht als Beweisführung gewertet werden, sie zeigt aber deutlich auf, welches Potential im informellen Lernen liegt.

„Die Angaben der Studierenden ergaben in bestimmten Bereichen eine besondere Häufung der Wissensaneignung im informellen Kontext: Wohnungssuche (Hauptquelle: Internet), Kennenlernen des Hochschulsystems (Learning by doing), verpasste Lehrveranstaltungen (Besorgen der Mitschriften von Kommilitonen), selbstständiges Aufarbeiten des Lernstoffes (Kleingruppen).

Es ist naheliegend, dass insbesondere Erfahrungswissen (z. B. wie finde ich den Vorlesungsraum?) auf informellen Wegen ausgetauscht wird. Doch zeigte die Analyse, dass es bei den Fachinhalten ebenso ist, wie dieses Zitat einer Studentin verdeutlicht: „Bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff habe ich gemerkt,

dass es sinnvoller ist zu verstehen anstatt auswendig zu lernen und dass das, was die Professoren in ihrer Vorlesung erzählen nur die Spitze des Eisberges ist. Also habe ich mich hingesezt und gelesen, geschrieben, verstanden, mit anderen ausgetauscht usw. Und das außerhalb der Vorlesungszeit.“

Wie hilfreich dabei begleitende und lernunterstützende Maßnahmen wie Mentoring-Programme sein können, zeigt exemplarisch folgende Antwort: „Wenn man in den Vorlesungen nicht viel mitnehmen konnte, muss man sich das selbstständig aus Büchern beibringen können. Aber zum Glück gibt es Tutorien und Selbstlerngruppen, das hilft immens.“

Informell	Non formal	Formal
Learning by doing (114)	Studienbefragung (15)	Skripte und Mitschriften von Lehrenden (22)
Internet (61)	Tag der offenen Tür (14)	Schulvortrag (10)
Freunde/ Bekannte (76)	Fachschaft (7)	Übungen (3)
Kommilitonen (49)	Tutorien (8)	Fachbereich (1)
Ältere Studierende (29)	Mentoring (5)	Lehrveranstaltung (1)
Eltern/ Familie (19)	Selbstlernkurse (4)	Modulbuch (1)
Kleingruppen (4)	KOM-Kurse (4)	
Partner (6)	AStA (3)	
...	Leitung Studienpioniere (3)	
	...	
477 (79,2%)	87 (14,5%)	38 (6,3%)

Abb. 1: Informationsquellen (eigene Darstellung)

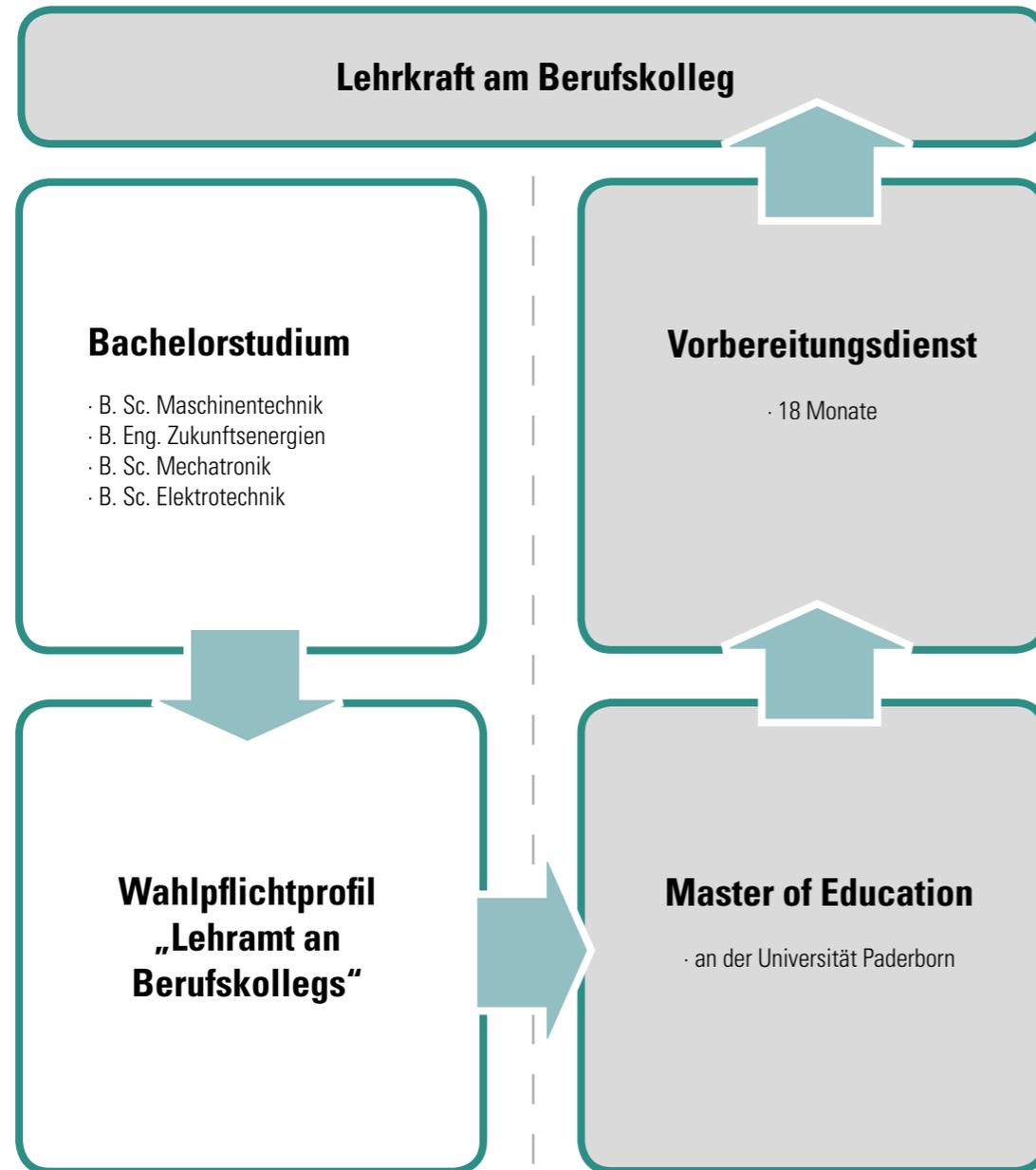


Abb. 2: Rahmenbedingungen an der Hochschule OWL (eigene Darstellung)

Wahlpflichtkanon „Lehramt an Berufskollegs“ an der Hochschule OWL			
„Unterricht und allgemeine Didaktik“	4. Sem.	2 SWS Vorlesung 2 SWS Übung	5 CR
„Technikdidaktik“	4. + 5. Sem.	2 SWS Vorlesung 2 SWS Übung	5 CR
„Praktikum für das Lehramt an Berufskollegs“ - Eignungs- und Orientierungspraktikum - Berufsfeldpraktikum	5. Sem.	25 Tage 4 Wochen	5 CR
„Diagnose und Förderung“	5. Sem.	2 SWS Vorlesung 2 SWS Übung	5 CR
„Berufliche Bildung in Schule und Betrieb“	5 Sem.	2 SWS Vorlesung 2 SWS Übung	5 CR

Abb. 3: Wahlpflichtkanon „Lehramt an Berufskollegs“ (eigene Darstellung)

E-CO-FOLIO – DAS KONZEPT

Um die Erkenntnisse aus der Umfrage in die Lehre einfließen zu lassen und somit die Persönlichkeitsentwicklung über informelles Lernen und eine professionelle Lehr-Lern-Haltung bei den angehenden Lehrkräften zu fördern, wurde an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe das eCoFolio-Konzept (elektronisches Coaching Portfolio) entwickelt.

Rahmenbedingungen an der Hochschule OWL

Die Lehrkräfteausbildung in Deutschland ist „weitestgehend akademisiert, wird regelhaft an Universitäten durchgeführt, in neuerer Zeit mitunter auch in Kooperation mit Fachhochschulen“ (Bals, 2016, 7). Die Erweiterung der theoretischen Ausbildung um das kooperative Fachhochschul-Universität-Modell ermöglicht in NRW seit 2014 auch eine Qualifizierung für das berufliche Lehramt an Fachhochschulen. Der gravierende Lehrkräftemangel insbesondere im Bereich der Elektrotechnik und der Maschinentechnik kann als Hauptgrund für diesen Entwicklungsschritt aufgeführt werden.

An der Hochschule OWL wird diese Lehramtsoption für Bachelorstudierende der Studiengänge „Elektrotechnik“, „Maschinentechnik“, „Mechatronik“ und „Zukunftsenergien“ angeboten. Die Studierenden belegen die Lehramtsmodule als Wahlpflichtkanon in der Regel im 4. und 5. Semester. Die Lehramtsoption im Ingenieursbachelorstudium ermöglicht einen nahtlosen Übergang in den Master of Education für das Lehramt an Berufskollegs an der Universität Paderborn. Dieses Modell eröffnet einer neuen Zielgruppe, nämlich Fachhochschulstudierenden ohne Allgemeine Hochschulreife, den Zugang zum Lehramtsstudium und zum höheren Dienst.

Konzeptidee

Die kurze Verweildauer in der Lehramtsoption ist der Hintergrund, vor dem das Konzept „eCoFolio“ entstanden ist. Die angehenden Lehrkräfte besuchen im Bachelor nur über zwei Semester pädagogische Veranstaltungen, daher muss über einen sehr kurzen Zeitraum die für Lehrkräfte wichtige professionelle Lern-Lehr-Haltung entwickelt werden.

Lehrenden-Kompetenz „[...] wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübende[n] Handel[n]s] in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich“ (Reusser u. a., 2002, 62f).

Nicht nur bei Reusser wird deutlich, dass allein die Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien kein gutes Lehrpersonal hervorbringt. Die Verknüpfung von Wissensressourcen auf der einen Seite und Anwendungssituationen auf der anderen Seite sollte vorrangiges Ziel einer Lehramtsausbildung sein. Die Arbeit mit Portfolios ist eine Möglichkeit diese Verknüpfung herzustellen. Die Portfolio-Nutzung ist oftmals Bestandteil der theoretischen Phase der Lehrkräftebildung⁶ und zeugt so auch von einer „verstärkte[n] output- und kompetenzorientierten Ausrichtung der Studiengänge und Lehrangebote“ (Hofmann u. a., 2016, 29; aber auch Mahlow, Müller-Fritschi & Kasteel, 2010; Wildt, 2002). Verschiedene Studien haben bereits den Nutzen der Portfolioarbeit für die Entwicklung einer professionellen Lehr-Lern-Haltung herausgestellt. Klampfer (2013) macht etwa auf den starken Zusammenhang zwischen der Portfolio-Motivation und dem subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg aufmerksam. Der Fokus der Portfolioarbeit liegt dabei zumeist darauf, die Erfahrungen aus den Praxisphasen zu dokumentieren und zu reflektieren. Beim eCoFolio-Konzept dokumentieren die Studierenden nicht nur die Praxisphasen, sondern alle fünf Module der Lehramtsoption.

Allein die schriftliche Erfassung und Reflexion scheint allerdings vielen Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess nicht auszureichen. Befunde zur Arbeit mit dem „Bielefelder Portfolio Praxisstudien“ haben beispielsweise gezeigt, dass ein großer Teil der Studierenden sich eher oberflächlich (58,6%) bis sehr oberflächlich (24,9%) mit den Portfolioinhalten auseinandersetzen (Valdorf, Werfel, Streblow, 2016, 50).

„Ein interessanter Befund ist, dass viele der befragten Studierenden nichtsdestotrotz Gespräche über die Inhalte ihres Portfolios mit den an ihrer Ausbildung beteiligten AkteurlInnen führen wollen“ (ebd.).

Der Gesprächsbedarf der Studierenden wird im eCoFolio-Konzept aufgegriffen. Sie bekommen die Möglichkeit, sich während der Lehramtsqualifikation im Bachelor durch ein individuelles Coaching begleiten zu lassen.

Coaching - Verständnis

Die inflationäre Verwendung des Begriffes „Coaching“ und die damit einhergehende Unklarheit in der Definition machen es notwendig, „dass bei jeder Coaching-Maßnahme zu klären ist, was Coachee und Coach unter Coaching verstehen und was für sie das Ziel des Coachings ist, um eine gemeinsame Ebene zu erreichen“ (Schade, 2015, 22).

Das hier thematisierte Konzept schließt sich der Definition des Deutschen Bundesverband Coaching e.V. (nebenstehend) an. In NRW ist in der schulpraktischen Phase der Lehramtsausbildung eine Coachingbegleitung für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter eingeführt worden, welche sich am systematischen Coaching nach König & Volmer (2012)

eCoFolio – Konzept an der Hochschule OWL	
Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung	Reflexion der Lehr-Lern-Haltung
Externes Coaching	(E-) Portfolio
3 Sitzungen (Anfang, Mitte, Ende)	fortlaufend über 2 Semester
Ziel: Professionalisierung angehender BK - Lehrkräfte	

Abb. 4: eCoFolio - Konzept (eigene Darstellung)

DEFINITION COACHING

„Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs-/Steuerungsfunktionen und von Experten in Unternehmen/Organisationen. Zielsetzung von Coaching ist die Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen bzgl. primär beruflicher Anliegen. [...] Ein grundsätzliches Merkmal des professionellen Coachings ist die Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung und die selbstgesteuerte Erweiterung bzw. Verbesserung der Möglichkeiten des Klienten bzgl. Wahrnehmung, Erleben und Verhalten.“

<http://www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/definition-coaching.html> (28.03.2017)

orientiert. Um über die gesamte Lehramtsausbildung eine einheitliche Coachingdefinition zu verfolgen, sieht auch das eCoFolio-Konzept ein derartiges Coachingverständnis vor. Grundlagen der Coachinggespräche sind zum einen das „GROW-Modell“ nach Whitmore (1994) und zum anderen zwei Fragebogenerhebungen. Die persönlichen Fragebögen werden von den Studierenden sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Wahlpflichtkanons ausgefüllt. Sie bestehen aus einem allgemeinen Fragenteil zu informell erworbenem Wissen, der sich an den im vorangegangenen Theorieteil genannten infor-

mellen Lernkontexten orientiert. Ein zweiter Teil umfasst einen Selbsteinschätzungsbogen zu verschiedenen Softskills, die in der Lehramtsstätigkeit als relevant betrachtet werden.

Technische Umsetzung ePortfolio

An der Hochschule Ostwestfalen-Lippe wird das Learning-Management-System ILIAS seit vielen Jahren als eCampus-System erfolgreich genutzt. Entsprechend groß ist die Akzeptanz unter den verschiedenen Nutzergruppen. Studierende lernen ILIAS zumeist bereits in den Grundlagenveranstaltungen

gen als virtuelle Kursumgebung kennen, innerhalb derer u. a. Skripte und andere Materialien bereitgestellt werden. Der Funktionsumfang von ILIAS beinhaltet neben der Möglichkeit einen persönlichen Blog zu führen, auch die Möglichkeit verschiedene ePortfolios anzulegen. Das eCoFolio stellt hierbei technisch keine Besonderheit dar, sondern wird von den Studierenden aus dem Funktionsumfang des Standard-ePortfolios heraus erstellt.

Innerhalb eines ePortfolios können unterschiedliche Seiten angelegt werden, um verschiedene Inhalte voneinander zu trennen. Das eCoFolio besteht aus einer Basisstruktur, die zunächst ein Deckblatt und den Fragebogen zum informell erworbenen Wissen enthält. Das Deckblatt kann aus den allgemeinen Nutzerangaben generiert werden und dient insbesondere dem Coach als kurze Übersicht. Wichtiger ist sicherlich die zweite Seite des Portfolios, die die Antworten aus dem Fragebogen enthält, der von den Studierenden zu Beginn des Wahlpflichtkanons ausgefüllt wird. Auch der Fragebogen wird über die Funktion „Umfrage“ direkt im eCampus bereitgestellt, so dass den Studierenden kein Mehraufwand etwa durch die Beschäftigung mit einem weiteren System o. ä. entsteht. Zudem hat dies den Vorteil, dass die Antworten direkt in das Portfolio importiert werden können und so über den gesamten Coachingzeitraum verfügbar und auch eng mit den Protokollen der Coaching-Sitzungen verknüpft sind. Diese Protokolle der Coachingsitzungen sind ein weiterer Bestandteil des eCoFolios. Nach jeder Sitzung sind die Studierenden aufgerufen, das im Coaching Besprochene zusammenzufassen und gegebenenfalls mit im Nachgang entstandenen Fragen/Ergänzungen zu versehen. Diese Zusammenfassungen sind lediglich für den Studierenden

selbst sowie den Coach sichtbar und können von ihm/von ihr kommentiert werden, sollte dies als sinnvoll erachtet werden. Die Lehrenden werden nur insofern miteinbezogen, dass sie eine Rückmeldung darüber erhalten, ob die Zusammenfassungen der Coachingsitzungen geschrieben wurden. Darüber hinaus besteht natürlich die Möglichkeit, einen Austausch zu initiieren, sollten in einer Coachingsitzung beispielsweise fachliche Fragen auftauchen, deren Beantwortung Auswirkungen auf den Verlauf des Coachings hat.

Zum Ende der Lehramtsausbildung wird der Selbsteinschätzungsteil des Eingangs gestellten Fragebogens erneut zur Verfügung gestellt. Die Antworten werden dann für das Abschlusscoaching in das eCoFolio überführt, um auch die Veränderungen in der Selbsteinschätzung reflektieren zu können.

Das eCoFolio kann von den Studierenden solange aktiv genutzt werden, wie sie Mitglied der Hochschule Ostwestfalen-Lippe sind. Nach ihrem Ausscheiden aus der Hochschule besteht die Möglichkeit das eCoFolio als .html-Datei zu exportieren und so außerhalb von ILIAS zugänglich zu machen. Eine weitere Bearbeitung ist dann nicht mehr möglich. Hier besteht im Sinne des lebenslangen Lernens sicherlich Verbesserungspotential.

Neben den Coaching-Inhalten werden die ePortfolios auch zur Seminardokumentation verwendet.

STÄRKEN-SCHWÄCHEN ANALYSE

Eine besondere Stärke des Ansatzes liegt darin, dass der Coach in seiner Rolle als externe – und damit nicht-bewertende – Person prädestiniert dafür ist, ein Klima der Offenheit mit dem Coachee zu generieren. Es ist wahrscheinlich, dass Studieren-

de eher bereit sind, sich zu öffnen, wenn sie nicht befürchten müssen, dass ihre Aussagen im Rahmen von Noten negativ sanktioniert werden könnten.

Gleichzeitig ist die Zusammenarbeit mit Externen kritisch zu sehen, denn sie erfordert einen hohen Koordinations- und Zeitaufwand, der sich auch finanziell (Honorare und Lehraufträge) niederschlägt. Langfristig besteht die Chance, die finanziellen Ressourcen über Kooperationen mit Partnerhochschulen zu neutralisieren, indem der/die Lehrende von Hochschule A als Coach für Hochschule B fungiert und vice versa. Dies setzt jedoch eine hochschulübergreifende Implementation des Konzepts voraus und bedarf eines entsprechenden Schulungskonzepts für die Mitarbeitenden.

Ein weiteres einzukalkulierendes Risiko sieht das Autorenteam in der potenziellen Abkopplung der Lehrenden von den Studierenden: Es könnte passieren, dass der Lehrperson wichtige Informationen über die Kompetenzentwicklung der Studierenden vorenthalten bleiben, die der Coach kennt, jedoch aus Datenschutzgründen nicht weitergeben darf. Dieses Dilemma ist inhärent, wird aber auf Grund der weit überwiegenden Vorteile in Kauf genommen.

Betrachtet man den Kompetenzzuwachs der Lernenden, zeigt sich, dass die große Chance des Ansatzes darin liegt, informell erworbene Kompetenzen bewusst zu machen und zu aktivieren. Durch Erfahrungen aus Bewerbungcoachings ist dem Verfassersteam bekannt, dass Betroffene ihr Potenzial oftmals unterschätzen, d. h. zu Beginn der Coachingsitzung sind sie der Ansicht, noch keine Erfahrung in den adressierten Feldern zu

haben. Werden dann Vorerfahrungen, beispielsweise aus Nebentätigkeiten, abgefragt, zeigt sich, dass häufig doch bereits Erfahrungen vorhanden sind. Die Coachees erleben durch das Coaching eine Aktivierung von informell erlernten Kompetenzen in bisher unberücksichtigten Gebieten. Ein analoger Effekt ist auch für das Lehramtscoaching zu erwarten. Zwar gibt es offenkundige Vorerfahrungen, wie z. B. das Geben von Nachhilfestunden zu Schulzeiten, die den Lehramtsstudierenden vermutlich bewusst sein werden, aber es gibt auch weniger offensichtliche Felder, wie z. B. das Aufpassen auf jüngere Geschwister, wodurch nicht nur Teamkompetenz geschult wird, sondern beispielsweise auch Konfliktmanagement. Dieses Potenzial gilt es ins Bewusstsein zu heben.

Die Weiterentwicklung der Persönlichkeit geschieht durch Bewusstmachung und selbst-reflexive Prozesse der Lernenden selbst, aber wird durch Impulsfragen des Coaches angeleitet und befördert. Somit steht bei Anwendung des vorgestellten Konzepts die Persönlichkeitsentwicklung der Lehramtsstudierenden weit mehr im Fokus als bei „klassischen“ Formaten. Die hierdurch entstehende Individualisierung der Lernprozesse ist als große Stärke des Ansatzes zu sehen, birgt jedoch gleichermaßen das Risiko, dass bei den Studierenden der Eindruck entstehen könnte, formales Lernen sei weniger wichtig, da ja Kompetenzerwerb auch ohne den Besuch von Hochschulveranstaltungen „automatisch“ erfolge. Diesem Missverständnis ist entgegenzuwirken: Informelle Lernprozesse sollen unterstützt und befördert werden, können universitäre Lehre aber keinesfalls ersetzen, sondern nur praktisch flankieren. Der Erwerb kognitiven Wissens, bei-

spielsweise über didaktische Modelle, entzieht sich informellen Lernprozessen. Gleichzeitig soll das Coaching jedoch auch kein „losgelöstes Add-on“ darstellen, sondern dazu dienen, informelles Wissen mit dem formal erworbenen Wissen zu verschränken.

Als weitere potentielle Schwäche ist zu bedenken, dass im Coaching ein erwünschtes Antwortverhalten seitens der Teilnehmenden entstehen könnte. Insbesondere prekäre Erfahrungen aus Familiensituationen (Verlust von Angehörigen, Patchwork-Konstellationen, Adoptions- und Pflegesituationen) könnten so persönlich sein, dass sie dem externen Coach nicht offenbart werden. Der Umkehrschluss ist ebenso denkbar, d. h. es könnte in Einzelfällen das Risiko bestehen, dass Erfahrungsszenarien fiktiv erfunden werden, um beim Coach den Eindruck zu erwecken, es bestünden informelle Vor-Erfahrungen im größeren Ausmaß. Da dieses Risiko der Nicht-Überprüfbarkeit inhärent besteht, lässt sich aus informell erworbenem Erfahrungsschatz auch kein zertifizierbares bzw. mit Credits zu honorierendes Wissen generieren.

Selbst unter der Prämisse, dass die Aussagen der Studierenden vollständig wären und allesamt der Wahrheit entsprächen, bliebe die Schwäche der Nicht-Zertifizierbarkeit weiterhin bestehen, denn es ist nach aktuellem Forschungsstand kein Konsens darüber erreicht, wie informelles Wissen anrechenbar wäre. Schließlich führt Erfahrung nicht automatisch zu Kompetenz. Ein Beispiel aus dem Alltag hilft, dies zu verdeutlichen: Nur, weil jemand bereits Auto gefahren ist, heißt dies nicht, dass er auch fähig ist, Auto zu fahren. Oder: Allein die Tatsache, dass jemand Ge-

schwister hat, sagt nichts über den Grad seiner sozialen Kompetenz aus.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines e-Coaching Konzepts ist die digitale und technische Expertise der Betreuenden. Die Hochschule OWL besitzt langjährige Erfahrung im Bereich e-Learning und ist somit prädestiniert für die Konzeption und Umsetzung innovativer und komplexer e-Formate, zu denen auch das ePortfolio gehört. Darüber hinaus verfügt die Hochschule über langjährige Erfahrung in interdisziplinärer Zusammenarbeit: Fachbereiche mit technischer Ausrichtung kooperieren bei gemeinsamen Angeboten, wie z. B. interdisziplinärer Projektarbeit. Die Kooperation zwischen den Bereichen Edu-Tech Net OWL, E-Assessment NRW und den technischen Fachbereichen mit Lehramtsoption setzt die bewährte Kooperation also in einem neuen Anwendungsfeld fort. Hierbei wirkt sich günstig aus, dass die Kohorte derzeit eine überschaubare Größe hat, was für die Erprobung neuer Formate im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wegen der direkten und engen Rückkopplung zwischen Lehrenden, Coaches und Studierenden sicherlich zielführend ist.

Beim status-quo des Projekts besteht derzeit noch die Schwäche, dass der Portfolio-Bereich mit persönlichen und reflexiven Inhalten technisch nicht vom Portfolio-Bereich, in dem fachlich-kognitive Aufgabenstellungen bearbeitet und abgelegt werden, abgekoppelt werden kann. Dies ist aktuell zwar darüber zu lösen, dass die Studierenden zwei getrennte Portfolios führen (eines, das für den Lehrenden freigeschaltet ist und ein weiteres für den Coach). Langfristig ist hier jedoch eine Optimierung angestrebt.

AUSBLICK

Neben den technischen Optimierungen wird das eCoFolio in den kommenden zwei Semestern eine Pilotphase durchlaufen, die durch engmaschige Evaluationen begleitet wird. Nach Ende der Pilotphase ist eine Überarbeitung des Konzepts anhand der gewonnenen Erfahrungen inklusive erneuter Stärken-Schwächen-Analyse geplant. Zudem sollen in diesem Zeitraum bisher unbeantwortete Fragen, beispielsweise nach der langfristigen Finanzierung, geklärt werden, um eine Etablierung an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe sowie eine Übertragung des Konzepts an andere Hochschulen zu ermöglichen. Neben der internen Evaluation ist es vorgesehen, den aktuellen Entwicklungsstand in regelmäßigen Abständen interessiertem Fachpublikum zugänglich

zu machen, um auch externes Feedback einzuholen. In langfristiger Perspektive könnte die Zertifizierbarkeit als möglicher Entwicklungsschwerpunkt in den Fokus rücken. Um die informell erworbenen Erfahrungen anrechnen zu können, müsste allerdings eine genaue, allgemein anerkannte Operationalisierung der Konstrukte erfolgen. Eine Einigung hierüber ist bei komplexen Konstrukten jedoch kaum, und schon gar nicht zeitnah, realistisch. Die Bestrebungen könnten vielmehr dahingehen, über Assessments und Performanz-Prüfungen zu erheben, ob Kompetenzen vorhanden sind oder nicht – ungeachtet dessen, welche informellen oder formalen Prozesse Grundlage für den beobachtbaren Kompetenzerwerb waren.

ANMERKUNGEN

(6) Insbesondere im Land NRW, wo das Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2009) ein „Portfolio Praxiselement“ vorsieht, kann auf einen großen Erfahrungsschatz in der (E-)Portfolio-Arbeit geblickt werden.

LITERATUR

Bals, T., Diettrich, A., Eckert, M. & Kaiser, F. (2016). Einleitung: Neue Formen der akademischen Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: T. Bals, A. Diettrich, M. Eckert, F. Kaiser (Hrsg.), Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance? (S.3-30). Detmold: Eusl-Verlag.

Harring, M., Witte, M. & Burger, T. (Hrsg.) (2016). Handbuch informelles Lernen. Weinheim: Beltz Juventa.

Jennings, C. (2013). 70:20:10 - A Framework for High Performance Development Practices. Verfügbar unter <http://charles-jennings.blogspot.de/2013/06/702010-framework-for-high-performance.html> [12.4.2017]

Klampfer, A. (2013). E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende. Glückstadt: vvh-Verlag.

LITERATUR

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [12.4.2017]

König, E. & Volmer, G. (2012). Handbuch Systemisches Coaching: Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Lombardo, M. & Eichinger, R. (1996). The Career Architect Development Planner (1st ed.). Minneapolis: Lominger. p. iv.

Mahlow, C., Müller Fritschi, E. & Forrer Kasteel, E. (2010). Bologna als Chance: (E-) Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit. In: S. Mandel, M. Rutishauser & E. Seiler-Schiedt (Hrsg.), Digitale Medien für Forschung und Lehre (S. 144-158). Münster: Waxmann.

Mintzberg, H. (2013). The Rise and Fall of Strategic Planning. New York: Free Press.

Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - ein vernachlässigtes Thema. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 20 (3)(S. 282-299). Verfügbar unter https://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2002_3_282-299.pdf [12.04.2017]

Rohs, M. (2016). Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer.

Schade, A. (2015). Coaching für Lehramtsanwärter in Nordrhein-Westfalen. Persönlichkeitsentwicklung im Vorbereitungsdienst. In: Paderborner Ausbildungszentrum (Hrsg.): Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung (Band 18). Berlin: LIT Verlag.

Valdorf, N., Werfel, A. & Streblov, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In: M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. (S. 40-53). Münster: Waxmann.

Whitmore, J. (1994) Coaching für die Praxis. Frankfurt/Main: Heyne Campus.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: B. Berendt, J. Wildt & B. Szczyrba. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (Loseblatt-Sammlung. A.1). Stuttgart: Raabe.

LITERATUR

Wissenschaftsrat (1993). 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-00.pdf> [11.04.17]

Wissenschaftsrat (2010). Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf> [11.04.17]



GUTE PRAXIS

Foto: Universität Greifswald, Anja Richter

„WIE FUNKTIONIERT EINE GANZE SCHULE?“ HOCHSCHULDIDAKTISCHES KONZEPT FÜR EINE PRAXISNAHE LEHRERAUSBILDUNG

DR. SABINE SCHWEDER
UNIVERSITÄT GREIFSWALD
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, LEHRSTUHL FÜR SCHULPÄDAGOGIK
DR. MARGITTA KUTY
UNIVERSITÄT GREIFSWALD
INSTITUT FÜR ANGLISTIK/AMERIKANISTIK, FACHDIDAKTIK ENGLISCH

ABSTRACT Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer tauchen jährlich für drei Tage mit knapp 300 Schülerinnen und Schülern der Grund- und Regionalen Schule „Am Bodden“ Neuenkirchen in neue Lernformen ein. Somit werden nicht nur die Unterrichtsgestaltung, sondern auch die gesamte Schulorganisation und Klassenführung in die Verantwortung der Studierenden gegeben. Unter dem Titel Schule machen wird das Projekt möglich, weil die gesamte Lehrerschaft den Mut aufbringt, die Schule drei Tage mit allen Verantwortlichkeiten an rund 150 werdende Pädagoginnen und Pädagogen abzugeben. Denen bietet sich damit ein schulsystemischer Lern- und Handlungsraum, in dem sie Gestaltungserfahrungen und Verantwortung über die konkrete Unterrichtsebene hinaus erleben und reflektieren können.

EINLEITUNG

Schülerinnen und Schüler sollen nach dem Verlassen der Schule über „grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden, die es dem Einzelnen ermöglichen, selbständig den Prozess des lebenslangen Lernens zu meistern“, verfügen (KMK, 2004). Dieses Bildungsziel verwirklicht sich durch aktive und individuelle Lernprozesse und eine damit verbundene Kompetenzentwicklung als Grundlage für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Umwelt (Kunter et al., 2004). Die Umsetzung dieses Bildungsziels benötigt vor allem pädagogisches Handlungswissen zu individualisiertem und damit adaptivem Lernen als Grundlage für einen

professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen (Dwyer, 1993; Lersch, 2010). Lehrerbildende Institutionen haben den Auftrag, „nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung und Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation“ (KMK, 2004) zu vermitteln. Zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen sollen bei Schülerinnen und Schülern grundlegende Kompetenzen für selbständiges Lernen und gesellschaftlicher Teilhabe entfalten können (Baumert & Kunter, 2006).

Ebenso wie für das Orchestrieren von Lernprozessen

sen, das Anwenden von Wissen über Entwicklung und Lernen, Diagnostik und Leistungsbeurteilung (Rosenfeld & Tannenbaum, 1991) bedarf es an lehrerausbildenden Instituten reflexiver theoriegeleiteter Lerngelegenheiten, um bei den Studierenden Kompetenzen für Klassenführung und professionelles Verhalten im Kontext eines Schulsystems auszubilden (Baumert & Kunter, 2006; Schude, 2016; Wedekind, 2013).

VORGESCHICHTE UND RAHMENBEDINGUNGEN

Die „Schule am Bodden“ ist seit 2013 Seminarstandort für schulpädagogische und fachdidaktische Seminare (Schweder, 2015b). Schülerinnen und Schüler erhalten mit dem Eintritt in die Sekundarstufe ein Tablet. Mit den damit neuen Rahmenbedingungen ergaben sich neue didaktische Handlungsperspektiven für kreatives und individualisiertes Lernen. Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher und schulpädagogischer Seminare haben sich Lehrkörper und Studierende schon vor dem Projekt Schule machen mit den Potentialen einer digitalisierten Lernumgebung für eine vor allem kompetenzorientierte und adaptive Unterrichtsgestaltung (Herzig, 2014) auseinandergesetzt. Auf diese Weise wurden die innovativen Rahmenbedingungen der Regionalen Schule in Neuenkirchen reflektiert und für Erprobungen darauf bezogener Lernformen genutzt. Wegen der positiven Erfahrungen entwickelte sich in der Schulleitung und im Lehrkörper die Bereitschaft für ein Projekt wie Schule machen und damit einen kompletten Verantwortungswechsel. Schulleiter Bernd Leu: „Dass wir so konsequent handeln, entwickelte sich nicht von heute auf morgen. Da ist langsam Vertrauen entstanden. Zudem sehen wir unsere

Verantwortung für praxisnahe Lehrerbildung.“ In der Zeit, in der die Studierenden in der Schule tätig sind, trifft sich das pädagogische Team der „Schule am Bodden“ zur Eigenqualifikation und Fortbildung in Räumen in der Nachbarschaft. Schulleitung und Lehrerschaft befinden sich damit in „Reichweite“, jedoch außer Sicht, das ist Bedingung der Schulaufsicht und des Schulträgers, die diesem Projekt gemeinsam mit dem Bildungsministerium zugestimmt haben. Erstes Entscheidungsgremium war die Schulkonferenz. Nach deren Zustimmung wurden die Eltern mit einem Elternbrief informiert.

Am Projekt Schule machen sind Dozentinnen und Dozenten aus fünf lehrerausbildenden Instituten beteiligt: (1) das Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Lehrstuhl für Schulpädagogik, (2) das Institut für Anglistik und Amerikanistik mit dem Arbeitsbereich Fachdidaktik Englisch, (3) das Historische Institut mit dem Arbeitsbereich Fachdidaktik Geschichte, (4) das Institut für deutsche Philologie mit dem Arbeitsbereich Fachdidaktik Deutsch und (5) die Theologische Fakultät mit dem Lehrstuhl für Religions- und Medienpädagogik. Allerdings ist es mit dieser Aufstellung nicht möglich, den gesamten Fächerkanon einer Stundentafel in Grundschule, Orientierungsstufe und Sekundarstufe abzudecken. Deshalb werden bestehende Organisationsregeln (z. B. 45-Minuten-Takt) an alternative Lernkonzepte angepasst und auf die begrenzte Fachauswahl zugeschnitten. Eltern- und Schulkonferenz haben betont, dass es in diesem Projekt nicht um ein Imitat bzw. den Anschluss an bereits bestehende Unterrichtsformate und Schulorganisation gehen soll, stattdessen sollen Alternativen zum Einsatz kommen. Beide Konferenzen suchen seit Einführung der personalisierten Tab-

let-Ausstattung nach adaptiven Lernkonzepten, für deren Erprobung in Teilen bisher immer wieder Zeit, Ressourcen und Mut fehlten.

Somit erleben Studierende und die Dozentenschaft optimale Laborvoraussetzungen, auf deren Grundlage vor allem heterogenitätsorientierte Lernformen erprobt werden können.

METHODEN

Für eine profunde theoretische Auseinandersetzung mit den zum Einsatz kommenden Lernkonzepten koppeln sich die Seminare der Erziehungswissenschaft mit den von den fachdidaktischen Instituten durchgeführten Schulpraktischen Studien (SPÜ) bzw. fachdidaktischen Hauptseminaren. Die Doppelbelegung der Seminare ist zum Teil Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt Schule machen. Mit einem Spiralcurriculum werden erziehungswissenschaftliche, schulpädagogische und pädagogisch-psychologische Aspekte mit fachdidaktischen und schulpraktischen Überlegungen vernetzt.

EINGESETZTE LERNKONZEPTE

Folgende Lernkonzepte werden im Projekt Schule machen eingeführt und damit Studierenden theoretisch-didaktisch und praktisch-didaktisch zugänglich:

(1) Forschendes Lernen: Adaptives Lernen auf der Grundlage selbstentwickelter Fragestellungen

Das Konzept „Forschendes Lernens“ versteht sich als ein Konzept, in dem Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Domain oder domainunspezifisch selbstentwickelte Fragestellungen finden und diesen nachgehen können. Die Studierenden leiten

die Schülerinnen und Schüler durch eine intensive Planungsphase, um sie bei der Entwicklung von Hypothesen und adäquaten Handlungsstrategien zu unterstützen. Ein auf das Konzept Forschenden Lernens bezogenes Forscherbuch steuert im weiteren Verlauf nicht nur die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Feedbackprozesse zum Zweck einer erfolgreichen Strategiebewältigung (Schweder, 2015a). Studierende erleben sich in der zur Verfügung stehenden Zeit vor allem in der Rolle einer Lernbegleitung, wobei es Aufgabe der Dozentinnen und Dozenten ist, die Reflexionsprozesse in diesem Rollenkontext diskret zu moderieren.

(2) Lernbüro: Adaptives Lernen auf der Grundlage von Kompetenzrastern und Lernweglisten

Mit dem Lernbüro wurde ein Konzept eingeführt, das auf der Grundlage von Kompetenzrastern (Lersch, 2010) das systematische Entfalten von Kompetenzen fördert. Mit deren Hilfe werden den Schülerinnen und Schülern auf der Basis individueller Grundvoraussetzungen (Vorwissen und Anlagen) individuelle Kompetenzlevel zugewiesen, von denen aus sie sich schrittweise und entsprechend ihrer Präferenzen durch Aufgaben, welche an den Kompetenzraster zugrundeliegenden Kompetenzlevel ausgerichtet sind, einem relativen Maximum annähern (Kulakow & Schweder, 2017). Die Lernumgebung sieht ein Angebot von Lernaufgaben mit unterschiedlicher Verarbeitungstiefe vor. Die adaptiven Lernprozesse schließen sich einer Diagnostik von Ausgangskompetenzen an. Da in allen Klassen von hoher Heterogenität auszugehen ist, kann neben der Entfaltung diagnostischer und individualisierungsdidaktischer Kompeten-

zen ebenso die Entfaltung inklusionsorientierten Professionswissens verfolgt werden. Studierende haben damit Gelegenheit, sich in Diagnostik und individuellen Förderprozessen zu erproben und Wirkungen adaptiver Lernprozesse zu erleben. Studierende erfahren sich bei der Umsetzung des Konzepts ebenfalls als Lernbegleitende und verinnerlichen sowohl theoretisch wie praktisch die Rollenmerkmale.

(3) Teiladaptiver Unterricht auf der Basis kooperativer Lernformen

Kooperatives Lernen ist eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Schülerinnen und Schüler gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Projekt geht es darum, kooperatives Lernen nicht als Unterrichtsmethode, sondern als eine Unterrichtsstruktur zu verstehen, die Lernprozesse im Wechsel von individuellen und kooperativen Phasen ermöglicht.

(4) Lebens- und Berufsorientierung: Selbstwissen entwickeln

Auf der Grundlage von ausgewählten Methoden beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit persönlichen Eigenschaften, Einstellungen, Bereitschaften, Interessen, Kompetenzen und Emotionen. Implizites Wissen über sich selbst wird reflektiert und kann so die Heranwachsenden unterstützen, das eigene Selbstkonzept für Zwecke der weiteren Schullaufbahngestaltung oder zur Lebens- und Berufsorientierung weiterzuentwickeln.

(5) Medienbildung: Lernen in der Grundschule

Das unter Leitung des Lehrstuhls für Religions- und Medienpädagogik an der Universität Greifswald entwickelte Material für eine primärstufenspezifische

Medienbildung ist die Grundlage für Lernprozesse in den Klassen der Grundschule. Damit wird auf den notwendigen Bedarf an Medienbildung bei Grundschulern reagiert, wobei Studierende die Verantwortung für Medienbildung in der Schule erkennen lernen und didaktisch realisieren.

(6) Offene Ganztagschule: Angebote für erweiterte Bildungschancen

Anspruch der Ganztagschule sind Entwicklungsmöglichkeiten vor allem für Kinder und Jugendliche aus sozial disparaten Lebenslagen. Schwerpunkte der Angebote beziehen sich vor allem auf das Entfalten sozialer und künstlerischer Kompetenzen. Die Konzeptentwicklung wird im Rahmen eines schulpädagogischen Seminars angeregt und bei der Umsetzung begleitet.

STRUKTUR, MERKMALE UND VERNETZUNG DER SEMINARE

Studierende können sich in unterschiedlichen Seminarstrukturen am Projekt Schule machen beteiligen. Wenn eine Kopplung mit einem fachdidaktischen Seminar (SPÜ) angewählt wird, ist das erziehungswissenschaftliche Seminar mit einem gleichen Anteil an SWS in die Phasen: (1) Theoretische Grundlagen und wissenschaftliche Forschungsergebnisse (2) Praxis und (3) Reflexion der Erfahrungen im Kontext bestehender Theoriebestände und wissenschaftlicher Forschungsergebnisse, gegliedert. Das fachdidaktische Seminar sequenziert in ähnlicher Weise, wobei die erste Phase vor allem der konkreten Konzeptentwicklung dient und sich auf den theoretischen Diskurs im erziehungswissenschaftlichen Seminar bezieht. Die Kopplung steigert somit eine vorbereitende und nachsorgende Auseinandersetzung und ermöglicht eine mehrperspektivische

Handlungs- und Reflexionsarbeit. Neben dieser Koppelung gibt es am Institut für Erziehungswissenschaft im Rahmen dieses Projekts Seminarangebote, die nicht an die gleichzeitige Belegung von fachdidaktischen Seminaren gebunden sind. In diesen Seminaren setzen sich die Studierenden auf fachunspecifische Weise mit adaptiven Lernkonzepten auseinander und entwerfen Vorstellungen für die in der Praxisphase zugewiesenen Klassen. So werden unter den Seminartiteln: (1) Unterrichten lernen mit Kompetenzrastern und Lernlandkarten, (2) Unterrichten lernen mit kooperativen Lernformen, (3) Lebens- und Berufsorientierung: Selbstwissen entwickeln und (4) Unterrichten lernen mit digitalen Medien, didaktische Vorstellungen entwickelt, die im Projektzeitraum in unterschiedlichen Klassen in die Tat umgesetzt und im Nachgang reflektiert werden.

Um die Aufgaben der Schulorganisation und Schulleitung zu bewältigen und neu zu denken, führt unter dem Seminartitel „Ganztagschule“ die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten zur Ganztagschule zu handlungsleitenden Vorstellungen zur (1) innerschulischen Kooperation, (2) Rhythmisierung, (3) ganztagschulspezifischen Leitungsaufgaben oder (4) der Ausgestaltung von unterrichtsergänzenden Angeboten. In dieses Seminar eingeschlossen sind die Konzeption, Umsetzung und Reflexion von Ganztagschulangeboten am Nachmittag.

Ein großer Teil der Seminare folgt dem Konzept der „offenen Tür“, was allen am Projekt beteiligten Studierenden die Möglichkeit gibt, unterschiedliche Lernkonzepte zu beobachten und neben der eigenen Einbindung andere Impulse aufzunehmen. Somit

können „umsetzungsfreie“ Zeiten für die Beobachtung zusätzlicher Konzeptansätze genutzt werden.

Für die Teilnahme an den Seminaren erhalten die Studierenden ein Zertifikat. Damit wird zum einen gesteigertes Engagement, aber vor allem das unter besonderen Rahmenbedingungen entwickelte und reflektierte Handlungswissen zu heterogenitätsorientierten Lernkonzepten bescheinigt.

ERFAHRUNGEN

Studierende erinnern sich vor allem an die ersten Minuten des jeweiligen Schultages. Das folgende Blitzlicht illustriert einige Merkmale der Ausbildungssituation: „7:20 Uhr den Klassenraum aufschließen, vorher durch die noch leeren Flure gehen, die bevorstehende Verantwortung bereits ahnen. Wenn mit dem ersten Klingeln die Schüler in die Räume kommen, dabei lärmend durchs Treppenhaus ziehen und wir dann Ruhe reinbringen und uns durchsetzen müssen. Da ist dann Lampenfieber. Da sind auf einmal keine Lehrer mehr. Und das, was wir vorbereitet haben, habe ich als Schüler nie erlebt. Nun müssen wir es packen.“ Eine weitere Perspektive stellt sich für die noch studierende Schulleitung ein. „Als unsere Kommilitonen an der geöffneten Bürotür vorbeigehen, haben wir seit einer halben Stunde schon Etlliches zu regeln. Besorgte Eltern hatten durchgeklingelt, jemand war krank geworden, ein Handwerker pochte auf einen Termin. Zudem die Sorge, ob das Ankommen der Busse funktioniert. Mit dem ersten Schulklingeln schauten zusätzlich viele neugierige Kinder in unser Leitungsbüro, weil sie Zweifel hatten, ob die Lehrer wirklich weg sind und der Fußball für die Pause heute auch trotzdem ausgeteilt wird. Da gab es für uns keine Routine, da wurde ausschließlich gelernt.“

„PERSPEKTIVE: FACHDIDAKTIK ENGLISCH“

Im Englischunterricht ist das Bilinguale Lernen (Content and Language Integrated Learning) als Fachunterricht in der Fremdsprache seit Jahren ein Erfolgsmodell. Unterstützt es doch maßgeblich einen deutlichen Kompetenzgewinn gegenüber dem ‚normalen‘ Englischunterricht (DESI-Konsortium, 2006). Das Bilinguale Lernen fördert in besonderem Maße die anwendungsorientierte und authentische Verwendung der Fremdsprache und zudem eine fachbezogene Sprachkompetenz, die die Schülerinnen und Schüler für ihr späteres Berufsfeld in einer globalisierten Welt benötigen (Biederstädt, 2013).

Mit dem Konzept des individuellen, forschenden Lernens in einer mit Tablets ausgestatteten Lernumgebung sind die Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen seit Jahren bestens vertraut. Nun jedoch besteht die Aufgabe darin, auf Englisch forschend zu lernen und zwar in allen Phasen des Prozesses: von der Erarbeitungs- über die Präsentations- bis zur Reflexionsphase. Das Forschertagebuch liegt den Schülerinnen und Schüler modifiziert auf Englisch vor. Zudem stehen ihnen die studentischen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter zur Verfügung, die nur Englisch mit ihnen sprechen.

Die Herausforderungen sind auf beiden Seiten enorm groß: Die Schülerinnen und Schüler trauen sich anfänglich eine aus ihrer Sicht so schwierige Aufgabe nicht zu, sodass sie von den Studierenden (Lernbegleitung) immer wieder ermutigt werden müssen. Die Studierenden finden sich in einer neuen Rolle wieder, für die sie in der Regel aus ihrer eigenen Schulzeit kein Vorbild besitzen. Und sie erfahren selbst, dass ihnen die bis auf die letzte Minute geplante Unterrichtsstunde hier nicht als Gerüst dienen kann. Vielmehr müssen sie sowohl fachlich wie auch didaktisch überaus kompetent und flexibel sein, um Schülerinnen und Schüler individuell zu beraten und zu begleiten (diagnostische Kompetenzentwicklung). Zudem ist es für die Studierenden notwendig, sich auf der Grundlage geeigneter fachdidaktischer Strategien mit einem auf die englische Sprache bezogenen Grundwissen zu versorgen, um auf diesem Wege die jeweils individuell lernenden Schülerinnen und Schüler an curriculare Standards heranzuführen.

Im Kreise der gesamten Klasse finden täglich kurze englischsprachige Workshops zu wichtigen Themenfeldern statt, wie z. B. zu Lesestrategien zur effektiven Recherche in englischsprachigen Medien, zu sprachlichen Feinheiten zur Verbesserung der englischsprachigen Präsentationen oder zu hilfreichen Präsentationstechniken. Die von

den Schülerinnen und Schülern selbst gewählten Schwerpunkte zeigen ein überaus heterogenes interessengeleitetes Themen- und Anspruchsspektrum auf, z. B. What are the most dangerous/the craziest jobs in the world? How does a rocket work? What are differences between German, British and American fire brigades? What does TTIP mean for Europe and ME?

Aus anfänglichen Zweifeln der Schülerinnen und Schüler wird Eifer, an den eigenen Themen aber auch an der englischen Sprache zu arbeiten. Gleiches gilt für die Studierenden. Beide Seiten profitieren enorm von dieser Art der Zusammenarbeit: Die Schülerinnen und Schüler bescheinigen den Studierenden, dass sie in der kurzen Zeit mit ihnen mehr Englisch gelernt hätten als im normalen Unterricht; die Studierenden bestätigen, dass der enge Kontakt zu einer Lerngruppe und zu einzelnen Schülern über drei Tage hinweg eine überaus intensive Beziehungsarbeit ermöglicht.

Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Studierenden führen ein Forschertagebuch, das (a) der gezielten Beobachtung der Lernprozesse bei ihren Schülerinnen und Schülern dient; (b) prozessbegleitend am Ende eines jeden Tages die Basis für Reflexionsgespräche in der Gruppe und mit der Dozentin und dem Dozenten bildet und (c) die Reflexion der individuellen Kompetenzentwicklung, orientiert an den Lehrerausbildungsstandards der KMK, unterstützt. Damit wird forschendes Lernen in der Lehrerausbildung, eine im universitären Alltag marginalisierte Disziplin, für die Studierenden praxisnah und anwendungsorientiert nachvollziehbar.

ERFAHRUNGEN

Zentrale erste Erfahrungen des Projekts Schule machen können aus den vorliegenden schriftlichen Rückmeldungen (unstandartisierte Reflexionsberichte) der Studierenden wie folgt zusammengefasst werden: (1) Aufgrund der Intensität der Erfahrungen im Rahmen der Aufgaben von Unterrichts- und Schulgestaltung konnten Studierende kompromisslos Überzeugungen und Vorstellungen zu alternativen Lernformen und die dafür notwendigen schulsystemischen Bedingungen gewinnen. (2) Die Vernetzung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren fördert das Modifizieren von heterogenitätsorientierten Erziehungsvorstellungen, wobei subjektive Theorien, die einer individuellen Biografie entspringen, ergänzt bzw. revidiert werden können. (3) Es kann vermutet werden, dass das gewonnene erfahrungsbasierte Wissen im weiteren Verlauf des Studiums in weitere Wissensbestände integriert wird.

Mit dem Projekt Schule machen wird auf den zunehmenden Heterogenitätsdiskurs und einer davon ausgehenden Diversität an Schulprofilen und Leitbildern (Decker & Stroot, 2014) eingegangen, die unterstellen, dass Absolventen und Absolventinnen über profundes Handlungswissen zu adaptiven Lernkonzepten verfügen. Die Berufsfeldorientierung wird durch die konzeptionelle Vernetzung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Seminare und einen damit einhergehenden systematischen und kumulativen Kompetenzaufbau gefördert. Die instituts- und fakultätsübergreifende Zusammenarbeit ist dafür die Basis und ermöglicht

die Inanspruchnahme eines schulsystemischen und institutionalisierten Handlungsraums mit allen Konsequenzen. Das Projekt ist für Studierende ein neuer Konvergenzpunkt für die Verzahnung von Theorie und Praxis und steigert eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Schule.

Mit dem Projekt Schule machen ist ein Beispiel für die Verzahnung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile entwickelt worden, das mittlerweile in das Regelstudium der Lehramtsausbildung der Universität Greifswald eingebettet ist.

LITERATUR

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520. doi:doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Biederstädt, W. (2013). Bilingual unterrichten. Englisch für alle Fächer. Berlin: Cornelsen.

Decker, C., & Stroot, T. (2014). Profilstudium „Umgang mit Heterogenität“. In P. A. Zervakis (Ed.), *Lehrerbildung heute: Impulse für Studium und Lehre* (pp. 32–34). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

DESI-Konsortium. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch - Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (dipf).

Dwyer, C. A. (1993). Teaching and diversity: Meeting the challenges for innovative teacher assessment. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 119–129. doi:10.1002/j.2333-8504.1993.tb01541.x

Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Bielefeld: Bertelsmann.

KMK. (2004). Standards für die Lehrerbildung. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kulakow, S., & Schweder, S. (2017). Adaptive and non-adaptive learning with external goals. A comparison of students' need satisfaction, metacognition, motivation, and learning performance. submitted for publication.

LITERATUR

Kunter, M., Baumert, J., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H. Rolf, J. Rost, & U. Schiefele (Eds.), *PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (pp. 324–354). Münster: Waxmann.

Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch, & K. Moegling (Eds.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis* (Vol. 9, pp. 31–60). Kassel: Prolog-Verlag.

Rosenfeld, M., & Tannenbaum, R. J. (1991). Identification of a core important enabling skills for the NTE successor stage I examination. *ETS Research Report Series*, 1(2), 1–32. doi:10.1002/j.2333-8504.1991.tb01404.x

Schude, S. (2016). Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In S. s., D. Bose, & J. Klusmeyer (Eds.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung: Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (pp. 9–27). Wiesbaden: Springer.

Schweder, S. (2015a). Selbständiges Lernen als schulisches Prinzip: Erfahrungen von Lehrern und Schülern mit Forschendem Lernen [Self-learning as a school principle: Experiences of teachers and students with research learning]. *Pädagogik*, 28, 26–31.

Schweder, S. (2015b). uni@schule. In H. Schelhowe, M. Schaumburg, & J. Jasper (Eds.), *Teaching is Touching the Future - Academic Teaching within and across Disciplines* (pp. 186–190). Bielefeld: Weber.

Wedekind, H. (2013). Lernwerkstätten an Hochschule. Orte forschenden Lernens, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Eds.), *Studieren in Lernwerkstätten, Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (pp. 21–30). Wiesbaden: Springer.



Foto: Universität Greifswald, Kilian Dörner

SCHULISCHE RAHMENPLÄNE ALS THEMA EINER VORLESUNG VORSTELLUNG EINES KONZEPTS IM LEHRAMTSSTUDIUM GESCHICHTE

PD DR. ROBERT RIEMER
UNIVERSITÄT GREIFSWALD
LEHRSTUHL FÜR ALLGEMEINE GESCHICHTE DER NEUZEIT

ABSTRACT Zweieinhalb Jahrtausende Geschichte in einem Semester – das hört sich gewaltig an, war aber aufgrund inhaltlicher Eingrenzungen in einer Überblicksvorlesung möglich. Künftige Lehrerinnen und Lehrer lernten in 13 Vorlesungssitzungen jeweils eines der vom Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe in Mecklenburg-Vorpommern vorgegebenen Themen kennen und erwarben damit unmittelbare Einblicke in den Unterrichtsstoff der nachuniversitären Praxis im Referendariat und bei der Arbeit als vollwertige Lehrer. Die auf Anregung des Fachschaftsrates Geschichte konzipierte Vorlesung bot somit einen Einblick in alle vier am Historischen Institut der Universität Greifswald gelehrt und erforschten historischen Epochen, deren inhaltliche Spanne – orientiert am Curriculum – von der griechischen und römischen Antike bis zur deutschen Teilung und Wiedervereinigung sowie zur aktuellen Geschichte der EU reichte.

EINLEITUNG

Der Titel ist etwas sperrig, doch ist er eine mögliche Variante, die Annäherung an die künftige berufliche Praxis für Lehramtsstudierende im Fach Geschichte sprachlich zu fassen: Im Sommersemester 2016 habe ich eine innovative, explizit auf zukünftige Lehrer/innen zugeschnittene Vorlesung angeboten – mit einem noch längeren als dem über diesem Beitrag befindlichen Titel: „2500 Jahre Geschichte in schulischen Themenfeldern. Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe in Mecklenburg-Vorpommern im Fachbereich Geschichte und Politische Bildung“. Der lange Name drückt bereits aus, worin das Ziel dieser Vorlesung bestand: Abseits der sonst üblichen Veranstaltungen, die sich häufig mit Spezialthemen der Dozierenden beschäftigen, wurden hier bewusst die für Lehramtsstudierende relevanten Themenfelder des

Kerncurriculums aufgegriffen. Die Anregung dazu lieferte der Fachschaftsrat Geschichte mit einer entsprechenden Anfrage, ob sich die Lehrenden eine in dieser Form inhaltlich eng begrenzte, an den für künftige Lehrerinnen und Lehrer verbindlichen ministeriellen Vorgaben für die Schule orientierte Veranstaltung vorstellen könnten.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich anhand von plakativen Leitfragen sowohl mit dem konkreten Inhalt der Vorlesung als auch mit der Verknüpfung zum künftigen Lehreralltag, doch sei noch eine Bemerkung vorausgeschickt. Trotz Bewerbung der Veranstaltung durch den Fachschaftsrat hielt sich die Teilnehmerzahl mit ca. 35 in einem vergleichsweise bescheidenen Rahmen, was angesichts der insgesamt ca. 460 Lehramtsstudierenden

im Fach Geschichte schon erstaunlich ist⁷, zumal die Anfrage des Fachschaftsrates auf konkrete Nachfragen seitens der Studierenden zurückging. Möglicherweise liegt für viele Studierende der fachliche Reiz eines Studiums in den Geisteswissenschaften gerade darin, von den „Nullachtfünfzehn“-Themen (bzw. einem inhaltlich strikt vorgegebenen Plan) weg zu kommen, die einen zuvor in der eigenen Schulzeit beschäftigten und die nach dem Studium in Form des zu unterrichtenden Stoffs wiederkehren. Geboten wurde in der Vorlesung ein inhaltlicher Überblick zu den in den Fußnoten 3–6 aufgezählten Themenbereichen bzw. Einzelthemen, wobei es hier vorrangig um eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den Inhalten ging und weniger um die Vermittlung in der jeweiligen Jahrgangsstufe in der Schule; letzteres lernen die angehenden Lehrkräfte in der Fachdidaktik und nach der universitären Studienphase im Referendariat.

WELCHE THEMEN WURDEN IN DER VORLESUNG BEHANDELT? UND WARUM? WO LIEGT DIE VERKNÜPFUNG ZUR KÜNFTIGEN TÄTIGKEIT ALS LEHRER/IN?

Das „Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe“ in Mecklenburg-Vorpommern im Fachbereich „Geschichte und politische Bildung“⁸ gibt vier Themenbereiche – „Herrschaft und Partizipation in der Vormoderne“ (3 Teilthemen)⁹, „Von der traditionellen zur modernen Gesellschaft“ (4)¹⁰, „Deutsche Politik und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert (3)“¹¹ sowie „Konfrontation und Kooperation in der internationalen Politik“ (3)¹² – mit insgesamt 13 Teilthemen vor, wobei jeweils verbindliche Inhalte, eine entsprechende Begründung zur Auswahl des Teilthemas sowie eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung aufgelistet werden.

Grundsätzlich erscheint eine starke Konzentration auf das 19., 20. und 21. Jahrhundert auffällig, doch fallen antike, mittelalterliche oder auch frühneuzeitliche Themen nicht fort, sondern werden im Gegensatz zu den aktuellen bzw. sehr jungen historischen Bereichen nicht nochmals aufgegriffen. Da die Beschäftigung mit Geschichte im Rahmen der schulischen Bildung nicht erst in der 11. sondern bereits in der 5. Klasse einsetzt, sind dort frühere Epochen schon ausführlicher behandelt worden.¹³ Dagegen werden die Themen, die eindeutigen Bezug zur „Demokratiekompetenz“¹⁴ bzw. deren Erwerb herstellen, erneut und vertiefend behandelt (Attische Demokratie, Revolutionen im späten 18. Jahrhundert in den USA und Frankreich, Deutschland im 19. Jahrhundert usw.¹⁵). Ziel der erwähnten „Demokratiekompetenz“ soll unter anderem sein, dass bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) die Bereitschaft zur „Ausübung bürgerschaftlicher Aktivitäten“ und das dazu nötige „situations- und problembezogene [historisch-politische] Deutungswissen“ vorhanden ist, um „selbstständig und verantwortlich zu entscheiden und zu handeln“.¹⁶ Ohne eine entsprechende historische und politische Sach- und Urteilskompetenz¹⁷, die den SuS vom/n der Fachlehrer/in über verschiedene methodische Zugänge beigebracht wird, sind diese Ziele nicht umzusetzen – was wiederum bedeutet, dass im universitären Teil der Ausbildung zum/r Lehrer/in die fachlichen Voraussetzungen für den sicheren Umgang mit der historischen Materie hinsichtlich nicht nur eines reinen Faktenwissens, sondern ebenso bezüglich einer Verknüpfung und Bewertung dieses Wissens oder etwa die notwendige kritische Annäherung an Quellen erlernt und geübt wird. Gerade Letzteres ist wiederum Teil der von Lehrenden an die SuS zu vermittelnden Methodenkompetenz¹⁸, so dass diese

natürlich nur dann erfolgreich gelehrt werden kann, wenn sie Teil der Ausbildung des/r Lehrenden gewesen ist. Das scheint zunächst eine banale weil selbstverständliche Aussage zu sein, doch zeigen gerade die Staatsexamensarbeiten der letzten Semester, dass dies eben nicht der Fall ist. Auch kurz vor Ende des wissenschaftlichen Studiums ist wohl – diesen Eindruck vermitteln zumindest einige der mehrere Dutzend Arbeiten in den letzten Semestern sowie die Nachfragen in Übungen zum wissenschaftlichen Schreiben – bei einer erheblichen Zahl an Studierenden unklar, wie „historische und politische Fachliteratur zu suchen und auszuwerten“ ist oder wann welche „elementare[n] historisch-politische[n] Fachbegriffe [...] zu benutzen“ sind.¹⁹ Gleichwohl sind diese „handwerklichen“ Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens nicht unerheblich, sondern sorgen dafür, dass beispielsweise durch einen kritischen Umgang mit Fachliteratur geeignete Werke genutzt werden, die frei von tendenziösen, geschichtsrevisionistischen oder falschen Darstellungen sind. Der Verständlichkeit förderlich ist der korrekte Gebrauch von Fachbegriffen und Fachsprache, da komplexe Zusammenhänge im Gespräch oder in der schriftlichen Darlegung (Hausarbeit, Klausur) mit einem Wort umschrieben werden können, so dass bei gleicher Wissensbasis der Beteiligten (SuS – Lehrer/in, Studierende – Dozierende) ohne aufwändige zusätzliche Erläuterungen klar ist, wovon der/die andere spricht (oder schreibt). Dies schließt ausdrücklich den Bedeutungswandel von Begriffen ein, etwa die Frage einer positiven oder negativen Konnotation, die sich im Laufe der Geschichte ändern konnte.²⁰

Die genannten 13 Themen aus vier Themenfeldern behandeln also Ereignisse und Entwicklungen aus

vier historischen Epochen, die den Unterrichtsstoff in der postuniversitären Praxis im Referendariat und bei der Arbeit als fertige Lehrer/in bilden. Die inhaltliche Spanne reicht dabei von der griechischen und römischen Antike bis zur deutschen Teilung und Wiedervereinigung sowie zur aktuellen Geschichte der EU. Ohne einen gewissen Vorlauf kommt eine Vorlesung nicht aus, so dass leider in einem Semester die Zahl der für die inhaltliche Arbeit zur Verfügung stehenden Sitzungen nicht ausreicht, um dennoch jedes der Teilthemen in einer separaten Vorlesungssitzung zu behandeln. Die beiden Epochen Antike und Mittelalter sowie die beiden Revolutionen im 18. Jahrhundert wurden daher jeweils zusammengefasst, so dass – wenn gleich mit deutlichen Differenzen beim Umfang – alle 13 Themenbereiche angesprochen werden konnten. Dennoch ist aber deutlich festzuhalten, dass auch bei 90 Minuten pro Thema nur ein erster Ein- bzw. Überblick möglich ist, so dass selbst die verbindlichen Inhalte nur in einer Übersicht darstellbar sind.

Schauen wir uns das an einem Beispiel an. Für das Teilthema „Industrialisierung und Soziale Frage – Wandel zu einer Industriegesellschaft“ sind folgende „verbindliche Inhalte“ festgelegt:

„Das Zeitalter der Industrialisierung im späten 18. und 19. Jahrhundert als Epoche des rasanten technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels und der Modernisierung.“

Die Interdependenz der Faktoren dieses Umbruchs am Beispiel der deutschen Geschichte in den Dimensionen der Wirtschafts-, Sozial- und Politikgeschichte.

Elemente aus den Wirtschaftstheorien des 18. bis 20. Jahrhunderts (Wachstum, Konjunktur, Aufschwung, Krise, Sozialprodukt, Kapital, Markt, Rationalisierung).

Historische Merkmale des Industriekapitalismus und der Sozialen Frage.²¹

Anhand der aufgezählten Punkte wird sofort klar, dass man auch ein ganzes Semester lang nur die Industrialisierung und/oder die Soziale Frage behandeln könnte. In diesem konkreten Fall legt die Beschäftigung mit diesem Teilthema im Rahmen der Vorlesung die Faktenbasis, die in weiteren universitären Seminarangeboten oder selbstständigem Studium vertieft werden müsste. Über die Begründung dieses ausgewählten Beispieltitels ergibt sich zugleich der Gegenwartsbezug – die anhaltende Industrialisierung ist als ein wesentlicher Grund für die heutige (wirtschaftliche) Globalisierung anzusehen, während die soziale Frage nicht nur im Zuge der Industriellen Revolution selbst, also der Umbruchsphase hin zur Industrialisierung, sondern bis heute in Teilen ungelöst ist (hier sei nur auf die Kluft zwischen arm und reich verwiesen).²²

In den einzelnen Vorlesungssitzungen wurden für die Einzelthemen ausgewählte inhaltliche Details präsentiert, potentielle (Quellen-)Materialien auf ihre Unterrichtstauglichkeit untersucht und eine – für das jeweilige Thema bedeutende – Auswahl an Fakten und Entwicklungszusammenhängen herausgefiltert, da die Zeit in der Vorlesung und natürlich auch im späteren Schulunterricht selbst eng begrenzt ist und nur das Lehren von Schwerpunkten gestattet. Hinsichtlich des bereits erwähnten Beispiels der Industrialisierung sah dies in der konkre-

ten Vorlesung wie folgt aus: Nach einer Übersicht zum Themenfeld inklusive der Vorgaben und Ziele des Kerncurriculums und einer einschlägigen Auswahlbibliographie bestand der Rest der 90minütigen Sitzung aus einem thematischen Abriss unter dem Titel „Von der Manufaktur zur Fabrik“. Nach einer Klärung von Basisfakten (historischer Zeitrahmen, geographische Verbreitung) standen institutionelle Voraussetzungen (Zollverein, Nationalstaatsbildung), technische Veränderungen (Eisenbahn, Chemie, Elektrotechnik), die Soziale Frage (Bevölkerungsentwicklung, Urbanisierung, Migration) und abschließend einzelne Sektoren/Bereiche der Wirtschaft, in denen im Zuge der Industriellen Revolution und Industrialisierung mehr oder weniger starke Veränderungen stattfanden (Landwirtschaft, Industrie, Handel, Kommunikation, Kredit und Banken, Verkehr und Infrastruktur), im Mittelpunkt. Allein die Aufzählung dieser Punkte macht nochmals deutlich, dass hier jeweils nur ein Überblick sowie Anregungen für die weitere (selbstständige) Beschäftigung mit thematischen Teilbereichen geliefert werden konnten.

SIND DIE VORLESUNGSINHALTE PRÜFUNGSRELEVANT?

Die Orientierung an den Lehrplanvorgaben des Bildungsministeriums entsprach dem Wunsch der Lehramtsstudierenden nach einer Überblicksveranstaltung, die sich nur mit historischen Inhalten beschäftigt, die für die berufliche Tätigkeit als Lehrer/in tatsächlich relevant – weil vom Lehrplan vorgeschrieben – sind und daher auch bereits in der universitären Studienphase bis zum Ersten Staatsexamen gern als Themen für mündliche und schriftliche Prüfungen ausgewählt werden. Im „alten“ Lehramt werden – neben der Staatsexamensar-

beit – mehrere Klausuren und mündliche Examina abgelegt, das heißt im Fach Geschichte sind eine mehrstündige Klausur und eine bis zu einstündige mündliche Prüfung vorgeschrieben.²³ Im modularisierten Lehramt, wie es seit viereinhalb Jahren in Greifswald studiert werden kann, entfallen aufgrund der jeweils mit einer für die Abschlussnote relevanten Leistung abgeschlossenen Einzelmodule die Klausuren, so dass „nur“ noch die Staatsexamensarbeit und die mündlichen Prüfungen zu absolvieren sind.²⁴ Waren bisher im auslaufenden „alten“ Lehramt drei der vier Epochen in den Examina abzudecken²⁵, reduziert sich die Zahl jetzt potentiell auf zwei, da mindestens zwei Themen für die mündliche Staatsexamensprüfung im modularisierten Lehramt gefordert werden²⁶.

Die konkrete thematische Auswahl ist dabei den Studierenden freigestellt; ob es sich um Standardthemen oder exotische Inhalte handelt, ist nicht vorgeschrieben. Aus arbeitsökonomischen Gründen bietet sich jedoch ein Rückgriff auf einen der im Kerncurriculum oder den Rahmenplänen aufgelisteten Themenkomplexe oder einen entsprechenden Detailausschnitt an, da mit Hilfe der Ausarbeitungen im Zuge der Prüfungsvorbereitung – vor allem bei positiver Bestätigung durch eine gute oder sehr gute Note – eine Materialgrundlage für den künftigen Unterricht zu diesem Themenkomplex vorhanden ist, die dann „nur“ noch passend zum Jahrgang und der geplanten Zahl an Unterrichtsstunden modifiziert werden müsste. Gern gewählte Themen sind die Französische Revolution, die Industrialisierung und die Reichseinigung (Nationalstaatsbildung) sowie die Weimarer Republik oder die NS-Zeit, so dass hier durchgängig schulrelevante Themenbereiche abgedeckt sind. Da es sich auch um die

oben bereits erwähnten Standardthemen in den einzelnen Arbeitsbereichen bzw. an den Lehrstühlen handelt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, sich mit diesen Themen zumindest in Ausschnitten bereits im Studium beschäftigt zu haben, so dass es möglicherweise Vorarbeiten in Form eines Vortrags oder einer Modulhausarbeit gibt, die dann wiederum als Einstiegshilfe in die Prüfungsvorbereitung dienen können. Wird zusätzlich eine (Schrift-)Quelle im Rahmen des Examens eingesetzt, sind über deren kritische Analyse und Interpretation neben den inhaltlichen auch die methodischen Fähigkeiten der künftigen Lehrerinnen und Lehrer prüfbar.

KÖNNEN AUCH ANDERE STUDIERENDE AN DER VORLESUNG TEILNEHMEN?

Zur weiteren Beschäftigung mit den Einzelthemen wurde den Studierenden in jeder Vorlesungssitzung eine umfangreiche Auswahlbiographie zur Verfügung gestellt, um den Einstieg in die selbständige Erarbeitung zu erleichtern. Als Basis für die erste derartige Vorlesung wurde bewusst das Kerncurriculum für das Lehramt an Gymnasien ausgewählt, weil die Studierendenzahlen in diesem Studiengang gegenüber denjenigen im Lehramt an Regionalen Schulen aktuell deutlich größer sind.

Grundsätzlich war die Vorlesung jedoch auch für Bachelor und Master geeignet, da die Themen durchaus einen Querschnitt der am Historischen Institut behandelten fachlichen Bandbreite reflektieren, jeweils ergänzt um Spezialgebiete/-interessen der jeweiligen Dozierenden. Sie war somit auch als Überblicksveranstaltung einzuordnen, die Bachelorstudierenden am Beginn des Studiums eine Gesamtschau auf gängige historische Themen und Studierenden höheren Semester eine Re-

kapitulation potentiell prüfungsrelevanter Inhalte ermöglichte. Die Zusammenlegung verschiedener Studiengänge in einer einzigen Vorlesung ist der personellen Ausstattung geschuldet, die auf einzelne Studiengänge zugeschnittene Veranstaltungen – also etwa parallele Vorlesungen für Studierende im Lehramt Gymnasium und im Lehramt für Regionale Schulen basierend auf den spezifischen Rahmenplänen – verhindert.

In der zweiten Vorlesungssitzung fand ein Seminar teil statt, in dem das handwerkliche Rüstzeug rund um Recherche, Auswahl, Aufbereitung und Präsentation von (Quellen-)Materialien für den Unterricht vertieft sowie der schulische Geschichtsunterricht im Kontext der Perspektivität und Ideologie diskutiert worden ist. Diese Ergänzung war ein Probelauf für ein die Vorlesung über das ganze Semester begleitendes Seminar, welches – vor allem bei regelmäßiger Durchführung der in diesem Beitrag vorgestellten Art der Vorlesung – in Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik künftig angeboten werden könnte.

IST DAS KONZEPT ÜBERTRAGBAR?

Bei Interesse seitens der Studierenden kann diese Vorlesung problemlos auf andere Klassenstufen oder Schulformen mit ihren spezifischen Kerncurricula bzw. Rahmenplänen übertragen werden, wobei sich entsprechend der bereits ausgeführten Details Unterschiede in der Gewichtung einzelner Themen ergeben. Möglich wären also Vorlesungen, die sich an Lehramtsstudierende beider Studiengänge (Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Regionalen Schulen [früher Haupt- und Realschule]) in einer gemeinsamen Veranstaltung richten, doch ist bei ausreichender Nachfrage auch ein expliziter Zuschnitt auf eine Schulform oder auch einzelne

Jahrgangsstufen problemlos zu leisten. Der Zeitaufwand zur Vorbereitung ist insofern etwas größer als bei anderen Veranstaltungen, da teilweise Themen vorgestellt werden müssen, in denen der/die Vorlesende nicht „drinsteckt“. Unter der Voraussetzung, dass Dozierende aus allen epochalen historischen Arbeitsbereichen bereit sind, sich an einer solchen Veranstaltung zu beteiligen, kann eine derartige Vorlesung auch von mehreren Kolleginnen und Kollegen gemeinsam gehalten werden, die sich je nach wöchentlichem thematischen Schwerpunkt auf ausgewählte Veranstaltungen, die in ihren jeweiligen historischen Abschnitt fallen, konzentrieren können. Eine solche inhaltliche Beschränkung ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn die institutionellen Voraussetzungen dafür vorliegen: Im Zuge einer potentiellen Verstetigung eines solchen Angebots müssten die Studien- bzw. Prüfungsordnungen zumindest hinsichtlich der Modulbeschreibungen angepasst werden, so dass dann diese Art Vorlesung in Kombination mit dem angedachten Seminar ein eigenes Modul bilden könnte.

Eine solche vergleichsweise enge inhaltliche Festlegung ist einerseits sicherlich praxisnäher als eine freiere Wahl zu behandelnder Themen seitens der Dozierenden, schränkt aber andererseits die mit diesem Praxisbezug konkurrierende Freiheit von Lehre und Forschung stärker ein. Zugleich werden mit dem fachbezogenen wissenschaftlichen Teil des Studiums die Grundlagen dafür gelegt, dass die künftigen Lehrerinnen und Lehrer über das handwerkliche Rüstzeug verfügen, sich auch im Studium nicht behandelte Themen selbstständig und fachlich korrekt zu erarbeiten – was damit im Umkehrschluss die Auswahl der Modulinhalte nach persönlichem Interesse der Studierenden auf Basis

des von den Dozierenden anhand ihrer „Lieblings-“ bzw. Spezialthemen zusammengestellten Semesterangebots erlaubt.

FAZIT

In der beschriebenen Form – Vermittlung von schulrelevanten Fachthemen an der Universität auf Basis von Rahmenplänen und Curricula – ist dieses Konzept mit den notwendigen Anpassungen auch auf andere Lehramtsfächer übertragbar. Die Frage, in welchem Umfang solche Veranstaltungen von Stu-

dierenden tatsächlich als reizvoll wahrgenommen werden, wird auch davon beeinflusst, inwieweit dem Einzelnen der Spagat zwischen einer engeren, aber deutlich auf die spätere Berufspraxis zugeschnittenen Themenbegrenzung und einer freien, aus schulischer Sicht möglicherweise abseitigen Themenauswahl gelingt. Ist die Praxisnähe ausdrücklich gewünscht, kann die hier vorgestellte, sich an den Rahmenplänen und Curricula für die Schule orientierende Vorlesung eine hilfreiche Unterstützung sein.

ANMERKUNGEN

(7) Die Zahl der Studierenden im Lehramt Geschichte im Sommersemester 2017 im „alten“ und modularisierten Lehramtsstudium beträgt 443 (Gymnasium 302, Haupt- und Realschule 42, Regionale Schule 99) sowie weitere 15 Studierende im Beifach Geschichte; die Zahlen hat das Studierendensekretariat der Universität Greifswald zur Verfügung gestellt.

(8) Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und politische Bildung, Schwerin 2006.

(9) Ebd., S. 13–15, 4.1. Die drei Teilthemen sind „Athen: Die radikale Demokratie – Partizipation ohne Herrschaft?“ (4.1.1), „Feudalismus und Ständegesellschaft: Herrschaft ohne Staat und ständestaatlicher Dualismus“ (4.1.2) und „Absolute Monarchie und Aufklärung: Modernisierung als Ende der Partizipation?“ (4.1.3).

(10) Ebd., S. 15–19, 4.2. Die vier Teilthemen sind „Die Gründungs- und frühe Geschichte der USA – Menschen vieler Völker bilden eine Demokratie“ (4.2.1), „Die Französische Revolution – Auftakt zur modernen Gesellschaft in Europa“ (4.2.2), „Die Bildung des deutschen Nationalstaats im 19. Jahrhundert“ (4.2.3) und „Industrialisierung und Soziale Frage – Wandel zu einer Industriegesellschaft“ (4.2.4).

(11) Ebd., S. 19–22, 4.3. Die drei Teilthemen sind „Das Scheitern der Demokratie in der Weimarer Republik“ (4.3.1), „Nationalsozialistische Diktatur und 2. Weltkrieg“ (4.3.2) und „Deutschland nach 1945 bis in die Gegenwart“ (4.3.3).

(12) Ebd., S. 23–25, 4.4. Die drei Teilthemen sind „Konflikte und ihre Bewältigung – Einführung in die politische Theorie: Der Ost-West-Konflikt“ (4.4.1), „Der Nord-Süd-Gegensatz, Probleme der Entwicklungsländer und Schwerpunkte entwicklungspolitischer Zusammenarbeit“ (4.4.2) und „Das Entstehen der europäischen Staatengemeinschaft“ (4.4.3).

(13) Siehe dazu die folgenden Rahmenpläne: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan Geschichte für die Regionale Schule, Gesamtschule und gymnasiale Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6, Schwerin o.J. (um 2000), Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan für Gymnasium und Integrierte Gesamtschule in den Jahrgangsstufen 7 bis 10, Schwerin 2002 und Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan für die Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule und Integrierte Gesamtschule in den Jahrgangsstufen 7 bis 10, Schwerin 2002.

(14) Bildungsministerium M-V, Kerncurriculum, S. 6.

(15) Siehe die Auflistung der Teilthemen in den Fußnoten 3–6.

(16) Bildungsministerium M-V, Kerncurriculum, S. 6f.

(17) Siehe dazu ausführlich ebd., S. 7–9, Fachbezogene Kernkompetenzen.

(18) Ebd., S. 10.

(19) Ebd.

(20) Typische Beispiele hierfür wären die Begriffe Barbar und Diktator, die – anders als in moderner Zeit, wo sie einen Bedeutungswandel erfahren haben – in der Antike neutraler besetzt waren: Alle diejenigen, die nicht über die griechisch(-römische) Bildung und Sprache verfügten, galten als Fremde (Nichtgriechen, -römer); jedoch wurde das Wort in römischer Zeit zum Schimpfwort, wenn man römische Mitbürger als Barbarus bezeichnete. Das heute deutlich negativer besetzte Wort Diktator stand in der antiken Römischen Republik für einen Amtsträger, der in dieser gewählten Funktion eine Ein-Personen-Herrschaft zum Wohle des Staates zeitlich begrenzt ausübte.

(21) Bildungsministerium M-V, Kerncurriculum, S. 19.

(22) Ebd.

(23) Siehe dazu Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern ab Matrikel 2000.

(24) Siehe dazu Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Anforderungen für die mündlichen Prüfungen gemäß der „Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (Lehrprüfungsverordnung – LehPrVO M-V) vom 16. Juli 2012“ (Entwurfassung vom 16.12.2016).

(25) In der Klausur wurde eine Epoche (Antike, Mittelalter, Neuere Zeit, Neueste Zeit) mit drei Themen oder drei Teilthemen zur

Auswahl gestellt, von denen eines bearbeitet werden musste; in der mündlichen Prüfung standen zwei der drei nicht in der Klausur gewählten Epochen zur Auswahl, wobei pro Epoche je nach Wunsch der Studierenden und Rücksprache mit den Prüfern ein bis zwei Themen zu behandeln waren.

(26) LehPrVO 2016, S. 18 Punkt 2.6, wo „Schwerpunkte in Absprache mit den [beiden] Prüfern“ gefordert werden. Konkrete praktische Erfahrungen werden sich erst in diesem Sommersemester ergeben, wenn die ersten fünf Kandidatinnen und Kandidaten die mündlichen Examina absolvieren. Da der Studiengang erst seit 2012 in Greifswald existent ist (in der modularisierten Form), fehlen Anhaltspunkte, wie die Verordnung in der Realität zu handhaben ist.

QUELLEN

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und politische Bildung, Schwerin 2006 (http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/kc-geschichte-und-pb-11-12-gym.pdf, 14.04.2017).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan Geschichte für die Regionale Schule, Gesamtschule und gymnasiale Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6, Schwerin o.J. (um 2000) (http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/rp-geschichte-5-6.pdf, 14.04.2017).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan für Gymnasium und Integrierte Gesamtschule in den Jahrgangsstufen 7 bis 10, Schwerin 2002 (http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-gym-02.pdf, 14.04.2017).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Rahmenplan für die Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule und Integrierte Gesamtschule in den Jahrgangsstufen 7 bis 10, Schwerin 2002 (http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-reg.pdf, 14.04.2017).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern ab Matrikel 2000 (Lehrprüfungsverordnung 2000 – LehPrVO 2000 M-V) vom 7. August 2000 (https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/lehprvo_2000_M-V.pdf, 20.04.2017).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Anforderungen für die mündlichen Prüfungen gemäß der „Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern (Lehrprüfungsverordnung – LehPrVO M-V) vom 16. Juli 2012“ (Entwurfassung vom 16.12.2016) (<http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/.content/bildergalerien/Impressionen-vom-ersen-Schulkongress-mit-Schulmesse-2013-in-MV/Pruefungsanforderungen-Universitaet-Greifswald.pdf>, 20.04.2017).



Foto: Universität Greifswald, Kilian Dornier

KOOPERATION ZWISCHEN DEN ARBEITSBEREICHEN ÄLTERE DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR UND FACHDIDAKTIK DEUTSCH/MEDIEN

GRIT JARMER
UNIVERSITÄT GREIFSWALD
INSTITUT FÜR DEUTSCHE PHILOLOGIE

ABSTRACT Lehramtsstudierende bemängeln oftmals einen zu geringen Praxisbezug. Und das umso deutlicher, wenn es sich um Gegenstände handelt, die wenig Schnittstellen mit der eigenen Schulerfahrung aufweisen und für den Unterricht als zu anspruchsvoll wahrgenommen werden. Der Anlass für ein Kooperationsprojekt zwischen der Älteren deutschen Sprache und Literatur und der Fachdidaktik Deutsch/Medien entstand aus eben dieser Beobachtung. Ziel einer gemeinsamen Lehrveranstaltung von Frau Prof. Monika Unzeitig und Grit Jarmer musste demnach die Schaffung von Verbindungslinien zwischen Fachwissenschaft und unterrichtlicher Praxis sein. In diesem Fall am konkreten Gegenstand, dem Tristan-Stoff. Voraussetzung für das kooperative Blockseminar über drei Tage im Juni 2015 waren zwei zunächst getrennte Hauptseminare bei Frau Unzeitig und Frau Jarmer. Um die Textkenntnis im Fachdidaktik-Seminar sicherzustellen, gab es bereits im Vorlesungsverzeichnis einen entsprechenden Hinweis. Die Hälfte der Seminarteilnehmer von Frau Unzeitig und ein Viertel der Teilnehmer der fachdidaktischen Veranstaltung entschied sich, das zusätzliche Angebot des Blockseminars zu nutzen. Dass mit der Biologischen Station auf Hiddensee auch ein lokaler Anreiz geschaffen wurde, lässt sich vermuten. Die Veranstaltung war so strukturiert, dass es einen fachwissenschaftlichen Teil gab und einen, der eine mögliche Didaktisierung in den Mittelpunkt stellte, die im Rahmen eines Workshops bearbeitet und präsentiert wurde und die Basis für Hausarbeiten zur Erlangung des Leistungsscheins in der Fachdidaktik darstellte. Rückblickend ist zu konstatieren, dass dieses Format empfehlenswert und vorteilhaft ist, da es unter Mitwirkung beider Dozierenden stattfand, als zusätzliches Angebot eine tiefere Auseinandersetzung ermöglicht, ergebnisorientierte Gruppenarbeit praktiziert und als gelebter und erfahrbarer Transfer wahrgenommen wird. Ausbaufähig wäre es unter Umständen bezüglich der Leistungsnachweise beim modularisierten Lehramt. Wenn beide Lehrveranstaltungen in Kombination prüfungsfähig sein sollen, müsste eine doppelte Seminarteilnahme für alle sichergestellt und vorausgesetzt werden.

EIN SEMINARPROJEKT

„Die Frage kann nicht sein, ob mittelhochdeutsche Dichtung der jeweiligen Gegenwart etwas zu sagen hat. Es liegt vielmehr an uns zu fragen, ob wir in der Gegenwart unserer Zeit bereit und fähig

sind, die Aussage dichterischer Gestaltungen von zeitloser Bedeutung aufzunehmen und zu verstehen.“

Erika Essen, 1967

Der Anlass für ein Kooperationsprojekt zwischen der Älteren deutschen Sprache und Literatur und der Fachdidaktik Deutsch/Medien entstand aus der Beobachtung, dass die Mediävistik insbesondere von Lehramtsstudierenden oft als sehr entlegener Ort wahrgenommen wird, der kaum mit dem künftigen Beruf in Verbindung gebracht werden kann. Das resultiert u. a. aus der eigenen Schulerfahrung, die allenfalls einen Rückgriff auf das Nibelungenlied in Klassenstufe 7 abgespeichert hat, und dem sich daraus ergebenden Kontrast zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

Ziel einer gemeinsamen Lehrveranstaltung von Prof. Monika Unzeitig und Grit Jarmer musste demnach ein Brückenschlag zwischen Fachwissenschaft und unterrichtlicher Praxis sein. In diesem Fall am konkreten Gegenstand, dem Tristanstoff. Voraussetzung für das kooperative Blockseminar über drei Tage im Juni 2015 waren zwei zunächst getrennte Hauptseminare. „Stimme und Schrift im Tristan-Roman und in der Tristan-Rezeption“ bei Frau Unzeitig und „Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht“ bei Frau Jarmer. Während sich das fachwissenschaftliche Seminar u. a. mit Erzählmustern und Konfliktkonstellationen sowie Handschriften und ihrer graphischen Codierung von Mündlichkeit auseinandersetzte, nahm die fachdidaktische Lehrveranstaltung eine grundlegende Standortbestimmung in den Blick. Wie viel Mittelalter braucht der kompetenzorientierte Deutschunterricht? und Wie ist die mittelalterliche Literatur im Schullektürekanon verankert – dies waren Fragen, die dieses Seminar zu klären versuchte.

Hauptseminar: Stimme und Schrift im „Tristan“-Roman und in der „Tristan“-Rezeption

Seminarprogramm:

- Erzähler/Autor – Publikum: bekannte Stoffe neu erzählen
- Tristanfigur: Spiel mit Namen und Identitäten
- Erzählkunst: Literaturexkurs statt Schwertleite
- Erzählmuster: Stoff und narrative Schemata
- Konfliktkonstellation: Tristan – Marke – Isolde
- Brautwerbung und Drachenkampf
- Erzählstrategie: Zufall und Planung
- Verknüpfung der Handlungen (Vergleich mit Eilhart von Oberge)
- Vortrag Prof. Dr. Silvia Ranawake: Kultureller Transfer im europäischen Mittelalter und der „Tristan“ Gottfrieds von Straßburg
- Was ist Wahrheit? Die Zunge der Brangaene
- Doppeldeutige Rede
- Figurenrede: Sprache der Distanz und Sprache der Liebe
- Musikalischer Vortrag von Michael Dollendorf
- Tristan als Musiker und „Tristan“ gesungen
- **Blockseminar auf Hiddensee: Handschriften und ihre Codierung von Mündlichkeit Handschriften. Erzählen in Bildern**

Seminarkommentar:

Zu den beliebtesten Stoffen des Mittelalters gehört der Tristanstoff: Zahlreiche Bearbeitungen der Liebesgeschichte zwischen Tristan und Isolde finden sich in der altfranzösischen und mittelhochdeutschen Literatur. Einen bekannten Stoff neu erzählen – das ist ein wesentliches Kennzeichen mittelalterlicher Literatur. Gottfried von Straßburg gehört mit seinem „Tristanroman“ zu den Autoren, die höchste Ansprüche an ihre eigene Erzählkunst stellen und

sich durch ihre Fassung des Tristanstoffes gegenüber anderen Bearbeitungen profilieren wollen. Das Seminar will den „Tristan“-Roman im Kontext der Alterität medialer Bedingungen für die mittelalterliche Literatur analysieren. Einerseits geht es um die performative Qualität des Textes durch die reale und fingierte Mündlichkeit im Vortrag. Andererseits soll die Bewahrung der Mehrstimmigkeit des Textes in der handschriftlichen Tradierung vorgestellt werden, also inwiefern graphische Codierung und Auszeichnungssysteme die Erzählerstimme und Figurenstimmen kennzeichnen.²⁷

Hauptseminar: Mittelalterliche Literatur im Unterricht

Seminarschwerpunkte:

- Literaturgeschichte im Unterricht/Blick aufs Mittelalter
- Das Mittelalter im schulischen Lektürekanon – ein historischer Exkurs und der Versuch eines Fazits
- Beispiele aus der Unterrichtspraxis: Mittelalterliche Zaubersprüche (Klasse 4-6) – ein Konzept von Peter Zawischa und Das Nibelungenlied (Klasse 7) als Lesetagebuch
- Wie viel Mittelalter braucht der kompetenzorientierte Deutschunterricht? Didaktische Reduktion und Rechtfertigung, didaktisch-methodische Realisierungen und deren Beurteilung
- Das Nibelungenlied als Unterrichtsgegenstand im Sinne eines modernen kompetenzorientierten Deutschunterrichts
- Helden im Mittelalter am Beispiel Siegfrieds
- Helden im Mittelalter am Beispiel Tristans
- **Blockseminar auf Hiddensee: Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung des Tristanstoffes**

Seminarkommentar:

Sprache und Literatur des Mittelalters scheinen in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis eher unterrepräsentiert zu sein. Das sollte insofern Verwunderung auslösen, denn die Ältere deutsche Sprache und Literatur dürfte als wesentlicher Bestandteil des Studiums wahrgenommen werden. Worin liegt die didaktische Rechtfertigung, diese Gegenstände in den Deutschunterricht zu integrieren und ihn für dieses Expertenwissen aufzuschließen? Wie kann ich Schülerinnen und Schüler überhaupt für die Entwicklung von Sprache interessieren? Soll eine unterrichtliche Auseinandersetzung im frühen Mittelalter ansetzen oder verstärkt vor dem Hintergrund sprachkritischer Aspekte? Und vor allem: Wie kann ein moderner Unterricht in diesem Sinne für die verschiedenen Lehrämter aussehen? Diesen und anderen Fragen widmet sich diese Lehrveranstaltung, die eine Brücke schlagen will zwischen universitärer Ausbildung und unterrichtlicher Praxis. Die Texte und Inhalte in den Seminaren der Älteren deutschen Sprache und Literatur zum Thema „Helden“ bieten sich an, sie einer Didaktisierung zu unterziehen und ihre Anwendbarkeit im Sinne eines schülerbezogenen Mehrwertes zu prüfen. Empfehlenswert ist deshalb die parallele Teilnahme an zumindest einer dieser Lehrveranstaltungen, sodass die Kenntnis der Texte vorausgesetzt werden kann.²⁸

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Ältere deutsche Sprache und Literatur in deutschen Rahmenplänen und Curricula unterschiedlich stark gewichtet ist und insgesamt unterrepräsentiert erscheint, fanden die Seminarteilnehmenden Gründe,

mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht zu verankern. Die folgende Aufstellung soll nicht im Einzelnen, sondern vielmehr in ihrer Komplexität verstanden werden.

1. Es besteht ein grundsätzliches Schülerinteresse. Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Alter, stellen immer wieder die Frage nach dem Ursprung unserer Weltsicht und sind grundsätzlich neugierig und lernbereit. Ungünstige Schulerfahrung lässt sich durch entsprechende Angebote im Zusammenspiel mit einem wertschätzenden Umgang immer wieder ausgleichen und sogar in einen positiven Verknüpfungsmodus umwandeln.

2. Es besteht ein grundsätzliches Lehrinteresse. Hier wird unterstellt, dass Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer ein breites Interesse an der Literatur aller Epochen nicht nur mitbringen, sondern während ihrer beruflichen Entwicklung aufrechterhalten und weiter kultivieren. Dass die Ältere Literatur im Vergleich zu anderen Epochen anscheinend einen geringeren Stellenwert hat, mag daran liegen, dass der Grad der Legitimierung über die Rahmenpläne im Vergleich zu prüfungsrelevanten Themen als zu gering erachtet wird. Darüber hinaus könnten ein höheres Maß an Unsicherheit im Umgang mit mittelalterlichen Texten und der Mangel an didaktisiertem Material die Entscheidung für das Mittelalter im Deutschunterricht verhindern.

3. Die Rahmenpläne haben Spielräume, die die Verankerung mittelalterlicher Sprache und Literatur nicht nur erlauben, sondern implizieren. Kompetenzorientierte Rahmenpläne weisen eine ursächliche Freiheit auf, was Textauswahl und didaktische Schwerpunktsetzung betrifft. Die Rah-

menpläne Mecklenburg-Vorpommerns haben keine Literaturempfehlungen.

4. Die Ältere deutsche Sprache und Literatur ist gekennzeichnet durch einen sprachlich-ästhetischen, inhaltlichen und kompositorischen Reichtum, den zu vernachlässigen es kaum eine Rechtfertigung gibt, gerade auch vor dem Hintergrund, dass der Ursprung der deutschen Sprache und Literatur im Mittelalter anzusetzen ist und die Basis für alle weiteren Epochen bildet sowie für die gesellschaftliche Entwicklung Europas.

5. Das Mittelalter in seiner durch fantastische Elemente generierten Faszination hat ein hohes leseförderndes und leseanimierendes Potenzial. Die Literarische Fantastik als boomendes Genre der All-ages-Literatur gibt es in allen nur möglichen Adaptionen in der Tradition Homers, antiker Mythen und mittelalterlicher Epen.²⁹ Empirische Studien zeigen deutlich, dass die Lesepreferenzen Heranwachsender eher bei fantastischer als bei realistischer Literatur liegen, sodass sich allein dadurch ein lesefördernder Effekt abzuleiten scheint (vgl. kritisch Abraham 2012, S. 189–192. vgl. Abraham 2014). Dieses Grundinteresse kann und sollte als Schnittstelle genutzt werden, Unterschiede zwischen mittelalterlichen Originaltexten und Nacherzählungen sowie Adaptionen zu erarbeiten und somit

6. die gleichzeitige Similarität (Ähnlichkeit und Vertrautheit) und Alterität (Fremdheit und Andersartigkeit) zu erfassen. Moderne Klischees und mittelalterliche Wirklichkeit können einerseits im Zuge eines „historischen Lesens“ getrennt werden. Andererseits hilft diese Ambivalenz, sich zu orientieren und Fremdes im Vertrauten zu entdecken.

7. Die Beschäftigung mit der Älteren deutschen Sprache und Literatur hat ein großes Potenzial hinsichtlich eines integrativen Deutschunterrichts. Verknüpfungen der Kompetenzbereiche Lesen – Umgang mit Texten und Medien und Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (z. B. hinsichtlich des Lautwandels und Veränderungen der Semantik) mit den beiden anderen Kompetenzbereichen Sprechen und Zuhören sowie Schreiben drängen sich auf. So ist die Lektüre mittelalterlicher Texte in Originalsprache ohne die Einbeziehung sprachhistorischer Aspekte, wie z. B. der Lautverschiebung, nicht möglich. Der konzeptionellen Mündlichkeit zu entsprechen, bedarf es der Kenntnis der Ausspracheregeln. Der Kompetenzbereich Schreiben hingegen entfaltet seine Wirkung wohl eher bei Übersetzungen. So wäre ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz beim Fortschreiben von Textteilen unter Beachtung der tradierten Themen und Konfliktkonstellationen durchaus denkbar.

8. Weltliteratur kann in ihrem Wandel begriffen werden. Ausgangspunkt hierfür ist die Annahme, dass aus dem Mittelalter stammende Stoffe wie das Nibelungenlied, der Tristan-, Artus- und Parzivalstoff als Weltliteratur wahrgenommen werden und als moderne Nacherzählungen und Adaptionen als „Heldensagen der Gegenwart“ (Ewers 2006) im Sinne der literarischen Fantastik neu interpretiert werden.³⁰

Auf der Grundlage dieses Selbstverständnisses sollten die Seminarteilnehmenden zu folgenden Grundüberzeugungen gelangen: Literaturgeschichte im Deutschunterricht ist als „entdeckendes Lernen“ zu begreifen. Such-Fragen im Sinne eines forschenden Lernens, welches Erkundungsrouten und Ent-

deckungsreisen an Stelle literaturhistorischer Orientierungstabellen setzt, werden durch die Arbeit an mehreren verschiedenen Texten generiert und können im weiteren Verlauf geklärt werden. Dabei soll der Umgang mit widersprüchlichen Deutungen ebenso angeregt werden wie die eigene Urteilsfindung über Abwägen und Bewerten. Dazu ist eine langfristig aufgebaute Motivation vonnöten. Der Deutschlehrer und die Deutschlehrerin müssen Möglichkeiten der Vorentlastung nutzen, indem über Narration Informationen geliefert werden, wodurch letztendlich auch Lesefreude und Leseinteresse geweckt und gefördert werden können. So kann Literaturgeschichte durchaus in Teilen erzählt werden, um den Grad der Anstrengung, der mit der Lektüre von Texten in Originalsprache oder auch von sprachlich anspruchsvollen Übersetzungen verbunden ist, zu reduzieren bzw. auf diesen vorzubereiten. Verbindungen herzustellen zwischen historischen Texten und gegenwärtigen Adaptionen kann auch dazu dienen, sprachliche Fremdheit zu thematisieren und schließlich aufzulösen. Auf der Basis einer Kooperation zwischen Literatur- und Geschichtsdidaktik soll der Lernstoff, welcher sich über Begriffe und Zahlen darstellt, verknüpft werden mit Formen der aktiven Nutzung in Form persönlicher Wertung und subjektiver Stellungnahme. Im mittelalterlichen Weltbild und in mittelalterlicher Hermeneutik, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, in der Heldenepik, dem Artusroman sowie Liebe und Minne können demnach unterrichtsrelevante Themen gesehen werden, die im Sinne der Passung³¹ ergänzt und ausdifferenziert werden können.

Um die Textkenntnis im Fachdidaktik-Seminar sicherzustellen, gab es bereits im Vorlesungsverzeichnis einen entsprechenden Hinweis. Die Häl-

te der Seminarteilnehmenden von Frau Unzeitig und ein Viertel der Teilnehmenden der fachdidaktischen Veranstaltung entschied sich, das zusätzliche Angebot des Blockseminars zu nutzen. Dass mit der Biologischen Station auf Hiddensee auch ein lokaler Anreiz geschaffen wurde, lässt sich vermuten. Die Veranstaltung war so strukturiert, dass es zuerst einen fachwissenschaftlichen Teil gab, gefolgt von einem, der eine mögliche Didaktisierung in den Mittelpunkt stellte. Fachwissenschaftlich ging es um Tristan-Handschriften und ihre Codierung von Mündlichkeit sowie um Handschriften und das Erzählen in Bildern. Die Studierenden untersuchten dabei exemplarisch Teile aus der Kölner Tristan-Handschrift aus dem 14. Jahrhundert. Für eine mögliche Didaktisierung wurden zunächst inhaltliche Schwerpunkte zur unterrichtlichen Umsetzung des Tristanstoffes ermittelt, die pragmatische³², historische³³ und rezeptive Zugänge sowie „brisante“ Themen³⁴ in den Blick nahmen. Ausgehend von der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit handschriftlichen Zeugnissen sowie der grundlegenden Textkenntnis ergab sich folgende Fokussierung:

- Figurencharakteristik über Figurensprache
- Tristan als Held
- „Tristan“ als „Bildungsroman“
- Drachenkampf in verschiedenen epochenübergreifenden Textsorten
- Der Minnetrank auf Strukturebene
- Ausdruck von Liebe/Minnegrotte als Ideal
- Ehebruch, Reise und der fantastische Ort, das verborgene Wissen als Motive
- Brautwerbung
- Heimliche Liebe
- Bündnisse (Schützer und Bekämpfer)

Um den Studierenden, die bislang über keine oder nur sehr begrenzte Unterrichtserfahrung verfügten, den Weg zu einer unterrichtlichen Umsetzung zu erleichtern, erarbeiteten wir beispielhaft einen möglichen Zugang zu Tristan als Held. Dabei wurde ein historischer Heldenbegriff in Kontrast zu einem zeitgenössischen gesetzt und ausgewählte Textauschnitte³⁵ (vgl. Mühlherr 2014) unter dem Aspekt des Heldenhaften begutachtet. Die didaktische Schwerpunktsetzung lag demnach in der Untersuchung, wodurch sich der mittelalterliche Held Tristan konstituiert, ob es Parallelen zum zeitgenössischen Anspruch an einen Helden gibt und wodurch sich ggf. Unterschiede ergeben sowie in der kritischen Reflexion des eigenen Heldenbegriffs.

Weitere Themen wurden im Anschluss im Rahmen eines Workshops bearbeitet und präsentiert und stellten die Basis für Hausarbeiten zur Erlangung des Leistungsscheins in der Fachdidaktik dar. Dazu arbeiteten die Seminarteilnehmenden in Gruppen zu folgenden selbst gewählten Schwerpunkten:

1. Doppelttes Sprechen: Lüge/Betrug/Verrat – Figurencharakterisierung über Sprache
2. Der Drachenkampf in verschiedenen epochenübergreifenden Textsorten und medialen Umsetzungen – das Drachentötermotiv
3. Liebesgeständnisse
4. Der Minnetrank

Die Präsentationen der Workshop-Ergebnisse zeigten einerseits, dass es gelingen kann, einen Transfer herzustellen zwischen wissenschaftlicher Auseinandersetzung und unterrichtlicher Praxis. Andererseits ist zu konstatieren, dass eine gründliche Sachanalyse die Voraussetzung für ein tragfähiges Unterrichtskonzept darstellt. Insbesondere

für die Studierenden, die das fachwissenschaftliche Seminar bei Frau Unzeitig nicht besucht hatten, erwiesen sich mangelnde Textkenntnis und der Verzicht auf den notwendigen wissenschaftlichen Diskurs als nachteilig.



36

Trotzdem ist rückblickend zu konstatieren, dass dieses Format empfehlenswert und vorteilhaft ist, da es unter Mitwirkung beider Dozierenden stattfand, als zusätzliches Angebot eine tiefere Involvierung ermöglichte, ergebnisorientierte Gruppenarbeit praktizierte und als gelebter und erfahrbarer Transfer wahrgenommen wurde. Ausbaufähig wäre es bezüglich der Leistungsnachweise beim modularisierten Lehramt. Wenn beide Lehrveranstaltungen in Kombination prüfungsfähig sein sollen, müsste eine doppelte Seminarteilnahme für alle sicherge-

stellt und vorausgesetzt werden.

Vorstellbar wäre darüber hinaus, dieses Format inhaltlich noch stärker zu öffnen und zu vernetzen. So ließen sich beispielsweise Verbindungslinien zwischen der Älteren deutschen Sprache und Literatur, der Germanistischen Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik herstellen, die die Sprachgeschichte mit den Prozessen des Laut- und Bedeutungswandels in den Fokus nehmen. Die Gattung der literarischen Fantastik betreffend drängen sich Bezüge zwischen der Älteren deutschen Sprache und Literatur, der Neueren deutschen Literatur und Literaturtheorie und der Literaturdidaktik auf.

Eine Umfrage unter Lehramtsstudierenden in Greifswald zum Ende des Wintersemesters 2016/17 bescheinigt der universitären Ausbildung und Lehre einen zu geringen Praxisbezug. Offenbar überfordern wir unsere Studierenden damit vorauszusetzen, dass sie selbstständig in der Lage sind, nötige Transferleistungen zu erbringen und in einem als Expertenwissen wahrgenommenen Bereich das Potenzial für einen anspruchsvollen und dabei schülerorientierten und modernen Deutschunterricht zu erkennen. Bewusste und strukturell eingebundene Kooperationen zwischen den Fachbereichen könnten demnach dazu dienen, Unsicherheiten aufzulösen und Orientierung zu schaffen auf dem Weg zur Professionalisierung künftiger (Deutsch-)Lehrer- und Lehrerinnen.

ANMERKUNGEN

(27) Unzeitig, Monika in: Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis Institut für Deutsche Philologie. Sommersemester 2015. S. 35.

(28) Jarmer, Grit in: Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis Institut für Deutsche Philologie. Sommersemester 2015. S. 42.

(29) Barron, Thomas Archibald: Merlin – Wie alles begann. München: dtv 1999. Funke, Cornelia: Drachenreiter. Hamburg: Dressler 1997. Paoloni, Christopher: Eragon – Das Vermächtnis der Drachenreiter. München: cbj 2004.

(30) Stellvertretend sollen hier genannt werden:

Alice, Axel: Siegfried. 3 Bde. Bielefeld: Splitter 2008.

Edel, Uli: Die Nibelungen – Der Fluch des Drachen (1), Liebe und Verrat (2). DVD Columbia Tristar Home Entertainment 2004.

Fühmann, Franz: Das „Nibelungenlied“, neu erzählt von Franz Fühmann. Mit Materialien zusammengestellt von Isolde Schnabel. Stuttgart (u.a.) 1999.

Hoppe, Felicitas: „Iwein Löwenritter“. Erzählt nach dem Roman Hartmanns von Aue. Frankfurt a. M. 2011.

Lechner, Auguste: Parzival. Auf der Suche nach der Gralsburg. Neu bearbeitet und mit einem Glossar versehen von Friedrich Stephan. 3. Auflage als Arena-Taschenbuch. Würzburg: Arena 2009.

(31) Unterrichtsgegenstand, Schülerinnen bzw. Schüler und Methode müssen zusammenpassen.

(32) Inhalt, Figurenkonstellation und Überlieferungen

(33) u. a. Lehnswesen; Rituale bzw. ritualisierte Handlungen wie Feste, Jagdausflüge, Begrüßungen; Fehde- und Rachedynamik; ritterliche Tugenden

(34) triuwe Treue, Frauen- und Männerrollen, Gewalt, „Zauberhaftes“, Ehebruch und Minne

(35) 1. Schwieriger Beginn: 2490–2533, 2788–2822 und 4365–77; 2. Brutale Selbstbehauptung: 5363–66 und 5372–5458; 3. Tristan als Heilsbringer: 6032–47, 6931–64 und 7061–7085

(36) Kölner Tristan-Handschrift

LITERATUR

>mittelneu< <http://www.uni-due.de/mittelneu>

Abraham, Ulf: Literarische Fantastik. In: Praxis Deutsch 247. Velber: Friedrich-Verlag 2014.

-ders.: Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2012.

Brüggemann, Jörn: Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem: Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. Frankfurt/M.: Peter Lang 2008.

Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutscher Text und Übertragung. Hrsg., übers. und mit einem Anhang versehen von Helmut Brackert, 2 Bde., Frankfurt/M. 1970/71 (Fischer Bücherei 6038/6039)

Ewers, Hans-Heino: Die Heldensagen der Gegenwart. Die Medienverbundangebote sind die großen Narrationen unserer Zeit. In: Christine Garbe / Maik Philipp (Hrsg.): Harry Potter – ein Literatur- und Medienereignis im Blickpunkt interdisziplinärer Forschung. Münster: LIT 2006, S. 297–311.

Feistner, E./Karg, I./Thim-Mabray, Ch.: Mittelaltergermanistik in Schule und Universität. Göttingen: V&R Unipress 2006.

Goller, Detlef: muget ir nu wunder hoeren sagen. Bearbeitung alter maeren im Schulunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 2/2013.

Gottfried von Straßburg, Tristan. Nach dem Text von Friedrich Ranke neu hrsg., ins Neuhochdt. Übers., mit einem Stellenkommentar und einem Nachw. von Rüdiger Krohn, Stuttgart 1995.

König, Werner: dtv-Atlas Deutsche Sprache. 17. Auflage. München.

Küenzlen, E., Mühlherr, A./Sahm, H.: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter. Göttingen: UTB 2014.

Linke, A. u.a.: Studienbuch Linguistik. Tübingen: 2004.

Miedema, Nine: Mittelalterliche Texte. In: Praxis Deutsch 230. Velber: Friedrich-Verlag 2011.

Stedje, Astrid: Deutsche Sprache gestern und heute. UTB ab 1994.

Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis Band 11/3: Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Hohengehren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2010.

Zawischa, Peter: Zu einer Zeit, als das Zaubern noch half... In: Praxis Deutsch 230. Velber: Friedrich-Verlag 2011.



Foto: Universität Greifswald, Pedro Schönle-Sithoe, Kilian Dörner

INTERDISZIPLINARITÄT UND SCHREIBPROZESSE IN DER STUDIENEINGANGSPHASE

DR. BERNARD VAN WICKEVOORT CROMMELIN (UNIVERSITÄT GREIFSWALD, HISTORISCHES INSTITUT – ARBEITSBEREICH ALTE GESCHICHTE)

MAX NADERER (UNIVERSITÄT OSLO, DOCTORAL RESEARCH FELLOW AM DEPARTMENT OF ARCHEOLOGY, CONSERVATION AND HISTORY)

JAN PAUL DÜWEL (UNIVERSITÄT GREIFSWALD, LEHRAMTSSTUDENT LA GYM. GEOGRAPHIE UND GESCHICHTE; STIPENDIAT IM STUDIENKOLLEG DER SDW)

DR. DES. BENJAMIN KAISER (UNIVERSITÄT GREIFSWALD, INSTITUT FÜR PHILOSOPHIE – ARBEITSBEREICH KULTURPHILOSOPHIE UND ÄSTHETIK, HISTORISCHES INSTITUT – ARBEITSBEREICH ALTE GESCHICHTE)

ABSTRACT BA- und Lehramtsstudierende studieren zwei bzw. drei Fachrichtungen, ohne dass es einen Ort gibt, an dem sie ihre Fächer hinsichtlich Inhalt und Methodik systematisch aufeinander beziehen können. Dies führt zu einer zweifachen Problemstellung: Erstens bleiben Lehrveranstaltungen hinter ihren Möglichkeiten zurück, da sie das Potential der Studierenden nicht in vollem Maße auszuschöpfen vermögen. Zweitens werden die Studierenden lediglich einseitig angesprochen, sodass weder das forschende Lernen noch die individuelle akademische Biografie gefördert werden. Im Sommersemester 2016 wurde im Arbeitsbereich Alte Geschichte ein Pilotprojekt durchgeführt mit den Zielstellungen, sowohl die interdisziplinären Kompetenzen von Studierenden zu fördern als sie auch systematisch und kleinschrittig an neue Formate und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens heranzuführen. Die internen Evaluationsergebnisse des Projektes legen nahe, dass Anforderungen an Formate möglichst standardisiert, die Kriterien transparent vermittelt, von interdisziplinären Veranstaltungen in heterogenen Gruppen abgesehen und diese sorgsam in den Studienverlauf integriert werden sollten.

EINLEITUNG

Der vorliegende Bericht beschreibt ein im Sommersemester 2016 durchgeführtes Projekt im Arbeitsbereich Alte Geschichte.

Alte Geschichte. Dieses umfasste eine Vorlesung und ein Seminar.

Neben der hier vorgestellten Studie beinhaltet das Projekt ein Angebot im Rahmen des Basismoduls

Im Seminar „Augustus“ wurde die übliche generelle Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten im Bereich der Alten Geschichte durch eine Form der

semesterbegleitenden Erstellung der Hausarbeit unter Betreuung von Tutoren erweitert, was angesichts der bisher festgestellten Defizite bei der Erstellung schriftlicher Arbeiten zu durchaus positiven Ergebnissen führte. Dieser Teil des Projektes wurde allerdings keiner weiteren empirischen Begutachtung und Dokumentation unterzogen.

Zur detaillierteren Untersuchung und Evaluation wurde aufgrund der inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte die von Herrn Kaiser als Blockveranstaltung angebotene Übung „Das Bauprogramm des Augustus“ ausgewählt.³⁷ Hier boten sich zahlreiche interdisziplinäre Bezüge zu den Fachbereichen Geographie und Kunstgeschichte an, in denen die Übung verstärkt beworben wurde.

Anders als erwartet, waren die Teilnehmer überwiegend Studierende in der Studieneingangsphase (1. bis 4. Fachsemester) und brachten somit geringere fachliche und methodische Vorkenntnisse mit als erhofft. Die Voraussetzungen für die erwarteten fachlichen Synergieeffekte waren somit nicht gegeben, was umfassende Auswirkungen auf die inhaltliche und methodische Ausrichtung der Übung nach sich zog. Da seitens der Studierenden generell keine Anwesenheitspflicht besteht, gestaltete sich zudem die Dokumentation der kontinuierlich geforderten Arbeitsschritte schwierig. Gleiches gilt für die Verbindlichkeit der in der Einführungsveranstaltung ausgehandelten Anforderungen, auf die an späterer Stelle ausführlich eingegangen wird.

Mit den veränderten Ausgangsbedingungen und der entsprechend inhaltlich und methodisch geänderten Ausrichtung der Übung waren unweigerlich

auch eine Modulation der Zielstellung sowie eine Einschränkung der Evaluationskriterien verbunden. Unter diesen Umständen konnten indes diejenigen Aspekte nutzbringend beleuchtet werden, die wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Gestaltung der Studieneingangsphase, des Umgangs mit Heterogenität oder der Umsetzbarkeit von Interdisziplinarität versprachen. Aufgrund der Größe der zur Verfügung stehenden Kohorte können die Ergebnisse der Evaluation jedoch lediglich als Tendenz gelten.

Um das beschriebene Vorhaben und dessen Ergebnisse adäquat einordnen zu können, sei auf die Präsentation des Arbeitsbereiches Alte Geschichte³⁸ und die entsprechenden Kommentare der zum Modul gehörigen Lehrveranstaltungen verwiesen.³⁹

PROJEKTBEschREIBUNG: ANLASS UND ZIELE

Die Übung war im Rahmen der für das Sommersemester 2016 angebotenen Lehrveranstaltungen zur römischen Geschichte angesiedelt und richtete sich vornehmlich an Lehramtsstudierende, aber auch an BA-Studierende der Studieneingangsphase und Studierende aus den Master-Studiengängen mit inhaltlichem und methodischem Interesse.

Anlass zur Durchführung des Projektes war v. a. der Umstand, dass sowohl BA- als auch Lehramtsstudierende zwei bzw. drei Fachrichtungen studieren, es aber kaum einen Ort gibt, an dem diese Fächer hinsichtlich Inhalt und Methodik systematisch aufeinander bezogen werden. Dies führt zu einer zweifachen Problemstellung:

Zum einen bleiben die Lehrveranstaltungen weit

hinter ihren Möglichkeiten zurück, da sie das Potential der Studierenden nicht in vollem Maße auszuschöpfen vermögen. Zum anderen werden die Studierenden lediglich einseitig angesprochen, sodass weder das forschende Lernen noch die individuelle akademische Biografie gefördert werden.

Um diesen Problemstellungen zu begegnen, wurden die Studierenden explizit und systematisch dazu angeleitet, das facettenreiche Thema der Veranstaltungen mit Inhalten aus ihren weiteren Fächern (v. a. Geographie, Politik, moderne Philologien und Kunstgeschichte)⁴⁰ zu verbinden, also ihre bereits erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse gezielt in die Veranstaltungen einzubringen, um sie dadurch erweitern und vernetzen zu können. Dies befördert das nachhaltige Lernen und steigert die Motivation aufgrund individueller forschungsorientierter Lerngestaltung und des eigenen Kompetenzerlebens.

Der perspektivische Fokus des Projektes lag auf der Verbesserung der Studierbarkeit von 2-Fach- und Lehramtsstudiengängen insbesondere in der Studieneingangsphase. Im Vordergrund standen die Förderung individualisierter Lernformen und des forschenden Lernens sowie die Stärkung der hierzu notwendigen Interdisziplinarität und Polyvalenz mit Hinblick auf die Anschlussmöglichkeiten sowohl für die Ausübung von Lehrberufen an Schulen und Hochschulen als auch für das wissenschaftliche Arbeiten (z. B. Promotion).

MAßNAHMENBEschREIBUNG

Das In-Beziehung-Setzen zweier Fächer und die damit verbundene Forderung nach Eigeninitiative bedingen aus hochschuldidaktischer Perspektive

sowohl eine intensive methodische Anleitung als auch eine kontinuierliche Begleitung der einzelnen Arbeitsschritte.

Dies soll gelingen, indem die Studierenden mit verschiedenartigen Formaten, Techniken und Methoden des Forschens vertraut gemacht werden. Bereits nach der Einführungsveranstaltung zur Übung werden seitens der Studierenden ein Konzept und ein Arbeitsplan verfasst, die nach stetiger Überarbeitung und Erweiterung abschließend im Plenum präsentiert und diskutiert werden. Dadurch werden die Studierenden sowohl an Methoden der Überprüfung des eigenen Arbeitsstandes als auch an Peer-Review-Verfahren herangeführt. Ziele sind nicht die vollständige Durchführung des Forschungsvorhabens, sondern (1) die Ausarbeitung einer Fragestellung, die sich in den aktuellen Forschungsstand einordnet, indem ein Desiderat und die Relevanz des Vorhabens benannt werden, (2) die Erläuterung und Begründung der von den Studierenden gewählten Methoden und Literatur zur Bearbeitung ihrer Fragestellung und (3) der Ausblick auf die zu erwartenden Ergebnisse. Neben der Aufbereitung für das fachwissenschaftliche Publikum ist die adressatengerechte Aufbereitung der Anteile des jeweils anderen Faches für die mit diesem Fach nicht vertrauten Kommilitoninnen und Kommilitonen erforderlich.

Ein besonderer Schwerpunkt des Vorhabens sollte angesichts der erheblichen Defizite im Umgang mit den neuen Medien und der Problematik der an Häufigkeit der Suchanfragen orientierten Suchmaschinen im Bereich der Informationsbeschaffung (Information-Retrieval) liegen. Die adäquate Erfassung, systematische Erschließung und Aufbe-

reitung komplexer wissenschaftlicher Sachverhalte soll als unmittelbar verflochten mit der Qualität der Informationsbeschaffung und Literaturrecherche verstanden werden, um spezifische Kenntnisse von fachbezogenen Wissensformen, Wissenstransformationen und Wissensstrukturen zu realisieren. Die damit anvisierte Selektionskompetenz und Relevanzkontrolle soll die vorhandenen digitalen Angebote, Datenbanken und Fachportale im Sinne einer fundierten Ausbildung im Umgang mit digitalen Medien und Methoden berücksichtigen.

Um den Betreuungsaufwand und eine adäquate Dokumentation zu gewährleisten, wurden durch die Projektmittel zeitweise eine studentische Hilfskraft und eine wissenschaftliche Hilfskraft beschäftigt. Die Aufgaben der studentischen Hilfskraft bestanden vornehmlich darin, den Studierenden in den Lehrveranstaltungen der Alten Geschichte semesterbegleitend als Tutor zur Seite zu stehen und die Übung in quantitativer Hinsicht zu auswerten, wohingegen die wissenschaftliche Hilfskraft die Übung in qualitativ-empirischer Hinsicht dokumentierte.

DURCHFÜHRUNG DES PROJEKTES

Die konkreten Anforderungen an die Studierenden wurden in der Einführungsveranstaltung zur Übung gemeinsam ausgehandelt, ausführlich im Plenum besprochen und für verbindlich erklärt. Gemeinsam einigte man sich auf die Punkte (1) Anwesenheit, (2) Übernahme einer Seminargestaltung (einzeln oder in einer Gruppe), (3) Verfassen und Überarbeiten eines Konspektes und (4) die Bearbeitung der Leseaufträge.

Die Seminargestaltung sollte eine 60-minütige

methodisch abwechslungsreiche sowie angemessene Präsentation inklusive thesengestützter 30-minütiger Diskussion umfassen. Es galt, den aktuellen Forschungsstand mit entsprechenden Berichten für die Diskussion vorzustellen und Leseaufträge in einem adäquaten Umfang eine Woche vor dem Termin der entsprechenden Seminargestaltung eigenständig in das Selbstbedienungsportal hochzuladen.

Mit dem Konspekt sollten die Studierenden in 250 Wörtern die Aktualität ihres Forschungsgegenstandes mit dazugehörigen Quellen bezogen auf eine wissenschaftliche Fragestellung und der daraus resultierenden Methodik skizzieren. Der zum ersten Block anzufertigende Konspekt sollte zweimal – jeweils nach Begutachtung durch den Dozenten – überarbeitet und schrittweise um allgemeine Literatur und spezielle Literatur (zum zweiten Block) und um eine konzeptionelle Gliederung (zum dritten Block) erweitert werden.

Dieses Instrument trainiert nicht nur das systematische Erschließen einer wissenschaftlichen Fragestellung, sondern erlaubt es zudem, die Studierenden trotz der vielfältigen Prüfungsleistungen (Hausarbeit, mündliche Prüfung), die mit der Abwicklung alter und der Etablierung neuer Studienordnungen verbunden sind, effektiv und individuell zu betreuen.

Für die erfolgreiche Bewältigung stand den Studierenden eine Vielzahl von Beratungsangeboten zur Verfügung. Neben der Einführung in den Semesterapparat und der ausführlichen Besprechung der Referatsthemen in der Einführungsveranstaltung gab es eine zusätzliche Veranstaltung zu Re-

cherchetechniken noch vor dem Beginn der Seminargestaltungen im ersten Block. Der zuständige Fachreferent der Universitätsbibliothek hat den Teilnehmenden der Übung eine Einführung in die Datenbanken- und Onlinerecherche gegeben.⁴¹

Des Weiteren stand den Studierenden in der Vorlesungszeit eine wöchentliche zweistündige Sprechzeit des studentischen Tutors zur Verfügung, um grundsätzliche Präsentationsmöglichkeiten, thematische Zugänge und adäquate Methoden zu diskutieren. Die inhaltliche Absicherung erfolgte durch die Lehrperson. Herr Kaiser stand unmittelbar vor den einzelnen Blockterminen mit einer ebenfalls zweistündigen Sprechzeit zur Verfügung. Darüber hinaus gab es jederzeit die Möglichkeit, den Dozenten und den Tutor per E-Mail zu kontaktieren. Die Konspekte waren jeweils eine Woche vor dem nächsten Blocktermin elektronisch zur Begutachtung einzureichen. Je nach persönlichem Bedarf bestand

die Möglichkeit, die durch den Dozenten begutachteten Konspekte zu besprechen.

EMPIRISCHE ERHEBUNG

Die quantitativen Daten wurden parallel zu den einzelnen Veranstaltungsblocken der Übung durch die studentische Hilfskraft erhoben. Die Erhebung konzentrierte sich neben allgemeinen Merkmalen insbesondere auf die gemeinsam mit den Studierenden vereinbarten Anforderungen, deren Grad an Erfüllung unmittelbar nach jeder Sitzung gemeinsam mit dem Dozenten eingeschätzt wurden. Die Erhebung der qualitativen Daten hingegen basierte auf der Auswertung eines Fragebogens und einer gemeinsamen Gesprächsrunde zwischen Studierenden und der wissenschaftlichen Hilfskraft in der letzten Sitzung der Übung.

QUANTITATIVE ERGEBNISSE

Das Feld der Teilnehmenden setzte sich wie folgt zusammen:

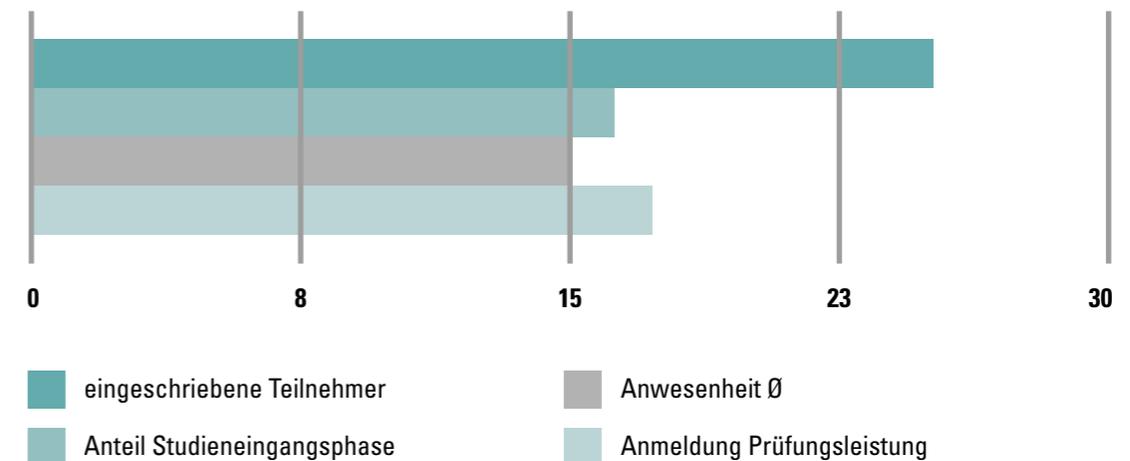


Abb. 1: Teilnehmende

Nur eine von elf Seminargestaltungen ist gänzlich ausgefallen. Eine andere erfolgte nur teilweise, da nicht alle Referierenden erschienen sind. Insgesamt fünf von 20 Referierenden erschienen nicht. Hinsichtlich der vereinbarten Zeitvorgabe sowie der vereinbarten Vorgaben zum inhaltlichen und wissenschaftlich-methodischen Anspruch sowie zum Verfassen eines Thesenpapiers und zur Bereitstellung eines Leseauftrages ergibt sich folgendes Bild:

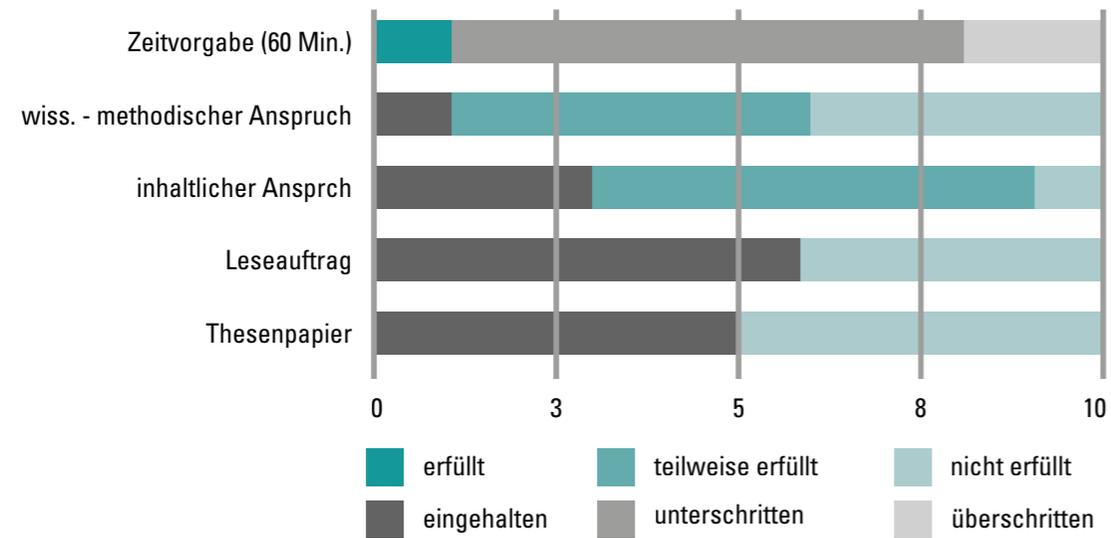


Abb. 2: Seminargestaltungen

Bei den Konspekten ergibt sich hinsichtlich des inhaltlichen und des wissenschaftlich-methodischen Anspruches folgendes Bild:⁴²

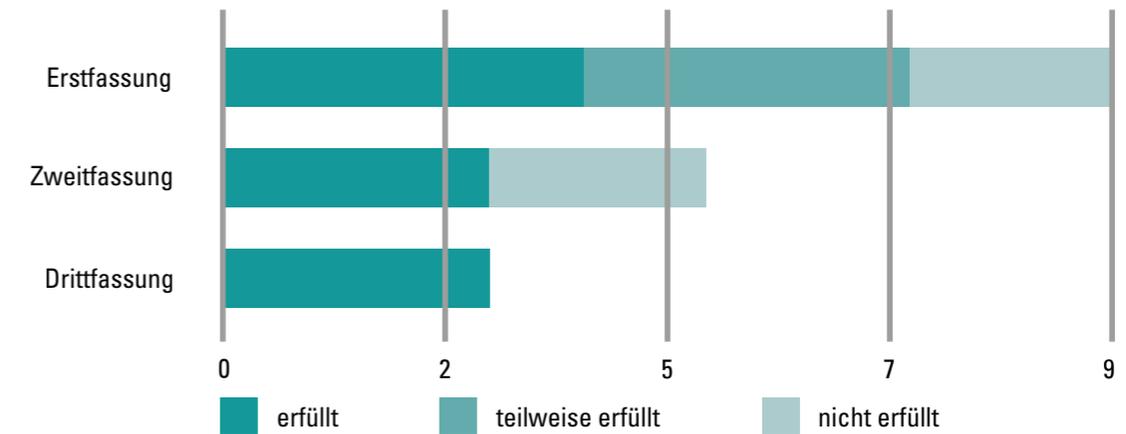


Abb. 3: Konspekte - inhaltlich-methodischer Anspruch

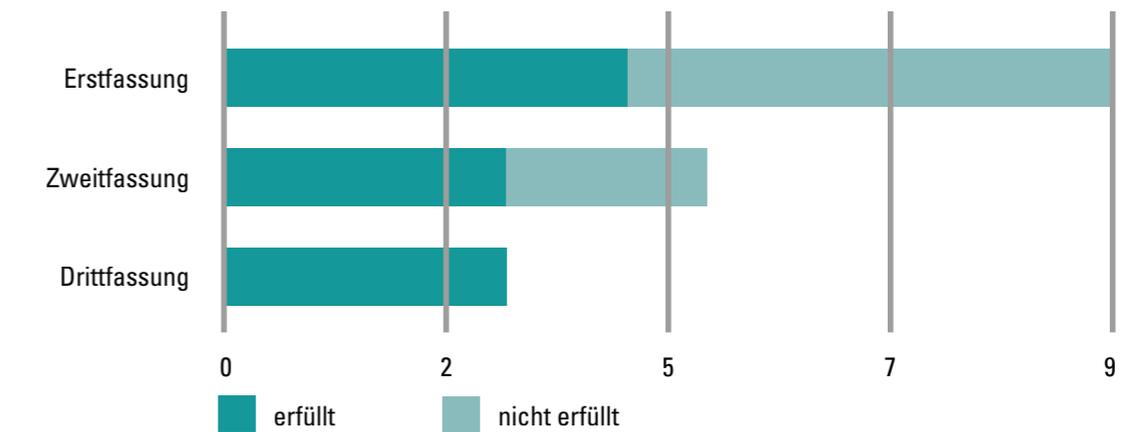


Abb. 4: Konspekte - wissenschaftlich-methodischer Anspruch

Insgesamt elf Teilnehmende kontaktierten den Tutor und sechs den Dozenten.

QUALITATIVE ERGEBNISSE

Die Erhebung der qualitativen Daten erfolgte in der letzten Sitzung der Übung anhand eines Fragebogens sowie anhand eines Gruppengesprächs, das durch die wissenschaftliche Hilfskraft moderiert wurde.⁴³ Die Ergebnisse zielen insbesondere auf den Anspruch der Lehrveranstaltung, auf die aufgetretenen Unklarheiten hinsichtlich einiger Anforderungen und auf deren Intentionen ab.

So wurde der Anspruch der Übung insgesamt unterschiedlich bewertet. Fünf der elf Befragten stufen diesen als zu hoch ein, während er von vier Studierenden als angemessen empfunden wurde. Diese unterschiedlichen Auffassungen wurden in der Gesprächsrunde insbesondere am individuellen Stand im Studium deutlich, so dass gerade Studierende des 6. Fachsemesters das Niveau als passend einschätzten. Der in Teilen als zu hoch wahrgenommene Anspruch steht offensichtlich im Widerspruch zum geleisteten Arbeitsaufwand, der bei den Befragten zwischen 42 und 84 Stunden variierte und damit tendenziell im Hinblick auf die in der Prüfungsordnung festgesetzten 150 bzw. 300 Stunden selbst nach Abzug einer Vorlesung und ggf. eines weiteren Seminars zu gering ausfällt. Ein Großteil (5 von 11) gab einen Arbeitsaufwand von 70 Stunden an, nur zwei der Studierenden investierten mehr Zeit zur Vor- und Nachbereitung der Übung.

Die Unklarheiten betrafen die Seminargestaltung durch die Studierenden, die dafür einzureichenden Leseaufträge und Thesenpapiere sowie die Konzepte. Trotz ausführlicher Besprechung der Anforderungen seien diese anfangs nicht allen Teilnehmenden klargeworden. In Bezug auf die Konzepte

sei darüber hinaus der Nutzen nicht unmittelbar ersichtlich gewesen und hätte sich erst im Verlauf der Übung gezeigt. Der zu leistende Mehraufwand habe hier eher abgeschreckt.

Ähnliches gilt für die Leseaufträge. Diese wurden nur von der Hälfte der Befragten in Vorbereitung auf die Übung gelesen (6 von 11) und als sinnvolle Diskussionsgrundlage erachtet (5 von 11). Dass allerdings keine Besserung eintrat, sei nach eigenem Bekunden die Schuld der Studierenden selbst gewesen, die auch im späteren Übungsverlauf keine passenderen Texte auswählten und diese auch teilweise nicht rechtzeitig zur Verfügung stellten. Leseaufträge seien indes aus zwei Gründen nicht wahrgenommen worden: Zum einen mache es kaum einen Unterschied für den Erkenntnisgewinn in der Übung, ob die Texte gelesen würden, zum anderen läge es allerdings auch daran, dass sich die in der Übung berührten Themen so gut auf die anderen zum Modul gehörigen Lehrveranstaltungen beziehen ließen, dass eine Lektüre nicht als notwendig angesehen wurde.

Studierende äußerten generell den Wunsch, Anforderungen klarer zu definieren und entsprechende Strategien zur Umsetzung bereitzustellen. Darüber hinaus wurde in einer von den Studierenden selbst angeregten Diskussion festgestellt, dass man sich abseits der ausgehandelten Formen der Seminargestaltung (Stundenmoderationen bzw. Referate) weitere Formen und Formate der Präsentation wünsche. Es wurde u. a. die Gruppenarbeit („Gruppenpuzzletechnik“) als Möglichkeit ins Gespräch gebracht.

Die Plenumskritik an den Seminargestaltungen schätzten die Teilnehmenden selbst als zu negativ ein. Die Nennung der positiven Aspekte sei zu kurz gekommen.

ERKENNTNISGEWINN UND HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

(1) Trennung der Studienphasen

Die Ergebnisse zeigen auf, dass das Wissen über die Methodik der Fachdisziplin zwar vereinzelt bis in die Studienendphase mangelhaft ist, sich aber deutlich in den Fachsemestern unterscheidet. So ist es eine Überlegung wert, die Lehrveranstaltungen nach mindestens zwei Studienphasen (Studieneingangs- und Studienendphase) zu differenzieren, um eine systematische Erhöhung des fachlichen wie wissenschaftlichen Niveaus zu initiieren.

(2) Konzepte und Mehraufwand

Mit Blick auf die Konzepte hat sich gezeigt, dass die Studierenden erst im Nachhinein die Vorteile dieses Instruments erkannten und dieses als überaus positiv bewerteten. Die Befragung der Studierenden zeigte auch, dass die zu verfassenden Konzepte als Mehraufwand wahrgenommen und in der Folge kaum angefertigt wurden. Eine besondere Diskrepanz liegt zwischen dem wahrgenommenen Mehraufwand des Konzeptes und der im Durchschnitt deutlichen Unterschreitung der veranschlagten Arbeitszeit gemäß Modulbeschreibung.

In zweifacher Hinsicht können sowohl Studierende als auch Dozierende, die mit diesem Instrument vertraut gemacht werden, profitieren: Zum einen trainieren die Studierenden die systematische Erschließung komplexer Fragestellungen und

erleichtern sich durch diese Vorarbeit in einem besonderen Maße die Erstellung der Hausarbeit oder die Vorbereitung auf mündliche Prüfungen. Zum anderen können Dozierende auf Grundlage der Konzepte Hausarbeiten bzw. die Vorbereitung mündlicher Prüfungen effektiver betreuen und sich zeitlichen Mehraufwand ersparen.

(3) Transparente Anforderungen, Präsentationsformen und Prüfungsleistungen

Die Ergebnisse zeigen in aller Deutlichkeit, dass die Anforderungen trotz intensiver Absprachen unklar waren. Mehrfach wurde in der Evaluation der Wunsch nach expliziten Anforderungsbeschreibungen geäußert.

Nicht zuletzt verbirgt sich dahinter mutmaßlich der Wunsch nach mehr Anleitung, welcher wiederum auf die Notwendigkeit der Stärkung der Studieneingangsphase verweist. Zur Erhöhung der Qualität der Veranstaltungen ist es daher ratsam, verbindliche sowie transparente Anforderungen zumindest institutsintern festzusetzen, die neben den Anforderungen für Präsentationsformen auch formale Kriterien für Prüfungsleistungen enthalten sollten.

Leseaufträge und deren Relevanz müssen in der Lehre selbst als integraler Bestandteil gelten. Im Verlauf der Übung zeigte sich, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Seminargestaltungen von einem Leseauftrag begleitet wurde. Gefordert waren wissenschaftliche Beiträge, die die thesenbasierte Diskussion anregen. Oftmals wurden aber Ausschnitte aus Überblickswerken gewählt. Hier sollte eine stringente Kontrolle der bereitgestellten Leseaufträge durch die Dozierenden erfolgen.

(4) Etablierung von interdisziplinären Veranstaltungen

Eine interdisziplinäre Ausrichtung von Lehrveranstaltungen mit einem echten Mehrwert für Studierende kann nur funktionieren, wenn Studierende über ein vergleichbares inhaltliches und methodisches Wissen verfügen.

Abermals sei hier auf die Trennung entsprechend den Studienphasen verwiesen. Um inhaltliche Synergieeffekte zu erzielen, müssen interdisziplinäre Angebote höchst sorgfältig geplant und beworben werden. Mit Blick auf das Vorwissen zeigte sich die

erhebliche Diskrepanz zwischen den Fachsemestern. Sowohl Über- als auch Unterforderung kann in diesem Kontext zu Resignation führen, die u. a. die Abnahme der Anwesenheit erklären könnte.

Umso wichtiger erscheinen die Vorüberlegungen der Dozierenden, um auf gänzlich abweichende Bedingungen reagieren zu können. In diesem Kontext sollte auch darüber nachgedacht werden, inwieweit welche Studiengänge in welchen Kombinationen für derartige Lehrveranstaltungen zusammengefasst werden können, ohne die Qualität zu gefährden.

ANMERKUNGEN

(37) Die Übung gliederte sich in eine Einführungsveranstaltung (180 Min.) und drei Blöcke (je 2x 180 Min.).

(38) Siehe: URL: <https://geschichte.uni-greifswald.de/arbeitsbereiche/ag/die-geschichte-des-faches-alte-geschichte/> [letzter Zugriff: 04.05.2017, 10:19 Uhr].

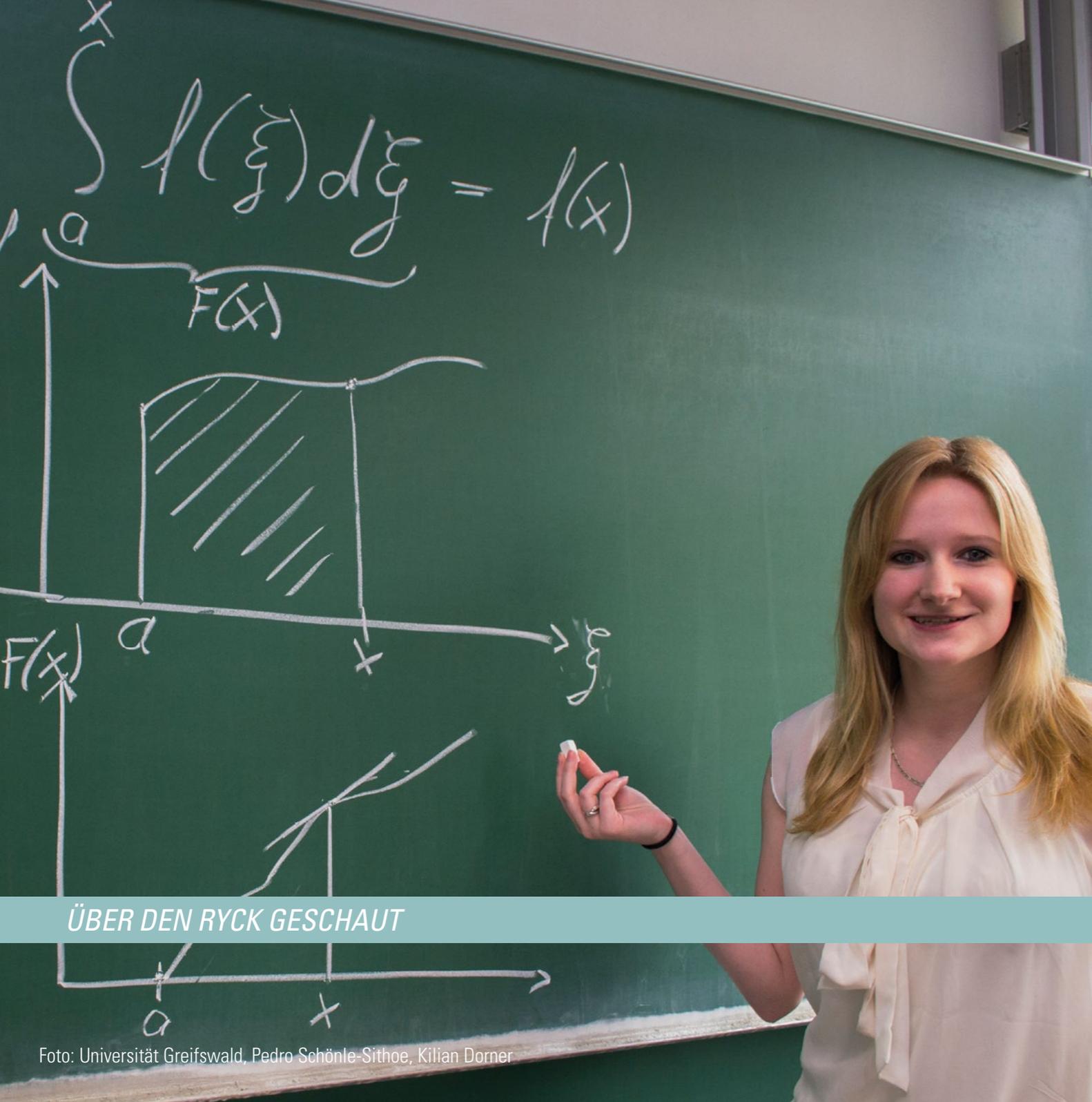
(39) Siehe: URL: https://geschichte.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/fakultaet/phil/geschichte/Studium/VI_Vz/vwz_SoSe_2016.pdf [letzter Zugriff: 04.05.2017, 10:25 Uhr].

(40) Die Alte Geschichte ist als verbliebene Altertumswissenschaft ein Arbeitsbereich des Historischen Institutes, was das Fehlen der klassischen Nachbarwissenschaften wie der Archäologie oder der klassischen Philologien erklärt.

(41) Dies war nicht zuletzt auch dem Umstand geschuldet, dass ein Großteil der Bücherbestände der Alten Geschichte in den Magazinbestand überführt wurde.

(42) Die Erstfassung der Konspunkte wurde von neun Studierenden abgegeben. Die Zweitfassung gaben fünf Studierende (davon vier nicht fristgerecht) ab. Die letzte Fassung reichten noch drei Studierende (davon zwei nicht fristgerecht) ein.

(43) Sowohl die Evaluation anhand des Fragebogens als auch das Gruppengespräch fand in Abwesenheit des Dozenten statt.



ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

Foto: Universität Greifswald, Pedro Schönle-Sithoe, Kilian Dörner

GUTE LEHRE IN DER LEHRERBILDUNG – EIN PILOTPROJEKT ZUR VERKNÜPFUNG VON FACHWISSENSCHAFTLICHEN, FACHDIDAKTISCHEN UND BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHEN ASPEKTEN IN DER MATHEMATIKLEHRERAUSBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT VECHTA

DR. JESSICA HOTH (UNIVERSITÄT VECHTA, DIDAKTIK DER MATHEMATIK)
DR. ANDREAS EVERINGHOFF (HAUPTSCHULE WILDESHAUSEN)

ABSTRACT Lehrerinnen und Lehrer sind während des Unterrichts mit vielen, oft sehr unterschiedlichen, Herausforderungen konfrontiert, die z. T. gleichzeitig ablaufen und von den Lehrkräften in hohem Maße ein flexibles, adaptives und professionelles Handeln erfordern (vgl. z. B. Van Es & Sherin 2002, Prediger 2013). Neben ihrer Aufgabe, Fachinhalte für die Schülerinnen und Schüler aufzubereiten und den Lernprozess der Kinder zu begleiten, müssen sie mit vielerlei sozialen, motivationalen und emotionalen Bedingungen und Einflüssen umgehen, Gruppenprozesse begleiten und die Lerngruppe auch methodisch und organisatorisch im Blick haben. Diese vielen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Herausforderungen sind nur ein Teil der Kompetenzen, die der Professionalität von Lehrkräften zugrunde liegen.

Eine wesentliche Aufgabe der Ausbildung von Lehrkräften ist die Vorbereitung und Befähigung der angehenden Lehrkräfte, diese vielfältigen Herausforderungen bewältigen zu können. Im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung werden diese Kompetenzen jedoch oft durch theoretisches Wissen angebahnt, das z. T. unverknüpft entlang der drei beschriebenen Disziplinen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik gelehrt wird. Der vorliegende Beitrag stellt ein Pilotprojekt vor, das sowohl eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis anstrebt, als auch versucht, die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aspekte interdisziplinär aufzugreifen und zu verknüpfen.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Hattie (2009) hat in seiner umfangreichen Studie zeigen können, dass die zentrale Komponente für erfolgreiches Lernen die Lehrkraft ist. Daher hat die Kultusministerkonferenz der Länder in Deutschland neben den Bildungsstandards für die Schülerinnen und Schüler auch „Standards für die Lehrerbildung“ verabschiedet, um die Qualität schulischer Bildung zu sichern (vgl. KMK 2004). In

diesen Standards werden die Kompetenzen beschrieben, die Lehrkräfte zur Bewältigung von Anforderungen im Bereich des Lernens und Lehrens benötigen und die im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung und der Ausbildung im Studienseminar erreicht werden sollen. Dabei ist die erste Phase der Lehramtsausbildung stärker durch theoretische Bezüge gekennzeichnet, wobei die

pädagogische Praxis durch Theorie erschlossen wird. In der „zweiten Phase [stehen] diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum“ (ebd., S. 4).

Diese professionelle Kompetenz, die Lehrkräfte auch durch ihre Ausbildung erwerben sollen, wird dabei konzeptualisiert als Professionswissen und affektiv-motivationale Komponenten (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2006, Blömeke et al. 2010 a, b). Als das Professionswissen von Lehrkräften erkennt Shulman (1986, 1987) v. a. das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen, das allgemein-pädagogische Wissen und das curriculare Wissen. Auch die Ausbildung von Lehrkräften ist entlang dieser Wissensbereiche ausgerichtet. Lehrkräfte studieren an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen neben den fachwissenschaftlichen Grundlagen auch die Fachdidaktiken und pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche – fachunabhängige – Grundlagen des Lehrens und Lernens.

Dabei soll die erste, universitäre Phase der Lehramtsausbildung gerade dieses Wissen ausbilden und damit einen entscheidenden Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten. Sie steht aber immer wieder in der Kritik, da sie praxisfern sei, zusammenhangslos und beliebig (vgl. z. B. Czerwenka & Nölle 2014, S. 468). „In keinem anderen Land gibt es die Trennung in zwei Ausbildungsphasen, die wenig oder nichts miteinander zu tun haben. Die Segmente der Ausbildung, auch getrennt nach Fachwissenschaften, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftlichen Studien sind weitgehend unkoordiniert“ (ebd., S. 468). Die allgemeine und die Fachdidaktik werden oft als Brücke zwischen Theorie und Praxis verstanden

(vgl. z. B. Gottein 2016). Shulman (1987, S. 8) beschreibt das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften (pedagogical content knowledge) als „special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding“. Aber auch im Bereich der (Fach-)Didaktik müssen Studierende zunächst losgelöst von schulischer Praxis an der Universität theoretisches Wissen erwerben, wie z. B. verschiedene Prinzipien und Konzepte des Lernens, stoffdidaktische Grundlagen usw. Das in der Universität erworbene, theoretische Wissen müssen die Studierenden nach Abschluss der ersten Phase ihrer Lehramtsausbildung in unterrichtspraktischen Situationen ein- und umsetzen, also professionell handeln. „Es geht um wissenschaftliches Wissen (Theorie) und dessen Verhältnis zum Professionswissen sowie um das Verhältnis des Professionswissens zum professionellen Handeln“ (Forneck 2015, S. 12).

Mit Bezug auf die fachmathematische Ausbildung von Lehrkräften spricht bereits Felix Klein (1908, vgl. auch Hefendehl-Hebeker 2013) von einer „Doppelten Diskontinuität“ zwischen Elementar- und Hochschulmathematik. Studierende finden in ihrer fachmathematischen Ausbildung an der Universität oft wenige Anknüpfungsmöglichkeiten zu den elementarmathematischen Inhalten, die sie nach Beendigung ihres Studiums in der Schule thematisieren, sodass die universitäre Ausbildung wenig bis keinen Einfluss auf die Mathematiklehrkräfte hat. Prediger (2013) erkennt als ein zentrales Problem des oft fehlenden Transfers, dass Wissen zunächst an die Erwerbssituation gebunden ist. Da die angehenden Lehrkräfte an der Universität Wissen losgelöst von der Schulpraxis erwerben, findet

ein Transfer nicht eigenständig statt, sondern bedarf eines Anstoßes (ebd.). Prediger fordert daher auch für die universitäre Ausbildung von Lehrkräften „gezielte und explizite Brückenschläge“ zwischen Fachwissenschaft und unterrichtlichem, didaktischem Handeln der Lehrkräfte (ebd., S. 154).

Diese Forderung nach einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung ist auch ein zentraler Punkt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist ein Programm von Bund und Ländern zur Verbesserung der Lehramtsausbildung in Deutschland. Ansatzpunkte sind hier u. a. die neuen Medien, ein besserer Praxisbezug, professionelle Beratungsangebote und eine engere Verzahnung der drei Phasen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (vgl. BMBF 2016 „Neue Wege in der Lehrerbildung – Qualitätsoffensive Lehrerbildung). Um eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis zu erreichen, werden u. a. Projekte gefördert, die durch eine Kooperation von Schule und Hochschule die Entwicklung der praktischen Lehrfertigkeiten fördern, denn „die unmittelbare Anwendung von theoretischem Wissen in der Schulpraxis stärkt und festigt berufspraktische Kompetenzen“ (ebd., S. 16).

EIN PRAXISBEZOGENES MATHEMATIKSEMINAR FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE AN DER UNIVERSITÄT VECHTA – BESCHREIBUNG EINES PILOTPROJEKTS

Im Sommersemester 2016 startete ein Pilotprojekt im Rahmen der Lehramtsausbildung im Fach Mathematik an der Universität Vechta in Kooperation mit der Hauptschule Wildeshausen. Im Rahmen

des Moduls „MA9 – Einführung in spezifische mathematikdidaktische Themen“, das von Mathematiklehramtsstudierenden im 4. Bachelorsemester belegt wird, wurde ein Projekt in der Lehre angeboten, das versucht, theoretische Grundlagen der Lehramtsausbildung direkt mit der Schulpraxis zu verknüpfen. Das Modul MA9 besteht aus zwei Teilmodulen, Themenfelder und Standards des Mathematikunterrichts (MA9.1) und Didaktische Prinzipien und Methoden (MA9.2).

Im Rahmen des vorgestellten Kooperationsprojektes wurden hier zwei zusammenhängende Veranstaltungen angeboten, eine stärker an fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekten orientierte Veranstaltung mit dem Titel „Fordern und Fördern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe“ und eine Veranstaltung mit dem Titel „Mathematikunterricht im Schulalltag – zum Umgang mit herausfordernden Unterrichtssituationen“, die neben fachbezogenen Aspekten insbesondere auch bildungswissenschaftliche Inhalte anspricht. Beide Teilmodule wurden jeweils gemeinsam und verknüpfend angeboten und fanden an der Hauptschule in Wildeshausen statt. Konkret nahmen die Studierenden wöchentlich an einem fünfstündigen Seminar teil, das inhaltlich aus drei Teilen bestand:

- 1) eine Hospitation im Mathematikunterricht der neunten Klasse (eine Stunde),
- 2) eine eigenständige Betreuung einzelner Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse im Mathematiktraining (zwei Stunden) und
- 3) eine Nachbesprechung der Erfahrungen und Erarbeitung theoretischer Aspekte im Seminar (zwei Stunden).

Die Studierenden hatten somit die Gelegenheit

Mathematikunterricht im Klassenverband zu beobachten, einzelne Schülerinnen und Schüler eigenständig und individuell zu fordern und zu fördern und ihre Erfahrungen und Beobachtungen im anschließenden Seminar zu besprechen und theoretische Konzepte mit praktischen Erfahrungen zu verknüpfen. Die Aufgabe der Studierenden in diesem Pilotprojekt war v. a. die Betreuung einzelner Schülerinnen und Schüler. Zum einen wurden im Rahmen des Mathematiktrainings Förder- und Förderpläne entwickelt und umgesetzt (siehe Seminar MA9.1 bzw. die Abschnitte 3.1 und 3.2), die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte verknüpfen, zum anderen sollten die Studierenden das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler beobachten und Präventions- und Interventionskonzepte ausprobieren (siehe Seminar MA9.2 bzw. Abschnitt 3.3). Das Konzept dieses Pilotprojekts basiert dabei insbesondere auf der Annahme, dass theoretische Konzepte zum Lehren und Lernen als Handlungswissen aufgenommen werden, wenn sie direkt in der Schulpraxis angewendet und mit praktischen Erfahrungen verknüpft werden.

Zu Beginn des Semesters entstanden Tandempaare aus Studierenden und Schülerinnen bzw. Schülern. Diese Arbeitstandems blieben dann zum Großteil während des gesamten Semesters bestehen. Nachdem diese Tandems für ca. zwölf Wochen miteinander gearbeitet hatten, organisierten die Studierenden zum Ende des Schuljahrs/Semesters eine Exkursion für die Schülerinnen und Schüler an die Universität Vechta. Die Exkursion wurde von den Studierenden eigenständig organisiert und konnte den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in die Studienmöglichkeiten an der Universität

Vechta, den Campus und den Alltag der Studierenden eröffnen. Zwei der Studierenden, die an dem Seminar teilnahmen, berichteten von ihrem individuellen Werdegang – vom Hauptschulabschluss zum Lehramtsstudium – und auch die zentrale Studienberatung der Universität Vechta sprach mit den Schülerinnen und Schülern Studienmöglichkeiten und -voraussetzungen. Die Exkursion hat dabei in besonderem Maße zu einer Teambildung und Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern und Studierenden beigetragen.

FACHWISSENSCHAFTLICHE ELEMENTE DES SEMINARS

Fachwissenschaftliche Elemente in dem Kooperationsprojekt wurden v. a. im Rahmen der Erarbeitung der mathematischen Inhalte berücksichtigt, die die Studierenden für die Förder- und Förderpläne ausgewählt und aufbereitet haben. Im Rahmen des Teilmoduls MA9.1 „Fordern und Fördern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe“ war die Aufgabe der Studierenden, einen individuellen Förderplan für den jeweiligen Tandempartner bzw. die jeweilige Tandempartnerin zu entwickeln. In den ersten Stunden des Mathematiktrainings, in dem die Studierenden jede Woche zwei Schulstunden individuell mit ihrem Tandempartner bzw. ihrer Tandempartnerin arbeiten konnten, diagnostizierten die Studierenden mithilfe von informellen Aufgaben und im individuellen Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern mathematische Themenbereiche, in denen die Lernenden besondere Schwierigkeiten haben. Nachdem der Themenbereich bestimmt war, war eine zentrale Aufgabe der Studierenden, diesen fachwissenschaftlich und fachdidaktisch aufzuarbeiten.

Ähnlich den Anforderungen, die an Lehrende bei der Planung von Unterricht im Rahmen der Sachanalyse gestellt werden (vgl. z. B. Heckmann & Padberg 2014, S. 201), war der Sinn der fachmathematischen Aufarbeitung des ausgewählten Themas, dass die Studierenden „sich der Strukturen und Beziehungen des Unterrichtsgegenstands bewusst [sind] und diese auf den didaktischen Planungsprozess beziehen zu können“ (ebd., S. 86). Dies war damit eine der wesentlichen Vorarbeiten der Studierenden für die Planung der Förderung.

FACHDIDAKTISCHE ELEMENTE DES SEMINARS

Anschließend an die Anforderungen, die bereits in Abschnitt 3.1 dargestellt wurden, war eine weitere zentrale Aufgabe der Studierenden, auch die fachdidaktischen Grundlagen für das von ihnen gewählte Förderthema zu erarbeiten, um das Verstehen der Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern und mögliche Fehlvorstellungen zu kennen, zu erkennen und diesen möglichst vorzubeugen. Dabei lag der Schwerpunkt dieser fachdidaktischen Auseinandersetzung nicht in Überlegungen zur didaktischen Reduktion bzw. der didaktischen Schwerpunktsetzung (siehe die zentralen Elemente einer didaktischen Analyse bei der Unterrichtsplanung, Heckmann & Padberg 2014, S. 95), sondern vielmehr in der Aufarbeitung stoffdidaktischer Inhalte (siehe beispielhaft die Didaktik der Bruchrechnung inklusive ihrer Bruchzahlaspekte und Grundvorstellungen, Padberg 2002, S. 35ff.). Auch diese fachdidaktische Auseinandersetzung war zentrale Grundlage für die Erarbeitung des Förder- bzw. Förderplans.

BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE ELEMENTE DES SEMINARS

Zusätzlich zu der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aufarbeitung für die Förder- und Förderpläne war eine Aufgabe der Studierenden, das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler zu beobachten, zu analysieren und ggf. eine geeignete Interventionsstrategie einzusetzen. Dabei sollten die Studierenden immer direkt reflektieren, ob die Unterrichtsstörungen evtl. mit der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts bzw. der Förderung zusammenhängen können und, evtl. durch fehlende Nutzung der individuellen Vorkenntnisse, eine Unter- bzw. Überforderung o. Ä. verursacht wurde. So sollten auch bildungswissenschaftliche Inhalte praxisnah thematisiert und direkt mit den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten verknüpft werden.

Gerade mit Bezug zu den unterrichtspraktischen Anforderungen, die an die Studierenden im Rahmen dieser Seminare gestellt wurden und mit Bezug auf die Fokussierungen, die durch die beiden Teilmodule verfolgt wurden, sollte den Studierenden das Zusammenwirken bzw. die Interdependenz zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften ersichtlich werden.

EVALUATIONSERGEBNISSE

In der letzten Seminarsitzung fand eine Evaluation der Veranstaltung mit den Studierenden statt. Dabei hatten die Studierenden die Gelegenheit, im Plenum Vor- und Nachteile des Seminars miteinander zu besprechen, um durch ihre Erfahrungen das Pilotprojekt weiterzuentwickeln und zu optimieren. Es wurde eine Plenumsdiskussion als Methode gewählt, um die Studierenden auch in Austausch

miteinander treten zu lassen und dadurch eine gemeinsame Diskussion über mögliche Adaptationen zu entwickeln. Die Dozierenden verwiesen vermehrt darauf, dass besonders die kritischen Bemerkungen zur Optimierung beitragen, um zu verhindern, dass die Studierenden im Beisein der Lehrenden ihre Kritik evtl. nicht anbringen. Als Diskussionsanlass wurden zwei Evaluationsfragen angeboten, zu denen jeweils die Rückmeldungen der Studierenden zusammengefasst werden:

- (1) Im Vergleich zu regulären Seminaren hatte dieses Projekt die Vorteile...
- Die praktischen Elemente des Seminars haben besonders motivierend gewirkt,
 - durch die direkte Verknüpfung von Theorie und Praxis wurden die theoretischen Grundlagen viel besser verstanden und direkt mit Beispielen verknüpft,
 - sowohl eigene Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern (Lernen durch Handeln) als auch Möglichkeiten zur Hospitation von Unterricht (Lernen durch Beobachtung),
 - da die Schülerinnen und Schüler über ein ganzes Semester begleitet wurden, konnten die Studierenden eine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen, individuelle Lernprozesse beobachten und eigene Ideen für das Mathematiklernen testen.
- (2) Bei einer Wiederholung des Projekts könnte noch verbessert werden...
- Zu wenig Vorerfahrungen mit der Erstellung von Förderplänen – durch die fachliche und fachdidaktische Aufarbeitung z. T. überfordert,
 - es wäre sinnvoll, mit dem ganzen Seminar ei-

nen Förderplan für einen Schüler bzw. eine Schülerin zu entwickeln, um erste Erfahrungen zu sammeln und ein Beispiel als Vorbild zu haben,

- der hohe zeitliche Aufwand,
- in der individuellen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sind wenig bis keine Störungen aufgetreten, sodass keine Situationen für die Analyse zur Verfügung standen,
- die große Zahl an Studierenden, die zusätzlich im Klassenraum ist und die echte Unterrichtssituation verzerrt.

Wie diese Anmerkungen zur Adaption und Optimierung des Seminarkonzepts genutzt werden, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

DISKUSSION, KRITISCHE REFLEXION UND AUSBLICK

Das Seminar, das im Rahmen des Kooperationsprojekts zwischen der Universität Vechta und der Hauptschule Wildeshausen stattfand, hat – wie die Evaluation zeigt – viele Stärken, aber auch einige Schwächen. Im Krankheitsfall von Schülerinnen und Schülern hatten die jeweils betreuenden Studierenden keine Möglichkeit, ihre Förder- bzw. Förderpläne umzusetzen bzw. Beobachtungen zu Störverhalten anzustellen. Inhaltlich ist an der Förder- und Förderarbeit anzumerken, dass die Studierenden zu dem Zeitpunkt des Seminars noch keine didaktischen Seminare besucht haben und daher noch kein didaktisches Vorwissen mitbringen. Daher war die Diagnostik von Lernschwierigkeiten und die Entwicklung eines Förderplans an vielen Stellen problematisch, da dies umfangreiches und vielschichtiges didaktisches Wissen erfordert, das auch im Rahmen der jeweils zweistündigen Seminare nicht aufgearbeitet werden konnte. Dies

deckt sich auch mit den Evaluationsergebnissen, da die Studierenden gerade die Entwicklung der Förderpläne als besonders schwierig empfanden. Im Wiederholungsfall sollte gerade der Umfang der didaktischen Aspekte reduziert und z. B. nur an einem ausgewählten theoretischen Aspekt gearbeitet werden, wie z. B. dem produktiven Üben. Obwohl die Studierenden in der individuellen Betreuung Einsicht in das Denken eines Schülers bzw. einer Schülerin gewinnen konnten, sollte bei der nächsten Durchführung dieses Projekts diese Tandembetreuung (v. a. auch aus den genannten organisatorischen Gründen) ersetzt werden durch eine Unterrichtsplanung und -durchführung der Studierenden. Entlang der Fokussierung auf ein ausgewähltes didaktisches Element erhalten die

Studierenden die Aufgabe, eine kurze Unterrichtssequenz (z. B. zum produktiven Üben) zu planen und durchzuführen.

Insgesamt hat das Projekt hilfreiche Einblicke geliefert und wertvolle Erfahrungen für eine Neugestaltung des Konzepts offengelegt. Die Studierenden haben durch die Kooperation und die enge Zusammenarbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern viel über die Lernprozesse und das Lern- und Arbeitsverhalten von Neuntklässlern und -klässlerinnen lernen können und die Schülerinnen und Schüler konnten ihrerseits von der individuellen Lernbetreuung profitieren und neue Eindrücke und eventuell einen Studienwunsch aus dem Tag an der Universität mitnehmen.

LITERATUR

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010a). TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010b). TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag.
- BMBF (2016). Neue Wege in der Lehrerbildung – Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf [Letzter Zugriff 04.05.2017]
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung im Lehrerberuf. Münster; New York: Waxmann Verlag.
- Forneck, H. J. (2015). Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Berufspraxis. Anmerkungen zu einem vielfach missverstandenen Verhältnis. In: K. Kraus (Hrsg.). Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Herausforderungen in Schule, Hochschule und Gesellschaft. (S. 11–26). Opladen [u.a.]: Budrich.

Gottein, H. P. (2016). Tun sie denn, was sie wissen? : hochschuldidaktische Überlegungen für eine kompetenzorientierte und handlungspsychologisch begründete Lernumgebung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.

Heckmann, K. & Padberg, F. (2014). Unterrichtsentwürfe Mathematik Primarstufe, Band 2. Berlin [u.a.]: Springer Spektrum.

Hefendehl-Hebeker, L. (2013). Doppelte Diskontinuität oder die Chance der Brückenschläge. In: C. Ableitinger; J. Kramer, S. Prediger (Hrsg.). Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung – Ansätze zu Verknüpfungen der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen. (S. 1–16). Wiesbaden: Springer.

Klein, F. (1908). Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus. Teil I: Arithmetik, Algebra, Analysis. Leipzig: Teubner. Zitiert nach der handschriftlichen Urfassung in openlibrary.org.

Padberg, F. (2002). Didaktik der Bruchrechnung : [gemeine Brüche, Dezimalbrüche]. Heidelberg [u.a.]: Spektrum, Akad. Verl.

Prediger, S. (2013). Unterrichtsmomente als explizite Lernanlässe in fachinhaltlichen Veranstaltungen. In: C. Ableitinger; J. Kramer, S. Prediger (Hrsg.). Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung – Ansätze zu Verknüpfungen der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen. (151–168). Wiesbaden: Springer.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Letzter Zugriff: 30.04.2017].

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.



Foto: Universität Greifswald, Julia Schmetzer

FACHWISSENSCHAFT TRIFFT FACHDIDAKTIK – DAS „FREIBURGER MODELL“ DER LEHRERBILDUNG IM FACH GESCHICHTE

PROF. DR. THOMAS MARTIN BUCK, DR. JESSICA KREUTZ
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE FREIBURG
INSTITUT FÜR POLITIK- UND GESCHICHTSWISSENSCHAFT
ABTEILUNG GESCHICHTE
BMBF-PROJEKT (FACE)

ABSTRACT Die vorliegende Arbeit stellt im Rahmen der bundesweiten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein im Fachbereich Geschichte entwickeltes Tandem-Modell der wechselseitigen Zusammenarbeit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik vor, das in Freiburg seit dem Wintersemester 2015/16 im Bereich der Lehramtsausbildung erfolgreich praktiziert und vom BMBF gefördert wird⁴⁴. Das programmatische Stichwort, unter dem das Projekt firmiert, lautet „Lehrkohärenz“. Ziel ist es, die Hauptelemente einer professionsorientierten Lehrerbildung so zusammenzubringen, dass sie den Lehramtsstudierenden im Blick auf ihren künftigen Beruf den größten Nutzen bringen. Um dieses Ziel zu erreichen, galt es, im Rahmen der Umstellung des Lehramtsstudiums auf das Bachelor-Master System nicht nur zwei in Baden-Württemberg bislang getrennte Bildungsinstitutionen, nämlich Universität und Pädagogische Hochschule, sondern auch zwei nicht immer spannungsarm agierende Disziplinen mit ganz unterschiedlicher Tradition und Geschichte, nämlich Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik⁴⁵, so zusammenzuführen, das daraus eine kohärente, kompetenz- und professionsorientierte und qualitativ bessere Lehramtsausbildung entsteht. Wir stellen in unserem Beitrag zunächst das Konzept vor, gehen dann auf die Rahmenbedingungen und angewandten Methoden ein, formulieren erste Ergebnisse und diskutieren bzw. reflektieren abschließend kritisch, wo die Vorzüge und (vorläufigen) Schwächen des hier vorgestellten Konzepts liegen.

EINLEITUNG

Das kooperative Lehr- und Lernprojekt „Fachwissenschaft trifft Fachdidaktik“ wurde von der Abteilung Geschichte der Pädagogischen Hochschule Freiburg und den Verantwortlichen des Historischen Seminars der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Sommer des Jahres 2014 gemeinsam ausgearbeitet und entwickelt. Ziel

unserer Maßnahme ist es, die Professionsorientierung und Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden im künftigen Master of Education (ab Wintersemester 2018/19) durch ein kohärentes Lehr- und Lernprogramm im Bereich der gemeinsamen Lehramtsausbildung vor allem im Bereich der fachdidaktischen Ausbildung zu ver-

bessern und zu stärken. „Kohärenz“ wird hierbei als Generierung von Lerngelegenheiten verstanden, bei welchen in vertikaler und horizontaler Richtung Bezüge geschaffen werden, die es den Studierenden ermöglichen, ihr Lehramtsstudium über die verschiedenen Lehrveranstaltungen hinweg sowohl strukturell als auch inhaltlich als zusammenhängend, sinnhaft und zielführend zu erleben.

Rahmenbedingungen:

Neuere wissenschaftliche Studien im Bereich der Lehrerforschung haben überzeugend gezeigt, dass Wissen und Handeln im Bereich der bisherigen Lehrerbildung wenig übereinstimmen und die traditionellen Ausbildungskonzepte deshalb nicht immer zielführend sind⁴⁶. Das hat – neben anderen Faktoren – auch mit „subjektiven Theorien“ der Lehramtsstudierenden zu tun, die sich als resistent gegenüber Veränderungsbemühungen in Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung erweisen. Neu an der Universität hinzukommendes wissenschaftliches Wissen (etwa im Bereich der Bildungswissenschaften oder der Fachdidaktik) wird zwar gelernt und im Examen geprüft, vermag diese impliziten handlungssteuernden Strukturen aber kaum oder wenig zu erschüttern. Im Mittelpunkt des späteren Lehrerhandelns steht – gerade im Fach Geschichte – das inhaltliche Vertrautmachen mit dem zu vermittelnden „Stoff“ und die Festlegung der Abfolge im Unterricht. Geschichte wird an den Hochschulen hauptsächlich über die Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten definiert. Ein „guter“ Lehrer wäre dann einer, der sich vor allem fachlich gut auskennt.

Diese Auffassung führt dazu, dass der fachwissenschaftliche Zugang im Fachbereich Geschichte priorisiert wird. Viele Studierende glauben, wenn sie das Fach inhaltlich angemessen studieren, reiche dies für den künftigen Lehrberuf aus. Was dann noch komme, sei marginal und nachrangig. Die institutionelle Struktur bzw. Phasierung des Lehramtsstudiums hat dieser Fehlauffassung durchaus Vorschub geleistet. Es gab kaum relevante Praxisphasen, die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft wurden dem fachwissenschaftlichen Studienanteil zumeist additiv hinzugefügt. Die Fachdidaktik, die eigentlich ein Hauptelement eines Lehramtsstudiums sein sollte, war von der Fachwissenschaft teilweise abgekoppelt und wurde vielfach nur als (fakultative) Ergänzung wahrgenommen⁴⁷, die zwar, weil man ja auf Lehramt studiert, hinzukommen muss, aber eigentlich nicht so wichtig ist.

Unser integratives Lehr- und Lernkonzept versucht diesem manifesten Problem von vornherein entgegenzuwirken. Schon über die Struktur der Lehrveranstaltung, das ein Tandem aus einem Fachhistoriker bzw. einer Fachhistorikerin sowie einem Fachdidaktiker bzw. einer Fachdidaktikerin vorsieht, wird deutlich gemacht, dass Fachwissenschaft und Fachdidaktik zwei Seiten einer Medaille sind, also eine Einheit bilden. Die Fachlichkeit wird gestärkt, aber sie reicht nicht aus, um eine gute Lehrkraft zu werden. Den Studierenden wird klar, dass der Geschichte, wie dies Joachim Rohlfes einmal formuliert hat, die didaktische Dimension „nicht als eine bloß zusätzliche Möglichkeit beigegeben“, sondern ihr „inhärent“ ist⁴⁸. Geschichte ist auf Vermittlung (in einem weiten Sinne) hin angelegt. Historisches Wissen ist kein esoterisches,

sondern exoterisches Wissen. Es muss „unter die Leute“ kommen⁴⁹, um entsprechende Wirkungen entfalten zu können.

Historisches Wissen ist im Sinne eines „Kanons“ nicht einfach da, sondern wird gesellschaftlich verhandelt. Ausdruck dieser Tatsache sind Veränderungen, die sich in Lehr- und Bildungsplänen niederschlagen. Die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft ist mithin nichts, was der Geschichtswissenschaft von außen oktroyiert würde, sondern Ausdruck der Tatsache, dass die Geschichtswissenschaft nie ein Monopol in der Geschichtsvermittlung hatte⁵⁰. Geschichte ist in Form der Geschichtskultur wie nie zuvor in den Alltag der Menschen eingedrungen und erfüllt dabei verschiedenste Bedürfnisse. Ohne hier weiter in die Tiefe gehen zu können, wird man in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden von der in den 1970er Jahren als Subdisziplin der Geschichtswissenschaft entstandenen modernen Geschichtsdidaktik also nicht absehen können. Sie muss von vornherein integraler Bestandteil des Ausbildungsgangs sein.

Das heißt: Solides und gutes Fachwissen ist eine notwendige, aber keine zureichende Bedingung, um eine gute Geschichtslehrerin bzw. ein guter Geschichtslehrer zu werden. Der Geschichtsunterricht an den Schulen verlangt eine Kompetenz, „die nicht schon mit ihrer Fachkompetenz hinreichend mitgegeben ist“⁵¹. Die Geschichtsdidaktik ist deshalb der notwendige disziplinäre Ort, wo diese spezifischen Kompetenzen formuliert, ausgebildet und reflektiert werden. Es müssen also beide Elemente, fachwissenschaftliches und fach-

didaktisches Wissen, in einem Lehramtsstudium von Anfang an angemessen berücksichtigt werden und vor allem sinnvoll aufeinander bezogen sein. Es ist von daher nicht sinnvoll, die beiden Teildisziplinen sukzessiv aufeinander folgen zu lassen, wird damit doch die Vorstellung vermittelt, „dass Geschichtsdidaktik dem fachwissenschaftlichen Studium nachgeschoben werden könnte“⁵².

Das von uns entwickelte Konzept geht deshalb davon aus, ein Kontinuum fachlicher, pädagogischer und fachdidaktischer Ausbildung im Lehramt zu gewährleisten. Der wechselseitige Zusammenhang von Fachwissenschaft und Fachdidaktik soll bereits über die Lehre transparent hergestellt werden. Das heißt im Blick auf die Lehramtsstudierenden auch, dass die Aspekte Theorie und Praxis im Lehramtsstudium durchgängig und nachhaltig verschränkt sein müssen. Bislang waren diese beiden Bereiche in Baden-Württemberg an den Universitäten getrennt bzw. wurden sukzessiv angeboten. Die didaktisch-erziehungswissenschaftliche Ausbildung kam zur fachwissenschaftlichen hinzu. Sie wurde zudem an die Studien- oder Lehrerseminare delegiert.

Erschwerend kam hinzu, dass die fachdidaktische Expertise in Baden-Württemberg nicht an den Universitäten, sondern an den Pädagogischen Hochschulen verortet war, d. h. die fachdidaktische Forschung war, was die gymnasiale Lehrerbildung anbelangte, nicht an die Universitäten rückgekoppelt. In Baden-Württemberg war es deshalb der erklärte politische Wille des Gesetzgebers, die Expertise der Universitäten und der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der gymnasialen Lehrerbildung so zusammenzuführen, dass die Uni-

versitäten für die fachwissenschaftliche, die Pädagogischen Hochschulen für die fachdidaktische Ausbildung zuständig sein sollten, während die Studienseminare die vorgeschriebene Schulpraxis reflektierend begleiten.

Methoden:

Das „Freiburger Modell“ der Lehrerbildung im Fach Geschichte verfolgt nicht nur das Ziel, die gymnasiale Lehrerbildung qualitativ zu verbessern, sondern auch die Trennung zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik inhaltlich, methodisch und institutionell zu überwinden. Dies geschieht seit dem Wintersemester 2015/16 in Form der Tandem-Lehre, die die beiden Teildisziplinen in gemeinsam durchgeführten Seminaren unmittelbar über ein Studienjahr zusammenführt. Wichtig ist dabei, dass es sich nicht um ein konsekutives, sondern um ein integrativ-kooperatives Lehrformat handelt, das nicht nur Lehrinhalte, sondern auch die Lehrenden zusammenführt. Das führt dazu, dass im Rahmen der Zusammenarbeit auch etwaige Vorbehalte der Fachwissenschaft gegenüber der Fachdidaktik oder der Fachdidaktik gegenüber der Fachwissenschaft thematisiert und abgebaut werden können.

Das integrative Modell erlaubt darüber hinaus, nicht nur die beiden Perspektiven aufeinander zu beziehen, sondern auch deren Relevanz deutlich zu machen. Die Veranstaltungen werden deshalb gemeinsam thematisch konzipiert. Es werden schulrelevante Inhalte ausgewählt und didaktisiert. Das Tandem-Seminar ist für Studierende beider Hochschulen geöffnet. Was jetzt im Rahmen der alten Studien- und Prüfungsordnungen von 2011 noch

weitgehend fakultativ ist, soll künftig im gemeinsamen „Master of Education“ (ab Herbst 2018) obligatorisch sein. Die Studierenden des gymnasialen Lehramts Geschichte haben künftig die Möglichkeit, zwischen zwei Modulen zu wählen, wobei eines standardmäßig das zweisemestrige Tandem-Modul sein wird, das eine Zusammenarbeit einer Fachhistorikerin und eines Fachhistorikers sowie eines Fachdidaktikers und einer Fachdidaktikerin vorsieht.

Die bislang ausgebrachten vier Veranstaltungen aus der alten, mittleren und neueren Geschichte sind von den Studierenden im Allgemeinen sehr gut aufgenommen, das Konzept positiv evaluiert (s. Kapitel Selbsteinschätzung des Lernerfolges) und strukturell fortentwickelt worden. Im Zentrum unserer Bemühungen steht dabei der Versuch, Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramt nicht verbunden nebeneinander, also additiv, sondern im Verbund zu lehren. Damit soll nicht nur die Kohärenz in der Lehrerbildung, sondern auch die Professionsorientierung des Lehramtsstudiums gestärkt werden. Das berufsbezogene fachdidaktische Wissen und Können von Lehrpersonen soll im Lehramtsstudium nicht nur theoretisch erworben, sondern auch didaktisch vertieft und praktisch eingeübt werden, sodass aus dem Fachwissen ein anwendbares und forschungsbasiertes Professionswissen wird.

Der ideale Ausbildungsgang sähe also so aus, dass sich zwei Lehrende aus den genannten Disziplinen auf einen bildungsrelevanten Lerngegenstand einigen, diesen im ersten Semester zunächst primär fachwissenschaftlich angemessen aufarbeiten, wobei die fachdidaktische Disziplin aber stets mitanwesend ist und sich bereits über eine mög-

liche Didaktisierung (im Anschluss an Lehr- und Bildungspläne) Gedanken macht, im zweiten Semester der fachwissenschaftliche Gegenstand dann tatsächlich didaktisiert und unterrichtlich so aufbereitet wird, dass man diesen an ausgewählten Schulen unterrichten kann.

ERGEBNISSE

1. Bedarfsanalyse

Das Tandemprojekt befindet sich bis zum Start des Masters im WS 2018/2019 in der Erprobungsphase und wird seit seinem Beginn im WS 2015/2016 evaluiert. Ziel der Evaluation ist es, nicht nur die inhaltliche und strukturelle Konzeption des Tandems in der praktischen Ausführung gewinnbringend zu reflektieren, sondern auch das Lernpotenzial und die Lernwirksamkeit in Bezug auf eine professionsorientierte und kohärente Lehrerbildung festzustellen. Zentral ist ein auf diese Evaluationsziele abgestimmter Fragebogen mit geschlossenen Frageformaten und skalierten Antwortmöglichkeiten. Insgesamt gliedert sich der Fragebogen in vier Teilbereiche, die Fragen zum Stand der Ausbildung, zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und Fragen zur Konzeption und Wirksamkeit des Tandems enthalten. Neben dieser quantitativen Erhebungsmethode wurden sowohl Gruppeninterviews mit Studierenden als auch Einzelinterviews mit den Tandem-Dozierenden durchgeführt, um sowohl individuelle Eindrücke als auch Präkonzepte und subjektive Theorien zur Geschichtslehrausbildung zu erheben.

An den bisher durchgeführten Tandems haben 44 Studierende teilgenommen, deren Angaben in der Evaluation einen ersten Eindruck vermitteln. Von

diesen absolvieren zehn Studierende ihre Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule, sodass differenzierte Angaben von beiden Institutionen vorliegen. Die Angaben der PH-Studierenden zeigen, dass der Anteil an bisher besuchten fachdidaktischen Veranstaltungen gegenüber den fachwissenschaftlichen deutlich höher liegt. Die Angaben der Uni-Studierenden zeigen nicht nur den umgekehrten Fall, sondern auch, dass an der Universität die fachwissenschaftliche Ausbildung in Form von Proseminaren, Hauptseminaren, Vorlesungen und Kolloquien sehr viel differenzierter erfolgt als an der Pädagogischen Hochschule. Demgegenüber gaben die PH-Studierenden an, dass die inhaltliche Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu ihrem Ausbildungsalltag zählt, während in der universitären Ausbildung in den Veranstaltungen keinerlei Bezüge zur Fachdidaktik hergestellt wurden. Zudem zeigen die angegebenen Gründe für den Besuch des Tandems in gleicher Weise das unterschiedliche Potenzial der Hochschulen: während die PH-Studierenden Interesse an einem fachwissenschaftlichen Thema bekundeten, gaben die Uni-Studierenden die zuvor ausgewiesene Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie die Umsetzung eines fachwissenschaftlichen Themas in einer ausgewählten Schule als Motivation an.

2. Akzeptanz

Die Analyse zeigt, dass die 44 Befragten einen unterschiedlichen Bedarf an Veranstaltungen mit fachwissenschaftlichen Themen einerseits und fachdidaktischen Themen andererseits haben. Obwohl es sich in dem Tandemprojekt um eine heterogene Studierendengruppe handelte, zeigt die Auswertung durchaus stimmige Ergebnisse.

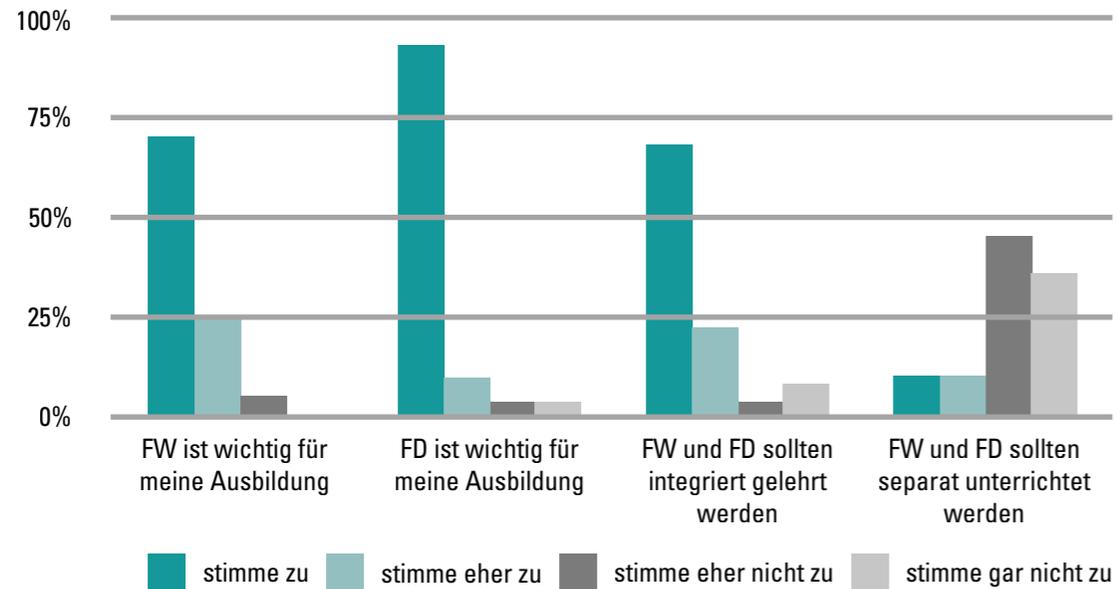


Abb. 1: Verhältnis Fachwissenschaft (FW) und Fachdidaktik (FD).

Die Ausbildung in der Fachdidaktik wird von den Studierenden als zentraler Bestandteil Ihres Berufes gewertet. Diese positive Wertschätzung der Didaktik schließt aber eine nahezu ebenso ausgeprägte Ausbildung in der Fachwissenschaft nicht zwangsläufig aus. Im Gegenteil: 70% der Befragten gaben an, dass Fachwissenschaft ebenfalls wichtig für ihr Studium sei. Aus dieser Einstellung heraus resultiert das mehrheitliche Bedürfnis der Studierenden, Fachwissenschaft und Fachdidaktik disziplinverbindend zu lernen. Aber auch diese Ansicht schließt den Wunsch nicht aus, fachwissenschaftliche Lehre ohne Berücksichtigung fachdidaktischer Inhalte besuchen zu wollen. Dieser Teil der Befragung belegt, dass das erprobte Tandemkonzept, in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik

kohärent gelehrt und gelernt werden, keinesfalls als ein Patentrezept zu verstehen ist, sondern lediglich ein weiterer Baustein für eine professions- und praxisorientierte Lehrerbildung sein kann.

3. Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Im weiteren Frageteil wurde die Struktur des Tandems durch Notenvergabe bewertet. Das Diagramm gibt an, wie viele die Note „1“ erteilten. Insgesamt ist das Tandem in Bezug auf die konzeptionelle Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowohl im ersten als auch im zweiten Tandemteil als „sehr gut“ bis „gut“ bewertet worden. Allerdings ist der Anteil der Dis-

ziplinen im ersten gegenüber dem zweiten Teil unterschiedlich stark gewichtet bzw. wahrgenommen worden.

Während der Anteil an Fachwissenschaft in beiden Tandemteilen von der Mehrheit der Studierenden als „sehr gut“ benotet wurde, wurde der Anteil der Fachdidaktik insbesondere im ersten Tandemteil als eher gering eingeschätzt. Gleiches gilt für den wahrgenommenen Wechsel zwischen den Disziplinen. Dieses Ergebnis spiegelt durch-

aus die bisherige Tandemkonzeption wider, in der die praxisorientierte Sinnstiftung fachdidaktischer Konzepte durch fachwissenschaftliche Inhalte erst im zweiten Semester erfolgt. Damit das Tandemprojekt von den Studierenden als eine konzeptionelle Einheit verstanden wird, ist zukünftig zu überlegen, das Tandem innerhalb eines Semesters durchzuführen. Eine weitere Möglichkeit wäre, die Disziplinen bereits im ersten Semester stärker in Beziehung zu setzen, beispielsweise über eine vergleichende Thematisierung von historischen

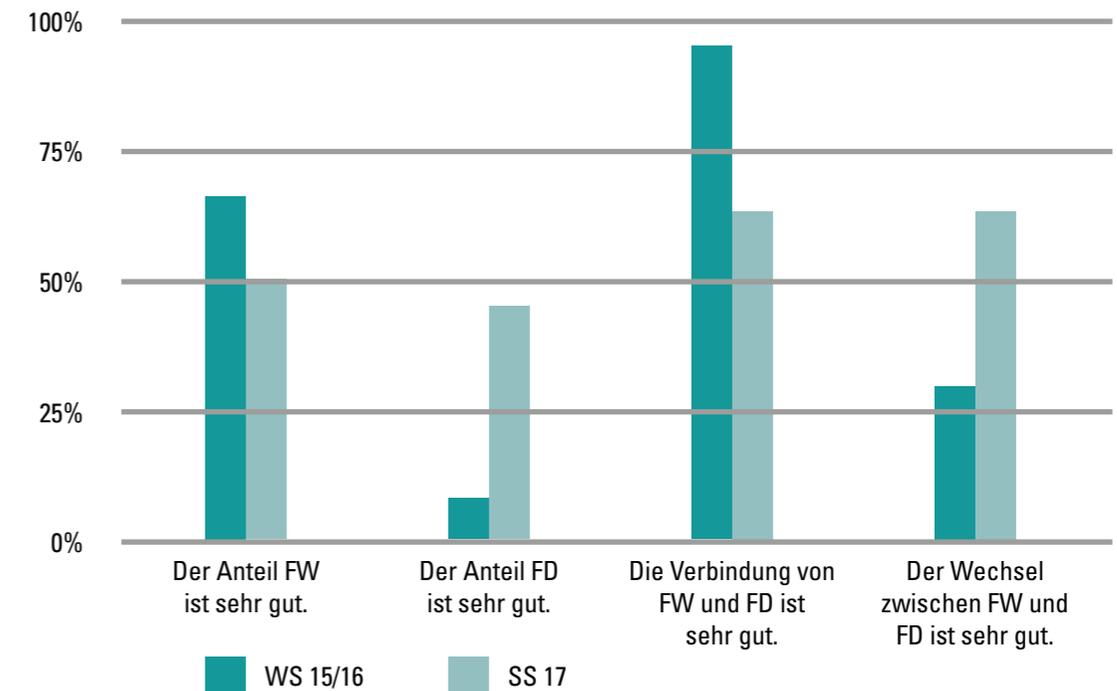


Abb. 2: Verzahnung und Verhältnis von Fachwissenschaft (FW) und Fachdidaktik (FD).

Kompetenzen sowie wissenschaftlichen und fachdidaktischen Prinzipien. Zudem ist es denkbar, eine gezielte Steuerung der Wahrnehmung von Kohärenz seitens der Studierenden vorzunehmen. Dies könnten reflexionsanregende und selbstregulierende Lernformate sein. Grundsätzlich geht es um eine Abstimmung von Lernzielen, Lehr-Lernformen und Prüfungsformen. Angedacht ist in jedem Fall eine integrative Studienleistung, die Fachwissenschaft und Fachdidaktik verbindet.⁵³

4. Selbsteinschätzung des Lernerfolges

Die Beurteilung des eigenen Lernzuwachses nach dem Besuch des Tandems zielt einerseits auf die Wirksamkeit des Konzeptes hinsichtlich des Lernerfolges und andererseits auf die Wahrnehmung von Kohärenz zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft ab.

Unterschiede bestehen hier ebenfalls zwischen den Befragungen im ersten und zweiten Tandemteil. Der eigene Lernerfolg wurde nach dem Besuch des zweiten Tandemteils mit fachdidaktischem Schwerpunkt höher eingeschätzt als nach dem Besuch des ersten mit fachwissenschaftlichem Schwerpunkt. Daraus ergeben sich ebenfalls Überlegungen für eine stärkere Verzahnung und Berücksichtigung der Fachdidaktik im ersten Tandemteil.

Insgesamt ist der Bedarf an kohärenten Lehrveranstaltungen als gut zu bewerten: 47,5% der Befragten schätzen die Relevanz des Konzeptes für eine zukünftige professionsorientierte Lehramtsausbildung als „sehr gut“ und 37,5% als „gut“ ein. 76% der Befragten gaben an, dass Sie das Konzept empfehlen und gern mehr Lehrveranstaltungen besuchen würden, die speziell auf die Profession und das Berufsbild Lehrer und Lehrerin zugeschnitten sind.



Abb. 3: Selbsteinschätzung: Wintersemester 15/16 versus Sommersemester 16.

DISKUSSION: STÄRKEN-ANALYSE

Diese Ergebnisse spiegeln nicht nur die Stärke des Tandemkonzeptes wider, sondern auch die der jeweiligen Institution bezüglich ihrer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Schwerpunkte. Die Pädagogische Hochschule verfügt über circa 20 bildungswissenschaftliche und 50 professionsbezogene Professuren, deren Inhaber und Inhaberrinnen die Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Personalunion abdecken. Daraus ergibt sich unmittelbar eine gewisse Kohärenz zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsanteilen. Die Verzahnung der Disziplinen spiegelt sich auch in den drei zu absolvierenden Schulpraktika wider, die sämtlich curricular eingebunden sind.

Die Universität kann demgegenüber auf ein breites fachwissenschaftliches Fächerangebot blicken. In der Regel sind alle Lehrenden in fachwissenschaftliche Forschungsprojekte eingebunden, sodass sich daraus zumeist auch eine vornehmlich wissenschaftsbasierte Lehre ergibt. Veranstaltungen mit wissenschaftlicher und forschungsbasierter Fachdidaktik finden hingegen nur im Einzelfall bzw. gar nicht statt.

Die Fachdidaktik wird hier bislang durch die Staatlichen Seminare für Lehrerbildung additiv abgedeckt, wodurch sowohl eine inhaltliche Koordination als auch eine Einbindung in das Gesamtcurriculum der Universität schwierig ist. So wird die Zusammenarbeit der Institutionen auch von den Studierenden durchaus als gewinnbringend wahrgenommen. Betont wurden beispielsweise die didaktischen Fähigkeiten der PH-Studierenden wie auch die Fachkompetenz der Uni-Studierenden.

DISKUSSION: SCHWÄCHEN-ANALYSE

Grundsätzlich besteht bei allen an der Freiburger Kooperation beteiligten Personen Einigkeit über die Sinnhaftigkeit einer kohärenten Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Sinne einer professionsorientierten Lehrerausbildung. Die Bedarfsanalyse der Studierenden und der Hochschulen sowie erste Erhebungsdaten bestätigen den Nutzen des Tandemkonzeptes. Demgegenüber stehen inhaltliche, strukturelle und institutionelle Herausforderungen, die zukünftig überwunden werden sollten und im Folgenden kurz angerissen werden.

In den drei ausgebrachten Veranstaltungen wurden bislang sechs Dozierende eingebunden, die im Tandemkonzept das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik unterschiedlich stark berücksichtigt haben. Auch belegen die Einzelinterviews mit den Dozierenden die unterschiedliche Auffassung über die curriculare Gewichtung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Während an der Universität die Bedeutung der Fachwissenschaft hervorgehoben wird, wird an der Pädagogischen Hochschule das Potenzial der Fachdidaktik (in Verbindung mit der Fachwissenschaft) betont. Daraus ergeben sich auch unterschiedliche Evaluationsergebnisse. Ziel ist es daher, bis zum Start des Masters einen gemeinsamen Leitfaden zu entwickeln, der allen an der Kooperation beteiligten Personen an die Hand gegeben werden kann, um eine gemeinsame Richtlinie zu verfolgen.⁵⁴

Eine weitere Problematik ist dem Konzept inhärent. Aufgrund der ersten Evaluationsergebnisse aus dem WS 2015/2016 und SS 2016, aus denen sich der Wunsch nach einem höheren fachdidak-

tischen Anteil erschließen lässt, wurde dieser im WS 2016/2017, d. h. im ersten Tandemteil, erhöht. Daraus ergab sich für die Studierenden wiederum eine Vernachlässigung des fachwissenschaftlichen Anteils. Das Tandem verbindet inhaltlich zwei Disziplinen miteinander. Eine Zusammenführung kann daher nicht gänzlich ohne Reibungsverluste für die jeweils andere Disziplin verlaufen.

Das stets ungleiche Zahlenverhältnis von Uni- und PH-Studierenden bei der Befragung lässt sich auf vielerlei Gründe zurückführen. Die als relativ gering einzuschätzende Bereitschaft der Studierenden an die jeweils andere Institution in einem anderen Stadtteil Freiburgs zu fahren, ist sicherlich ein Grund. Allerdings ist anzumerken, dass an vielen Hochschulstandorten die einzelnen Institute meist weit voneinander entfernt sind und sich nicht alle auf einem Campus befinden. Die Fahrt zu einer anderen Institution wird zu einer Selbstverständlichkeit und zur Routine führen müssen. Aus der Wegstrecke ergibt sich aber dennoch ein weiteres Problem: Aufeinanderfolgende Lehrveranstaltungen an den unterschiedlichen Hochschulen können aufgrund der zeitlich zu bewältigenden Wegstrecke de facto nicht besucht werden.

Das Konzept wird bis zum Start des Masters aktuell in den alten Studienordnungen erprobt, sodass nicht immer die gleiche Studierendengruppe für die zweisemestrigen Tandems zu gewinnen war. Zudem ergaben sich Unsicherheiten seitens der Studierenden einerseits über die Anforderungen im fachwissenschaftlichen und andererseits im fachdidaktischen Anteil, sodass dem Tandem ein höherer Arbeitsaufwand im Vergleich zu herkömmlichen Veranstaltungen attestiert wurde. Die Bear-

beitung eines Themas sowohl unter fachwissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Aspekten wurde von den Studierenden teilweise als Doppelbelastung wahrgenommen. Auch die abschließende Facharbeit mit fachdidaktischer Reflexion zur Relevanz des Themas in der Schule wurde nicht nur als zusätzlicher Arbeitsaufwand, sondern sogar als Einschränkung des wissenschaftlichen Anteils angesehen.

Schließlich ist noch anzumerken, dass das Tandemkonzept ein doppeltes Deputat seitens der Dozierenden über zwei Semester bindet. Hinzu kommt, dass nicht alle Lehramtsstudierenden aus Kapazitätsgründen das Tandem-Modul wählen können, sodass im Bereich der fachdidaktischen Ausbildung zwei Wahlmodule zur Auswahl gestellt werden müssen. Neben dem Tandem besteht die Möglichkeit, das traditionelle Modell bestehend aus zwei Seminaren zu besuchen. In diesem Bereich sollen die Studienseminare auch weiterhin in die Lehrerausbildung integriert bleiben.

AUSBLICK UND TRANSFERTAUGLICHKEIT

Die langfristige Kooperation zwischen der Universität und der Pädagogischen Hochschule am Standort Freiburg wurde bisher erfolgreich eingeleitet. Neben den Tandemveranstaltungen werden bereits für Uni-Studierende Didaktik-Vorlesungen für den Zwei-Hauptfach-Bachelor an der Pädagogischen Hochschule angeboten und für PH-Studierende fachwissenschaftliche Überblickvorlesungen mit Prüfungsoption an der Universität. Zudem werden weitere Kooperationsmöglichkeiten erprobt, um die Stärke der jeweiligen Institution im Sinne einer professionsorientierten Lehrerausbildung optimal und langfristig nutzen zu können.

Grundsätzlich ist eine kohärente Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik an allen Hochschulen denkbar, an denen die Bereitschaft für einen interdisziplinären Austausch vorhanden ist. Grundsätzlich gilt: Die Neukonzeption oder Umgestaltung eines Studienganges ist ein Prozess, der tief in organisatorische, personale und soziale

Strukturen und Abläufe der Hochschulen eingreift. Eine stete, transparente, zielführende Kommunikation mit allen an der Lehrerbildung beteiligten Akteuren ist zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche und nachhaltige Implementierung eines reformierten Studienganges.⁵⁵

ANMKERKUNGEN

(44) Dieser Beitrag entstand auch aus der Beteiligung am Projekt Tandem-Teaching-Integral-TT, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg aus Mitteln des „Gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ vom 01.04.2012–31.12.2016 unter dem Förderkennzeichen 01PL12002 gefördert wurde und vom 01.01.2017–31.12.2020 unter dem Förderkennzeichen 01PL17002 gefördert wird.

(45) Vgl. Thomas Sandkühler, *Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft*, in: *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*, hg. von Michael Sauer u. a., Göttingen 2016, S. 415–433.

(46) Vgl. Anton Haas, *Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern*, in: *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*, hg. von Anne A. Huber, Tübingen 2005, S. 5–19.

(47) Vgl. Thomas Sandkühler, *Vom Master zum Meister? Zur Sozialisation künftiger Geschichtslehrer im Land Berlin*, in: *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven*, hg. von Susanne Popp u. a., Göttingen 2013, S. 167–185, hier S. 180.

(48) Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 3. erw. Aufl., Göttingen 2005, S. 9f.

(49) Vgl. Rohlfes, *Geschichte* (Anm. 5) S. 10.

(50) Vgl. Barbara Korte/Sylvia Paletschek, *Geschichte in populären Medien und Genres: Vom historischen Roman zum Computerspiel*, in: *History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres*, Bielefeld 2009, S. 9 – 60, S. 13.

(41) Jörn Rüsen, *Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III. Formen und Funktionen des historischen Wissens*, Göttingen 1989, S. 80.

(52) Sandkühler, *Vom Master zum Meister* (Anm. 4) S. 183.

(53) Vgl. Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe, hg. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (01.03.2017), S. 6.

(54) Angedacht ist zudem eine Evaluationsstudie, die im Rahmen des BMBF-Projektes als Qualifikationsschrift von Dr. Jessica Kreutz erscheinen wird.

(55) Vgl. Niclas Schaper, HRK Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (01.03.2017), S. 37.

LITERATUR

Anton Haas, Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern, in: Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung, hg. von Anne A. Huber, Tübingen 2005.

Barbara Korte/Sylvia Paletschek, Geschichte in populären Medien und Genres: Vom historischen Roman zum Computerspiel, in: History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres, Bielefeld 2009.

Joachim Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 3. erw. Aufl., Göttingen 2005.

Jörn Rüsen, Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III. Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.

Thomas Sandkühler, Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft, in: Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen, hg. von Michael Sauer u. a., Göttingen 2016.

Thomas Sandkühler, Vom Master zum Meister? Zur Sozialisation künftiger Geschichtslehrer im Land Berlin, in: Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven, hg. von Susanne Popp u. a., Göttingen 2013.

Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe, hg. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf (01.03.2017).

Niclas Schaper, HRK Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (01.03.2017).



FÄCHERVERBINDENDES LERNEN AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN – EIN INTERDISZIPLINÄRES SEMINAR IN DER LEHRERAUSBILDUNG

DR. CLAUDIA BLEI-HOCH, DR. BARBARA KRANZ
TECHNISCHE UNIVERSITÄT (TU) DRESDEN
BEREICH GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

ABSTRACT Der Beitrag fokussiert die Planung und Durchführung sowie die Evaluation eines Seminarangebots, das mit seinem interdisziplinären und integrativen Ansatz zukunftsweisendes Potential für die Lehrerausbildung aufweisen könnte.

Das Seminar **„Das Fach Deutsch im Fächerverbindenden Unterricht an außerschulischen Lernorten“**, das auf der Kooperation der Fachdidaktik Deutsch mit den Erziehungswissenschaften beruhte, eruierte die theoretischen und praktischen Voraussetzungen für die Planung und Durchführung von Fächerverbindendem Unterricht (FvU) an verschiedenen außerschulischen Lernorten. Lehramtsstudierende unterschiedlicher Schularten erlebten in diesem Seminar Teamteaching von Dozentinnen. Sie besuchten gemeinsam verschiedene außerschulische Lernorte, bekamen Einblicke in die theoretischen Grundlagen des FvU und planten anschließend in Projektphasen vernetzten Unterricht an außerschulischen Lernorten. Neue Lernhorizonte, auch außerhalb des Kernfachs Deutsch, eröffneten sich; es fanden Vergleiche und Ergänzungen sowohl zwischen verschiedenen Erkenntniswegen der einzelnen Fachdidaktiken als auch mit der Allgemeinen Didaktik statt.

Reflexionsschleifen und die Evaluation der Lehrveranstaltung zeigten eine Win-Win-Situation. Sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden schätzten die aktiven Diskussionsphasen, die gemeinsamen Planungen und Reflexionen sowie den Besuch außerschulischer Lernorte als sehr bereichernd ein.

ZUM KOOPERATIVEN ARBEITEN IM FACHSEMINAR „DAS FACH DEUTSCH IM FÄCHERVERBINDENDEN UNTERRICHT AN AUßERSCHULISCHEN LERNORTEN“

Das Klassenzimmer zu verlassen sowie Unterricht gemeinsam mit anderen Fachkollegen⁵⁶ zu entwickeln und zu gestalten, stellen besondere Anforderungen an eine neue Lernkultur dar. Lehramtsstudenten müssen auf diese komplexen und anspruchsvollen Herausforderungen vorbereitet werden, schließlich sollen sie sich nicht, wie sie es selbst oft in ihren Praktika erlebt haben, als Einzelkämpfer an der Schule verstehen. Bereits vor mehr als zehn Jahren mussten Gräsel u. a. in ihrer Studie zur Zusammenarbeit in Lehrerkollegien ein geringes Maß an Kooperation zwischen Lehrkräf-

ten an den Schulen konstatieren (2006, S. 205). Es geht also darum, die Studierenden schon im Studium mit Formen kooperativen Arbeitens vertraut zu machen. Dies gelingt am besten durch das eigene Erleben von Kooperationen im Laufe des Lehramtsstudiums. Kooperationen zielen dabei auf gemeinsame Zielsetzungen ab, sind immer interaktiv und kommunikativ und bedürfen des wechselseitigen Vertrauens (ebd., S. 206). Zwischen den Kooperationspartnern besteht in aller Regel eine positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortlichkeiten werden wahrgenommen und es erfolgt ein angemessener Einsatz von sozialen Kompetenzen sowie eine gemeinsame Reflexion der Gruppenprozesse (Koinova-Zöllner; Kranz 2016, S. 58).

Kooperationen in der Lehrerbildung, im Sinne des Miteinander-Lehrens, sind nicht neu und haben besonders im Zusammenhang mit dem FvU an der TU Dresden (TUD) Tradition, denn wer FvU in der Lehre vermitteln will, muss auch selbst kooperieren und Fächer vernetzen. Besonders die Mehrperspektivität von Themen, die den FvU auszeichnet, erfordert von allen Beteiligten nicht allein die „Anwendung von Inhalten, Fragestellungen und Verfahrensweisen verschiedener Fächer (...), sondern auch die „inhaltliche und organisatorische Koordinierung sowie Ergebnissicherung und Bewertung (...) durch die selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer“ (Comeniusinstitut, 2004, S. 3). Seit 2004 erfolgten an der TUD zuerst zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Schulebene (Lehrern) Kooperationen. Später entwickelten die Fachdidaktiken in Zusammenarbeit mit den Bildungswissenschaften im Masterstudiengang Höheres Lehramt an Gymnasien ein spezielles Profilmodul „Fächerverbindendes Unterrichten“.

Daran anknüpfend fand von 2011 bis 2014 das Projekt NaKuP (Naturwissenschaft trifft Kunst – Praxis begeistert) statt, in dem die Fachdidaktiken Physik und Chemie der TUD mit den Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD) gemeinsam forschten und lehrten (Niethammer u. a., 2013). Zeitweise waren bei der Vorbereitung, Umsetzung und Auswertung der Lehrveranstaltungen zu diesem Projekt bis zu neun Experten aus fachwissenschaftlichem, bildungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Kontext tätig. Durch die hohe Anzahl der Lehrkräfte und ihrer unterschiedlichen Kontexte war es nicht immer einfach, Inhalte und Zielvorstellungen miteinander zu koordinieren und abzustimmen.

Aus dem Projekt NaKuP heraus entwickelten zwei Dozentinnen das o. g. interdisziplinäre Seminar, welches auf der Kooperation der Fachdidaktik Deutsch mit der Allgemeinen Didaktik beruhte und die theoretischen und praktischen Voraussetzungen für die Planung und Durchführung von FvU an außerschulischen Lernorten eruierte. Die Relevanz außerschulischer Lernorte für die Erarbeitung fächerverbindender Lehr- und Lernkonzepte konnte in jüngerer Zeit schon durch verschiedene Publikationen belegt und gestützt werden (Messmer, K. u. a., 2011; Brovelli u. a., 2014; Brovelli u. a., 2016). Darauf aufbauend und die eigenen Fachperspektiven und Erfahrungen berücksichtigend, wurde ein eigenes Seminarkonzept erarbeitet, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

Von Beginn an verstanden sich die Dozentinnen als ein Team, sie berieten gemeinsam, vermittelten sich gegenseitig Expertenwissen und erweiterten ihr Methodenrepertoire. Allgemeindidakti-

sche Methoden, die sich für viele Fächer eignen, z. B. Methoden des Kooperativen Lernens sowie spezielle fachdidaktische Methoden, hier zum sprachproduktiven Umgang mit Texten und kreative Methoden zur Arbeit an außerschulischen Lernorten wechselten sich ab. Die Seminarsitzungen selbst erfolgten im Teamteaching, d. h. es wurde zu zweit gelehrt, wobei sich die Dozentinnen im Präsentieren von neuem Lehrstoff sowie im Moderieren von Diskussionen abwechselten. Damit verbunden war auch ein kontinuierlicher Perspektivwechsel zwischen Experten und Laien. Das Bemühen um gemeinsame Leistung und gegenseitige Unterstützung (Koinova-Zöllner; Kranz 2016, S. 64) prägte die Zusammenarbeit der Dozentinnen, denn es ging nicht allein nur um den Austausch von Informationen und Materialien oder eine arbeitsteilige Planung der Seminarsitzung. Vielmehr wurde eine kokonstruktive Zusammenarbeit angestrebt, d. h. die Lehrenden arbeiteten zu bestimmten Inhalten gemeinsam und entwickelten in diesem Prozess gemeinsame Standards für ihre Lehre (Fussangel; Grässel, 2011). Da diese kokonstruktive Kooperationsform einen hohen reflexiven Anteil erfordert und im Vergleich zu den anderen Formen mehr Zeit und gegenseitiges Vertrauen bedarf, muss das individuelle Wissen der Lehrenden aufeinander bezogen (kokonstruiert) werden (ebd., S. 672). In diesem Prozess wird zum einen Wissen erworben und zum anderen werden gemeinsame Problemlösungen entwickelt (Gräsel u. a. 2006, S. 210 f.). Diese Form der Zusammenarbeit, die natürlich auch die eigene Autonomie jeder Dozentin einschränkte, entwickelte sich über einen längeren Zeitraum und zwar freiwillig, weil die Potentiale der gemeinsamen Arbeit für beide Seiten ersichtlich wurden.

ZU RAHMENBEDINGUNGEN UND UMSETZUNG DES SEMINARS

Das Seminar aus dem Wahlpflichtbereich (Ergänzungsstudien im Lehramt) fand wöchentlich im Block (2 Doppelstunden hintereinander) statt. Die Teilnehmer hatten unterschiedliche Fachkombinationen und konnten dadurch verschiedene Fachperspektiven in die gemeinsame Planung von FvU einbringen. Dabei wechselten Theoriesitzungen an der Universität mit dem Besuch von vier Lernorten in Dresden (Militärhistorisches Museum, Galerie Neue Meister und Skulpturensammlung im Albertinum, Stadtmuseum, Pulvermühlenpark) ab.

Wenngleich der Seminartitel eine fachdidaktische Fokussierung auf das Fach Deutsch aufweist, ging es vordergründig nicht ausschließlich um die Bearbeitung sprachlicher und/oder literarischer Fragestellungen. Vielmehr stand unter Berücksichtigung der jeweiligen fachwissenschaftlichen Perspektive die *gemeinsame* Annäherung an fächerverbindende Lehr- und Lernkonzepte an außerschulischen Lernorten im Vordergrund. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde zunächst nach einer interdisziplinären Schnittstelle zwischen der Fachdidaktik Deutsch und den Bildungswissenschaften gesucht. Dabei erwiesen sich das Konzept ästhetischer Bildung einerseits (Vorst u. a., 2008) und die epochaltypischen Schlüsselprobleme nach Klafki (1996) andererseits als tragende Stützen der Seminarkonzeption.

Ästhetische Bildung werde, so Spinner (2008), als ein Anspruch verstanden, der an alle Fächer zu stellen sei (ebd., S. 9). Zudem biete dafür die gegenwärtige Theoriebildung in der philosophischen Ästhetik und die erziehungswissenschaftliche und

Termin	Thema	Bemerkungen (inkl. Außerschulischer Lernort)
5.4.	Einführung im Lernort 1 Schwerpunkt: Wahrnehmen – Erkunden – Aneignen	Albertinum Führung und Erkundungen
12.4.	Außerschulische Lernorte im pädagogischen und didaktischen Kontext	Verknüpfung von Theorie und Praxis allgemein- und fachdidaktische Perspektive (insb. Deutsch) Hinweise zum Werkstattbuch
19.4.	Lernort 2 Schwerpunkt: Erkunden lernortspezifischer Objektpräsentationen	Militärhistorisches Museum Führung in 2 Gruppen
26.4.	Wesen und Funktion von FvU	Verweis auf Sächsischen Lehrplan
3.5	FvU an außerschulischen Lernorten	Aufgabenstellung + Erwartungsbild für Prüfungsleistungen, u. a.: – Werkstattbuch – Präsentation einer selbst entwickelten fächerverbindenden Unterrichtseinheit (Gruppenarbeit)
10.5.	Lernort 3 Schwerpunkt: performative Zugänge finden und gestalten	Pulvermühlenpark Führung durch Landschaftsarchitektin
24.5.	Formulieren von Lernaufgaben Bewertung von Lernleistungen im FvU	Bildung der Planungsgruppen für FvU
31.5.	Lernort 4	Stadtmuseum Führung

Tab. 1: Ausschnitt aus dem Seminarablaufplan (Sommersemester 2016)

fachdidaktische Diskussion den Hintergrund, weil rezeptive und produktive ästhetische Erfahrungen fachübergreifend als Teil der allgemeinen Bildung zu verstehen seien (ebd., S. 9). Spinner, selbst aus der Fachdidaktik Deutsch kommend, entwickelt in seinen Ausführungen ein Konzept ästhetischer Bildung, dessen zwölf Thesen zum Leitmedium des didaktisch-methodischen Handelns im Seminar wurden. Zu den dabei zur Sprache kommenden Perspektiven ästhetischer Bildung gehören beispielsweise, um nur einige zu nennen: die sinnliche Wahrnehmung, die ästhetische Zeit-Erfahrung, das Verfremden des Gewohnten, die Offenheit für kulturelle Vielfalt sowie die Identitätsbildung oder das ästhetische Verhältnis zur Welt (ebd., S.9-23). Auf der Grundlage dieses Ansatzes fertigten die Studenten u. a. ihre Werkstattbücher an (vgl. Abb. 1–Abb. 4). Auch Klafki (1996) vertritt die Auffassung, dass die Allgemeinbildung „Bildung im Medium des Allgemeinen“ nicht nur kognitive Ansprüche zu stellen habe (ebd., S. 65). „Es geht dabei“, so Klafki, „nicht nur um Einsichten und intellektuelle Fähigkeiten, sondern durchaus immer auch darum, *emotionale* Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren und die *moralische* und *politische Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit* anzusprechen“ (ebd., S. 65, Herv. i. Orig). Fragen alternativer Lebensformen, die Problematik von sozialer Ungleichheit oder die Friedensproblematik, um einige exemplarisch aufzuführen, bedürfen Klafki zufolge keiner alleinigen Auseinandersetzung auf der kognitiven Ebene, sondern müssen in ihrer Bedeutsamkeit für uns und ihrem Handlungsanspruch an uns und demzufolge unter Berücksichtigung der Interessensperspektive des Einzelnen betrachtet werden (ebd., S.

65 f., Herv. i. Orig). Ergänzt um diese epochaltypischen Schlüsselprobleme Klafkis (ebd.) ergab sich folglich ein multiperspektivischer Ansatz, der gerade mit Blick auf die unterschiedlichen Fächerkombinationen den teilnehmenden 20 Studierenden ermöglichte, fächerverbindende Lehr- und Lernkonzeptionen an außerschulischen Lernorten zu entwickeln, die *nicht* in der Enge fachwissenschaftlicher Unterschiede verhaftet blieben, sondern das gemeinsame *Ganze* im Blick hatten.

Auf der methodischen Ebene der Seminarplanung und -gestaltung bedeutete das nun, ebendiesen Ansatz auch bei den Erkundungen der Lernorte erfahrbar zu machen und z. B. in einem Werkstattbuch zu dokumentieren. Statt vordergründiger Wissensvermittlung stand das (er-)forschende Erkunden der Lernorte im Mittelpunkt.

Dem Werkstattbuch kam dabei die Funktion zu, dass der eigene Lernprozess in Form eines erweiterten Lerntagebuches, welches auch das Archivieren von Beobachtungen und Erkenntnissen sowie das Präsentieren von Lernprodukten beinhaltete, kreativ aufgearbeitet und reflektiert werden konnte.

Die nachfolgende Abbildung macht die Ergebnisse einer Erkundung in der Galerie Neue Meister im Albertinum anschaulich.

Aufgabenstellungen, die das sinnliche Erleben von Ausstellungsräumen oder -objekten bzw. die Versprachlichungen ästhetisch gesammelter Wahrnehmungen zum Thema hatten, bildeten häufig den ersten Zugang zu den unterschiedlichen Lernorten. So mussten die Seminarteilnehmer z. B. im

Stadtmuseum ein Ausstellungsobjekt ihrer Wahl zielgerichtet auswählen und dokumentieren. Im Vordergrund stand dabei ausschließlich das eigene sinnesbezogene Erkunden, das in den meisten Fällen weniger von der historischen Kontextualisierung als vielmehr von dem ästhetischen Charakter des Ausstellungsobjektes geleitet wurde. Aufgabenstellungen, die das sinnliche Erleben von Ausstellungsräumen oder -objekten bzw. die Versprachlichungen ästhetisch gesammelter Wahr-

nehmungen zum Thema hatten, bildeten häufig den ersten Zugang zu den unterschiedlichen Lernorten. So mussten die Seminarteilnehmer z. B. im Stadtmuseum ein Ausstellungsobjekt ihrer Wahl zielgerichtet auswählen und dokumentieren. Im Vordergrund stand dabei ausschließlich das eigene sinnesbezogene Erkunden, das in den meisten Fällen weniger von der historischen Kontextualisierung als vielmehr von dem ästhetischen Charakter des Ausstellungsobjektes gelei-

PRÄSENTATION DER KUNSTWERKE

- wenn man hineinkommt, schaut einen gleich eine Figur an.
- man kann um alle Statuen herum gehen
- kein vorgeschriebener Weg
- hell - dunkel - Kontrast
- Gemälde hängen sehr hoch
- Zusammenhang der Statuen, da verschiedene Künstler?
→ nie Stillleben, sondern stets Abbilder von Personen
- drei Statuen in Vitrinen → etwas Besonderes?
- Luther, Goethe, Schiller, Mendelssohn-Bartholdy
- man kann um alle Statuen herum gehen
- großer Abstand zwischen Statuen
→ viel Aufmerksamkeit für jede einzelne

ERSTBEGEGNUNG

Klingersaal:

- einziger Raum, der historisch in der gleichen Farbgebung hergerichtet wurde
- einziger Raum, der über keine Klimaanlage verfügt
→ man merkt den Unterschied zu den klimatisierten Räumen; die Situation wird dadurch bedrückend
→ man kann sich in die Zeit hineinversetzen

GESTALTUNG DER AUSSTELLUNGSRÄUME

- im Vergleich zum Eingangsbereich eher düster
- Marmorwände passend zu (einigen) Statuen
- überschaubar, klare Struktur, ausgewählte Exponate
- imposant, beeindruckender als Skulpturen
- hell, freundlich
- Mosaik in Mitte (unabhängig von Skulpturen)
- man sieht schon vom Eingang aus ein großes Modell an der hintersten Wand

BESUCHER

- zwei Besucherinnen diskutieren über das Gemälde „Die Muse“
- Exponate wirken auf mich freundlicher durch weißen Marmor

Das Albertinum als Lernort, der der Kommunikation bedarf.

Abb. 1: Werkstattbuch – Erkundung im Albertinum (erstellt von F. P., Master Höheres Lehramt an Gymnasien, Ethik/Englisch)

Seminaraufgabe

► Wählen Sie sich einen Beobachtungsgegenstand aus, sammeln Sie Informationen zu diesem, lassen Sie ein Foto von diesem Gegenstand machen und skizzieren Sie ihn gegebenenfalls.
→ kein offener Zugang (wie im Albertinum), sondern pragmatischer Zugang: konkret nach einem Objekt fokussiert suchen und weniger den generellen Eindruck wahrnehmen

AUTOMATEN DOSCHEN

Um 1900; Eisenblech
Der Bedarf der breit gefächerten Dresdner Lebens- und Genussmittelindustrie zog die Entwicklung der Verpackungs-, Reklame- und Verkaufsautomatenindustrie und der zugehörigen Maschinenfabriken nach sich. Jordan & Timaeus und Otto Rieger zählten zu den führenden Unternehmen ihrer Branche. Um 1890 begann auch der Verkauf per Automat, aus dem beispielsweise solche Bonbondöschchen gezogen werden konnten.

erste Assoziation:
Einfluss der Werbeindustrie

grobe Form eines Schmetterlings

ca. 10 cm

ca. 6 cm

ca. 1,5 cm

26

Abb. 2: Werkstattbuch – Aufgabenstellung im Stadtmuseum Dresden (erstellt von F. P., Master Höheres Lehramt an Gymnasien, Ethik/Englisch)

tet wurde. An manchen Lernorten, wie zum Beispiel dem Militärgeschichtlichen Museum bzw. dem Stadtmuseum waren bzw. sind die von Spinner eingeforderten ästhetischen Perspektiven schon integraler Bestandteil der kuratorischen Planung und Gestaltung der Ausstellungen geworden. Erfahrungsräume, die in ganz besonderem Maße auf die Interaktion mit den Besuchern angelegt sind, fanden sich in diesen Museen häufig. An allen

Lernorten konnten jeweils auch museumspädagogische Mitarbeiter gewonnen werden, die im Nachklang der ersten Erfahrungen bereits vor Ort (und damit häufig vor den „Originalen“) mit den Studierenden erste fächerverbindende Ansätze erkundeten, diskutierten und sie auch später bei deren Ausarbeitung unterstützten. Insofern muss neben der Kooperation auf universitärer Ebene noch die mit den Vertretern der außerschulischen

Lernorte ergänzt werden. Im Vergleich zu den in aller Regel schon didaktisierten Lernorten, wie den Museen, kam der Besuch des Landschaftsparks Pulvermühle, begleitet durch die an der Planung beteiligte Landschaftsarchitektin, dem

didaktischen Konzept ästhetischer Bildung besonders nah. Hier „unter freiem Himmel“, zwischen Industrie- und Landschaftsraum gelegen, waren die Erfahrungen zu und Verknüpfungen mit relevanten fachwissenschaftlichen Perspektiven

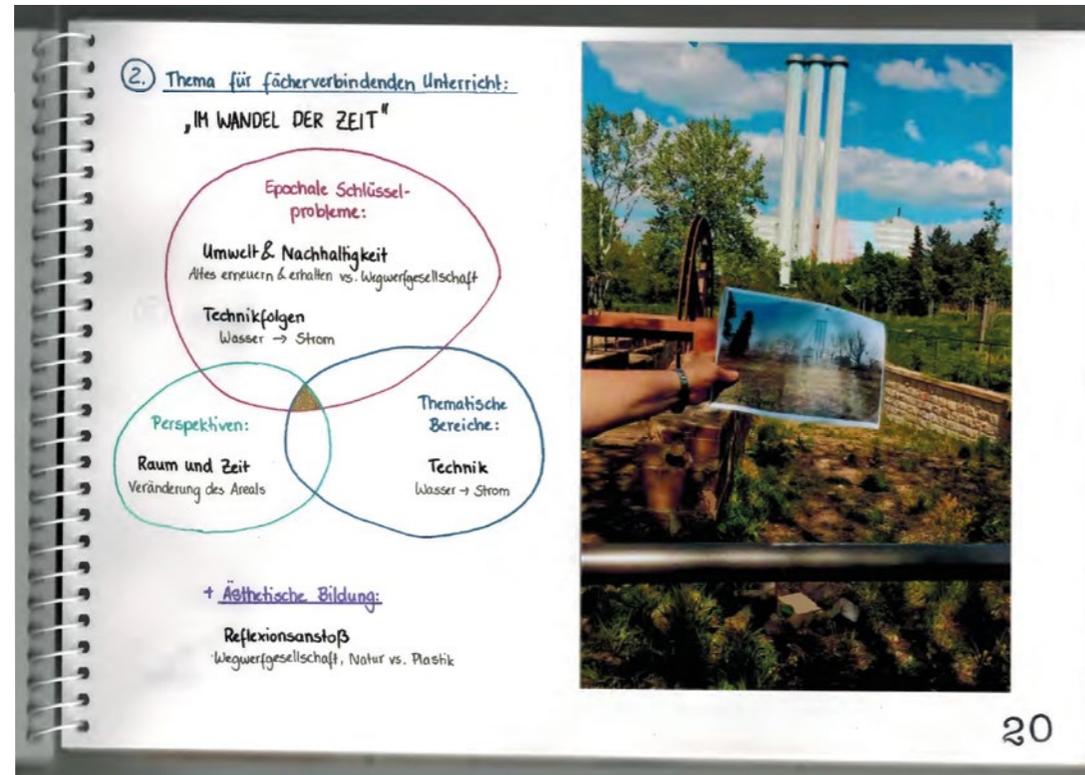


Abb. 3: Fotocollage – Der Pulvermühlenpark in Dresden (erstellt von L. F., Staatsexamen Höheres Lehramt an Gymnasien, Deutsch/Kunst)

besonders unmittelbar und vielfältig. Um sich mit diesem Lernort intensiver performativ auseinanderzusetzen, wurden die Studierenden angeregt, eine Fotocollage zu erstellen. Die Besuche der

außerschulischen Lernorte waren jedoch nicht allein auf das ästhetische Erlebnis ausgerichtet. Vielmehr stellten die Besuche in aller Regel eine Kombination aus einem eigenständigen und

weitgehend zweckfreien Erfahren des Lernortes sowie einer jeweils konkret seminarbezogenen Aufgabe dar, die die Spezifik des Lernortes einerseits und den Arbeitsstand im Seminar andererseits berücksichtigte. Denn jedem Lernortbesuch schloss sich ein Theorieseminar an, welches die Grundlage für Reflexion und Systematisierung der gewonnenen Erfahrungen und Eindrücke bildete. Auf diese Weise konnte die Erarbeitung von

Wesen und Funktion fächerverbindenden Unterrichts und außerschulischer Lernorte mit der Planung von FvU an außerschulischen Lernorten unter Einbeziehung eigener Erfahrungen verknüpft dargestellt und diskutiert werden. Ausgewählte mehrperspektivische Themen, die über die Fachgrenzen einzelner Fächer hinausgingen und sich aus dem Besuch unterschiedlicher Lernorte ergaben, wurden in Beziehung zu den von Klafki



Abb. 4: Werkstattbuch – Der Pulvermühlenpark als Beispiel für den Wandel der Zeit (erstellt von F. P., Master Höheres Lehramt an Gymnasien, Ethik/Englisch)

vorgegebenen Schlüsselproblemen (z. B. Pulvermühlentpark, Umwelt und Nachhaltigkeit, Wandel der Zeit) und den Perspektiven und thematischen Bereichen des Sächsischen Lehrplans (Comeniusinstitut, 2004, S. 6) gesetzt. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Perspektiven, Bereiche sowie der Schlüsselprobleme gelang den Studierenden recht gut, wie die nachfolgende Abbildung zeigt. Diese Seminarstruktur, die jeweils von den subjektiven Erfahrungen und Interessen der Studenten ausging, sie anschließend fachwissenschaftlich fundierte und reflektierte und darüber hinaus vielfältige und auf die jeweilige Spezifik des Lernortes abgestimmte methodische Zugänge vorstellte und erprobte, fand, wie die Evaluation des Seminars zeigte, bei den Studierenden großen Anklang. Auf die Frage, was ihnen an dem Seminar besonders gefallen hat, wurden wiederholt die Vielfältigkeit der Lernorte und die methodischen Herangehensweisen mit Praxisorientierung genannt. Möglicherweise haben diese Aspekte auch dazu geführt, dass ausgesprochen kreative Seminararbeiten in Gestalt von Werkstattbüchern, Kurzfilmen und Blogbeiträgen entstanden, die sonst im universitären Kontext Seltenheitswert besitzen.

FAZIT UND AUSBLICK

Rückblickend können die gewonnenen Erfahrungen wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die theoriegeleitete Gestaltung des Seminars auf der Grundlage der epochaltypischen Schlüsselprobleme (Klafki, 1996) und dem Konzept ästhetischer Bildung (Spinner, 2008) erwies sich als hilfreich für die Erarbeitung von Didaktisierungsvorschlägen für fächerverbindendes Lernen an außerschulischen Lernorten.

2. Planung von FvU kann auf die Grundlagen der Allgemeinen Didaktik zurückgreifen, muss aber mit den jeweiligen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Besonderheiten verknüpft werden. Das mag zunächst wie ein Allgemeinplatz klingen, ist aber im hochschuldidaktischen Kontext selten praktisch umgesetzt. Nach wie vor werden von den Studierenden die studienorganisatorischen Rahmungen von Fach- und Bildungswissenschaften sowie Fachdidaktiken als losgelöst voneinander wahrgenommen.
3. Das eigene und intensive Erleben eines außerschulischen Lernortes ist für die Planung von FvU an außerschulischen Lernorten eine unabdingbare Voraussetzung. Nur die genaue und differenzierte Kenntnis der Lernort vorhandenen Objekte (z. B. im Museum) bzw. der Spezifik einer Lernlandschaft (z. B. Park) hilft, deren fächerverbindendes Potential zu erkennen und zu nutzen.
4. Fächerverbindende Fragestellungen bedürfen einer intrinsischen Motivation, können also nicht von außen in den Lernenden impliziert werden. Eine Befragung der Studenten zum Seminarbeginn belegte ein starkes Erkenntnisinteresse an dem Seminarthema, gleichwohl die Mehrzahl der teilnehmenden Studierenden kurz vor dem Examen stand und kaum noch Leistungspunkte benötigte, hatten sie sich für dieses Seminar eingeschrieben.
5. Durch Einbeziehung von fächerverbindenden Aufgabenstellungen (Beispiel siehe Abb. 2), dem Entwurf erster Planungsskizzen und der Reflexion der Lernortbesuche in Beziehung zu

dem erarbeiteten theoretischen Grundwissen in Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bekommen Studierende größere Sicherheit im vernetzten Planen und Handeln. Diese Erkenntnis wurde durch den Einsatz von Methoden des Erforschenden Lernens sowie der ästhetischen Forschung noch unterstützt.

6. Die Bereitschaft zur gemeinsamen Unterrichtsplanung steigt, wenn die Seminarteilnehmer positive Erfahrungen zur Teamarbeit gemacht haben, sie erfuhren in diesem Seminar bereits „selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer“ (Comeniusinstitut, 2004, S. 3).
7. Die Lehr-Lernkultur im Sinne von „Shift from teaching to learning“ (u. a. Berkemeyer; Schneider, 2009, S. 123) ließ sich im Seminar sehr gut umsetzen, da die Studierenden in Kleingruppen FvU planen mussten. Gemeinsames Lernen gelang durch das Kooperieren von Lehrenden und Lernenden besonders intensiv. Sowohl die Dozentinnen als auch die Studierenden traten unter- sowie miteinander in Dialog über unterschiedliches fachliches, fachdidaktisches und berufspraktisches Wissen und entwickelten gemeinsam Unterricht unter Einbeziehung besuchter Lernorte. Die Lehrenden waren hier eher Moderatoren und verstanden sich als Lernprozessbegleitende, d. h. die Studierenden konnten zum gewählten Lernort selbst Schwerpunkte setzen, Lerninhalte und Methoden aussuchen, Aufgabenstellungen für Schüler entwickeln, Präsentationen vorbereiten und umsetzen. Jedes Gruppenmitglied wurde zum Ideengeber und -finder. Hier waren manchmal auch die Studierenden die Fachexperten, die ihr

Wissen aus ihren Fächern und Fachdidaktiken nicht nur in die Gruppenarbeit einbrachten, sondern auch den Dozentinnen Neues vermittelten. Die Lerngruppe sowie einzelne Gruppenmitglieder wurden so zu Co-Lehrenden (vgl. Böss-Ostendorff; Senf 2010, S. 155). Abbildung 5 versucht, diese Erfahrung im Modell anschaulich zu machen.

Im Sommersemester 2017 fand das Seminar nun zum dritten Mal statt. Die folgenden Aspekte sollen verdeutlichen, dass auch für die Lehrenden der Prozess der Seminargestaltung und -konzeption zum fächerverbindenden Unterricht an außerschulischen Lernorten nicht abgeschlossen ist.

1. Auf der konzeptionellen Ebene wurden die Bezugsquellen zu Klafki (1996) und Spinner (2008) beibehalten, aber um eine bewusstere Schärfung des Blicks auf die jeweiligen Inhalte der Fachwissenschaften und -didaktiken sowie der Bildungswissenschaften erweitert. Hintergrund war das Anliegen, Wesen und Funktion von FvU an außerschulischen Lernorten für die Studierenden stärker als bisher geschehen mit den aktuellen Debatten um Wissenskulturen bzw. Kulturalität des Wissens und deren Folgen für Lehr- und Lernprozesse verständlich zu machen.
2. Auf der Ebene der Zusammenarbeit mit den außerschulischen Lernorten erleichterten mittlerweile abgeschlossene Kooperationsvereinbarungen die Organisation und Absprache der Lernortbesuche. Sie waren/sind ein Ergebnis der Beteiligung der Fachdidaktik Deutsch an dem Projekt TUD Sylber „Synergetische Lehrerbildung in exzellentem Rahmen“. Dieses, vom

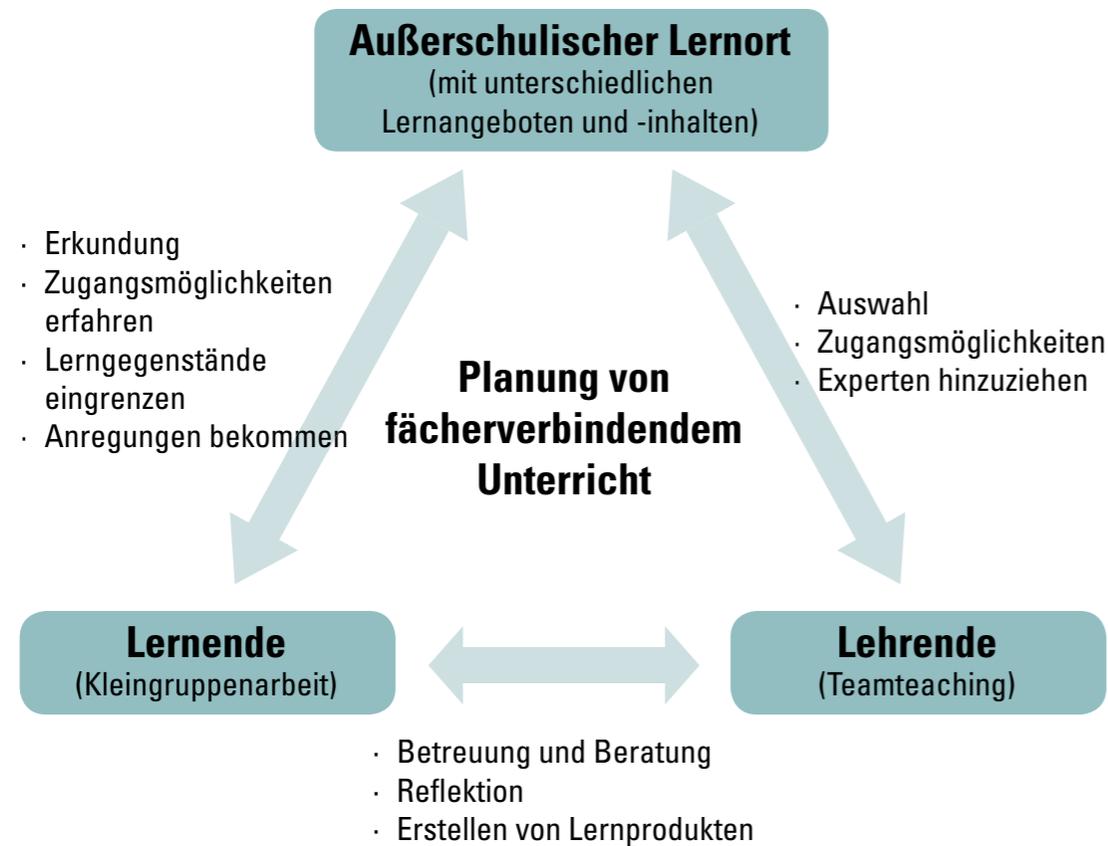


Abb 5: Trias von Lernenden, Lehrenden und Lernort (erstellt von B. K., Dozentin)

Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2016 geförderte, Projekt wendet sich im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der institutionellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Lehrerbildung an der TUD zu. Verschiedene Einzelvorhaben widmen sich drei miteinander verschränkten Schwerpunkten von Organisationsentwicklung, Qualitätsverbesserung und Regionaler Vernetzung. Die Entwicklung fächerverbindender Lehr- und Lernkonzepte an außerschulischen Lernorten stellt dabei den thematischen Schwerpunkt eines Einzelvorhabens dar, in das neben der Fachdidaktik Deutsch auch die Fachdidaktiken Physik, Mathematik, Chemie und Geschichte involviert sind (Näheres dazu: <https://tu-dresden.de/zlsb/tud-sylber> [16.06.2017]).

3. Hinsichtlich des Praxisbezuges sucht das Seminar in Zukunft noch verstärkt nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten der Planungen an Kooperationsschulen. Es besteht die Hoffnung, durch die Verknüpfung theoretischer Erarbeitungen von Lehr- und Lernkonzepten mit praktischen Erprobungen eine höhere Qualität der Reflexion (fach-)didaktischer Entscheidungen bei den Studierenden zu entwickeln.
4. Schließlich und daran anknüpfend soll auch die theoretische Auseinandersetzung mit den Themenfeldern des Seminars durch die Bearbeitung im Rahmen von Staatsexamens- oder/und Masterarbeiten weiter ausgebaut werden.

ANMERKUNGEN

(56) Aus Lesbarkeits- und Platzgründen wird in dieser Publikation das generische Maskulinum bevorzugt verwendet. Es schließt hier weibliche Personen mit ein.

LITERATUR:

Berkemeyer, N. & Schneider, R. (2009). Lehrerbildung in der Wissenschaft. In: Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hg.). Wandel der Lehr- und Lernkulturen (S. 121–147). Bielefeld: W.Bertelsmann.

Böss-Ostendorff, A. & Senf, H. (2010). Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach. Opladen: Budrich.

Brovelli, D., Fuchs, K., Rempfler, A. & Sommer Häller, B. (Hrsg.). (2014). Außerschulische Lernorte – Impulse aus der Praxis. Münster/Wien/Zürich: LIT.

Brovelli, D., Fuchs, K., Rempfler, A. & Sommer Häller, B. (Hrsg.). (2016). Museen und Ausstellungen als Außerschulische Lernorte. Münster/Wien/Zürich: LIT.

Comeniusinstitut (2004). Reform der sächsischen Lehrpläne. Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht. Verfügbar unter http://www.sn.schule.de/~nw/tc/files/bg_lp_fachuebergreifender_und_faecherverbindender_unterricht.pdf [18.04.2017]

Fussangel, K. & Grässel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 667–682). Münster: Waxmann.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 205–219.

Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Koinova-Zöllner, J. & Kranz, B. (2016). Ist Kooperation lehrbar? Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg), 7(2), S. 54–74.

Messmer, K., Niederhäusern, R. von, Rempfler, A. & Wilhelm, M. (Hrsg.). 2011). Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Münster/Wien/Zürich: LIT.

Niethammer, M., Pospiech, G. & Museumspädagogik der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (Hrsg.). (2013). Naturwissenschaft und Kunst. Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts. Münster: Waxmann.

TUD-Sylber-Projekt „Lerlandschaft Sachsen – Lernen attraktiv gestalten durch außerschulische Lernorte“. Verfügbar unter <https://tu-dresden.de/zlsb/tud-sylber/test/schwerpunkt-regionale-vernetzung/tud-sylber-einzeltvorhaben-5-1-lerlandschaft-sachsen-lernen-attraktiv-gestalten-durch-ausserschulische-lernorte> [16.06.2017].

Spinner, K. H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, C., Grosser, S., Eckhardt, J. & Burrichter, R. (Hrsg.). Ästhetisches Lernen (S. 9–23). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Vorst, C., Grosser, S., Eckhardt, J. & Burrichter, R. (Hrsg.). (2008). Ästhetisches Lernen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.



EIN E-PORTFOLIO IN DER ERSTEN PHASE DER LEHRER*INNENBILDUNG – ZUR GESTALTUNG VON SCHNITTSTELLEN ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

GEORGIA GÖDECKE
UNIVERSITÄT BREMEN
DIDAKTIK DER ROMANISCHEN SPRACHEN

ABSTRACT Derzeit gibt es kaum eine Hochschule, die nicht ein Portfolio in der Lehrerbildung⁵⁷ verankert hat oder dies zumindest in Erwägung zieht. Prinzipiell und institutionell geht es vor allem darum, Theorie und Praxis zusammenzubringen, indem Erfahrungen aus der Schulpraxis mit dem Studium in Beziehung gesetzt werden. Allerdings fehlt es oftmals an geeigneten Lerngelegenheiten, die einer sinnvollen Verzahnung von Theorie und Praxis dienlich sind und gleichzeitig den Aufbau von vernetztem Wissen fördern. Durch ein innovatives e-Portfolio-Konzept an der Universität Bremen soll es Studierenden zukünftig gelingen, zentrale Schnittstellen zwischen Wissenserwerb und Praxiserfahrungen zu erkennen, kritisch zu reflektieren und für ihr eigenes professionelles Handeln produktiv nutzbar zu machen.

DAS PROJEKT „SCHNITTSTELLEN GESTALTEN“ – STUDIERENDE ALS REFLECTIVE PRACTITIONER

Das BMBF-geförderte Projekt „Schnittstellen gestalten“ an der Universität Bremen setzt auf die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte als reflective practitioner (Schön, 1983), die im Sinne eines Professionalisierungsprozesses Theoriewissen und Handlungen in der Praxis kontinuierlich reflektieren (BMBF, 2016). Vor diesem Hintergrund wurden vier Teilprojekte konzipiert, die schwerpunktmäßig in der ersten Phase der Lehrerbildung ansetzen (vgl. Abb. 1).

Das Teilprojekt 1 „Forschungswerkstatt integriert“ zielt durch das phasenübergreifende Angebot „Research in Education“ auf den systematischen Auf- und Ausbau von Kompetenzen

Forschenden Lernens und Studierens. Ähnlich wie das erste Teilprojekt setzen auch die „Studien-Praxis-Projekte“ (3) auf Forschendes Lernen, denn hier geht es um forschungsbasierte Projekte zu aktuell relevanten Fragestellungen, die in Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften entwickelt werden. „Spotlights Lehre“ hingegen nimmt eine enge Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Blick und zielt darauf ab, Lehrstrategien und Konzepte zur Verzahnung der beiden Disziplinen zu entwickeln (ZfL Bremen, 2017). In dem Teilprojekt 2, das in den folgenden Ausführungen ins Zentrum rückt, entsteht ein e-Portfolio, welches unter dem Leitbild einer reflexionsorientierten Lehrerbildung

Studierende zu einer systematischen Steuerung und Reflexion der eigenen Lernprozesse befähigen soll.

Die erfolgreiche Umsetzung des Projektverbunds „Schnittstellen gestalten“ wird gefördert durch das am Zentrum für Lehrerbildung angesiedelte Kolleg „Reflective Practice“. Dieses Kolleg setzt sich aus allen am Projekt Beteiligten zusammen und fördert den Austausch untereinander und be-

gleitet das Projekt während der gesamten Laufzeit in theoretischen und methodischen Fragen. Im Rahmen regelmäßig stattfindender Workshops wird insbesondere das projektspezifische Leitbild eines reflektierten Praktikers in den regelmäßigen Treffen immer wieder aufgegriffen und auch mit eingeladenen internationalen Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftlern diskutiert.⁵⁸ Darüber hinaus tauschen sich die Teilprojekte fortlaufend über ihre jeweiligen Arbeitsstände aus.

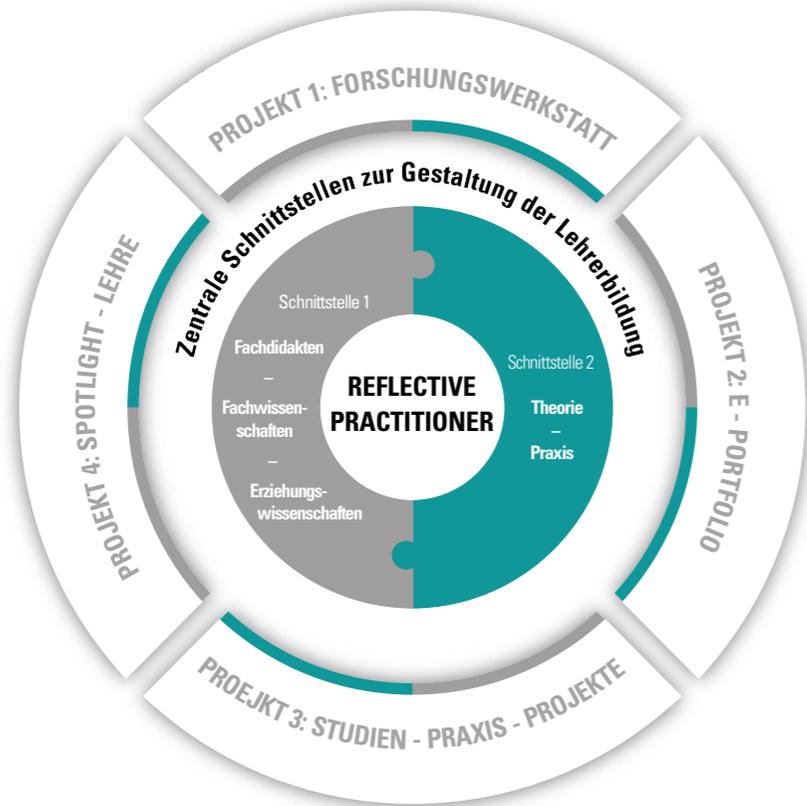


Abb. 1: Projekt „Schnittstellen gestalten“, (ZfL Bremen, 2017)

DAS E-PORTFOLIO-KONZEPT DER UNIVERSITÄT BREMEN

Das lehrerbildende Studium an der Universität Bremen bietet den Studierenden eine Reihe an Praxisphasen unterschiedlicher Länge in Bremer Schulen, die im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen vor- und nachbereitet werden. Ziel ist es, das spätere Berufsfeld zu erkunden sowie die erworbene Professionskompetenz zu entfalten und zu reflektieren. Bislang erstellen die Studierenden zur Aufarbeitung dieser Praxisphasen für jede einzelne Fachdisziplin sowie für die Erziehungswissenschaften ein separates Portfolio mit jeweils sehr spezifischen, nicht aufeinander abgestimmten Anforderungen. Reflexionen und Rückmeldungen aus den Praktika werden daher bislang nur wenig aufeinander aufbauend und kaum interdisziplinär in den gesamten Studienverlauf mit einbezogen. Zudem bleibt weitgehend undurchsichtig, inwieweit es im Rahmen der praktischen Studienanteile überhaupt möglich gemacht wird, Praxiserfahrungen wissenschaftlich-reflexiv aufzuarbeiten.

Das zu entwickelnde e-Portfolio, an dessen Konzeption Fachdidaktiker aus unterschiedlichen Bereichen sowie Erziehungswissenschaftler beteiligt sind, soll vor diesem Hintergrund die universitäre Begleitung und die Praxisphasen noch stärker als bisher miteinander vernetzen, damit sich bei den Studierenden eine professionelle, reflexionsbasierte Handlungskompetenz (reflective practitioner) bestmöglich ausbilden kann.

Wie lässt sich dieses Vorhaben konkret umsetzen? Anhand des e-Portfolios sollen die curricu-

lare und didaktische Qualität der schulpraktischen Studien in den Blick genommen werden, dazu gehören u.a.:

- eine verstärkte Vernetzung zwischen den Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften,
- eine verstärkte Verknüpfung der schulpraktischen Studien untereinander,
- eine intensivere Betreuung der Studierenden,
- eine differenzierte Bereitstellung von theoretischen und praxisgeleiteten Lerngelegenheiten,
- eine Verknüpfung zwischen e-Portfolioarbeit und den universitären Begleitveranstaltungen,
- eine engere Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule.

Zukünftig sollen Studierende dazu ein e-Portfolio bearbeiten, welches auf eine systematische Vernetzung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven setzt. Die an die Praxisphasen gekoppelten Aufgabenformate werden vor der Folie des Themas „Umgang mit Heterogenität“ fachübergreifende und fachspezifische Anteile miteinander in Beziehung setzen und eine Vielzahl an Reflexionsgelegenheiten einräumen. Durch die digitale Form des Portfolios soll orts- und zeitunabhängiges Bearbeiten zusätzlich unterstützt werden. Abbildung 2 zeigt den Aufbau des e-Portfolios, welches aus drei Säulen besteht: dem fachspezifischen Teil (Fach 1 und Fach 2), dem fachübergreifenden Teil, welcher durch die Erziehungswissenschaften gestaltet wird, und der Sammelmappe. Verknüpfungen zwischen den einzelnen Säulen ergeben sich hauptsächlich auf den Ebenen Heterogenität und Reflexion. Die Konzeption des e-Portfolios wird im Folgenden am Beispiel des fachspezifischen Französischteils vorgestellt.

Aufgabenkonzeption

Jede POE- und PS-Aufgabe besteht aus drei Teilen: einer wissenschaftlichen Einführung in das Thema, empfohlenen Literaturhinweisen und der konkreten Aufgabenstellung (vgl. Abb. 3). Einzelne Aufgaben sind mit Video- oder Audiodateien verknüpft, die zur Ansicht in der Sammelmappe abgelegt werden. Dort befinden sich auch zahlreiche Best-Practice-Beispiele, auf die die Studierenden je nach Bedarf individuell zurückgreifen können. Darüber hinaus erhalten sie in der gesamten Arbeitsphase unterschiedliche Formen von Hilfestellungen und Rückmeldungen: Zum einen ist kooperatives Bearbeiten von Aufgaben grundsätzlich möglich, sofern es entsprechend gekennzeichnet ist; zum anderen können sich die Studierenden im Sinne eines zeit- und ortsunabhängigen Lernens zu jedem Zeitpunkt von Kommilitonen, Lehrenden der Universität oder Mentoren Feedback einholen, indem sie während ihres Arbeitsprozesses ausgewählte Ansichten auf der Online-Plattform freischalten. Was nicht elektronisch geklärt werden kann, soll in den begleitenden universitären Veranstaltungen genügend Raum finden, denn die e-Portfolioarbeit wird systematisch mit den Lehrveranstaltungen verbunden. Beispielsweise wird die Konzeption eines Unterrichtsentwurfs als integraler Bestandteil des e-Portfolios in der Sitzung „Kompetenzorientiert planen“ aufgegriffen; aber auch ein Sitzungstitel wie „Heterogenität, Individualisierung, Binnendifferenzierung: Herausforderungen für den Französischunterricht“ deutet auf eine enge Verknüpfung von Seminargestaltung und e-Portfolioarbeit hin. Die Gewichtung der einzelnen Themen in den Seminaren wird in Abhängigkeit von den Kenntnissen, Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen der Studierenden vorgenommen.

Eine weitere Möglichkeit, individualisiertes Lernen möglich zu machen, besteht in der Bereitstellung einer „Methodenbox“, die aus überfachlichen Unterstützungstools besteht. Das Tool „Präsentation“ beispielsweise hält Hilfestellungen und Anregungen zur Darstellung der gewonnenen Ergebnisse bereit, denn bei der Wahl der Präsentationsformen sind die Studierenden sehr frei: Ob Textbaustein, Audio- oder Videodokument, Erklärvideo oder Poster – auf die Passung zum Inhalt kommt es an.

Damit verknüpft ist die Frage, welche Prüfung mit dem e-Portfolio eigentlich verbunden ist und welche Gegenstände in dieser Prüfung eine Rolle spielen sollen. Für jede einzelne Aufgabe wird ein spezifisches Bewertungsraster angelegt, das aus Kann-Formulierungen besteht und sich an den KMK-Kompetenzbeschreibungen als Bezugsgröße orientiert. Neben diesem aufgabenspezifischen Bewertungsraster wird darüber hinaus jedes Lernprodukt mit Hilfe aufgabenübergreifender Kriterien bewertet. (vgl. Abb. 4). Die Bewertungsraster sind den Studierenden in Hinblick auf Transparenz von Anfang an bekannt.

Schließlich sei noch auf das individuelle Feedback- und Reflexionsgespräch hingewiesen, welches – obwohl es unbenotet bleibt – einen wesentlichen Bestandteil der e-Portfolioarbeit ausmacht. Zu diesem gemeinsamen Gespräch kommen möglichst die Dozierenden aus Fach 1 und Fach 2 sowie den Erziehungswissenschaften dazu (vgl. Abb. 2), um einerseits differenzierte Rückmeldungen zu der e-Portfolioarbeit zu geben und andererseits den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, sich noch einmal kritisch-reflexiv mit den eigenen Praktikumserfahrungen auseinanderzusetzen und dabei

Aufgabenspezifisches Bewertungsraster: Individuelle Förderung und Differenzierung (PS)

KMK-Kompetenzbereich I: Unterrichten —> Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz	Bewertungsstufen				Zusätzliche Bemerkungen
	Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft mehrheitlich zu	Trifft voll zu	
Fähig...					
... die Auswahl der Aufgabe begründet darzulegen.					
... ein Spektrum an unterschiedlichen Formen Offenen Unterrichts aufzuzeigen und deren didaktische Funktion (Bedingungen des sinnvollen Einsatzes) zu erläutern.					
... eine Form offenen Unterrichts unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse, Interessen, Wünsche und Persönlichkeiten der Schüler*innen auszuwählen					
... Aufgabenformen unter Einbezug von Fachliteratur anforderungs- und situationsgerecht zu konzipieren					
... unterschiedliche Formen des Lernens anzuregen.					
... Lernpotentiale bzw Lernhindernisse zu erkennen und spezielle Fördermöglichkeiten einzusetzen.					
... die Qualität des eigenen Lehrens (unter Einbezug von Feedback) zu überprüfen.					
... Praxiserfahrungen an Theoriewissen rückzukoppeln.					
... aus Reflexionen Konsequenzen zu ziehen bzw, Handlungsalternativen zu formulieren.					
... den durch die Aufgabenbearbeitung erworbenen individuellen Kompetenzzuwachs zu reflektieren.					
Fachspezifische Kompetenz(en):					

Georgia Gödecke - Didaktik der romanischen Sprachen - Universität Bremen

Abb. 4.1: Exemplarisches Bewertungsraster, eigene Darstellung

fachdidaktische und pädagogische Perspektiven miteinander zu verknüpfen.

Zusammengefasst akzentuiert das e-Portfolio im Sinne eines Lernportfolios mehrere Ziele: Neben dem Zweck der Beurteilung dient es vor allem

dem Sichtbarmachen von Lernprozessen und erworbener Reflexionskompetenz. Was unter Reflexionskompetenz eigentlich zu verstehen ist und inwieweit sie systematisch gefördert werden kann, soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

Aufgabenübergreifendes Bewertungsraster: Formale Kriterien

Kriterium	Deskriptoren	Bewertungsstufen				Zusätzliche Bewertungen
		Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft mehrheitlich zu	Trifft voll zu	
Inhaltlich-fachlicher Bereich	<ul style="list-style-type: none"> · Sachrichtigkeit (Qualität & Quantität) · Einbezug fachdidaktischer Literatur · Begriff- und Theoriekenntnisse · Einarbeitung wissenschaftlicher Positionen 					
Methodisch-strategischer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> · Logische Struktur · Angemessene Gewichtung von Haupt- und Unterpunkten · Roter Faden (durchgängige Beachtung des thematischen Schwerpunktes) · Klarheit, Nachvollziehbarkeit · Passung der gewählten Präsentationsformen 					
Gestalterisch-Kreativer Bereich	<ul style="list-style-type: none"> · gestalterische Qualität des Produkts · Besonderes, Originalität, Kreativität · Einsatz, Aufwand · Anschaulichkeit 					
Grad der selbstständigen Leistung	<ul style="list-style-type: none"> · eigenständige Präzisierung des thematischen Schwerpunktes · argumentative und reflexive Auseinandersetzung · innovative (Handlungs-)alternativen und Ausblicke 					
Sprachlicher Bereich	<ul style="list-style-type: none"> · Grammatik und Orthografie · angemessene Textregister · Fachterminologie 					

Georgia Gödecke - Didaktik der romanischen Sprachen - Universität Bremen

Abb. 4.2: Exemplarisches Bewertungsraster, eigene Darstellung

REFLEXIONSKOMPETENZ IN DER LEHRERBILDUNG

Wie bereits dargelegt besteht eine zentrale Aufgabe der Lehrerbildung darin, angehende Lehrkräfte in ihrem Werden zu reflektierten Praktikern zu unterstützen. Dabei unterscheidet sich die professionsbezogene Reflexion vom alltäglichen Nachdenken über das eigene Handeln vor allem dadurch, dass sie kriteriengeleitet und handlungsbezogen sein sollte (Barsch & Glutsch, 2016, S. 54). Korthagen (2001) formuliert es wie folgt: "Reflection can take place after an action (reflection-on-action) or during the action (reflection-in-action)" (2001, S. 68). Reflexion bedarf also einerseits einer konkreten Handlungssituation, andererseits aber auch eines konkreten Anlasses. Die systematische Gestaltung von Reflexionsgelegenheiten in Form von authentischen Lernaufgaben bietet einen möglichen Ansatz, der Forderung nach reflektierter Praxis gerecht zu werden, da die Studierenden aufgefordert sind, ihr eigenes Lernen und die erzielten Ergebnisse zu reflektieren und zu beurteilen. Reflexion ist dabei als ein aktiver Prozess zu verstehen, der der Bewältigung lösungsoffener, authentischer Probleme dient (Moon, 1999, S. 4). Dabei soll das theoretische Vorwissen den Studierenden helfen, aufkommende Probleme während der Praxisphase zu bewältigen; umgekehrt können aus der Praxis heraus Fragen an die Theorie gestellt werden. Der Begriff der Reflexion ist bislang jedoch terminologisch vage geblieben, eine allgemeingültige Definition fehlt ebenso wie eine Differenzierung (Barsch & Glutsch, 2016, S. 56). Wenn Ansätze vorhanden sind, dann sind sie vorrangig in der pädagogischen Forschung angesiedelt (Hascher, 2012; Leonhard & Rihm, 2011; Neuweg, 2005), in deren Rahmen Reflexionskompetenz vor allem als

Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit verstanden wird. Eine fachdidaktische Komponente von Reflexionskompetenz bleibt dabei weitgehend außen vor. Mit Blick auf das e-Portfolio in der Didaktik der romanischen Sprachen wird daher eine spezifische Arbeitsdefinition entwickelt, die vor allem die fachdidaktische Perspektive stärker als bisher in den Blick nimmt.

VON REFLEXIONSKOMPETENZ ZU FACHDIDAKTISCHER REFLEXIONSKOMPETENZ

Reflexionskompetenz kann in ihrer Funktion als Bindeglied einen Beitrag zu der Verzahnung von Theorie und Praxis leisten. Mit Blick auf das fachspezifische e-Portfolio umfasst dabei der theoretische Rahmen vor allem fachdidaktische Theorien, Ansätze, Modelle, empirische Befunde, Konzeptionen und Forschungsfragen aus dem Bereich der Französischdidaktik, die es zu rezipieren gilt. Um jedoch eine ausreichende Reflexionstiefe zu erlangen, genügt es nicht, sich fachdidaktisches Wissen nur anzueignen. Es muss darüber hinaus auf die fachspezifischen Lehr- und Lernbedingungen angewendet und anschließend mehrperspektivisch reflektiert werden. Im Sinne Schöns geht es dabei um eine Reflexion-über-die-Handlung (Schön, 1983), die es ermöglicht, sich das der Handlung zugrundeliegende theoretische Wissen bewusst zu machen und gleichzeitig zu hinterfragen. Eine solche Reflexion kann dazu führen, Lehr-/Lernarrangements zukünftig stärker wissenschaftsorientiert zu planen und durchzuführen, gleichzeitig aber auch vor dem Hintergrund einer Theorie-Praxis-Verzahnung unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bewusst voneinander abzuwägen.

Folgende Bestimmungsmerkmale fachdidaktischer Reflexionskompetenz lassen sich daraus ableiten (vgl. Abb. 5):

FACHDIDAKTISCHE REFLEXIONSKOMPETENZ

- setzt die Rezeption fachdidaktischer Theorien, Ansätze, Modelle ... voraus,
- bezieht sich auf fachspezifische Situationen in der Praxis,
- impliziert eine Verknüpfung von Theorie und Praxis,
- umfasst eine Vergegenwärtigung der jeweiligen vorausgegangenen Situation und eine Distanzierung von derselben (reflection-on-action),
- umfasst den Einbezug unterschiedlicher Perspektiven (Theorien, Feedback von Peers/Mentoren/Schülern...),
- schließt eine kritische Auseinandersetzung mit den Perspektiven ein,
- impliziert die Formulierung von Handlungsalternativen,
- impliziert die Antizipation zukünftiger fachspezifischer Situationen unter Rückgriff auf den vorausgegangenen Reflexionsprozess

Abb. 5: Fachdidaktische Reflexionskompetenz, eigene Darstellung

FACHDIDAKTISCHE REFLEXIONSKOMPETENZ IM FACHSPEZIFISCHEN E-PORTFOLIO

Dass der Einsatz eines (e-)Portfolios vor allem dem Sichtbarmachen erworbener (fachdidaktischer) Reflexionskompetenz dient, bedeutet noch nicht, dass reflexive Praxis auch tatsächlich stattfindet. Eine Fragebogenstudie mit Praxissemesterstudierenden der Universität Bremen im Sommersemester 2016 ergab, dass die Studierenden nicht selten ihre Portfolioarbeit ans Ende ihrer Lernprozesse setzen und damit die wichtigsten Arbeitsprozesse im Eilverfahren pauschal zusammenfassen. Dadurch werden auch sämtliche Reflexionsprozesse auf das Semesterende verschoben und mit einer zu langen zeitlichen Verzögerung erledigt. Resultat ist eine geringe Reflexionsqualität, denn die Studierenden bleiben beim Beschreiben und Dokumentieren von Handlungen stehen, anstatt diese zu analysieren oder gar Handlungsalternativen zu formulieren. Gleichzeitig läuft ein derart rein erfahrungsbasiertes Nacherzählen Gefahr, die Bedeutung theoretischer Aspekte zur Reflexion konkreter Situationen zu verkennen. Eine Untersuchung der Qualität schriftlicher Reflexion bei jüngeren Schreibenden (vgl. Bräuer, 2009) hat ebenso ergeben, dass ohne differenzierte Aufgabenstellung hauptsächlich dokumentiert bzw. punktuell analysiert wird. Kritische, beurteilende Auseinandersetzungen oder die Formulierung von auf das eigene Handeln bezogenen Handlungsalternativen kommen weitaus seltener vor. Ein möglicher Grund dafür liegt in der Konzeption von pauschalen, kontextungebundenen Aufgaben im Rahmen reflexiver Praxis, zunehmend auch verknüpft mit der Methode Portfolio. Die Studierenden werden dadurch verunsichert, denn sie wissen häufig nicht, was

genau von ihnen erwartet wird. Dass sich dadurch Blockaden entwickeln können oder die Reflexionsergebnisse auf einer rein berichtenden Ebene stehenbleiben, ist vor diesem Hintergrund wenig verwunderlich.

Eine weitere mögliche Herausforderung reflexiver Praxis besteht darin, Reflexion als Zwang zu erleben, insbesondere dann, wenn sie bewertet wird. Da der Dozent Einblicke in die individuellen Lernprozesse erhält, fühlen sich die Lerner unter Druck, beweisen zu müssen, welche individuellen Lernprozesse erfolgreich gemeistert wurden und wie viel dazugelernt wurde. Dieser Zwang zu Reflexion kann zu einer Art „Anti-Reflexion“ (Honegger & Hermann, 2015, S. 19) führen, denn die Studierenden verzichten im Spiegel der Bewertung weitgehend darauf, subjektive Irrwege, Zweifel, Erkenntnisse usw. zu offenbaren. Stattdessen geht es um Bekenntnisse, welche neuen Kompetenzen erworben wurden, die oftmals wenig mit den tatsächlichen inneren Prozessen zu tun haben und lediglich externen Erwartungen entsprechen sollen (ebd.).

Die skizzierten Überlegungen im Rahmen reflexiver Praxis stellen die Lehre vor bedeutende methodisch-didaktische Herausforderungen. Offenbar fehlen bislang geeignete Aufgaben, die die komplexe Herausforderung des Reflektierens strukturieren und dabei helfen, Reflexion als hilfreiches persönliches Abbilden von inneren Prozessen und als entscheidendes Bindeglied zwischen Erfahrung und Wissen wahrzunehmen.

Das folgende entwickelte fachdidaktische Reflexionsmodell orientiert sich zwar an Bräuers Konzept

- R 1** · Wahrnehmung eines Auslösers als Anlass für Reflexion
- Begründete Darstellung zur Auswahl des methodisch-didaktischen Schwerpunkts
- Bewusstwerdung der eigenen Lern-/Lehrbiografie mit Bezug zum ausgewählten Schwerpunkt
- Formulierung von Zielen, Erwartungen, Annahmen mit Blick auf die Aufgabenbearbeitung

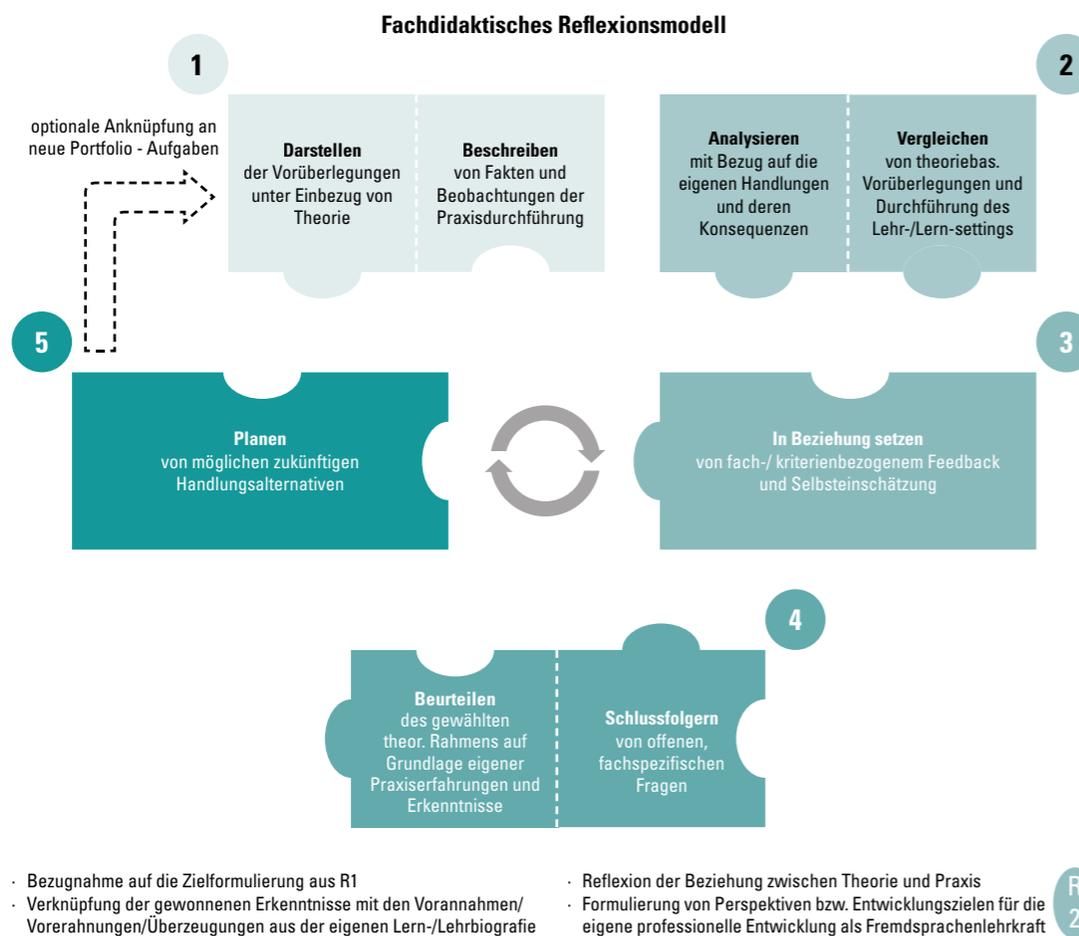


Abb. 6: Fachdidaktisches Reflexionsmodell, eigene Darstellung

der reflexiven Praxis (Bräuer, 2016), erweitert dieses jedoch um eine explizit fachdidaktische Perspektive. Denn Ziel des entwickelten Modells ist es, Studierende im Rahmen reflexionsorientierter Lerngelegenheiten beim systematischen Aufbau von fachdidaktischer Reflexionskompetenz zu unterstützen und damit rein beschreibenden oder pauschalisierenden Berichten entgegenzuwirken (vgl. Abb. 6). Das Reflexionssetting ist so angelegt, dass die Studierenden zunehmend emotional-distanziert, gleichsam „von oben“ auf das Szenario des eigenen Handelns und Denkens blicken. Erst durch eine solche allmähliche und distanzierter werdende Bewusstmachung können zunächst verborgene Handlungsoptionen offenbar werden.

Anhand eines konkreten Aufgabenbeispiels soll das Reflexionsmodell im Folgenden erläutert werden.

Im Rahmen der PS-Aufgabe „Individuelle Förderung und Differenzierung“ aus der obligatorischen Einheit „Heterogenität“ des Aufgabenpools werden die Masterstudierenden in einem ersten Schritt dazu aufgefordert, unter Einbezug von Fachliteratur zentrale Merkmale Offenen Unterrichts darzulegen sowie auf Chancen und Herausforderungen dieser Organisationsform im Französischunterricht einzugehen. Anschließend soll eine Form Offenen Unterrichts begründet ausgewählt, geplant und in der Praxis erprobt werden. Während dieses gesamten Arbeitsprozesses werden Erfahrungen, Eindrücke und Gedanken in einem Blog festgehalten. Auf diese prozesshaft entstandenen Skizzen können die Studierenden bei ihrer umfassenden finalen Reflexion zurückgreifen, welche sich wie folgt darstellt (vgl. Abb. 7).

Da fachdidaktische Reflexionskompetenz sehr komplex ist, wird der gesamte Reflexionsprozess anhand von Frageimpulsen in Teilprozesse gegliedert.

Durch den kontextualisierenden Reflexionsimpuls „R1“ werden die Studierenden mit Blick auf ihre eigene Lern-/Lehrbiografie zunächst gebeten, darzulegen, warum sie sich für die Aufgabe entschieden haben, was sie bereits zu dem fachdidaktischen Thema wissen und was sie neu erlernen möchten.

Bei der Primärreflexion geht es vorerst darum, sich unter Bezugnahme auf die erste Teilaufgabe (Darlegung zentraler Merkmale, Chancen und Herausforderungen Offenen Unterrichts im Französischunterricht) noch einmal bewusst zu machen, welcher theoretische Rahmen der Planung zugrunde liegt. Dieser basiert zum großen Teil auf Ansätzen aus der Französischdidaktik, kann darüber hinaus im Sinne von Vernetzung und Kontexteinbezug aber auch fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse mit einbeziehen. Des Weiteren werden die Studierenden im Sinne einer subjektiven Rekonstruktion dazu aufgefordert, den Stundenverlauf anhand erster individueller Eindrücke und Beobachtungen überblickshaft darzustellen, ohne Details oder Zusammenhänge näher zu analysieren oder zu evaluieren.

Während auf der ersten Ebene hauptsächlich abgebildet und beschrieben wird, geht es auf der zweiten Ebene um eine Detailbetrachtung. Hier legen die Studierenden mit Blick auf ihre Planung begründet dar, welche Entscheidungen sich als

**Machen Sie sich Ihren gesamten Arbeitsprozess noch einmal bewusst.
Folgende Leitfragen dienen dabei als Orientierung:**



Abb. 7: Reflexionsimpulse, eigene Darstellung

zielführend erwiesen haben und welche nicht. Damit werden die theoriebasierten Vorüberlegungen mit der tatsächlichen Praxisdurchführung verglichen. Die Ergebnisse und Einsichten werden im Rahmen dieser Sekundärreflexion zusammengetragen und ausgewertet.

Einen Schritt weiter gehen die Lernenden, wenn sie das Geschehen nicht nur aus der eigenen Perspektive betrachten, sondern auch andere Positionen mit einbeziehen. Als Grundlage dazu dienen Reflexionsgespräche oder auch Hospitationsbögen, die von Peers, Mentoren, Schülern etc. im Anschluss an die Unterrichtsstunde ausgefüllt werden. Selbst- und Fremdeinschätzung können damit einander gegenübergestellt und reflektiert werden.

Die gewonnenen Ergebnisse und Einsichten aus den vorangegangenen Detailbetrachtungen sollen schließlich auf der vierten Ebene an den theoretischen Rahmen rückgekoppelt werden. Hier stellt sich auf der Basis der individuellen Praxiserfahrungen die Frage, inwieweit sich der zuvor gewählte wissenschaftlich-theoretische Rahmen tatsächlich auf die Praxis übertragen lässt. Die daraus gezogene Bilanz wiederum gibt Anlass für neue Reflexion und die Weiterentwicklung der ursprünglichen Theorie, verbunden mit folgendem Reflexionsimpuls: Welche Fragen an die Theorie der Französischdidaktik sind offen geblieben und Ihrer Meinung nach vertiefungs- und diskussionswürdig? Gerade unter diesem Aspekt des kritischen Prüfens wird die Nähe zu Forschung und Wissenschaft deutlich, indem Theorie und Praxis kritisch-reflexiv miteinander verwoben werden.

Im letzten Teil der Reflexion wird der Blick nach vorne gerichtet, indem Handlungsalternativen entworfen und diskutiert werden. Der Umgang mit künftigen Unterrichtssituationen kann dadurch geschult werden. Zudem erfolgt im Rahmen dieses Teilprozesses eine Sensibilisierung für mögliche strukturelle Veränderungen oder Unterstützungsmaßnahmen auf schulischer Ebene, die zukünftige Handlungsoptionen begünstigen könnten.

Die gesamte Aufgabenbearbeitung schließt mit „R2“, in dessen Rahmen die Studierenden mit Blick auf „R1“ Rückbezüge zu den zuvor formulierten Erwartungen, Fragen, Bedürfnissen, Wünschen und Zielen ziehen. Ebenso machen sie sich bewusst, inwieweit sich die eigenen Vorannahmen, Überzeugungen, Einstellungen und Erfahrungen bestätigt haben oder inwieweit sie gegebenenfalls revidiert werden müssen (Rückbezug zur eigenen Lern-/Lehrbiografie). Schließlich werden unter Bezugnahme auf den jeweiligen KMK-Kompetenzbereich Entwicklungsziele formuliert.

Da der gesamte fachdidaktische Reflexionsprozess sehr komplex ist, muss er nicht immer von Beginn an auf allen Ebenen durchlaufen werden. Es ist durchaus denkbar, bei ausgewählten Aufgaben einzelne Teilprozesse stärker zu fokussieren und zu trainieren als andere. Insbesondere vom Bachelor zum Master wäre dadurch eine sukzessive Verknüpfung der verschiedenen Ebenen möglich.

EIN BLICK IN DIE PRAXIS
Das e-Portfolio-Konzept im Sinne einer vollständigen Vernetzung von Fach 1, Fach 2 und den Erziehungswissenschaften soll an der Universität Bremen das erste Mal im Sommersemester 2018

umgesetzt werden. Derzeit sind die einzelnen Teilarbeitsgruppen noch intensiv damit beschäftigt, einzelne Aufgaben zu erproben.

Durch eine enge Zusammenarbeit zwischen den Arbeitsgruppenmitgliedern der Didaktik der romanischen Sprachen einerseits und Spanisch- und Französischstudierenden andererseits wurden die fachspezifischen Französischaufgaben bereits ins Spanische übertragen, so dass alle M. Ed.-Studierende der Didaktik der romanischen Sprachen, die im Sommersemester 2017 ihr Praxissemester absolvieren, bereits ein Portfolio führen. Während der Großteil der Studierenden die Aufgaben noch in Paper-Pencil-Form bearbeitet, testen und evaluieren zwölf ausgewählte Französisch- und

Spanischstudierende im Rahmen einer Pilotierung bereits eine erste elektronische Version des Portfolios. Zwei zentrale Fragen stehen dabei im Fokus: Inwieweit können die Portfolioaufgaben tatsächlich den systematischen Aufbau fachdidaktischer Reflexionskompetenz fördern und damit einen Beitrag zu einer Theorie-Praxis-Verknüpfung während des Praxissemesters leisten? und Welche Vorzüge bietet in diesem Rahmen ein elektronisches Portfolio im Gegensatz zu einem Portfolio im Paper-Pencil-Format?

Sobald erste Ergebnisse vorliegen, werden diese auf der Webseite der Didaktik der romanischen Sprachen der Universität Bremen veröffentlicht.⁶⁰

ANMERKUNGEN

(57) Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

(58) Weitere Informationen hierzu finden Sie unter <http://www.uni-bremen.de/zfl/qualitaetsoffensive.html>.

(59) Das Praxissemester an der Universität Bremen wird im ersten Masterstudienjahr absolviert und ist zeitlich an das Schulhalbjahr im Sommer gebunden.

(60) Die URL lautet: <http://www.didrom.uni-bremen.de/>.

LITERATURVERZEICHNIS

Barsch, S. & Glutsch, N. (2016). Der reflektierte Blick auf Praxis. Empirische Befunde zum Kölner Portfoliomodell. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten: Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Bd. 8 (S. 54–68). Münster: Waxmann.

Bräuer, G. (2016). Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bräuer, G. (2009). Reflecting the Practice of Foreign Language Learning in Portfolios. *German as a Foreign Language*, 2/3, 148–166

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (BMBF) (2016). Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf. Zuletzt geprüft am 09. November 2016.

Hascher, T. (2010). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.

Honegger, M. & Hermann, T. (2015). Dimensionen schriftlicher Reflexion. In M. Honegger, D. Ammann & T. Hermann (Hrsg.), Schreiben und Reflektieren: Denksuren zwischen Lernweg und Leerlauf (S. 13–21). Bern: Hep.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theorie. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Routledge.

Leonhard, T. & Rhim, T. (2011). „Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum?“: Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. New York: Psychology Press.

Neuweg, G.-H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens* (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Zuletzt geprüft am 11. November 2016.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

ZfL Bremen (Hrsg.). (2017). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. „Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen“*. Verfügbar unter: <http://www.uni-bremen.de/zfl/qualitaetsoffensive.html>. Zuletzt geprüft am 03.03.2017.



Foto: Universität Greifswald, Anja Richter

FRAGEN TREIBEN DAS VERSTEHEN VORAN: UNTERRICHTSFACHBEZOGENES FORSCHENDES LERNEN IM KONTEXT VON LITERATURWISSENSCHAFT UND -DIDAKTIK

UTE FILSINGER (HEIDELBERG SCHOOL OF EDUCATION, PROJEKT PLACE)
PROF. DR. HANS LÖSENER (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG, INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR)
PROF. DR. GERTRUD MARIA RÖSCH (RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG, INSTITUT FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHENPHILOLOGIE)

ABSTRACT Der folgende Beitrag beschreibt eine im Wintersemester 2016/17 durchgeführte Seminar-kooperation, die als ein an der Heidelberg School of Education (HSE) verortetes Pilotprojekt zwischen der Universität Heidelberg, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und einer ansässigen Gemeinschaftsschule (Geschwister-Scholl-Schule Heidelberg) institutionsübergreifend organisiert wurde. Die Seminararbeit basierte auf dem Konzept des Forschenden Lernens⁶¹ und beschäftigte sich inhaltlich mit der in der europäischen Literaturgeschichte prominenten Figur des Reineke Fuchs, der Didaktik des literarischen Gesprächs sowie der forschenden Bearbeitung dieser Themen im Deutschunterricht zweier fünfter Klassen. Die hier entwickelte unterrichtsfachbezogene Variante des Forschenden Lernens zielt auf den Aufbau von theoriegestütztem und reflektiertem Handlungswissen und die Entwicklung einer innovationsoffenen Grundhaltung zukünftiger Lehrkräfte in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit im Unterrichtsfach Deutsch ab. Den Lehramtsstudierenden sollte im Rahmen des Seminars die Erfahrung der unterrichtsbezogenen Relevanz von aktueller fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung über die selbständige Bearbeitung diesbezüglicher Forschungsfragen ermöglicht werden.

EINLEITUNG

Das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist nach wie vor ein distanzier-tes bis problematisches, vor allem, wenn man auf die universitäre Lehramtsausbildung blickt (vgl. Beste, G., Dawidowski, C., Hofmann, M. & Klein, HP 2012, S. 128–136). Lehramtsstudie-renden dürfte dies merkwürdig erscheinen, da

sie spätestens mit Beginn der zweiten Phase ih-rer Lehramtsausbildung beide Perspektiven be-nötigen, jedoch von nun an gleichzeitig, gleich-bedeutend und stets aufeinander bezogen. Im schulischen Berufsalltag stehen die vorhande-nen Zeiträume für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Entscheidungsprozesse in Kon-

kurrenz zu einer Vielzahl von Anforderungen an die Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger. Die Gefahr ist groß, unter Handlungsdruck überholte Unterrichtskonzepte und nicht hinterfragte Verhaltensmuster zu reproduzieren und in eigene Routinen zu überführen. Die Entwicklung von theoriesensiblen und reflektiertem Handlungswissen muss daher bereits vor dem Referendariat angebahnt werden, solange die Möglichkeit besteht, in handlungsentlasteten Situationen und mit distanzierendem Blick auf die Praxis zu lernen (vgl. Fichten, W. & Moschner, B. 2009, S. 245). Praktika und Praxissemester können indes auf aktuelle fachdidaktische Forschungsergebnisse, wenn überhaupt, nur punktuell eingehen. Meist sind die Studierenden in den Praxisphasen mit der berufstypischen Komplexität konfrontiert und mit deren Verarbeitung beschäftigt. Im Studium gibt es daher – außerhalb des integrierten Semesterpraktikums – wenig Gelegenheiten, Unterrichtserfahrungen zu machen, in denen die kohärente Verknüpfung von fachdidaktischen Einzelthemen mit deren fachwissenschaftlichen Grundlagen in konkreten Umsetzungssituationen erprobt, untersucht und reflektiert werden kann. Dies gilt insbesondere dann, wenn es darum geht, Praxiserfahrungen an aktuelle fachdidaktische Forschung anzuschließen. Die hier vorgestellte Lehrveranstaltung wollte diesem Desiderat begegnen, indem sie den Studierenden ein unterrichtsfachbezogenes forschendes Lernen ermöglicht, das in ein konkretes Unterrichtsthema (ausgewählte Episoden aus Goethes Reineke Fuchs) und -setting (das Fach Deutsch in zwei fünften Klassen) eingebettet ist und die aktive und selbstbestimmte Teilnahme am Forschungsdiskurs ermöglicht.

RAHMENBEDINGUNGEN DER KOOPERATION

Die Seminar Kooperation im Wintersemester 2016/2017 bestand aus zwei zunächst parallel laufenden Seminarsträngen: Der fachwissenschaftliche Seminar teil fand am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg unter Leitung von Gertrud Maria Rösch statt. Der zweite Seminarstrang wurde als literaturdidaktisches Seminar an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durch Hans Lösener und Ute Filsinger gestaltet und beschäftigte sich mit Modellen und aktuellen fachdidaktischen Positionen zu literarischen Gesprächen im Unterricht (zum aktuellen Diskussionsstand vgl. hierzu Zabka, T. 2015, S. 169–187). Die literaturwissenschaftlichen Inhalte wurden im Sinne des „Inverted Classroom“ auch als Online-Vorlesung zur Verfügung gestellt und konnten von allen Studierenden flexibel rezipiert werden.⁶² Nach sechs Semesterwochen mündeten die beiden Seminarstränge in drei über das restliche Semester verteilte gemeinsame Blockveranstaltungen. Hier gab es Raum für die Bildung der Forschungsgruppen, für Methodeninput, Planung, Beratung, Auswertung und Ergebnispräsentation der an literarischen Unterrichtsgesprächen ansetzenden Praxisforschungsprojekte. Die Umsetzung der zu untersuchenden Unterrichtssequenzen fand zwischen dem zweiten und dritten Blocktermin in den beiden fünften Klassen der kooperierenden Gemeinschaftsschule statt.

INHALTE UND VORGEHENSWEISEN

Das Versepos Reineke Fuchs verfasste Goethe in den Jahren 1792/93 nach eigenen Aussagen, um den verstörenden Kriegserlebnissen – Goethe

erlebte 1792 die Kanonade von Valmy und 1793 die Belagerung von Mainz mit – eine Form der literarischen Aufarbeitung entgegenzusetzen. Unter diesem stark sozialhistorischen Ansatz stellte Gertrud Maria Rösch auch die Inhalte der zwölf Gesänge dar. Mögliche weitere Gesichtspunkte (Gattungsgeschichte, d. h. die parodistische Aufnahme des homerischen Epos und seiner Versifizierung; Beispiele für die Verbindung von Rechtsgeschichte und Literatur) wurden nur gestreift, um die Unterschiede in den Eigenschaften der Tiere hervorzuheben, wie sie zwischen der Fabeltradition seit Aesop und dem Epos Goethes bestehen. Der starke Akzent lag auf der Herausarbeitung der ambivalenten Rolle des Fuchses, der einerseits teilhat an der Grausamkeit der Tiere, die nach Instinkt und dem Recht des Stärkeren handeln (1. Gesang: Diebstahl des Schweins; 6. Gesang: Tötung des Hasen Lampe), jedoch andererseits auch Auswege findet und damit auch dem Leser beweist, wie der Schwächere sich mit Anpassung und List (2. Gesang: Überlistung des Bären Braun), aber auch durch Mut im richtigen Augenblick gegen die Stärkeren behaupten kann (8. Gesang: Episode mit dem Pferd, 12. Gesang: Kampf mit dem Wolf). Die Kritik an der zeitgenössischen Adelsgesellschaft und der politischen Instabilität nach dem Beginn der Revolution in Frankreich ist dem Text eingeschrieben und wurde von der Forschung hinlänglich beachtet (Jäger 1985, Schneider 1999). Die zwölf Gesänge wirken durch ihre umfangreiche, kohärente Handlung und die zahlreichen sarkastischen Episoden jedoch auch für sich eindrücklich genug und brauchen zum Verständnis nicht zwingend den historischen Kontext. Diese Dominanz der Szene zeigte sich an den Unterrichtsstunden, bei denen mehrfach Episoden

in szenisches Spiel umgesetzt wurden. Für die Studierenden bot die Durcharbeitung des Originaltextes von Goethe die Bestätigung, diesem durch Metrik und Sprachstand hochkomplizierten Text gewachsen zu sein und ihn nicht nur für sich zu verstehen, sondern ihn durch Visualisierung oder Spiel auch anderen vermitteln zu können. Je höher die Hürde, desto anhaltender die Befriedigung, sie geschafft zu haben.

Für die didaktische Modellierung des Lerngegenstands wurde während der Umsetzung des Pilotprojekts deutlich, dass der zentrale Fokus der Unterrichtssequenzen auf der ambivalenten und faszinierenden Hauptfigur des Reineke Fuchs liegen sollte, weil davon ausgegangen werden konnte, dass sich die Schülerinnen und Schüler von dieser vielschichtigen Figur zugleich angezogen und abgestoßen fühlen würden und sich hierdurch viele Impulse für literarische Gespräche gewinnen lassen würden. Sein trickreicher Umgang mit den anderen Tieren wurde als motivierender Einstieg für die Kinder gewertet, sich auf die spannungsreichen Handlungsfolgen einzulassen und sich über die enthaltenen Handlungsabsichten der Figuren auszutauschen.

Für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wurden dann verschiedene Kinderbuchadaptionen herangezogen oder einzelne Episoden aus Goethes Versepos von den Studierenden umgeschrieben, um einen altersgemäßen und sprachlich entlasteten Zugang zu dem Stoff zu ermöglichen. Im Mittelpunkt der Unterrichtsexperimente standen gemeinsame Gesprächsphasen, die der Vertiefung der literarischen Erfahrung und der Präzisierung der jeweiligen Verstehenszugänge dienten. In den

vorbereitenden Blockveranstaltungen entwickelten die Studierenden eigenständige Forschungsfragen zum Gesprächsablauf, zur Rolle der Moderation, zur Qualität der Schülerbeiträge oder zu den dabei erkennbaren Verstehensprozessen und werteten die geführten Gespräche auf der Grundlage von Audioaufnahmen und Transkripten aus. Die didaktische Grundlage für die Gestaltung der literarischen Gespräche bildeten einerseits das von Gerhard Härle, Marcus Steinbrenner u. a. entwickelte Modell des „Literarischen Unterrichtsgesprächs“ (LUG) und andererseits das Konzept des „Forschenden Literaturgesprächs“ (FLG) von Hans Lösener und Ulrike Siebauer (Härle 2011; Lösener/Siebauer 2016).

Allerdings waren bei einem Großteil der Studierenden nur vereinzelte Grundkenntnisse im Bereich qualitativer Forschungsmethodik vorhanden. Daher war es im Rahmen der Seminararbeit zunächst wichtig, eine der Größenordnung der studentischen Forschungsvorhaben angemessene Einführung in Grundkenntnisse zu qualitativ-empirischer Forschung zu bieten. Da der fachdidaktische Fokus des Seminars auf literarischen Unterrichtsgesprächen lag, wurden den Studierenden als methodisches Handwerkszeug vor allem Grundlagen zu Transkriptionsverfahren und deren Auswertung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015) vorgestellt.

Bei der Erarbeitung von konkreten Forschungsfragen⁶³ innerhalb der institutionsübergreifend gemischten Forschungsgruppen war ein wichtiges Kriterium die Umsetzbarkeit innerhalb des begrenzten Erhebungszeitraums. Des Weiteren ging es in den umfangreichen Beratungsphasen durch die drei

Dozierenden darum, die Realisierbarkeit der studentischen Forschungsvorhaben mit den Anforderungen eines gelingenden Unterrichts in den beiden äußerst heterogenen Gemeinschaftsschulklassen abzustimmen. Hier war es wichtig, sowohl dem literarischen Anspruch der Textgrundlage als auch den unterschiedlichen Lernständen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Gleichzeitig galt es abzuwägen, wie vor dem Einstieg in die literarischen Gespräche zur Auseinandersetzung mit dem Text motiviert und an ein eigenes Textverständnis herangeführt werden kann. Da eine Aufgabenverteilung in Lehrende, Beobachtende und Protokollierende innerhalb der einzelnen Forschungsteams notwendig war, wurde eine Gruppengröße von je vier Studierenden festgelegt.

Die gut vorbereiteten und zumeist sehr produktiv verlaufenen Unterrichtsstunden an der Gemeinschaftsschule wurden im Anschluss in einem Reflexionsgespräch in Hinblick auf erste Eindrücke zur Forschungsperspektive, aber auch zu allgemeinen pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten nachbesprochen. Die schriftliche Dokumentation und Auswertung der literarischen Unterrichtsgespräche bildete den Abschluss eines umfänglichen Forschungsberichts, den die Studierenden gemeinsam prozessbegleitend im Rahmen der Seminararbeit zu erstellen hatten.

ERGEBNISSE

Die Präsentation der studentischen Forschungsergebnisse fand in einem „Symposium“ während der letzten Blocksitzung statt. Dabei wurde deutlich, wie hoch die fachlichen und didaktischen Ansprüche sind, denen sich Lehrende in literarischen Gesprächsphasen im Unterricht stellen müssen. Die

Hauptschwierigkeit liegt – das wurde in den Diskussionen immer wieder thematisiert – weniger in dem Beherrschen bestimmter Gesprächstechniken als in dem Finden einer angemessenen „Haltung“, durch welche die Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler angeregt und begleitet werden können (vgl. Härle 2004, 116). Die Ausgestaltung des Spannungsfelds zwischen Offenheit und Lenkung des inhaltlichen Verlaufs eines literarischen Gesprächs ist laut den Forschungsergebnissen ein neuralgischer Punkt. Zu diesem und vielen weiteren untersuchten Aspekten bei der Umsetzung von literarischen Gesprächen konnten die Studierenden auf Grundlage ihrer Forschungsergebnisse und Unterrichtserfahrungen reflektierte Einschätzungen und handlungsleitende Hypothesen formulieren. Auch wenn sich diese auf keine umfangreiche Datenmenge stützten – was alle Gruppen bewusst reflektierten und als relativierenden Aspekt in die schriftlichen Analysen einfließen ließen – konnten anhand der vorliegenden Daten dennoch empirisch verankerte Beobachtungen zu konkreten Unterrichtsprozessen gemacht und in den im Seminar erarbeiteten theoretischen Horizont eingebettet werden. Der überdurchschnittlich hohe fachliche Differenzierungsgrad der Ergebnispräsentationen und die ungewöhnlich große Bereitschaft zur kontroversen Debatte in Bezug auf unterschiedliche didaktische Schwerpunktsetzungen im Verlauf des abschließenden Symposiums ging aus Sicht der Dozierenden weit über das Niveau der sonst üblichen Arbeitsergebnisse in Seminaren hinaus. Das Ziel, eine produktive Verbindung zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und praxisorientierten Perspektiven auf die mit dem Lerngegenstand verbundenen Lehr-Lernprozesse schien u. E. durch die Seminarkonzeption erreicht worden zu sein.

STÄRKEN- UND SCHWÄCHEN-ANALYSE DES PILOTPROJEKTS

Die mehrdimensionalen Anforderungen des Unterrichtsgeschehens können von der Lehrkraft vor allem dann gemeistert werden, wenn sie über ein ausdifferenziertes und für den einzelnen Lerngegenstand zutreffendes Wissen über die Lernprozesse, deren mögliche Probleme sowie entsprechende Interventionen verfügt (Prediger u. a., 2013). Dieses lässt sich aber nur durch eine gezielte Kombination theoretischer Erwerbsprozesse und reflektierter Anwendungssituationen erwerben. Hier kann mit Rückblick auf die Seminarprozesse festgestellt werden, dass ein unterrichtsfachbezogenes Forschendes Lernen einen produktiven Beitrag dazu leisten kann, ein auf bestimmte Lerngegenstände zugeschnittenes fachdidaktisches Handlungswissen bei Lehramtsstudierenden aufzubauen. Die Hoffnung ist, dass dabei längerfristig eine forschende Grundhaltung in Hinblick auf den eigenen Unterricht und das positive Bewusstsein der grundsätzlich nie abgeschlossenen persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich fachdidaktischer Professionalisierung angebahnt werden könnte. Für viele Studierende bot das Seminar eine erste Erfahrung mit forschenden Tätigkeiten, was von den meisten als förderlich für den Abbau von Hemmschwellen und den Aufbau eines neuen Selbstbewusstseins als potentiell Mitgestaltende in der fachdidaktischen Forschung empfunden wurde. Weiterhin wurde bei der abschließenden Evaluation die Verknüpfung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte mit der konkreten Anwendung in der Praxis als besonders gewinnbringend beschrieben, wobei die bereits entstandene Einstellung relativiert wurde, dass viele der theoretischen Studieninhalte für die

Praxis nur sehr bedingt Relevanz hätten. Auf affektiv-motivationaler Ebene nannten die Studierenden vor allem die Möglichkeit, selbstbestimmt und eigenaktiv zu lernen, gleichzeitig aber individuell und wertschätzend durch die Dozierenden im Forschungsprozess betreut zu werden. Als Hauptkritikpunkt wurde der hohe Arbeitsaufwand genannt, der für die im Verhältnis zu den Anforderungen in anderen Seminaren geringe Anzahl von Leistungspunkten zu erbringen war. Auch auf Seiten der Dozierenden wurde deutlich, dass – selbst bei der überschaubaren Zahl von 30 Teilnehmenden – die Umsetzbarkeit eines solchen Seminarkonzepts nur unter der Bedingung des Teamteachings und einer unmittelbaren Kooperation mit Kontaktpersonen aus der Schulpraxis gegeben ist.

AUSBLICK UND TRANSFER

Innovationsoffene, anwendungsbezogene Wissenschaft und professionsorientierte Lehramtsausbil-

dung ermöglichende Hochschulen zeigen sich auf hochschuldidaktischer Ebene als Wegbereiter, indem sie neue Seminarkonzepte, Ideen und Forschungsmethoden implementieren, evaluieren und weiterentwickeln. Seminarformate, die sich dem Forschenden Lernen in Hinblick auf fachdidaktische Forschung in Praxiskontexten verschreiben, können hier einen wichtigen Baustein liefern, um kohärente Lernprozesse für die spätere Berufspraxis von Studierenden zu ermöglichen und dabei einen frühen Beitrag zur später von den Lehrkräften zu realisierenden Unterrichtsqualität leisten.

Die hier vorgestellte unterrichtsfachbezogene Variante des Forschenden Lernens lässt sich, insbesondere wenn sie sich noch enger an aktuelle fachdidaktische Forschungstendenzen (vgl. Prediger u. a., 2012) anschließt, als Modell für jeden Unterrichtsgegenstand anwenden und ist somit im Rahmen aller Fächer und deren Fachdidaktiken einsetzbar.

ANMERKUNGEN

(61) Für eine abgrenzende Begriffsbestimmung vgl. Huber, Ludwig (2014): S. 32–39.

(62) Der Besuch beider Veranstaltungen durch die Studierenden war erwünscht, jedoch nicht obligatorisch. Tatsächlich nutzten nur wenige Studierende dieses Angebot. Die von Gertrud Maria Rösch entwickelten und auf der Lernplattform der Universität Heidelberg zur Verfügung gestellten Online-Vorlesungen wurden derweil von den Studierenden beider Seminarstränge rege genutzt und im Nachhinein als sehr produktiv für die individuelle Auseinandersetzung mit den literaturwissenschaftlichen Inhalten des Seminars bewertet.

(63) Forschungsfragen waren bspw.:

- Inwiefern wirkt sich die Gesprächsform (fragend-entwickeln/forschend) auf die Qualität von Schülerbeiträgen aus?
- Kann durch vorangestellte handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben ein aktivierendes Potential für den Verlauf literarischer Gespräche festgestellt werden?
- Welche gezielten Impulse eignen sich bei passiven Schülerinnen und Schüler zur Aktivierung/Beteiligung im literarischen Unterrichtsgespräch?
- Welchen Einfluss haben verschiedene Arten der Textpräsentation auf die Lebendigkeit des literarischen Gesprächs?

LITERATURVERZEICHNIS

A. Primärtext

Goethe, Johann Wolfgang: Reineke Fuchs. Versepos. Nachwort von Hans-Wolf Jäger. Stuttgart 1986 (RUB 61).

B. Forschungsliteratur

Jäger, Hans-Wolf: Reineke Fuchs (1794). In: Lützeler, Paul Michael/McLeod, James E. (Hgg.): Goethes Erzählwerk. Interpretationen. Stuttgart: Reclam 1985, 103–133.

Schneider, Peter (1999): Das unheilige Reich des Reineke Fuchs. In: Lüderssen, Klaus (Hg.): „Die wahre Liberalität ist Anerkennung“. Goethe und die Jurisprudenz. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft., 195–239.

Härle, Gerhard (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hgg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 29–66.

Härle, Gerhard (2004): Lenken – Steuern – Leiten. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hgg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Hohengehren, 107–140.

Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Entscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 62, 32–39.

Fichten, Wolfgang/ Moschner, Barbara (2009): Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung. In: Roters, Bianca/Schneider, Ralf/Koch-Priewe, Barbara/Thiele, Jörg/Wildt, Johannes (Hgg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 242–270.

Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernen in der Lehrer_innenbildung. In: Freyerer, Ewald/Hirschenhauser, Katharina/Soukup-Altrichter, Katharina (Hgg.): Last oder Lust. Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster: Waxmann Verlag, 11–42.

Lösener, Hans/Siebauer, Ulrike (2016): Die Frage nach dem Sinn. Zur Entwicklung von Frageperspektiven in literarischen Gesprächen. In: Mitterer, Nicola/Nagy, Hajnalka/Wintersteiner, Werner (Hgg.): Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik. Frankfurt am Main: Lang, 185–205.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. (12., vollst. überarb. u. aktual. Aufl). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht. 65(8), S. 452–457.

Prediger, Susanne/Komorek, Michael/Fischer, Astrid/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Moschner, Barbara/Ralle, Bernd/Thiele, Jörg (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: Komorek, Michael/Prediger, Susanne (Hgg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster u. a.: Waxmann, 9–24.

Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume 2015/2, 169–187.

SERVICESEITEN

PUBLIKATIONEN

Futter, K. (2017). Lernwirksame Unterrichtsbesprechung im Praktikum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Diese Studie untersucht, wie die Betreuung von Praxislehrpersonen als Unterrichtsbesprechung lernwirksam gestaltet werden kann. Grundlage hierfür sind 61 videografierte Unterrichtsbesprechungen zwischen Praxislehrpersonen und Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I in der Schweiz. Zur Erfassung des Lernens der Studierenden und des Unterstützungsverhaltens der Praxislehrpersonen wurde ein eigens entwickeltes, differenziert konzipiertes Kategoriensystem eingesetzt.

Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., Weyland, U. (Hrsg.). (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Mit der Einführung des Praxissemesters im Lehramtsstudium erhält das Forschende Lernen in vielen Bundesländern vermehrte Aufmerksamkeit und neue Relevanz. Der Band greift offene Fragen auf und stellt erprobte Möglichkeiten zur Ausgestaltung und Begleitung Forschenden Lernens in Universität, Schule und Studienseminar vor. Die Beiträge richten sich besonders an Lehrende und Forschende im Praxissemester sowie an schulische Akteure und Studierende. Sie alle können den beschriebenen Erfahrungen, Konzepten und Ausgestaltungsformen anregende Ideen und Impulse entnehmen.

Ziegelbauer, S., Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2016). Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung: Perspektiven aus Sicht von Praxis, Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Charakteristisch für Innovationen im Bildungssystem ist die Intention, Bewährtes zu stärken und auf der Grundlage aktueller Erkenntnisse und Entwicklungen in Wissenschaft und Praxis zu optimieren. Das Portfolio, dem seit geraumer Zeit ein hohes Interesse entgegengebracht wird, lässt sich zweifelsohne als solch eine Innovation verstehen. Der Band stellt daher zentrale Charakteristika, Praxiserfahrungen, Gelingensbedingungen und empirische Forschungserkenntnisse der Innovation Portfolio in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung vor.

Pülschen, S. (2016). Akzeptanz und Commitment in der inklusiven Lehrerbildung: Lehrerprofessionalisierung über Persönlichkeitsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Simone Pülschen erläutert, ob und wie Persönlichkeitsbildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums gezielt unterstützt werden kann. Aufbauend auf der Grundlage der modernen Verhaltenstherapie der dritten Welle entwickelt und evaluiert die Autorin ein Akzeptanz- und Commitmenttraining. In anwendungsorientierter Modulform steigert das Training die kooperative Kompetenz von Studierenden der Sonderpädagogik und wirkt gleichzeitig stressreduzierend. Im Rahmen des Trainings werden die Studierenden über den formalen Zugang an Wertklärung und Commitment herangeführt. So gelingt die Vorbereitung auf die pädagogische Kooperation in inklusiven Unterrichtssettings zu der Sonderpädagogie zukünftig verpflichtet sind.

Hischer, H. (2016). Mathematik – Medien – Bildung: Medialitätsbewusstsein als Bildungsziel: Theorie und Beispiele. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Dieses Buch befasst sich mit dem Beitrag des Mathematikunterrichts zur Medienbildung an allgemeinbildenden Schulen. Damit zusammenhängende Fragen und Vorstellungen werden konstruktiv-kritisch analysiert und durch Beispiele konkretisiert. Die Überlegungen hierzu gehen davon aus, dass Medien Werkzeuge zur Weltaneignung sind. Dieser Medienbegriff ist weiter gefasst als bisher in der Medienpädagogik, und er unterscheidet sich auch von der in der Mathematikdidaktik üblichen nahezu ausschließlichen Sicht auf den Einsatz Neuer Medien bzw. digitaler Werkzeuge als technischen Medien. Da Medien als Werkzeuge zur Weltaneignung uns nie die Wirklichkeit, sondern nur jeweils medien-spezifisch konstruierte und inszenierte Wirklichkeitsausschnitte liefern, ergibt sich die Forderung nach der Vermittlung von Medialitätsbewusstsein als Bildungsziel.

Schude, S., Bosse, D., Klusmeyer, J. (Hrsg.). (2016). Studienwerkstätten in der Lehrerbildung: theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS.

Der Band enthält konzeptionelle Beiträge zur Weiterentwicklung von Studienwerkstattarbeit in der hochschulischen Lehrerbildung und praktische Umsetzungsbeispiele aus Sicht der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Aufgezeigt wird, wie in Studienwerkstätten ein je spezifischer Beitrag zum selbstbestimmten forschenden Lernen geleistet wird. Damit bieten sie Studierenden einen Ort zur Entwicklung und Erprobung innovativer didaktischer Konzepte.

Pineker-Fischer, A. (2017). Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer VS.

Anna Pineker-Fischer untersucht bildungssprachliche Anforderungen und Unterstützungsmaßnahmen in der naturwissenschaftlichen Unterrichtskommunikation. Der wissenschaftliche Ertrag der Arbeit liegt in der umfassenden und systematischen Analyse von theoretischen Aspekten einer sprachförderlichen Unterrichtsinteraktion. Des Weiteren leistet das Werk einen Beitrag zur empirischen Klärung der Frage, welche Kategorien und welche Instrumente sich für eine Untersuchung der kognitiven und sprachlichen Seite der Unterrichtsinteraktion im Fach Chemie eignen. Exemplarisch werden Möglichkeiten für einen sprachsensiblen Fachunterricht aufgezeigt.

VERANSTALTUNGEN

Teaching Internationally – Hochschuldidaktischer Erfahrungsaustausch zur Lehrkompetenzentwicklung in international orientierter Lehre

13.02.2018, Berliner Zentrum für Hochschullehre c/o Technische Universität Berlin

„Die internationale Ausrichtung deutscher Hochschulen ist wichtiger denn je. Der weltweite Austausch ist Voraussetzung für Spitzenforschung und Innovation.“ Die Curricula an deutschen Hochschulen sollen mehr und mehr international ausgerichtet werden. Alle Studierenden sollen an ihrer deutschen Hochschule internationale und interkulturelle Perspektiven entwickeln können und auf Chancen, Risiken und Unsicherheiten in einer globalen Welt vorbereitet werden. Die Internationalization@home ist eine anregende Entwicklungsaufgabe für alle – und für das Thema Lehren und Lernen an der Hochschule.

Folgende Fragen bilden den Kern der Tagung:

- Über welche Kompetenzen sollten Lehrende verfügen, um international lehren zu können?
- Welche Angebote können wir ihnen als hochschuldidaktische Einrichtungen zur ihrer Entwicklung machen?
- Auf welche Modelle und Theorien wird bei der Konzeption dieser Angebote zurückgegriffen?
- Welche Erfahrungen wurden bereits gemacht – was hat sich bewährt?
- Wie können die Inhalte in einer Fremdsprache adäquat vermittelt werden?
- Wie gelingt kultursensible Lehre?

<http://www.dghd.de/events/teaching-internationally-hochschuldidaktischer-erfahrungsaustausch-zur-lehrkompetenzentwicklung-in-international-orientierter-lehre/>

Zweite Tagung zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung

26.02.2018, in Gebäude NW II, Hörsaal H18, Universität Bayreuth

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gestaltet die Universität Bayreuth das Projekt „Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität“. Leitidee ist die produktive Nutzung von Diversität in Bildungsprozessen. Dabei wird sich auf zwei Diversitätsaspekte fokussiert: Diversität bzgl. Fachkompetenz und kulturelle Diversität von Lernenden. Diese beiden Aspekte werden sowohl auf das Lernen in der Schule als auch auf das Studieren an der Universität bezogen.

Am 26.02.2018 findet an der Universität Bayreuth eine Tagung zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung statt. Prof. Dr. Gabriele Weigand (Karlsruhe) stellt in einem Vortrag und einem Workshop das pädagogische Konzept der personorientierten Begabungsförderung vor. Prof. Josef Leisen (Koblenz) gestaltet einen Vortrag und einen Workshop zu sprachsensiblen Fachunterricht. Ein weiterer Workshop befasst sich mit Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht.

Nähere Informationen unter: www.zlb.uni-bayreuth.de

Fachwissenschaft und Fachdidaktik vernetzen!? **Zur Orchestrierung fachbezogener Lernangebote im Lehramtsstudium**

22./23.3.2018 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Immer mehr Hochschulen setzen darauf, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerbildung stärker zu vernetzen. Was dabei genau unter Vernetzung verstanden wird und wie diese umgesetzt wird, differiert sehr stark. Die Tagung stellt aus den Perspektiven von Wissenschaft und Hochschulentwicklung Aspekte der Vernetzung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft zur Diskussion.

weitere Informationen zum Programm und zur Anmeldung ab Ende September auf:
www.profjl.uni-jena.de/TagungFWFD2018.html
Kontakt: felix.zuehlsdorf@uni-jena.de

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CK	content knowledge (Fachwissen)
EG	Experimentalgruppe
FLG	Forschendes Literaturgespräch
FVU	Fächerverbindender Unterricht
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSE	Heidelberg School of Education
KG	Kontrollgruppe
KMK	Kultusministerkonferenz
LTB	Lerntagebuch
LUG	Literarisches Unterrichtsgespräch
PCK	pedagogical content knowledge (fachdidaktisches Wissen)
PK	pedagogical knowledge (allgemeines pädagogisches Wissen)
POE	Praxisorientierte Elemente
PS	Praxissemester
SKD	Staatlichen Kunstsammlungen Dresden
SPÜ	Schulpraktische Studien
SUS	Schülerinnen und Schülern
SWS	Semesterwochenstunden
TUD	Technische Universität Dresden
U. A.	unter anderem
ZFL	Zentrum für Lehrerbildung Bremen
Z. T.	zum Teil

GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

ÜBERSICHT BISHERIGER AUSGABEN

Heft 1/2013

Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung
Erschienen: November 2013
ISBN: 978-3-86006-403-0

Heft 1/2014

Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten
Lehre
Erschienen: Mai 2014
ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 2/2014

Prüfungsformen und Prüfungsorganisation in der
polyvalenten Lehre
Erschienen: November 2014
ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 1/2015

Elektronische Prüfungsformen und E-Learning-Unterstützung für polyvalente Lehre
Erschienen: Mai 2015
ISBN: 978-3-86006-429-0

Heft 2/2015

Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre
Erschienen: November 2015
ISBN: 978-3-86006-431-3

Heft 1/2016

Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre
Erschienen: Mai 2016
ISBN: 978-3-86006-440-5

Heft 2/2016

Qualifizierung und Professionalisierung für polyvalente
Lehre
Erschienen: November 2016
ISBN: 978-3-86006-449-8

Bestellen

Bestellen können Sie die Ausgaben kostenfrei
hier: gbzh-schriftenreihe@uni-greifswald.de
Die Onlineversionen finden Sie hier: http://www.uni-greifswald.de/beitraege_zur_hochschullehre

Wissenschaftliche Tagungsreihe

Parallel zur Schriftenreihe wird jährlich an der Universität Greifswald eine Tagungsreihe, die aktuelle Forschungstrends und führende Fachvertreter zu unterschiedlichen Themenaspekten der guten Lehre präsentiert, durchgeführt.

Geplante Themen ab 2018

- Erleichterung der Studieneingangsphase
- Studiengangskonzeption und internationale Studiengänge
- Anreize für gute Lehre

Ausgabe 8
September 2017

ISBN 978-3-86006-458-0

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

