

Praxisphasentag 2018:
Lerngelegenheiten schaffen
Pädagogische Hochschule Freiburg

Veranstaltungsprogramm



9.10.2018 · 9.15 – 17.30 Uhr
Pädagogische Hochschule Freiburg

Lokale Tagungsleitung

Ulrike Dreher und Dr. Martina von Gehlen (Koordination Praxiskolleg)
Beate Epting (Koordination Lehrkräftefortbildung)
Prof. Dr. Wolfgang Hochbruck und Prof. Dr. Lars Holzäpfel
(Leitungstandem Praxiskolleg & Lehrkräftefortbildung)

Tagungsablauf

| Zeit | Raum | |
|--------------------------|------------|--|
| 08:00 - 9:00 Uhr | Aula | Ankommen und Anmeldung |
| 09:15 - 10:30 Uhr | Aula | Grußwort durch Prof. Dr. Juliane Besters-Dilger, Prorektorin für Studium und Lehre der Universität Freiburg Hauptvortrag 1: "Professionalisierung in der Lehrer(aus)bildung: typenbedingte Spannungsfelder und Verläufe" <i>Prof. Dr. Julia Košinár, FH Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe</i> |
| 10:30 - 11:30 Uhr | KA 101 | Postersession 1 mit Austausch bei Kaffee im Tagungscafé |
| 11:30 - 13:00 Uhr | div. Räume | Workshops und Austauschforen 1 |
| 13:00 - 13:30 Uhr | KA 101 | Postersession 2 |
| 13:30 - 14:30 Uhr | | Mittagspause |
| 14:30 - 16:00 Uhr | div. Räume | Workshops und Austauschforen 2 |
| 16:00 - 16:15 Uhr | KA 101 | Kaffee und Raumwechsel |
| 16:15 - 17:30 Uhr | KA 102 | Hauptvortrag 2 und Abschluss "Praxisphasen im Lehramtsstudium als wichtige Lerngelegenheiten: neue empirische Befunde zum Praxissemester" <i>Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education</i> |

Anmeldung und Tagungsbüro/-café:

Von 8.00-10.30 Uhr findet die Anmeldung in der Aula statt. Ab 10.30 Uhr bildet KA 101 die zentrale Anlaufstelle mit Tagungsbüro, Tagungscafé, Posterausstellung und Stände der Verbände.

Workshops und Austauschforen:

Die Zuteilung zu den Workshops und Austauschforen finden Sie als Aushang neben dem Tagungsbüro (KA 101) und bis 10.30 Uhr in der Aula. Wir bitten Sie diese Zuteilung zu berücksichtigen.

Verpflegung:

Das Tagungscafé in KA, 101 ist in allen Pausen geöffnet und hält kleine Erfrischungen bereit. Ein Mittagessen ist in der Mensa oder den umliegenden Lokalen möglich.

Übersicht der Workshops und Austauschforen

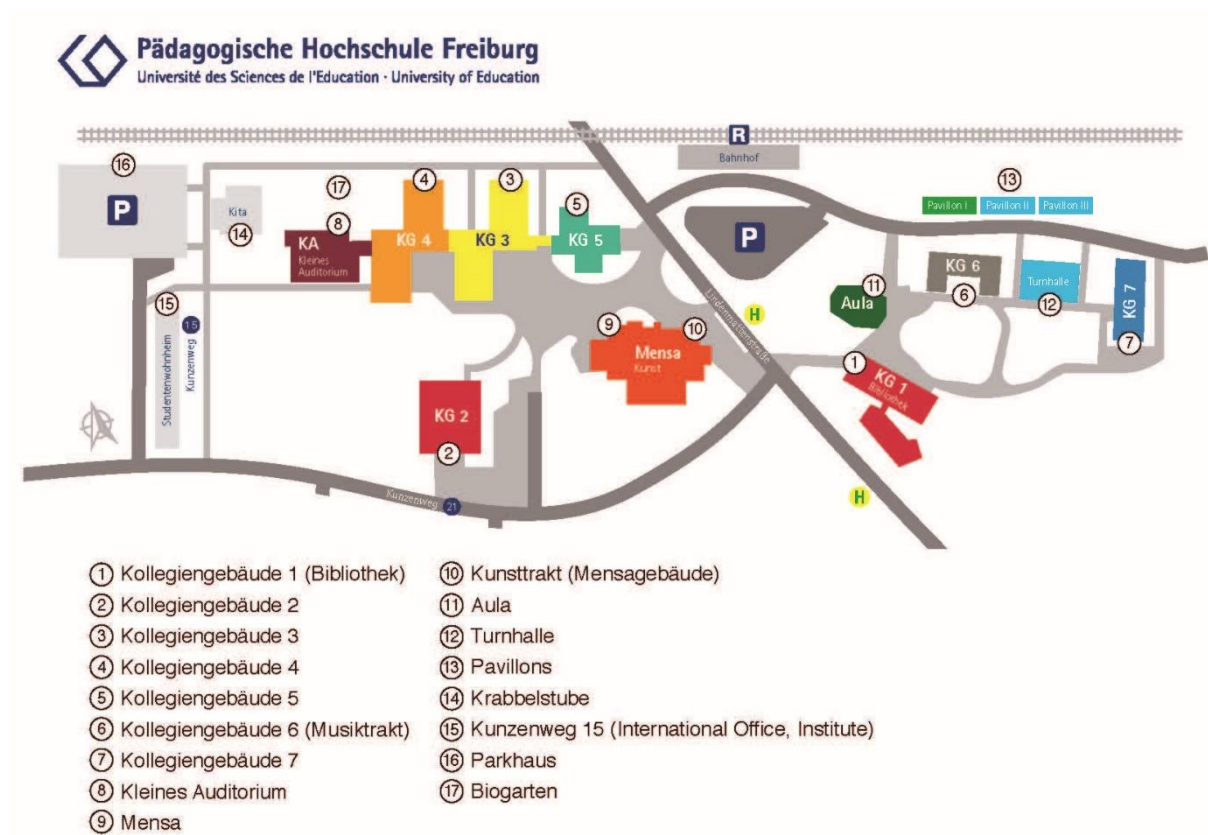
Workshops und Austauschforen am Vormittag: 11.30 – 13.00

| WS-Nr. | Raum | ReferentIn: Thema |
|--------|-----------|---|
| V2 | KG 4, 108 | Anna Terstiege: Biographisches Theater zur Förderung der Selbstkompetenz in der Lehrerbildung |
| V3 | KG 4, 206 | Prof. Dr. Andreas Krafft: Theoriebasiert und praxistauglich? – Zur Unterrichtsplanung im Fach Deutsch im Praxissemester des Lehramtsstudiums |
| V4 | KG 4, 218 | Franziska Rogge: Individuelle Lernförderung im Team planen und gestalten |
| V6 | KG 4, 301 | Constanze Bartsch und Kirsten Friker: „Kooperation ‚auf Augenhöhe‘?“ – Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven für die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften |
| V8 | KG 4, 222 | Dipl. Päd Michael Thimm: „Wieviel Praxis braucht ein Praktikum?“ – das Orientierungspraktikum als Lerngelegenheit im Kontext einer kohärenten Theorie-Praxis-Verzahnung |
| V9 | KG 4, 115 | Prof. Dr. Julia Košinár: Expertenaustausch |

Workshops, Austauschforen am Nachmittag: 14.30 – 16.00

| WS-Nr. | Raum | ReferentIn: Thema |
|--------|-----------|--|
| N1 | KG4, 222 | Markus Willmann und Irene Bundschuh: Ausgewählte Aspekte sprachsensiblen Unterrichts – sprachliche Anforderungen von Unterricht ins Bewusstsein rücken |
| N3 | KG4, 301 | Dr. Karin Knop: Medienpädagogisch relevante Befunde zur Smartphonennutzung von Kindern- und Jugendlichen |
| N6 | KG 4, 218 | Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer und Jun.-Prof. Dr. Katja Scharenberg: Bedarfe von Schulen zu Inklusion forschungsbasiert begleiten |
| N7 | KG 4, 206 | Svenja Jaster: Das „Portfolio Praxisphasen“ in der Kölner LehrerInnenbildung – Erfahrungen zu einem phasenübergreifenden Konzept zur Entwicklung der Selbstreflexion und einer professionellen Haltung |
| N8 | KG 4, 108 | Frau Heim und Harald Peter: Inhaltliche Aktualisierungen im SPS aufgrund der Durchführung im 3. Semester des Masterstudiengangs |
| N9 | KG 4, 109 | Patrick Beuchert und Dr. Michael Vollmuth: Runder Tisch des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (WHRS) |
| N10 | KG 4, 115 | Prof. Dr. Cornelia Gräsel: Expertenaustausch |

Lageplan



Die Anmeldung und der 1. Hauptvortrag finden in der Aula statt. Anschließend verlagert sich die zentrale Anlaufstelle in das KA (Kleines Auditorium) 101. Hier befinden sich das Tagungscafé, die weitere Anmeldung, die Posterausstellung und die Stände der Verbände. Der Zugang ist über den Innenhof erreichbar.

Abstracts zu den Hauptvorträgen

Hauptvortrag 1: Prof. Dr. Julia Košinár, FH Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule

Professionalisierung in der Lehrer(aus)bildung: typenbedingte Spannungsfelder und Verläufe

Wie professionalisieren sich angehende Lehrpersonen? Welches Verständnis haben sie von der eigenen (professionellen) Entwicklung, wie nehmen sie Anforderungen, die sich ihnen in der Berufspraxis stellen, wahr und unter welchen Voraussetzungen bewältigen sie diese?

Dies sind für die Bildungsforschung und die Lehrerbildung drängende Fragen. In ihnen spiegelt sich der Anspruch wider, Ausbildungskonzeptionen so zu gestalten, dass Studierende und Referendar/innen in ihrem Entwicklungsprozess bestmöglich begleitet werden. Andererseits wird aber auch erkennbar, dass der Einfluss von Ausbildungsinstitutionen begrenzt ist und lediglich Impulse für die Entwicklung eines lehrberuflichen Habitus und die Ausbildung von Handlungskompetenzen gegeben werden können.

Wenngleich aktuell – nicht zuletzt durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – neue Erkenntnisse und Ideen in die Lehrerbildungs-Konzeptionen einfließen, ist doch die Kernfrage danach, wie sich professionelle Entwicklung vollzieht bzw. warum sie gelingt oder nicht gelingt, noch nicht zufriedenstellend beantwortet.

In der Bildungsforschung kann es insbesondere über qualitative Studien mit fallbasierten und längsschnittlichen Verfahren gelingen, einen Einblick in diese „black box“ zu nehmen. Ausgehend von eigenen Studien, die sowohl im Referendariat und in der Berufseinstiegsphase als auch in der Schweizer einphasigen Lehrerbildung angesiedelt sind, wird zunächst der Theorierahmen gesetzt, um anschließend auf Basis anschaulicher Fallbeispiele Typologien im Ausbildungs- und Berufsphasenverlauf vorzustellen. Potenzielle (interpersonelle) Spannungsfelder werden ebenso thematisiert wie Transformationen von Handlungsdimensionen und Typen. Inwiefern solche Veränderungen Hinweis auf eine professionelle Entwicklung sind oder ob es sich „nur“ um kontextindizierte Veränderungen handelt, die sich zwischen Studium bzw. Referendariat und Berufseinstieg vollziehen, wird einer kritischen Überprüfung unterzogen.

Hauptvortrag 2: Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Bergische Universität Wuppertal

**Praxisphasen im Lehramtsstudium als wichtige Lerngelegenheiten:
neue empirische Befunde zum Praxissemester**

Ein Element der jüngsten Reformen von Lehramtsstudiengängen ist die Integration von Praxissemestern – längeren Schulpraktika, die von universitären Lehrveranstaltungen begleitet werden. Im ersten Abschnitt des Vortrages werden die Erwartungen und Ziele vorgestellt, die mit der Einführung dieser Praxissemester verbunden sind: Ein Hauptziel besteht darin, dass Studierende ihr bereits erworbenes fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen mit der Tätigkeit in Schulen verknüpfen. Dies soll auf eine Weise geschehen, dass sie den Wert wissenschaftlichen Wissens für die Praxis sehen und eine evidenzorientierte Grundhaltung entwickeln. Im zweiten Teil des Vortrags wird anhand erster empirischer Befunde dargestellt, welche Effekte Praxissemester für den Kompetenzerwerb der Studierenden haben und welche Merkmale von Praxissemestern sich als förderlich bzw. hinderlich für den Kompetenzerwerb erweisen. Der dritte Teil des Vortrages greift die Evidenzorientierung als Ziel des Praxissemesters noch einmal auf: Es wird analysiert, was „Evidenzorientierung“ für Studierende der Lehramter bedeuten kann und wie Evidenzorientierung in Lehrveranstaltungen und insbesondere im Praxissemester unterstützt werden kann.

Workshops und Austauschforen 1, Vormittag

V2: Anna Terstiege (Dipl. Regisseurin und Theaterpädagogin (But/DGfT)):

Biographisches Theater zur Förderung der Selbstkompetenz in der Lehrerbildung

Für die Professionalisierung von Lehrkräften ist neben dem Erwerb gründlicher fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Expertise die Notwendigkeit der Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit unerlässlich. Obwohl der Bedarf von Selbsterfahrungsmöglichkeiten für angehende Lehrkräfte selten bestritten wird, ist dieses Angebot kaum in die Curricula integriert und oft fehlen auch Konzepte der praktischen Umsetzung. Das biographische Theater wäre eine geeignete Möglichkeit für diesen Aspekt der Professionalisierung.

Beim biographischen Theater sind die eigenen Gedanken, Gefühle und Erlebnisse Ausgangspunkt einer theatralen Gruppenarbeit oder eines Inszenierungsprozesses. Dies ermöglicht, sich mit der eigenen Persönlichkeit und Erlebniswelt auseinanderzusetzen. Die spielerische und körperorientierte Herangehensweise kann jenseits des rationalen Verstehens emotionale Aufgeschlossenheit erreichen und neue Perspektiven eröffnen.

In diesem Experimentierraum können Kreativität, Selbst- und Fremdvertrauen, Teamgeist und Empathie direkt erfahrbar gemacht werden. Durch das Spektrum theatraler Ausdrucksmöglichkeiten können neue Reaktions- und Handlungsmuster erprobt werden.

Dieses theaterpädagogische Konzept könnte den angehenden Lehrkräften einerseits eine Möglichkeit zur Selbsterfahrung und zur Reflexion ihrer Rolle bieten. Andererseits können sie diese Methode auch selbst bei Schülern zur Förderung von deren Identitätsentwicklung einsetzen.

Im Workshop wird das biographische Theater nach einer kurzen theoretischen Einführung exemplarisch praktisch erprobt: Die Teilnehmenden lernen in körper- und phantasieorientierten Übungen ausgewählte Methoden des biographischen Theaters kennen, z.B. zum Thema Konflikte in Praxisphasen, Statusarbeit, Umgang mit Heterogenität. Dieser Prozess wird anschließend bezüglich persönlicher Erfahrungen und seiner Potentiale für die Lehrerbildung reflektiert.

Der Workshop wendet sich an Interessenten mit und ohne Theatererfahrung. Bitte bequeme Kleidung mitbringen.

V3: Prof. Dr. Andreas Krafft (Pädagogische Hochschule Freiburg):

Theoriebasiert und praxistauglich? – Zur Unterrichtsplanung im Fach Deutsch im Praxissemester des Lehramtsstudiums

Der Workshop richtet sich an Personen, die in verschiedenen Praxisphasen an der Ausbildung von Lehrkräften im Fach Deutsch beteiligt sind. Mit dem ‚ausführlichen Verlaufsplan‘ soll ein in den letzten Jahren erprobtes und bewährtes Format zur Unterstützung der Stundenplanung im Integrierten Semesterpraktikum vorgestellt und diskutiert werden. Dieses lenkt den Fokus der Studierenden während der Unterrichtsvorbereitung explizit auf unterschiedliche (fachliche, didaktisch-konzeptionelle und methodische) Aspekte und soll so zu einer verstärkten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fundierung führen.

Die in den vergangenen Semestern an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen gesammelten Erfahrungen lassen auf positive Effekte des Formats schließen – und dies nicht nur hinsichtlich der Unterrichtsplanung, sondern auch in Form eines höheren Reflexionsniveaus in den anschließenden Besprechungsrunden.

Schulstufen: alle

Fächer: Deutsch

V4: Franziska Rogge (Universität Potsdam):

Individuelle Lernförderung im Team planen und gestalten

Ihnen fällt es schwer individuelle Förderpläne zu entwickeln, die konkrete und prägnante Ziele enthalten? Mit dem für die Sekundarstufe entwickelten Instrument FiT-S zeige ich Ihnen einen Weg, mit dem Sie, auf der Basis von theoretisch und empirisch fundierten Karten, in kooperativer Zusammenarbeit im Kollegium Ressourcen und Risikofaktoren für Schülerinnen und Schüler identifizieren können. Die durch die Karten unterstützte Fallanalyse stellt in dem kooperativen Setting den Kern des Verfahrens dar. Mit dem sich aus der Analyse ergebenden realistischen und umfassenden Bild der Schülerin bzw. des Schülers, werden in einer zweiten Phase individuelle Förderziele und -maßnahmen entwickelt. Im Rahmen des Workshops wird Ihnen die Gelegenheit gegeben im Team eine solche Fallanalyse unter Anleitung durchzuführen sowie mögliche Förderziele/-maßnahmen daraus zu entwickeln. Der Workshop richtet sich daher primär an Lehrkräfte und Sonderpädagogen sowie an Studierende des Sekundarstufenlehramts.

V6: Constanze Bartsch und Kirsten Friker (WWU Münster):

„Kooperation ‚auf Augenhöhe‘?“ – Konzepte, Erfahrungen und Perspektiven für die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften

In der Lehrkräftebildung sind kooperative Prozesse zwischen Hochschule und Schule in den letzten Jahren vor allem im Kontext von heterogenen Lerngruppen und Gestaltung inklusiver Lernumgebungen vermehrt in das Blickfeld gerückt (vgl. etwa Lütje-Klose & Urban 2014; Kreis et al. 2016) und werden in aktuellen bildungswissenschaftlichen Debatten intensiv diskutiert. Dabei sind eine normative Tendenz und die Annahme einer Wirksamkeit im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden festzustellen (vgl. Boller et al., 2018).

Im Projekt Praxisprojekte in Kooperationsschulen als Teil des QLB-Projekts Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxis an der WWU Münster wird in den Fächern Deutsch, Mathematik, Geographie und Geschichte studienphasenübergreifend eine Zusammenarbeit zwischen Lehramtsstudierenden und

berufserfahrenen Lehrkräften im Rahmen der Vermittlung fachspezifischer Lesestrategien angestrebt und unterstützt. Im Workshop sollen der Projektrahmen und die projektspezifische Ausgestaltung der Kooperation skizziert werden: Dazu gehören Formate und theoretische Konzepte für die Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften sowie eine kritische Standortbestimmung, die erste Evaluationsergebnisse und die Nennung einiger zentraler Gelingensbedingungen der Kooperation von Studierenden und Lehrkräften umfasst.

Die im Teilprojekt entwickelten Lehr-Lern-Formate zur Vermittlung fachspezifischer Lesestrategien sollen Studierende und Lehrkräfte dazu befähigen, in der konkreten Unterrichtsdurchführung „auf Augenhöhe“ (Pilypaityte/Siller 2018, 4) zusammenzuarbeiten. Die aktuell diskutierten Konzepte der Ko-Konstruktion (Gräsel/Fußangel 2006) oder des sogenannten Third Space bzw. hybriden Raums (Fraefel/Reusser 2017) bilden dabei die Grundlage, erweisen sich jedoch auch als problematisch.

Wir wollen im Workshop diese Konzepte vorstellen und diskutieren, jedoch vor allem auch Erfahrungen und Interessen der Teilnehmenden (aus Schulen und Universitäten) in Bezug auf institutionenübergreifende Zusammenarbeit aufgreifen und gemeinsam mögliche Perspektiven für die Kooperation zwischen Hochschule und Schule vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Vorstellungen erarbeiten und miteinander diskutieren.

V8: Dipl. Päd Michael Thimm (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg):

„Wieviel Praxis braucht ein Praktikum?“ – das Orientierungspraktikum als Lerngelegenheit im Kontext einer kohärenten Theorie-Praxis-Verzahnung

Mit dem Absolvieren von Praktika sind in der Regel unterschiedliche Zielsetzungen verbunden. Die Vorstellung darüber, was eigentlich eine „gute Praxiserfahrung“ ausmacht, ist somit nicht einheitlich zu definieren. Jedoch wird ein Ziel in vielen Praktikumsordnungen - gerade auch im Kontext der Lehrerbildung - immer wieder genannt: die gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis. Genau hier setzt der Workshop an, indem der Frage nachgegangen wird, wie die Praxis für die Lehramtsstudierenden gestaltet werden kann, damit die Ziele im Orientierungspraktikums erreicht werden. Das dreiwöchige

Orientierungspraktikum im Bachelor-Lehramtsstudium ist ein Bestandteil des Moduls Bildungswissenschaften. Vorrangiges Ziel ist es, den Studierenden frühzeitig die Möglichkeit zu geben, ihre Studien- und Berufswahlentscheidung zu überprüfen bzw. zu fundieren. Der Workshop richtet sich an betreuende Lehrkräfte im Orientierungspraktikum sowie Personen, die in den Praxisphasen der Lehrerbildung tätig sind.

V9: Prof. Dr. Julia Košinár (FH Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule):

Expertenaustausch

Die Hauptvortragende steht für Diskussion, Vertiefung und Reflexion der Thematik zu Verfügung. In einer kleinen Gruppe können Fragen gestellt und diskutiert werden.

Workshops und Austauschforen 2, Nachmittag

N1: Markus Willmann und Irene Bundschuh (Pädagogische Hochschule Freiburg):

Ausgewählte Aspekte sprachsensiblen Unterrichts – sprachliche Anforderungen von Unterricht ins Bewusstsein rücken

Der Workshop richtet sich an Studierende, Lehrkräfte und an der Ausbildung von Lehrkräften Beteiligte. Verfolgt wird das Ziel, für das Vorkommen bildungssprachlicher Elemente im Schulalltag zu sensibilisieren sowie an Beispielen die Umsetzung sprachsensibler Interaktion im Unterricht aufzuzeigen. Die Merkmale des sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. des Makro- und Microscaffoldings werden überblicksartig aufgezeigt. Außerdem wird SIOp® (Sheltered Instruction Observation Protocol) als Instrument für die sprachensible Unterrichtsplanung und –evaluation vorgestellt. In einer Arbeitsphase setzen sich die Teilnehmer/innen mit sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht auseinander und lernen, diese zu identifizieren. Außerdem wird sprachensible Unterrichtsinteraktion anhand konkreter Beispiele gesprächsanalytisch beleuchtet.

N3: Dr. Karin Knop (Universität Koblenz-Landau):

Medienpädagogisch relevante Befunde zur Smartphonennutzung von Kindern- und Jugendlichen

Im vorgeschlagenen Workshop wird auf Vortrageebene vorgestellt, wie Heranwachsende zwischen acht und 14 Jahren – die sich in der Übergangsphase von Kindheit zu Jugend befinden – Handys und das mobile Internet nutzen und bewerten. Der Vortrag richtet sich an alle Personen, die in den Praxisphasen der Lehrerbildung tätig sind sowie an Studierende und Referendar*innen. In der anschließenden Diskussion können ausgewählte Themenbereiche vertieft werden.

Erstens wird geklärt welchen Chancen und Risiken sich Heranwachsenden bei der Handynutzung gegenüberstehen. Zweitens stellt sich die Frage, welche Faktoren auf

individual und Sozialebene beeinflussen eine mehr oder weniger individuell und sozial zuträgliche Nutzungsweise? Und drittens wird die Rolle des Handys aus Sicht der Eltern, in der Familie und innerhalb der Peergroup vorgestellt, um schließlich viertens Implikationen für die medienpädagogische Praxis aus den empirischen Befunden abzuleiten. Die Befunde basieren auf einer Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren, die sich aus drei Studien (qualitativen Leitfadeninterviews, qualitativen Gruppendiskussionen und einer Repräsentativbefragung zusammensetzt).

1. Chancen und Risiken

Die Verwendung des Handys und mobilen Internets geht andererseits mit vielen positiven und

gewinnbringenden Aspekten einhergehen – Erleichterung der Kommunikation und Alltagsorganisation. Bei den negativen Seiten ist die unüberlegt Datenpreisgabe oder die Ablenkung von Hausaufgaben auffallend. Hieraus können schulische Probleme und ausufernde Nutzungszeiten resultieren. Neben diesen selbstschädigenden Gefahren gibt es unerwünschte Handynutzungsweisen, die negative Konsequenzen für andere Personen haben.

Cybermobbing, Ausgrenzung von Handykommunikation, Sexting und Happy Slapping.

2. Individuelle und soziale Einflussgrößen auf riskante, exzessive und dysfunktionale Nutzungsweisen

Hervorzuheben ist das Bedürfnis, immer im Bilde darüber zu sein, was die Peergroup macht und die damit einhergehende Angst, etwas zu verpassen und aus dem Kommunikationsfluss ausgeschlossen zu sein (‚Fear of missing out‘ – FoMO). Eine stark ausgeprägte Angst vor Ausschluss aus dem Kommunikationsprozess (FoMO) ist der stärkste Erklärungsfaktor für unkontrollierte, exzessive und risikobetonte Nutzung. Schützend dagegen wirkt sich die Fähigkeit zur Selbstregulation aus.

3. Einfluss elterlicher Medienerziehung und Effekte der Peergroup

Explizite Handyerziehung findet durch Eltern vergleichsweise selten statt. Zusätzlich zu ihrer expliziten Erziehungstätigkeit und sogar stärker beeinflussen die Eltern die Handynutzung ihrer Kinder auf implizite Weise. Relevant sind die vorgelebten Handynutzungsmuster (Vorbildfunktion) und die allgemeine Beziehungsqualität und die familiäre Kommunikationskultur. Einen starken Einfluss auf das kindliche Nutzungsverhalten haben darüber hinaus Normen und Nutzungsweisen der Peergroup.

Implikationen für die medienpädagogische Praxis

- Lehrkräfte benötigen in ihrem Kompetenzzempfinden hinsichtlich medienerzieherischer Maßnahmen Bestärkung.
- Deshalb sollte im Rahmen medienpädagogischer Informationen und Interventionen bei Lehrerinnen und Lehrern vor allem auch Unsicherheit bezüglich Handyerziehung abgebaut werden. Dies kann durch die Vermittlung von Wissen über Funktionsweisen von Geräten und Apps geschehen. Auch fundiertes Wissen über die Bandbreite funktionaler bis dysfunktionaler Nutzungsweisen und Kenntnissen über die – abhängig vom Entwicklungsstand – unterschiedlichen Bedürfnisse und Kompetenzen ihrer Kinder, sind für eine gelingende Handyerziehung von hoher Relevanz.
- Weil das Handy als mobil und individuell genutztes Kommunikationsmedium eine gemeinsame Nutzung und damit einhergehende Kontrolle nur bedingt zulässt, werden neue Formen der Medienerziehung benötigt. Dabei ist Verständigung über alle handybezogenen Themen (Potenziale, Risiken, Interessen und Bedürfnisse der Kinder) relevant.
- Heranwachsende dabei zu unterstützen, sich zu selbstbewussten und unabhängigen Persönlichkeiten zu entwickeln, die kompetent, individuell und sozial zuträglich ihr Handy nutzen, ist als übergeordnetes Ziel medienpädagogischer Anstrengungen anzusehen. Dafür sollte den Heranwachsenden einerseits der Einfluss von Gruppennormen und -druck bewusst gemacht werden, andererseits Hilfestellungen zu verstärkter Selbstregulation geboten werden.

Literatur

Knop, K., Hefner, D., Schmitt, S., & Vorderer, P. (2015). Mediatisierung Mobil. Handy- und mobile

Internetnutzung von Kindern- und Jugendlichen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für

Medien NRW, Band 77. Leipzig: Vistas.

**N6: Jun.-Prof. Dr. Andreas Köpfer und Jun.-Prof. Dr. Katja Scharenberg
(Pädagogische Hochschule Freiburg):**

Bedarfe von Schulen zu Inklusion forschungsbasiert begleiten

Die „Freiburger Inklusiv Schulbegleitforschung“ (FRISBI) setzt sich zum Ziel, Schulen, die sich auf den Weg Richtung Inklusion gemacht haben oder machen möchten und dabei Fragen und Herausforderungen begegnen, wissenschaftlich zu begleiten. Ausgehend von den jeweiligen Bedarfen im Bereich Inklusion und in Dialog zwischen den Schulen und der Pädagogischen Hochschule Freiburg werden Fragestellungen und Herausforderungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Abschlussarbeiten Studierender forschungsbasiert bearbeitet, gemeinsam mit den Schulen diskutiert und aus den Ergebnissen Impulse für die Schulentwicklung abgeleitet.

Der Workshop gibt einen Einblick in das Lehr-Forschungsprojekt und präsentiert exemplarische Fragestellungen sowie erste Ergebnisse der Pilotierungsphase. Gemeinsam mit den Workshopteilnehmenden werden Fragen und Themenfelder im Bereich Inklusion und Heterogenität identifiziert, die an der jeweiligen Schule der wissenschaftlichen Begleitung bedürfen.

N7: Svenja Jaster (Universität zu Köln):

Das „Portfolio Praxisphasen“ in der Kölner LehrerInnenbildung – Erfahrungen zu einem phasenübergreifenden Konzept zur Entwicklung der Selbstreflexion und einer professionellen Haltung

Im Workshop wird die Weiterentwicklung des „Portfolio Praxisphasen“ der Universität zu Köln vorgestellt. Dabei sollen Erfahrungen mit Portfoliokonzepten und -arbeit ausgetauscht und Anknüpfungspunkte gefunden werden. Nach sieben Jahren Erfahrung mit dem „Portfolio-Praxisphasen“, Ergebnissen aus Evaluationen sowie der Forschung, wurde die Konzeption für die Bachelor-Praxisphasen maßgeblich weiterentwickelt: Entstanden ist eine Struktur, die eine Begleitung sowohl über die Praxisphasen hinweg als auch innerhalb abbildet. Die Studierenden führen das Portfolio digital als E-Portfolio und können über einen Pflicht- und Wahlbereich einen individuellen Schwerpunkt setzen. Der Workshop richtet sich an

Dozierende und Hochschulmitarbeitende, die an der Gestaltung von Portfoliokonzepten beteiligt sind sowie weitere, an Portfolioarbeit Interessierte.

N8: Frau Heim und Harald Peter (SSDL Berufl. Schulen Freiburg):

Inhaltliche Aktualisierungen im SPS aufgrund der Durchführung im 3. Semester des Masterstudiengangs

Ausgehend von den derzeitigen Ausbildungsstandards für das SPS (Schulpraxissemester) besteht Anpassungsbedarf aufgrund der Veränderung der zukünftigen zeitlichen Lage des SPS. Die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Basis sowie die erziehungswissenschaftliche Kompetenz, auf der im SPS aufgebaut werden kann, werden sich verändern.

Zielgruppe: Studierende und alle Betreuenden, die am SPS aktiv beteiligt sind.

N9: Patrick Beuchert und Dr. Michael Vollmuth (SSDL WHRS Freiburg):

Runder Tisch des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (WHRS)

Dialog zwischen den MentorInnen und den BereichsleiterInnen des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (WHRS) über die gemeinsame Gestaltung der ReferendarInnenausbildung.

N10: Prof. Dr. Cornelia Gräsel (Bergische Universität Wuppertal):

Expertenaustausch

Die Hauptvortragende steht für Diskussion, Vertiefung und Reflexion der Thematik zu Verfügung. In einer kleinen Gruppe können Fragen gestellt und diskutiert werden.

Thema: Die Verbindung von Wissenschaft und Praxis in der Lehramtsausbildung

Abgesagte Vorträge

V1: Svantje Schumann (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz):

Praxisphasen als Chance, die Bedeutung des Arbeitsbündnisses für Bildungsprozesse mittels Fallstudien zu erkennen

Untersuchungen kommen zu der Annahme, dass Unterricht nur so wirkungsvoll werden kann, wie die soziale Kooperation, in die er eingebettet ist. Eine spezifische Form der Kooperation im Bildungsbereich ist das Arbeitsbündnis von Lehrkraft und Kind. Im Workshop wird einleitend die hermeneutische Analyse von PädagogInnen/Kind-Interaktionssequenzen mit Fokus auf dem pädagogischen Arbeitsbündnis vorgestellt. In der Arbeitsphase wird gemeinsam ein Fallbeispiel analysiert. In der Diskussion wird der Mehrwert, der ggf. durch die fallanalytische Arbeit für die Bewusstwerdung der Bedeutung des Arbeitsbündnisses für Bildungsprozesse entsteht, diskutiert. Der Workshop richtet sich an Personen aus Wissenschaft und Praxis.

V5: Jonas Völker (Hochschule für Musik Freiburg):

„...als ob ein Deutscher sowas hört.“ – Kulturelle Repräsentationen und kollektive Zugehörigkeiten in der unterrichtlichen Beschäftigung mit interkulturellen Lerngegenständen

„Vorunterrichtliche Vorstellungen sind zäh und widerständig und lassen sich durch Unterricht, der ohne die Kenntnis von Schülervorstellungen entwickelt wurde, kaum verändern“ (Reinfried et al. 2009, S. 404). Entsprechend werden in diesem Workshop Schülervorstellungen vorgestellt und diskutiert, die im Rahmen einer Studie zum interkulturellen Lernen im Musikunterricht erhoben wurden. Ziel des Workshops ist es zum einen, den Blick auf implizite und intuitive Schülervorstellungen zu richten und deren Bedeutung für das schulische Lernen zu ergründen. Basierend auf der Analyse und Rekonstruktion des handlungspraktischen Erfahrungswissens der Lernenden werden zudem fachdidaktische Konsequenzen für das interkulturelle Lernen besprochen.

N2: Natascha Hofmann und Dr. Hildegard Wenzler-Cremer (Pädagogische Hochschule Freiburg):

**Das Patenschaftsprogramm SALAM – Spielen – Austauschen – Lernen – Achtsam –
Miteinander: Lerngelegenheiten für Kinder und Studierende**

Im Patenschaftsprogramm SALAM begleiten Studierende ein Grundschulkind für zwei Semester. Die beiden treffen sich einmal wöchentlich und gestalten gemeinsam die Freizeit. Seit 2007 wird dieses Programm an der PH Freiburg durchgeführt. Es nehmen überwiegend Kinder mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung am Programm teil.

Welche Wirkungen, welche Lerngewinne und Entwicklungsmöglichkeiten bietet ein solches Programm für Kinder und Studierende? Wir werden im Workshop an Hand von Textstellen aus Lerntagebüchern etc. (Wenzler-Cremer, 2016) ausgewählte Erfahrungsfelder gemeinsam erarbeiten und aufzeigen, inwiefern eine solche Patenschaft die Studierenden bei ihrer pädagogischen Professionalisierung unterstützt. Zudem werden wir den organisatorischen Rahmen des Programms erläutern, um andere Hochschulen zu ermutigen, ähnliche Programme durchzuführen.

N4: Dr. Sebastian Dippelhofer, Dr. Andrea Müller, Katrin Knoll und Carl Eberhard Kraatz (Justus-Liebig-Universität Gießen):

**Die Rolle der Betreuung für das Zutrauen in die Fähigkeiten angehender
Förderschullehrkräfte im Rahmen des Praxissemesters in Hessen**

Im Feld „Praxisphasen im Lehramtsstudium“ sind Studierende im Förderschullehramt selten Thema – ebenso wie der Einfluss der als zentral geltenden Praxis und ihre Betreuung für didaktische wie inklusive Fähigkeiten. Basierend auf der studentischen Sicht widmet sich dem das Projekt „Evaluation Praxissemester“ an der Universität Gießen (N=122). So wirkt die fachdidaktische Betreuung an allgemeinbildenden Schulen positiv auf Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren; die förderschulische Begleitung zeigt Änderungen bei der Sicht, inklusiven Unterricht gestalten zu können. Diese Befunde sollen im Workshop seitens der TeilnehmerInnen unter Einbezug eigener Erfahrungen und Einnahme der Perspektiven bzw. Interessen von Studierenden oder Betreuenden diskutiert und damit Betreuungssituationen bzw. -verhältnisse identifiziert und diese optimiert werden.

**N5: Dr. Martina von Gehlen, Susanne Mahler-Müller und Jessica Ohletz
(Praxiskolleg FACE Freiburg):**

Hochschulpartnerschule werden? Warum und wie?

Sie haben davon gehört, dass es Schulen gibt, die sich als Hochschulpartner-schulen bezeichnen (dürfen) und möchten gerne mehr darüber erfahren? Sie sind interessiert daran, mehr darüber zu erfahren, wie eine Schule Hochschulpartner-schule wird, und was es bedeutet, Hochschulpartnerschule zu sein? Martina von Gehlen vom Praxiskolleg im Freiburg Advanced Center of Education (FACE) erläutert im Workshop das Konzept der Hochschulpartnerschulen. Susanne Mahler-Müller, zeigt als Ansprechpartnerin des Gymnasiums Kenzingen für die Kooperation exemplarisch die Ebenen der Zusammenarbeiten auf und berichtet von ihren Erfahrungen. Jessica Ohletz erläutert aus der Sichtweise einer Gemeinschaftsschule die Kooperationsfelder und ihre Motivation die Kooperation zu unterstützen.

Postersession

Bei der Postersession werden Ansätze aus ganz Deutschland zu praktischen Lerngelegenheiten innerhalb und außerhalb von Praxisphasen präsentiert. Die Tagungsteilnehmer*innen können Konzepte anderer Standorte kennenlernen und lokale Konzepte abgleichen. Die Gespräche an den Postern ermöglichen direkte Rückfragen, die mit den Präsentierenden diskutiert werden können.

Abstract zum Poster

Larissa Zürn, Daniel Weißmüller (Universität Konstanz - Binational School of Education):

Das Praxissemester als hybrider Raum im virtuellen Raum

Problemstellung:

In der bisherigen Struktur des Lehramtsstudiums an der Universität Konstanz war das Praxissemester der auf Lehramt Studierenden von der Universität Konstanz entkoppelt allein im Verantwortungsbereich der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung und den Ausbildungsschulen. Eine universitäre Begleitung fand somit nicht statt. Im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts "edu4 - Grenzen überwinden - Lernkulturen vernetzen" der Binational School of Education der Universität Konstanz bot sich die Möglichkeit, die im Praxissemester beteiligten Akteure besser zu vernetzen, die Anbindung der Universität an das Praxissemester neu zu denken und in die Neukonzeption der fachdidaktischen Ausbildung zu integrieren.

Zielsetzung:

Die bisherige unproduktive Theorie-Praxis-Dichotomie soll zukünftig aufgelöst und bei den Studierenden Reflexivität zur Anbahnung eines frühzeitigen Professionsverständnisses angeregt werden.

Theoretischer Bezugspunkt und methodisches Vorgehen:

Um diese Ziele konkret zu erreichen, wird das Praxissemester an der Universität Konstanz als hybrider Raum begriffen. Fraefel (2018) charakterisiert einen Third Space als realen oder

symbolischen Ort, in dem berufsbezogene Herausforderungen unter Nutzung multipler Ressourcen zu bewältigen sind und der herrschaftsarme Räume der Kooperation zur Verfügung stellt. Im hybriden Raum des Praxissemesters der Universität Konstanz begegnen sich die Kooperationspartner des Seminars für Didaktik und Lehrerbildung am Standort Rottweil, die Partnerschulen der Universität Konstanz und die Universität Konstanz auf Augenhöhe und ermöglichen den Studierenden im Praxissemester eine herausfordernde Lerngelegenheit zum Aufbau fachdidaktischen Professionswissens.

Als strukturelle Schwierigkeit beim ersten Probelauf erwies sich, dass die Studierenden sich potentiell auf weit verstreute Ausbildungsschulen verteilen. Es erwies sich daher als notwendig, den hybriden Raum um einen virtuellen Lernraum zu erweitern. Die universitäre fachdidaktische Veranstaltung in Geschichte fand daher im Sinne eines Blended Learnings statt und wird auch in zukünftigen Durchgängen in diesem Format durchgeführt. Hierbei findet eine Online-Begleitung während der Praxisphase statt, welche mehrere Aufgaben, in deren Fokus die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenz steht, zu bearbeiten sind. Hier spielen auch Hospitations- und Interviewaufgaben eine zentrale Rolle, die ein Nachdenken über Unterrichtspraxis initiieren sollen.

Nach Beendigung des Praxissemesters findet eine Auswertung in Kompaktform statt, in welcher ein Forum für Diskussions- und Transferfragen geboten wird.

Diskussion und Ausblick:

Die Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge auf die BA/MA-Struktur ist in Baden-Württemberg im vollen Gange, die ersten Master-Studierenden gehen erst im Herbst 2018 in das Praxissemester. Die Einrichtung eines hybriden und virtuellen Raumes konnte bisher daher lediglich einmal für die Fachdidaktik Geschichte mit einer kleinen Fallzahl durchgeführt werden. Bereits in diesem ersten Modellversuch zeichnen erste Evaluationsergebnisse ein positives Bild bezüglich der Theorie-Praxis Verzahnung sowie der Entwicklung der Reflexionskompetenzen.

Die Veranstaltung soll zukünftig paradigmatisch weitergedacht werden, indem Optionen für Kooperationsmöglichkeiten weiterer Fächer seitens Universität und Seminar überprüft werden. Außerdem wird ab dem kommenden Jahrgang von den Studierenden ein ePortfolio geführt.

Literatur:

Petko, D., Uhlemann, A., & Büeler, U. (2009). Blended Learning in der Ausbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, 27(2), 188-194.

Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Pilypaityté, L. & Siller, H. Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit (S. 13-43). Wiesbaden: Springer VS.

Janssen, M., Schnebel, S., Stratmann, J. & Wiedenhorn, T. (2013). Das Weingartener Modell der Lehrerbildung. Verschränkung von Theorie und Praxis im Schulpraktikum. In: C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), E-Learning zwischen Vision und Alltag (S. 136-147). Münster: Waxmann.

Leona Sprotte-Huber (Universität Heidelberg):

LehrerInnenprofessionalisierung durch angeleitete Reflexion der berufsorientierenden Praxisphasen

Innerhalb der Lehramtsausbildung wird die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden als lebenslange Entwicklungsaufgabe fokussiert. Im Zuge der PISA-Untersuchungen haben sich die Anforderungsprofile der LehrerInnen nachhaltig durch die an sie gestellten Aufgaben, wie der Umgang mit externen Evaluationsergebnissen, Heterogenität und individuelle Förderung verändert. Innerhalb des Forschungsdiskurses um Professionalisierung von LehrerInnen haben sich zwei Strategien herausgebildet, die häufig im Zusammenhang von Schulentwicklungsprozessen angewendet werden. Diese sind das kooperative Lernen (Terhart, Klieme 2006), und der Ansatz des reflective practitioner. So zeigen sich durch kollegiale Kooperation positive Einflüsse auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung als auch leistungssteigernde Effekte bei den LehrerInnen und SchülerInnen (Timperley; Earl 2011). Neben der Kooperation ist die Reflexion für die Professionalisierung unabdingbar, da erst durch die bewusste Reflexion der Handlungen implizite Wissensbestände, Emotionen und Werte bewusstgemacht werden und so diskutiert und möglicherweise angepasst und in Zukunft besser kontrolliert werden können (Thessin, Starr 2011). An der Universität Heidelberg wurden daher schulische und außerschulische bildungswissenschaftliche Praxisphasen implementiert, die Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung fördern. Die Konzeption des nachbereitenden Seminars zur zweiten berufsorientierenden Praxisphase (BOP2), die sowohl in der Schule als auch in einer anderen Bildungseinrichtung absolviert werden kann, beruht auf evidenzbasierter Forschung, die Kooperation unter Studierenden und Reflexion als zentrale Strategien zur Professionalisierung innerhalb der Lehrerbildung ansieht (Thessin/ Starr, 2011), um berufsrelevante Kompetenzen zu erlangen.

Aufgrund des engen Zeitraumes für die berufsorientierenden Praktikumsphasen und den zugehörigen Begleitveranstaltungen ist ein Aufbau von Handlungskompetenz bestehend aus Wissen und Können in den drei Wissensbereichen Fachwissenschaft, Didaktik und Bildungswissenschaft begrenzt. Im begleiteten Praktikum kann allerdings durch strukturierte Reflexion und kooperatives Lernen die Professionalisierung in diesen drei Bereichen angebahnt werden, wodurch die Studierenden Fähigkeiten erwerben, die sie zur Integration

von Theorie und Praxis in diesen Bereichen benötigen. Auf dieser Grundlage können Studierende daraufhin im weiteren Studienverlauf eigenständig Handlungskompetenz für ihren beruflichen Werdegang entwickeln.

Für die Reflexion der Praktika erhalten die Studierenden strukturierende Leitfragen, die sich auch an den Schwerpunkten orientieren, die für die Auswahl der Artefakte für das Portfolio zugrunde gelegt werden (Interessen, Fähigkeiten und Werte, Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, wie sie in der Forschung oder im Rahmen von Standards definiert werden und wissenschaftliche Theorie). Die Stichprobe umfasst 80 Studierende des polyvalenten Bachelors mit Lehramtsoption. Die Reflexionsberichte der Studierenden wurden durch ein mixed methods Verfahren, mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und quantitativ ausgewertet. Ziel des Forschungsvorhabens war es zu untersuchen ob und inwieweit das berufsorientierende Praktikum 2 (BOP2) und dessen Begleitung sich auf die Professionalisierung von LehrerInnen auswirken.

In dem Poster sollen erste Ergebnisse zum Thema Kompetenzerwerb, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Tiefe der Reflexionsfähigkeit, Motivation und dem Berufs- und Rollenverständnis vorgestellt und deren Bedeutung für die Professionalisierung von LehrerInnen diskutiert werden.

Literatur:

Terhart, E.; Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), S. 163-166.

Thessin, R.A.; Starr, J.P. (2011): Supporting the Growth of Effective Professional learning Communities District wide. Phi Delta Kappan, 92 (6), S. 48-54.

Timperley, H.; Earl, L. (2011): Professional Learning. In: State of the Art–Teacher Effectiveness and Professional Learning .ICSEI paper. URL: http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_B.pdf, Abgerufen am 15.02.2017.

**Prof. Dr. Alexander Kauertz, Prof. Dr. Björn Risch, Marie Schehl, Dr. Karin Knop
(Universität Koblenz-Landau):**

Weiterentwicklungen von (digitalen) Lehr-Lern-Laboren im MINT-Bereich - Potentiale für SuS, Studierende und Lehrkräfte

Die positiven Effekte von Lehr-Lern-Laboren (LLL) im MINT-Bereich bei selbst langsam veränderlichen dispositionalen Interessen der Schülerinnen und Schüler sind beeindruckend (u.a. Pawek, 2012). LLL leisten daher einen wichtigen Beitrag zur Nachwuchsförderung und

Zukunftssicherung der Gesellschaft, in dem sie sich positiv auf die Lernmotivation in Fächern (z.B. Chemie) auswirken, die von einem kontinuierlichen Interessensabfall betroffen sind (Stern & Möller, 2004).

Die handlungsorientierten LLL haben darüber hinaus auch das Potential, die im Rahmen der Lehramtsausbildung geforderte (KMK 2014) angestrebte Intensivierung der Theorie-Praxis-Verknüpfung zu fördern (Fischer et al., 2014). Sie fungieren dabei als „geschützte“ Lernumgebungen für die Studierenden (Itzek-Greulich & Schwarzer, 2017), in denen sich multiperspektivische und interdisziplinäre Sichtweisen auf Unterricht entwickeln können. Da lehrerspezifisches Professionswissen nach Shulman (1986) vor allem im Studium ausgebildet und in späteren Ausbildungsphasen kaum noch optimiert wird (Krauss, 2008), muss ein vernetztes, integriertes und umfassendes Professionswissen schwerpunktmäßig in der ersten Ausbildungsphase gefördert werden. Daher leisten die in das Studium integrierten LLL einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der MINT-Lehrerbildung (Käpnick et al., 2016). Die theoretische Fundierung der Angebote im LLL bilden dabei nach Dohrmann & Nordmeier (2015) neben der Förderung des Professionswissens, die Förderung von professioneller Unterrichtswahrnehmung, Reflexionskompetenz und Handlungskompetenz, die als sich gegenseitig bedingend betrachtet werden.

Aktuell existieren an der Universität Koblenz-Landau sieben MINT-Lehr-Lern-Labore: FoKuS, das Freilandmobil, das GIS-Labor, das Mathematik-Labor „Mathe ist mehr“, das Mathematische Umweltlabor, die Nawi-Werkstatt und die Prima-Lernwerkstatt. Diese LLL sind zusammen mit sieben weiteren außerschulischen Lernorten der Universität Koblenz-Landau und zwei außerschulischen Kooperationspartnern unter dem Dach des Zentrums für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL) vereint. Aktuell entwickeln sich einige der bestehenden LLL zu digitalen LLL weiter, um so eine zeitgemäße Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in den MINT-Fächern zu gewährleisten. Dieses Vorhaben steht

u.a. im Fokus des Projekts MoSAiK – der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Koblenz-Landau. Im Rahmen des Projekts werden beispielsweise Videovignetten zur Erhebung professionsspezifischer Kompetenzen (u.a. Diagnosekompetenz) der Lehramtsstudierenden erhoben, die im LLL gefördert werden sollen. Ziel ist die Entwicklung eines Pools genehmigter Videovignetten, die dann im Rahmen der gesamten MINT-Lehrerbildung eingesetzt werden können.

Am Poster werden je nach Interesse der Tagungsteilnehmenden Informationen zu den nachfolgenden Bereichen gegeben:

Grundkonzeption von LLL

Lerntheoretische Hintergründe von LLL

Potentiale von LLL im Rahmen der Lehrerbildung

Potentiale von LLL zur Diagnose von Lehr-Lern-Prozessen

Nutzung von Videovignetten als diagnostisches Instrument

Weiterentwicklung von LLL zu digitalen LLL

Vorstellung einzelner, ausgewählter LLL der Universität Koblenz-Landau

Literatur:

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 – Förderung von professionswissen, professioneller Unterrichtswahrnehmung und Reflexionskompetenz im LLL

Physik. PhyDidB - Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung. Wuppertal

Fischer, A., Hößle, C., Jahnke-Klein, S., Kiper, H., Komorek, M., Michaelis, J., Niesel, V. und Sjuts, J. (Hrsg.) (2014): Diagnostik für lernwirksamen Unterricht (1. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Itzek-Greulich, H. und Schwarzer, S. (2017): Schülerlabore für die MINT-Bildung – Bestand und Perspektiven. In: M. Maurer (Hrsg.), Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Zürich 2016 (S. 512-515). Universität Regensburg

KMK (2014). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

Käpnick, F., Komorek, M., Leuchter, M., Nordmeier, V., Parchmann, I., Priemer, B., Risch, B., Roth, J., Schulte, C., Schwanewedel, J., Upmeyer zu Belzen, A. und Weusmann, B.(2016): Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore. In: C. Maurer (Hrsg.), Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Berlin 2015. (S. 512-514). Universität Regensburg.

Pawek, C. (2012). Schülerlabore als interessefördernde außerschulische Lernumgebungen. In Brovelli, D., Fuchs, K., Niederhäusern, R. von & Rempfler, A. (Hrsg.). Kompetenzentwicklung an Außerschulischen Lernorten. Tagungsband zur 2. Tagung Außerschulische Lernorte der PHZ Luzern vom 24. September 2011. In Außerschulische Lernorte - Beiträge zur Didaktik, Bd. 2. Münster/Wien/Zürich: LIT.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 4-14.

Stern, E. & Möller, K. (2004). Der Erwerb anschlussfähigen Wissens als Ziel des Grundschulunterrichtes.

In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung (S.25-36). Wiesbaden: VS.

Mechthild Wiesmann (Universität zu Köln):

Lernmodule zum Forschenden Lernen in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums

Auf einem Poster werden die vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln entwickelten Lernmodule zur Ausbildung einer forschenden Haltung in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums vorgestellt. Den ca. 14.000 Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln stehen seit diesem Jahr elf Lernmodule über das Lernmanagementsystem ILIAS zur Verfügung.

Lehrende werden häufig mit neuen Herausforderungen konfrontiert, z.B. im Unterricht oder bei Elterngesprächen. Die forschende Haltung befähigt die Studierenden, auch in komplexen, nicht vorhersehbaren Situationen professionell zu handeln. Daher lernen die Lehramtsstudierenden in den verschiedenen Praxisphasen unterschiedliche Untersuchungsmethoden kennen.

Die Lernmodule basieren auf einem Forschungskreis, angelehnt an Ludwig Huber, den die Studierenden in den jeweiligen Praxisphasen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durchlaufen. Eine Beispielstudentin wird bei der Durchführung einer forschenden Tätigkeit in der jeweiligen Praxisphase ‚begleitet‘. Je nachdem, in welcher Phase ihres Studiums sich die Studierenden befinden, werden unterschiedliche Kompetenzen und Methoden eingeübt oder auch vorausgesetzt. So lernen die Studierenden verschiedene Forschungsmethoden kennen und können diese erproben, die Anwendung reflektieren und verbessern. Der zugrunde gelegte Forschungskreis bietet dabei eine Orientierung und stellt zudem die Verbindung zwischen den Praxisphasen her. Eingebunden werden zudem die jeweils relevanten Reflexionsaufgaben aus dem ebenfalls praxisphasenübergreifend konzipierten E-Portfolios.

Literatur:

Huber, L. u. a. (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Prof. Dr. Silke Traub, Max Bauer (Pädagogische Hochschule Karlsruhe):

Zur Stabilität und Variabilität der Berufswahlmotivation im Verlauf des Integrierten Semesterpraktikum (ISP)

An die schulpraktischen Studien in Lehramtsstudiengängen werden hohe Erwartungen gestellt. Sie sollen die Möglichkeit bieten, eigene Praxiserfahrungen zu sammeln, Theorie mit Praxis zu verzahnen, professionelle Handlungskompetenz anzubahnen und letztlich die Berufswahlmotivation kritisch zu reflektieren. Die Frage nach der Wirksamkeit der Praktika rückt inzwischen immer stärker in den Fokus empirischer Untersuchungen (Besa & Büdcher 2014). Während sich bisher die meisten Studien mit der Einschätzung subjektiver Kompetenzentwicklung beschäftigten, gibt es nur wenige Belege dafür, ob und inwiefern die Studierenden ihre Berufswahlmotivation im Verlauf der Praktika reflektieren und verändern (Bach 2013; Besa & Büdcher 2014; Gröschner et al. 2013; König et al. 2016; Müller 2010).

Unter der Berufswahlmotivation wird in Anlehnung an das Modell professioneller Kompetenz von Baumert und Kunter (2011) sowie angelehnt an das FIT-Choice-Modell (Watt & Richardson 2007) die Lehrerselbstwirksamkeit, das pädagogische sowie fachliche Interesse, der persönliche Nutzen sowie die äußeren sozialen Faktoren der Berufswahl und die empfundene Schwierigkeit des Lehramtsstudiums verstanden.

Während einige wenige Studien existieren, welche die Lehrerselbstwirksamkeit im Verlauf von Praktika in den Blick genommen haben, gibt es kaum publizierte Erkenntnisse zu den weiteren Berufswahlmotiven. Lediglich König et al. (2016) konnten zeigen, dass intrinsische Motive in den ersten zwei Studienjahren auch in Abhängigkeit von schulpraktischen Erfahrungen zunehmen können. Zur Lehrerselbstwirksamkeit konnte gezeigt werden, dass diese im Laufe von Langzeitpraktika zunehmen können (Bach 2013; Müller 2010).

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, wie stabil bzw. variabel die einzelnen Facetten der Berufswahlmotivation im Laufe des ISPs sind und welche Faktoren neben der reinen Praxiserfahrung eine Rolle für die möglichen Veränderungen spielen.

Die Studierenden wurden hierfür in ihren bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen sowohl vor als auch nach ihrem Praktikum befragt (n=130). Der Fragebogen enthielt neben soziodemographischen Fragen, die Skalen der Lehrerselbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz 1999), die Skalen des FEMOLA-Fragebogens (Pohlmann & Möller 2010), die

Skalen zur sozialen Unterstützung durch Ausbildungslehrkräfte sowie Dozierende und die Skalen zur Evaluation der Seminarqualität aus der BilWiss-Studie (Kunter et al. 2016).

Neben gepaarten T-Tests auf manifester Ebene werden vor allem Latent-State- und Latent-Change-Strukturgleichungsmodelle modelliert, um die Stabilität der Berufswahlmotive zu analysieren. Neben den Stabilitätskoeffizienten und latenten Mittelwertsdifferenzen sollen Prädiktoren für die Veränderung der Berufswahlmotive identifiziert werden. Die vorläufigen Ergebnisse (es läuft aktuell eine zweite Erhebungswelle mit n=60) zeigen sowohl auf manifester als auch auf latenter Ebene, dass die verschiedenen Facetten der Berufswahlmotivation äußerst stabil sind.

Literatur:

Bach, Andreas 2013. Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. 1. Auflage Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike 2011. Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter et al. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 29–54.

Besa, Kris-Stephen & Büdcher, Michaela 2014. Empirical evidence on field experiences in teacher education: a review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster u.a.: Waxmann, 129–145.

Gröschner, Alexander, Schmitt, Cordula & Seidel, Tina 2013. Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 27, 1-2, 77–86.

König, Johannes et al. 2016. Comparing the Change of Teaching Motivations among Preservice Teachers in Austria, Germany and Switzerland: Do In-school Learning Opportunities Matter? International Journal of Higher Education 5, 3, 91–103.

Kunter, Mareike et al. 2016. BilWiss - Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2011. Frankfurt a.M.

Müller, Katharina 2010. Das Praxisjahr in der Lehrerbildung - Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Pohlmann, Britta & Möller, Jens 2010. Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). Zeitschrift für pädagogische Psychologie 24, 1, 73–84.

Schwarzer, Ralf & Schmitz, Gerdamarie S. 1999. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin, 60–61.

Watt, Helen M. G. & Richardson, Paul W. 2007. Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. Journal of Experimental Education 75, 3, 167–202.

Nina Preis (Justus-Liebig-Universität Gießen):

Forschendes Lernen in der Lehrerbildung am Beispiel multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagschule

Forschendes Lernen ist in den letzten beiden Jahrzehnten zu einer Leitidee der universitären Lehrerbildung avanciert, die insbesondere in Verbindung mit der Gestaltung praxisbezogener Studienelemente wie dem Praxissemester, schulpraktischen Studien oder aber praxisbezogenen Modulen eine zentrale Rolle spielt (vgl. Rueß, Gess & Deicke 2016).

Neben der Möglichkeit, durch forschendes Lernen schulische Wirklichkeit konzeptuell-analytisch zu durchdringen und zu bearbeiten, wird zusätzlich die Chance hervorgehoben, „eigene subjektive Annahmen zu korrigieren bzw. systematisch zu hinterfragen und damit die Bereitschaft zur weiteren und vertieften Auseinandersetzung mit theoretischen Wissensbeständen zu Schule, Unterricht und Lehrerhandeln zu fördern“ (Weyland 2017, S. 81). Ziel ist die Weiterentwicklung reflexiver Kompetenz, mithin die Anbahnung einer forschenden und kritisch-reflexiven Haltung im Sinne eines „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983). Forschungsmethoden werden in diesem Zusammenhang als „Werkzeug“ für Wissenschaftlichkeit genutzt, mit deren Hilfe die Wahrnehmung des scheinbar vertrauten Kontexts Schule modifiziert und erweitert werden kann.

Ein Gegenstand, der sich in besonderem Maße für die Verknüpfung von Forschungsorientierung mit Professionalisierungsansprüchen in Bezug auf das spätere berufliche Handeln anbietet, ist das Feld der Ganztagschule, insbesondere das Phänomen der multiprofessionellen Kooperation (vgl. Böhm-Kasper 2017). Kooperation birgt zum einen in Praxisphasen aufgrund des institutionsübergreifenden Charakters eine Herausforderung für alle beteiligten Akteur*innen, zum anderen sind kooperative Aktivitäten ein wichtiger Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses von (angehenden) Lehrkräften, womit sie zu einem zentralen Reflexionsgegenstand forschenden Lernens werden. Konkret bedeutet dies, dass angehende Lehrkräfte ein Verständnis der gemeinsamen Verantwortung im multiprofessionellen Team für die einzelnen Lernenden und Lerngruppen und zusätzlich für die Entwicklung ihrer Schule gewinnen sollten. Daran knüpft auch der Monitor Lehrerbildung an, in dem gefordert wird, dass Studierende auf die „praktische Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereitet“ (Monitor Lehrerbildung 2017, S. 7) werden sollten.

Innerhalb der Gießener Offensive Lehrerbildung wird deshalb gegenwärtig ein im erziehungswissenschaftlichen Bereich des Lehramtsstudiums angesiedeltes Aufbaumodul entwickelt, das sich dem Thema Multiprofessionalität mittels eines „didaktischen Doppeldeckers“ nähert: Dies bedeutet, dass Lehramtsstudierende gemeinsam mit Studierenden anderer pädagogischer Studiengänge und damit möglichen künftigen Kolleg*innen im Ganzttag einen forschenden Blick auf Kooperationswirklichkeit werfen und Aspekte multiprofessioneller Zusammenarbeit empirisch untersuchen. Ziel ist es, dass die Studierenden über eine forschende Auseinandersetzung eine analytische Perspektive auf die subjektiven Theorien von Lehrkräften zum Thema Kooperation, aber auch Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen an Schulen entwickeln.

Inhaltlich gliedert sich die Lehrveranstaltung in drei Bausteine: Während innerhalb des ersten Bausteins eine Reflexion und Diskussion professionsbezogener Fragestellungen vor dem Hintergrund einer multiprofessionellen Zusammenarbeit in Ganzttagsschulen fokussiert wird, steht im zweiten Teil die Überführung des Wissens in ein einfaches Untersuchungsdesign im Fokus. Hierbei entwickeln die Studierenden unter Anleitung in studiengangübergreifenden Tandems einen Leitfaden für ein Interview mit einer Akteur*in ganztätig arbeitender Schulen. Im letzten Baustein erfolgte eine gemeinsame Reflexion der Feldphase sowie die inhaltsanalytische Auswertung der Daten. In einem letzten Schritt werden die dort gewonnenen Ergebnisse den teilnehmenden Schulen, in der Regel Kooperationsschulen der Justus-Liebig-Universität Gießen, vorgestellt. Evaluationsergebnisse aus zwischenzeitlich zwei Veranstaltungsdurchläufen geben Hinweise darauf, dass die Zusammenarbeit im Team sowie die direkten Einblicke in die Sichtweisen der Befragten eine offene, problembewusste Haltung bei den Studierenden gegenüber den Herausforderungen des Arbeitens in multiprofessionellen Teams fördern können.

Literatur:

Böhm-Kasper, O. (2017). Forschendes Lernen im Kontext von Ganzttag. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen (S. 187-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Monitor Lehrerbildung (2017). Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Verfügbar unter <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/ganzttag/index.html> [04.06.2018].

Rueß, J., Gess, C., & Deicke, W. (2016). 'Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre - empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre', In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11(2), 23-44.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic books.

Weylandt, U. (2017). Forschendes Lernen – eine Leitidee für gute Lehrerbildung? PADUA, 12(2), 79-86.

Julia Jennek, Dr. Katrin Kleemann, Prof. Dr. Marion Vock (Universität Potsdam):

Kooperation und Innovation in Campusschulen-Netzwerken. Studentisches Lernen in Abschlussarbeiten

Die Verknüpfung von theoretischen Ausbildungsinhalten und praktischen Erfahrungen im Schulkontext soll im Lehramtsstudium vor allem über Praxisphasen und deren intensive Begleitung erfolgen. Forschungserkenntnisse deuten jedoch darauf hin, dass dies nur bedingt gelingt, u.a., weil die Studierenden ihren Fokus auf das Unterrichten legen und sich mitunter sehr stark am Vorbild ihrer Mentoren orientieren (zusammenfassend: Hascher, 2012). Insbesondere ist die wahrgenommene Kompetenzentwicklung der Studierenden im Bereich „Innovieren“ als zentrale Kompetenz angehender Lehrkräfte laut KMK (2004) auffällig gering (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012). Eine Förderung dieser Kompetenz erscheint möglich, wenn Studierende in die Innovationsprozesse von Lehrkräften eingebunden werden. Wie sich dies in studentischen Abschlussarbeiten umsetzen lässt, zeigen wir am Beispiel des Campusschulen-Netzwerks „Evaluation eines offenen Mathematik-Unterrichtskonzepts“.

In Campusschulen-Netzwerken arbeiten Studierende, Lehrkräfte und Wissenschaftler/-innen der Universität Potsdam gemeinsam und auf Augenhöhe an einem selbst gewählten Thema der Schul- und/oder Unterrichtsentwicklung (Kleemann, Jennek & Vock, 2018). Im vorliegenden Beispiel führten zwei Mathematik-Lehrkräfte der Oberstufe ein offenes Unterrichtskonzept ein und wünschten sich von Seiten der Universität eine Evaluation mit Fokus auf Schülerfeedback. Zwei angehende Mathematiklehrer erklärten sich bereit unter Anleitung einer Wissenschaftlerin die Evaluation im Rahmen ihrer Masterarbeit zu übernehmen. Dazu werteten sie theoriegeleitet das bereits gegebene Schülerfeedback aus, interviewten alle am neuen Unterrichtskonzept beteiligten Lehrkräfte und ließen die Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen zu Lern- und Leistungsmotivation ausfüllen (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Dieses werteten sie unter Anleitung einer Wissenschaftlerin aus, bereiteten die Ergebnisse für die initierenden Lehrkräfte auf und präsentierten diese vor der Schulversammlung.

Die Arbeit des Netzwerkes wurde mithilfe von Fokusgruppeninterviews (Gaskell, 2009) vor Beginn und am Ende der gemeinsamen Arbeit ausgewertet. Erste Analysen zeigen, dass die Studierenden durch die intensive Begleitung dieses innovativen Unterrichtskonzepts selbst einen stärkeren Fokus auf den Aspekt „Innovation von Unterricht“ entwickeln und diese nicht

mehr als „unmöglich“ wahrnehmen. Auch die Lehrkräfte und die beteiligte Wissenschaftlerin profitierten nach eigener Aussage in hohem Maße von der Beteiligung an diesem Campusschulen-Netzwerk.

Auf dem Poster wird kurz das Projekt „Campusschulen“ der Universität Potsdam vorgestellt, bevor das hier thematisierte Evaluationsvorhaben erläutert und mit Fokus auf die Lernprozesse der Studierenden während der Anfertigung ihrer Masterarbeit präsentiert. Dazu werden auch Aussagen der Studierenden über ihre Arbeit im Netzwerk aufgenommen.

Literatur:

Gaskell, G. (2009). Individual and Group Interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Hrsg.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (S. 38–56). London: SAGE.

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), S. 77-86.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>.

Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Forschend lernen und Schule entwickeln durch den Aufbau von Campusschulen-Netzwerken: Potenziale für die Lehrerbildung. Manuskript unter Begutachtung.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004: KMK.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Hogrefe: Göttingen.

Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt - ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im

Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.

Dr. Kathrin Wenz (Universität Tübingen):

Die Tübinger Lehr:werkstatt – ein alternatives Langzeitpraktikum

Mit der Tübinger Lehr:werkstatt stellt Dr. Kathrin Wenz ein Projekt vor, die es den Lehramtsstudierenden ermöglicht, jenseits der Pflichtpraktika spezifische Praxiserfahrungen im Unterricht und im Schulalltag zu machen. Bei der Lehr:werkstatt handelt es sich um ein Langzeitpraktikum, das als Alternative zum dreiwöchigen Orientierungspraktikum im B. Ed. gewählt werden kann (Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG (2016)). Dabei arbeiten die Studierenden in der Lehr:werkstatt mit einer Lehrkraft im Tandem zusammen, gestalten und erleben den Schulalltag über ein ganzes Schuljahr hinweg. In verschiedenen Formen des Team-Teachings können sie sich selbst und das Unterrichten erproben. Das ganzjährige Praktikum wird durch mehrere Kompetenzworkshops und eine universitäre Begleitveranstaltung flankiert.

Besonderes Merkmal der Lehr:werkstatt ist die enge Beziehung zwischen Studierenden und Lehrkräften, die sich i.d.R. über ein Schuljahr hinweg aufbaut. Die Studierenden sammeln intensive Praxiserfahrungen und die Lehrkräfte erhalten neue Impulse und können gemeinsam mit einem Studierenden Unterricht gestalten. Ausgangspunkt der Begleitforschung ist die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrkräften, die bei der Lehr:werkstatt im Fokus steht.

Forschungsarbeiten zu schulpraktischen Studien weisen nämlich auf die Bedeutung der Betreuungsqualität für eine Professionalisierung der Studierenden hin (Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014), Gröschner, A., & Schmitt, C. (2010), Hascher, T. (2014)). Ein Gleichgewicht von Unterstützung und Herausforderung gilt als wichtiger Indikator des Praktikumserfolgs (Daloz, L. A. (1986), Orland-Barak, L. (2016)). In einer interdisziplinär angelegten, qualitativen Studie soll untersucht werden, welcher Zusammenhang zwischen der Qualität der Beziehung sowie der gegebenen Unterstützung und Herausforderung besteht. Dazu werden Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht aufgezeichnet und gesprächsanalytisch ausgewertet. Im Schuljahr 2017/2018 werden insgesamt in 5 Mentor-

Mentee-Tandems jeweils sechs Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht sowie Feedback-Gespräche im Audioformat aufgezeichnet und gesprächsanalytisch kriteriengeleitet ausgewertet (Wenz, K. / Cramer, C. (eingereicht)). Untersuchungskategorien sind u.a. Sprecherwechsel, Eröffnung und Beendigung von Gesprächen, Imagekonstruktion, grammatische Strukturen und lexikalische Einheiten. Es werden erste Ergebnisse aus der Studie präsentiert.

Literatur:

Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129-145). Münster: Waxmann.

Daloz, L. A. (1986). *Effective Teaching and Mentorship: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG (2016) Lehr:werkstatt. <http://www.lehrwerkstatt.org/>. Zugegriffen: 15.06.2018.

Gröschner, A., & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89-97.

Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542-571). Münster: Waxmann.

Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In J. Loughran, Hamilton, M. L. (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (1. Aufl., S. 105-142). Singapore: Springer.

Wenz, K. / Cramer, C. (eingereicht): Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung - Theoretische Modellierung und Operationalisierung, *Zeitschrift für Empirische Hochschulforschung (ZeHf)*.

Dr. Gesine Boesken, Christian Friebe (Universität zu Köln):

Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln: Mit- und voneinander lernen durch erfolgreiche Kooperation

Mit der Neuregelung des nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) wurde u.a. Forderungen nach einer stärkeren professionsorientierten Verzahnung von Theorie und Praxis entsprochen. Ein wesentliches Element dieses neuen Konzepts ist das fünfmonatige Praxissemester, das einen zentralen Platz im Rahmen des Master of Education einnimmt. Die Studierenden werden in dieser Zeit erstmals an drei Lernorten parallel ausgebildet: Sie absolvieren nicht nur ihr Praktikum an der Schule, sondern werden auch von den FachleiterInnen des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und den Dozierenden ihrer Hochschule betreut. In der Ausbildungsregion Köln absolvieren mittlerweile etwa 900 Studierende (in allen fünf Schulformen und in über tausend Fächerkombinationen) jedes Semester ihr Praxissemester. Die Universität zu Köln bildet gemeinsam mit den kooperierenden Hochschulen in Köln (Deutsche Sporthochschule, Hochschule für Musik und Tanz), den fünf Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (Köln, Siegburg, Leverkusen, Engelskirchen und Jülich) und etwa 1.000 dazugehörigen Schulen die „Ausbildungsregion Köln“ (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung, 4).

Die Größe und Komplexität der Ausbildungsregion erforderte von Anfang an ein systematisches, transparentes und an den Methoden des Projektmanagements orientiertes Vorgehen, in das alle Institutionen eingebunden waren (vgl. Dziak-Mahler/Ortmanns, 23). Im Vorfeld der Implementierung des Praxissemesters (im WiSe 14/15) haben die AkteurInnen aller beteiligten Institutionen dafür sehr eng und erfolgreich zusammengearbeitet – und tun dies auch heute noch. Nach intensiven Vorbereitungen über fast drei Jahre durch das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln und die Steuergruppe der Ausbildungsregion Köln bildete eine institutionsübergreifende Kick-Off-Veranstaltung im Herbst 2012 den offiziellen Auftakt für die Kooperation. VertreterInnen aus Hochschule, Schule und ZfsL nahmen hier in so genannten Fach- und Fächerverbänden die gemeinsame Arbeit an den curricularen, inhaltlichen und organisatorischen Konzepten für das Praxissemester auf und stimmten Schnittstellen zwischen den Institutionen ab. In der Folge entstanden viele weitere Arbeitsgruppen, Funktionen, Austausch- und Informationsveranstaltungen und weitere Formate, die eine wichtige Basis für die Implementierung bildeten und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Praxissemesters beitragen.

Das Poster gibt einen Überblick über den Entstehungsprozess der Ausbildungsregion Köln, über Strukturen/Gremien (Steuergruppe, Fachverbände, AGs, Praxissemester- und Ausbildungsbeauftragte), institutionsspezifische und -übergreifende Veranstaltungen (Fachverbundtreffen, Foren für Ausbildungsbeauftragte, Fortbildungen für Lehrende, Präsentationstag für studentische Forschungsarbeiten) sowie spezielle Formate (Prozessevaluation, Pilotgruppen, Erklärvideos). Für die beteiligten AkteurInnen bieten sich dadurch immer wieder Möglichkeiten zum Austausch, zur Kooperation und zum gemeinsamen Lernen.

Literatur:

Dziak-Mahler, Myrle; Ortmanns, Peter (o.J.): Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln: Kooperation und Innovation – Eine Chronologie. In: Barsch, Sebastian et al. (Hrsg.): Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. (=Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln, Band 9). 23-27. Online unter: <https://zfl.uni-koeln.de/ps-materialien.html> (21.6.2018)

Zentrum für LehrerInnenbildung (Hrsg.) (o.J.): Master of Education – Das Praxissemester. Informationsbroschüre für Lehrende. (=Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln, Band 4). 4., überarb. Aufl. Online unter: <https://zfl.uni-koeln.de/ps-materialien.html> (21.6.2018)

Saskia Opalinski, Jun.-Prof. Dr. Katja Scharenberg (Pädagogische Hochschule Freiburg):

Verändern sich Überzeugungen angehender Lehrkräfte zur schulischen Inklusion durch den Besuch inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen im Studium?

Im Kontext inklusiver Bildung werden gleichermaßen Fragen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung und die Bedeutung inklusionsbezogener Überzeugungen bei (angehenden) Lehrkräften diskutiert. Bezogen auf inklusive Bildung liegen mittlerweile zahlreiche, wenn auch widersprüchliche, Befunde zu den Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften vor, die jedoch überwiegend aus querschnittlichen Untersuchungen stammen und damit keine Aussagen zur Entstehung bzw. Veränderung der Überzeugungen erlauben. Es gibt aber empirische Hinweise darauf, dass der Besuch inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen zu positiveren Überzeugungen bezogen auf Inklusion führen können (Lancaster & Bain, 2007). Gleichzeitig sind inklusionspädagogische Anteile im Lehramtsstudium, ungeachtet der großen Bedeutung, die dem Themenkomplex Inklusion und Heterogenität in der Schul- und Unterrichtspraxis zukommt, noch immer deutlich unterrepräsentiert und verbleiben üblicherweise ohne Theorie-Praxis-Vernetzung. Die Implementation von Praxisanteilen erwies sich jedoch als relevant für die Herausbildung einer kritisch-reflexiven, und damit im Kontext inklusiver Bildung bedeutsamen, Haltung (Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma & Rouse, 2007).

Unser Beitrag geht anhand eines Prä-Post-Designs der Frage nach, inwiefern durch inklusionspädagogische Lehrveranstaltungen und konzeptuell verankerte Theorie-Praxis-Vernetzung im bildungswissenschaftlichen Anteil im Lehramtsstudium Überzeugungen von Studierenden entwickelt werden können und inwiefern dabei der Lehramtsstudiengang (Primarstufe oder Sekundarstufe I) von Bedeutung ist. Erwartet wird eine positive Veränderung hinsichtlich der Inklusionsorientierung und der Orientierung auf die individuellen Lernausgangslagen der Schüler*innen. Es werden außerdem positivere Überzeugungen der Studierenden des Lehramts Primarstufe angenommen, da die Grundschule der Lernort mit einer sehr heterogenen Schülerschaft ist.

Die Datenerhebungen erfolgten jeweils zu Beginn und Ende des Semesters in zwei einsemestrigen, zweistündigen inklusionspädagogischen Seminaren, die sich durch eine konzeptuell in das Seminarangebot eingebettete Exkursion auszeichneten und im Wahlpflichtbereich des Studienangebots der Bildungswissenschaften verortet waren. Der

Seminarkonzeption lag dabei ein weites, nicht nur explizit auf die Differenzkategorie Behinderung bezogenes Verständnis von Inklusion zugrunde. Im Rahmen der Exkursion hospitierten die Studierenden an Schulen, die als good practice-Beispiele im Umgang mit der Heterogenität ihrer Schüler*innen und der Realisierung inklusiver Bildung betrachtet werden können. Erfasst wurden die Überzeugungen der Studierenden mittels der Subskala ‚Inklusionsorientierung (IO)‘ (12 Items) ($\alpha=.79$) des ‚Beliefsinventar Lehrkräfte im Bereich schulischer Förderung (BILF)‘ (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014).

Erste Befunde für die ersten beiden Kohorten ($n=33$) ergaben keine signifikanten Unterschiede für die beiden Seminargruppen ($T = 1.269$, $df = 31$, $p = .214$) und die bisherige Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung im Rahmen des Studiums ($F(2,30) = 0.221$, $df = 2$, $p = .803$) für den ersten Messzeitpunkt (T1). Bei Betrachtung der querschnittlichen Ergebnisse konnten für beide Messzeitpunkte keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht oder Studiengang (Primarstufe / Sekundarstufe I) ermittelt werden. Insgesamt zeichneten sich die Studierenden am Ende des jeweiligen Semesters durch positivere inklusionsbezogene Überzeugungen aus ($MT1 = 2.94$, $SDT1 = 0.43$; $MT2 = 3.11$, $SDT2 = 0.42$; $T = -3.26$, $p = .003$, $1-\beta = 0.90$), wobei sich Unterschiede bezüglich Geschlecht und Studiengang ergaben. Multivariate Varianzanalysen (MANOVA) zeigten einen signifikanten Haupteffekt für den Besuch der Lehrveranstaltungen auf die Inklusionsorientierung ($p < .05$, $\eta^2 = .16$, $f = 0.47$). Wechselwirkungen des Seminarbesuchs mit dem Geschlecht der Studierenden oder dem Lehramtsstudiengang konnten nicht gezeigt werden.

Insgesamt lassen sich anhand unserer Befunde erste Hinweise darauf ableiten, dass Lehrangebote zum Themenfeld der schulischen Inklusion, bei denen theoretische Grundlagen mit Erkundungen des schulischen Praxisfelds und entsprechend angeleiteter Reflexion konzeptuell verankert sind, inklusive Überzeugungen von angehenden Lehrkräften positiv beeinflussen lassen. Die Herausbildung professioneller Überzeugungen wird somit neben der Vermittlung theoretisch-fachlicher Inhalte als ein wichtiges Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung erachtet.

Literatur:

Lancaster, J. & Bain, A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(2), 245-256.

Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. [Beliefs of student teachers in special and elementary school educational programs]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661-678.

Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 440-455.

Simone Judith Fesenmeier (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg):

Das Lehramtsspezifische Mentoring in FACE

Informationsstand

Wir bedanken uns bei allen Mitwirkenden und Teilnehmer*Innen für die bereichernde Zusammenarbeit und Zeit des Austausches über die Verknüpfung von Theorie, Praxis und Lehrerbildung.

Die Förderung des Theorie-Praxis-Dialoges ist eines unserer wichtigsten Kernthemen. Aus diesem Grund werden auch in Zukunft weitere interessante Veranstaltungen speziell dazu aber auch darüber hinaus zu unterschiedlichen Themen angeboten.

Weitere Informationen und Veranstaltungen finden Sie auf unserer Homepage: www.face-freiburg.de