

Programm-Workshop, 12. & 13. April 2018

- Freie Universität Berlin -

**„Praxisorientierung im Lehramtsstudium
– Innovationen und Befunde der
Qualitätsoffensive Lehrerbildung“**

Zusammenstellung der Posterbeiträge

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

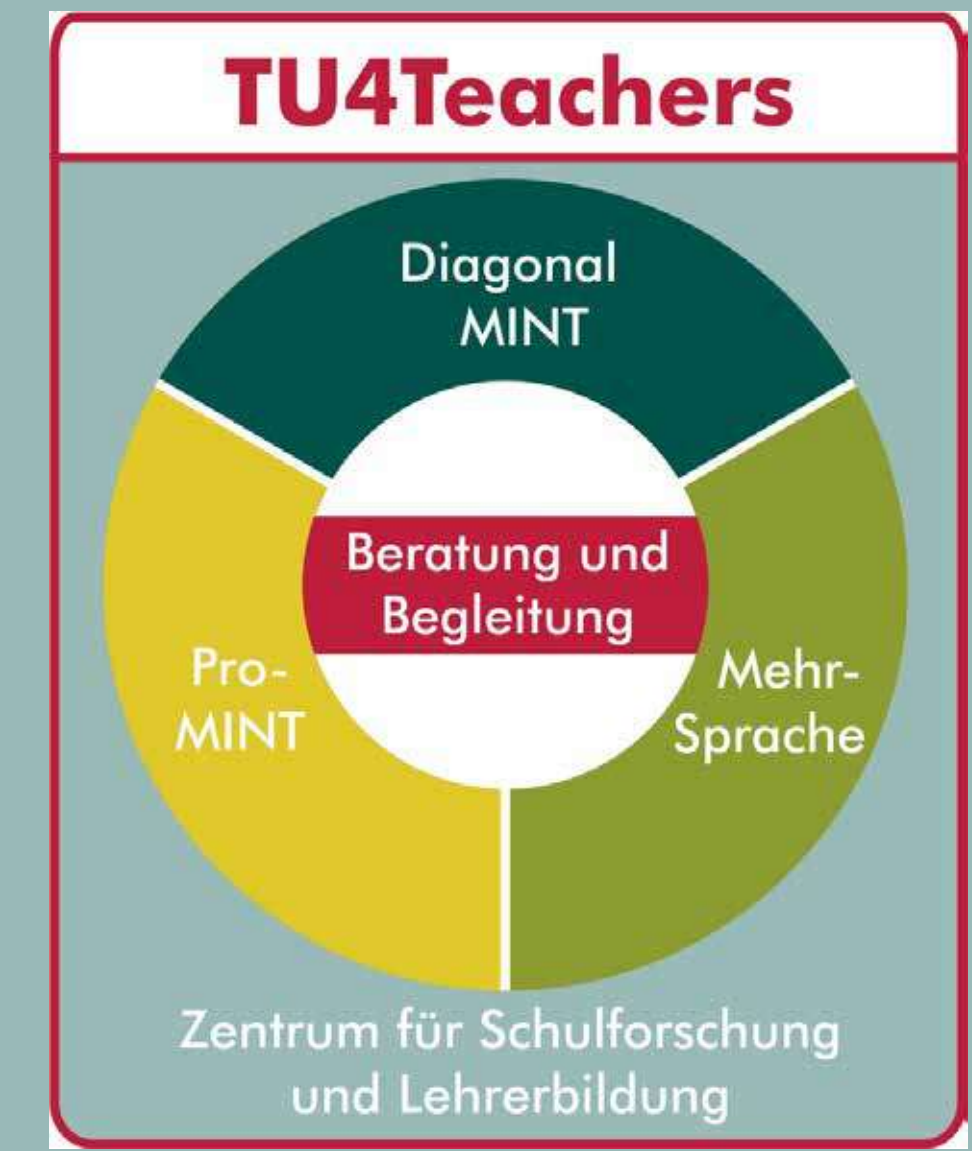
Die nachfolgenden Poster wurden während des Programmworkshops ausgestellt. Die Verantwortung für die Darstellung und alle Rechte liegen bei den Projekten. Weitere Informationen erhalten Sie dort. Stand der Informationen: 27.04.2018.
Herausgeber: DLR-Projektträger, Bonn

Übersicht

Seite	Titel	Hochschule
3	TU4Teachers – Lehrerbildung an der TU Braunschweig	TU Braunschweig
4	Labor für forschungsbasierte und inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung - ein Ort und ein Konzept für Inklusion und videobasierte Forschung	TU Dortmund
5	Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht –Universal Design for Learning als Leitlinie für die Unterrichtsplanung und -durchführung im Praxissemester –	TU Dortmund
6	Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation	TU Dresden
7	INFO-SCOUTS: Theoretische Grundlagen einer Professionellen Kompetenzorientierung in der Lehrerausbildung	TU Dresden
8	INFO-SCOUTS: Unterrichtspraxis an Schulen und Bibliothek als außerschulischem Lernort	TU Dresden
9	Befunde zur Struktur und Wirksamkeit der systematischen schulpraktischen Ausbildung an der Universität Erfurt	Universität Erfurt
10	Perspektive Schulpraxis – Identität - Immersion - Inklusion	Universität Erfurt
11	Praxiskolleg (FACE)	ALU Freiburg
12	Reflexive Praxisphase & Peer-Schul-Mentoring im Schulpraktikum I	EMA Universität Greifswald
13	Kasuistische Ausrichtung der Praxisphasen	MLU Halle-Wittenberg
14	Videografierte Unterrichtssimulationen	Leibniz Universität Hannover
15	Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchiv Schulpädagogik	Uni Kassel
16	Reflektierte Praxis: Weiterentwicklung von Profilen und Unterstützung von Vernetzungsprozessen in der Lehrkräftebildung der CAU Kiel	CAU Kiel
17	Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung	Universität Koblenz Landau
18	Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk	Leuphana Universität Lüneburg
19	Sprachsensibler Biologieunterricht: Interventionsstudie zur Förderung professioneller Handlungskompetenz und professioneller Wahrnehmung durch videogestützte Unterrichtsbeobachtung	LMU München
20	Verzahnung von Theorie und Praxis: Kooperation im Master Berufliche Bildung Integriert	TU München
21	Reflektierte Praxis in Lehr-Lern-Laboren	WWU Münster
22	Teilprojekt 4: Praxisprojekte in Kooperationsschulen	WWU Münster
23	KOLEG Kooperative Lehrerbildung Gestalten – Perspektivübernahme trainieren	Universität Regensburg
24	Professionelle Handlungskompetenzen für die Schulpraxis	Universität Rostock
25	In Praxisphasen voneinander lernen – Austausch – Synergie – Kooperation	Universität Stuttgart
26	Lehrer*innenzimmer 2.0	EKU Tübingen
27	Mentor*innenqualifizierung zur Begleitung von Lehramtsstudierenden in der Praxisphase	Universität Vechta
28	Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht – Reflexionsräume schaffen in Studienprojekten zu aktuellen fachdidaktischen Forschungsfragen	Universität Wuppertal
29	Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzung vor dem Praxissemester	Universität Wuppertal
30	Lernen am Projekt Biologie	Universität Wuppertal
31	Forschungskompetenzen für eine evidenzbasierte adaptive Unterrichtspraxis	FU Berlin
32	Videobasiertes Lernen mit dem FOCUS Videoportal zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte	FU Berlin
33	Q-Master: Qualifizierung von Quereinsteiger*innen	FU Berlin
34	Qualifizierung von Quereinsteiger*innen – Professionelle Kompetenzen der Q-Master-Studierenden im Fach Physik	FU Berlin
35	Qualifizierungsprogramm für wissenschaftlichen Nachwuchs	FU Berlin

TU4Teachers

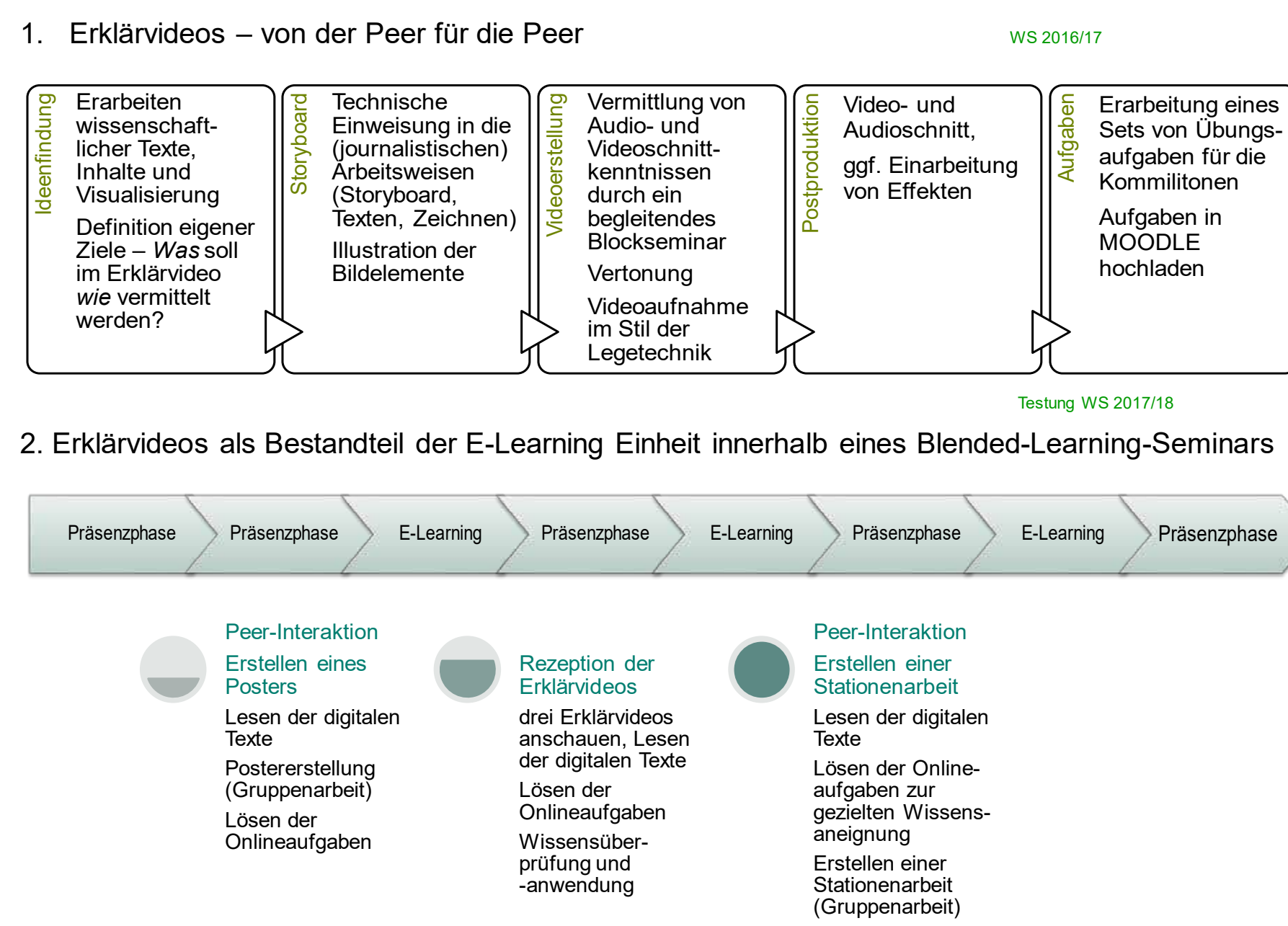
Lehrerbildung an der TU Braunschweig



Mehr-Sprache

Projektverantwortlich:
Jun.-Prof. Dr. Miriam Langlotz

Projektleitung:
Prof. Dr. Katja Koch
Prof. Dr. Martin Korte



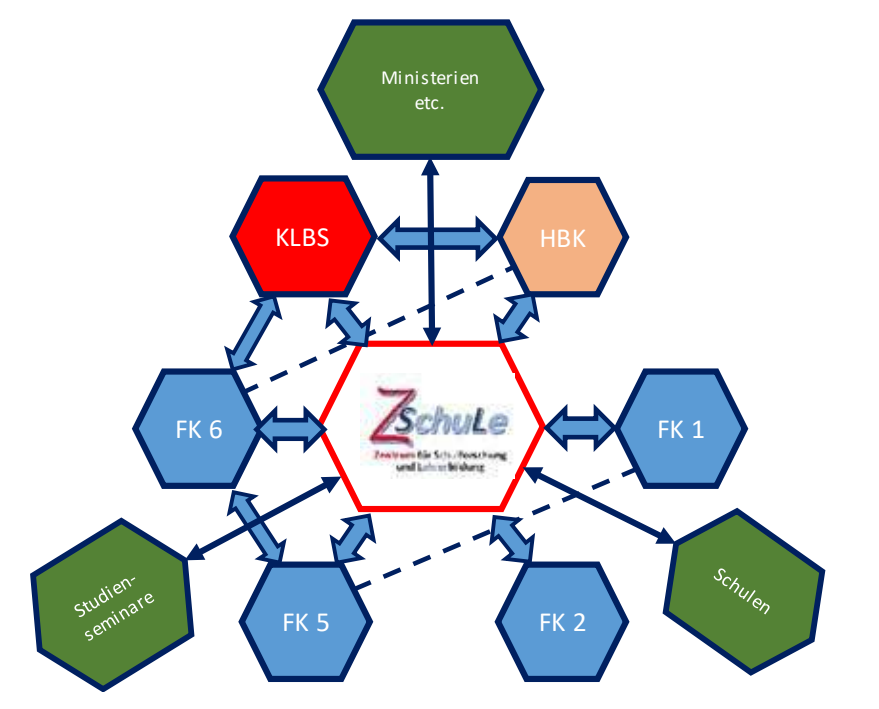
Z_SchuLe

Projektverantwortlich:
Prof. Dr. Katja Koch

Projektkoordination:
Dr. Claudia Schünemann



Z_SchuLe vernetzt alle an der Lehrerbildung beteiligten Lehrenden, Fakultäten und Institutionen (Fakultäten 1, 2, 5, 6 der TU Braunschweig, Kompetenzzentrum Lehrerfortbildung KLBS, Hochschule für Bildende Künste HBK, externe Praxispartner).



Es koordiniert regelmäßige Projekttreffen und organisiert das Gesamtprojekt TU4Teachers sowie die Öffentlichkeitsarbeit.

Inhaltlich arbeitet das Zentrum aktuell an einer Neukonzeptionierung des Professionalisierungsbereichs der Lehramtsstudiengänge, um langfristig und nachhaltig Anforderungen der Praxis (und der nds. MAVO-Lehr) in den Ausbildungsinhalten zu etablieren.

Unterstützt durch die Hochschul- und Fakultätsleitung treibt das Zentrum den Profilbildungsprozess 'Lehrerbildung an einer technischen Universität' voran und arbeitet gleichzeitig mit anderen TU9-Universitäten daran, Alleinstellungsmerkmale für 'Lehrerbildung an technischen Universitäten' zu entwickeln.

Beratung und Begleitung – KoBB

Projektverantwortlich:
Prof. Dr. Barbara Thies

Projektleitung:
Dr. Hannah Perst (Mentoring)
Dr. Gesa Uhde (CM)

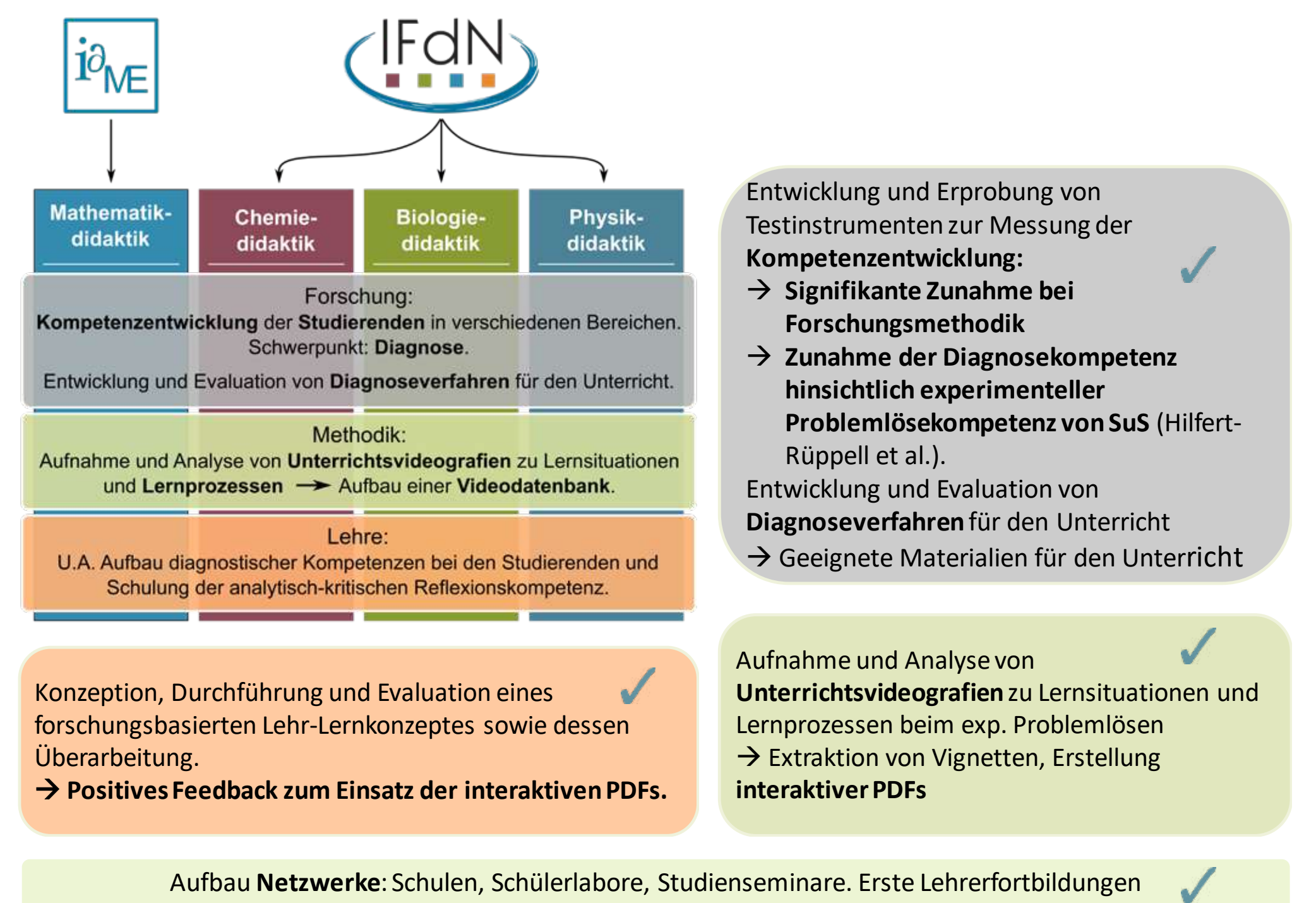


- Effekte des Trainings & Onlinekurses**
- N = 227 LA-Studierende in der ersten Kohorte nahmen an der Prä/Post-Messung teil, randomisiert auf drei Gruppen verteilt: Trainingsgruppe (n=96); Alternativtreatment (n=76) und Kontrollgruppe (n=55)
 - Varianzanalysen zwischen den drei Gruppen; Selbsteingeschätzte CM-Kompetenzen:
 - Große Effekte:
 - Regeln ($F(2,223)=19.89, p<.001, np^2=.15$)
 - Störungsintervention ($F(2,223)=28.59, p<.001, np^2=.20$)
- Effekte des Mentoring**
- Insb. bei student. Mentor/innen im Vgl. zu KG:
- Höheres Organisationales Commitment ($T(32)=2.38, p<.05, d=.81^{**}$)
 - Höhere Selbstwirksamkeitserwartung, $U=19.00, p<.05, d=1.13$
 - Höhere Studienzufriedenheit (bei Inhalten: $U=73.5, p=.005, d=.92$; bei Bewältigung von Belastungen: $U=81.5, p<.05, d=.80$)
 - Zunahme an Beratungswissen ($T(17)=6.40, p=.00, d=3.76$)
- Effekte der Reflexionstutorien**
- Anbahnung von Selbstreflexionskompetenzen

Diagonal-MINT

Projektverantwortlich:
Prof. Dr. Kerstin Höner

Projektleitung:
Dr. Axel Eghtessad
Dr. Dagmar Hilfert-Rüppell



Evaluation – OSA

Projektverantwortlich:
Prof. Dr. Simone Kauffeld

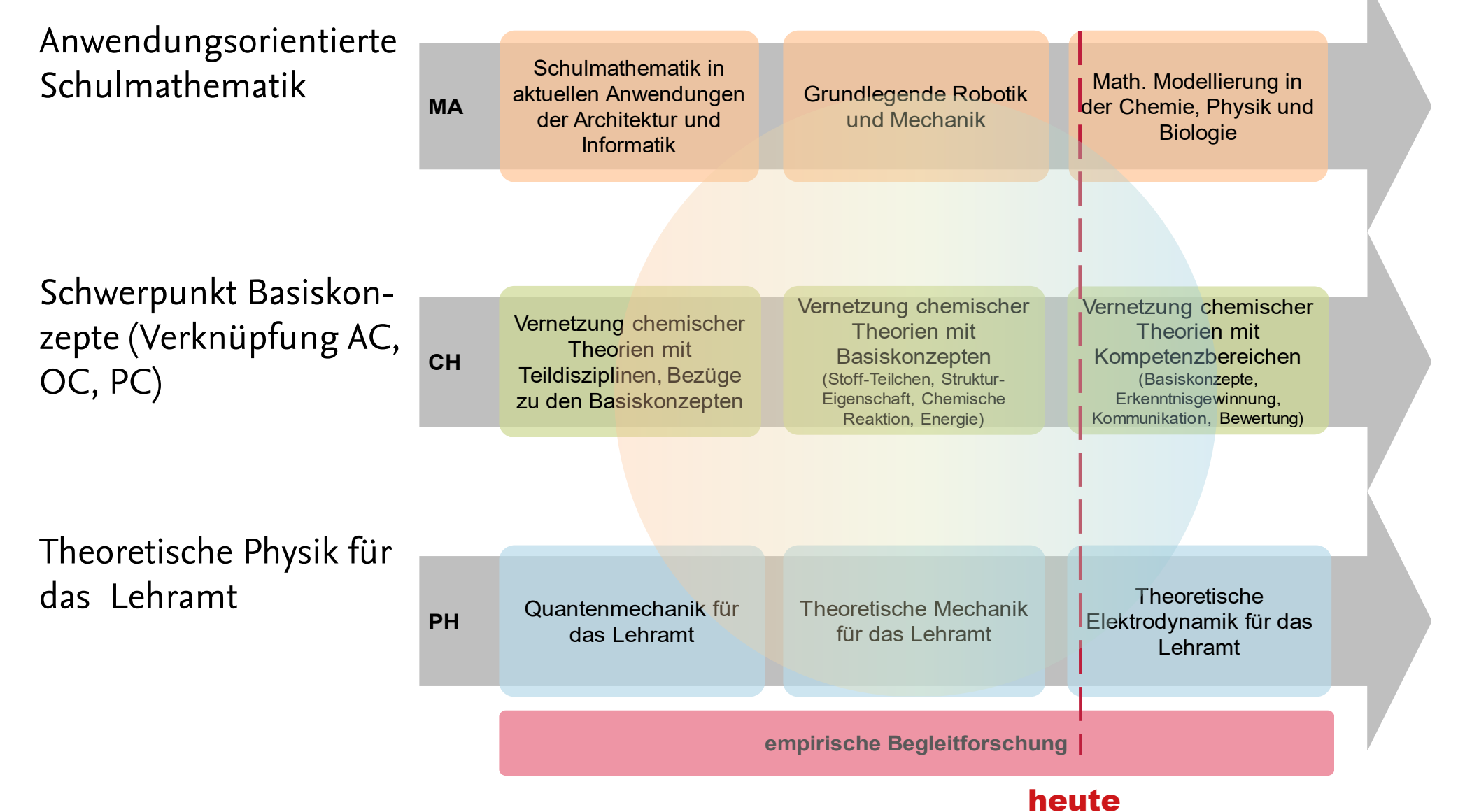


- Kompetenzmodell**
- Im Rahmen von OSA und Evaluation wurde ein überfachliches Kompetenzmodell für Lehrkräfte entwickelt und geprüft.
 - Ziel war es, ein Kompetenzmodell mit Items zu entwickeln, das von angehenden Lehramtsstudierenden bereits vor Beginn des Professionalisierungsprozesses beantwortet werden kann.
 - Mit dem vorliegenden Kompetenzmodell ist es möglich, die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte bereits von vor Studienbeginn an zu betrachten und mit Studierenden anderer Fachrichtungen zu vergleichen.
- Selbstkompetenz**
- Selbstevaluationskompetenz
 - Selbstmotivationskompetenz
 - Selbstreflexionskompetenz
 - Umgang mit Belastung
 - Selbstorganisations- und Planungskompetenz
- Methodenkompetenz**
- Problemlösekompetenz
 - Erklärungskompetenz
 - Kommunikation
 - Empathie
 - Aufbereitung von Inhalten
- Evaluation**
- Das Tool wird insgesamt und im Hinblick auf Bausteine, Rückmeldung, Informationen und technische Umsetzung sehr gut bis gut bewertet ($M=1.97, SD=.42$; auf einer Schulnotenskala).

Pro-MINT

Projektverantwortlich:
Prof. Dr. Rainer Müller

Projektleitung:
Jun.-Prof. Dr. Oliver Bodensiek

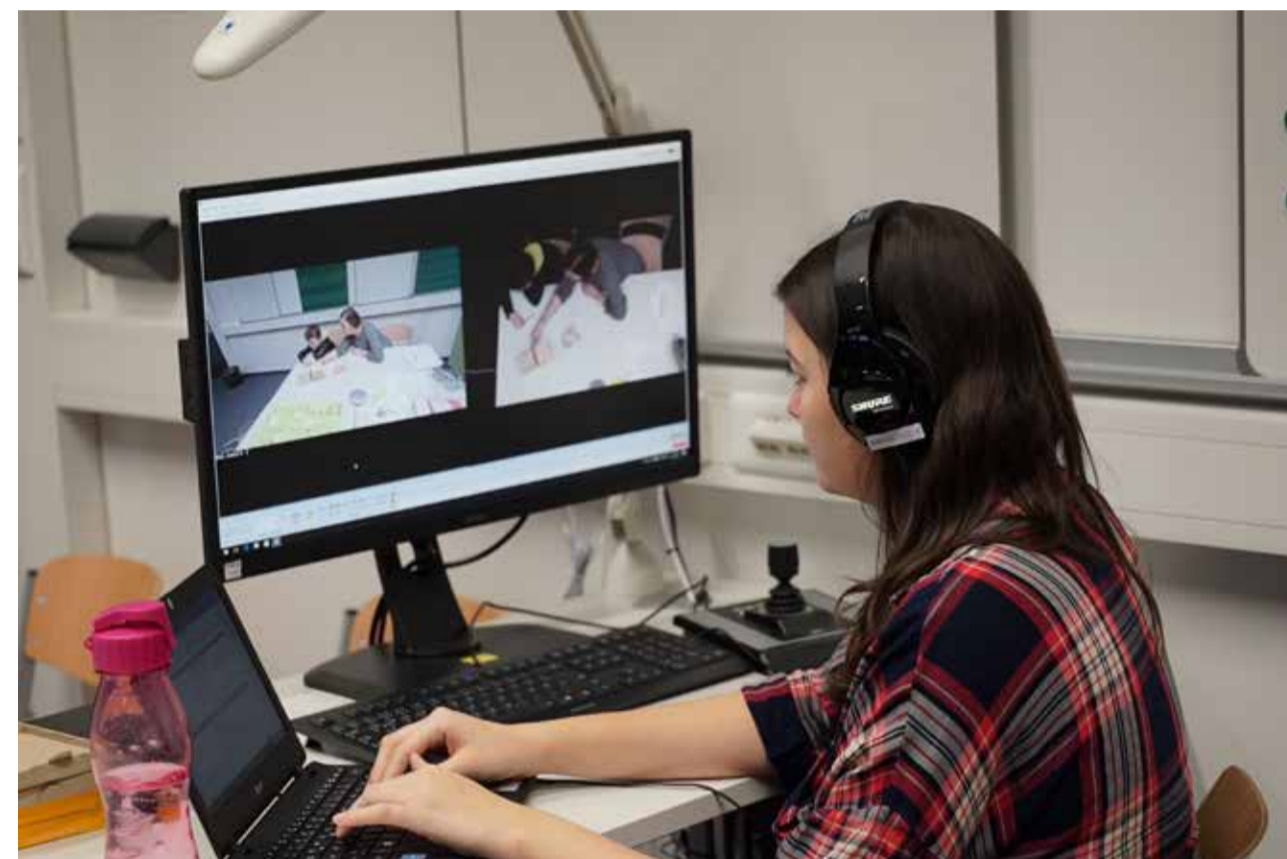


Labor für forschungsbasierte und inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung - ein Ort und ein Konzept für Inklusion und videobasierte Forschung

Labprofil

ZIELSETZUNG

Das Labprofil bietet den Lehrenden und allen eingeschriebenen Lehramtsstudierenden an der TU Dortmund die Möglichkeit unter realen, aber günstig gestalteten Bedingungen, unterrichtliche Maßnahmen in einem geschützten Raum zu erleben, zu erproben und zu reflektieren, und zwar sowohl in Laborsituationen mit Einzelpersonen, mit kleinen Schüler/-innengruppen aber auch mit einer ganzen Schulklasse.



»Mit der Einrichtung des Labprofil wurde ein zentraler Ort geschaffen, an dem beispielhaft Inklusionsorientierung in der Lehrer/-innenbildung erforscht werden kann.«

Stephan Hußmann, Projektleitung DoProfil



FORSCHUNG

Das Labprofil ist so gestaltet, dass es optimal für die Durchführung von inklusivem Unterricht ausgestattet ist und die digitale Dokumentation sowie spätere Analyse von Unterrichtsversuchen möglich macht.

FUNKTION

Im Labor können vielfältige Formate an Unterrichtsmitschnitten und Video-Vignetten von und mit Studierenden produziert werden. Im Mittelpunkt dieser videobasierten Lehrer/-innenbildung stehen die Formate des videobasierten Lernens am Modell („Best-Practice“), die problemorientierte und fallbasierte Analyse (theoriebasierte Unterrichtsanalyse) sowie die videogestützte Unterrichtsreflexion (Gegenstand der Reflexion und Optimierung eigenen Unterrichts), um eine wichtige Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen.

Diese Formate fördern das Explizieren, die Objektivierung und die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache, um den Studierenden mögliche Handlungsstrategien und deren Konsequenzen für den Unterricht näher zu bringen.

AUSSTATTUNG

Die Einrichtung des Lernzentrums gewährleistet eine flexible Raumnutzung mit entsprechender technischer Ausstattung, die sowohl die Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsfaches berücksichtigt, eine Mediennutzung ermöglicht, wie auch die Durchführung und Beobachtung unterrichtlicher Maßnahmen in unterschiedlichen Lerngruppengrößen gestattet. Auf eine möglichst barrierefreie Einrichtung wurde auch in Hinblick auf den großen Nutzer/-innenkreis geachtet. Die Ausstattung mit Eye-Tracking-Geräten ermöglicht darüber hinaus die Erforschung spezifischer Aspekte von visueller Perzeption, Problembearbeitungsprozessen, Texterfassung o.ä.



Zugleich ist das Lernzentrum ein Forschungslabor, in dem Lehr-/Lernsettings experimentell durchgespielt und wissenschaftlich evaluiert werden können. Die produzierten Video-Vignetten, Transkripte und Schüler/-innenprodukte (z.B. Arbeitsblätter) werden so aufbereitet und auf einer webbasierten Plattform zur Verfügung gestellt, dass sie zur Reflexion und Analyse in anderen Zusammenhängen genutzt werden können. Weiterhin werden Methoden und Konzepte öffentlich zugänglich gemacht.



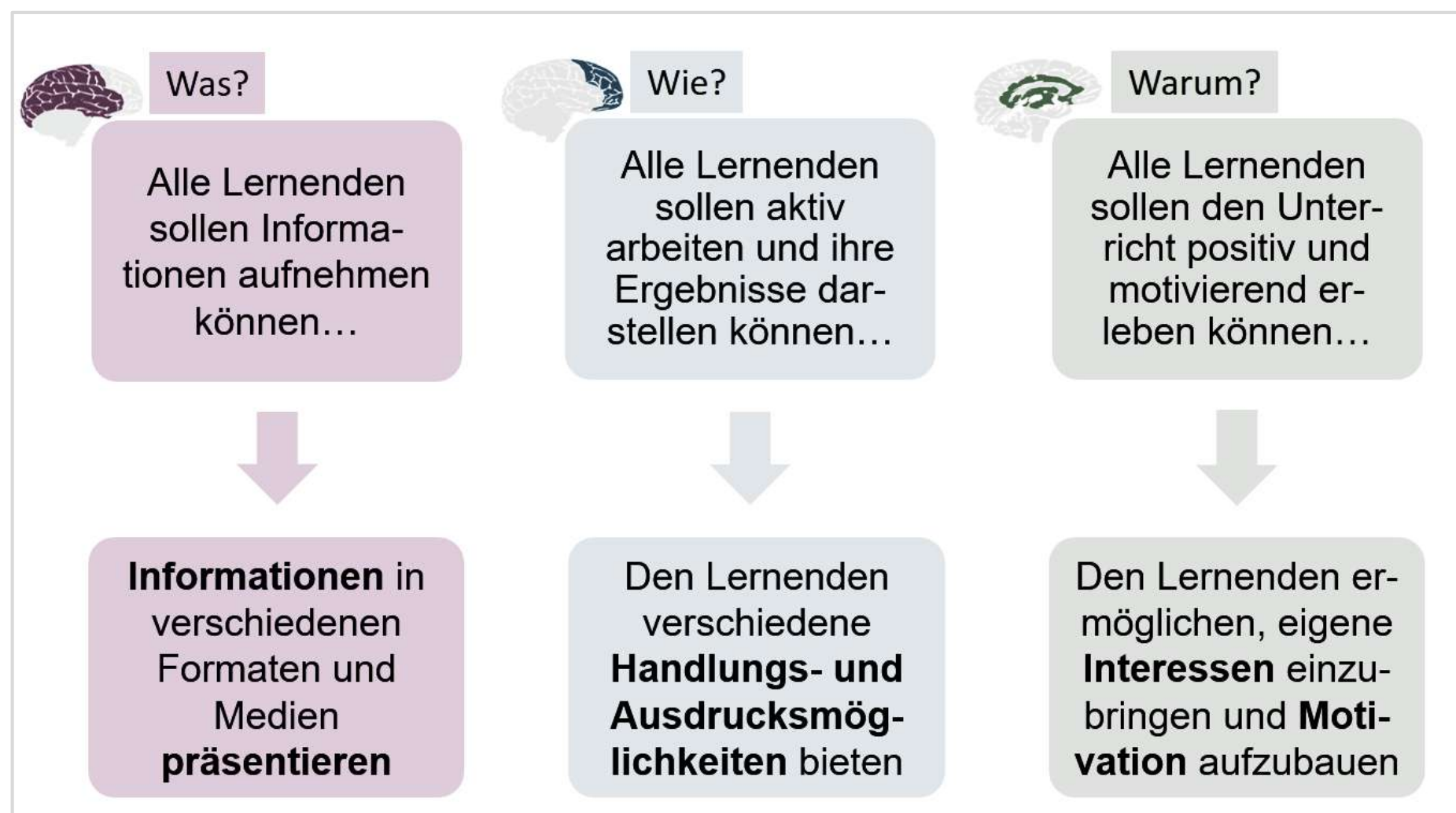
Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht – Universal Design for Learning als Leitlinie für die Unterrichtsplanung und -durchführung im Praxissemester –

Ziele des Projekts „Dortmunder Profil für Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ (DoProfil)

Ein zentrales Ziel des Projekts DoProfil besteht darin, die Fähigkeiten von Studierenden zur differenzierten Förderung sowie zur Gestaltung inklusiver Lehr-/Lernarrangements in heterogenen Lerngruppen zu fördern und ihre Planungskompetenz zu erweitern. Im Mittelpunkt des Projekts stehen daher die Entwicklung und Beforschung von Lehr-Lernkonzepten, in denen Unterricht sowohl fachübergreifend, als auch fachspezifisch hinsichtlich seiner Zugänglichkeit kritisch hinterfragt wird (Maßnahme 1). Diese inklusionsorientierten Lernformate werden u.a. im Rahmen der Theorie des universellen Designs (Pisha & Coyne, 2001) entwickelt.



(Bildquelle: TU Dortmund)



CAST, 2011

Das Universal Design for Learning (UDL)

Das UDL basiert auf drei zentralen Prinzipien, die bei der Planung und Gestaltung von inklusivem Unterricht beachtet werden sollen, so dass von vornherein ein möglichst breites Spektrum an individuellen Bedürfnissen beim Lernen berücksichtigt wird (Rose & Meyer, 2002; Schlüter, Melle & Wember, 2016). Es zielt darauf, Lernbarrieren abzubauen.

Das Universal Design for Learning als Ausgangspunkt für fachübergreifende Seminarkonzeptionen

Das UDL (CAST, 2011) wird kooperierend in den Fächern Chemie, Englisch, Musik und Sport als Ausgangspunkt zur Verbesserung der Planungskompetenz als Teilbereich von Lehrerprofessionalisierung (Baumert & Kunter, 2006) während der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters vermittelt, von Studierenden angewendet und diskutiert. Dabei wird das UDL speziell für die Planung und Adaption von Unterricht im Hinblick auf heterogene Lerngruppen und als Anregung zur Diskussion über fachspezifische Barrieren genutzt. Die UDL Richtlinien werden als flexible Zusammenstellung von Strategien und nicht als strikte Handlungsvorschriften von allen Lehrenden verstanden (Hall, Meyer & Rose, 2012). In der folgenden Tabelle wird eine inhaltliche Gegenüberstellung von zwölf Seminarsitzungen der Vorbereitungsseminare zum Praxissemester in den vier Fächern vorgenommen.

Chemie	Sport	Englisch	Musik
Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester	Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester	Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester	Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester
Planung von inklusivem (Chemie-)Unterricht	Merkmale guten (Sport-)Unterrichts	Planung von inklusivem Englischunterricht mithilfe UDL	Kompetenzorientierung im Musikunterricht – Kernlehrpläne NRW
Das Universal Design for Learning	Erziehender und mehrperspektivischer Sportunterricht	Anwendung der UDL-Checkliste: Beispielanalyse einer Unterrichtsstunde	Aufgabenkultur im inklusiven Musikunterricht
Historische Konzeptionen von Lernschwierigkeiten und Lernförderung	Kompetenzorientierung im Sportunterricht – Kernlehrpläne NRW	Ziele und Kompetenzorientierung im Englischunterricht untersch. Schultypen	Das Universal Design for Learning
Lernschwierigkeiten und erfolgreiches Lernen im Unterricht	Didaktische Ansätze für inklusiven Sportunterricht (u. a. UDL, 6+1 Modell)	Heterogenität beim Fremdsprachenlernen (u. a. sonderpäd. Unterstützungsbedarfe, INVO-Modell)	Leichte Sprache – Einfache Sprache
Entwicklung von Lernaufgaben für heterogene Lerngruppen	Leichte Sprache – Einfache Sprache	Planungsmodelle für den Englischunterricht und Konstruktion von Lernaufgaben	Exemplarisches Lernfeld: Musik Hören
Schülerexperimente im inklusiven Chemieunterricht I	Methoden im inklusiven Sportunterricht	Medien, Materialien und Methoden im Englischunterricht (u. a. kooperative Lernformen)	Exemplarisches Lernfeld: Musik Erfinden
Schülerexperimente im inklusiven Chemieunterricht II	Aufgabenkultur im Sportunterricht – Entwicklung von Lernaufgaben für heterogene Lerngruppen		Kooperatives Lernen im inklusiven (Musik-)Unterricht
Leichte Sprache – Einfache Sprache	Planung von kompetenzorientiertem, inklusivem Sportunterricht		Planung von kompetenzorientiertem, inklusivem Musikunterricht
Kooperatives Lernen im inklusiven (Chemie-)Unterricht	Theoretische Begründung von Unterrichtsvorhaben im inklusiven Sportunterricht	Simulation und Diskussion von selbstentwickelten Unterrichtsvorhaben (Schwerpunktlernziele: u. a. in den Bereichen Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben)	Entwicklung einer Fragestellung für ein Studienprojekt
Mögliche Baustellen im inklusiven (Chemie-)Unterricht	Entwicklung der exemplarischen Unterrichtsvorhaben/Einzelstunde		Vorstellung der Studienprojekte
Diskussion über Chancen und Grenzen des inklusiven Unterrichts	Präsentation und Diskussion exemplarischer Unterrichtsvorhaben/Einzelstunde	Diskussion über Chancen und Grenzen des UDL im Englischunterricht	Diskussion über Chancen und Grenzen des inklusiven Unterrichts

Evaluation

Erste Erfahrungen zeigen, dass das UDL fächerübergreifend anwendbar ist, wobei fachspezifische Komponenten für die Planung oder die Adaption von Unterricht erforderlich bleiben. Erste empirische Ergebnisse aus dem Vorbereitungsseminar Chemie der TU Dortmund verweisen auf eine Verbesserung der Planung von Unterricht (Schlüter & Melle, 2016). Weitere Evaluationen in den anderen Fächern erfolgen.

Literatur:

Bartz, J., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F. & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre: Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), Dortmund Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann (im Druck).

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

Ausblick

Zukünftig sollen die Seminare selbst noch stärker gemäß dem UDL angelegt werden, indem z. B. die Flexibilität in der Informationsdarstellung erhöht wird oder Studierenden flexible Möglichkeiten offeriert werden, ihre Fähigkeiten zu demonstrieren. So erleben die Studierenden das UDL im eigenen Lernprozess. Hierbei erfolgt eine Kooperation im Rahmen von DoProfil (Bartz et al., 2018).

CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.
Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. New York: Guilford Press.
Pisha, B. & Coyne, P. (2001). Smart From the Start – The Promise of Universal Design for Learning. *Remedial and Special Education*, 22(4), 197-203.
Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Schlüter, A.-K. & Melle, I. (2016). Professionalisierung angehender Chemielehrkräfte für einen Gemeinsamen Chemieunterricht. In: C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik*. (530-532). Universität Regensburg.
Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F.-B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 270-284.

GEFÖRDERT VOM



Projektleitung:
Prof. Dr. Stephan Hußmann (stephan.hussmann@tu-dortmund.de)
Prof. Dr. Barbara Welzel (barbara.welzel@tu-dortmund.de)
Projektkoordination:
Dr. Dorothee Schlebrowski (dorothee.schlebrowski@tu-dortmund.de)

DoProfil wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Ansprechpartner/-innen:
Chemie: Prof. Dr. Insa Melle (insa.melle@tu-dortmund.de)
Dr. Christina Krabbe (christina.krabbe@tu-dortmund.de)
Englisch: Prof. Dr. Franz B. Wember (franz.wember@tu-dortmund.de)
Katharina Krause (katharina3.krause@tu-dortmund.de)
Musik: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld (ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de)
Kerstin Heberle (kerstin.heberle@tu-dortmund.de)
Sport: Prof. Dr. Elke Grimminger-Seidensticker (elke.grimminger@tu-dortmund.de)
Prof. Dr. Jörg Thiele (joerg.thiele@tu-dortmund.de)
Dr. Franziska Lautenbach (franziska.lautenbach@tu-dortmund.de)

TUD-SYLBER

Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation

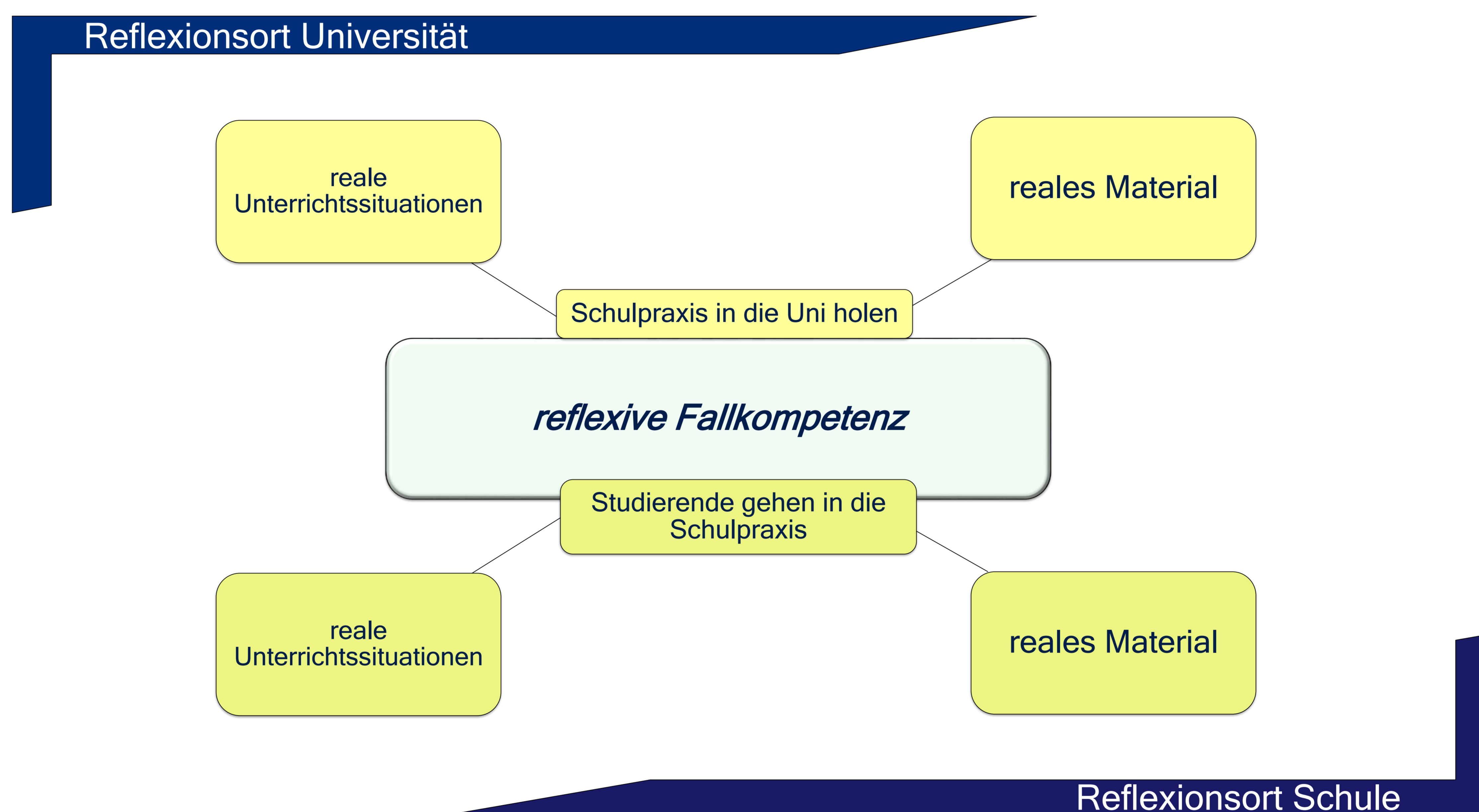
Grundannahmen zum Verhältnis von disziplinärem Wissen und professionellem Handeln:

- Differenztheoretisches Verständnis im Sinne einer prinzipiellen Spannung von Erfahrung und theoretischer Aufklärung
- pädagogische Professionalität kann erst in der Verschränkung von disziplinärem Wissen und Fallogik entstehen
- der reflexiven Fallkompetenz kommt in ihrer Mittelstellung zwischen Theorie- und Erfahrungswissen eine entscheidende Bedeutung zu (Combe/Kolbe 2008)

Konsequenzen für hochschuldidaktische Konzepte:

- eine bloße Steigerung der Praxisphase ist nicht zielführend
- Etablierung von Reflexionsräumen
- Entwicklung geeigneter hochschuldidaktischer Formate zur Stärkung der Reflexivität
- Arbeit an authentischen Fällen (eigene Fälle und Fremdfälle)
- Erprobung verschiedener Formate der Fallarbeit

Entwicklung reflexiver Fallkompetenz



Forschungsfragen:

- Welche hochschuldidaktischen Formate sind geeignet, um umfassende Reflexionsprozesse anzustoßen?
- Wie beeinflussen unterschiedliche Medien die Reflexion authentischer Unterrichtssituationen (bspw. Papierfälle vs. Unterrichtsvideos)?
- Welche Gegenstände kommen durch die Bearbeitung von Eigenfällen und welche durch die Reflexion von Fremdfällen in den Blick?
- Welche Rolle spielen die unterschiedlichen Reflexionsorte (Universität vs. Schule)?

Synergien der Einzelvorhaben:

- Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten
- Unterrichtsmuster in Praxisphasen
- Unterrichtspraxis an Schulen und Bibliotheken als außerschulischen Lernort
- Videographie zur Entwicklung hermeneutischer Fallkompetenz

➔ gemeinsamer theoretischer Rahmen mit dem Ziel der Anbahnung reflexiver Fallkompetenz

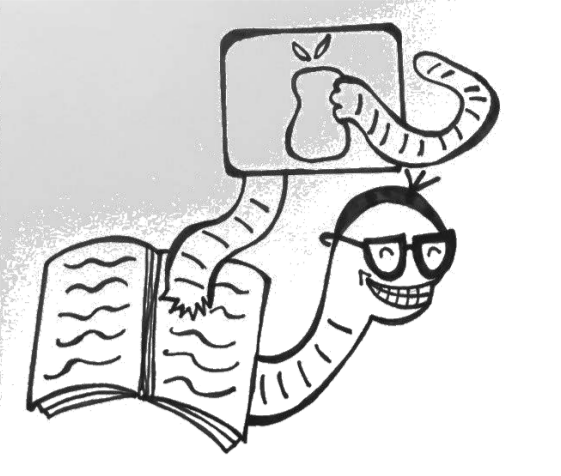
Literatur:

- Al-Diban, Sabine, Nowak, Julia (2017): Intensivierung von Theorie-Praxis-Bezügen im universitären Lehramtsstudium. Erste Ergebnisse der Kooperation von Universität, Bibliothek und Schulen im Projekt Info-Scout. In: *Neue Sächsische Lehrerzeitung*, 4/17, 8. Jg., S. 28-29.
- Altmeppen, Sandra (2018): Fallarbeit in der Lehrer/innenbildung - Anbahnung hermeneutischer Fallkompetenz mittels authentischer Unterrichtsvideos. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas (Hg.): *Passagen pädagogischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 12-28.
- Bechtel, Mark; Mayer, Christoph Oliver (2018): „Datensitzung: Reflexionsprozesse in der LehrerInnenbildung empirisch erfassen“, in: Tagungsakten der DGFF-Tagung Jena 2017.
- Blömeke, Sigrid (2009): Lehrerbildung in Deutschland, in: *PädForum* 1, S. 5-6.
- Combe, Arno/Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. S. 857-875.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2018): Das Theorie-Praxis-Verständnis als produktive Irritation. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Hänel, Jonas (Hrsg.): *Passagen pädagogischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 12-28.
- Herrmann, Franziska/Wohlfahrt, Melanie (im Druck): Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung - Lernumgebungen zur Entwicklung von Haltung und professioneller Reflexivität. In: Neuber, Nils/Paravicini, Werner/Stein, Martin (Hg.): *Forschendes Lernen - the wider view*. Münster: WTM.

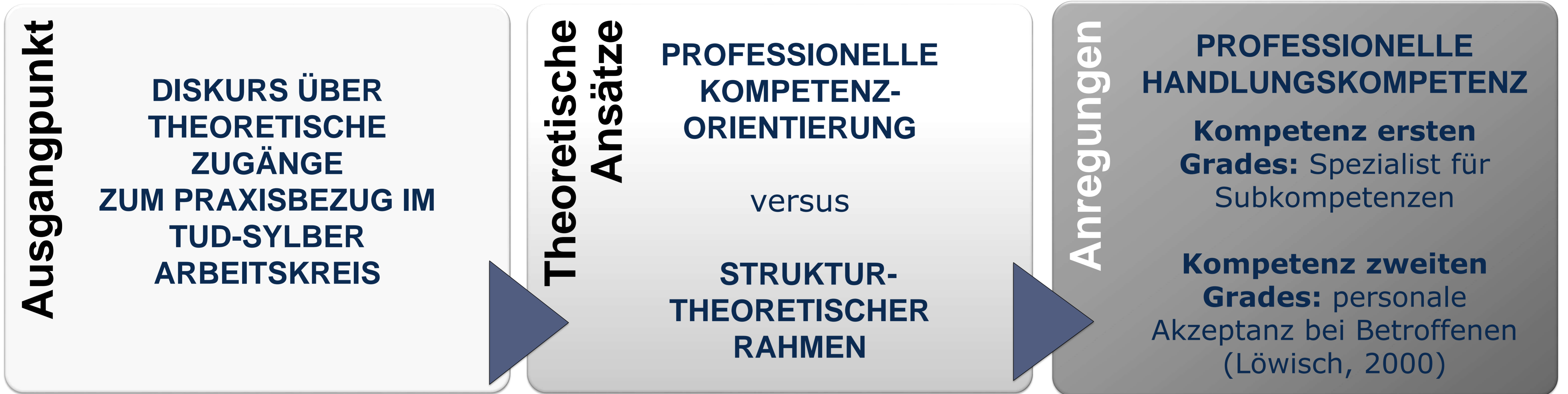
INFO-SCOUTS: Theoretische Grundlagen einer Professionellen Kompetenzorientierung in der Lehrerausbildung



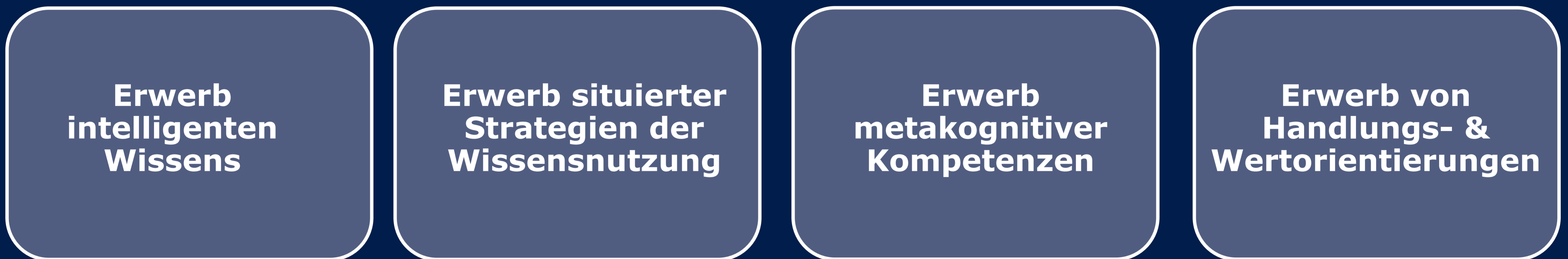
Synergetische
Lehrerbildung
im exzellenten Rahmen



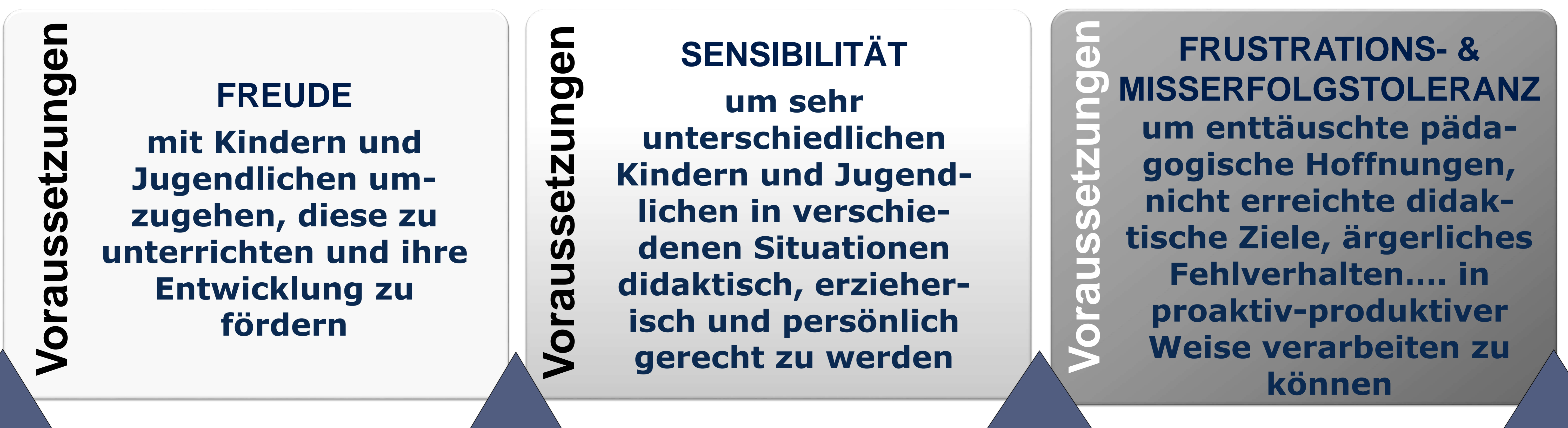
© Info-Scout-Projekt-Logo
„Bücherwurm trifft Tablet“



Vier Kernkompetenzen des **Lernens** (Weinert, 2001, S.76-80):



„...grundlegende Kompetenzen , die ermöglichen, gegenüber **verschiedenen Schülern in unterschiedlichen Situationen** und bei **variablen Zielen** jeweils pädagogisch-psychologisch angemessen zu **handeln.**“ (Weinert, 2001, S.82):



INFO-SCOUTS: Unterrichtspraxis an Schulen und Bibliothek als außerschulischem Lernort



S Y L B E R
Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen



© Info-Scout-Projekt-Logo
„Büchervurm trifft Tablet“

Lernziele

Sachkompetenzen:
Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens

Diagnostische Kompetenzen:
Was wissen die SuS schon?

Klassenführungs-kompetenzen:
Wie kommen SuS zum aktiven Lernen?

Zielgruppen

Lehrende:
Lehramtsstudierende unterschiedlicher Semester und Fächerkombinationen

Lernende:
SuS an Gymnasien, Berufsgymnasien, Fach-oberschulen, Stufen:10-12

Umsetzung

Systematik des Wissens-erwerbs zusammen mit situativen Kontexten möglicher Anwendungen zentral für Transfer (Weinert, 2001, S.77)

„Können muss anforder-ungsnah gemessen wer-den.“ (Neuweg,2014, S.604)

Hochschuldidaktisches Konzept

4. Semester

Lehrerweiterbildung zu Informationskompetenzen durch Lehramts-studierende

3. Semester

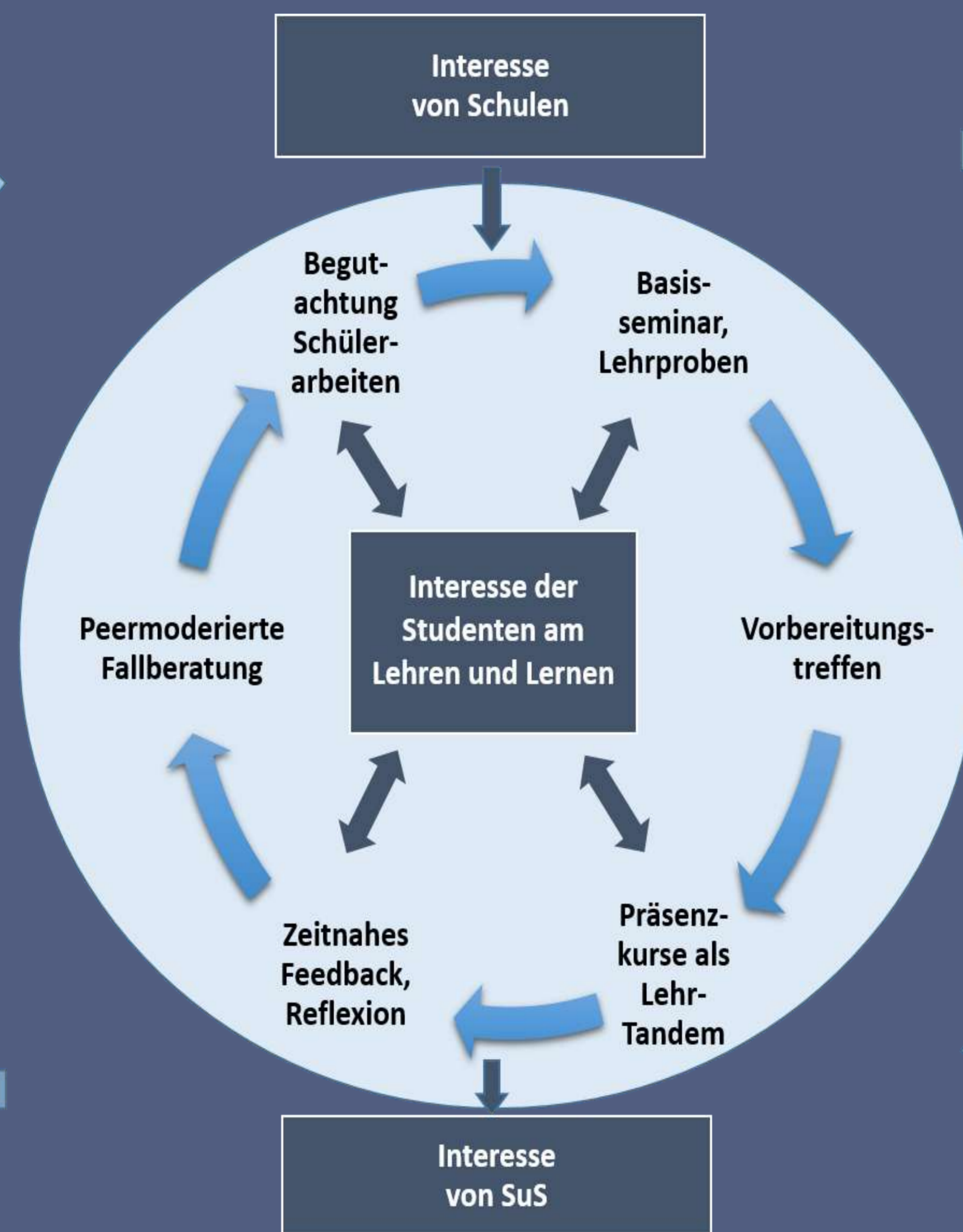
Begutachtung der wissenschaftlichen Schülerarbeiten, Feedback an die Schulen

1. Semester

Basisseminar an der TUD mit Lehrproben im Tandem-Teaching aus 2 Studierenden

2. Semester

universitär betreute Kurse an Schulen & SLUB, Reflexion der Lehrer-fahrungen: individuell, im Tandem, in peermoderierter Fallberatung



Sachkompetenzen

Vertikaler Transfer

Problem finden, eingrenzen, Forschen, u.a. Recherchieren, Zitieren, Problem lösen

Grundschule: Freiarbeit
Sekundarschule: Komplexe Leistung
Studium: Hausarbeit, Bachelorarbeit usw.

Diagnostische Kompetenzen

Schülerorientierter Unterricht

Schüler fragen: Was habt ihr schon behandelt?

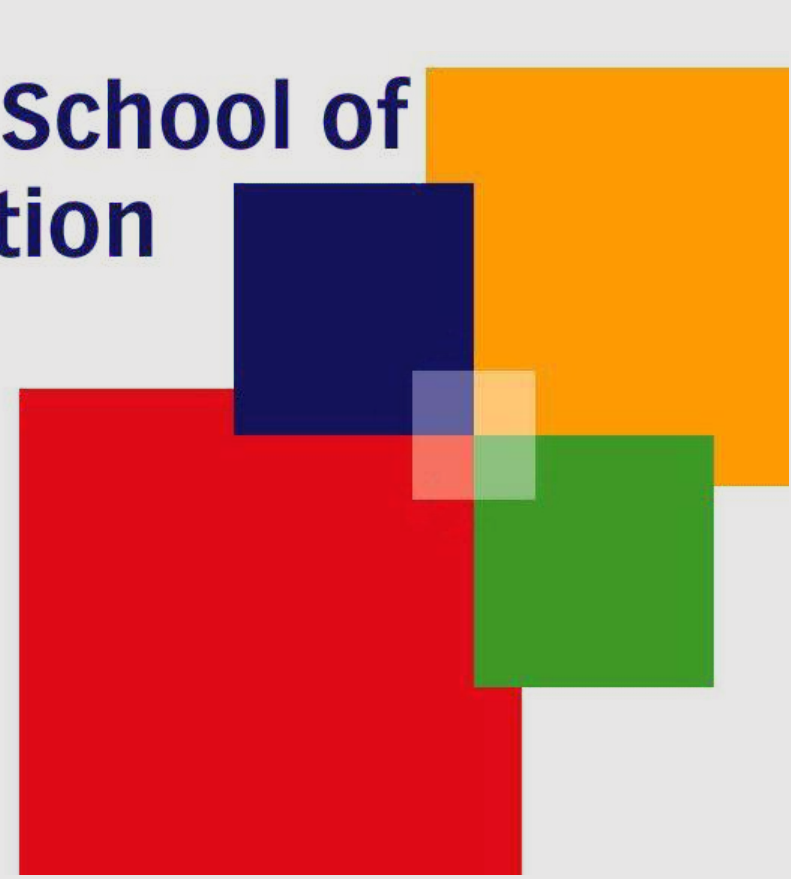
Was sind eure Themen?

Wo liegen eure Interessen?

Klassenführungs-kompetenzen

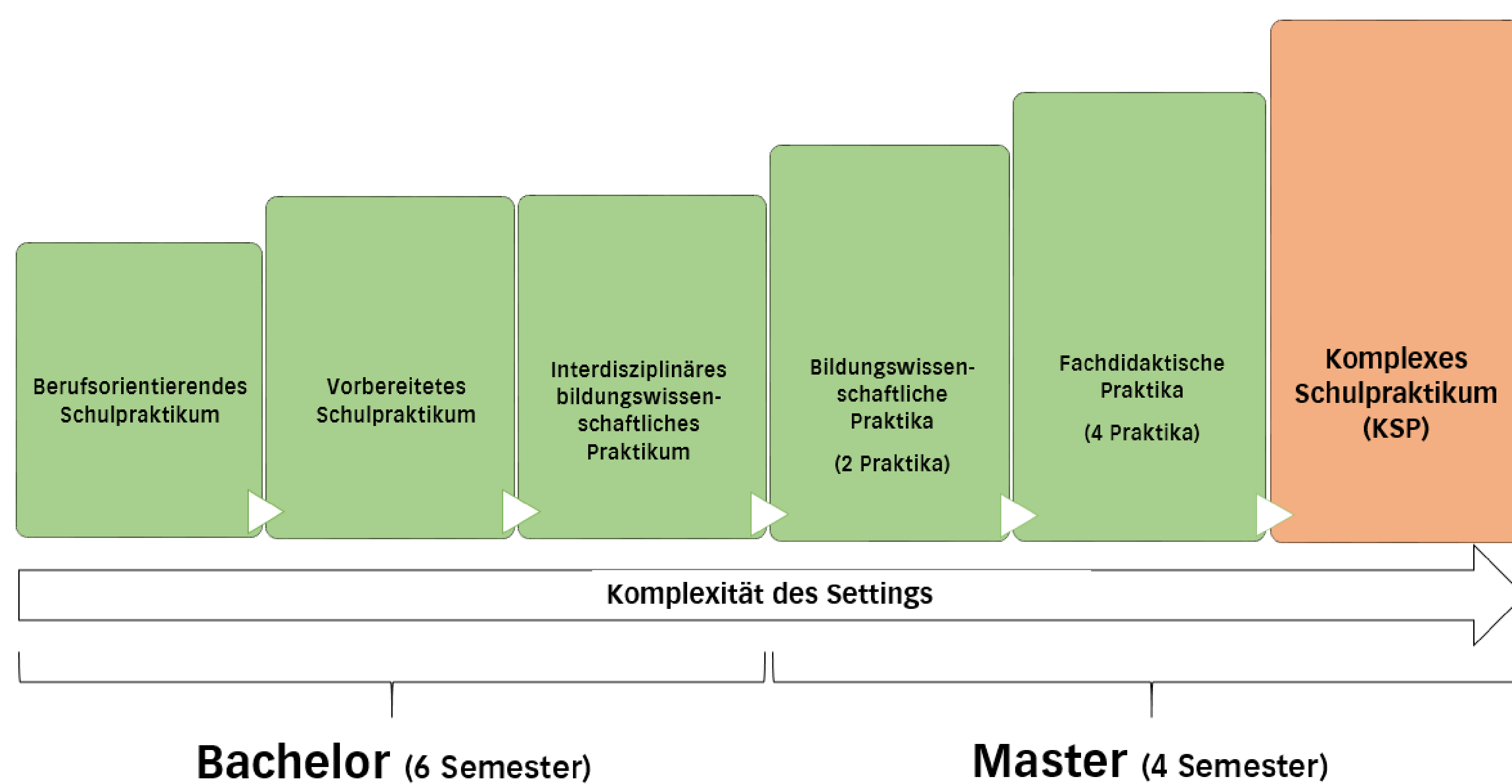
Basics anwenden

Vorstellung
Namensschilder
Technik betriebsbereit
Eingehen auf Fragen
Was kann ich mit meiner Persönlichkeit wie umsetzen?



Befunde zur Struktur und Wirksamkeit der systematischen schulpraktischen Ausbildung an der Universität Erfurt

Das Erfurter Praktikumsmodell zeichnet sich durch eine Vielzahl schulpraktischer Elemente aus, die umfangreich, vielfältig und systematisch in das gesamte Studium angehender Lehrpersonen eingebunden sind. Praktika umfassen dabei etwa ein Fünftel der ersten Ausbildungsphase künftiger Lehrerinnen und Lehrer. Das in besonderer Weise gestufte Praktikumskonzept vereint Schulpraxis bewusst in verschiedenen Formaten, um Studierende schrittweise an die Bewältigung immer komplexerer Situationen heranzuführen. Die einzelnen Schulpraktika unterscheiden sich dabei hinsichtlich ihrer Dauer, ihres Formats, der Betreuung und der intendierten Ziele. Zudem werden die Aufgaben sowie die Anforderungen an Reflexion im Studienverlauf sukzessiv erhöht (Protzel, Dreer & Hany, 2017). Das Komplexe Schulpraktikum (KSP) als umfassendstes schulpraktisches Element bildet den Abschluss der universitär verantworteten Ausbildungsphase.



Praxiselemente vor dem KSP

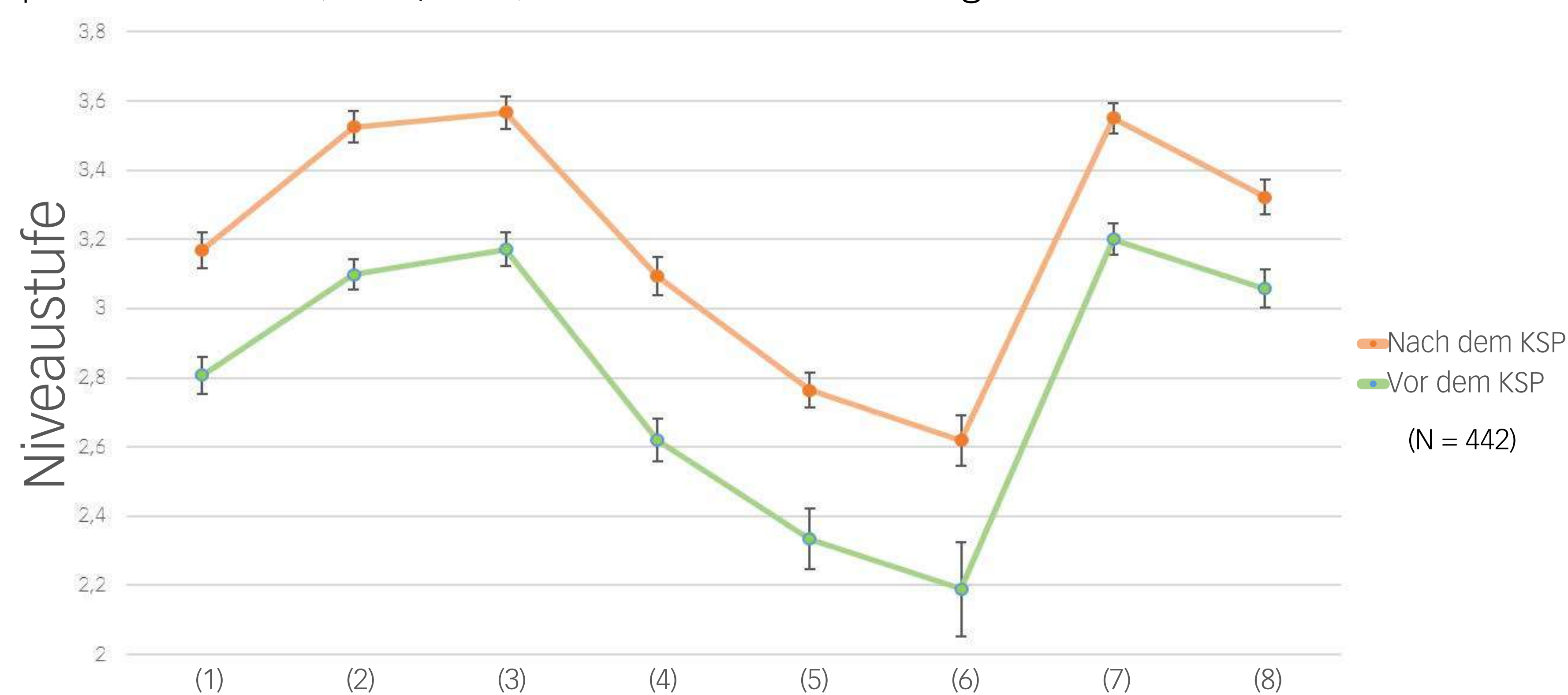
Die meisten Studierenden schreiben sich bereits zu Beginn des Komplexen Schulpraktikums gewisse unterrichtsbezogene Kompetenzen zu. Vor allem in den Bereichen „Motivierung und Klassenführung“ sowie „Didaktische Planungskompetenz“ schätzen sie ihre Handlungskompetenzen höher ein. Die Befunde deuten darauf hin, dass die sich über den gesamten Studienverlauf erstreckende schulpraktische Ausbildung eine systematische Kompetenzentwicklung anbahnt und fördert.

Komplexes Schulpraktikum

Das Komplexe Schulpraktikum umfasst 15 Schulwochen, mit jeweils vier Tagen Schulpraxis. Am fünften Tag der Woche finden universitär verantwortete Begleitkurse und eine Gruppensupervision statt, um die Reflexion der studentischen Praxiserfahrungen anzuleiten und zu unterstützen. Das Praxiselement bietet den Studierenden die Möglichkeit, den Schulalltag in seiner Komplexität zu erleben und die in den vorangegangenen Praktika erworbenen bereichsspezifischen Kompetenzen zusammenzuführen und weiterzuentwickeln.

Ergebnis der Kompetenzmessung

Um sowohl die intendierten Ziele des Komplexen Schulpraktikums als auch die Qualitätssicherung und -entwicklung sicherzustellen, wird dieses Praxissemester seit dessen Einführung regelmäßig evaluiert. Die Studierenden werden dabei sowohl vor als auch nach dem Praktikum mittels eines umfassenden Paper-Pencil-Tests befragt. In dessen Rahmen beurteilen die Studierenden ihren Lernzuwachs in acht verschiedenen Kompetenzbereichen (Meier, 2015). Bei der Antwortskalierung orientiert sich die Evaluation an den fünf Expertise-Niveaus von Dreyfus (2004).



- (1) Umgang mit Heterogenität
- (2) Strukturierung von Unterricht
- (3) Motivierung und Klassenführung
- (4) Erziehen
- (5) Beurteilen
- (6) Innovieren
- (7) Didaktische Planungskompetenz
- (8) Reflektieren

Die Ergebnisse der Messungen (weiterführend dazu: Bock, Hany & Protzel, 2017) nach dem Komplexen Schulpraktikum zeigen in jedem der untersuchten Kompetenzbereiche signifikante Zuwächse. Das Ziel, in vorangegangenen Praktika erworbene Kompetenzen zusammenzuführen und vor allem weiterzuentwickeln, scheint angesichts dieser Ergebnisse erreicht.

Literatur:

- o Bock, T.; Hany, E. A.; Protzel, M. (2017). Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education. Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum 2015-2017.
- o Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. Bulletin of Science, Technology and Society, 24 (3), 177-181.
- o Meier, S. (2015). Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen. Münster: Waxmann.
- o Protzel, M.; Dreer, B.; Hany, E. (2017). Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fraefel, U.; Seel, A. (Hrsg.). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate.

Ansprechpartnerin: Dr. Madlen Protzel | Erfurt School of Education | Universität Erfurt | Nordhäuser Straße 63 | 99089 Erfurt



Perspektive Schulpraxis

Identität - Immersion - Inklusion

Seit mehr als 10 Jahren absolvieren Lehramtsstudierende im Erfurter Modell der Lehrer_innenbildung curricular verankerte und universitär begleitete orientierende, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Schulpraktika über den gesamten Studienverlauf (Bachelor- und Masterphase) hinweg. Mit der Einführung der M.Ed.-Studiengänge im Lehramt Grundschule und im Lehramt Regelschule im Jahr 2013 wurde das bisherige Konzept um ein einsemestriges Komplexes Schulpraktikum ergänzt. Das Vorhaben QUALITEACH leistet in den Teilprojekten einen Beitrag zur weiteren Professionalisierung der praxisorientierten Studienelemente, nutzt und gestaltet die vielfältigen Verbindungen zur Schulpraxis.



Immersion

Wie gelingt es, die Lehr- und Lernprozesse als gemeinschaftliche Gestaltungsaufgabe von Studierenden, Lehrenden und Schulpraktiker_innen zu intensivieren (Immersion) und in berufsfeldbezogenen Problemstellungen aktiv und reflektierend zu lernen?

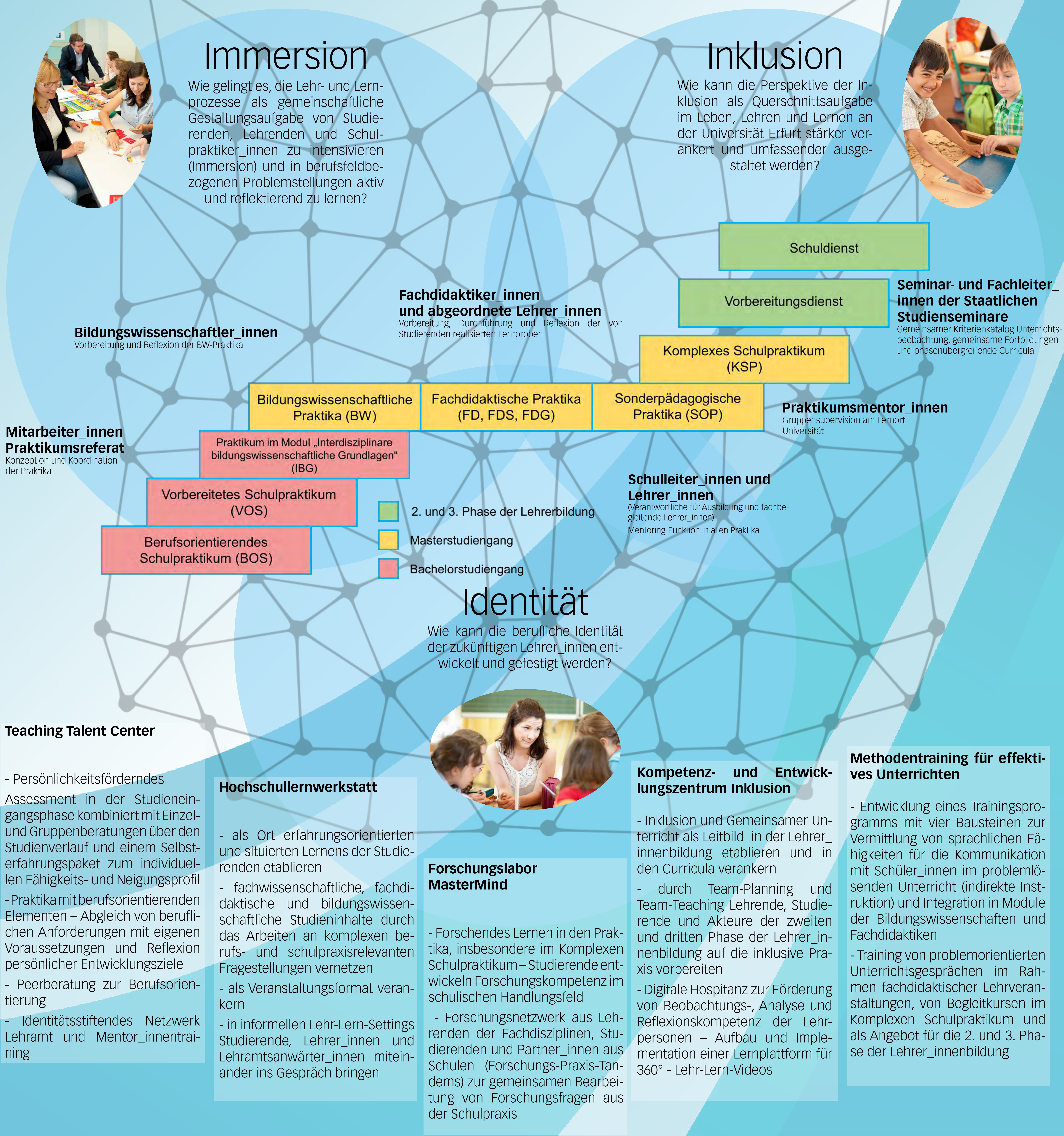


Inklusion

Wie kann die Perspektive der Inklusion als Querschnittsaufgabe im Leben, Lehren und Lernen an der Universität Erfurt stärker verankert und umfassender ausgestaltet werden?

Identität

Wie kann die berufliche Identität der zukünftigen Lehrer_innen entwickelt und gefestigt werden?



Teaching Talent Center

- Persönlichkeitsförderndes Assessment in der Studieneingangsphase kombiniert mit Einzel- und Gruppenberatungen über den Studienverlauf und einem Selbsterfahrungspaket zum individuellen Fähigkeits- und Neigungsprofil
- Praktika mit berufsorientierenden Elementen – Abgleich von beruflichen Anforderungen mit eigenen Voraussetzungen und Reflexion persönlicher Entwicklungsziele
- Peerberatung zur Berufsorientierung
- Identitätsstiftendes Netzwerk Lehramt und Mentor_innentraining

Hochschullernwerkstatt

- als Ort erfahrungsorientierten und situierten Lernens der Studierenden etablieren
- fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studieninhalte durch das Arbeiten an komplexen berufs- und schulpraxisrelevanten Fragestellungen vernetzen
- als Veranstaltungsformat verankern
- in informellen Lehr-Lern-Settings Studierende, Lehrer_innen und Lehramtsanwärter_innen miteinander ins Gespräch bringen



Forschungslabor MasterMind

- Forschendes Lernen in den Praktika, insbesondere im Komplexen Schulpraktikum – Studierende entwickeln Forschungskompetenz im schulischen Handlungsfeld
- Forschungsnetzwerk aus Lehrenden der Fachdisziplinen, Studierenden und Partner_innen aus Schulen (Forschungs-Praxis-Tandems) zur gemeinsamen Bearbeitung von Forschungsfragen aus der Schulpraxis

Kompetenz- und Entwicklungszentrum Inklusion

- Inklusion und Gemeinsamer Unterricht als Leitbild in der Lehrer_innenbildung etablieren und in den Curricula verankern
- durch Team-Planning und Team-Teaching Lehrende, Studierende und Akteure der zweiten und dritten Phase der Lehrer_innenbildung auf die inklusive Praxis vorbereiten
- Digitale Hospitanz zur Förderung von Beobachtungs-, Analyse und Reflexionskompetenz der Lehrpersonen – Aufbau und Implementation einer Lernplattform für 360° - Lehr-Lern-Videos

Methodentraining für effektives Unterrichten

- Entwicklung eines Trainingsprogramms mit vier Bausteinen zur Vermittlung von sprachlichen Fähigkeiten für die Kommunikation mit Schüler_innen im problemlösenden Unterricht (indirekte Instruktion) und Integration in Module der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken
- Training von problemorientierten Unterrichtsgesprächen im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen, von Begleitkursen im Komplexen Schulpraktikum und als Angebot für die 2. und 3. Phase der Lehrer_innenbildung

Praxiskolleg (FACE)



Förderung der Kohärenz von Theorie und Praxis über alle drei Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg

Theoretischer Hintergrund

- Stärkung der Vernetzung zwischen den Institutionen der Lehrerbildung und Etablierung von Querstrukturen erforderlich (vgl. Helsper 2011)
- Neben organisatorischer Neustrukturierung und engerer Kooperation mit Schulen und Seminaren ist eine inhaltliche (Neu-)Konzeptionierung unabdingbar (Helsper 2011)
- Lehrer*innenausbildung soll in einem „hybriden Raum, in welchem die Erfahrungsfelder und Wissenskorpora von Schule und Hochschule zu teilen und zu nutzen sind“ (Fraefel 2012, S. 138) gemeinsam ausgestaltet werden

Methoden & Maßnahmen

- **Aufbau und Konsolidierung eines Netzwerkes an Hochschulpartnerschulen aller Schularten**, die in Praxisbetreuung, Forschung, Fortbildung und Mentoring aktiv mit den Hochschulen zusammenarbeiten
- **Konzeptionelle Zusammenarbeit in einem zentralem Vernetzungs- und Kommunikationsraumes** in Form einer „Community of Practice“ der Lehrer*innenbildung
- **Konzeptionierung der engeren Kooperation** aufgrund von qualitativen Leitfadenterviews mit beteiligten Akteuren aller Institutionen
- **Entwicklung einer transparenten Informationskultur** im Praxissemester mittels zirkulär angelegter Befragungen von Praxislehrpersonen und Dozierender zur Herstellung der Kohärenz zwischen Theorie und Praxis
- **Dissemination von Ergebnissen der Bildungs- und Unterrichtsforschung** durch Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung

Aufbau und Konsolidierung eines Schulnetzwerks mit Hochschulpartnerschulen

- ✓ Aufbau **verbindlicher Partnerschaften** mit 12 Hochschulpartnerschulen durch Kooperationsverträge
- ✓ **Intensivierung länger bestehender Partnerschaften**: 86 ISP Schulen erhalten das Signet für ihre gefestigte Zusammenarbeit mit der PH über mindestens vier Semester im Rahmen der Praxissemesterbetreuung
- ✓ **Schulnetzwerkveranstaltungen** und **Etablierung eines Forschungsdrehkreuzes** zum Matching von Forschungsprojekten mit Schulen
- ✓ Etablierung einer institutionalisierten Zusammenarbeit durch **Kooperation mit dem Freiburger Bildungsmanagement zur Initiierung Professioneller Lerngemeinschaften** in Schulen



Etablierung einer strukturierten Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und mit den Akteuren der Lehrer*innenbildung

- ✓ Entwicklung, Pilotierung und Evaluation des **Orientierungspraktikums** sowie Erstellung eines Begleithefts in enger Zusammenarbeit von:
 - **Albert-Ludwigs-Universität Freiburg**: Institut für Erziehungswissenschaft; Zentrum für Schlüsselqualifikation; Stabsstelle Lehrer*innenbildung (SLB)
 - **Pädagogische Hochschule Freiburg**: Zentrum für Schulpraktische Studien (ZfS); Institut für Erziehungswissenschaften
- ✓ **Ringvorlesungen** im WS16/17, WS17/18 & WS 18/19
- ✓ **Dialogveranstaltungen „Community of Practice“** in Kooperation mit den Institutionen der Lehrer*innenbildung
- ✓ Arbeitskreise zur engeren Theorie-Praxis-Verzahnung innerhalb des Praxissemesters: **AK „ISP-Begleitveranstaltungen Dozierende“** und **AK „Schulisches Ausbildungskonzept“**
- ✓ **Runder Tisch „Seminare – Uni – PH“** zum Austausch der Ausbildungsinhalte zwischen den Institutionen



Praxisphasentag 2017 & 2018

Praxisphasen betreuen, optimieren, vernetzt gestalten

Förderung einer wissenschaftlichen Fortbildung aller mit der Betreuung beauftragten Lehrkräfte in den Praxisphasen und Schaffung eines Vernetzungsraums mit allen Akteuren:

- ✓ Planungsausschuss mit allen Akteuren
- ✓ Keynotevorträge, Workshops, Austauschforen, Podiumsdiskussion
- ✓ Für: Lehrkräfte, Multiplikator*innen, Mitarbeitende der Staatlichen Seminare für Didaktik & Lehrerbildung (alle Schularten), der Staatlichen Schulämter, des Regierungspräsidiums und Dozierende beider Hochschulen



Helsper, W. (2011). Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? *Erziehungswissenschaft* 22 (43), S.77-83.
 Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2), S. 127-152.

Kontakt:

Ulrike Dreher & Dr. Martina von Gehlen (Koordination Praxiskolleg)
 Ulrike.Dreher@ph-freiburg.de & Martina.vonGehlen@zv.uni-freiburg.de
 Prof. Dr. Wolfgang Hochbruck & Prof. Dr. Lars Holzäpfel (Leitungstandem Praxiskolleg)
 Wolfgang.Hochbruck@anglistik.uni-freiburg.de & Lars.Holzaepfel@ph-freiburg.de
www.face-freiburg.de



Das Projekt "Freiburger Lehramtskooperation in Forschung und Lehre [FL]² – Kohärenz und Professionsorientierung" wird im Rahmen der gemeinsamen "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium für Bildung und Forschung

Reflexive Praxisphase & Peer-Schul-Mentoring im Schulpraktikum I

Frances Hoferichter, Ute Volkert, Diana Raufelder



Ziele

- ✓ Entwicklung einer semesterbegleitenden reflexiven Praxisphase für das Schulpraktikum I (SP I)
- ✓ damit verbundener Aufbau eines Schulnetzwerkes sowie
- ✓ Einführung eines Peer- & Schul-Mentoring-Programmes zur Realisierung/Begleitung und Reflexion der Praxisphase auf Augenhöhe

um ein Praxismodell zum Mehrwert aller Beteiligten und mit der Möglichkeit einer Verzahnung aller Phasen der Lehrer*innenbildung zu entwickeln/erproben und zu verstetigen.



semesterbegleitende reflexive Praxisphase (SP I)

- ✓ Bildung von Tandems (gemeinsame Reflexion, Team-Teaching möglich, Kooperation fördern)
- ✓ Absolvieren des SP I an sechs Partnerschulen mit vielfältiger Ausrichtung
- ✓ Enge Begleitung durch Vorbereitungs- und Reflexionsseminar an der Universität

Peer-Mentoring-Programm

- ✓ Teilnehmer: Studierende, die das SP I bereits erfolgreich absolviert haben
- ✓ Einwöchiges Peer- & Schul-Mentoring-Training in Kooperation mit dem Institut für Qualitätsentwicklung in MV
- ✓ Erarbeitung gemeinsamer Standards für die Praxisphase
- ✓ Enge Begleitung auf Augenhöhe zwischen dem Peer-Mentor und einem Tandem während des SP I

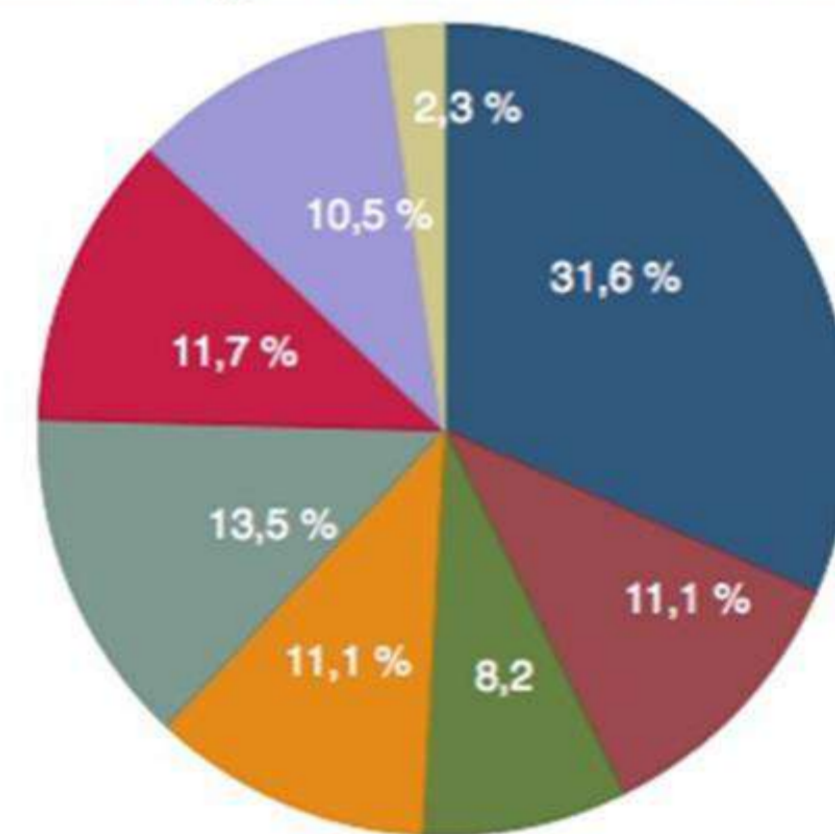
Schulnetzwerk

- ✓ Enge Kooperation und Abstimmung zwischen Praxisschulen und der Begleitung und Betreuung durch die Universität
- ✓ Entwicklung einer Praxiskultur für mehr Berufsfeldbezug
- ✓ Transparenz für alle Beteiligten
- ✓ Nutzen von Expertenwissen
- ✓ für Schulen, Studierende und Universität passgenaue und langfristige Kooperationsform

Evaluation & Ergebnisse

- ✓ Kohorte von 84 Lehramtsstudierenden
- ✓ Kontroll- & Experimentalgruppe (nK=58, nE=26)
- ✓ drei MZP im SoSe 2017 & WiSe 2017/18
- ✓ Fragebogenstudie & qualitative Interviews mit Studierenden im SP I
- ✓ Portfolio als Beobachtungs- und Reflexionsinstrument
- ✓ Feedback von Peer- und Schulmentor*innen

Tätigkeiten im Praktikum



„Also Sie hatten sowohl gemeinsame Parts oder Teile, als auch individuelle?
A.: Ja und ich finde das besser, wenn er da ist, da kann man sich dann gleich austauschen und seine eigene Sichtweise noch mal relativieren. Manche Sachen fand ich im ersten Augenblick bisschen schlimmer als er und er hat mir das dann begründet und ja [...] meine Sichtweise ist vielleicht ein bisschen übertrieben. Oder vielleicht auch andersrum. Fand ich aber schon sehr hilfreich. Und wenn man ganz neu da hinkommt fühlt man sich nicht so unbeholfen. [...] Man hat irgendwie gleich jemanden. Ist zum Wohlfühlen einfach besser.“ (Martha, 24)



„[...] wir tauschen uns wahnsinnig viel aus. Es ist auch schon vorgekommen, dass wir wirklich nach der Schule noch ½ Stunde auf dem Parkplatz standen und uns einfach über den aktuellen Tag ausgetauscht haben oder dass wir uns abends noch eine E-Mail geschrieben haben. Um noch mal auf was einzugehen. Beispielsweise, wenn auch ein paar Sozialarbeiter in den Klassen mit drin sitzen, da haben wir uns über die Rolle dieser Sozialarbeiter ausgetauscht. Im Tandem funktioniert es super, das würde ich auch nicht missen wollen. Also alleine hätte ich sicherlich nicht die gleichen Erfahrungen oder die gleiche Art der Reflexion.“ (Johann, 23)

GEFÖRDERT VOM

Kontakt

Universität Greifswald
Prof. Dr.in Dr.in Diana Raufelder
Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik
Franz-Mehring-Str. 47, 17489 Greifswald
E-Mail: diana.raufelder@uni-greifswald.de



Kasuistische Ausrichtung der Praxisphasen

Projektbearbeitung: Alexander Pfeiffer
Wissenschaftliche Beratung: Prof. Dr. Martin Lindner

Projektidee

Die kontinuierliche Reflexion von fremdem und eigenem Unterricht sowie die universitätsweite Vernetzung kasuistischer Studienanteile sollen zu einer besseren Vermittlung zwischen Theorie und Praxis beitragen und die Qualität der praxisbezogenen Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) steigern. Das Teilprojekt von KALEI zielt darauf ab, die reflexive Auseinandersetzung mit authentischen Fällen in allen Praxisphasen zu intensivieren, wobei bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte erarbeitet und diskutiert werden.

Kasuistische Begleitung der Praxisphasen an der MLU

Praxisphase	Bedingungen	Falldokumentation	Fallreflexion
Orientierungspraktikum	Hospitation an Schulen 2 Wochen ab 1. Semester	teilnehmende Beobachtung zu Schwerpunkten im Unterricht Feldnotizen und Protokolle	Fallseminar mit Reflexion der Beobachtungen in Kleingruppen Erstellung eines Portfolios mit Gruppen- und Einzelfallanalysen
Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (AuPP)	Mitarbeit an pädagogischen Einrichtungen 2 Wochen ab 3. Semester	teilnehmende Beobachtung Feldnotizen, Protokolle, Tagebuch und Transkripte Interviews	Forschungsgruppenarbeit mit Fallreflexionen Abschlusspräsentation mit Fallvergleich Erstellung einer Fallanalyse
Schulpraktische Übungen (SPÜ) pro Fach	Hospitation und erster eigener Fachunterricht semesterbegleitend, in studentischen Kleingruppen ab 3. Semester	teilnehmende Beobachtung zu fachdidaktischen Schwerpunkten Unterrichtsplanung (Entwurf) Protokolle und Videographie des studentischen Fachunterrichts	kollektive Auswertungsgespräche individuelle Reflexionsgespräche auf Basis der Videos (eigener Fall) Erstellung eines Portfolios/ Berichts Einsatz von Videovignetten (fremder Fall)
Schulpraktikum I und Schulpraktikum II	Hospitation und eigener Fachunterricht je 4 Wochen ab 4. Semester	Protokolle, Transkripte und Videographie des studentischen Fachunterrichts forschendes Lernen	Fallanalyse individuelle Reflexionsgespräche Reflexionsseminare



Erste Ergebnisse

Im Lehramtsstudium an der MLU sind das Orientierungspraktikum und das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum inzwischen vollständig kasuistisch ausgerichtet. In den Schulpraktischen Übungen und den beiden Schulpraktika wird bereits in einigen Fächern (z.B. Englisch, Spanisch, Latein, Sozialkunde und Physik) fallorientiert gearbeitet.

Videografierte Unterrichtssimulationen

Lehramtsstudierende erhalten im Rahmen eines Blended Learning Seminars Gelegenheit, sich mit dem Themenkomplex: eigene Lehrer*innenrolle, (päd.) Haltung sowie Interaktionskompetenzen theoriegeleitet und mittels videografierten Unterrichtssimulationen* fokussiert und modellgeleitet auseinander zu setzen.-



Abb.: Unterrichtssimulation: Seminarsetting (König, 2018)

In dem Gesamtprozedere ist der Moment des Videofeedbacks besonders bedeutsam, aufgrund des 3-fach-Feedbacks: zum einen durch die Kommilitonen*innen, den gewählte Videosequenzen, die unter Einsatz von Videotechnik präsentiert werden und durch die Dozentin. Dabei steht die ressourcenorientierte Haltung und eine konstruktive Sprachanwendung im Vordergrund, damit ein Reflektieren am eigenen Modell zum Gelingensprozess avanciert. Wie ein solcher Prozess abläuft, zeigt die folgende Abbildung.

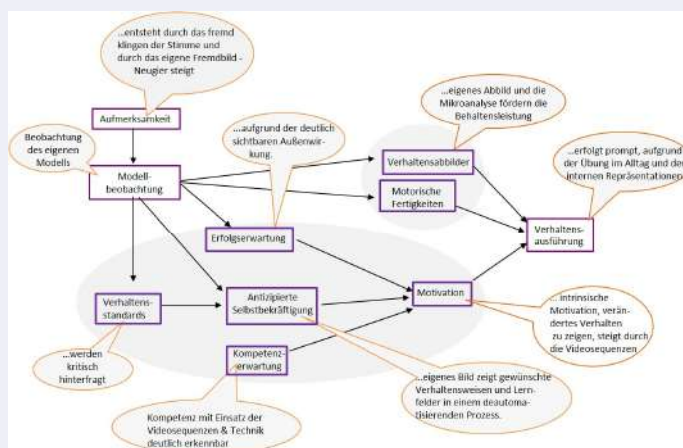


Abb.: Reflektieren am eigenen Modell (König, 2012)

Der Grundprozess des Reflektierens beginnt mit dem Aufmerksam werden. Das gelingt durch das Hören der eigenen Stimme, die fremd klingt und durch das eigene Fremdbild. Mithilfe des Einsatzes der Technik wird der Blick auf das eigene Modell geleitet, das im Moment der Betrachtung Handlungsbilder präsentiert, die Erfolgserwartungen wecken. Bilder, die Verhaltensstandards zeigen die, bekannt oder fremd sind und auch kritisch hinterfragt werden können. Diese differenzierte Betrachtung in deautomatisierenden Prozessen fördert antizipierte Selbstbeträftigung, so dass die intrinsische Motivation, abgestimmtes Handeln zu zeigen, steigt. Innere Repräsentationen begünstigen Erinnerungsprozesse (Altdorfer 2002).

*Publikationen:

- Mühlhausen, U; König, C. M. (2018) Videografierte Unterrichtssimulation. Ein konfrontationsdidaktischer Ansatz zur Förderung reflektierter Handlungsfähigkeit im Lehramtsstudium. Schneider Hohengehren
- König, C. M. (2018) Videofeedback zur Anregung und Förderung reflektierter Handlungsfähigkeit in der Lehrerbildung. In: Wilbers, K. (Hrsg.) Handbuch E-Learning. Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln (angenommen: erscheint 6/2018)
- König, C.M. (2018) Selbst- und Fremdwahrnehmung: Videografierte Unterrichtssimulation. In Gillen, J.; Dannemann, S.; Lüders, M-K.; von Roux, Y.: Förderung und Entwicklung Reflektierter Handlungsfähigkeit in der ersten Phase der Lehrerbildung. Logos Verlag, Berlin (erschient 2018)
- König, C. M; Breitner, M. H. (2012) Einführung und Evaluation sowie mittel- und langfristige Nutzung von professionellem Videofeedback in der Hochschullehre. In Goltz et al. Lecture Notes in Informatics (LNI) - Proceedings Series of the Gesellschaft für Informatik (GI) Volume P-208, 657-674

Projekt: Ausbau und Weiterentwicklung des Online-Fallarchiv Schulpädagogik

Prof. Dr. Friederike Heinzel, Dr. Benjamin Krasemann, Universität Kassel

Verortung und Ziele:

- Ausbau und Weiterentwicklung des Fallarchivs
- Konzeption und Erprobung eines Seminars (4SWS) für Studierende des Grundschullehramts im Praxissemester zur Arbeit mit Fällen aus dem Fallarchiv und mit eigenen Situationsbeschreibungen

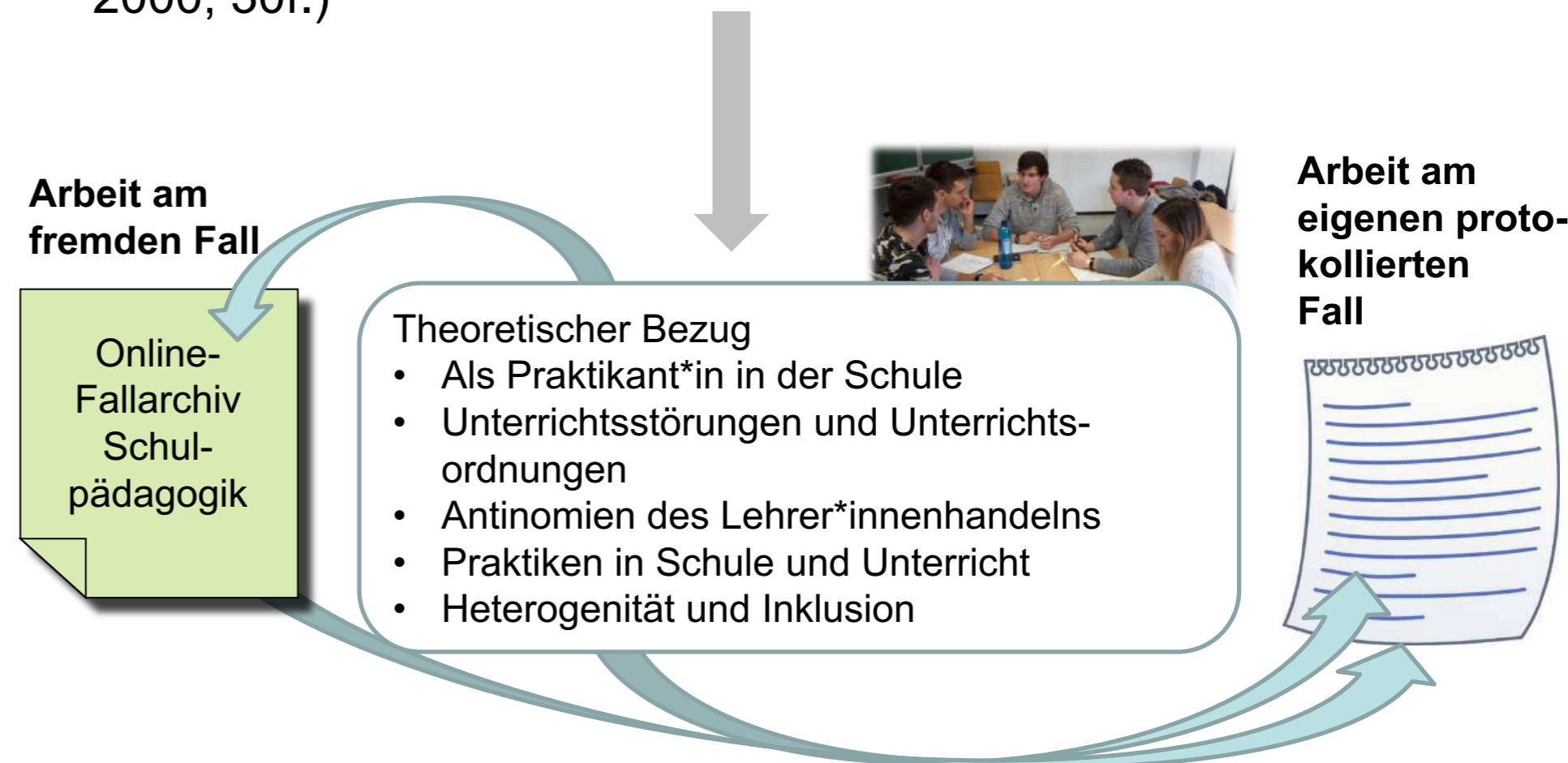


Das **Online-Fallarchiv Schulpädagogik** besteht seit 2005. Es bietet derzeit neben über 600 Falldarstellungen auch Lehrtexte und Lehrfilme zu Interpretationsmethoden sowie konkrete Arbeitsvorschläge zur Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung an. Das Fallarchiv ist weltweit ohne speziellen Zugang kostenfrei abrufbar.

www.fallarchiv.uni-kassel.de

Grundlagen der Seminarkonzeption „Lernen am Fall im Praxissemester“:

- Textbasierte Fallarbeit
- Fallarbeit mit fremden Fällen und eigenen Situationsbeschreibungen mit den Methoden: *Aufgabenbezogene Fallarbeit, Kollegiale Fallbesprechung fremder Fälle, Sequentielles Interpretieren* (Heinzel & Krasemann 2015)
- Fallarbeit dient nicht der Auflösung der Differenz von Theorie und Praxis, sondern reflexive Arbeit mit dieser Differenz (vgl. Helsper 2000, 30f.)



Begleitforschung: Auswertung der studentischen Fallsammlungen

Anfertigen einer Fallsammlung als Studienleistung

- Datenkorpus aus 60 Fallsammlungen mit 378 Situationsbeschreibungen von Studierenden des Grundschullehramts aus dem Praxissemester

- Hypothesengenerierende Auswertung der Fallsammlungen mit Blick auf Praxiserfahrung der Studierenden
- Grounded Theory Methodology (vgl. Charmaz 2006, Glaser & Strauss 2010, Hülst 2010) unter Anwendung von MaxQDA: Kodierung, Kontrastierung und Gruppierung der erarbeiteten Kategorien und Dimensionen

Dimensionen der Kategorie „Lehrer*innenspiel“

Dimension „Rollendiffusität“

- Im Spannungsfeld zwischen Student*innen, Praktikant*innen- und Lehrer*innenrolle
- Sozial unklare und unsichere Verhaltenserwartungen
- Rollenhandeln: (Inter-)Aktive Suche nach Autorität

Studentische Praxis als „Lehrer*innenspiel“

- Herausforderung: Praktikant*in sein → Lehrer*innenspiel
- Wunsch: Lehrer*in sein → Lehrer*innenspiel
- Enttäuschung: Fehlende Autorität ← Lehrer*innenspiel

Dimension „Verunsicherung und Ohnmacht“

- In-Vivo Coding, also wiederholt gefunden und aussagekräftig
- Vorrangig Thematisierung misslingender (pädagogischer) Autorität

Dimension „Anerkennung und Kompetenzerfahrung“

- Wertschätzung von Kompetenzen durch Dritte (Mentor*innen, universitäre Begleiter*innen, studentische Beobachter*innen)
- „Gelingende (pädagogische) Autorität“ als „natürliche Autorität“
- Situatives Gelingen im Lehrer*innenspiel als Anerkennung

Erste Hypothesen:

- Reflexion in Praxissemester handlungsbelastet
- Bewährungen während des Praxissemester im „Lehrer*innenspiel“ statt im „Lehramt“
- Autorität im Praxissemester nicht auf Wissen und Können bezogen, sondern als unsicher bzw. als „natürliche Autorität“ adressiert
- Asymmetrie und Rollenkomplementarität (Reichenbach 2007, Schicht & Weyland 2014) als wesentliche Merkmale der Praxisphase
- Gefahr der Imitation von Problemlösungen, statt Reflexion von Ursachen (Arnold et al. 2011, 102; Hascher 2007)
- Funktional-pragmatische Herangehensweise steht erkenntnisbezogener Perspektive entgegen (Weyland 2010, 2012; Hoeltje et al. 2003) – erlebte eigene Praxis verlangt nach pragmatischer Problemlösung

Das Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Kontakt:

Prof. Dr. Friederike Heinzel
heinzel@uni-kassel.de

Dr. Benjamin Krasemann
krasemann@uni-kassel.de

Literatur: Arnold K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn. // Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles. // Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In Gastager, A., Hascher, T. & Schwetz, H. (Hrsg.). *Pädagogisches Handeln als Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung im pädagogisch-psychologischen Kontext*. Landau, S. 160-173. // Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In Wildt, J. (Hrsg.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, S. 43-69. // Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (Hrsg.). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. Eine Evaluation*. Opladen, S. 29-51. // Hülst, Dirk (2010). Grounded Theory, Kassel, Online-Fallarchiv Schulpädagogik. // Glaser, B. G. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. (3. Aufl.) Bern. // Hoeltje, B., Überblesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T. (2003). Kurzfassung der Evaluation des Halbjahrespraktikums für Lehramtsstudierende in Bremen. Bremen. // Reichenbach, R. (2007). Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (5), S. 651-659. // Schicht, S. & Weyland, U. (2014). Von der Rolle – Studierende im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. In Schüssler, R. & Schwier, V. (Hrsg.). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn, S. 43 – 47. Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn. // Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg.

Tobias Heinz, Michael Baum, Leona Kruse, Katrin Wohlers, Susanne Neufeldt und Ilka Parchmann

Das Teilprojekt A2 verfolgt mit seinen Aktivitäten die Aufgabe, die Lehrenden bei der Verankerung der lehramtsbezogenen Perspektive in den Fachstudiengängen und den Bemühungen zur besseren Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu unterstützen. Im Zentrum steht dabei die

Aufbereitung und Darbietung von Ansätzen der Lehr-Lern-Forschung, empirischen Erkenntnissen und Beispielen aus der Praxis (*Clearing House*) über ein Online-Portal, das vorhandene digitale Strukturen der CAU integriert.

Bedarfsanalyse

Ausgangsbasis einer innovativen Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung ist eine möglichst umfassende Erhebung und Analyse der Entwicklungspotentiale und konkreter Bedarfe in den Fächern. Dazu dienen **rund 70 individuelle leitfadensbasierte Gespräche** mit Lehrenden und Verantwortlichen der lehramtbildenden Fächer sowie mit Studierendenvertretungen und Mitarbeiter/innen des für die 2. Phase der Ausbildung zuständigen IQSH im WS 2016/17.

Die Gesprächsleitfäden wurden unter Mitwirkung des Projektes PSI der QLB an der Uni Potsdam entwickelt und ermitteln den Stand der Lehrkräftebildung in den einzelnen Fächern.

- Sorgfältige **inhaltliche Analyse** unter Berücksichtigung konzeptioneller Ansätze anderer Fachbereiche und Universitäten aus In- und Ausland
- **Fachspezifische Rückmeldungen** bis hin zu Handlungsempfehlungen zur Modulentwicklung

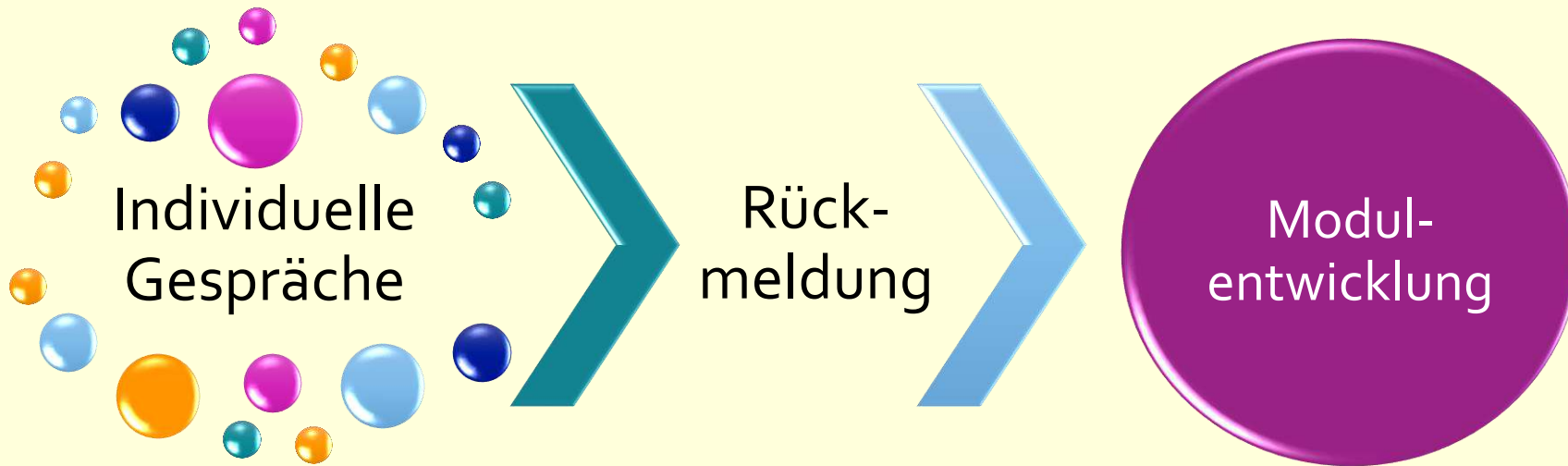
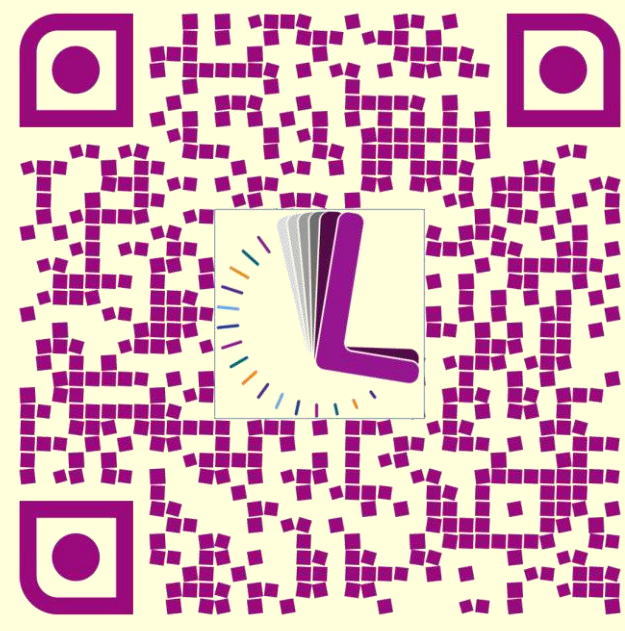
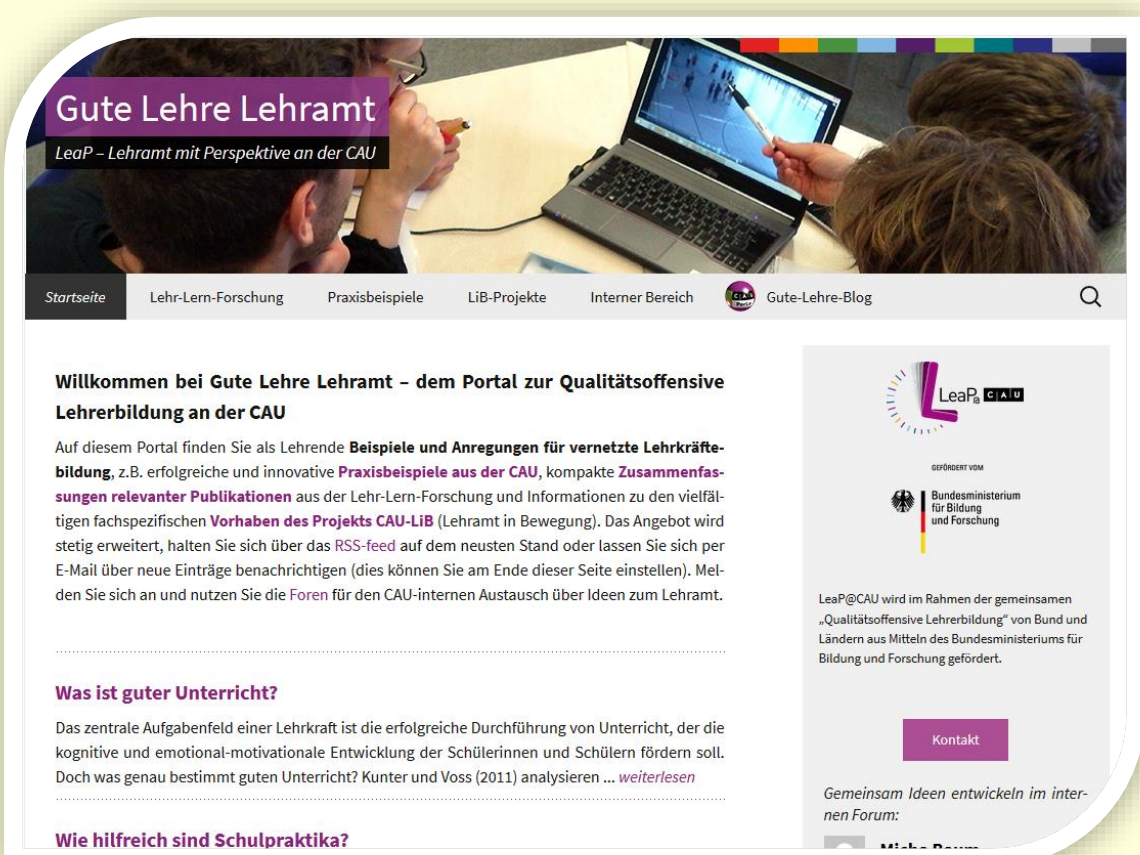


Abb. 1: Schema des Ablaufs der Bedarfsanalyse

LeaP-Portal Gute Lehre Lehramt



<https://www.gute-lehre-lehramt.uni-kiel.de/>

Abb.3: Das Portal Gute Lehre Lehramt

Das Online-Portal **Gute Lehre Lehramt** ermöglicht Lehrenden den Zugang zu Informationen über das Lehramt. Dabei verfolgt LeaP-A2 den *Clearing House*-Ansatz einer zentralen inhaltlichen Informationsschnittstelle.

- Aufbereitung relevanter **Forschungsergebnisse** aus der Lehr-Lern-Forschung in „ForschungsFenstern“
- **Präsentation vernetzter Lehrformate**
- Darstellung innovativer fachspezifischer Vorhaben des Projekts „**Lehramt in Bewegung**“ (CAU-LiB)
- **Internes Forum** zum Austausch und zur Vernetzung der Lehrenden

Vernetzungsforen für Lehrende

Grundlegend für die künftige Entwicklung der Lehrkräftebildung wird der Austausch und die Kooperation im Sinne einer *community of practice* betrachtet. LeaP bietet den beteiligten Lehrenden Vernetzungsmöglichkeiten.

- Einrichtung eines digitalen Forums zum universitätsinternen Austausch über das LeaP-Portal
- Sicherung und Austausch von Erfahrungen und Ergebnissen unter Hervorhebung ihrer Transferpotentiale für weitere Fächer (*Clearing House*); Kommunikation in fachinternen und -übergreifenden Formaten
- Regelmäßige Workshops zur Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften

Fachspezifische Bedarfsanalyse

Systematische Auswertung von Forschungsliteratur

Aufbau und Betrieb des LeaP-Portals

Präsentation von good practice und innovativen Formaten

Vernetzung und Einrichtung von Austauschforen



Abb.2: Zweiseitige Zusammenfassungen, z.B. das Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert & Kunter 2011, l.) und die Beschreibung des spezialisierten Fachwissens für Mathematiklehrer (Ball et al. 2008, r.)

„ForschungsFenster“: Aufbereitung von Studien

Erkenntnisse mit Relevanz für die Lehrkräftebildung werden für **Lehrende leicht zugänglich zusammengefasst** und über das LeaP-Portal zur Verfügung gestellt. Über die Verbreitung dieser Erkenntnisse soll eine **forschungsbasierte Weiterentwicklung des Lehramts** unter Beteiligung der Lehrenden ermöglicht werden.

- Systematische Auswertung allgemeiner und fachdidaktischen Forschungsliteratur aus den Bereichen Lehrkräftebildung, Professionswissen und Lehren und Lernen
- Recherche und Aufbereitung konzeptioneller Ansätze aus dem In- und Ausland zur Lehrkräftebildung an Universitäten

Good Practice-Beispiele

Lehrveranstaltungen mit **Ziel der Vernetzung** werden entweder als innovatives Format oder, so sie bereits fest in der Lehrkräftebildung etabliert sind, als **good practice in Videoformaten präsentiert** und das **Transferpotential** für andere Veranstaltungen und Fachbereiche erschlossen.

- Aktuell drei exemplarische Videos aus verschiedenen Fachbereichen (Physik, Religion, Biologie/Kunst) auf dem LeaP-Portal, weitere sind in Arbeit bzw. Planung.

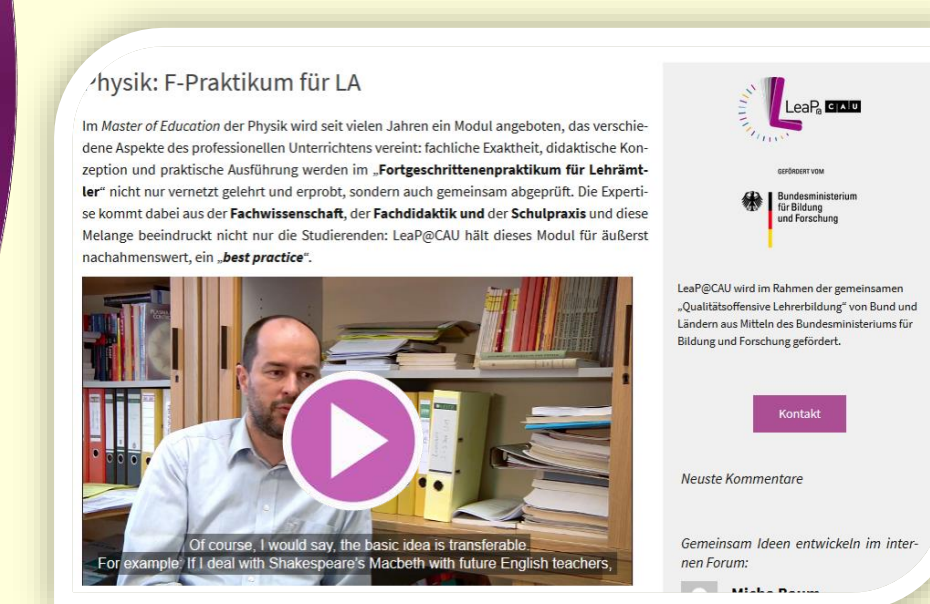
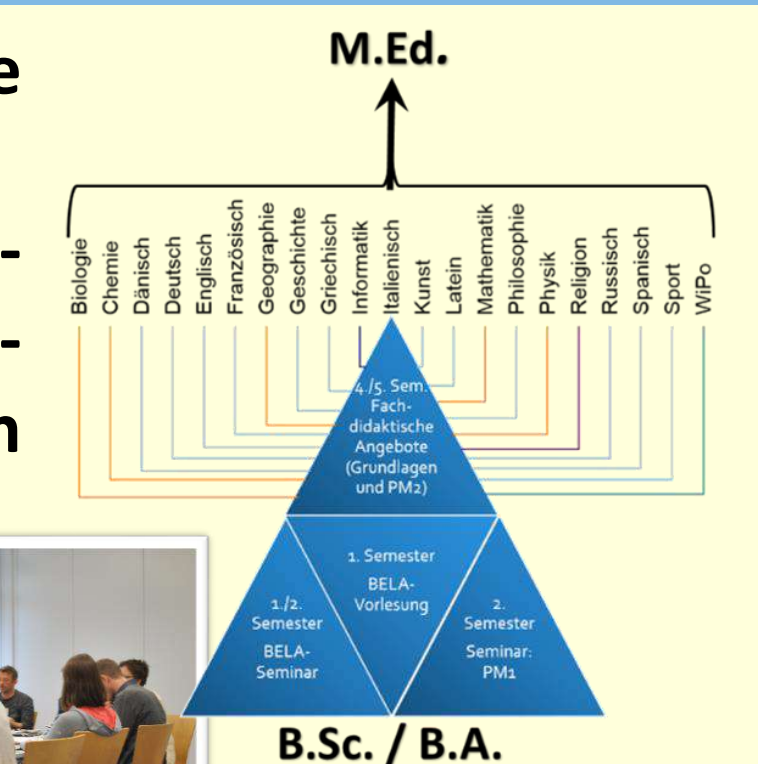


Abb.4: Video über ein Praktikum im Fach Physik auf dem Portal Gute Lehre Lehramt

Abb.5: Ein Beispiel für die Vernetzung Lehrender: Austausch über gemeinsame Modulinhalte im Curriculum des LA-Bachelors in den LeaP-Workshops **Fachdidaktik trifft Pädagogik**



Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung



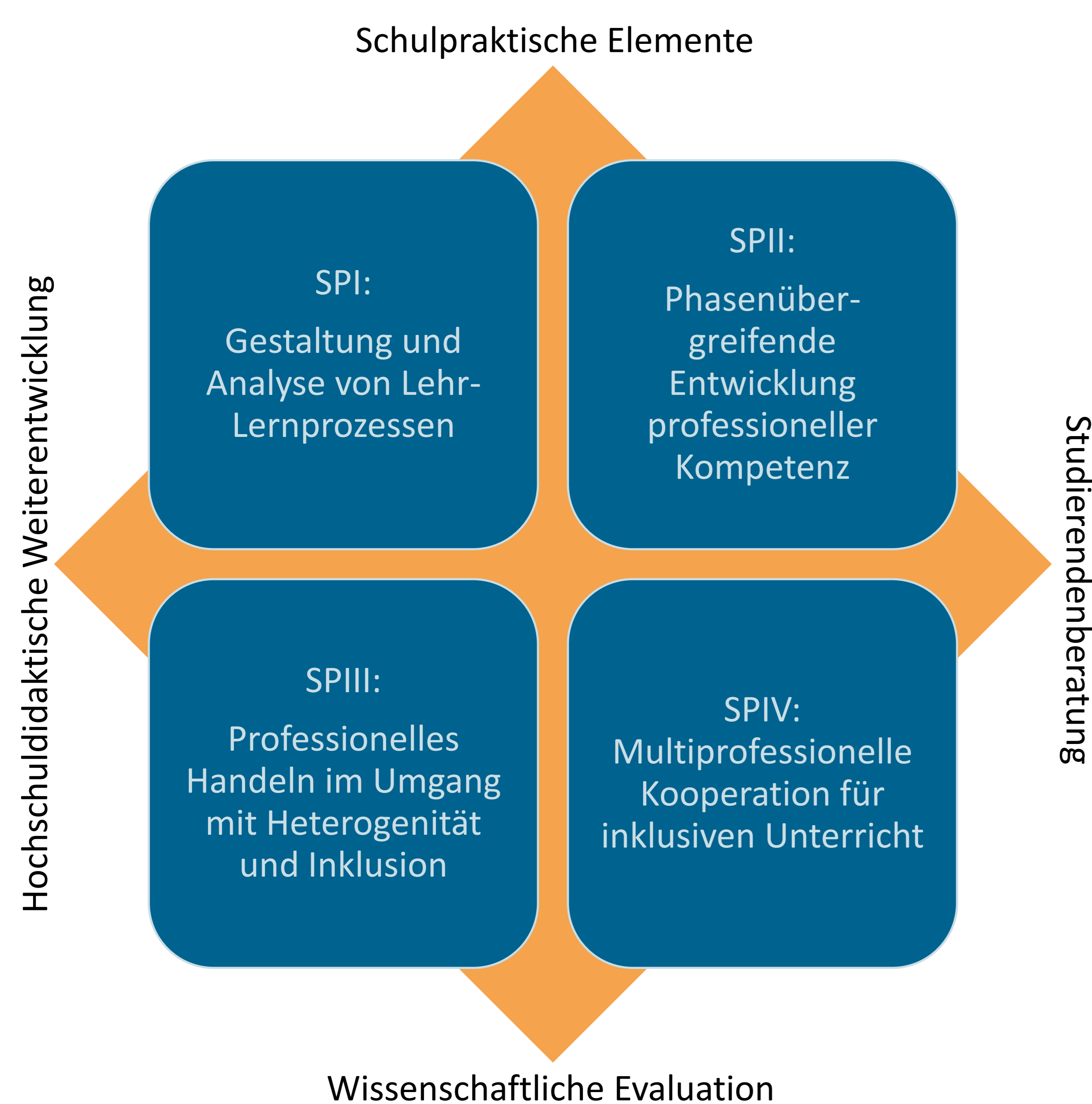
Projekt der Universität Koblenz-Landau im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Leitung: Prof. Dr. Alexander Kauertz, Prof. Dr. Constanze Juchem-Grundmann

Ausgangslage an der Universität Koblenz-Landau

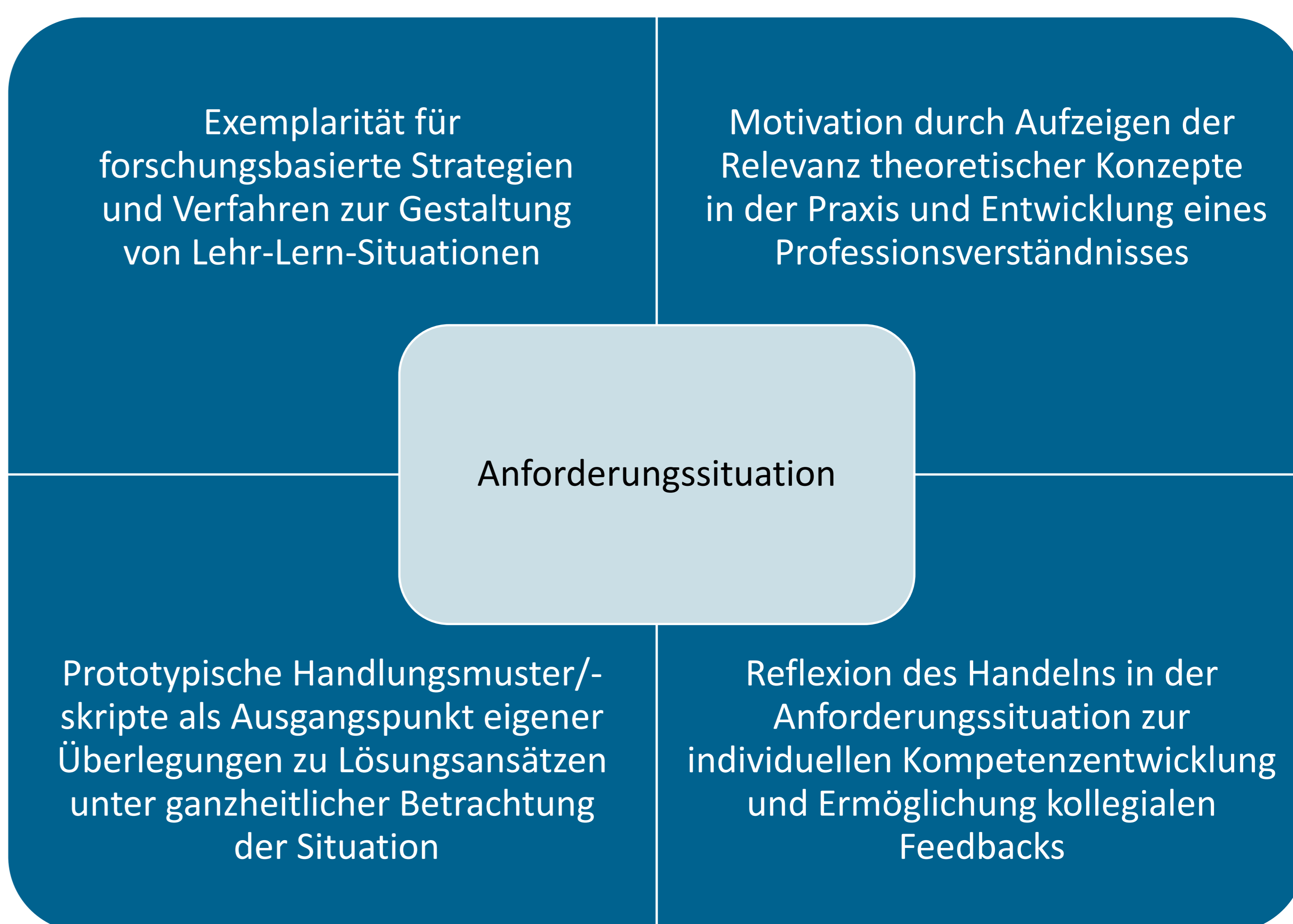
- Modularisierung des Studium durch B.Ed. und M.Ed. sowie verbreitete Unterscheidung der Lehre in fachliche, fach- und stufendidaktische sowie allgemein-pädagogische Inhalte
- etablierte Kooperationen mit Schulen und Studienseminaren
- zwei Orientierende Praktika, zwei Vertiefende Praktika in der Verantwortung der Zweiten Phase der Lehrerbildung
- großes Interesse der Lehrenden an stärkerer Verzahnung von Theorie und Praxis
- enge Abstimmung und Institutionalisierung von Kooperation zwischen den Phasen der Lehrerbildung durch die Zentren für Lehrerbildung in Koblenz und Landau

Maßnahmen in MoSAiK

- Entwicklung, Dokumentation und Evaluation von Anforderungssituationen in 17 Teilprojekten innerhalb von vier Schwerpunkten (SP I bis SP IV, siehe Grafik unten)
- systematische Integration schulpraktischer Elemente in die Lehre
- Etablierung kontinuierlicher Beratungsformate für Studierende zur individuellen Kompetenzentwicklung
- hochschuldidaktische Unterstützung der Lehrenden bei der Integration von Anforderungssituationen
- wissenschaftliche Begleitung der Kompetenzentwicklung von Studierenden und Qualitätssicherung durch Evaluation



Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Bezugs



Das Konzept der Anforderungssituation in MoSAiK

Anforderungssituationen bieten einen multiperspektivischen Blick auf Unterricht, indem sie in verschiedenen Lernsituationen während des Studiums wieder aufgegriffen werden.

Anforderungssituationen werden ...

- erlebt, z.B. durch Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Reflexion von Unterricht im Rahmen von Lehr-Lern-Werkstätten/Laboren,
- dokumentiert, z.B. durch Videografie von Unterricht,
- systematisiert und segmentiert, z.B. durch (phasenübergreifende) Curriculumsentwicklung der Studiengänge (Zertifizierung zusätzlicher Studienanteile).

Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

MoSAiK fördert die Entwicklung professioneller Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte durch die vielfältigen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit prototypischen Anforderungssituationen, die multiperspektivisch betrachtet werden.

Individuelle Kompetenzentwicklung durch MoSAiK ...

- zielt auf Professionswissen, Handlungsfähigkeit, Selbstmanagement, individuelle und kollegiale Weiterentwicklung,
- ermöglicht Individualisierung und Profilbildung der Studierenden,
- berücksichtigt Querschnittsthemen durch gesellschaftliche Herausforderungen (Inklusion, Digitalisierung).

Kontakt zu MoSAiK

web: mosaik.uni-koblenz-landau.de
 Email: mosaik@uni-koblenz-landau.de
 Tel. Koblenz: +49 261 287-2905
 Tel. Landau: +49 6341 280-34278



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

TRANSDISZIPLINÄRE ENTWICKLUNGSTEAMS IM ZZL-NETZWERK

ROBIN STRAUB CAROLYN BLUME MICHAEL BESSER

HINTERGRUND

Das am Zukunftszentrum Lehrerbildung der Leuphana Universität Lüneburg etablierte **ZZL-Netzwerk** steht für eine integrative Lehrkräftebildung.

Es stellt sich zentralen Herausforderungen mit den Schwerpunkten zu

- **Heterogenität & Inklusion**
- **Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung**
- **Professionsbezogene Unterstützungsangebote**

Das Alleinstellungsmerkmal des ZZL-Netzwerks sind die **8 transdisziplinären Entwicklungsteams** (Jahn et al. 2012), die die Zusammenarbeit verschiedener an der Lehrkräftebildung beteiligten Status- & Akteursgruppen befördern. Die Entwicklungsteams eröffnen **hybride Denk- und Arbeitsräume** (Zeichner 2010) und schlagen sich in institutionen- und phasenübergreifenden **Communities of Practice** (Wenger 2003) nieder.

Somit leistet das ZZL-Netzwerk einen wichtigen Beitrag zur **Theorie-Praxis-Verzahnung** in der Lehrkräftebildung (Villiger 2015).

Die Zusammenarbeit in den Entwicklungsteams wird aus **transdisziplinärer Perspektive** begleitend beforscht.

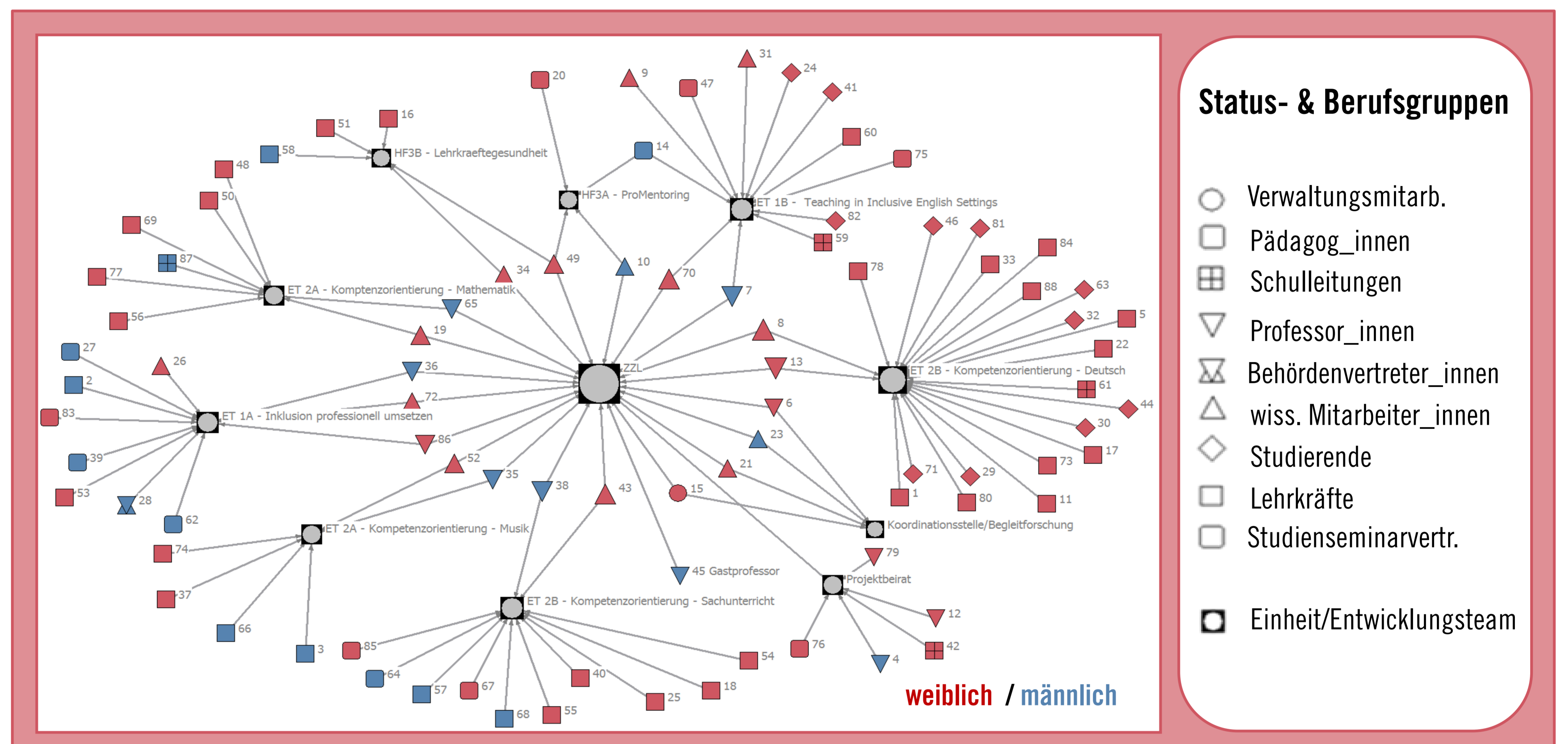
ZIELE DER ZUSAMMENARBEIT

Das ZZL-Netzwerk befördert die strukturellen, interpersonellen und curricularen Verzahnung in der Lehrkräfteausbildung:

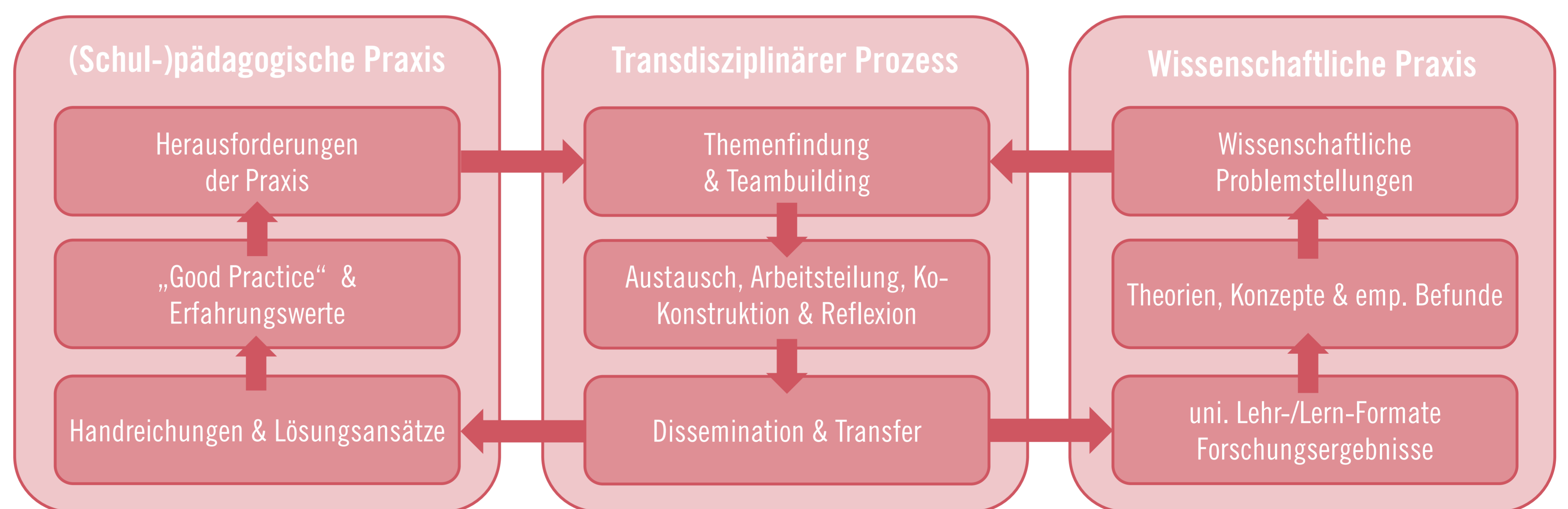
- **8 transdisziplinäre Entwicklungsteams**
- **institutionen- & phasenübergreifende Forschung & Entwicklung**
- **„Kultur des Miteinanders“ & „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“**



BETEILIGTE STATUS- UND BERUFSGRUPPEN IM ZZL-NETZWERK

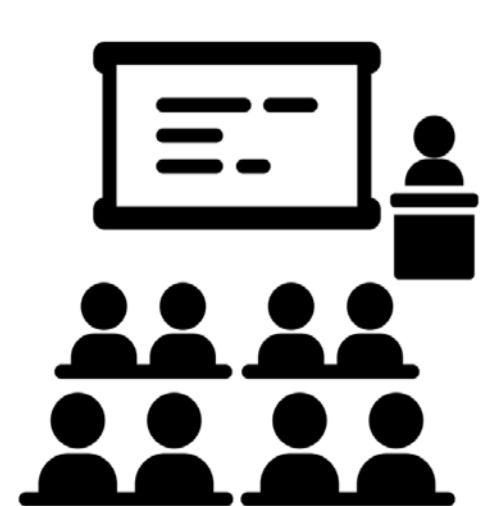


TRANSDISZIPLINÄRE ARBEITSORGANISATION (vgl. Lang et al. 2012)

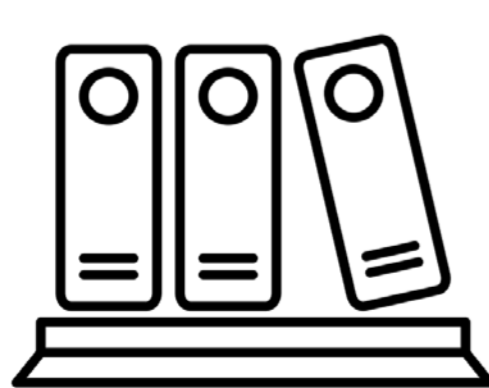


PRODUKTE

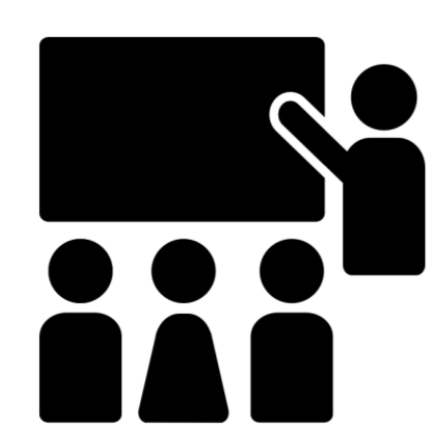
Die Zusammenarbeit in den Entwicklungsteams ist u. a. in folgende Produkte eingegangen:



BA/MA-Seminare



Unterrichtsmaterialien



Lehrkräftefortbildungen



Videoplattform & Lernbausteine



Qualifikationsarbeiten

VERSTETIGUNG UND TRANSFER

- Verankerung von **Lehrangeboten im Studium**
- Nutzung der Unterrichtsmaterialien Campusschulen
- Etablierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten
- Ausbau & Intensivierung der **Kooperationsnetzwerke**
- **Prodekanats Vernetzung**, Fakultät Bildung
- regelmäßige **ZZL-Tage & Beratssitzungen**
- wissenschaft. **Tagungen & Publikationen**

Jahn, T., Bergmann, M. & Keil, F. (2012). Transdisciplinarity. Between mainstreaming and marginalization. Ecological Economics, 79, 1–10.

Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P. et al. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science. Practice, principles, and challenges. Sustainability Science, 7 (S1), 25–43

Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung (S. 9–17). Münster [u.a.]: Waxmann.

Wenger, E. (2003). Communities of practice. Learning, meaning, and identity (Learning in doing, Reprinted.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

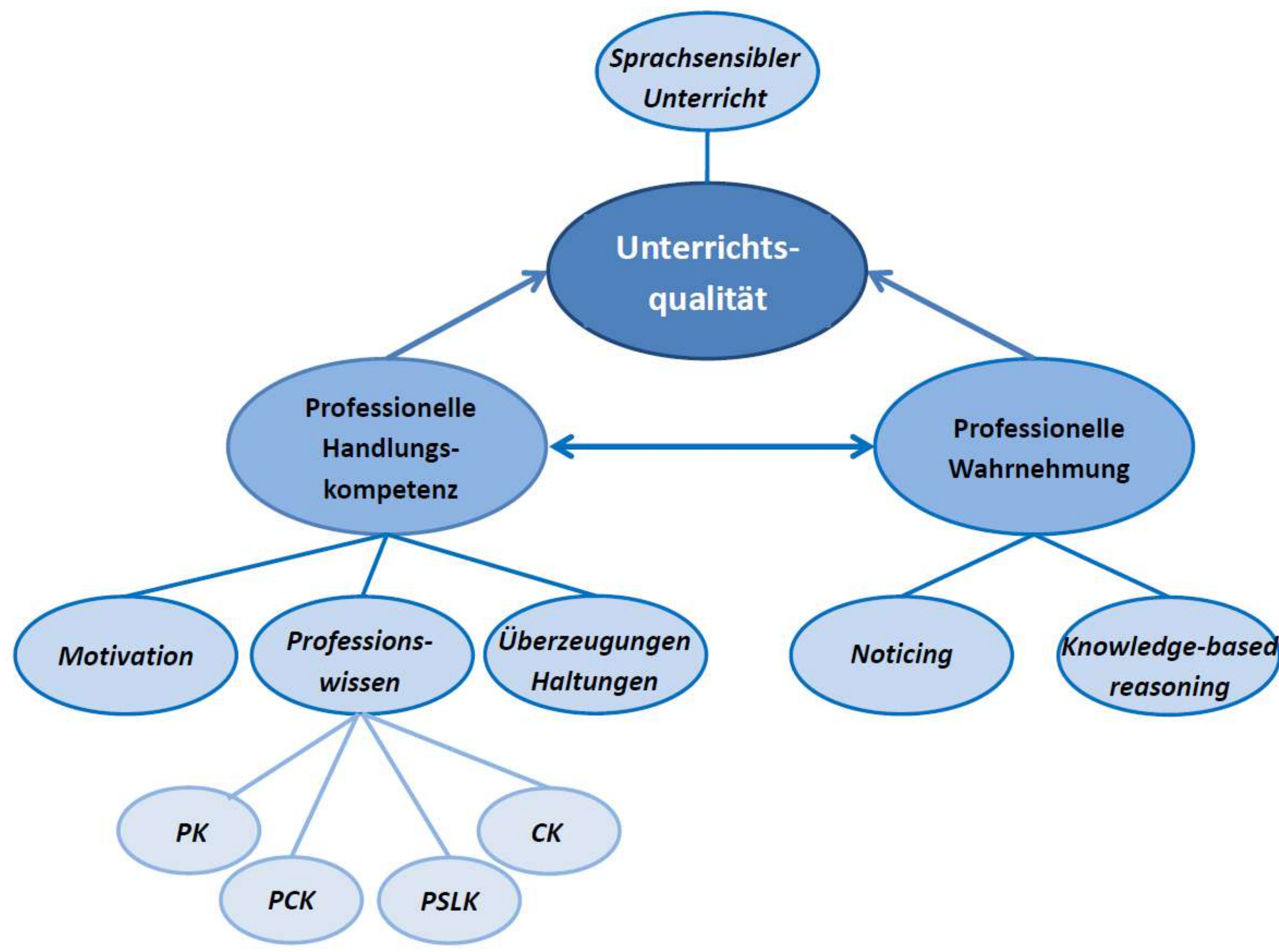
Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. Journal of Teacher Education, 61 (1-2), 89–99.

Sprachsensibler Biologieunterricht: Interventionsstudie zur Förderung professioneller Handlungskompetenz und professioneller Wahrnehmung durch videogestützte Unterrichtsbeobachtung

Franziska Behling, Christian Förtsch & Birgit J. Neuhaus

Theoretischer Hintergrund

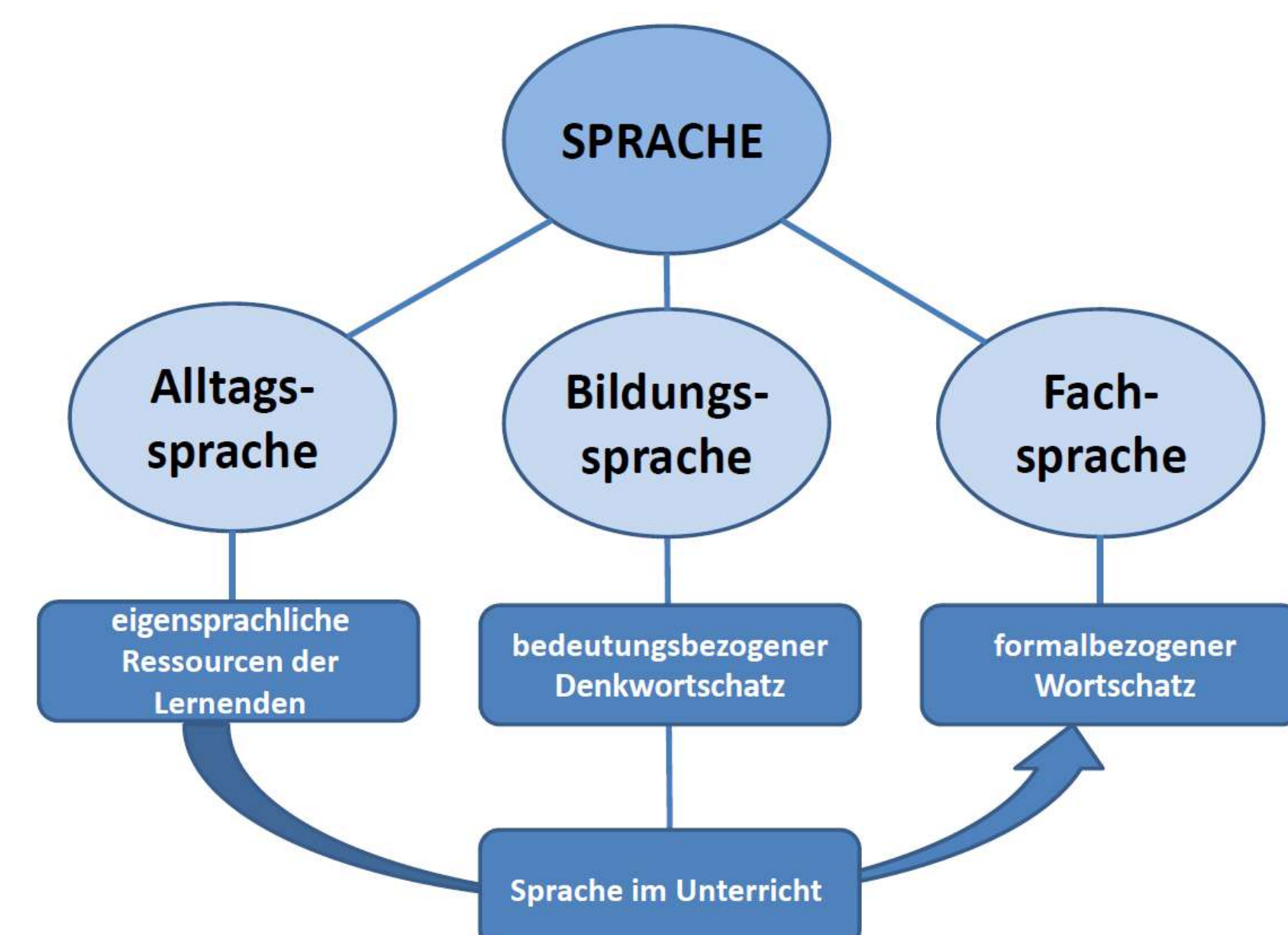
- **Professionelle Handlungskompetenz** von Lehrkräften umfasst unter anderem die Aspekte **Professionswissen**, **Überzeugungen** und **Haltungen** (Kunter et al., 2011)
- Das fachspezifische Professionswissen lässt sich u.a. noch in **Fachwissen (CK)**, **fachdidaktisches Wissen (PCK)** und **sprachliches fachdidaktisches Wissen (PSLK)** unterteilen, wobei letzteres bei Lehrkräften gering ausgeprägt ist (Markic, 2017)
- Professionelle Handlungskompetenz ist eine Voraussetzung für Unterrichtsqualität, die die Schüler*innenleistungen positiv beeinflusst (Blömeke et al., 2015; Kunter et al., 2011)
- Ein Merkmal für den Biologieunterricht ist der **sprachsensible Fachunterricht**, also der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach (Leisen, 2010)
- **Professionelle Wahrnehmung**, bestehend aus den Aspekten **noticing** (Fokussierung auf relevante Aspekte im Unterricht) und **knowledge-based reasoning** (kognitive Verarbeitung zuvor identifizierter Aspekte), ist notwendig für die Umsetzung des theoretischen Wissens im Unterricht und beeinflusst die Unterrichtsqualität (Seidel et al., 2010)



Blömeke et al. 2015, Kunter et al. 2011, Leisen 2010, Markic 2017, Seidel et al. 2010

Aufgaben des Biologieunterrichts bzgl. Sprachbildung

- Sprache hat sowohl kommunikative als auch epistemische Funktion (Prediger, 2017) und ist daher Grundlage für Wissenserwerb
- Schüler*innenleistungen sind abhängig von der Beherrschung der **Bildungssprache** (Prediger et al., 2015)
- **Sprachsensibler Unterricht** ist notwendig, um (fach-)sprachliche Kompetenzen aufzubauen (KMK, 2005)
- Sprache im Unterricht greift die **eigensprachlichen Ressourcen** der Lernenden auf und erweitert sie um den Wortschatz, der für das Lernen im Fach notwendig ist (Riebling, 2013/Prediger, 2017)
- Sprachförderung im Biologieunterricht funktioniert nur am konkreten Thema, also fach- und kontextbezogen: eine Erweiterung des Sprachverständnisses erfordert immer auch eine Erweiterung des konzeptuellen Verständnisses (Prediger, 2017)

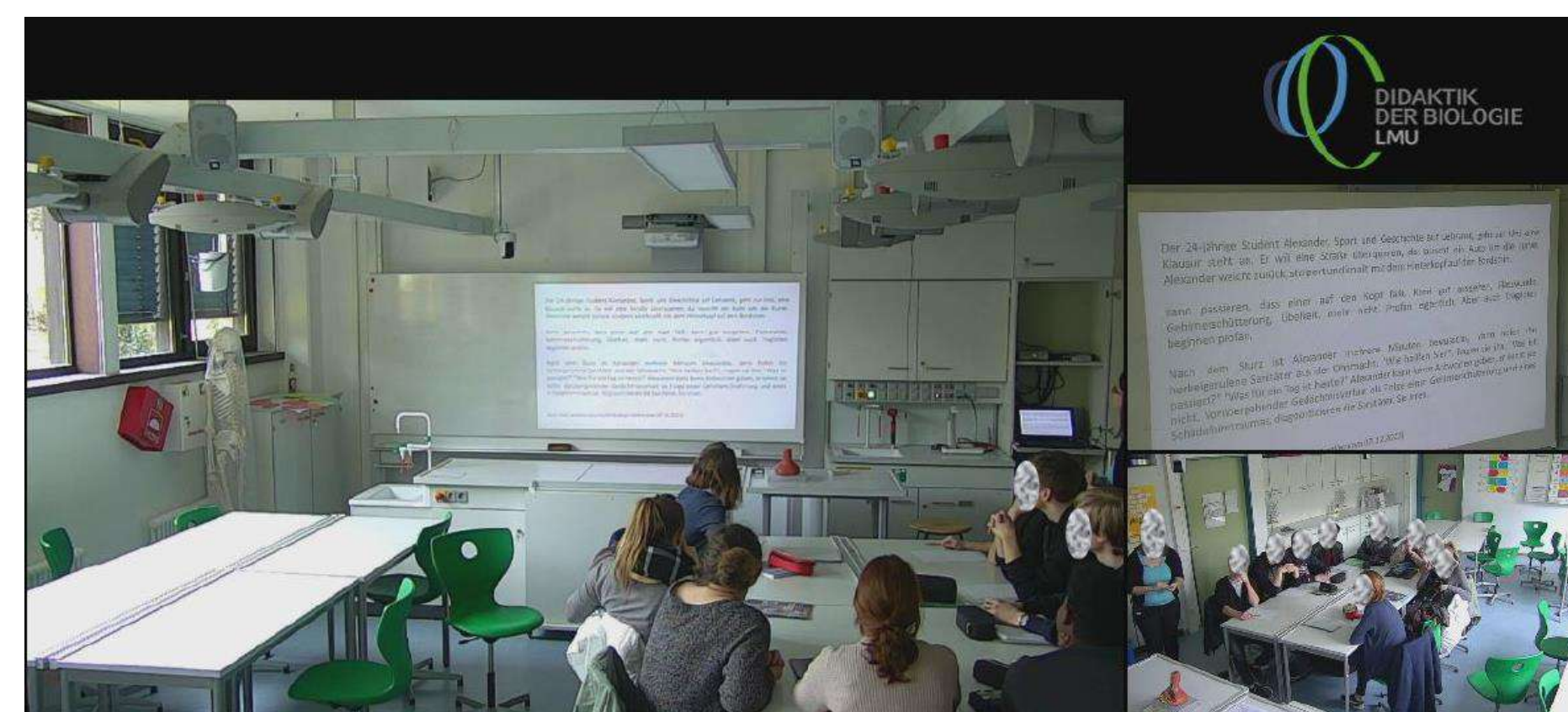


Riebling 2013, Prediger 2017

Fragestellungen der Studie

Fördert der Einsatz von videobasierter Unterrichtsbeobachtung im Rahmen der *Uniklasse Naturwissenschaften*

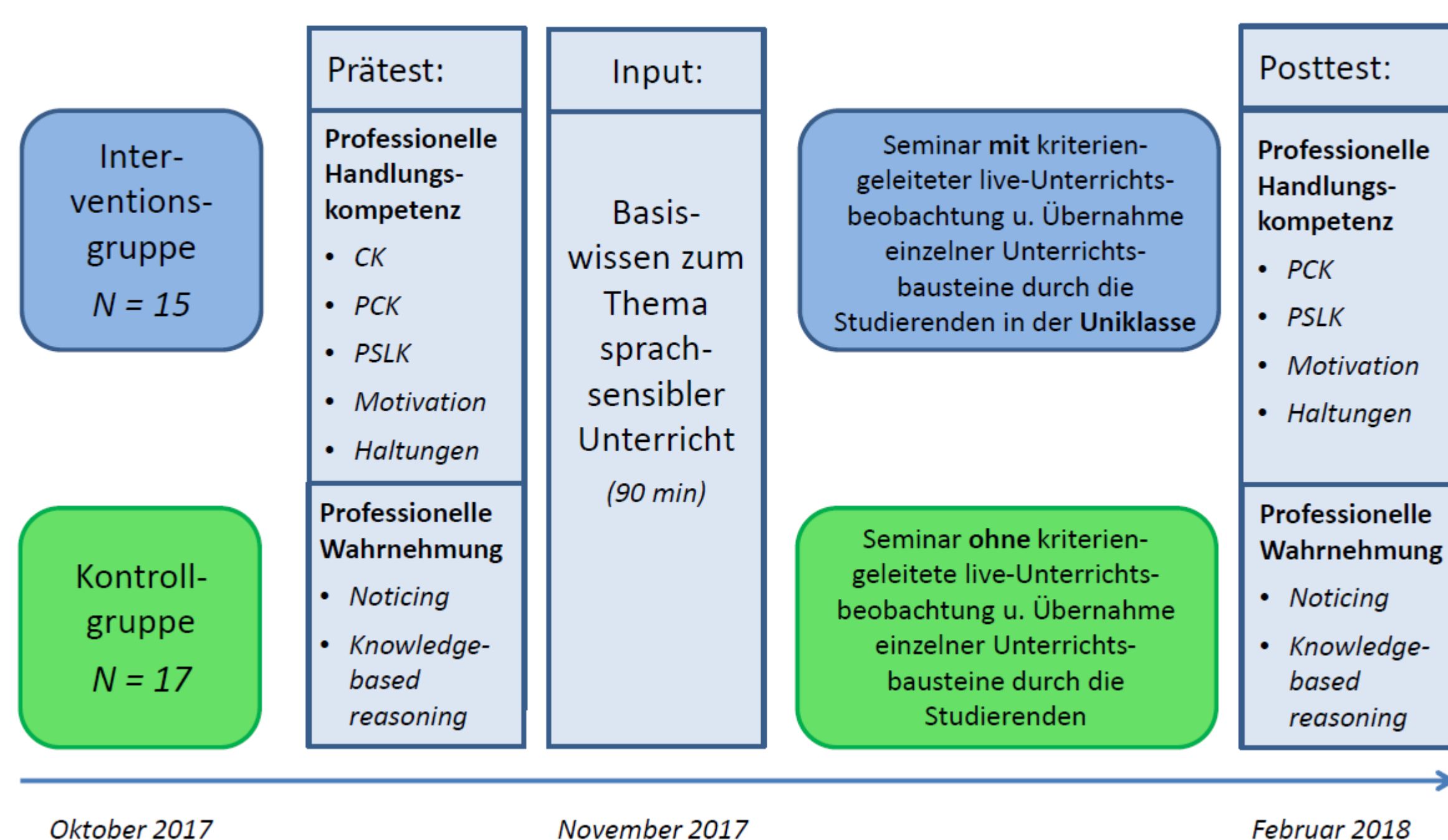
- die professionelle Handlungskompetenz bzgl. sprachsensibler Kriterien von Biologielehramtsstudierenden?
- die professionelle Wahrnehmung bzgl. sprachsensibler Kriterien von Biologielehramtsstudierenden?



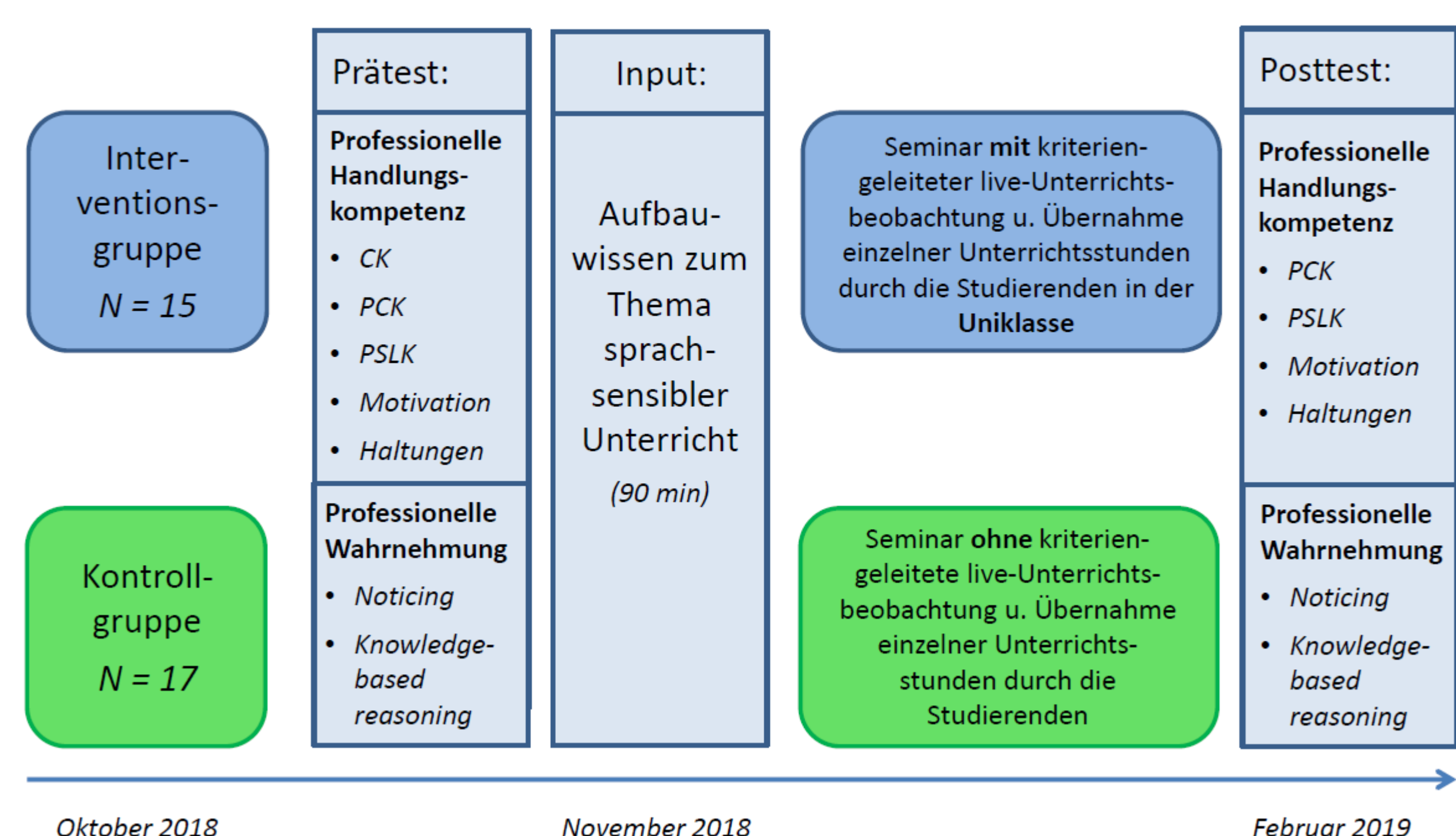
Die *Uniklasse Naturwissenschaften am Städtischen Lion-Feuchtwanger-Gymnasium München* ermöglicht videogestützte live-Unterrichtsbeobachtung ohne den Unterricht zu stören

Studiendesign

Seminar **Grundlagen der Biologiedidaktik** für das Gymnasium



Seminar **Unterrichtsmodelle** für das Gymnasium



Literatur:

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
 Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Eds.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
 Leisen, J. (2010). Handbuch Sprachförderung im Fach. *Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, 2. Bonn: Varus.
 Markic, S. (2017). Chemistry Teachers' Pedagogical Scientific Language Knowledge. In ESEERA (Hrsg.) *Conference Book*. Verfügbar unter: https://heymote.conference-services.net/resources/444/5233/pdf/ESEERA2017_1315_paper.pdf
 Prediger, S., Wilhelm, N., Büchtem, A., Gürsoy, E. & Benholz, C. (2015). Sprachkompetenz und Mathematikleistung – Empirische Untersuchung sprachlich bedingter Hürden in den Zentralen Prüfungen 10. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 36(1), 77-104.
 Prediger, S. (2017). *Sprachbildung im Fachunterricht, ja klar, aber was genau, und wie? Überblicke und Einblicke in mathematikspezifische empirische Studien*. Vortrag im Rahmen des Fachgesprächs vom 25.10.2017, LMU München.
 Riebling, I. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, I.; Lange, I.; Michel, U.; Reich, H.H. (Hg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, 106-153.
 Seidel, T., Blömeke, G. & Stürmer, K. (2010). "Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(Behelft), 296-306.
 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. München: Luchterhand.

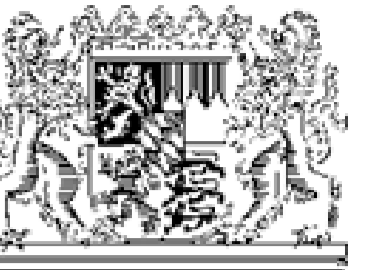


Verzahnung von Theorie und Praxis: Kooperation im *Master Berufliche Bildung Integriert*



Katharina Kronsfoth, Reinhard Gentner, Maria Gruber

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen

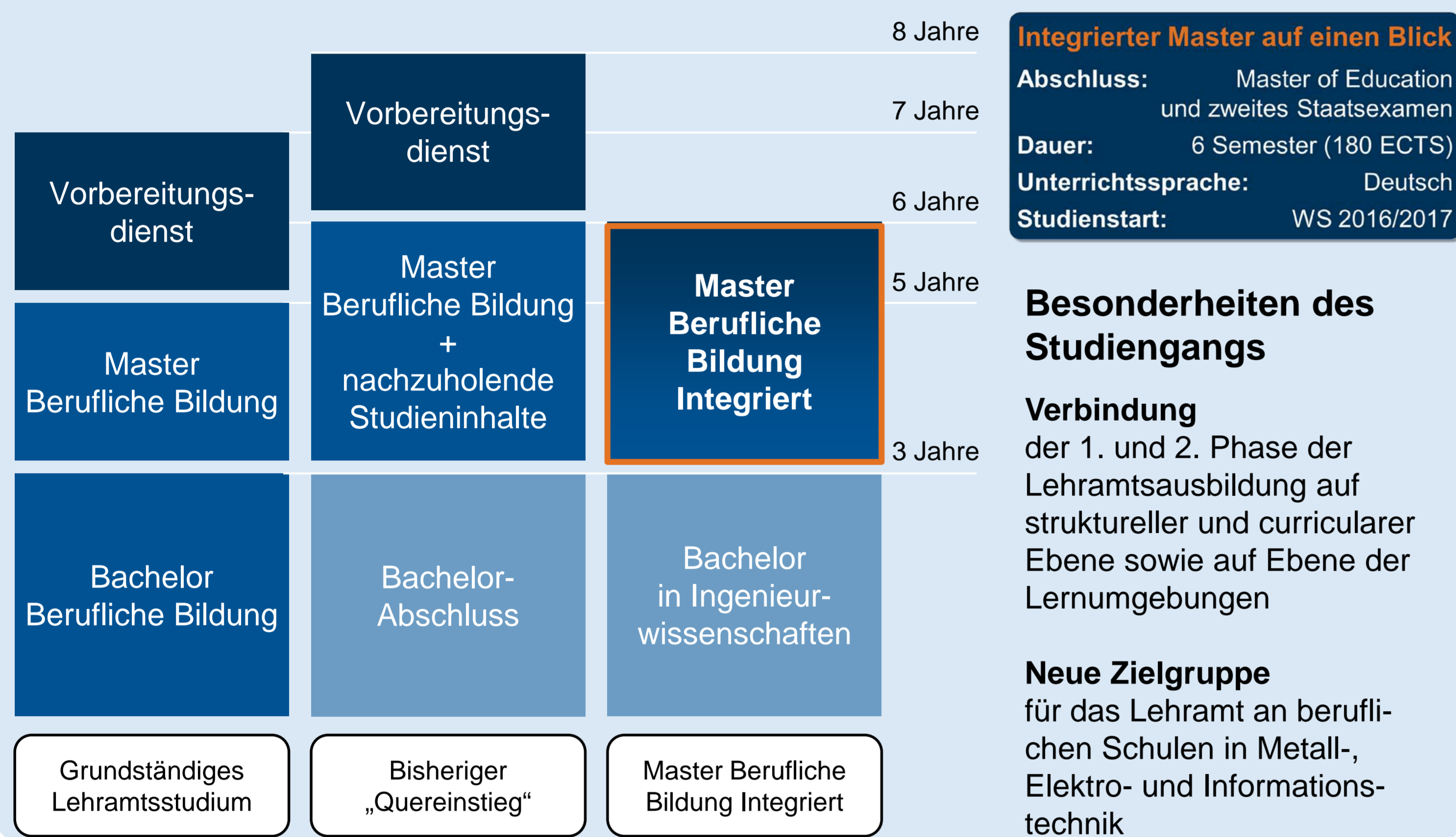


Ausgangslage

Dietrich, 2014; Schaefers, 2002; Schubarth, 2010; Speck et al., 2007

- Lehramtskandidaten und Lehrende bemängeln die fehlende Abstimmung zwischen Studium und Vorbereitungsdienst.
- Die Lehramtsausbildung habe zwei Ausbildungsabschnitte mit eigener Logik und ohne systematische Abstimmung.
- Forderung, mit unterschiedlichen Ausbildungsakteurinnen ein phasenübergreifendes Konzept zur Kompetenzentwicklung bei Lehramtsanwärterinnen zu entwickeln.
- Berücksichtigung von
 - strukturellen und organisatorischen Unterschieden
 - Verantwortlichkeiten und divergierende Interessenlagen
 - unterschiedliche Perspektiven und Einstellungen der Lehrenden
- Für eine bessere Abstimmung zwischen beiden Lehrerbildungsphasen wird an der TU München der Studiengang *Master Berufliche Bildung Integriert* erprobt.
- Der Studiengang verbindet das Masterstudium mit dem Vorbereitungsdienst.

Studiengang



Modulübersicht

Es gibt Module, die

- von der TUM
- vom Studienseminar
- in Kooperation von der TUM und vom Studienseminar

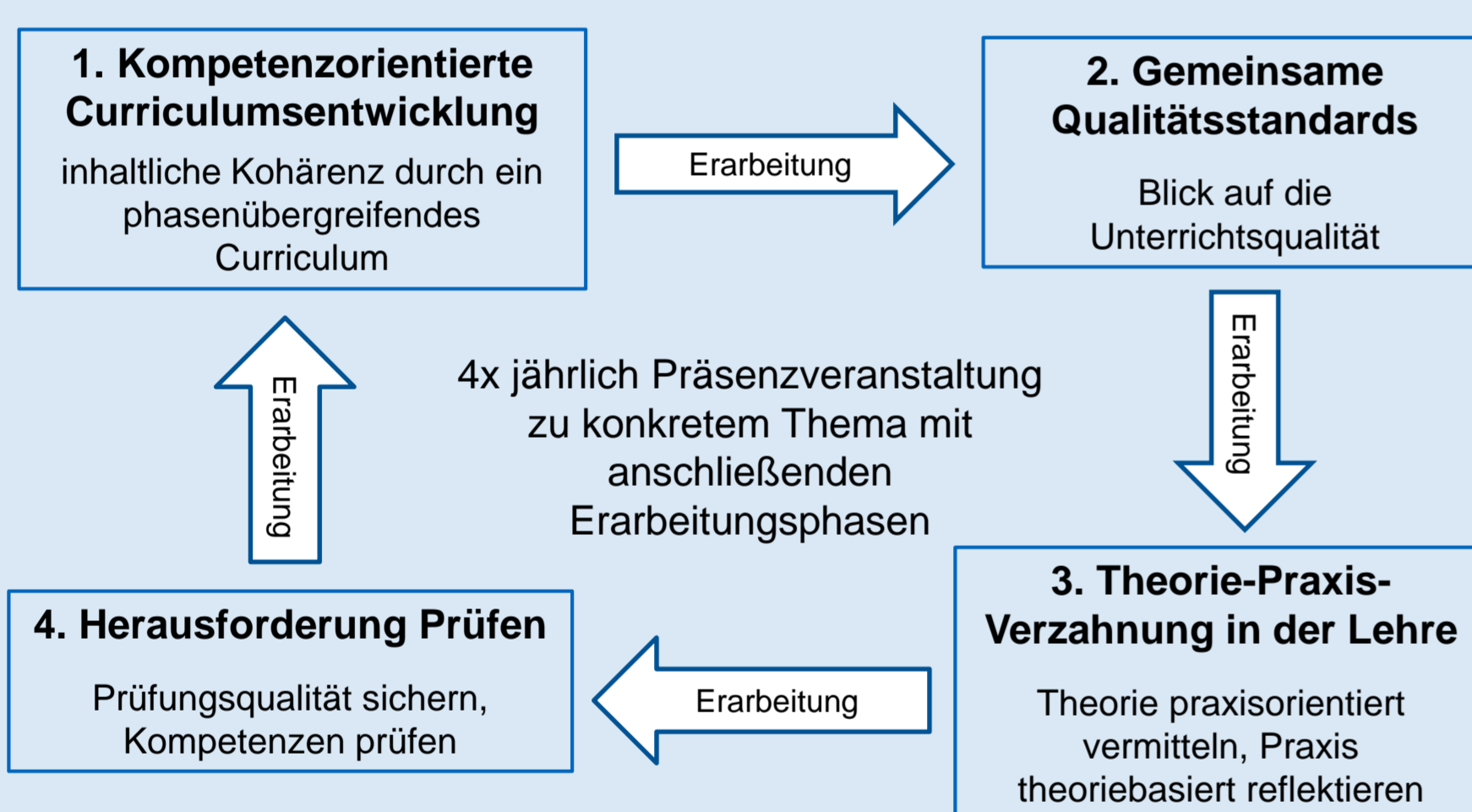
verantwortet und durchgeführt werden.

Alle Module sind aufeinander abgestimmt.

Semester	1. Sem	2. Sem	3. Sem	4. Sem	5. Sem	6. Sem
1. Sem		Aufgabenfelder des Lehrberufs erschließen und reflektieren				
2. Sem		Sich als professionellen Berufspädagogen verstehen				
3. Sem			Sich persönlich entwickeln und reflektieren			
4. Sem				Entwicklung von Lernenden begleiten		
5. Sem					Unterricht und Schule entwickeln	
6. Sem						Unterricht und Schule entwickeln

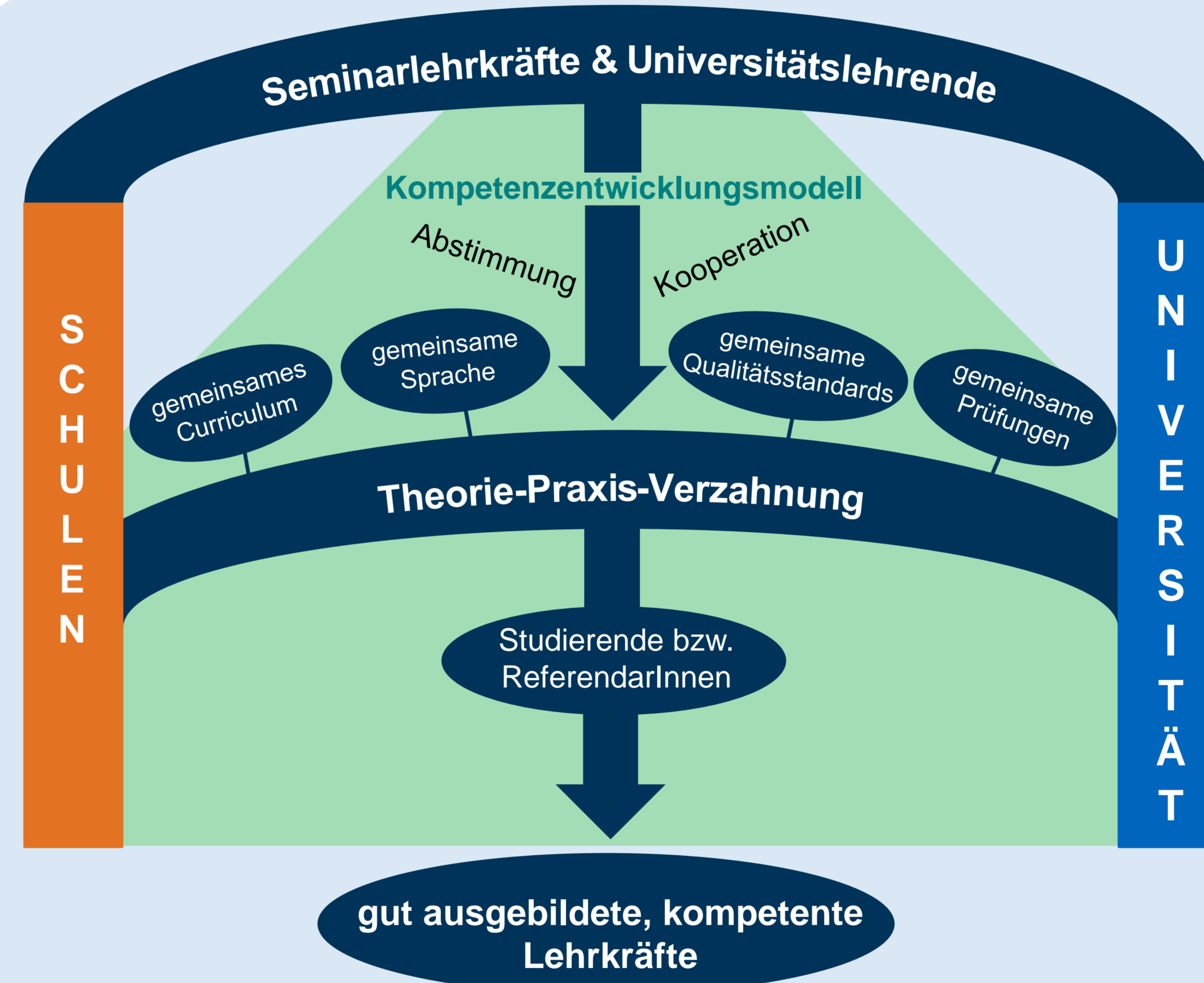
Note: Additional modules like 'Beruflichen Unterricht handlungsorientiert gestalten' and 'Lehr-Lernprozesse verstehen I/II' are also present across semesters.

Kooperationsprogramm für Lehrende



Ziele des Programms

- kohärentes Curriculum: Abstimmung der Inhalte an Universität und Seminarschulen
- Verzahnung von Theorie und Praxis
- kooperative Formate in Lehre und Schule
- gemeinsame Sprache der Lehrenden
- gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht
- gemeinsame Prüfungskriterien und -formate



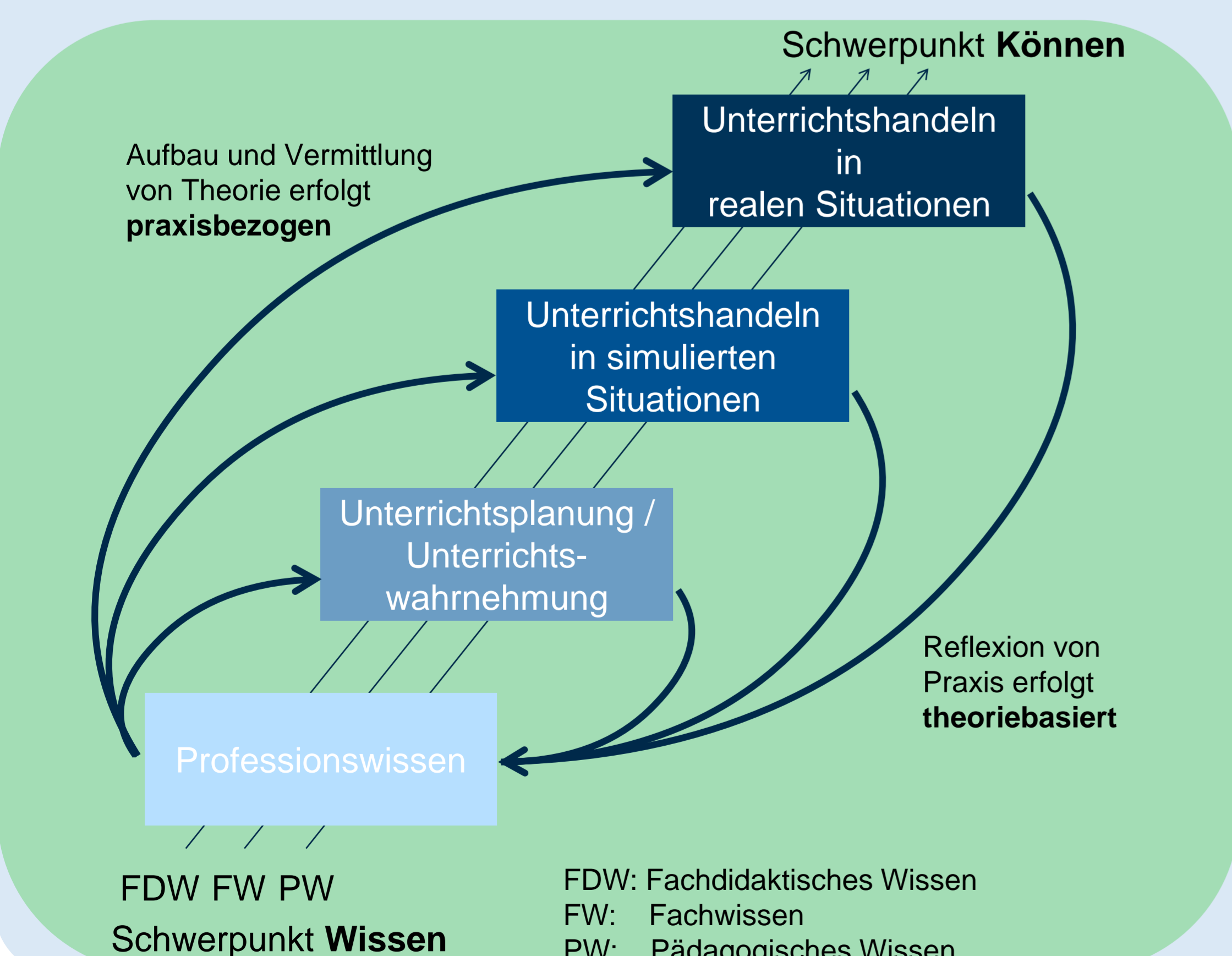
Zugrundeliegendes Konzept

Im Spannungsfeld zwischen der Universität als Ausbildungsinstitution für die 1. Phase der Lehrerausbildung und den Schulen als Lernorte der 2. Phase schlagen die Seminarlehrkräfte und Universitätslehrenden im *Masterstudiengang Berufliche Bildung Integriert* eine Brücke, indem sie die beiden Ausbildungsphasen verbinden. Auf Grundlage eines Kompetenzentwicklungsmodells ermöglichen die Lehrenden durch kontinuierliche Abstimmung und Kooperation eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis, die sich in einer gemeinsamen Sprache der Lehrenden, einem gemeinsamen Curriculum, gemeinsamen Qualitätsstandards guten Unterrichts sowie gemeinsamen Prüfungskriterien und -formaten zeigt. Über diese phasenverbindenden Elemente können die Studierenden bzw. Referendarinnen zu gut ausgebildeten, kompetenten Lehrkräften werden.

Beispiele für Kooperation

- Hospitation von Seminarlehrkräften in Universitätsveranstaltungen für mehr Praxisbezug
- theoriegestützte Unterrichtsnachbesprechungen mit Universitätslehrenden an den Schulen
- gemeinsame Micro-Teaching-Events

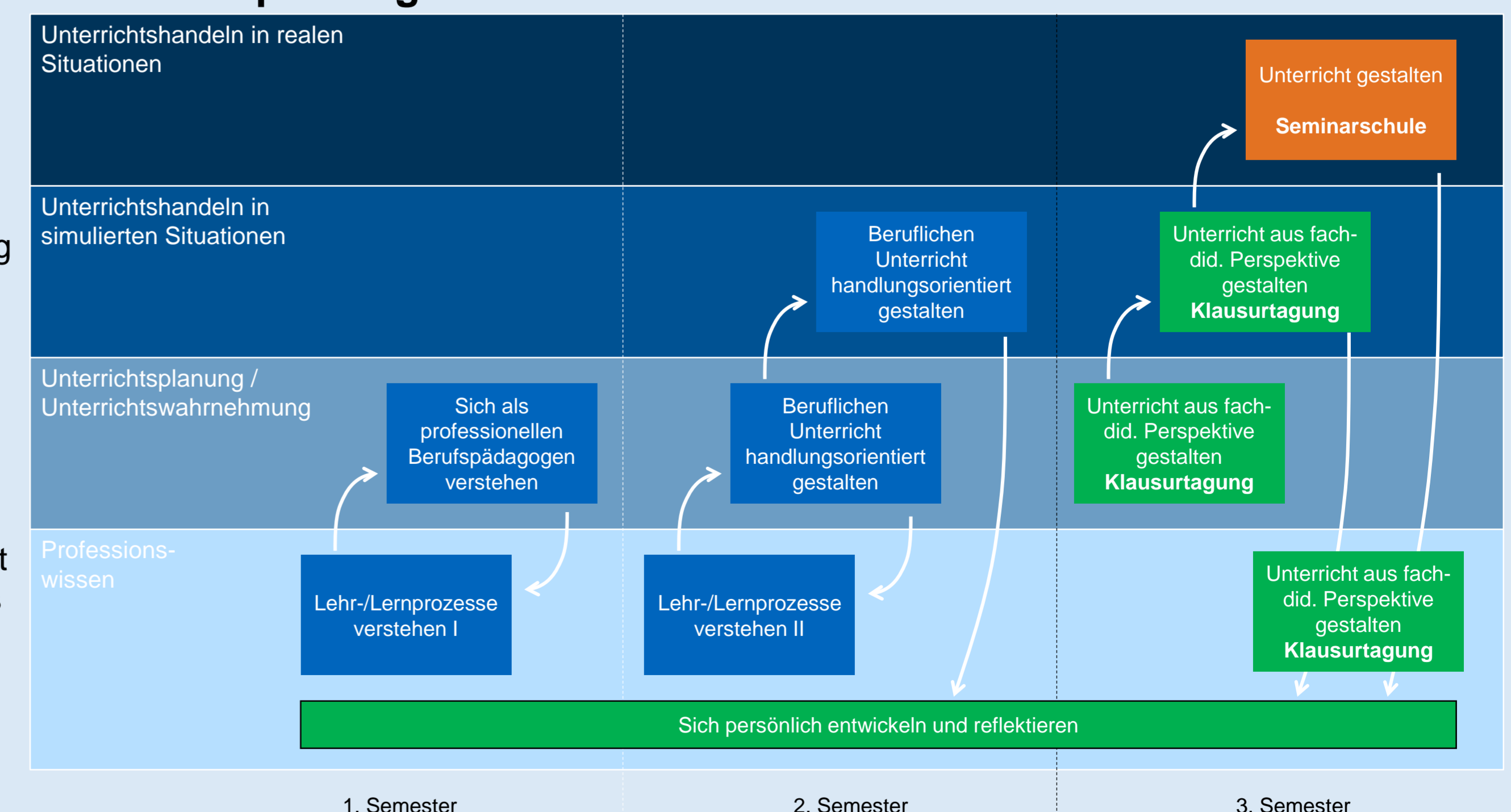
Kompetenzentwicklungsmodell als Basis



Für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte in einem schrittweisen Prozess vom Professionswissen über Wahrnehmung und Planung von Unterricht, Unterrichtshandeln in simulierten Umgebungen und schließlich im realen Unterricht an den Schulen ist der entscheidende Punkt, dass der Rückbezug auf das Professionswissen in jeder Phase erfolgt und so kontinuierlich eine Verknüpfung von Professionswissen mit Erfahrungswissen stattfinden kann (vgl. Seidel, Stürmer, Schäfer & Jahn, 2015).

Die Umsetzung des Kompetenzentwicklungsmodells erfolgt mit Hilfe eines Unterrichtsplanungsdokuments ab dem ersten Semester in mehreren aufeinander abgestimmten Lehrveranstaltungen, in einer gemeinsamen Klausurtagung im dritten Semester und geht bis hin zur realen Umsetzung im Unterricht.

Umsetzung des Kompetenzentwicklungsmodell mit Hilfe des Unterrichtsplanungsdokuments



Literatur:

- Dietrich, F. (2014). Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland. Eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. ZfE, 24(1), 65-90.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. Erziehungswissenschaft, 21(40), 79-88.
- Seidel, T., Stürmer, K., Schäfer, S. & Jahn, G. (2015). How Preservice Teachers Perform in Teaching Events Regarding Generic Teaching and Learning Components. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47(2), 1-13.
- Speck, K., Schubarth, W. & Seidel, A. (2007). Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. LLF-Berichte: Vol.22. Potsdam: Universitätsverlag.

Ausführliche Darstellung:

Riedl, A., Kronsfoth, K., Gentner, R., Häusler, J. & Gruber, M. (2018). Masterstudiengang mit integriertem Vorbereitungsdienst in der Metall- und Elektrotechnik – Berufliche Lehrerbildung phasenübergreifend gestalten. Journal of Technical Education (JOTED), 6(2), 73-89.

Kontakt:

Katharina Kronsfoth
 katharina.kronsfoth@tum.de
 Technische Universität München
 TUM School of Education
 Teach@TUM
 www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium für Bildung und Forschung



Reflektierte Praxis in Lehr-Lern-Laboren

Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellungen in authentischen Settings fördern
 Projektleitung: Prof. Dr. Gilbert Greefrath, Prof. Dr. Marcus Hammann Koordination: Ronja Kürten

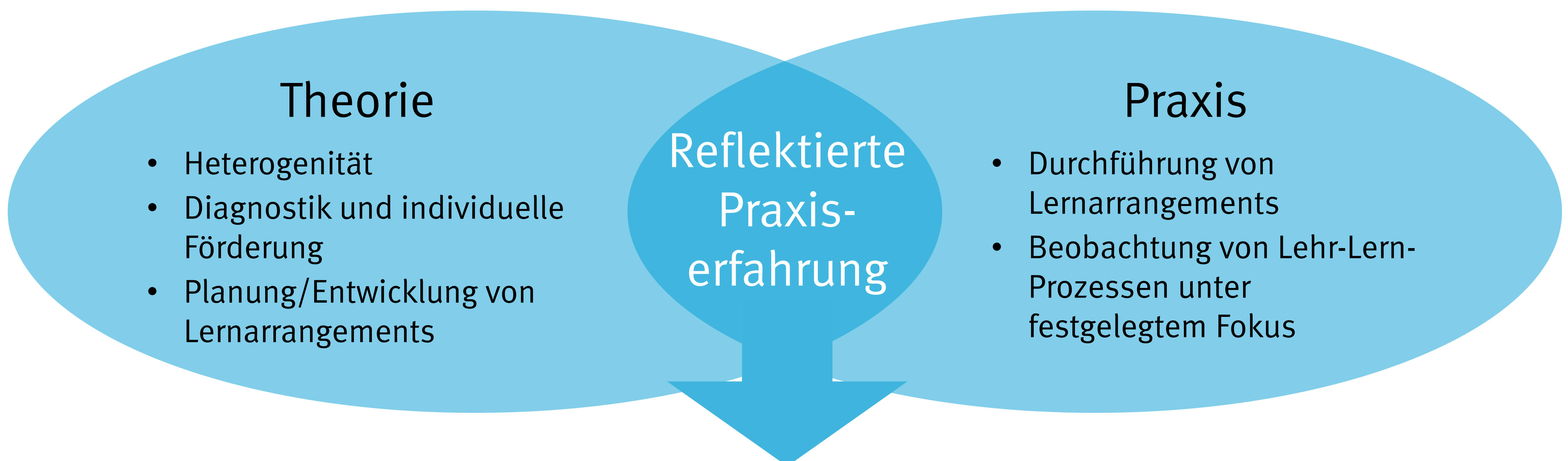
Motivation

- › **Selbstwirksamkeitserwartungen** (SWE) von Lehrkräften werden als ein wichtiger Einflussfaktor für Unterrichts und somit auch als bedeutsame Zieldimension in der Lehrerbildung gesehen (Tschannen-Moran u.a. 1998).
- › Überzeugungen, motivationale Orientierungen und SWE beeinflussen neben Professionswissen auch die **professionelle Handlungskompetenz** von Lehrkräften (Baumert und Kunter 2006).
- › **Subjektive Überzeugungen und Einstellungen** von Lehrkräften beeinflussen den Umgang mit Heterogenität (Wischer 2009).
- › **Einstellungen** von Lehrkräften zu **Heterogenität** sind noch vorwiegend negativ (Fischer et al. 2014).
- › Im Idealfall sollten SWE und professionelle Handlungskompetenz gemeinsam durch **praktische Erfahrungen in authentischen Situationen** gefördert werden (Pajares 1996).

Studierende der Lehramter sollen

- › Heterogenität der Lernenden erfahren und ‚Heterogenitätskompetenz‘ (Terhart 2014) erwerben.
- › eigene und fremde komplexitätsreduzierte authentische Lernsituationen theoriegeleitet **planen, durchführen, reflektieren und analysieren** (vgl. Haupt u.a. 2013, Dohrmann und Nordmeier 2015).

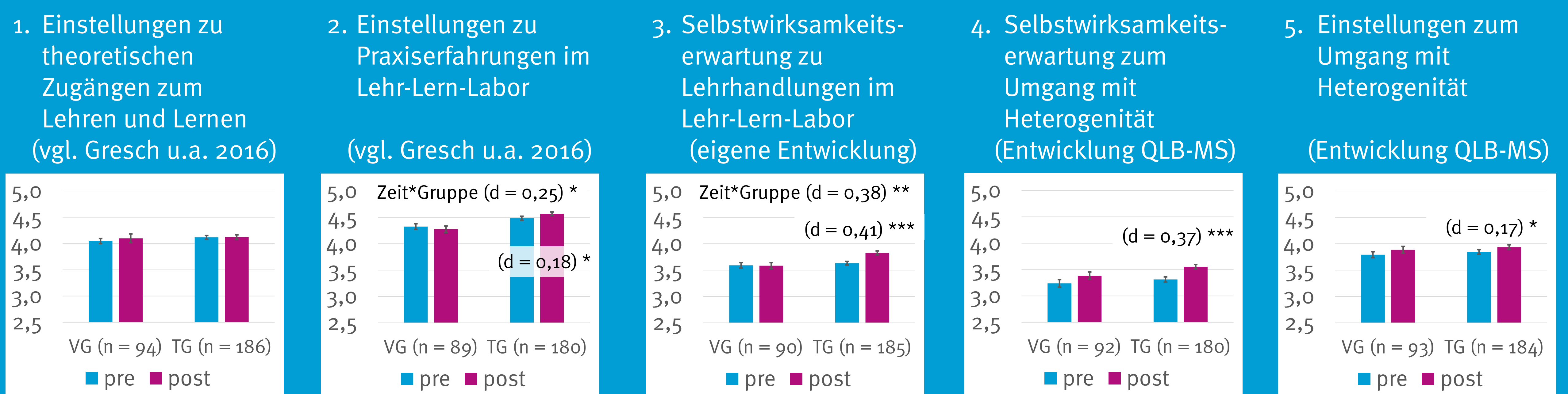
Konzeption



- in Bezug auf**
- › Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung
 - › Veränderung der Einstellungen
 - › Lehrhandlungen im Lehr-Lern-Labor
 - › Umgang mit Heterogenität
 - › Theoretische und praktische Zugänge zum Lehren und Lernen

Evaluation

Alle Lehr-Lern-Labore nutzen ein gemeinsames Messinstrument mit fünf Skalen:



Ergebnisse des WS 17/18 mit Fehlerbalken (Standardfehler). [VG: Vergleichsgruppe; TG: Treatment-Gruppe; *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$]
 Darüber hinaus untersuchen die einzelnen Lehr-Lern-Labore ihren jeweiligen spezifischen Fokus mit individuellen Evaluationsmethoden. Dies sind z. B. Kompetenztests, Fragebögen zur Einstellungsmessung, Interviews oder Gruppendiskussionen.

Literatur

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

Dohrmann, R., & Nordmeier, V. (2015). Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore (LLL): Ein Projekt zur forschungsorientierten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung. *Didaktik der Physik-Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*.

Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. In *Netzwerk Bildung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Gresch, H., Konnemann, C. & Hammann, M. (2016). Forschendes Lernen im Praxissemester Biologie – Erste Erfahrungen an der Universität Münster. *Journal für LehrerInnenbildung* 16(4), 48-56.

Haupt, O. J., Domjahn, J., Martin, U., Skiebe-Corrette, P., Vorst, S., Zehren, W., & Hempelmann, R. (2013). Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung. *MNU*, 66(6), 324-330.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of educational research*, 66 (4), 543–578.

Terhart, E. (2014). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. *Lehren & lernen*, 40 (8/9), 7-12.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hox, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research* 68(2), 202-248.

Wischer, B. (2009). *Umgang mit Heterogenität*. TIPP.

› Teilprojekt 4: Praxisprojekte in Kooperationsschulen

Arbeitsgruppe: Prof. Dr. Marion Bönnighausen, Prof. Dr. Saskia Handro, Prof. Dr. Michael Hemmer, Prof. Dr. Stanislaw Schukajlow-Wasjutinski, Prof. Dr. Martin Stein

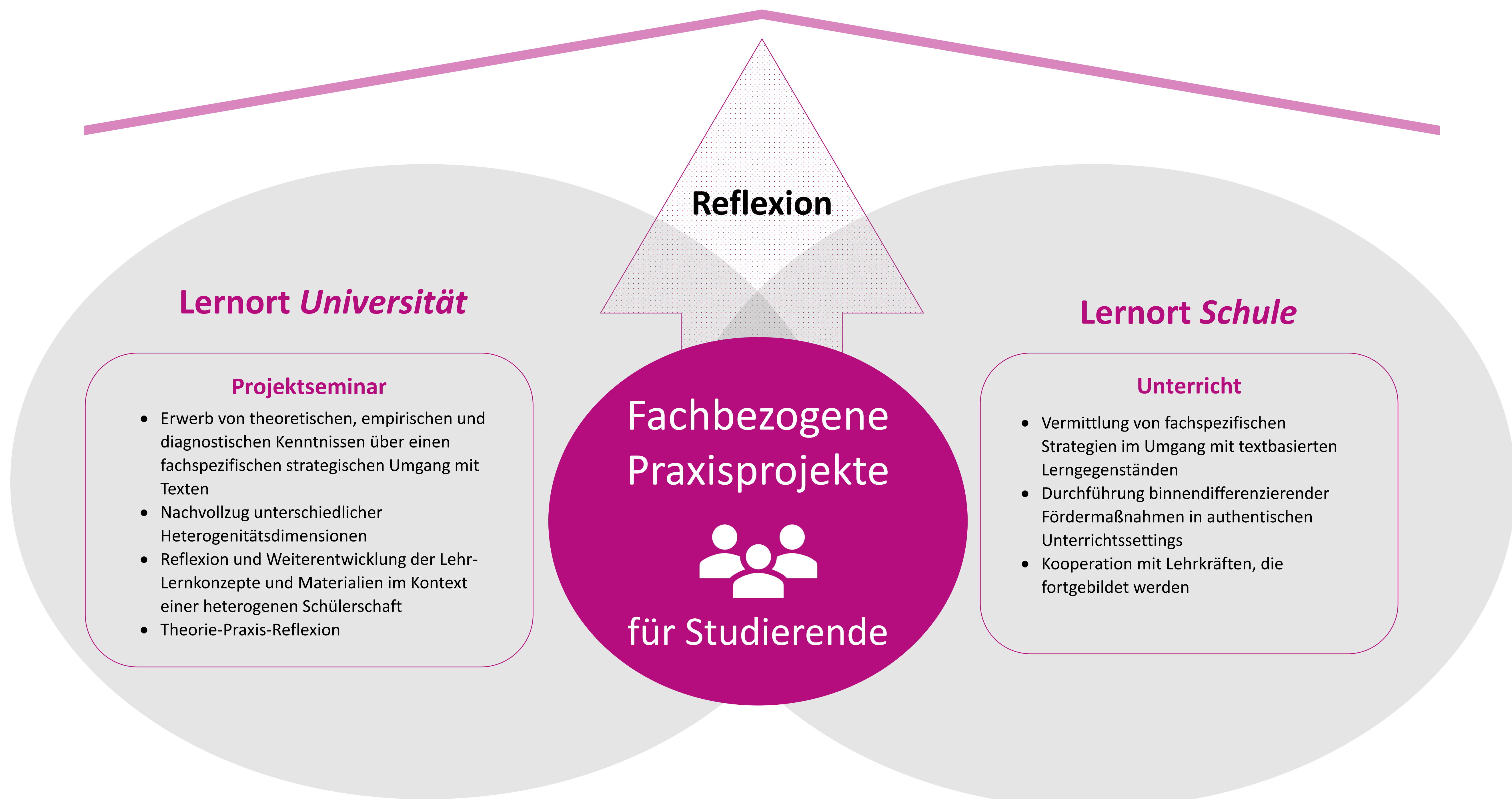
Theoriebildung

Erprobung und Evaluation

Theoretische Grundlegung

Praxisprojekt-Modell

Entwicklung eines theoretisch fundierten und in der Universitäts- wie Schulpraxis evaluierten Strukturmodells für Praxisprojekte in Kooperationsschulen, das Heterogenitätsfacetten berücksichtigt und in den Lehramtsfächern inhaltlich-fachlich ausgestaltet und flexibel skalierbar umgesetzt werden kann.



Lernort Universität

Projektseminar

- Erwerb von theoretischen, empirischen und diagnostischen Kenntnissen über einen fachspezifischen strategischen Umgang mit Texten
- Nachvollzug unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen
- Reflexion und Weiterentwicklung der Lehr-Lernkonzepte und Materialien im Kontext einer heterogenen Schülerschaft
- Theorie-Praxis-Reflexion

Lernort Schule

Unterricht

- Vermittlung von fachspezifischen Strategien im Umgang mit textbasierten Lerngegenständen
- Durchführung binnendifferenzierender Fördermaßnahmen in authentischen Unterrichtssettings
- Kooperation mit Lehrkräften, die fortgebildet werden

Fachbezogene Lehr-Lernkonzepte Materialien

Heterogenität

- Theoretische Ausdifferenzierung von Heterogenitäts- bzw. Inklusionsdimensionen im schulischen Kontext
- Konzeptionelle Einbeziehung inklusiver Kontexte
- Modellierung adaptiver Lerngelegenheiten

Kooperation

- Identifizierung von Gelingensfaktoren erfolgreicher Kooperation
- Entwicklung eines Stufenmodells der Kooperation
- Entwicklung von einschlägigen Fortbildungsangeboten
- Modellierung von überinstitutionellen Netzwerkstrukturen zur Weiterentwicklung und Verstetigung der Zusammenarbeit mit regionalen Kooperationsschulen

Fachlichkeit

Deutsch

Mathematik

Die fachliche Grundlage des Teilprojekts bilden fachspezifische Strategien im Umgang mit textbasierten Lerngegenständen als fächerübergreifende Basiskompetenz, deren Vermittlung angesichts der heterogenen sprachlichen, kognitiven und fachlichen Voraussetzungen von Lernenden eine zentrale Aufgabe im schulischen Kontext darstellt.

Geschichte

Geographie

Motivation und Vorhaben

Studierende erliegen Machbarkeitsillusionen bei der Vorbereitung von (experimentellen) Lernumgebungen.

- * Entwicklung eines neuen Seminarangebots zur Sensibilisierung und Steigerung der gedanklichen Antizipation von Unterrichtsprozessen und der Perspektivenübernahme
- * Stärkung des Theorie-Praxis-Bezugs in der Lehrerbildung durch Schaffung von Gelegenheiten für Studierende, ihre Überlegungen an realen Schulklassen zu erproben und entwickelte Unterrichtsvorschläge mit Lehrkräften zu diskutieren und reflektieren

Forschungs- interesse

- 1) Welche Bezüge stellen die Studierenden des Seminars zwischen ihrem Studium, ihren erwarteten beruflichen Tätigkeiten und dem Seminar her?
- 2) Stellen die Studierenden einen engeren Bezug zwischen ihrem Fachstudium und den erwarteten Anforderungen der späteren beruflichen Tätigkeit her?
- 3) Welche Auswirkungen bei Studierenden auf ihre weitere Studienplanung hat eine gezielte Auseinandersetzung im Seminar mit den Vorstellungen und Wahrnehmungen von SchülerInnen im Unterricht?

Theoretischer Hintergrund

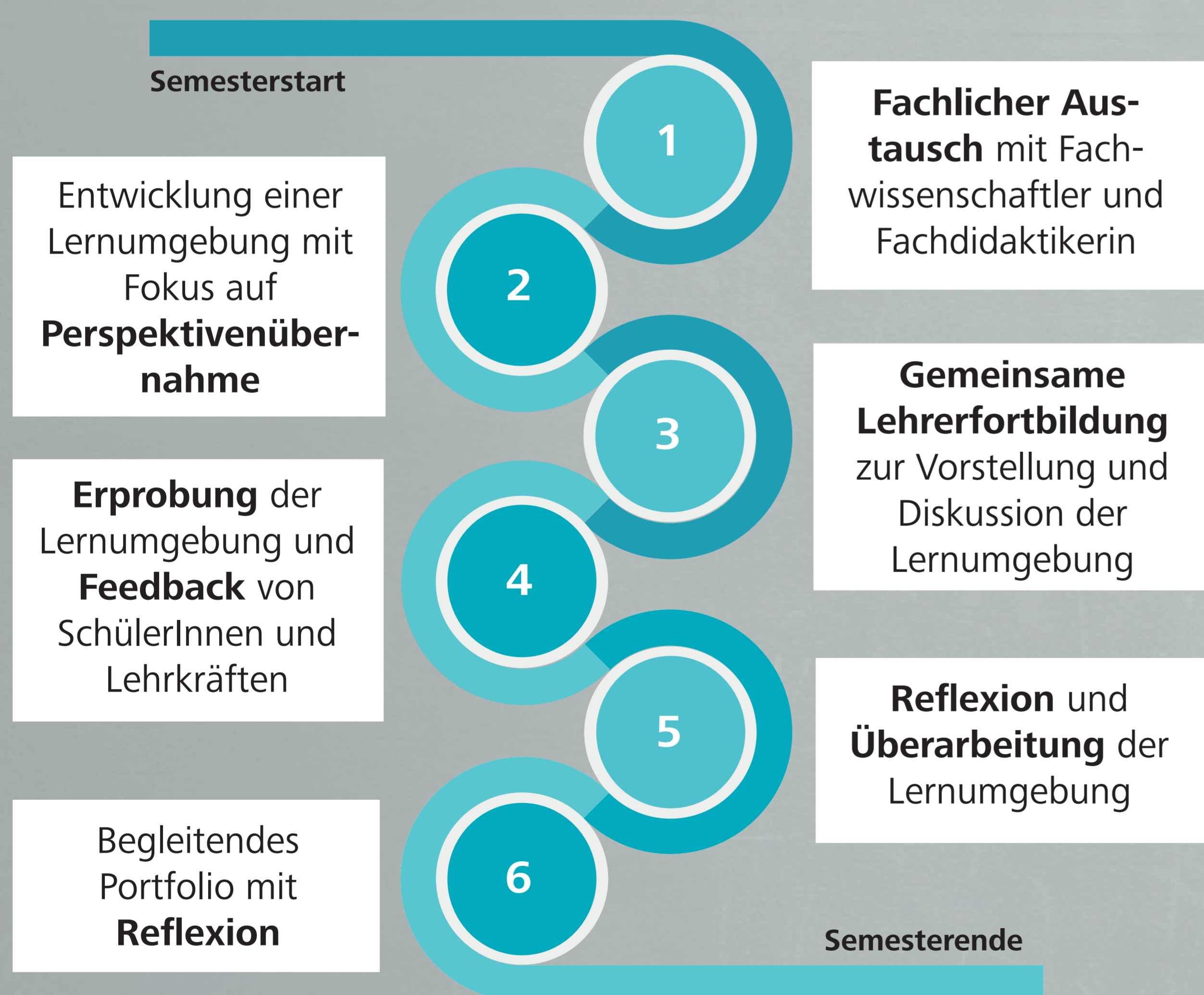
- * Forschungsergebnisse und Aspekte zur Perspektivenübernahme aus den Gebieten der Sozialpsychologie, Reflexionsfähigkeit und Personenwahrnehmung
- * **Arbeitsdefinition:** Perspektivenübernahme beschreibt das Hineinversetzen in die **Wahrnehmung** von Interaktionspartnern in **sozialen** Situationen als Subjekte mit eigenen, auch verschiedenen Sichtweisen und Handlungsabsichten oder -möglichkeiten sowie die **Berücksichtigung** dieser beim eigenen Interaktionsplan mit der Konsequenz eines **interpersonellen Verstehens**.

Aufbau des neuen Seminarangebots

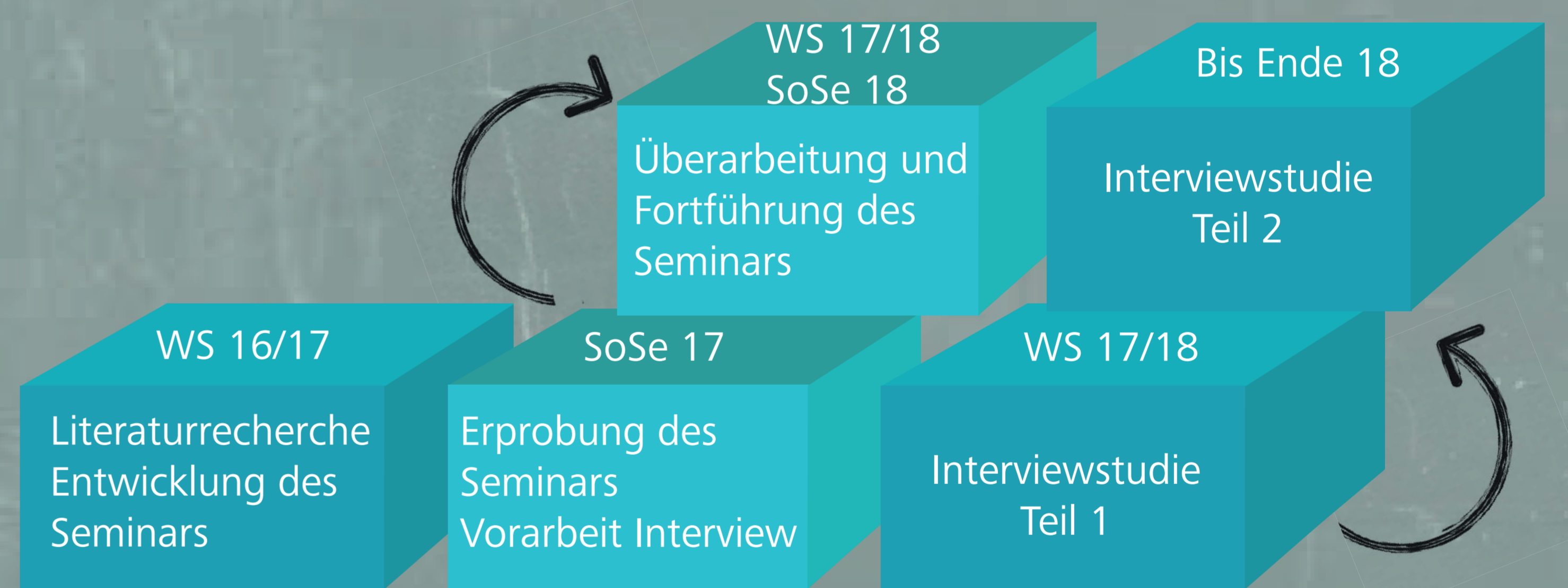
Pilotierung im SoSe 2017

9 Studierende (LA Gym und LA RS, ab Fachsemester 6)

Entwicklung einer Lernumgebung zum Thema "Entstehung von Wolken"



Studiendesign



Perspektivenübernahme im Seminar

Fokus im Seminar auf:

- * Forschungen zur Perspektivenübernahme
- * Fachdidaktische Forschung & Kognitionspsychologie zur Strukturierung der Lernumgebung nach der Basismodelltheorie (Wackermann R., 2010)
- * Sprachwissenschaft zur Bedeutung von Sprachdimensionen (Koch, P. & Oesterreicher, W., 1994)
- * Emotionen im Lernprozess (Greder-Specht, C., 2009)

Projektleitung: Prof. Katja Koch

Ziel

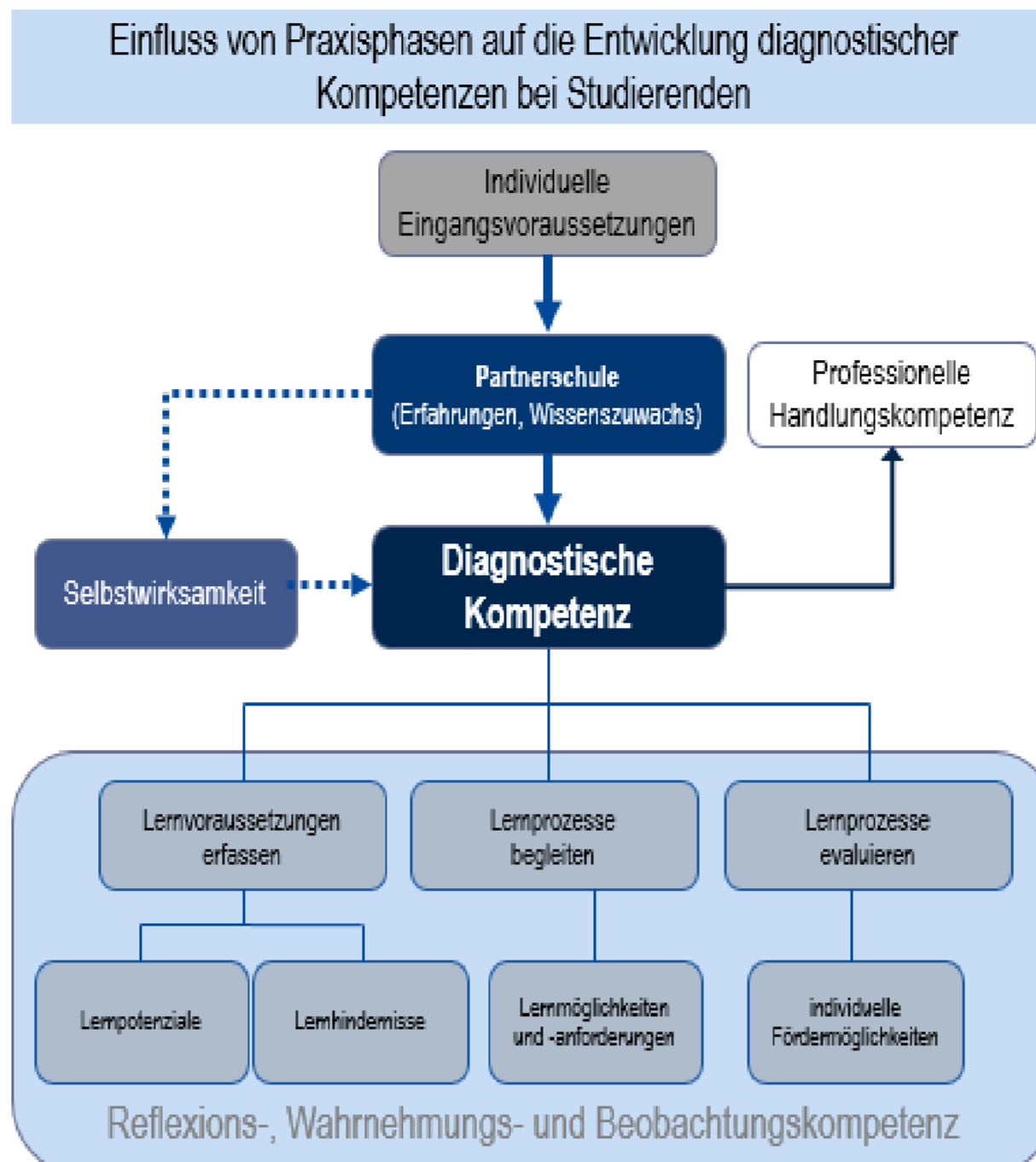
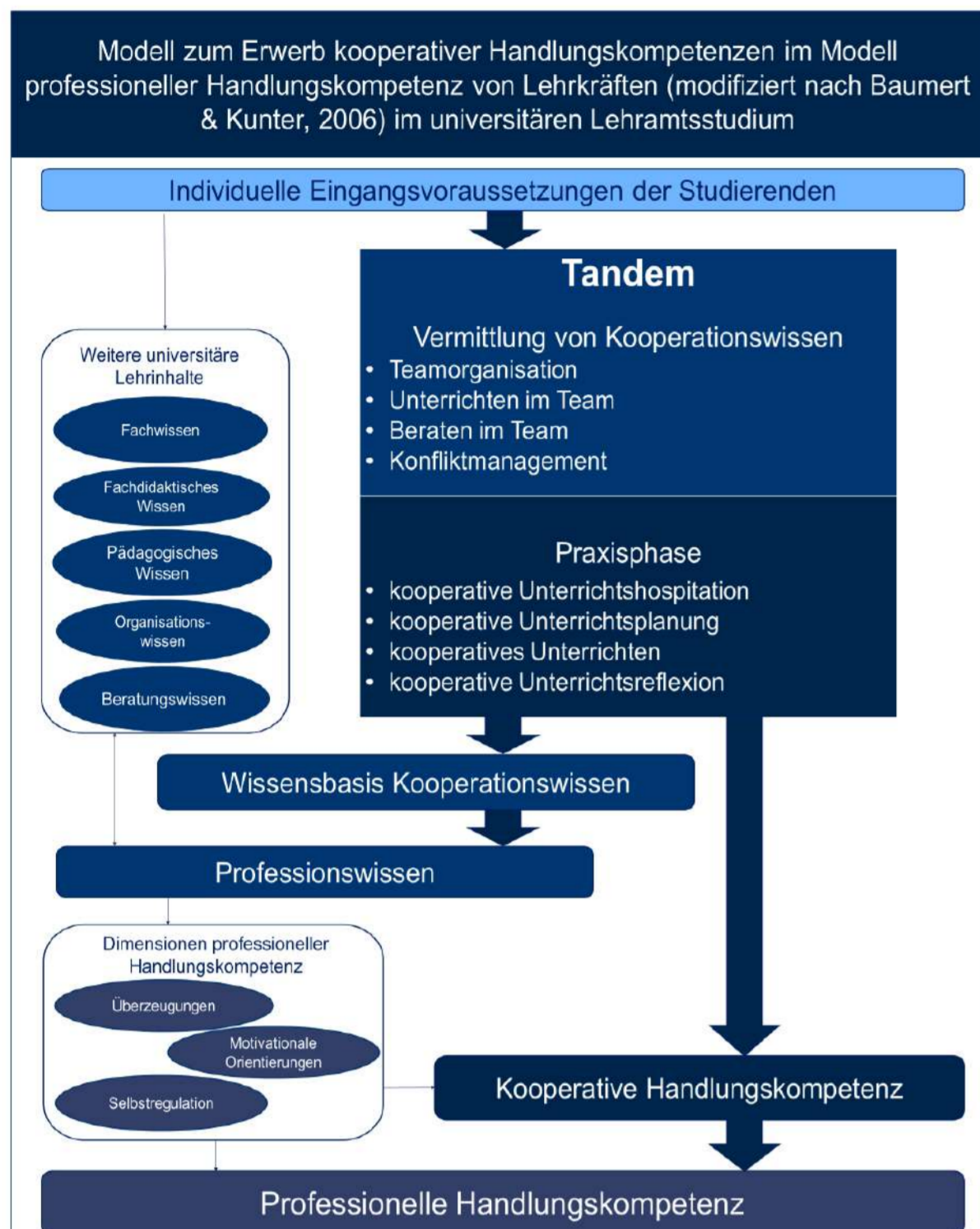
Entwicklung von tragfähigen Konzepten in der Hochschulausbildung zur professionellen Kompetenz in inklusiven Praxisfeldern.

Theoretischer Hintergrund

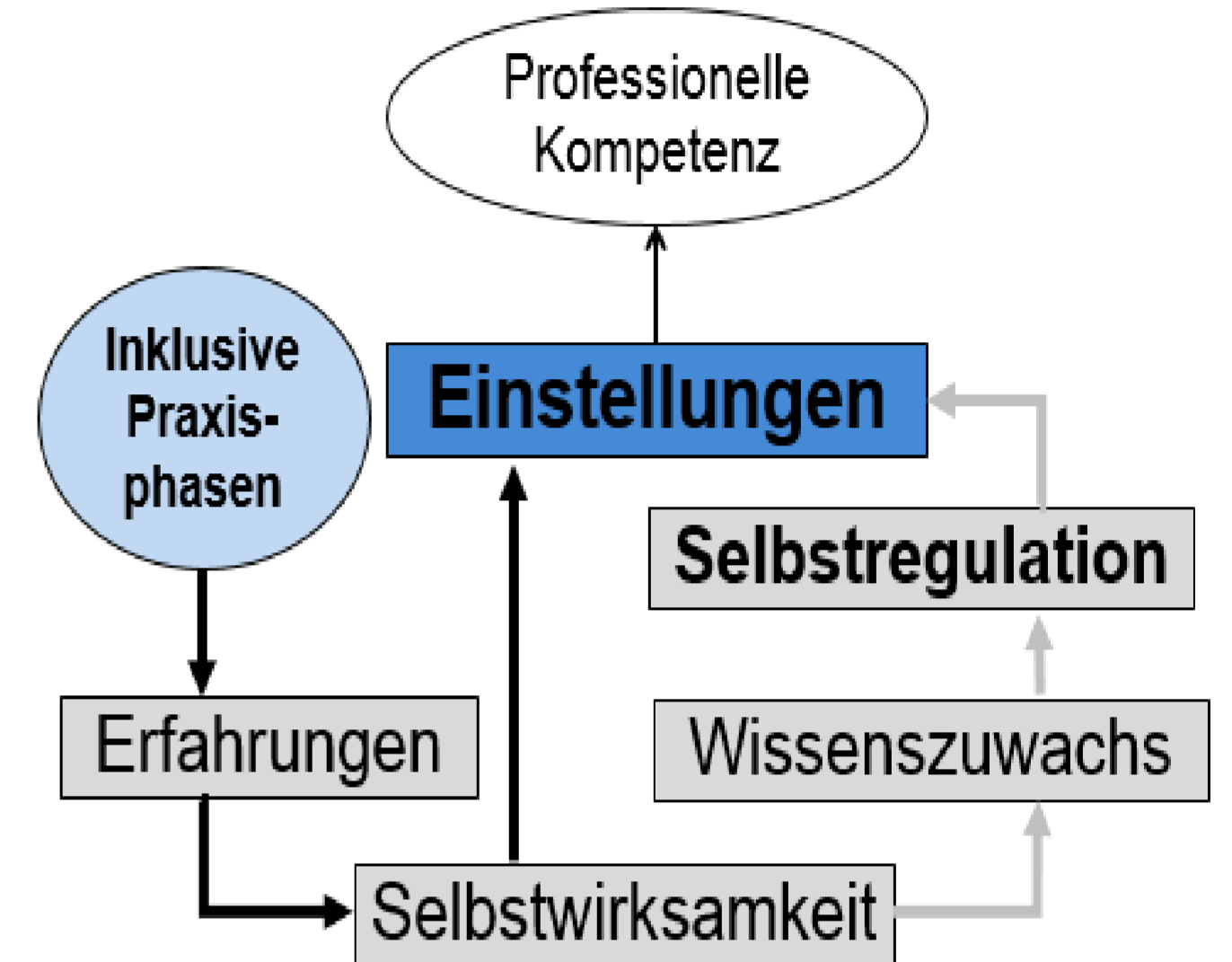
Tandem

Partnerschule

Einstellungen



Als maßgeblicher Faktor für das Gelingen der Inklusion gilt die Einstellung aller handelnden Personen.



Fragestellungen/Akteure

Instrumente

1. Tandem (Dr. Marit Schwede-Anders)

- Warum gelingt professionelle Zusammenarbeit in multiprofessionellen Lehrteams eher selten?
- Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Gestaltung einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation?

2. Partnerschule (Peggy Fettig)

- Ist die Intervention „Partnerschule“ wirksam für die Erweiterung der diagnostischen Kompetenzen von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik?
- Welche subjektiven Effekte haben erworbene und vertiefte diagnostische Kompetenzen durch das Projekt Partnerschule auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden?

3. Einstellungen (Dr. Marlen Eisfeld)

- Mit welchen Einstellungen machen Lehramtsstudierende verschiedene Praxiserfahrungen bezüglich des gemeinsamen Unterrichtens in inklusiven Settings?
- Gibt es Veränderungen bezüglich der Einstellungen und der Selbstwirksamkeitserwartung durch die Praxiserfahrungen?

1. Tandem:

- Fragebogen Kooperationswissen (Schwede-Anders, 2017)
- Fragebogen kooperative Handlungskompetenz (Schwede-Anders, 2017)

2. Partnerschule:

- Fragebogen – Skala „Beurteilen“ aus den Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung (Gröschner, 2009)

3. Einstellungen:

- KIESEL (Bosse & Spörer, 2014)

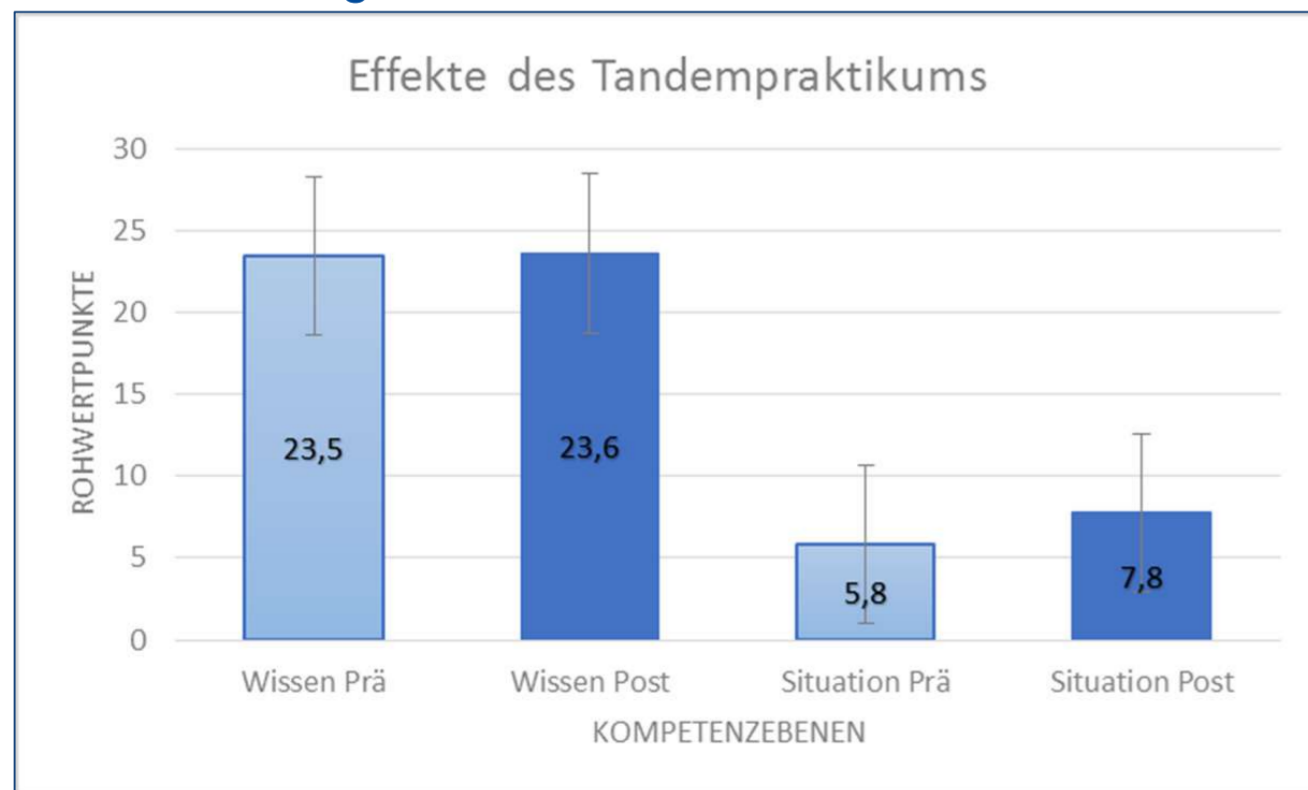
Ergebnisauswahl

Tandem

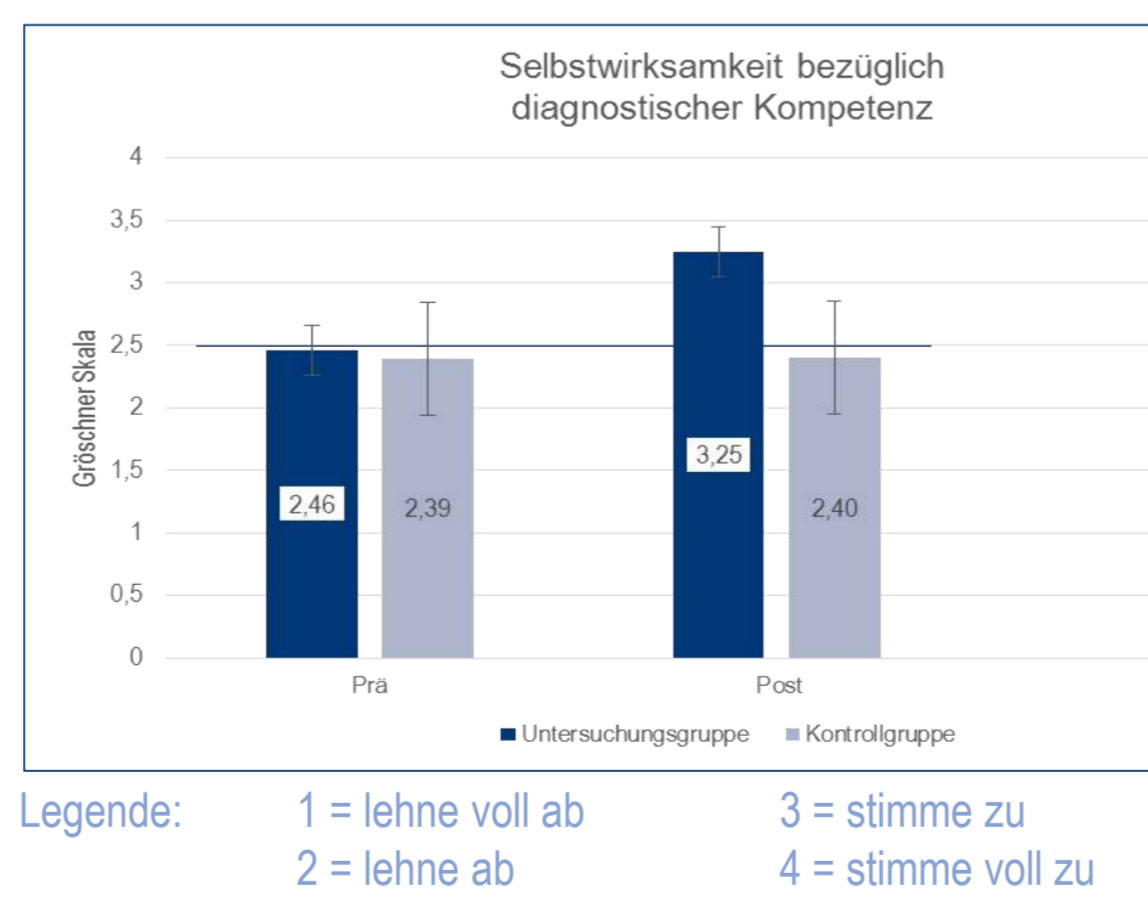
Partnerschule

Einstellungen

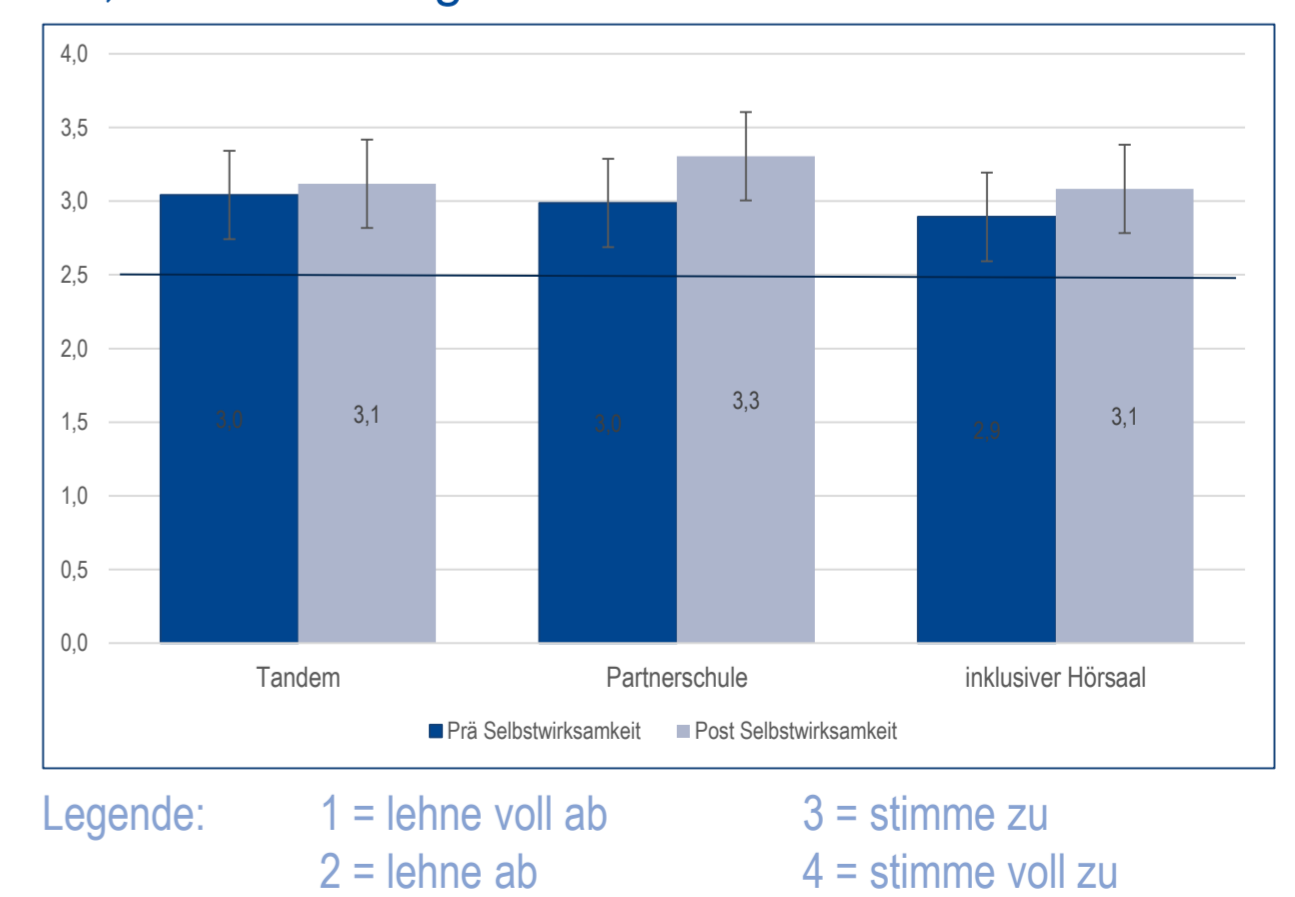
Ergebnisse, quantitativ, Prä/Post Kooperationswissen (Wissen) und kooperative Handlungskompetenz (Situation), N = 24 Mittelwertvergleich



Ergebnisse, quantitativ, Prä/Post Selbstwirksamkeit Diagnostische Kompetenz, N = 16, Mittelwertvergleich



Ergebnisse, quantitativ, Prä/Post KIESEL, Selbstwirksamkeit Inklusion, N = 63, Mittelwertvergleich



Literatur

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

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. Empirische Sonderpädagogik (4), 279-299.

Gröschner, A./Schmitt, C. (2010). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Jena: ZLD.

In Praxisphasen voneinander lernen Austausch – Synergie – Kooperation

Poster zum Programmworkshop
„Praxisorientierung im Lehramtsstudium - Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ am 12. & 13. April 2018 (Freie Universität Berlin)

Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogik (US)
Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik (PHL)
Teilprojekt: „Schulpädagogische Praxis“

Teilprojektleitung:

Prof. Dr. Martin Fromm, Universität Stuttgart
Prof. Dr. Gabriele Strobel-Eisele, PH Ludwigsburg

Bearbeitung:

Brigitte Heintz-Cusciana, M.A., Universität Stuttgart, PH Ludwigsburg
Franziska Heller, M.A., PH Ludwigsburg
Dipl. Päd. Ramona Seitz, Universität Stuttgart

Projektbeschreibung

Im Rahmen des Teilprojekts werden die an den Hochschulstandorten des Verbundprojekts bereits eingeführten Angebote zur Vor- und Nachbereitung des **Orientierungspraktikums (OP)** evaluiert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Berufsorientierung der Studierenden als zentrales Ziel des OP. Hierfür wurde ein Evaluationsinstrument zur **Erfassung des Bildes vom Lehrberuf (LFB)** entwickelt, das zu drei Zeitpunkten im Studium eingesetzt wird (vgl. **Evaluationsdesign**). Es soll untersucht werden, inwieweit bzw. zu welchem Zeitpunkt sich das Bild der Studierenden zum Lehrberuf verändert.

Beschreibung des Evaluationsinstruments (LFB)

Die Erfassung des Bildes vom Lehrberuf erfolgt auf Grundlage der Lehrer-Interessen-Skalen (Mayr 1998¹). Diese erfassen insgesamt sechs Tätigkeitsbereiche des Lehrberufs: Unterricht gestalten (UG), soziale Beziehungen fördern (SOB), auf spezifische Bedürfnisse eingehen (SPB), Verhalten kontrollieren und beurteilen (VKB), sich fortbilden (SF) und mit Eltern und Kolleg*innen zusammenarbeiten (EKA).

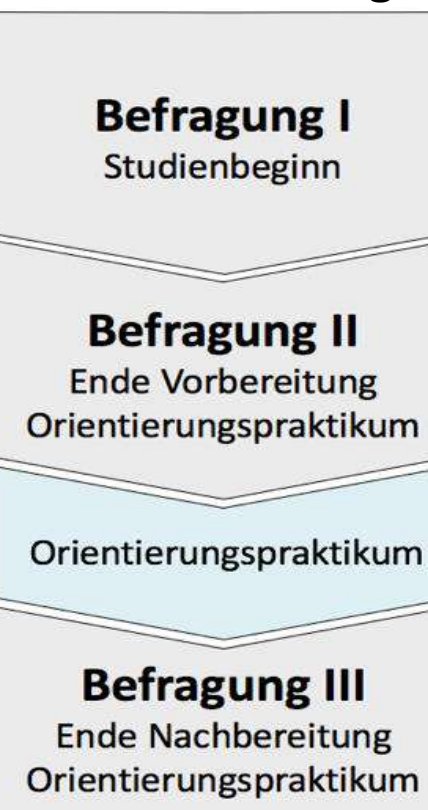
Anhand einer fünfstufigen Likertskala geben die Studierenden an, wie sehr die jeweiligen Aufgaben den Lehreralltag aus ihrer Sicht bestimmen.

Erste Befunde

Die Ergebnisse der Befragung der Studierenden zum **Befragungszeitpunkt I und II** an der **PHL** (Lehramt Sekundarstufe I, B.A.) weisen keine signifikanten Unterschiede auf. An der **US** (Lehramt Gymnasium, B.A.) zeigt sich, dass die UG² zum zweiten Befragungszeitpunkt an Bedeutung für den Lehreralltag zunimmt. Der Tätigkeitsbereich SOB³ verliert hingegen an Relevanz.

¹Mayr, J. (1998): Die „Lehrer-Interessen-Skalen“ (LIS). Ein Instrument für Forschung und Laufbahnberatung. In Abel, J., Tarnai, Ch. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster: Waxmann, S. 111-125.
²t(107) = 2.42, p = .015, d = 0.24
³t(107) = -2.47, p = .015, d = 0.24

Evaluationsdesign



Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung BWT
Fachdidaktik Politik
Teilprojekt: „Theorie-Praxis-Reflexion von Heterogenität“

Teilprojektleitung:

Dr. Martin Kenner
Bearbeitung:
Dr. Svitlana Mokhonko

Projektziele

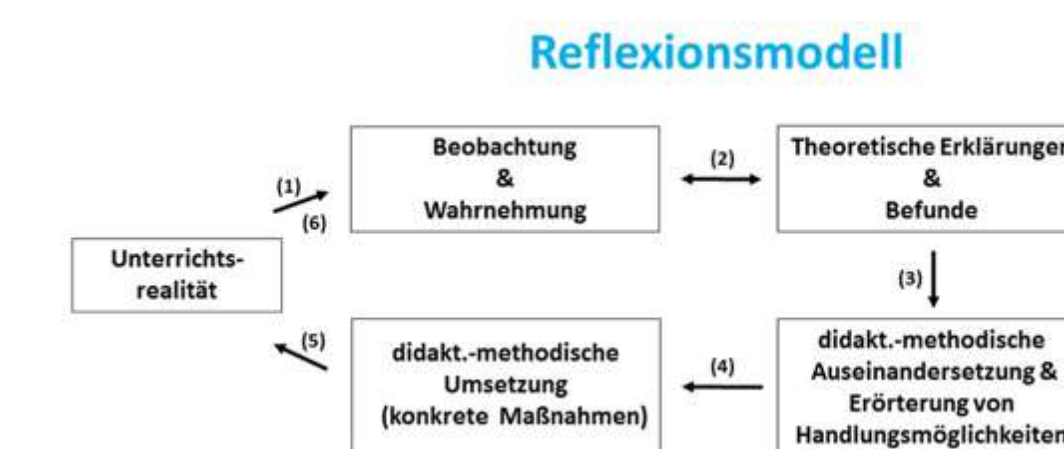
Im Projekt soll untersucht werden, a) wie Lehramtsstudierende im Schulfach Politik ihre Unterrichtserfahrungen mit Heterogenität während des **SP** wahrnehmen und darüber reflektieren und b) inwieweit ihre fachdidaktischen Entscheidungen durch die praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen angeregt werden können.

Arbeitsplan

- Entwicklung eines Trainingsmoduls zum Thema „Reflektierter Umgang mit der Heterogenität von politischen Urteilen“ in Kooperation mit Lehrenden der Staatlichen Seminare (Gym)
- Evaluation der Effekte des Trainingsmoduls

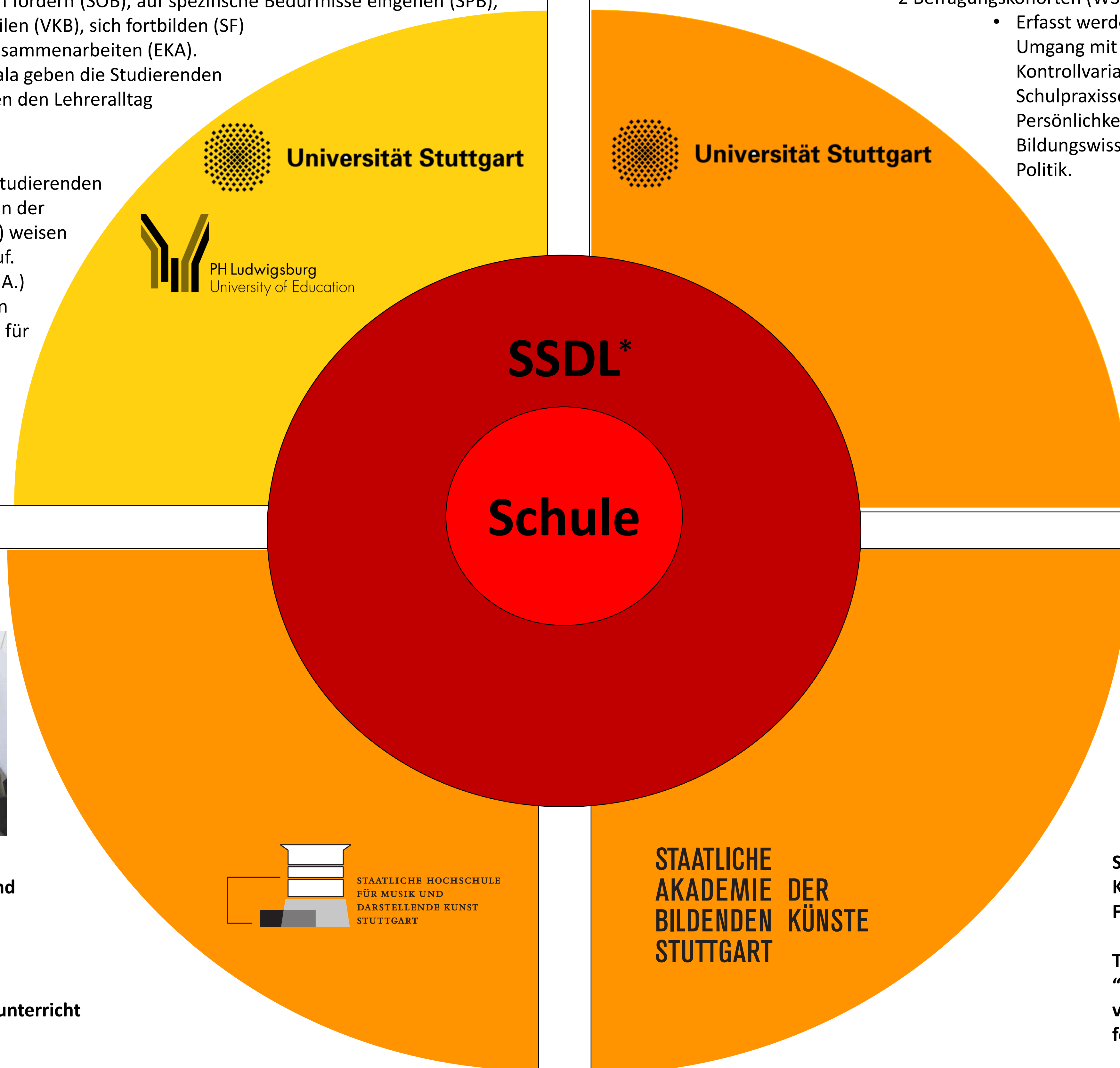
Forschungsdesign

- Quasi-experimenteller Versuchsplan mit einer Vergleichsgruppe und mit Prä- und Posttest (zu Beginn und am Ende des SP)
- 2 Befragungskohorten (WS 2017/2018 und WS 2018/2019)
 - Erfasst werden Aspekte zum reflektierten Umgang mit heterogenen Schülerurteilen; Kontrollvariablen: Rahmenbedingungen des Schulpraxissemesters, lehramtsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Basiskenntnisse zur Bildungswissenschaft und zur Fachdidaktik Politik.



Praktische Implikationen:

- Weiterentwicklung des bestehenden hochschulinternen Lehrprogramms
- Intensivierung der Kooperation mit den Staatlichen Seminaren
- Bereitstellung der Erkenntnisse für andere Hochschulstandorte



Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Fachdidaktik Musik

Teilprojekt:

„Reflexion und Analyse von Musikunterricht durch Unterrichtsvideos“

Teilprojektleitung: Dr. Christiane Lenord

Im Projekt „**Reflexion und Analyse von Musikunterricht mit Unterrichtsvideos**“ geht es um die Entwicklung eines Seminarmoduls zur **Begleitung des Praxissemesters in enger Zusammenarbeit mit dem Studienseminar Stuttgart (SSDL)**. Der Fokus liegt auf der Verbesserung der **professionellen Wahrnehmung von Musikunterricht** im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität. Dabei soll untersucht werden, inwiefern Studierende die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtereignissen durch die **theoriegeleitete Analyse von Videovignetten** verbessern und inwieweit sich Reflexionsprozesse durch das **Schneiden von Analytical Shortfilms (ASF)** initiieren lassen.

Arbeitsplan:

- Entwicklung einer Seminarkonzeption zum Thema „Verbesserung der professionellen Wahrnehmung von Unterrichtereignissen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht“.
- Evaluation der Seminarkonzeption
- Qualitative Begleitforschung zu den oben genannten Forschungsfragen

Forschungsdesign:

- 3 Befragungskohorten (SS 2017, SS 2018, WS 2018/2019)
- leitfadengestützte Interviews
- qualitative Auswertung des seminarbegleitenden Reflexionstagebuchs
- qualitative Auswertung von GA- und PA-Diskussion während der Videoanalyse



Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart
Fachdidaktik Bildende Kunst

Teilprojekt:

„watch, analyse, reflect: videoanalysis in teacher education for the visual arts“

Teilprojektleitung: Prof. Dr. Barbara Bader

Bearbeitung: Katja Büchli, MA, Dipl. Lehramt für Gymnasien

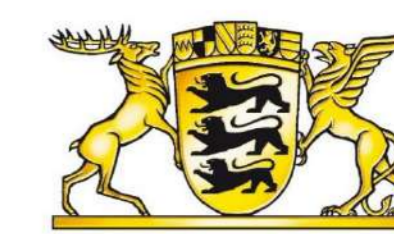
Mit dem Projekt „**watch, analyse, reflect**“ entwickelt die Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart im Zusammenhang mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ eine Serie von **Unterrichtsvideos zur Vor- und Nachbereitung des gymnasialen Schulpraxissemesters** im Fach Bildende Kunst.

Das **Ziel** des Projekts „watch, analyse, reflect“ ist die Qualifikation der Studierenden des MA of Education zur professionsorientierten Analyse von Kunstunterricht.

Dafür werden **fachspezifische Unterrichtsvideos** für den gymnasialen Unterricht im Fach BK sowie **wissenschaftliche Begleitmaterialien** entwickelt, evaluiert und als fixer Bestandteil des MA of Education für das Lehramt Gymnasien in Kunst installiert. Dadurch wird eine konsequente Verzahnung der Theorie- und Praxisphasen durch das gesamte Lehramtsstudium gewährleistet.

Angestrebt wird ein hoher Grad an wissenschaftlich reflektierter Praxis sowie eine enge Verbindung zur Lehr-Lern-Forschung. Des Weiteren unterstützt die Maßnahme ganz grundsätzlich die **forschende Grundhaltung angehender Gymnasiallehrpersonen** und ermöglicht die zukünftige Etablierung einer Scientific Community an der **Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis**, insbesondere im Bereich der Handlungs- und Praxisforschung.

* Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart



Lehrer*innenzimmer 2.0

Ein Teilprojekt des Tübinger Service Learning Projektes „Wissenschaft lernen und lehren (WILLE)“, angesiedelt an der Tübingen School of Education, Arbeitsbereich Professionsbezug

Team: Christina Baust (M. A.), Evamaria Werner (M. A.), Dr. Kathrin Wenz, Jana Domdey (M. A.) und Prof. Dr. Thorsten Bohl
Kooperationspartner: Sekundarschulen aus der Region
Teilnehmer*innen: Studierende (gymnasiales Lehramt) Bachelor of Education ab dem 3. Semester

Ausgangslage

- Zunehmend heterogene Schulklassen, Lehrkräfte spiegeln die Heterogenität ihrer Schüler*innen kaum wider
- Vielfalt im Lehrerzimmer ist bedeutend, da Lehrkräfte mit unterschiedlichen Hintergründen Vorbildfunktion einnehmen
- Lehrkräfte können Schüler*innen ermutigen, selbst einen höheren Bildungsweg einzuschlagen (vgl. Rotter, 2012)
- Nur wenige bis gar keine Informationsveranstaltungen zum Studium für Schüler*innen von Gemeinschaftsschulen

Ziel: Chancengerechtigkeit und Bildungsteilhabe fördern

Das Projekt versucht diejenigen Schüler*innen an Sekundarschulen anzuregen, ein Lehramtsstudium anzustreben, denen bisher die Aspiration oder der Mut dazu fehlt.

Ansatz

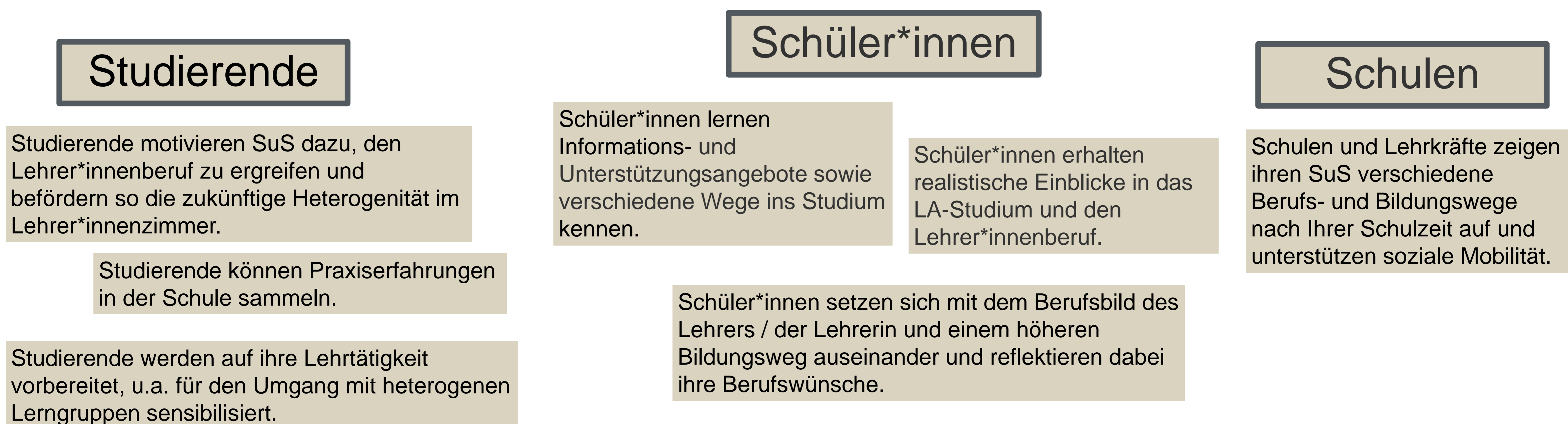
Schüler*innen erhalten Informationen zum (Tübinger) Lehramtsstudium, zum Lehrerberuf und über vorhandene Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten und gewinnen authentische Einblicke ins Studium. Dabei sollen die Attraktivität des Lehrer*innenberufs, sowie die steigende Bedeutung von Bildung mit dem Ziel aufgezeigt werden, die Schüler*innen zu motivieren, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen.

Ablauf (1 Semester)



Besuch des Moduls 2 des bildungswissenschaftlichen Studiums zum Thema „Beruf und Professionalität“

Ziele des gesellschaftlichen Engagements



Mentor*innenqualifizierung zur Begleitung von Lehramtsstudierenden in der Praxisphase

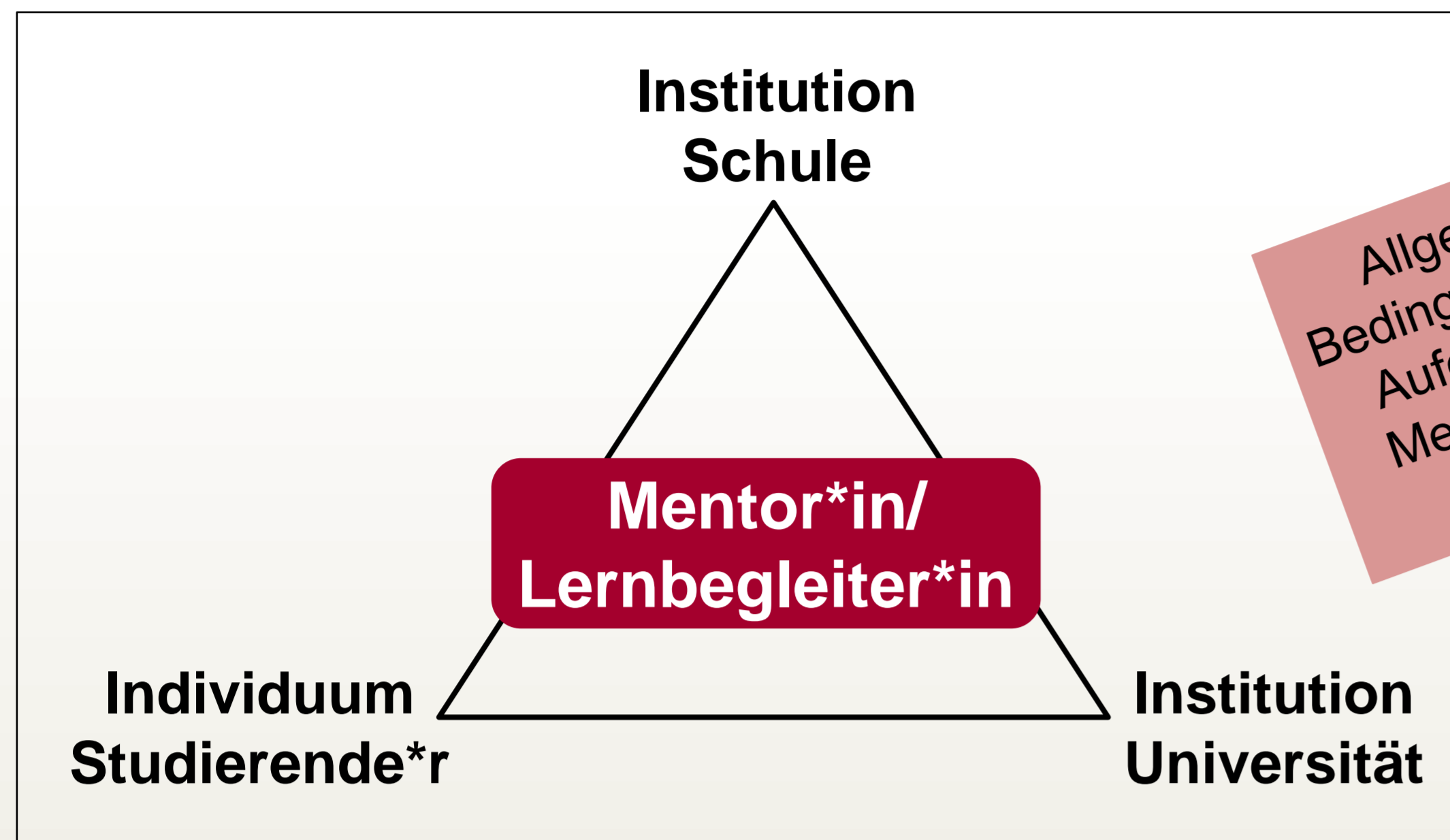


Abbildung 1: Bedingungsgefüge des Mentorings (modifiziert nach Oettler, 2009).

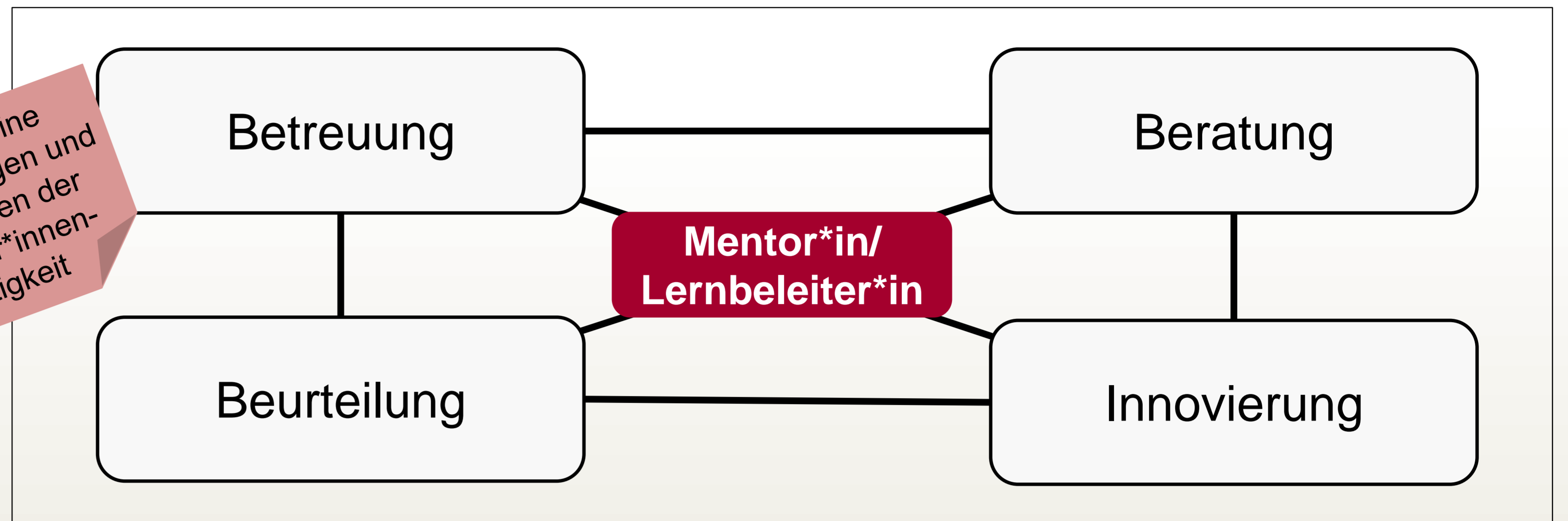
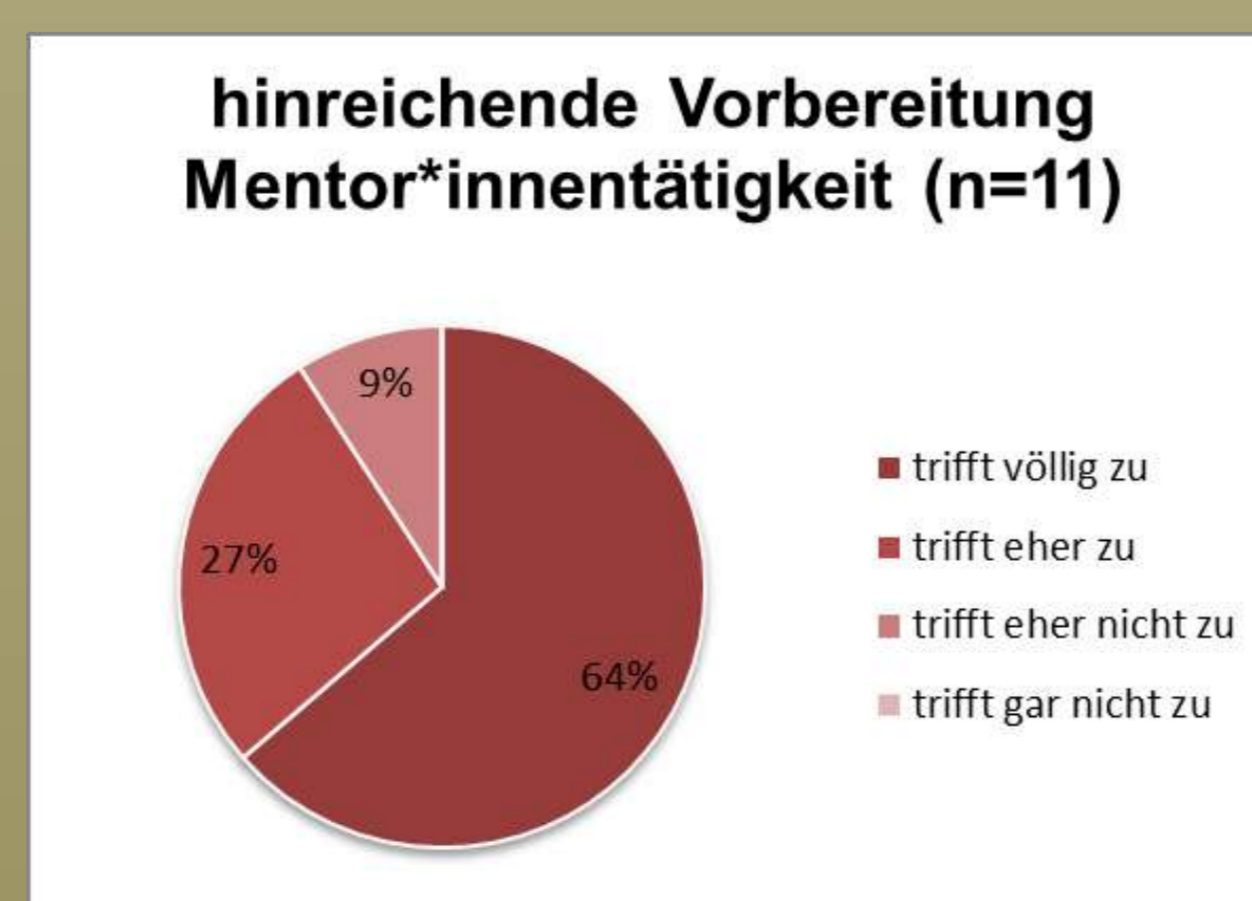
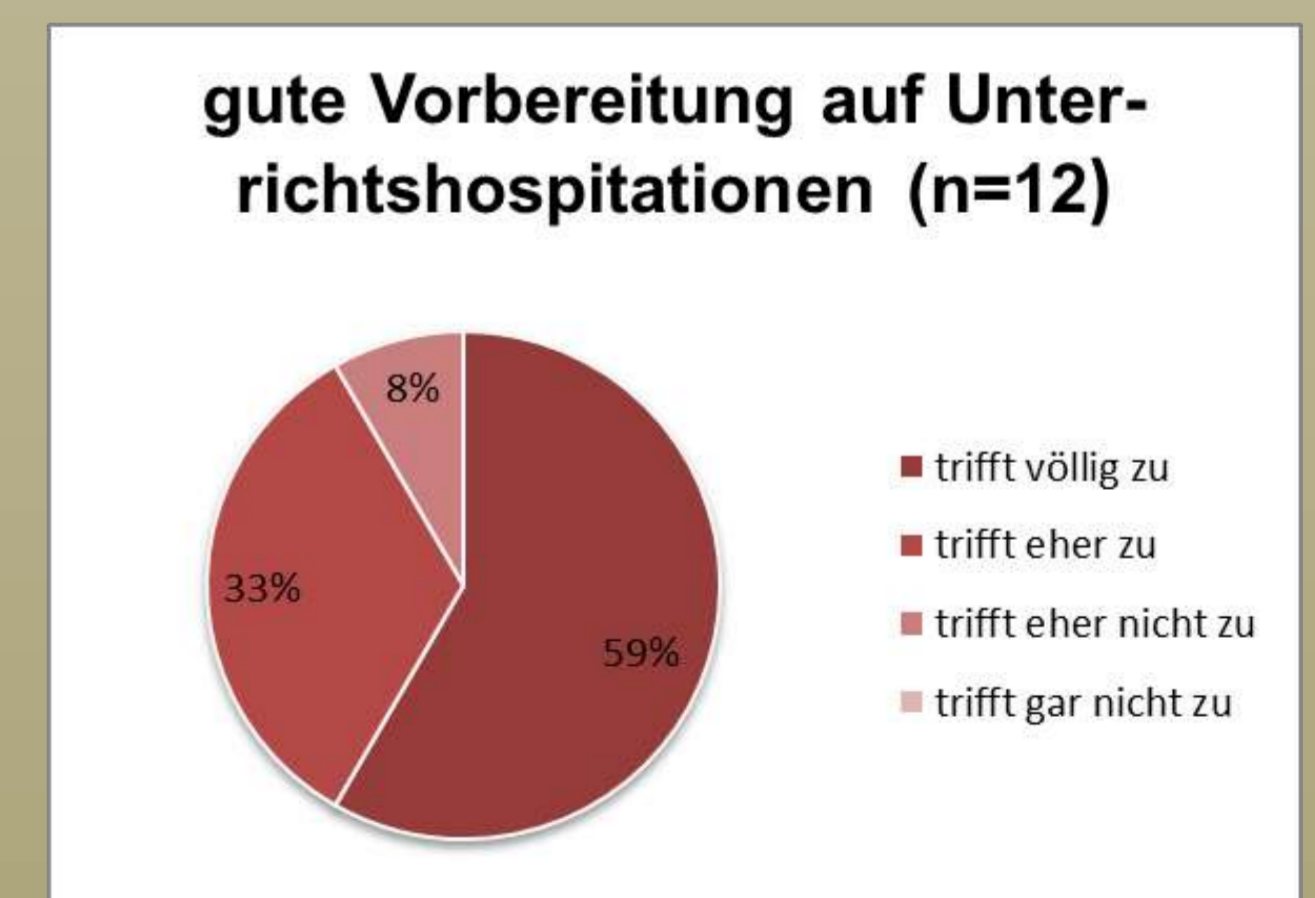
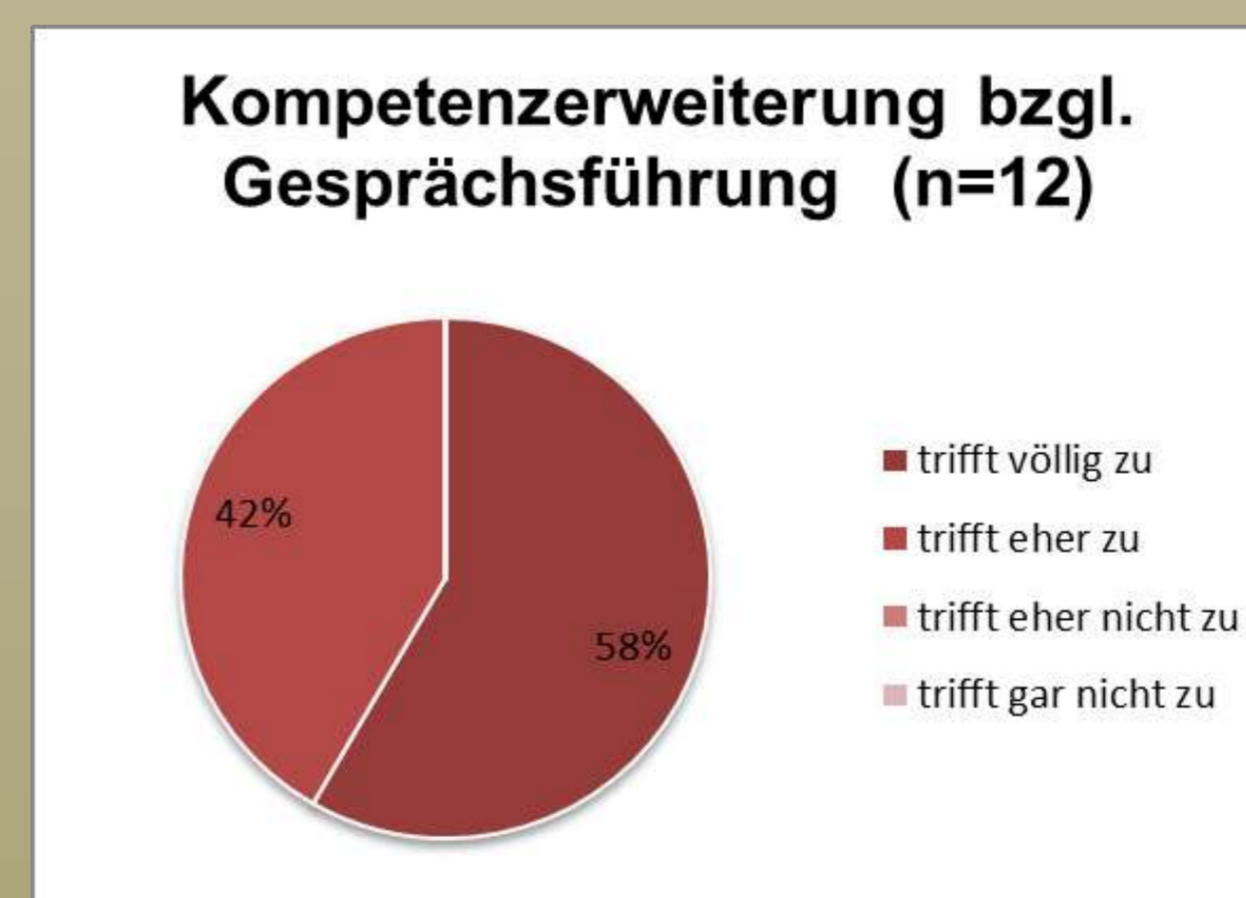
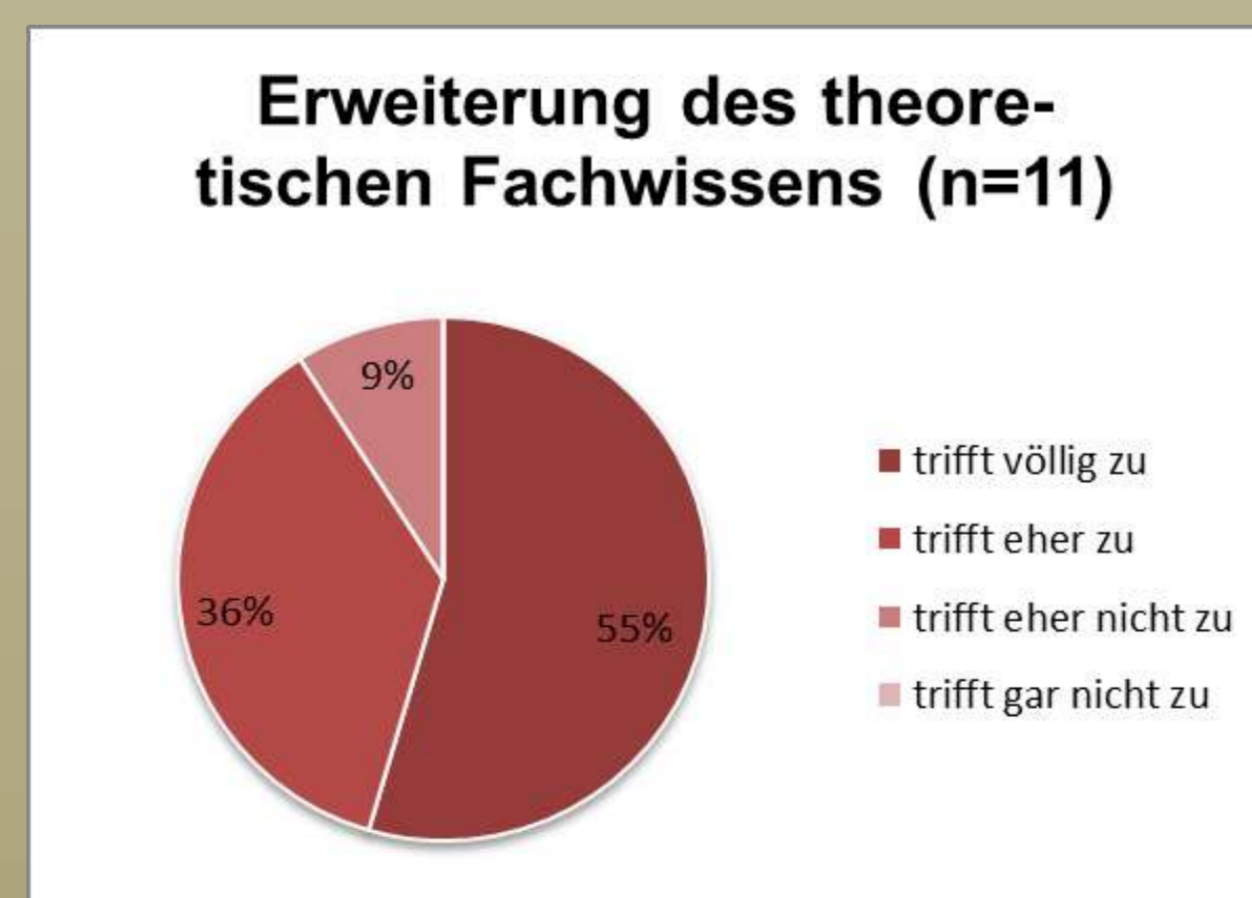
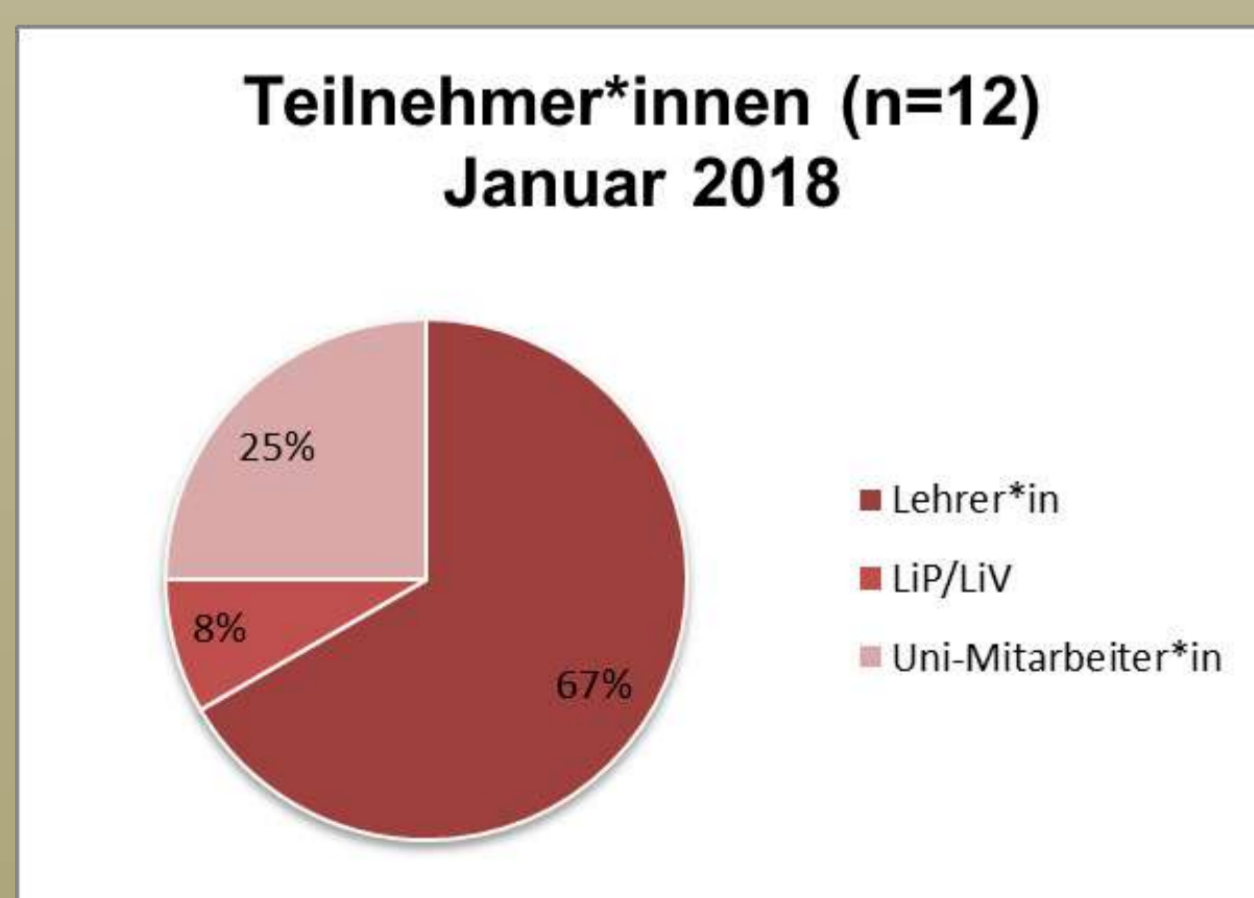


Abbildung 2: Aufgaben eines Mentors/einer Mentorin (modifiziert nach Oettler, 2009).

Mentor*innenqualifizierung an der Universität Vechta



Evaluation der 2. Mentor*innenqualifizierung



Fazit:

- deutlicher Kompetenzerwerb bei Gesprächsführung
- gute Vorbereitung auf Mentoring und Unterrichtshospitationen
- Klarheit über die Bedeutung vom Mentoring
- Erkenntnis zur Auswirkung auf die Beziehungsgestaltung mit den Mentees steht noch aus

Projektleitung Teilprojekt II
Prof. Dr. Yvette Völschow
E-Mail: yvette.voelschow@uni-vechta.de

Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen
Julia-Nadine Warrelmann
E-Mail: julia-nadine.warrelmann@uni-vechta.de
Alexander Stappert
E-Mail: alexander.stappert@uni-vechta.de
Katrin Kunze
E-Mail: katrin.kunze@uni-vechta.de

Literatur

- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J. & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Kelly, G. A. (1986). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann.
- Oettler, J. (2009). Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudierenden. Norderstedt: Books on Demand.
- Rogers, C. R. (2009). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie (Client Centered Therapy) (18. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer

Förderung
Das Projekt wird von 2016 bis 2019 mit Forschungsmitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

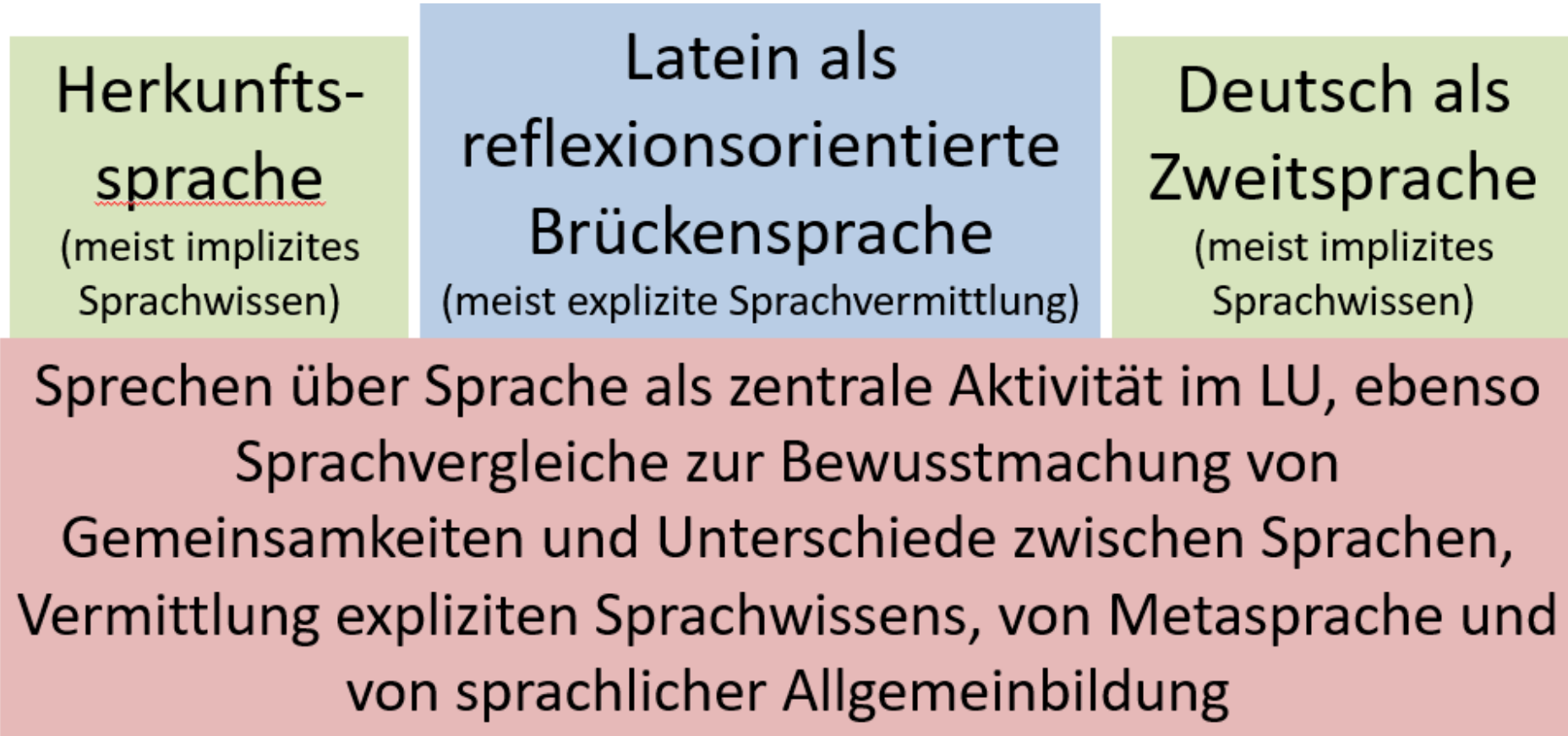


Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi): Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht – Reflexionsräume schaffen in Studienprojekten zu aktuellen fachdidaktischen Forschungsfragen

Leoni Janssen (Dissertation Fachdidaktik Latein)
ljanssen @uni-wuppertal.de

Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung im LU

Einbezug herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit in den LU zur Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, zur Wertschätzung der Herkunftssprachen und zur Ausbildung von *language awareness* durch Sprachreflexion:



Große 2017/Kipf 2014/Siebel 2017

Bisher liegen kaum evaluierte Materialien mit Einbezug der Herkunftssprachen für den Einsatz im Unterricht vor.

Reflexion im fachdidaktischen Studienprojekt

Reflexionskompetenz als zentrales Ziel sowohl des **Forschenden Lernens im Studienprojekt** (vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009; Weyland/Wittmann 2016) als auch der **fachdidaktischen Lehrerbildung** (vgl. Gesellschaft für Fachdidaktik 2004)

problematische Forschungslage: kein einheitliches Konzept für das Studienprojekt, keine verbindliche Definition von Reflexion im Forschenden Lernen, kein Modell für Reflexionskompetenz im Studienprojekt, keine Forschungsergebnisse zu Effekten des forschenden Lernens auf die Reflexionskompetenz, Zweifel an einer umfassenden Förderung von Reflexionsfähigkeit im Praxissemester (vgl. u.a. Feindt/Wischer 2016, Fichten 2016, Neuhaus/Schellenbach-Zell im Druck, Weyland/Wittmann 2016)

Definition Reflexionskompetenz nach Leonhard et al. 2010
„Reflexionskompetenz ist die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eine eigene Bewertung und Haltung sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren.“

Projektkonzeption:

Entwicklung von Materialien für einen Lateinunterricht unter Einbezug der Herkunftssprachen und zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen

← **Wieviel Reflexion ist im Studienprojekt möglich? Wie gelingt eine Verknüpfung von fachdidaktischer Theorie mit Praxiserfahrungen?** →

Kooperation von Fachdidaktikern und Praxissemesterstudierenden

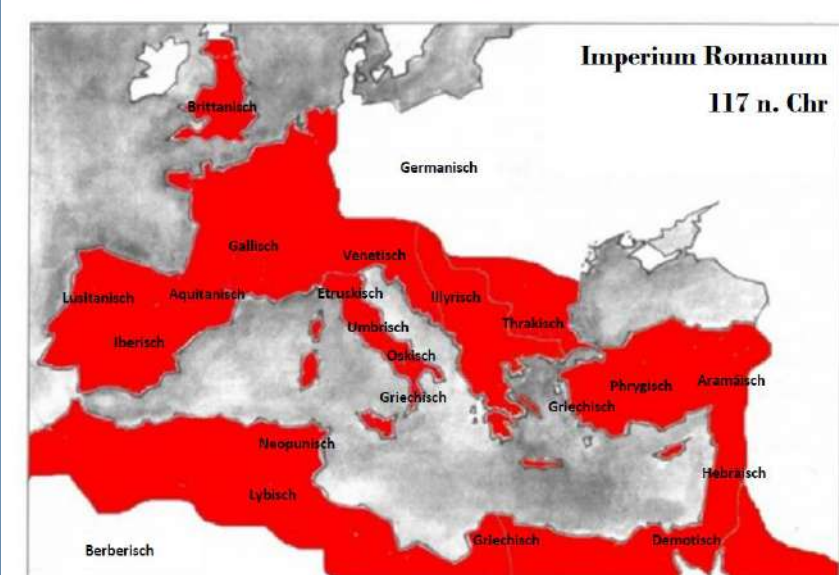
← **Implementierung der Materialien: Entwicklung, Unterrichtsplanung und –durchführung, Evaluation der Materialien** →

Ausbildung einer reflexiven Grundhaltung im Studienprojekt durch Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Wissensbeständen auf der Basis von praktischen Erfahrungen

Zwischenergebnisse und Ausblick:

Die Auswertung der Materialien entsprechend der Forschungsfragen mithilfe von Beobachtungsprotokollen, Fragebögen oder Audiographie ergab folgende Schwerpunkte der Überarbeitung: Bereitstellung von Metasprache, Konzepte zum Einüben des Sprechens über Sprachen, Konzepte zur Binnendifferenzierung

Das römische Reich war mehrsprachig!



Welche Sprachen werden heute im Gebiet des Römischen Reiches gesprochen? Auch in der Antike war es für viele Menschen normal, mehr als eine Sprache zu sprechen. Welche Sprachen spricht du? Mach eine Sammlung aller Sprachen, die in deiner Klasse gesprochen werden.

Sprachvergleich nutzen

Den Vokativ gibt es auch im Arabischen!

Latein	Arabisch
Puellae, parate olivas et caseum!	أيتها البنات احضرن الزيتون و الجبنه
Amicae, spectate!	أيتها الصديقات نظرن هذا
Aedeste, pueri!	تعالوا إلى هنا أيها الأولاد
Aedeste, servi!	تعالوا إلى هنا أيها الخدم
Ades et tu, Afra!	أيضا تعالي إلى هنا يا عفره
Marce, intral!	ادخل يا ماركوس
Para cenam, Publie!	حضر الطعام يا بوبليس



Eine Aufgabe für Sprachdetektive mit Arabischkenntnissen:

Vergleiche die Beispielsätze im Lateinischen und im Arabischen, unterstreiche die Vokative und beschreibe die Bildungsweisen des Vokativs. Wo liegen Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Übersetze die Sätze anschließend ins Deutsche.

Ausblick: erneute Evaluation der Materialien und neuer Schwerpunkt auf die Ausbildung interkultureller Kompetenzen

Auswertung:

Datenmaterial: Reflexionsteile von 8 Abschlussberichten zum Studienprojekt aus dem Themenbereich „Herkunftssprachen im Lateinunterricht“

Erkenntnisinteresse: Verwendungsweise der verschiedenen Wissensbereiche (mit Fokus auf fachdidaktischem Wissen) und Umfang und Art von Reflexion

Methode: Formale Qualitative Inhaltsanalyse

- Kategorienbildung noch in Bearbeitung
- Zwei zu kombinierende Kategoriensysteme: (1) Wissensbereich (fachdidaktisch/fachlich/pädagogisch/subjektiv, praktische Erfahrung, Überzeugung) (2) Reflexionsphase (Beschreiben, Erklären, Konsequenzen ziehen)

Bisher zu erwartende Ergebnisse:

- (1) in Stundenauswertungen in großen Teilen reine Beschreibung, wenn Erklärungen vorgenommen werden, dann nur mithilfe praktischer Erfahrungen und subjektiver Theorien
- (2) Verknüpfung von praktischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien v.a. in Auswertungen von erhobenen Daten (Fragebögen, Analyse von Arbeitsblättern u. Test o.ä.)
- (3) kaum Verknüpfung von Theorien aus unterschiedlichen Wissensbereichen
- (4) wichtige Rolle der Selbstreflexion muss in das Kategoriensystem eingearbeitet werden

Zur deduktiven Formulierung eines ersten, vorläufigen Kategoriensystems: vgl. Baumert/Kunter 2006, Leonhard et al. 2010, Seidel/Stürmer 2014

Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester

Dr. Daniela Neuhaus, Dr. Judith Schellenbach-Zell
Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBI)“

1. Forschungsstand

Pädagogische Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden wurden bislang vor allem aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und mit Blick auf die Berufswahlmotivation untersucht (Rothland 2011). Obwohl davon auszugehen ist, dass *fachbezogene* pädagogische Vorerfahrungen die fachdidaktischen Kompetenzen und Überzeugungen Studierender beeinflussen können (Klusmann et al. 2012; Taibi 2013), liegen hierzu keine Erkenntnisse vor. Zudem sind die Befunde im Hinblick auf das Lernen im Praxissemester rar und uneinheitlich (Bach 2013; Cramer 2012), als ein Grund hierfür lässt sich die unterschiedliche empirische Erfassung der Vorerfahrungen vermuten.



Quelle: Jupp Haensel

2. Fragestellung & Erhebung

- Welche pädagogischen Vorerfahrungen bringen Lehramtsstudierende in das Praxissemester mit und welche Bedeutung messen sie ihnen für das Praxissemester bei?
- Welche Unterschiede in weiteren Lernvoraussetzungen für das Praxissemester gibt es zwischen Studierenden mit und ohne (fachbezogene) Vorerfahrungen?

Neben den Tätigkeiten selbst wurden Dauer der Tätigkeit(en), zeitlicher Umfang sowie der Bezug zu den studierten Fächern erfragt. Die anschließende offene Frage lautete: „Welche Bedeutung haben aus Ihrer Sicht diese Erfahrungen für Ihr Praxissemester?“

Ergänzend wurden folgende Skalen eingesetzt:

- FEMOLA (Pohlmann & Möller 2010): Skalen „Nützlichkeit“ ($\alpha=.88$), „pädagogisches Interesse“ ($\alpha=.90$), „geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums“ ($\alpha=.88$), „fachliches Interesse“ ($\alpha=.87$),
- Erfurter Belastungsinventar (EBI) (Böhm-Kasper et al. 2000): Skala „Interne Kontrolle“ ($\alpha=.71$),
- Fachbezogenes Selbstkonzept (Retelsdorf et al. 2014); ($\alpha=.75$),
- Selbstwirksamkeit (Pfitzner-Eden et al. 2014): Skalen „Instructional Strategies“ ($\alpha=.71$), „Classroom Management“ ($\alpha=.80$), „Student Engagement“ ($\alpha=.64$).

3. Zusammensetzung der Stichprobe

- N=306 (BUW N=265, andere N=41)
- Studiengang Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule (SI): 44%
Studiengang Gymnasium, Gesamtschule: 46%
Studiengang Berufskolleg: 6%
andere: 4%
- Anteil Studierender, die ein bestimmtes Fach bzw. mindestens ein Fach dieser Fächergruppe studieren:

FACH BZW. FACHGRUPPE	ANTEIL DER STUDIERENDEN
Gesellschaftswissenschaften (Ge, Ek, Sw, Päd, Phil)	36 %
Sprachliche und mathematische Grundbildung	29 %
Fremdsprache (E, F, L, S)	28 %
Deutsch	22 %
Musik	17 %
Mathematik	14 %
Religion	11 %
Naturwissenschaften (Bi, Ch, Ph) und Informatik	11 %
Sport	9 %
Berufliche Fachrichtung	6 %
Sachunterricht	6 %
Andere	2 %

4. Pädagogische Vorerfahrungen

Insgesamt sammelten nur 10 % der Studierenden weder vor noch nach Studienbeginn Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeiten außerhalb des Studiums. Über *fachbezogene* pädagogische Erfahrungen verfügen 70% der Befragten.

	ANTEIL DER STUDIERENDEN MIT ERFAHRUNGEN AUS PÄDAGOGISCHEN TÄTIGKEITEN VOR STUDIENBEGINN	ANTEIL DER STUDIERENDEN MIT ERFAHRUNGEN AUS PÄDAGOGISCHEN TÄTIGKEITEN NACH STUDIENBEGINN
KEINE	24 %	23 %
EINE TÄTIGKEIT	46 %	53 %
ZWEI ODER MEHR TÄTIGKEITEN	30 %	24 %

FACHBEZUG DER PÄDAGOGISCHEN TÄTIGKEITEN VOR UND NACH STUDIENBEGINN	ANTEIL DER FACHSTUDIENDEN MIT FACHBEZOGENEN VORERFAHRUNGEN
Musik	73 %
Sport	70 %
Mathematik	64 %
Fremdsprache (E, F, L, S)	55 %
Deutsch	54 %
Religion	37 %

AUSGEÜBTE TÄTIGKEIT	ANTEIL DER STUDIERENDEN
Nachhilfe/Hausaufgabenbetreuung	58 %
Training von Sportgruppen	14 %
Betreuung im offenen Ganztag	11 %
Instrumental-/Gesangsunterricht	9 %
Begleitung von Kinder-/Jugendfreizeiten	8 %
Kirchliche Jugendarbeit	8 %
Tätigkeit an einer allgemein bildenden Schule	7 %

5. Bedeutung der Vorerfahrungen für das Praxissemester

Auf die Frage nach der Bedeutung der pädagogischen Vorerfahrungen für das Praxissemester antworteten insgesamt 218 Studierende mit durchschnittlich 14 Wörtern. Folgendes Kategoriensystem wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) entwickelt:



6. Bedeutung der Vorerfahrungen für Berufswahlmotive, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen

- Für Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen vor Studienbeginn spielte das Berufswahlmotiv „geringe Schwierigkeit des Lehramtsstudiums“ eine etwas geringere Rolle als für Studierende ohne pädagogische Vorerfahrungen ($t(291)=2.71$; $p=.007$, $d=0.37$).
- Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen schätzen ihre Fähigkeiten im Bereich „Instruktionale Strategien“ höher ein als Studierende ohne Vorerfahrungen ($t(254)=2.44$; $p=.015$, $d=0.48$).
- Es bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne fachbezogene Vorerfahrungen im Hinblick auf das fachbezogene Selbstkonzept sowie die unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen.

7. Ausblick

Sowohl vor als auch während des Studiums sammelt ein hoher Anteil der Studierenden vielfältige Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeiten. Viele von ihnen beschreiben einen Zugewinn an für den Lehrerberuf relevanten Fähigkeiten und professionsbezogenem Wissen. Besonders gilt dies für ihre Selbsteinschätzung im Hinblick auf die Fähigkeit, Schülerinnen und Schülern etwas erklären zu können und den Unterricht auf ihr Leistungsniveau abzustimmen. Für fachdidaktische Seminare in Fächern mit hohem Anteil Studierender mit fachbezogenen Vorerfahrungen sind diese eine wertvolle Ressource, z. B. für die Fallarbeit. Die Erfahrungen der Studierenden sollten aber auch kritisch in den Blick genommen werden, da aus ihnen problematische Überzeugungen etwa über das Lehren und Lernen im Fach oder die Bedeutung einer wissenschaftlichen Ausbildung für die Lehrtätigkeit erwachsen können. Hier sollten gezielt Möglichkeiten zur Reflexion entwickelt werden, ebenso ist weiterführende Forschung notwendig.

Literatur (Auswahl): Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann. Cramer, C. (2012). Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26(4), 275–290. Rothland, M. (2011). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel empirischer Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. S. 268–295. Münster: Waxmann. Taibi, M. (2013). Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung. http://kups.ub.uni-koeln.de/5319/1/Taibi_Publikation.pdf [14.09.2017].



Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi) „Lernen am Projekt Biologie“

Sabrina Dahmen & Angelika Preisfeld

Bergische Universität Wuppertal; Lehrstuhl für Zoologie und Didaktik der Biologie
sdahmen@uni-wuppertal.de; apreis@uni-wuppertal.de

1 Einleitung & Problemstellung

- Experimentalunterricht stellt hohe Anforderungen an die professionelle Kompetenz¹ der Lehrkraft
- Fachwissenschaft und Fachdidaktik werden im Lehramtsstudium oft ohne Verbindung zur Schulpraxis erlebt²
- 91% der Referendare fühlen sich nicht gut vorbereitet auf ihre Aufgaben²
- Große Relevanz der Anwendung von deklarativem Wissen für den Erwerb professioneller Kompetenzen^{4,5}
- Reflexion von Praxiserfahrung als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von professionellem Wissen und Können^{6,7}

→ **Notwendigkeit von mehr Praxismöglichkeiten und Bezügen zur Berufspraxis im Lehramtsstudium**

Problem: Sinkende Selbstwirksamkeitserwartung in Praxisphasen, **Überforderung** in der komplexen Unterrichtssituation³

→ Praktische Unterrichtserfahrung braucht **theoriegeleitete Reflexion** und eine **Reduktion der Komplexität** um professionelle Kompetenzen wirksam anzubahnen³

2 Ziele des Projektseminars

- Einbindung des Bergischen Lehr-Lernlabors (BeLL Bio) als **komplexitätsreduzierte** Praxismöglichkeit in die Lehramtsausbildung
- Verknüpfung von **Theorie und Praxis** durch die Anwendung von Professionswissen in Experimentiersituationen mit Schülergruppen
- Vernetzung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen auf **Inhalts- und Handlungsebene**
- **Reflektierte Auseinandersetzung** mit der Praxissituation über ein Konzept des strukturierten Feedbacks aus verschiedenen Perspektiven

3 Forschungsfragen

1. Kann die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Projektseminar zum Aufbau von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und professioneller Handlungskompetenz beitragen?
2. Wie entwickelt sich die Reflexionsfertigkeiten der Studierenden durch das Projektseminar?

4 Kurskonzept

Zielgruppe: Studierende des Lehramts Biologie im Master of Education Gymnasium und Gesamtschule an der Bergischen Universität Wuppertal

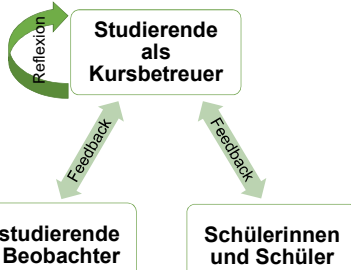
Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vorbereitung

Praktische Betreuung von Experimentalgruppen

Reflexion und Auswertung

Vorbereitung der Praxissituation:

- **Fachwissenschaft**
 - BeLL Bio Kurse Neurobiologie, Molekulargenetik
 - Fachspezifische Arbeitsweisen (exemplarische Durchführung von Versuchen)
- **Fachdidaktik**
 - Modell der professionellen Kompetenz¹ → Beobachtungsbogen als ein Element fachdidaktischer Forschung
 - Analyse von Videovignetten aus dem BeLL Bio mit Fokus auf Lehr-Lernprozessen beim Experimentieren
- **Pädagogik**
 - Theoretische Grundlagen Reflexion und Feedback



Nachbereitung der Praxissituation

- Anwendung fachdidaktischer Forschungsmethoden
- Vorstellung der Ergebnisse der Beobachtungen
- Vergleich der Selbst- und Fremdbeobachtung der professionellen Kompetenz
- Gemeinsame Reflexionsprozesse

5 Forschungsdesign

Pretest

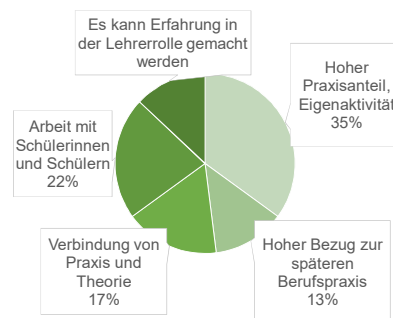
Kurseinheit

Posttest

- Kognitiver Test (Fachwissen und fachmethodisches Wissen im MC Format)
- Erfassung professionelle Kompetenz: Einschätzung von Filmvignetten authentischer Experimentiersituationen, offenes Antwortformat
- Fragebogen Selbsteinschätzung professionelle Handlungskompetenz sowie Reflexionsfertigkeiten
- Posttest zusätzlich: standardisierte EvaSys-Befragung inklusive KoLBi-Fragen

6 Erkenntnisse Pilotierung

In welcher Hinsicht unterscheidet sich diese Lehrveranstaltung Ihrer Einschätzung nach von anderen Lehrveranstaltungen desselben Teilstudiengangs?



Erkenntnisse Evaluation:

- Praxisbezüge werden positiv bewertet
- Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Lehrtätigkeit wird deutlich

Optimierungen:

- Klarere Strukturierung
- Deutlichere Akzentuierung
- Praktische Einführung der Studierenden in die fachspezifischen Methoden

Durchführung WS 17/18; N=15; Offene Fragen EvaSys; Induktive Kategorienbildung

7 Ausblick

- Weiterentwicklung Projektkurs basierend auf Pilotierungsergebnissen
- Einsatz der Messinstrumente, Pilotierungsphase, Weiterentwicklung
- Expertenbewertung der erzeugten Videovignetten
- Datenerhebung und Auswertung im Rahmen der Hauptstudie voraussichtlich ab WiSe 18/19

Literatur:

- 1: Baumert, J. und Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469-520.
- 2: Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung.
- 3: Tschannen-Moran, M., Hoy Woolfolk, A. und Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. In: Review of educational research, 68(2), S. 202-248.
- 4: Dohrmann, R. und Nordmeier, V. (2015). Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore (LLL): Ein Projekt zur forschungsorientierten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung. In: PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung.
- 5: Gudmundsdóttir, S., Reinhardt, A., Nordtorpe, N.P. (1995). "Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares". Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte. In: Hopmann, S. und Riitters, K. (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 33)
- 6: Neuweg, G. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Helmut Heid und Christian Harteis (Hg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-228.
- 7: Schmelzing, S., Wüsten, S.; Sandmann, A.; Neuhaus, B. (2010). Fachdidaktisches Wissen und Reflektieren im Querschnitt der Biologielehrerbildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 16, S. 189-207.

[KOLBI] KOHÄRENZ IN DER LEHRERBILDUNG

BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL

Forschungskompetenzen für eine evidenzbasierte adaptive Unterrichtspraxis

Ziele

Förderung professionsbezogener Forschungskompetenzen für eine evidenzbasierte adaptive Unterrichtspraxis

- professionelle Auswahl und Handhabung diagnostischer Verfahren
- kritische Beurteilung verschiedener möglicher Interventionen
- Evaluation von Lehr-Lernprozessen

2015/2016

- Konzeption von Lehr-Lernarrangements
- Design begleitender Evaluation

2016/2017

- Erstmals Einsatz
- Bewertung und Revision

Seit 2017/2018

- Langfristiger Einsatz in den M.Ed.-Programmen



Konzeption

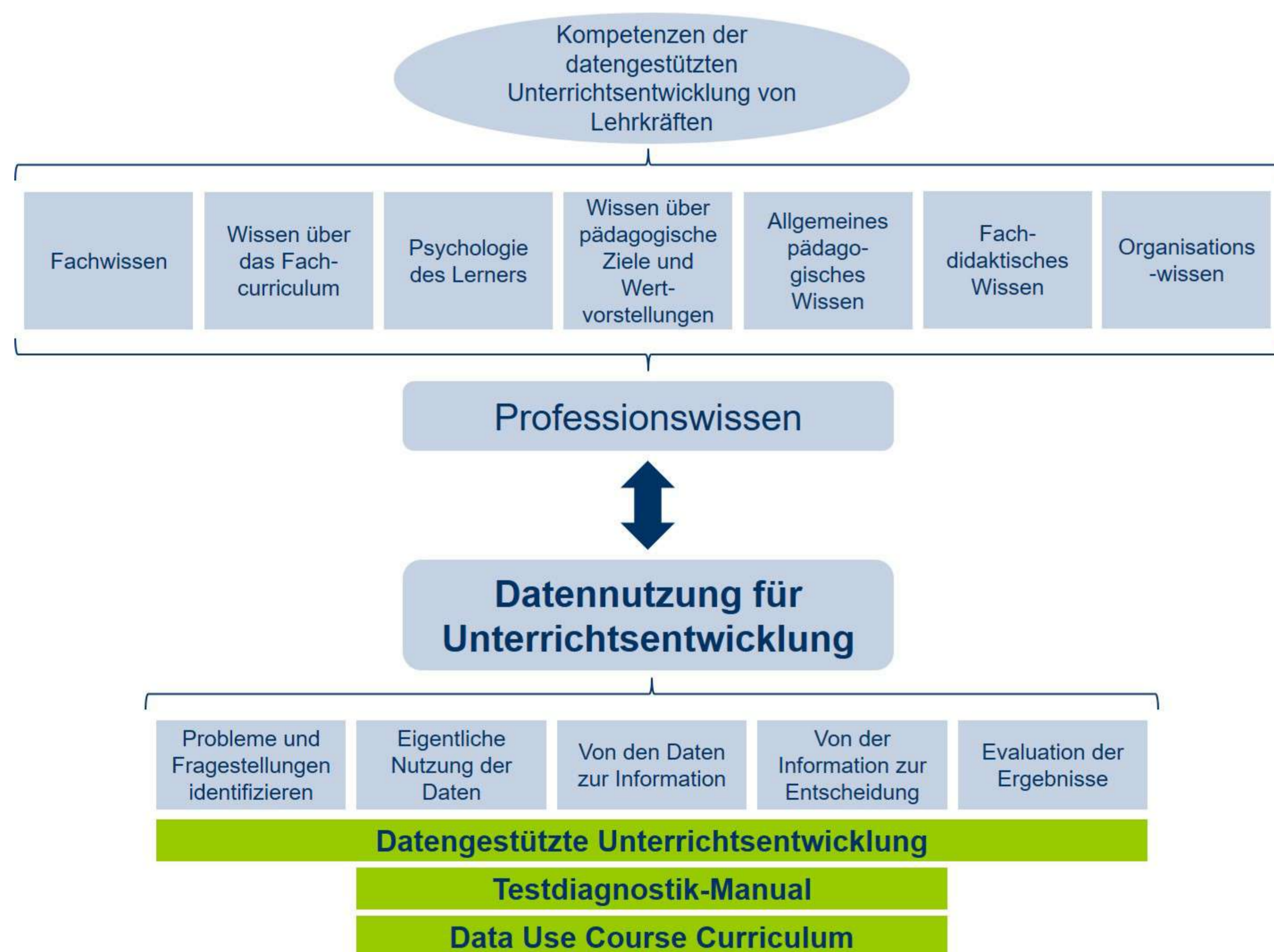


Abb. 1. Data Literacy (Gummer & Mandinach, 2016) und Verortung der Lehr-Lern-Arrangements

Diagnostisches Manual zur Förderung von Beurteilungskompetenzen und dem Umgang mit evidenzbasierten Verfahren

- Diagnostisches Lernforschungsprojekt
- Diagnostisches Fallinventar zu Lernbesonderheiten

Data Use Course Curriculum zur Recherche und Beurteilung von Programmen der Lern(motivations)förderung

- Lernforschungsprojekt mit den Schwerpunkten Recherche und Beurteilung von lernförderlichen Interventionen

Begleitseminar zum Lernforschungsprojekt zur Nutzung von Daten für die Unterrichtsentwicklung

- Nutzung der Instrumente des Instituts für Schulqualität e.V. (Selbstevaluationsportal, VERA)

Einbindung

Bachelor mit Lehramtsoption



Praxissemester – Modul „Lernforschungsprojekt“

- Erarbeitung einer eigenen Forschungsfrage
- Erhebung von Daten im Rahmen des Schulpraktikums
- Aufbereitung und Auswertung im Seminar

- Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und eigener schulpraktischer Erfahrung
- Rückschlüsse für die Entwicklung des eigenen Unterrichts
- Präsentation der Ergebnisse auf einem wissenschaftlichen Poster

Modul „Pädagogische Diagnostik“

- Manual zur Testdiagnostik mit Fallbeispielen und ergänzender Information als Instrument zur Förderung und Erfassung diagnostischer Kompetenzen von Studierenden

Literatur

Mandinach, E. B. & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions, Teaching and Teacher Education (2016), <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>.

Kontakt
Katharina.Thoren@fu-berlin.de

Videobasiertes Lernen mit dem FOCUS Videoportal zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Ziele

Das FOCUS Videoportal ermöglicht fokussierte, computerbasierte Unterrichtsanalysen im Studium – mit dem Ziel, Kompetenzen der professionellen Wahrnehmung und der professionellen Entscheidung im Unterricht zu vermitteln.

Um im Unterricht unter Handlungsdruck angemessen reagieren zu können, müssen Lehrpersonen:

- die wichtigsten Merkmale einer Situation rasch erfassen und beurteilen, und
- auf der Grundlage der Situationsdiagnose mögliche Handlungsstrategien identifizieren.

Diese Kompetenzen können durch die Analyse von Unterrichtsvideos gezielt trainiert werden (Brophy, 2004; Barth et al., eingereicht; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007).



Konzeption

Im FOCUS Videoportal werden daher **videobasierte Lehr-Lerngelegenheiten** zur Förderung sowohl pädagogisch-psychologischer als auch fachdidaktischer Kompetenzen angeboten. Aktuell stehen innovative Lehr-Lerngelegenheiten für folgende Bereiche zur Verfügung:

Zudem werden in einer **Videodatenbank** zahlreiche video- und textbasierte Materialien dargeboten, die im Rahmen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung genutzt werden können. Das Angebot umfasst:

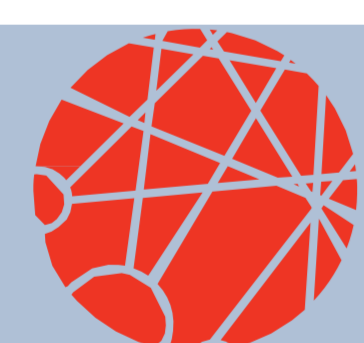
- Umgang mit Schülervorstellungen im Biologieunterricht
- Formulieren von politischen Urteilen im Politikunterricht
- Umgang mit Störungen im Unterricht
- Inklusion in der Grundschule

- ganze Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtseinheiten
- kurze Videoclips mit besonders interessanten Unterrichtsausschnitten
- Interviews mit Schüler*innen
- Interviews mit Lehrkräften
- aufbereitete Kernkonzepte
- Begleitmaterialien (z.B. Transkripte, Unterrichtsentwürfe, Checklisten)

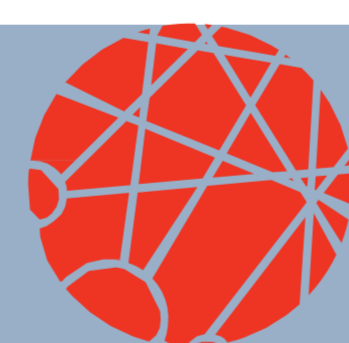


FOCUS
Videoportal

Einbindung



Bachelor mit Lehramtsoption



Master of Education

2. Phase

3. Phase

Zielgruppe: Lehramtsstudierende für Primar- und Sekundarstufe im Bachelor- und Masterstudiengang

Aktuell: Die Freischaltung des FOCUS Videoportals (Beta-Version) und damit die Möglichkeit der Registrierung ist für Sommer 2018 geplant. Vorab haben Interessierte die Möglichkeit, sich auf eine Interessentenliste setzen zu lassen. Sobald das FOCUS Videoportal für Externe freigeschaltet wird, werden Sie per eMail darüber informiert. Bitte senden Sie eine eMail an FOCUS-Videoportal@fu-berlin.de, um sich für die Interessentenliste anzumelden

Ausblick: Zukünftig soll das Angebot erweitert werden, und zwar sowohl im Hinblick auf die Themen der Lehr-Lerngelegenheiten als auch auf die Seminare, in denen damit gearbeitet wird. Eine Kooperation mit der 2. Phase sowie mit anderen Universitäten ist ab 2019 geplant.

Literatur

- Brophy, J. E. (2004). *Using video in teacher education*. Oxford: Elsevier.
- Barth, V. L., Piwowar, V., Ophardt, D., Krysmanski, K., Kumschick, I. R. & Thiel, F. (eingereicht). The impact of direct instruction in a problem-based learning setting. Effects of a video-based training program on preservice teachers' classroom management knowledge and professional vision.
- Santagata, R., Zannoni, C. & Stigler, J. W. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education. An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10 (2), 123-140.

K2teach wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Kontakt

FOCUS-Videoportal@fu-berlin.de



Qualifizierung von Quereinsteiger*innen – Professionelle Kompetenzen der Q-Master-Studierenden im Fach Physik

Julia-Josefine Milster & Volkhard Nordmeier

Ausgangslage

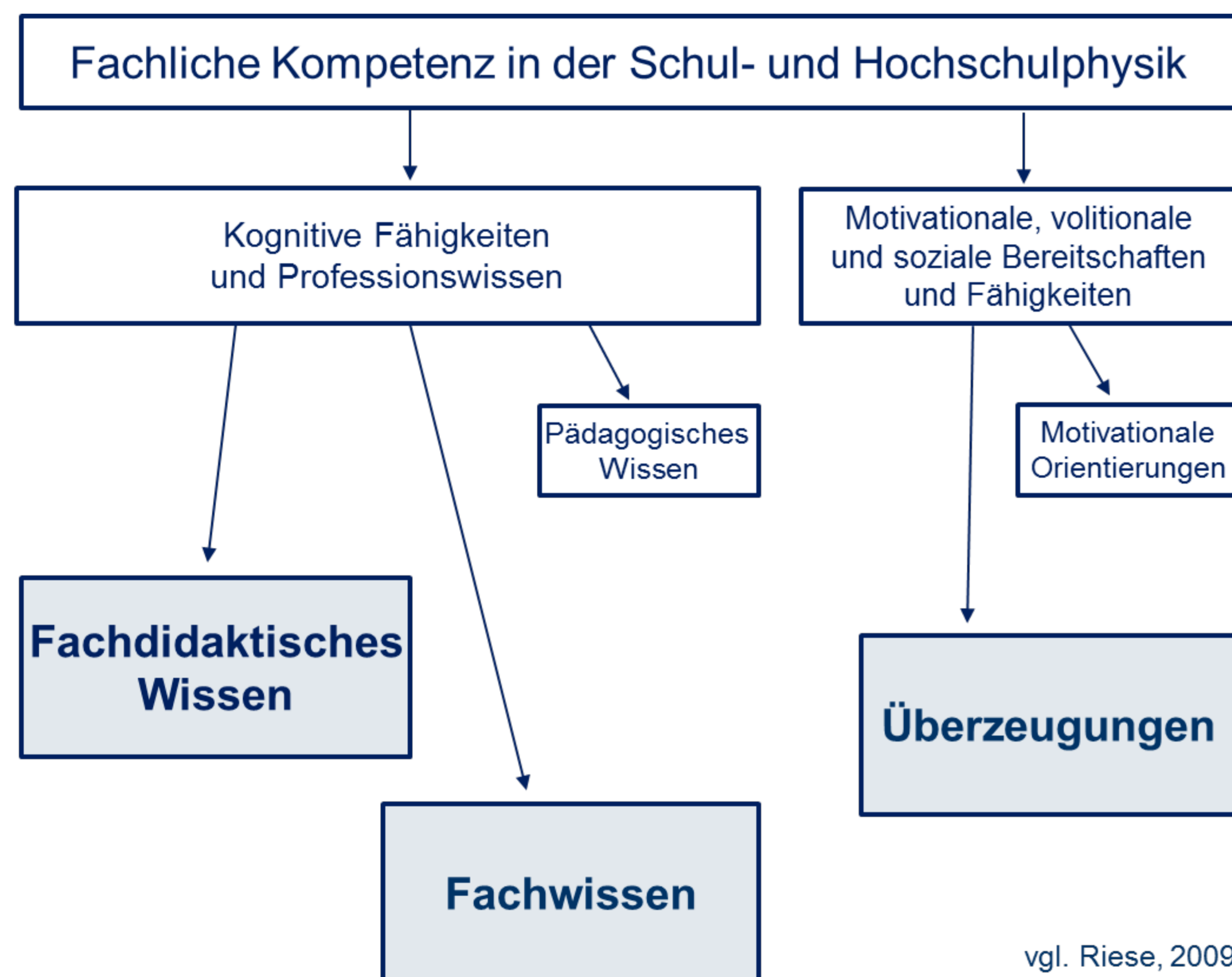
Um den bestehenden und weiter zu erwartenden Mangel an Lehrer*innen auszugleichen, gibt es in fast allen Bundesländern die Möglichkeit für sogenannte Quer- und Seiteneinstiege.

Um das Problem der fehlenden Expertise von Quereinsteiger*innen im Bereich der Fachdidaktik Erziehungswissenschaft sowie Fachwissenschaften zu beheben, hat die Freie Universität Berlin ein Qualifizierungsangebot für Quereinstiegsinteressierte eingerichtet: den Q-Master.

Mit dem Q-Master wird das Ziel verfolgt, Quereinsteiger*innen innerhalb eines viersemestrigen Master of Education ausreichend für den anschließenden Vorbereitungsdienst zu qualifizieren.

Theoretische Rahmung

Professionelle Kompetenzen nach Baumert & Kunter (2006)



vgl. Riese, 2009

Forschungsfragen

- Welche Kompetenzentwicklungen im Bereich der Fachdidaktik Physik lassen sich bei den Q-Master-Studierenden im Verlauf des Studiums feststellen?
- Ist eine Änderung der Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Fach Physik bei den Q-Master-Studierenden im Verlauf des Studiums zu beobachten?
- Erreichen die Q-Master-Studierenden ein adäquates Ausbildungsniveau im Vergleich zu regulären Lehramtsstudierenden?

Befragung Master Ed. mit dem Fach Physik

Forschungsdesign

Quantitative Erhebungen	Qualitative Erhebung
<ul style="list-style-type: none"> • Überzeugungen zum Lehren und Lernen und zur Wissenschaft Physik • Fachdidaktisches Wissen • Fachwissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Überzeugungen zum Lehren und Lernen

Stichprobe

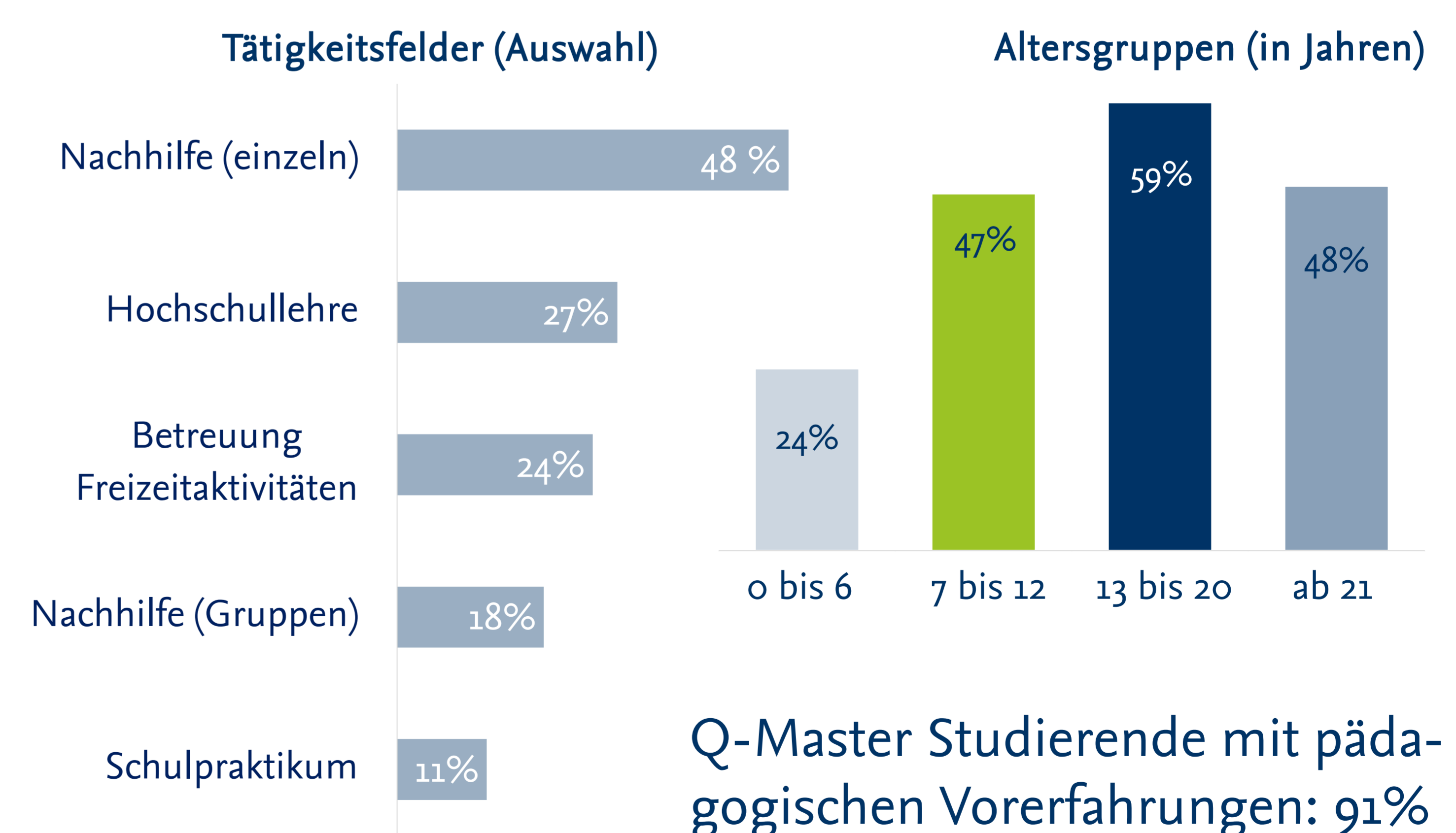
- Kohorte 1 (K1) – WiSe 16/17: Lehramt Physik (n = 23) davon Quereinstieg (n = 6)
- Kohorte 2 (K2) – WiSe 17/18: Lehramt Physik (n = 26) davon Quereinstieg (n = 7)

Erhebungszeitpunkte



Pädagogische Vorerfahrung

Gesamtkohorte Q-Master-Studierende (n=62)



Literatur

- Albrecht, A. und Nordmeier, V. (2013): Interventionsstudie im Lehramtsstudium der Physik – Dem Erfolg auf der Spur. Physik und Didaktik in Schule und Hochschule 1/12, S. 62-72
- Baumert, J. und Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4/2006, S. 469-520
- Lamprecht, J. (2011): Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasium im Fach Physik. Logos Verlag, Berlin
- Riese, J. (2009): Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften. Logos Verlag, Berlin
- Watt, H.; Richardson, P. W.; Klusmann, U.; Kunter, M.; Beyer, B.; Trautwein, U. und Baumert, J. (2012): Motivations for choosing teaching as a career. In: Teaching and Teacher Education, S. 791-805



Q-Master

Kontakt

julia.j.milster@fu-berlin.de



Q-Master: Qualifizierung von Quereinsteiger*innen

D. Caspari, J.-J. Milster, V. Nordmeier, M. Rottmann, M. Unger, M. Wäckerle

Ausgangslage

Um den bestehenden und weiter zu erwartenden Mangel an Lehrer*innen auszugleichen, gibt es in fast allen Bundesländern die Möglichkeit für sogenannte Quer- und Seiteneinstiege, bei denen Akademiker*innen verschiedenster Fächer ohne ein Lehramtsstudium zum Vorbereitungs- oder direkt zum Schuldienst zugelassen werden können.

Um das Problem der fehlenden Expertise von Quereinsteigenden im Bereich der Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft sowie Fachwissenschaften zu beheben, hat die Freie Universität Berlin ein Qualifizierungsangebot für Quereinstiegsinteressierte eingerichtet: den Q-Master.

Ziele

- Erwerb eines Masters of Ed. innerhalb von vier Semestern
- Studiengang entspricht den inhaltlichen Vorgaben der Kultusministerkonferenz
- Q-Master qualifiziert für den anschließenden Vorbereitungsdienst
- Erprobung einer Verstetigung des Q-Masters als alternative Ausbildungsmöglichkeit für das Lehramt an Gymnasien
- Weiterentwicklung des Studiengangs

Studienprogramm¹

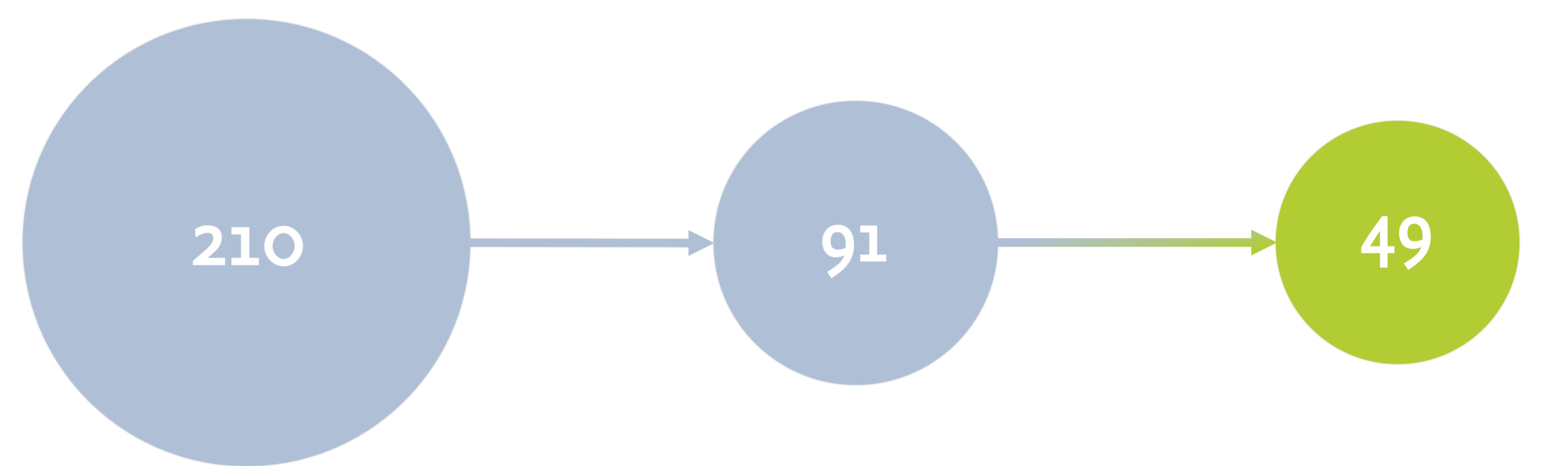
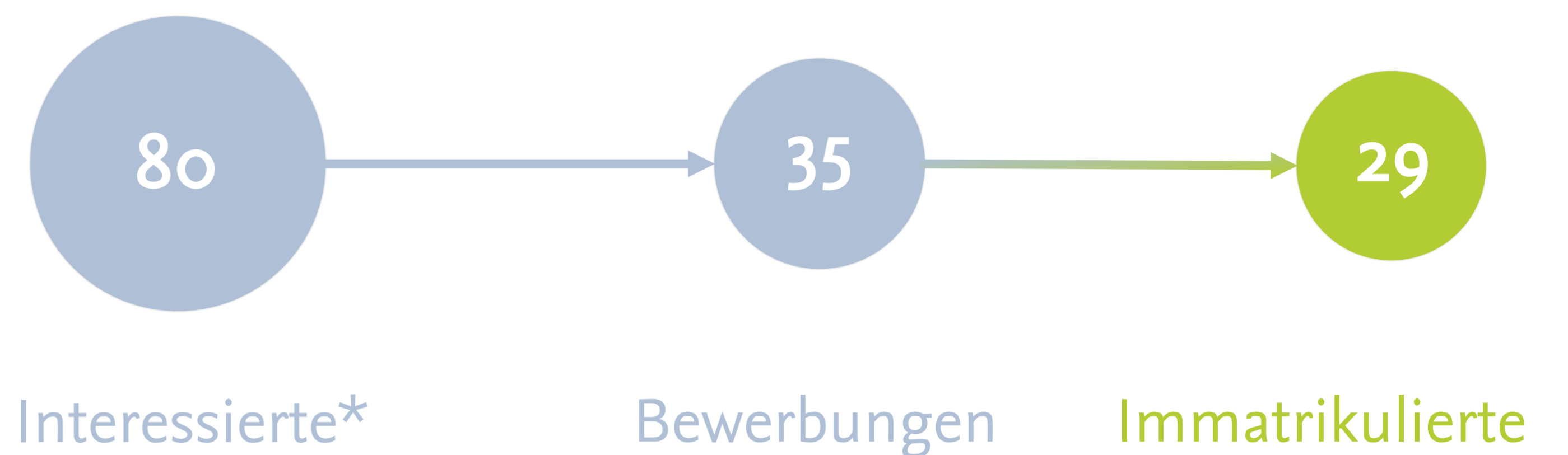
Fachwissenschaften in Fach 2 und ggf. Fach 1	35 LP
Fachdidaktik in Fach 1 und Fach 2	44 LP
Erziehungswissenschaften	18 LP
Deutsch als Zweitsprache/Sprachbildung	8 LP
Masterarbeit in Fach 2	15 LP
	120 LP

Zugangsvoraussetzungen

- Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Einfach- oder Monobachelor)
- Fächer: Informatik, Mathematik, Physik, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Deutsch* oder Geschichte* (*nur als Zweitfach)
- Fachwissenschaftliche Leistungen im Umfang von mindestens 110 Leistungspunkten (LP), davon mindestens 20 LP in einem zweiten Studienfach

Teilnehmer*innen

Kohorte 1: Beginn WS 2016/2017



Kohorte 2: Beginn WS 2017/2018

*Kontaktaufnahme mit dem Q-Master-Team

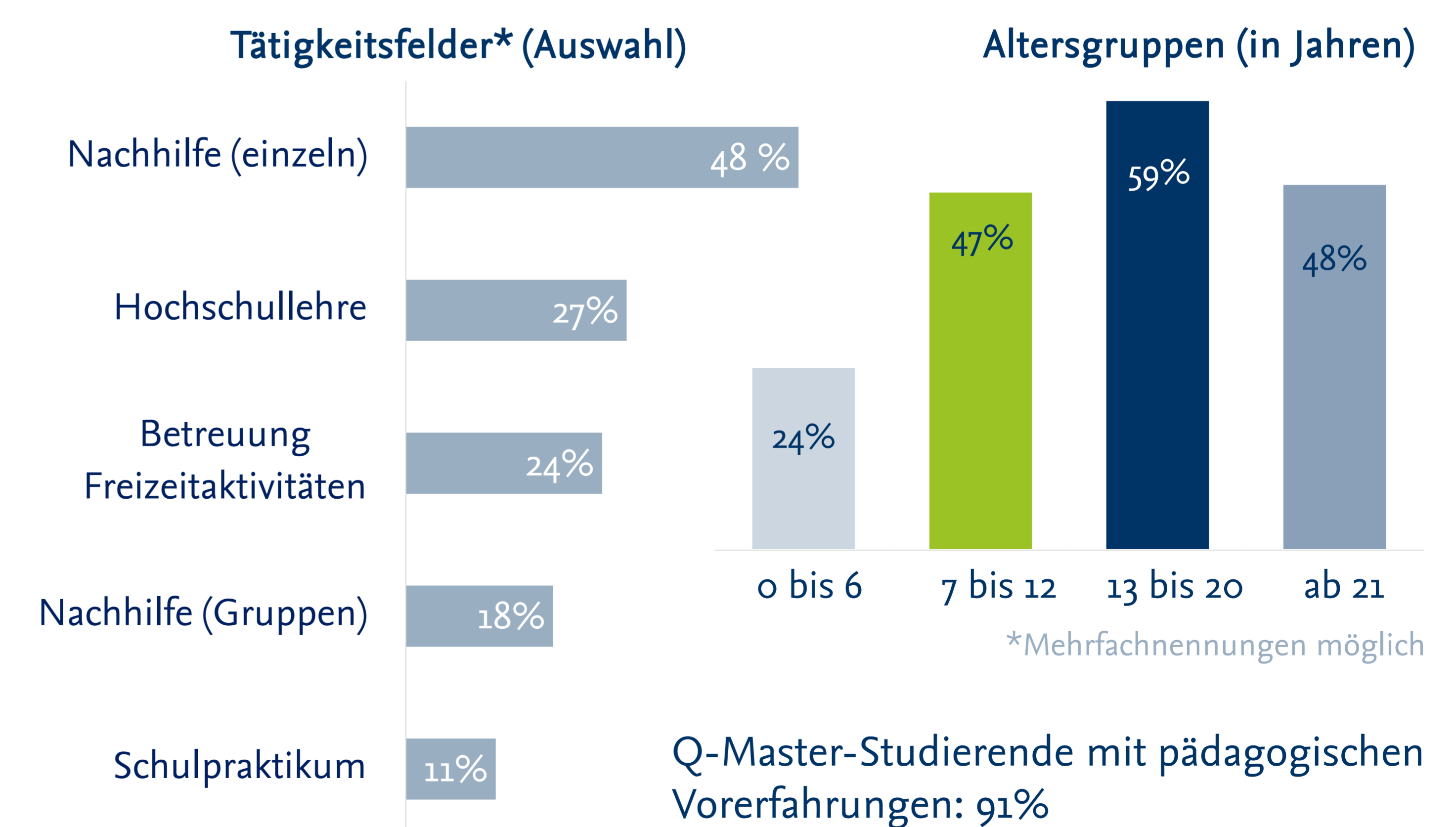
Fächerverteilung

Kohorte 1 und Kohorte 2 (n = 78)

Zweitfach Erstfach	Frz	Info	Ital	Ma	Ph	Spa	Deu	Ge	Σ
Englisch	1	2	-	-	-	2	12	8	25
Französisch	-	-	1	-	-	-	6	1	8
Informatik	-	-	-	7	1	-	-	-	8
Italienisch	1	-	-	-	-	1	2	1	5
Mathematik	-	8	-	-	4	-	-	1	13
Physik	-	1	-	7	-	-	-	-	8
Spanisch	1	-	-	-	-	-	4	6	11
Σ	3	11	1	14	5	3	24	17	78

Pädagogische Vorerfahrungen

Kohorte 1 und Kohorte 2 (n=62)



Literatur

¹Genauere Informationen zu Konzeption und Entwicklung des Q-Masters:

Milster, J.-J., Nordmeier, V. (2016). Qualifizierung von Quereinsteiger*innen im Master of Education. PhyDid B - Didaktik der Physik - Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung
 Milster, J.-J., Nordmeier, V. (2017). Quereinsteiger*innen für die Unterrichtspraxis qualifizieren - ein Modellversuch. In: C. Maurer (Hrsg.), Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016. (S. 812). Universität Regensburg



Kontakt

julia.j.milster@fu-berlin.de



Qualifizierungsprogramm für wissenschaftlichen Nachwuchs

Ziele

Strukturierte Promotion

- kumulativer Kompetenzerwerb im wissenschaftlichen Arbeiten
- Unterstützung beim Erwerb von Schlüsselqualifikationen
- systematische Begleitung der Promotionsvorhaben
- zertifizierte Weiterbildung in der Unterrichts- und Lehrkräftebildung

Interdisziplinäre Vernetzung

- interne Vernetzung von Psychologie, Schulpädagogik und Fachdidaktiken
- externe Vernetzung mit nationalen und internationalen Expert*innen
- Perspektiven für Berufsfelder und Karriereplanung



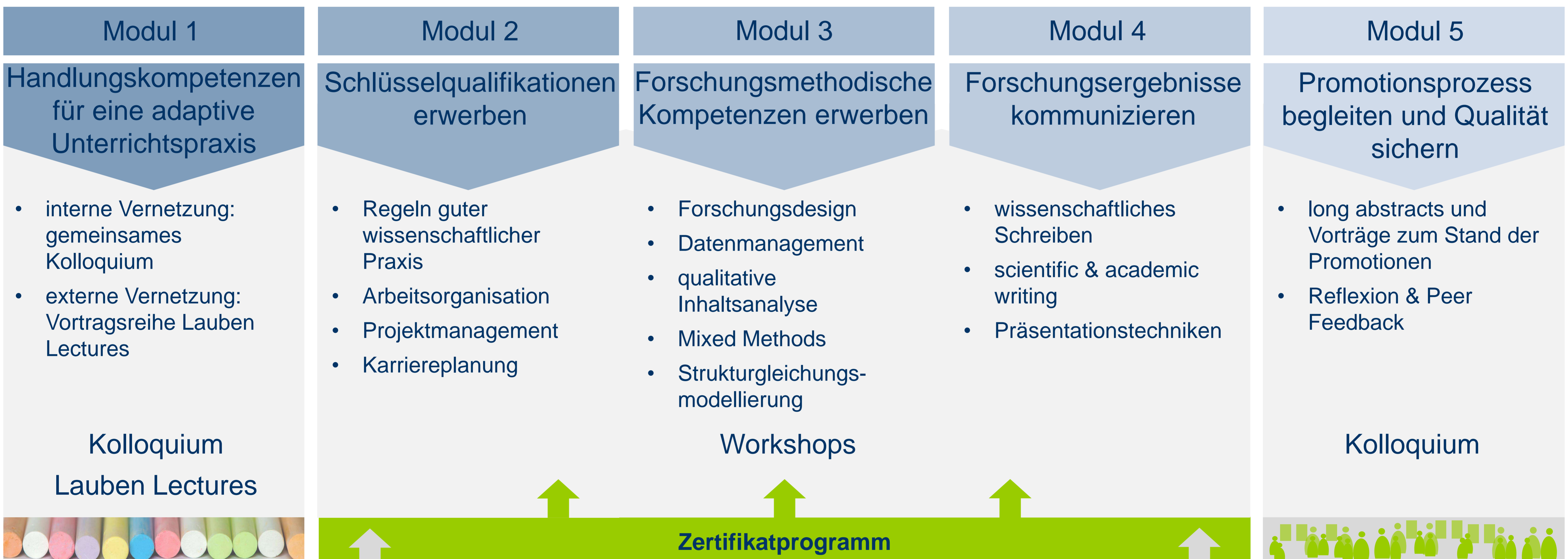
2015

2016

2017

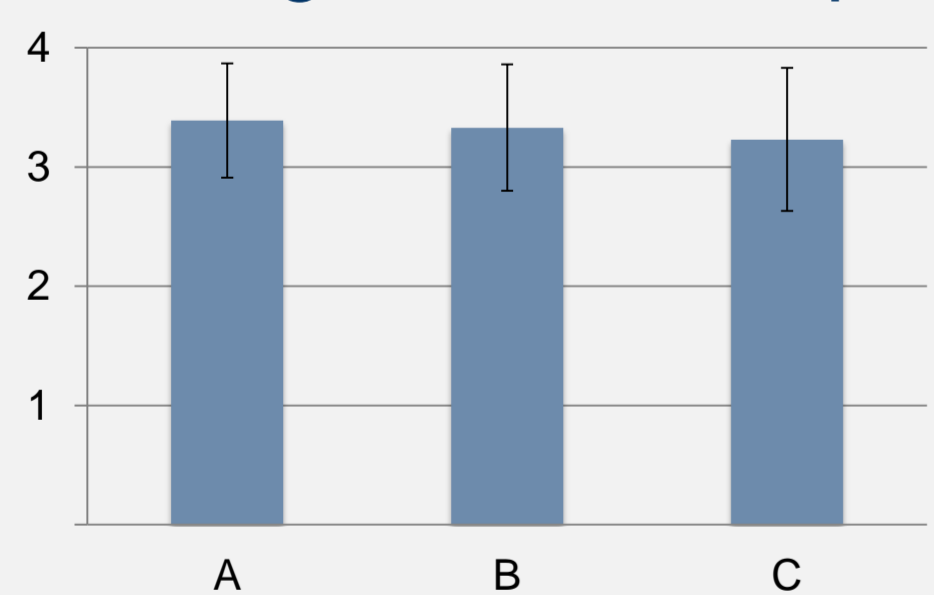
2018

Konzeption



Evaluation der Workshops

Bewertung der Lehrkompetenz

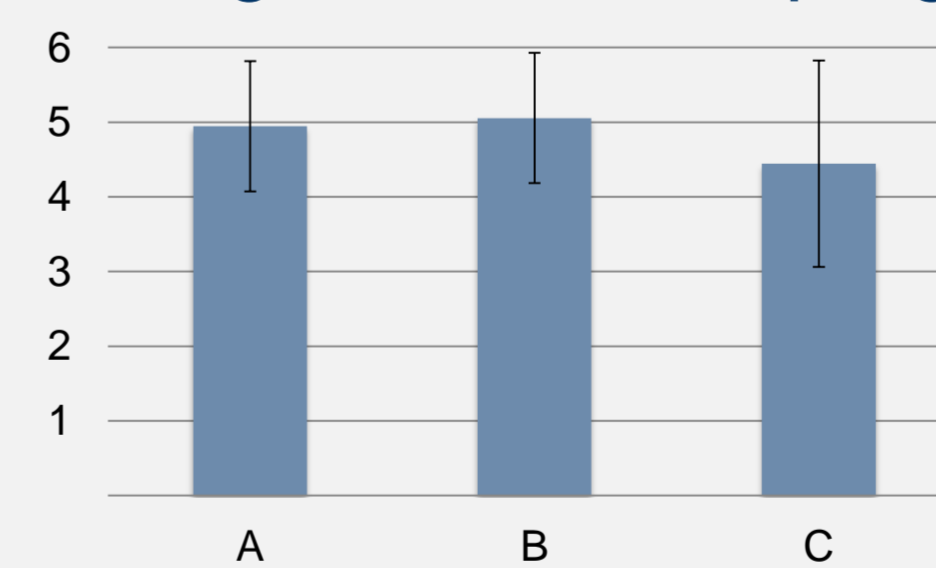


Anmerkung. N= 14 Workshops; N= 137 Bewertungen. 1= trifft überhaupt nicht zu; 4= trifft voll und ganz zu.

- A Wissen vermitteln & Verstehen unterstützen
- B Motivieren & lernförderliche Atmosphäre herstellen
- C Steuerung der Interaktion in der Lerngruppe

Evaluation des Qualifizierungsprogramms

Bewertung des Zertifikatprogramms



Anmerkung. N= 17 Promovend*innen; Mittelwerte und Standardabweichungen der Einzelitems; 1= trifft überhaupt nicht zu; 6= trifft völlig zu.

- A Die Workshops würde ich anderen Promovierenden empfehlen.
- B Die Workshops sind für den wissenschaftlichen Nachwuchs relevant.
- C Ich konnte die Inhalte bereits im Rahmen meiner Promotion anwenden.

Einbindung

Bachelor mit Lehramtsoption

- öffentliche Vortragsreihe
- Öffnung des Zertifikatprogramms

- assoziierte Mitgliedschaft
- interdisziplinäre Vernetzung

Master of Education

- 20 Promovend*innen
- 7 Fachbereiche



Mathematik & Informatik

Physik

Geschichts- & Kulturwissenschaften

Erziehungswissenschaften & Psychologie

Biologie, Chemie & Pharmazie

Philosophie & Geisteswissenschaften

Politik & Sozialwissenschaften

Kontakt

Teilprojektleitung
Prof. Dr. Rainer Watermann
rainer.watermann@fu-berlin.de

Teilprojektleitung
Prof. Dr. Steffi Pohl
steffi.pohl@fu-berlin.de

Teilprojektkoordinatorin
Dr. Johanna Hildebrandt
johanna.hildebrandt@fu-berlin.de

