



PARadigma

Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem
Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Ausgabe 2016

Lehrerbildung: Neue Herausforderungen - Neue Konzepte

herausgegeben von Jutta Mägdefrau & Hans-Stefan Fuchs

IMPRESSUM

Herausgebende der PARadigma Ausgabe 2016:

Jutta Mägdefrau, ehem. Sprecherin des ZLF, Leitung des Referats 6 am ZLF;
Hans-Stefan Fuchs, Leitung des Praktikumsamts sowie der Referate 1 und 7 am ZLF;
Innstraße 25, 94032 Passau

Layout:

Kerstin Bugl, wissenschaftliche Hilfskraft am ZLF
Hannes Niedermaier, ehem. Geschäftsführer des ZLF

Druck: Tutte, Druckerei & Verlagsservice GmbH

ISSN: 1864-2411

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt alleine bei den Autorinnen und Autoren.

Einführung in das Themenheft Jutta Mägdefrau	4
---	---

Projekte des ZLF

Innovationen in der lehrerbildungsbezogenen Hochschullehre – das Projekt SKILL Jutta Mägdefrau, Hannes Niedermeier, Sabrina Kufner	10
--	----

Alternativen zum Lehrerberuf: Die Weiterentwicklung des Master- studiengangs „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (ALMA Passau) Hannes Niedermeier, Anna-Maria Wunderlich	23
---	----

Modelle studentischer Partizipation an Hochschulen im Bereich Lehramt – das Passauer Referat 4: „Studierendenvertretung Lehramt“ als Beispiel guter Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrer- bildung Kerstin Bugl, Florian Rampelt, Constantin Zdebel	38
---	----

Lehrentwicklung im Bereich Grundschulpädagogik

„... und dann habe ich darüber nachgedacht ...“ Das „Modellcurricu- lum“ – ein Konzept zur Reflexionsarbeit für Studierende im Rah- men ihrer schulpraktischen Ausbildung Christina Hansen	50
---	----

Pädagogische Zertifikate im Lehramtsstudium zur individuellen Profilbildung Katharina Asen-Molz, Kathrin Plank	64
--	----

Lernen im Sozialraum - Ein Seminar zu bildungsbiografischen Über- gängen und Verläufen von Kindern Tanja Steinberger	73
--	----

Entwicklung eines E-Portfolio-unterstützten Seminars zur Förderung der Reflexionskompetenz pädagogischer Professionals 82
Tamara Rachbauer

Auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft – Reflexion im Portfolio 96
Magdalena Sonnleitner, Marlene Obermayr

Phasenverbindung in der Lehrerbildung am Beispiel des Tandemseminars 111
Katharina Fischer

Lehrinnovationen aus anderen Fachbereichen

Konstruktion von interessanten und bedeutsamen Arbeitsmaterialien mittels Blickbewegungsanalysen 130
Matthias Böhm

Studierende als Lernpaten für Schülerinnen und Schüler. Forschendes und digitales Lernen am Beispiel der Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum 144
Lars Bülow, Andrea Kleene, Florian Stelzer

Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschränkung konkret 163
Hans Mendl, Rudolf Sitzberger

Möglichkeiten der politikwissenschaftlichen Rechtsextrismusforschung für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 179
Michael Oswald

EINFÜHRUNG IN DAS THEMENHEFT

Jutta Mägdefrau

Eine Universität wie Passau, die in vielen Studiengängen einen regionalen Bildungsauftrag erfüllt, erzeugt in den umliegenden Schulen ihren eigenen Studierendennachwuchs. Deswegen ist die Frage, wie an einer Universität die nachfolgende Lehrergeneration herangebildet wird, nicht nur für die Schulen, sondern auch für die Universität selbst von herausragender Bedeutung. Zukünftige Englisch-, Informatik- oder Wirtschaftslehrkräfte unterrichten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die übermorgen an unserer Universität diese Fächer studieren werden. Es ist wenig zielführend, auf der einen Seite über die mangelnden Vorkenntnisse und unzureichende Studierfähigkeit von Studierenden zu klagen und sie auf der anderen Seite als unvermeidlichen Ballast in den eigenen Lehrveranstaltungen zu marginalisieren. Lehramtsstudierende sind wichtige Multiplikatoren von morgen und Lehrerbildung daher eine gesamtuniversitäre Aufgabe. Wer die inhaltliche Weiterentwicklung der Lehrerbildung der Fachgruppe Erziehungswissenschaft und den Didaktiken überlässt, verkennt die immense Bedeutung, die die fachliche Sozialisation in den studierten Unterrichtsfächern für diesen Multiplikationsauftrag an den Schulen hat.

Vor diesem Hintergrund hat das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Lehrerbildung ein Projekt eingeworben, mit dem die interfakultäre, inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit in der Lehrerbildung gestärkt werden kann. Aber nicht erst seit der Ausschreibung der Bund-Länder-Initiative Lehrerbildung sind an der Universität Passau eine Reihe innovativer Entwicklungsprojekte im Bereich der Lehrerbildung initiiert und durchgeführt worden. So entstand die Idee zu diesem Themenheft: Es soll diesen Projekten und Einzelinitiativen von Kolleginnen und Kollegen eine Bühne bieten, um einem breiteren Publikum deutlich zu machen, welche Prozesse der Weiterentwicklung lehrerbildungsbezogener Lehre bereits an der Universität laufen. Daneben werden die beiden ZLF-Projekte vorgestellt, die sich mit der Entwicklung der Lehre und der Lehramtsstudiengänge befassen, nämlich das BLI-Projekt SKILL sowie das Projekt ALMA.

Das Heft beginnt mit drei Beiträgen zu Projekten und Entwicklungen im ZLF. Das Projekt SKILL: „Strategien der Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung“, mit dem knapp 4 Mio Euro für die Entwicklung der lehrerbildungsbezogenen Lehre eingeworben werden konnten, wird in seinen Zielen und Maßnahmen vorgestellt. Der zweite Beitrag von Anna-Maria Wunderlich und Hannes Niedermeier stellt das für zwei Jahre am ZLF angesiedelte Projekt ALMA vor, in dem nicht-schulische Qualifizierungsangebote für Lehramtsstudierende entwickelt werden, die sich außerhalb von Schule eine pädagogische Erwerbstätigkeit vorstellen können. Im dritten Beitrag werden von Kerstin Bugl, Florian Rampelt und Constantin Zdebel die Arbeit und Ziele des am ZLF angesiedelten Referats „Studierendenvertretung Lehramt“ vorgestellt.

Die nächste Gruppe von Beiträgen umfasst sechs Darstellungen aus der Lehrentwicklung im Bereich der Grundschulpädagogik. Den Anfang macht ein auch als Einführung in die Grundidee einer die gesamte Lehrerbildungsbiographie umfassenden Lehrerbildung dienender Beitrag von Christina Hansen. Daran anschließend stellen Kathrin Plank und Katharina Asen-Molz die Profilstudienangebote am Lehrstuhl Grundschulpädagogik vor. Tanja Steinberger beschreibt ein Lehrprojekt, in dem es um sozialraumorientierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung geht, die die Grundschule als Teil eines sozialen Netzwerks versteht. Am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik wird seit längerem mit Portfolios gearbeitet, die Beiträge von Tamara Rachbauer sowie Magdalena Sonnleitner und Marlene Obermayr berichten von den Erfahrungen und Möglichkeiten mit diesem Lernprozesse reflektierenden Instrument. Ein relativ junges Projekt stellt die Arbeit mit Tandems aus Studierenden und Referendaren dar. Aus diesem Projekt berichtet der Beitrag von Katharina Fischer.

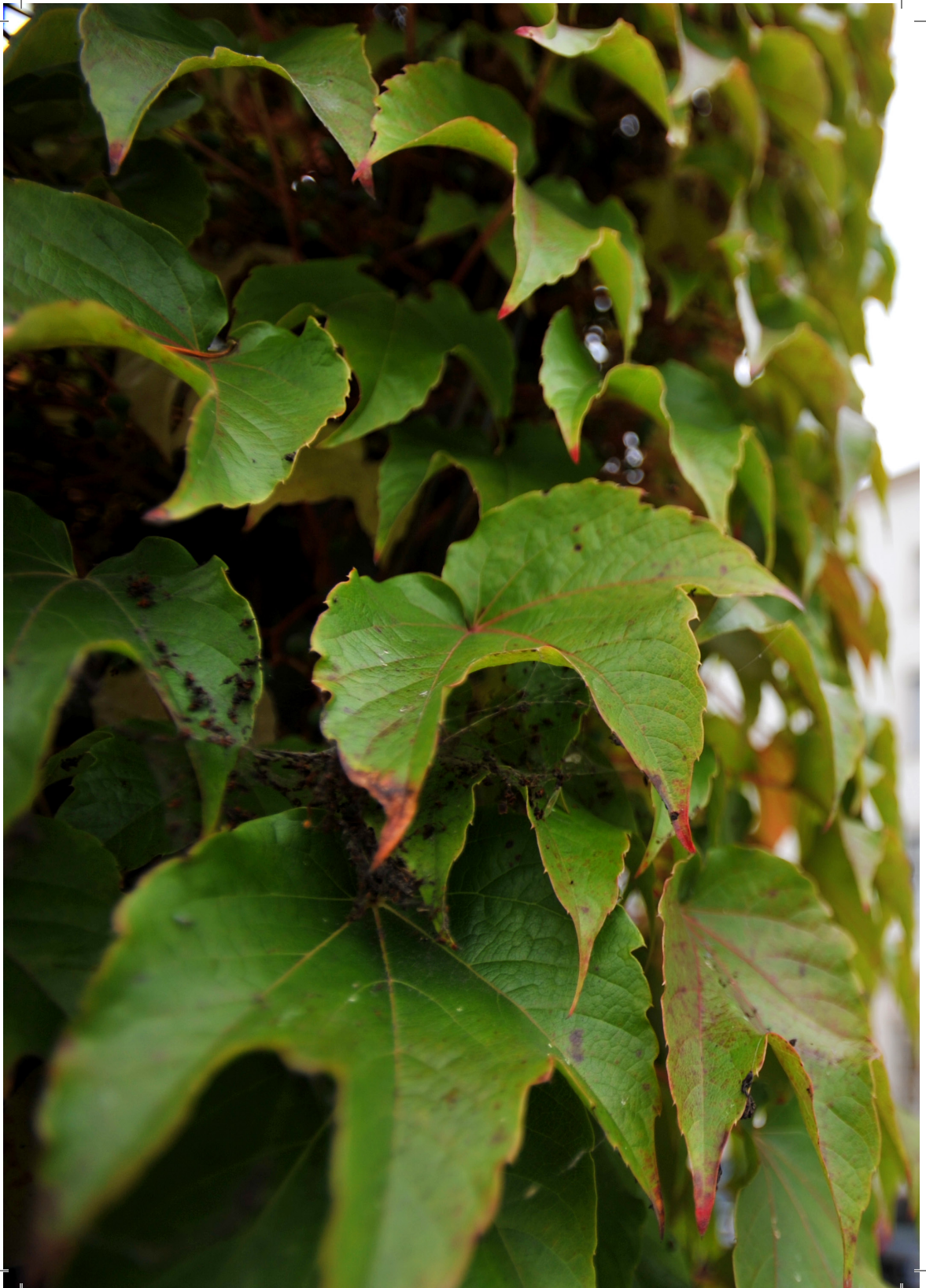
Vier Beiträge aus Lehrinnovationen anderer Fachbereiche bilden den dritten Teil dieses Heftes. Es beginnt mit einem Beitrag aus der Erziehungswissenschaft von Matthias Böhm, der eye-tracking-Verfahren bei Studierenden eingesetzt hat, um deren Wahrnehmungen von Lernmaterialien zu untersuchen und sie gleichzeitig für die Bedeutung sorgfältiger Aufgabenkonstruktionen zu sensibilisieren. Lars Bülow, Andrea Kleene und Florian Stelzer stellen ein interdisziplinäres Lernpatenprojekt aus den Fachbereichen Sprachwissen-

schaft und Geographie vor, in dem das Konzept Forschenden Lernens zum Einsatz kommt. Hans Mendl und Rudolf Sitzberger bieten mit ihrem Beitrag einen Einblick in die Lernwerkstatt Religionsunterricht und zeigen ein Modell für Theorie-Praxis-Verschränkung in der Lehrerbildung auf. Die Frage, wie sich Forschungsaspekte in die Lehrerbildung einbeziehen lassen, beschäftigte Michael Oswald in seinem Beitrag zu Rechtsextremismusforschung in der Lehrerbildung.

Alle Beiträge dieses Heftes zeigen die Bereitschaft vieler Fachbereiche und Einzelpersonen, sich der Lehre in den Lehramtsstudiengängen mit Engagement und vielen neuen Ideen anzunehmen. Für das ZLF danke ich allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und wünsche dem Heft eine interessierte Leserschaft.

Jutta Mägdefrau
Juni 2016





Projekte des ZLF

Innovationen in der lehrerbildungs-
bezogenen Hochschullehre – das
Projekt SKILL 10

*Jutta Mägdefrau, Hannes Niedermeier,
Sabrina Kufner*

Alternativen zum Lehrerberuf: Die
Weiterentwicklung des Masterstu-
diengangs „Bildungs- und Erzie-
hungsprozesse“ (ALMA Passau) 23

Hannes Niedermeier, Anna-Maria Wunderlich

Modelle studentischer Partizipation
an Hochschulen im Bereich Lehr-
amt – das Passauer Referat 4:
„Studierendenvertretung Lehramt“
als Beispiel guter Praxis in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38

*Kerstin Bugl, Florian Rampelt, Constantin
Zdebel*

INNOVATIONEN IN DER LEHRERBILDUNGSBEZOGENEN HOCHSCHULEHRE – DAS PROJEKT SKILL

Jutta Mägdefrau, Hannes Niedermeier, Sabrina Kufner

Abstract: Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Qualitätsverbesserungen in der Lehrerbildung“ hat ein Team von Lehrerbildungsfachleuten der Universität Passau 3.88 Mio Euro für qualitätsverbessernde Maßnahmen in der Lehrerbildung eingeworben. Das Projekt SKILL „Strategien des Kompetenzerwerbs: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung“ zielt auf einerseits strukturverbessernde Maßnahmen im Bereich der Studierendenberatung, der Nachhaltigkeitssicherung qualitätsverbessernder Maßnahmen und – Kern des Projekts – die Einrichtung eines Didaktischen Labors für die Entwicklung, Erprobung und Evaluation innovativer Lehrformate für die Lehrerbildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei Lehrprojekte, bei denen überfakultär, inter- und transdisziplinär zusammengearbeitet wird mit dem Ziel, unterrichtsfachwissenschaftliche, didaktische und erziehungswissenschaftliche Studienanteile besser zu vernetzen. Der Beitrag stellt das Konzept des Projekts „SKILL“ vor.

1. Die Herausforderung

Übereinstimmend werden in der lehrerbildungsbezogenen Forschung folgende drei Kernprobleme beschrieben (z.B., Gröschner, 2008, S. 7; Terhart 2000): (1) Die institutionelle *Segmentierung* der Lehrerbildung (Trennung der Verantwortlichkeiten für die Inhalte und Organisation in erster, zweiter und dritter Phase) führt dazu, dass die Inhalte der einzelnen Phasen in einem kaum erkennbaren curricularen Zusammenhang stehen und der Theorie-Praxis-Bezug vielfach misslingt (Korthagen, 2010; Zeichner, 2010). Das Studium wird als praxisfern wahrgenommen, was zu einer Überschätzung der in den Praxisphasen gemachten Erfahrungen führt (Arnold et al., 2011; Terhart, 2007, S. 50). (2) Die *Marginalisierung* von Lehramtsstudierenden gegenüber Hauptfachstudierenden wird strukturell an dem oft geringeren Engagement der unterrichtsfachwissenschaftlichen Disziplinen bei Fragen des Lehramtsstudiums sichtbar. Eine lehramtsbezogene hochschuldidaktische Qualifizierung des lehrenden Personals fehlt weitgehend, weshalb hochschulische Lehre die spezifischen Bedürfnisse Lehramtsstudierender oft wenig beachtet. (3) Damit zusammenhängend bezeichnet *Fragmentierung* die starke Trennung zwischen unterrichtsfachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen, deren Inhalte zu wenig aufeinander bezogen sind (Gröschner, 2008; Hoban, 2004). Profunde fachwissenschaftliche Kenntnisse stellen eine notwendige, aber keine

hinreichende Voraussetzung für die professionelle Anwendung fachdidaktischen Wissens dar (Baumert et al., 2010; Friedrichsen et al., 2009; Lee, Brown, Luft, & Roehrig, 2007). Hierbei spielen die universitären Lerngelegenheiten eine herausragende Rolle. So können offenbar hochschuldidaktische Maßnahmen (z.B., Obolenski & Meyer, 2003) zur De-Fragmentierung beitragen. Dabei scheint der Weg zur motivierenden Unterrichtsgestaltung in der Schule über eine Veränderung der Überzeugungen über Lehren und Lernen beim lehrenden Personal zu führen (Hartinger, Kleickmann, & Hawelka, 2006). Hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen mit innovativen Lehrformaten können zur Veränderung solcher *beliefs* beitragen (Ho, Watkins, & Kelly, 2001; Devlin, 2006) und haben Einfluss auf die Lernerfolge der Studierenden (Winteler & Forster, 2007).

Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Passau hat in den vergangenen Jahren verschiedene Anstrengungen unternommen, diese Probleme zu lösen: Zum Abbau der *Segmentierung* wurden zur besseren Verknüpfung der Ausbildungsphasen spiralcurricular angelegte Regelstandards entwickelt, die derzeit im Bereich schulpraktischer Studien implementiert werden (Mägdefrau, 2014). Es wurden zudem neue Praktikumskonzepte eingeführt, die sich durch erfolgreiche Kooperationen zwischen Praktikumschulen und Universität auszeichnen (Modellcurriculum Grundschule, Exerctium Paedagogicum, Lehr:werkstatt, Abruferveranstaltungen zu den schulpraktischen Studien). Diese Aktivitäten der Universität gegen die Segmentierung können als eine der Stärken Passaus betrachtet werden. Als weitere Stärke ist auch die 2011 vorgenommene Einrichtung des Referats 4 „*Studierendenvertretung Lehramt*“ des ZLF als Maßnahme zur Einbeziehung Studierender in die Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung anzuführen. Dadurch, sowie durch weitere Maßnahmen – zum Beispiel universitätsinterne Öffentlichkeitsarbeit – wird versucht, der *Marginalisierungsproblematik* entgegenzuwirken und der Lehrerbildung mehr Sichtbarkeit zu verschaffen. Der *Fragmentierung* wird bereits durch vereinzelte Lehrveranstaltungen entgegengewirkt, in denen eine engere Verbindung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studienanteile erprobt wird. Einige dieser Beispiele finden sich in diesem Paradigma-Themenheft.

Diesen Ansätzen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung stehen jedoch auch einige Schwächen gegenüber. Die genannten positiven Entwicklungen sind zu wenig aufeinander bezogen, ein *Defizit an innovationsfördernden Strukturen* verhindert, dass die positiven Ansätze nachhaltig

greifen und sich ein kohärentes Lehrerbildungskonzept entwickeln kann. Die Qualitätsentwicklung muss hierfür stärker von koordinierten überfakultären Absprachen und Regelungen flankiert werden. Typisch für die Universität Passau sind ihre interdisziplinären und überfakultären Studiengänge (z. B. Kulturwirtschaft/International Cultural and Business Studies, European Studies), deren Erfahrungen als Potenzial für die Lehrerbildung jedoch bisher wenig genutzt wurden. Zur *De-Fragmentierung* und zur *De-Marginalisierung* bedarf es innovativer hochschuldidaktischer Maßnahmen, die auch in die Lehrerfort- und -weiterbildung hineinwirken. „LEHRE+“, das Programm der Universität Passau zur hochschuldidaktischen Fortbildung des wissenschaftlichen Personals, erfreut sich steigender Nachfrage. Es zeigt sich jedoch ein deutlicher Bedarf an spezialisierten Angeboten für Lehrende im Lehramtsstudium. Die bestehenden Initiativen zur Einbindung der Studierenden in Qualitätsentwicklungsprozesse sind auszubauen und im Qualitätsmanagement strukturell zu verankern. Ein weiteres Problem stellt die verbesserungsbedürftige *Beratung Studierender* dar: Der studienorganisations- und professionsbezogene Beratungsbedarf der Lehramtsstudierenden steigt beständig. Bestehende Beratungsangebote der Universität sind gleichzeitig wenig aufeinander bezogen, es gibt kein kohärentes zielgruppenspezifisches Beratungskonzept, das die verschiedenen universitären Beratungsangebote in einem „Beratungsnetzwerk Lehramt“ vereint. Das führt zu unübersichtlichen Strukturen und unklaren Zuständigkeiten.

2. Ziele des SKILL-Projektes

Übergreifendes Ziel im Rahmen des SKILL-Vorhabens ist deswegen die Etablierung eines Innovationskreislaufs in der lehrerbildungsbezogenen Lehre und die Schaffung von Strukturen der nachhaltigen Qualitätsentwicklung und -sicherung. Dabei konzentriert sich das Projekt auf die De-Fragmentierung und den strukturellen Abbau der Marginalisierung Lehramtsstudierender. Daraus ergeben sich mehrere Teilziele, die durch die weiter unten dargestellten Maßnahmen angestrebt werden sollen: (a) Schaffung eines identitätsstiftenden Ortes für die Lehramtsstudierenden und die Lehrenden in Gestalt eines „Didaktischen Labors“; (b) Etablierung einer auf die Lehrerbildung bezogenen Hochschuldidaktik; (c) Erprobung, Evaluation und Implementierung inter- und transdisziplinärer Lehr-Lern-Konzepte zur De-Fragmentierung der verschiedenen Studienbereiche in der Lehrerbildung; (d) Aufbau eines „Beratungsnetzwerks Lehramt“ zur Unterstützung individueller Kompetenzent-

wicklung von Studierenden; (e) Nachhaltigkeitssicherung aller qualitätsentwickelnden Maßnahmen und Überführung aller Lehrerbildungsinitiativen in ein kohärentes Gesamtkonzept.

Das Konzept SKILL beinhaltet daher drei eng aufeinander bezogene Maßnahmenbündel, die gemeinsam zur De-Fragmentierung des professionellen Wissenserwerbs und zur De-Marginalisierung der Studierenden beitragen sollen: den ‚nucleus‘ des neuen Lehrerbildungskonzeptes bildet das „Didaktische Labor“. Es ist Ort für die Erprobung innovativer Lehr-Lernformate sowie Veranstaltungsort für hochschuldidaktische Schulungen und zugleich Identifikationsort für die Lehramtsstudierenden. Das zweite Maßnahmenpaket widmet sich der Studierendenberatung durch Entwicklung eines Beratungsnetzwerks, die dritte Maßnahme stellt der Aufbau einer Fachstelle für Qualitätsentwicklung dar. Das Didaktische Labor mit allen Lehrprojekten, die Qualitätssicherung sowie die Studierendenberatung werden im ZLF verankert und von dort aus koordiniert.

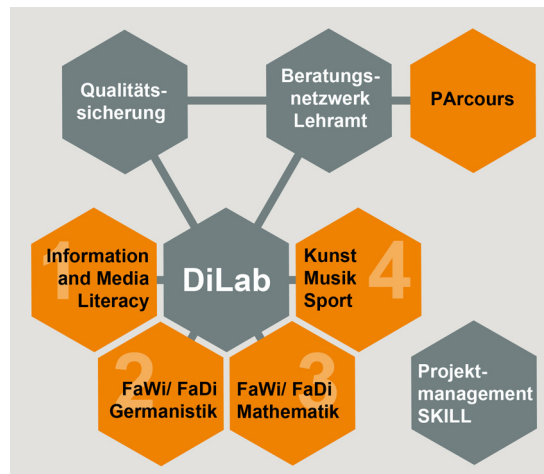


Abb. 1: Struktur des SKILL-Projekts

3. Maßnahmen

3.1 Das Didaktische Labor

Mit dem DiLab wird eine Örtlichkeit geschaffen, in der Studierende im Rahmen der Lehrerbildung Unterricht handelnd erproben und ihr Handeln auf theoretischer Basis reflektieren lernen. Es soll zum Identifikationsort für Lehramtsstudierende und das lehrerbildende Personal der Universität werden

und trägt durch seine Sichtbarkeit zum Abbau der Marginalisierung bei. In ihm werden innovative Lehrformate erprobt, die auf die De-Fragmentierung der verschiedenen Fach- und Wissensbereiche zielen. Durch im DiLab angesiedelte hochschuldidaktische Veranstaltungen werden Lehrende für die Durchführung lehramtsspezifischer de-fragmentierender Lehrveranstaltungen qualifiziert. Die entwickelten inter- und transdisziplinären Kursformate sollen einen Schneeballeffekt auf andere Subdisziplinen, Themenbereiche und Lehrstühle haben, indem mit erfolgreichen Konzepten und Unterstützungsangeboten für Nachahmung geworben wird. So soll ein Innovationskreislauf in der lehrerbildungsbezogenen Lehre beginnen.

Im DiLab werden drei Hochschuldidaktiker/innen mit Erfahrung in der Lehrerbildung, der Mediendidaktik und erziehungswissenschaftlicher Evaluationsforschung die inhaltliche und fachliche Begleitung, Betreuung und Evaluation der neuen Lehrkonzepte gewährleisten sowie den Wissenstransfer koordinieren und unterstützen. Ein großer und an zentraler Stelle gelegener Seminarraum der Universität Passau wird dazu so umgestaltet, dass er den Erfordernissen moderner (schulischer und hochschulischer) Lehre entspricht und sich auch für (schul)unterrichtsbezogene Forschung, z.B. videographierte Unterrichtsbeobachtung, eignet. Der Raum wird durch flexibles Mobiliar und moderne mediale Ausstattung als Multifunktionsraum konzipiert und mit dem Raumkonzept der Universität verschränkt. Mit Hilfe der im DiLab zu schaffenden innovativen Seminarkonzepte, durch die Schulung studentischer Tutorinnen und Tutoren und durch die Organisation von „Schule in der Uni“-Projekten werden die Studierenden bereits in der universitären Lehre mit den Möglichkeiten eines „Klassenzimmers der Zukunft“ vertraut gemacht und erfahren, erlernen und reflektieren Formen modernen Unterrichts (auch selbstorganisiert in Form von „openDiLab-hours“, in denen Studierende Lehrkonzepte erproben, dokumentieren und gemeinsam reflektieren können). Interdisziplinäres Arbeiten auf universitärer Ebene hat seine didaktische Entsprechung im fächerverbindenden Arbeiten in der Schule. Deswegen unterstützt das DiLab die Dozierenden in Fragen des Wissenstransfers durch Begleitung und Organisation von Lehrerfortbildungen.

Alle im DiLab durchgeführten Maßnahmen (Lehrformate und Fortbildungsveranstaltungen) werden durch die Mitarbeiter/innen des DiLab evaluiert, um Effekte der neuen Lehrformate auf Studierende, Dozierende und Lehrkräfte zu untersuchen.

3.2 Die Lehrprojekte

Die interdisziplinären Lehrkonzepte, die im DiLab begleitet, erprobt und evaluiert werden, haben sich zum Ziel gesetzt, universitäre Lehre zu de-fragmentieren und dem Lehramtsstudium innerhalb der Universität mehr Sichtbarkeit zu verleihen. Die Fachvertreter/innen haben sich in vier Fachverbänden zu Lehrprojekten zusammengeschlossen.

Lehrprojekt 1: Information and Media Literacy: Der Erwerb von Informations- und Medienkompetenz muss wegen der herausragenden Bedeutung medial vermittelter Information und Kommunikation als zentrales Bildungsziel der Hochschulen bezeichnet werden (Blossfeld et al., 2015, S. 11). Die „Bildung für die vernetzte Gesellschaft“ bildet einen Schwerpunkt der Universität Passau, mit dem die Lehrerbildung bisher nur unzureichend verknüpft ist. Um dies zu erreichen, werden im Rahmen des Fachverbands aus Mediensemiotik, Informatik/-didaktik, Geschichtsdidaktik, Amerikanistik/Cultural Studies, Kunstdidaktik/Bildwissenschaften und Medienpädagogik in Zusammenarbeit mit den hochschuldidaktischen Stellen des DiLab interdisziplinäre und überfakultäre Verbundseminare als Team-Teaching-Veranstaltungen konzipiert (z. B. „Teaching History Interculturally“, „Visual Literacy – Kompetenzen in einer visuell geprägten Alltagskultur“, „EINTECH – Elemente der INternet-TECHnologie“). Zusätzlich zu ihrem de-fragmentierenden Effekt sollen diese Kurse Lehramtsstudierende dazu befähigen, selbstständig und situationsadäquat Informationen zu beschaffen, zu ordnen, zu bewerten und in eigenes Wissen zu überführen. In gemeinsamen Grundlagenveranstaltungen werden außerdem notwendiges Grundwissen und methodische Fertigkeiten im Umgang mit Medien, Technik und Informationen vermittelt. Diese Maßnahmen werden in einem Zertifikat zusammengefasst, das Qualitätsstandards der *Information and Media Literacy* für Lehrende formuliert und umsetzt, können jedoch auch außerhalb des Zertifikats im Rahmen des Lehramtsstudiums eingebracht werden.

Lehrprojekte 2 und 3: Fachwissenschaftlich-Fachdidaktische De-Fragmentierung in den Fachbereichen Germanistik und Mathematik: In den fachwissenschaftlichen Studienanteilen der Fächer Germanistik und Mathematik lassen sich motivationale Defizite seitens der Studierenden wahrnehmen, die bisher darauf zurückgeführt wurden, dass Studierende die Verbindung zu den späteren Unterrichtsgegenständen nicht vollziehen können. Trotz der Tatsache, dass sich die Fragmentierungsproblematik für das Fach Germanistik belegen lässt (Beste et al., 2012) und dass sich für das Fach Mathe-

matik spezifische Probleme beim Übergang von der Schule zur Hochschule aufgrund des unterschiedlichen Charakters im Umgang mit mathematischen Objekten feststellen lassen (Hoyles et al., 2001; Fischer, Heinze, & Wagner, 2010), wurde in beiden Fachbereichen bisher nur unsystematisch daran gearbeitet, mit hochschuldidaktischen Maßnahmen auf diese motivationale Problematik zu reagieren.

Der germanistische Fachbereich will zum Abbau der Fragmentierung deswegen Lehrkooperationen zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik anhand dreier exemplarischer Pilotseminare durchführen („Sprachliche Fehler“ – Sprachwissenschaft/Didaktik, „Textverstehen“ – Literaturwissenschaft/Didaktik, „Selbstverständliches reflektieren lernen“ – alle drei Bereiche). Zum anderen soll darauf basierend das vorhandene Wissen über Prozesse von Kompetenzerwerb sowie Wissenstransformation und -transfer evaluiert und somit über Best-Practice-Beispiele hinaus nachhaltige Effekte ermöglicht werden, was in einem selbstreflexiven Prozess zu einer Fortentwicklung des Fachbereichs führen soll.

Die Lehr- und Forschungseinheit ‚Lehramtsausbildung Mathematik und Informatik‘ will aufgrund der oben genannten empirisch belegten Schwierigkeiten beim Übergang Schule-Hochschule an der Verbesserung der Rezeption fachwissenschaftlicher Inhalte in der Lehramtsausbildung Mathematik ebenfalls durch vernetzende Lehr-Lern-Formate arbeiten. Mathematik und Mathematikdidaktik erarbeiten in Zusammenarbeit mit dem DiLab neue Lehr-Lern-Formate und Lernumgebungen, in denen die Zusammenhänge zwischen den mathematischen Inhalten an der Schule und an der Universität aufgezeigt werden. Das Konzept sieht vor, dies durch interaktive IT-basierte Darstellungen von genetisch-historischen Zusammenhängen innerhalb mathematischer Kontexte zu unterstützen.

Lehrprojekt 4: Vernetzung fachdidaktischer Inhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport in der Ausbildung für das Lehramt Grundschule: Von Grundschullehrkräften wird erwartet, dass sie als Klassenlehrkraft alle Fächer ihrer Schulform unterrichten können, wobei im Studium in Bayern die Fächer Kunst, Musik und Sport vorwiegend mit dem Ziel einer Basisqualifikation (eines davon etwas umfangreicher) studiert werden. Im späteren Schuldienst führt dies häufig zu einer Verunsicherung und einem Vermeidungsverhalten, so dass die nicht bzw. gering studierten Fächer nicht oder zu wenig unterrichtet werden (Mills, 1989; Garvis & Pendergast, 2010). Dies ist zum Teil auch auf geringe Selbstwirksamkeitserwartungen in diesen Fächern zurückzuführen.

ren (Schellberg, 2005). Der Fachverbund strebt deswegen die Entwicklung eines neuen Lehr-Lern-Formats mit Team-Teaching-Verfahren im Rahmen der regulären Lehramtsausbildung an. Auf Basis curricularer Überschneidungen der Fächer werden Veranstaltungen konzipiert, die durch eine interdisziplinäre Verbindung fachdidaktischer Studieninhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport gekennzeichnet sind. Darin sollen die Fachkompetenzen in den nicht studierten Fächern erhöht und dadurch die Selbstwirksamkeitserwartung in Fächern gestärkt werden, die Studierende nicht gewählt haben.

3.3 Das Beratungsnetzwerk Lehramt

Die etablierten Beratungs- und Servicestellen der Universität sind bisher zu wenig aufeinander bezogen und vernetzt, so dass Lehramtsstudierende die entsprechenden Angebote nur wenig nutzen. Deswegen soll im Rahmen des Projekts ein „Beratungsnetzwerk Lehramt“ etabliert werden. Ziel des Netzwerks ist die gezielte Koordination der Beratungsbedarfe Lehramtsstudierender. Dieses Netzwerk besteht aus den an der Universität vorhandenen Beratungseinrichtungen und soll erweitert werden durch eine speziell für die Lehrerbildung geschaffene, netzwerkbildende, koordinierende Stelle, die Fachstelle für Studierendenberatung am ZLF, die auch die Rolle einer Studiengangsberatung übernehmen soll. Das am Lehrstuhl Schulpädagogik angesiedelte Eignungsberatungsverfahren PArours wird weiterentwickelt und berät Studierende im Hinblick auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen; es soll ebenfalls in das Netzwerk integriert werden.

Die Fachstelle für Studierendenberatung: Die Beratung in den Lehrerbildungsstudiengängen ist aufgrund der fragmentierten Zuständigkeiten, der Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten und der parallel laufenden unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge kompliziert. Die Vernetzung der Beratungsangebote ist derzeit unbefriedigend. Der professionsbezogenen Beratung kommt in den kommenden Jahren jedoch aufgrund des enger werdenden Lehrerarbeitsmarktes in Bayern und der Erfordernis einer polyvalenten Lehrerbildung stetig wachsende Bedeutung zu. Daher wird im Rahmen von SKILL eine Fachstelle für Studierendenberatung am ZLF verankert, die diese Beratungsleistung erbringt. Ziel der Fachstelle ist zum einen, kontinuierliche Beratung Studierender (studienbegleitende Eignungsberatung, Beratung bei geplanten Studienfachwechseln oder gar Studiengangwechseln) sicherzustellen. Darüber hinaus soll sie das „Beratungsnetzwerk Lehramt“ koordinieren und das Informationsangebot der Universität kritisch prüfen

und erweitern. Sie sichert die Veröffentlichung von Beratungswegweisern über geeignete Kommunikationskanäle, die Erstellung und regelmäßige Überarbeitung von FAQs sowie die Implementierung gemeinsamer Informationsveranstaltungen.

PARcours: Kompetenzerfassung, -beratung und -förderung von Lehramtsstudierenden: An der Universität Passau findet zu Studienbeginn eine freiwillige umfassende Kompetenzerhebung bei Studierenden durch das Eignungsverfahren PARcours statt, auf dessen Basis eine ausführliche Beratung hinsichtlich der Stärken und des Entwicklungsbedarfs erfolgt. Darauf aufbauend soll ein sich am Bedarf der Studierenden orientierendes Beratungs- und Kompetenzförderungsangebot in Kooperation mit der Fachstelle konzipiert und umgesetzt werden. Zudem werden neue Kursangebote in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Schlüsselkompetenzen (ZfS) entwickelt. Unter Einbindung des DiLab erfolgt eine Integration der Kompetenzförderung in die Regellehre (z. B. im Hinblick auf kooperatives Lernen). Die Durchführung von Evaluationsstudien ermöglicht eine Bewertung der Kompetenzerhebung und -beratung; Validierungsstudien sollen die Gültigkeit der Interpretation der erzielten Kompetenzwerte sicherstellen.

3.4 Qualitätsentwicklung und nachhaltige Qualitätssicherung

Am ZLF wird eine Fachstelle für Qualitätsentwicklung (im Folgenden FS QE) geschaffen, deren Aufgabe die Gewährleistung der Nachhaltigkeit der Entwicklungsmaßnahmen darstellt. Um die angestoßenen innovationsförderlichen Strukturen einzurichten, bedarf es neben der inhaltlichen, fachlichen und organisatorischen Betreuung der Innovationen durch das Didaktische Labor einer strukturellen Unterstützung. Mit der Einführung des DiLab und seiner Lehrprojekte erweitern sich zudem die bisherigen Aufgaben des ZLF in den Bereich der Lehrqualitätsentwicklung. Die Fachstelle ermöglicht die Sicherung der Nachhaltigkeit durch Implementierung dieser innovativen Lehrformate in die Rechtstexte der Universität (Studien- und Prüfungsordnungen, Modulkataloge, etc.) sowie durch organisationsbezogene Beratung der Dozierenden. In dieser Funktion arbeitet die Fachstelle auch dem Qualitätsmanagement der Gesamtuniversität zu und berät die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universitätssteuerung in Bezug auf Fragen der Lehrerbildung. Darüber hinaus nimmt die Stelle eine strukturschaffende Gelenkfunktion zwischen dem Gesamtprojekt SKILL und den Fakultäten sowie den zentralen Einrichtungen der Universität ein, die zwar nicht primär lehramts-

spezifisch arbeiten, aber ein ergänzendes Angebot für Lehramtsstudierende bieten, beispielsweise das ZfS, der Career Service, das Transferzentrum oder das Akademische Auslandsamt. Diese Kommunikation, Koordination und Vernetzung der zentralen Einrichtungen und Fakultäten stellt eine entscheidende Voraussetzung für die nachhaltige Implementierung von SKILL dar.

4. Aktueller Stand des Projektes

Für die einzelnen Teilprojekte wurden die ersten Mitarbeiter/innen bereits eingestellt. Auch ein Projektmanager wurde verpflichtet, so dass SKILL wie geplant am 1.1.2016 seine Arbeit aufnehmen konnte. Die nächsten Einstellungen wurden zum 1.3. vollzogen, als die zweite Tranche der SKILL-Projekte startete. Die Vorbereitungen zur Einrichtung des Didaktischen Labors laufen aktuell; hier wird zum Sommersemester mit der Arbeit des Lehrkollegs begonnen werden können. Das ZLF erwartet vom Projekt SKILL deutliche Signale für eine veränderte lehrerbildungsbezogene Lehre und sieht den kommenden Jahren mit großen Erwartungen entgegen.

Literatur

- Arnold, K.-H. et al. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Beste, G., Dawidowski, C., Hofmann, M., Klein, H.-P., Dehrmann, M.-G., Kilian, J., & Standke, J. (2012). Welches Verhältnis sollen Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der Lehrerbildung haben? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 59(2), 128-136.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-P., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2015). Bildung. Mehr als Fachlichkeit. *Gutachten Aktionsrat Bildung*. Hrsg. von vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.) Münster: Waxmann.
- Devlin, M. (2006). Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 112-119.
- Fischer, A., Heinze, A., & Wagner, D. (2010). Mathematiklernen in der Schule – Mathematiklernen an der Hochschule: die Schwierigkeiten von Lernenden beim Übergang ins Studium. In A. Heinze & M. Grüßing (Hrsg.), *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium*. Münster: Waxmann.
- Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M., & Volkmann, M. J. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology

- teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 357-383. doi:10.1002/tea.20283.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8). Retrieved from <http://www.ijea.org/v11n8/>.
- Gröschner, A. (2008). Die Zukunft der Lehrerbildung hat bereits begonnen. In W. Lütgert, A. Gröschner, & A. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele* (S. 7-13). Weinheim & Basel: Beltz.
- Harteringer, A., Kleickmann T., & Hawelka B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 100-126.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelley, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-69.
- Hoban, G.F. (2004). Seeking quality in teacher education design: A four-dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48(2), 117-133.
- Hoyles, C., Newman, K., & Noss, R. (2001). Changing patterns of transition from school to university mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 829-845.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teacher and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Lee, E., Brown, M. N., Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Assessing beginning secondary science teachers' PCK: Pilot year results. *School Science and Mathematics*, 107, 52-60. doi:10.1111/j.1949-8594.2007.tb17768.x.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2014). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Online verfügbar unter: <http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2014/2727/>.
- Mills, J. (1989). The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence. *British Journal of Music Education*, 6, 125-138.
- Obolenski, A., & Meyer, H. (Hrsg.) (2003). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung Band 26*. Essen: Blaue Eule.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart, & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerausbildung: Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45-65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winteler, A., & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 55(4), 102-109.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.



PROF. DR. JUTTA MÄGDEFRAU

Inhaberin des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirische Lehr-/Lernforschung

Wissenschaftliche Projektleitung des SKILL-Projekts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Polyvalente Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Unterrichtsqualitätsentwicklung an Realschulen, empirische Lernaufgabenforschung, Lehrbildungsforschung

Kontakt: Jutta.Maegdefrau@uni-passau.de

Homepage: <http://www.phil.uni-passau.de/erziehungswissenschaft/>



HANNES NIEDERMEIER, M.ED.

Academic Quality Assurance“ und „Head of Curriculum“ bei KIRON Open Higher Education

ehem. Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

(Akademisches) Qualitätsmanagement, Weiterentwicklung von Anrechnungs- und Akkreditierungsprozessen

Kontakt: Hannes.Niedermeier@kiron.ngo

Homepage: <http://www.kiron.ngo>

**DR. SABRINA KUFNER**

Hochschuldidaktische Stelle im Didaktischen Labor

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Betreuung innovativer Lehrformate in Einzelberatungen, Planung und Durchführung eines hochschuldidaktischen Lehrkollegs, Begleitung von ‚Schule in der Uni‘-Projekten, Evaluation der SKILL-Formate

Kontakt: Sabrina.Kufner@uni-passau.de

Homepage: <http://www.skill.uni-passau.de/>

ALTERNATIVEN ZUM LEHRERBERUF: DIE WEITERENTWICKLUNG DES MASTERSTUDIENGANGS „BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPROZESSE“ (ALMA PASSAU)

Hannes Niedermeier, Anna-Maria Wunderlich

Abstract: Durch eine Förderung seitens des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst konnte das ZLF eine Stelle einwerben, die die Lehramtsstudiengänge polyvalent umgestalten wird. Ziel ist 1) die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für nicht-schulische pädagogische Berufsalternativen, 2) die Möglichkeit für Studierende, sich die Entscheidung für ein Lehramtsstudium länger offen zu halten und bei Bedarf in einen Hauptfachmasterstudiengang zu wechseln sowie 3) die Verleihung des Bachelorgrades in allen Lehramtsstudiengängen. Das Projekt wird im folgenden Artikel näher beleuchtet.

1. Ausgangslage: Die angespannte Arbeitsmarktsituation im Lehramt

Viele Lehramtsabsolventinnen und -absolventen stehen aktuell vor einer schwierigen Arbeitsmarktsituation, da die Einstellungsnoten im Realschul- und Gymnasiallehramt bei Fächerkombinationen mit geisteswissenschaftlichen und sprachlichen Fächern stetig sinken. Besonders betroffen von dieser Entwicklung sind die Fächer Deutsch, Englisch und Geschichte.

Für die Universität Passau ergeben sich dadurch besondere Herausforderungen, da gerade diese drei Fächer trotz der schlechten Einstellungszahlen relativ stabil von einer großen Zahl an Studierenden gewählt werden, oft auch in Kombination:

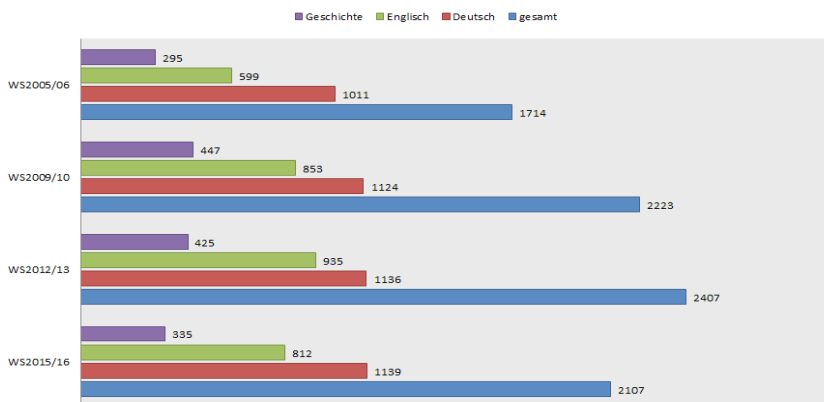


Abb. 1: Entwicklung der Studierendenzahlen in den Fächern Geschichte, Englisch, Deutsch

Seitens der Universität entsteht dadurch die Aufgabe, auf die schwierige Arbeitsmarktlage durch strukturelle und inhaltliche Änderungen in den Lehramtsstudiengängen zu reagieren. An solchen Maßnahmen hat das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik bereits gearbeitet, die angestoßenen Entwicklungen sollen durch die Förderung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst jedoch weiterentwickelt werden. Um diesen Prozess aufzuzeigen, werden in einem ersten Schritt die bisherigen Maßnahmen umrissen, bevor anschließend die Weiterentwicklungen durch das ALMA-Projekt erläutert werden.

1.1 Vorarbeiten der Universität

Die bisherigen Maßnahmen der Universität Passau lassen sich unter zwei Schlagworten zusammenfassen: (a) Masterstudiengang „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ und (b) Doppelstudien.

(a) Masterstudiengang „Bildungs- und Erziehungsprozesse“

Die Universität Passau bietet seit 2009 einen Modellstudiengang mit dem Abschluss Master of Education an. Zunächst wurde der Studiengang als Erprobung von Bachelor- und Masterabschlüssen im Lehramt nur für Studierende des Realschullehramts konzipiert und fokussierte entsprechend auf die im Kerncurriculum der LPO I festgeschriebenen Inhalte, die zwar erweitert wurden, dennoch einen starken schulischen Fokus hatten. Wegen der steigenden Nachfrage nach diesem Studiengang von Studierenden und Absolventinnen und Absolventen anderer Lehrämter, die im Abschluss Master of Education eine Qualifizierungsmöglichkeit für nicht-schulische Bildungsberufe sahen, wurde der Masterstudiengang im Wintersemester 2013/14 weiterentwickelt und erhielt seine jetzige Studienordnung und den Namen „Bildungs- und Erziehungsprozesse (Master of Education)“. Absolventinnen und Absolventen aller Lehramtsstudiengänge können sich nun mit bestandener Erster Staatsprüfung für den Masterstudiengang bewerben und Teile ihrer Studienleistungen anerkennen lassen. Da der Masterstudiengang weiterhin als konsekutiver Studiengang für den Bachelorstudiengang dient, enthält er Studienbereiche, deren Inhalte als Zulassungsvoraussetzungen für die Erste Staatsprüfung dienen. Diese ersten beiden Semester weisen eine hohe Überschneidung mit dem klassischen modularisierten Lehramtsstudium auf, so dass Studierende, die sich mit der Ersten Staatsprüfung für den

Studiengang qualifizieren, viele Veranstaltungen bereits in ihrem Lehramtsstudium erbracht haben und sie entsprechend anrechnen lassen können. In einem Wahlpflichtbereich können die Studierenden darüber hinaus eine individuelle Profilbildung vornehmen und Kompetenzen in Bereichen erwerben, die für nicht-schulische Bildungsberufe erforderlich sind. Neben entsprechenden Lehrveranstaltungen bietet der Masterstudiengang die Möglichkeit, ein Praktikum in nicht-schulischen pädagogischen Handlungsfeldern zu absolvieren und somit Einblick in die Vielfalt solcher Tätigkeitsbereiche zu gewinnen.

(b) Doppelstudien

Darüber hinaus wurden die Studienpläne der Lehramtsstudiengänge so gestaltet, dass sie große Überschneidungen mit den übrigen Studiengängen der Universität aufweisen. Durch diese Maßnahme ist es insbesondere Studierenden der Lehramter an Realschulen und Gymnasien möglich, sich zusätzlich zum Lehramtsstudium in Bachelorstudiengänge einzuschreiben und mit zum Teil geringem Mehraufwand eine Doppelqualifikation zu erwerben. Als Beispiel kann hier der Bachelorstudiengang „European Studies“ dienen: Studierende, die im Realschullehramt beispielsweise mit den Fächern Englisch und Geschichte immatrikuliert sind und sich zusätzlich im Bachelorstudiengang „European Studies“ einschreiben, können sich durch das Studium ihrer Unterrichtsfächer und durch die im Lehramt implementierten Sprachkurse etwa 90 ECTS im Bachelorstudiengang anrechnen lassen; sollten sie sich über den Pädagogischen Austauschdienst für eine Tätigkeit an einer ausländischen Schule bewerben, kann auch dieser Auslandsaufenthalt angerechnet werden. Auch die Bachelorarbeit des Studiengangs kann als Schriftliche Hausarbeit (Zulassungsarbeit) im Lehramt anerkannt werden, so dass nur noch etwa zwei Semester im Studiengang „European Studies“ absolviert werden müssen, um eine Doppelqualifikation zu erreichen.

Solche Überschneidungen wurden jüngst weiter ausgebaut: Der Bachelorstudiengang B.Sc. Mathematik beispielsweise berücksichtigt die Lehramtsstudierenden explizit in seiner Struktur. Auch die Masterstudiengänge der Universität sind so gestaltet, dass sich Studierende mit dem Ersten Staatsexamen ohne oder mit nur geringem Mehraufwand bewerben können. Beide Möglichkeiten – die Doppeleinschreibungen in Bachelorstudiengängen sowie die Nutzung der Masterstudienprogramme – wurden bisher jedoch lediglich in geringem Umfang wahrgenommen. Die Universität sieht hier die

Möglichkeit, durch Information und Beratung der Studierenden diese Qualifizierungsmöglichkeit weiter zu bewerben.

1.2 Perspektiven für die Weiterentwicklung der Vorarbeiten

Diese bisherigen Maßnahmen zeigen erste Erfolge: Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiengangs „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ konnten inzwischen erfolgreich in nicht-schulische Arbeitsfelder beruflich einmünden (z.B. als Bildungsreferent/in, im Bereich Schulsozialarbeit, an einer pädagogischen Akademie, als Jugendamtsmitarbeiter/in, in einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung einer Universität, bei einer NGO). Um jedoch das Ziel einer besseren Employability von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen zu erreichen, ist aus der Sicht des ZLF noch eine Reihe von Maßnahmen erforderlich: (1) Die Universität Passau bietet derzeit noch keine umfassende Möglichkeit, Lehramtsstudierenden parallel zum Studienabschluss der Ersten Staatsprüfung einen Bachelorabschluss zu verleihen. (2) Darüber hinaus weist der oben vorgestellte Studiengang „Erziehungs- und Bildungsprozesse“ bezogen auf die nicht-schulbezogenen Qualifikationen eine Schwäche auf: Aufgrund der aktuellen Konstruktion können sich Absolventinnen und Absolventen anderer Lehrämter große Teile der ersten beiden Semester anrechnen lassen, wenn sie sich mit bestandener Erster Staatsprüfung einschreiben. Die zusätzlichen auf nicht-schulische Handlungsfelder ausgerichteten Kompetenzerwerbsprozesse werden dadurch auf ein Semester und das Abfassen einer Masterarbeit reduziert. Dies ermöglicht Studierenden zwar grundsätzlich den Erwerb von Kompetenzen, die sich auf nicht-schulische pädagogische Handlungsfelder beziehen, der Umfang jedoch ist gering. Darüber hinaus sind die Wahlpflichtangebote, zwar breit gefächert, allerdings zum Teil noch wenig aufeinander bezogen. Die Universität Passau sieht unter Employability-Gesichtspunkten den Bedarf, den Wahlpflichtbereich auszubauen und durch Verbindung mehrerer thematisch zusammenhängender Inhalte eine klare berufsbezogene Schwerpunktbildung in der Masterphase zu ermöglichen.

Basis dieser Schwerpunktbildung stellt eine qualitative Interviewstudie dar, die im Seminar „Lehren und Lernen in schulischen und außerschulischen Kontexten“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Mägddefrau durchgeführt wurde. Die Studie ging der Frage nach, welche alternativen Arbeitsfelder im Bildungsbereich außerhalb des Schulwesens aus der Sicht von Experten aus verschiedenen Berufssparten für Lehramtsabsolventinnen und -absol-

venten geeignet sind. Insgesamt wurden zu diesem Zweck neun Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Bildungsbereichen wie etwa der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, der Familienbildung oder der kulturellen Bildung in Einzelinterviews befragt. Neben der momentanen Beschäftigungslage von Personen mit Lehramtsstudium in den jeweiligen Einrichtungen gaben die Interviewpartner unter anderem Auskunft über ihr Bild von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen mit ihren Stärken und Schwächen und legten ferner dar, welche Faktoren bei der Einstellung von Bedeutung sind.

Hinsichtlich des letztgenannten Bereiches brachte die Studie das Ergebnis, dass es keine einheitlichen Anforderungen an Qualifikationen und Kompetenzen gibt, durch die sich Lehramtsabsolventinnen und -absolventen auszeichnen sollten. Dies ist vor allem auf die bestehenden Unterschiede zwischen den Einrichtungen mit ihren spezifischen Ansprüchen und Schwerpunkten zurückzuführen. Es lassen sich jedoch vier Säulen erkennen, die in nahezu allen Einrichtungen in unterschiedlich hohem Maße von Bedeutung sind. So sind

1. Pädagogische Kompetenzen und Fachkompetenz,
2. Soft Skills,
3. Zusatzqualifikationen/Weiterbildungen sowie
4. Praktische Erfahrung besonders relevant.



Abb. 2: Studienergebnis

ALMA soll in Form von verschiedenen Maßnahmen dazu beitragen, dass Studierende in diesen vier Bereichen Kompetenzen erwerben können. Es bedarf einer gezielten Profilbildung, damit Lehramtsabsolventinnen und -absolventen die jeweils spezifischen Voraussetzungen erbringen können. Studierende sollten sich also in eine bestimmte Richtung hin orientieren, um sich so eine chancenreiche berufliche Alternative zu schaffen. Die Universität muss dazu entsprechende Möglichkeiten bereitstellen, die diesen Profilbildungsprozess zulassen.

2. Zielsetzung und Idee des ALMA-Projekts

Basierend auf diesen Überlegungen setzt sich die Universität Passau im Rahmen des ALMA-Projekts drei Ziele: (1) Das Masterstudienprogramm soll so weiterentwickelt werden, dass die Studierenden für nicht-schulische pädagogische Berufsfelder qualifiziert und dabei insbesondere Studienangebote für Studierende und Absolventinnen und Absolventen mit Fächern mit ungünstigerer Arbeitsmarktperspektive berücksichtigt werden. Die Veranstaltungen sollen neben nicht-schulischen Handlungsfeldern gleichzeitig die im Kerncurriculum der LPO I vorgeschriebenen Inhalte berücksichtigen, so dass das Studienangebot im Masterstudiengang nicht zu Lasten der ‚Kernlehre‘ der Lehrstühle und Professuren angeboten wird. (2) Die Universität wird Studienstrukturen schaffen, welche die Wahlentscheidung für das Lehramt einige Semester lang offen halten und Übergänge in einen Hauptfachmasterstudiengang vereinfachen (sogenanntes Y-Modell). (3) Im Rahmen des Projekts sollen Voraussetzungen zum Erwerb eines Bachelorgrades für alle Lehramtsstudiengänge geschaffen und die Möglichkeiten für Doppelstudienprogramme ausgebaut werden.

3. Maßnahmen und Inhalte

Die Besonderheit des ALMA-Projekts ist die Umsetzung der Ziele durch eine Reihe von Maßnahmen in zwei Schritten: Um rasch Verbesserungen zu erzielen und nicht erst zukünftige Studierendengenerationen zu erreichen, sollen Sofortmaßnahmen implementiert werden, die zugleich die späteren Strukturen vorbereiten, da sie in der zweiten Phase in die neu zu schaffenden Studienprogramme integriert werden.

3.1 Phase 1: Einrichtung eines Zertifikatsprogramms zur Weiterqualifizierung

In Zusammenarbeit mit den vier Fakultäten konzipiert das ZLF zurzeit Zertifikatsstudienpakete im Umfang von 30 ECTS, die zum einen als Weiterqualifizierungsstudien für Absolventinnen und Absolventen der Ersten Lehramtsprüfung vorgesehen sind, zum anderen zusätzlich zu den Wahlpflichtmodulen im Masterstudienprogramm „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ studiert werden können. Bei der Konzeption werden nicht-schulische Tätigkeitsfelder im Bereich der Bildungsberufe berücksichtigt, wobei insbesondere die Fächer Deutsch, Englisch und Geschichte bedacht werden sollen. Nach Möglichkeit werden die Zertifikate so geplant, dass sie jeweils ein Praktikum im Umfang von 10 ECTS beinhalten.

Aktuell können die Studierenden aus folgenden Zertifikaten wählen:

Zertifikat Digital Humanities

Dieses Zertifikat wird bereits vom Lehrstuhl für Digital Humanities angeboten und setzt sich aus den drei Bereichen „DH-Grundlagen“, „DH-Methoden“ und „DH-Modelle“ zusammen. Zukünftig soll dieses Zertifikat im Rahmen des Masterstudiengangs „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ eine Möglichkeit zur Weiterqualifizierung darstellen. Digital Humanities verstehen sich als ein interdisziplinäres Forschungsfeld an der Schnittstelle zwischen Kulturwissenschaften und Informatik. Die Studierenden erweitern ihre fachspezifischen Kompetenzen zur Erarbeitung neuer Erkenntnisse in den Geistes- und Kulturwissenschaften durch die Entwicklung und Nutzung computerbasierter Verfahren. Mögliche Tätigkeitsfelder sind die traditionellen Berufsfelder der Geistes- und Kulturwissenschaften, Forschungs- und Dienstleistungsprojekte der Digital Humanities, beispielsweise die Erstellung digitaler Editionen, Archive und Datenbanken, Arbeit an Print-, Online- und anderen Medien sowie Consulting und Projektmanagement.

Zertifikat Museumspädagogik

Dieses Zertifikat vermittelt neben einer Einführung in nicht-schulische pädagogische Arbeit die Grundlagen der Kulturpädagogik und bietet Studierenden die Möglichkeit, sich entweder im Bereich der Museumspädagogik zu spezialisieren oder mit dem Besuch von Veranstaltungen aus dem Fachbereich Digital Humanities Schnittstellen der Kulturpädagogik und der Informatik zu beleuchten. Erweitert wird dieses Zertifikat durch Veranstaltungen am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und ein mehrwöchiges Praktikum. Die Studierenden erwerben durch dieses Zertifikat Kompetenzen im Bereich der zielgruppenspezifischen Konzeption, Durchführung und Evaluation museumspädagogischer Angebote und der Ausstellungsorganisation. Mögliche Tätigkeitsfelder sind beispielsweise Museen, Anbieter von Ausstellungen, Gedenkstätten oder Stiftungen im Kulturbereich.

Zertifikat Integration, Interkulturalität und Diversität

Das Zertifikat beinhaltet neben einer grundlegenden Vermittlung von Kompetenzen für die nicht-schulische pädagogische Arbeit vor allem Veranstaltungen, die die Studierenden im Bereich der Integration von Geflüchteten und der interkulturellen Kommunikation qualifizieren. Im Rahmen von Ver-

anstaltungen des Zentrums für Schlüsselkompetenzen reflektieren Studierende eigene Erfahrung mit Fremdheit und erwerben in länderspezifischen Workshops interkulturelle Kompetenz. Sie erlangen Kompetenzen für den Umgang mit Diversitätsdimensionen in unterschiedlichen Kontexten und erwerben Kenntnisse in der Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe von Menschen mit geringeren Chancen auf Partizipation am gesellschaftlichen Leben. Mögliche Tätigkeitsfelder sind Jugendsozialarbeit an Schulen, Soziale Arbeit mit Geflüchteten, Diversity Management in Unternehmen, internationales Projektmanagement, alle Einrichtungen des öffentlichen und privaten Kulturbetriebs, Familienbildungseinrichtungen, Stiftungen oder auch Mediendienstleister.

Zertifikat Pädagogisches Handeln in Unternehmen

Im Rahmen dieses Zertifikats erarbeiten sich die Studierenden grundlegende Kenntnisse über Unternehmensprozesse, in denen pädagogisches Handeln erforderlich ist. Dabei betrachten sie gezielt den Bereich des Change Managements. Wahlweise erwerben die Studierenden entweder Grundlagen des Human Resource Managements oder der Organisation. An die vertiefende Auseinandersetzung mit dem Betrieblichen Bildungsmanagement und den Aufbau von notwendigen Schlüsselqualifikationen schließt sich das Praxismodul an, in dessen Rahmen die Studierenden ihre Kompetenzen in einem Unternehmen einbringen können. Dieses Zertifikat soll Studierenden die Möglichkeit eröffnen, im Bereich des Change Managements, des betrieblichen Bildungswesens, als Bildungsreferentinnen und -referenten sowie im Rahmen der Personalentwicklung tätig zu werden.

Neben diesen Zertifikaten arbeitet die Universität bereits an weiteren Profilschwerpunkten für den Masterstudiengang, beispielsweise **Information and Media Literacy**. Dieser Schwerpunktbereich ist Teil des über- und interfakultären Teilprojekts „Information and Media Literacy“ des SKILL-Projekts (siehe Beitrag von Mägdefrau, Niedermeier und Kufner in diesem Heft). Die Studierenden werden in diesem Bereich durch dieses Zertifikat Kompetenzen im Bereich des modernen digital unterstützten Wissensmanagements erwerben. Die Module befähigen Studierende einerseits dazu, Prinzipien der Informatik als Voraussetzung für Informationsdarstellung, -verarbeitung und -übermittlung zu nutzen. Andererseits erwerben sie Kenntnisse und methodische Fertigkeiten, um die unterschiedlichen Formen der Bedeutungskon-

struktionen in medialen Formaten und Kontexten analysieren zu können. Sie sind in der Lage, pädagogisch relevante Aspekte von Mediensozialisation, Medienforschung, Medienbildung, des Kinder- und Jugendmedienschutzes sowie der Mediendidaktik handlungsorientiert zu reflektieren und ihr Wissen zum Gestalten von didaktischen Konzepten zu nutzen. Mögliche Tätigkeitsfelder sind die außerschulische Jugendmedienbildung oder Bildungsreferenten- und Dozententätigkeiten bei E-Learning-Anbietern der Erwachsenenbildung.

Weiterhin werden aktuell Möglichkeiten geprüft, ein Zertifikat im Bereich der „Bildungswissenschaftlichen Forschungsmethodik“ zu schaffen.

3. 2 Phase 2: Umgestaltung bestehender Studienstrukturen

Maßnahme 1: Umgestaltung der Bachelorphase und Einführung eines Y-Modells in den Lehramtsstudiengängen für Realschule und Gymnasium

Der Bachelorstudiengang „Modellstudiengang zum Erwerb von Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt an Realschulen“ soll so umgebaut werden, dass das bisher verpflichtende Fach mit 90 ECTS zu einem Wahlbereich umgewandelt wird. Das Besondere an diesem geplanten Y-Modell ist die Wahlmöglichkeit nach der ersten Studienhälfte, die den Studierenden nach etwa 4 Semestern künftig eröffnet wird:

Variante A mit dem Schwerpunkt Unterrichtsfachwissenschaft ermöglicht den Studierenden, eines ihrer beiden Unterrichtsfächer im Umfang von 90 ECTS zu studieren; zusätzlich schreiben sie ihre Bachelorarbeit verpflichtend in diesem Fach. Mit Abschluss dieses Studienzweigs wird der akademische Grad des Bachelor of Arts verliehen, wobei sichergestellt werden soll, dass dieser Abschluss nicht in Konkurrenz zu bestehenden Abschlüssen tritt. Diese Variante ermöglicht Studierenden, aus dem Lehramt in einen fachwissenschaftlichen Masterstudiengang zu wechseln und damit den Weg in den Lehrberuf aufzugeben.

Variante B mit dem Schwerpunkt Bildungswissenschaften ermöglicht Studierenden den Weg in den Master of Education. Sie absolvieren alle für die Meldung zur Ersten Staatsprüfung notwendigen Leistungspunkte in den Bildungswissenschaften, so dass sie sich am Ende des Bachelorstudiums zur vorgezogenen Ersten Staatsprüfung in den Erziehungswissenschaften anmelden können. Darüber hinaus absolvieren sie alle vorgeschriebenen Schulpraktika in der Bachelorphase. Die Bachelorarbeit muss verpflichtend in den Bildungswissenschaften oder der Fachdidaktik absolviert werden

und wird gemäß § 29 LPO I als Zulassungsarbeit anerkannt. Diese Variante schließt mit dem Grad Bachelor of Education (B.Ed.) ab. Das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik plant die Einführung von Beratungsangeboten, die die Studierenden bei dieser Wahl unterstützen und begleiten.

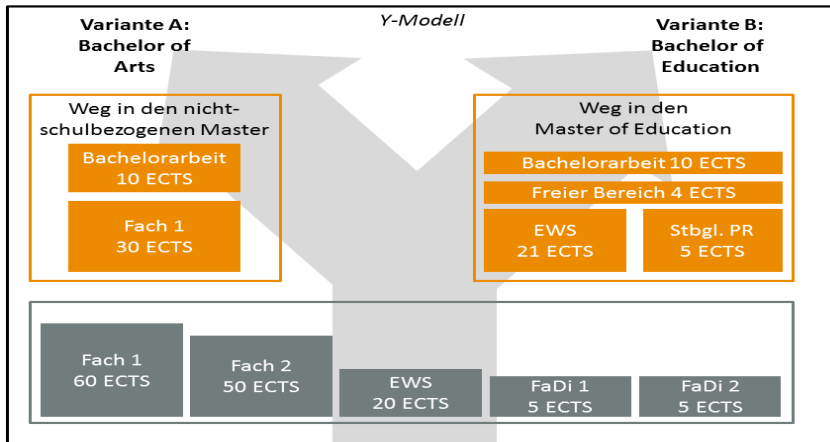


Abb. 3: Struktur des Y-Modells

Maßnahme 2: Umgestaltung des Masterstudiengangs „Bildungs- und Erziehungsprozesse“

Die in Phase 1 entwickelten 30 ECTS umfassenden Zertifikatsprogramme sollen in den Masterstudiengang „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ als Schwerpunktbereiche integriert werden. Der Studiengang wird weiterhin die Möglichkeit zur Ablegung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an Realschulen bieten. Durch die neue, an den umstrukturierten Bachelorstudiengang angepasste Studiengangskonstruktion stehen den Studierenden nun 80 ECTS zur Profilbildung für den nicht-schulischen Bildungsarbeitsmarkt zur Verfügung (Struktur siehe Abb. 4): 30 ECTS für Schwerpunktstudien (siehe Zertifikatsangebote), 20 ECTS für Wahlpflichtmodule, die zur Vertiefung des Profils oder zur Orientierung in anderen Bereichen genutzt werden können sowie 30 ECTS für die Masterarbeit, die auch in Kombination mit einem außerschulischen Praktikum in Zusammenarbeit mit einem Betrieb verfasst werden kann. Alle Masterstudierenden absolvieren zusätzlich zwei Forschungsmodule (10 ECTS), um die Forschungsorientierung des Masterstudiengangs sicherzustellen.

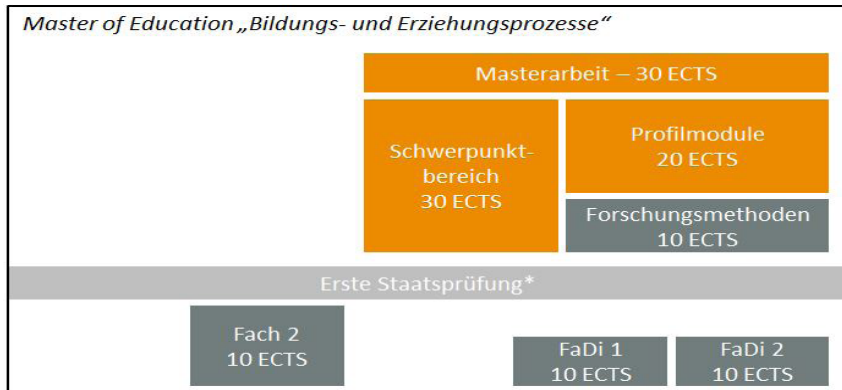


Abb. 4: Neue Struktur des Masterstudiengangs

Das Zusammenwirken dieser beiden Maßnahmen soll Studierenden zukünftig eine Vielzahl an Optionen bieten, die den Weg in nicht-schulische Arbeitsfelder lange offen halten und die Möglichkeit zur Profilbildung gewährleisten. Dies soll im Folgenden an einem Beispielstudienverlauf dargestellt werden.

Erläuterung der Maßnahmen 1 und 2 an einem konkreten Beispiel: Studierende mit der Fachkombination Deutsch / Geschichte

Die Studierende absolviert in den ersten Semestern die grundlegenden, für alle Studierenden gleich bleibenden Studienanteile in ihrer Fachkombination. In unserem Beispiel entscheidet sie sich beispielsweise für 60 ECTS in Geschichte und 50 ECTS in Deutsch. Die 20 ECTS im Bereich Erziehungswissenschaft setzen sich zusammen aus den Grundvorlesungen in Schulpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Psychologie sowie dem Exerzitium Paedagogicum als Alternativform zum pädagogisch-didaktischen Praktikum mit höherem Stundeneinsatz (250h). In Deutschdidaktik und Geschichtsdidaktik werden die Basisveranstaltungen mit insgesamt 10 ECTS belegt.

Nach Absolvierung dieser 140 ECTS hat die Studierende somit ein umfassendes Schulpraktikum abgeleistet und die Basisveranstaltungen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken – also der späteren zentralen Professionswissenschaften – gehört. Sie hat zudem Kenntnisse in den jeweiligen Fachwissenschaften erworben. Aufgrund dieser Erfahrungen kann die Studierende nun eine Wahl treffen: Sie kann sich für eine Karriere im Schuldienst entscheiden – in diesem Fall würde sie Variante B: Bachelor of

Education wählen – oder sich in ihrem Unterrichtsfach Geschichte weiterqualifizieren (Variante A).

Entscheidet sich die Studierende für Variante A (Fokus auf Unterrichtsfachwissenschaft mit einem Abschluss als Bachelor of Arts), absolviert sie weitere 30 ECTS in Geschichte und schreibt die Bachelorarbeit ebenfalls in diesem Fach. Die Studierende hat also insgesamt 105 ECTS in Geschichte erworben (90 ECTS Unterrichtsfachwissenschaft, 10 ECTS Bachelorarbeit und 5 ECTS in Geschichtsdidaktik) und kann sich mit dem Abschluss Bachelor of Arts (inter)national auf Masterstudiengänge im Bereich Geschichte bewerben, z.B. den Master of Arts in Geschichte an der Universität Passau. Neben der Wissenschaft stehen ihr unterschiedliche Berufsfelder offen, zum Beispiel in Archiven und Bibliotheken, im Mediensektor, im Verlagswesen, in Museen mit kulturhistorischer Ausrichtung, in der Politik und im diplomatischen Dienst oder auch in der Tourismusbranche.

Entscheidet sich die Studierende für Variante B (Weg in die Schule), belegt sie im restlichen Bachelorstudium alle Veranstaltungen der Erziehungswissenschaften, die zur Meldung zur Ersten Staatsprüfung nachgewiesen werden müssen (Umfang 21 ECTS). Sie kann mit dem Abschluss des B.Ed. die vorgezogene Staatsprüfung im Bereich Erziehungswissenschaften antreten. Darüber hinaus wird die Bachelorarbeit als Zulassungsarbeit angerechnet und die Studierende absolviert ihr studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum. Sie schließt ihr Studium mit dem Bachelor of Education ab und qualifiziert sich dadurch für den Master of Education. Wählt die Studierende den Master of Education an der Universität Passau, belegt sie im ersten Semester 10 ECTS in Deutsch sowie je 10 ECTS in Deutsch- und Geschichtsdidaktik. Sie kann sich nun für die Erste Staatsprüfung für das Realschullehramt melden. Im zweiten und dritten Mastersemester hat die Studierende zudem die Möglichkeit, ihre pädagogischen und didaktischen Kompetenzen zu vertiefen und sich für nichtschulische Vermittlungsberufe im Bereich Geschichte und Germanistik zu qualifizieren. In einem Wahlpflichtbereich konzentriert sich die Studierende beispielsweise auf Veranstaltungen, die zum Kompetenzaufbau in den Bereichen der Erwachsenenbildung und in nichtschulischen Vermittlungsprozessen führen. Als Schwerpunktbereich wählt sie den geplanten Schwerpunkt „Integration, Interkulturalität und Diversität“. Nach Abschluss ihrer Masterarbeit hat die Studierende die Möglichkeit, in den Vorbereitungsdienst zu wechseln oder eine Anstellung außerhalb des Schuldienstes z.B. im Bereich der Integration von Geflüchteten zu su-

chen. Wählt sie stattdessen beispielsweise den Schwerpunktbereich „Museumspädagogik“ und konzentriert sich auch in ihrem Wahlpflichtbereich auf weitere geschichts- und museumsdidaktische Veranstaltungen sowie nicht-schulische Vermittlungsprozesse, hat die Studierende die Chance, eine Anstellung in Museen zu finden. Die Studienoptionen unseres Beispiels lassen sich grafisch wie folgt darstellen.

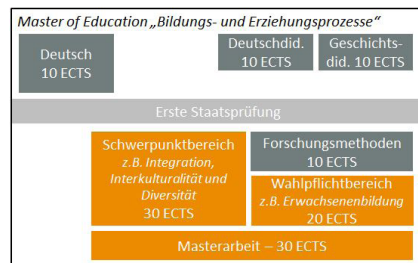
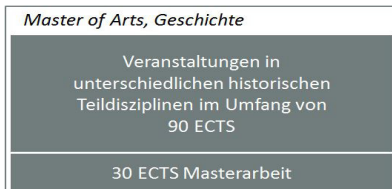
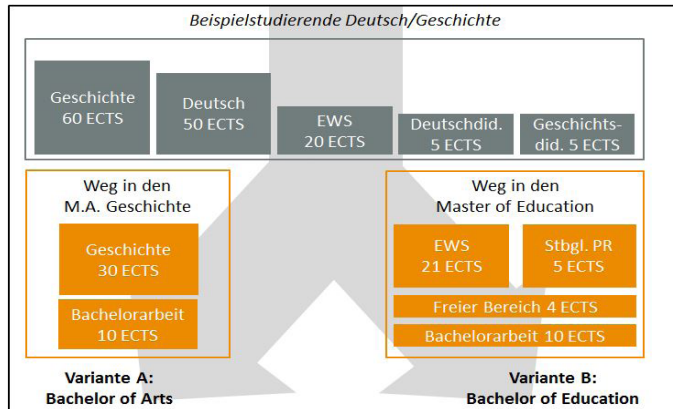


Abb. 5: Beispielstudium

Maßnahme 3: Einrichtung eines Bachelorstudiengangs für Grund- und Mittelschulen

Mit der Überarbeitung des Bachelorstudiengangs kann die Universität Passau Studierenden des Realschul- und Gymnasiallehramts den Erwerb eines Bachelortitels ermöglichen, indem sie ein Doppelstudium aufnehmen und ihre Leistungen anerkennen lassen. Darüber hinaus wird die Einführung eines Studiengangs „Lehren und Lernen“ mit dem Abschluss Bachelor of

Arts geplant. Dieser Studiengang ist so gestaltet, dass Lehramtsstudierende für Grund- und Mittelschulen ihre an der Universität abgelegten Leistungen anerkennen lassen und zusätzlich zur Ersten Staatsprüfung einen akademischen Grad erwerben können. Der Studiengang legt den Fokus auf das Unterrichtsfach und die Didaktik der Grundschule bzw. Didaktiken einer Fächergruppe der Mittelschule, so dass der Charakter des Studiengangs widerspiegelt wird.

4. Nachhaltigkeit der Maßnahmen

Die Universität Passau kann durch die Aufteilung der Maßnahmen in zwei aufeinander folgenden Phasen sehr schnell auf die aktuell angespannte Anstellungssituation Lehramtsstudierender reagieren. Die geplanten Maßnahmen zielen aber darüber hinaus auf eine langfristige Veränderung des Lehramtsstudiums an der Universität Passau: Durch die Etablierung eines polyvalenten Bachelorstudiengangs mit Y-Modell wird den Studierenden ihre Entscheidung für den Lehrerberuf länger offen gehalten und durch die Ausweitung des Masterprogramms „Bildungs- und Erziehungsprozesse“ werden Weiterqualifizierungsangebote für alle Lehramtsstudierenden und Absolvent(inn)en implementiert. Diese Angebote können aufgrund ihrer Struktur ohne großen Aufwand ausgeweitet werden, wodurch die Universität auch zukünftig die Möglichkeit hat, auf gesellschaftliche und arbeitsmarkt-relevante Veränderungen zu reagieren, indem sie den Schwerpunktbereich des Masterstudiengangs um neue Angebote ergänzt.



HANNES NIEDERMEIER, M.ED.

„Academic Quality Assurance“ und „Head of Curriculum“ bei KIRON Open Higher Education

ehem. Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

(Akademisches) Qualitätsmanagement, Weiterentwicklung von Anrechnungs- und Akkreditierungsprozessen

Kontakt: Hannes.Niedermeier@kiron.ngo

Homepage: <http://www.kiron.ngo>



ANNA-MARIA WUNDERLICH

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt:

Projektkoordination ALMA

Kontakt: Anna-Maria.Wunderlich@uni-passau.de

Homepage: <http://www.zlf.uni-passau.de/>

MODELLE STUDENTISCHER PARTIZIPATION AN HOCHSCHULEN IM BEREICH LEHRAMT – DAS PASSAUER REFERAT 4: „STUDIERENDENVERTRETUNG LEHRAMT“ ALS BEISPIEL GUTER PRAXIS IN DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Kerstin Bugl, Florian Rampelt, Constantin Zdebel

1. Begriffsbestimmung und Hinführung zum Thema

Unter Partizipation wird politologisch die aktive Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen bei der Erledigung der gemeinsamen politischen Angelegenheiten verstanden. Spezifisch bezeichnet Partizipation die Teilhabe der Bevölkerung an politischen Willensbildungsprozessen [...]. Die Bürger partizipieren freiwillig mit dem Ziel, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen (Kuhn & Hufer, 2007).

Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich am politischen Geschehen zu beteiligen und dabei auch aktiv eigene Interessen zu vertreten ist Grundlage einer funktionierenden Demokratie. Handlungsleitend spielt der Begriff der Partizipation eine entscheidende Rolle für die Entwicklung politischer Mündigkeit und den Fortbestand einer Demokratie, die pluralistische Werthaltungen in sich vereint (Detjen, 2013, S. 211-213). Politikbewusstsein (Detjen, 2013) und politische Mündigkeit als grundlegende Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich, aber auch institutionell relevanten Politik- und Problemfeldern kann nur aus individuellen Erfahrungskontexten im Sinne einer politischen Sozialisation heraus entstehen. In Auseinandersetzung mit einem „Bildungsziel Partizipation“ (Widmaier, 2013, S.53) sehen sich Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem jedoch immer wieder mit der Herausforderung konfrontiert, wie Konzepte zur Partizipation junger Menschen nachhaltig und repräsentativ verwirklicht werden können.

Gerade Lehrkräften an Schulen kommt dabei eine wichtige Rolle als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu. Eine Schule, die im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis „Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität“ zum Ziel hat, sollte von Lehrkräften getragen werden, die Partizipationsprozesse aktiv mitgestalten. Die Ausbildung angehender Lehrkräfte lässt jedoch selbst bisweilen nicht viel Raum für die aktive Teilhabe an Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen innerhalb des Hochschulsystems.

2. Mitbestimmungs- und Partizipationsmöglichkeiten an Hochschulen

Die Mitbestimmungsstrukturen an deutschen Hochschulen sind je nach Landeshochschulgesetzgebung, aber auch in Abhängigkeit von hochschulinternen historischen Entwicklungen sehr unterschiedlich ausgestaltet. So existieren derzeit in Bayern als einzigem Bundesland keine verfassten Studierendenschaften sondern nur erheblich in ihren Kompetenzen beschnittene Studierendenvertretungen. In Artikel 52 BayHSchG wird für diese bestimmt, dass „[d]ie Studierenden [...] durch ihre gewählten Vertreter und Vertreterinnen in Hochschulorganen“ mitwirken und diese im Sinne fachlicher, sozialer und wirtschaftlicher Belange repräsentieren dürfen, präzisere Festlegungen bleibt der Gesetzgeber weitestgehend schuldig. Die jüngsten Hochschulreformen und die sich hieraus ergebenden Gesetzesänderungen der Landeshochschulgesetze aus dem Jahre 2009 führten aber auch allgemein dazu, dass die Partizipation von Studierenden an Hochschulen deutlich an Gewicht und Wirkungskraft verliert. Die gesetzlich verankerten Änderungen ergaben, dass die exekutiven Stäbe – Präsidium und Dekanat – deutlich in ihrer Kompetenz gestärkt wurden, so dass die Aushandlung hochschulpolitischer Agenden beinahe uneingeschränkt in ihren Wirkungsbereich fallen. Die damit einhergehende Abkehr vom Konzept der Gremienuniversität hat zur Konsequenz, dass studentische Partizipation im Sinne der uneingeschränkten Aushandlung hochschulpolitischer Inputs, durch eine zunehmend vertretungsunabhängige Output-Orientierung abgelöst wird (Breitbach, 2009).

Betrachtet man darauf aufbauend den Bereich der Lehrerbildung genauer, stellt man fest, dass an den meistens Hochschulen die Zentren für Lehrerbildung oder „Schools of Education“ als mittlerweile etablierte wissenschaftliche bzw. zentrale Einrichtungen mit weitreichenden Aufgaben zur Koordination, Organisation und Gestaltung der Lehramtsstudiengänge betraut sind, die aber nur selten gemeinsam mit institutionalisierten Studierendenvertretungen im Sinne partizipativer Willensbildungsprozesse erfüllt werden.

3. Organisationale Verankerung studentischer Partizipation in Zentren für Lehrerbildung

In Bayern stellen Zentren für Lehrerbildung zentrale wissenschaftliche Einrichtungen dar, deren Grundlage Art. 19 (5) des Bayerischen Hochschulgesetzes darstellt. Als zentrale Einrichtungen an Hochschulen mit

Lehramtsstudiengängen sind sie grundlegend damit beauftragt, Fragen im Zusammenhang der Lehrerbildung zu koordinieren (Bayerisches Hochschulgesetz, Art. 19). Dabei ist nicht festgeschrieben welchen Grad der Institutionalisierung die einzelnen Zentren haben sollen. Das Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau ist, wie etwa auch das Zentrum für Lehrerbildung in München, quer zu den Fakultäten als wissenschaftliche Einrichtung der Universitätsleitung zugeordnet. (Hilligus & Rinkens, 2005, S.80; Errichtungsbeschluss ZLF Passau, 2012, S.1). Vorteil dieser Art der Institutionalisierung ist die damit verbundene Selbständigkeit und Autonomie, welche weitestgehend denen von Fakultäten entspricht (Hilligus & Rinkens, 2005, S. 80). Gerade diese Autonomie ermöglicht es den Zentren auch, selbständig Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen, welche – wie in jeder Form von Organisation – an interne Entscheidungen und notwendige entscheidungsvorbereitende Strukturen gebunden sind (Luhmann, 2006, S. 222). Dies trifft auch für eine mögliche Verankerung studentischer Partizipation in Zentren für Lehrerbildung zu.

Wie den zugänglichen Ordnungen bzw. Satzungen der Zentren für Lehrerbildung zu entnehmen ist, wird den Studierenden bayernweit eine Stimmberechtigung innerhalb der Mitgliedsversammlungen eingeräumt. Berücksichtigt man nun als Referenz die zuvor dargestellte Definition von Partizipation, welche besagt, dass es sich dabei um eine Mitsprache handelt, die zum Ziel hat, Entscheidungen zu beeinflussen, dann ist die eingeräumte Stimmberechtigung für Studierende als umfassende, organisationale Partizipationsmöglichkeit zu bewerten (Weißeno et al., 2007). Dies wird jedoch weitestgehend relativiert durch aktuelle Ergebnisse einer explorativen Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung in Deutschland (Bertelsmann-Stiftung et. al., 2015). Gemäß einer in diesem Kontext durchgeführten Befragung von Lehramtsstudierenden, fühlen sich 80 Prozent nicht richtig vertreten und empfinden ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten als mangelhaft. Ein eigener Fachbereich „Lehramt“ wäre in ihren Augen deshalb wünschenswert (Deutsche Telekom Stiftung, 2015, S. 15).

Woran liegt nun dieser Widerspruch zu Satzungen bzw. Ordnungen der Zentren, die es Studierenden erlauben, sich direkt mit ihren Stimmen einzubringen? (Böttcher & Blasberg, 2015, S.15) Es kann einerseits angenommen werden, dass sich die Ergebnisse der Studie nicht ausschließlich auf die Partizipationsmöglichkeiten an den Zentren für Lehrerbildung beziehen,

sondern auf studienbereichsübergreifende studentische Mitbestimmungsmöglichkeiten wie sie die befragten Lehramtsstudierenden an Hochschulen vorfinden. Andererseits hat aber auch die Einrichtung zumindest auf Versammlungs- bzw. Gremienebene durchaus partizipativer zentraler wissenschaftlicher Einrichtungen bis dato nicht viel ändern können.

Diese Herausforderung wurde in den vergangenen Jahren an der Universität Passau erkannt und in einem Prozess, der gemeinsam von Studierenden, Dozierenden und Mitarbeitenden in den zentralen Einrichtungen getragen wurde, angegangen. Kern der Arbeit war dabei, dass sich gerade die Zentren für Lehrerbildung, die sich im Kern mit der Verbesserung der Lehramtsstudiengänge befassen, dahingegen innovieren, dass sie ihrem Klientel die nötigen organisationalen Möglichkeiten bieten sich selbst in ihre universitäre Ausbildung einzubringen.

Das Referat 4 „Studierendenvertretung Lehramt“ des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik der Universität Passau kann als Ergebnis dieses Prozesses ein sich nach wie vor dynamisch weiter entwickelndes Beispiel guter Praxis darstellen, das studentische Mitbestimmung in Gremien, aber auch in der operativen Umsetzung von Weiterentwicklungsprozessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermöglicht.

4. Entstehung des studentischen Referats im ZLF

Das Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik wurde im Jahr 2012 durch eine Änderung des Errichtungsbeschlusses zum ausschließlich Lehrerinnen- und Lehrerbildungsbezogenen Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik umbenannt. Diese Entwicklungen nahm man zum Anlass, die bereits über mehrere Jahre geführten Diskurse zur Studierendenvertretung im Bereich Lehramt neu anzustoßen. Wie auch die Lehrerbildung selbst ist die Studierendenvertretung für die lehrerbildenden Studiengänge durch Fragmentierung, in manchen Fachbereichen auch Marginalisierung gekennzeichnet. Dies stand in engem Zusammenhang mit der Situation, dass trotz vorhandener Stimmrechte für studentische Vertreterinnen und Vertretern der einzelnen Fakultäten die Zusammenarbeit mit dem ZLF als noch nicht ausreichend empfunden wurde.

Unter Federführung des Sprechers der kollegialen Leitung, Prof. Dr. Guido Pollak, und des Leiters des ZLF-Organisations-Büros, Dr. Hans-Stefan Fuchs, wurde daher die Einrichtung eines studentischen Referats vorangetrieben und im Mai 2012 vom Plenum des ZLF beschlossen. Das Referat 4: „Studentische Angelegenheiten“ sollte insbesondere folgenden Zielsetzungen dienen (Fuchs, 2012):

- Verbesserung des Informationsflusses zwischen Studierenden, Dozierenden und Referaten
- Verstärkte Zusammenarbeit mit anderen Studierenden, Netzwerken (z.B. PALehrer.NET) und Fachschaften in Belangen der Lehrerbildung
- Mitarbeit in der Qualitätssicherung der laufenden Lehramtsstudiengänge

Eine Besonderheit war dabei insbesondere die Ermöglichung einer Referatsleitung durch Studierende. Dies erforderte eine weitere Änderung des Errichtungsbeschlusses, da diese in der Formulierung „Dem ZLF gehören als Mitglieder diejenigen an, die Aufgaben und Funktionen im Bereich der Lehrerbildung an der Universität Passau wahrnehmen und durch schriftliche Erklärung [...] dem ZLF als Mitglied beigetreten sind“ (Errichtungsbeschluss des „Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik vom 09.05.2011) sowie in den Zusatzbestimmungen bisher nicht enthalten waren. Durch die Ergänzung „Mitglieder des ZLF sind darüber hinaus die Studierenden, die der Versammlung der stimmberechtigten Mitglieder angehören“ wurden die formale Grundlage für studentische Partizipation im ZLF geschaffen.

Die Studierenden mit Stimmrecht sind dabei nicht durch direkte Wahl aller Lehramtsstudierenden an der Universität legitimiert sondern durch eine formale Entsendung durch die gewählten studentischen Gremien auf Fakultäts-ebene, die Fachschaften. Die dort von der gesamten Studierendenschaft einer Fakultät gewählten Studierendenvertreterinnen und -vertreter entsenden jeweils befristet auf ein Jahr studentische Vertreterinnen und Vertreter als stimmberechtigte Mitglieder in das Plenum des ZLF. Diese schlagen wiederum aus ihren Reihen die Leitung sowie die stellvertretende Leitung des Referats 4 vor, die dann von allen stimmberechtigten Mitgliedern des Plenums bestätigt werden müssen.

Das ZLF konzentrierte sich bei der Ansprache möglicher erster studentischer Interessensvertreterinnen im ZLF stark auf die bereits bestehenden, wenig hochschulpolitisch engagierten studentischen Initiativen im Lehramtsbereich, insbesondere die „PALehrer.net“. Im weiteren Verlauf wurden Studierende auch über die Fachschaften und Arbeitskreise der Studierendenvertretung (AStA/SprecherInnenrat) rekrutiert, wobei eine Entsendung in jedem Fall über die Fachschaften zu erfolgen hatte.

Nach seiner formalen Gründung durchlief das Referat mehrere Entwicklungsstufen. Im September 2013 wurde erstmals ein gemeinsames Klausurwochenende veranstaltet, um eigene Schwerpunktsetzungen klarer zu identifizieren und diese in einen mit den weiteren Studierendeninitiativen und -vertretungen abgestimmten Kontext zu setzen. Für das Wintersemester 2013/14 wurde so etwa die Internationalisierung, insbesondere hinsichtlich der Förderung von Auslandsaufenthalten Lehramtsstudierender als Schwerpunktthema mit aufgenommen. Damit wurde etwa ein wichtiger Impuls in der Ausarbeitung eines eigenständigen Referats für Internationalisierung gesetzt und durch ehrenamtliches studentisches Engagement inzwischen fest in das Angebot des ZLF integrierte Informationsveranstaltungen angestoßen.

5. Status Quo und Bezug des R4 zu weiteren Studierendenvertretungen und -initiativen

Das Referat 4 versteht sich aufbauend auf der Entsendung seiner Mitglieder aus den verschiedenen Fachschaften sowie seinen einzelnen Schwerpunktsetzungen als Interessenvertretung und Schnittstelle zwischen allen Studierenden und Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Passau, als Impulsgeber, Anlaufstelle und Kommunikationsorgan in verschiedene Richtungen. Es dient seinem Selbstverständnis nach als Sprachrohr der Studierenden und unterstützt andere studentische Vertretungsorgane im Bereich der Lehrerbildung (siehe Abbildung 1)¹.

Dieses stark kooperativ ausgelegte Selbstverständnis führte etwa zur gemeinsam mit dem AStA/Sprecherinnenrat koordinierten Gründung eines „AK LeBi“ nach Vorbild des deutschlandweit mit Passauer Beteiligung aktiven „AK LeBi“ des fzs - freier zusammenschluss von studentInnenschaften. In

¹Vgl. hierzu die Selbstdarstellung des R4 unter <http://www.zlf.uni-passau.de/studierendenvertretung-lehramt/>.

diesem Arbeitskreis treffen sich seit 2015 in regelmäßigen Abständen Vertreterinnen und Vertreter der Fachschaften mit Lehramtsbezug, des AStA/ SprecherInnenrat, des Studierendenparlaments sowie der Pa.Lehrer. Offen blieb bis zum Sommersemester 2016 die darauf aufbauende hochschulpolitische Verortung des Referat 4 in Zusammenarbeit mit den genannten Vertretungsorganen und Initiativen. Die in diesem Semester gemeinsam von den Lehramtsstudierenden aus den Fachschaften, dem Verein der Pa.Lehrer, dem AStA sowie den Studierenden im Referat 4 entwickelte Strategie hat das Referat 4 diesbezüglich weiter gestärkt und als übergreifendes hochschulpolitisches Sprachrohr für alle lehramtsbezogenen Themen gefestigt. Das Referat 4 nimmt damit eine zentrale Rolle etwa in der weiteren lehramtsbezogenen Hochschulentwicklungsplanung und der Interessensvertretung von Lehramtsstudierenden in allen Gremien der Universität Passau ein.

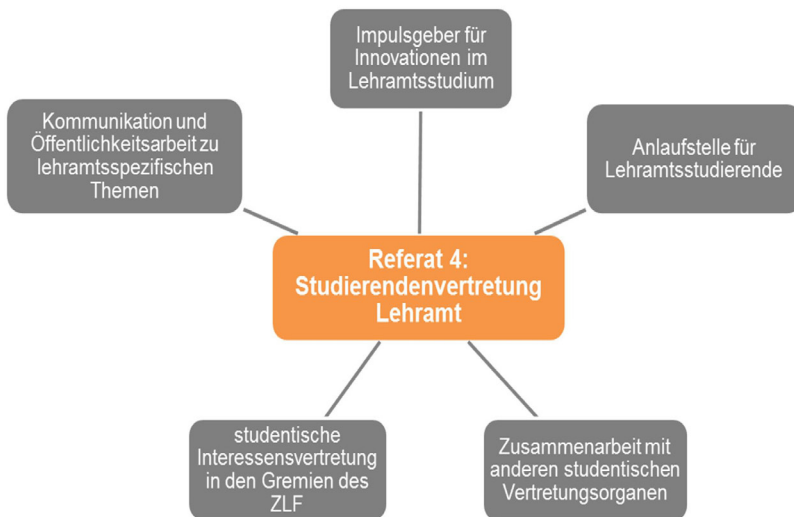


Abb. 1: Selbstverständnis des Referats 4

Literatur

- Bertelsmann Stiftung; CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH; Deutsche Telekom Stiftung; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2015). Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. *Sonderpublikation des Projekts „Monitor Lehrerbildung“*. Online verfügbar unter http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Form_follows_funktion_Strukturen.pdf.
- Böttcher, W., & Blasberg, S. (2015). Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? *Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*. Hg. v. Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Bonn. Online verfügbar unter https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/dts-library/materialien/pdf/studie_boettcher_web.pdf.
- Breitbach, M. (2009). Partizipation in Hochschulen - eine neue Herausforderung der jüngeren Hochschulreform. *Forschung & Lehre*, 05, 348–351. Online verfügbar unter <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2009/05-2009.pdf>.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Friedrichsmeier, A., & Wannöffel, M. (2010). *Mitbestimmung und Partizipation – Das Management von demokratischer Beteiligung und Interessenvertretung an deutschen Hochschulen*. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_203.pdf.
- Fuchs, H.-S. (2012). Änderung des Errichtungsbeschlusses des ZLF – Studierende als Referatsleiter. Passau, 23.08.2012. Brief an Abteilung I – Studien- und Rechtsangelegenheiten.
- Juchler, I. (Hrsg.) (2013). *Projekte in der politischen Bildung*. Bonn: BpB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1363).
- Kuhn, H.-W., & Hufer, K.-P. (2007). Partizipation. In G. Weisseno (Hrsg.), *Wörterbuch politische Bildung* (S. 265–273). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2005). *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, A. (2007). *Bayerisches Hochschulgesetz. Kommentar*. 5. völlig überarb. Aufl. Bad Honnef: Bock.
- Weber, S., Göhlich, M., Schröer, A., Fahrenwald, C., & Macha, H. (Hrsg.) (2012). *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Dordrecht: Springer.
- Weisseno, G. (Hrsg.) (2007). *Wörterbuch politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Widmaier, B. (2013). Partizipation als Ziel politischer Bildung. In I. Juchler (Hrsg.), *Projekte in der politischen Bildung* (S. 43–56). Bonn: BpB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1363).
- Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik (Hrsg.) (2011). *Errichtungsbeschluss des „Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik“*.



KERSTIN BUGL, B.ED.

Wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Lehramtsstudierende im Master „Bildungs- und Erziehungsprozesse“

ehem. stellvertretende Leiterin des Referat 4



FLORIAN RAMPALT, B.A.

„Head of Product“ und „Project Coordinator INTEGRAL2“ bei KIRON Open Higher Education

ehem. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

ehem. Leiter des Referat 4



CONSTANTIN ZOBEL, M.ED.

Lehramtsanwärter Mittelschule

ehem. Studentische Hilfskraft am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

ehem. Leiter des Referat 4





Lehrentwicklung im Bereich Grundschulpä- dagogik

„... und dann habe ich darüber nach-
gedacht ...“ Das „Modellcurriculum“
– ein Konzept zur Reflexionsarbeit
für Studierende im Rahmen ihrer
schulpraktischen Ausbildung

50

Christina Hansen

Pädagogische Zertifikate im Lehr-
amtsstudium zur individuellen Pro-
filbildung

64

Katharina Asen-Molz, Kathrin Plank

Lernen im Sozialraum - Ein Seminar
zu bildungsbiografischen Übergän-
gen und Verläufen von Kindern

73

Tanja Steinberger

Entwicklung eines E-Portfolio-un-
terstützten Seminars zur Förderung
der Reflexionskompetenz pädagogi-
scher Professionals

82

Tamara Rachbauer

Auf dem Weg zur professionellen
Lehrkraft – Reflexion im Portfolio

96

Magdalena Sonnleitner, Marlene Obermayr

Phasenverbindung in der Lehrerbil-
dung am Beispiel des Tandemsemi-
nars

111

Katharina Fischer

„... UND DANN HABE ICH DARÜBER NACHGEDACHT ...“

DAS „MODELLCURRICULUM“ – EIN KONZEPT ZUR REFLEXIONSARBEIT FÜR STUDIERENDE IM RAHMEN IHRER SCHULPRAKTISCHEN AUSBILDUNG

Christina Hansen

Abstract: Als wichtige Grundlage, um professionelle Kompetenz aufzubauen und weiterzuentwickeln, gilt die Fähigkeit, die eigene Praxis zu reflektieren. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen stellt sich dabei die Frage, wie in der Reflexion Praxiserfahrungen und Wissenschaftswissen ertragreich aufeinander bezogen werden können. Im vorliegenden Beitrag wird ein Pilotprojekt der Universität Passau vorgestellt, welches im Wintersemester 2012/13 am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik implementiert wurde und Reflexionsarbeit zur Professionalisierung pädagogischer Akteure in den Fokus nimmt. Das "Modellcurriculum für Professionalisierung im Lehrberuf" soll Studierende dabei unterstützen, komplexe professionsspezifische Kompetenzen durch die enge Verknüpfung von spezifischen Lehrveranstaltungen, Mentoraten und Reflexionsseminaren gezielt aufzubauen. In diesem Beitrag werden allerdings ausschließlich die theoretischen Grundlagen und strukturellen Maßnahmen für die Reflexionsarbeit mit Studierenden im Modellcurriculum vorgestellt, da die empirischen Ergebnisse zur wissenschaftlichen Evaluation des Konzepts im Rahmen einer Dissertationsarbeit in Vorbereitung sind (Fischer, in Druck) und daher nicht im vorliegenden Beitrags vorweg genommen werden können.

1. Ausgangslage zum Konzept „Modellcurriculum“

„Das Verhältnis von Theorie und Praxis speist einen anscheinend unendlichen Diskurs in der Lehrerbildung“, so Hedtke (2007, S. 1). Er stützt sich dabei auch auf die Ergebnisse von Stadelmann (2004), der aufzeigen konnte, dass das Kernproblem in der Lehrerbildung darin besteht, theoretisches Wissen und berufliche Praxis zu vermitteln und man empirisch eher wenig Gesichertes darüber weiß.

Mit Bezug auf die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Verwendungsforschung kann zum Verhältnis von Theorie und Praxis festgestellt werden, dass sich die Vorstellung eines individuell bestimmbar und kontrollierbaren Transfers des Theoriewissens in die nachhaltige Berufspraxis als ein Mythos erwiesen hat (Stadelmann, 2004). Die erziehungswissenschaftliche Verwendungsforschung hat eine strukturelle Andersartigkeit von Wissenschafts- und Professionswissen feststellen müssen, die sich weder durch Transfer noch durch Transformation vermitteln lässt (Schenz, 2009, S. 42f.).

Entsprechend muss die Beziehung zwischen Theorie und Praxis auch als Differenzverhältnis neu definiert werden. Dieser Auffassung schließen sich auch Koch-Priewe und Thiele (2010) an, wenn sie das komplexe Verhältnis von Theorie und Praxis zu beschreiben versuchen. Dabei geht es für sie immer um den Versuch der Neubestimmung der Relationierung von Wissenschaft und schulischer Praxis.

Gruber und Rehl streichen die bedeutende Funktion von theoretisch fundierter Reflexion für Lernprozesse heraus. Sie machen deutlich, dass umfangreiches theoretisches Wissen dazu beiträgt, die eigenen Erfahrungen selbst zu bewerten und mit bereits erfahrenen Wissensstrukturen zu verknüpfen (Gruber & Rehl, 2009, S. 945f.). Kolbe macht anhand der Betrachtung von Experten deutlich, dass Wissen allein nicht mit Können – im Sinne von Bewältigung – gleichzusetzen ist und Können sich auch nicht allein durch Wissensbestände erfassen lässt. Für ihn basiert ein Handeln-Können, sofern es nicht auf Routinen beruht, auf der Erfahrung und Reflexion der Wissensanwendung bzw. der -verwendung in erfolgreich bewältigten Handlungssituationen. Demnach ist das Können von Erfahrenen schwerlich in Regeln und auch nicht allein als Wissen zu erfassen (Kolbe, 2004, S. 208). Reflexionskompetenzen werden in zahlreichen Befunden als vielversprechendes Konstrukt zur Professionalisierung von Lehrkräften formuliert (Terhart, 2003, S. 11f.; Reh & Rabenstein, 2005; Kiel & Pollak, 2012; Schenz, 2012) und waren deshalb grundlegend für die Konzeption des Pilotprojekts „Modellcurriculum“ zur Unterstützung von Professionalisierungsprozessen.

2. Kernelemente des Pilotprojekts Modellcurriculum

Welche „Kernelemente von Professionalisierung“ (Fraefel & Haunberger, 2012) waren aus den vorliegenden empirischen Befunden nun für das Konzept Modellcurriculum maßgeblich abzuleiten? Drei Kernbereiche der Reflexionskompetenz liegen dem Konzept zugrunde:

2.1 Reflexivität der eigenen Biographie

Wir wissen aus der Expertiseforschung, dass Studierende mit spezifischen Überzeugungen in die Lehrerbildung eintreten, die in der eigenen Schulzeit grundgelegt wurden und dass diese als Filter fungieren und neue Themen und Ansätze tendenziell in das System der Überzeugungen integriert werden (Gautschi, 2005; Kiel & Pollak, 2012; Felten & Herzog, 2001). Diese „Übervertrautheit“ (Felten & Herzog, 2001), die aus einer Kombination von

intuitivem Wissen und Beobachtungswissen resultiert, ist eines der stärksten Hemmnisse im Professionalisierungsprozess, weil die biografische Entwicklung mit der Bildung einer beruflichen Identität aufs engste verwoben zu sein scheint.

In Studien zur Situation, Belastung sowie zu Handlungsmustern und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern finden sich beispielsweise in den Untersuchungen von Combe und Helsper (2002, S. 37) Hinweise auf die Ausgestaltung von pädagogischem Handeln vor dem Hintergrund unbewusster Handlungsmuster und -repertoires von Lehrkräften, die sich in der komplexen Struktur von Unterricht immer wieder neu und situativ anders zu bewähren haben.

Professionalisierung, verstanden als Arbeit am eigenen Handeln, ist in diesem Verständnis ein lebenslanger Prozess, der inhaltliche, prozessbezogene und persönliche Entwicklungen aufnimmt. Die Forschung kennt dabei typische Krisen ebenso wie Erfolgsbedingungen, zu denen wesentlich ein reflexiver Umgang mit den eigenen Einstellungen und Auffassungen und eine Erwartung an die eigene Wirksamkeit und Handlungs- und Transformationsfähigkeit gehört (Messner & Reusser, 2000; Lipowsky, 2003; Herzog et al., 2006).

2.2 Reflexivität über das eigene Unterrichtshandeln

Wissen und Handeln verhalten sich nicht linear zueinander, weder das Modell der Meisterlehre noch die Unterstellung eines technisch-instrumentellen Unterrichtswissens können den Erwerb von Kompetenzen des Unterrichtshandelns angemessen leiten. Die Expertiseforschung zeigt alternative Wege auf, das Verhältnis von Wissen und Handeln sowie Theorie und Praxis jenseits von Oppositionen zu denken (Schön, 1987; Dreyfus & Dreyfus, 1987; Neuweg, 2000). Professionell Handelnde beziehen sich demnach auf wissenschaftliches Wissen, aber nicht im instrumentellen Sinn, sondern in verschiedenen Formen der Reflexion. Als implizites Wissen oder „knowing in action“ (Schön, 1983, S. 280) ist es den Handlungsweisen inhärent und nur begrenzt explizierbar. Wenn Professionelle über ihr Handeln sprechen, dann zeigt sich diese „reflection-in-action“ (Schön, 1983, S.280) als besondere Form sprachlichen Handelns angesichts herausfordernder neuer Handlungssituationen. Diese besondere Handlungsform bezieht sich zwar

auf Wissensbestände, macht Handlungsweisen aber erst in der Reflexion sprachlich greifbar und transformiert sie damit zugleich. Die Bezüge dienen einerseits der Deutung von Situationen, Prozessen und Personen und andererseits der Legitimation von Handlungen und Interventionen. Bromme (1992) zeigt, wie Lehrende ein kategorial strukturiertes Erfahrungswissen anhand von erlebten Situationen aufbauen. Viele dieser Deutungsschemata sind nicht bewusst und auch nicht akademisch lehrbar, da sie „vom jeweiligen Subjekt aufgrund der konkreten individuellen Erfahrungen in je konkreten Praxissituationen als Muster rekonstruktiv angeeignet werden“ (Koch-Priewe, 2002, S. 3).

Die didaktische Konstruktion der Lehrerbildung kann sich daher nicht auf die Vermittlung von Wissen über Lehr-Lern-Prozesse bzw. didaktische Handlungsmuster beschränken in der Hoffnung, dass diese in der Praxis schon richtig angewandt werden, weil sie dann gewissermaßen "am Professionalisierungsprozess vorbei" lehrt. Die didaktische Arbeit im Modellcurriculum hat deshalb versucht, mittels Reflexionsseminare die produktive Verkoppelung von Wissensbeständen mit Erlebnissen im Praktikum zu einem professionellen Erfahrungsaufbau zu anzuleiten. Dies haben wir aber nicht in einem technischen Sinne einer didaktischen Herstellung verstanden, sondern wurde in den Seminaren im Modus des Aufbaus von Praktiken der „reflection-on-action“ (Schön, 1983, S. 280) umgesetzt mit dem Ziel, die Kompetenz der „reflection-in-action“ (Schön, 1983, S. 280), des Abwägens und Entscheidens und damit der Handlungsfähigkeit in der zeitlichen Verdichtung der Handlungssituation aufzubauen.

2.3 Reflexivität über den Zusammenhang von Theorie und Praxis

Forschendes Lernen – als dritte Form reflektierenden Arbeitens im Modellcurriculum – wird als systematische und analytische Erkundung des eigenen Handlungsfeldes verstanden (Horstkemper & Beck, 2001; Dirks & Hansmann, 2002; Obolensky & Meyer, 2006, S. 10). Es erfolgt über differenzierte Situationsanalysen und durch theoretische Perspektiven auf pädagogische Prozesse. Forschendes Lernen ist daher ein Konzept, das auf eine bestimmte Weise auf das Theorie-Praxis-Problem antwortet. Der Alltag professioneller Praktikerinnen und Praktiker zeichnet sich dadurch aus, dass sie in unstrukturierten, komplexen und widersprüchlichen Situationen zu Handeln haben. Ein solches Handeln hat bei aller Differenz eine gewisse Strukturähnlichkeit mit forschendem Handeln, eine reflexiv-forschende Haltung

kann daher die praktische Handlungsform unterstützen (Altrichter & Posch, 2008). Nach Helsper und Kolbe (2002, S. 394) sollte ein forschender Habitus des „analytischen ‚Sich-Beziehen‘ auf Praxis durch eine reflexive Auseinandersetzung“ in der Hochschulbildung grundgelegt werden: „auf dieser Grundlage kann später die professionelle Basis reflexiven Erfahrungswissens selbstständig hervorgebracht werden“, so könne es gelingen, „im Umgang mit Erfahrungsmustern und Stereotypen die Krisen der eigenen Routinen zu bewältigen, also eigenständig ein reflexives Erfahrungswissen aufzubauen und ständig weiter zu entwickeln“ (Helsper & Kolbe, 2002, zitiert nach Combe et al., 2004, S. 82f.).

3. Zur strukturellen Konzeption des Projekts

Unter der Leitfrage, wie Studierende ihre Praxis unter professionstheoretischen Bezug reflektieren lernen, sollen alltägliche Erfahrungen im Berufsalltag verstanden, „erklärt“ und evaluiert werden. Das Konzept lässt sich der sog. Reflective Teaching Education zuordnen, die eine zentrale Aufgabe darin sieht, Strategien und Kompetenzen für das Lernen aus vergangener Erfahrung für die weitere berufliche Entwicklung aufzubauen (Altrichter, 2000, S. 212ff.). Schenz (2012, S. 92) spricht in diesem Zusammenhang von „profigrafischen Prozessen“, die in der Lehrerbildung in Anlehnung an Schön (1983) durch „reflecting on action“ in Seminaren angestoßen werden und mit Hilfe erfahrungsbasierter und analytisch-reflexiver Prozesse die eigenen, biografisch-normierten Interpretationsmuster von „Lehrerin-sein“/ „Lehrer-sein“ hinterfragen lernen oder diese evtl. sogar aufbrechen. Unter Zugrundelegung von wissenschaftlichem Wissen, das es als Orientierungs- und Reflexionsrahmen mit jeder konkreten Handlung in Bezug zu bringen gilt, soll es in den Seminaren gelingen, die eigenen Erfahrungen und Erwartungen in Einklang mit dem in der Lehrerbildung erworbenen Wissen zu bringen bzw. in ihren jeweiligen Begrenzungen zu erkennen.

3.1 Zielsetzungen

Das Konzept „Modellcurriculum“ zielt in diesem Sinne auf den Aufbau einer reflexiven Professionalität in mehrfachem Sinn. Es soll die Basis für einen lebenslangen Fortbildungs- und Selbstbildungsprozess legen, der in der ersten Phase der Lehrerbildung begonnen wird. Die verschiedenen Elemente des Konzepts haben in Bezug auf den Aufbau der Meta-Kompetenz Reflexivität je unterschiedliche Funktionen und beziehen sich in unterschied-

licher Weise auf Wissensformen (Wissen über Lehren und Lernen, Fachwissen, didaktisches Wissen, motivationale Orientierungen, berufsethische Überzeugungen etc.).

Daraus lassen sich folgende Teilziele formulieren:

- Die Gewinnung von Datenbasen zu den Erwartungen, Haltungen, Einstellungen und beruflichen Kompetenzen von Studierenden sowie ihren Handlungsfeldbegründungen im Rahmen biografisch bedeutsamer Konzepte über den Lehrberuf.
- Hierauf aufbauend die Entwicklung von qualitativen Instrumenten zur Überprüfung und ggf. Korrektur(empfehlung) von Reflexionssitzungen.
- Entwicklung und Erprobung von Lehrveranstaltungstypen für ein Reflexionsmanagement, das eine biografisch orientierte Professionalisierung anbahnt.
- Gewinnung von Kriterien für die organisatorische, hochschuldidaktische und inhaltliche Gestaltung von Reflexionsseminaren in der modularisierten Lehrerbildung.

3.2 Fallauswahl und Dauer der Erhebung

Die Studierenden konnten sich freiwillig auf die Ausschreibung des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und –didaktik zum Modellcurriculum melden, die über mehrere Informationsveranstaltungen vorbereitet wurde. Zur Anmeldung sollten sich möglichst Studierende melden, die am Anfang ihres Studiums standen und noch kein Praktikum im Rahmen ihres Studiums absolviert hatten, damit eine quasi-längsschnittliche Erhebung ermöglicht werden sollte.

Die Datenerhebung umfasst drei Befragungswellen:

- Die erste Befragungswelle erfolgte im Wintersemester 2012/2013. Die Erhebung der Daten erfolgte durch qualitative Interviews, die mit den sechs Studierenden im Rahmen eines Reflexionsseminars durchgeführt wurden, das begleitend zu einem Schulpraktikum durchgeführt wurde.
- Die zweite Befragungswelle erfolgte im Sommersemester 2013. Erfasst wurden hier diejenigen Studierenden, welche im vorangegangenen Semester im Reflexionsseminar waren und an der ersten Befragung teilgenommen hatten. Die Daten wurden mit einem leitfadengestützten Interview erhoben.

- Die dritte Befragungswelle erfolgte im Wintersemester 2013/14 und umfasste fünf Studierende, die erstmals an den Reflexionsseminaren teilnahmen. Diese Daten wurden wiederum mit einem leitfadengestützten Interview erhoben.

3.3 Maßnahmen

Die drei oben angesprochenen Formen der Reflexivität (2.1 bis 2.3) spiegeln sich im Konzept wider in drei strukturellen Maßnahmen:

3.3.1 Lehrveranstaltungen

Im Modellcurriculum wurden Lehrveranstaltungen aus dem Regelstudium polyvalent als "Modellcurriculum-Veranstaltungen" ausgewiesen, wenn sie sich in besonderer Weise professionsspezifischen Themenstellungen widmen. Sie bieten mit ihrem disziplinären Angebot den Ausgangspunkt des Konzepts. Vermittelt wird fachliches Wissen ebenso wie Wissen über Lehr-Lern-Prozesse, individuelle Entwicklungen, Interaktionen und Bildungsinstitutionen sowie im Bereich der Didaktiken ein Wissen über Gegenstandskonstruktionen, Handlungsformen des Lehrens und didaktische Situationen. Dieses Wissen kann durchaus handlungsorientiert (im didaktischen Sinne) vermittelt werden und ist nicht abgekoppelt, sondern auf den Professionalisierungsprozess bezogen. Es steht aber als Wissen im Mittelpunkt und orientiert sich an der Dignität der jeweiligen Disziplin.

3.3.2 Reflexionsseminare

Neben den Lehrveranstaltungen wurden begleitende Reflexionsseminare gesetzt, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Modellcurriculums verpflichtend waren. Die Seminare begleiten einerseits die Lehrveranstaltungen als auch die Praktika, die die Studierenden im Rahmen ihres Studiums ableisten müssen. Die Reflexionsseminare sind also eine Art Klammer zwischen Praktika und wissenschaftsbezogenen Lehrveranstaltungen. In ihnen steht die reflexive Kompetenz bezogen auf den Aufbau des eigenen Erfahrungswissens im Mittelpunkt. Der Aufbau dieses Wissens wird unterstützt durch forschendes Lernen, das sich direkt auf Handlungssituationen bezieht und in den Erfahrungsaufbau eine analytische Komponente einbringt. Die Reflexionsseminare sind der vornehmliche Ort, an dem das in den Lehrveranstaltungen thematisierte Wissen und die Handlungssituationen in Beziehung gesetzt werden, sie sind der eigentliche Kern des Modellcurriculums.

Wie kann man sich den Ablauf eines solchen Reflexionsseminars vorstellen? Im Reflexionsseminar werden aktuelle Fälle aus der Praktika-Erfahrung der Studierenden besprochen mit dem Ziel,

- die Wissensformen in der Lehrpersonenausbildung mit wissenschaftlichem Berufswissen zu thematisieren und zu reflektieren,
- sich an intersubjektiven und objektivierbaren Aussagen und Erkenntnissen zu orientieren,
- die eigenen Erfahrungen und die der anderen Studierenden zu reflektieren, aufzuarbeiten, zu benennen, zu klären, zu kritisieren, strukturieren etc.

Darauf aufbauend sollen Lösungsstrategien und Handlungsalternativen durchdacht und entworfen werden, die nicht rezeptartig sind, sondern exemplarisch das bereits vorhandene Berufswissen einbeziehen, neues erschließen und zu einer Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen führen. Reflexionsseminare bieten die spezifische Möglichkeit eines "ko-konstruktiven" Lernaktes, in dem sich studierende und lehrende Personen gemeinsam komplexer Praxis stellen. Dabei kommt es mehr auf die Erforschung von Bedeutung an als auf den Erwerb von Wissen allein. Man könnte die Reflexionsseminare des Modellcurriculums also auch als Lern-Tausch-Börsen bezeichnen, die theoretisch-wissenschaftliche Zugänge, eine handelnd-pragmatische Perspektive und selbstreflexives Wissen um die eigene Person, die Fachlichkeit sowie die Berufswissenschaftlichkeit erschließen.

3.3.3 Mentorate

Das Mentorat stellt schließlich ein additives Instrument zu den Reflexionsseminaren dar. Es ist in Form einer allgemeinen Lernberatung angesiedelt und fokussiert auf das Individuum und den individuellen Entwicklungsprozess. Das Angebot der Mentorate ist weniger auf die Reflexion über das Handeln im Berufsfeld als vielmehr auf die persönliche Entwicklung der Studierenden gerichtet. Es ist – im Unterschied zu den Lehrveranstaltungen und den Reflexionsseminaren – deshalb auch freiwillig zu wählen, weil die Reflexivität auf die eigene Biographie und die Entwicklung der professionellen Überzeugungen in diesem Angebot im Mittelpunkt stehen. Bedeutsam sind zugleich die individuelle Entwicklung von Kompetenzen des eigenen Lernens im Studienprozess, des Umgangs mit Fehlern, der sozialen Interaktion etc. Dabei spielt das Herstellen von Verbindungen zwischen den Themen und Inhalten der

Lehrveranstaltungen und den Erfahrungen im Berufsfeld eine zentrale Rolle. In den Mentoraten sollen die Studierenden angeleitet werden, die Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen nachhaltig an die Hand zu nehmen und bereits das Studium als Etappe auf dem Weg einer individuell gestalteten Laufbahn zu verstehen. Die Kompetenzentwicklung berücksichtigt eine Adressaten- und Praxisorientierung. Dazu gehören die Ausrichtung auf individuelle Bedürfnisse, die Berücksichtigung von Forschungserkenntnissen und der Bezug zu pädagogischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen. Angestrebt wird die Erweiterung des Erkennens der eigenen Stärken, Möglichkeiten und Defizite. Die Beratung und Begleitung richtet sich auf die Förderung aller Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Pfäffli, 2005, S. 231ff.). Im Vordergrund steht nicht der Vergleich mit den anderen Studierenden, sondern das Wahrnehmen von persönlichen Lernfortschritten.

Trotz des Mehraufwands an Arbeitsstunden, die das Mentorat als freiwilliges Angebot für die Modellcurriculum-Studierenden darstellt, ist in diesem Zusammenhang interessant, dass alle an dem Angebot teilgenommen haben.

Die folgende Abbildung gibt eine Übersicht über den strukturellen und zeitlichen Zusammenhang der Maßnahmen:

Semester	Zeitliche Zuordnung	Maßnahme	Didaktische Gestaltung
1/2	Pilotphase	Lehrveranstaltung	Fachwissenschaftliche Einführung
2/3	Kompakttag vor dem Praktikum	Reflexionsseminar	Gesprächsrunden, Austausch, biographisches Lernen
2/3	Praktikumsbegleitende Sitzungen	Praktikum	angeleitete Reflexionsübungen, Beobachtungsprotokolle
3/4	Kompakttag vor dem Praktikum	Reflexionsseminar	Konfliktbearbeitung, analoge Methoden, SOFT-Analysen
5	Kompakttag vor dem Praktikum	Reflexionsseminar	Tandembildung, persönliche Lernmuster, Theorie-Praxis-Verständnis, work-life-balance
5	Praktikumsbegleitende Sitzungen	Praktikum	Berufsrolle ,Beobachtungsprotokolle
	Praxisübergreifendes Portfolio	Mentorat	Einzelgespräche zu Fremd- und Selbsteinschätzung, Reframing

Abb. 1: Rahmenstruktur des Modellcurriculums

Mentorat und Reflexionsseminare haben im Konzept die Aufgabe, biographisch geprägte Einstellungen reflexiv, artikulierbar und damit Professionalisierungsprozessen zugänglich zu machen. Sie sollen eine Diskontinuität mit der Übervertrautheit erfahrbar machen, ohne die starke Motivation, den Lehrberuf zu ergreifen, zu brechen. Sie sollen zugleich Kompetenzen für die Bewältigung berufsbiografischer Krisen vermitteln. Sie nehmen die zukünftige Lehrperson als kompetenten und urteilsfähigen Akteur pädagogischen Handelns im Horizont gesellschaftlicher Anforderungen ernst und arbeiten an der Entwicklung der damit verbundenen Fähigkeiten und Einstellungen.

4. Zwischenergebnisse

Schließlich – und ohne die Evaluationsergebnisse aus der begleitenden Dissertationsarbeit zum Projekt vorwegzunehmen – zeigt sich nach drei Jahren Laufzeit, dass der gewählte Projektansatz günstig zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. Mit den nötigen Anpassungen und Optimierungen hat das Pilotprojekt das Potenzial, eine Win-win-Situation für alle Beteiligten zu werden – für die Universität Passau als Potenzial zur qualitativen Verbesserung struktureller Angebote in der Lehrerbildung und für die Studierenden, die im Rahmen der Lehrerbildung die aus der Forschung geforderten Reflexionsangebote erhalten. Die Ergebnisse decken sich in weiten Bereichen mit den dazu bislang vorliegenden Befunden. Auch der in der Begleitstudie eingesetzte methodologische Ansatz des Design-Based Research erweist sich als produktiv, da erste Befunde steuernd und optimierend ins Projekt zurückfließen konnten, fruchtbare Diskussionen auslösen und zur Weiterentwicklung beitragen.

So lassen sich die Zwischenergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

- Alle im Modellcurriculum Beteiligten heißen das Konzept und den Kooperationsansatz im Grundsatz gut und wollen an der kontinuierlichen Weiterentwicklung mitarbeiten. Das gemeinsame Sichern der Qualität ist Teil des Konzepts und muss eingefordert werden.
- Die am Konzept beteiligten Praxislehrpersonen sind teils noch von traditionellen Mentoringformen geprägt und erwarten von der Hochschule curriculare Richtlinien zu dem, was sie selber und die Studierenden zu leisten haben. Hier ist gemeinsam an einer situierten Ausrichtung des Projekts weiterzuarbeiten.

- Qualität und Authentizität der Zusammenarbeit in den Mikroteams – zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen – sind entscheidend und werden weiterhin ein Schwerpunkt sein.
- Strukturen und Organisation spielen eine bedeutende Rolle: "Austauschgefäße" und genügend verfügbare Zeit steigern die angestrebte Qualität; organisatorische Mängel und Zeitdruck wirken hemmend und frustrierend. Die Erkenntnisse der Studie sollen in den nächsten Jahren auf zwei Ebenen genutzt werden: Es ist zu fragen, ob das betreuungsin-tensive Seminarkonzept außerhalb des Pilotversuchs (mit wenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer) auch im Rahmen eines Regelstudiums geleistet werden kann und wie dabei Seminarkonzepte mit vertretbarem Aufwand gebildet werden können. Über diese schulpraktische Ebene hinaus sind auch die Bedingungen heranzuziehen, die sich im Rahmen der Studie ergeben haben und mit deren Hilfe die Seminarkonzeption längerfristig gestaltet werden kann.

5. Fazit

Das Konzept „Modellcurriculum“ geht von der Notwendigkeit biografi-scher Selbstreflexion aus. Im Bemühen, in diesem Prozess nicht „Opfer des eigenen Erzogenseins im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu werden“ (Gudjons, 1996, S. 54), bedarf es der Reflexion auf die berufsspe-zifische Arbeit.

Diese Form der Professionalisierung, die Schenz (2012) im Rahmen der begleitenden Studien zum Modellcurriculum als „profigrafischen Prozess“ beschrieben hat (S. 86), sollte dabei sowohl die Bewusstwerdung der ver-gangenen Erfahrungen und daraus resultierenden Glaubenssätze als auch den Entwurf der zukünftigen Berufsrolle umfassen. Sie kann in diesem Sin-ne nicht nur punktuell am Anfang der Ausbildung initiiert werden, sondern bedarf der kontinuierlichen Anleitung während des ganzen Studiums. Er-fahrungen beim eigenen Lernen und bei der Anleitung und Erziehung auf der Zielstufe sollen nach Schenz (2012) kontinuierlich auf ihre Verbindung zu persönlichen Erfahrungsmustern analysiert und hinterfragt werden, um so Veränderungen im Erleben und Verhalten zu ermöglichen, die sich aus den aktuellen Bedingungen des Berufsfeldes ergeben. Es geht bei der Pro-figraphiearbeit also nicht um das Aufrollen objektiver Sachverhalte in der Vergangenheit, sondern um aktuelle subjektive Deutungen des Erlebten im

Rahmen der berufsspezifischen Anforderungen. Diese Interpretationen beeinflussen das Verhalten implizit. Durch die explizite Versprachlichung beim Austausch in der Gruppe oder bei der Niederschrift im Portfolio werden diese Wahrnehmungsmuster bewusst und damit bearbeitbar.

Die eigene Lern- und Schulbiographie soll in diesem Sinn aus der Optik eines interessierten aber distanzierenden Beobachters betrachtet werden. Aus der Betrachtung werden ein eigenes Verständnis für Zusammenhänge, Muster und Ziele erarbeitet und Ansätze eines bewussten Rückblicks des bisherigen und zur Gestaltung des weiteren beruflichen Lebensweges entwickelt. Die Entstehung und Weiterentwicklung der Berufsmotivation sind ebenfalls zentrale Aspekte dieser biographischen Selbstreflexion und Grundlage des selbstverantwortlichen Kompetenzmanagements im Studium und später im Lehrberuf.

Literatur

- Altrichter, H., & Posch, P. (2008). Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung. Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In F. Hofmann, C. Schreiner, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte: zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 76–97). Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Dirks, U., & Hansmann, W. (2002). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1987). *Mind Over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Felten, R. von, & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(1), 29-42.
- Freifeld, U., & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 185-201.
- Gautschi, P. (2005). Biografische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von «Reflektierenden Praktikern» - ein Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 293-299.
- Gudjons, H. (1996). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg: Rowolth.

- Gruber, H., & Rehr, M. (2009). Netzwerkforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften*, 21, 67-91.
- Helsper, W., & Kolbe, F. U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung - Potenzial für Innovationen oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 384-401.
- Horstkemper, M., & Beck, E. (2001). Forschen lernen. *Journal für Lehrerinnenbildung. Praxis in der Lehrerinnenausbildung*, 13(3), 274-292.
- Kane, R. G., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story. A critical review of the research into tertiary teachers beliefs. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kiel, E., & Pollak, G. (2012). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung - Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 1-9.
- Koch-Priewe, B., & Thiele, J. (2010). Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktische Konzepte zum Forschenden Lernen. In B. Roters, R. Schneider & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Forschendes Lernen in Praxisstudien* (271-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(3), 277-294.
- Neuweg, H. (2000). *Wissen - Können - Reflexion*. Innsbruck: Studienverlag.
- Obolenski, A., & Meyer, H. (2006). *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2005). «Fälle» in der Lehrerausbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 47-54.
- Schenz, C. (2009). Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrerberuf. In I. Schrittmesser (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung* (33-45). Frankfurt: Peter Lang.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. München: UTZ.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Stadelmann, M. (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarschule I*. Bern: Haupt.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8-19.



PROF. DR. CHRISTINA HANSEN

Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau

Referatsleitung Professionalisierungsforschung und Umgang mit Diversität am Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Inklusive Bildung und Erziehung im Kontext von Schule, pädagogische Professionalisierung, Umgang mit Heterogenität

Kontakt: Christina.Hansen@uni-passau.de
Homepage: <http://www.phil.uni-passau.de/grundschulpaedagogik-und-didaktik/>

PÄDAGOGISCHE ZERTIFIKATE IM LEHRAMTSSTUDIUM ZUR INDIVIDUELLEN PROFILBILDUNG

Katharina Asen-Molz, Kathrin Plank

Abstract: Studierende sollen mittels gezielter und vertiefter Qualifizierung individuelle Profile herausbilden können. Deswegen wurden am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau zum Wintersemester 2015/16 die beiden Schwerpunktprofile „Begabungsförderung und kindzentriertes Unterrichten“ und „Inklusion und inklusive Schulgestaltung“ implementiert. Im Folgenden werden die konzeptionellen Überlegungen und die Durchführung dieser Schwerpunktprofilsetzung erläutert.

1. Einführung

Mit der Schwerpunktsetzung „Begabungsförderung und kindzentriertes Unterrichten“ einerseits und „Inklusion und inklusive Schulgestaltung“ andererseits wurden Inhaltsbereiche von hoher Aktualität und Relevanz gewählt, die darüber hinaus in engem wechselseitigem Verbund stehen.

1.1 Inklusion und Begabungsförderung - Ein kritischer Blick auf die terminologische Rezeption

Inklusion und inklusive Schulentwicklung sind derzeit omnipräsent in fach- wie populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen und im gesamtgesellschaftlichen Diskurs. Dabei wird der Terminus der Inklusion häufig diffus beziehungsweise verengt angewandt (Wocken, 2014). Eine weite und international anschlussfähige Interpretation des Begriffs der Inklusion beziehungsweise der damit in Verbindung stehenden Barrierearmut erfordert eine Abwendung vom traditionellen Zwei-Gruppen-Denken (z.B., Wocken, 2009; Hinz, 2002) und eine Dynamisierung der Kategorisierungen. Die nur oberflächlich strukturell anders gewandete Weiterführung der stigmatisierenden Trennung in „Förderkinder“ und vermeintlich „normale“ Kinder sowie eine enge Anwendung des Konzepts auf Menschen mit diagnostisch nachgewiesenem Förderbedarf beziehungsweise mit Behinderungen können dem inklusiven Anspruch nicht genügen. Es bedarf einer ganzheitlichen und flexibel gefassten Auf- und Annahme jedes einzelnen Individuums mit allen aktuellen Bedürfnissen, Interessen und Rahmenbedingungen, das heißt einer Wahrnehmung aller Kinder als förderbedürftig und begabt gleichzeitig (z.B., Schenz, 2012).

Erforderlich sind eine differenzierte Debatte sowie die Etablierung eines breiten Inklusionsbegriffs, dabei nicht nur mit Blick auf inklusive Schulentwicklungsprozesse, sondern ebenso im Bereich der Begabungsförderung. Diese wird im unreflektierten Sprachgebrauch häufig einseitig assoziiert mit der speziellen Förderung von Hochbegabten, welche wiederum eindimensional auf das Kriterium eines hohen IQs reduziert werden, wohingegen ein breiter und dynamischer Begabungsbegriff von der Annahme ausgeht, dass alle Menschen Begabungen haben, die es zu erkennen und zu fördern gilt, nicht nur als Aufgabe von Wenigen sondern vielmehr als notwendiger Anspruch aller (Schenz et al., 2012).

Somit gehen sowohl pädagogische Überlegungen zur Inklusion als auch zur Begabungsförderung grundsätzlich von der Basis der Anerkennung von Vielfalt aus sowie der grundsätzlichen Bildsamkeit des Menschen. Die beiden Pole „Behinderung“ und „Begabung“ verlieren ihre Bedeutung und Gegensätzlichkeit in einem Setting, das einen produktiven Umgang mit Heterogenität propagiert sowie durch eine inklusive Didaktik, die einerseits die Besonderheiten des Einzelnen berücksichtigt und andererseits die Unterschiede als Anknüpfungspunkte für gemeinsames Lernen zu nutzen versteht (Schenz et al., 2012).

1.2 Anforderungen inklusiver, individualisierter Lernsettings an professionelle Akteurinnen und Akteure

Die Gestaltung einer chancengerechten und barrierefreien inklusiven Lernumgebung, die allen Mitgliedern einer heterogenen Lerngruppe jenseits marginalisierender Strukturen im Sinne einer Zwei-Gruppen-Bildung (z.B., Wocken, 2009; Hinz, 2002) den Zugang zu sinnvollen Lernprozessen und notwendigen sozialen Erfahrungen und somit zu gesellschaftlicher Partizipation und autonomer Lebensführung eröffnet, erfordert von involvierten Lehrkräften vielfältige Kompetenzen beziehungsweise Expertise auf unterschiedlichen Ebenen. Lehrkräfte stehen in kindzentrierten Lernsettings unter anderem vor der Anforderung adaptive Lernumgebungen zu gestalten, um basierend auf einer fundierten Diagnostik die lernzieldifferenzierten, individuellen Lernwege der Schülerinnen und Schüler begleiten zu können. Des Weiteren sollen sie in multiprofessionellen inner- wie außerschulischen Team- und Unterstützungsstrukturen zu kommunizieren und interagieren verstehen, sowie Schulentwicklungsprozesse professionell initiieren, begleiten und modifizieren können.

Dies bedarf einer flächendeckenden, systematisch angelegten Vorbereitung im Rahmen des Hochschulstudiums von Lehramtsstudierenden beziehungsweise fundierter Professionalisierungsmaßnahmen im Fort- und Weiterbildungsbereich für bereits berufstätige Lehrkräfte.

Herausforderungen, die im Hinblick auf eine Neustrukturierung und -ausrichtung des Lehramtsstudiums an Hochschulen beziehungsweise der Fort- und Weiterbildungsstrukturen im Rahmen inklusiver Schulentwicklung zu bedenken sind, sind unter anderem terminologische Mehrdeutigkeiten, die bislang mangelhafte Koordination und Kooperation bedeutender Akteurinnen und Autoren sowie die noch nicht vollzogene Rollenklärung von Lehrkräften in inklusiven Bildungseinrichtungen (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015, S. 8ff.). Gemäß den Ergebnissen einer Befragung des Monitors Lehrerbildung¹ besteht im Bereich einer umfassenden und fundierten universitären Vorbereitung Lehramtsstudierender auf ein professionelles Agieren in inklusiven Lernsettings Modifikationsbedarf. So haben beispielsweise bislang 57 Hochschulen Inklusion als Querschnittsthema strukturell eingebunden beziehungsweise planen dies. Nur an vier Hochschulen ist das Praktikum an inklusiven Bildungseinrichtungen verpflichtend vorgesehen (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015, S. 6ff.).

Reformierungsbedarf besteht gemäß empirischer Erhebungen auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Den Ergebnissen einer Trendanalyse zu Lehrerfortbildungen zu Inklusion zufolge steigt der Bedarf an Fortbildungsmaßnahmen im Bereich Inklusion weiter an und kann aktuell den Anforderungen bezüglich der quantitativen Abdeckung beziehungsweise der qualitativen Gestaltung kaum gerecht werden (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 17).

1.3 Ermöglichung einer Profilierung im Rahmen des Lehramtsstudiums

Neben einer Vorbereitung auf die beschriebenen Anforderungen inklusiver Lernsettings eröffnet die Ermöglichung einer Profilierung aus pragmatischer Perspektive die Erweiterung beruflicher Perspektiven. Einerseits ist auf Grund von strukturellen Schulentwicklungstendenzen zukünftig eine Steigerung der Autonomie von Schulleiterinnen und Schulleiter bei Perso-

¹An der Befragung zur aktuellen Verankerung des Themenfeldes Inklusion in den Strukturen des Lehramtsstudiums nahmen 65 von 71 befragten Hochschulen aller 16 Bundesländer teil (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015, S. 4). Die Hochschul-Vertreter/innen wurden vor allem bezüglich möglicher Strukturveränderungen befragt, beispielsweise, ob Inklusion in Form additiver Lehrveranstaltungen angeboten wird beziehungsweise, ob Inklusion als Querschnittsaufgabe von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften begriffen und umgesetzt wird (Rischke, Baedorf, & Müller, 2015, S. 5).

nalentscheidungen und in Fragen der Schulprofil-Gestaltung zu erwarten, weswegen der Nachweis von Zertifikaten den Marktwert von Bewerbern und Bewerberinnen steigern kann. Des Weiteren können Studierende durch das Zertifikat der Schwerpunktprofile Expertise in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und organisationspsychologischen Bereichen nachweisen und sich durch das darin ausgewiesene Fachwissen zusätzlich für Berufsfelder außerhalb der Lehrtätigkeit an staatlichen Grundschulen qualifizieren. Dadurch, dass die Profilierung im Kontext der bereits bestehenden Strukturen des Lehramtsstudiums ermöglicht wird, entsteht für die Studierenden kein nennenswerter Mehraufwand, wie im Folgenden näher erläutert werden soll.

2. Konzeption der Schwerpunktprofilsetzung

„Die Lehrerbildung an den Hochschulen ist zentral für gelingende Inklusion. Guten inklusiven Unterricht erlernen Lehramtsstudierende am besten, wenn sich das Thema als roter Faden durch das gesamte Curriculum zieht“ (Dräger, 2015)².

Die Implementierung der Schwerpunktprofile „Inklusion und inklusive Schulgestaltung“ und „Begabungsförderung und kindzentriertes Unterrichten“ greift die umschriebenen Herausforderungen mit dem Ziel auf, eine systematische strukturelle Verankerung der Themenfelder Inklusion und Individualisierung im Bereich des Studiums für das Lehramt an Grundschulen anzubahnen. Dies umfasst unter anderem einen erhöhten Praxisbezug und die Verknüpfung theoretischer Grundlagen wie praktischer Erfahrungen mit eigenständigen Forschungstätigkeiten der Studierenden im Kontext inklusiver, individualisierter Lernumgebungen.

Im Rahmen der beiden Schwerpunktprofile haben Studierende des Lehramts für Grundschulen an der Universität Passau ab dem Wintersemester 2015/16 die Möglichkeit, sich ein forschungsfundiertes und praxisorientiertes Profil zu erarbeiten, das die in inklusiven, kindzentrierten Lernsettings erforderlichen Kompetenz- und Handlungsfelder aufgreift. Forschendes Studieren ermöglicht dabei die in universitären wie beruflichen Zusammenhängen geforderte reflektierte Verbindung von Praxis und Theorie, von Forschung und Anwendung.

Dabei wurden die Schwerpunktprofile bewusst nicht in Form von additiven Angeboten und Leistungsanforderungen konzipiert, sondern in die beste-

²<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/april/lehramtsstudium-inklusion-noch-laengst-nicht-selbstverstaendlich/>, letzter Zugriff: 04.03.2016.

henden Strukturen integriert: Ein "roter Faden", der den Studierenden zur Orientierung und gezielten Studiengestaltung dienen soll.

Die Implementierung der beiden Schwerpunktprofile wird jeweils von einer aus wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls bestehenden Steuergruppe begleitet, die in regelmäßigen Sitzungen unter anderem für die Evaluation der Einführung der Profile zuständig ist.

Studierende, die sich dafür entscheiden, eines der beiden Schwerpunktprofile zu absolvieren, melden sich über die StudIP-Plattform an, erarbeiten die im Folgenden präzisierten erforderlichen Leistungsnachweise und erhalten entsprechend ihrer nachgewiesenen Leistungen ein dem jeweiligen Schwerpunkt zugeordnetes Zertifikat.

Die Leistungsanforderungen umfassen das Belegen von vier aus sechs Seminaren im Bereich der Vertiefungsmodule und eine weitere Qualifizierungsleistung, die durch die Teilnahme an einer themenspezifischen Exkursion oder Hospitation, das Besuchen einer relevanten Tagung oder eines Kongresses, das Absolvieren einer entsprechenden Fort- oder Weiterbildung oder die Erarbeitung einer themenbezogenen Forschungsarbeit absolviert werden kann.

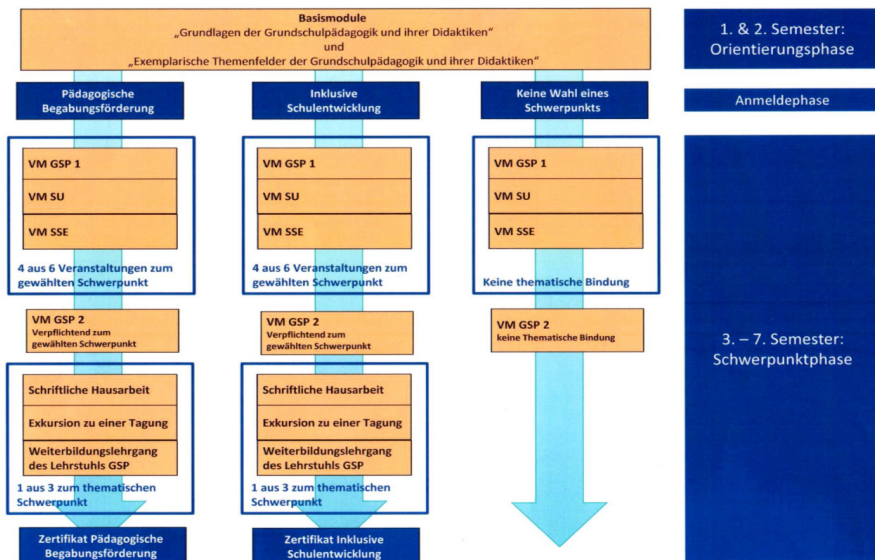



Abb. 1: Wahlmöglichkeiten innerhalb der Modulstruktur; VM = Vertiefungsmodul, GSP = Grundschulpädagogik, SU = Sachunterricht, SSE = Schriftspracherwerb

Die Lehrveranstaltungen des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau weisen jeweils aus, welchem Schwerpunkt sie zuzuordnen sind. Zur Sicherung der Qualität und Gewährleistung einer vergleichbaren theoretischen Grundlegung stehen die Lehrenden in engem Austausch über die Steuergruppen. Aktuelle Hinweise zu thematisch relevanten Tagungen und Kongressen sowie zu Fort- und Weiterbildungsangeboten werden auf der Homepage und auf StudIP veröffentlicht.

Im Folgenden wird beispielhaft der inhaltliche Fokus der beiden Schwerpunktprofile skizziert:

Themenfelder des Schwerpunktprofils „Inklusion und inklusive Schulentwicklung		
1. Schulentwicklung		2. Inklusion
Begriff, Prozess, Strategien, Personale Strukturen, Evaluation, etc.		Terminologische Grundlagen, gesellschaftliche Implikationen, etc.
3. Ebenen inklusiver Schulgestaltung		
Strukturell	Personell	Unterrichtlich
<ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftliche Bedeutungsaspekte • Inklusion und Bildungsgerechtigkeit • rechtliche Rahmenbedingungen • Aspekte der Diversität • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Rollenbegriffs • Handlungsfelder • Kompetenzen und Haltungen • Team-Teaching in multiprofessionellen Teams • Interprofessionelles außerschulisches Networking • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • (Unterrichts-) Modelle und Konzepte • organisationsspezifische Grundlagen • Diagnose und Förderung • pädagogische Leistungskultur • Lernraumgestaltung • ...
		
Indikatoren für gelingende inklusive Schule (Bedeutung, Ziele, Anforderungen, Barrieren und Merkmale)		

Themenfelder des Schwerpunktprofils „Begabungsförderung und kindzentriertes Unterrichten“	
1. Begabungsförderung	
Terminologische Grundlagen, Theorien und Modelle der (Hoch-) Begabungsförderung, gesellschaftliche Bedeutung,...	
2. Kindzentriertes Unterrichten	
Terminologische Grundlagen	
Personell	Unterrichtlich
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion des Rollenbegriffs • Handlungsfelder • Kompetenzen und Haltungen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsmodelle und -konzepte • Individualisierung & Differenzierung • Diagnose & Förderung • pädagogische Leistungskultur • Lernraumgestaltung • ...
	
Indikatoren für gelingende begabungsfördernde Schule (Bedeutung, Ziele, Anforderungen und Merkmale)	

3. Durchführung

Die Implementierung der Schwerpunktprofile wird durch zwei Steuergruppen umgesetzt, die sich jeweils auf einen der beiden Schwerpunktbereiche fokussieren. Die Vorbereitung sowie Begleitung und Evaluation werden von den Steuergruppen in enger Kooperation durchgeführt.

Die systematische Vorbereitung der Einführung umfasste unter anderem die organisatorische Strukturierung der Maßnahme sowie die inhaltliche Ausrichtung der Profilsetzungen und die Abstimmung der Lehrveranstaltungen. In den Aufgabenbereich der beiden Steuergruppen fallen darüber hinaus die Begleitung und gezielte Fachstudienberatung der Profilstudierenden, unter anderem durch die Erarbeitung von Informationsmaterial und das Anbieten von Informationsveranstaltungen für Interessierte; außerdem die Eruiierung und Anpassung des Lehrveranstaltungsbedarfs sowie die Evaluation der Implementierung bei Studierenden und Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leiter. Diese ist in Form von Feedback-Fragebögen geplant, aus deren Ergebnissen Modifizierungsleistungen abgeleitet werden können.

4. Schlussfolgerung/Ausblick

Aus einer Auswertung der aktuellen Anmeldezahlen und der Teilnehmendenzahlen bei den bisher angebotenen Informationsveranstaltungen sowie der stetig steigenden Nachfrage im Rahmen der Studienberatung, lässt sich grundsätzlich ein hohes Interesse seitens der Studierenden ablesen.

Im ersten Anmeldezeitraum haben sich 47 Studierende für „Begabungsförderung und kindzentriertes Unterrichten“ und 24 für „Inklusion und inklusive Schulgestaltung“ angemeldet. Diese Anmeldezahlen sind im Kontext der Rahmenbedingungen der Implementierung zu bewerten, denn der Kreis potentieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist zum aktuellen Zeitpunkt relativ eingeschränkt, da das Schwerpunktstudium erst ab dem dritten Semester möglich ist, jedoch derzeit für Studierende in einem höheren Semester nur bedingt sinnvoll ist, wenn diese die Vertiefungsseminare bereits größtenteils absolviert haben. Geht man also vornehmlich von einem möglichen Teilnehmerkreis aus Studierenden des 3.-5. Semesters aus, ergibt sich eine Quote von rund 22%.

Über die weiteren Entwicklungen der Schwerpunktprofile können Sie sich jederzeit auf der Homepage des Lehrstuhls oder direkt per Mail bei der Autorin und Steuergruppenleiterin, kathrin.plank@uni-passau.de erkundigen.

Literatur

Amrhein, B., & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse* (Bertelsmann Stiftung). Gütersloh.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354-361.

Monitoring- Stelle zur UN- Behindertenrechtskonvention & Deutsches Institut für Menschenrechte (2015). *Parallelbericht an den UN- Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich der Prüfung des ersten Staatsberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN- Behindertenrechtskonvention*. Berlin.

Rischke, M., Baedorf, D., & Müller, U. (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?!*. (Centrum für Hochschulentwicklung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Stiftverband für die deutsche Wissenschaft). Gütersloh.

Schenz, C., Schenz, A., Weber, K., & Berger, A. (2012). *Begabungsförderung und Bildung in einer Schule für Alle. Eine Studie zur schulischen Inklusion autistischer Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider.

Wernstedt, R., & John- Ohnesorg, M. (2008). *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg: Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III* (Friedrich Ebert Stiftung). Berlin.

Wocken, H. (2009). *Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik* (Evangelische Akademie). Bad Boll.

Wocken, H. (2015). Inklusion im Nebel: Kritik des Konzepts „Vielfalt schulischer Angebote“ in einer „inkluisiven Bildungslandschaft“. *Online-Magazin Auswege - Perspektiven für den Erziehungsalltag*.

Internetquelle

<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2015/april/lehramtsstudium-inklusion-noch-laengst-nicht-selbstverstaendlich/>; letzter Zugriff: 04.03.2016



KATHARINA ASEN-MOLZ, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Regensburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Kinder mit Migrationshintergrund und DaZ, Individualisierung, Begabungsförderung und kindzentriertes Unterrichten, Inklusion und inklusive Schulgestaltung, Montessori-Pädagogik, Internationalisierungsprozesse in der Lehrerbildung

Kontakt:

Katharina1.Asen-Molz@ur.de

Homepage:

<http://www.uni-regensburg.de/psychologie-paedagogik-sport/grundschulpaedagogik-didaktik-2/mitarbeiter/katharina-asen-molz/index.html>.



KATHRIN EVELINE PLANK

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Demokratisch-inklusive Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit und Anerkennungstheorie, Lern- und Bildungsraum, Bildung für nachhaltige Entwicklung in adaptiver Perspektive

Kontakt:

Kathrin.Plank@uni-passau.de

Homepage:

<http://www.phil.uni-passau.de/grundschulpaedagogik-und-didaktik/>

LERNEN IM SOZIALRAUM - EIN SEMINAR ZU BILDUNGSBIOGRAFISCHEN ÜBERGÄNGEN UND VERLÄUFEN VON KINDERN

Tanja Steinberger

Abstract: In diesem Beitrag wird ein Seminarkonzept vorgestellt, das am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik entwickelt und erprobt wird. Auf Basis von Theorien situierten Lernens werden Studierende in sozialraumorientierte Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung eingeführt und öffnen dabei den Blick für die soziale Netzwerkbildung auf lokaler Ebene. Von besonderer Bedeutung sind die Analyse der Schnittstelle von Schule und wohnortnahen sozialen Diensten und die daraus resultierenden pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

Einführung

Sozialraumorientierte Ansätze finden sich im Bereich der Stadtentwicklung (zum Beispiel im Bund-Länder-Programm „Soziale Stadt“) und der Sozialen Arbeit. Im Bereich der Sozialen Arbeit ist Sozialraumorientierung ein ganzheitliches Handlungskonzept. Dieses Konzept berücksichtigt insbesondere die Ressourcen und Interessen des einzelnen Menschen. Wesentlicher Bestandteil ist die Aktivierung und damit die Förderung von Selbstverantwortung. Ziel dieses Handlungskonzeptes ist es, die Lebensbedingungen des einzelnen Menschen in seinem Wohnumfeld zu verbessern. Grundlage dieses Handlungskonzeptes ist das Zusammenwirken von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, familienbezogenen Diensten, Institutionen und Organisationen im Sozialraum. Durch die Nutzung bestehender (sozialer) Netzwerke und die damit verbundene qualitative Verbesserung von Kooperationen entstehen Ressourcen für einzelne Bewohner, Organisationen oder den Stadtteil insgesamt. Schulen und insbesondere Grundschulen sind Teil dieses sozialen Netzwerks; sie können diese Netzwerke mitgestalten und damit Voraussetzungen für bedarfsgerechte (an den Interessen von Kindern und deren Familien orientierten) Unterstützungs- und Förderangebote schaffen.

Das Seminar „Grundschule im Sozialraum“ vermittelt Kenntnisse zur sozialraumorientierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung. Soziale Netzwerke eines Stadtteils sind Institutionen, Einrichtungen und Dienste, die Aufgaben im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung übernehmen. Schulen und insbesondere Grundschulen, die sich im wohnortnahen Sozial-

raum der Familien befinden, sind wesentliche Partner in diesem Netzwerk. Damit verbundene wechselseitige Unterstützungsmechanismen eröffnen Gestaltungsspielräume in der Entwicklung von Schule und Stadtteil. Das Seminar „Grundschule im Sozialraum“ informiert über wichtige Funktionen von Schule, vor allem der Grundschule, für den umliegenden Sozialraum. Fachspezifische Informationen und Expertengespräche geben Einblick in das an Bildungsprozessen beteiligte Netzwerk von Akteuren. Kenntnisse zu den einzelnen Organisationen im Sozialraum Schule schaffen Voraussetzungen für das Verstehen von Planungsprozessen (Jugendhilfe, Stadtentwicklung). Die im Seminar stattfindenden Reflexionsphasen beinhalten Ansätze einer Schnittstellenanalyse zum System Schule sowie damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Dieser Beitrag stellt eine Seminarkonzeption vor, die auf die Bedeutung der sozialräumlichen Perspektive für Prozesse der Schulentwicklung und der Gestaltung individueller Unterstützungs- und Fördermaßnahmen (für Schülerinnen und Schüler) verweist.

Das Seminar „Grundschule im Sozialraum“ findet seit dem Wintersemester 2013/14 als praxisorientiertes Seminar des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und –didaktik statt. Inhalt und Zielsetzung des Seminars ist, den zukünftigen Lehrkräften der Grundschulen einen Einblick in die sozialen Netzwerke der Kommunen und damit verbundenen Planungsprozesse (Jugendhilfeplanung, Stadtentwicklung) zu vermitteln. Des Weiteren soll dieses Seminar Kompetenzen fördern, die für die Zusammenarbeit mit den Akteuren im Sozialraum Grundschule relevant sein können. Gespräche mit Experten und Exkursionen ermöglichen praxisnahes Lernen. Absicht des Seminars ist die Vermittlung von Inhalten (Konzeptionen, Information zu gesetzlichen Rahmenbedingungen, ...), die für den beruflichen Alltag an Schulen und für die Kooperation mit weiteren Akteuren im Netzwerk von Bildung und Betreuung von Bedeutung sind. Die Auseinandersetzung mit kommunalpolitischen Entscheidungsprozessen (Stadtentwicklung, Jugendhilfeplanung, ...) fördert das Verständnis für gesellschaftliche und politische Zusammenhänge auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene.

Grundlegend für die Vermittlung von praxisorientiertem Wissen sind die Prinzipien der Zielgruppen-, Lebenswelt- und Alltagsorientierung. Die im Seminar gegebenen Kooperationen mit Experten entsprechen den realen Kooperationspartnern von Schulen. Die Fragestellungen berücksichtigen ebenfalls

die Perspektive der Lehrkräfte und die damit verbundenen Themen orientieren sich am Schulalltag. Die Auseinandersetzung mit realitätsnahen Fallbeispielen erfolgt mit Berücksichtigung fachspezifischer Informationen. Diese Aneignung von Wissen im Kontext einer Gruppe Studierender soll in Verbindung mit realitätsnahen Beispielen die Grundlage für die Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis schaffen.

Die Theorie des Situiereten Lernens

Die Gestaltung und Umsetzung des Seminars orientiert sich an der Theorie des Situiereten Lernens. Diese Theorie wurde Anfang der 90er Jahre entwickelt (Klauer, 2001). Hier steht vor allem die soziale Dimension individuellen Lernens im Vordergrund, welches der soziale Kontext ermöglicht. Lernen ist dabei nicht nur als eine kognitive Entwicklung zu verstehen, sondern auch als Unterstützung für die Entwicklung der Identität und von Partizipationsmöglichkeiten (Honebein, Duffy, & Fishman, 1993). Die Lernenden selbst entwickeln sich und beeinflussen im Zuge dieser Entwicklung auch ihr soziales Umfeld.

Lernen ist dabei mehr als die Aneignung von Wissen. Der Lernprozess findet im sozialen Kontext und in Verbindung mit Handlungssituationen statt. Die Gestaltung dieser Situationen beeinflusst die Anwendbarkeit des erworbenen Wissens (Gruber, Mandl, & Renkl, 2000). Je mehr sich Lern- und Anwendungssituation gleichen, desto besser lässt sich Wissen auf vergleichbare Sachlagen übertragen. Durch das theoretische Durchspielen realitätsnaher Fallbeispiele sollen die Lernenden in der Lage sein, ihr Wissen auf Situationen mit ähnlichen Bedingungen zu übertragen.

Mit der Theorie des situiereten Lernens ist die Überlegung verbunden, dass Lernen in konkreten und sozialen Situationen stattfindet. Die Nutzbarkeit von Wissen ergibt sich durch den Anwendungsbezug. Die Authentizität (Honebein, Duffy, & Fishman, 1993) ist entscheidend für die effektive Anwendung des Wissens.

Durchführung des Seminars

Die Vermittlung von Wissen innerhalb des Seminars ist durch Informationen zu Leistungsbeschreibungen von Einrichtungen und Diensten sowie damit verbundenen gesetzlichen Grundlagen und Kenntnissen zu kommunalpolitischen Planungs- und Steuerungsinstrumenten (Jugendhilfeplanung) gegeben. Teilnehmer des Seminars „Grundschule im Sozialraum“ beschäftigen

sich mit dem Konzept der Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit und der Stadtentwicklung am Beispiel der Stadt Passau. Expertengespräche und Einrichtungsbesuche ermöglichen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven (Einrichtungsleitung, Jugendamt, ...). Dieses Seminar ist mit der Zielsetzung verbunden, über das Konzept der Sozialraumorientierung und damit verbundener Grundzüge der Stadtentwicklung am Beispiel Passau und insbesondere des Stadtteils Haidenhof-Nord zu informieren. Dies beinhaltet, den Studierenden Kenntnisse (Wissen) zum sozialen Netzwerk im Sozialraum der Grundschule zu vermitteln, das Verstehen von Prozessen (in Bereichen der Jugendhilfeplanung und Stadtentwicklung) zu fördern und damit Handlungsperspektiven zu eröffnen.

Der Prozess der Stadtentwicklung in der Stadt Passau war für einzelne Schulen im Stadtgebiet der Impuls für den Beginn von Schulentwicklungsprozessen. Als konkretes Beispiel bietet sich die Schulentwicklung zweier Grundschulen an, deren Schulsprengel sich auch im Bereich des Stadtteils Haidenhofs-Nord befindet. Diese Prozesse wurden mehr oder weniger zielgruppenspezifisch durchgeführt und unterscheiden sich in ihren Entwicklungen deutlich voneinander. Die Betrachtung der unterschiedlichen Konzeptionen, die Entwicklung von Angeboten und die damit verbundene „Wahrnehmung“ durch die Adressaten zeigt, wie spezifisch Schulentwicklung verlaufen kann.

Mit der Handlungsorientierung des Seminars besteht für die Studierenden die Möglichkeit, sich an einzelnen (zeitlich begrenzten) Aktivitäten zu beteiligen. Die Rolle der Studierenden ist nicht nur auf die Rolle des Beobachtens (im Prozess des Quartiersmanagements im Sozialraum Haidenhof-Nord) begrenzt. Für Interessierte bietet sich die Möglichkeit, den Sozialraum „mitzugestalten“. Neben Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit (zum Beispiel der von der Stadt Passau aufgelegte Flyer für das Mehrgenerationenhaus) ist eine Handreichung für Lehrpersonen entstanden, die eine Auflistung sozialer Dienste (Erziehungsberatung, Schuldnerberatung, ...) und Institutionen mit Hinweisen auf damit verbundene Leistungen (Jugendamt – Bildungspaket, ...) oder konzeptionelle Grundlagen enthält.

Die Praxisnähe und Handlungsorientierung des Seminars fördert die Handlungskompetenz. Kenntnisse über die soziale Infrastruktur ermöglichen es, Lehrkräften - bei Bedarf und im Einzelfall - Hilfestellung bei der Nutzung von Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten zu geben. Die Zusammenarbeit mit Trägern sozialer Dienste und die Beteiligung an Hilfeplanverfahren

schaffen gute Voraussetzungen für individuelle und bedarfsgerechte Maßnahmen, die die Entwicklung der Kinder fördern.

Netzwerke im Sozialraum Schule unterstützen nicht nur im Einzelfall. Die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Akteuren könnte auch dazu beitragen, Prozesse der Schulentwicklung im Sozialraum umzusetzen und weiterzuführen. Ausschlaggebend dafür ist, wie die Schulen ihren Zuständigkeitsbereich definieren und inwieweit sie über Ressourcen verfügen, um Angebote im Bereich der Bildung, Betreuung und Erziehung mitzugestalten. Insofern können Schulen auch zu aktiven Akteuren von Stadtentwicklung werden.

Angestrebte Kompetenzen

Das Seminar möchte Voraussetzungen für die Mitwirkung an Prozessen der Jugendhilfe- und Stadtentwicklungsplanung schaffen. Ziel des Seminars ist es, die Relevanz der sozialräumlichen Perspektive für die Grundschule (als eine der ersten Bildungsinstitution in der Lebenswelt der Kinder) darzustellen und damit vorhandene Vorstellungen der Studierenden zu erweitern und zu differenzieren. Die Betrachtung der Grundschule als Teil des Sozialraums und der damit verbundenen Bedeutung dieser Bildungseinrichtung bei der Gestaltung der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern fördert den Stellenwert der sozialräumlichen Denkweise. Daraus ergibt sich die Bereitschaft, sich selbst als Lehrkraft in sozialräumlich orientierte Prozesse einzubringen. Als Hilfestellung für konkrete Entscheidungsprozesse dienen den Studierenden hier vermittelte Fachkenntnisse. Die Förderung von Fachkompetenz erfolgt durch theoretisches Wissen zu Themenfeldern der Sozialen Arbeit und wird im Kontakt mit Einrichtungen und Diensten sowie der Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und konzeptionellen Rahmenbedingungen wie auch der Diskussion zu möglichen Schnittstellen in der Zusammenarbeit mit Schulen und durch die Darstellung von Fallbeispielen durch Handlungswissen ergänzt.

Der Besuch in der Einrichtung vermittelt einen praxisnahen Einblick in den pädagogischen Alltag. Ziel dieses Gesprächstermins ist es nicht nur, über die Konzeption zu informieren, sondern auch Grenzen pädagogischer Fördermöglichkeiten (Personalschlüssel) anzusprechen oder auf die Notwendigkeit intensiverer Kooperation mit sozialen Diensten (Schule – Jugendamt) hinzuweisen. Damit eröffnet sich für die Studierenden die Möglichkeit, ihre Vorstellungen von bestimmten Diensten zu vertiefen und zu differenzieren.

Gleichzeitig sind die Studierenden gefordert, sich mit ihrem Fachwissen und ihrer persönlichen Einschätzung einzubringen.

Die Darstellung unterschiedlicher Positionen (Kindertagesstätte und Schule) und damit verbundener Handlungsspielräume (Konzepte und Ressourcen), die konkrete Gestaltung von Prozessen im pädagogischen Alltag und die Auseinandersetzung mit bedarfsgerechten Alternativen gibt den Studierenden die Möglichkeit, Lösungsansätze im Kontext einer Gruppe zu diskutieren. Der Austausch, die Entwicklung und Prüfung von Alternativen in der Gruppe Lernender führt zu einer Förderung personaler und sozialer Kompetenzen.

In Kontakt mit Einrichtungen und Diensten des Sozialen Netzwerks soll damit eine Basis (Fachwissen in Verbindung mit personalen und sozialen Kompetenzen) für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit geschaffen werden.

Die Aneignung fachübergreifender Kenntnisse erfolgt durch unterschiedliche Methoden. Konzepte von Einrichtungen, rechtliche Rahmenbedingungen (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz) sowie Leistungsbeschreibungen und zielgruppenspezifische Informationen (z.B. Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund) in Verbindung mit aktuellen Studien über Kindheit und Jugend stellen die Studierenden in Form von Referaten dar. Diese Referate bilden in Verbindung mit zielgruppenspezifischen Informationen die Grundlage für die Erarbeitung von Fragen zu unterschiedlichen Themenfeldern (z.B. Pädagogische Arbeit, Elternarbeit). Dieser Fragenkatalog dient als Vorlage für das in der Einrichtung stattfindende Expertengespräch. Durch den Besuch der Einrichtungen vollzieht sich ein bewusster Ortswechsel. Die Studierenden sehen nicht nur die Einrichtung, sie nehmen den Stadtteil (Struktur der Bebauung) und die damit verbundenen Ressourcen (Investitionen im Bereich des Sozialen Wohnungsbaus) und Risiken wahr. Mit dem Aufenthalt in den Räumlichkeiten der Einrichtung eröffnen sich andere, vertiefte Einblicke in den pädagogischen Alltag. Expertengespräche in der Einrichtung gestatten einen realitätsnahen Einblick in die pädagogische Arbeit. Inhalt dieser Expertengespräche ist nicht nur die alltägliche pädagogische Arbeit, sondern auch die damit verbundenen Prozesse der Standardisierung (z. B. Aufnahmeverfahren), der Qualitätssicherung (z. B. Fachaufsicht und Fachberatung des Jugendamtes) und der konzeptionellen Weiterentwicklung. Zur Sprache kommen darüber hinaus die bisherigen Erfahrungen in Zusammenarbeit mit Schulen und weiteren Akteuren des so-

zialen Netzwerks. Praxisnahe Einblicke gewähren Fachkräfte, die Fallbeispiele vorstellen und Probleme (z. B. Zusammenarbeit an den Schnittstellen) ansprechen. Die anschließende Reflexion des Einrichtungsbesuchs im Seminar zeigt deutlich, dass die Studierenden dieses weitere Fachwissen im Sinne eines Perspektivenwechsels nutzen.

Die Weiterentwicklung der sozialen und personalen Kompetenzen wird durch Einrichtungsbesuche, dem damit verbundenen Perspektivenwechsel und den anschließenden Reflexionen innerhalb der Seminargruppe angeregt. Reflexionen zu den einzelnen Exkursionen zeigten deutlich, dass die Studierenden einen ersten, aber konkreten Einblick in die pädagogische Arbeit der jeweiligen Einrichtung erhalten. Diskussionen zu den Herausforderungen und Schwierigkeiten einzelner Einrichtungen führen teilweise zur Darstellung unterschiedlicher Standpunkte, welche entsprechend begründet werden sollen. Unterschiedliche Einschätzungen erfordern ein angemessenes Reagieren auf Kritik. Die Studierenden bringen ihre sozialen und personalen Kompetenzen ein, indem sie (in sich verändernden Situationen) konstruktiv zusammenarbeiten und situativ angemessen reagieren.

Qualitätssicherung und Weiterentwicklung

Ein Produkt dieses Seminars ist die sogenannte „SozialRaumTagung“. Diese verbindet theoretische Inhalte mit der praktischen pädagogischen Arbeit. Zum Personenkreis dieser Tagung gehören Studierende, Pädagoginnen und Pädagogen, die im Bereich der Kindertagesstätten, der Schulen und der Sozialen Dienste arbeiten. Die Veranstaltung findet in Kooperation mit den Passauer Pädagogischen Tagen statt. (Es handelt sich dabei um ein Fortbildungsangebot der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe in Stadt und Landkreise Passau.) Die Studierenden bereiten im Rahmen des Seminars die Tagung vor, beteiligen sich als Referenten und Moderatoren und erstellen im Anschluss an die Tagung eine Dokumentation. Die Idee zur „SozialRaumTagung“ entstand aus der Diskussion mit Studierenden. Die Tagung fand im Sommersemester 2015 zum ersten Mal statt.

In die Planungen zu Ablauf und Inhalten des Seminars wurden und werden die Studierenden einbezogen. Reflexionen zu einzelnen Einrichtungsbesuchen und die Abschlussreflexion im Rahmen des Portfolios führen zu einer anderen Gewichtung von Seminarinhalten. Infolgedessen erhalten Kooperationsmöglichkeiten von Jugendhilfe und Schule einen deutlichen inhaltlichen

Stellenwert. Die Studierenden beurteilen die Praxisnähe des Seminars positiv und verweisen auf ihre veränderte Einschätzung bezüglich des Unterstützungspotentials sozialer Netzwerke.

Die Betrachtung der Institution Schule in sozialräumlicher Perspektive zeigt, welche Schnittstellen und Kooperationsmöglichkeiten zu sozialen Einrichtungen und Diensten im Sozialraum der Grundschule existieren. Die Vermittlung von Lerninhalten zum Konzept der Sozialraumorientierung findet im Sozialraum, in einer Gruppe Studierender und im Kontakt mit wesentlichen Akteuren des Sozialraums statt. Diese Akteure des Sozialraums (pädagogisches Personal in Leitungsfunktion) thematisieren die Zusammenarbeit im sozialen Netzwerk und insbesondere mit der Grundschule. Somit ergeben sich mit dem Fachkonzept Sozialraumorientierung Impulse für die konkrete Fallarbeit und für eine sozialräumlich orientierte Schulentwicklung.

Literatur

Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S.139-156). Göttingen: Hogrefe.

Honebein, P. C., Duffy, T. M., & Fishman, B. J. (1993). Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. In T. M. Duffy, J. Lowyck, & D. H. Jonassen (Eds.), *The Design of Constructivist Learning Environments: Implications for Instructional Design and the Use of Technology*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Klauer, K. J. (2010). Situiertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 635-641). Weinheim: Beltz.



DR. TANJA STEINBERGER

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für
Grundschulpädagogik und -didaktik an der Univer-
sität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Sozialraumentwicklung und Lernarchitektur

Kontakt: Tanja.Steinberger@uni-passau.de
Homepage: [http://www.phil.uni-passau.de/
grundschulpaedagogik-und-didaktik/](http://www.phil.uni-passau.de/grundschulpaedagogik-und-didaktik/)

ENTWICKLUNG EINES E-PORTFOLIO-UNTERSTÜTZTEN SEMINARS ZUR FÖRDERUNG DER REFLEXIONSKOMPETENZ PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALS

Tamara Rachbauer

Abstract: Gegenwärtig ist E-Portfolioarbeit in Bildungsplänen, Schul- und Studienordnungen sowie in der universitären Aus- und Weiterbildung von Lehramtsstudierenden vorzufinden. Für einen erfolgreichen Einsatz dieses digitalen Lerninstruments ist, unter Berücksichtigung der kontextbezogenen Rahmenbedingungen, eine sorgfältige Planung und Gestaltung eines geeigneten E-Portfolio-unterstützten Seminars, eine sachgerechte Umsetzung desselben und eine konsequente Begleitung der Lehramtsstudierenden aber auch der Dozierenden vor allem im Einführungsprozess unumgänglich. Im vorliegenden Beitrag wird die Umsetzung eines entsprechenden Seminars am Beispiel des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau vorgestellt. Nach der Darstellung der geplanten Umsetzung werden im Beitrag die zu berücksichtigenden Rahmenbedingungen sowie die erste Pilotleistung und deren Ergebnisse näher beschrieben.

1. Einführung

Am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Passau wird die papier-basierte Portfolioarbeit bereits seit dem Wintersemester 2010/11 bei der Ausbildung zukünftiger Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer eingesetzt (Sonnleitner, 2012; Sonnleitner & Obermayr, 2016). Im Wintersemester 2013/14 wurde beschlossen, die in den einzelnen Lehrveranstaltungen durchgeführte, papierbasierte Portfolioarbeit zunächst um die digitale Variante zu ergänzen, die papierbasierte Portfolioarbeit später aber gänzlich durch die digitale Portfolioarbeit abzulösen. Es wurde vereinbart, ein Konzept für ein E-Portfolio-unterstütztes Seminar zur Förderung von Reflexionskompetenz zu entwickeln, um so die digitale Portfolioarbeit in einzelnen Lehrveranstaltungen implementieren, in einer mehrjährigen Testphase evaluieren und im weiteren Verlauf erfolgreich auf die digitale Portfolioarbeit umsteigen zu können. Ziel einer flächendeckenden Digitalisierung ist es, einerseits von den Vorteilen der digitalen Portfolioarbeit profitieren zu können und andererseits Lehramtsstudierende nicht nur in den einmal wöchentlich stattfindenden oder geblockten Präsenzveranstaltungen, sondern auch in den Zeiten dazwischen auf ihrem Weg zu professionell handelnden Lehrkräften (virtuell) unterstützen zu können. Befunde entwicklungsorien-

tierter Bildungsforschung (Reinmann & Sesink, 2011) legitimieren dieses Vorhaben theoretisch zu konzipieren, an der Wirklichkeit durch Erprobung, Veränderung und Evaluation zu überprüfen, die so erzielten Erkenntnisse in den Entwicklungsprozess zurückfließen zu lassen und diesen Zyklus bei Bedarf mehrfach in einem iterativen Prozess zu durchlaufen. Um überprüfen zu können, welche Auswirkungen durchgeführte Veränderungen am Seminarkonzept auf die Kompetenzentwicklung der Zielgruppen haben, wurden mündliche und schriftliche Befragungen sowie Materialanalysen durchgeführt (Strauch, Jütten, & Mania, 2009; Tulodziecki et al., 2013).

2. Konzeption des E-Portfolio-unterstützten Seminars

Das Ablaufschema für die Umsetzung ist in drei Phasen unterteilt. Die erste Phase ist dabei in die Analyse des didaktischen Einsatzfeldes und die Gestaltung und Entwicklung des ersten Konzeptentwurfs für das E-Portfolio-unterstützte Seminar aufgeteilt. Die zweite und dritte Phase werden in mehreren Zyklen aus Umsetzung, Analyse, Auswertung, Weiterentwicklung und neuerlicher Umsetzung des Konzepts durchlaufen und deshalb gemeinsam beschrieben. Nachfolgend ist dieses dreiphasige Ablaufschema im Detail dargestellt.

2.1 Phase I: Analyse des didaktischen Einsatzfeldes & erster Konzeptentwurf

Zur Ermittlung der personellen Rahmenbedingungen wird, wie von Tulodziecki, Herzig und Grafe (2014) empfohlen, zum einen ein Interview, im konkreten Fall handelt es sich um ein qualitatives Leitfadenterview, mit ausgewählten Vertreterinnen und Vertretern aus der Zielgruppe der Dozierenden durchgeführt. Zum anderen wird eine Gruppe von Studierenden mittels Online-Fragebogen zu ihren Wünschen und Anforderungen befragt. Aus den gewonnenen Erkenntnissen der verschiedenen Analysen wird der erste Konzeptentwurf des E-Portfolio-unterstützten Seminars für den Lehrstuhl entwickelt. Als zeitlicher Rahmen für die Durchführung der Analysen zu Rahmenbedingungen und Ressourcen sowie zur Entwicklung und Verschriftlichung des ersten Konzeptentwurfs ist eine Dauer von zwei Semestern, beginnend mit dem Wintersemester 2013/14 bis zum Ende des Sommersemesters 2014, geplant.

2.2 Phase II & III: Zyklen aus Umsetzung, Analyse, Auswertung und Weiterentwicklung des Konzepts

In der zweiten Phase erfolgt die praktische Umsetzung des in Phase I erarbeiteten Konzeptentwurfs. Dem Beispiel eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses folgend (Jutti, 2005) wird das Konzept implementiert und im Rahmen eines Pilotprojektes in einem ausgewählten Seminar auf Praxistauglichkeit getestet. Zu diesem Zweck wird die geplante Durchführung in Form eines Veranstaltungsablaufs dargestellt und basierend auf dieser Beschreibung die Pilottestung durchgeführt. Dadurch soll überprüft werden, ob sich die Studierenden mit dem Seminarablauf (Blended-Learning Maßnahme) zurechtfinden, ob sie die zur Verfügung gestellten Hilfe- und Supportangebote, Schulungsunterlagen und Aufgabenstellungen sowie die angebotenen Kommunikationsmöglichkeiten nutzen (können), das heißt, ob sie deren Anwendung auch verstanden haben (Prediger et al., 2012). Die Durchführung dieser Pilottestung erfolgt im Wintersemester 2014/15 mit einer Gruppe von etwa 40 Studierenden.

Nach Abschluss der Pilotphase beginnt die eigentliche Analyse- und Weiterentwicklungsphase. Geplant ist es, den Zyklus aus Analyse und Weiterentwicklung im Rahmen von drei Semestern zu wiederholen. Zu diesem Zweck wird das E-Portfolio-unterstützte Seminar in drei aufeinanderfolgenden Seminaren durchgeführt und etwaige Anpassungen vorgenommen. Auswirkungen auf die Entwicklung der Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Zielgruppen, die sich durch Veränderungen am Konzept des Seminars ergeben, werden mittels Online-Feedback-Fragebogen sowie Materialanalysen der erstellten E-Portfolios überprüft. Die Ergebnisse der Auswertungen fließen in die Weiterentwicklung des Konzepts und damit auch in die Optimierung des E-Portfolio-unterstützten Seminars ein. Am Ende des Projektes soll ein verschriftlichtes Konzept mit konkreten Handlungsanleitungen und Gestaltungsempfehlungen für Lehrende vorliegen, das nach Anpassungen auch auf andere Lerngruppen in ähnlichen Situationen und Kontexten übertragbar ist.

3. Durchführung

Da die Auswertung der ersten Phase (vgl. 2.1 Phase I: Analyse des didaktischen Einsatzfeldes & erster Konzeptentwurf) sowie der Pilotphase (vgl. 2.2 Phase II & III: Zyklen aus Umsetzung, Analyse, Auswertung und Weiterentwicklung des Seminarkonzepts) zum aktuellen Zeitpunkt bereits abgeschlossen sind, werden die Ergebnisse aus der Ermittlung der Rah-

menbedingungen, die für die Entwicklung des ersten Konzeptentwurfs entscheidend waren, nachfolgend vorgestellt.

3.1 Räumliche Rahmenbedingungen und Ressourcen

An der Universität Passau wurde mit dem Neubau des Zentrums für Medien und Kommunikation (ZMK) eine für den universitären Bereich beispielhafte Einrichtung mit innovativer Ausstattung geschaffen. Dieses Institutsgebäude beherbergt neben einem Fernseh- und Tonstudio sowie Video- und Multimediarräumen auch einen eigenen E-Learning-Raum, das sogenannte eLearning-Labor, das mit Beamer, Lautsprecher, Dokumentenkamera, Blu-ray-Player, SAT-Anlage, Kameras, interaktiven Whiteboards und Notebooks ausgestattet ist und bis zu 30 Personen Platz bietet. Die Einsatzgebiete dieses Raumes reichen von der Vermittlung und Erforschung elektronisch unterstützter Lern- und Lehrtechniken bis hin zur Durchführung von Videokonferenzen. Für größere Einführungsveranstaltungen, an denen auch 100 oder mehr Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglich sind, können andere Seminarräume in den verschiedenen Universitätsgebäuden genutzt werden, die mit Beamer sowie WLAN-Zugang ausgestattet sind.

3.2 Organisatorische Rahmenbedingungen und Ressourcen

Im Hinblick auf die knappen, zeitlichen Ressourcen sowohl auf Dozierenden- als auch auf Studierendenseite würde es sich anbieten, Informations- und Einführungsveranstaltungen zur E-Portfolioarbeit direkt in die Lehrveranstaltung zu integrieren. Sind E-Portfolio-Zwischenmeetings notwendig, sollten diese auf freiwilliger Basis angeboten werden. Die Termine selbst sollten optional angelegt sein, das heißt, dass Zwischenmeetings nur durchgeführt werden, wenn auch tatsächlich Bedarf vorhanden ist. Auch würde es sich anbieten, Zwischenmeetings ebenfalls direkt in die Lehrveranstaltung zu integrieren.

3.3 Technische Rahmenbedingungen und Ressourcen

Das eLearning-Labor eignet sich aufgrund seiner optimalen Hardware-Ausstattung ideal für die geplanten Zwischen-Meetings und Abschluss-Workshops, aber auch für die Durchführung von E-Portfolio-unterstützten Seminaren in Kleingruppen von maximal 30 Personen. So können die Studierenden ihre erstellten E-Portfolios über die installierten Whiteboards auf einer großen Leinwand präsentieren, darüber diskutieren und etwaige Ver-

besserungsvorschläge von Kolleginnen und Kollegen oder von ihren Dozentinnen und Dozenten sofort im Anschluss, das heißt noch während des Workshops bzw. noch während des Seminars, in die Praxis umsetzen. Im Falle der Universität Passau wird ILIAS als Standard-Plattform für E-Learning-Inhalte eingesetzt. Die Plattform verfügt über Portfoliofunktionen, die für die Portfolioarbeit am Lehrstuhl durchaus ausreichend sind. Zusätzlich sprechen die für ILIAS bereits verfügbare Online-Hilfe mit E-Learning Kursen, Video-Workshops, Schritt-für-Schritt Anleitungen, Tipps, Ratschlägen und Lösungsvorschlägen sowie das geschulte Supportteam des InteLeC-Zentrums an der Universität Passau (Freitag, 2013) für die Verwendung dieser Online-Plattform.

3.4 Personelle Rahmenbedingungen und Ressourcen

Bei den personellen Rahmenbedingungen gilt es, alle Personengruppen, die den Projektablauf beeinflussen, zu berücksichtigen.

Auch wenn die Online-Lernumgebung ILIAS an der Universität Passau als Standard-Plattform für E-Learning-Inhalte eingesetzt wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Dozierende und Studierende über Vorerfahrungen im Umgang mit dieser Lernplattform verfügen. Um dennoch abschätzen zu können, in welchem Ausmaß Workshops und weitere Supportmaßnahmen für die beiden Zielgruppen einzuplanen sind, werden zu Beginn Zielgruppen- und Anforderungsanalysen durchgeführt.

3.4.1 Qualitatives Leitfadeninterview mit den beteiligten Dozierenden

Um Erfahrungen, Wünsche und Anforderungen der am Projekt beteiligten Dozierenden bei der Entwicklung und Umsetzung des Konzepts berücksichtigen zu können, werden Vertreterinnen aus dem konkreten didaktischen Einsatzfeld ausgewählt und zu ihren Vorerfahrungen, Einstellungen, Wünschen und Anforderungen bezüglich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und (E-)Portfolionutzung befragt.

Für die Durchführung wird auf das halbstandardisierte Interview, auch Leitfadeninterview genannt, zurückgegriffen. Diese Form der mündlichen Befragung wird bewusst gewählt, da hierbei tiefere Einblicke in die subjektiven Sichtweisen der interviewten Personen möglich sind als bei einer schriftlichen Befragung (Bortz & Döring, 1995; Meuser & Nagel, 1991). Zudem ist die Anzahl der zu befragenden Personen mit zwei Dozentinnen überschaubar und lässt sich daher auch zeitlich optimal in das Forschungsvorhaben in-

tegrieren. Alle Fragen, die im Interview gestellt werden bzw. optional gestellt werden können, gilt es in einem sogenannten Interviewleitfaden festzuhalten. Hierbei handelt es sich um eine Art Richtlinie zur Vorgehensweise bei der Interviewdurchführung (Stier, 1999).

Im vorliegenden Fall geht es bei der Befragung vorrangig darum, herauszufinden, über welche Erfahrungen die Personengruppe der Dozierenden im Umgang mit Computer, Internet, Web 2.0 Technologien und (E-)Portfolioarbeit verfügt und welche Anforderungen sie im Speziellen an ein elektronisches Portfolio stellt. Bei der Erstellung eines geeigneten Interviewleitfadens wurde dies berücksichtigt und die entsprechenden Leitfragen in drei Kategorien eingeteilt: (I) Erfahrungen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), (II) Erfahrungen mit Portfolioarbeit und (III) Erfahrungen und Anforderungen an ein E-Portfolio.

Der Interviewleitfaden als Basis für die Durchführung des Gesprächs ist in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Kategorie	Interviewleitfragen
Kategorie (I) – Erfahrungen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien	<p>Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihre bisherigen Erfahrungen mit Computer, Internet & Web 2.0 Technologien.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verfügen Sie im Berufs- und Privatleben über Computer, Notebook/ Laptop, Tablet-PC, Handy und Internetzugang? Wenn ja, welche dieser Geräte besitzen Sie? Über welchen Internetzugang verfügen Sie? (Stichwort: xDSL, ISDN, Modem, Satellitenempfangsanlage, Kabel, Mobiler Internetzugang, WLAN-Internetzugang) 2. In welchem zeitlichen Umfang (Stunden pro Tag) nutzen Sie diese Geräte und das Internet im beruflichen und privaten Leben? 3. Wie kompetent schätzen Sie sich selbst im Umgang mit Computer und Internet ein? (Stichwort: Anfänger/Anfängerin, Fortgeschrittene(r), Profi) 4. In welchen Bereichen bzw. Situationen ihres Berufslebens setzen Sie Computer und Internet ein? 5. Kennen Sie die Begriffe Web 2.0 und Social Software? Wenn ja, fallen Ihnen dazu einige Beispiele ein? (Stichwort: Blog, Foren, RSS-Feed, Wiki, YouTube, Podcast, Cloud, ...) 6. Haben Sie bereits selbst mit einem oder mehreren der von Ihnen genannten Beispiele gearbeitet? Wenn ja, in welchen Bereichen bzw. Situationen haben Sie diese Tools eingesetzt? 7. Welche Vorteile/Nachteile sehen Sie in der Nutzung dieser Tools? 8. Welche Empfehlungen würden Sie anderen Dozentinnen und Dozenten geben, die sich für die Verwendung von Web 2.0 Technologien interessieren? 9. Fallen Ihnen noch weitere Aspekte ein, die zu diesem Thema wichtig sind?

Kategorie	Interviewleitfragen
Kategorie (II) – Erfahrungen mit Portfolioarbeit	<p>Am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik wird seit dem WS 2010/11 ein papierbasiertes Portfolio als Lehr-/Lern- und Reflexionsinstrument sowie als Grundlage für die Notenbildung eingesetzt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Haben Sie bereits selbst mit diesem Instrument gearbeitet? Wenn ja, in welchen Bereichen bzw. Situationen haben Sie das papierbasierte Portfolio eingesetzt? 2. Ist die Betreuung der Studierenden durch den Portfolioeinsatz aufwendiger geworden? Wenn ja, mit welchem zeitlichen Mehraufwand müssen Dozierende dadurch rechnen? 3. Wie schwierig empfinden Sie die Auswertung und anschließende Beurteilung des Portfolios mit einer Note? Und welcher zeitliche Mehraufwand ist für die Notenbildung einzuplanen? 4. Was sind aus Ihrer Sicht die entscheidenden Aspekte, damit der Portfolioeinsatz auch erfolgreich wird? (Stichwort: Betreuung, Workshops, Schulungsunterlagen, Feedback,..) 5. Wenn Sie von Ihren bisherigen Erfahrungen mit dem papierbasierten Portfolio ausgehen, wie stehen die Studierenden dem Einsatz dieses Lehr-/Lern- und Reflexionsinstruments gegenüber? (Stichwort: Akzeptanz, Motivation, Bewertung, Feedback,..) 6. Welche Vorteile/Nachteile sehen Sie in der Nutzung des Portfolios? 7. Welche Empfehlungen würden Sie anderen Dozentinnen und Dozenten geben, die sich für die Verwendung eines Portfolios als Lehr-/Lern- und Reflexionsinstrument sowie als Grundlage für die Notenbildung interessieren? 8. Fallen Ihnen noch weitere Aspekte ein, die zu diesem Thema wichtig sind?
Kategorie (III) – Erfahrungen und Anforderungen an ein E-Portfolio	<p>Beginnend mit dem WS 2014/15 soll ein elektronisches Portfolio eingeführt und damit die papierbasierte Portfolioarbeit am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik durch E-Portfolioarbeit abgelöst werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Haben Sie bereits Erfahrungen im Umgang mit der elektronischen Variante des Portfolios, dem sogenannten E-Portfolio? Wenn ja, in welchen Bereichen bzw. Situationen haben Sie mit dem E-Portfolio gearbeitet und welche Anwendungen haben Sie dabei zur Umsetzung der elektronischen Portfolioarbeit eingesetzt? (Stichwort: Lernmanagementsysteme mit E-Portfolio-Funktionalitäten wie Moodle, ILIAS oder Stud.IP; eigenständige E-Portfolio-Plattformen wie Mahara; E-Portfolioarbeit mithilfe von Social Software Tools wie Wiki, Blog etc.) 2. Wie schwierig haben Sie den Umgang mit dieser bzw. diesen Anwendungen empfunden? 3. Was sind aus Ihrer Sicht die entscheidenden Aspekte, damit der Einsatz eines E-Portfolios auch erfolgreich ist, mit anderen Worten sowohl von Dozentinnen und Dozenten als auch von Studierenden akzeptiert wird? (Stichwort: Betreuung, Workshops, Schulungsunterlagen, Feedback,..) 4. Welche Vorteile/Nachteile sehen Sie in einem elektronischen Portfolio im Vergleich zur papierbasierten Variante? 5. Was würden Sie im Vergleich zur jetzigen Portfolioarbeit mit der Einführung des E-Portfolios verändern? 6. Fallen Ihnen noch weitere Aspekte ein, die zu diesem Thema wichtig sind?

Als Vertreterinnen der am Forschungsvorhaben beteiligten Dozentinnen und Dozenten wurden Frau Prof. Dr. Christina Hansen, Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik, sowie ihre zu diesem Zeitpunkt noch wissenschaftliche Mitarbeiterin Frau Magdalena Sonnleitner ausgewählt. Beide Interviewpartnerinnen nutzen seit der Einführung im Wintersemester 2010/11 das papierbasierte Portfolio als Lehr-, Lern- und Reflexionsinstrument sowie als Grundlage für die Notenbildung in ihren Seminaren. Zudem waren die beiden auch aktiv an der Entwicklung, Evaluierung und Anpassung des entsprechenden Portfolio-Konzeptes für den Lehrstuhl beteiligt. Damit lässt sich also durchaus behaupten, dass die Interviewpartnerinnen über weitreichende Erfahrungen mit papierbasierter Portfolioarbeit verfügen und somit als Expertinnen auf diesem Gebiet bezeichnet werden können. Die Auswertung der protokollierten Antworten aus den qualitativen Leitfadenterviews erfolgte immer direkt im Anschluss der Durchführung mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Dazu wurden die gesammelten Protokolle auf die wichtigsten Inhalte reduziert und den entsprechenden Kategorien aus dem jeweiligen Interviewleitfaden zugeordnet (Bortz & Döring, 2005; Lamnek, 2005; Rachbauer, 2013). Im Folgenden sind die Ergebnisse der Befragung zusammenfassend dargestellt.

An der Universität Passau werden die beiden Lernmanagementsysteme Stud.IP und ILIAS eingesetzt, wobei die Plattform Stud.IP vorrangig als Austauschplattform zwischen Dozierenden und Studierenden genutzt wird. Dadurch arbeiten auch die Dozierenden verstärkt mit dem LMS Stud.IP. Dennoch haben die Interviewpartnerinnen auch bereits Erfahrungen im Umgang mit ILIAS. Sie bezeichnen beide Plattformen als durchwegs intuitiv bedienbar und benutzerfreundlich. Das Portfolio-Plugin in ILIAS ist im Gegensatz zum Portfolio-Plugin für Stud.IP zwar installiert, wurde aber von den Gesprächspartnerinnen noch nicht in eigenen Seminaren eingesetzt. Geht es um die Frage zu den Anforderungen an einen erfolgreichen E-Portfolio-Einsatz, nennen die interviewten Personen Einführungsveranstaltungen bzw. Einführungsworkshops, einen ausführlichen und transparenten Leitfaden mit Angaben zur gewünschten E-Portfoliostruktur und den E-Portfolioinhalten sowie die prozessbegleitende Betreuung mit unmittelbarem bzw. situationsadäquatem Feedback als zentrale Erfolgskriterien. Gerade in den letztgenannten Punkten, Betreuung und Feedback, sehen die interviewten Personen auch die großen Vorteile, die das elektronische Portfolio im Gegensatz zum Papierportfolio aufweist. Denn durch die Möglichkeit der laufenden Be-

treuung während der Portfolioarbeit und des situationsadäquate Feedback das gesamte Semester hindurch, können die Dozierenden die Studierenden beim Aufbau ihrer Reflexionskompetenz unterstützen.

3.4.2 Schriftliche Befragung der Studierenden mittels Online-Fragebogen

In einer schriftlichen Befragung von Studierenden zu Beginn des Wintersemesters 2013/14 ging es vorrangig darum, Erfahrungen, Einstellungen, Wünsche und Anforderungen der Zielgruppe zum E-Portfolio zu ermitteln. Insgesamt nahmen 33 von 49 Studierenden an der Online-Befragung zu Semesterbeginn teil. 28 der 49 an der Studie teilnehmenden Personen (57%) haben den Online-Fragebogen vollständig ausgefüllt, fünf Personen (10%) haben die Befragung frühzeitig abgebrochen. Im Hinblick auf Erfahrungen im Umgang mit IKT hat sich bei der Befragung gezeigt, dass die meisten Studierenden über ein Notebook (93%) sowie ein Handy (86%) verfügen und mit diesen Geräten auch täglich mindestens eine Stunde online sind. Damit sind die technischen Voraussetzungen zur Verwendung der digitalen Portfoliovariante auf jeden Fall gegeben. Dennoch gilt es zu berücksichtigen, dass hier noch keine Aussagen zur Medienkompetenz getroffen werden können. Aufgrund des Studiums an der Universität Passau haben die Studierenden bereits Erfahrung im Umgang mit Lernmanagementsystemen (93%), allen voran mit Stud.IP und ILIAS. Dieses Ergebnis lässt sich darauf zurückführen, dass diese beiden Plattformen an der Universität Passau standardmäßig für E-Learning-Inhalte eingesetzt werden. Ein ähnliches Ergebnis hat auch die Befragung zu Web 2.0 Technologien ergeben. So sind die Studierenden mit Tools wie Chat, Foren, Wiki, YouTube etc. vertraut bzw. haben bereits selbst damit gearbeitet. Leider trifft dies nicht für Weblogs zu. Hier gaben nur 7 Prozent an, dieses Tool zu kennen bzw. dieses bereits selbst aktiv genutzt zu haben. Da Weblogs aber gerade im vorliegenden Projekt eine wichtige Rolle in Bezug auf die durchzuführenden Selbstreflexionen der Studierenden spielen, muss der Verwendung dieses Tools bei der Gestaltung der diversen Workshops und Schulungsunterlagen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Betrachtet man die Ergebnisse der Online-Befragung im Hinblick auf die Erfahrungen der Studierenden mit Portfolioarbeit, zeigt sich deutlich, dass die Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer bereits im zweiten oder aber einem höheren Fachsemester eingeschrieben sind und das Führen eines

Portfolios am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik in nahezu allen Seminaren verpflichtend ist. Denn mehr als 90 Prozent aller an der Befragung teilnehmenden Studierenden geben an, in ihrer Schul-/Ausbildungs-/Studienzeit bereits mit einem Portfolio gearbeitet bzw. ein solches selbst geführt zu haben. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Studierenden sowohl mit Portfolioarbeit im Allgemeinen, zum Großteil aber auch mit dem derzeit am Lehrstuhl eingesetzten, papierbasierten Portfolio vertraut sind.

Um herauszufinden, welche Anforderungen die Studierenden an ein E-Portfolio stellen und somit auch zu wissen, welche zusätzlichen Funktionen in ILIAS implementiert werden sollen, erhielten die Umfrageteilnehmerinnen und Umfrageteilnehmer die Möglichkeit zu beurteilen, wie wichtig ihnen bestimmte Kriterien sind. Dabei spielen die individuelle Gestaltungsmöglichkeit des E-Portfolios, die Feedback-Funktion für Dozierende, die Möglichkeit, Kompetenzen selbst einschätzen und belegen sowie persönliche Notizen hinzufügen zu können, eine besonders wichtige Rolle für die Studierenden. Da im Rahmen der E-Portfolio-Einführung auch Schulungs- und Supportmaßnahmen entwickelt und angeboten werden, ist es naheliegend die Zielgruppe selbst entscheiden zu lassen, welche Angebote sie sich wünschen. Einführungsveranstaltungen bzw. Einführungsworkshops, E-Portfolio Zwischen-Meetings, E-Learning Kurs, E-Mail-Support und auch Support-Forum liegen den Studierenden dabei besonders am Herzen.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der verschiedenen Analysen wurde der erste Konzeptentwurf des E-Portfolio-unterstützten Seminars für den Lehrstuhl entwickelt.

4. Evaluation

Um überprüfen zu können, ob sich die Studierenden mit dem E-Portfolio-unterstützten Seminar zurechtfinden, erfolgte im Wintersemester 2014/15 eine Pilottestung mit einer Gruppe von 40 Studierenden.

Das E-Portfolio-unterstützte Seminar wurde als Blended-Learning Maßnahme durchgeführt. Einmal pro Woche fanden Face-to-Face-Seminare zu festen Terminen statt, dazwischen erfolgte die gesamte Kommunikation virtuell über die ILIAS-Plattform der Universität Passau

4.1 Ablauf des E-Portfolio-unterstützten Seminars

In der ersten Seminarsitzung wird mit den Studierenden geklärt, zu welchem Zweck sie ihr E-Portfolio führen, welche Lernziele und Lernergebnisse es mit dem E-Portfolio zu erreichen gilt, welche Bewertungskriterien zu erfüllen sind (siehe Kriterienraster), welche Medien zum Erstellen und Gestalten zur Verfügung stehen und wer Einsicht auf das E-Portfolio nehmen darf. Zudem werden die Studierenden darauf hingewiesen, dass die gesamte Kommunikation ausschließlich über die ILIAS-Plattform der Universität Passau erfolgt. Durch einen eigens für die jeweilige Lehrveranstaltung angelegten ILIAS-Kurs erhalten die Studierenden beim Schreiben der Reflexionen, bei der Durchführung der Arbeitsaufträge sowie bei der Arbeit mit dem E-Portfolio (Hochladen von Dokumenten, Schreiben von Blogeinträgen, Veröffentlichen der Blogeinträge, Freigeben des Portfolios, etc.) Unterstützung. Hier finden sie einen Leitfaden zur Reflexion, einen E-Learning-Kurs mit Schritt für Schritt Anleitungen, eine Fragedatenbank mit Fragen und Antworten rund um die E-Portfolioarbeit sowie ein Support-Forum zur Klärung von offenen Fragen.

Ab der zweiten Seminarsitzung erhalten die Studierenden bis zum Semesterende kontinuierlich zweiteilige Portfolioaufträge, deren Ergebnisse sie in ihrem persönlichen E-Portfolio (ILIAS-Portfolio) festhalten. Zum einen ist es ihre Aufgabe, eine Reflexion zur jeweiligen Seminarsitzung zu verfassen, zum anderen eine Einzel- oder Gruppenarbeit zu den Seminarinhalten zu lösen. Um sicherstellen zu können, dass die Studierenden ihr E-Portfolio kontinuierlich führen, müssen die Arbeitsaufträge bis spätestens einen Tag vor der nächsten Seminarsitzung erledigt sein. Über die Kommentarfunktion des ILIAS-Portfolios erhalten die Studierenden regelmäßig Feedback und Tipps auf ihre veröffentlichte Reflexion und zu ihren durchgeführten Portfolioaufträgen. Die Studierenden haben Zeit auf das Feedback zu reagieren und die erhaltenen Tipps umzusetzen. Nach Seminarende reichen die Studierenden ihr E-Portfolio offiziell im ILIAS-Kurs ein. Hat die Studentin oder der Student zusätzlich zu den Reflexionen eine Hausarbeit geschrieben, muss auch diese in das E-Portfolio eingebunden werden. Im Anschluss ruft die Dozentin oder der Dozent im ILIAS-Kurs das eingereichte E-Portfolio auf und gibt den Studierenden ein abschließendes, zusammenfassendes Feedback auf Prozess-E-Portfolio und Produkt-E-Portfolio mittels Kriterienblatt. Hier gilt es die zutreffenden Aussagen anzukreuzen und ein kurzes, zusammenfassendes Gesamtfeedback zu erteilen. Wenn eine Hausarbeit vorhanden ist, trägt die

Dozentin oder der Dozent zusätzlich noch die Note für diese in das Kriterienblatt ein und gibt auch ein separates Feedback dafür. Ist dies geschehen, erfolgt die Verbuchung der Bewertungen im ILIAS-Kurs, indem die Dozentin bzw. der Dozent das Kriterienblatt hochlädt.

Eine schriftliche Befragung der Studierenden findet immer zum Ende des Semesters statt. Hierbei dient der Fragebogen als Feedback-Instrument. Zu Beginn werden soziodemografische Daten, Kategorie (I) Fragen zur Person, abgefragt. Die weiteren Fragen lassen sich den Feedback-Kategorien (II) Allgemeines Feedback zur E-Portfolioarbeit, (III) Feedback zum E-Portfolio der E-Learning Plattform ILIAS und (IV) Feedback zu den Schulungs- und Supportangeboten zuordnen. Mit Hilfe der Antworten soll festgestellt werden, ob Eingangsvoraussetzungen, Meinungen, Wünsche und Anforderungen der Studierenden bei der Entwicklung und Umsetzung des E-Portfolio-unterstützten Konzepts auch in ausreichendem Umfang berücksichtigt werden. Mit Hilfe der dabei gewonnenen Erkenntnisse soll das Konzept des E-Portfolio-unterstützten Seminars und somit auch die Inhalte der angebotenen Schulungs- und Supportmaßnahmen weiterentwickelt werden. Eine Auswertung der Abschluss-/Kompetenz-Reflexionen der Studierenden erfolgt zu Semesterende im Rahmen der Bewertung der eingereichten E-Portfolios. Die gewonnenen Erkenntnisse werden genutzt, um das Seminar zu optimieren, das heißt, aufgetretene Mängel und Schwächen im Ablauf und der Struktur zu beseitigen und so gewährleisten zu können, dass das E-Portfolio-unterstützte Seminar soweit optimiert ist, dass dessen Einsatz die Studierenden in ihrer Reflexionsbereitschaft fördert und sie beim Aufbau von Reflexionsfähigkeit bestmöglich unterstützt.

5. Schlussfolgerungen/Ausblick

In der Pilotphase hat sich herausgestellt, dass die Studierenden mit der Kombination von Portfolio und Blog-Funktion in ILIAS überfordert sind. Das Anlegen und Gestalten des Portfolios war nach dem Besuch der Einführungsveranstaltung und/oder Einführungsworkshops sowie unter Zuhilfenahme des E-Learning Kurses für die meisten machbar. Weniger gut funktionierte das Anlegen und Führen des ILIAS-Blogs. Hier entstand mehr Verwirrung, weil der Blog separat angelegt und ins Portfolio hinzugefügt werden muss. Viele bemängelten hier auch, dass der Blog dann noch zusätzlich zum Portfolio freigegeben werden muss, damit Dozierende auf die Einträge zugreifen können. Ein weiteres Problem ergab sich auch dadurch, dass die meisten der

Studierenden noch nie mit dem ILIAS-Portfolio-Plugin gearbeitet haben. Um den Studierenden deshalb Zeit zu geben, sich mit diesem Tool vertraut zu machen und ihnen den Umstieg auf die elektronische Form zu erleichtern, wurden E-Portfolio Vorlagen angelegt. Dadurch steht den Studierenden bereits eine Portfolio-Grundstruktur mit den verpflichtenden Inhalten zur Verfügung, die diese nur noch mit ihren eigenen Inhalten befüllen müssen. Dennoch müssen sie die Vorlage noch an ihre eigenen Bedürfnisse anpassen. Im nächsten Schritt wird der pilotierte Konzeptentwurf in weiteren Seminaren eingesetzt und kontinuierlich angepasst bzw. optimiert.

6. Literatur

- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Freitag, B. (2013). *Support*. Verfügbar unter <http://www.intelec.uni-passau.de/support1.0.html> [17.09.2013].
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativempirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J., & Ralle, B. (2012). Lehr- Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Model. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452–457. Verfügbar unter http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_et_al_MNU_FUNKEN_Webversion.pdf [28.06.2014]
- Rachbauer, T. (2013). *Das E-Portfolio im Bildungskontext: Anforderungen, Potenziale, Grenzen und Gefahren beim E-Portfolioeinsatz*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Reinmann, G., & Sesink, W. (2011). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Diskussionspapier, dessen Grundzüge auf der Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik am 3./4. November 2011 an der Universität Leipzig vorgestellt wurden. Verfügbar unter http://www.abpaed.tudarmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/publikationen/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf [24.07.2014].
- Sonnleitner, M. (2012). „Am Anfang war ich skeptisch, ...“. Ein Einblick in das Portfolio als Lehr-, Lern-, Beurteilungs- und Reflexionsinstrument der Passauer Grundschullehrer/innenbildung. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik* (S. 504–527). Universität Passau.
- Sonnleitner, M., & Obermayr, M. (2016). Auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft – Reflexion im Portfolio. In J. Mägdefrau & H.-S. Fuchs (Hrsg.), *Neue Kon-*

zepte in der Lehr-erbildung. *PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehrer aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik*. Universität Passau.

Stier, W. (1999). *Empirische Forschungsmethoden: Mit 53 Tabellen* (2. verbesserte Auflage). Berlin: Springer.

Strauch, A., Jütten, S., & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.

Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie - Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2014). *Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/2014/tulodziecki1403.pdf> [25.07.2014].



TAMARA RACHBAUER, M.A.

Doktorandin und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Das E-Portfolio zur Entwicklung und Förderung von (Selbst-) Reflexionskompetenz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von E-Learning Maßnahmen

Kontakt: Tamara.Rachbauer@pendular.net

AUF DEM WEG ZUR PROFESSIONELLEN LEHRKRAFT – REFLEXION IM PORTFOLIO

Magdalena Sonnleitner, Marlene Obermayr

Abstract: Im PARadigma-Heft von 2011/2012 wurde das Portfolio als Lehr-, Lern-, Beurteilungs- und Reflexionsinstrument der Passauer Grundschullehrerinnen- und Grundschullehrerbildung vorgestellt. Seit dem Sommersemester 2014 liegt der Fokus der Weiterentwicklung des Konzepts insbesondere auf Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden bei der Reflexion.

Der Beitrag beschreibt, wie im Portfolio der Aufbau und die Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz als zentraler Bestandteil pädagogischer Professionalität unterstützt werden kann. Nach der Darstellung theoretischer Grundlagen werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie individuelle Lernwege, Einstellungen und Haltungen bewusst gemacht und von den Studierenden beschrieben werden können. 2015 wurden diese Hilfen erstmals in Seminaren und im Portfoliokonzept implementiert. Abschließend zeigt der Beitrag erste Rückmeldungen von den Studierenden zu den entwickelten Unterstützungsangeboten.

Einführung

Bereits in der PARadigma-Ausgabe von 2011/12 wurde das Portfolio als Lehr-, Lern-, Beurteilungs- und Reflexionsinstrument der Passauer Grundschullehrerinnen- und Grundschullehrerbildung vorgestellt (Sonnleitner, 2012). Dieses wird seit dem Wintersemester 2010/2011 als Leistungsnachweis in allen Seminaren des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik eingesetzt. Fünf Jahre später hat sich das Konzept weiter ausdifferenziert. Nachdem in den Semesterevaluationen deutlich wurde, dass den Studierenden das Reflektieren als zentraler Bestandteil der Portfolioarbeit immer wieder Probleme bereitet, liegt der Fokus der Weiterentwicklung seit dem Sommersemester 2014 verstärkt auf dieser Schlüsselkompetenz pädagogischer Professionalität.

Unter einem Portfolio wird in Anlehnung an Paulson, Paulson und Mayer (1991, S. 60) eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten verstanden, welche die individuellen Bemühungen der bzw. des Lernenden, d. h. den Lernfortschritt und die Leistungsresultate auf einem oder mehreren Gebieten, zeigt. Es beinhaltet damit sowohl Informationen über den Lernprozess als auch

ein oder mehrere ausgewählte Produkte, die der bzw. dem Studierenden der eigenen Ansicht nach besonders gut gelungen sind und deshalb zur Beurteilung hervorgehoben werden sollen. Die Sammlung schließt die Beteiligung der bzw. des Lernenden bei der Auswahl der Inhalte sowie selbstreflexive Gedanken ein.

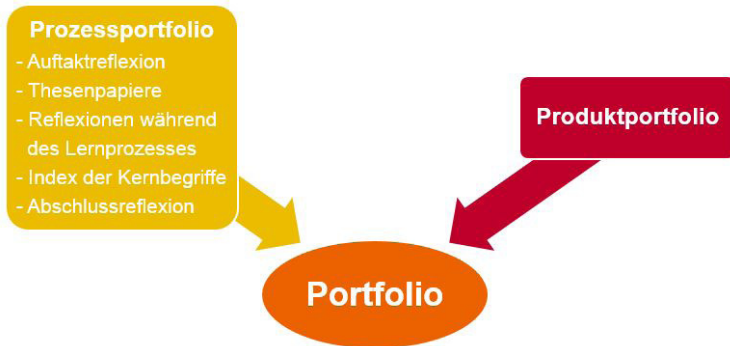


Abb. 1: Was ist ein Portfolio? Überblick über das Konzept am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Ein studentisches Portfolio am Passauer Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik setzt sich zusammen aus einem Prozess- sowie einem Produktteil.

Je nach Fortschritt im Studium variiert das Leistungsergebnis, das die Studierenden im sogenannten „Produktportfolio“ hervorheben, von der eher reproduzierenden Bearbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung bis hin zu einer kleinen empirischen Studie. Um dem Spannungsfeld von Reflexion und dem Portfolio als Gegenstand der Leistungsbeurteilung (Leonhard, 2013) ein Stück weit zu entgehen, wird ausschließlich dieser Teil des Portfolios benotet.

Das „Prozessportfolio“, das die Lernentwicklung wesentlich nachvollziehbar macht, umfasst neben mehreren Reflexionselementen, die nachfolgend näher beschrieben werden, zudem

- die Thesenpapiere als eigenaktive inhaltliche Wiederholungen der Sitzungsinhalte sowie
- den Index der Kernbegriffe als fachsprachliches Lexikon, das über mehrere Semester hinweg angelegt und stetig erweitert wird.

Reflektieren im Portfolio – Weiterentwicklung des Konzepts

Bräuer (2014) betrachtet das Instrument in der Konstellation von Prozess- und Präsentationsportfolio als geeignetes Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende zugleich und beschreibt in seiner praktisch orientierten Handreichung das besondere Wirkungspotenzial des Portfolios aus hochschuldidaktischer, lerntheoretischer und schreibpädagogischer Sicht. Aktuelle Veröffentlichungen zeigen zudem, dass das Portfolio zur Ausbildung und Schulung der Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte mittlerweile auch an lehrerinnen- und lehrerbildenden Hochschulen vielfach genutzt wird (vgl. exemplarisch die vielfältigen Beiträge im Sammelband von Koch-Prieuwe, Leonhard, Pineker, & Störtländer, 2013).

Grundlagen und Zielsetzungen der Reflexion in der (ersten Phase der) Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Unter professionellem Reflektieren versteht Kroath (2004) „bewusstes Überlegen, Nachdenken vor, während oder nach einer Situation oder Handlung im Berufsalltag, in gedanklicher oder schriftlicher Form“ (S. 183). Er fasst das Reflektieren damit als einen manifesten Vorgang, der in einer konkreten Situation oder Handlung seinen Ausgang nimmt. Dauber (2006) wählt in seiner Auseinandersetzung den Begriff der Selbstreflexion und definiert diesen als „eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ (S. 13). Mit Verweis auf Goodmann und Illich führt er weiter aus: „Auf ‚sich-selbst-zu-reflektieren‘ bedeutet (...), sich bewusst zu machen, mit welchen Mustern wir zu uns, zu unseren Mitmenschen, zur gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt in Beziehung treten“ (Dauber, 2006, S. 18). Reflektieren passiert damit innerhalb des Individuums vor einem bestimmten Wert- und Normhintergrund, aber auch unter Berücksichtigung von Vorwissen und -erfahrungen, die jede und jeder Einzelne mitbringt und auf dessen Grundlage Entscheidungen getroffen und Situationsverläufe sowie neue Wissensbausteine abgeglichen und bewertet werden. Bei der Reflexion erfolgt ein Blick auf die eigene Person, insbesondere auf das individuelle Gedanken- und Wissenskonstrukt. Einseitige Handlungs- und Denkmuster können dabei überdacht und ggf. verändert werden.

Im von den Studierenden angestrebten (Grundschul)Lehrerinnen- und (Grundschul)Lehrerberuf wird die Reflexionskompetenz als eine wesentliche Komponente von Professionalität hervorgehoben. Schenz (2012, S. 89) bestimmt die „reflexive Urteilsfähigkeit“ als eines der Kernmerkmale der „Profigraphie“ des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. Das Überdenken und Überprüfen von Routinen im Alltagshandeln stellt eine wichtige Voraussetzung für die (Weiter-)Entwicklung des eigenen Unterrichts dar. Ohne die stetige Reflexion des Handelns und von stattgefundenen Interaktionssituationen kann keine Fortentwicklung und Professionalisierung erfolgen.

Im wissenschaftlichen Studium sollen die angehenden Lehrkräfte dazu befähigt werden, kritisch zu denken und – verbunden damit – unterschiedliche Perspektiven einnehmen und beurteilen zu können. Das erworbene Fachwissen stellt dabei eine wesentliche Voraussetzung zur Ausbildung handlungsleitender Einstellungen und Haltungen dar. Vielen berufsrelevanten Themen begegnen die Studierenden in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erstmals. Das Übungsfeld für die Entwicklung der Reflexionskompetenz ist deshalb bereits in diesem Stadium der Professionalisierung für den Beruf gegeben, auch wenn die von Kroath (2004) geforderte konkrete Anwendungssituation als praktische Realisierung im Lehrerinnen- und Lehrerhandeln eine zunächst untergeordnete Rolle spielt. Nichtsdestotrotz können die während einer Lehrveranstaltung aufgebauten Hypothesen und Erwartungen schließlich an Beobachtungen in (fiktiven) Anwendungssituationen¹ überprüft und bestätigt oder korrigiert werden (vgl. dazu auch Popper, 1984).

Neben dem Professionalisierungsaspekt fördert eine individuelle, aktive Auseinandersetzung mit den Seminarthemen in den Reflexionen letztendlich zudem das Behalten sowie die Vernetzung der neuen Inhalte mit vorhandenem Wissen und praktischen Erfahrungen. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses ist „Wissen (...) keine Kopie von Wirklichkeit, sondern eine Konstruktion von Menschen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998, S. 466). Durch das Nachdenken erfolgt eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten und der notwendigen aktiven Verarbeitung von Wissen wird Rechnung getragen.

Reflexionselemente im Portfoliokonzept

Zur Realisierung dieser Zielsetzungen eignet sich das Portfolio mit seinem offenen Format in besonderer Weise. In das Passauer Konzept wurden viel-

¹Dies kann entweder im Rahmen von Seminaren oder im Rahmen von verpflichtenden oder freiwilligen Schulpraktika vonstattengehen.

fältige Anlässe zur eigenständigen reflexiven Auseinandersetzung mit verschiedenen, in den vorherigen Ausführungen genannten Aspekten integriert (vgl. dazu den Überblick in Abb. 1):

- Die Auftakt- und Abschlussreflexion bieten Gelegenheit, kurz inne zu halten, um auf den bisherigen Weg hin zur Grundschullehrkraft und die eigene Kompetenzentwicklung zu blicken, Entwicklungsziele zu überprüfen und neue zu setzen. Im Sinne des berufsbiographischen Professionsbegriffs dienen diese beiden Portfolioelemente dazu, den aktuellen Stand im Professionalisierungsprozess zu reflektieren (Terhart, 2013; Pollak, 2013; Pollak & Schliessler, 2012). Auftakt- und Abschlussreflexion werden zu Beginn und am Ende des Semesters verfasst und bilden damit eine Art Klammer um die einzelnen Studienabschnitte. Neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Professionalisierung erscheinen diese Zeitpunkte auch geeignet, um das bereichsspezifische Fachwissen zu überprüfen. Eine verpflichtende Komponente ist deshalb die Beschäftigung mit den in der Veranstaltung vorgesehenen bzw. erlernten Inhalten durch die bewusste Sammlung von Vorwissen bzw. eine abschließende Wiederholung und Vernetzung der Seminarthemen.
- Die Reflexionen während des Semesters dienen der Herstellung eines persönlichen Bezugs zum Seminar und den besprochenen Themen. Zudem wird die Lehrveranstaltung damit in der Vor- und Nachbereitung von den Studierenden aktiv im Rahmen der Portfolioarbeit begleitet.

Zentrale Herausforderungen beim Reflektieren und Ausgangslage

Zusammenfassend liegen die Aufgaben und entscheidenden Herausforderungen bei der Reflexion im Rahmen der Portfolioarbeit darin,

- kritisches Denken zu lernen bzw. die Kompetenzen in diesem Bereich zu erweitern,
- Gedanken anhand konkreter Themenkomplexe im Zuge der Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen auszubilden,
- die richtige Form für deren Verbalisierung zu finden und
- diese mit Hilfe des Instruments zu Papier zu bringen.

In der internen Evaluation des Portfoliokonzepts mit Hilfe von Fragebögen im Anschluss an das Wintersemester 2013/14 wurde von den Studierenden in den Kategorien „Verbesserungsvorschläge“ sowie „Rückmeldung zu Hilfs-

angeboten/ Anregungen für die Portfolioarbeit“ vermehrt der Wunsch nach weiterer Unterstützung beim Verfassen von Reflexionen geäußert.

Eine nachvollziehbare Darlegung des Gedankengangs bei der bewussten Auseinandersetzung mit Inhalten, dem Lernprozess oder erlebten Situationen wird zwar im Zuge des kompetenzorientierten Unterrichts immer wichtiger², von den weiterführenden Schulen allerdings erst nach und nach umgesetzt. So treten die angehenden Lehrkräfte das Studium häufig mit wenig Erfahrung in der Tätigkeit des schriftlichen Reflektierens und Verbalisierens von Gedanken zu ihrem eigenen Lernen an.

In Reaktion auf dieses Anliegen hat sich mit dem Ziel der Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen für die Reflexion im Portfolio eine lehrstuhlinterne Arbeitsgruppe (AG) gebildet, in deren Tätigkeit und Ergebnisse das nachfolgende Kapitel einen Einblick gibt.

Wie können Studierende bei der Reflexion unterstützt und Reflexionskompetenz erreicht werden? – die Durchführung

Die Ausdifferenzierung des Portfoliokonzepts und Vertiefung des Bereichs Reflektieren im Portfolio gliederte sich in mehrere Arbeitsschritte:

- Schritt 1: Erneute Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen und den konkreten Zielsetzungen der Reflexion im Portfolio (siehe dazu die Erläuterungen im vorangegangenen Kapitel)
- Schritt 2: Festlegung der Ansprüche an eine „gute“ Reflexion und die im Rahmen der Portfolioarbeit zu erreichende Reflexionskompetenz
- Schritt 3: Ausarbeitung von Hilfestellungen für die Studierenden zur Verbalisierung einer „gelungenen“ Reflexion

Die AG Reflexion im Portfolio bestand aus drei Dozierenden, die das Portfolio in der Lehre einsetzen. Diese Gruppe vollzog vor allem die Schritte 1 und 3 und bereitete die Diskussion im Lehrstuhlteam zur Frage der Anforderungen an eine „gute“ Reflexion (Schritt 2) vor. Kriterien für eine „gute“ Reflexion wurden in einer gemeinsamen Teamsitzung mit allen Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leitern anhand praktischer Beispiele aus den Seminaren zu gelungenen und weniger gelungenen Reflexionen erarbeitet. Dies ermöglichte, die eigene Sichtweise zu überdenken und zu einem kollektiven

²Vgl. dazu bsp. die Ausführungen im neuen bayerischen LehrplanPlus für die Grundschule bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014), der sich in der Formulierung von Lernzielen distanziert und kompetenzorientiert angelegt ist.

Verständnis im Sinne eines Minimalkonsenses für die Passauer Grundschullehrerinnen- und Grundschullehrerbildung zu gelangen.

Dabei wurden für eine „gute“ Reflexion beispielhaft folgende Eigenschaften festgelegt:

- Eine eigene Stellungnahme wird begründet dargelegt. Pauschalaussage wie „es ist doch, man sieht immer“ usw. werden vermieden. Die Begründung von Aussagen wird mit Hilfe von Beispielen und ggf. unter Verweis auf die einschlägige Literatur verdeutlicht.
- Es wird Bezug zu besprochenen Kernthemen genommen, die Kerngriffe werden sicher verwendet oder bestehende Unsicherheiten bewusst gemacht.
- Eine selbstständige, subjektive Auseinandersetzung mit den Inhalten ist erkennbar, ggf. werden die Themen eigenständig weitergeführt und recherchiert.

Davon ausgehend wurden in einem letzten Schritt verschiedene Hilfsangebote ausgearbeitet. Diese stehen den angehenden Grundschullehrkräften in der Orientierungsmappe zum Portfolio zur Verfügung. In dieser sind neben dem theoretischen Hintergrund für die Portfolioarbeit³ die Bestandteile von Prozess- und Produktteil beschrieben und jeweils mit konkreten Beispielen versehen. Das Merkblatt dient als Nachschlagewerk und Unterstützung für die eigenständige Auseinandersetzung. Darin wurde, neben einem neuen Theoriekapitel zur Reflexionskompetenz als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität, ein eigener Abschnitt zur Reflexion als zentraler Bestandteil der Portfolioarbeit eingefügt. Dieses Kapitel zeigt den Studierenden verschiedene Reflexionsmethoden auf, die im Prozessportfolio eingesetzt werden können.

Neben der bisher gängigen Form der Reflexion im Fließtext werden alternative Strukturierungsmethoden vorgestellt. Damit verbunden ist der Wunsch, verschiedenen Lerntypen besser gerecht zu werden und vielfältige Wege, Gedanken zu strukturieren und zu verbalisieren, aufzuzeigen. Die Anregungen sollen zudem dazu dienen, sich den Lern- und Professionalisierungsprozess und den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung der professionellen Reflexionskompetenz noch mehr bewusst zu machen.

Die zwei folgenden Abbildungen 2 und 3 geben einen Überblick über die Reflexionsmethoden, die während des Lernprozesses und in der Abschlussreflexion eingesetzt werden können.⁴

³Dargelegt werden im Theoriekapitel unter anderem die Grundlagen zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf als Profession sowie zum konstruktivistischen Lernbegriff.

⁴Ausführliche Erläuterungen zu den alternativen Reflexionsmethoden sind in der Orientierungsmappe für die Portfolioarbeit von Sonnleitner (2015) zu finden.



Abb. 2: Wie kann ich reflektieren? Überblick über Reflexionsmethoden während des Lernprozesses



Abb. 3: Wie kann ich reflektieren? Überblick über Reflexionsmethoden für die Abschlussreflexion

Neben der Frage nach der Methode wurde in der Evaluation des Konzepts deutlich, dass auch Unsicherheiten über den Gegenstand der Reflexion herrschen. Nachfolgende Zusammenstellung versucht Anregungen zu dieser Frage zu geben.



Abb. 4: Worüber kann ich reflektieren? Inhalte einer Reflexion

Gegenstand der Reflexion können also beispielsweise sowohl Inhalte als auch Erfahrungen in der Lehrveranstaltung selbst oder aber der eigene Professionalisierungsprozess sein.

Bei der Erarbeitung der Unterstützungsmaßnahmen wurde vor allem das Spannungsverhältnis von eigenständiger Auseinandersetzung des Individuums und orientierenden Hilfen deutlich. So sollte beim Reflektieren weiterhin möglichst viel Freiraum für individuelle Schwerpunktsetzungen der Studierenden gegeben sein. Zu viele Vorgaben und Anregungen könnten leicht zu einem Abarbeiten von Fragen und dem undurchdachten Einsatz von Methoden führen. Vielmehr sollten die Angebote den Studierenden erleichtern, ihren eigenen Stil zur Verbalisierung von Gedanken und Einstellungen zu finden. Insgesamt muss weiterhin vor allem der Inhalt im Vordergrund stehen und die Form unterstützend zu dessen Strukturierung beitragen.

Im nächsten Abschnitt werden erste Ergebnisse der Evaluation zu den gewählten Reflexionsmethoden, die seit dem Sommersemester 2015 in der Orientierungsmappe und den Seminaren zur Verfügung stehen und gemeinsam erprobt wurden, vorgestellt.

Evaluation der Maßnahme

Um das Konzept stetig weiterentwickeln und auf die Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden reagieren zu können, sind die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer aufgefordert, jedem Portfolio einen Reflexions- und Rückmeldebogen zum Portfoliokonzept beizulegen. Neben Erfahrungen und Einschätzungen zum Gelingen bzw. aufgetretenen Problemen in der persönlichen Portfolioarbeit wurden im Sommersemester 2015 im Zuge dieser Abschlussevaluation erste Rückmeldungen zu den neu in die Orientierungsmappe integrierten Reflexionsmethoden eingeholt. Folgende Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen wurde in diesem Zusammenhang gestellt:

1. Haben Sie neue Reflexionsmethoden (aus der Orientierungsmappe) eingesetzt?
 - 1a. Bitte begründen Sie Ihre Antwort kurz!
 - 1b. Falls ja, haben diese Ihre Reflexionsarbeit erleichtert?
2. Weitere Anmerkungen zum neuen Reflexionsteil in der Orientierungsmappe:

Die Auswertung zur Wahl der Reflexionsmethoden ergab, dass 47% der befragten Studierenden die neuen Reflexionsmethoden in ihrem Portfolio

zur Darstellung ihres Lern- und Professionalisierungsprozesses in Anspruch nahmen. 53% griffen weiterhin auf die bewährte Methode der Reflexion im Fließtext ohne der Orientierung an unterstützenden konkreten Fragen oder Strukturierungselementen zurück.

Aus der Gruppe der Studierenden im ersten Studienabschnitt verwendeten 51% die angebotenen alternativen Methoden. Dies lässt auf die Unsicherheit im Reflexionsprozess und die damit verbundene Suche nach einem passenden Darstellungsweg schließen. In der Gruppe der Studierenden der Vertiefungsseminare entschieden sich 38% für das Erproben neuer Reflexionswege. Für die Wahl der bisher angewandten Methode wurde einerseits die Begründung „besser im Fließtext reflektieren zu können“ genannt, andererseits seien die „alternativen Reflexionsmethoden der Orientierungsmappe noch nicht bekannt“. Ergänzend ist dieser Begründung anzumerken, dass die überarbeitete Fassung der Mappe im April 2015 veröffentlicht wurde. Es ist davon auszugehen, dass Studierende höherer Semester, die mit dem Konzept bereits vertraut sind, die Orientierungsmappe eher seltener zur Hand nehmen und damit noch mehr Information über die neuen Elemente notwendig gewesen wäre oder bereits Sicherheit in der Gestaltung von Reflexionen besteht.

Bei der Begründung für die Verwendung neuer Reflexionsformen zeigten sich folgende vier Antwortmuster:

- Kreative Gestaltung des Prozessportfolios
- Erleichterung des Reflexionsprozesses durch strukturelle Vorgaben
- Erprobung von neuen Reflexionsmethoden
- Einsatz der Reflexionsmethoden im eigenen Unterricht

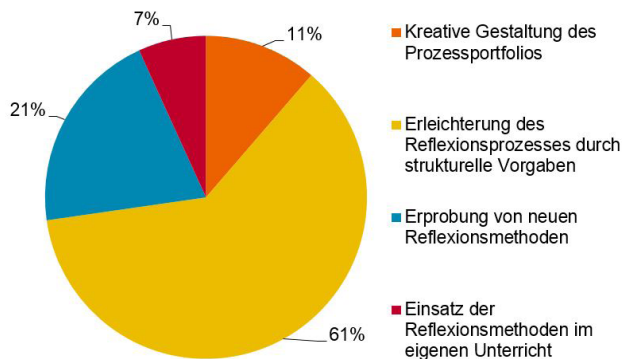


Abb. 5: Gründe für die Nutzung der angebotenen Reflexionshilfen

61% der Studierenden wählten die dargebotenen alternativen Reflexionsmethoden, weil diese klare Strukturen für die Darstellung des persönlichen Lernprozesses aufzeigen und somit die Verbalisierung der eigenen Gedanken erleichtern. Bei 21% der Befragten stand vor allem das Erproben von neuen Reflexionsmethoden im Vordergrund. So konnte man neue Methoden kennenlernen und damit dem individuell geeigneten Reflexionsweg möglicherweise einen Schritt näher kommen. Die angehenden Grundschullehrkräfte benötigen somit am Beginn ihres Studiums einen Orientierungsrahmen, um sich ihres Wissens, ihrer Einstellungen und Haltungen bewusst zu werden und Gedanken zu verbalisieren. Die Begründung, dass das Portfolio mit alternativen Methoden kreativer gestaltet werden kann, wurde von 11% der Studierenden angeführt. Dieses Begründungsmuster verdeutlicht, dass das Portfolio ein sehr individuelles Instrument ist und deshalb Raum zur Erprobung von unterschiedlichen Methoden sehr hilfreich erscheint. Die Idee diese Methoden für den eigenen Unterricht zu verwenden, erwähnten 7% der befragten Personen. Mit Verweis auf den Professionalisierungsprozess kann man hier von einem selbstständig vorgenommenen ersten Praxistransfer sprechen.

Bei der Betrachtung der konkret gewählten neuen Methoden hoben die Studierenden in der Evaluation einige besonders hervor. Wie ein Auszug aus den genannten Aussagen deutlich macht, haben diese den Reflexionsprozess besonders positiv beeinflusst.

- M1 „Der Reflexionsbaum lässt einen selbst systematischer über Ist-Zustand und Ziele reflektieren.“
- M2 „Ich fand die Reflexionshand sehr praktisch, da ich sie (...) übersichtlicher finde und (...) man direkte Aussagen machen konnte.“
- M3 „Ich habe in meinem Portfolio die Reflexionsmethode des Mind-Maps gewählt, da ich einmal eine neue Form ausprobieren wollte und ich gespannt darauf war, wie sich mit dieser Methode arbeiten lässt.“
- M4 „Als alternative Reflexionsmethode habe ich (...) mit Bildern/Symbolen gearbeitet. Das hat meine Reflexionsarbeit erheblich erleichtert, da ich einen Anhaltspunkt bzw. Ausgangspunkt hatte, mit dem ich arbeiten konnte.“

Zusammengefasst zeigt die Evaluation aus dem Sommersemester 2015, dass die Studierenden einerseits die strukturierenden Methoden als Erleich-

terung der Reflexionsarbeit und als kreative Form der Gestaltung des Portfolios wahrnehmen, andererseits aber die klassische Reflexionsmethode nach wie vor bevorzugt wird. Im Sinne des konstruktivistischen Lernverständnisses erscheint es damit unabdingbar, den Studierenden verschiedene Reflexionswege für die Verbalisierung des individuellen Lern- und Professionalisierungsprozesses anzubieten.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Ausdifferenzierung des Portfoliokonzepts wurde von den Studierenden als Unterstützung im Reflexionsprozess wahrgenommen. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die vorgestellten neuen Reflexionsmethoden in den studentischen Arbeiten zum Einsatz kamen. Besondere Vorteile sahen die Befragten im dadurch bereitgestellten strukturellen Orientierungsrahmen für die Verbalisierung von Gedankengängen.

Aus den Evaluationsbögen des Sommersemesters 2015 ging zudem hervor, dass die Unklarheiten zum Reflektieren im Vergleich zur internen Evaluation aus dem Wintersemester 2013/2014 geringer wurden. Einige exemplarisch ausgewählte Aussagen aus den Fragebögen sollen dies nachfolgend verdeutlichen:

R1 „Ich finde es sehr gut, dass man alternative Reflexionsmethoden zur Verfügung stellt. Sie sind eine große Hilfestellung.“

R2 „Den neuen Reflexionsteil in der Orientierungsmappe finde ich gut gelungen. Hierin lassen sich zu den unterschiedlichen Bereichen, über die man reflektieren kann, gute Anregungen finden und dieser Teil stellt meiner Meinung nach einen guten Leitfaden zur Anfertigung von Reflexionen dar.“

R3 „Schön, dass für jeden etwas dabei ist. Viele Alternativen werden geboten.“

Professionalisierung erfordert „Raum (...) für eigene Erfahrungen, in dem theoretisches Wissen reflektiert und relativiert werden kann. Es dient der ‚Perspektivierung des eigenen Wissens und Handelns‘“ (Schenz, 2012, S. 88). So ist im Ausblick festzuhalten, dass Unsicherheiten beim Reflektieren im Portfolio gerade bei Erstsemesterstudierenden durch die Darlegung von theoretischen Hintergründen und einer Bandbreite konkreter Anwendungsmöglichkeiten begegnet werden kann und sie damit auf dem Weg zur professionellen Reflexion (Kroath, 2004) unterstützt werden können.

Wenngleich die ersten Rückmeldungen zu den Unterstützungsangeboten positiv sind, ist es in der Lehre erforderlich, die Kriterien „guter“ Reflexionen sowie die Bedeutung der Reflexionskompetenz für professionelles pädagogisches Handeln eingehend zu thematisieren und die mit der Entwicklung dieser verbundenen Herausforderungen transparent zu machen. Das erscheint vor allem aufgrund des Spannungsfeldes von orientierender Hilfe und dem selbstständigen Finden eines individuellen Reflexionsstils notwendig.

Aus Forschungsperspektive gelingt es im Abschlussevaluationsbogen im Moment lediglich, die Nutzung der Reflexionsmethoden zu erheben. Die Qualität der Reflexionen an sich kann nur im Prozessteil der Arbeiten überprüft werden. Eine weiterführende Untersuchung vor allem unter der Perspektive der mit der Reflexion verbundenen Herausforderungen, die im Artikel dargelegt wurden, wäre lohnenswert. Gerade der Zusammenhang einer gezielten Thematisierung von Reflexion in Seminaren und im Portfoliokonzept selbst und der Reflexionskompetenz der angehenden Lehrkräfte erscheint unter der Frage der Professionalisierung für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf in der universitären Ausbildungsphase ein durchaus interessantes Forschungsfeld.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014). *LehrplanPlus Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München.
- Brauer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Budrich.
- Dauber, H. (2006). Selbstreflexion im Zentrum pädagogischer Praxis. In H. Dauber & R. Zwiebel (Hrsg.), *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht* (S. 11-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., & Störtländer, J. C. (Hrsg.). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung der Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis, braucht Praxis Theorie?* (S. 179-183). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Leonhard, T. (2013). Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Mess-

- barkeit von Reflexionskompetenz. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker, & J. C. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 180-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paulson, L., Paulson, R., & Mayer, C. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guideline will help educators encourage self-directed learning. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 14(1), 60-63.
- Pollak, G. (2013). Professionalisierung (in) der Lehrer/innenbildung – Vielzahl und Vielheit eines offenen Konzepts. In C. Schenz, G. Pollak, & A. Schenz (Hrsg.), *Perspektiven der (Grund)Schule* (S. 75-99). Berlin, Münster: LIT.
- Pollak, G., & Schliessleder, M. (2012). Biografiearbeit in der Lehrer/innenbildung. Berufsbiografische Zugänge zur Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern in der ersten Ausbildungsphase. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Universität Passau* (S. 484-503).
- Popper, K. R. (1984). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 457-500). Themenbereich C, Serie II, Band 6. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München: UTZ.
- Sonnleitner, M. (2012). „Am Anfang war ich skeptisch, ...“. Ein Einblick in das Portfolio als Lehr-, Lern-, Beurteilungs- und Reflexionsinstrument der Passauer Grundschullehrer/innenbildung. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen. PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Universität Passau* (S. 504-527).
- Sonnleitner, M. (2015). *Orientierungsmappe für Studierende. Wie erstelle ich ein Portfolio*. Universität Passau.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Frankfurt, Main: Peter Lang.

MAGDALENA SONNLEITNER

Mitarbeiterin im BMBF-geförderten Projekt IMpuLs! am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Reflexion von Professionalisierungs- und Bildungsprozessen durch Portfolioarbeit in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Pädagogische Professionalität in Schulentwicklung, Jahrgangsgemischtes Lernen, Inklusion und demokratisch-inklusive Schulentwicklung, situiertes Lernen durch den Einsatz von Videografien in der Lehrerbildung, Politische Bildung und Sozialisation im Kindesalter

Kontakt: Magdalena.Sonnleitner@ur.de



MARLENE OBERMAYR, M.ED.

Wissensch. Mitarbeiterin am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Schriftspracherwerb, Sprachlicher Anfangsunterricht, Sprachförderung im Kindesalter

Kontakt: Obermayr@uni-landau.de

PHASENVERBINDUNG IN DER LEHRERBILDUNG AM BEISPIEL DES TANDEMSEMINARS

Katharina Fischer

Abstract: Aus einer Kooperation der Universität Passau, vertreten durch den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik und der Regierung von Niederbayern, konnte ein phasenverbindendes Seminarangebot entwickelt werden, um Studentinnen und Studenten des Lehramts für Grundschulen einen frühzeitigen Einblick in ihr zukünftiges Berufsfeld zu ermöglichen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer absolvieren darin eine Praxiswoche, in der sie mit Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zusammenarbeiten, diese in ihrem Alltag begleiten und am Studienseminar des Vorbereitungsdienstes teilnehmen. Im Sinne einer Vernetzung aus Theorie und Praxis findet eine Begleitveranstaltung an der Universität statt, die sich mit verschiedenen Professions- und Unterrichtstheorien beschäftigt. Auf Basis eines berufsbiographischen Professionsverständnisses soll damit eine Brücke zwischen den ersten beiden Ausbildungsphasen gelingen bzw. ein mögliches Beispiel für eine phasenverbindende Lehrerbildung aufgezeigt werden.

1. Einführung

Die aktuelle Lehrerbildung in Bayern ist durch einen konsekutiven Aufbau gekennzeichnet, der Studium und Vorbereitungsdienst in zwei hintereinander geschaltete Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen trennt. Die Aufgabe der ersten Phase umfasst die wissenschaftliche Vorbildung der Studierenden, deren strukturelle und inhaltliche Gestaltung den Universitäten untersteht. Die zweite Phase konzentriert sich hingegen auf den Erwerb von schulpraktischen Kompetenzen, der sich im Aufgabengebiet des Studienseminars vollzieht.

Aus professionstheoretischer Sicht wird dieser konsekutive Aufbau jedoch kritisch betrachtet. So bezeichnet Oelkers (2006) die Lehrerbildung „als ein reines Fachstudium, das kaum einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Schule hat, die immer noch verstanden werden als seien sie Ableitungen aus den Fachwissenschaften“ (S. 7). Terhart (2002) verweist außerdem auf eine zunehmende „Verfachwissenschaftlichung“, die einen Kontrapunkt zwischen Theorie und praktischem Können bildet (S. 166).

Eine stärker aufeinander abgestimmte Theorie-Praxis-Verzahnung innerhalb der beiden Ausbildungsphasen würde diesem Manko inhaltlich entgegen-

ten, müsste dazu aber auch strukturell in beiden Studienphasen gewährleistet sein.

Dazu ist es notwendig, sich bei der Entwicklung der Verzahnung an spiralcurriculativen Qualitätsstandards und Vereinbarungen für die Lehrerbildung von der ersten bis zur dritten Phase zu orientieren (Mägdefrau, 2014) in denen schrittweise die jeweils erforderlichen professionellen Kompetenzen beschrieben sind, die in der gesamten Berufsvorbereitung erworben sein sollten. Aber auch an die Fort- und Weiterbildung in Bezug auf neue Aufgaben ist zu denken, die sich innerhalb des Systems Schule stellen und an die in der zweiten und dritten Phase angeknüpft werden können. Es sollen damit aber auch profigraphische Prozesse angestoßen werden, die ein wissenschaftlich-pädagogisches Denken mit professionellem Handeln verknüpfen, um damit eine reflexive Urteilskraft in pädagogischen Situationen zu ermöglichen (Schenz, 2012).

Im Sinne eines berufsbiographischen Verständnisses, welches eine höhere inhaltliche Verbindlichkeit zwischen den Lehramtsstrukturen sowie eine Höherbewertung der Praxisphasen gegenüber den theoretisch ausgerichteten Studienphasen fordert, können diese Fähigkeiten allerdings wegen der konsekutiven Trennung nicht alleine an der Universität erworben werden. Eine kompetenz- und biographieorientierte Lehrerbildung braucht vielmehr eine verlässliche Koordination jener Leistungen, die von den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen in der Lehrerbildung von der ersten bis zur dritten Phase bereit gestellt werden, um diese systematisch miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen.

Ein mögliches Beispiel für diese systematische Vernetzung soll nun am Beispiel des Tandemseminars aufgezeigt werden, dessen Konzeption nachstehend erläutert wird. Danach erfolgt die inhaltliche Beschreibung der bisherigen Durchgänge sowie die Präsentation der Evaluationsergebnisse.

2. Konzeption

Das Tandemseminar ist das Ergebnis eines gemeinsamen Projekts zwischen der Universität Passau, vertreten durch den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik, und den Schulaufsichtsbehörden, vertreten durch das örtliche Schulamt und der Regierung von Niederbayern. Die Ausgangslage dieser Zusammenarbeit bildet die Arbeitsgruppe „Lehrerbildung NEU“, die sich mit der Kompetenzentwicklung und dem Transfer der Kompetenzorientierung in innovative Bewertungsformate in der Lehrerbildung sowie mit der

curricularen Verzahnung und systematischen Strukturbildung in der Lehrerbildung beschäftigt.

Ziel dieser Arbeitsgruppe ist die Stärkung und Erweiterung der bestehenden Angebote in der Lehrerbildung an der Universität Passau, die unter „profilgraphischen Gesichtspunkten“ (Schenz, 2012) angelegt sein sollen. Dazu ist es notwendig, neben fachwissenschaftlichen und pädagogischen Grund- und Weiterbildungsangeboten auch Maßnahmen zu schaffen, die insgesamt innovative und differenziert-fachliche Qualifikations- und Bildungsstrukturen für ein professionelles Handeln im Lehrberuf ermöglichen.

Die Arbeitsgruppe „Lehrerbildung NEU“ arbeitet dazu an einem spiralcurricularem Gesamtkonzept, das den ersten, von der Universität gestalteten Abschnitt der Lehrerbildung, und den zweiten Abschnitt, der im Praxisfeld mit erziehungswissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Betreuung und Begleitung stattfindet, sowie den dritten Abschnitt – eine die gesamte Berufsausübung begleitende Weiterbildung – curricular miteinander verbinden möchte.

Der Wandel in eine „Lehrerbildung NEU“ ist somit nicht nur auf inhaltliche Veränderungen bezogen, sondern auch mit systemischen und strukturellen Neuerungen verbunden, die das Tandemseminar folgendermaßen umzusetzen versucht.

Im Studienplan für Grundschulpädagogik und -didaktik steht als ein Angebot im dazugehörigen Basismodul 2: Exemplarische Themenfelder der Grundschule und ihrer Didaktiken die konsequente Verzahnung aus Theorie und Praxis im Mittelpunkt. Die Adressaten dafür sind Studentinnen und Studenten der ersten beiden Studiensemester Grundschulpädagogik, denen im Tandemseminar folgende vier Inhalte (Zielsetzungen) vermittelt werden sollen:

- Die Institution „Schule“ soll als zukünftiges Handlungsfeld kennen gelernt werden.
- Es soll ein Überblick über die Aufgaben einer Lehramtsanwärterin/ eines Lehramtsanwärters gewonnen werden.
- Es sollen Einblicke in die Struktur und Inhalte des Studienseminars erfolgen.

- Es soll eine Reflexion über die individuelle Berufserwartung und Berufseignung stattfinden.

In den ersten vier Seminarsitzungen werden dazu ausgewählte Professions- und Unterrichtstheorien, wie z.B. Schratz et al. (2007 Domänenmodell), Reh (2006 Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität), Helmke (2014 Angebot-Nutzungs-Modell), Kounin (2006 Classroom-Management) oder Graumann (2002 ARIVA-Schema) vorgestellt, miteinander verglichen und kritisch-reflexiv diskutiert. Parallel dazu erstellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein semesterbegleitendes Portfolio, in dem sie ihren Kompetenzzuwachs dokumentieren bzw. den fachlichen Input anhand eines Index und einer laufenden Prozessreflexion festhalten. Nach Häcker (2006) handelt es sich dabei um eine „zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (S. 36). Brunner ergänzt dazu, dass dem Portfolio nicht nur ein dokumentationsorientierter, sondern auch ein „(...) zutiefst pädagogischer Grundgedanke des Umgangs mit Lernleistungen und ihrer Bewertung zugrunde liegt (...) denn „was Leistungen und Produkte betrifft, sind Portfolios ein Musterbeispiel dafür, wie Verschiedenheit gewürdigt werden kann“ (Brunner, Häcker, & Winter, 2006, S. 73). Es geht aber auch um den Aufbau einer professionellen Reflexionskompetenz, die nach Kroath (2004) ein „bewusstes Überlegen, Nachdenken vor, während oder nach einer Situation oder Handlung im Berufsalltag, in gedanklicher oder schriftlicher Form“ bedeutet (S.183). Dauber (2006) versteht diese Form der Reflexion außerdem als „eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ (S. 13), womit die Komplexität dieses Vorgangs sichtbar wird.

Nach den ersten vier probatorischen Seminarsitzungen findet anschließend eine fünftägige Praxiswoche statt, in die Studentinnen und Studenten die Möglichkeit erhalten, gemeinsam mit einer Lehramtsanwärterin oder einem Lehramtsanwärter Einblicke in die zweite Phase des Studiums zu gewinnen. Dazu werden die Studentinnen und Studenten in Form eines Matchings¹

¹Das Matching bezeichnet eine 1:1 Zuteilung einer Studentin oder eines Studenten zu einem Praktikumsplatz.

an die verfügbaren Praxisplätze zugeteilt, die von der Regierung von Niederbayern, in Absprache mit den mitwirkenden Seminarrektorinnen und Seminarrektoren bereitgestellt werden. Diese Zuteilung erfolgte in den ersten beiden Seminareinheiten an der Universität Passau. Zusätzlich wurde ein Losverfahren eingesetzt, um besonders gefragte Schulplätze gerecht zu vergeben. In Zahlen ausgedrückt, konnten im ersten Durchgang (SoSe 2014) insgesamt 33 Praxisplätze bereitgestellt werden. Im zweiten Durchgang (SoSe 2015) konnte die Gesamtanzahl nochmals auf insgesamt 65 erweitert werden.

Während des Blockpraktikums begleiten die Studierenden die Lehramtsanwärterin oder den Lehramtsanwärter durch alle Phasen des schulischen Alltags inkl. aller Verpflichtungen, wie z.B. den Sitzungen im Seminar, die jeweils zweimal pro Woche stattfinden. Außerdem dokumentieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Eindrücke anhand eines **Beobachtungs-rasters**, der sich u.a. mit den **Kategorien**: Schule als Lern- und Lebensraum, mit der wahrgenommenen Rolle als Lehrperson (Perspektivenwechsel), dem schulischen Organisationsrahmen, dem Aufgabenspektrum der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters, dessen Zeitmanagement und Klassenführung beschäftigt.

Nach Abschluss des Blockpraktikums werden die gewonnenen Eindrücke in einer Reflexionssitzung an der Universität besprochen, um einerseits über das zukünftige Berufsfeld bzw. die damit verbundene berufliche Rolle zu diskutieren sowie den Transfer zwischen den vorgestellten Professionstheorien, der durchlebten Praxis und dem subjektiven Professionsverständnis zu reflektieren.

Die nachstehende Grafik fasst die zugrunde gelegte Struktur des Tandemseminars nochmals zusammen:



Abb. 1: Struktur des Tandemseminars

3. Durchführung

Insgesamt wurde das Tandemseminar bisher zweimal durchgeführt. Der erste Durchgang fand im Sommersemester 2014, der zweite im Sommersemester 2015 statt. Die Festlegung auf das Sommersemester beruht auf dem Hintergrund, dass die beteiligten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter möglichst von zusätzlichen Belastungen, wie z.B. Lehrproben befreit sein sollten. Ebenso soll damit ein realitätsnahes Abbild des schulischen Alltags gesichert werden, das sich auch auf den regulären Seminarbetrieb bezieht. Da keine speziellen Aufnahmekriterien bzw. keine Maximalanzahl für das Tandemseminar vorgegeben waren, ergab sich im Sommersemester 2014 eine Gesamtteilnehmeranzahl von 43 Interessentinnen und Interessenten. Wie die nachstehende Grafik zeigt, nahmen vorwiegend Studentinnen und Studenten des zweiten Studienseesters an diesem Seminarangebot teil. Die zweitgrößte Gruppe bestand aus Studentinnen und Studenten des ersten Studienseesters, gefolgt von Studentinnen und Studenten des dritten und vierten Studienseesters.

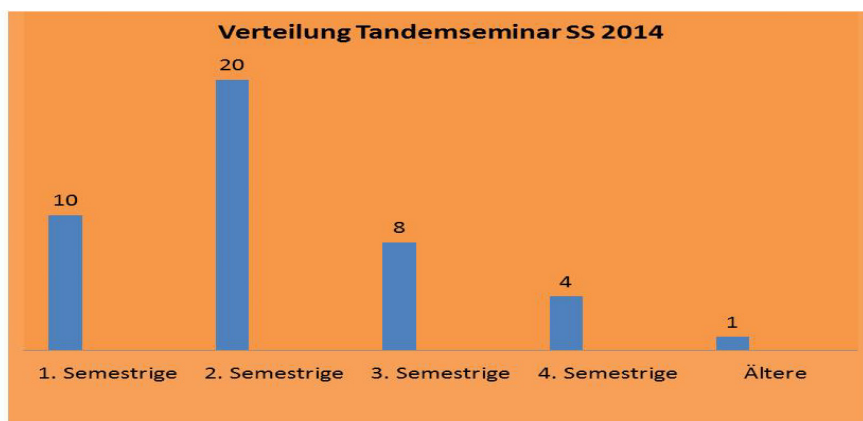


Abb. 2: Verteilung Studierende Tandemseminar SoSe 2014 (N=43)

Die Heterogenität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigte sich aber nicht nur hinsichtlich des jeweiligen Fachsemesters, sondern auch in den bisherigen schulpraktischen Erfahrungen (Praktika, Nachhilfetätigkeit etc.) bzw. in der breiten Spanne an subjektiven Theorien zum Lehrberuf und dem Tätigkeitsfeld Schule.

Die erste Lehrveranstaltungseinheit stand deshalb im Zeichen des gemeinsamen Diskurses, um die persönlichen Vorstellungen über das zukünftige Berufsbild bzw. die individuellen Erwartungen an das Studium zu besprechen. Ein wesentlicher Aspekt spielte dabei die berufsbiographische Reflexion, die einleitend mit einem Rückblick auf die persönliche Schulerfahrung begann. Interessanterweise erlebten die Studentinnen und Studenten diesen Prozess als eine Herausforderung, da sich viele kaum mehr an ihre Grundschulzeit erinnern bzw. nur noch wenige Unterrichtserlebnisse rekonstruieren konnten. Anders verhielt es sich hingegen bei dem Themengebiet „Schulerfahrungen im Sekundarbereich“, das wesentlich präsenter dargestellt werden konnte und emotional viel stärker besetzt war. So konnten diesmal fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer über positive, kritische als auch negative Erfahrungen aus ihrer Schülerinnen- oder Schülerbiographie berichten, was verdeutlichte, wie einprägend diese Schulerfahrungen waren. Die weiterführende Diskussion versuchte eine Brücke zwischen den genannten Beispielen und ersten professionstheoretischen Überlegungen zu bilden, indem sich der weitere Diskurs mit dem persönlichen Motiv der Berufswahl (Grundschulpädagogin oder Grundschulpädagoge) beschäftigte.

Es zeigten sich insgesamt **zwei Leit motive**, die zum einen mit einem gesellschaftspolitischen, zum anderen mit einem pädagogischen Anspruch verbunden waren. Der erste Aspekt appellierte darauf, Schule nicht nur als Bildungs-, sondern als gesellschaftspolitisches Instrument zu verstehen. Die Lehrerin oder der Lehrer sei damit nicht nur eine Pädagogin oder ein Pädagoge, sondern auch eine Vertreterin oder ein Vertreter einer demokratischen Gesellschaftsstruktur und deren Prinzipien. Somit steht sie oder er in der Pflicht, im Rahmen ihrer bzw. seiner Möglichkeiten alles dafür zu tun, dass sich die Schülerin oder der Schüler als mündige, selbstbestimmte Person erleben, sich selbständig und selbsttätig entwickeln und individuell entfalten kann. Um dieses Ziel zu erreichen, müsse die Lehrkraft über die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, die Bereitschaft für eine öffentliche, politische Positionierung und Stellungnahme zeigen.

Dieses Argument überlappte sich auch mit jenen Überlegungen, die sich primär an pädagogischen Leitlinien orientierten. Zusammengefasst rückten diese das Kind, seine Bedürfnisse, seine Begabungen und Potenziale ins Zentrum, wodurch die Lehrerin oder der Lehrer als Förderin oder Förderer sowie Unterstützerin oder Unterstützer ihrer bzw. seiner „Schützlinge“ angesehen wird.

Der zweite und dritte Seminartermin knüpfte an dieser Diskussion an, indem der Frage: „Was macht eine Lehrerin oder einen Lehrer zu einer guten Lehrerin oder einem guten Lehrer?“ anhand von ausgewählten Professionstheorien und Modellen nachgegangen wurde. Ein besonderer „Aha-Moment“ war dazu mit einer Studie von Rauin (2008) verbunden, die sich mit den Berufsmotiven von Lehramtsstudierenden beschäftigte. Darin wurden neben pädagogischen Motiven, wie z.B. Schülerinnen und Schüler zu fördern oder fachbezogenen Interessen nachzugehen, auch jene Motive genannt, die das Lehramt als Notlösung bezeichnen, weil z.B. der eigentliche Berufswunsch nicht verwirklicht werden kann bzw. konnte. Es bestehen aber auch externe Einflüsse, wie die Empfehlungen der Eltern oder der Wunsch nach finanzieller Sicherheit.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wirkten über diese Information nicht nur erstaunt, sondern fast irritiert, was ein weiteres, spannendes Diskussionsfeld eröffnete: „Warum werde ich trotzdem Lehrerin bzw. Lehrer?“. Theoriegeleitet wurden dazu u.a. Konzepte zur Biographiearbeit vorgestellt und mit Helsepers Definition von Professionalität verknüpft, um die Komplexität dieses Berufes sichtbar zu machen. Denn eine Lehrerin oder ein Lehrer müsse seiner Meinung nach „(...) in der Lage sein, eine konkrete Situation in seiner organisationalen Komplexität und subjektiven Perspektivität sowie in seiner Entwicklungsgeschichte zu erfassen, zu reflektieren und zu bewältigen“ (Helsper, 2001, S. 8). Pädagogisches Handeln ist demnach kein objektiv vorgegebener Sachverhalt, sondern ein Standpunkt, von dem aus das professionelle Wissen zweckgerichtet mobilisiert wird. Lehren kann man es nicht und lernen kann man es nur dort, wo es auch gebraucht wird. Dem stimmte auch eine Teilnehmerin des Seminars durch folgende Aussage aus ihrem Portfolio zu:

„Ein besonders interessanter Teil des Seminars war die Stunde, in der die Berufswahl besprochen wurde. Ich würde mich als einer der Menschen einschätzen, die aus den richtigen Gründen den Lehrberuf gewählt haben. Dies liegt an meiner langen Phase des Entscheidens, Umentscheidens und Neuentscheidens über 1,5 Jahre hinweg. Es war interessant zu sehen, aus welchen (falschen) Gründen manche den Lehrberuf gewählt haben oder wählen. Meiner Meinung nach, sind eine falsche Einschätzung des Berufes und mangelnde Optionen die häufigsten Gründe für eine Fehlentscheidung zum Lehrberuf, dies fällt mir oft im Gespräch mit Kommilitonen auf. Mir ist dadurch die Wichtigkeit des Orientierungspraktikums sehr verdeutlicht worden. Ich stimme damit überein, dass man lernen kann, Lehrer zu sein, jedoch nur bis zu einem gewissen Maße. Ich denke die zwei wichtigsten

Grundvoraussetzungen für den Lehrberuf sind die Freude an Menschen und die Geduld.“ (Studierendenportfolio, SoSe 2014)

Die letzten beiden Lehrveranstaltungseinheiten versuchten die bisherigen Themenkreise nochmals zu erweitern, indem die Frage „Was guten Unterricht zu einem guten Unterricht macht?“ bearbeitet wurde. Anhand der Modelle von Ditton (1995), Helmke (2014), Brophy (2002) oder Graumann (2002), sollten dazu Stellungnahmen erarbeitet werden, um diese zu reflektieren und zusätzliche Faktoren wie die Methoden- und Sozialkompetenz, Urteils- und Kritikfähigkeit oder die Entwicklung von Kreativität mitzudenken. Abschließend wurden die Reflexionsfragen für das Portfolio besprochen, die folgende Bereiche umfassten:

- Unterrichtsebene: Welche methodischen und didaktischen Elemente sind eingeflossen? Welche theoretischen Bezüge waren darin erkennbar? Inwiefern haben diese methodischen Ansätze zum Thema der Unterrichtsstunde gepasst?
- Schülerebene: Inwiefern wurden die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen? Wie wurden personenorientierte Differenzierungen vorgenommen (mit Beispielen)? Wie gestaltete sich der allgemeine Umgang mit den Schülerinnen und Schülern? Welche Lehrer-Schüler-Beziehung war erkennbar?
- Systemische Ebene: Wie gestaltete sich die Kooperation zwischen der Lehramtsanwärterin/dem Lehramtsanwärter, dem restlichen Schulteam u.a.? Welche Rahmenbedingungen (Klassengestaltung, Unterstützung durch das Team der Kolleginnen und Kollegen) waren positiv, welche nicht?
- Persönliche Reflexion: Was nehme ich mir aus der Tandemwoche mit? Was hat sich bei mir als Lehramtskandidatin/Lehramtskandidat verändert? Wie hat sich mein Blick auf das Referendariat verändert? Was war neu? Etc.

Die Dokumentation der genannten Beobachtungsaufgaben und die Bearbeitung der Reflexionsfragen sollten anhand eines Protokolls erfolgen, das täglich geführt werden musste. Außerdem war eine Gesamtreflexion über die Tandemwoche sowie eine Seminararbeit aus dem Themengebiet „Lehrerprofessionalisierung“ zu erstellen.

Nach dem Abschluss der Tandemwoche², fand eine **Reflexionssitzung** an der Universität statt, in der die Studentinnen und Studenten über ihre

²Die Studentinnen und Studenten begleiten die zugewiesene Lehramtsanwärterin bzw. den zugewiesenen Lehramtsanwärter für fünf Schultage bei allen ihren oder seinen Verpflichtungen inkl. Seminarbesuch und unterstützen sie oder ihn in ihren bzw. seinem unterrichtlichen Alltag.

Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke berichteten. Im Zentrum stand der gemeinsame Austausch, verbunden mit der Frage, welche theoretischen Bezüge zum Erlebten hergestellt werden können. Die genauen Ergebnisse werden im nachstehenden Kapitel näher dargestellt. Vorweg kann aber festgehalten werden, dass die Tandemwoche geschlossen als äußerst positive und bereichernde Erfahrung bewertet wurde, da insbesondere Klarheit über die individuelle Berufswahl gewonnen werden konnte bzw. diese einen authentischen Einblick in das Referendariat gewährte.

Bevor die Evaluationsergebnisse präsentiert werden, soll noch kurz auf den **zweiten Durchgang** des Tandemseminars im Sommersemester 2015 eingegangen werden. Der grundlegende Ablauf war identisch, allerdings wurde diesmal eine andere Zielgruppe anvisiert. Um einen Vergleich zum ersten Durchgang zu ermitteln, sollten nun höhersemestrige Studentinnen und Studenten angesprochen werden. Das ausgewählte Seminarangebot „Grundschulpädagogik 2.3 Zentrale Fragestellungen und Methoden der Grundschulforschung“ überzeugte damit, dass es üblicherweise erst am Ende des Studienverlaufs besucht wird und damit eine relative Homogenität der schulpraktischen Erfahrungen (durch die Pflichtpraktika) und eine gewisse Vergleichbarkeit der bisherigen, wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf vermuten ließ. Das Ziel dieses Seminars bestand zusammengefasst im Erwerb, der Anwendung, Auswertung und Interpretation von empirischen Forschungsmethoden, sodass dieses einem projektorientierten Charakter folgte. Die Anforderung bezog sich auf die Erstellung einer Interaktionsanalyse nach Robert Bales (1975), um unterrichts- und gruppendynamische Aspekte festzuhalten. Dazu wurden die Studentinnen und Studenten eingeschult und aufgefordert, neben den Beobachtungsaufgaben aus dem ersten Durchgang, insgesamt drei Unterrichtseinheiten im Sinne der Interaktionsanalyse zu protokollieren. Diese Beobachtungsprotokolle verfolgten damit einen rein wissenschaftsorientierten Übungszweck ohne jegliche Beurteilung oder Bewertung des gesehenen Unterrichts. Nach Abschluss der Tandemwoche fand ebenfalls eine Reflexionssitzung statt, die gemeinsam mit dem ersten Durchgang folgende Ergebnisse zeigten.

4. Evaluation

Die Evaluation der beiden Tandemseminare erfolgte in zweifacher Form. Einerseits im Rahmen einer Gruppendiskussion, die jeweils in den beiden Abschlussitzungen an der Universität Passau stattfand. Andererseits anhand

des nachstehenden Fragebogens³, der von der Regierung von Niederbayern erstellt und am Ende der beiden Tandemwochen ausgegeben wurde.

Feedback der Studierenden zur Hospitationswoche		
Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an:	Eher ja	Eher nein
Die Hospitationswoche hat mir einen umfassenden Einblick in den Vorbereitungsdienst gegeben.		
Meine Berufswahl und der Entschluss zu dieser Ausbildung wurden bestärkt.		
Meine Ängste vor dem Vorbereitungsdienst haben sich im Großen und Ganzen gelegt.		
Meine Bedenken im Hinblick auf das Hineinwachsen in die neue Rolle wurden zerstreut.		
Den künftigen Lebensrhythmus als Lehramtsanwärterin/ Lehramtsanwärter kann ich mir nun für mich gut vorstellen.		
Ich habe Einblick in das zu erwartende Arbeitspensum erhalten.		
Ich habe eine Vorstellung vom Zusammenspiel in einem Lehrerkollegium erhalten.		
Ich konnte Einblick in die Arbeit in einem Ausbildungsseminar gewinnen.		
Die aus dem Seminar erwachsenden Anforderungen wurden mir klargelegt.		
Die Hospitationswoche würde ich nachfolgenden Studentinnen/ Studenten empfehlen.		

Tab.1: Fragebogen Tandemwoche

Der erste Durchgang bestätigte dabei ein durchgängig positives Bild. So zeigen die Ergebnisse der Gruppendiskussion, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Verzahnung von Theorie und Praxis anhand der Kooperationsarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase verstehen und damit verbundene Theorie-Praxisbezüge differenziert betrachten konnten. Außerdem war ein Einblick in den „realen“ Schulalltag möglich, um sich reflexiv mit der angestrebten Berufswahl auseinanderzusetzen, diese zu bestätigen oder kritisch zu hinterfragen. Ein wichtiger Punkt war ebenfalls der Angstabbau vor dem Referendariat. Diese Angst wird von vielen Lehramtsstudierenden sowie Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern beschrieben, kann aber innerhalb der ersten Phase kaum objektiv überprüft werden (Kiel & Pollak, 2011). Auch hier konnte das Tandemseminar relativierende Erfahrungen bereitstellen. Kritische Rückmeldungen bezogen sich hingegen auf organisatorische Aspekte, wie z.B. den Zeitpunkt der Tandemwoche (23.6.2014 - 27.06.2014). Für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergaben sich dadurch ungünstige Überschneidungen mit Klausuren oder mit Anwesenheit verbundenen Lehrveranstaltungen, da die Tandemwoche selbst mit einer Anwesenheitspflicht von 100% verbunden war. Auch die räumliche

³Die Ergebnisdarstellung bezieht sich überwiegend auf die ermittelten Daten aus der durchgeführten Gruppendiskussion. Die Erkenntnisse aus den Fragebögen fließen ergänzend mit ein, da es eine hohe Deckungsgleichheit zwischen beiden Datensätzen gibt.

Distanz zwischen der Universität und einigen Praxisplätzen wurde beanstandet, obgleich dieser Aspekt gerade im Hinblick auf die zweite Phase einen hohen Realitätsbezug hatte. So ist regionsspezifisch bekannt, dass die Ausbildungsschulen im Referendariat zwar im Raum Niederbayern liegen, jedoch eine gewisse Mobilität und Flexibilität seitens der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter vorausgesetzt wird. Dennoch konnte dieses Problem mit Fahrgemeinschaften gelöst werden, sodass letztlich jede oder jeder zu ihrer bzw. seiner Schule gelangen konnte. Abschließend wurde ein Vorschlag eingebracht, der im zweiten Durchgang direkt umgesetzt wurde. Die Studentinnen und Studenten setzten die Empfehlung, dass eine Rückverlegung in spätere Studiensemester (z.B. vierte Semester) sinnvoll wäre, um einerseits gezieltere, praxisbezogene Fragen an die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie an die Seminarrektorinnen und Seminarrektoren richten zu können bzw. um die Brücke zwischen der erster Phase und der zweiter Phase zeitlich enger zu setzen. Damit wäre die zukünftige Rolle als Lehrerin und Lehrer oder als Lehramtsanwärterin und Lehramtsanwärter nochmals präsenter wie es bei „jüngeren“ Studentinnen und Studenten anzunehmen ist.

Im zweiten Durchgang wurde dieser Vermutung durch eine veränderte Zielgruppe konkret nachgegangen, was folgende Ergebnisse zeigte. Die höhersemestrigen Studentinnen und Studenten bestätigten, dass sie ihre zukünftige Rolle als Lehramtsanwärterin und Lehramtsanwärter im Vergleich zu ihren bisherigen Vorstellungen viel klarer abstecken, die damit verbundenen Aufgabenfelder verstehen bzw. ihre Vorurteile oder Ängste gegenüber dem Referendariat und dem Studienseminar abbauen konnten. Außerdem konnten sie die Abläufe im realen Schulalltag nicht nur beobachten, sondern auch theoriebasiert reflektieren, da sie über mehr professionsspezifischen Wissen als zu Beginn ihres Studiums verfügten. Dies zeigte sich u.a. im Austausch mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern, denen konkrete Fragen zur Unterrichtsvorbereitung, den Aufgaben aus dem Studienseminar oder den gemachten Beobachtungen des Unterrichts gestellt wurden. Oder auch in Gesprächen mit den Seminarrektorinnen und Seminarrektoren, die offen und sehr aufgeschlossen auf die Fragen der Studentinnen und Studenten eingingen. Damit wurde aus einer theoretischen Vorstellung, was sie in der beruflichen Praxis erwartet, eine konkrete Erfahrung die geschlossen als großer Mehrwert beurteilt wurde. Kritisch war einzig das Bedauern, dass die Tandemwoche nur fünf Tage andauerte. Eine Verlängerung dieses

Zeitraums ist allerdings aus organisatorischen Gründen vorläufig leider nicht möglich.

5. Schlussfolgerung/Ausblick

Rückblickend auf die Zielsetzungen des Tandemseminars, kann folgende Schlussfolgerung gezogen werden:

Ad.1. Die Institution „Schule“ soll als zukünftiges Handlungsfeld kennen gelernt werden.

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, erreichten sowohl der erste wie auch der zweite Durchgang diese Zielsetzung. Durch die enge Kooperation zwischen der Universität Passau und der Regierung von Niederbayern konnte ein Transfer zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden, durch den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tandemwoche nicht nur die Brücke zwischen der ersten und der zweiten Phase erkennen, sondern auch den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen und praxisorientierten Inhalten verstehen konnten.

Ad.2. Es soll ein Überblick über die Aufgaben einer Lehramtsanwärterin/eines Lehramtsanwärters gewonnen werden.

Auch dieser Punkt war durch die enge, institutionelle Kooperation möglich, da sich die Studentinnen und Studenten offen mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern unterhielten, ihnen Fragen stellen konnten und damit Informationen und Erkenntnisse aus „erster Hand“ bekamen. Außerdem konnte damit die Sorge genommen werden, dass das Referendariat eine völlig andere Welt darstellt, in der alles, was man an der Universität gelernt hat, keine Relevanz mehr hat. Vielmehr wurde klar, dass jede Unterrichtsgestaltung, jede Planung, jeder Förderplan und jede Form der Schülerbeobachtung theoriebasiert verläuft, was wiederum die Synergie aus Theorie und Praxis aufzeigte.

Ad.3. Es sollen Einblicke in die Struktur und Inhalte des Studienseminars erfolgen.

Durch die Bereitschaft und Offenheit der Seminarrektorinnen und Seminar-

rektoren, konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer völlig gleichberechtigt wie eine Lehramtsanwärterin bzw. ein Lehramtsanwärter an den Seminartagen teilnehmen, bei Unterrichtsversuchen und deren Nachbesprechungen beiwohnen, sowie organisatorische Fragen klären und den allgemeinen Ablauf des Seminars kennenlernen.

Ad.4. Es soll eine Reflexion über die individuelle Berufserwartung und Berufseignung stattfinden.

Dieser Aspekt war insbesondere beim ersten Durchgang abgedeckt, da sich einige Studentinnen und Studenten nochmals mit deren Studienwahl beschäftigten, diese als bestätigt sahen oder, wie es in drei Fällen war, ein anderes Studium wählten. Die höhersemestrigen Studentinnen und Studenten fühlten sich hingegen bestätigt und gestärkt, ihren Weg als angehende Lehrerin/angehender Lehrer fortzuführen.

Diese durchwegs bestärkenden Ergebnisse, sollen sich in einer fixen Implementierung des Tandemseminars widerspiegeln. Dieses wird zukünftig aber nur noch im Basismodul Grundschulpädagogik GSP 1.2 für Studierende des ersten und zweiten Studiensemesters angeboten werden, da diese Zielgruppe gerade im Hinblick auf die Berufsorientierung und der Frage, was macht Professionalität im realen Schulalltag aus, idealer erscheint. Es ist geplant, dass zukünftig alle Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten für Grundschule dieses Tandemseminar absolvieren, um über die berufliche Orientierung hinaus, die Synergien zwischen der ersten und zweiten Phase frühzeitig erkennen und als berufsbiographischen Ansatz ihres Professionsverständnisses verankern können.

Literatur

Brunner, I., Häcker, T., & Winter, F. (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte–Anregungen–Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.Dauber, H. (2006). *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfolio-begriffe. In I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrun-*

- gen aus Schule und Lehrerbildung (S. 33–39). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2014). Was wissen wir über guten Unterricht? *PADUA, Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und –bildung, Jahrgang, 9(2)*, 66–74.
- Helmke, A., & Schrader, F. (2014). Angebots-Nutzungs-Modell. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, 17 (aktualisierte und erweiterte Neuauflage), 149–150. Bern: Huber.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal Für Lehrerinnen-Und Lehrerbildung*, 3 (2001), 7–15.
- Kiel, E., & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Stuttgart: UTB.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm, & M. Schratz (Eds.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis, braucht Praxis Theorie?* (S. 179–193). Bozen: Studien-Verlag.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Abgerufen am 15.11.2015 von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>
- Oelkers, J. (2006). Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufseingangsphase-Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ am 17. November 2006.
- Rauin, U. (2008). Studierverhalten und Eignung für den Lehrberuf. Kann man riskante Karrieren prognostizieren. *Schulverwaltung NRW, 19 (2008) 11*, 313–316.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). *Biographieforschung in der Schulpädagogik*. Berlin: Springer.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogische Professionalität Im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. München: Utz.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C., Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen Erwerben, Kompetenzen Entwickeln. Modelle Zur Kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Inst. für Schulpädagogik und Allg. Didaktik.
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.



KATHARINA FISCHER, MAG. PHIL.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Lehrerprofessionalisierung, phasenverbindende Lehrerbildung, Begabungs- und Begabtenförderung, Heterogenität und Diversität

Kontakt:

Katharina.Fischer@uni-passau.de

Homepage:

[http://www.phil.uni-passau.de/
grundschulpaedagogik-und-didaktik/](http://www.phil.uni-passau.de/grundschulpaedagogik-und-didaktik/)





Lehrinnovationen aus anderen Fachbereichen

Konstruktion von interessanten und
bedeutsamen Arbeitsmaterialien mittels
Blickbewegungsanalysen 130

Matthias Böhm

Studierende als Lernpaten für Schüle-
rinnen und Schüler. Forschendes und
digitales Lernen am Beispiel der Sprach-
dynamik im deutsch-österreichischen
Grenzraum 144

Lars Bülow, Andrea Kleene, Florian Stelzer

Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theo-
rie-Praxis-Verschränkung konkret 163

Hans Mendl, Rudolf Sitzberger

Möglichkeiten der politikwissenschaft-
lichen Rechtsextrimismusforschung für
die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 179

Michael Oswald

KONSTRUKTION VON INTERESSANTEN UND BEDEUTSAMEN ARBEITSMATERIALIEN MITTELS BLICKBEWEGUNGSANALYSEN

Matthias Böhm

Abstract: Lehramtsstudierende bemängeln immer wieder den in ihren Augen zu gering ausgeprägten Praxisbezug der universitären Phase ihrer Ausbildung. Demgegenüber sehen Lehrende meist den theoretischen Hintergrund auch aus aktuellen Forschungserkenntnissen als Basis ihrer Lehre für unverzichtbar. Diese oft konträr wahrgenommenen Positionen versucht das Seminarkonzept dieser Veranstaltung anzunähern: Vor dem Hintergrund aktueller Forschung werden von Studierenden Lernmaterialien für die unterrichtliche Praxis entworfen, in der Seminargruppe hinsichtlich ihrer möglichen Wirkung analysiert und anschließend in einer Blickbewegungsstudie untersucht und in der durch sie erlebten Interessantheit eingeschätzt. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse werden in einer zweiten Konstruktionsphase in die bestehenden Aufgabenentwürfe eingearbeitet und in einer zweiten Blickbewegungsanalyse und Interessantheitseinschätzung erneut untersucht. Die zwischen den beiden Untersuchungspunkten liegenden Differenzen sollen dabei die Evidenz für die Lernprozesse der Studierenden und somit den Erfolg des Seminarkonzepts sicherstellen, welches auch eine Verringerung der Distanz zwischen der Intention der Lehrkräfte bei der Lernmaterialerstellung und dem tatsächlichen Handeln von Schülerinnen und Schülern anstrebt.

Einführung mit Problem- und Zielstellung

Jüngere Forschung (Ashcroft, 2009, S. 87; Gabillon, 2012, S. 94; Pintrich & Schrauben, 1992, S. 150) hat ein Phänomen auch wissenschaftlich bestätigt, das allgemein bekannt scheint: Die Diskrepanz zwischen der Intention der Lehrkraft in unterrichtlichen Situationen, besonders beim Stellen von Aufgaben, und der Wahrnehmung der Situation bzw. der tatsächlichen Lernhandlung durch die Schüler. Diese Diskrepanz wird bei vielen Aspekten unterrichtlichen Handelns deutlich, besonders aber bei Schülerarbeitsmaterialien wie Lernaufgaben (Böhm, Mägdefrau, & Michler, 2015).

Bisherige Forschung verweist für die Überwindung dieser Ungleichheit auf die Wichtigkeit motivationaler Faktoren, wie z.B. die Ausprägungen des Interesses (Ruesch et al., 2012, S. 20). Traditionell wurden im realitätsnahen Schulkontext allerdings eher Aufgaben als Ganzes hinsichtlich ihrer motivationalen Wirkung in den Blick genommen (Böhm & Mägdefrau, 2015; Scheiter et al., 2014, S. 280). Mit steigender Bedeutung von Kompetenzorientierung

in den Curricula der Schularten werden jedoch Aufgaben, die auf selbst gesteuertes Lernen abzielen, wichtiger und auch komplexer. Durch die damit verbundene zunehmende Vielschichtigkeit der Aufgabenstrukturen gewinnt eine genauere Betrachtung der Wirkung einzelner Aufgabenelemente in der Mikroperspektive an Bedeutung. Deshalb sollen Lehramtsstudierende in der universitären Phase der Ausbildung an diese Betrachtungsweise von Lernprozessen herangeführt werden und somit erfahren, welche Elemente der von ihnen erstellten Lernmaterialien als interessant und bedeutsam erlebt werden.

Allerdings sind für die Untersuchung von Detailprozessen bei der Aufgabenwahrnehmung die in der Erziehungswissenschaft traditionell vorherrschenden Methoden für manche Fragestellungen nicht hinreichend geeignet. So stören z. B. Befragungen mittels Interviews, Fragebögen oder Laut-Denken-Protokollen oft den Wahrnehmungsprozess zu sehr und gefährden die realitätsnahe präaktionale Aufgabenwahrnehmung. Durch Videobeobachtungen sind hingegen zu wenig Einblicke in kognitive Prozesse bei Schülerinnen und Schülern möglich. Fortschritte versprechen jedoch Methodenkombinationen, insbesondere dann, wenn sie Elemente aus der Blickbewegungsmessung (Henderson, 1992, S. 263–264; Belopolsky et al., 2008) beinhalten, die bisher hauptsächlich Laborsituationen zugeordnet wurde und nun durch eine Vielzahl an Anbietern und technischen Weiterentwicklungen einem größeren Forschendenkreis zugänglich ist.

Im Grunde ist es damit jetzt möglich, aus der Betrachtungszeit eines Elements einer Lernaufgabe (im Fachterminus der Blickbewegungsforschung: „Area of interest“, kurz: AOI) erste Rückschlüsse auf das situationale Interesse zu erhalten, das der Betrachter oder die Betrachterin bei der Wahrnehmung dieses Elements erlebt hat (Berlyne, 1974, S. 145; Böhm, Mägdefrau, & Michler et al., 2015).

Im Optimalfall werden dadurch Aussagen darüber möglich, wie eine betrachtende Person die beiden Ausprägungen des situationalen Interesses (Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit) für einzelne Elemente einer Lernaufgabe erlebt. Dabei bietet es sich schon aus Validitätsgründen an, auf oben angedeutete Methodenkombinationen zurückzugreifen: Die Blickbewegungsmessung wird in diesem Fall durch einen erprobten Interessenfragebogen (Hulleman et al., 2010) ergänzt, der am Ende der Wahrnehmungsphase der jeweiligen Aufgabe zum Einsatz kommt.

Durch diese Methodenkombination werden den Seminarteilnehmenden mehrere Ansatzpunkte an die Hand gegeben, die ihnen bei der Reflexion über die selbst erstellten Materialien helfen können: Das bei der Wahrnehmung der Gesamtaufgabe erlebte situationale Interesse, sowie Blickbewegungsdaten für einzelne Elemente. Diese Blickbewegungsdaten können dabei Ausgangspunkt für Reflexion über die Wirkungen einzelner Aufgabenelemente sein und somit Lernen auf Seiten der Teilnehmenden anregen.

Blickbewegungen als Grundlage für Lernprozesse zu verwenden, ist dabei ein relativ neues Vorgehen. So konnten Blickbewegungen von anderen (z. B. Experten in einer Domäne) helfen die Aufmerksamkeit von Lernenden zu lenken und so die Problemlösung in medizinischen Aufgabenstellungen erleichtern (Litchfield & Ball, 2011; Seppänen & Gegenfurtner, 2012). Ebenfalls den Nachweis einer erfolgreichen Lenkung der Aufmerksamkeit erbrachte eine Forschergruppe rund um Jarodzka (Jarodzka et al., 2012, S. 814; Jarodzka et al., 2013; van Gog et al., 2009), die durch Blickbewegungsmodelle von Experten (sog. EMME = eye movement modeling examples) auch bessere Lernergebnisse u.a. bei Studierenden realisieren konnte. Mason et al. (2015) konnten darüber hinaus für den Bereich von Text-Bild-Kombinationen zeigen, dass präsentierte Blickbewegungen sich nicht nur positiv im Bereich des Memorierens, sondern auch im Bereich der Elaboration auswirken können. Auch vorangegangene Trainings mit Blickbewegungen zeigten eine Wirkung auf Lernprozesse (Skuballa et al., 2015, S. 1).

Neu hingegen ist der Ansatz dieses Seminars, welcher der Frage nachgeht, ob auch Blickbewegungsdaten von Lernenden, die Materialien wahrnehmen, angehenden Lehrkräften dabei helfen können, diese Materialien aus einer Interessenperspektive heraus zu optimieren. Mit Hilfe der theoretisch untermauerten Überprüfung der Blickbewegungsdaten auf selbst erstellten Lernmaterialien wäre so eine Optimierung dieses Materials möglich. Dadurch könnte die Diskrepanz zwischen der Intention der zukünftigen Lehrkräfte bei der Materialerstellung und der tatsächlichen Wahrnehmung des Materials durch ihre Schülerinnen und Schülern verringert werden.

Besonderheiten der Seminarkonzeption

In folgenden Punkten unterscheidet sich dabei die oben dargestellte Seminarkonzeption von anderen Seminarkonzepten im Bereich der Lehramtsausbildung:

- Inhaltlich wurde durch das Thema „Lernmaterial“ ein aktuell, durch die Implementierung der neuen Lehrpläne (Lehrplan PLUS) in Bayern, besonders relevanter Bereich vorgegeben. Durch eine stärkere Betonung der Beachtung der Heterogenität der Schülerschaft gewinnen Lernaufgaben, die an die Bedürfnisse einzelner Gruppen angepasst werden können, an Bedeutung. Auch bleibt in der Phase der universitären Ausbildung in Bayern oft nicht genug Zeit Lernmaterial genauer in den Blick zu nehmen.
- Durch eine Kombination mit einer Betrachtung der Interessenvariable werden zudem Aspekte von Lernmaterialien beleuchtet, durch deren Anpassung der vorhandenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden kann. Das ist deshalb von Bedeutung, da in manchen Fächern und Altersgruppen gerade die motivationalen Voraussetzungen größerer Schülergruppen eher ungünstig zu sein scheinen (Daniels, 2008, S. 58; Eccles et al., 1993, S. 553; Ferdinand, 2014, S. 54–56; Lohse, 1992, S. 301; Schiefele, 2009, S. 207).
- Aus der Sicht der Unterrichtspraxis ist die theoretisch fundierte Erstellung von Lernmaterial von hoher Bedeutung für die regelmäßige Vorbereitungsarbeit der Lehrkräfte. Besonders in Begleitung von Lehrplanwechseln bietet es sich an, bereits vorhandene Materialien an neue Bedürfnisse anzupassen oder Lücken in vorgegebenen Materialiensammlungen zu füllen.
- In der empirischen Bildungsforschung wurde in den letzten Jahren, auch bedingt durch große internationale Vergleichsstudien, vermehrt an der Wirkung von größeren Variablengruppen auf die Leistung geforscht. Dabei gerieten Mikroprozesse, die für das Lernen des Einzelnen relevant sind, eher aus dem Fokus des Interesses. Doch in letzter Zeit werden immer wieder Forderungen nach einer konsequenteren Hinwendung zu genau diesen Mikroprozessen laut. Das Seminar beschäftigt sich mit den Vorgängen der Wahrnehmung von Lernmaterial auf dieser Mikroebene und versucht damit, auch Studierende für Vorgänge beim lernenden Individuum zu sensibilisieren.
- Methodeninnovationen ermöglichen auf der Mikroebene neue Einblicke in bisher im Verborgenen stattfindende Prozesse der Aufgabenwahrnehmung. Aus diesem Grund sehen einige Forschende in der Blickbewegungsforschung auch in den Bereichen der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken z. B. für das Lesen und Schreiben (Torrance et al., 2015)

relativ großes Potenzial. Durch eine große Verfügbarkeit preiswerterer Geräte sehen wir im Moment daher eine zunehmende Verwendung von Blickbewegungsanalysen in diesen Bereichen. Für die Studierenden wird deshalb eindrucksvoll Einblick in eine für sie neue und aktuell für die Forschung relevante Methode möglich. Das scheint deshalb von Vorteil, weil es dadurch möglich wird, Gestaltungsentscheidungen bei der Konstruktion von Lernaufgaben auf aktuelle Messergebnisse zu stützen.

- Letztendlich wird durch die Abwechslung von Phasen mit Labormessungen, theorieorientierten Phasen und stark praxisorientierten Arbeitsphasen auch versucht, die Motivation der Teilnehmenden zu erhalten.

Durchführung

Im Folgenden wird die Durchführung des Seminars mit dem Titel „Lernwirksame Unterrichtsmaterialien erstellen“ aus dem Sommersemester 2015 an der Universität Passau beschrieben. Zielgruppe waren dabei Studierende aller Lehramter. Der Ablauf wird auch durch Abbildung 1 ersichtlich.

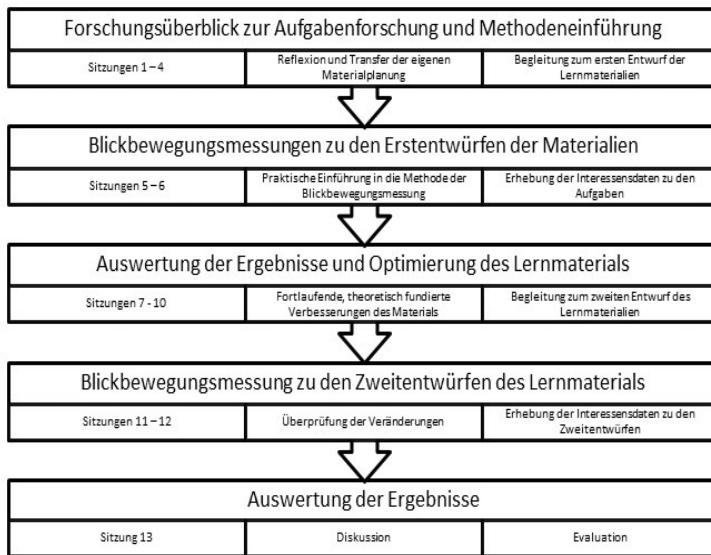


Abb. 1: Ablauf des Seminars „Lernwirksame Unterrichtsmaterialien erstellen“ SS 2015
 Bedingt durch die Labormessungen ist das Seminarkonzept eher für kleinere Gruppen ausgelegt, so dass die 12 angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer als optimale Größe angesehen wurden.

In den ersten vier Sitzungen wurden Grundlagen für das Erstellen von Arbeitsmaterialien gelegt. Dabei wurden neben didaktischen Überlegungen der Unterrichtsplanung vor allem aktuelle Erkenntnisse aus dem Forschungsbereich des Instructional Designs, das sich hauptsächlich mit Lernprozessen in Multimedia-Umgebungen beschäftigt, in kompakter Form präsentiert und anschließend in der Gruppe reflektiert. Begleitend erhielten die Studierenden von Sitzung zu Sitzung kleinschrittige Arbeitsaufträge, um bereits den ersten Entwurf ihrer Lernmaterialien vorzubereiten.

Für das Erstellen der Materialien wurden folgende Vorgaben gemacht:

- Alle Studierenden sollten im Rahmen des Seminars je eine Aufgabe zu ihren beiden Fächern erstellen, die je auf einer DIN A4-Seite im Querformat Platz finden sollten. Diese Formatvorgabe war für die anschließend geplante Blickbewegungsmessung wichtig.
- Weiterhin sollte eine Aufgabe für niedrig am Fach Interessierte und eine für Hochinteressierte geplant werden. Außerdem sollten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gedanken über das zugrundeliegende Leistungsniveau des betreffenden Schülerkreises machen.

Nach der Auswahl eines Themas aus dem jeweiligen schulartspezifischen Lehrplans durch die Studierenden, führten die Seminarteilnehmenden eine Sachanalyse und eine didaktische Analyse dazu durch. Begleitend wurden die im Zusammenhang mit dem Material intendierten Lehrziele herausgearbeitet.

Nach ausführlicher Analyse und Korrektur der Lehrziele wurden erste Entwürfe des Materials erstellt und besprochen. Parallel dazu erhielten die Studierenden eine Kurzeinführung in die dem Seminarkonzept zugrundeliegende Methode des Eye-Tracking. Im Rahmen des Seminars fand ein Eye-tracker der Marke „The Eye Tribe“ mit 60 Hz Verwendung. In Kombination mit der Software Ogama (Voßkühler, 2009) in der Version 5.0 misst das Gerät, unter einem Computermonitor angebracht, auf dem das Lernmaterial als Stimulus präsentiert wird, die Bewegung beider Augen. Dazu werden nach einer Kalibrierungsphase über Kameras okulare Reflexionen mehrerer Infrarotlichtquellen mit dem Mittelpunkt der Pupillen beider Augen verglichen und daraus die Blickbewegungsmaße errechnet.

In den beiden folgenden Sitzungen fanden an einem Laborplatz die Blickbewegungsmessungen zu den Materialien statt. Dabei erhielt die Probandengruppe (N = 45), die sich aus dem Kreis der Seminarteilnehmenden und

anderen Lehramtsstudierenden zusammensetzte, den Auftrag die erstellten Lernaufgaben ohne Zeitlimit zu betrachten und anschließend in ihrer Interessantheit einzuschätzen. Dabei wussten die Teilnehmenden, dass das Ziel explizit die Interessantheitseinschätzung und nicht die Aufgabenbearbeitung war. Im Anschluss an jede Aufgabe wurde das Fragebogeninstrument zum situationalen Interesse bearbeitet. Dabei wurde lediglich die präaktionale Phase der Aufgabenbearbeitung in den Blick genommen, in der sich in Bezugnahme auf das 3PLS-Rahmenmodell (Wild, 2000, S. 123) eine mentale Repräsentation der Aufgabe und ein strategischer Handlungsplan bilden. Durch die Beschränkung auf diese Phase konnte die Untersuchungszeit pro Teilnehmer auf 15-25 Minuten reduziert werden - ein Kriterium, das für die angestrebte Qualität der Messung wichtig war. Im Anschluss an die Aufzeichnungen der eigenen Blickbewegungen konnten die Teilnehmenden am Messplatz verschiedene Auswertungsmethoden und Arten der Präsentation wie Blickverläufe oder so genannte Heatmaps (Abb. 2) kennen lernen, die besonders intensiv betrachtete Bereiche hervorheben.

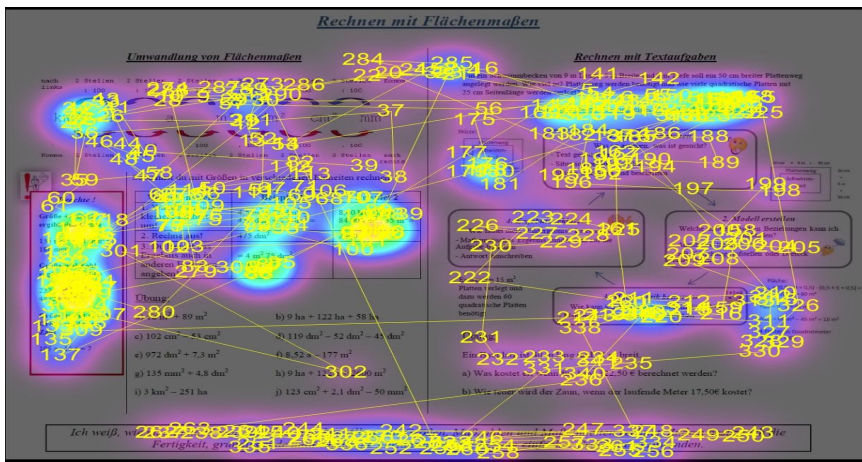


Abb. 2: Blickverläufe/Heatmaps mit Hervorhebung intensiv betrachteter Bereiche

Die Messungen wurden anschließend statistisch vom Leiter des Seminars sowie wissenschaftlichen Hilfskräften bereinigt und ausgewertet, so dass die Ergebnisse in der folgenden Sitzung den Seminarteilnehmenden vorgestellt werden konnten. Dabei mussten 6,6 % der Messungen aufgrund besonderer physiologischer Bedingungen der Probandinnen und Probanden

Auf der linken Seite der Abbildung ist der erste Entwurf zu Beginn des Seminars und rechts die überarbeitete Version am Ende des Seminarzeitraums zu sehen.

Folgende Veränderungen wurden zwischen beiden Versionen aufgrund von Informationen aus den Blickbewegungsmaßen angestoßen:

- Ein besonderer Fokus lag während der Überarbeitung des Materials für die niedrig interessierten Schüler auf den Eye-Catchern, die allerdings, wie aus der Heatmap (Abbildung 4, links) ersichtlich wird, welche in der ersten Fassung kaum betrachtet wurden und in Folge dessen, in der zweiten Version entsprechend dem gewählten Halloween-Thema verstärkt wurden. Außerdem wurde das Thema Halloween im gesamten Lernmaterial beibehalten, was zuvor nicht der Fall war.

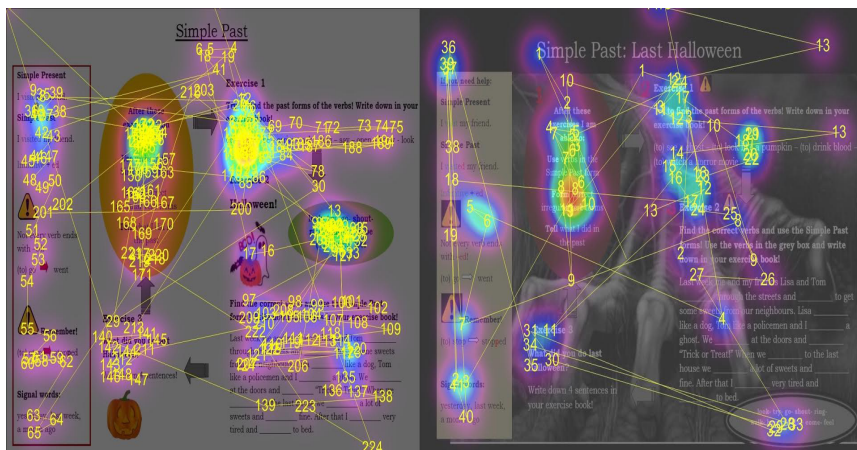


Abb. 4: Vergleich von Blickverläufen/Headmaps am Beispiel der Lernblätter im Fach Englisch

- Der „Wortspeicher“ für den Lückentext war in der ersten Version noch falsch positioniert, was zu sehr langen Betrachtungszeiten führte. Diese intensivere Wahrnehmung war so nicht intendiert gewesen und wurde mit einer Verwirrung der Teilnehmenden an dieser Stelle begründet.
- Außerdem war den Probandinnen und Probanden in der ersten Version offensichtlich nicht klar, an welchen Stellen der Hilfebalken auf der linken Seite Verwendung finden kann, weil intendierte Blickwechsel der Teilnehmenden an der Messung ausblieben. Deshalb wurden Symbole, die eine

Verknüpfung der Aufgabenteile mit der dazugehörigen Hilfe ermöglichen sollten, eingeführt.

- Auch hielten sich die Untersuchungsteilnehmer wohl eher weniger an die intendierte Reihenfolge der Bearbeitung, weshalb durch eine Nummerierung eine bessere Leitung durch das Blatt erfolgen sollte.

In anderen Materialien wurden Verstärkungen im Bereich der subjektiven Bedeutsamkeit versucht. Mittel dazu waren vor allem die Verstärkung eines Gegenwarts- oder Lebensweltbezugs, der durch Einbindung von für Schülergruppen relevanten Textpassagen oder altersentsprechenden Bildern erreicht werden sollte.

An anderen inhaltlichen Aspekten des Materials, wie beispielsweise dem fachdidaktisch optimierten Aufbau, wurde im Seminarverlauf ausschließlich von den Teilnehmenden selbst gearbeitet. Der Schwerpunkt der Lernprozesse, die in der Veranstaltung positiv beeinflusst werden sollten, lag auf motivationalen Aspekten des Materials. Aus diesem Grund sind die präsentierten Materialien keineswegs als Musterbeispiele für gelungene Arbeitsmaterialien zu sehen, sondern als Zwischenstände von persönlichen und mitnichten abgeschlossenen Lernprozessen.

Als Leistungsnachweis fertigten die Teilnehmenden eine Hausarbeit an, in der die Ausgangsüberlegungen für die beiden Arbeitsmaterialien, die Ergebnisse der ersten Untersuchung und des weiteren literaturrecherchebegleitenden Entwicklungsprozesses sowie der zweiten Untersuchung dargestellt wurden. Diese Darstellungen wurden durch Reflexionen begleitet.

Evaluation

Neben der üblichen Schlussevaluation des Seminars, welche durch die Teilnehmenden und den Kursleiter aus der jeweiligen subjektiven Sichtweise heraus vorgenommen wurde und eine hohe Zufriedenheit mit dem Seminarverlauf und dem Lernerfolg andeutete, konnten bei diesem Seminar auch geeignetere Hinweise auf den Lernerfolg der teilnehmenden Studierenden herangezogen werden.

Zu diesem Zweck wurden drei im Seminarverlauf erstellte Materialien in zwei verschiedenen Varianten zwei Seminargruppen aus anderen Veranstaltungen vorgelegt. Dabei wurden die beiden Varianten, die den Erstentwurf im Seminar und den finalen Entwurf gegen Seminarende abbilden nach dem Zufallsprinzip in variierten Reihenfolgen auf die dann 50 Mitglieder der Be-

fragung verteilt. So erhielten 25 Personen die erste Version der drei Materialien und 25 die zweite Version. Anschließend erfolgte eine Einschätzung der Interessantheit und subjektiven Bedeutsamkeit des Materials mit dem o.g. Instrument.

Erwartet wurde eine Steigerung des wahrgenommenen situationalen Interesses in seinen beiden Komponenten Aufgabeninteressantheit und subjektive Bedeutsamkeit. Dazu wurden Mittelwertsvergleiche mittels t-Tests gerechnet, die allerdings nur in einem von sechs möglichen Fällen signifikant unterschiedliche Ergebnisse zwischen den beiden Varianten zeigten. Lediglich bei einem der drei Materialien zeigte sich ein signifikanter Unterschied in der Komponente „subjektive Bedeutsamkeit“, allerdings nicht in der gewünschten Richtung.

Somit konnte durch diese Messung der Erfolg des Seminarkonzepts nicht nachgewiesen werden. Folgende Ursachen könnten diesem Ergebnis zugrunde liegen:

- Die Wirksamkeit des Seminarkonzepts lässt sich mit der praktizierten Form der Evaluation nicht nachweisen.
- Die Probandengruppe für die Evidenzuntersuchung entsprach nicht der Zielgruppe für das Material. Deshalb ist auch anzunehmen, dass sie anders reagiert. In der Interessenforschung wird wiederholt auf einen Einfluss des individuellen Interesses auf das erlebte situationale Interesse (Renninger, 2009, S. 108) verwiesen. So könnte es durchaus sein, dass das individuelle Interesse in beiden Gruppen nicht gleich verteilt ist und deshalb das Ergebnis erwartungswidrig ausfällt.
- Die in den Materialien getroffenen Veränderungen, die auf das Erleben der beiden Facetten des situationalen Interesses wirken sollten, waren zu schwach ausgeprägt. Dafür würden vor allem die nicht signifikanten Ergebnisse in 5 von 6 möglichen t-Tests sprechen.

Schlussfolgerung /Ausblick

Ziel des Seminars war es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Einblicke in die aus motivationalen Gesichtspunkten effektive Gestaltung von Lernmaterialien zu geben. Außerdem sollten durch die Methode des Eye-Tracking, welche die Studierenden in Theorie und Praxis kennen lernten, Einblicke in Mikroprozesse des Lernens geboten werden. Diese sollten im Anschluss die Studierenden befähigen, motivational wirksamere Materialien selbst zu erstellen.

Durch eine Befragung zum situationalen Interesse, das durch zwei Varianten des gleichen Lernmaterials erlebt wurde, sollte der Nachweis für die Wirksamkeit des Seminarkonzepts erbracht werden. Dies gelang nicht, was am Seminarkonzept, an einer ungeeigneten Stichprobe oder der fehlenden Kontrolle des Fachinteresses liegen könnte. Eine Bewertung durch Schülerinnen und Schüler der Schularten, für die die Aufgaben erstellt wurden, unter der Kontrolle des Fachinteresses, wäre sicher praxisrelevanter gewesen, ließ sich allerdings nicht realisieren.

Weiteres Verbesserungspotenzial umfasst der Bereich der Blickbewegungsmessung, die mittels eines Remotesystems über einen Computermonitor bei 60 Hz Abtastrate erfolgte. Offensichtlich entspricht dies nicht dem Prozess der Aufgabenwahrnehmung von auf Papier präsentierem Lernmaterial. Letztendlich sprachen das vorhandene Gerät am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und die Auswertungsökonomie für den Verzicht auf brillenbasierte Verfahren.

Bei einer Wiederholung des Seminarkonzepts ist geplant, eine alternative Planung der Evaluation mittels einer Kontrollgruppe und eine Bewertung des Materials durch eine Schülergruppe vorzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Berlyne, D. E. (1974). Verbal and exploratory responses to visual patterns varying in uncertainty and in redundancy. In D. E. Berlyne (Hrsg.), *Studies in the new experimental aesthetics* (S. 121–158). Washington, D.C: Hemisphere.
- Böhm, M., & Mägdefrau, J. (2015, Juni). Ist aufgabenbezogenes situationales Interesse ein Prädiktor für den Grad der Übereinstimmung zwischen Strategieerwartungen von Lehrkräften und selbstberichteten kognitiven Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler bei Lernaufgaben im Geschichtsunterricht? 1. Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung - „Bedingungen und Effekte guten Unterrichts“, Dortmund.
1. *Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung - „Bedingungen und Effekte guten Unterrichts“*
- Böhm, M., Mägdefrau, J., & Michler, A. (2015). *Closing the gap between students and their teachers. Situational interest as a powerful predictor of adequate learning strategy use while working on tasks in history?* EARLI, Limassol.
- Böhm, M., Mägdefrau, J., Michler, A., & Gegenfurtner A. (2015). *Interesse bei der Wahrnehmung von Lernaufgaben –Eine Studie mit Blickbewegungsmessung.* AEPF, Göttingen.

- Daniels, Z. (2008). Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 69. Münster: Waxmann.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 93 (5), 553–574.
- Ferdinand, H. (2014). Entwicklung von Fachinteresse. Längsschnittstudie zu Interessenverläufen und Determinanten positiver Entwicklung in der Schule. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 89. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 880–895. doi:10.1037/a0019506
- Jarodzka, H., Balslev, T., Holmqvist, K., Nyström, M., Scheiter, K., Gerjets, P., & Eika, B. (2012). Conveying clinical reasoning based on visual observation via eye-movement modelling examples. *Instructional Science*, 40 (5), 813–827. doi:10.1007/s11251-012-9218-5
- Jarodzka, H., van Gog, T., Dorr, M., Scheiter, K., & Gerjets, P. (2013). Learning to see: Guiding students' attention via a Model's eye movements fosters learning. *Learning and Instruction*, 25, 62–70. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.11.004
- Litchfield, D., & Ball, L. J. (2011). Using another's gaze as an explicit aid to insight problem solving. *Quarterly journal of experimental psychology* (2006), 64 (4), 649–656. doi:10.1080/17470218.2011.558628
- Lohse, B. (1992). *Geschichtsinteresse von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung an bayerischen Gymnasien*. Hamburg: Kovač.
- Mason, L., Pluchino, P., & Tornatora, M. C. (2015). Eye-movement modeling of integrative reading of an illustrated text: Effects on processing and learning. *Contemporary Educational Psychology*. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.01.004
- Renninger, K. A. (2009). Interest and Identity Development in Instruction. An Inductive Model. *Educational Psychologist*, 44 (2), 105–118. doi:10.1080/00461520902832392
- Ruesch, A., Bown, J., & Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (1), 15–27.
- Scheiter, K., Schüler, A., Gerjets, P., Stalbovs, K., Schubert, C., Huk, T., & Hesse, F. W. (2014). Welche Rolle spielt neben Merkmalen des Instruktionsdesigns die fachspezifische und aufgabenspezifische Motivation beim Lernen mit Multimedia in naturwissenschaftlichen Unterricht? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 279–296. doi:10.1007/s11618-014-0516-3
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school. Educational psychology handbook series* (S. 197–222). New York: Routledge.
- Seppänen, M. & Gegenfurtner, A. (2012). Can Technology-Based Gaze Replays of Experts Model Diagnostic Performance of Novices? A Test in Medical Education. In J. van Aalst, K. Thompson, Jacobsen, M. J., & P. Reimann (Hrsg.), *The future of learning*, 2, 459–460. Sydney: International Society of the Learning Sciences.
- Skuballa, I. T., Fortunski, C. & Renkl, A. (2015). An eye movement pre-training fosters the comprehension of processes

and functions in technical systems. *Frontiers in Psychology*, 6, 598. doi:10.3389/fpsyg.2015.00598

Torrance, M., Johansson, R., Johansson, V., & Wengelin, Å. (2015). Reading during the composition of multi-sentence texts: an eye-movement study. *Psychological Research*. doi:10.1007/s00426-015-0683-8

van Gog, T., Jarodzka, H., Scheiter, K., Gerjets, P., & Paas, F. G. (2009). Attention guidance during example study via the model's eye movements. *Computers in Human Behavior*, 25 (3), 785–791. doi:10.1016/j.chb.2009.02.007

Voßkühler, A. (2009). *OGAMA - open gaze and mouse analyzer description*

(For Version 2.5). A software to record, analyze and visualize gaze and mouse movements in screen based environments, Freie Universität Berlin. <http://www.ogama.net/sites/default/files/pdf/OGAMA-DescriptionV25.pdf>. Zugegriffen 25.01.2016.

Wild, K.-P. (2000). Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 16. Münster: Waxmann.



MATTHIAS BÖHM

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirische Lehr-/Lernforschung an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Gewaltprävention an Schulen, Classroom Response Systeme, aktuelle Forschung zu motivationalen und wahrnehmungsspezifischen Aspekten von Unterrichtsmaterialien und deren Konsequenzen für den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern

Kontakt: Matthias.Boehm@uni-passau.de

Homepage: <http://www.phil.uni-passau.de/erziehungswissenschaft/>

STUDIERENDE ALS LERNPATEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER. FORSCHENDES UND DIGITALES LERNEN AM BEISPIEL DER SPRACHDYNAMIK IM DEUTSCH-ÖSTERREICHISCHEN GRENZRAUM

Lars Bülow, Andrea Kleene, Florian Stelzer

Abstract: Der Beitrag stellt ein interdisziplinär durchgeführtes Lehr-Lern-Projekt als Best-Practice-Beispiel vor. Ziel des vom Lehrinnovationspool der Universität Passau geförderten Projekts war es, Studierende der Sprachwissenschaft und Geographie sowie Schülerinnen und Schüler der FOS/BOS an digitales, selbstständiges und forschendes Lernen im thematischen Kontext der „Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum“ heranzuführen. Der Aufsatz zeigt, wie Studierenden verschiedene Rollen als Lernende, Forschende und auch als Lehrende einnehmen, indem sie die Schülerinnen und Schüler als Lernpaten bei der Planung, Durchführung und Auswertung von gemeinsamen Forschungsvorhaben unterstützen. Exemplarisch wird ein Projekt für Schülerinnen und Schüler näher vorgestellt. Weiterhin reflektiert der Beitrag das Lehrhandeln der Dozierenden.

1. Einleitung

„Studierende als Lernpaten für Schülerinnen und Schüler“ beschreibt und diskutiert ein Lehrinnovationsprojekt, das im SoSe 2015 und WiSe 2015/16 in Form eines Hauptseminars (Universität Passau) in Verbindung mit einem Schulprojekt (FOS/BOS Passau) durchgeführt wurde. Ziel des Projektes war es, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu interdisziplinärem, forschendem und digitalem Lernen zu befähigen. Das Projekt ist fachlich in das Rahmenthema „Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum“ eingebettet.

Der Beitrag umreißt zunächst die Projektidee und das Rahmenthema, die dann theoretisch in den „Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ (EQR) und das Konzept der Kompetenzorientierung eingebettet werden. Weiterhin erfolgt eine Reflexion des Bedarfs an interdisziplinärem und forschendem Lernen. Ferner wird ein Schülerprojekt exemplarisch vorgestellt. Den Abschluss bildet eine Reflexion des Gesamtprojekts. Der Beitrag leistet damit einen Einblick in ein aktuelles Best-Practice-Beispiel der Universität Passau, das aus Mitteln des Lehrinnovationspools gefördert wurde.

2. Projektidee

Projektideen fallen nicht einfach vom Himmel. Sie sind meistens das Produkt eines längeren Prozesses, der von vielen Personen begleitet und unterstützt wird.¹ Dieser konkrete Projektentwurf ist das Ergebnis von Überlegungen, die sich seit 2012 sukzessive entwickelt haben und letztlich in einen Antrag zu einer kompetenzorientierten und interdisziplinären Projektidee mündeten, die im Folgenden genauer betrachtet werden und die dankenswerterweise aus Mitteln des Lehrinnovationspools der Universität Passau mitfinanziert wurden.²

2.1 Zielsetzungen

Übergeordnetes Ziel des Projektentwurfs war es, Lehramtsstudierende sowie Schülerinnen und Schüler an interdisziplinäres, projektorientiertes und forschendes Lernen heranzuführen. Die Studierenden übernehmen im Sinne der Kompetenzorientierung (vgl. Kap. 4) Verantwortung, indem sie als Lernpaten sowohl Schülerprojekte des Seminarfachs der FOS/BOS anstoßen als auch betreuen. Darüber hinaus erhofften wir uns durch den Einsatz des Konzeptes Lernen durch Lehren vertiefte Methodenkompetenzen für die Studierenden. Diese waren u. a. angehalten, Methodeneinheiten für die Schülerinnen und Schüler zu unterrichten.

Darüber hinaus fand durch die Herausbildung von Projektgruppen gemeinsames forschendes Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden statt. Eine wichtige Rolle spielte zudem das digitale Lernen. Insbesondere die E-Learning-Einheiten zur Vermittlung des Methodenwissens sollten modellbildend und auf andere Forschungskontexte übertragbar sein. Die Zielsetzung der skizzierten Projektidee bestand nicht zuletzt auch darin, die Zusammenarbeit der Universität Passau mit der FOS/BOS Passau zu stärken.

2.2 Ablauf

Das Projektseminar erstreckte sich insgesamt über zwei Semester und ist in acht Phasen gegliedert. Eine wesentliche Herausforderung für die Projektkonzeption bestand darin, dass sich der Seminarfachunterricht für die Schülerschaft von Juni 2015 bis Januar 2016 nur teilweise mit den Vorle-

¹Wir möchten uns an dieser Stelle insbesondere bei Prof. Dr. Rüdiger Harnisch, Prof. Dr. Werner Gamerith, Johannes Regner und OStD Dr. Reinhold Hagenmüller für die Unterstützung bedanken.

²Antragsteller waren Florian Stelzer (Regionale Geographie), Prof. Dr. Rüdiger Harnisch und Dr. Lars Bülow (beide Dt. Sprachwissenschaft).

sungszeiten für die Studierenden überschneit. Dadurch war von Anfang an klar, dass ein Wechsel der Studierenden vom Sommersemester 2015 zum Wintersemester 2015/2016 stattfinden würde.

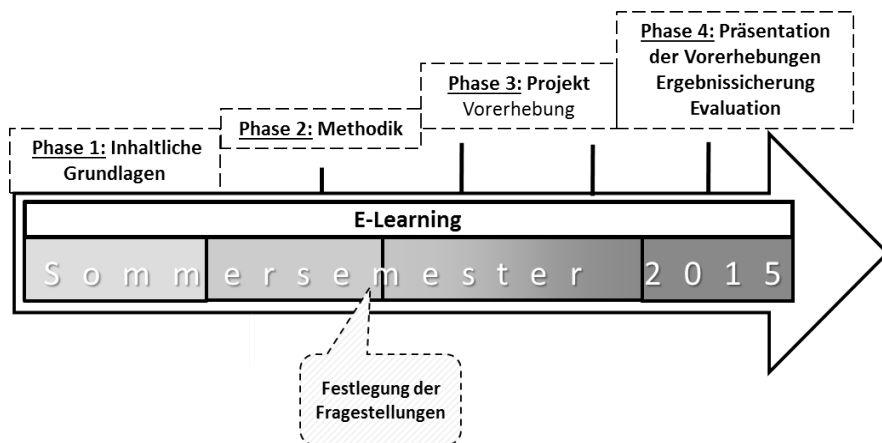


Abb. 1: Ablaufplan für die Studierenden des Sommersemesters 2015

Die kompetenzorientierte Ausgestaltung des Projektes (vgl. Kap. 4) für die Studierenden verlangte eine weitere Feingliederung der jeweiligen Semester in Wissensaufbau (inhaltliche Grundlagen), Fertigungsaufbau (Methodik) und Kompetenzaufbau im Sinne des selbstverantwortlichen Arbeitens (Projektdurchführung und -präsentation). Einen Großteil des reinen Fach- und Hintergrundwissens sollten sich die Studierenden bereits vor Seminarbeginn – aber auch während des Semesters zwischen den Blockveranstaltungen – in Blended-Learning-Einheiten erarbeiten.³ Die Schülerinnen und Schüler wiederum begannen mit dem Aufbau der inhaltlichen Grundlagen vor den Sommerferien im Juni und Juli 2015. Dazu übernahmen die Studierenden des Sommersemesters Teile des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler (siehe Abb. 1). Bereits vor dem eigentlichen Semesterbeginn im September erfolgte die Vermittlung des Fach- und Methodenwissens für die neuen Studierenden des Wintersemesters (siehe Abb. 2). Diese konnten sich an den von den Studierenden des Sommersemesters erstellten Portfolios orientieren. Ende September und Anfang Oktober erfolgte dann die Zusammenführung der Schülerinnen und Schüler mit den neuen Studierenden des Wintersemesters.

³Der Inhalt, den sich die Studierenden in den Blended-Learning-Einheiten erarbeiten mussten, wurde in den Präsenzveranstaltungen aufgegriffen. Für Aufgaben, die schriftlich zu lösen waren, wurde Feedback gegeben.

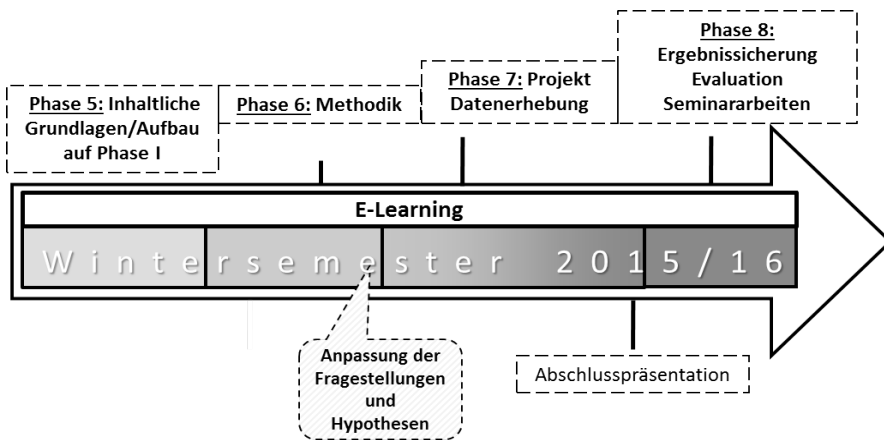


Abb. 2: Ablaufplan für die Studierenden des Wintersemesters 2015/16

Nach einer Kennenlernphase übernahmen die Studierenden des Wintersemesters den Methodenunterricht für die Schülerinnen und Schüler und arbeiteten gemeinsam in Kleingruppen an einem Forschungsvorhaben. Im November und Dezember fand dann die Datenerhebungs- und Datenauswertungsphase statt, in der die Studierenden und die Schülerschaft eng miteinander kooperierten. Der Januar diente letztlich der Ergebnissicherung: Die Schülerinnen und Schüler waren veranlasst, eine Seminararbeit zu schreiben, bei der sie von ihren Lernpaten intensiv unterstützt wurden. Die Studierenden erstellten derweil Poster, die sie auf der Abschlussveranstaltung am 21.01.2016 an der Universität einem größeren Publikum präsentierten.

3. Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum

Das Rahmenthema für das Projektseminar ist die *Sprachdynamik* im *deutsch-österreichischen Grenzraum*. Sprach- und sozialgeographische Themen zur Grenzdynamik im Raum Passau sind bisher kaum interdisziplinär bearbeitet worden. Die derzeitige deutsch-österreichische Grenze wurde im 18. Jahrhundert durch ein zusammenhängendes Sprachgebiet gezo- gen. Solange Staatsgrenzen polizeidienstlich kontrolliert waren und dadurch die horizontale Mobilität erschwerten, hatten diese, wenn sie durch zusammenhängende Sprachlandschaften gezogen waren, dazu geführt, dass sich sprachliche Varietäten auf beiden Seiten der Grenze auseinander entwickel-

ten (Smits, 2011; Harnisch, 2008). Nach Lockerung der ökonomischen und administrativen Grenzkontrollen im zusammenwachsenden Europa haben sich die Bedingungen auch für den Sprachkontakt geändert. Dieser veränderten Situation Rechnung tragend wird als Rahmenhypothese für das Projekt angenommen, dass mittlerweile wieder Varietätenkontakt und gegenseitige sprachliche Angleichung (sog. „Synchronisierung“, Schmidt & Herrgen, 2011) erfolgt, die durch die jeweiligen sozioökonomischen Zentren entlang der Grenze wechselseitig geprägt werden. Passauer Sprecherinnen und Sprecher würden demnach etwa die Synchronisierungsrichtung für Sprecherinnen und Sprecher der Gemeinde Freinberg bestimmen. Das heißt zum Beispiel, dass sich Freinberger aufgrund des sozioökonomischen Übergewichts von Passau häufiger dort aufhalten und dadurch entsprechend mehr passau- und bundesdeutschspezifischem Sprachgebrauch ausgesetzt sind. Die Geographie leistet dabei einen wichtigen Beitrag zum Raumverständnis. Sie erklärt z. B. wichtige Fachbegriffe wie Sozial- oder Grenzraum. Außerdem liefert sie entscheidende Informationen zur sozialen, demographischen und wirtschaftlichen Struktur des Untersuchungsraums und erläutert, wie das Handeln der Menschen den Raum prägt.

4. Lehrkonzeptionen im Sinne der Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung im Schulunterricht und in der universitären Lehre fördert die Verantwortungskultur bei Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrenden gleichermaßen. Kompetenzorientierung setzt voraus, dass zwischen Lehrenden und Lernenden eine Verständigung auf Augenhöhe vorherrscht, um den „Shift from teaching to learning“ vollziehen zu können (Senger, 2012). Der hier genutzte Kompetenzbegriff bezieht sich wesentlich auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) für ‚Lebenslanges Lernen‘. Kompetenz wird dort im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben, als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (Europäische Kommission, 2012, o.S.). Der EQR umfasst insgesamt acht Niveaustufen, die jeweils in die drei Phasen Kenntnisse, Fertigkeiten und Professionelle Kompetenz unterteilt sind und Deskriptoren für Studienzyklen anbieten. Jeder Deskriptor „formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus ver-

bunden sind“ (Europäische Kommission, 2008, S. 3). Die an dem Projektseminar beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden müssen den Niveaustufen 3 bis 5 zugeordnet werden (siehe Tab. 1). Niveaustufe 3 bildet am ehesten den Übergang von einer weiterführenden Schule an die Universität ab, was auf die Schülerschaft der 13. Klasse in der FOS/BOS zutrifft. Die Studierenden sind hingegen auf den Niveaustufen 4 und 5 zu verorten.

Niveaustufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen; Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
4	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können; Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
5	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten oder Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

Tab. 1: Niveaustufen nach EQR (vgl. Europäische Kommission, 2008, 2f.)

Die Schülerinnen und Schüler müssen, wie in Tabelle 1 beschrieben, „Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen“

sowie lernen, bei „der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände an[zu]passen“. Die Studierenden sollen das „Leiten oder Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten“ sowie die „Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen“ lernen. Im Sinne der Verantwortungsübernahme eignen sich daher insbesondere Lehrkonzeptionen wie Forschendes Lernen und Lernen durch Lehren, um Kompetenzen zu erwerben. Die Zusammenführung dieser Elemente mit einer interdisziplinären Ausrichtung ermöglicht eine innovative Ausgestaltung der Lehridee. Die Grundstruktur des interdisziplinären Hauptseminars ist an den EQR angelehnt und gliedert sich in drei Phasen: (1) Grundlagen, (2) Methodik und (3) Projektarbeit.

Die Schülerinnen und Schüler sowie Studierenden werden durch diesen Seminaraufbau und die entsprechende inhaltliche Ausgestaltung an eigenverantwortliches und forschendes Lernen herangeführt. Letztlich besteht das Ziel darin, dass die Schülerinnen und Schüler als auch Studierenden beginnen, einerseits selbstverantwortlich Fragen an den Untersuchungsgegenstand zu stellen und andererseits die Motivation entwickeln, diese Fragen auch selbsttätig zu beantworten. Für die Seminarleitung bestand die Herausforderung vorwiegend darin, den Kompetenzbegriff mit konkreten Kompetenzzielen zu verknüpfen. Dabei haben wir uns u.a. vom Kompetenzprofil des Wissenschaftsrats (2000) leiten lassen, das „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentationstechniken, der Umgang mit modernen Informationstechnologien, [...], die Fähigkeit, Wissen und Informationen zu verdichten und zu strukturieren, sowie eigenverantwortlich weiter zu lernen“ (S.21f.) fordert. Ein weiteres Kompetenzziel des Seminars war es, den Studierenden und der Schülerschaft interdisziplinäres Arbeiten näher zu bringen.

4.1 Interdisziplinäres Lernen⁴

Interdisziplinarität ist im Zuge des Bologna-Prozesses zu einem wichtigen Qualifikationsziel und Schlagwort bei der Neukonzipierung oder Umgestaltung von Studiengängen geworden. Eine adäquate Definition von Interdisziplinarität bietet Bruhn (2000): „[I]nterdisciplinary research is defined as two or more persons from different disciplines who agree to study a problem of mutual concern, and who design, implement, and bring to a consensus the results of a systematic investigation of that problem“ (S. 59).

Das Projektseminar ist durch das Rahmenthema so ausgelegt, dass mit der Deutschen Sprachwissenschaft und der Regionalen Geographie zwei ver-

⁴Teile dieses Absatzes sind aus Bülow & Stelzer (2016) entnommen.

schiedene Disziplinen ineinandergreifen und sich im Hinblick auf Fragestellungen zu einem gemeinsamen Thema systematisch ergänzen. Ein wesentlicher Vorteil interdisziplinären Arbeitens kann es sein, dass „the interaction between researchers from different disciplines [...] leads to greater creativity and insights into tackling complex problems“ (Bruhn, 2000, S. 59). Interdisziplinäres Denken wiederum ist ein wichtiges Kompetenzziel der Lehrinnovationsidee wie auch eine wichtige Schlüsselkompetenz für das Berufsleben und/oder für die wissenschaftliche Karriere. Schatz (2009) weist beispielsweise darauf hin, dass „Interdisziplinarität bei den Studierenden [...] eine unabdingbare Aufgabe [ist], um qualitative akademische Nachwuchsförderung zu betreiben“ (S. 3). Interdisziplinäres Arbeiten ist aber keine Selbstverständlichkeit und muss mit Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden beständig eingeübt werden.

Für das gemeinsame Projektseminar ist es auf der einen Seite von Vorteil, dass sowohl die Geographie als auch die Sprachwissenschaft mit sozialwissenschaftlichen Methoden wie dem Fragebogen oder Interview arbeiten. Insbesondere bei sozialraumbezogenen Fragestellungen können sich die Fachbereiche produktiv ergänzen. Die Schwierigkeit besteht auf der anderen Seite darin, alle Studierenden auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen und den Germanisten die geographischen Hintergründe sowie den Geographen das sprachwissenschaftliche Fundament zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund müssen Projektgruppen gebildet werden, die idealerweise gleichermaßen Studierende aus den unterschiedlichen Fachbereichen umfassen.

4.2 Forschendes Lernen

Forschendes Lernen (FL) ist eines der wichtigsten Kompetenzziele, das sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Projektseminars einüben. Nach Huber (2009) zeichnet sich FL dadurch aus, „dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (S. 11). Wir orientieren uns im Sinne Hubers (2009, S. 9f.) weiterhin an Vorschlägen, die die Bundesassistentenkonferenz (BAK) bereits 1970 heraus-

gearbeitet hat. Dazu gehört bspw., dass sich die Schülerinnen und Schüler als auch die Studierenden im Rahmen des Seminarthemas selbstständig eine Fragestellung und die zur Bearbeitung passende Methode wählen können. Das setzt auf der anderen Seite auch voraus, dass den Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden Fehler und Irrwege zugestanden werden müssen. Entscheidend ist aus unserer Sicht vielmehr die Einsicht und Reflexion dieser Fehler. Sich „selbst Einwände zu machen bzw. systematisch nach möglichen Einwänden zu suchen“ (Huber, 2009, S. 10) ist bekanntlich der beste Weg, um zu selbstbestimmten Entscheidungen für zukünftiges Handeln zu gelangen.⁵

FL und forschendes Arbeiten sind kaum voneinander zu trennen. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden auch lernen müssen, sich einen Überblick über den Forschungsstand zu verschaffen, Hypothesen zu formulieren, Ergebnisse kritisch zu prüfen und eine adäquate Darstellungsform zu entwickeln. Dementsprechend ist Selbstständigkeit sowohl ein Merkmal als auch das übergeordnete Ziel des FL (Huber, 2009, S. 11). Diese Selbstständigkeit kann aber nicht vorausgesetzt werden, sie muss geübt werden und sich entwickeln.

Außerdem ist es uns wichtig, der Schülerschaft und Studierenden FL als sozialen Aushandlungsprozess erfahrbar zu machen (Huber, 2009, S. 11). Dies stärkt wiederum die Team- und Kommunikationsfähigkeit der einzelnen Protagonisten.

4.3 Lernen durch Lehren

Lernen durch Lehren ist ein weiterer wichtiger Eckpfeiler der hier vorgestellten Lehrkonzeption. Wenn Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten „einen Lernstoffabschnitt selbständig erschließen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern [oder Kommilitonen] vorstellen, wenn sie ferner prüfen, ob die Informationen wirklich angekommen sind, und wenn sie schließlich durch geeignete Übungen dafür sorgen, dass der neue Stoff verinnerlicht wird, dann entspricht dies idealtypisch der Methode ‚Lernen durch Lehren‘ (LdL)“ (Kelchner & Martin, 1998, S. 211). ‚Lernen durch Lehren‘ fördert insbesondere exploratives und autonomes Verhalten (Kelchner & Martin, 1998, S. 212), was in Fällen von Frontalunterricht oder sog. Referateseminaren (Stelzer, 2012, S. 219) häufig zu kurz kommt.

Insbesondere die Studierenden lernen durch das Lehrkonzept relevante von irrelevanten Inhalten zu unterscheiden. Die Lehreinheiten zur Vermitt-

⁵Zu den Risiken und Problemen des FL vgl. Huber, 2009, S. 18ff.

lung des Methodenwissens und der Methodenfertigkeiten werden zudem in Gruppen erarbeitet, was Verständigungsprozesse, Kooperation und Reflexion voraussetzt. Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Studierenden müssen diese die Didaktisierung selbst vornehmen und üben damit Muster ein, die sie für ihren späteren Beruf als Lehrer brauchen.

4.4 Digitales Lernen

Um den Lehr- und Lernprozess des Projektseminars sowohl bei den Studierenden als auch bei den Schülerinnen und Schülern optimal zu unterstützen, wurde die E-Learning-Plattform ILIAS eingesetzt, die an der Universität Passau etabliert ist und von Dozierenden bereits in anderen Veranstaltungen erfolgreich genutzt wird.

Das Lernmanagementsystem ist für die Erstellung und Administration von webbasierten Lernumgebungen ausgelegt und bietet neben der Darstellung und Strukturierung von Lerninhalten auch verschiedene synchrone und asynchrone Kommunikationswerkzeuge, die den Austausch zwischen den Lerngruppen erleichtern. Zudem stellt die Plattform Werkzeuge wie Wiki, Glossar oder Blog zur Verfügung, die das kooperative Lernen und nicht nur die Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten fördern. Darüber hinausgehend müssen die Unterlagen immer zweckdienlich sein und mit weiterführenden Aufgaben verknüpft werden, die dem weiteren Kompetenzerwerb dienen. Auch die digitale Vermittlung von Lerninhalten bedarf einer Didaktisierung. Digitales Lernen ist immer teilnehmerorientiert, die Inhalte sind auf die jeweiligen Zielgruppen abgestimmt, um die Lernprozesse aller Beteiligten zu unterstützen und zu steuern.

Im Sinne des 3-Phasen-Lernmodells zum netzbasierten Lernen und Lehren nach Jahnke (2009, S. 7) kann über die E-Learning-Plattform zunächst Input gegeben werden, der zu weiteren Denkprozessen anregen soll. Dies können weiterführende Materialien oder Zusammenfassungen zur Präsenzveranstaltung oder auch neue Lernmedien sein. Im nächsten und entscheidenden Schritt werden diese Materialien im eigenen Kontext angewendet: Die Studierenden können die neuen Erkenntnisse, die sie erlangt haben, in ihre Projektarbeit einfließen lassen und sie für die Schülerinnen und Schüler aufbereiten. Auch die Schülerinnen und Schüler können über die E-Learning-Plattform auf neue Lernmaterialien und die Ausarbeitungen der Studierenden zugreifen und diese für ihr Projekt im Rahmen ihrer Seminararbeit nutzen. Im letzten Schritt des Lernschemas bewerten alle Beteiligten

ihre Ergebnisse, wobei sie sich auf der Peer-Ebene und mit den Lehrenden austauschen. Über die E-Learning-Plattform können all diese Prozesse optimal begleitet und dokumentiert werden. Die Reflexion des FL wird in einem E-Portfolio festgehalten. Die Rolle des Lehrenden auf der virtuellen Ebene ist hier klar definiert: Sie oder er ist Moderatorin bzw. Moderator und Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter und unterstützt die Studierenden sowie Schülerinnen und Schüler bei ihrem Kompetenzerwerb. „Mit ‚shift from teaching to learning‘ [...] wird seit Langem betont, dass es in der Hochschullehre nicht mehr auf eine ‚Content-Orientierung‘ und Fachwissen alleine ankommt, d.h. auf Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten, sondern dass das Lernen fokussiert werden soll“ (Jahnke, 2009, S. 2).

5. „Shift from teaching to learning“

„Shift from Teaching to Learning“ bedeutet, dass auch ein Fokus des vorgestellten Projektes auf den sogenannten ‚Learning Outcomes‘⁶ liegt (Bülow & Stelzer, 2016). Es geht nicht mehr primär darum, „was die Lehrenden ihren Studierenden vermitteln möchten, sondern darum, was diese tatsächlich können sollen“ (Stratmann, Preussler, & Kerres, 2009, S. 91). Brandt fasst den Anspruch mit Verweis auf Wildt (2003) folgendermaßen zusammen: „Fokussiert werden sollen demnach die Ergebnisse des Lernens sowie Strategien, mit denen sie erreicht werden. Überdies kommt es zu einer ‚Verbindung von Wissenserwerb und dem Erwerb von Lernstrategien“ (Wildt, S. 14, zit. nach Brandt, 2011, S.20).

Der „shift from teaching to learning“ kann dann gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler wie auch Studierenden die entsprechenden Möglichkeiten und Freiräume bekommen, selbsttätig forschend zu lernen. Im Folgenden möchten wir ein Forschungsprojekt des Seminars genauer vorstellen.

6. Projektbeispiel

FL braucht gewisse Freiheiten. Eine dieser Freiheiten wurde den Schülerinnen bzw. Schülern und Studierenden bei der Wahl und Erarbeitung der Forschungsfrage zugestanden. Wenn auch ursprünglich intendiert war, dass die Schülerinnen und Schüler die von den Studierenden des Sommersemesters erarbeiteten Projektvorschläge zusammen mit den Studierenden des Winter-

⁶Der Begriff Learning Outcomes bezeichnet „statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning. Learning outcomes are verifiable statements of what learners who have obtained a particular qualification, or completed a programme or its components, are expected to know, understand and be able to do“ (ECTS User's guide, 2009, S. 13). Eine Übersicht über verschiedenen Definitionsangebote für den Begriff Learning Outcomes bietet <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/learningoutcomes.htm>>.

semesters aufgreifen, evaluieren und weiterentwickeln, war es im Rahmen des Möglichen, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler für eigene Projektideen entscheiden, bei denen ihnen die Studierenden als Lernpaten mit Rat und Tat zur Seite stehen. Wir folgen damit einem Vorschlag von Huber (2009): „In der Themenwahl verlangen allerdings Lehrveranstaltungen oder Projekte zumeist Kompromisse zwischen den Beteiligten; nicht jedes individuelle Interesse kann darin zum Zuge kommen. Wo ein solches starkes Interesse sich artikuliert und die Leistungsvoraussetzungen dazu gegeben scheinen, sollte ein individuelles Projekt ermöglicht werden“ (S. 27). Eines dieser schülerzentrierten Projekte mit dem Titel „Sprachdynamik zwischen Neuburg am Inn und Wernstein am Inn“ wird im Folgenden kurz vorgestellt. Für ihre Projektidee hat sich die Schülerin T. Sagmeister von dem Projektentwurf der Studierendengruppe inspirieren lassen, die sich mit der Kenntnis und der Verwendung von bundesdeutschen und österreichischen Wörtern durch Passauer und Freinberger Gewährspersonen beschäftigte. Ihr Wunsch war es allerdings, Erhebungen in Neuburg am Inn (D) und Wernstein am Inn (Ö) durchzuführen. Ihre übergeordnete Fragestellung lautet daher: „Wie beeinflussen sich die Bürgerinnen und Bürger aus Neuburg am Inn und Wernstein am Inn in ihrem Sprachgebrauch?“

Dafür wurde zum einen die onomasiologische Befragung mit Hilfe eines Bildkatalogs von der Studentengruppe übernommen und angepasst. Zum anderen ging die Schülerin aber darüber hinaus, indem sie die den Inn seit 2006 überspannende Brücke in ihren Überlegungen berücksichtigte. Um die Rolle der Brücke beim Kontakt zwischen Neuburgern und Wernsteinern einschätzen zu können, führte Frau Sagmeister leitfadengestützte Interviews mit ihren Gewährspersonen. Diese Interviews wurden zudem mit einem Fragebogen flankiert.

Mit Hilfe der onomasiologischen Befragung wurde die folgende Hypothese untersucht, die sich aus der Sprachdynamiktheorie von Schmidt & Herrgen (2011) und ersten Befunden zur „Sprachdynamik im deutsch-österreichischen Grenzraum“ von Bülow, Schifferer & Dicklberger (2015) ableitet:

H1: Die österreichischen Gewährspersonen aus Wernstein am Inn verwenden gleichermaßen häufig typische bundesdeutsche/bayerische Lexik, wie die bayrischen Sprecherinnen und Sprecher aus Neuburg am Inn österreichische Lexik verwenden.

An dieser Hypothese ist interessant, dass zwar Synchronisierung zwischen den Sprecherinnen und Sprechern, aber keine Synchronisierungsrichtung

angenommen wird. Im Gegensatz zur Dynamik zwischen Passau und Freinberg oder zwischen Neuhaus am Inn und Schärding weisen die Orte Wernstein am Inn und Neuburg am Inn keine gewichtigen sozioökonomischen Unterschiede auf. Bisherige Ergebnisse zeigen, dass die Sprecherinnen und Sprecher der sozioökonomisch stärkeren Orte die Synchronisierungsrichtung bestimmen. Bülow, Schifferer, & Dicklberger (2015) haben beispielsweise herausgefunden, dass „Neuhauser [...] mehr ‚genuin‘ österreichischen Wortschatz als Schärdingen [...] ‚genuin‘ bundesdeutschen Wortschatz“ verwenden. Wie Sagmeister zeigen konnte, sind die Unterschiede für Wernstein und Neuburg nicht signifikant. Die befragten Personen aus Neuburg nannten mit einem Mittelwert von 20,1 % zwar mehr österreichische Lexik als die befragten Personen aus Wernstein mit einem Mittelwert von 16,1 % typisch bundesdeutsche/bayerische Varianten angaben. Wie ein Zweistichproben t-Test unter der Annahme unterschiedlicher Varianzen zeigte, sind Abweichungen statistisch allerdings nicht signifikant ($t(60) = 1,03, p = 0,3$). Damit konnte H1 klar bestätigt werden.

Folgende Hypothesen wurden mit Hilfe des leitfadengestützten Interviews untersucht:

H2: Die bayrischen und österreichischen Gewährspersonen pflegen signifikant mehr Kontakt seit dem Bestehen der Brücke.

H3: Die bayrischen und österreichischen Gewährspersonen sehen die Brücke als Bereicherung für beide Gemeinden an.

Sagmeister konnte beide Hypothesen bestätigen. Die Brücke steht letztlich sinnbildlich für das Zusammenwachsen eines (Kern-)Europas und die sich verändernde Wahrnehmung der Grenze.

Der von Frau Sagmeister darüber hinaus eingesetzte Fragebogen wiederum zielt auf die Überprüfung folgender Hypothesen:

H4: Die bayrischen Gewährspersonen aus Neuburg am Inn schätzen ihre sprachliche Veränderung seit der Fertigstellung der Brücke so ein, dass sie glauben, weniger österreichische Lexik zu verwenden als bei den Erhebungen beobachtet werden konnte.

H5: Die österreichischen Gewährspersonen aus Wernstein schätzen ihre sprachliche Veränderung seit der Fertigstellung der Brücke so ein, dass sie glauben, weniger bundesdeutsche und bayerische Lexik zu verwenden, als bei den Erhebungen beobachtet werden konnte.

Die Hypothesen 4 und 5 basieren auf den Forschungsergebnissen von Kleene, die in ihrer Doktorarbeit die subjektiven Sprechereinstellungen im Pas-

sauer Grenzraum untersucht. Kleene (i. V.) kommt zu dem Schluss, dass die deutsch-österreichische Staatsgrenze heute von den Passauer und Schärldinger Probanden als starke Sprachgrenze wahrgenommen wird. Ein großer Mehrwert der Studie von Frau Sagmeister und den sie unterstützenden Studierenden besteht zudem darin, dass die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit den Ergebnissen aus der onomasiologischen Befragung abgeglichen werden können. Beide Hypothesen konnten von Sagmeister klar bestätigt werden.

Die Schülerin Sagmeister hat mit viel Engagement und Motivation ein tolles Projekt auf die Beine gestellt. Forschendes und projektorientiertes Lernen verläuft aber selten ohne Schwierigkeiten, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

7. Changemanagement

Die Verbindung eines zweisemestrigen Hauptseminars mit einem Schulprojekt war für alle Beteiligten Neuland. Dieses wurde jedoch mit viel Enthusiasmus und großer Offenheit betreten. Allerdings fehlte für die Studierenden „manchmal ein Orientierungsrahmen, der den Lernprozess zusätzlich unterstützt hätte. So entstand für manche Studierende zeitweilig auch ein Moment der Überforderung und Planlosigkeit“ (Straß, S. 154; zitiert nach Huber, 2009, S. 26). Mit mehr Erfahrung, organisatorischer Planung und Transparenz kann der Orientierungsrahmen in Zukunft jedoch sicherlich besser gestaltet werden.

Trotz der Bemühungen um gleich große Gruppen überwog der Anteil an Geographiestudierenden, wodurch die Projektgruppen nicht mit Sprachwissenschaftsstudierenden und Geographiestudierenden gleichermaßen besetzt waren. Kritik gab es daher von Seiten der Studierenden daran, dass der inhaltliche Schwerpunkt des Seminars zu sehr im Bereich Sprachwissenschaften lag. Dies war zunächst eine bewusste Entscheidung, um den Geographiestudierenden die sprachwissenschaftlichen Grundlagen zu vermitteln. Für weitere Seminare sollte jedoch auf eine paritätische Gewichtung beider Forschungsrichtungen in Bezug auf den Lehrinhalt geachtet werden. Die Interdisziplinarität hat darunter aber nicht gelitten. So erarbeiteten die fünf Studentengruppen auf der Basis des erarbeiteten Theorie- und Methodenwissens eigenständig Fragestellungen und Hypothesen, die sprachwissenschaftliche mit geographischen Aspekten verknüpfen.

Ein großer Vorteil war hierbei sicherlich die vergleichsweise geringe Anzahl von zwanzig Teilnehmenden wie auch die Tatsache, dass wir zu zweit bzw. zu dritt lehren konnten, wodurch – auch bedingt durch das Blocken der Einheiten – eine intensive Beschäftigung mit der Materie aus verschiedenen Blickwinkeln möglich war. Diesen Vorzug sahen auch die Studierenden, die in einer Feedbackrunde die Abwechslung, Gruppenarbeiten sowie die Praxisnähe des Seminars herausstellten. Auch die eigenständige Erarbeitung der Themen und Fragestellungen innerhalb der Projektgruppe wurde positiv hervorgehoben.

Durch die Fortführung innerhalb des Wintersemesters konnten bereits einige Aspekte überarbeitet und wiederum andere Dinge neu ausprobiert werden. Bis auf einige wenige Punkte sind wir im Großen und Ganzen mit dem Verlauf des Gesamtprojektes sehr zufrieden, worin wir auch durch das Feedback der Studierenden sowie Schülerinnen und Schüler bestätigt wurden.

8. Fazit

Schülerinnen und Schüler wie Studierende wurden durch das hier vorgestellte Projekt erfolgreich an interdisziplinäres forschendes und selbstverantwortliches Lernen herangeführt. Dabei standen die Studierenden den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Lernpaten zur Seite, sondern haben für diese auch Unterrichtseinheiten konzipiert und durchgeführt. Die Entwicklung der Gruppendynamik zwischen der Schülerschaft und den Studierenden verlief dabei durchaus positiv: Obwohl die Studierenden für die Schüler und Schülerinnen als Lehrende aufgetreten sind, kommunizierten beide Gruppen auf Augenhöhe miteinander.

Die Portfolios der Studierenden des Sommersemesters zeigten bereits ein hohes Reflexionsniveau. Sie eigneten sich hervorragend, um die Studierenden des Wintersemesters an die schon erarbeiteten Projektideen heranzuführen. Der relativ reibungslose Übergang vom Sommer- zum Wintersemester konnte auch durch das digitale Lernen bewerkstelligt werden. Der Grundlagenblock für die Studierenden des Wintersemesters wurde hauptsächlich über E-Learning-Einheiten (inkl. Übungen) auf der Plattform Ilias durchgeführt. Dadurch gelang es, die Schülerinnen und Schüler wie auch die Studierenden zeitlich mit Blick auf die dreiteilige Grundgliederung (Grundlagen > Methoden > Kompetenzen) zu synchronisieren. Auch die entstandenen Arbeiten des Wintersemesters, bestehend aus den Postern der Studierenden und den schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler,

weisen auf z. T. großes Engagement, eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik und einem hohen Reflexionsvermögen hin.

Wir sind vom Verlauf des Seminars wie auch vom Engagement der Teilnehmer sehr begeistert. Diese brachten eigene Ideen ein und entwickelten bestehende Ideen weiter (vgl. Kap. 6). Die grundsätzliche Offenheit der Lehrkonzeption brachte allerdings auch Orientierungsprobleme mit sich. In Zukunft muss diesen Unsicherheiten mit mehr Transparenz begegnet werden. Zu dieser Transparenz gehört gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie den Studierenden aber auch das Eingeständnis, dass die Form des forschenden und projektorientierten Lernens verschiedene Unabwägbarkeiten mit sich bringt, was von den Teilnehmenden zum Teil mehr Engagement und Spontaneität einfordert. Insgesamt konnten und können auch in Zukunft alle Beteiligten von einer inneren Öffnung hin zu interdisziplinären Fragestellungen und selbstverantwortlichem Arbeiten profitieren.

Literatur

- Bruhn, J. G. (2000). Interdisciplinary Research: A Philosophy, Art Form, Artifact or Antidote? *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 35, 58–66.
- Bülow, L., & Stelzer, F. (2016). Sprachliche Variation und Dynamik in der Horizontalen und Vertikalen Betrachtung - Best-Practice Beispiele für kompetenzorientiertes Lehrhandeln im interdisziplinären Projektseminar Stadtsprachen. In A. N. Lenz, L. M. Breuer, M. M. Glaninger, & T. Kallenborn (Hrsg.), *Dialekte und ihre Dynamik im Bairischen Sprachraum. Beiträge zur 12. Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung, Wien* (S.225-249). Stuttgart: Franz Steiner.
- Bülow, L., Schifferer, J., & Dickelberger, A. (2015). Varietätenkontakt statt Grenzvarietäten. Zur Entwicklung der sprachlichen Situation im deutsch-österreichischen Grenzgebiet am Beispiel von Neuhaus am Inn und Schärding. In J. Kusová (Hrsg.), *Deutsch ohne Grenzen* (S. 399-422).
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*. Abgerufen am 29. Oktober 2015 von https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2009). *ECTS Users' Guide*. Abgerufen am 29. Oktober 2015 von http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2012). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR). Schlüsselbegriffe*. Abgerufen am 28. Oktober 2015 von http://ec.europa.eu/eqf/terms_de.htm
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Jahnke, I. (2009). Digitale Didaktik. Eine Anleitung zum Einsatz von Web 2.0 &

- Co. in der Lehre. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 1-30). Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Kelchner, R., & Martin, J.-P. (1998). Lernen durch Lehren. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts* (S. 211–219). Berlin: Cornelsen.
- Kleene, A. (in Vorbereitung). *Attitudinal-perzeptive Variationslinguistik im bairischen Sprachraum*. Dissertation an der Universität Wien.
- Schatz, W. (2009). Forschungsorientierter, interdisziplinärer Unterricht in einem multidisziplinären Umfeld. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (E 1.6, S. 1-18). Berlin: RAABE Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Senger, U. (2012). Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen* (S. 22–61). Passau: Passau Universitätsverlag.
- Stelzer, F. (2012). Proseminar 2.0: Kompetenzorientierte Gestaltung eines Proseminars der Geographie zu Deutschland. In U. Senger (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen* (S. 218–234). Passau: Passau Universitätsverlag.
- Stratmann, J., Preussler, A., & Kerres, M. (2009). Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) 4, 90–103.
- Wildt, J. (2003). „*The Shift from Teaching to Learning*“ – *Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen*. Abgerufen am 30. Januar 2015 von <http://www.uasta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf>



DR. LARS BÜLOW

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Angewandte Linguistik, Sozio- und Varietätenlinguistik, Sprachwandelforschung, Sprachphilosophie und Diskurslinguistik.

Kontakt: Lars.Buelow@uni-passau.de

Homepage: <http://www.phil.uni-passau.de/deutsche-sprachwissenschaft/lehrstuhlteam/>



ANDREA KLEENE

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programmbe-
reich „Sprache im öffentlichen Raum“ am „Institut
für Deutsche Sprache“ Mannheim

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Sozio-, Variations- und Perzeptionslinguistik, Einstellungs- und Sprachgrenzforschung

Kontakt: Kleene@ids-mannheim.de

Homepage: <https://www1.ids-mannheim.de/direktion/personal/kleene/>



FLORIAN STELZER

Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung und Fachdidaktik

ehem. wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Anthropogeographie und der Professur für Regionale Geographie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Bevölkerungsgeographie mit Schwerpunkt Demographischer Wandel, Sozialgeographie mit Schwerpunkt Sozialraumanalyse und Sozialraumorientierung und Stadtgeographie mit Schwerpunkt auf aktuelle Entwicklungen in Klein- und Mittelstädten, fachbezogene Hochschuldidaktik (Fach Geographie), hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren, regionale Schwerpunkte: Stadt und Landkreis Passau, Landkreis Dingolfing-Landau, Vilstal, Mecklenburg-Vorpommern

Kontakt: Florian.Stelzer@uni-passau.de

Homepage: <http://www.zlf.uni-passau.de/team/geschaeftsstelle/>

LERNWERKSTATT RELIGIONSUNTERRICHT: THEORIE-PRAXIS-VERSCHRÄNKUNG KONKRET

Hans Mendl, Rudolf Sitzberger

Abstract: Theorie ohne Praxis ist blind, Praxis ohne Theorie leer (Immanuel Kant). Das Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts ist so konzipiert, dass eine mehrstufige Verschränkung von Theorie und Praxis erfolgt. Innovative religionsdidaktische Konzepte und Prinzipien, die in den Vorlesungen theoretisch und mit Beispielen veranschaulicht präsentiert werden, transferieren die Studierenden in konkrete, selbst entwickelte Unterrichtsprojekte. Als Gelenkstück zwischen einer praxisnahen Theorie und einer theoretisch reflektierten Praxis dient die Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“. Hier werden Theoriemodelle vorgestellt und mit den Studierenden praktisch erprobt und reflektiert. In der Modulprüfung, bei der das Praxismodell vorgestellt, erläutert und reflektiert wird, erfolgt die Evaluation des Projekts.

1. Einführung

„Denn sie tun nicht, was sie wissen“ (Wahl, 2006, S. 12), fasst Diethelm Wahl in ironischer Umkehrung zu Lk 23,34 empirische Studien zu den Effekten einer universitären Lehrerbildung zusammen: Die subjektiven Theorien von Lernenden verändern sich kaum im Laufe eines Studiums, und das Theoriewissen wird selten praktisch angewandt. Weder die im Studium erworbenen allgemein-didaktischen und fachdidaktischen Theorien noch die im Referendariat erworbenen Wissensbestände vermögen das Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig zu beeinflussen (Wahl, 2006, S. 12). „Die meisten bleiben, wie sie waren“, lautet ein kritisches Resümee (Güth, 2002, S. 45). Das scheint auch für die Religionslehrerbildung zu gelten. Rudolf Englert verweist auf zwei eigene Untersuchungen zum Religionsunterricht in der Grundschule: man finde dort „einen hohen Prozentsatz von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, an denen die konzeptionelle Diskussion, wie sie in Fachzeitschriften, auf Kongressen und in religionspädagogischen Insiderkreisen geführt wird, offensichtlich mehr oder weniger ganz vorbeigegangen ist“ (Englert, Hennecke, & Kämmerling, 2014, S. 11). Ähnliche Beobachtungen gibt es bezüglich des Referendariats: Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter greifen bei der Konturierung des eigenen Unterrichts kaum explizit auf religionsdidaktische Konzepte zurück (ebd., S. 12).

Mendl, Sitzberger: Lernwerkstatt Religionsunterricht - Theorie-Praxis-Verschränkung konkret

Die Universität als Ort der Theoriebildung zielt zunächst einmal darauf ab, nötiges theoretisches Grundlagenwissen zu liefern. Was aber, wenn die dort präsentierten Theorien folgenlos bleiben und nicht auf eine dazu passende Praxis übertragen werden können?

Diese Ausgangsfrage bedeutet eine Akzentverschiebung bezüglich des häufig geäußerten Vorwurfs, das Studium sei zu wenig praktisch angelegt – eine Klage die immer wieder auch von Studierenden geäußert wird, die möglichst schnell wieder in die Schule gehen möchten. Von einem professionstheoretischen Ansatz her halten wir diesen begehrlchen, verkürzten und schnellen Blick auf die Praxis für falsch. Wer für ein universitäres Lehrstudium plädiert, dem muss an einer anspruchsvollen Verbindung zwischen Theorie und Praxis gelegen sein – sonst könnte man die Lehrberufung auch wie einen Handwerksberuf erlernen (s.a. Mendl, 2006). Gleichzeitig erweist sich aber eine Publikumsbeschimpfung als wenig sinnvoll; vielmehr muss es der eigene Anspruch einer hochschuldidaktischen Profession sein, Studienformate so zu gestalten, dass ein vernetztes Lernen und vor allem die eigenständige Verbindung von Theorie und Praxis möglich werden. Ziel sollte sein, dass Studierenden die Bedeutung von Theorien für ein reflektiertes didaktisches Handeln einsichtig wird und sie das eigene didaktische Handeln theoriegeleitet gestalten.

Um dies zu erreichen, wurden am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts verschiedene Module konzipiert:

- *Theoriegestützte Begleitung der Praktika*: Am Schnittpunkt von Theorie und Praxis werden in der begleitenden Seminarveranstaltung zu den Praktika didaktische Prinzipien, die in den Vorlesungen theoretisch vorgestellt und mit praktischen Beispielen erläutert wurden, in der konkreten Stundengestaltung als Begründungsstrukturen eingefordert. In besonderem Maße gilt das für das Modell der didaktischen Elementarisierung (s.a. Mendl, 2015, S. 190-195; Sitzberger, 2005). Die Studierenden müssen mit diesem Planungsmodell ihre Unterrichtsstunde vorbereiten, in den Vorbesprechungen erläutern, im Reflexionsgespräch dessen Anwendung kritisch nachweisen und in der didaktischen Handakte schriftlich darstellen. Dass dieses Modell auch in der zweiten Phase der Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung eingefordert wird, erhöht die Plausibilität einer gründlichen Beschäftigung damit.

- *Förderung eines Denkens in Zusammenhängen bei übergreifenden Modulprüfungen*: Die im Rahmen des Bolognaprozesses entwickelten Module wurden in den zugehörigen Prüfungen so spezifiziert, dass die Aufgabenstel-

lungen in den Klausuren von den Studierenden ein übergreifendes, vernetztes Denken erfordern. Eine exemplarische Aufgabenstellung lautet: *Fassen Sie die Erkenntnisse des belegten Seminars zusammen, beziehen Sie diese auf Inhalte der Vorlesungen „Theorie religiösen Lernens I“ und „Theorie religiösen Lernens II“ und konkretisieren Sie Ihre Erkenntnisse an mindestens zwei Seminarsitzungen, die von Mitstudierenden gestaltet worden sind!*

- *Bologna-konforme Weiterentwicklung des Modells der Lernwerkstatt* (Mendl & Sitzberger, 2002): Die 2003 mit dem BLLV-Preis „Pädagogik innovativ“ prämierte Lernwerkstatt Religionsunterricht wurde im Rahmen der Modularisierung in das reguläre Studienprogramm eingefügt; die hochschuldidaktische Anlage wird im Folgenden näher erläutert.

2. Konzeption der Lernwerkstatt Religionsunterricht

2.1 Anlage des Moduls

Das Teilmodul „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ ist mit entsprechenden religionsdidaktischen Hauptvorlesungen gekoppelt. Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines aktuellen Religionsunterrichts, wie sie in den Vorlesungen präsentiert werden, in einem eigenen Projekt bis in die Praxis hinein zu konkretisieren. In der Modulbeschreibung werden dazu folgende Kompetenzen benannt (die unten dann noch weiter kompetenzorientiert ausdifferenziert werden):

- *Die Studierenden kennen innovative religionsdidaktische Lehr- und Lernformen.*
- *Sie können aktuelle religionsdidaktische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit hin bewerten.*
- *Sie können ein eigenes Praxismodell theorie- und zielgruppenorientiert gestalten und präsentieren.*

Das Unterrichtsprojekt wird im Rahmen eines Prüfungsgesprächs präsentiert. Vorab müssen die Studierenden in einer knappen schriftlichen Begründung den Bezug zu den themenspezifischen Prinzipien des Religionsunterrichts (z.B. erinnerungsgeleitetes, konstruktivistisches, ästhetisches, symbolorientiertes, performatives Lernen) herstellen (Mendl, 2015, S.149-184). Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Verschränkung eines didaktischen Prinzips oder Konzepts mit den praktischen Umsetzungsideen in Form von Unterrichtsbausteinen, Stunden- oder Sequenzentwürfen. Im Prüfungsgespräch veranschaulichen die Studierenden den Zusammenhang zwischen ihren theoretischen Vorüberlegungen und der praktischen Ausge-

Mendl, Sitzberger: Lernwerkstatt Religionsunterricht - Theorie-Praxis-Verschränkung konkret

staltung bzw. belegen an der praktischen Ausgestaltung, welche Theorien für die praktische Gestaltung maßgeblich waren.

Das zentrale Gelenkstück zwischen der ersten Begegnung mit Theorien in der Vorlesung und deren Anwendung in einem eigenen Projekt besteht in der wissenschaftlichen Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“, an der die Studierenden teilnehmen. In jedem Semester bietet das Team der Lernwerkstatt vier bis sechs Abendveranstaltungen zu verschiedenen Themen an. Innovative didaktische Ansätze werden hier erprobt und diskutiert.

2.2 Learning Outcomes in gestuft angelegten Lernräumen

Wenn „die Kompetenzerwartungen Lehre und Prüfung kongruent zueinander halten sollen“ (Reis, 2015, S. 19), müssen im skizzierten Modell gestufte Learning Outcomes bestimmt werden. In jedem der aufeinanderfolgenden „Lernräume“ (ebd., S. 33) des Gesamtprojekts gilt eine didaktische Eigenlogik von beschreibbaren Interaktions- und Lernformen sowie von konkreten operationalisierbaren Kompetenzerwartungen.

Lernraum 1: Vorlesung

Learning Outcome: Die Studierenden generieren religionsdidaktisches Wissen,

- (1) indem sie religionsdidaktische Theorien kennenlernen,
- (2) deren Konkretisierung in die Praxis hinein veranschaulicht wird,
- (3) so dass sie in der Lage sind, in ersten Ansätzen eigene Konkretisierungsbeispiele zu formulieren.

Lernformate: Vorlesung, Diskussion, ggf. (Bologna I) schriftliche oder mündliche Prüfung

Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Reflexionskompetenz,

- (1) indem sie an einem konkreten Lerngegenstand wissenschaftlich begründet experimentelle Umsetzungsformen in eine religionsdidaktische Praxis hinein vorgeführt bekommen
- (2) und selber erleben
- (3) sowie in Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Lehrenden eigenständige Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis hinein entwickeln
- (4) und bei der Reflexion die Praxistauglichkeit des jeweiligen Modells diskutieren.

Lernformate: Übung, Fremdpräsentation, experimentelle Erprobung und eigenes Erleben, Diskussion

Lernraum 3: Projektplanung

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Planungskompetenz,

- (1) indem sie ausgehend von Lernraum 2 eigenständig ein Praxisprojekt entfalten,
- (2) das erkennbar theoriegeleitet entwickelt wird,
- (3) dessen praktische Gestaltung ästhetisch ansprechend
- (4) und sowohl der Zielgruppe als auch dem Lerngegenstand angemessen ist
- (5) und das sie in einer entsprechenden Projektskizze schriftlich zu beschreiben in der Lage sind.

Lernformate: Projektentwicklung in Eigenarbeit, Feedback durch Tutoren

Lernraum 4: Projektpräsentation

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Darstellungs- und Reflexionskompetenz,

- (1) indem sie im Prüfungsgespräch kurz und prägnant das eigene Praxisprojekt präsentieren,
- (2) selbstständig am Projekt und dessen didaktischen Elementen die Bezugstheorien erläutern,
- (3) und im Gespräch mit den Prüfern plausibel die eigenen Planungsschritte, Begründungsstrukturen und didaktischen Materialien kritisch betrachten.

Lernformate: Projektpräsentation, Prüfungsgespräch

Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts:

Vorlesung und wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

Lernraum 1: Vorlesung:

Allgemeine und inhaltspezifische religionsdidaktische Prinzipien
Theorie + Praxisbeispiele

Dozent



Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt“

Experimentelle Erprobung der Praxistauglichkeit von Theorien

*Dozierende des Lehrstuhls,
Studierende aus dem Team
Lernwerkstatt, Lehrerinnen und
Lehrer, teilnehmende Studierende*



Lernraum 4: Projektpräsentation

- Präsentation
- Diskussion
- Evaluation

Dozierende - Studierende



Lernraum 3: Projektdesign

- Praktische Entfaltung
- Theoriebezug
- Schriftliche Begründung

Studierende

Mendl, Sitzberger: Lernwerkstatt Religionsunterricht - Theorie-Praxis-Verschränkung konkret

2.3 Kontext Lernwerkstatt: das Setting der Veranstaltungen

Das skizzierte zentrale Gelenkstück der wissenschaftlichen Übung bedarf einer genaueren Betrachtung, weil deren Konzeption ein hochschuldidaktisches Potenzial hat, das für den Erfolg des gesamten Projekts maßgeblich ist. Theorie und Praxis werden hier mehrfach miteinander verschränkt – thematisch, personell und zeitlogisch.

2.3.1 Themen an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis

Die Lernwerkstatt Religionsunterricht verfolgt das Ziel, Themen in den Blick zu nehmen, die aktuell in der wissenschaftlichen Religionspädagogik diskutiert werden oder die sich in der Praxis als diskutabile „Brennpunkte“ erwiesen haben. Die Themen werden gemeinsam mit den Studierenden, die sich im Team der Lernwerkstatt engagieren, ermittelt. Diese Themen sollen für die Lernwerkstatt-Abende so aufbereitet werden, dass der Theorie-Praxis-Bezug deutlich wird. Seit der Gründung der Lernwerkstatt wurden bereits über 120 Veranstaltungen durchgeführt – mit einer Themenbreite, die von Anfangsritualen bis Zeichen und Symbole reicht (Überblick: siehe <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lernwerkstatt-ru>).

2.3.2 Phasenübergreifende Konzeption

Auf der Ebene der Leitung und Teilnahme kommt es ebenfalls zu einer mehrfachen Koppelung von Theorie und Praxis: Dozierende aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung leiten die Veranstaltungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls, Seminarlehrerinnen und Seminarlehrer der zweiten Phase, der Mentor für Lehramtsstudierende sowie Praktikumslehrkräfte an Schulen ganz verschiedener Schularten und Altersstufen arbeiten engagiert mit. Von besonderer Bedeutung ist, dass auch Studierende aus dem Team der Lernwerkstatt aktiv in der Planung und Durchführung von Veranstaltungen beteiligt sind und durch dieses „Lernen durch Lehren“ didaktische und personale Kompetenzen erwerben. Da es im Kern immer um die Erprobung innovativer Lernmodelle geht, wird der Größe „Reflexivität“ als der Basiskompetenz einer berufspraxisorientierten Kompetenz eine große Bedeutung zugeschrieben (Ziebertz, Heil, Mendl, & Simon, 2005, S. 78-95). Dies wird in der Diskurskultur bei den Veranstaltungen deutlich. Neben den Studierenden nehmen an der Veranstaltung auch Referendarinnen und Referendare sowie ausgebildete Lehrkräfte teil. Diese können ihre konkreten Unterrichtserfahrungen in die Reflexion der Veranstaltungsteile einfließen

lassen. Werden didaktische Theorien vorgestellt, haben die Praktikerinnen und Praktiker die Möglichkeit, diese auf und von ihrer eigenen Praxis her zu reflektieren und die eigenen Erfahrungen in die Runde einzubringen. Studierende als „Novizen“ profitieren so vom Professionswissen der erfahrenen Profis.

2.3.3 Zeitliche Platzierung des Moduls

Für Studierende aller Studiengänge und Schularten ist die wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt“ Teil des Vertiefungsmoduls Didaktik des Religionsunterrichts. Durch diese Platzierung der Veranstaltung ist gesichert, dass die Studierenden die Lernwerkstatt nicht zu früh im Verlauf des Studiums besuchen. Sie verfügen vielmehr zum Prüfungszeitpunkt schon über ein Grundverständnis von didaktischen Zusammenhängen, kennen Theorien aus den Vorlesungen, Grundmethoden der Religionsdidaktik und Planungsmodelle aus den Praktika und anderen Veranstaltungen. Dies unterstützt die Verschränkung von Theorie und Praxis, weil eine Reflexion auf das in der Veranstaltung Durchgeführte vor dem Hintergrund des schon vorhandenen Wissens und der Erfahrungen leichter gelingen kann.

3. Durchführung am Beispiel „Lernen an religiösen Artefakten“

Wie nun dieses Zusammenspiel von Theorie und Praxis angelegt ist, soll an einem Beispiel erläutert werden: dem „Lernen an religiösen Artefakten“. Im ersten Abendangebot der Lernwerkstatt im Wintersemester 2015/16 Mitte Oktober wurde mit diesem didaktischen Modell am Beispiel von religiösen Artefakten des Hinduismus gearbeitet. Wir gehen davon aus, dass von den ca. 30-40 Studierenden, die nach diesem Semester das Vertiefungsmodul Lernwerkstatt abschließen werden, viele für die Modulprüfung dieses Thema auswählen werden. Wegen der klaren Grundstruktur dieses didaktischen Modells eignet es sich im besonderem Maße, um daran die damit verbundene hochschuldidaktische Konzeption zu erläutern.

3.1 Theoriekonstrukt

Lernraum 1: Vorlesung

Learning Outcome: Die Studierenden generieren religionsdidaktisches Wissen,
 (1) indem sie das Modell „A gift to the child“ kennenlernen, wie es für den deutschsprachigen Raum umgearbeitet wurde (Hull, 1996; Sajak, 2010),
 (2) dessen Lernschritte am Beispiel von religiösen Artefakten aus dem Christentum (Monstranz, Rosenkranz), Judentum (Mesusa) und Islam (Koran) veranschaulicht werden,
 (3) so dass sie in der Lage sind, in ersten Ansätzen eigene Konkretisierungsbeispiele anhand anderer Ritualgegenstände zu formulieren.

Zur Erläuterung: Das Modell „A gift to the child“ ist ein didaktischer Ansatz im Rahmen des interreligiösen Lernens, der von Michael Grimmitt und John Hull im englischsprachigen Raum entwickelt wurde und mittlerweile verstärkt auch im deutschen Sprachraum aufgegriffen wird (Hull, 1996; Sajak, 2010). Für die Lernwerkstatt Religionsunterricht wurden in den letzten Jahren religiöse Artefakte zu den großen Weltreligionen angeschafft, die in ästhetisch ansprechenden Holzkisten zu je einer Weltreligion würdevoll aufbewahrt werden, zur Veranschaulichung dienen und von Studierenden und Lehrkräften für den Unterricht ausgeliehen werden können.

Für die Auswahl des religiösen Artefakts und den Weg der didaktischen Entfaltung gelten folgende Regeln:

- *Ein zentrales Item (Numen, Gegenstand, Wort, Klang, Geschichte, Statue ...) einer Religion soll den Lernprozess initiieren.*
- *Das Item soll exemplarisch sein, eine numinose Aura (Gefühl von Heiligkeit) besitzen und bedeutsam für den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen sein.*
- *Phasen der Annäherung und Distanzierung sorgen für einen respektvollen Umgang mit dem Item und den Gefühlen der Lernenden.*



- *Das Modell vermeidet sowohl eine reine distanzierte Religionskunde als auch eine vereinnahmende Katechese.*

Das Arbeiten mit religiösen Artefakten ist in vier Schritte aufgliedert und wird innerhalb der Vorlesung genauer (Herkunft, Begründung der didaktischen Schritte, didaktische Beispiele bezogen auf verschiedene Weltreligionen) vorgestellt:



Der didaktische Prozess führt zunächst zu einer Annäherung an das Artefakt in den Schritten eins und zwei, um dann wiederum eine Distanz zu schaffen. Dies ist vor allem dort wichtig, wo mit Gegenständen aus anderen Religionen gearbeitet wird, um den Respekt gegenüber dem Fremden aufrecht zu erhalten.

Solche Lehr- und Lernprozesse lassen sich auf der Theorieebene gut beschreiben und auch mit praktischen Beispielen veranschaulichen. Das Verstehen auf einer kognitiven Ebene bedeutet aber nicht, dass Studierende mit dem Modell auch schon selbstständig arbeiten können. Es bedarf also weiterer Schritte, um die nötige Sicherheit im Umgang mit dem didaktischen Modell auf der Handlungsebene zu erlangen und so den Übergang von einem „wissenschaftlich-reflexiven“ hin zu einem „reflexiv-pragmatischen Habitus“ zu ermöglichen (Ziebertz, Heil, Mendl, & Simon, 2005, S.127).

3.2 Exemplarische Erarbeitung

Lernraum 2: Wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Reflexionskompetenz,

- (1) indem sie am Lernwerkstattabend den Umgang mit der Shiva-Statue im Religionsunterricht nach dem Modell eines Lernens an religiösen Artefakten vorgeführt bekommen,
- (2) sich selber am Lernprozess einer Auseinandersetzung mit der Statue beteiligen
- (3) sowie in Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und Lehrenden an weiteren hinduistischen Ritualgegenständen (Bindi, Ganesha, Om, Yantra, Kultgegenstände ...) eine am Konzept orientierte Umsetzung in die Praxis hinein entwickeln
- (4) und bei der Reflexion – auch der anderen beteiligten Gruppen – die Praxistauglichkeit der vorgeschlagenen Beispiele und des didaktischen Modells überprüfen können.

Für die Studierenden vertiefen sich die theoretischen Erkenntnisse durch die praktische Anwendung in der Lernwerkstatt, in der mit diesen Artefakten konkret gearbeitet wird. Zunächst wird die Aufmerksamkeit auf die doch sehr fremd und seltsam wirkende Statue der Shiva (siehe Abbildung) gelenkt (Engagement). Die Studierenden können dann – oft das erste Mal in ihrem Leben – eine Shiva-Statue selbst in der Hand halten und genauer erkunden (Exploration). Die Figur der tanzenden Shiva mit der vielfältigen Symbolik in der Darstellung ist in ihrer Andersartigkeit faszinierend und interessant; davon ausgehend kann der Bogen zur Religion und dem zugehörigen Kontext gespannt werden. Was bedeutet diese Statue für einen Hinduisten? Wie und wo finden sich solche Statuen innerhalb der Religion und vor allem innerhalb welcher rituellen Praktiken (Kontextualisierung)? Schließlich erfolgt eine Reflexion auf eigene Kontexte hin, die je nach intendierter Altersstufe unterschiedlich komplex angelegt sein können: Welche religiöse Artefakte in Privaträumen sind auch im Christentum zu entdecken? Welche weiteren Beispiele gibt es für die Bedeutung von Gegenständen, die als Verbindungsglied zwischen dem Heiligen, das sie repräsentieren, und dem Gläubigen stehen, auch aus dem profanen Bereich? Wo gibt es auch im Christentum die Dynamik des Zerstörens und Neuschaffens, wie dies für Shiva typisch ist?

Nach dieser ersten Phase, in der der Umgang mit einem religiösen Artefakt vorgeführt und in Teilen selbst erlebt wird, er-



arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lernwerkstatt in Gruppen anhand weiterer religiöser Artefakte aus dem Hinduismus eigene didaktische Praxismodelle für spezifische schulische Zielgruppen.

Es handelt sich bei dieser didaktischen Erprobung noch nicht um eine unmittelbare unterrichtliche Praxis mit einer Lerngruppe aus Schülerinnen und Schülern. Dennoch werden auf einer Metaebene praktische Erfahrungen aus dem Schulalltag eingebracht, indem beispielsweise die Referendarinnen und Referendare sowie die ausgebildeten Lehrkräfte, manchmal auch Studierende auf der Basis ihrer Praktikumsstunden, narrativ gelingende und misslingende Beispiele aus der Praxis einbringen können.

3.3 Entwicklung eines eigenen Projektdesigns

Lernraum 3: Projektplanung

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Planungskompetenz,

- (1) indem sie ausgehend vom Lernen an religiösen Artefakten eigenständig ein Praxisprojekt entfalten,
- (2) das erkennbar theoriegeleitet am Ansatz von Hull / Sajak entwickelt wird,
- (3) dessen praktische Gestaltung ästhetisch ansprechend
- (4) und sowohl der Zielgruppe (z.B. Grundschülerinnen und -schüler) als auch dem Lerngegenstand (Menschen anderer Religionen begegnen – Juden und Muslime) angemessen ist
- (5) und das sie in einer Projektskizze von ca. 4-8 Seiten schriftlich zu beschreiben in der Lage sind.

Die Studierenden konkretisieren für ihre spätere Zielgruppe ein spezifisches Praxisprojekt, das das Thema einer Lernwerkstatt aufgreift. Durch die schriftliche Fixierung müssen die theoretische Fundierung und die praktische Umsetzung erkennbar aufeinander bezogen werden. Dadurch wird gewährleistet, dass die Verzahnung von Theorie und Praxis bestmöglich erfolgen kann. So können Studierende ihr Projekt beispielsweise an der Lernwerkstatt „Lernen an religiösen Artefakten: Hinduismus“ andocken und die dort erlernte Theorie und das entwickelte didaktische Modell auf den Umgang mit religiösen Artefakten einer anderen Religion, z.B. das Thema „Jüdischem Glauben begegnen“ und auf die Zielgruppe Grundschule hin umsetzen. Hierfür müssen die einzelnen Lehr- und Lernschritte entfaltet, didaktisches Material ästhetisch aufbereitet und die methodische Umsetzung sinnvoll geplant werden.

3.4 Präsentation und Prüfung

Lernraum 4: Projektpräsentation

Learning Outcome: Die Studierenden generieren eine religionsdidaktische Darstellungs- und Reflexionskompetenz,

- (1) indem sie im Prüfungsgespräch kurz und prägnant ein Praxisprojekt zu einem jüdischem Ritualgegenstand (z.B. achtarmiger Leuchter) präsentieren,
- (2) selbstständig am Projekt und dessen didaktischen Elementen die Bezugstheorie von Hull / Sajak erläutern
- (3) und im Gespräch mit den Prüfern plausibel die eigenen Planungsschritte, Begründungsstrukturen und didaktischen Materialien (z.B. weiterführende, ergänzende Gegenstände oder Arbeitsblätter zum achtarmigen Leuchter) kritisch betrachten.

Innerhalb der kurzen mündlichen Prüfung liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf der Umsetzung der eingebrachten Theorie. Das bedeutet, dass die Studierenden die Verzahnung von Theorie und Praxis durchdacht und adäquat darstellen müssen. Im Prüfungsgespräch wird sehr schnell deutlich, wem es gelingt, das entsprechende didaktische Modell sowohl in die Praxis hinein zu konkretisieren als auch mit Bezug auf die entsprechenden Theorien plausibel theoretisch abzusichern.

4. Evaluation

4.1 Reflexivität einüben

„Reflexivität und Supervision gelten als zentrale Merkmale einer Profession in sozialen Arbeitsfeldern“ (Mendl, 2008, S. 242). Deshalb wird jede Veranstaltung der Lernwerkstatt grundsätzlich im Plenum reflektiert. Hierbei werden Reflexionsmethoden verwendet, die ihrerseits auch in schulischen Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden können. Der Wechsel auf die Metaebene der Reflexion ist ein weiterer Baustein, durch den die Lernenden ihre eigenen Lernprozesse in den Blick nehmen können. Der Blick von der Theorie auf die eben durchgeführte Praxis führt zu einem bewussteren Wahrnehmen der prozessualen Zusammenhänge von didaktischen Arrangements, methodischen Umsetzungen und individuellen Konstruktionen.

Auf der Seite der Dozierenden werden die Veranstaltungen ebenfalls im Team nachbesprochen und reflektiert. Die Rückmeldung durch alle anwesenden Mitglieder des Arbeitskreises garantiert eine gleichbleibend hohe Qualität der gestalteten Sitzungen der Lernwerkstatt.

4.2 Notenermittlung

Die Notengebung zum Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts bezieht sowohl eine der Hauptvorlesungen als auch die Projektpräsentation inklusive der schriftlichen Ausarbeitung mit ein. Bereits das vorgegebene Titelblatt für die schriftliche Ausarbeitung weist durch die erfragten Kategorien („Religionsdidaktische Bezugstheorie“, „Innovative Aspekte“) auf die erwünschte Verschränkung von Theorie und Praxis hin. Das zugehörige Kriterienraster für die Benotung kann von den Studierenden eingesehen werden (<http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik> unter der Rubrik Studium und Lehre / Bologna II); auch hier wird deutlich, dass die wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis eingefordert wird. Diese Transparenz der Evaluation ermöglicht es den Studierenden, Klarheit über die eigenen Lernprozesse zu erhalten, die mit dem Modul initiiert werden sollen. Diese werden durch die Prüfungsleistung einer qualitativen Bewertung unterzogen.

4.3 Kompetenzerwerb

Bei der hier exemplarisch erläuterten Lernwerkstatt zum Thema „Hinduismus: Lernen an religiösen Artefakten“ ist eine vollständige Überprüfung des Kompetenzerwerbs bezogen auf das gesamte didaktische Setting noch nicht möglich, da die Modulprüfung mit der Präsentation eines eigenen Projekts erst am Semesterende erfolgen kann. Von daher kann nur ein Zwischenschritt markiert werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden gebeten, im Nachgang zur Lernwerkstatt einen Reflexionsbogen auszufüllen, bei dem vor allem die Transferbezüge zwischen Theorie und Praxis interessierten. Durchwegs im positiven, meist im Optimalbereich angekreuzt wurden die Items: „Die Anwendung des Modells am religiösen Artefakt ‚Shiva‘ habe ich verstanden“, „Die Übertragung des Modells auf einen weiteren Gegenstands des Hinduismus in der Kleingruppe ist uns gelungen“ und „Ich verstehe das Modell nun besser als zuvor“. Ebenfalls im positiven, zumeist nicht im Optimalbereich angekreuzt wurde das Item „Ich kann das Modell nun auch auf ein religiöses Artefakt einer anderen Religion übertragen“ – diese leichte Skepsis erscheint als durchaus angebracht, weil der eigene Praxistest ja noch aussteht.

5. Schlussfolgerungen / Ausblick

Die innovative Gestaltung des Vertiefungsmoduls Didaktik des Religionsunterrichts durch die Verzahnung von Hauptvorlesungen und Veranstaltungen

Mendl, Sitzberger: Lernwerkstatt Religionsunterricht - Theorie-Praxis-Verschränkung konkret

der Lernwerkstatt Religionsunterricht dient einer deutlicher kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Das Zusammenspiel von theoretischer Durchdringung einerseits, praktischer Erprobung andererseits und der Reflexion auf das soeben Erlebte ist in der Kombination ein wichtiger Baustein hin zu einem professionellen Habitus, den die Studierenden langsam aufbauen sollen (Ziebertz, Heil, Mendl, & Simon, 2005). Die Einbettung eigenständiger Vernetzung von Theorie und Praxis in der erforderlichen Modulprüfung garantiert ein höchstes Maß an Reflexion über die Lehr- und Lernprozesse sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Seiten der Dozierenden.

Literatur

- Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*. München: Kösel Verlag.
- Güth, R. (2002). „... und dann halt mich so damit beschäftigt, wie es halt irgendwo anscheinend von mir erwartet wurde ...“. Betrachtung einer Studienbiografie aus religionspädagogischer Perspektive. In H. Mendl (Hsg.), *Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung* (S.35-46). Donauwörth: Auer Verlag.
- Hull, J. M. (1996). A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children: *Religious Education*, 91 (1996), 172-188.
- Mendl, H., & Sitzberger, R. (2002). Generationenübergreifend Lernen: Lernwerkstatt Religion. In H. Mendl (Hrsg.), *Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung* (S. 153-155). Donauwörth: Auer Verlag.
- Mendl, H. (2006). Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus. In *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 22, 65-78.
- Mendl, H. (2008). Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung. In L. Rendle (Hrsg.), *Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung* (S. 235-255). Donauwörth: Auer Verlag.
- Mendl, H. (2015). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*, 4. A. München: Kösel Verlag.
- Reis, O. (2015). Learning Outcomes als diagnostisches und didaktisches Instrument. In F. Bock, C. Handschuh, & A. Henkelmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“* (S. 17-35). Münster: LIT Verlag.

Sajak, C. P. (2010). *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*. München: Kösel Verlag.

Sitzberger, R. (2005). Konstruktivistisch Unterricht planen. In H. Mendl (Hrsg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch* (S. 83-103). Münster: LIT Verlag.

Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, 2., erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ziebertz, H. G., Heil, S., Mendl, H., & Simon, W. (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*. Berlin: LIT Verlag.



PROF. DR. HANS MENDEL

Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Konstruktivismus-Theorien, Lernen an fremden Biographien, Schulbuch-Entwicklung, neue Formen des Religionsunterrichts (Performativer Religionsunterricht), Unterrichtsforschung, Lernwerkstatt Religionsunterricht

Kontakt: Hans.Mendl@uni-passau.de
Homepage: <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lehrstuhlteam/>



AOR DR. RUDOLF SITZBERGER

Akad. Oberrat, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Univesität Passau

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Pädagogischer Konstruktivismus, Konstruktivismus und Sprache, Kirchenraumpädagogik, Betreuung von studienbegleitenden Praktika, Lernwerkstatt Religionsunterricht, neue Medien im Religionsunterricht, Kunst und Religionspädagogik

Kontakt: Rudolf.Sitzberger@uni-passau.de
Homepage: <http://www.phil.uni-passau.de/religionspaedagogik/lehrstuhlteam/>

MÖGLICHKEITEN DER POLITIKWISSENSCHAFTLICHEN RECHTSEXTREMISMUS-FORSCHUNG FÜR DIE LEHRERINNEN- UND LEHRERAUSBILDUNG

Michael Oswald

Abstract: Der Rechtsextremismus in Deutschland wandelte sich stark in der letzten Dekade. Er ist nunmehr in verschiedenen Jugendsubkulturen verbreitet und in immer mehr Spielarten vertreten. Gleichzeitig sind seine Inhalte durch Kommunikationsstrategien nach außen hin gemäßigter geworden. Vor allem sind es immer weniger die dumpfen Parolen, die von Rechtsextremisten zu hören sind; kulturelle Konzepte und sozialistische Positionen füllen nun den Platz der alten, platten Hetze. Das Feld wurde damit schwer durchschaubar und auch von der Argumentation substanzieller; gerade für Menschen, welche für die Wertevermittlung des Staates eingesetzt werden, ist es eine große Herausforderung, diese zu durchbrechen. Die politikwissenschaftliche Rechtsextremismusforschung kann hierfür einen guten Beitrag leisten.

1. Einführung

Im Jahr 2015 lebt der Rechtsextremismus in europäischen Staaten wieder stärker auf. In Deutschland leistet vor allem die Flüchtlingskrise dem Problem neuen Vorschub: Täglich berichten die Medien über Proteste oder Anschläge gegen Asylbewerberheime, rechten Populismus und gewalttätige Rechtsextreme. Spätestens infolge der Mordserie des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) wurde die Problematik des Rechtsextremismus zwar wieder stärker in das Bewusstsein der Öffentlichkeit gerufen. Entweder scheint die Prävention noch nicht ausreichend umgesetzt worden zu sein oder Schwachstellen in Bekämpfungsstrategien treten auf.

Es wird immer deutlicher, dass rechtsextreme Haltungen bereits in jungen Jahren entwickelt werden. Junge Menschen stehen insbesondere auch im Visier von Anwerbungsstrategien der Rechtsextremisten. So zielt beispielsweise die Öffentlichkeitsarbeit der NPD vor allem auf deren Rekrutierung ab (Pfahl-Traughber, 2008, S. 43). Da der erste Kontakt mit der Szene entsprechend meist schon im frühen Alter erfolgt, werden erste Anzeichen für eine rechtsradikale Gesinnung häufig bereits in der Schule manifest.

Idealtypisch sollen Lehrkräfte dem Auftrag gerecht werden die zentralen Werte des Staates zu vermitteln, wie diese z.B. in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung niedergelegt sind, wobei - vereinfacht gesprochen - Schülerinnen und Schüler im Geiste der Demokratie zu enkulturieren sind. Aufgrund ihres erzieherischen Einflusses, spielen sie damit eine gesell-

schaftlich eminente Rolle: Wie Schülerinnen und Schüler für gewisse Themen sensibilisiert werden, liegt in ihrer Hand. Und dies ist wiederum in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verwurzelt (Fereidooni & Massumi, 2015, S. 38). Da sie in dieser jedoch selten darauf vorbereitet werden, ist es für sie eine besondere Herausforderung, wenn Schülerinnen und Schüler eine Neigung zum Rechtsextremismus erkennen lassen: In Studienordnungen sind politikwissenschaftliche Seminare nur für Sozialkunde-Studierende vorgesehen und meist ist auch nicht genug Budget für ausreichend Lehrpersonal an den Hochschulen vorhanden. Freilich stehen angebotene Kurse jedem Studierenden offen, allerdings kann die Leistung häufig nicht in das modularisierte Studium eingebracht werden. Hinzu kommt, dass die meisten Hilfestellungen des Bundes und der Länder für eine eigenständige Beschäftigung mit dem Thema Rechtsextremismus veraltet sind – zu viel hat sich in der rechtsextremen Szene innerhalb der letzten Dekade getan. Nicht nur sind aber Bildung und frühe Problembehandlung ein wichtiger Schlüssel für Prävention beim Rechtsextremismus; die Schule ist außerdem ein Ort, an dem ein Beitrag gegen eine etwaig aufkeimende Radikalisierung gesetzt werden kann, da Lehrkräfte in naher Verbindung zu ihren Schülerinnen und Schülern stehen.

Das Hauptproblem hierbei ist, dass Jugendliche von Lehrkräften nur erreicht werden können, wenn diese Erfahrungen in jenem Feld gesammelt haben. Sie müssten zunächst Symbole erkennen, Aussagen deuten und letztlich die Ursprünge und Inkonsistenzen der rechten Ideologie diskutieren können. Kurz, Lehrkräfte müssen lernen, mit Rechtsextremen umzugehen. Dabei ist es wichtig zu erfahren, was deren Gedanken sind, durch welche Ideologie politische Vorgänge interpretiert werden, worin dies möglicherweise wurzelt und was einer solchen Entwicklung entgegengesetzt werden kann. Ein Verständnis für den grundlegenden Umgang mit Rechtsextremismus wäre daher eigentlich für alle Lehrkräfte notwendig.

Die verbale Auseinandersetzung mit rechtsradikalen Schülerinnen und Schülern ist wichtig, bedarf aber etwas Feingefühl. Die intuitive und rigore Zurückweisung dieser Einstellung erweist sich oft als kontraproduktiv. Gerade eine solche strikte Zurückweisung und pauschale Ablehnung einer extremen politischen Einstellung kann diese verhärten. Rechtsextremismus entsteht häufig, wo Unzufriedenheit obwaltet (Stöss, 2010, S. 48-52). Diese kann von einer schwachen sozialen Lage, von geringer sozialer Akzeptanz oder von anderen Gründen der Frustration herrühren. In einer Szene, in der

vermeintlich die Kameradschaft einer Wir-Gruppe über allem steht, fühlen sich Außenseiter der Gesellschaft akzeptiert oder sogar wertgeschätzt. Bei harschem Umgang mit Betroffenen verschärft sich daher eher die Radikalisierung, als dass eine Erkenntnis ihres Unrechts eintritt (Hufer, 2011, S. 182). Statt weiterer Ablehnung wäre es vielmehr angebracht, die Frames in der rechten Weltanschauung durch passende Argumente zu widerlegen und Vorurteile zu diskutieren. Insbesondere aufgrund einer Neuausrichtung der politischen Kommunikation des rechtsextremen Lagers in den letzten Jahren, wie durch das Ethnopluralismuskonzept, ist eine solche argumentative Widerlegung jedoch erschwert worden. Es wäre wünschenswert, wenn Lehrkräfte darauf vorbereitet sind.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Rechtsextremismusforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung genutzt werden kann, wie jene Seminare gestaltet sind und welche Ziele sie verfolgen.

2. Konzeption

Zunächst wird in den Seminaren ein Verständnis für die grundlegende rechtsextreme Ideologie geschaffen und auch dargestellt, wie diese heute gesellschaftsfreundlich kommuniziert wird. So werden rassistische Ideologien seit einiger Zeit mit Hilfe des Ethnopluralismuskonzepts der *Neuen Rechten* getarnt (Backes, 2008, S. 55). In dieser wird die demokratische Komponente des Verfassungsstaates abgelehnt, da es die fundamentale menschliche Gleichheit negiert. Die extremistische Ausrichtung dieses Konzepts ist somit unbestreitbar, formuliert wird es jedoch als das Recht eines jeden Volkes auf Wahrung seiner nationalen Identität zur Erhaltung der Kulturreichhaltigkeit. Die nationale Identität wird in jenem Diskurs über den Erhalt von Kultur gleichgesetzt mit einer deutschen Lebensart und Abstammung. Das Konzept ermöglicht so eine legitimierte Art der Ausgrenzung als positiv konnotierte *Rassentrennung* nach ethnischen und staatlichen Aspekten (Benthin, 1996, S. 43; Globisch, 2008, S. 66; Staudt, 2006, S. 14). Entsprechend wird der Volksbegriff in diesem Konzept nicht als politisch definiertes Staatsvolk im Sinne des demos aufgefasst, sondern er schreibt Völkern verschiedene kulturelle Identitäten zu. Diese werden somit als ideologisch nationale Schicksalsgemeinschaft – ethnos - angesehen (Morgenstern, 2007, S. 282). Die offen rassistische Komponente der rechtsextremen Ideologie wird damit getarnt und zugleich ein breiter Diskurs über den Erhalt kultureller Vielfalt als Transportmittel für Argumente genutzt. Der Verweis auf die Kultur

tritt heute in der Argumentation von Rechtsextremen an die Stelle der biologischen Rasse (Fereidooni & Massumi, 2015, S. 42).

Das Ethnopluralismuskonzept ist nur eine Errungenschaft rechtsextremer Intellektualisierungsstrategien. Gegen solche Argumente ist es weitaus schwerer zu argumentieren als gegen dumpfe Parolen. Die rassistische Komponente des Kulturkonzepts muss erst offengelegt werden, um sie konterkarieren zu können. Und selbst, wenn dies gelungen ist, stellt ihre Falsifikation eine Herausforderung dar. Hinter dem Konzept steht meist eine relativ geschlossene Ideologie, die zwar nur schwer zu durchbrechen ist, aber eine Delegitimierung ihres Kerns ermöglicht. Die daraus resultierende dogmatische Denkweise von Extremisten verstärkt ihren Glauben, dass sie im Besitz der wahren, guten Vorstellungen einer Gesellschaft sind. Ein solches Denken ist nicht leicht auszuhebeln. Dass Lehrkräfte sich häufig dazu nicht in der Lage fühlen, liegt nicht zuletzt darin begründet, dass weder die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder, noch der Hochschulrektorenkonferenz eine gesonderte Behandlung von Rassismus in ihren Vorgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vorsehen (Fereidooni & Massumi, 2015, S. 38).

In einem Selbststudium sind solche Inhalte schwer zu erlernen – selbst mittels der Hilfestellung von Bund und Ländern. Die *Bundeszentrale für politische Bildung* bietet beispielsweise eine Sachanalyse zum Unterrichtsprojekt „Rechtsextremistische Einstellungen im Alltag“:

„Die Sachanalyse ermöglicht den Lehrkräften eine fachwissenschaftliche Einarbeitung in die Thematik 'Rechtsextreme Einstellungen': Neben verschiedenen Auffassungen, was auf unterschiedlichen Ebenen (Gesetz, Verfassungsschutz, Empirische Wissenschaft, Jugendarbeit und Sozialpädagogik) unter Rechtsextremismus verstanden und wie damit umgegangen wird, werden aktuelle Befunde aus einigen europäischen Mitgliedsländern aufgeführt, um Rechtsextremismus in Europa exemplarisch aufzuzeigen.“ (Sander & Knab, 2014, o.S.).

Dies ist grundsätzlich ein guter Ansatz. Im Baustein „Was ist eigentlich ‚rechtsextrem‘?“ werden auch relevante Einstellungen des Alltags vorgestellt. Allerdings bietet dieser Ratgeber teils völlig überalterte Definitionen an, was Kleidung und Symbolik betrifft und weist insbesondere auf „Springerstiefel mit weißen Schnürsenkel als Erkennungsmerkmal“ (Sander, Sauerbrei, Scheibe, Kühmichel, & Knab, 2014, o.S.) hin. Dies war tatsächlich ein Merkmal der 1990er Jahre; im 21. Jahrhundert ist dieser Hinweis jedoch

nahezu obsolet. Durch einen Modernisierungsschub in der Szene haben die Rechtsextremisten auch ihr Äußeres verändert und damit neue Möglichkeiten gefunden, attraktiver auf die Jugend zu wirken.

Die Absicht szenetypische Kleidung zu erklären ist richtig: Lehrkräfte können auf Kleidungsstücke oder Symbole der Rechten reagieren, wenn sie diese erkennen. Insgesamt fällt es heute jedoch einem ungeschulten Beobachter schwer, einen Neonazi zu erkennen. Die Marke *Lonsdale* beispielsweise ist lange bei Rechtsextremen außer Mode. Durch eigene Werbestrategien hat sich die Marke selbst von ihrem unfreiwilligen Image gelöst. Sie wird heute nur noch von traditionell unpolitischen oder linken Skinheads getragen. Nach einem Modernisierungsschub sind Piercings, Baseball-Caps, Pali-Tücher oder das Erscheinungsbild des autonomen Linksextremismus keine Ausnahmen mehr. Mit diesen gedanklichen Einflüssen aus Jugendsubkulturen wird versucht, dem Rechtsextremismus ein frisches Erscheinen zu verleihen. Seither fällt es Rechtsextremen auch leichter, in andere Jugendsubkulturen vorzudringen. Auch durch die Adaption linkskultureller Ideologiefragmente stieg die Attraktivität für Jugendliche an (Oswald, 2014, S. 417): ‚National geht nur sozial‘ lautet häufig das Motto, unter dem der Sozialismus für die Rechte fruchtbar gemacht werden soll. Musikalisch werden passend vom Hip-Hop, wie z.B. *Villain051*, bis zum Hardcore, wie bspw. *Terrorosphäre*, fast alle Stilrichtungen mit aufhetzenden Texten angeboten – der Rechtsextremismus biedert sich heute als hipp an.

Die Bayerische Staatsregierung empfiehlt Lehrkräften zum Selbststudium den ‚Didaktischen Koffer‘ – eine „für Sozialkundelehrer in Sachsen-Anhalt entwickelte Link- und Materialsammlung.“ (Bayerische Landesanstalt für politische Bildungsarbeit, 2015, o.S.). In diesem finden Lehrkräfte „Unterrichtsreihen und -materialien, Literaturhinweise, Links zu Institutionen sowie zu Forschungs- und Praxisprojekten der politischen Bildung.“ (ebd.) Allerdings wurde auch dieser schon lange nicht mehr aktualisiert: „In einer Überarbeitung des Didaktischen Koffers wurde im Sommer 2003 das Design aufgefrischt und die Inhalte neu strukturiert.“ (ebd.).

Aktualität und Information ist heute jedoch so wichtig wie nie zuvor, alleine durch die Propaganda, die im Internet angeboten wird. Die Rechtsextremen waren mit die ersten, die das Internet als politische Plattform nutzten – hier konnten sie frei agieren. Heute nutzen sie ausgiebig Social Media wie *Facebook*, *Youtube* und *Twitter*; diese Dienste ermöglichen ihnen verbesserte Möglichkeiten der Vernetzung und der Verbreitung von Informationsmaterial

oder Musik. Auch die NPD hat ihre Schulhof CDs, die häufig im Umfeld von Schulen gratis verteilt werden, zum Download auf ihren Medienserver gestellt. In Zeiten, in denen durch das Internet rechtsextreme Inhalte ungefiltert in jedes Jugendzimmer gelangen, sind Nieschenuser informierter denn je. Schon deshalb sollten angehende Lehrkräfte nicht mit veralteten Informationen auf sich allein gestellt gelassen werden.

Am Lehrstuhl für Politikwissenschaft an der Universität Passau (Prof. Dr. Winand Gellner) wird auf die Beantwortung der Fragen rund um den Rechtsextremismus ein Schwerpunkt gelegt und eine spezifische Einführung in die Thematik angeboten. Aufgrund ihrer Tragweite sind diese Seminare möglichst vielen Studierenden zugänglich.

3. Durchführung

Die Seminare zum Rechtsextremismus beginnen mit einer theoretischen Grundlagenbildung, um ein grundlegendes Verständnis für die Begriffe Extremismus, Populismus und Radikalismus zu erlangen. Da der Extremismus vor allem als Abgrenzungsbegriff fungiert, werden dabei zunächst die Grundlagen der wehrhaften Demokratie (Ernst Fraenkel) und der FdGO vorgestellt, aber auch diskutiert. Extremismus lässt sich nur in Abhängigkeit von Norm- oder Wertvorstellungen definieren. In der vergleichenden Demokratieforschung wird der Demokratiebegriff nach diesen Vorstellungen unterschieden. Auf dieser Basis steht der Radikalismus demokratischen Methoden entgegen, während der Extremismus fundamentale Werte der Demokratie ablehnt¹ (Mudde, 2008, S. 12). In den Medien werden die Begriffe Extremismus und Populismus zumeist unpräzise verwendet, auch im Alltag ist es oft Usus, diese Begriffe deckungsgleich mit Radikalismus zu verwenden. Im Rahmen des Seminars werden deshalb die verschiedenen Konzepte und deren gegenseitige Abgrenzungen erörtert und diskutiert.

Darüber hinaus sollen im Verlauf des Proseminars verschiedene Fragen beantwortet werden, wie zum Beispiel: Was ist Rechtsextremismus und woher stammen seine Grundlagen? Welche Formen existieren heute, was sind die vorherrschenden Einstellungen und wie werden sie vermittelt? Aus welchem Umfeld stammte der NSU, warum wurde der NSU zu dem was er war und was hätte getan werden können, um dies zu verhindern? Und was haben beispielsweise Biker-Gruppen mit Rechtsextremen zu tun? In vergleichender Form soll das Seminar einen Überblick über die Kategorisierung von

¹Kriterien minimaler Demokratiedefinitionen nach z.B. Robert Dahl.

rechtsextremen Bewegungen liefern, indem theoretische Merkmale und Realtypen definiert und empirisch belegt werden.

Die Studierenden sollen über Mitarbeit und Debatten stark partizipativ in das Seminar einbezogen werden. Inhaltlich können sie sich bereits im Vorfeld der Sitzungen durch die Lektüre von bereitgestellter Literatur vorbereiten. Mittels der Berücksichtigung und Diskussion aktueller Geschehnisse und der Herausarbeitung und Interpretation rechtsextremistischer Ideologie unter anderem aus Liedtexten wird das theoretisch Besprochene praktisch greifbar gemacht. Weiterhin wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich beim Verfassen eines Essays intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Das Seminar ist folgendermaßen strukturiert:

I. Theoretische Grundlagen

1. Grundsätze des demokratischen Verfassungsstaats
2. Radikalismus, Extremismus und Populismus: Unterschiede und Variablen
3. Der Begriff des politischen Extremismus in der Diskussion
4. Ideologie, Weltanschauungen, Belief-Systeme
5. Karl Poppers offene Gesellschaft und ihre Feinde
6. Ernst Fraenkels Konzept des Pluralismus und der nonkontroverse Sektor
7. Das Totalitarismuskonzept: Hanna Arendt und Carl J. Friedrich / Zbigniew K. Brzezinski

II. Fallstudien

1. Genese des Rechtsextremismus in Deutschland
2. Rechtsextreme Parteien in Deutschland: Die Graswurzelstrategie der NPD und die Partei ‚Die Rechte‘
3. Das NPD-Verbotsverfahren: Politische Korrektheit oder Notwendigkeit?
4. Welche Positionen und Themen werden von Rechtsextremen aufgegriffen?
5. Skinheads, Autonome Nationalisten und freie Kameradschaften
6. Welche Outfits, Strömungen und Symbole sind dem Rechtsextremismus zuzuordnen?
7. Die Rolle der Musik im Rechtsextremismus: ‚Einstiegsdroge‘ und vermittelte Ideologien
8. Das Internet und Rechtsextremismus

9. Gesellschaftliche Konflikte als Ursprung? Die Flüchtlingskrise und andere Herausforderungen
10. Die Neue Rechte als Brücke zwischen Populismus, Extremismus und der Gesellschaft?
11. Rechtsextremismus in Ostdeutschland: Zwischen Pegida und Freien Kameradschaften
12. Rechtsterrorismus: Fallbeispiele und Bedrohungspotenziale
13. Charismatischer Extremismus in Frankreich: LePen und der Front National
14. Golden Dawn und der Extremismus der Mitte
15. Rassistische Militanz in den USA: Der Ku-Klux-Clan, die Aryan Brotherhood und rechtsextreme Militias

Während Deutschland zwar im Mittelpunkt des empirischen Teils des Seminars steht, werden auch Beispiele aus anderen Ländern vorgestellt, in denen meist verschieden ausgeprägte, jedoch strukturell ähnliche Phänomene zu beobachten sind. Auch wenn es zunächst abwegig erscheint, ist es essenziell, die Strategie der NPD kennenzulernen, da diese eben vorrangig auf junge Menschen abzielt. Daneben sollen über Vergleiche aber auch neue Strömungen des Rechtsextremismus vorgestellt werden.

4. Evaluation

Das Seminar wurde von den Studierenden sehr positiv bewertet. Das entstehende Verständnis für Rechtsextremismus und seine Hintergründe wird in dieser Bewertung hervorgehoben. Wie folgende Auszüge aus der Evaluation zeigen, scheinen hierbei insbesondere der aktuelle Bezug so wie die praktischen Beispiele eine positive Rolle gespielt zu haben.

Folgender Auszug aus der Studierendenbefragung belegt diese Annahme:

„Die Verbindung aus Theorie und Fallbeispielen ist sehr gelungen und macht das Thema umso interessanter. Besonders die Liedtexte bieten einen Einblick in das Denken der Gruppe(n). Auch den Bezug zu aktuelleren Ereignissen finde ich gut, da mir die Hintergründe zu manchen nicht ganz klar sind/waren. Im Seminar wurden sie gut verständlich erklärt.“

Zudem zeigt die folgende Auswertung des Items „Aktueller Bezug“, dass generell eine Erklärung aktueller Bezüge ein durchgängig begrüßter Teil des Seminars ist.

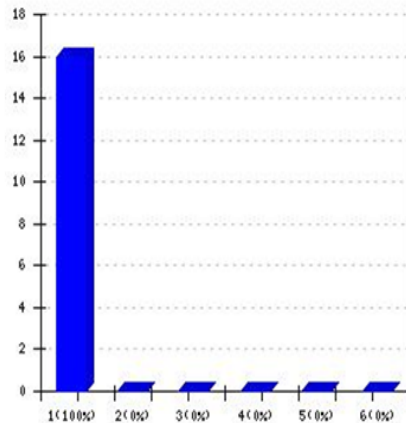
Aktueller Bezug (sinnvoll / nicht sinnvoll)

Antworten	Auswertung
1. 1 (sehr gut)	16 (100%)
2. 2 (gut)	0 (0%)
3. 3 (befriedigend)	0 (0%)
4. 4 (ausreichend)	0 (0%)
5. 5 (mangelhaft)	0 (0%)
6. 6 (ungenügend)	0 (0%)

Σ=16 Antworten

∅-Antwort: 1

Anzahl der Teilnehmer:
16



Weiterhin verweist das Antwortverhalten der Studierenden bezüglich des Items „Der Besuch dieser Lehrveranstaltung regt mich an, mich mit den angesprochenen Themen weiter zu beschäftigen.“ darauf, dass es Studierende motiviert, sich im Anschluss mit den Inhalten tiefer auseinanderzusetzen:

Der Besuch dieser Lehrveranstaltung regt mich an, mich mit den angesprochenen Themen weiter zu beschäftigen.

Antworten	Auswertung
1. Ja	16 (100%)
2. Nein	

Die Resonanz auf das Seminar war sehr hoch und daher die verfügbaren Plätze leider lange nicht ausreichend.

5. Schlussfolgerungen/Ausblick

Da viele Lehrerinnen und Lehrer die Tragweite ihrer Möglichkeiten erkannt haben, nehmen sie freiwillig an Fortbildungen teil, informieren sich selbst oder besuchen Seminare über politischen Extremismus an ihrer Universität. Weil aber die Inhalte für ihre Examensprüfung irrelevant sind, sollte über eine anderweitige Honorierung nachgedacht werden, beispielsweise in Form eines Zertifikats, das die entsprechenden Kenntnisse sowie das Engagement nachweist.

Literatur

- Backes, U. (2008). Die Entzauberung der Extremisten? Erfolgsbedingungen der NPD im internationalen Vergleich. *Zukunftsforum Politik*, 90. Sankt Augustin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. *Didaktischer Koffer mit Unterrichtsmaterialien zum Thema Rechtsextremismus*. Online verfügbar unter <https://www.bayern-gegen-rechtsextremismus.bayern.de/lernen/unterricht/unterrichtsmaterial/der-didaktische-koffer> (letzter Zugriff: 30.10.2015)
- Benthin, R. (1996). *Die Neue Rechte in Deutschland und ihr Einfluß auf den politischen Diskurs der Gegenwart*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Dahl, R. (1989). *Democracy and Its Critics*. New Haven.
- Fereidooni, K., & Massumi, M. (2015). Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. Bundeszentrale für Politische Bildung, Jg. 65, 40/2015.
- Fraenkel, E. (1964). *Deutschland und die westlichen Demokratien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Globisch, C. (2008). Warum fordert die NPD „die Türkei den Türken“? In F. Virchow & C. Dornbusch (Hrsg.), *88 Fragen und Antworten zur NPD, Weltanschauung, Strategie und Auftreten einer Rechtspartei – und was Demokraten dagegen tun können* (S. 65-67).
- Morgenstern, A. (2007). Extremismus und Radikalismus. Eine Analyse der Parteien DKP, DVU, PDS und Die Republikaner. In J. Eckhard & H.-P. Niedermeier (Hrsg.), *Politischer Extremismus und Parteien* (S. 279-299). Berlin: Duncker & Humblot.
- Mudde, C. (2008). Radikale Parteien in Europa. *APuZ*, 47/2008, 12-19.
- Oswald, M. (2014). Verbot trotz Bedeutungslosigkeit? Die NPD, ihre Strategie und die Erfolgsaussichten des neuen Verbotsantrags. *Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl)*, 2/2014, 398-418.
- Pfahl-Traughber, A. (2008). Der „zweite Frühling“ der NPD. *Zukunftsforum Politik*, 92/2008. Sankt Augustin: Konrad Adenauer Stiftung.
- Sander, W., Sauerbrei, K., Scheibe, A.-M., Kühmichel, S., & Knab C. (2014). *Forschen mit GRAFSTAT. Rechtsextremistische Einstellungen im Alltag. Baustein 2: Was ist eigentlich „rechtsextrem“? – Phänomenologie*. 28.07.2014. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172866/baustein-2-phaenomenologie> (letzter Zugriff: 30.10.2015).
- Sander, W., & Knab C. (2014). *Forschen mit GRAFSTAT. Rechtsextremistische Einstellungen im Alltag. Sachanalyse*. 18.07.2014. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172901/sachanalyse> (letzter Zugriff: 30.10.2015).
- Staudt, T. (2006). *Moderne Nazis, Die neuen Rechten und der Aufstieg der NPD*. Köln: KiWi.



MICHAEL OSWALD

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politikwissenschaft der Universität Passau, Lehrbeauftragter am JFK-Institut der Freien Universität Berlin und bei Nautilus Politikberatung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Gesellschafts- und Parteienforschung, politische Kultur- und Ideologieforschung, Extremismus- und Terrorismusforschung, politische Strategie und Framing-Prozesse, Kultur- und politikwissenschaftliche Medienforschung

Kontakt:

Michael.Oswald@uni-passau.de

Homepage:

<http://www.phil.uni-passau.de/politikwissenschaft/team/>