

Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel
**Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der
Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester**

Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 187-197



Quellenangabe/ Reference:

Paulus, David; Gollub, Patrick; Veber, Marcel: Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester - In: Degeling, Maria [Hrsg.]; Franken, Nadine [Hrsg.]; Freund, Stefan [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Neuhaus, Daniela [Hrsg.]; Schellenbach-Zell, Judith [Hrsg.]: Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 187-197 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-172744 - DOI: 10.25656/01:17274

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-172744>

<https://doi.org/10.25656/01:17274>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Maria Degeling / Nadine Franken /
Stefan Freund / Silvia Greiten /
Daniela Neuhaus / Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

**Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven**

Degeling / Franken / Freund / Greiten /
Neuhaus / Schellenbach-Zell

**Herausforderung Kohärenz:
Praxisphasen in der
universitären Lehrerbildung**

Maria Degeling
Nadine Franken
Stefan Freund
Silvia Greiten
Daniela Neuhaus
Judith Schellenbach-Zell
(Hrsg.)

Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Bildungswissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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

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

2019.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.
Römisches Mauerwerk am Römerturm in der Zeughausstraße, Köln.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2308-1

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	9
Vorwort	11
Einführung	13

Teil 1: Grundsätzliche Perspektiven auf Praxisphasen

Ulrike Weyland

Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen	25
---	----

Sabine Reh und Joachim Scholz

Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung	65
---	----

Thomas Häcker

Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern	81
--	----

Angelika Preisfeld

Die Bedeutung der Fachlichkeit in der Lehramtsausbildung in Biologie – Die Vernetzung universitären Fachwissens mit schulischen Anforderungen im Praxissemester	97
---	----

Michael Böhnke

„[...] Lehrer sein dagegen sehr“. – Inkohärenzen und Kohärenzformate in Transformationsprozessen. Notizen zur kohärenztheoretischen Verortung von Praxisphasen in der Lehrerbildung	121
---	-----

Teil 2: Konzepte zur Verknüpfung von Theorie und Praxis

Bea Bloh, Lars Behrmann, Martina Homt und Stefanie van Ophuysen

Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung – Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters	135
--	-----

Judith Vriesen

Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund 149

Judith Schellenbach-Zell, Jörg Wittwer und Matthias Nückles

Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven 160

Andrea Brait

Fachdidaktische Überlegungen zu Praxisphasen in der Ausbildung von Geschichtslehrkräften. Erfahrungen von Studierenden im Zusammenhang mit pädagogischen Praktika und Erwartungen an Fachpraktika 172

Teil 3: Konzepte zur Anregung von Reflexion

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester 187

Gabriele Hornung, Lars Czubatinski, Henrik Andersen und Anna Kirsch

Digitale Reflexionsprofile – ein Ausbildungselement in der universitären und schulischen Lehramtsausbildung 198

Silvia Greiten

Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester 209

Daniela Neuhaus

Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik 222

Sebastian Herbst

„Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester 234

Nadine Franken und Angelika Preisfeld

Reflection-for-action im Praxissemester – Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? 247

Kathrin Holten und Eduard Krause

InForM PLUS vor der Praxisphase – Zwischenbericht eines interdisziplinären Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen 259

Teil 4: Konzepte zur Gestaltung von Feedback*Kerstin Göbel und Andreas Gösch*

Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im
Praxissemester 277

Christoph Thyssen, Gabriele Hornung, Lisa Kiebusch und Kristine Kläeger

LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität
und Schule 289

Katharina Neuber und Kerstin Göbel

Reflexion im Praxissemester – ein Forschungskonzept unter Rückgriff auf
Schülerrückmeldungen zum Unterricht 302

Maria Degeling

Feedback im Unterricht – Warum lernförderliches Feedback zu geben,
eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und
-begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion 312

Teil 5: Konzepte zu Mentoring und Coaching*Andrea Gergen*

Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung.
Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit ... 329

Stefanie Schnebel

Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerbildung.
Empirische Analyse in einem Peer-Coaching- Konzept nach dem Ansatz
des Kollegialen Unterrichtscoachings 340

Martina Fach-Overhoff

Reflexion auf Augenhöhe! Eine Perspektive in Praxisphasen? 353

Michael Evers und Fani Lauermann

Ein Mentoring-Ansatz für empirische Projekte im Lehramtsstudium:
Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Durchführung von
empirischen Studien in Praxisphasen des Studiums 366

*Diemut Ophardt, Heike Schaumburg, Eva Terzer, Annette Richter-Haschka,
Caroline Körbs und Susanne Wagner*

Lernbegleitungskonzept und Mentoringqualifizierung des
Berliner Praxissemesters 382

Holger Weitzel und Robert Blank

Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? 393

Felician-Michael Führer

Reflexionspotentiale nutzen oder verpassen? Eine exemplarische
Rekonstruktion reflexionsförderlicher und -hemmender kommunikativer
Aktivitäten in Gesprächen über den Deutsch-Unterricht 405

Teil 6: Begleitkonzepte zum Umgang mit Heterogenität

*Isabelle Erbslöh, Sandra Mubaraka, Carina Hübner, Michael Angenendt und
Anna-Maria Hintz*

Doppelt qualifiziert für den Lehrerberuf – Kooperation zwischen dem
Studiengang Integrierte Förderpädagogik der Universität Siegen
und dem ZfsL Lüdenscheid 421

Thomas Gawlick und Anne Hilgers

Diagnose und Förderung bei Rechenschwäche in der Lehrerbildung:
Konzepte erproben und reflektieren 435

Natalie Hock und Rita Borromeo Ferri

Diagnostische Interviews – eine Chance zur Förderung der
diagnostischen Kompetenz von angehenden Mathematiklehrkräften
der Sekundarstufen 447

Maike Schindler

Kompetenzen auf- und Kontaktängste abbauen. Zur Ausbildung von
Lehramtsstudierenden für die Tätigkeit im inklusiven
Mathematikunterricht 460

Herausgeberinnen und Herausgeber 471

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 472

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber

Individualität im Spannungsverhältnis von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Potenziale von Blended Learning im Praxissemester

1 Einleitung

Die Einführung des Praxissemesters als fünfmonatiger schulpraktischer Aufenthalt in den Master-of-Education-Studiengängen macht neue Anforderungen im wechselseitigen Lehren und Lernen sichtbar. Dabei gilt es, das Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Rahmungen einer ‚Massenlehranstalt‘ und individuellem Lernen der Studierenden aufzuheben. Der folgende Beitrag skizziert ein Blended-Learning-Konzept, das eine intensive Begleitung der Studierenden hinsichtlich ihres Forschungsprozesses und der Reflexion ihrer Praxiserfahrungen unter Nutzung von einem LernManagementSystem – LMS (Moodle) ermöglicht (vgl. Erpenbeck u.a. 2015, 6-9). Es werden Potenziale von Forschendem Lernen in Blended-Learning-Szenarien expliziert (vgl. Bulizek u.a. 2017, 263-266), die den Mehrwert für den Professionalisierungsprozess der Studierenden aufzeigen. Abschließend werden erste Evaluationsergebnisse skizziert, um, wie Wachowski & Kull (2015) zu Recht kritisieren, die Lehrstelle empirischer Ergebnisse zu Designs von Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen zu überwinden.

2 Das Praxissemester am Hochschulstandort Münster

Lehramtsstudierende der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) absolvieren im Master of Education seit dem Wintersemester 2014/15 das mit dem Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahre 2009 in Nordrhein-Westfalen (NRW) implementierte fünfmonatige Praxissemester mit den Zielen, „[...] Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden [...] und] auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen“ vorbereitet zu werden (MSW NRW 2010, 4).

Unter der Prämisse des Forschenden Lernens sollen die Studierenden „[...] grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissen-

schaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften [...] planen, durchführen und [...] reflektieren“ (MSW NRW 2016, §8 Abs. 1, Nr. 1). Konkrete Umsetzung findet dies in der Durchführung der Studienprojekte, die universitär begleitet werden, sowie in vier Unterrichtsvorhaben, während derer die Studierenden von ihren Mentorinnen und Mentoren in der Schule und den Fachleitungen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) betreut werden.

Der Standort Münster kann innerhalb NRWs darüber hinaus als Sonderfall gelten: Die WWU ist die einzige Universität im Regierungsbezirk Münster, was zu einem vergleichsweise großen Einzugsgebiet an Praxissemesterschulen führt. Das Münsteraner ‚Hybridmodell‘ (nähere Erläuterungen unten) zur Umsetzung des Praxissemesters basiert auf einer Zweiteilung zwischen der Hochschule – eine Forschungsmethodenveranstaltung, drei Begleitveranstaltungen (eine in Bildungswissenschaften und zwei in den Unterrichtsfächern) und drei Studienprojekten (davon zwei als benotete Modulabschlussprüfung) – und den Akteuren der schulischen Praxisphase: die Schulen sowie den ZfsLs. Das Praxissemester als verpflichtender Bestandteil des Studiums ist kooperativ und institutionsübergreifend angelegt, verantwortet wird es jedoch von den Hochschulen (vgl. LAGB NRW 2016, §12 Abs. 3; Gollub & Veber 2018).

Die als Projektseminare konzipierten universitäreren Begleitveranstaltungen in den Bildungswissenschaften sind dreigeteilt: Vor Eintritt in die schulpraktische Phase findet eine erste Blockveranstaltung statt, die versucht, die Studierenden für aktuelle Themenfelder der Schul- und Unterrichtsforschung zu sensibilisieren. Während eines Mittelblockes, der in den Oster- bzw. Herbstferien stattfindet, kommt es zu einem ersten Austausch über Praxiserfahrungen und Ideen zur Realisierung der Studienprojekte. Der Abschlussblock nach Ende der Schulphase widmet sich maßgeblich der Reflexion und Verarbeitung bzw. Verschriftlichung der von den Studierenden erhobenen empirischen Daten. Dem vorgelagert ist eine überfachliche Methodenveranstaltung, die die Studierenden im Vorsemester in Grundlagen sozialwissenschaftlicher Forschung einführt und maßgeblich von den Bildungswissenschaften bestritten wird (vgl. Souvignier & Dutke 2016).

Im Zuge der Reakkreditierung aller lehramtsbildenden Studiengänge und deren Anpassung an das neue LABG bzw. die geänderte Lehramtszugangsverordnung (vgl. LAGB NRW 2016; MSW NRW 2016) kommt es auch beim Münsteraner Modell zukünftig zu konzeptionellen Veränderungen, die erstmals für die Studierendenkohorte, die im Februar 2019 das Praxissemester antritt, greifen.

3 „Die Bedingungen der Möglichkeiten“ im Praxissemester

Bevor auf didaktische Ziele und Potenziale eingegangen wird, sei auf weitere „Bedingungen der Möglichkeiten“ (Gruschka 2009, 36) im Praxissemester hingewiesen. Wie es Terhart (2011) für die Schule formuliert hat, steht auch die Universität im Spannungsfeld von Lehranstalt und Lernwerkstatt. Es geht darum, einer heterogenen Studierendenschaft – im Kontext einer Massenuniversität – individuelle Lernprozesse und adaptive Bildungsangebote zu ermöglichen. Das eigenaktive Lernen und das Schaffen von Räumen, um eigene Erfahrungen zu sammeln, sind zentral für eine gelingende Lehrerbildung (vgl. Gollub u.a. 2018). Leitend ist zudem der Gedanke, Aneignungsprozesse der Studierenden zu fördern. Daher folgen unsere Veranstaltungen dem Prinzip des Pädagogischen Doppeldeckers, um Anforderungen, Chancen und Erlebnisräume zwischen Schule und Universität zu parallelisieren (vgl. Fischer u.a. 2015). Blended Learning, die gezielte Kombination von Präsenzveranstaltungen und E-Learning, dient hier als methodische Klammer, um der Vielfalt der studentischen Forschungsvorhaben hinsichtlich Fragestellung, Methodik und Zielsetzung gerecht zu werden (vgl. Kergel & Heidkamp 2015).

Die didaktischen Zielsetzungen des Praxissemesters und insbesondere des Forschenden Lernens sollen hier skizziert werden. Dabei werden v.a. diejenigen Leitideen beleuchtet, die in den Veranstaltungen fokussiert werden. Eine Priorisierung liegt in der didaktischen Aufbereitung der Potenzialorientierung im vorgestellten Lehrformat: „Abgezielt wird darauf, die Studierenden in den Veranstaltungen für verschiedene Facetten des Themenfelds [...] zu sensibilisieren und sie mit Blick auf ihre individuellen Praxiserfahrungen durch theoriegeleitete Reflexionsprozesse im Professionalisierungsprozess zu unterstützen“ (Bertels u.a. 2017, 53).

In diesem Zusammenhang sei betont, dass den Studierenden im Sinne der Autonomie, zumindest in der Themenfindung für ihr Studienprojekt kaum Grenzen gesetzt sind, solange die Projekte einen schulpädagogischen Schwerpunkt aufweisen. Die Studierenden haben zunächst den Auftrag, mit einem offenen Blick in den Raum Schule einzutauchen und aus Beobachtungen und Erfahrungen eigene Erkenntnisinteressen und Fragestellungen zu generieren. Durch diese Offenheit in der Verfolgung eigener Forschungsinteressen soll eine Motivierung der Sache (und nicht ausschließlich eine Internalisierung heteronomer Anforderungen) erreicht werden. Zudem soll den Studierenden die Gelegenheit gegeben werden, (individuelle) Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit individuell zu konstruieren (vgl. Birkmeyer u.a. 2015).

Damit verbindet sich der Gedanke, dass die Bildung eines wissenschaftlichen Habitus, also ein „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (Huber 2003, 18), eine zentrale Aufgabe für angehende Lehrkräfte ist. Am Prozess der Erkenntnisgewinnung aktiv

teilzuhaben, gehört zum Fundamentum eines Studiums, das wissenschaftlichen Ansprüchen folgen möchte. Das Konzept des Forschenden Lernens knüpft somit an bildungstheoretische Reflexionen an, „da es auf eine Beteiligung der Studierenden am Prozess der Wissenschaft und auf eine Angleichung der Situation der Lernenden an die der Wissenschaftler abzielt“ (Fichten 2010, 129). Fichten folgt der Prämisse, dass durch den Forschungsprozess „Kompetenzen für das spätere professionelle Handeln im Beruf gewonnen und angeeignet werden“ (ebd. 139). Wie in diesen Überlegungen deutlich wird, ist die professionstheoretische Begründung zentral, warum angehende Lehrpersonen (ihre) Praxis aktiv beforschen sollen. Das Praxissemester bietet sich explizit als Ort der Bearbeitung der „Theorie-Praxis-Kluft“ an (vgl. Leonhard u.a. 2016), um die Qualifizierung und Professionalisierung zu unterstützen. Schließlich sollen die Studierenden im Rahmen der ersten Lehrbildungsphase wissenschaftliches und berufspraktisches Wissen erwerben. Indem sie lernen, theoretisches Wissen systematisch und situationsadäquat als Referenz aufzusuchen sowie als Legitimation für das praktische Handeln heranzuziehen, werden ihre Qualifikation und Professionalisierung gefördert. Die Potenziale des Forschenden Lernens liegen im methodisch angeleiteten Verstehen schulischer Phänomene. Die eigenen schul- und unterrichtsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen sollen dabei explizit überprüft und reflektiert werden. In diesem Kontext werden die Studierenden für die Komplexität und Widersprüchlichkeit unterrichtlicher und pädagogischer Interaktionsprozesse sensibilisiert. Diese zu erwerbende Erkenntnis, dass das berufliche Handeln sich in nicht-standardisierten Situationen vollzieht (vgl. Liesebrink 2002), verdeutlicht den angehenden Lehrerinnen und Lehrern, dass es für den Lehrberuf konstitutiv ist, Entscheidungen in Unsicherheit legitimiert treffen zu können. Die eingeschränkte Plan- und Steuerbarkeit von schulischen Lernprozessen erfordert eine „intuitive Interpretation der Situation“ (Baumert & Kunter 2006, 484), die im besten Fall angemessenes pädagogisches Handeln auf die vorgefundene Gegebenheit zur Folge hat. Zusammengefasst sollen die Lehramtsstudierenden Kritikfähigkeit und Urteilskraft mit Blick auf schulische und unterrichtliche Prozesse ausbilden. Darüber hinaus besteht die Hoffnung, dass, wenn die Studierenden sich im wissenschaftlichen Modus mit den beobachteten und beforschten Erfahrungen auseinandersetzen, eine handlungsorientierte Problemlösekompetenz initiiert wird, die eine Grundlage für die spätere Lehrtätigkeit darstellen kann (vgl. Fichten 2010, 132).

Inwiefern die Ideen des Forschenden Lernens die Schul- und Unterrichtsqualität erhöhen und ob positive Effekte auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auszumachen sind, ist ein empirisches Desiderat. Die eher bescheidene Akzeptanz des Forschenden Lernens bei den schulischen Verantwortlichen – Klewin und Koch (2017, 64) schreiben von einem „Mangel an forschenden Lehrkräften“ – lässt die Schlussfolgerung zu, dass lernförderliche Auswirkungen derzeit eher zu

erhoffen denn zu konstatieren sind. Ob die Potenziale des Forschenden Lernens derzeit noch ungenutzt sind, ist zu diskutieren.

Vor diesem Hintergrund ist eine adaptive Begleitung der studentischen Forschungsvorhaben im Rahmen des Praxissemesters zentral. Die Implementierung eines strukturvorgebenden Forschungsprozesses als Unterstützung, der im nächsten Kapitel konturiert wird, bietet sich aufgrund mangelnder Forschungserfahrungen vieler Studierender explizit an. Vorteilhaft erscheint ferner, dass durch diese Strukturierung die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in der Entwicklung ihrer Forschungs- und Evaluationskompetenzen unterstützt werden. Dieser Aspekt darf vor dem Hintergrund, dass die Studierenden in der Regel kaum „praxisforschende Kompetenz“ (Altrichter u.a. 2014, 297) besitzen, nicht unterschätzt werden.

In diesem Kontext spielt das Anstoßen von Reflexionen zweiter Ordnung, die auf die Forschungstätigkeiten rekurrieren, eine wesentliche Rolle: distanzierte Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungstätigkeit; Erweiterung der subjektiven Perspektiven und Theorien; Analyse des eigenen (Forschungs-)Handelns (vgl. Altrichter u.a. 2014, 300). Hierbei steht nicht die Vermittlung (fachlichen) Wissens im Mittelpunkt, sondern die studentische Selbst-Aneignung und Reflexion.

4 Das Konzept des *Learnweb*-Kurses

Inwieweit *Learnweb*, eine lokale Adaptation an Moodle, als virtueller Raum und E-Learning-Plattform unsere didaktischen Ziele im Rahmen des Praxissemesters unterstützt, soll Bestandteil der folgenden Ausführungen sein. *Learnweb* erwies sich hierbei aufgrund der Skalierbarkeit der virtuellen Kursräume und der Flexibilität der integrierten Lernwerkzeuge als zielführend, um eine konzeptuelle Anpassung an die didaktischen Intentionen und an die Bedürfnisse der Studierenden vornehmen zu können. Ein zentraler Gedanke der hier vorgestellten Lehrveranstaltungen als Praxisbegleitformat mit *Learnweb*-Unterstützung ist, auch unter den Bedingungen des Praxissemesters, das Entstehen von *learning communities*. Da ein regelmäßiger Austausch auf der Seminarebene nicht möglich ist, assistiert *Learnweb* als Diskussions- und Austauschplattform, in der die Studierende sich u.a. gegenseitig Feedback geben können. Fragen und Probleme können öffentlich an die Lerngemeinschaft gerichtet werden, sodass die Dozierenden nicht als alleinige Unterstützende fungieren müssen. Auf formaler Ebene bietet *Learnweb* die Möglichkeit, die kooperativ zwischen mehreren Dozierenden angelegten Lehrveranstaltungen (vgl. Bertels u.a. 2017) zu organisieren. Den Studierenden werden virtuell Materialien und Literatur präsentiert, die die Präsenzveranstaltungen dokumentieren und den Forschungsprozess begleiten. Das hier vorgestellte Konzept sieht in den Präsenzphasen thematische und methodische Workshops als

lehrseitigen Input vor, die die Studierenden entsprechend ihrer Bedürfnisse und Erfordernisse hinsichtlich ihrer Studienprojekte besuchen.

Das Herzstück der virtuellen Lernumgebung ist die Strukturierung eines systematischen Forschungsprozesses, der im Folgenden detaillierter vorgestellt werden soll. *Learnweb* dient in diesem Kontext als Instrument zu einem Dialog über (studentische) Forschung. *Learnweb* stellt verschiedene Teilaufgaben bereit, die das Studienprojekt begleiten sollen. Den jeweiligen Teilaufgaben ist begleitende Sekundärliteratur zugeordnet, die bei der Absolvierung helfen. Die Studierenden erhalten beispielsweise einen Input, wie sich aus einer Beobachtung eine empirische Fragestellung entwickeln lässt oder wie die Operationalisierung eines theoretischen Konstrukts umgesetzt werden kann. Die Studierenden reichen die Aufgaben virtuell ein. Dadurch sind die Hochschullehrenden kontinuierlich über den Status Quo der Forschungsvorhaben informiert. Zudem hält *Learnweb* eine freie Kommentarfunktion bereit, sodass den Studierenden, wenn erforderlich oder gewünscht, ein individuelles Feedback zum gegenwärtigen Stand gegeben werden kann. Diese von den Lehrenden eingebrachten Aufgaben empfehlen sich, da viele Lehramtsstudierende wenig bis keine Erfahrung mit empirischen Forschungsvorhaben aufweisen. Der Forschungsprozess wird durch diese Teilaufgaben sukzessiv organisiert. Die nächste Aufgabe kann erst bearbeitet werden, wenn die vorherige vom zuständigen Dozierenden als ausreichend bewertet wurde.

Ein weiteres Element des *Learnweb*-Kurses besteht in der Ermöglichung studentischer (Selbst-)Reflexionsprozesse hinsichtlich der schulpraktischen Erfahrungen und Erlebnisse. Dazu absolvieren die Studierenden unterschiedliche Aufgaben, die in den Präsenzphasen gemeinsam mit den Dozierenden aufgenommen und bearbeitet werden. Das Reflektieren als wesentliches Credo Forschenden Lernens droht in der Arbeit an den Studienprojekten unberücksichtigt zu bleiben. Umso bedeutender sind Gelegenheiten zur (Selbst-)Reflexion auch über *Learnweb*.

5 Evaluation

Vor dem Hintergrund der skizzierten Rahmenbedingungen am Standort Münster und des Konzeptes der virtuellen Lernumgebung sollen im Folgenden die Ergebnisse der begleitenden Evaluation dargestellt werden. Obwohl bereits im Februar 2015 die erste Kohorte in die Phase des schulpraktischen Aufenthaltes gestartet ist, liegt eine systematische Evaluation erst für die letzten beiden Kohorten vor. Lehrveranstaltungen an der WWU werden verpflichtend und standardisiert mit offenen (Supplementfragen) und geschlossenen Fragen im Rahmen studentischer Lehrveranstaltungskritik evaluiert. Die Befragungsinstrumente zu den Projektseminaren in den Bildungswissenschaften (Fachrichtung Erziehungswissenschaft) bestehen aus einem feststehenden Fragebogen (vgl. Thielsch & Hirschfeld 2012).

Eine Anpassung an das Seminarkonzept war aus hochschulorganisatorischen Gründen (hochschulweite Standardisierung der Evaluation) nicht möglich. Alle Items fokussieren die subjektive Studierendensicht.

Im Kontext des vorgestellten Blended-Learning-Szenarios stellen wir im Folgenden die Evaluationsergebnisse zur Nutzung der Lernplattform durch die Studierenden vor. Die Ergebnisse wurden im Rahmen von sechs Begleitveranstaltungen (n=83 Studierende) zu den Praxissemesterkohorten Februar 2017 und September 2017 erhoben. Die eingesetzte Skala besteht aus sechs Items und einer Supplementfrage. Zwei Items fragen ab, welche Lernplattform grundsätzlich zum Einsatz kam (in unserem Fall *Learnweb*/Moodle) und wie häufig diese genutzt wurde (Tabelle 1). Ein weiteres Item verlangt eine Benotung des gesamten Einsatzes der Lernplattform in Ziffernnoten von 1,0 bis 5,0, deren Ergebnisse aufgrund von Unvollständigkeit nicht vorgestellt werden.

Tab. 1: Häufigkeit der Nutzung des *Learnweb*-Kurses

	(fast) täglich	wöchentlich	seltener	(fast) nie	
Seminar 1 (2/2017) n=13	0%	50%	50%	0%	100%
Seminar 2 (2/2017) n=17	7,7%	69,2%	23,1%	0%	100%
Seminar 3 (2/2017) n=14	30%	50%	20%	0%	100%
Seminar 4 (9/2017) n=14	22,2%	55,6	22,2%	0%	100%
Seminar 5 (9/2017) n=12	0%	55,6%	33,3%	11,1%	100%
Seminar 6 (9/2017) n=13	12,5%	37,5%	50%	0%	100%

Drei Items – dargestellt in Tabelle 2 – erfragen die Einschätzungen der Studierenden zur Sinnhaftigkeit (u.a. mit Blick auf organisatorische Fragen und Gestaltung) und des Unterstützungsvermögens einer Lernplattform bei Präsenzveranstaltung. Zum Einsatz kommt eine siebenstufige, bipolare, verbale Likert-Skala mit Abstufungen des Zustimmens (1= stimme gar nicht zu; 7= stimme vollkommen zu) und einem erwarteten Mittelwert von 4,0. Die Ergebnisse werden in Mittelwerten

dargestellt. Den Abschluss bildet eine offene Frage, deren Ergebnisse an dieser Stelle nicht näher besprochen werden.

Tab. 2: Items zur Konzeption der Lernplattform mit Mittelwerten

	„Ich finde, die Lernplattform ist bei der Organisation der Lehrveranstaltung hilfreich.“	„Die Lernplattform unterstütze mich stark bei der Vertiefung der Lehrveranstaltungsinhalte.“	„Mein Lernerfolg ist durch die Kombination der Präsenzveranstaltung mit Online-Elementen höher als bei Veranstaltungen ohne Online-Elementen.“
Seminar 1 (2/2017) n=13	6,2	5,5	5,4
Seminar 2 (2/2017) n=17	5,9	4,9	5,0
Seminar 3 (2/2017) n=14	6,2	4,9	5,0
Seminar 4 (9/2017) n=14	6,1	5,9	6,0
Seminar 5 (9/2017) n=12	5,3	5,3	5,4
Seminar 6 (9/2017) n=13	6,1	5,0	5,1

Durch die Größe des Einzugsgebietes für das Praxissemester der WWU und das Fehlen wöchentlicher Präsenzveranstaltungen ist ein regelmäßiger, nicht virtueller Kontakt zwischen Studierenden und Dozierenden nur schwer umsetzbar. Umso wichtiger werden unterstützende und ergänzende E-Learning-Formate, welche die Kommunikation steuern und unterstützen. In Tabelle 1 wird deutlich, dass mindestens die Hälfte der Studierenden wöchentlich oder öfter die im Learnweb-Kurs bereitgestellten Informationen, Aufgaben, Materialien und Tools nutzt. Die drei geschlossenen Items ermöglichen Aussagen hinsichtlich der Bewertung des Learnweb-Kurses durch die Studierenden. Die in Tabelle 2 dargestellten Mittelwerte sind dahingehend bedeutsam, als dass sie die unterstützende Funktion bei organisatorischen Fragen bestätigen. Die Mittelwerte zur Frage nach der Vertiefung der Lehrveranstaltungsinhalte zeigen eine positive Bewertung durch die Studierenden, ein Ausbau des ‚Angebotes‘ wäre aus Studierendensicht aber

wünschenswert. Darüber hinaus sollten die Potenziale des E-Learning-Angebotes (noch) transparenter mit Blick auf den individuellen Lernerfolg gemacht werden. Abschließend ist festzuhalten, dass a) die vorgestellte Auswertung der Ergebnisse nur ein Schritt zur Reflexion und Weiterentwicklung des Konzeptes sein kann, dass b) die qualitativen Daten aus der offenen Frage Aufschluss über beschriebene Unklarheiten geben könnten und dass c) mit Blick auf das eingesetzte Instrument die Passgenauigkeit hinsichtlich des Praxissemesters und des vorgestellten Seminar-konzeptes erhöht werden müsste.

6 Diskussion und Ausblick

Eingangs wurde ein großer Rahmen zwischen den aktuell steigenden institutionellen Herausforderungen auf Seiten der Hochschule einerseits und dem individuellen Lernen der Studierenden im und mit dem (u.a. in NRW) vorgegebenen Forschenden Lernen andererseits aufgespannt. Das hier abgebildete Blended-Learning-Konzept zur Unterstützung forschend Lernender kann die skizzierten Problematiken selbstverständlich nicht im Alleingang meistern. Bei allen potenziellen Möglichkeiten und Chancen ist zu konstatieren, dass die vorgestellte Konzeption in der Praxis auch Grenzen und Schwierigkeiten dokumentiert. Unserer Erfahrung nach bestehen erhebliche, wenn auch graduelle Unterschiede in der qualitativen und quantitativen Nutzung des Unterstützungsangebots. Einerseits gibt es Studierende, die eine „reflexive und entwicklungsorientierte Grundhaltung“ (Altrichter u.a. 2014, 300) erkennen lassen und vielfältige Offerten in Anspruch nehmen. Andererseits lehnen einige Studierende die Forschungstätigkeit im Rahmen des Praxissemesters im Allgemeinen sowie das vorgestellte Lehr-Lern-Konzept im Speziellen implizit und explizit ab, bei gleichzeitiger Priorisierung der unterrichtlichen Lehrtätigkeiten. Das führt in der Regel zu einem geringeren Engagement mit Blick auf die Forschungsvorhaben und die Verwendung des *Learnweb*-Konzepts.

Die Abneigung scheint dabei auch aus den Bedingungen des Praxissemesters erklärbar zu sein. So wird die obligatorische Absolvierung von drei Studienprojekten fast ausnahmslos von den Studierenden kritisiert; diese beklagen einen Handlungs- und Zeitdruck, der die Potenziale des Forschenden Lernens limitiere (vgl. Gollub u.a. 2018). So ist eine Konkurrenz von Forschen und Unterrichten partiell zu konstatieren (vgl. Klewin & Koch 2017, 61). Die ablehnende Haltung der Studierenden gegenüber den Studienprojekten und die Infragestellung der Relevanz dieser in Bezug auf die Professionalisierung für das Unterrichten könnte auch durch die selten wahrgenommene Möglichkeit, den eigenen Unterricht zu beforschen, bedingt sein. Ein Lösungsansatz, um die Akzeptanz gegenüber dem Forschenden Lernen und der präsentierten Lehr-Lern-Konzeption zu erhöhen,

könnte in der stärkeren Verknüpfung der Studienprojekte mit den Unterrichtsvorhaben liegen.

Unter diesen Bedingungen sehen wir in der Stärkung der (individuellen) Bedeutungskonstruktion eine Entwicklungsmöglichkeit im Praxissemester (vgl. Combe & Gebhard 2012), um den Studierenden die Relevanz theoriegeleiteter Auseinandersetzung für die Begründung und Gestaltung professionellen Handelns bewusst zu machen. Mit Blick auf das Blended-Learning-Konzept ist den Studierenden aufzuzeigen, dass die offerierte Struktur keine zusätzliche Belastung im Praxissemester darstellt, sondern den Forschungsprozess sinnvoll unterstützen kann. Nichtsdestotrotz ist gerade im Rahmen virtueller Lernumgebungen wie *Learnweb* herauszustreichen, dass e-Learning die direkte, persönliche Kommunikation in der Lehrerbildung und bei der Begleitung des Praxissemesters nicht ersetzen kann. Demzufolge ist *Learnweb* als Erweiterung und Bereicherung, nicht als Substitut des universitären Lehrangebotes aufzufassen, sollen sich die Potenziale des Praxissemesters und des Forschenden Lernens entfalten. Das vorgestellte Konzept stellt eine Option dar, die vielfältigen Anforderungen und Aufgaben im Praxissemester produktiv zu wenden.

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 285-307.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Bertels, D., Rott, D. & Veber, M. (2017): Individuelle Förderung im Praxissemester. Claudia-Luca-Preis für innovative Lehre in der Lehrer/innenbildung. In: news and science 43 (1), 53-55.
- Birkmeyer, J., Combe, A., Gebhard, U., Knauth, T. & Vollstedt, Maike (2015): Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. In: U. Gebhard (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse. Wiesbaden: Springer, 9-31.
- Bulizek, B., Haarmann, J., Kiefer, C. & Schotemeier, S. (2015): Potentiale von E-Learning zur Begleitung im Praxissemester. In: R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259-266.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2012): Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer.
- Erpenbeck, S., Sauter, S. & Sauter, W. (2015): E-Learning Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Wiesbaden: Springer.
- Fichten, W. (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: U. Eberhardt (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, 127-182.
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2015): Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch Schülerförderung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt: Aufgabe und Herausforderung für die LehrerInnenbildung. Münster und New York: Waxmann, 77-100.

- Gollub, P., Paulus, D., Rott, D. & Veber, M. (2018): Chancen und Grenzen der Professionalisierung im Praxissemester. In: Dies. (Hrsg.): *Studentische Forschung im Praxissemester*. Berlin und Bern: Peter Lang, 201-209.
- Gollub, P. & Veber, M. (2018): Das Praxissemester am Hochschulstandort Münster – organisatorische Rahmungen und Chancen vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. In: P. Gollub, D. Paulus, D. Rott & M. Veber (Hrsg.): *Studentische Forschung im Praxissemester*. Berlin und Bern: Peter Lang, 29-40.
- Gruschka, A. (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschule. Zum Stand der Diskussion. In: H. Meyer & A. Obolenski (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-36.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (2015): *Forschendes Lernen mit digitalen Medien*. Münster und New York: Waxmann.
- Klewin, G. & Koch, B. (2017): Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte. In: *Die Deutsche Schule* 109 (1), 58-69.
- Leonhard, T., Praefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11 (1), 79–98.
- Liesebrink, I. (2002): Unsicherheit als Herausforderung. Ein Beitrag zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs. In: *Die Deutsche Schule* 94 (1), 39-49.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/index.html> (Abrufdatum: 07.03.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2016): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz [LABG]). Online unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABG-Neu.pdf (Abrufdatum: 07.03.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vvd_id=15620&vvd_back=N211&sg=1&menu=1 (Abrufdatum: 07.03.2018).
- Souvignier, E. & Dutke, S. (2016): Studienprojekte im Praxissemester. In: E. Jürgens (Hrsg.): *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion*. Berlin: Cornelsen, 165-176.
- Terhart, E. (2011): Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich? Anforderungen an das Bildungsprofil von Schule heute. In: M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.): *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: Springer VS, 53-67.
- Thielsch, M. T. & Hirschfeld, G. (2012): Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Seminaren – revidiert (MFE-Sr). In: A. Glöckner-Rist (Hrsg.): *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS Version 15.0. Bonn.
- Wachowski, K. V. & Kull, C. (2015): Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 63 (2), 194-206.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster [WWU Münster] (2014): Ordnung für das Praxissemester. Online unter: www.unimuenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/praxisphasen/ordnungf_rdaspraxissemester_hp.pdf (Abrufdatum: 07.03.2018).