

Kaufmann, Bianka [Hrsg.]; Denninger, Anika [Hrsg.]; Reinert, Martin [Hrsg.]; Steinfeld, Lea [Hrsg.]

## Möglichkeiten und Herausforderungen der phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung

Münster ; New York : Waxmann 2024, 241 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kaufmann, Bianka [Hrsg.]; Denninger, Anika [Hrsg.]; Reinert, Martin [Hrsg.]; Steinfeld, Lea [Hrsg.]:  
Möglichkeiten und Herausforderungen der phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit in der  
Lehrkräftebildung. Münster ; New York : Waxmann 2024, 241 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307568  
- DOI: 10.25656/01:30756; 10.31244/9783830998501

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307568>

<https://doi.org/10.25656/01:30756>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das  
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten  
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des  
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses  
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden  
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert  
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die  
Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,  
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you  
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are  
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not  
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Bianka Kaufmann, Anika Denninger,  
Martin Reinert, Lea Steinfeld (Hrsg.)

Möglichkeiten und  
Herausforderungen  
der **phasen- und  
disziplinübergreifenden  
Zusammenarbeit** in der  
Lehrkräftebildung

WAXMANN



Bianka Kaufmann, Anika Denninger,  
Martin Reinert, Lea Steinfeld (Hrsg.)

Möglichkeiten und Herausforderungen  
der phasen- und disziplinübergreifenden  
Zusammenarbeit in der  
Lehrkräftebildung



Waxmann 2024  
Münster · New York

Das Projekt „Gießener Offensive Lehrerbildung 2.0“ (GOL 2.0) an der Justus-Liebig-Universität Gießen wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1929 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Print-ISBN ISBN 978-3-8309-4850-6

E-Book ISBN 978-3-8309-9850-1

<https://doi.org/10.31244/9783830998501>

Waxmann Verlag GmbH, 2024

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book steht open access unter der CC-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 (Namensnennung, Nicht kommerziell, keine Bearbeitung) zur Verfügung.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

# Inhalt

Vorwort und Danksagung .....	7
<i>Bianka Kaufmann, Anika Denninger &amp; Martin Reinert</i> Einleitung .....	9

## Zusammenarbeit innerhalb der Universität

<i>Sophie Galeski, Steffen Brand, Angelina Feustel, Leonie Weber &amp; Edith Braun</i> Forum Lehrentwicklung. Hochschulische Aushandlungsprozesse im Kontext der Reform des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes .....	23
--	----

<i>Tahnee Herzig &amp; Edith Braun</i> Profilschärfung der vier bildungswissenschaftlichen Disziplinen in der Lehrkräftebildung im Rahmen des Integrierten Kerncurriculums Grundwissenschaften .....	41
---	----

<i>Michaela Timberlake, Christof Schreiber &amp; Tabea Knobbe</i> Ko-Konstruktion von inklusivem Unterricht. Anbahnung professionellen Handelns in der universitären Lehrkräftebildung .....	59
---	----

## Zusammenarbeit Schule und Universität

<i>Katharina Nessler, Jochen Wissinger &amp; Anna Kalkofen</i> Kooperation. Zum Verhältnis zwischen Universität und Campusschulen in der Lehrkräftebildung .....	77
---	----

<i>Annette Kerkemeyer, Oliver Paul, Martina Sander, Steffi Thomas, Patrick Röder &amp; Katharina Nessler</i> Kooperation zwischen Schule und Universität in der Lehrkräftebildung aus Perspektive der Campusschulen .....	101
---	-----

<i>Gabriele Hüllstrunk unter Mitarbeit von Diana Reiter und Celine Dietz</i> KunstKooperation als neue Lehr- und Lernform der Lehrkräftebildung in außeruniversitären Kulturräumen .....	111
--	-----

## **Zusammenarbeit im Bereich der Lehrkräftefortbildung**

*Ilka Benner, Bianka Kaufmann & Stephanie Reeg*

Regionale Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung im Rahmen einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Schulamt und Universität ..... 133

*Nadine Schönwolf, Salomé Vogel, Stephanie Brombach, Samuel Karbe & Claudia v. Aufschnaiter*

Passgenaue Fortbildungsplanung für Schulgemeinden ..... 149

## **Transfer in Öffentlichkeit und Wissenschaft**

*Malte Werner & Lea Steinfeld*

Mind the gap.

Transfer von wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen in die Öffentlichkeit ..... 173

*Bianka Kaufmann & Ludwig Stecher*

Die Rolle der Evaluation im Strukturentwicklungsprojekt GOL. Forschung als vernetzendes Element ..... 193

*Steffen Brand, Edith Braun & Ludwig Stecher*

„Fit fürs Lehramt“.

Das Online Self-Assessment der GOL ..... 211

## **Abschlusskapitel**

*Ludwig Stecher, Claudia von Aufschnaiter, Edith Braun, Jan-Hendrik Hinzke & Jochen Wissinger*

Innere und äußere, disziplinen- und institutionenübergreifende Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung ..... 227

Autor\*innen ..... 238

# Vorwort und Danksagung

Der Sammelband *Möglichkeiten und Herausforderungen der phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung* stellt für uns eine willkommene Möglichkeit dar, die inhaltliche Vielfalt der vergangenen Förderlaufzeit systematisch zu *versammeln* und damit eine ergänzende Form der Ergebnissicherung für ein so umfangreiches Strukturentwicklungsprojekt wie die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) sicherzustellen. In der damit unweigerlich einhergehenden Rückschau auf die Arbeiten im Projektzusammenhang wird dabei zugleich das zwischenmenschliche *Band* einer Forschungs- und Entwicklungsgemeinschaft sichtbar und die Art, wie es sich im Laufe der Förderlaufzeit verändert(e). Ein Sammelband, wenn wir das so sagen dürfen, ist demnach immer ein Produkt, gleichzeitig aber auch ein Stück Erinnerung.

Der Sammelband markiert in diesem Sinne in erster Linie das Ende einer über achtjährigen Strukturentwicklungsarbeit der GOL. Es bietet sich daher an, im Namen der gesamten GOL einigen Kooperationspartner\*innen besonderen Dank auszusprechen.

Unser erster Dank gebührt zunächst den Autor\*innen, die diesen Sammelband mit ihren Beiträgen angereichert und damit wesentlich zur Entstehung dieses Werkes beigetragen haben. Sie verbindet das gemeinsame Interesse und Engagement, die phasen- und disziplinübergreifende Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung zu stärken.

In den acht Jahren Projektarbeit haben uns verschiedene Netzwerke und Kooperationspartner begleitet und sich mit uns gemeinsam auf den Weg gemacht die Lehrkräftebildung am Standort Gießen voranzubringen. Für die wertvolle Unterstützung, den konstruktiven Austausch sowie insbesondere für das uns entgegengebrachte Vertrauen danken wir: den Campusschulen und Schulen der Region, der Fachschaft Lehramt der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), der Hessischen Lehrkräfteakademie, sämtlichen Mitgliedern des Kooperationsrats der Region Gießen/Vogelsberg, den Schulleiterkonferenzen der Region, dem Staatlichen Schulamt für den Landkreis Gießen und Vogelsbergkreis, den Studienseminaren der Region Mittelhessen und der Zentralen Studienberatung der JLU. Sie waren ein elementares Standbein unserer Projektarbeit und haben entscheidend zum Gelingen des Projektes beigetragen.

Überdies bedanken wir uns im Namen der GOL ganz herzlich bei den Kolleg\*innen des Zentrums für Lehrerbildung, die uns durch ihre großartige Unterstützung vor allem den Projekteinstieg erleichtert haben und uns unter ihrem Dach der Lehrkräftebildung ein Zuhause gegeben haben. Zudem gilt unser Dank allen Professor\*innen und hauptamtlich Lehrenden der JLU Gießen für ihr zusätzliches, freiwilliges, engagiertes und sehr inspirierendes Mitwirken,

u. a. am IKG-Forum, am Forum Lehrentwicklung sowie im Rahmen zahlreicher interdisziplinärer Veranstaltungen.

Den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats gebührt unser Dank für die konstruktiven Anmerkungen, dem stets kritischen Geist sowie die professionelle und kontinuierliche Zusammenarbeit. Zudem möchten wir uns auch beim QLB-Netzwerk Hessen und Mainz bedanken. Der offene und rege Austausch sowie die gemeinschaftliche Zusammenarbeit der hessischen QLB-Projekte innerhalb und außerhalb dieses Netzwerkes war stets ein großer Gewinn.

Unser Dank gilt ebenso dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die finanzielle Förderung und dem DLR Projektträger für die operative Begleitung des Projektes und die Unterstützung bei der Umsetzung unseres Sammelbandes. Ebenfalls möchten wir dem Präsidium der JLU Gießen sowie dem Dekanat des Fachbereichs 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften für ihre Unterstützung unseren aufrichtigen Dank aussprechen.

Auch dem Waxmann Verlag danken wir für die Realisation des Sammelbandes und den Mitarbeiter\*innen für die verlagsseitige stets hervorragende Unterstützung.

Schließlich, und damit zum erinnernden Teil des Sammelbandes, bedanken wir uns bei allen (ehemaligen) studentischen Hilfskräften und wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen der GOL, die durch ihren Gestaltungsdrang sowie ihre Forschungs- und Entwicklungsarbeit das Projekt stets vorangebracht und damit wesentliche Grundsteine zur Entstehung des Sammelbandes gelegt haben. Ein besonderer Dank gebührt zudem der Steuerungsgruppe der GOL, deren Engagement das Projekt erst ermöglicht hat. Bei ihnen möchten wir uns für ihre unermüdliche Unterstützung, das stets offene Ohr, den inhaltlichen Austausch, die bereichernden Ratschläge, die Freiheit in der inhaltlichen und konzeptionellen Ausgestaltung sowie die wegweisende Führung besonders bedanken.

Wir freuen uns, dass die gemeinsame Arbeit in den unterschiedlichsten Konstellationen und Kontexten nun in Form dieses Bandes eine Würdigung erfährt.

Allen Leser\*innen wünschen wir viel Freude und Inspiration bei der Lektüre.

Gießen, November 2023

Die Herausgeber\*innen

# Einleitung

*Bianka Kaufmann, Anika Denninger & Martin Reinert*

Die Lehrkräftebildung in Deutschland gliedert sich in drei Phasen: Das Hochschulstudium (1), der Vorbereitungsdienst (2) sowie die Fort- und Weiterbildung (3). Verantwortet werden diese drei Phasen von unterschiedlichen institutionellen Akteuren, dazu gehören die Universitäten und pädagogischen Hochschulen mit ihren zentralen fächerübergreifenden Einrichtungen, die Zentren für Lehrkräftebildung / School of Educations (1), die Studienseminare und Ausbildungsschulen (2), die Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung sowie verschiedene andere Weiterbildungsanbieter (3). In der Diskussion rund um die Lehrkräftebildung in Deutschland ist die Zersplitterung der Ausbildung in unterschiedliche Studieninhalte und Phasen ein zentraler Kritikpunkt. Die zahlreichen Akteure in den jeweiligen Phasen erschweren die vielfach postulierte „Lehrerbildung aus einem Guss“ (Prenzel, 2015), die eine enge Verzahnung der einzelnen Phasen untereinander als essentiell erachtet und darauf abzielt zusätzliche Potenziale zu entfalten, indem die vorhandenen Stärken der einzelnen Phasen durch wechselseitige Abstimmungsprozesse gegenseitig besser nutzbar gemacht werden (Hericks, 2004).

Neben der Verzahnung der einzelnen Phasen stellt auch die disziplinübergreifende Zusammenarbeit eine weitere zentrale Schlüsselaufgabe der Lehrkräftebildung dar. Die fehlende Koordinierung der Fächer und der bildungswissenschaftlichen Anteile sowie die z. T. fehlende Fokussierung auf die Belange der Lehrkräftebildung kritisierte bereits Terhart (2007) für die erste Phase. In der Berliner Erklärung zur Lehrerbildung wird ebenfalls eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen gefordert, mit der Begründung, dass „ohne eine intensive Kooperation aller Bereiche der Lehrerbildung (Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften) [...] die Anforderungen an eine wissenschaftlich fundierte und kompetenzorientierte Lehrerbildung nicht zu verwirklichen“ (HRK, 2015, S. 9) sind. Um den Anforderungen und Herausforderungen des Berufs adäquat zu begegnen und die berufliche Praxis erfolgreich gestalten zu können, benötigen Lehramtsstudierende eine gut vernetzte Wissensbasis, die sich aus dem Zusammenspiel von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und bildungswissenschaftlichem Wissen ergibt (Voss et al., 2014).

Zusammengenommen stellt die phasen- und disziplinübergreifende Zusammenarbeit ein wesentliches Element zur Erreichung einer nachhaltigen Qualitätsverbesserung in der Lehrkräftebildung dar. Dabei gelten sowohl eine systematische Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswis-

senschaften als auch die Zusammenarbeit zwischen Universität, Studienseminar und Fort- und Weiterbildung als wichtige Gelingensbedingungen, die sich durch möglichst „strukturierte Kooperationsaktivitäten“ (Monitor Lehrerbildung, 2016, S. 7) auszeichnen. Für eine Stärkung der Lehrkräftebildung empfahl bereits die von der *Kultusminister Konferenz (KMK)* im Jahr 1998 eingesetzte Gemischte Kommission Lehrerbildung eine phasenübergreifende Planung und Reflexion von Lernprozessen und die stärkere Einbindung der Hochschulen in die Fortbildung der Lehrkräfte (Terhart, 2000). Auch in der Förderbekanntmachung der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*<sup>1</sup> (QLB) ist die Verbesserung der „Zusammenarbeit von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktischen Lernorten“ (BMBF, 2014, S. 2) ein zentrales Ziel. Im Hinblick auf die Ziele und Erwartungen in diesem Handlungsfeld ergab sowohl die Literaturstudie als auch die Experteninterviews, die im Rahmen der begleitenden Evaluation der QLB durchgeführt wurden, dass es Potenziale zur Verbesserung bei der phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit gibt. Auch in den Stärken-Schwächen-Analysen, die die Hochschulen im Rahmen der QLB- Antragstellung eingereicht haben, wird nicht selten „eine unzureichende Abstimmung zwischen Lehrenden der Hochschule, Lehrenden in den Studienseminaren sowie Akteuren der dritten Phase der Lehrerbildung [...] konstatiert“ (BMBF, 2020, S. 43).

Vor dem Hintergrund, dass die Akteure der Lehrkräftebildung zwar unterschiedliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten haben, es aber zugleich gemeinsam geteilte Herausforderungen und Fragen an die Professionalisierung von Lehrkräften gibt, die des Austausches, der Diskussion, der Abstimmung und der Zusammenarbeit bedürfen, ist es ein zentrales Anliegen der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Phasen und Institutionen der Lehrkräftebildung anzustreben. Für Hessen nimmt die JLU eine wichtige Rolle in der Lehrkräftebildung ein. An neun der elf Fachbereiche absolvieren etwas mehr als ein Fünftel der insgesamt über 26.500 Studierenden ein Lehramtsstudium (Stand: Wintersemester 2022/2023). Das Studienangebot umfasst alle Lehramtsstudiengänge (Lehramt an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen, an Gymnasien, an Förderschulen und an Beruflichen Schulen) und bietet ein umfangreiches Angebot an Unterrichtsfächern, das von vier Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft) ergänzt wird. Seit 2005 werden sämtliche lehramtsbezogenen strukturellen sowie inhaltlichen Maßnahmen und Angebote durch das *Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)*<sup>2</sup> koordiniert.

---

1 Weiterführende Informationen sind abrufbar unter [www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de).

2 Da es sich um einen Eigennamen handelt, wird hier nicht gegendert. Gleiches gilt für *Gießener Offensive Lehrerbildung* und *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*.

Das ZfL versteht sich als Bindeglied zur schulischen Praxis und agiert „im Sinne einer ‚Lehrer\*innenbildung aus einem Guss‘ phasenübergreifend und (regional wie überregional) vernetzt, um die Curricula aufeinander abzustimmen und unter der Prämisse eines lebenslangen Lernens ‚reflektierende Praktiker\*innen‘ auszubilden“ (Reinhardt, 2020, S. 112). Das ZfL engagiert sich dabei auch in verschiedenen Netzwerken<sup>3</sup>, welche die wesentliche Basis für eine kohärente Lehrkräftebildung schaffen.

Die *Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)*<sup>4</sup> setzt an der Breite der Lehramtsstudiengänge und der Fächer sowie an die bereits existierenden inneruniversitären und über die erste Phase hinausgehenden kooperativ angelegten Strukturen an. Die GOL ist ein seit 2016 im Rahmen der gemeinsam vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Bundesländern aufgelegten Förderrichtlinie *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gefördertes Strukturentwicklungsprojekt, das der Qualitätssicherung und -entwicklung der Lehrkräftebildung an der JLU dient. Grundannahme der GOL ist, dass allen Kindern und Jugendlichen ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer Herkunft oder sonstiger Merkmale eine hohe *Bildungsbeteiligung* ermöglicht und sie optimal gefördert werden sollen. Der Grundansatz der Bildungsbeteiligung enthält zwei Perspektiven, die zu den Leitideen der GOL geworden sind: Mit „auf die Lehrkraft kommt es an“ betont die GOL, dass die Professionalität von Lehrkräften für die Herstellung und fortwährende Überprüfung gelingender Bildungsbeteiligung eine zentrale Rolle spielt. Mit „auf die Uni kommt es an“ überträgt die GOL diese Leitidee auf die Hochschule, da diese auch eine besondere Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse bei den (angehenden) Lehrkräften trägt.

In beiden Leitideen ist nicht nur die Bildungsbeteiligung als Konzept zentral, sondern auch die *Reflexivität* als ein Mittel der fortlaufenden individuellen und systemischen-strukturellen Weiterentwicklung (Aufschnaiter et al., 2019). Zudem spielt in beiden Leitideen die *Vernetzung* eine zentrale Rolle, in der ein Mehrwert für gelingende Entwicklungsprozesse entstehen kann. Das

---

3 Zu nennen ist hier beispielsweise der Kooperationsrat, ein Zusammenschluss aus Vertreter\*innen der JLU, des ZfL, der in Gießen verorteten Studienseminare für berufliche Schulen, für Gymnasien sowie für Grund-, Haupt-, Real- und Förderschulen, der Prüfungsstelle Gießen der Hessischen Lehrkräfteakademie, des Staatlichen Schulamts für den Landkreis Gießen und den Vogelsbergkreis sowie der Schulformen Grundschule, Förderschule, Gymnasien, Berufliche Schulen, Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen. Dieser hat zum Ziel „die Ausbildung von Lehrer\*innen in der Region Gießen / Vogelsberg durch eine intensivere Zusammenarbeit aller an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Institutionen zu verbessern“ (Reinhardt, 2020, S. 112–113).

4 Die *Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)* wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit dem Förderkennzeichen 01JA1929 gefördert.

	<b>Leitidee 1</b> <b>Auf die Lehrkraft kommt es an</b>	<b>Leitidee 2</b> <b>Auf die Uni kommt es an</b>
<b>Verantwortung</b>	für Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit zur Entwicklung aller Schüler*innen	für die Vernetzung der Phasen der Lehrkräftebildung im Sinne kumulativen Lernens
<b>Professionalisierung</b>	zum <i>reflective practitioner</i> , der mit einer forschenden Grundhaltung das eigene Handeln sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung hinterfragt	durch Qualitätsentwicklung der Hochschullehre, die sich an die Grundsätze des <i>reflective practitioners</i> anlehnt

**Tabelle 1:** Leitideen der GOL

Konzept der Vernetzung zielt dabei zum einen nach innen, auf die stärkere Vernetzung von Fach und zugehöriger Fachdidaktik, von Fachwissenschaft und -didaktik mit den Bildungswissenschaften und der Bildungswissenschaften untereinander. Zum anderen richtet sich Vernetzung auf die Verstärkung bereits bestehender Schnittstellen nach außen, u. a. dem Kooperationsrat, aber auch die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Schulen, Studienseminaren und der Hessischen Lehrkräfteakademie ebenso wie mit dem Staatlichen Schulamt.

Die Strategien zur Initiierung und Förderung einer *phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit* können vielschichtig sein, da sie sowohl die institutionellen Strukturen der Lehrkräftebildung betrifft als auch die inhaltliche Ausrichtung des Studiums und der Lehre. Für die Verwirklichung einer *phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit* finden sich dementsprechend in den in der QLB geförderten Projekten unterschiedliche Formate und vielfältige Ansätze. Sie reichen von gemeinsam entwickelten Lehrformaten bzw. Fortbildungen über die Zusammenarbeit und Forschung an Projekten bis hin zu der Schaffung von Räumen zum gemeinsamen Austausch über Probleme, Herausforderungen und Entwicklungen in der Lehrkräftebildung<sup>5</sup>. Dabei scheint die Vernetzung mit der dritten Phase der Lehrkräftebildung insgesamt noch eine untergeordnete Rolle zu spielen (BMBF, 2020). Einblicke in die Strategien, Herausforderungen und Erträge dieser Projekte gewinnen somit an Bedeutung, um den Bereich aus spezifischen und oft auch regional geprägten Aushandlungsprozesse aufzuhellen. Dabei gilt es gemeinsam geteilte Herausforderungen und Fragen an die Professionalisierung von Lehrkräften herauszuarbeiten, die des Austausches, der Diskussion, der Abstimmung und der Zusammenarbeit bedürfen. „Insbesondere nicht geförderte Hochschulen fragen in diesem Handlungsfeld nach (strukturellen, inhaltlichen, didaktischen) Gelingensbedingun-

<sup>5</sup> Siehe beispielsweise BMBF, 2016, S. 41–43; BMBF, 2018a, S. 78–82 & BMBF, 2021, S. 47–55.

gen für eine bessere hochschulische Begleitung von Praxisphasen und erhoffen sich dazu Erkenntnisse aus den Projekten“ (BMBF, 2020, S. 43).

Der Sammelband greift diesen Wunsch auf und widmet sich am Beispiel der GOL den *Möglichkeiten und Herausforderungen der phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung*. Es werden Arbeiten aus dem Projektzusammenhang des Gießener Strukturentwicklungsprojekts vorgestellt, die die Umsetzung und Ausgestaltung einer kohärenten phasen- und disziplinübergreifenden Zusammenarbeit adressieren. Im Sinne von „Lessons Learned“ spiegelt sich die Vielfalt der involvierten Akteure und Aushandlungsprozesse samt ihrer regionalen Besonderheiten auch im Sammelband wider. Neben Beiträgen aus dem direkten Projektzusammenhang werden auch verschiedene Kooperationspartner\*innen und -projekte der GOL vorgestellt. Die Beiträge des Sammelbandes richten den Fokus dabei auf die Zusammenarbeit *innerhalb der Universität*, die Zusammenarbeit *zwischen Schule und Universität*, die Zusammenarbeit *im Bereich der Lehrkräftefortbildung* sowie den *Transfer in Wissenschaft und Öffentlichkeit*.

Der erste Teil des Sammelbandes widmet sich der *Zusammenarbeit innerhalb der Universität*. Die „Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen für Lehrerbildung und Fachbereichen“ wird u. a. im Monitor Lehrerbildung (2015) als eine Herausforderung der Lehrkräftebildung hervorgehoben, die „noch nicht ausreichend institutionalisiert“ ist (S. 8). Vor diesem Hintergrund wird die Verzahnung der drei Säulen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften auch im QLB- Förderprogramm als zentrales Handlungsfeld definiert. Eine verbesserte Zusammenarbeit sowie gegenseitige Bezugnahme der an der Lehrkräftebildung beteiligten Disziplinen stellen eine Grundherausforderung und gleichzeitig wichtige Stellschraube für eine kohärente Lehrkräftebildung dar. „Gelingt dies nicht, gehen Potentiale hinsichtlich Identifikation der Studierenden mit der Profession, Kompetenzausbildung bei Studierenden und Profilierung der Lehrerbildung in der Hochschulstruktur verloren“ (BMBF, 2020, S. 79). Um die Beteiligten zusammenzubringen, ist es erforderlich Kommunikationsanlässe, -räume und -strukturen zu schaffen und anschließend im gemeinsamen Austausch einen Mehrwert aus der Zusammenarbeit entstehen zu lassen. Nur so können die geschaffenen Strukturen auch nachhaltig verankert werden (BMBF, 2018b, S. 95–96). Daneben kann auch eine disziplinübergreifende Entwicklung, Planung und Reflexion von Lernkonzepten und -prozessen dazu beitragen, die Lehrinhalte der drei Disziplinen besser miteinander zu verknüpfen und neue Denk- und Reflexionsanlässe für Studierende zu initiieren.

Einen Ort der gegenseitigen Bezugnahme beschreiben *Sophie Galeski, Stefan Brand, Angelina Feustel, Leonie Weber* und *Edith Braun* in ihrem Beitrag „Forum Lehrentwicklung: Hochschulische Aushandlungsprozesse im Kontext der Reform des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes“. Das Forum Lehrentwicklung wird hier als Ort des kollegialen und interdisziplinären Austausches

zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken vorgestellt, welcher sich, bei der Implementation sogenannter Querschnittsthemen als wesentliche Unterstützungsstruktur im Spannungsfeld von Autonomiebedürfnissen und gemeinsamer Gestaltungsaufgabe bewährt hat.

Der Beitrag von *Tahnee Herzig* und *Edith Braun* stellt die Arbeit des Forums Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften (IKG) vor, das sich an hauptamtlich Lehrende der Bildungswissenschaften richtet. Ziel ist es, die Professionalisierung von Lehrkräften durch die universitätsinterne Vernetzung der Lehrenden zu verbessern und dabei gleichzeitig zur internen Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung beizutragen. Der Beitrag fokussiert die im Rahmen des Forums stattgefundene Abstimmung eines disziplinspezifischen und gemeinsamen Beitrags der Bildungswissenschaften zur Lehrkräftebildung und gibt damit einen Einblick, wie Eigen- und Außenwahrnehmung in einem interdisziplinären Angebot gestärkt werden kann.

Einem Praxisbeispiel aus der Hochschullehre widmet sich der Beitrag von *Michaela Timberlake*, *Christof Schreiber* und *Tabea Knobbe*. Vorgestellt wird ein Seminarskonzept, in dem Lernvideos für inklusiven Mathematikunterricht entworfen werden. Die Seminare sind lehramtsübergreifend angelegt und werden für Studierende des Grundschullehramts sowie des Lehramts für Förderpädagogik angeboten. Das Konzept zielt darauf ab, die verschiedenen Expertisen der jeweiligen Studierendengruppen zu nutzen, um gemeinsam einen Unterricht für heterogene Lerngruppen zu planen, der durch digitale Medien unterstützt wird.

Teil zwei des Sammelbandes fokussiert die phasenübergreifende *Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität*. Insbesondere „die sinnvolle Vernetzung der ersten und zweiten Phase als Teil der Ausbildung von Lehrkräften [gilt als] unerlässlich für eine erfolgreiche und ganzheitliche Lehrerbildung“ (Monitor Lehrerbildung, 2016, S. 7). Ähnlich wie bei der disziplinübergreifenden Zusammenarbeit ist auch bei der phasenübergreifenden Vernetzung die Schaffung eines Mehrwertes sowie der Aufbau von Kommunikationsstrukturen zentral, um die Koordination und Verknüpfung der beiden Ausbildungsteile zu intensivieren. Die Integration von Praxisphasen (oder eines Praxissemesters) stellt dabei eine wesentliche Schnittstelle zur zweiten Phase dar. Zudem kann durch den Einbezug von Akteur\*innen der zweiten Phase in die Planung und Ausgestaltung der Hochschullehre die Theorie-Praxis-Verzahnung gestärkt werden. Die Verbindung von fachlichen Inhalten mit schulpraktischen Erfahrungen und Herausforderungen schafft den Studierenden zusätzliche Anlässe um Lehrinhalte vor dem Hintergrund schulischer Praxis zu reflektieren.

Ein Kernanliegen der GOL ist eine über den Kontext schulpraktischer Studien hinausgehende Kooperation zwischen Schule und Universität an sogenannten Campusschulen. Der Beitrag von *Katharina Nessler*, *Jochen Wissinger* und *Anna Kalkofen* stellt das Konzept und die Entwicklung der Campusschul-

maßnahme vor, die eine strukturelle Verschränkung schulischer und wissenschaftlicher Praxis zur Verbesserung der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften anstrebt. Im Beitrag werden zentrale Erfahrungen, Herausforderungen, Erträge und Perspektiven u. a. am Beispiel der Campusschulverträge, an der Struktur und Arbeit des Campusschulrates sowie der Plattform JUSTmatch beleuchtet.

Der Beitrag von *Annette Kerkemeyer, Oliver Paul, Martina Sander, Steffi Thomas, Patrick Röder und Katharina Nesseler* knüpft an den vorherigen Beitrag an und stellt aus der Perspektive der Campusschulen zwei Praxisprojekte vor. Das erste Projekt beschreibt die Entwicklung und Umsetzung eines Hybridpraktikums, mit dem die Durchführung der Schulpraktischen Studien auch während der Corona Pandemie in Form des digitalen Fernunterrichts ermöglicht wurde. Im weiteren Verlauf wird das Forschungsprojekt „Kompetenzaufbau im Bereich der naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen“ vorgestellt, welches vom Institut für Didaktik der Physik der JLU entwickelt und an der Goetheschule Wetzlar durchgeführt wurde. Untersucht wurde dabei, wie Schüler\*innen mit Aufgaben zum experimentbezogenen Denken und Arbeiten lernen und welchen Einfluss variierende Lernkontexte, das fachspezifische Vorwissen und das Geschlecht auf den Kompetenzaufbau und die Transferierbarkeit der Kompetenzen haben.

Ein weiteres Praxisbeispiel aus der Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität stellt der Beitrag von *Gabriele Hüllstrunk* vor. Im Zentrum steht hierbei das hybride Projektseminar „KuKo – KunstKooperation“, welches am Institut für Kunstpädagogik (IfK) der JLU entwickelt wurde und von der Autorin als Schnittstelle zwischen theoretischer kunstdidaktischer Vermittlung und deren Anwendung im dualen Prinzip in außeruniversitären Institutionen und Bildungseinrichtungen im Rahmen der Lehrkräftebildung beschrieben wird. Im Rahmen eines Lernlabors entwickeln die Studierenden gemeinsam unter Anleitung immer wieder neue Formen der Kunstvermittlung, die sie innerhalb der Schule praktisch anwenden. Die praktischen Lehrerfahrungen werden von der Universität in den Seminarsitzungen begleitet, wobei der Schwerpunkt auf Diagnostik und systematische Evaluation liegt.

Zur Verzahnung der einzelnen Phasen gehört auch die *Zusammenarbeit im Bereich der Lehrkräftefortbildung*. Diesen Bereich fokussiert der dritte Teil des Sammelbandes. Die Lehrkräftefortbildung ist die längste Phase in der Laufbahn einer Lehrkraft. Sie beginnt direkt nach dem Vorbereitungsdienst und dauert bis zum Austritt aus dem Schuldienst an. Fortbildungen nehmen für die Professionalisierung der Lehrkräfte eine entscheidende Bedeutung ein, da gesellschaftliche und schulische Veränderungen zu neuen bzw. veränderten Anforderungen und Herausforderungen im beruflichen Alltag führen, die mithilfe von Fortbildungen bewältigt werden können. Bildungspolitisch sind auch Hochschulen aufgefordert Lehrkräftefortbildungen anzubieten, da sie einen starken

Bezug zu aktuellen Forschungsergebnissen herstellen können. Um die phasenübergreifende Lehrkräftebildung zu stärken, gilt es „eine Brücke zwischen der wissenschaftlichen Fundierung der Lehrkräftebildung und der anwendungsorientierten Fort- und Weiterbildung [zu schlagen]“ (BMBF, 2021, S. 56). Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteur\*innen der Lehrkräftefortbildung können dazu beitragen den Prozess einer systematischen Fortbildungsplanung zu unterstützen und dabei wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse einzubeziehen.

Dem Aufbau einer Vernetzungsstruktur zwischen der JLU und dem Staatlichen Schulamt für den Landkreis Gießen und Vogelsbergkreis widmet sich der Beitrag von *Ilka Benner*, *Bianka Kaufmann* und *Stephanie Reeg*. Die Zusammenarbeit mündete u. a. in der Konzeption des kooperativen Fortbildungsformats „Innovation Camp“ und in der Entwicklung, Planung und Durchführung einer gemeinsamen Bedarfserhebung zur Lehrkräftefortbildung. Ziel der Bedarfserhebung war die Gewinnung von Erkenntnissen zum Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte sowie zu Hindernissen und günstigen Faktoren zur Fortbildungsteilnahme. Ferner wurde die Erarbeitung eines Fortbildungsangebots auf Augenhöhe durch Transfer der Ergebnisse in die Umsetzung angestrebt. Der Beitrag stellt die Chronik der Kooperation, die Konzeption und zentralen Ergebnisse der Bedarfserhebung vor sowie deren weitere Nutzung.

Ein weiteres Kooperationsnetzwerk der GOL im Bereich der Lehrkräftefortbildung ist die AG Regionale Fortbildung, die im Jahr 2019 vom Kooperationsrat Gießen Vogelsberg ins Leben gerufen wurden. Die AG besteht aus Vertreter\*innen der verschiedenen, an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen (u. a. Staatliches Schulamt Gießen & Vogelsbergkreis, Gießener Studienseminare, Schulen der Region, Hessische Lehrkräfteakademie) mit dem Ziel die Fortbildungslandschaft in der Region zu stärken. Ein Anliegen der AG ist es Schulgemeinden im Prozess der systematischen Fortbildungsplanung zu unterstützen. Hierfür wurde ein mehrstufiger Beratungsprozess entwickelt und pilotiert. Der Beitrag von *Nadine Schönwolf*, *Salomé Vogel*, *Stephanie Brombach*, *Samuel Karbe* und *Claudia von Aufschnaiter* stellt die Ausgestaltung des Beratungsprozesses vom ersten Interview bis hin zur Erarbeitung einer bedarfsorientierten Fortbildungsplanung vor.

Der letzte Teil des Sammelbandes fokussiert den *Transfer in Wissenschaft und Öffentlichkeit*. Eine phasen- und disziplinübergreifende Zusammenarbeit lebt auch vom Transfer der entwickelten Konzepte, der gewonnenen Ergebnisse und der gemachten Erfahrungen. Die unterschiedlichen Akteure der Lehrkräftebildung haben hierdurch die Möglichkeit an den Erkenntnissen anzuknüpfen und diese für sich nutzbar zu machen. Ein gemeinsamer Austausch hat durch die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven ferner das Potenzial zu neuen Lösungsansätzen oder Handlungsperspektiven zu gelangen und damit auch Veränderungsprozesse anzustoßen. Eine Herausforderung in

der Kommunikation besteht allerdings darin, dass die Akteur\*innen innerhalb der Lehrkräftebildung unterschiedliche Interessen, Perspektiven und Wissen mitbringen, wodurch beim Transfer auf eine adressatengerechte Aufbereitung der Informationen geachtet werden sollte.

Der Beitrag von *Malte Werner* und *Lea Steinfeld* widmet sich dem Transfer von wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen in die allgemeine Öffentlichkeit. Nicht zuletzt während der Corona Pandemie rückten wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Forschung in den Fokus des öffentlichen Interesses. Trotz dieser erhöhten Aufmerksamkeit fehlt es dem Großteil der Wissenschaft und Forschung an einem unmittelbaren Alltagsbezug, was die Kommunikation über Wissenschaft erschwert. Der Beitrag beleuchtet vor diesem Hintergrund Alternativen zu den etablierten Kanälen der Wissenschaftskommunikation und stellt dabei auch die Kommunikationsstrategie der GOL vor. Am Beispiel des Podcasts „Klasse(n)arbeit“ wird aufgezeigt, wie die GOL auf die Herausforderung reagiert, sich als Strukturentwicklungsprojekt mit Themen auseinanderzusetzen, zu denen die Öffentlichkeit mitunter nur indirekten Bezug hat.

Auch Evaluationen stehen vor der Herausforderung, dass sie auf einen spezifischen Untersuchungsgegenstand gerichtet und damit in der Regel auch nur für einen spezifischen Personenkreis von Relevanz sind. Dennoch haben Evaluationen auch das Potenzial Erkenntnisse und Konzepte zu liefern, die für eine breitere Öffentlichkeit von Bedeutung sind und sich auf andere Gegenstände übertragen lassen. Der Beitrag von *Bianka Kaufmann* und *Ludwig Stecher* beschreibt neben einem kurzen theoretischen Überblick über das Themenfeld Evaluation, insbesondere das Vorgehen und Evaluationsdesign der GOL sowie das zugrundeliegende Evaluationsmodell. Anhand des prozess- und wirkungsorientierten Modells von Bildungsangeboten, welches die Basis der Evaluation der GOL bildet, lassen sich Kenntnisse über Einflussfaktoren und Bedingungen der Planung und Durchführung von universitären Bildungsangeboten ableiten. Der Beitrag stellt ausgewählte Befunde aus den Maßnahme-Evaluationen vor. Dabei stehen zwei Bereiche aus dem Evaluationsmodell im Mittelpunkt: die Teilnehmenden und das Angebot.

Ein weiteres Anliegen der GOL war es, potentiellen Lehramtsstudierenden klare Vorstellungen zu Studium und Beruf zu vermitteln. Zentral war dabei die Frage, wie Informationen über die kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen des Lehramtsstudiums und des Lehrkräfteberufs kommuniziert werden können. Diese Überlegungen resultierten in der auf wissenschaftlichen Erkenntnissen gestützten Entwicklung des Online-Self-Assessment Tools (OSA) „Fit fürs Lehramt“. Das Tool richtet sich an Interessierte für das Lehramtsstudium und den Beruf als Lehrkraft. Es soll bei der Entscheidung und Reflexion Lehrkraft zu werden unterstützen, mit dem Ziel, dass die Studieninteressierten ihre Entscheidung auf der Basis von klaren Vorstellungen und mit zu den Anforderungen passenden motivationalen Bereitschaften für ein Lehramt-Stu-

dium treffen. Der Beitrag von *Steffen Brand*, *Edith Braun* und *Ludwig Stecher* stellt den theoretischen und konzeptionellen Rahmen des OSA's „Fit fürs Lehramt“ für angehende Lehrkräfte an der JLU vor.

## Literatur

- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2, 144–159.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (2014). Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. [https://www.bmbf.de/bmbf/shreddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951\\_bekanntmachung.html](https://www.bmbf.de/bmbf/shreddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951_bekanntmachung.html).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2016). Neue Wege in der Lehrerbildung. BMBF Broschüre. [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shreddocs/downloads/files/bmbf-neue\\_wege\\_in\\_der\\_lehrerbildung\\_barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shreddocs/downloads/files/bmbf-neue_wege_in_der_lehrerbildung_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2018a). Eine Zwischenbilanz der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. BMBF Broschüre. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31437\\_Zwischenbilanz\\_Qualitaetsoffensive\\_Lehrerbildung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31437_Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung.pdf?__blob=publicationFile&v=3).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2018b). Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. [https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/Qualitaetsoffensive\\_Lehrerbildung\\_Zwischenbericht\\_der\\_Evaluation%20\(1\).pdf](https://7520151.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/7520151/RMC/Content/QLB%20DE/Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_Zwischenbericht_der_Evaluation%20(1).pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2020). Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation. [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shreddocs/downloads/files/qualitaetsoffensive-lehrerbild-ht-der-evaluation\\_barrierefrei.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shreddocs/downloads/files/qualitaetsoffensive-lehrerbild-ht-der-evaluation_barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile&v=1).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2021). Meilensteine der Lehrkräftebildung. Kontinuität und Weiterentwicklung in der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘. BMBF Broschüre. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31697\\_Meilensteine\\_der\\_Lehrkraeftebildung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31697_Meilensteine_der_Lehrkraeftebildung.pdf?__blob=publicationFile&v=6).
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311), Klinkhardt.
- Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A., & Hornke, L. F. (2009). Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4 (1), 2–8.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). Empfehlungen zur Lehrerbildung.
- Monitor Lehrerbildung (2016). Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig. Bertelsmann Stiftung, CHE Zentrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband (Hrsg.).

- Monitor Lehrerbildung (2015). Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung. Bertelsmann Stiftung, CHE Zentrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband (Hrsg.).
- Prenzel M. (2015). Für die Lehrerausbildung „aus einem Guss“. Interview nach der ersten Auswahlrunde am 05. März 2015. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/fuer-die-lehrerausbildung-aus-einem-guss.html> [abgerufen am 02.12.2022].
- Reinhardt, M. (2020). Der Kooperationsrat des Netzwerks für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Raum Gießen-Vogelsberg. In C. Bendick, H. Feldmann, J. Horstmeyer, J. von Meien, J. Michaelis, Y. Nakamura, B. Schmidt & C. Schünemann (Hrsg.), *Netzwerke Magazin zu gelingender Bildungsnetzwerkarbeit der Zentren für Lehrer\*innenbildung und Schools of Education* (S. 111–118), <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-202010221241-0>.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45–65). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7_2)
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>



# **Zusammenarbeit innerhalb der Universität**



# Forum Lehrentwicklung

## Hochschulische Aushandlungsprozesse im Kontext der Reform des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes

*Sophie Galeski, Steffen Brand, Angelina Feustel,  
Leonie Weber & Edith Braun*

Gerade in der universitären Lehrkräftebildung sind Ambivalenzen zu konstatieren. Auf Seite der Wissenschaft werden sowohl die Bildung einer Leistungsspitze als auch die Autonomie als eine „herausragende Rolle, die große Gestaltungsspielräume eröffnet“ (Fraune, 2012, S. 10) als Ziele angesehen. Dem gegenüber steht die Erwartung der Ausbildung von Lehrkräften als staatlicher Auftrag (Hüther, 2010).

Diese Widersprüchlichkeit ist derzeit in Hessen zu beobachten, wo eine Reform der Lehrkräftebildung beschlossen wurde, die u. a. die Implementation von sog. Querschnittsthemen vorsieht. Wie diese gesetzlichen Vorgaben in der Lehre von den verantwortlichen Wissenschaftler\*innen umgesetzt werden, die sich auf die Autonomie der Lehre berufen, soll in diesem Beitrag diskutiert werden. Insbesondere wird das sog. *Peer Learning*-Format vorgestellt, das zwischen den Polen der Autonomie und der gesetzlich vorgeschriebenen Reform einen Handlungsraum eröffnet. Es werden „lessons learned“ anhand des erlebten Prozesses und erzielte Ergebnisse diskutiert (Strauß & Rohr, 2019).

### 1. Ausgangslage – Die universitäre Lehre in der Lehrkräftebildung

Welche Bedeutung haben Reformen, wie aktuell die Novellierung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG) insbesondere im Kontext der Implementation von Querschnittsthemen, in der hochschulischen Lehre und für die curriculare Verankerung? Durch die von Lehrkräftebilder\*innen geforderte Autonomie der Lehre einerseits und die staatliche Steuerung der Lehrkräftebildung in Form der nun vorgeschriebenen Themenkomplexe andererseits ergibt sich ein Spannungsfeld. Die Bedeutung der Lehrkräftebildung wird im Folgenden sowohl aus staatlicher als auch aus universitärer Perspektive skizziert.

Das Lehramt als Studium kann als ein professionsorientiertes Studium eingeordnet werden, unter anderem auch deshalb, weil es staatlichen Regularien unterliegt. Es verfügt über ein Curriculum, welches im Allgemeinen die Vor-

bereitung auf das Berufsfeld inkludiert. In dem Kontext der Lehrkräftebildung wird als solches Berufsfeld die Schule und der Unterricht angesehen. An dieser Stelle gilt es jedoch auch mögliche Spannungsfelder zu identifizieren. Als solches wird hierbei der Wandel der Praxis dieses Berufsfeldes wahrgenommen, Prenzel bezeichnet es als ein „grundsätzliches Praxisproblem“, die Studierenden auf einen oft nicht vorhersehbaren Berufsalltag vorzubereiten (Prenzel, 2020, S. 10; Rothland, 2016). Diesen Herausforderungen wird derzeit mit einer bundesweiten Qualitätsoffensive (2014–2023) für die Lehrkräftebildung seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung begegnet. In diesem Zusammenhang ist auch das *Forum Lehrentwicklung* als eine Maßnahme der Gießener Offensive entstanden. „Die staatlichen Erwartungen und Steuerungsinteressen, die mit der Ausbildung des eigenen künftigen Personals verbunden sind, kommen hier klar zum Ausdruck. Auch angesichts einer hohen öffentlichen Aufmerksamkeit für die quantitative Deckung des Lehrkräftebedarfs erscheint der Handlungsbedarf besonders groß“ (van Ackeren, 2020, S. 57).

In einem gemeinsamen Kommentar der beiden Qualitätsoffensiven in Gießen und Marburg wird nach diesem Handlungsbedarf gefragt. Sie erklären, dass die Lehrkräftebildung als unmittelbar von gesellschaftsverändernden Aufgaben betroffen gilt, da sie sowohl untrennbar mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen verbunden als auch für deren Vorbereitung verantwortlich ist. Folglich ist es für diese zu klären, „ob und wie es gelingen kann, im Modus wissenschaftlicher Bildung und bildungstheoretisch fundierter Professionalisierung mittels interdisziplinärer Zugänge gesellschaftliche Herausforderungen im Studium so zu bearbeiten, dass Studierende zum Verstehen und zur kompetenten Gestaltung ihrer privaten wie beruflichen Zukunft befähigt werden“ (Reinhardt et al., 2022).

Der Auftrag der Hochschulen für die Lehrkräftebildung besteht nicht nur aus einem Lehrangebot für die angehenden Lehrkräfte, sondern auch aus der wissenschaftlichen Community. Konkret bedeutet dies, dass „das Forschen der Lehrenden zum (weltweiten) wissenschaftlichen Erkenntnisstand beitragen, der dann wiederum in die Lehre einfließen kann.“ (Prenzel, 2020, S. 11) Dieser Umstand führt aber auch dazu, dass die Ausbildung aus einem kontinuierlichen Ausbau besteht und kann im Hinblick auf die immer höheren Standards und Anforderungen als eines der „lebenszeitverbrauchendsten Lehrerbildungssysteme der Welt“ bezeichnet werden (Terhart, 2019, S. 29). Dieser Ausbau äußert sich unter anderem in Form von sich stetig verändernden Curricula und Lehrangeboten, Novellierungen der Prüfungsordnung sowie zuletzt in der Implementation von Querschnittsthemen. Wie eine solche „Dauerbaustelle“ (Terhart, 2019, S. 43) im universitären Kontext bearbeitet werden kann und inwieweit sich ein Peer-Ansatz für den Austausch zwischen den Akteur\*innen dafür eignet, soll im Folgenden diskutiert werden. Sicherlich eröffnen sich zwar im Zuge dessen neue Möglichkeiten zu Kooperationen der Fächer, sie bergen aber auch

die Herausforderung „Spielfeld für alte disziplinbezogene Auseinandersetzungen zu sein“ (van Ackeren, 2020, S. 59). Der gemeinsame Austausch der an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Institute ist auch für die Universität als Bildungsort wichtig. Universität hat nicht nur die Aufgabe bzw. Funktion einer „berufsbegleitenden oder -befähigenden Ausbildung“ der Studierenden, sondern bietet Studierenden mit unterschiedlicher Biografie „bildungspolitische gestaltete Lebens- und Begegnungsräume“, um in den Austausch zu kommen (Dorrance & Dannenbeck, 2017, S. 93). Hierzu zählt auch das Student Engagement, welches ähnlich dem Peer Learning die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre zum Ziel hat (Harper & Quaye, 2009) und damit der zentralen Annahme folgt, dass Studierende ihr Studium schneller erfolgreich abschließen können, wenn sie währenddessen in Lernaktivitäten eingebunden sind (Beretz et al., 2021).

Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) hat hierzu die Maßnahme *Forum Lehrentwicklung* initiiert, in der sich Professor\*innen und hauptamtlich Lehrende in der universitären Lehrkräftebildung zu aktuellen, selbstgewählten Themen austauschen und Ideen gemeinsam weiterentwickeln. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach der Studierbarkeit und den Bedingungen für ein erfolgreiches Studium. Die Rahmenbedingungen dazu werden in den Reformen der Lehrkräftebildung verankert. Welche Bedingungen in Hessen vorzufinden sind, soll daher nun kurz angerissen werden, denn Hessen hat, im Gegensatz zu anderen Bundesländern, für das Lehramtsstudium die Staatsprüfung beibehalten.

## 2. Reformen der Lehrkräftebildung – Hessen

Das Ziel der Bologna Erklärung 1996 war die Entstehung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes. Diese hatte auch Auswirkungen auf die damalige Lehrkräftebildung. Im Hinblick auf diese stellt Keuffer einen Flickenteppich aus verschiedenen Modellen fest, die in die drei folgenden Kategorien unterteilt werden können: Bachelor-Master-Studiengänge, Studiengänge mit Staatsprüfungen, hier wird auch Hessen dazu gezählt sowie Mischmodelle (Keuffer, 2010, S. 55f.). Auch in Hessen gibt es Ausnahmen, so werden Berufsschullehrkräfte in Bachelor bzw. Masterstudiengängen ausgebildet, daher ordnet Schmees (2020) Hessen in die Kategorie Mischmodelle in seiner Analyse der Reformen in den Bundesländern von 1999 bis 2013 ein. Für Hessen stellt er folgendes fest: „Das Referenzgesetz Hessens stammt aus dem Jahre 1992 und beinhaltet im Vergleich sehr wenige Regelungen. Der hessische Landtag verabschiedete am 29. November 2004 ein neues Lehrkräftebildungsgesetz. Diese Reform beinhaltet die Einführung einer Modularisierung und eines Leistungspunktesystems“ (Schmees, 2020, S. 123). In einer Analyse der Argumente für eine Veränderung

der Strukturreform kann für Hessen sowohl die Vernetzung als auch die Verbindlichkeit der Modularisierung als Thematik festgestellt werden. Diese Themen wurden allerdings bereits vor der Bologna Reform diskutiert (Schmees, 2020, S. 165). Daher soll nun der Blick von innen auf die Lehrkräftebildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) gerichtet werden, welche seit der Reform und über die damit einhergehende Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung die Verantwortung der 1. Phase der Lehrkräftebildung trägt.

Die Zentren für Lehrkräftebildung und auch Schools of Education, stellen an den Universitäten Akteure der Lehrkräftebildung dar. Das Außergewöhnliche an dieser Art von Einrichtung ist, dass hier die Lehrkräftebildung vertreten wird (Galeski & Braun 2020): „[b]eim Medizin- und Jurastudium gibt es eine weitgehende Deckung einer Disziplin, einem Studiengang und einem (in sich allerdings gegliederten) Berufsfeld. Universitäre Lehrkräftebildung umfasst demgegenüber mehrere Lehramtsstudiengänge, an denen bei sehr großen Universitätsstandorten z. T. mehr als 20 Fächer [...] beteiligt sind“ (Terhart, 2005, S. 17).

Die Staatsprüfung und das Referendariat (Vorbereitungsdienst) stellen Teile einer staatlichen Kontrolle dar (Hüther, 2010, S. 49). Diese staatliche, direkte Steuerung macht sich auch mit der am 26.05.2022 beschlossenen Novellierung des HLbG und der damit verbundenen Reform der Lehrkräftebildung an den Universitäten bemerkbar. Diese beinhaltet unter anderem die Implementation von Querschnittshemen in die universitäre Lehre und eine Veränderung der Praxisphasen. Wie sich diese Veränderungen konkret in Gießen darstellen, soll im Folgenden erläutert werden.

### **3. Lehrkräftebildung in Gießen**

Derzeit bietet die JLU alle fünf für das Lehramt bestehenden Studiengänge an und rund ein Viertel aller Studierenden an der JLU sind aktuell Lehramtsstudierende (JLU 2023). Für die zentrale Organisation des Studiums, das neun von elf Fachbereichen involviert, ist das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) zuständig. In der Novellierung im Jahr 2004 wurde im neuen Paragraphen 55 die „verpflichtende Einführung einer zentral für die akademische Lehrerbildung zuständigen Einrichtung vorgesehen“ (Lührmann, 2010, S. 81). In dem Bericht von Lührmann zur Gründung des Zentrums wird auch deutlich, dass die Reform nicht ohne intensive Diskussionen erfolgte. So war zu Beginn ursprünglich seitens der Hessischen Landesregierung die Idee eines großen Fachbereichs für die universitäre Lehrkräftebildung vorausgegangen. Lührmann interpretierte dies als „landespolitische Unzufriedenheit mit der Zersplitterung der Lehrerbildung“ (Lührmann, 2010, S. 81). Als Kompromiss aus dieser Diskussion gehen die Zentren für Lehrkräftebildung hervor, welche an allen hessischen Hochschulen,

an denen Lehramtsstudiengänge angeboten werden, implementiert wurden. Zu den Kompetenzen der Zentren für Lehrkräftebildung in Hessen gehören folgende: die Zusammenarbeit mit allen drei Phasen (u. a. Reinhardt, 2022), die Forschung sowie die Studienberatung.

#### **4. Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz und sich daraus ergebende Aufgaben**

Alle Lehrkräfte-bildenden Universitäten stehen nun vor der Aufgabe, die Inhalte der Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in die Lehre zu implementieren. Konkrete Änderungen, die sich aus der Novellierung ergeben sind:

- Grundwissenschaften werden zu Bildungswissenschaften
- Einführung eines phasenübergreifenden (e)-Portfolios
- Veränderte Praxisphasen
- Langfach im Studiengang L1 (Aus den Unterrichtsfächern nach Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 und 5 HLbG wählen die Studierenden ein Unterrichtsfach, welches als Langfach im Umfang von mindestens 50 Leistungspunkten studiert wird)
- Gründung ständiger, phasenübergreifender Kooperationskonferenzen an allen Standorten
- Einführung von elf Querschnittsthemen: Vielfalt, Demokratiebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE), Integration von Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunftssprache, Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache Deutsch, Inklusion, Medienbildung und Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung, Ganztagsangebote und Ganztagschulen

Die Novellierung des HLbG zeigt einerseits, dass die Herausforderungen moderner Lehrkräftebildung in Hessen wahrgenommen und politisch aufgegriffen werden, indem obligatorische Querschnittsthemen, ebenso wie die Einführung eines phasenübergreifenden (e)-Portfolios, auch curricular, als Handlungsfelder in der Lehrkräftebildung, verankert werden. Dadurch nähert sich die hessische Lehrkräftebildung der konzeptuellen Ausgestaltung der Lehrkräftebildung anderer Bundesländer, z. B. in Nordrhein-Westfalen an. Andererseits zeigt die Novellierung die von Oelkers (2021) beschriebene Inkohärenz in der deutschen Lehrkräftebildung, welche als Abbild des Bildungsföderalismus herangezogen werden kann. So hält Hessen, genauso wie Bayern, auch nach der Novellierung an staatlichen Prüfungen fest, ermöglicht jedoch außerhessischen Studierenden unter bestimmten Voraussetzungen die Anerkennung eines Masterabschlusses als erste Staatsprüfung (Kultusministerkonferenz, 2021).

Einige der, in den Neuerungen des HLbG, benannten Themen wurden bereits direkt oder indirekt in den Gießener Lehrforen, die weiter unten beschrieben werden, bearbeitet: Sowohl die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs als auch die Fortentwicklung der Lehrkräftebildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion als zentrale Aufgaben der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung konnten seit dem Projektstart der GOL 2016 unterstützt und begleitet werden. Sie finden sich in der Gründung und Unterhaltung verschiedener Arbeitsgruppen, beispielsweise der AG Fachpraktikum, der AG Vorkurse und AG Thesenpapier, die von den Foren Lehrentwicklung koordiniert werden, wieder. Die Einführung der Querschnittsthemen soll jedoch schwerpunktmäßig in diesem Beitrag betrachtet werden. Hier soll auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Lehrforen als Peer-Learning Format zur Umsetzung und zum Austausch beitragen.

## 5. Lehre und Querschnittsthemen an der JLU?

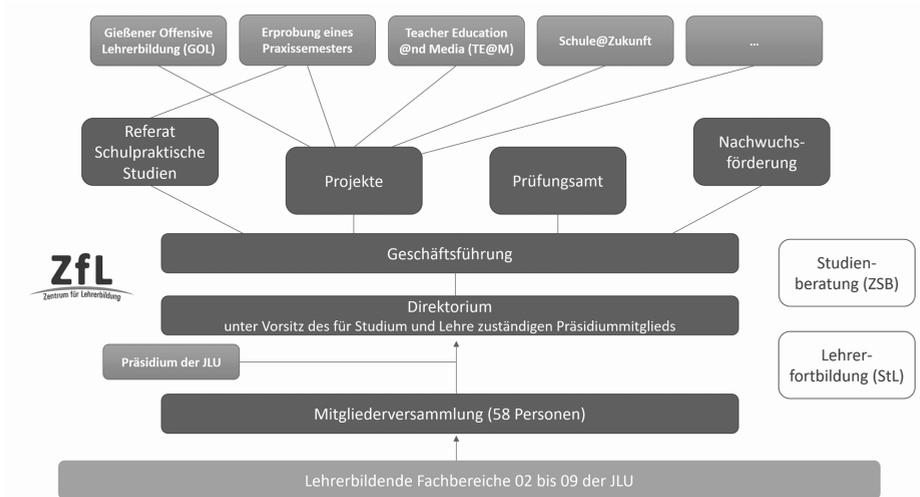
Im vorigen Abschnitt wurde der Blick auf das ZfL geworfen. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Akteur\*innen an der JLU insgesamt an der Novellierung des HLbG beteiligt sind, um anschließend den Fokus auf die Gruppe der Professor\*innen zu legen, welche schlussendlich der Lehre entsprechend Änderungen umsetzen.

Ein Blick auf die originären Aufgaben des ZfL (ZfL, 2023) verdeutlicht, dass es nicht nur um die angebotenen Lehrveranstaltungen, sondern auch um die Organisation, die inneruniversitäre Verankerung und schlussendlich auch um die gesellschaftliche Verankerung der Novellierung, wie dem Lehrkräftebildungsgesetztes, geht (Bennewitz, 2020, S. 191).

In einer ersten Übersicht zu den an der Novellierung Beteiligten, soll daher eine organisationstheoretische Perspektive eingenommen werden, bevor der Blick auf die hauptamtlich Lehrenden gerichtet wird. In den Fokus rücken also nicht nur die Akteur\*innen, welche die Lehre verantworten, sondern eben auch diejenigen, die die Strukturen prägen (Scheunpflug et al., 2020, S. 290). Mittels des abgebildeten Organigramms des ZfL (Abbildung 1) lassen sich weitere Akteur\*innen der Lehrkräftebildung ermitteln:

Auf übergeordneter Ebene finden sich die lehrkräftebildenden Fachbereiche der JLU, gefolgt von der Mitgliederversammlung, dem Präsidium, dem Direktorium und der Geschäftsführung des ZfL. Diesem sind die Nachwuchsförderung, das Prüfungsamt, das Referat Schulpraktische Studien sowie verschiedene Projekte zugeordnet, zu dem unter anderem die Gießener Offensive Lehrerbildung gehört (ZfL, 2023).

Die Frage nach der inhaltlichen Lehrverantwortung lässt sich offenbar nicht leicht beantworten, denn dieses Feld ist heterogen (Trempe & Weil, 2015).



**Abbildung 1:** Organigramm des ZfL (ZfL, 2023)

Mehr noch stellt Schrittmesser für die Lehre in der Lehrkräftebildung fest, „etliche Angehörige dieser Gruppe würden sich ihr gar nicht zugehörig erachten, noch sich für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorrangig zuständig fühlen, auch wenn sie diese bereits jahrelang mitverantworten“ (Schrittmesser, 2020, S. 843f.). Folglich kann davon ausgegangen werden, dass gerade die Lehrkräftebildung für die Gruppe von Hochschullehrenden einen ambivalenten Tätigkeitsbereich darstellt.

Während auf der einen Seite die Ausbildung einer Leistungsspitze als ein Ziel formuliert werden kann, sieht die gesellschaftliche Erwartungsstruktur an die Organisation Hochschule anders aus. „Hier steht die Ausbildung im Hinblick auf die Berufserfordernisse von möglichst vielen Studenten im Vordergrund“ (Hüther, 2010, S. 193). Terhart stellt in diesem Kontext weiterhin folgendes fest: „In den sehr großen Universitäten mit einem hohen Anteil an Lehramtsstudierenden ist vom äußeren Setting her diese traditionale Form des Herausbildens von Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten gar nicht möglich. Rein sachlich und minimalistisch betrachtet geht es nicht um Bildung, sondern um eine gute, für die Studierenden berechenbare Organisation von Lehre und Prüfungen“ (Terhart, 2012, S. 35). Insbesondere hierbei kann im Speziellen für den Studiengang Lehramt festgestellt werden, dass „[d]ie große Autonomie der Fächer, die relative Zufälligkeit ihrer Inhalte sowie die Unverbindlichkeit der Kompetenzvermittlung in den Bildungswissenschaften [...] zu einem unkontrollierbaren Ausbildungsergebnis [führen]. Die Alternative wäre ein stärker standardisiertes Lehramtsstudium. Es wäre aber zu vermuten, dass eine stärker curricular gesteuerte Vorbereitung auf die Arbeit in der Schule von

Kritiker\*innen mit dem negativ konnotierten Wort „Verschulung“ abgewehrt würde.“ (Böttcher & Blasberg 2015, S. 363). Es gibt also nicht „das“ Personal an der Universität, welches für die Lehrkräftebildung zuständig ist, sondern es handelt sich um eine heterogene Gruppe von Hochschullehrenden, die in unterschiedlicher Weise in diese eingebunden sind. Inwiefern für diese Akteur\*innen das Forum Lehrentwicklung prozessbegleitend tätig werden und die Implementation sowie den Diskurs um die vorgegebenen Querschnittsthemen des HLbG unterstützen kann, soll in diesem Beitrag als „lessons learned“ vorgestellt werden.

## 6. Das Forum Lehrentwicklung

Das Forum Lehrentwicklung ist ein Treffpunkt, digital oder in Präsenz, für hauptamtlich Lehrende der Lehrkräftebildung, insbesondere Professor\*innen. Es dient seit 2017 als Ort des kollegialen und interdisziplinären Austausches über selbstgewählte Themen der Lehr-/Lernkultur in der Lehrkräftebildung (z. B. zur Studieneingangsphase, innovativen Lehrbeispielen etc.; s. a. Galeski & Braun, 2019). Die Mitarbeiter\*innen der GOL organisieren, begleiten und evaluieren die Foren, geben aber, entsprechend des Peer-Learning-Ansatzes, keine Themen vor, sondern nehmen Vorschläge von den Teilnehmenden auf, um diese in einem Forum besprechen zu können. Die Lehrentwicklung ist sowohl vom individuellen Einsatz der Lehrenden, als auch von der organisationalen Einbindung abhängig (Bosse et al., 2020 S. 137). Das Forum bildet ein hochschuldidaktisches Angebot, welches am ZfL angesiedelt ist. Der Peer-Learning-Ansatz stellt dabei die Autonomie der einzelnen Lehrenden sicher und bietet Anregungen zur institutionellen Reflexion verschiedener Themen (siehe Abbildung 2). Die Erfahrungen mit dem Konzept und die empirischen Ergebnisse aus einer Befragung (Beretz et al., 2021) zeigen bisher, dass sich die hauptamtlich Lehrenden (mit und ohne Professur) auch unter erschwerten Bedingungen, wie der Pandemie, freiwillig zusammenfinden. Das Angebot, hochschuldidaktische Fragen fächerübergreifend zu diskutieren, wird von den Lehrenden angenommen und genutzt. Hierzu stehen zwei Fächerzonen zur Verfügung: das „Forum MINT“ und das „Forum GSK & Sprachen“. MINT bespielt hierbei die Unterrichts- bzw. Studienfächer aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik, während GSK & Sprachen die Unterrichts- bzw. Studienfächer in den Bereichen Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften sowie der Sprachen fokussiert.

Darüber hinaus findet ebenfalls in regelmäßigen Abständen ein fächerzonenübergreifendes Forum statt, in dem auch solche Themen Platz finden, welche Lehrende aller Fächer gleichermaßen betreffen. Bereits im Vorfeld der Novellierung des HLbG wurden die Querschnittsthemen, z. B. Bildung für Nach-



**Abbildung 2:** Konzept Lehrforum

haltige Entwicklung, der Austausch zu den Fachpraktika oder auch Inklusion bearbeitet und von den Lehrenden thematisiert. Zusätzlich bilden sich immer wieder längerfristige und ad hoc Arbeitsgruppen, die an einem speziellen Thema arbeiten, so z.B. die AG Vorkurse, die AG Fachpraktikum und eine AG L1 (Lehramt für Grundschulen), die sich insbesondere auf die anzupassenden Studienverlaufspläne im Grundschullehramt konzentriert. Die Umsetzung des HLbG kann sicher als Herausforderung für die Hochschule gewertet werden und bietet Anlässe zum intensiven Austausch. In einer Übersicht soll der zeitliche Rahmen und die damit einhergehenden Aufgaben dargestellt werden.

## 6.1 Arbeitsprozesse zur Unterstützung durch die Lehrforen

Im Folgenden wird die Entwicklung der Ereignisse seit Beschluss der Novellierung des HLbG aufgezeigt. Bereits im Mai 2022 wurde durch die Mitarbeiter\*innen und Steuerungsgruppe der GOL sowie der Geschäftsführung des ZfL eine Abfrage zur Novellierung des HLbG erstellt und an alle Personen im Verteiler der Lehrforen versendet. Im Juni 2022 fand ein fächerzonenübergreifendes Forum zum Querschnittsthema BNE statt, in dessen Zuge das ZfL, in Abstimmung mit der Stabstelle Lehre (StL), der Rechtsabteilung der JLU

und der Senatskommission Studiengänge, die Fachbereiche und Dekanate mit einer Handreichung über den Umgang mit der Novellierung informiert hat. Daraufhin folgte im Juli 2022 ein weiteres übergreifendes Forum mit einem Bericht zu den Ergebnissen der Umfrage zu den Querschnittsthemen und einem Beitrag des ZfL zum weiteren Ablauf der Novellierung. Ein Versenden der Ergebnissicherung der Umfrage und des Forums folgten im August 2022 durch die Mitarbeiter\*innen der GOL. Im September 2022 wurde durch das ZfL, mit Unterstützung der GOL, ein Klausurtag zum Thema „Veränderte Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen & Einführung eines phasenübergreifenden (e)-Portfolios“ in Präsenz abgehalten. Hierbei waren Fachdidaktiken, in die Studiengangsentwicklung interessierte Vertreter\*innen der Fachwissenschaften, die Kolleg\*innen der Bildungswissenschaften sowie die Studiengangskordinator\*innen eingeladen. Die Fächer waren aufgefordert, bis zum 15. November 2022 die für die Umsetzung der Novellierung notwendigen Überarbeitungen der Modulbeschreibungen und Anlagen zur Überprüfung an das ZfL zu versenden. Ab diesem Zeitpunkt fand eine intensive Überprüfung durch das ZfL, die StL und die Rechtsabteilung statt, mit dem Ziel, bis März 2023 einen Beschluss im ZfL-Direktorium sowie in den Fachbereichsräten für den weiteren Gremienweg einzuschlagen, sodass ein Inkrafttreten zum WS23/24 ermöglicht wird.

## **6.2 Bearbeitung der Querschnittsthemen in den Gießener Lehrforen**

Um einen Überblick darüber zu erlangen, welche Unterstützung bei der Umsetzung der Querschnittsthemen die Gießener Lehrforen leisten können und inwiefern die geforderten Querschnittsthemen aus der Novellierung des HLbG bereits einen Platz in der Lehrkräftebildung finden, wurde seitens der Lehrforen, in Kooperation mit dem ZfL eine personalisierte Online-Umfrage zum Thema durchgeführt. Die abgefragten Querschnittsthemen finden sich in §1 Abs. (2) und (3) HLbG und umfassen 11 Schwerpunkte, die bereits oben genannt wurden. Gesellschaftliche Vielfalt (1), Demokratiebildung (2), Bildung für Nachhaltige Entwicklung (3), die Integration von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache (4) Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (5), Bildungssprache Deutsch (6), Inklusion (7), Medienbildung und Digitalisierung (8), sozialpädagogische Förderung (9), berufliche Orientierung (10), Ganztagsangebote und Ganztagschulen (11). Darüber hinaus sieht das HLbG eine Veränderung der Praxisphasen mit Einführung eines Praxissemesters sowie die Einführung und Nutzung von (e)-Portfolios über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung vor.

Die Umfrage hat nicht nur die bisherige Umsetzung der Querschnittsthemen in der Lehre abgefragt, sondern auch die persönliche Expertise, sowie die

Bereitschaft diese im Sinne des Peer-Learning Formats der Lehrforen einzubringen. Aus diesem Grund wurden auch persönliche demographische Daten wie Name, Institution und Funktion abgefragt.

Jedes Querschnittsthema wurde mit der Frage „*In meiner Lehre bearbeite ich ...*“ in die Umfrage eingeführt und konnte mithilfe einer 4-Punkte-Skala beantwortet werden. Die Punkte-Skala besteht aus den Optionen „*Gar nicht*“, „*in Ansätzen*“, „*Umfangreich*“ und „*umfassender Schwerpunkt*“. Gleichzeitig konnte mit einer einfachen Ja-/Nein-Antwort angegeben werden, ob die Beantwortenden ihre Expertise zu dem jeweiligen Querschnittsthema in die Lehre in der Lehrkräftebildung einbringen können. Zur inhaltlichen Vertiefung beinhaltete die Umfrage im zweiten Teil jeweils ein Freitextfeld, in dem die Teilnehmenden kurz (stichpunktartig) erläutern konnten, welche Aspekte und mit welchen Unterthemen sie das jeweilige Querschnittsthema bereits jetzt bearbeiten. Der letzte Teil der Umfrage zur Novellierung des HLbG bezog sich auf die Verwendung von (e)-Portfolios. In einer 3-Punkte-Skala konnten die Beantwortenden angeben, ob sie (e)-Portfolios bereits „*regelmäßig*“, „*gelegentlich*“ oder „*bisher gar nicht*“ in ihrer Lehre nutzen und falls ja, welches Tool sie für das Portfolio nutzen und welchen Raum dieses in ihrer Lehre einnimmt. Abschließend konnten die Teilnehmenden in einem weiteren Freitext-Feld Fragen und Anmerkungen, die ihnen im Zuge der Novellierung des HLbG wichtig erschienen, platzieren.

Die Ergebnisse der Umfrage wurden dazu genutzt, mit den Teilnehmenden ins Gespräch zu kommen und zu eruieren, inwiefern die Foren im Prozess der Umsetzung unterstützend tätig werden können und welche Themen für die hauptamtlich Lehrenden in der Lehrkräftebildung im Reformprozess von besonderer Relevanz sind. Es konnte außerdem ein Status quo ermittelt werden, inwiefern die Teilnehmenden bereits Querschnittsthemen in ihrer Lehre aufgreifen und bearbeiten, sodass eine Bedarfsermittlung durchgeführt werden konnte, welche Querschnittsthemen zusätzlich in die Lehre integriert werden müssen, um dem HLbG gerecht zu werden.

Die Rückmeldungen zur jeweiligen Expertise sollten als Grundlage für mögliche Arbeitsgruppen genutzt werden. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen darüber hinaus als Stimmungsbild, was sich vor allem in den Kommentaren und Anmerkungen aus den Freitextfeldern ablesen lässt.

Die Umfrage wurde an 304 Teilnehmende aus dem Adressverteiler der Foren versandt, wobei die Einladung zur Teilnahme den Aufruf enthielt, die Umfrage gern an weitere potenzielle Interessierte zu versenden. Insgesamt sind 68 hauptamtlich Lehrende in der Lehrkräftebildung der Einladung zur Umfrage gefolgt und haben so den Kenntnisgewinn für die Foren ermöglicht. Folglich konnte ermittelt werden, dass bereits alle Querschnittsthemen mehr oder weniger intensiv von einzelnen Dozierenden bearbeitet werden, wenngleich nicht alle Themen mit einem umfassenden Schwerpunkt oder gar in allen Fächern

<b>Professor*in</b>	<b>32</b>
<b>Hauptamtlich*e Lehrende*r (aber nicht auf einer Professur)</b>	<b>21</b>
<b>Lehrbeauftragte*r</b>	<b>5</b>
<b>Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in</b>	<b>4</b>
<b>Praktikumsbeauftragte*r</b>	<b>2</b>
<b>GESAMT</b>	<b>68 (3 fehlend)</b>

**Tabelle 1:** Teilnehmende an der Umfrage nach Statusgruppe

vorkommen. Weiterhin haben sich viele Teilnehmende bereit erklärt, ihre Expertise zum von ihnen hauptsächlich bearbeiteten Querschnittsthema in die Foren einzubringen.

Im Anschluss an die Auswertung wurden die Ergebnisse den Teilnehmenden der Foren und der Umfrage mit deren Einverständnis zur internen Nutzung zur Verfügung gestellt und konnten in der Peer Group diskutiert werden. Die folgende Tabelle zeigt eine Aufschlüsselung der Teilnehmenden an der Befragung nach deren Funktion. Hierbei zeigt sich, dass knapp ein Drittel der Teilnehmenden Professor\*innen waren, was dahingehend gedeutet werden kann, dass die Foren Lehrentwicklung ihre Hauptzielgruppe erreichen.

## 7. Auswertung der Umfrageergebnisse

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse der Umfrage unter den hauptamtlichen Lehrenden der Lehrkräftebildung an der JLU im Detail, jeweils aufgesplittet nach dem zugehörigen Querschnittsthema, vorgestellt.

### „Gesellschaftliche Vielfalt“ (1)

Das Thema „Gesellschaftliche Vielfalt“ (1) wird bereits von einigen Lehrenden großflächig bearbeitet, jedoch ist eine deutliche Diskrepanz in den einzelnen Fachbereichen zu erkennen. Vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften, sowie den Geschichts- und Kulturwissenschaften ist das Thema „Gesellschaftliche Vielfalt“ bereits fest in der Lehre verankert.

### „Demokratiebildung“ (2)

Anders stellen sich die Ergebnisse im Querschnittsthema „Demokratiebildung“ (2) dar. Hier geben nur sehr wenige Lehrende an, dass sie das Thema bisher in ihre Lehre integriert haben, jedoch geben 12 Personen an, es in Ansätzen zu

bearbeiten. Hier ist die Diskrepanz zwischen den einzelnen Fächern deutlich kleiner als beim Thema „Gesellschaftliche Vielfalt“, insgesamt ist es tendenziell stärker in den Bereichen GSK & Sprachen als in den MINT-Fächern zu erkennen.

### **„Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (3)**

Das Thema „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (3) hingegen wird von einigen wenigen Lehrenden und Fächern bereits umfangreich bedient, vor allem in den MINT-Fächern wird es stärker behandelt als in den anderen Fächern.

### **Querschnittsthemen der „Sprache“ (4), (5) & (6)**

Erwartungsgemäß gestalten sich die Ergebnisse in den Querschnittsthemen Integration von Schüler\*innen nicht-deutscher Herkunftssprache (4) Deutsch als Zweitsprache (5) und Bildungssprache Deutsch (6) so, dass diese Themen vor allem im Fach Deutsch und sozialpädagogischen Fachrichtungen schwerpunktmäßig oder umfangreich behandelt und auch in anderen Bereichen der GSK & Sprachen bearbeitet werden.

### **„Inklusion“ (7)**

Das Querschnittsthema „Inklusion“ (7) ist sowohl im Bereich GSK & Sprachen als auch in den MINT-Fächern nahezu gleichermaßen vertreten, hier jedoch in allen Fällen nicht schwerpunktmäßig.

### **„Medienbildung und Digitalisierung“ (8)**

Im Querschnittsthema „Medienbildung und Digitalisierung“ (8) sind die Lehrenden der MINT-Fächern laut der Umfrage deutlich aktiver, wobei auch im Bereich GSK & Sprachen das Thema teils umfangreich bearbeitet wird und daher auch einen Großteil der Studierenden, nahezu unabhängig von ihrer Fächerkombination, erreicht.

### **„Sozialpädagogische Förderung“ (9)**

Dieses Thema (9) erfährt in nur zwei Fächern einen umfassenden Schwerpunkt, ist jedoch ebenfalls in nahezu allen Fächern zumindest in Ansätzen bereits jetzt in der Lehre verankert, sodass auch hier ein Großteil der Studierenden im Studienverlauf mit dem Querschnittsthema in Berührung kommt.

## **„Berufliche Orientierung“ (10)**

„Berufliche Orientierung“ (10) ist eines derjenigen Querschnittsthemen, das in einzelnen Fächern einen umfassenden Schwerpunkt bildet und bereits jetzt umfassend in die Lehre integriert ist. Auch hier ist die Zugänglichkeit für einen Großteil der Studierenden gegeben.

## **„Ganztagsschulen“ (11)**

Das am wenigsten Beachtung in der Lehre findende Querschnittsthema bildet demnach Ganztagsangebote und „Ganztagsschulen“ (11). Dieses Thema wird also zu stärken sein.

## **Auswertung der offenen Angaben**

Die Angaben in dem Freitextfeld, in dem die Teilnehmenden Anmerkungen machen konnten, wurden in folgende fünf Kategorien geclustert:

1. Fragen und Sorgen
2. Zentrale Abschlussprüfungen
3. Generelle Kritik an der Novellierung
4. Anmerkungen zur Umsetzung an der Novellierung
5. Positive Rückmeldungen zur Novellierung

Die mit Abstand meisten Kommentare fallen unter die Kategorien „Fragen und Sorgen“, „Anmerkungen“ und „Generelle Kritik an der Novellierung des HLbG“. Dies untermauert, dass die Reform bei vielen von der Umsetzung tangierten Lehrenden Skepsis und Verunsicherung hervorruft.

## **8. Ausblick**

Die Umfrageergebnisse haben einerseits deutlich gemacht, welche Querschnittsthemen bereits in der Lehre verankert sind. Sie haben andererseits auch gezeigt, zu welchen Themen die Lehrenden, bedingt durch die Novelle des HLbG, zukünftig Themen berücksichtigen müssen. Da fast ein Drittel der Rückmeldungen aus der Umfrage von Professor\*innen war, scheint es, dass sich diese Personengruppe als besonders verantwortlich im Hinblick auf die Umsetzung versteht. Auch die breite Rückmeldung im Hinblick auf die aktive Einbringung von Querschnittsthemen als Expert\*in kann dahingehend interpretiert werden, dass sich die Lehrenden insgesamt für den Prozess interessieren und sich als Akteur\*innen in der Lehrkräftebildung verstehen. Für das Forum ergeben sich daraus mehrere Aufgaben:

- Im Wintersemester 2021/22 und im Sommersemester 2022 fanden aus diesem Grund bereits Foren zum Thema Bildung nachhaltiger Entwicklung statt, in denen die Lehrenden Gelegenheit hatten, die unterschiedlichen Chancen, Herausforderungen und Gestaltungsspielräume des Themas für die eigene Lehre nach dem Peer-Learning Format der Foren zu diskutieren. Das Forum GSK & Sprachen hat in Kooperation mit der didaktischen Werkstatt Sprachen der JLU ein Forum angeboten, welches einen Austausch mit den Verantwortlichen hinsichtlich der drei Querschnittsthemen zu Deutsch als Unterrichtssprache ermöglicht hat. Im Anschluss daran fand eine inhaltliche Aufbereitung mit anschließendem Austausch zur Novellierung des HLbG in Zusammenarbeit mit dem ZfL statt, zu dem auch die Teilnehmer\*innen der Foren aus dem MINT-Bereich dazukamen.
- Auch wenn das novellierte HLbG bereits im Wintersemester 2022/23 in Kraft tritt, können die Foren in der verbleibenden Projektlaufzeit Aspekte der Querschnittsthemen zur Diskussion stellen, sowie Expert\*innen für thematisch gewünschte Impulse einladen.
- Darüber hinaus scheint eine stärkere Einbindung der Foren in den Novellierungs- und Reformprozesse am ZfL sinnvoll, wie bspw. bei der Anpassung der Modulbeschreibungen im Hinblick auf die Querschnittsthemen.

Perspektivisch stellt sich aber auch immer wieder die Frage, wie genau nehmen sich die Lehrenden selbst wahr und wie kann eine nachhaltige Community von Lehrenden im Bereich der Lehrkräftebildung und der damit einhergehenden „Dauerbaustelle“ (Terhat, 2019) aufrechterhalten werden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Lehrforen als Peer-Learning Plattform an der JLU in vielerlei Hinsicht bewährt haben. Sie bieten zum einen eine Kommunikationsmöglichkeit für hauptamtlich Lehrende, die an verschiedenen Fachbereichen und Disziplinen verortet sind, um gemeinsam die Lehramt-Studiengänge zu gestalten. Zum anderen wird nicht in das Autonomie Bedürfnis der Lehrenden eingegriffen, da alle Formate freiwillig stattfinden. Mittlerweile hat sich eine Art Sogwirkung entfaltet, da die Absprachen in den Lehrforen zunehmend verbindlich wahrgenommen werden.

Insofern ist neben der organisatorischen Verortung der Lehrkräftebildung auch eine institutionelle Unterstützung in Form eines Peer-Learning Ansatzes hilfreich und wird von den Beteiligten wahrgenommen und ausgestaltet.

## Literatur

- Ackeren, I. v. (2020). Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe. *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 57–61. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.06>
- Bennewitz, H. (2020). Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.),

- Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 188–195). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-022>
- Beretz, A., Brand, S., Galeski, S., & Braun, E. (2021). Lehrforum 2.0 – digitale Umsetzung eines Peer-Learning-Konzepts für hauptamtlich Hochschullehrende. In M. Barnat, E. Bosse, & B. Szczyrba (Hrsg.), *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen* (S. 163–176).
- Dorrance, C., & Dannenbeck, C. (2017). Der Bildungsort Hochschule und die Entdeckung der Vielfalt. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 93–105). Verlag Julius Klinkhardt.
- Fraune, C. (2012). *Stakeholder von Universitäten: Eine gegenwarts- und zukunftsorientierte Anforderungsanalyse*. <https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/stakeholder-von-universitaeten-eine-gegenwarts-und-zukunftsorientierte-anforderungsanalyse-5609> (geprüft 29.03.2023).
- Galeski, S., & Braun, E. (2020, 26.–27. März). *Organisation der Lehrerbildung an Universitäten – Literaturrecherche*. [Posterpräsentation]. 15. Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (Online-Konferenz), Hamburg, Deutschland.
- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2009). Beyond sameness, with engagement and outcomes for all. In S. R. Harper, & S. J. Quaye (Hrsg.), *Student engagement in higher education. Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (S. 1–15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400698>
- Hüther, O. (2010). *Von der Kollegialität zur Hierarchie. Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92538-7>
- Lührmann, W. (2010). Das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Justus-Liebig-Universität Gießen. Abgerufen am 31.08.2023 von <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7718/>
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 51–67. <https://doi.org/10.25656/01:2740>
- Kultusministerkonferenz (2021). Sachstand in der Lehrerbildung. Stand: 07.03.2017. Abgerufen am 31.10.2021 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07\\_\\_Sachstand\\_LB\\_o\\_EW.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf)
- Oelkers, J. (2021). Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘* (S. 258–275). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-19>
- Prenzel, M. (2020). „Nützlich, praktisch, gut“: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 38(1), 8–20. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9308>
- Reinhardt, M., Saß, M., Brüggemann, J., Reinert, M., & Hermes, M. (2022). Zukunft jetzt kompetent gestalten: Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung. Abgerufen am 29.03.2023 von [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/\\_documents/nl\\_02\\_2022\\_3\\_kommentar.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_02_2022_3_kommentar.html)
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838586809>

- Scheunpflug, A., Welser, S., & Wiernik, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290–295), Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-033>
- Schmees, J. K. (2020). *Lehrer\*innenbildung und Bologna-Prozess. Politische Strategien zur Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Bundesländervergleich*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5825>
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-104>
- Strauß, S., & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer\*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (3), 106–116. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019\\_11](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11)
- Terhart, E. (2005). Zentren der Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In H. Merkens (Hrsg.), *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung* (S. 15–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019\\_11](https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_11)
- Terhart, E. (2019). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In S. Doff, (Hrsg.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (S. 29–41). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) (2023). *Organigramm*. Abgerufen am 22.03.2023 von <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/orga/download/downorga/organigramm>
- Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) (2023). *Selbstverständnis*. Abgerufen am 22.03.2023 von <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/orga/einleitung>



# Profilschärfung der vier bildungswissenschaftlichen Disziplinen in der Lehrkräftebildung im Rahmen des Integrierten Kerncurriculums Grundwissenschaften

*Tahnee Herzig & Edith Braun*

Das bildungswissenschaftliche Studium im Lehramt an der JLU ist interdisziplinär und wird von der Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie getragen. Das *Integrierte Kerncurriculum Grundwissenschaften* (IKG) ist eine Plattform für diese Disziplinen und ermöglicht durch regelmäßige Treffen Austausch und Zusammenarbeit.

Seit 2020 fokussiert das IKG die Frage: *Was ist der spezifische und was ist der gemeinsame Beitrag der bildungswissenschaftlichen Disziplinen zur Lehrkräftebildung?* Ein wesentliches Ergebnis ist die gemeinsam erarbeitete und abgestimmte Gegenüberstellung der Gießener Bildungswissenschaften in Bezug auf Normativität, Ebenen des Erkenntnisinteresses, Wissenschaftsverständnis und empirische Zugänge.

## 1. Einleitung

Das Integrierte Kerncurriculum Grundwissenschaften (IKG) ist eine Maßnahme der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU). Dieser Beitrag stellt die Arbeit der Maßnahme IKG und gewonnene Erkenntnisse vor. Das IKG versteht sich als Raum für einen Peer-Learning Ansatz, in dem sich hauptamtlich Lehrende der Bildungswissenschaften<sup>1</sup> transparent und zugänglich für alle Beteiligten in regelmäßigen Treffen auf freiwilliger Basis austauschen.

Die Bildungswissenschaften werden neben den Fachwissenschaften und -didaktiken als Teil des Lehramtsstudiums besucht. Sie sind ein interdisziplinäres Angebot, welches an der JLU von den vier Disziplinen Erziehungswissenschaft,

---

<sup>1</sup> Im Zuge der Novellierung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes im Jahr 2022 wurde die einheitliche Benennung dieses Teils des Lehramtsstudiums in Bildungswissenschaften umgesetzt. Zuvor wurden sie an der JLU als Grundwissenschaften bezeichnet, daher auch die Maßnahmenbezeichnung „Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften“.

Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie gestaltet wird<sup>2</sup>. Alle vier Bildungswissenschaften arbeiten in der Lehrkräftebildung und verfolgen das gemeinsame Ziel, Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen bildungswissenschaftliches Wissen und grundlegende Kompetenzen zu vermitteln. In Hessen ist das bildungswissenschaftliche Studium für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtend.

Die Organisation und Zuständigkeit für die universitäre Lehrkräftebildung verteilt sich in Deutschland über zahlreiche Institute und Fachbereiche (Terhart, 2013). Die disziplinübergreifende Zusammenarbeit ist ein Merkmal der Arbeit im IKG, woraus sich Herausforderungen und Chancen ergeben. Ein Austausch der Bildungswissenschaften ist wichtig, um eine Transparenz herzustellen, gute Zusammenarbeit zu ermöglichen und für Lehrende der Bildungswissenschaften wie auch für Lehramtsstudierende die Gemeinsamkeiten wie auch Alleinstellungsmerkmale der bildungswissenschaftlichen Disziplinen zu kennen bzw. zu vermitteln.

Zu Beginn der Arbeit zeigte sich, dass in den vier Disziplinen eine gewisse Ähnlichkeit der angebotenen Lehrinhalte vorliegt, jedoch wenig Wissen und Klarheit darüber, was der jeweilige disziplinäre Beitrag zur Lehrkräftebildung ist. Daher beschloss das IKG an einer Selbstbeschreibung zu arbeiten, die als Profilschärfung der vier Bildungswissenschaften verstanden werden kann. Im Verlauf der Gespräche wurde immer wieder deutlich, dass sich das Verständnis von Normativität in den Bildungswissenschaften teils stark unterscheidet und grundlegend für das Selbstverständnis der Disziplinen ist. Daher wird Normativität auch theoretisch in diesem Beitrag vorgestellt. Ebenso wurde die Ebene des Erkenntnisgewinns als bedeutsam herausgearbeitet, um die Bildungswissenschaften beschreiben zu können. Zudem wurden besonders intensiv die unterschiedlichen Wissenschaftsverständnisse und empirischen Zugänge diskutiert. Die Ergebnisse der Selbstbeschreibung, die während der Arbeit im IKG entstanden sind, werden in diesem Beitrag entsprechend vorgestellt:

- Normativität
- Ebene des Erkenntnisinteresses
- Wissenschaftsverständnis
- Datenverständnis und Forschungsdesign (empirischer Zugang)

---

2 Zur vereinfachten Lesbarkeit wird in diesem Beitrag verkürzt von den Disziplinen im Singular gesprochen, bspw. „die Erziehungswissenschaft“.

## 2. Das Integrierte Kerncurriculum Grundwissenschaften

### Aufbau und Struktur des Lehramtsstudiums

Wie oben beschrieben werden die Bildungswissenschaften verpflichtend studiert und an der JLU von der Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie gestaltet. Die gemeinsame Aufgabe der Bildungswissenschaften ist es, den Studierenden Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die sie später im Berufsalltag benötigen. Dabei geht es um die Entwicklung berufstypischer Kompetenzen, die nicht fachspezifisch sind, sondern grundlegend und allgemein. Jede Bildungswissenschaft trägt aus ihrer spezifischen Perspektive für zukünftige Lehrkräfte relevante Inhalte bei und unterstützt die Entwicklung wichtiger Kompetenzen, um die Studierenden bestmöglich auf ihren späteren Beruf vorzubereiten.

Das bildungswissenschaftliche Studium an der JLU setzt sich zusammen aus sechs Modulen, wobei vier Grundmodule verpflichtend sind und Studierende in zwei Aufbaumodulen zwischen mehreren Modulen wählen können (MUG Gießen, 2022). Aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven werden verschiedene, für Lehrpersonen zentrale Fragestellungen – unabhängig von der Fächerwahl und der Schulform – thematisiert und reflektiert. Themen, die in bildungswissenschaftlichen Modulen bearbeitet werden, sind unter anderem Sozialisationsprozesse, soziale Konflikte, das Bildungssystem, Schulorganisation, Unterricht, Lehrkräfteberuf, Entwicklungs- sowie Lernprozesse. Die vier Wissenschaftsdisziplinen eröffnen Zugänge zu diesen Themen aus unterschiedlichen Perspektiven; sie zielen nicht allein auf die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch auf die Entwicklung von handlungsnahen Kompetenzen.

### Die Maßnahme Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften

Die hier vorgestellte „IKG“-Maßnahme ist eines von verschiedenen sogenannten Foren und zielt auf die Professionalisierung von Lehrkräften durch die universitätsinterne Vernetzung der Lehrenden und trägt zur internen Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung bei. Das IKG geht davon aus, „dass die Akteure unterschiedliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten haben, dass es zugleich aber gemeinsam geteilte Herausforderungen und Fragen an die Professionalisierung von Lehrkräften gibt, die des Austauschs, der Diskussion, der Abstimmung und der Zusammenarbeit bedürfen“ (Gießener Offensive Lehrerbildung, o.J., S. 6b).

Im Sinne eines kollegialen Austausches, also eines Peer-Learning-Ansatzes, werden an der JLU das *Forum Lehrentwicklung*<sup>3</sup> und das *Forum Integrier-*

---

3 Siehe Galeski et al. in diesem Band.

tes *Kerncurriculum Grundwissenschaften (IKG)* als Austauschplattformen für hauptamtlich Lehrende der Lehrkräftebildung angeboten. Dieser Ansatz bietet, unter Sicherstellung der Autonomie der Disziplinen, Anregungen zu Austausch, Reflexion, Zusammenarbeit und Abstimmung. Als hauptamtlich Lehrende werden Professor\*innen und unbefristet Angestellte betrachtet. Diese Zielgruppe wurde gewählt, da sie verantwortlich für die nachhaltige Ausrichtung und Gestaltung der Lehrkräftebildung an der JLU sind.

Das IKG-Forum bietet Raum für regelmäßigen Austausch, um die Zusammenarbeit zwischen den vier Disziplinen, wechselseitige Wahrnehmung, inhaltliche Abstimmung und Profilbildung sowie Vernetzung von Fächern zu stärken. In den Austauschtreffen des IKG werden von den Teilnehmenden selbstgewählte Inhalte und Querschnittsthemen bearbeitet. In regelmäßigen, seit 2021 durchschnittlich zwei bis drei Mal im Semester stattfindenden Treffen, tauschen sich Professor\*innen und hauptamtlich Lehrende der vier Gießener Bildungswissenschaften über selbstgewählte Themen zu Studium und Lehre aus.

### **3. Normativität als theoretisches Konstrukt in der wissenschaftlichen Selbstbeschreibung**

Wie bereits erwähnt, wurde insbesondere Normativität als Konstrukt zur Selbstbeschreibung verwendet. Daher soll im Folgenden zunächst eine Begriffsklärung anhand vorliegender Literatur eingeführt werden, bevor später die Ergebnisse der Maßnahme vorgestellt werden.

„Unabhängig davon, ob man human- und sozialwissenschaftlich unter Normen Gebote, Verbote und Erlaubnisse, Maximen oder Handlungsanweisungen, (regulative) Werte oder Ideen, allgemeine Zwecksetzungen oder universelle Imperative versteht, hält sich bis heute eine Zweideutigkeit der Begrifflichkeit des Normativen, die einerseits das Allgemeine deskriptiv beschreibt und andererseits das Gesollte normativ fordert.“ (Zirfas, 2014, S. 676)

In dem Zitat wird bereits deutlich, wie unterschiedlich das Verständnis von Normativität sein kann. Normativität wurde in den letzten Jahren in der Philosophie wie auch den Sozialwissenschaften verstärkt bearbeitet (u. a. Stemmer, 2008; Ahrens et al., 2011; Niedenzu, 2012; Fuchs et al., 2013).

#### **3.1 Normativität in der Erziehungswissenschaft**

Die Erziehungswissenschaft hat die besondere Herausforderung, dass sie „zwischen wissenschaftlicher Disziplin und praxisbezogener Profession, zwischen Dogmatik und Erkenntnis, zwischen pädagogischer Selbst- und wissenschaft-

licher Fremdbeschreibung, zwischen Wahrheits- und Nützlichkeitsdiskursen changiert“ (Meseth, et al., 2019, S. 11). Forschung, so Meseth et al. (2019), sei in der Erziehungswissenschaft nicht wertfrei möglich, „weil jede Forschung (normative) Interessen verfolgt und daher spezifische Fragen (nicht) stellt; weil in der empirisch-deskriptiven Beobachtung und Darstellung dessen, was ist, immer auch präskriptive Aussagen darüber enthalten sind, was sein soll; und schließlich auch, weil in die Interpretation des Beobachteten normative Einstellungen und Wertungen der Forschenden miteinfließen“ (S. 10). Um wissenschaftliches Arbeiten ohne Werturteile, Handlungsanweisungen oder Erziehungsziele zu ermöglichen, muss die empirische Erziehungswissenschaft daher als nicht normativ verstanden werden. Im Unterschied dazu wird in der Praktischen Pädagogik stark mit Werturteilen gearbeitet (Balzer & Bellmann, 2019, S. 24 ff.).

Aktuell fokussiert die Erziehungswissenschaft, angelehnt an soziologische Konzepte oder Gouvernementalitätsstudien, die empirische beziehungsweise diskursanalytische Erforschung der sozialen Tatsache der Erziehung (Meseth et al., 2019). „Durch ihre empirischen Wenden und ihre starke Anlehnung an sozialwissenschaftliche Ausarbeitungen hat sich die Erziehungswissenschaft den Begründungsproblemen der Pädagogik weitestgehend entledigt.“ (Meseth et al., 2019, S. 10).

### 3.2 Normativität in der Politikwissenschaft

Lauth und Wagner (2009) erklären es zur Aufgabe der Politikwissenschaft, „Kriterien für die gute Ordnung menschlichen Zusammenlebens zu erarbeiten“ (S. 28). „Normativ“ schließt in der Politikwissenschaft in der Regel sowohl Norm- als auch Werttheorien ein (Wingert, 1993). Innerhalb der Politikwissenschaft gibt es verschiedene Denkrichtungen. Tremmel (2020) beschreibt, dass in politikwissenschaftlichen Einführungswerken eine Zweiteilung der Politikwissenschaft in einen empirischen und normativen Ast vorgenommen werde; derzeit gebe es jedoch „keinen vitalen normativ-evaluativen Forschungsast in der Politikwissenschaft“ (S. 44). „Empirische Untersuchungen betrachten das *Sein*, normative Untersuchungen beschäftigen sich mit dem *Seinsollen*“ (Tremmel, 2020, S. 32).

Der Begriff der Normativität ist in der Politikwissenschaft weit verbreitet, jedoch wird nur selten die Überprüfung konkreter normativer Hypothesen vorgenommen (Tremmel, 2020). „Normative Forschung (...) beansprucht zu begründeten Sollensaussagen in Hinblick auf politische Phänomene zu gelangen. Wenn die normativ ausgerichteten Gesellschaftswissenschaften allgemein fragen, wie Menschen ihr Zusammenleben organisieren sollten, dann fragt die normative Politikwissenschaft spezieller, wie Menschen ihr Zusammenleben in politischer Hinsicht organisieren sollten“ (Tremmel, 2020, S. 32).

### 3.3 Normativität in der Psychologie

In der Psychologie wird Normativität wiederum nur wenig bearbeitet. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Psychologie es als ihre Aufgabe sieht, „menschliches Verhalten und Erleben zu beschreiben, zu erklären, vorherzusagen und zu beeinflussen“ (Schütz et al., 2011, S. 20). Fraissl (2022) beschreibt in seiner Dissertationsschrift, dass die Psychologie Wertfreiheit beansprucht. „Ihr Fokus auf das Wie, auf die methodische Absicherung, auf das effiziente Mittel im Gegensatz zum normativen Zweck, gewährt eine enorme Flexibilität in der vielgestaltigen Anwendung von psychologischen Einsichten und Kenntnissen“ (Fraissl, 2022, S. 8).

Dieser Aussage steht eine andere gegenüber: Auch in der Psychologie, wie in der Erziehungswissenschaft, ist nach Ansicht mancher Autor\*innen eine wertfreie Forschung nicht möglich: „Die Psychologie ist eindeutig nicht wertfrei. Unser Wertesystem bestimmt, was wir untersuchen, wie wir es untersuchen und wie wir die Ergebnisse interpretieren“ (Myers, 2014, S. 45). Fraissl (2022) merkt zu dieser Aussage an, dass dies zwar richtig sei, aber:

„[D]as Postulat der Wertfreiheit der Wissenschaften schneidet in eine andere Kerbe. Wozu die Einsichten und Kenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie eingesetzt und verbreitet werden, diese Frage steht aufgrund des Weberschen Diktums der Wertfreiheit gewissermaßen außerhalb des Einzugsbereichs der Psychologie. Diese Frage können und sollen andere Instanzen für die Psychologie beantworten, solange sie sich als wertfreie empirische Wissenschaft versteht. Unter der Vorrangstellung der Weberschen Wertfreiheit kann die Psychologie die Wozu-Frage nicht mit ihren eigenen Methoden beantworten“ (Fraissl, 2022, S. 10).

Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass sich die Psychologie überwiegend als wertfreie empirische Wissenschaft versteht.

### 3.4 Normativität in der Soziologie

Mervissen (2019) beschreibt Soziologie grundlegend als nicht normativ, diskutiert jedoch die Grenzen dessen. Es ist ein Streitpunkt innerhalb der Soziologie, ob sie „die Mission hat, sich in den Dienst der Gesellschaft zu stellen, oder, als Wissenschaft, die Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaft zu erforschen“ (Mervissen, 2019, S. 13f.). Eine der Herausforderungen innerhalb der Soziologie ist die Unklarheit dessen, was als soziologisch verstanden werden kann, da die Gesellschaft kein Feld mit klaren Grenzen ist (Mervissen, 2019). Eine innerhalb der Soziologie verbreitete Auffassung besteht darin, dass die Soziologie „die Konstruktion eines Forschungsobjekts zu leisten [hat], das von Ordnungsvorstellungen, Fragestellungen und Problemformulierungen eines Alltagsverständnisses abgelöst sei“ (Mervissen, 2019, S. 21).

Generell gesprochen geht aus diesen Ausführungen hervor, dass Normativität als Selbstbeschreibung einer Disziplin dienen kann.

## 4. Vorgehen

Im Folgenden wird nun das konkrete Vorgehen und die Durchführung der Treffen beschrieben.

Mit durchschnittlich 11 Teilnehmenden finden regelmäßige Treffen der Professor\*innen und hauptamtlich Lehrenden der vier Bildungswissenschaften statt. Ebenfalls eingeladen sind jeweils Studienkoordination und die Leitung des Zentrums für Lehrerbildung. Seit 2021 liegt der Fokus der Treffen auf der Abstimmung auf dem disziplinspezifischen und gemeinsamen Beitrag der Bildungswissenschaften zur Lehrkräftebildung. 2021 und 2022 fanden insgesamt 10 Treffen statt, in teilweise unterschiedlicher Zusammensetzung. Nachstehende Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Treffen samt den gewählten Formen und Inhalten. Die Treffen waren vorrangig informell ausgerichtet. Im Sinne des Peer-Learning-Ansatzes (Rohr et al., 2016) organisieren und begleiten die Mitarbeiterinnen der GOL das IKG indem sie die Veranstaltung vorbereiten, moderieren und nachbereiten. Die jeweiligen Themen, die in den Treffen bearbeitet werden, werden von den Teilnehmenden selbst ausgewählt.

Im Juni 2021 fand ein Austausch über die Bildungsziele der Bildungswissenschaften in Kleingruppentreffen mit einmal Vertreter\*innen aus der Erziehungswissenschaft und Psychologie und einmal Politikwissenschaft und Soziologie statt. Teilweise haben sich die Beteiligten schon vorab in ihrer jeweiligen Disziplin besprochen und mit ihren Kolleg\*innen erarbeitet, was die Bildungsziele ihrer Disziplin sind.

In den Kleingruppentreffen wurden Selbstbeschreibung vorgenommen, die von den Mitarbeiterinnen der GOL aufbereitet und in einem ersten Entwurf zusammengefasst wurden. In folgenden Austauschtreffen wurden diese Selbstbeschreibungen diskutiert und ausgeschärft. Daraus sind nach und nach eine Abbildung sowie gegenüberstellende Tabellen entstanden, die das Verständnis dafür fördern – unter den Mitgliedern des IKG, den Lehrenden der Bildungswissenschaften wie auch den Studierenden – was die Bildungswissenschaften jeweils vermitteln und wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen.

DATUM DES TREFFENS	FORM DES TREFFENS	INHALT
13.04.2021	Alle Disziplinen + Vertreterinnen der Zentralen Studienberatung (ZSB) + Geschäftsführung des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL)	gemeinsame Veranstaltung in der Studieneinführungswoche (StEW) + erste Einblicke in die Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG)
14.06.2021	Kleingruppentreffen Erziehungswissenschaft und Psychologie	Gespräch über Bildungsziele der Bildungswissenschaften im kleinen Kreis auf der nicht-professoralen Ebene
21.06.2021	Kleingruppentreffen Politikwissenschaft und Soziologie	Gespräch über Bildungsziele der Bildungswissenschaften im kleinen Kreis auf der nicht-professoralen Ebene

**Zwischenergebnis aus Kleingruppentreffen: erster Entwurf von Gegenüberstellenden Tabellen**

Tabelle 1: Aktuelle Themenschwerpunkte (Stand 2021), Tabelle 2: Inhaltliche Schwerpunkte, Tabelle 3: Kompetenzen

01.09.2021

Alle Disziplinen + Prüfungsamt + ZfL

Diskussion des ersten Entwurfs der gegenüberstellenden Tabellen + gemeinsame Veranstaltung in der StEW + Festlegung, dass jede Disziplin zu den Querschnittsthemen *Inklusion* und *Digitalisierung* einen kurzen Beitrag verfasst

**Veröffentlichung der Gegenüberstellenden Tabellen auf der gemeinsamen Website der Gießener Bildungswissenschaften**

10.11.2021

Alle Disziplinen + Vertreterinnen Fachschaft Lehramt

Diskussion zu bildungswissenschaftlichen Ausarbeitungen zu Perspektiven auf Digitalisierung und Inklusion + HLbG

08.12.2021

Alle Disziplinen

Vorstellung und Diskussion der Beiträge zu den Querschnittsthemen *Digitalisierung* und *Inklusion*

02.03.2022

Alle Disziplinen + ZfL

Diskussion zu Wissenschaftsverständnis und Forschungszugang der Bildungswissenschaften + Informationen zum aktuellen Stand der HLbG-Novellierung

DATUM DES TREFFENS	FORM DES TREFFENS	INHALT
22.06.2022	Alle Disziplinen + ZfL	Bearbeitung der Querschnittsthemen in den bildungswissenschaftlichen Disziplinen + Besprechung der Grafik zur Normativität
06.09.2022	Alle Disziplinen + Studiengangskoordination + ZfL + Vertreterinnen der Zentralen Studienberatung (ZSB)	gemeinsame Veranstaltung in der StEW + Inhaltlicher Austausch zu Querschnittsthemen
13.10.2022	Alle Disziplinen + ZfL	Auswirkungen der verlängerten Praxisphase + Austausch Querschnittsthemen

Quelle: IKG 2021

**Tabelle 1:** Überblick über den Ablauf des IKG

## 5. Ergebnisse

Die entstandene Grafik zur Normativität und die gegenüberstellenden Tabellen werden als Ergebnis des IKG-Forums betrachtet und entlang folgender Themen vorgestellt:

- Normativität
- Ebene des Erkenntnisinteresses
- Wissenschaftsverständnis
- Datenverständnis und Forschungsdesign (empirischer Zugang)

### 5.1 Normativität

Im Laufe der Diskussionen darüber, was den Lehramtsstudierenden inhaltlich mitgegeben werden soll, wurde deutlich, dass die Disziplinen sich teilweise stark dahingehend unterscheiden, wie sie mit der Beantwortung normativer Fragen in ihrer Disziplin umgehen. Während der Gespräche entstand der Eindruck, dass der Begriff der Normativität in manchen Disziplinen seltener verwendet wird als in anderen, was sich unter anderem darin gezeigt hat, dass zu Beginn keine eindeutige Verortung vorgenommen werden konnte. Zudem konnte keine einheitliche Definition von Normativität herbeigeführt werden. Während in der Politikwissenschaft ein großes Bewusstsein für Normativität vorhanden ist, scheint dies in den anderen Disziplinen weniger stark ausgeprägt zu sein. Vertreter\*innen der Politikwissenschaft formulierten es wie folgt: „Die Politikwissenschaft geht davon aus, dass Demokratie als Staatsform richtig ist und fragt danach, wie die Demokratie und demokratische Werte verteidigt

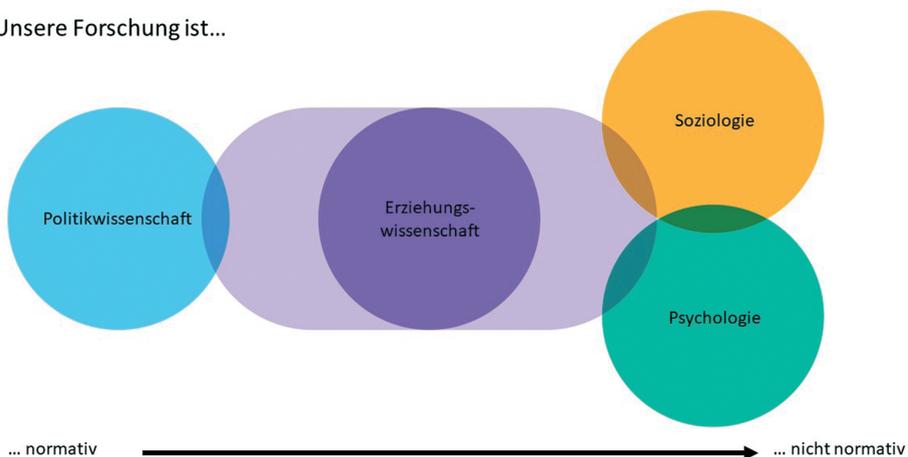
werden können“. Sie geht als Disziplin davon aus, dass die demokratischen Werte, welche Lehrer\*innen in der Schule vertreten sollen, verteidigt werden sollten.

Charakteristisch für die Erziehungswissenschaft in Bezug auf Normativität ist, dass keine Einheitlichkeit in Bezug auf Normativität herrscht und sie sich sowohl bei normativ als auch bei nicht normativ verortet, mit Überschneidungen zu allen Disziplinen. Daraus lässt sich schließen, dass sich Politikwissenschaft und in Teilen auch Erziehungswissenschaft als normative Wissenschaften verstehen. Sie fragen nach dem, was sein soll, welche Werte und Ziele angestrebt werden sollen. Zusammenhängend damit rechtfertigen und kritisieren sie Normen und Normensysteme. Normative Disziplinen untersuchen, wie Werte verteidigt und gestärkt werden können und arbeiten vorhandene Werte in der Wissenschaft heraus und machen zugrundeliegende Werte im Forschungsprozess „bewusst“.

Nicht normative Wissenschaften, zu denen sich Soziologie, Psychologie und in Teilen auch Erziehungswissenschaft zählen, zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Forschung als wertfrei verstehen. Sie beschreiben Prozesse und Phänomene. Soziologie und Erziehungswissenschaft untersuchen Normen empirisch, sie beschreiben und erklären bestehende Normensysteme.

Als mögliche Darstellung und Diskussionsgrundlage wurde eine Abbildung gewählt, die für die vier bildungswissenschaftlichen Disziplinen an der JLU eine Momentaufnahme der Selbstverortung darstellt (Abbildung 1). Die Anordnung der Psychologie und Soziologie übereinander baut dabei auf eine andere Diskussion zu den Ebenen des Erkenntnisinteresses auf, in der deutlich wurde, dass die Soziologie einen größeren makrotheoretischen Zugang verfolgt und

Unsere Forschung ist...



Quelle: IKG 2021

**Abbildung 1:** Normativität in den Bildungswissenschaften in der Selbstbeschreibung

die gesamte Gesellschaft im Blick hat, während sich die Psychologie vorrangig auf intrapsychische Prozesse konzentriert und daher eher das Individuum betrachtet. Die Anordnung ist daher als makro- und mikrotheoretische Ansiedlung zu verstehen. Abbildung 1 dient der Abgrenzung und dem Sichtbarmachen von Unterschieden der Wissenschaften in ihrem Verständnis von Normativität. Eine längerfristige oder standortübergreifende Gültigkeit der Ergebnisse müsste weiter erforscht werden.

### 5.2 Ebene des Erkenntnisinteresses

Weiterhin zeigte sich in den Gesprächen, dass das jeweilige Erkenntnisinteresse auf verschiedenen Ebenen angesiedelt werden kann, wobei auch hier kein Absolutismus gilt. Abbildung 2 veranschaulicht die jeweiligen Ebenen des Erkenntnisinteresses. Mit Ebenen sind die Makroebene (z. B. Gesellschaft), Mesoebene (z. B. Einrichtungen / Organisationen), und Mikroebene (z. B. individuelle Handlungen der Akteure) gemeint (beispielsweise Braun et al., 2014).

Die Erziehungswissenschaft nimmt alle drei Ebenen in den Blick, ebenso wie die Soziologie, wobei diese die Mikroebene weniger stark berücksichtigt. Die Politikwissenschaft interessiert sich vor allem für die Makroebene und teilweise auch für die Mesoebene, während die Psychologie vorrangig die Mikroebene und teilweise auch die Mesoebene in den Blick nimmt.

	ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT	POLITIK- WISSENSCHAFT	PSYCHOLOGIE	SOZIOLOGIE
Ebene des Erkenntnisgewinns: Makroebene (z. B. Systeme)	xx	xx		xx
Ebene des Erkenntnisgewinns: Mesoebene (z. B. Teile der Systeme)	xx	x	x	xx
Ebene des Erkenntnisgewinns: Mikroebene (z. B. individuelle Handlungen der Akteure)	x x		x x	x

Quelle: IKG 2021

**Abbildung 2:** Ebene des Erkenntnisinteresses

Diese Ebenen wurden ebenfalls als hilfreich für die Selbstbeschreibung betrachtet und verwendet, wie oben im Kapitel zur Normativität bereits eingeführt. Sie gelten als weit verbreitet und werden daher nicht weiter ausgeführt.

### 5.3 Wissenschaftsverständnis

Der Begriff *Wissenschaftsverständnis* war relativ rasch ein Konstrukt, das von allen Beteiligten als bedeutsam für die Selbstverortung empfunden wurde. Im Folgenden werden jeweils prägnante Selbstbeschreibungen wiedergegeben (vgl. Tab. 3). So beschreibt sich die *Erziehungswissenschaft* als *interdisziplinär orientierte empirische Wissenschaft*; sie leugnet ihre Herkunft als Handlungswissenschaft sowie bildungstheoretisch-normative Tradition nicht. Sie weiß mit Blick auf das professionelle Handeln von Lehrkräften und die Verantwortung für Kinder und Jugendliche ihre allgemeindidaktischen wie auch normativ-ethischen Wissensbestände zu nutzen.

Festgestellt wurde im Laufe der Zusammenarbeit, dass die Erziehungswissenschaft Begriffe und Befunde soziologischer und politikwissenschaftlicher Forschung (Gesellschafts- und Institutionsanalyse, Interaktions-, System- und Governanceforschung) verwendet. Hier zeigt sich eine gewisse Nähe und, wie auch in Abbildung 1 grafisch dargestellt, Überschneidungen zwischen der Erziehungswissenschaft, Soziologie sowie Politikwissenschaft. Die Wissenschaftsverständnisse der Erziehungswissenschaft integrieren sowohl geisteswissenschaftliche als auch nomothetische Zugänge.

Die *Politikwissenschaft* an der JLU beschreibt drei unterschiedliche Wissenschaftszugänge: *normative, empirische und kritische*.

Die *Psychologie* versteht sich als *empirische Wissenschaft* und folgt einem *nomothetischen Wissenschaftsverständnis*. Sie grenzt sich von der geisteswissenschaftlichen Tradition ab. Sie zielt auf allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten, Theorien, Modelle und Erklärungen. Und legt den Fokus auf Wirkmechanismen auf der Individualebene. Ergebnisse psychologischer Forschung sind beispielsweise: Befunde zur jeweiligen Hypothese, generalisierbare Aussagen, Weiterentwicklung von Theorien und Grundlage für evidenzbasierte Ableitungen für die pädagogische Praxis.

Die *Soziologie* ordnet sich, wie auch die Psychologie, einem nicht normativen Wissenschaftsverständnis zu. Sie versteht sich als *beschreibende analysierende Wissenschaft* und untersucht Prozesse als soziale Tatsache, durch welche Lebenskontexte der Menschen geprägt sind. Mit den Worten der Vertreter\*innen lässt es sich wie folgt beschreiben: „Die Soziologie interessiert sich für den Anteil der Individuen an der Gesellschaft und die Anteile der Gesellschaft in den Individuen“. Die Soziologie zielt darauf ab, wiederkehrende Muster und soziale Gesetzmäßigkeiten aufzudecken (in Einstellungen und Handlungen der Individuen und wie diese Muster im Laufe der Zeit, von Kultur zu Kultur und zwischen sozialen Gruppen variieren). Die Soziologie kann als theoriebildend bezeichnet werden, so hat eine Reihe von soziologischen Theorien Eingang in andere Disziplinen, wie in die Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft, gefunden.

## 5.4 Datenverständnis und Forschungsdesign

Im IKG wurde unter anderem darüber gesprochen, welchen empirischen Zugang die Disziplinen jeweils wählen, was für Datenquellen sie für ihre Forschung heranziehen und was sie unter ‚Daten‘ verstehen. In den Diskussionen wurde deutlich, dass Daten und Erhebungsmethoden sich teilweise ähneln oder auch sehr unterschiedlich sind (vgl. Tab. 4). Manche Disziplinen erheben die Daten z. B. über Fragebogen, Interviews und Beobachtungen, in anderen werden vor allem vorhandene Dokumente als Daten ausgewertet, beispielsweise Organigramme, Gesetzestexte oder Selbstbeschreibungen von Organisationen. Diese Diskussion wurde als sehr hilfreich empfunden, da es für manche Vertreter\*innen eine neue Erkenntnis war, dass derartige Dokumente als empirische Daten verstanden werden können. Dadurch wurde das Bewusstsein gestärkt, dass auch Begriffe wie „empirische Forschung“ unterschiedlich verstanden werden können und in zukünftigen Gesprächen eine größere Klarheit über die unterschiedlichen Forschungszugänge besteht.

## 6. Resümee und Limitationen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass laut den Teilnehmenden der Austausch und das Festhalten der Gesprächsergebnisse in Tabellenform als bereichernd erlebt wurde. Aus den obigen Ergebnissen wird deutlich, dass es teilweise große Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten in den bildungswissenschaftlichen Disziplinen der JLU darin gibt, wie sie mit der Beantwortung normativer Fragen in ihrer Disziplin umgehen, wo das Erkenntnisinteresse angesiedelt wird, welches Wissenschaftsverständnis sie haben und welche Daten und Erhebungsmethoden sie verwenden. Die Ergebnisse bestätigen den Forschungsstand dahingehend, dass ein unterschiedliches und disziplinabhängiges Verständnis von Normativität besteht. Die in Kapitel 3 aus der Literatur zusammengefassten Erkenntnisse zur Normativität als theoretischem Konstrukt in der wissenschaftlichen Selbstbeschreibung decken sich mit den Selbstbeschreibungen der bildungswissenschaftlichen Disziplinen an der JLU. Auch an der JLU ist der Begriff der Normativität in der Politikwissenschaft weiter verbreitet als in den anderen Disziplinen. Ergänzend zu den von Tremmel (2020) genannten normativen und empirischen Wissenschaftszugängen beschreibt die Politikwissenschaft an der JLU auch den kritischen Wissenschaftszugang. Am Beispiel des Konstrukts der Normativität konnte gezeigt werden, dass die Diskussion und Ergebnisse im IKG-Forum an aktuelle Literatur anschlussfähig sind und durchaus generalisierbare Aussagen gefunden wurden.

Nach Aussagen der Teilnehmenden des IKG-Forums dient diese Form der Zusammenarbeit mit dem daraus entstehendem Erkenntnisgewinn dem Ver-

ständnis der anderen Disziplinen und schärft den Blick auf Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede. So wird, nach Aussage der Beteiligten, die gegenseitige Wertschätzung und Transparenz gestärkt, was grundlegend ist für die Zusammenarbeit. Limitierend ist zu berücksichtigen, dass die dargestellten Ergebnisse als Produkt der Arbeit in dem Gießener Lehrforum „Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften“ der Gießener Offensive Lehrerbildung zu verstehen sind. Weitere Forschungsarbeit dazu, ob die Ergebnisse der Diskussion verallgemeinerbar sind und über die JLU hinaus gelten können und ein Austausch über den Gießener Standort hinaus wären interessant.

Des Weiteren soll bedacht werden, dass die vorgestellten Ergebnisse in Bezug auf Wissenschaftsverständnis und Forschungszugang aus Perspektive der GOL-Autorinnen die Ergebnisse der Gruppe sind. Möglicherweise würden die Beteiligten selbst andere Schwerpunkte setzen, zumal der Prozess als nicht abgeschlossen betrachtet werden kann.

Die hier vorgestellten Abbildungen und Tabellen können als wichtiges Produkt der gemeinschaftlichen Arbeit im IKG der zuvor vergleichsweise wenig vernetzten Bildungswissenschaften gesehen werden. Die inhaltliche Ausschärfung, einerseits für jede Disziplin und andererseits auch für die Gesamtheit der Gießener Bildungswissenschaften, steigert die Eigen- und Außenwahrnehmung der Bildungswissenschaften als zusammengehörig und stärkt damit die Lehrkräftebildung an der JLU.

**Anhang**

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT	POLITIKWISSENSCHAFT	PSYCHOLOGIE	SOZIOLOGIE
<p>interdisziplinär orientierte empirische Wissenschaft; leugnet ihre Herkunft als Handlungswissenschaft sowie bildungstheoretisch-normative Tradition nicht</p> <p>→ weiß mit Blick auf das professionelle Handeln von Lehrkräften und die Verantwortung für Kinder und Jugendliche ihre allgemeinen didaktischen wie auch normativ-ethischen Wissensbestände zu nutzen</p> <p>Verwendung von Begriffen und Befunden soziologischer und politikwissenschaftlicher Forschung (Gesellschafts- und Institutionsanalyse, Interaktions-, System- und Governanceforschung)</p> <p>Die Wissenschaftsverständnisse integrieren sowohl geisteswissenschaftliche als auch nomothetische Zugänge</p>	<p>Demokratie beruht auf normativen Grundlagen</p> <p>Politikwissenschaft an der JLU hat drei unterschiedliche Wissenschaftszugänge: normative, empirische und kritische</p>	<p>Folgt nomothetischen Wissenschaftsverständnis</p> <p>Versteht sich als empirische Wissenschaft</p> <p>Grenzt sich von der geisteswissenschaftlichen Tradition ab</p> <p>Zielt auf allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten, Theorien, Modelle, Erklärungen</p> <p>Fokus auf Wirkmechanismen auf der Individualebene</p> <p>Art der Ergebnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Befunde zur jeweiligen Hypothese</li> <li>• Generalisierbare Aussagen</li> <li>• Weiterentwicklung von Theorien</li> <li>• Grundlage für evidenzbasierte Ableitungen für die pädagogische Praxis</li> </ul>	<p>Beschreibende analysierende Wissenschaft</p> <p>Untersuchung von Prozessen als soziale Tatsache, durch die Lebenskontexte der Menschen geprägt sind</p> <p>will wiederkehrende Muster und soziale Gesetzmäßigkeiten aufdecken (in Einstellungen und Handlungen der Individuen und wie diese Muster im Laufe der Zeit, von Kultur zu Kultur und zwischen sozialen Gruppen variieren)</p>

**Tabelle 3: Wissenschaftsverständnis**

	ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT	POLITIKWISSENSCHAFT	PSYCHOLOGIE	SOZIOLOGIE
<b>Empirischer Zugang / Fragen</b>	<p>theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen</p> <p>Didaktisches Gesamtkonzept entwickeln, in dem digital und analog realisiertes Unterrichtshandeln aufeinander abgestimmt sind</p> <p>Entwicklung von Beispielen für die produktive Verbindung zwischen Schul- und Unterrichtsforschung und digitalen Tools</p>	<p>vielfähiges Methodenspektrum, wie Medien- und Gesetzesanalysen oder Quellenkritik</p> <p>Wie kann Inklusion und Demokratielernen in Schule gelingen? Inwiefern wirken Gesetze ein bzw. schränken vielleicht auch ein?</p> <p>Gesellschaftsdiagnose auch außerhalb der Mikroebene</p>	<p>Empirisch, quantitativ, hypothesenprüfend</p> <p>experimentelle Designs, z.B. Untersuchung Impact auf die Motivation</p>	<p>qualitative und quantitative Methoden (Forschungsmethodik), Mikro- und Makroebene</p> <p>Mit Schulsozialarbeiter:innen: Mesoebene</p>

Quelle: IKG 2021

#### **Tabelle 4: Empirischer Zugang und Fragen**

## Literatur

- Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U., & Gerdes, J. (Hrsg.) (2011). *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93010-7>
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 21–47). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2)
- Braun, E., Weiß, T., & Seidel, T. (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.). (S. 433–453). Beltz.
- Fraissl, D. (2022). *Psychologische Bildung. Eine philosophische Annäherung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37696-3>
- Fuchs, T., Jehle, M., & Krause, S. (Hrsg.) (2013). *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*. Königshausen & Neumann.
- Gießener Offensive Lehrerbildung (o.J.). *Gießener Offensive Lehrerbildung 2.0. Bildungsbeteiligung – Reflexivität – Vernetzung*. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/publikationen/info/flyergolzweinull>. Zuletzt geprüft: 26.10.2022
- Lauth, H. & Wagner, C. (Hrsg.) (2009). *Politikwissenschaft: Eine Einführung* (10. Aufl.). Ferdinand Schöningh.
- Mervissen, N. (2019). *Normativität und Wertneutralität. Grundlegung zu einer Wissenschaftssoziologie der Soziologie*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839449882>
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A., & Zirfas, J. (Hrsg.) (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5_2)
- MUG Gießen (Internetquelle). Studienverlaufspläne (SVP) und Modulbeschreibungen. [https://www.uni-giessen.de/de/mug/7/7-80-studien-und-prufungsordnungen-modularisierte-lehramter/7\\_82\\_00\\_L2/7-82-00-anlage-2-lehramt-an-haupt-und-realschulen](https://www.uni-giessen.de/de/mug/7/7-80-studien-und-prufungsordnungen-modularisierte-lehramter/7_82_00_L2/7-82-00-anlage-2-lehramt-an-haupt-und-realschulen). Zuletzt geprüft: 14.02.2023
- Myers, D. G. (2014). *Psychologie* (3. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-40782-6>
- Niedenzu, H. J. (2012). *Soziogenese der Normativität. Zur Emergenz eines neuen Modus der Sozialorganisation*. Velbrück Wissenschaft.
- Rohr, D., Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Beltz Juventa.
- Schütz, W., Selg, H. & Lautenbacher, S. (Hrsg.) (2011). *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (4. Aufl.). W. Kohlhammer.
- Stemmer, P. (2008). *Eine ontologische Untersuchung*. De Gruyter.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Waxmann Verlag.
- Tremmel, J. (2020). *Normative Politische Theorie. Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Anwendungen am Beispiel des politischen Mordverbots*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02730-8>
- Wingert, L. (1993). *Gemeinsinn und Moral. Grundzüge einer intersubjektivistischen Moralkonzeption*. Suhrkamp.

Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf, & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. (S. 675–685). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3\\_62](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_62)

# Ko-Konstruktion von inklusivem Unterricht

## Anbahnung professionellen Handelns in der universitären Lehrkräftebildung

*Michaela Timberlake, Christof Schreiber & Tabea Knobbe*

„Was hat Chira mit Mathematik zu tun?“ – ein praxisnahes Beispiel einer videogestützten Lernumgebung verdeutlicht, wie gemeinsames Handeln von Studierenden verschiedener Lehrämter angebahnt werden kann, die im Studium keinen Kontakt miteinander haben, im Berufsleben aber aufeinander ‚stoßen‘. Eingebettet wird dieses Beispiel in Überlegungen, wie ein inklusiver Unterricht gestaltet sein sollte, mit dem Ziel, das Lernen in der Gemeinschaft mit individueller Förderung zu verbinden und auch digitale Medien einzubeziehen. Die Berücksichtigung fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und förderpädagogischen Wissens zeigen Gelingensbedingungen professionellen Handelns auf, wie Unterrichtsentwicklung in ko-konstruktiver Weise differenziert geplant und in die universitäre Lehre eingebunden werden sollte.

### 1. Professionelles Handeln in Schule und Lehrkräftebildung

Als eine der zentralen Aufgaben der Lehrkräftebildung in Deutschland ist die Sicherung, aber auch die Weiterentwicklung der schulischen Bildung anzusehen. Aus dieser Prämisse leitet die Kultusministerkonferenz (KMK) Standards als Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften ab, die in der Lehrkräftebildung in allen drei Phasen – vom Studium über die Ausbildung als Lehramtsanwärter\*in bis hin zur Fort- und Weiterbildung – Beachtung finden müssen (KMK, 2022, S. 3). Die Kompetenzbereiche, die sich auf die Kernaufgaben *unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten* und *innovieren* beziehen, werden explizit ergänzt durch „die Kompetenz zu kollegialer Zusammenarbeit und zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen“ (KMK, 2019, S. 4).

Diese letztgenannte Kompetenz von Lehrkräften rückt zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit, da nun auch die Diversität der Schüler\*innen, die sich aus schulischer Sicht in unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sowie individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen zeigt, eine stärkere Beachtung findet. Professionelles Handeln von Lehrkräften bedeutet hier nicht nur eine flexible, wertschätzende Herangehensweise an Erziehung und Bildung im schu-

lischen Setting, die jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler in ihrer bzw. seiner ganzen Persönlichkeit und den Bedürfnissen, den Vorerfahrungen und dem individuellen Umfeld wahrnimmt. Von wesentlicher Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die Zusammenarbeit mit weiteren Akteur\*innen im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung zum Wohl jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen (§ 7). Nur wer die Grenzen seines eigenen Wissens und Könnens anerkennt, kann sich für andere Professionen öffnen und so auch persönliche Handlungsmöglichkeiten – im Austausch miteinander – erweitern und optimieren.

Eine universitäre Lehrkräftebildung wird häufig von den Lehrenden, aber auch von den Studierenden nicht in ihrer Ganzheit wahrgenommen. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und die Bildungswissenschaften, zu denen in diesem Artikel auch die Förderpädagogik gezählt wird, stehen oftmals singulär nebeneinander, ohne die Synergien der Sichtweisen der einzelnen Fächer auf das schulische Lehren und Lernen zu nutzen. Dies impliziert gleichzeitig, dass neben der Vermittlung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen die Förderung überfachlicher Fähigkeiten, wie die oben angesprochene Kompetenz zur Kooperation mit anderen Professionen, zu wenig Beachtung findet quasi ‚unter den Tisch fällt‘. Kooperation wird zwar in der Theorie thematisiert, bleibt aber häufig ohne eine Vertiefung durch Erfahrungen in der Praxis. Gerade hier aber „bietet es sich an, den Fokus verstärkt auf projektorientiertes, problembasiertes und forschendes Lernen zu legen“ (Stifterverband, 2013, S. 14), um „den Lernprozess auf die integrierte Aneignung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auszurichten“ (Stifterverband, 2013, S. 14).

Mit dem im Weiteren skizzierten Projekt soll beispielhaft gezeigt werden, wie mit Hilfe aktiven, selbstgesteuerten Lernens durch die Studierenden eine Kooperation angebahnt werden kann, die im späteren Berufsfeld von essentieller Bedeutung ist, wie es Preis (2019) am Beispiel der Ganztagschulen aufgezeigt hat. An der Justus-Liebig-Universität in Gießen – so wie auch in Hessen an allen lehramtsbildenden Universitäten – wählen die Studierenden für das Grundschullehramt (L1) drei Unterrichtsfächer, davon eines nach der Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLBG) als Langfach, zwei als sogenanntes Kurzfach. Als Unterscheidung dient der Umfang der zu erwerbenden Leistungspunkte. Hinzu kommt an der JLU in Gießen, dass die Wahl des Langfaches dazu führt, dass in diesem Fach das sogenannte Praxissemester absolviert wird, was in den 50 Leistungspunkten enthalten ist. Pflichtfächer sind weiterhin die Fächer Deutsch und Mathematik. Damit kann ein Angebot in der Didaktik der Mathematik der gesamten Kohorte unterbreitet werden. Im Rahmen der ebenfalls zu belegenden Vorlesungen und Seminare der bildungswissenschaftlichen Module werden beispielsweise Themen zu gesellschaftlicher Vielfalt, Integration von Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunftssprache und Inklusion angesprochen, aber ein Kontakt zu den Studierenden für das

Lehramt Förderpädagogik (L5) findet nicht planmäßig statt. Denn die letztgenannten Studierenden müssen laut Studienordnung das von ihnen gewählte Unterrichtsfach auf L2-Niveau studieren, d. h. sie besuchen Vorlesungen und Seminare der Module für das Haupt- und Realschullehramt.

Dies ist ein deutliches Manko, dem auch durch die Novellierung des HLBG nicht abgeholfen worden ist. Denn gerade diese beiden Berufsgruppen sollen später im inklusiven Unterricht an Grundschulen eng zusammenarbeiten, haben aber in ihrer Studienzeit keine Möglichkeit erhalten, sich auszutauschen und die Perspektive der jeweiligen anderen Profession kennenzulernen.

Dieser Problematik wurde an der Justus-Liebig-Universität durch die Einrichtung eines fächerübergreifenden Seminarangebots begegnet. Dieses richtet sich explizit an Studierende des Grundschullehramts und an diejenigen, die den Abschluss Lehramt Förderpädagogik anstreben.

Zusätzlich – neben der Möglichkeit, Unterricht in Kooperation miteinander zu planen, und dies über die Grenzen von Studiengangsordnungen hinaus – greift das hier geschilderte Projekt eine weitere wichtige Forderung an das Lehramtsstudium auf: die Vermittlung von digitalen Kompetenzen. Lehrkräfte sind gefordert, „Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen“ (KMK, 2017, S. 10), die Anforderungen einer modernen digitalisierten Gesellschaft eingeschlossen. Dies beinhaltet, „dass Lehrkräfte digitale Medien in ihrem jeweiligen Fachunterricht professionell und didaktisch sinnvoll nutzen sowie dem Bildungs- und Erziehungsauftrag inhaltlich reflektieren können“ (KMK, 2017, S. 25), eine wichtige Aufgabe für die erste Phase der Lehrkräftebildung an den Universitäten. Hankmann spricht in diesem Zusammenhang allerdings von einer „Fehlanzeige in der Lehrkräftebildung“ (2022, S. 4), da medienpädagogische und -didaktische Kompetenzen bislang in der Regel während des Studiums noch nicht verpflichtend erworben werden müssen. Und gerade diese, betont die KMK in ihrem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ (2017, S. 25), nimmt in einem inklusiven Schulsystem und insbesondere in der individuellen Förderung eine bedeutende Rolle ein.

Mit der Darstellung eines Praxisbeispiels soll das angestrebte Ziel verdeutlicht werden: Eine universitäre Lehrkräftebildung kann nur gelingen, wenn diese auf zukünftige Herausforderungen im Beruf vorbereitet. Zunächst wird eine theoretische Fundierung der Rahmenbedingungen des Projektes vorgenommen. Nachfolgend werden die Gelingensbedingungen von inklusivem Unterricht thematisiert, die über eine reine Kooperation verschiedener Lehrämter hinausgehen und die Ko-Konstruktion von Unterricht fordern, und auch den Einsatz digitaler Medien – hier im Rahmen des Mathematikunterrichts – in den Blick nehmen.

## 2. Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts

Ein inklusiv aufgestelltes Schulsystem hat nicht nur die Kinder und Jugendlichen im Blick, die durch Beeinträchtigungen der Sinne, der kognitiven Leistungen oder im sozial-emotionalen Verhalten in ihrem Lernen besondere Lernbedürfnisse aufweisen. Eine Schule für alle – oder eine Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2018) – bietet die gleichen Bildungschancen und das Recht auf Teilhabe für alle Schüler\*innen, unabhängig vom jeweiligen Geschlecht, vom sozio-ökonomischen Hintergrund, von der kulturellen und sprachlichen Herkunft und auch von möglichen physischen und psychischen Beeinträchtigungen (Koch, 2015, Sander, 2018).

### 2.1 Barrierearmer Zugang

Eine Schule, die die Vielfalt ihrer Schüler\*innen – aber auch die Vielfalt aller ihrer Lehrkräfte sowie der weiteren Mitarbeiter\*innen – beachtet, steht vor einer großen Herausforderung. Als grundsätzliche Bedingung ist hier zunächst eine möglichst barrierearme Lernumgebung erforderlich, die die spezifischen Bedürfnisse aller Mitglieder der Schulgemeinde berücksichtigt, um überhaupt Leben und Lernen innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes zu ermöglichen. Dies betrifft nicht nur bauliche Maßnahmen, wie automatisch sich öffnende Türen, Rollstuhlrampen, Hörschleifen oder Verdunklungsmöglichkeiten. Auch die Ausstattung der Schulen mit höhenverstellbaren Stühlen und Tischen oder mit speziellen Anschauungsmaterialien bei Sehbeeinträchtigungen, die mit Hilfe eines 3D-Druckers hergestellt werden, tragen zu den Bemühungen um eine möglichst große Barrierefreiheit bei. Die Einrichtung von Rückzugsmöglichkeiten für Auszeiten gegen eine Reizüberflutung unterstützen die spezifischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen z.B. mit Asperger-Syndrom oder mit Aufmerksamkeitsdefiziten, bieten aber auch für alle anderen Schüler\*innen eine Möglichkeit, zur Ruhe zu kommen.

### 2.2 Barrierearme Sprache

Auch die Sprache der Lehrkraft, Texte in Schulbüchern und Arbeitsmaterialien können als Barriere wirken. Um dem entgegenzuwirken, sind, einem weiteren grundlegenden Prinzip folgend, alle mündlichen Äußerungen und schriftlichen Materialien auf ihre Passung hin zu prüfen. Aussagekräftige Illustrationen oder Texte in einfacher und Leichter Sprache sind Möglichkeiten, alle Schüler\*innen in das Unterrichtsgeschehen miteinzubeziehen, so dass diese aktiv und auf ihrem Sprachniveau teilnehmen können.

Als Adressat\*innen für die Wahl einer dem individuellen Lernstand angemessenen Sprache sind nicht nur Schüler\*innen mit Lernschwierigkeiten und

sprachlichem Förderbedarf zu nennen, sondern auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und mit Fluchterfahrungen (Plöger, 2023).

## 2.3 Gelingensbedingungen

Inklusiver Unterricht vollzieht sich in einem Spannungsfeld zwischen dem Lernen in der Gemeinschaft und einer individuellen Förderung. Kinder und Jugendliche lernen gemeinsam zielgleich oder zieldifferent an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand, sie erfahren sich und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als einer Gruppe zugehörig. Gleichzeitig muss der Anspruch auf eine individuelle, entwicklungsgemäße Förderung erfüllt sein, was nur durch unterschiedliche Maßnahmen der Differenzierung erfüllt werden kann und für alle Schüler\*innen gilt.

Als Gelingensbedingungen für den inklusiven Unterricht sind nach Wember (2013) sowie Wember und Greisbach (2019) u. a. zu nennen:

- *Gemeinsamer Einstieg*  
Um allen Schüler\*innen zunächst das Erleben als Teil einer Lerngruppe zu vermitteln, sollte der Start in ein neues Unterrichtsthema und bzw. oder eine Unterrichtsstunde gemeinsam erfolgen. Neben der Funktion der Motivierung können Vorwissen und Vorerfahrungen von allen eingebracht, aber auch von Lehrkraftseite beobachtet werden.
- *Gezielter Einsatz von differenzierten Lehr- und Unterrichtsmaterialien*  
Das zentrale Prinzip inklusiver Bildung leitet sich ab aus dem Anspruch, alle Schüler\*innen gemäß ihren Fähigkeiten zu fordern und zu fördern. Dies bedarf unter anderem differenzierender Materialien, Medien und Sozialformen.
- *Gemeinsamer Abschluss einer Unterrichtssequenz*  
Wie oben bereits beschrieben, dient der gemeinsame Einstieg in ein neues Unterrichtsthema dem Prinzip des Lernens in der Gemeinschaft. Nach einer Phase des differenzierenden Übens und Vertiefens ist es wichtig, nun wieder gemeinsam mit der gesamten Lerngruppe das Unterrichtsthema abzuschließen.
- *Kooperation bzw. Ko-Konstruktion der Lehrkräfte*  
Sind zwei oder mehrere Lehrkräfte am Unterricht beteiligt, so werden zunächst Informationen ausgetauscht und die Aufgaben koordiniert, was einer arbeitsteiligen Kooperation entspricht. Ziel ist jedoch eine Weiterentwicklung hin zur anspruchsvollsten Form, Unterricht zu gestalten: durch Ko-Konstruktion von Unterricht, dem Teamteaching.

Die letztgenannte Gelingensbedingung, auch als Teamteaching bezeichnet, ist von der Arbeit in multiprofessionellen Teams zu unterscheiden. Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams wird in der Literatur auch als mul-

tiprofessionelle Kooperation bezeichnet (z.B. Groh, 2023), da es sich hierbei um „Personen mit unterschiedlichem Berufsauftrag“ (Groh, 2023, S. 25) handelt. In der Unterrichtspraxis ist Teamteaching in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen zu beobachten, von der separaten Unterrichtung einer Fördergruppe, Unterstützungen für einzelne Schüler\*innen während des laufenden Unterrichts bis hin zu gemeinsam gestalteten Sequenzen wie Wochenplanarbeit oder Lernen an Stationen (Neusser et al., 2023). Die bei weitem „anspruchsvollste und schwierigste Variante“ (Wember, 2013, S. 385), das Teamteaching, impliziert die Übernahme gemeinsamer Verantwortung für alle Schüler\*innen (Kricke & Reich, 2016, S. 41–42) sowie eine gleichberechtigte, gemeinsam geplante und umgesetzte Unterrichtsgestaltung der gesamten Klasse durch die Lehrkräfte in wechselnden Rollen.

### 3. Inklusiv und digital im Mathematikunterricht

Heterogenität sollte grundsätzlich als Chance produktiv für das Lernen allgemein und gezielt für das fachliche Lernen genutzt werden (Schreiber, 2022). Zum Beispiel kann Migrationserfahrung in jedem Fach eine positive Rolle spielen. Die oft daraus resultierende sprachliche Vielfalt (Baschek, 2021) kann im Mathematikunterricht zum Beispiel für die Begriffsbildung (Klose, 2022) produktiv umgesetzt werden. Gerade der Umgang mit Leistungsheterogenität führt oft zu Schwierigkeiten, kann aber auch für das Lernen in inklusiven Settings (Bonow, 2020a, 2020b) oder in projektorientiertem Unterricht (Schreiber & Kromm, 2020) nutzbar gemacht werden. Hier sollten Situationen so gestaltet sein, dass die Lernenden jeweils eigene Stärken in die gemeinsame Arbeit mit einbringen können, um den kooperativen Arbeitsprozess voranzubringen. Digitale Medien können hier einen besonderen Beitrag für den Umgang mit Heterogenität leisten, wobei die Erwartungen an die Möglichkeiten dabei oft eher überhöht sind. Es sollte keinesfalls die oft propagierte Individualisierung beim Lernen als Lösung des vermeintlichen Problems im Vordergrund stehen, sondern gerade die Kooperationsmöglichkeiten der Medien gezielt für den produktiven Umgang mit Heterogenität genutzt werden. Die Hinweise von Krauthausen (2012, S. 12ff.) auf verschiedene problematische Aspekte der aktuellen Praxis des Differenzierens mit digitalen Medien sollten Beachtung finden. Unter anderem führt er auf: Viel hilft nicht viel, Lernende sind häufig angesichts eines überbordenden Angebotes überfordert, gemeinsames Lernen steht nicht im Vordergrund und den Maßnahmen liegt oft ein eher „eingeschränktes Differenzierungsverständnis zugrunde“ (S. 13). Dabei ist der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben ohnehin Resultat einer subjektiven Einschätzung, da kein Medium von sich aus Differenzierung garantieren kann. Trotzdem sollten Potentiale digitaler Medien zur Differenzierung unbedingt genutzt werden. Für das

Gelingen ist die (fach-)didaktische Expertise der Lehrenden entscheidend, so dass diese Lernsituationen gestalten können, die zu den Lernenden und dem jeweiligen Thema passen müssen. Walter und Dixel beschreiben zumindest bei einer „aufeinander abgestimmten unterrichtlichen Kombination virtueller und physischer Materialien vielversprechende Chancen“ (2020, S. 78) für einen differenzierten Mathematikunterricht. Sie sind dabei mit ihrem Urteil in Bezug auf die Potentiale digitaler Medien allerdings eher zurückhaltend. Hinweise zur Lehrkräftebildung mit einem Fokus auf die Bereiche *Inklusion und digitale Medien im Mathematikunterricht* sind z. B. in Bonow, Leinigen, Greisbach und Schreiber (2019) zu finden. Mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien erscheint besonders der *digital gap* im Rahmen der Debatte als zum Teil auch in der Schule zu überwindendes Problem. Zunächst sollte dieser *gap* die globalen Probleme bei der Digitalisierung beschreiben, ist aber auch sozioökonomisch und kulturell bedingt innerhalb der Lernenden einer Klasse festzustellen. Beim Schließen dieser Lücke spielt die Schule eine zentrale Rolle, besonders auch die Primarstufe, die in einem inklusiven System die Schule für alle Kinder ist. Hier müsste die Schule durch eine entsprechend gute Ausstattung für alle, aber auch besonders durch passende fachdidaktische Konzepte ihren Beitrag leisten. Dies ist selbst nach zahlreichen Programmen zur Digitalisierung und auch mit dem Druck der Pandemie noch nicht zufriedenstellend gelungen. Heterogenität ist immer Chance, Herausforderung und Problem zugleich – in jedem Fach. Ohne Zweifel ist es anspruchsvoll, mit dem komplexen Zusammenspiel der verschiedenen Dimensionen der Heterogenität umzugehen. Dies bedarf besonderer Ressourcen und muss weiterhin zentraler Gegenstand von Lehrkräftebildung (z. B. Bonow et al., 2022) und fachdidaktischer sowie pädagogischer Forschung sein (Walter & Dixel, 2020).

#### **4. Lernvideos im Einsatz ko-konstruktiven Unterrichts**

Im Rahmen eines mit universitätsinternen Mitteln zur Qualitätsverbesserung der Lehre geförderten Projekts wurden Lehrveranstaltungen angeboten, in denen Studierende des Grundschullehramts sowie des Lehramts für Förderpädagogik lehramtsübergreifend zusammengearbeitet haben. Das Ziel der Lehrveranstaltungen war es, die verschiedenen Expertisen der fortgeschrittenen Studierenden zu nutzen, Austausch zu ermöglichen und dabei gemeinsam Unterricht für heterogene Lerngruppen zu planen, der durch digitale Medien unterstützt wird (Knobbe et al. 2022a, Bonow et al., 2022). Im Folgenden wird ein Einblick in ein Seminarkonzept gegeben, in dem Lernvideos für inklusiven Mathematikunterricht erstellt werden (Knobbe et al. 2022b).

## 4.1 Natürlich differenzierende Lernumgebungen

In der Mathematikdidaktik werden sogenannte natürlich differenzierende Lernumgebungen (Hirt & Wälti, 2012) als vielversprechende Möglichkeit gesehen, der Leistungsheterogenität im inklusiven Unterricht produktiv zu begegnen. Lernumgebungen zeichnen sich u. a. durch folgende Kriterien aus (Wittmann 1998, S. 337f.): Die Inhalte orientieren sich an zentralen Zielen und Prinzipien für den Mathematikunterricht. Dabei gibt es reichhaltige Möglichkeiten für die Schüler\*innen, mathematisch aktiv zu werden. Es besteht die Notwendigkeit, die Lernumgebung an die speziellen Voraussetzungen einer bestimmten Klasse anzupassen. Die Aufgabenstellungen sollen natürliche Differenzierung ermöglichen, d. h., die Aufgaben sollen auf unterschiedlichen Niveaus für die Lernenden bearbeitbar sein, die Differenzierung ergibt sich durch die individuellen Lösungswege quasi „natürlich“ (Krauthausen & Scherer, 2014). Dafür müssen die Aufgabenstellungen für alle zugänglich sein, d. h., es müssen elementare mathematische Tätigkeiten möglich sein, allerdings braucht es auch reichhaltige Aufgaben, die Herausforderungen für diejenigen bereithalten, die schneller lernen.

## 4.2 Seminarkonzept „Erklär doch mal – Videos im inklusiven Mathematikunterricht“

Im Seminar „Erklär doch mal – Videos im inklusiven Mathematikunterricht“ sollen die Studierenden eine Lernumgebung mithilfe von einzelnen selbst erstellten Videos inszenieren. Als Grundlage dienen bereits erprobte Lernumgebungen nach Hirt und Wälti (2012).

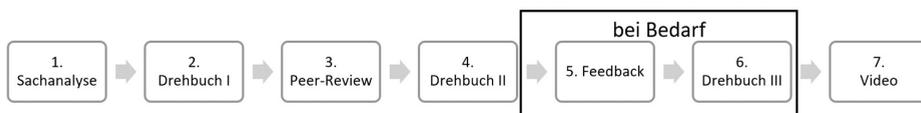
Zu Beginn des Seminars werden in drei Sitzungen zunächst die Grundlagen zu Lernumgebungen und zur natürlichen Differenzierung geklärt. Außerdem werden unterschiedliche Arten von Lernvideos thematisiert und beispielhaft aufgegriffen. Es werden Prinzipien zum Einsatz von Videos im Unterricht besprochen und Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Videoformate diskutiert. Eine wichtige Unterscheidung findet dabei zwischen Erklär- und Entdeckervideo statt. Während das Erklärvideo sich mittels einer WAS-, WIE-, oder WARUM-Erklärung (Wagner & Wörn, 2011) auf die Beschreibung oder Begründung eines Sachverhalts oder Vorgangs bezieht, sollen Entdeckervideos mathematische Strukturen für die Lernenden auf „aktiv-entdeckende und sozial-interaktive Weise“ (Römer & Nührenbörger, 2018, S. 1511) sichtbar machen.

Eine Kritik am klassischen Erklärvideo ist, dass die Lernenden oftmals nur zum passiven Konsum angeregt werden. Die Videos, die die Studierenden im Laufe des Seminars produzieren, sollen sich in die gewählte Lernumgebung

einbinden lassen. Das heißt, sie sollen natürliche Differenzierung ermöglichen und kognitiv aktivierend sein.

Der Seminartitel „Erklär doch mal“ spielt nicht nur auf das Übertragen von Wissen durch Erklärungen einer didaktischen Autorität an, sondern auch darauf, dass das Wissen auch von den Lernenden entwickelt und ausgehandelt werden kann (Kiel, 1999). Dies ist ganz im Sinne des Unterrichtens mit Lernumgebungen, in denen die Lernenden zum gegenseitigen Austausch und Erklären über Ihre Lösungswege animiert werden sollen. Wenn die Videos gute Impulse und öffnende Aufgabenstellungen beinhalten, kann dies gut gelingen.

Die Erstellung der Videos erfolgt in Anlehnung an ein Konzept von Schreiber und Schulz (2017, siehe Abbildung 1).



**Abbildung 1:** Erstellungsablauf in Anlehnung an Schreiber & Schulz (2017, S. 97)

Die Studierenden arbeiten in lehramtsgemischten Kleingruppen zusammen und wählen zunächst eine Lernumgebung aus. Im Rahmen einer Sachanalyse befassen sie sich mit dem fachlichen Hintergrund des Inhalts. Dabei erfassen sie die Lernumgebung in ihrer inhaltlichen Tiefe und stellen die Vielfältigkeit von möglichen und natürlich differenzierenden Aufgabenstellungen fest. Anschließend sammeln sie Ideen für die Umsetzung eines oder mehrerer kurzer Videos und schreiben dazu ein erstes Drehbuch. Dies wird mit der Seminarleitung, sowie mit den Kommiliton\*innen diskutiert. Das Feedback wird in einer zweiten Drehbuchversion eingearbeitet und schließlich, ggf. nach weiterem Feedback in einer abschließenden Überarbeitungsrunde finalisiert. Da das Seminar lehramtsgemischt ausgerichtet ist, spielt das Peer-Feedback der Kommiliton\*innen eine große Rolle. Es ermöglicht, dass die unterschiedlichen Expertisen sichtbar werden und produktiv genutzt werden können. Auf Grundlage des dritten Drehbuchs werden die einzelnen kurzen Videos erstellt, die sich in die Lernumgebung einfügen lassen. Die Einbindung der Videos in die Lernumgebung wird anhand eines Unterrichtsverlaufsplans ebenfalls festgehalten. Dazu gestalten die Studierenden Arbeitsblätter oder weiteres Lernmaterial, das die Aufgabenstellungen, die in den Videos angerissen werden, vertiefen soll. Zum Abschluss des Seminars werden die Lernumgebungen und die selbst produzierten Videos in der Seminargruppe vorgestellt und diskutiert.

### 4.3 Praxisbeispiel

Die Lernumgebung „Haustiere“ (Hirt & Wälti, 2012, S. 150 ff.) regt die Lernenden dazu an, mathematische Informationen über Haustiere wahrzunehmen und zu sammeln. Die Lernenden beschäftigen sich mit Größen und Maßzahlen und betreiben Sachrechnen, wenn sie Mathematik nutzen, um gezielte und sinnvolle Fragen zu beantworten (Hirt & Wälti, 2012, S. 151). Dazu sollen die Lernenden ein Zahlenportrait für das betreffende Tier erstellen und sich außerdem fragen, welche mathematischen Informationen über das Tier gesammelt werden können. Die Lernumgebung „Haustiere“ wurde von Studierenden als Grundlage genommen, um die videogestützte Lernumgebung „Was hat Chira mit Mathematik zu tun?“ zu gestalten.

Die Studierenden haben insgesamt drei kurze Videos mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten erstellt. Neben dem Hund Chira ist die zweite Hauptperson in den Videos Clara, ein Kind, das verschiedene mathematische Experimente mit dem Hund durchführt. Dadurch sollen sich die Kinder stärker mit der Aufgabe identifizieren können und eingebunden fühlen.

- Im ersten Video werden Chira und Clara als Hauptpersonen eingeführt. In Form eines Steckbriefs werden einige Informationen wie Name, Rasse, Alter und Gewicht aufgeführt. Das Video endet mit der kognitiv aktivierenden Aufgabenstellung, weitere Informationen für den Steckbrief zu finden bzw. Fragen zu formulieren.
- In der zweiten Videosequenz soll Chira gemessen werden. Mithilfe von Markierungen wird hier verdeutlicht, welche Körperstellen des Hundes für die Höhe bzw. die Länge gemessen werden sollen. In der nächsten Einstellung wird gezeigt, wie Clara versucht, den Hund zu messen. Auf einem Tisch liegen verschiedene Messwerkzeuge. Clara nimmt sich zuerst ein Lineal und hält es senkrecht neben den Hund. Das Lineal ist deutlich zu kurz. Clara schüttelt den Kopf und nimmt stattdessen einen Zollstock, klappt ihn halb aus und misst die Höhe des Hundes vom Boden bis zu dessen Schultern. Anschließend versucht Clara die Länge des Hundes zu messen. Chira liegt auf dem Boden, Clara legt ein flexibles Maßband über den Körper des Hundes. Da sich der Hund beim Messen bewegt, ist es für Clara viel schwieriger hier ein eindeutiges Messergebnis abzulesen. Das Video endet mit der Aufgabenstellung, dass auch die Kinder einen Hund abmessen sollen. Dafür soll dann allerdings ein Modell aus Papier zur Verfügung stehen. Die Messergebnisse werden im Video nicht vorgegeben, damit bleibt die Aufgabenstellung für die Kinder offen. Das Messergebnis hängt zum einen vom konkreten Tier ab, das gemessen wird, aber zum anderen auch von der Körperposition und den gemessenen Punkten. Das Beispiel mit dem Maßband verdeutlicht, welche Unterschiede beim Messen auftreten können: Wird die kürzeste Entfernung zwischen Schnauze und

Schwanz gemessen oder legt das Maßband die Körperform des Hundes nach? Inwiefern unterscheiden sich Messergebnisse sogar je nach Messgerät? Hier soll für die Lernenden im Anschluss Spielraum für Austausch und Diskussion bleiben.

- Das letzte Video stellt das Rechnen in den Vordergrund, die Lernenden sollen überlegen, welche weiteren Informationen sie durch die Angabe der Futtermenge berechnen können und dürfen als Ausblick weitere mathematische Fragen zum Haustier stellen.

In den Videos werden verschiedene Maßnahmen zur Differenzierung eingesetzt. Die Studierenden achten darauf, eine angemessene und kindgerechte Sprache zu finden. Einzelne Begriffe werden erklärt, die Sprache ist relativ einfach gehalten. An einigen Stellen werden die Kinder aufgefordert, das Video zu stoppen, um über eine Fragestellung nachzudenken und die Kinder kognitiv zu aktivieren. Dieser Auftrag wird durch ein für einige Sekunden eingeblendetes Stoppschild unterstützt. Den Kindern wird zudem genügend Zeit gegeben, um das Video anzuhalten. An anderen Stellen wird Schrift im Video eingeblendet. Dies dient dazu, auditiv Dargestelltes zu verstärken. Auch eine Einblendung von Symbolen, wie beispielsweise die Pfeile, die die Messpunkte des Hundes markieren, wird genutzt. Damit findet eine Vernetzung von ikonischer und symbolischer Darstellungsebene statt. Gleichzeitig fällt auf, dass die Studierenden versuchen, einen Mittelweg zwischen den sinnvoll eingesetzten vernetzten unterschiedlichen Darstellungsformen und gleichzeitig reduzierten Darstellungsformen zu finden. Das Video sollte nicht mit zu vielen Reizen überladen sein, sondern die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Informationen lenken.

Das Thema Haustiere ermöglicht durch die lebensnahe Videogestaltung mit einem lebensechten Hund und einer Protagonistin, die der Peer-Group der Lernenden angehört, einen echten Lebensweltbezug. Die Aufgabenstellungen der Lernumgebung ermöglichen natürliche Differenzierung. Diese wird durch beispielhaftes Aufgreifen in den Videos unterstützt. Die Aufgabenstellungen sind stets so offen gestellt, dass sie allen Lernenden einen Zugang zur Aufgabe ermöglichen, aber dennoch inhaltlich reichhaltig sind. Eine Lernumgebung muss, wenn sie in einer Klasse genutzt wird, an die Heterogenität der jeweiligen Lernenden angepasst werden und benötigt eine sinnvolle und didaktisch durchdachte Begleitung durch die Lehrkraft. Die Studierenden konnten sich durch die Beschäftigung mit der Lernumgebung und im Prozess der Videoerstellung damit auseinandersetzen, wie Aufgaben gestellt werden können, um einer besonders heterogenen Gruppe von Lernenden einen Zugang zu gewährleisten. Dabei wurden viele wichtige Prinzipien (siehe Kapitel 2) umgesetzt. Insgesamt profitierten die Studierenden vom lehramtsgemischtem Austausch, da sie unterschiedliche Expertisen erkannten und in der Gestaltung der Lernenden produktiv nutzen konnten.

## 5. Gestaltung zukünftiger Lehrkräftebildung – Resümee

„Die Anforderungen, die heute an gute Lehre gestellt werden, sind hoch: Lehre soll inspirieren, motivieren, praxisnah und forschungsorientiert sein, die unterschiedlichen Bildungsbiografien der Studierenden berücksichtigen, gleichzeitig aber die Studierenden in die Verantwortung nehmen“ (Stifterverband, 2013, S. 11). Hochschulen, die sich an dieser Forderung orientieren, „müssen den Mut haben, Lehre neu zu denken“ (Stifterverband, 2013, S. 11), wie es der Stifterverband in seiner *Charta guter Lehre* betont. „Für die Lehrerbildung [sic!] bedeutet dies, dass sie den damit verbundenen erweiterten Professionalisierungsansprüchen Rechnung tragen und Lern- sowie Reflexionsgelegenheiten bereitstellen sollte, welche die Studierenden auf die Zusammenarbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereiten“ (Preis, 2019, S. 184).

Welche innovativen Elemente sollte eine zukünftige Lehrkräftebildung beinhalten?

- Zunächst zeichnet sich das hier skizzierte Projekt durch ein Überschreiten von Modulhandbüchern aus, die festlegen, welche Studierendengruppe zu welchem Zeitpunkt sich mit welchen Inhalten zu beschäftigen hat. Eine Öffnung in dieser Hinsicht kann Lehrenden und Studierenden neue Impulse liefern, die zu einer Weiterentwicklung von Studienstrukturen führen können.
- Eine engere Verknüpfung zwischen der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften – hier am Beispiel der Förderpädagogik – eröffnet neue Perspektiven auf Unterricht. Im Mittelpunkt einer Unterrichtsentwicklung, die den Ansprüchen einer Gesellschaft, die sich durch eine Haltung der Wertschätzung von Diversität auszeichnet, genügen muss, steht Differenzierung von Unterrichtszielen und -inhalten, von Methoden, Medien und Sozialformen.
- Nicht nur die unterschiedlichen Sichtweisen von Fächern und Fachkulturen beeinflussen die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht – es sind gerade die unterschiedlichen Sichtweisen und Haltungen, die Unterricht ko-konstruktiv gestalten. Eine frühzeitige Zusammenführung von Studierenden, die im späteren Berufsfeld zusammenarbeiten werden, öffnet den Blick aller Beteiligten auf die Lern- und Entwicklungsprozesse von Schüler\*innen und befruchtet diese gegenseitig.
- Eine besondere Herausforderung, deren Bedeutung immer wieder von Kultusministerien und Verantwortlichen der Lehrkräftebildung hervorgehoben wird, ist die Verbindung der unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung (Schreiber et al., 2019).

Nur eine frühzeitige Zusammenarbeit von Studierenden verschiedener Lehrämter mit Studierenden für das Lehramt für Förderpädagogik, wie es dieses Lehrprojekt verdeutlichen möchte, kann auf die späteren Anforderungen an inklusiven Schulen sinnvoll vorbereiten. Denn nur so lässt sich eine positive Haltung

gegenüber der Ko-Konstruktion von Unterricht, die eine Gelingensbedingung für diesen darstellt, erwirken. Und was würde sich hier besser anbieten, als eine Zusammenarbeit von Studierenden, Lehramtsanwärter\*innen und Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter, um die Handlungsmöglichkeiten für die Erziehung und Bildung für eine zukunftsfähige Gesellschaft zu erweitern?

## Literatur

- Baschek, E. (2021). Sprachsensibler Einsatz bilingualer PrimärWebQuests im Mathematikunterricht. In C. Schreiber & R. Klose (Hrsg.), *Mathematik, Sprache und Medien* (S. 119–141). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871969.0.07>
- Bonow, J. (2020a). Rechendreiecke analog und digital – Potenziale der Kombination von Arbeitsmitteln in inklusiven Settings. In S. Ladel, R. Rink, C. Schreiber & D. Walter (Hrsg.), *Forschung zu und mit digitalen Medien. Befunde für den Mathematikunterricht der Primarstufe* (S. 55–70). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871747.0.05>
- Bonow, J. (2020b). Entdeckungen am Rechendreieck – Analog und digital. *Mathematik differenziert*, 2, 14–22.
- Bonow, J., Knobbe, T., Leinigen, A., Schreiber, Ch., & Timberlake, M. (2022). Digital gestützte Lernumgebung für inklusiven Unterricht – Kooperation von Mathematikdidaktik und Förderpädagogik. In N. Harsch, M. Jungwirth, Y. Noltensmeier, M. Stein, & N. Willenberg (Hrsg.), *Diversität Digital Denken – The Wider View. Tagungsband* (S. 179–188). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871785.0.16>
- Bonow, J., Leinigen, A., Greisbach, M., & Schreiber, Ch. (2019). Digital und inklusiv. Der Einsatz von Apps in inklusiven Settings im Mathematikunterricht. In D. Walter, & R. Rink (Hrsg.), *Digitale Medien in der Lehrerbildung Mathematik. Konzeptionelles und Beispiele für die Primarstufe* (S. 51–71). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871204.0.03>
- Groh, N. (2023). *Multiprofessionelle Kooperation und adaptiver Unterricht im inklusiven Setting*. University of Bamberg. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/54561>
- Hankmann, M. (2022). Fehlanzeige in der Lehrkräfteausbildung. Kaum Fortschritte beim Erwerb digitaler Kompetenzen. *Bildung + Referendare*, 4–6.
- Hirt, U., & Wälti, B. (2012). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache bis Hochbegabte*. Kallmeyer.
- Kiel, E. (1999). *Erklären als didaktisches Handeln*. Ergon.
- Klose, R. (2022). *Mathematische Begriffsbildung – PriMaPodcasts im bilingualen Kontext*. Waxmann.
- Knobbe, T., Schreiber, Ch., & Timberlake, M. (2022a). Sprachsensibel – MathePodcasts zur Reflexion der eigenen Lehrkraftsprache. In J. Bonow, T. Dexel, R. Rink, Ch. Schreiber, & D. Walter (Hrsg.), *Digitale Medien und Heterogenität – Chancen und Herausforderungen für die Mathematikdidaktik* (S. 11–25). WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872362.0.02>

- Knobbe, T., Schreiber Ch., & Timberlake, M. (2022b). Cooperation of Mathematics Teaching and Special Education – Seminar Concept and Experiences. In J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi, & F. Ferretti (Hrsg.), *Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)*. (S. 4471–4478). Free University of Bozen-Bolzano, Italy and ERME.
- Koch, K. (2015). KinderStärken für den dritten Übergang: Von der Grundschule in die weiterführende Schule. In P. Büker (Hrsg.), *Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten* (S. 167–176). Kohlhammer.
- Krauthausen, G. (2012). *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Grundschule*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2277-4>
- Krauthausen, G., & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Klett.
- Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerium (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerium (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzende Empfehlung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 07.10.2022. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Neusser, T., Braun, T. F., & Bandilla, L. (2023). TEAM: „Toll, Ein Anderer Macht’s!“ – Lehramtsübergreifendes Teamteaching in der ersten Ausbildungsphase der JLU Gießen. *Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Praxis, Forschung und Lehre*, 62 (4) (in Vorbereitung). <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2023-4-391>
- Plöger, S. (2023). Sprachliche Bildung und Inklusion. In: Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften (S. 35-40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2_4)
- Preis, N. (2019). Multiprofessionelle Settings in der Lehrerbildung als „Orte“ für Reflexion, *Herausforderung Lehrer\_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2 (1), 184–194.
- Prenzel, A. (2014). Inklusion in der Primarstufe. Merkmale, Hintergründe, Bausteine, Probleme. *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes* 125, 3–6.
- Prenzel, A. (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F.J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion (Band 2)* (S. 33–56). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:15815>

- Römer, S. & Nührenböcker, M. (2018). Entdeckerfilme im Mathematikunterricht der Grundschule. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 1511–1514). WTM-Verlag.
- Sander, A. (2018). Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In F.J. Müller [Hrsg.], *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Band 1) (S. 23–34). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:15815>
- Schreiber, Ch. (2022). Heterogenität digital unterstützen. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger, & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen – Mehrperspektivische Zugänge* (S. 165–176). Waxmann.
- Schreiber, Ch., & Kromm, H. (2020). *Projektorientiertes Lernen mit dem Internet. PrimärWebQuest*. Schneider.
- Schreiber, Ch., Matz, J., & Leinigen, A. (2019). Drei Phasen – eine Veranstaltung: Digitale Medien in allen Phasen der Lehrerbildung. In D. Walter, & R. Rink (Hrsg.), *Digitale Medien in der Lehrerbildung Mathematik – Konzeptionelles und Beispiele für die Primarstufe (Reihe Lernen, Lehren und Forsuchen mit digitalen Medien in der Primarstufe; 5)* (S. 265–276). <https://doi.org/10.37626/GA9783959871204.0.14>
- Schreiber, Ch., & Schulz, K. (2017). Stop-Motion-Filme zu Materialien aus dem Mathematikunterricht. In Ch. Schreiber, R. Rink, & S. Ladel (Hg.): *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Primarstufe. Ein Handbuch für die Lehrerbildung* S. 89–110. WTM. <https://doi.org/10.37626/GA9783959870252.0.05>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Edition Stifterverband.
- Wagner, A., & Wörn, C. (2011). *Erklären lernen – Mathematik verstehen. Ein Praxisbuch mit Lernangeboten*. Klett.
- Walter, D., & Dexel, T. (2020). Heterogenität im Mathematikunterricht mit digitalen Medien begegnen? Eine fachdidaktische Perspektive auf Potentiale digital gestützten Mathematikunterrichts in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 65–80. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00071-6>
- Wember, F. B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 380–388.
- Wember, F. B., & Greisbach, M. (2019). Zwischen individueller Leseförderung und inklusivem Unterricht – Didaktische Aspekte der Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 133–213). Kohlhammer.
- Wittmann, E. C. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(3), 329–343. <https://doi.org/10.36950/bzl.16.3.1998.10386>



# **Zusammenarbeit Schule und Universität**



# Kooperation

## Zum Verhältnis zwischen Universität und Campusschulen in der Lehrkräftebildung

*Katharina Nessler, Jochen Wissinger & Anna Kalkofen*

Die vielzählige Entstehung von Hochschul-Schul-Netzwerken sowie Universitäts- und Campusschulen bundesweit steht für eine hohe Popularität wechselseitiger Kooperation mit der Schule. Das Campusschulprojekt der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) reiht sich in diesen Kontext ein, da es eine strukturelle Verschränkung schulischer und wissenschaftlicher Praxis zur Verbesserung der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften verfolgt. In der Umsetzung der Verschränkungsanliegen treten Differenzen im Verhältnis der lehrkräftebildenden Trägereinrichtungen zutage, die in den institutionellen Unterschieden und Eigenlogiken begründet liegen und exemplarisch zeigen, dass die Verhältnissetzung in der Praxis wie im Diskurs eine unterschätzte Herausforderung der wechselseitigen Kooperation darstellt.

### 1. Einleitung

Die Popularität wechselseitiger Kooperation manifestiert sich in der Entstehung von Hochschul-Schul-Netzwerken sowie in der Gründung von Universitäts- und Campusschulen (Heinrich & Klewin, 2020; Kreis et al., 2016). Ziel dieser strukturierten Kooperationsaktivitäten sei dabei die Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die Vertiefung der Kooperation zwischen schulischer und wissenschaftlicher Praxis bei der Bearbeitung zahlreicher Entwicklungsanlässe der Schule (Monitor Lehrerbildung, 2016a, S. 10, 2016b, S. 7). Mit dieser inhaltlich offenen Zielsetzung ist auch das Kooperationsverhältnis zwischen Lehrkräften ausgewählter Gießener Schulen und Wissenschaftler\*innen der Justus-Liebig-Universität (JLU) im Rahmen des Campusschulprojekts der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) umrissen. Die Einbindung der Studienseminare wie auch der Staatlichen Schulämter ist dabei ein besonderes Merkmal des Gießener Ansatzes.

Durch die Universität initiierte Kooperationsverhältnisse mit Schulen stehen von jeher im Hinblick auf Forschungsanlässe und die Realisierung von schulpraktischen Anteilen der Lehrkräftebildung wegen einseitiger Interessensicherung in der Kritik. Die Institution Schule hat jedoch mehr denn je Interesse

daran, angesichts praktischer Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte von Kooperationen mit der Universität zu profitieren. Vor diesem Hintergrund ist ein Diskurs zum Kooperationsverhältnis zwischen Universität und Schule jenseits curricular verankerter Praxisphasen im Lehramtsstudium von Interesse, der auf der Inhaltsebene, d. h. hinsichtlich der Gewinnung wissenschaftlich gesicherten, handlungsrelevanten Wissens und dessen Transfers, die Wechselseitigkeit im Verhältnis beider Institutionen betont und auf der Beziehungsebene Gleichwertigkeit wie auch Partnerschaftlichkeit im Umgang miteinander postuliert.

In diesem Beitrag wird am lokalen Kooperationsansatz zwischen sogenannten Campusschulen (CS) und der JLU Gießen der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen das Phänomen der vielzählig strukturierten Kooperationsaktivitäten zwischen Universitäten und Schulen eigentlich zu bearbeiten versucht. Weitergehend wird die Ausformung des Kooperationsverhältnisses in Bezug auf die dem Gießener Kooperationsprojekt zugrundeliegenden Ansprüche, Zielsetzungen und Prämissen skizziert. Entlang der Frage, welche Erkenntnisse über systematische Schwierigkeiten für jene Kooperationsverhältnisse sich aus der Beschreibung und Analyse des regionalen Beispiels ableiten lassen, wird der Beitrag resümiert.

## 2. Ausgangslage des Kooperationsverhältnisses zwischen Universität und Schule

Institutionalisierte Professionalisierung von Lehrer\*innen wird in Deutschland in erster Linie durch die Kultus- und Wissenschaftsministerien<sup>1</sup> der Länder geregelt (KMK, 2019, 2022b) (Artikel 30, 70, 104a Absatz 1 GG) und ist im Hinblick auf die Geschichte der rechtlichen Gegebenheiten von Organisation und Verantwortlichkeit in der Lehrkräftebildung hinreichend erörtert (z. B. Terhart, 2007; KMK 2022a). Trotz Föderalismus und Kulturhoheit der Länder ist sie ihrer Struktur nach bundesweit dreiphasig organisiert. Hessen unterscheidet im Lehrerbildungsgesetz (HLbG, 2022/13.05.2022) zwischen Lehrkräfteausbildung<sup>2</sup>, -fortbildung und -weiterbildung (HLbG § 3). Wie in den anderen Bundesländern auch liegt die Verantwortung dieser Phasen bei unterschiedlichen Trägereinrichtungen (HLbG §4). Die erste Phase beinhaltet das wissenschaftli-

---

1 Übersicht der Rechtsnormen der Länder unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-rechtsnormen.html> (Stand Februar 2021).

2 §3 (2) „Die Lehrkräfteausbildung setzt sich aus einem wissenschaftlichen Studium eines Lehramts an einer Universität oder einer Kunsthochschule oder Musikhochschule in der ersten Phase und der sich daran anschließenden zweiten Phase in Form des pädagogischen Vorbereitungsdienstes für ein Lehramt zusammen.“

che Studium für ein Lehramt an einer Universität, Kunsthochschule oder auch Musikhochschule. Die Durchführung der Ersten Staatsprüfung und der praktischen Studienanteile erfordert, dass die Universitäten, die Hessische Lehrkräfte Akademie (LA) und ausgewählte Schulen zusammenarbeiten. Die zweite Phase liegt in der Hand der LA und schulformspezifischer Studienseminare. Sie besteht aus dem pädagogischen Vorbereitungsdienst und umfasst den Besuch von Lehrangeboten der jeweils zuständigen Studienseminare sowie umfangliche Hospitations- und Unterrichtstätigkeiten in einem befristeten Anstellungsverhältnis an einer Schule der bezirkszuständigen Schulaufsicht. Die dritte Phase, die Lehrkräftefort- und weiterbildung, liegt in der Trägerschaft des Kultusministeriums, und zwar unter Beteiligung vieler verschiedener staatlicher wie privater Akteure, die hierzu Maßnahmen anbieten (HLbG §4).

Die historischen Voraussetzungen für die Qualitätsdiskussion in der Lehrkräftebildung und insbesondere der ersten Phase, dem Lehramtsstudium, sind in dessen Akademisierung angelegt. In dieser Beauftragung der Universitäten<sup>3</sup> ist die Frage des Verhältnisses zwischen Universitäten und Schulen aufgeworfen worden, zumal von Beginn an ein Spannungsverhältnis (Vilsmeier, 1964) unterstellt wird. In der über Jahrzehnte andauernden kritischen Lehrkräftebildungsdiskussion in Politik und Fachöffentlichkeit nehmen die schulpraktischen Studienanteile einen großen Platz ein, aber auch die Differenz und Spannung zwischen Universitäten und Schulen entsprechend ihren rechtlichen, organisatorischen und inhaltlichen Logiken. Entwicklungshistorisch ist das Verhältnis von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit deutscher Lehrkräftebildung bereits 1998 als Kernproblem diagnostiziert worden, was sich unter anderem auf die durch Ressourcenmangel bedingte Notwendigkeit starken individuellen Kooperationsengagements zurückführen lässt (Prondczynsky, 1998). Das Narrativ einer Win-Win-Beziehung ist hinsichtlich einiger Beiträge der schulischen Wahrnehmung solcher Kooperation als (zwanhaftes) Add-on mit wenig Ertrag für die Unterrichtspraxis durchaus zu hinterfragen (Tulowitzki et al., 2019). Seit Beginn des 21. Jahrhunderts mehrt sich aus Sicht der Forschung zur Lehrkräftebildung die Forderung nach phasenübergreifender Kooperation. Die Wissensdimensionen Fachwissen, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen müssten zur Professionalisierung der Lehrkräfte, so die Kompetenzforscherin Sigrid Blömeke (2009), über die Phasen der Lehrkräftebildung hinweg miteinander verknüpft werden. Dabei folgt sie einer dichotomen Unterscheidung zwischen Theorie (Wissenschaft an Hochschulen) und Praxis (Schule), die den Diskurs bis heute prägt:

---

3 Die Bezeichnung umfasst lehrkräftebildende Universitäten sowie pädagogische Hochschulen und andere lehrkräftebildenden Hochschulen.

„Die Überantwortung der beiden Perspektiven Theorie und Praxis an zwei Institutionen, die nach Binnenstruktur, Regelungsdichte, Leitideen und Personal unterschiedlicher nicht sein könnten, sowie ihr vollständiges Hintereinanderschalten zementieren allerdings eine Trennung, die notwendige Prozeduralisierungsschritte erschwert.“ (Blömeke, 2009, S. 486)

Die Einstellungen und Haltungen gegenüber diesem dichotomen Denkansatz haben sich zwar in den vergangenen Jahren relativiert (Leonhard, 2018; Peukert & Wissinger, 2020), aber die politische Argumentationslinie der jüngeren Zeit bleibt ziemlich ähnlich, so auch auf der Ebene ländergemeinsamer Standards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2022b). Die Förderrichtlinien des seit 2015 laufenden und 2019 verlängerten Programms zur Verbesserung der Lehrkräftebildung, „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) (BMBF, 2022; BMBF, 2014; BMBF, 2018), weisen inhaltliche Parallelen zu den Standards der KMK auf. Auch hier liegt der Fokus auf der Abstimmung fachlicher, didaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile. Von den Hochschulen wird erwartet, dass sie die Strukturen der Lehrkräftebildung fortentwickeln und eine stärkere Verzahnung mit der schulischen Praxis betreiben, ohne aber diesen Ansatz weiter zu konkretisieren. Immerhin können die in den Förderrichtlinien der QLB benannten Handlungsfelder als politische Agenda verstanden werden, die die von den Akteuren vor Ort erwarteten Entwicklungsziele offenlegen. Hierzu zählen: „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ (BMBF, 2018), die „Verknüpfung von verschiedenen Theorie- und Praxisbezügen in der Lehrerbildung“ (BMBF, 2018), „die Zusammenarbeit [...], um stärkere Abstimmung und Kooperation unter den für die Ausbildung verantwortlichen Personen und Institutionen zu erreichen“ (BMBF, 2014), oder „grenzübergreifende Kooperationen“ (BMBF, 2014). Diese Formulierungen verweisen auf eine – scheinbar neue – von politischer Seite nicht weiter explizierte Problemlage, die aus der Grundstruktur der akademisierten und in Phasen organisierten Lehrkräftebildung erwächst.

Angesichts des vagen Auftrags an die Universitäten bleibt zum einen das Bild eines üblichen Verhältnisses zwischen Forschung und (Bildungsadministrations-)Praxis, in dem der Universität im Hinblick auf wissenschaftliche Erkenntnis und Beratung die Rolle der begleitenden Expertin zugewiesen wird (Asbrand & Bietz, 2019, S. 78), zum anderen bleibt im Hinblick auf das Verhältnis zwischen universitärer Ausbildung und schulischer Praxis ein Bild der Gewissheit: „Mit der Stärkung der Praxisanteile sorgen wir dafür, dass das an der Universität erworbene Wissen unmittelbar angewendet werden kann“ (Hessisches Kultusministerium, 2021). In beiden Hinsichten wird übersehen, dass Kooperationen zwischen Universitäten und Schulen ein Add-on für die professionellen Akteure darstellen können, das nicht oder nicht unmittelbar

zur Erfüllung der jeweiligen Kerngeschäfte beiträgt, und oft im „Modus des Müssens“ (Tulowitzki et al., 2019) wahrgenommen und vollzogen wird.

Resümierend ist festzuhalten, dass jenseits der schulpraktischen Studien keine Perspektive für einen inhaltlichen und entwicklungsstrategischen Zusammenhang der drei Phasen durch den hessischen Gesetzgeber vorliegt, weshalb jegliche Anhaltspunkte, Rahmenbedingungen und Ressourcen für institutionenübergreifende Aufgaben und Verantwortlichkeiten für verschränkende Kooperationsformen fehlen und sämtliche Kooperationsanliegen auf ein strukturell ungeklärtes Verhältnis stoßen. Das Verhältnis der Trägereinrichtungen der ersten Phase ist so hergestellt, dass die Universität im Rahmen der Lehramtsstudiengänge die wissenschaftlichen und künstlerischen Grundlagen für die berufliche Tätigkeit in der Schule zu vermitteln hat (HLbG §4 Absatz 1) und dabei der Schule im Rahmen dieses Auftrags die Rolle der Partnerin zukommt (HLbG §4 Absatz 5). Von wissenschaftlicher Seite wird dagegen in der Verhältnissetzung des Gesetzgebers seit Langem das „ungelöste Kernproblem deutscher Lehrerbildung“ (Prondczynsky, 1998, S. 61) gesehen, das im „Verhältnis von Berufsbezogenheit und Wissenschaftsorientierung“ (ebd.) liegt. Jürgen Oelkers diagnostiziert die Struktur als Problemursache, denn „[...] für den Konnex von Wissenschaft und Praxis gibt es kein effektives Management, alle Systemteile arbeiten isoliert und gegeneinander“ (Oelkers, 1998, S. 4). Aus dieser kritischen Ausgangslage resultiert der starke Bedarf einer intensiven Abstimmungs- und Beziehungsarbeit mit entsprechenden personellen und zeitlichen Ressourcen, um den Anspruch auf interinstitutionelle Kooperation umzusetzen (Manitius & Bremm, 2021, S. 124).

Der organisatorische Aufbau zur (Aus)Bildung von Lehrkräften in Phasen und die für diese Realisierung verantwortlichen Orte sind rechtlich geklärt, eine die Strukturen thematisierende Verhältnissetzung derselben zueinander, wie argumentiert wurde, dagegen nicht. Vielmehr findet sich als Ausgangslage der Aufforderung zur Kooperation und Verschränkung ein strukturell ungeklärtes Verhältnis, insbesondere zwischen der ersten Phase und ihren Trägereinrichtungen zu den darauffolgenden, auch wenn sich über die Phasen hinweg Überschneidungen hinsichtlich Zielrichtung, Aufgaben und Verantwortung ausmachen lassen (Schubarth, 2010).

### **3. Die Campusschulmaßnahme**

Seit Projektbeginn 2016 entwickelt die GOL Maßnahmen zur Struktur- und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung, welche sich am gemeinsam einzulösenden (Aus-)Bildungsauftrag aller verantwortlichen Trägereinrichtungen orientieren und sich aktiv den zuvor beschriebenen Herausforderungen stellen. Das Projekt sucht systematisch eine phasenübergreifende, über den Kontext

schulpraktischer Studien hinausgehende Kooperation mit anderen verantwortlichen Institutionen, um die Qualität der Lehrkräftebildung substanziell zu verbessern. Aktuell sind neun Campusschulen mit bilateraler vertraglicher Kooperationsbeziehung zur JLU (2018–2023) im Projekt aktiv. Sie werden durch den sog. Campusschulrat begleitet, dem neben Vertreter\*innen der JLU je ein[e] Repräsentant\*in der regionalen Studienseminare, des Staatlichen Schulamtes sowie der Schulleitungen angehören.



**Abbildung 1:** Deskriptiver Blick auf die Maßnahme Campusschulen

Auf der Basis des normativ-rechtlich fixierten Kooperationsverhältnisses zwischen Universität und Schule haben sich verschiedene Kooperationsformate/-themen etabliert (Ehmke et al., 2022; Kleemann et al., 2019; van Ackeren et al., 2021). Dazu gehören definierte Praxisphasen im Rahmen der Lehramtsstudiengänge wie z.B. das Praxissemester, fakultative, themengebundene Praxiskontakte in Lehrveranstaltungen und individuell angebotene oder systematisch organisierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Schließlich sind Kooperationen zu nennen, die sich aus Forschungsinteressen ergeben. Beide sind dadurch gekennzeichnet, dass die Schule im Verhältnis zur Universität die gebende Seite darstellt. Hunderte Studierende gehen zur allgemeinen und beruflichen Orientierung in Schulen vor Ort, hospitieren im Unterricht, halten, betreut von Mentor\*innen, Unterrichtsstunden, oder nehmen an allgemeinen Aktivitäten teil. Schulen gewähren Forscher\*innen Zugang zum Unterricht oder außerunterrichtlichen Angeboten, um das Geschehen zu beobachten, zu videographieren oder Befragungen mit Schüler\*innen, Lehrkräften und anderen pädagogisch tätigen Personen durchzuführen. In beiden Kooperationsbeispielen sind Ressourcen der Schule gebunden, ohne dass der Betrieb, der Unterricht oder das Lernen der Schüler\*innen durch die erbrachten Leistungen eine beabsichtigte „Dividende“ erfahren würden. Anders verhält es sich allein im Falle von durch Mitglieder der Universität individuell oder kollektiv und systematisch erbrachten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen.

Vor diesem Hintergrund stellt das Campusschulprojekt der GOL eine weitere Möglichkeit im Spektrum denkbarer Kooperationsbeziehungen dar. Es hat zum Ziel, das Kooperationsverhältnis zwischen Universität und Schule zu vertiefen, und folgt dabei drei Qualitätsmerkmalen: Partnerschaftlichkeit, Wechselseitigkeit und Handlungsorientierung. Als Teilprojekt der GOL, die im Hinblick auf die Qualitätssicherung der universitären Phase der Lehrkräftebildung eine Entwicklungsfunktion hat, geht es davon aus, dass ein in seiner Qualität differenzierter Austausch zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis sowohl dem Erwerb professioneller Kompetenzen der Studierenden förderlich ist als auch zur Fortentwicklung der Professionalität der Lehrkräfte und zur Qualitätssicherung von Schule beitragen kann.

Bei diesem Ansatz geht es anders als bei vielen aktuellen Diskussionsbeiträgen zur Qualität der Lehrkräftebildung nicht um mehr Praxis um der Praxis willen oder die Überwindung eines vermeintlichen Theorie-Praxis-Problems, sondern um die Fixierung und Bearbeitung des Bedingungsverhältnisses von Theorie und Praxis, das für *alle* Phasen der Lehrkräftebildung konstitutiv ist. Er fordert nicht die Rücknahme einer akademisierten Lehrkräftebildung, sondern, im Gegenteil, die konsequente Umsetzung und Fortführung eines wissenschaftlichen, d.h. datenbasierten Professionalisierungsansatzes bis in die 2. und 3. Phase hinein. Übergreifendes Ziel ist die Stärkung der Reflexion im Kontext des Aufbaus und der Entwicklung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006), und zwar als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe, die nicht mit der Aufnahme der beruflichen Tätigkeit endet (Hericks, 2006). Es sind unter den Bedingungen der Strukturlogik pädagogischen Handelns die thematischen Herausforderungen gesellschaftlichen Wandels und, damit verbunden, die vielfältigen Anforderungen an Schule sowie an Wissen und Können, die die Aufrechterhaltung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit zu einer Daueraufgabe der Lehrkräfte machen.

Demnach liegt dem Campusschulprojekt ein Kooperationsansatz zugrunde, der eine thematische wie auch zielbezogene, auf Professionalität von Lehrkräften und Schule zielende Strategie verfolgt und für eine entsprechende Verdichtung der Kommunikation und Kooperation zwischen Universität, Schule, örtlichem Schulamt, örtlichen Studienseminaren und staatlichen Institutionen der Fort- und Weiterbildung einsteht. Ziel ist es, forschungsbasierte wissenschaftliche Expertise zu verschiedenen Zeitpunkten der berufsbiografischen Entwicklung mit Dimensionen der professionellen Kompetenz zusammenzubringen. Das heißt zum einen, sowohl Studierende forschungsbasiert und systematisch an Fragen der Schule, des Unterrichts, des Lernens, der Bildung und der Erziehung heranzuführen als auch Schulen (im Sinne von Handlungseinheiten) und Lehrkräfte sowie weitere verantwortliche Akteure im Mehrebenensystem Schule durch Austausch und Hilfe zur Selbsthilfe darin zu unterstützen, die

Qualität von Schule, Unterricht und Lernen zu sichern und zu entwickeln. Dieser Ansatz setzt auf die Eigenaktivität und den unbedingten Willen der Individuen und Institutionen, sich selbst zu verändern, d. h. individuell als Studierende, Lehrkräfte, Aufsichtsbeamt\*innen oder Seminarleiter\*innen wie auch Systeme zu lernen und sich zu entwickeln und dazu wissenschaftliches Wissen und Methoden der systematischen Genese und Bearbeitung von relevanten Fragen zu nutzen. Dies bedeutet, dass im Austausch mit Schulen sowohl für entwicklungsorientierte Forschung an Universitäten als auch für die Lehrkräftebildung und die in ihr tätigen Akteur\*innen ein Mehrwert gesehen wird.

Methodisch orientiert sich das Campusschulprojekt an drei Konzepten: Forschendes Lernen, Aktionsforschung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung (Peukert & Wissinger, 2020, 163 ff.). Daraus resultiert ein qualitativ verändertes Verhältnis zwischen JLU und kooperierenden Campusschulen, das sich unter Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Methodik durch eine wechselseitige Bezugnahme auszeichnet und zur systematischen Entwicklung und Bearbeitung von gemeinsam als relevant identifizierter Fragen zu Schule, Unterricht und Lernen führt. Obgleich ein gesetzlich verankerter, gemeinsamer Auftrag zur Realisierung der Lehrkräftebildung besteht (Kapitel 1), ist dessen Realisierung durch vertiefte, wechselseitige Anschlussfähigkeiten unter den Trägereinrichtungen und die Herstellung eines gemeinsam geteilten Arbeitsmodus schulischer und wissenschaftlicher Praxis für die verantwortlichen Akteure völlig offen und neu und macht das Projekt zu einem „Versuch mit offenem Ausgang“.

#### **4. Herausforderungen der Kooperation**

Die Maßnahme *Campusschule* reiht sich einerseits in eine bundesweite Entwicklung der Lehrkräftebildung ein, andererseits wendet sich die JLU erst seit 2016 und im Rahmen der GOL der systematischen Arbeit an der Strukturbildung für eine wechselseitige Kooperation zu und hat damit einen lokal experimentellen Charakter. Sie teilt mit anderen Standorten die Bemühung, ein neues Verhältnis von Hochschulen und Schulen zueinander zu initiieren, beeinflusst und leistet Aufbauarbeit in dem Bestreben, die Arbeit an gemeinsam geteilten Fragestellungen zu eröffnen, systematisch gemeinsame Herausforderungen in den Blick zu nehmen und die erforderlichen Rahmenbedingungen für inhaltliche Kooperationen zu schaffen. Folgende Perspektiven auf diesen Kooperationsansatz sind für die Reflexion der Projekterfahrungen leitend:

- Welche systematischen Herausforderungen und Fragen ergeben sich aus Maßnahmen zur Kooperation zwischen JLU und Schulen?

- Welche Erkenntnisse über systematische Schwierigkeiten lassen sich aus den lokalen Erfahrungen ableiten?

Auf Basis der Erfahrungen mit der Kooperationsentwicklung wird aufbereitet und diskutiert, welche Herausforderungen, Konfliktlinien, aber auch Perspektiven sich bei der Institutionalisierung bislang fragmentarischer Kooperationen zeigen. So wird an den Campusschulverträgen, an der Struktur und Arbeit des Campusschulrates, den Campusschulgesprächen und der Plattform *JUSTmatch* vorgestellt, worin die Erträge im Sinne von Anspruch und Realisierung bestehen. Ergänzend dazu gibt der Beitrag „Kooperation zwischen Schule und Universität in der Lehrkräftebildung – Aus Perspektive der Campusschulen“ in diesem Band den Blick von zwei Campusschulen auf das GOL-Projekt wieder.

#### **4.1 Campusschulvertrag – Eine formale Erwartungsabsicherung**

Der Anspruch auf ein kooperatives Verhältnis von Universitäten und Schulen bei der Realisierung von Lehrkräftebildung sieht sich mit der beschriebenen Ausgangslage konfrontiert, dass diese mehrphasig in formal getrennten Organisationen mit ihren jeweiligen Rationalitäten organisiert ist (siehe Kapitel 2). Mehrphasigkeit als Strukturmerkmal und Verantwortung unterschiedlicher Trägereinrichtungen erweist sich im Hinblick auf die systematische Anbahnung interinstitutioneller Kooperation und die Realisierung einer kohärenten, kooperativen Lehrkräftebildung als ungeahnte, nicht kalkulierbare Herausforderung. Nicht zufällig wird erneut eine einphasige Struktur und Verantwortung gefordert. Diskussionen auf der Basis von Modellversuchen der 1980er-Jahre (Kriszio & Steinbrink, 1980) zeigen aber, dass mit der Einphasigkeit Fragen zur Art und Weise einer systematischen Verhältnissetzung der Referenzsysteme Wissenschaft- und Berufspraxis nicht geklärt sind (Reintjes & Bellenberg, 2019, S. 48). Ebenso wenig ist geklärt, wodurch die einphasige Lehrkräftebildung der zweiphasigen qualitativ überlegen ist (Reintjes & Bellenberg, 2019, S. 49). Reintjes & Bellenberg ziehen daraus den Schluss, dass die Alternative zu diesem Reformversuch die innere Reform der zweiphasigen Lehrkräftebildung sei, indem die gemeinsame Verantwortung systematisch ausgeweitet werden sollte. Allerdings ist im Hinblick auf eine innere Reform noch offen, „auf welche Weise die beiden Referenzsysteme Wissenschafts- und Berufspraxis in ein Verhältnis zu setzen sind“ (Reintjes & Bellenberg, 2019, S. 48). Deren Verknüpfung müsste nicht nur auf der Ebene der Lerngelegenheiten für Lehramtsanwärter\*innen, Lehrkräfte und Lehrende an der Universität erfolgen, sondern auch auf der Ebene der Trägereinrichtungen – der Organisationen Universität und Schule. Letztere wird in der Systemtheorie als soziales System verstanden, das geschlossen ist und auf Mitgliedschaft beruht (Luhmann, 2000; Tacke & Drepper, 2018, S. 827). „Ein soziales System ist ein Sinnzusammenhang von Handlungen

verschiedener Subjekte, der sich in einer Umwelt abgrenzen lässt“ (Luhmann, 2020, S. 133). Die daraus resultierenden Unterschiede und Grenzen zwischen Organisationen bergen die Herausforderung in sich, dass gemeinsame Verantwortung und wechselseitige Anschlussfähigkeit für einen Auftrag, wie z. B. den der gemeinsamen Organisation und Ausgestaltung der Lehrkräftebildung, erst kommunikativ hergestellt werden muss.

Als eine Art Hilfskonstruktion für die notwendige Herstellung der wechselseitigen Anschlussfähigkeit und die Übernahme gemeinsamer Verantwortung haben sich Verträge zwischen den Kooperationspartnern Universität und Schule etabliert. Die Unterzeichnung zu diesem Zweck erstellter schriftlicher Vereinbarungen finden zum Beispiel Ausdruck in einem „Code of Conduct“ zwischen Vertreter\*innen der Hochschule und der Schulen in Freiburg (Freiburg Advanced Center of Education [FACE], 2023), in Zielvereinbarungen der Partner\*innen eines Campusschul-Netzwerkes in Potsdam (Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung [ZeLB], o.J.) oder in Kooperationsschulverträgen an vielen Standorten in Deutschland.

Konstitutiv für die Campusschulmaßnahme ist, dass Campusschulen solche Schulen sind, die längerfristige und spezifische (siehe Kapitel 4: Ansprüche) Kooperationsbeziehungen mit der JLU durch einen „Campusschulvertrag“ mit dreijähriger Laufzeit eingehen. Sie sollen der Erwartungsabsicherung durch Mitgliedschaft dienen. Eine Variante des Konstruktes der Mitgliedschaft ist nach Luhmann die „Normbindung (hier: qua Vertrag), die aber offen ist und der individuellen Bestimmung überlässt, ob man sich faktisch normenkonform oder verdeckt abweichend verhält“ (Luhmann, 2000, S. 110). Die Mitgliedschaft ist gekoppelt an die Anerkennung formaler Erwartung (Tacke & Drepper, 2018, S. 53). Dieses Verständnis wird in Abgrenzung zur „Theorie der individuell motivierten Mitgliedschaft“ formuliert, die der Vorstellung unterliegt, „der Eintritt in das System werde durch Verträge vollzogen, die das Mitglied dazu brächten, eigene Präferenzen zurückzustellen und sich den Bedingungen und Weisungen in der Organisation zu fügen“ (Luhmann, 2000, S. 107).

Die vertragliche Normbindung im Rahmen der Campusschulmaßnahme hat die Funktion, eine innere Reform der systematischen Verknüpfung von Wissenschafts- und Schulpraxis zu erzeugen. Die individuelle Ausdeutung der Normkonformität und verdeckte Abweichungen werden jedoch unterschätzt: Formale Mitgliedschaft, vollzogen durch schriftliche Verträge, klärt sich nicht eindeutig und endgültig (Brosziewski, 2021, S. 72). „Man muss sich gerade in empirischer Absicht auf jene Kommunikationen einlassen, die die Bedingungen der Mitgliedschaftsregel beanspruchen, um eine Fortsetzung der Kommunikation zu gewährleisten, Systembildung zu reproduzieren und dabei nolens volens Grenzziehungen durchzuführen“ (Brosziewski, 2021, S. 72).

Diese Campusschulverträge können mit Ihrer Präambel<sup>4</sup> als ein Konkretisierungsversuch zum im Lehrerbildungsgesetz verankerten Kooperationsanspruch angesehen werden. Implizit erkennen die Verträge an, dass sie eine Hilfsmaßnahme für die Herstellung der fehlenden Verbindlichkeit und normativ-rechtlich fehlenden Konkretisierung der Kooperation darstellen. Zum Gegenstand der Kooperationsbeziehung werden auf diese Weise Kooperationswünsche und -bedarfe seitens der Vertragspartner\*innen. Sie werden ausgehandelt und als Anforderung an die Kooperationsbereitschaft der Parteien in den Campusschulverträgen formuliert. Mit dem bilateralen Campusschulvertrag wird eingefordert, sich auf die dort explizierten Kooperationsgegenstände und -vorstellungen einzulassen, sich als Campusschulen und als universitäre Kooperationspartner\*innen für Schulen zu konstituieren und mit den Beteiligten zusammenzuarbeiten.

In der Auftaktveranstaltung der an der Campusschulmaßnahme (2017) interessierten Schulleiter\*innen und Lehrer\*innen, Professor\*innen, Vertreter\*innen des ZfL und der GOL zeigte sich seitens der schulischen Vertreter\*innen das Bedürfnis, durch die Verträge die folgenden Erwartungen abzusichern: Bevorzugter Zugang zu Angeboten wie Fortbildungen und Schülerlabore in MINT-Fächern der Universität, stark kostenreduzierte (bzw. kostenfreie) Nutzung der Räumlichkeiten der JLU für schulische Veranstaltungen (wie MINT-Nacht), Initiierung von Kooperationen in Nicht-MINT-Fächern, Angebote zur Förderung von Schüler\*innen durch die Einbindung in universitäre Lehre oder Schülerpraktika in der Universität, Erreichbarkeit und einfachere Absprachen mit Personen der Universität. Bei den Kooperationen mit der JLU solle es nicht zu einer Konkurrenz unter den Schulen kommen (vgl. unveröffentlichte Dokumentation der Auftaktveranstaltung 2017). Die universitären Vertreter\*innen möchten vor allem Campusschulen als Feld für eigene Forschung und empirische Hausarbeiten, z. B. im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, in den Verträgen abgesichert wissen. Auch wird Zusammenarbeit im Rahmen von universitärer Lehre (vor allem in Seminaren) gewünscht. Darunter werden zum Beispiel Formate verstanden, in denen Studierende Unterrichtssequenzen konzipieren und dann in Schulen umsetzen. Auch die Bearbeitung von Themen wie Bildungsbeteiligung und Reflexivität werden auf die Agenda gesetzt (vgl. ebd.). Als Herausforderung des Kooperationsanliegens des Campusschulprojektes stellt sich angesichts dieser Befragungsdaten die sichtbar werdende, wechselseitige

---

4 „Präambel: Die [Schule] und das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) greifen den Auftrag des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (§ 6 HLbG) zur Kooperation der Träger der Lehrkräftebildung im Lande Hessen auf und erklären ihren beiderseitigen Willen, durch den Austausch von Leistungen in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung sowie in der Unterrichts- und Schulforschung im Rahmen eines Campusschulvertrages zusammenzuarbeiten.“ (unveröffentlichter Campusschulvertrag 2020)

Wahrnehmung als ‚Dienstleister‘, also die Erwartung des Austausches von Ressourcen.

Zusammenfassend gesagt: Campusschulverträge fungieren zwar als eine Verschriftlichung formaler Erwartungen, müssen aber um kommunikative Aushandlungsprozesse über die Kooperationsbeziehung ergänzt werden, welche dem Vertrag kontinuierlich vorausgehen, ihn begleiten und ihm folgen. Dafür nutzt die Maßnahme das Format der Campusschulgespräche (Kapitel 4.3).

## 4.2 Campusschulrat – Zwischen Beratung und Handlung

Als ein Element zur systematischen, kommunikativen Aushandlung gemeinsamer Verantwortung wurde ein phasenübergreifender Rat – der Campusschulrat – geschaffen. Als Subgruppe aus dem Kooperationsrat hervorgegangen<sup>5</sup>, hat er sich sukzessive als ein Beratungsgremium der Maßnahme Campusschule etabliert, das Bindeglied zwischen schulischer, universitärer, schuladministrativer und studienseminaristischer Perspektive sein will (Justus-Liebig-Universität Gießen, o.J.). Als Format ermöglicht er, über Ansatzpunkte und Herausforderungen der Zusammenarbeit auf der Leitungsebene der beteiligten Organisationen ins Gespräch zu kommen. „Strukturen entwickeln für Kooperation als Normalität“ (unveröffentlichte Äußerung in einer Dokumentation eines Campusschultreffens 2018) schwebt als geäußerter Wunsch über der Arbeit des Rates. Tatsächlich versucht er (auch) seiner Selbstbeschreibung entsprechend, strukturelle Verbindlichkeiten für Kooperation zwischen Universität, Schule und Studienseminaren herzustellen.

„In beratender Funktion hat er es sich zum Ziel gesetzt, die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Region Gießen/Vogelsberg durch eine intensivere Zusammenarbeit aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und durch die Vernetzung der verschiedenen Ausbildungsphasen in Universität, Studienseminar, Lehrkräfteakademie und Schule zu verbessern.“ (Justus-Liebig-Universität Gießen, o.J.)

Der Aushandlungsbedarf hinsichtlich der Zielsetzung des Rates wie auch der gemeinsamen Projekte ergab sich aus der Frage, was durch Vernetzung verbessert werden kann. Der wissenschaftliche Diskurs, der auch hier aufgegriffen wurde, geht davon aus, dass die phasenübergreifende Vernetzung von wis-

---

5 „Kooperationsrat des Netzwerks für Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Raum Gießen/Vogelsberg“ (<https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/kooperation/kooprat>). Ähnlich diesem Gremium wurde nun mit dem Hessischen Lehrerbildungsgesetz vom 13.05.2022 die „Ständige Kooperationskonferenz“ (HlbG §6(5)) eingeführt. Diese soll sich an jedem Standort bilden und insbesondere mit dem Praxissemester und mit Fragen der Übergänge zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung befassen.

senschaftlicher und schulischer Praxis dem *Erkenntnisgewinn* zu schul- und unterrichtspraktischen Fragestellungen dient, sich mit Maßnahmen zur *Professionalisierung* von (angehenden) Lehrkräften zu beschäftigen hat und auf die *Weiterentwicklung* schulischer und unterrichtlicher Praxis zielt. Dabei sind die letzten beiden Zielsetzungen wesentlich stärker auf eine handlungspraktische Dimension bezogen (Siewert & Trautmann, 2020). Im Hinblick auf die Zielrichtung und Entwicklung des Campusschulrates lässt sich festhalten, dass er im Verlauf der Maßnahme zwischen den unterschiedlichen Fokussen mändert (Abb. 2) und sich das Selbstverständnis von einem Beratungsgremium über eine aktiv handelnde Steuergruppe wieder hin zu einem Beratungsgremium verändert.



**Abbildung 2:** Chronologie der Zielsetzungen des Campusschulrates

Der Organisations- und Arbeitsmodus basiert auf freiwilligem Engagement, und hier zeigt sich die strukturelle Problematik der phasenübergreifenden Arbeit: Sie ist nicht konstitutiver Teil des Alltagsgeschäftes in den jeweiligen Institutionen, sie wird außerhalb der QLB nicht mit finanziellen oder personellen Ressourcen hinterlegt und ist in jeglicher Dimension (Zeitpunkt für Treffen, Sprache der Berufsgruppen, Laufbahnprinzipien, andere Formen von Handlungsdruck bis hin zu anderen technischen Umwelten) mit der Überwindung unterschiedlicher Handlungslogiken konfrontiert. Die punktuelle Überwindung dieser Herausforderungen wird im Campusschulrat in erster Linie von den Einzelpersonen ermöglicht, welche die Spielräume ihrer jeweiligen Organisation nutzen und aktiv gestalten, um die phasenübergreifende Arbeit mit Ressourcen zu unterlegen, die den Diskurs für eine gemeinsame Zielsetzung suchen und ihre persönlichen Ressourcen ausreizen.

Ist Kooperation zu Beginn keine Routine und auch nicht in das Alltagsgeschäft eingeschrieben, dann besteht der Anfang einer phasenübergreifenden

Arbeit darin, diese durch persönliches Engagement zu einer festen Größe zu machen. Die engagierten Personen selbst sind es, die als Multiplikatoren dieser Arbeit fungieren. Sie nehmen Argumentationen, Themen und Ideen aus dem Campusschulrat mit in ihre Arbeit, tragen sie in ihre jeweiligen Institutionen.

### 4.3 Campusschulgespräch – Ein kommunikativer Erwartungsabgleich

In den Ausführungen zum Campusschulvertrag ist bereits angeklungen, dass die formale Verschriftlichung der Kooperationserwartungen allein kein Garant für eine nachhaltige, wechselseitige Zusammenarbeit sein kann. Vielmehr bedarf es vorausgehender, begleitender sowie reflektierender kommunikativer Aushandlungsprozesse, welche innerhalb der Maßnahme in Form sogenannter Campusschulgespräche realisiert werden. Neben Vertreter\*innen der GOL sind in diesen die jeweiligen Schulleitungen und mitunter engagierte Lehrkräfte anwesend.

Campusschulgespräche klassifizieren sich aufgrund eines gemeinsamen interaktiven Projekts und Arbeitsfokus als *fokussierte Interaktionen* (Auer et al., 2020). Bedingt durch die institutionelle Rahmung – die Teilnehmer\*innen fungieren als Vertreter\*innen der jeweiligen Partnerinstitutionen – sowie konkretem Redeanlass und inhaltlicher Agenda kann keine absolute Freiheit, jedoch eine graduelle Vertrautheit zwischen den Sprecher\*innen bestehen. Das hierzu notwendige geteilte Wissen der Kommunikationsgemeinschaft muss vorbereitend und zu Gesprächsbeginn aktiv geschaffen werden. Zwischen den Sprecher\*innen herrscht ein offener Gesprächszustand, d. h. sie stehen in dauernder Kommunikationsbereitschaft zueinander, weshalb das einzelne Kooperationsgespräch als *eine* Interaktion innerhalb einer Reihe anzusehen ist.

Hinsichtlich des Mehrwerts der Campusschulgespräche wird davon ausgegangen, dass ihnen innerhalb des Kooperationsprozesses eine tragende Rolle zukommt, da das Schaffen eines gemeinsamen Problemverständnisses grundlegend für eine gelingende Forschungs- und Entwicklungsarbeit zwischen Universität und Schule ist. Ko-konstruktive Zusammenarbeit erfordert das Einlassen auf spezifische Bedürfnisse und Interessenlagen der Akteursgruppen, dem im Zuge der Kooperationsgespräche nachgekommen wird (Straub & Dollereder, 2019). Für das seitens des Campusschulprojektes erklärte Ziel einer institutions- und phasenübergreifenden Lehrkräftebildung ist ein multidimensionales Integrationsverständnis essentiell. Als Herausforderung kann auch bei den Campusschulgesprächen die Notwendigkeit aktiver Partizipation heterogener Akteursgruppen für eine möglichst hohe Passung der Kooperationsergebnisse gewertet werden, da so Transfer- und Verstetigungschancen erhöht werden (Lang et al., 2012). Ein höherer Grad an kollektiver Zielverantwortung resultiert in einer leichteren Entwicklung relevanter Wissens- und Erfahrungsstände,

wozu belastbare interpersonale Beziehungen sowie partizipative Kooperationskontexte unabdingbar sind (Straub & Dollereider, 2019).

Im Zuge der Maßnahme hat sich gezeigt, dass Planung die Offenheit resp. Geschlossenheit des Gesprächsverlaufs wesentlich präfiguriert. Bereits der Titel impliziert, ob es sich etwa um ein Reflexionsgespräch oder eine Vertragsverhandlung handelt und hat jeweils unterschiedliche Sprechakte zur Konsequenz. Erfolgt das Agenda-Setting kooperativ, können sowohl seitens der Universität als auch der Campusschule als relevant erachtete Inhalte und Gesprächsanliegen formuliert werden. Darüber hinaus ist so bereits vor Gesprächsbeginn ein Erwartungsabgleich an das Kooperationsgespräch möglich. Nicht zu unterschätzen ist ferner, wie durch die Bereitstellung von vorbereitendem Material eine Lenkung des späteren Gesprächsgegenstandes erfolgen kann. Auch hier ist im Vorfeld zu bedenken, dass mithilfe einer partizipativen Agendaerstellung eine Kommunikation auf Augenhöhe gefördert werden kann. Weiterhin changiert mittels Festlegung der Gesprächsprotokollation die Dynamik hinsichtlich einer organisatorischen Hoheit oder angestrebten Symmetrie.

Obgleich jedes Kooperationsgespräch als kontextgebunden, dynamisch und im Hinblick auf Gesprächsanliegen oder -teilnehmer\*innen individuell zu betrachten ist, lässt sich eine analyse- und erfahrungsbasierte Grundstruktur skizzieren. Die übliche Gesprächsführung gestaltet sich in ihrer Tendenz als direktiv und es liegt eine triadische Sequenzierung vor:



**Abbildung 3:** Triadische Sequenzierung der Campusschulgespräche

Die Eröffnungsphase markiert den formellen Charakter des Campusschulgesprächs und generiert eine gemeinsame Gesprächsgrundlage, auf deren Basis die Gestaltung der Zusammenarbeit ausgehandelt werden kann. Als „Stolperstein“ hat sich dabei erwiesen, sicherzustellen, dass Transparenz für die Ziele *beider* Gesprächspartner\*innen hergestellt wird. Als produktives und partizipatives Gespräch verstanden, werden in der Gesprächsmitte des Campusschulgesprächs Inhalte, Ziele sowie der Modus der Zusammenarbeit ausgehandelt, damit die Entwicklung eines gemeinsamen Problemverständnisses, Wissensin-

tegration sowie kooperatives Lernen erfolgen können. Hierzu bedarf es der kritischen Evaluation der bisherigen Kooperation, was nur durch Sicherstellen eines offenen, vertrauenswürdigen Dialogs erzielt werden kann. Dieser erfolgt durch den Austausch von Kritik, Wünschen und Ideen, dem Ausloten von Handlungspotential, Bewerten der Realisierbarkeit von formulierten Ideen, Bereitstellen von Informationen sowie Ansprechpartner\*innen oder Treffen von Vereinbarungen. Um in diesem multiperspektivischen Prozess letztlich Output zu schaffen, besteht die Hürde, nicht auf der theoretischen Ebene von Ideen zu verbleiben, sondern diese letztlich auch „dingfest“ zu machen: Es braucht konkrete weitere Handlungsschritte, um „etwas auf den Weg zu bringen“. Hierzu wird sich im *kanonischen Gesprächsabschluss* (Auer et al., 2020, S. 87) auf das weitere Vorgehen verständigt und ein Weiterlaufen der Kommunikation – sprich die Wahrung des offenen Gesprächszustandes – sichergestellt.

Herausfordernd ist dabei, dass das Campusschulgespräch trotz seiner direktiven Tendenz eine Kommunikation auf Augenhöhe ermöglichen und genug Raum für Vorstellungen, Perspektiven und Bedarfe beider Institutionen lassen muss. Wenn die Universität im angestrebten ko-kooperativen Prozess als Dienstleister betrachtet wird und eine zu starke Lenkung erfolgt, besteht die Gefahr von Eindimensionalität. Gegenseitige Erwartungen an die gemeinsame Ausgestaltung müssen klar kommuniziert werden. In einer kritischen Reflektion des Teilprojekts wäre dabei mitunter ein stärkeres Einfordern der Formulierung von Erwartungen sowie Feedback durch die Campusschulen sinnvoll gewesen, um eine teilweise zu beobachtende „Einschüchterung“ durch die Institution Universität zu vermeiden und den partnerschaftlichen Charakter der Zusammenarbeit zu unterstreichen. Eine zu dominante „Gastgeberrolle“ oder Gesprächslenkung und organisatorische Hoheit können hierfür kontraproduktiv sein, sind aber auch wesentlich von der jeweiligen Sprecher\*innenkonstellation abhängig.

Da die unterschiedliche Handlungslogik und Funktionsweise von Schule und Universität eine Herausforderung darstellt, muss die Realisierbarkeit von Anliegen zwar kritisch bewertet, aber auch eine Kompromissfindung und ein für beide Akteure funktionierender Arbeitsmodus angestrebt werden. Die institutionellen Rahmenbedingungen stellen hier teilweise eine Erschwernis für einen direkten, informellen Austausch dar. Nichtsdestotrotz bergen die Campusschulgespräche eine deutliche Signalwirkung für einen partnerschaftlichen, produktiven Aushandlungsprozess und einen vertrauensvollen, institutionsübergreifenden Austausch, der eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem Wunsch nach Verstetigung unterstützt.

#### 4.4 *JUSTmatch* – Ein digitales Vermittlungsangebot

Erkenntnisse der Organisationsforschung lassen es zu, Schulen und Universitäten zu den professionellen Organisationen zu zählen, die durch eine Struktur der losen Kopplung sowie eine relative Autonomie der professionellen Akteure, der Lehrkräfte bzw. Wissenschaftler\*innen, gekennzeichnet sind (Henke, 2019; Terhart, 2011; Weick, 2009). Mit Hilfe dieser Folie lässt sich verstehen und einordnen, dass der Kontakt zwischen Schulen und JLU häufig auf informellen Wegen (Abordnungen, alte Bekannte, gemeinsame Veranstaltungen) zustande kommt. Das digitale Vermittlungsangebot zwischen JLU und Schulen – die Plattform *JUSTmatch* – verfolgt angesichts dieser Ausgangslage den Ansatz, Kommunikation und Kooperation dezentral und unabhängig von informellen Kontakten zu organisieren.

Der konzeptionelle Aufbau der Plattform *JUSTmatch* setzt an der Konvention an, dass Einzelpersonen Kontakt zur Schule oder zur JLU suchen. Sie unterstützt den Vernetzungsprozess von Akteuren aus Forschung, Lehre und Schule zu Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In der Beta-Version wird der ‚Matching-Prozess‘ durch einen Input des jeweiligen Akteurs initiiert. Mithilfe des Inputs – der Eintragung einer Frage oder eines Projektvorhabens auf der Plattform – können gemeinsame Interessen sichtbar sowie ein Findungsprozess initiiert und damit das Kooperationsanliegen auf individueller Akteurebene, unabhängig von einer zentralen Koordinationsperson, sichtbar gemacht und vermittelt werden. Damit stellt *JUSTmatch* in seiner Beta-Version seit September 2021 (Testphase) eine offen zugängliche und transparente Vernetzungsplattform für Wissenschaftler\*innen der JLU, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte dar. *JUSTmatch* fungiert damit als Antwort auf strukturelle Herausforderungen der Kooperationsinitiation zwischen den jeweiligen Akteuren.

Die Einführung von *JUSTmatch* wird sehr begrüßt und füllt tatsächlich einige Lücken in der Kommunikationsstruktur zwischen Universität und Schulen. Angesichts der Rückmeldungen ergeben sich bezüglich der individuellen Ebene für die Nutzer\*innen Fragen der Verbindlichkeit und Implementation in vorhanden Kontaktroutinen. Bei Lehrkräften zeigt sich Unsicherheit über die Verbindlichkeit der Eintragungen (z. B. Was folgt aus der Eintragung einer Projektidee?), da sie aufgrund der hierarchischen Struktur der Schule verunsichert sind, ob eine Erlaubnis der Schulleitung benötigt wird. Die Transparenz der Platfformeintragen, welche somit gleichzeitig für eine gewisse Öffentlichkeit der Fragen und Projektideen sorgt, wird vor allem bei Kooperationsgesuchen und Antragsverfahren als hemmend für Wissenschaftler\*innen empfunden. Dadurch kann sich die Plattform bisher nicht neben der üblichen Kontaktaufnahme per Mail etablieren. Bei allen Nutzer\*innen kann die Findung von Kooperationspartner\*innen nicht garantiert werden, was wiederum zu Frustration führen und damit die Wiedernutzung hemmen kann.

## 5. Fazit: Welche Erkenntnisse über systematische Schwierigkeiten können aus den lokalen Erfahrungen abgeleitet werden?

Wechselseitige Kooperationen mit dem Ziel einer wissenschaftsbasierten, phasenübergreifenden und nachhaltigen Verbesserung der Qualität der Lehrkräftebildung erfahren im aktuellen bildungspolitischen Diskurs zunehmend Aufmerksamkeit. Es wurden der Kooperationsansatz zwischen der JLU und lokalen Campusschulen vorgestellt, die Erprobung eines forschungs-, lern- und entwicklungsorientierten Kooperationsansatzes sowie dessen praktische Entwicklung dargelegt und vor allem diesbezüglich erfahrene Herausforderungen reflektiert.

Anhand der Darstellung der Ausgangslage für Kooperationsverhältnisse ist die grundlegende Schwierigkeit identifiziert worden, dass lehrkräftebildende Universitäten und Schulen zwar programmatisch und formal-rechtlich einen gemeinschaftlichen (Aus-)Bildungsauftrag haben, sich dessen Umsetzung jedoch aufgrund des dreiphasigen Aufbaus und der daraus resultierenden Verantwortlichkeit mehrerer Institutionen bereits auf Systemebene als sperrige Herausforderung gemeinsamer Gestaltung darstellt. Die Verhältnissetzung der drei Phasen zueinander erweist sich als komplexes, intransparentes Spannungsfeld, das die Nutzung vieler, scheinbar leicht zu greifender Möglichkeiten der systematischen Vernetzung erschwert oder gar verhindert. Die Begrenzung eines gemeinsam geteilten Professionalisierungsverständnisses und einer phasenübergreifenden Handlungskoordination ist sodann auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen in der immer wieder zu hörenden dichotomen Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis angelegt, durch die die Universität als beratende Expertin, Schule dagegen als praktisch arbeitende Partnerin adressiert wird, wobei dies lehrkräfteseitig in Abgrenzung zu den Theoretiker\*innen in der Universität selbstbewusst in die Kooperation getragen werden kann.

Mit welchen Herausforderungen die Kooperationen zwischen JLU und den jeweiligen Campusschulen in diesem Zuge konfrontiert gewesen sind, ist exemplarisch an den vier Teilprojekten Campusschulvertrag, Campusschulrat, Campusschulgespräche und *JUSTmatch* aufgezeigt worden. Die aus der Unterschiedlichkeit der partizipierenden Akteure resultierende Heterogenität von Interessenlagen, Leitideen und Funktionsweisen und die Frage ihrer Bearbeitung ist ein allen Projekten gemeinsames Merkmal. Wenngleich der Wunsch nach eng verzahnten und gefestigten Strukturen für eine einfache und reibungslose Kooperation bei vielen Akteuren vorhanden ist, macht das Projekt sichtbar, wie sehr der Erfolg der Kooperationsvorhaben von institutionellen und persönlichen Ressourcen der beteiligten Individuen abhängt, und dass das Win-Win-Narrativ leichter ausgesprochen und die Überwindung eines wech-

selseitigen Dienstleisterverständnisses leichter gefordert als in der Kooperationspraxis realisiert ist.

Ferner hat sich gezeigt, dass das schriftliche Festhalten gegenseitiger Kooperationsvorstellungen und -erwartungen für eine innere Reform der Wissenschafts-Schul-Verknüpfung hilfreich ist, jedoch immer noch viel Raum für verdeckte Abweichungen birgt und somit zwingend um eine Kommunikation über Bedingungen der Zusammenarbeit ergänzt werden muss. Dies ist unter anderem im als Beratungsgremium fungierenden Campusschulrat erfolgt, wenngleich sich auch in dieser Akteurskonstellation zeigt, dass institutionelle und individuelle Ressourcen knapp sind und institutionsübergreifende Zusammenarbeit von persönlichem Engagement lebt.

Aus den Erfahrungen der Campusschulgespräche kristallisiert sich heraus, dass, dass sich darum bemüht werden muss, eine Kommunikation „auf Augenhöhe“ zu ermöglichen, welche einen multiperspektivischen Aushandlungsprozess zulässt. Dabei können bereits in der Planungsphase die Weichen für einen ko-konstruktiven Arbeitsmodus gestellt werden. Anhand der Erprobung von *JUSTmatch* konnte bestätigt werden, dass die systemisch bedingte Begrenzung zentraler Steuerbarkeit und Akteursabhängigkeit als Kooperationshürde anzusehen ist. Die praktische Umsetzung des Vernetzungsangebots hat durch die Unsicherheit von Lehrkräften über die Verbindlichkeit der Kooperationsanfragen auf *JUSTmatch* die fehlende Routine und formal-rechtliche Absicherung des Kooperationsverhältnisses aufgezeigt. Während die Offenheit und Unkalkulierbarkeit im Umgang mit der Plattform von den Wissenschaftler\*innen als Kooperationshemmnis wahrgenommen und beklagt wird, erzeugt die fehlende Garantie, Kooperationspartner\*innen auf der jeweils anderen Seite zu finden, bei beiden Akteursgruppen bislang Frustration.

Obwohl die Campusschulmaßnahme mit ihren Teilprojekten auf reale Missstände der Lehrkräftebildung reagiert und seitens der verschiedenen Institutionen ein Bedürfnis nach einer engeren, einfacheren und nachhaltigeren Kooperation inhaltlich und praktisch aufnimmt, können am Ende der Projektförderung unterschiedliche, oftmals systembedingte „Stolpersteine“ ausgemacht werden, die sich als kooperationshemmend erweisen, und von denen nicht gesagt werden kann, ob sie sich überwinden lassen. Gleichwohl ist eine Fortsetzung phasenübergreifender, wechselseitiger Zusammenarbeit nach dem Gießener Kooperationsverständnis wünschenswert, denn das Projekt hat ein Desiderat der Forschung zur Lehrkräftebildung zutage gebracht, dass der weiteren Erforschung bedarf.

## Literatur

- Asbrand, B., & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule. Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *Die deutsche Schule*, 111(1), 78–90. <https://doi.org/10.25656/01:19044>
- Auer, P., Birkner, K., Bauer, A., & Kotthoff, H. (Hrsg.). (2020). *De Gruyter Studium. Einführung in die Konversationsanalyse*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110689082>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.). *UTB Schulpädagogik: Bd. 8392. Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 483–490). J. Klinkhardt. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaetze/bloemeke-lehrerausbildung.pdf>, <https://doi.org/10.36198/9783838583921>
- Brosziewski, A. (2021). Formale und kategoriale Mitgliedschaft. Zur Produktion von Innen,Außen und Innen/Außen in Organisationen. In A. Schröer, S. Köngeter, S. Manhart, C. Schröder, & T. Wendt (Hrsg.), *Organisation über Grenzen: Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 61–77). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33379-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33379-9_4)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2022). *Zukunftsperspektiven durch Transfer und Nachhaltigkeit gestalten: Netzwerktagung der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern am 19. und 20. Oktober 2022 in Leipzig*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2014). *Bekanntmachung 24.07.2014-12.06.2015 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951\\_bekanntmachung.html](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2014/07/951_bekanntmachung.html)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2018). *Bekanntmachung 19.11.2018-08.03.2019 Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“, Bundesanzeiger vom 19.11.2018*. [https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2018/11/2097\\_bekanntmachung.html](https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2018/11/2097_bekanntmachung.html)
- Ehmke, T., Fischer-Schöneborn, S., Reusser, K., Leiß, D., Schmidt, T., & Weinhold, S. (Hrsg.) (2022). *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung*. Beltz Juventa.
- Freiburg Advanced Center of Education (o.J.). *Code of Conduct: Leitlinien für die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Schulen – School of Education FACE: Webversion des Code of Conduct*. <https://www.face-freiburg.de/praxis/forschungsdrehkreuz/code-of-conduct/>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2020). Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer“ bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbunds

- Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS), *WE\_OS Jahrbuch*, 3(1), 1–10. [https://doi.org/10.4119/WE\\_OS-3462](https://doi.org/10.4119/WE_OS-3462)
- Henke, J. (2019). *Third Mission als Organisationsherausforderung: Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement*. Berliner Wissenschafts-Verlag. <https://doi.org/10.35998/9783830541301>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). *Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 8*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90060-5>
- Hessisches Kultusministerium (2021, 14. Dezember). *Pressemitteilung. Bildung. Land reformiert die Lehrkräfteausbildung grundlegend*. <https://kultusministerium.hessen.de/presse/land-reformiert-die-lehrkraefteausbildung-grundlegend>
- Hessisches Kultusministerium (2022, 12. Mai). *Hessen reformiert die Lehrkräfteausbildung grundlegend: Kultusminister Lorz: „Gut ausgebildete Lehrkräfte sind entscheidend für den Schulerfolg junger Menschen. Unser neues Gesetz schafft dafür die Grundlagen – und das aus einem Guss.“* <https://stgh.hessen.de/presse/hessen-reformiert-die-lehrkraefteausbildung-grundlegend>
- Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz – HLbG (2022, i.d.F.v. 13.05.2022). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V11IVZ>
- Justus-Liebig-Universität Gießen (o.J.). *Kooperationsrat des Netzwerks für Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Raum Gießen/Vogelsberg*. Abgerufen am 14.06.2023 von <https://www.uni.-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/kooperation/kooprat>
- Kleemann, K., Jennek, J., & Vock, M. (Hrsg.) (2019). *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Verlag Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847412359>
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.) (2016). *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 9. Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (1. Aufl.). Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830985211>
- Kriszio, M., & Steinbrink, U. (1980). Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 559–580. <https://doi.org/10.25656/01:14108>
- Kultusministerkonferenz – KMK (2019). *Dossier: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf)
- Kultusministerkonferenz – KMK (2022a). *Sachstand Lehrerbildung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB\\_veroeff-2022.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf)
- Kultusministerkonferenz – KMK (2022b). *Website zum Aufbau der Lehrerbildung*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>
- Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science:

- practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7(1), 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10*. Lit-Verl.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97093-0>
- Luhmann, N. (2020). Organisation als soziales System. In V. Tacke, E. Lukas, & N. Luhmann (Hrsg.), *Schriften zur Organisation 5: Vorträge, Lexikonartikel, Rezensionen* (1. Aufl., S. 133–137). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23434-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23434-8_12)
- Manitius, V., & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm, & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken.“* (1. Aufl., S. 107–128). Beltz Juventa.
- Monitor Lehrerbildung (2016a). *Form follows function?! – Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung: Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. [https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Form\\_follows\\_function\\_Strukturen.pdf](https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Form_follows_function_Strukturen.pdf)
- Monitor Lehrerbildung (2016b). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. <https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung-002.pdf>
- Oelkers, J. (1998). Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem.: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1), 3–6. <https://doi.org/10.25656/01:6801>
- Peukert, L., & Wissinger, J. (2020). Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis. *WE\_OS Jahrbuch* 3(1), 159–169. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3350](https://doi.org/10.4119/we_os-3350)
- Prondczynsky, A. von (1998). Universität und Lehrerbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(1), 61–82. <https://doi.org/10.25656/01:6805>
- Reintjes, C., & Bellenberg, G (2019). Einphasige Lehrerausbildung? Kontrovers. Pro und Contra. *Pädagogik*, 10, 48–49. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1240579>
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 21(40). [https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2754/pdf/Schubarth\\_Wilfried\\_Lohnt\\_sich\\_Kooperation\\_2010\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2754/pdf/Schubarth_Wilfried_Lohnt_sich_Kooperation_2010_D_A.pdf)
- Siewert, J., & Trautmann, M. (2020). Siegener Netzwerk Schule (SiNet). Von der Universitätsschule zum Kooperationsverbund. *WE\_OS Jahrbuch*, 3(1), 150–158. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3341](https://doi.org/10.4119/we_os-3341)
- Straub, R., & Dollereder, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek

- & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern.: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:20784>
- Tacke, V., & Drepper, T. (2018). *Soziologie der Organisation* (1. Aufl.). Lehrbuch. Springer VS. [https://link-springer-com.ezproxy.uni-giessen.de/content/pdf/10.1007/978-3-658-15063-1\\_4.pdf?pdf=inline%20link](https://link-springer-com.ezproxy.uni-giessen.de/content/pdf/10.1007/978-3-658-15063-1_4.pdf?pdf=inline%20link) <https://doi.org/10.1001/978-3-658-15063-1>
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Öhidy, E. Terhart, & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90516-7_2)
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- Tulowitzki, P., Ivanova-Chessex, O., & Wenger, M. (2019). Kooperationen im Modus des Müssens.: Eine explorative Betrachtung zur Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Akteuren. In J. Hugo, N. Brink, J. Seidemann, & M. Drahm (Hrsg.), *Gemeinsam Schule gestalten.: Band 3. Verantwortung im Kontext von Schule: Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 131–141). Waxmann.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.) (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (1. Auflage). Beltz Juventa. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779957362](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779957362)
- Vilsmeier, F. (1964). Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5. Beiheft, 153–174. [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23499/pdf/Vilsmeier\\_1964\\_Das\\_Ende\\_der\\_seminaristischen\\_Lehrerbildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23499/pdf/Vilsmeier_1964_Das_Ende_der_seminaristischen_Lehrerbildung.pdf)
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch, & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–110). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_5)
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung [ZeLB] (o.J.). *Bildung von Campusschulen-Netzwerken*. Abgerufen am 18.01.2023 von <https://www.uni-potsdam.de/de/campusschulen/konzeption/bildung-von-campusschulen-netzwerken>



# Kooperation zwischen Schule und Universität in der Lehrkräftebildung aus Perspektive der Campusschulen

*Annette Kerkemeyer, Oliver Paul, Martina Sander,  
Steffi Thomas, Patrick Röder & Katharina Nesseler*

Der Beitrag stellt zwei Beispielprojekte der Maßnahme Campusschulen im Rahmen der „Gießener Offensiven Lehrerbildung“ (GOL) der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleitungen dar. In den Darstellungen der Goetheschule wird in den Blick genommen, wie sich universitäre Forschung und Unterrichtsentwicklung in der engen Zusammenarbeit positiv beeinflussen können. In den Darstellungen der Theodor-Heuss-Schule wird das „Hybridpraktikum“ als Möglichkeit der Lehrkräftebildung vorgestellt und damit Chancen und Herausforderungen schulisch-universitärer Zusammenarbeit sowie digitalen Lehren und Lernens aufgezeigt.

## 1. Einleitung

Die „Gießener Offensive Lehrerbildung“ (GOL) befasste sich in der Maßnahme Campusschule<sup>1</sup> mit der Frage, wie ein konstruktives und wechselseitig ertragreich erlebtes Verhältnis zwischen Schule und Hochschule ausgestaltet werden kann. Dies ist ein herausfordernder Prozess, weil schulische Praxis und wissenschaftliche Praxis (Peukert & Wissinger, 2020) als strukturell differentiell angesehen werden können, sie jedoch zugleich insbesondere im Hinblick auf die Lehrkräftebildung in einem übergreifenden Zusammenhang stehen. Mit der Maßnahme Campusschule wurde das Ziel der Herstellung einer forschungsorientierten Verbindung von schulischer und wissenschaftlicher Praxis verfolgt, indem entwicklungsorientierte Schul- und Unterrichtsforschung in Kooperationen zwischen der Justus-Liebig-Universität (JLU) und den Campusschulen strukturell entwickelt und unterstützt werden. Welche Rolle schulische Akteur\*innen bei der Umsetzung von entwicklungsorientierter Bildungsforschung

---

1 Mehr zur Einordnung der strukturierten Kooperationsaktivitäten zwischen Lehrkräften an Gießener Campusschulen (CS) und Wissenschaftler\*innen der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) im Netzwerk mit Staatlichen Schulämtern und Studienseminaren finden Sie auch in diesem Band unter dem Titel „Kooperation: Zum Verhältnis zwischen Universität und Campusschulen in der Lehrkräftebildung“ von K. Nesseler, J. Wissinger, A. Kalkofen.

haben ist nicht nur weitergehend ungeklärt, sondern dabei kommen auch schulische Akteur\*innen nicht selbst zu Wort. In diesem Beitrag werden demnach zwei Beispielprojekte der Maßnahme Campusschulen dargestellt. Die Autor\*innen werfen einen Blick auf die Kooperationsaktivitäten aus schulischer Sicht. Die Theodor-Heuss-Schule (THS) und die Goetheschule (GW) erläutern Beispiele der Kooperation zwischen Schule und Universität in Bezug auf die unterschiedlichen Phasen der Lehrkräftebildung. Es werden Chancen und Herausforderungen der schulisch-universitären Kooperation beleuchtet.

## **2. Umsetzung eines Hybridpraktikums mit Studierenden der JLU Gießen an der Theodor-Heuss-Schule Wetzlar**

Um sich auf die Anforderungen des Berufes als Lehrkraft vorzubereiten, sieht die Studienordnung an der JLU Schulpraktischen Studien vor. So besuchen die Studierenden in ihrem Fachpraktikum für fünf Wochen den Fachunterricht an einer Schule, sie beobachten, analysieren und probieren sich im eigenen Unterrichten aus (JLU, o.J.). Die Theodor-Heuss-Schule (THS) arbeitet seit langem mit der JLU im Bereich der Lehrkräftebildung eng zusammen und ermöglicht seit Jahren Studierenden der JLU, ihre Schulpraktischen Studien in unterschiedlichen Schulformen zu absolvieren. Mit Abschluss des Campusschulvertrags mit der JLU im Jahr 2018 hat sich die THS darüber hinaus zur Aufnahme von zwei weiteren Studierenden pro Semester verpflichtet. Im Rahmen der Schulpraktischen Studien können die Studierenden an schulischen Veranstaltungen der THS teilnehmen, Erhebungen durchführen und Unterrichtskonzepte erproben. Dies betrifft z. B. die Erprobung von Lehr-Lernkonzepten im Rahmen von Seminar- und Examensarbeiten oder von in Lehrveranstaltungen der JLU entwickelten Unterrichtsbausteinen.

Während der Corona-Pandemie standen die Studierenden der JLU, welche zwischen dem 22.02.-26.03.2021 ihr Fachpraktikum absolvieren sollten, vor einer großen Herausforderung: Das Praktikum durfte nicht in Präsenz stattfinden. Um den Studierenden dennoch die Möglichkeit zu geben, ihre Schulpraktischen Studien durchführen zu können, hat die THS für neun Studierende, in Absprache mit der GOL und dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL), ein sogenanntes Hybridpraktikum entwickelt. Die technische Ausstattung der Schule hat die Umsetzung eines solchen Vorhabens gestattet: So verfügt die THS über flächendeckendes, für alle Lehrende und Lernende zugängliches WLAN, seit Januar 2021 auch über einen Glasfaseranschluss und in allen Räumen sind Beamer, Laptops sowie ActivPanels vorhanden. Darüber hinaus verfügte die THS im Schuljahr 2020/2021 über fünf iPad-Klassen. Zudem standen insgesamt 200 schuleigene iPads für Unterrichtszwecke zu Verfügung. Ziel des Hybrid-

praktikums sollte es sein – in Form des digitalen Fernunterrichts – erlernte theoretische Studieninhalte mit praktischen Erfahrungen zu ergänzen und zu reflektieren sowie auf dieser Grundlage die eigene Berufswahl zu überprüfen und eine Orientierung für das weitere Studium zu gewinnen.

Nach einer gemeinsamen digitalen Einführungsveranstaltung durch die Schulleiterin und die Praktikumsbeauftragte, in welcher die veränderten Rahmenbedingungen des Hybridpraktikums besprochen, über die Bildungsangebote sowie das Schulprogramm der THS informiert und ein virtueller Rundgang durch die Schule unternommen wurde, konnten die Praktikant\*innen nachfolgend virtuell am Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Dieses fand sowohl in Präsenz als auch in Distanz oder in einer Kombination aus beidem statt. Dafür bekamen alle Praktikant\*innen einen Zugang zur Lernplattform IServ, welche die THS und andere Schulen des Lahn-Dill-Kreises für den Unterricht nutzen. Hiermit ist es u. a. möglich, per Videoübertragung von zu Hause aus in das Klassenzimmer zugeschaltet zu werden. Auch der Zugang zu WebUntis, dem elektronischen Stunden- und Vertretungsplan, wurde eingerichtet, sodass die Studierenden selbständig ihren Hospitationsplan erstellen konnten. In den kommenden fünf Wochen übernahmen die Mentor\*innen die intensive Betreuung der jeweiligen Praktikant\*innen, ließen sie an ihrem und dem Unterricht ihrer Kolleg\*innen virtuell teilnehmen und auch erste eigene Unterrichtskonzepte erstellen sowie durchführen. Um die Studierenden in dieser ungewohnten Situation zu unterstützen, fanden ebenso regelmäßig Videokonferenzen mit der Praktikumsbeauftragten statt, um Fragen und Herausforderungen zu besprechen und eigene Tätigkeiten zu reflektieren. Auch konnten sie am Mediencafé teilnehmen, bei welchem Lehrkräfte der THS neue Online-Tools vorstellten und deren Handhabung erläuterten. Am Ende des Praktikums gab es eine virtuelle Abschlussveranstaltung, bei welcher die Ergebnisse der Evaluation des Hybridpraktikums ausgewertet worden sind.

Hierbei wurde ersichtlich, dass es zwar Herausforderungen gab, das Hybridpraktikum den Studierenden und der THS aber viele positive und nützliche Erfahrungen ermöglicht hat. Den Praktikant\*innen wurde schnell klar, dass digitales Lernen besondere Anforderungen an sie stellt. So ist vieles, was im regulären Unterricht selbstverständlich ist, online kaum möglich, wie etwa die Kontrolle von Gruppenarbeiten durch einfaches Herumgehen im Klassenraum oder das sofort ersichtliche Feedback der Schüler\*innen. Jegliche Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen braucht mehr Zeit und Engagement. Die hohe Bedeutung von Kommunikation im Lehrkräfteberuf und der Schule als sozialen Ort wurde einmal mehr ersichtlich. Zuweilen gab es auch Schwierigkeiten aufgrund der technischen Ausstattung der Studierenden und den dadurch erschwerten Unterrichtsversuchen. Hierbei Flexibilität zu zeigen und Alternativen zu finden, war jedoch eine wertvolle Erfahrung und Bewährungssituation für den Schulalltag, da auch dort immer wieder Herausforderungen aufkommen

und hierfür Lösungen gefunden werden müssen. Im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens wurde den Praktikant\*innen bewusst, dass digitale Medien nicht zum Selbstzweck werden dürfen, sondern passend zu den jeweiligen Lerninhalten und Methoden eingesetzt werden müssen. Die Nachwuchslehrkräfte haben hierbei zahlreiche digitale Tools (u. a. Umfragen per IServ, Erklärvideos, Padlet, Mentimeter, Kahoot, BookCreator), welche sie zum Teil bereits während der Seminare an der JLU kennengelernt haben, praktisch ausprobiert, was diese als wertvollen Erfahrungsgewinn und Vertiefung ihrer Medienkompetenz bewertet haben. Zudem wurde den Studierenden während der Unterrichtsversuche sowie in regelmäßig stattfindenden Gesprächen mit den Mentor\*innen und der Praktikumsbeauftragten klar, dass der Beruf der Lehrkraft vielfältige Rollen erfordert: Man ist nicht nur Fachexpert\*in, Didaktiker\*in, Lernbegleiter\*in, Motivationscoach und Pädagog\*in, sondern nun ebenso kundig im IT-Bereich. Die Studierenden konnten auch Möglichkeiten der digitalen Umsetzung der Binnendifferenzierung – und damit der Förderung von leistungsschwachen als auch leistungsstarken Schüler\*innen – kennenlernen und ausprobieren, beispielsweise durch differenzierte und individuelle Rückmeldungen zu den Arbeitsergebnissen der Schüler\*innen im Aufgabenportal auf IServ oder aktivierende Lernsettings mit verschiedenen Anforderungsniveaus durch Apps sowie bei Videokonferenzen. Diejenigen Lehrkräfte der THS, welche Teil des Hybridpraktikums waren, haben zudem zurückgemeldet, dass auch sie – durch den intensiven und konstruktiven Austausch mit den Praktikant\*innen – ihren Unterricht, vor allem im Bereich des digitalen Lehrens und Lernens, verstärkt reflektiert haben. Alle Beteiligten haben am Ende das Praktikum evaluiert und in einer anonymen Umfrage auf IServ festgehalten, dass digitales Lehren und Lernen nicht nur während des Distanzlernens eine zentrale Rolle spielt, sondern zahlreiche Chancen bietet, Medienkompetenz und Digitalisierung, welche in der Ausbildung, im Studium und im späteren Berufsleben der Schüler\*innen bedeutsam sind, zu verwirklichen.

Das Hybridpraktikum an der THS in Wetzlar hat es den Studierenden also ermöglicht, die Institution Schule in ihren unterschiedlichen Organisationsformen kennenzulernen, erste Schritte im praktischen Schulalltag zu meistern, Sicherheit hinsichtlich der Eignung für ihren Berufswunsch zu gewinnen, eigene Ressourcen zu erkennen und Erfahrungen kritisch zu reflektieren. Die Ermöglichung des Hybridpraktikums hat der THS, welche 2020 als digitale Schule ausgezeichnet worden ist, nochmals gezeigt, dass sie technisch sehr gut ausgestattet ist und die Schulleitung sowie Lehrkräfte offen für innovative Herangehensweisen im Bereich des Lehrens und Lernens sowie der Ausbildung angehender Lehrkräfte sind. Das Hybridpraktikum hat die Kooperation zwischen der JLU und der THS gestärkt und sowie die Chancen und Herausforderungen schulisch-universitärer Zusammenarbeit sowie digitalen Lehren und Lernens herausgestellt.

### **3. Forschungsprojekt des Instituts für Didaktik der Physik der Justus-Liebig-Universität Gießen zum „Kompetenzaufbau im Bereich der naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen“ und die Implikationen für den Unterricht der Goetheschule Wetzlar**

Da die Goetheschule Wetzlar durch ihre Struktur eine große Breite an Klassen in der Einführungsphase aufweist und bereits gute Kontakte zum Institut für Didaktik der Physik<sup>2</sup> der JLU Gießen bestehen, erreichte die Verantwortlichen der Goetheschule im Jahr 2013 über den Fachsprecher die Anfrage, ein Forschungsprojekt zum naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten in allen zwölf Klassen der Einführungsphase durchführen zu können. Nach Beschlüssen der Schulleitung und der Schulkonferenz wurde das Projekt im Schuljahr 2013/14 einmalig für drei Wochen zuzüglich eines Prä- und Post-Tests in den Regelstunden des Physikunterrichts durchgeführt.

Das Ziel des Projekts war es zu untersuchen, wie Schüler\*innen mit Instruktionen und Aufgaben zum experimentbezogenen Denken und Arbeiten lernen (Vorholzer, 2016) und welchen Einfluss variierende Lernkontexte, das fachspezifische Vorwissen und das Geschlecht auf den Kompetenzaufbau und die Transferierbarkeit der Kompetenzen haben. Um diese Parameter erfassen und in der Auswertung kontrollieren zu können, wurden sowohl Vor- als auch Nachtstunden durchgeführt und zusätzlich einzelne Schüler\*innen bei der Arbeit mit dem Material gefilmt (Vorholzer et al., 2020b). Den Kern des Projekts bildete ein Training mit speziell entwickeltem Lernmaterial, das den Auf- und Ausbau von Kompetenzen des naturwissenschaftlichen Arbeitens zum Ziel hat, also auf Kompetenzen aus dem Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung“, gerichtet ist (z. B. KMK, 2005). Das Material wurde nach fachdidaktischen Gesichtspunkten konzipiert und setzte besonders auf die Eigenaktivität der Schüler\*innen (Vorholzer, 2017a; Vorholzer, 2017b; Vorholzer, 2021). Es wurden zwei Instruktionsansätze entwickelt, in denen der eine Ansatz Regeln des experimentbezogenen Denkens und Arbeitens expliziert und mit der Bearbeitung von Aufgaben verbindet (explizite Instruktion). Den Lernenden wird z. B. mitgeteilt, was eine abhängige und eine unabhängige Variable ist, wie man Variablen bei der Planung von Experimenten kontrolliert und welche Variable an welcher Stelle eines Diagramms zur Darstellung von Untersuchungsergebnissen aufgetragen wird. Der zweite Instruktionsansatz strukturiert die Aufgaben für die Lernenden zwar vor dem Hintergrund dieser Regeln zum

---

2 vertreten durch Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter

experimentbezogenen Denken und Arbeiten, verzichtet aber auf eine explizite Thematisierung (impliziter Instruktionsansatz). Im impliziten Instruktionsansatz müssen die Lernenden also aus der Bearbeitung von Aufgaben die Regeln selbst entdecken und nutzen. Das Training wurde inhaltlich mit den teilnehmenden Lehrkräften abgestimmt und an das Schulcurriculum angepasst. Alle notwendigen Materialien wurden vom Institut für Didaktik der Physik gestellt und die Trainingsphasen wurden von Mitarbeiter\*innen des Instituts betreut. Die Ergebnisse der Untersuchung (Vorholzer, 2016; Vorholzer et al., 2020a) wurden den Kolleg\*innen aller naturwissenschaftlichen Fächer und interessierten Kolleg\*innen im Rahmen einer Fortbildung und Fachkonferenzen (2015) von den Projektverantwortlichen präsentiert und gemeinsam Implikationen für den Unterricht diskutiert. Schwerpunkt war hierbei (neben der Beurteilung der Güte der erarbeiteten Materialien auch für den Unterricht) vor allem die Frage, welche Kompetenzen auch implizit ausbaubar sind und welche nur durch eine explizite Behandlung in der Schule nachhaltig gefördert werden können.

Die Untersuchung ergab zusammengefasst folgende Ergebnisse (Vorholzer, 2016; Vorholzer et al., 2018):

- Sowohl die explizite Thematisierung von Regeln des experimentbezogenen Denkens und Arbeitens (expliziter Instruktionsansatz) als auch eine strukturiert angelegte Instruktion, in der diese Regeln selbst entdeckt werden können (impliziter Instruktionsansatz) tragen zum Kompetenzaufbau bei.
- Der explizite Ansatz zeigt größere Wirkung als der implizite Ansatz.
- Die Wirkung der expliziten Instruktion ist unabhängig vom inhaltlichen bzw. methodischen Vorwissen der Schüler\*innen.

Die Diskussionen, auch in den Fachkonferenzen Biologie und Chemie, haben daher dazu geführt, dass die drei Fachschaften der Naturwissenschaften im laufenden und folgenden Schuljahr ein gemeinsames Projekt zur überfachlichen Steigerung der naturwissenschaftlichen Methodenkompetenz erarbeiteten, so dass ab dem Schuljahr 2017/18 verbindlich alle Schüler\*innen der Einführungsphase einen kompletten Naturwissenschafts-Projekttag zu Beginn des Schuljahres erhalten konnten. Ausgehend von den Materialien wurden dafür die Inhalte von den Kolleg\*innen auch auf die Fächer Biologie und Chemie angepasst. Eine weitere inhaltliche und methodische Begleitung war angedacht. Auf diese Weise kommen die Materialien und Forschungsergebnisse allen künftigen Schülern\*innen der Goetheschule (und darüber hinaus) direkt zugute.

Der erstmals im Schuljahr 2017/18 in allen 16 Klassen der Einführungsphase der Goetheschule durchgeführte Tag zu Naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen (NDAW-Tag) und alle weiteren folgenden NDAW-Tage wurden im Anschluss flächendeckend evaluiert. Auch in dieser Phase begleitete zunächst das Institut für Didaktik der Physik der JLU das Projekt. Zum einen wurde der Schule Experimentiermaterial zur Verfügung gestellt, zum anderen

besuchten Mitarbeiter\*innen des Instituts den Projekttag und brachten ihre Beobachtungen aus verschiedenen Klassen in die Auswertung der Evaluation mit ein. Insgesamt waren die Rückmeldungen sowohl der Schüler\*innen als auch der (Fach-) Kolleg\*innen sehr positiv. Hauptkritikpunkt dieser ersten Durchführung war die zeitliche Länge, welche in der Überarbeitung des Materials für das kommende Jahr reduziert wurde. Die Rückmeldungen der zweiten Durchführung im Schuljahr 2018/19 ergaben in Bezug auf diesen Aspekt bei allen Beteiligten, dass der inhaltliche Umfang passend sei. Seit dem Schuljahr 2019/20 ist auch das Fach Erdkunde in einem Teil des Materials aufgenommen. Alle folgenden jährlichen Evaluationen dienen der fortlaufenden Anpassung und Aktualisierung an die Bedingungen in der Goetheschule. So zieht dieses Projekt seine Kreise auch in andere Fachbereiche und fördert den kollegialen Austausch über die Fachbereichsgrenzen hinweg.

Für unseren Unterricht und die Arbeit der Fachschaften hat der Projekttag drei konkrete Auswirkungen. Zum einen arbeiten einzelne Fachschaften daran, ihr experimentelles Material noch passender an Formulierungen und Aufbau des NDAW-Materials anzupassen. Zum anderen werden von vielen Kolleg\*innen immer wieder unterrichtliche Bezüge zu den Vorgehensweisen des Projekttags im Regelunterricht hergestellt, was die Stellung und die Bedeutung des NDAW-Tags für die Schüler\*innen noch erhöht und die Kompetenzen weiter festigt. Und nicht zuletzt melden die Fachkolleg\*innen zurück, dass sie eine deutliche Verbesserung des naturwissenschaftlichen Arbeitens ihrer Schüler\*innen, gerade in der Qualifikationsphase, beobachten können, was sich zudem auf die Noten der Schüler\*innen positiv auswirkt.

Abschließend kann man sagen, dass dieses Projekt ein Beispiel für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Campusschule und Justus-Liebig-Universität ist: Empirische Daten aus der Schule sind für die Weiterentwicklung der Lehre in der Universität von Nutzen; deren Ergebnisse bringen wiederum die Unterrichtsentwicklung in der Schule voran.

#### **4. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Beispielprojekte**

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Didaktik der Physik (JLU) führt die Goetheschule bereits seit dem Schuljahr 2013/14 ein Projekt unter dem Thema „Kompetenzaufbau im Bereich der naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen“ in der Einführungsphase (Klasse 11) durch. Ein Projekt, das sich beginnend in einem Promotionsverfahren über die Jahre nicht nur auf sämtliche naturwissenschaftliche Fächer erweiterte, sondern auch in einem alljährlichen naturwissenschaftlichen Projekttag mündete. Neben der Erstellung von Unter-

richtsmaterial und einem Beitrag zur Unterrichtsentwicklung ist somit auch die Erhebung empirischer Daten für die wissenschaftliche Forschung ein wichtiges Resultat. In diesem Sinne setzt dieses Projekt der entwicklungsorientierten Bildungsforschung vor allem in der letzten Lehrkräftebildungsphase an und bietet Möglichkeiten der Weiterbildung von Lehrkräften.

In dieser Hinsicht unterscheidet es sich vom Projekt des „Hybridpraktikums“ der THS. Dieses ermöglichte Studierenden der JLU nicht nur eine digitale Absolvierung ihrer Praxisphase im Studium, sondern gewährte diesen auch einen Einblick in die vielfältigen Aufgabenfelder von Lehrkräften sowie der digitalen Unterrichtsentwicklung. Das „Hybridpraktikum“, als weitere Variante der Kooperation von Universität und Schule, ist demnach als Beitrag innerhalb der ersten Phase der Lehrkräftebildung anzusehen.

Beide Beiträge haben nicht nur einen Innovationsgeist gemein, sie stehen ebenfalls repräsentativ für die Vielfalt derartiger Kooperationsprojekte und verdeutlichen somit auch das Potenzial solcher Formate der engen Zusammenarbeit. Außerdem zeigen sie plastisch auf, dass sich erst bei der Umsetzung vertiefter Zusammenarbeit die Chancen und Herausforderungen der schulisch-universitären Zusammenarbeit für die Beteiligten herausstellen.

## Literatur

- Justus-Liebig-Universität Gießen – JLU (o.J.). *Was sind die Schulpraktischen Studien?* Abgerufen am 14.06.2023 von [https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/studium/sps/ueberblick/starttext\\_ueberblick\\_sps](https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/studium/sps/ueberblick/starttext_ueberblick_sps)
- Kultusministerkonferenz – KMK (2005). *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16. 12. 2004.* Luchterhand.
- Peukert, L. & Wissinger, J. (2020). Campusschule als Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis. *WE\_OS Jahrbuch* 3(1), 159–169. [https://doi.org/10.4119/we\\_os-3350](https://doi.org/10.4119/we_os-3350)
- Vorholzer, A. (2016). *Wie lassen sich Kompetenzen des experimentellen Denkens und Arbeitens fördern? Eine empirische Untersuchung eines expliziten und eines impliziten Instruktionsansatzes.* Logos Verlag.
- Vorholzer, A. (2017a). Lernaufgaben zu fachmethodischen Kompetenzen. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 70(2), 83–89.
- Vorholzer, A. (2017b). Sprechen Sie über die Regeln! Zur Relevanz der expliziten Thematisierung von Regeln zum naturwissenschaftlichen Denken und Arbeiten. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 28(158), 34–39.
- Vorholzer, A. (2021). Erträge Didaktischer Rekonstruktion für Forschung und Unterricht am Beispiel von Lernaufgaben zum experimentellen Denken und Arbeiten. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4(2), 67–87. <https://doi.org/10.11576/hlz-2700>
- Vorholzer, A. & Hägele, J. J. (2018). Experimentieren lernen – Aktivitätsprofile von Schülern. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht –*

normative und empirische Dimensionen. GDCP Jahrestagung in Regensburg 2017 (S. 368–371)

Vorholzer, A., Aufschnaiter, C. v. & Boone, W. J. (2020a). Fostering upper secondary students' ability to engage in practices of scientific investigation: A comparative analysis of an explicit and an implicit instructional approach. *Research in Science Education*, 50, 333–359. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9691-1>

Vorholzer, A., Hägele, J. & Aufschnaiter, C. v. (2020b). Instruktionen kohärent anlegen und Kompetenzaufbau untersuchen: Zugänge und Herausforderungen am Beispiel experimentbezogener Kompetenz. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 61–89. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00064-5>



# **KunstKooperation als neue Lehr- und Lernform der Lehrkräftebildung in außeruniversitären Kulturräumen**

*Gabriele Hüllstrunk*

*unter Mitarbeit von Diana Reiter und Celine Dietz*

Am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde seit dem Wintersemester 2017/18 das Konzept des Projektseminars „KuKo – KunstKooperation“ entwickelt. Dieses dual-hybride Projekt zielt darauf ab künstlerische Begabung im Rahmen der ästhetischen Bildung in außeruniversitären Institutionen zu fördern. Ein wesentlicher Bestandteil dabei ist die Durchführung der kooperativen Lehr- und Lernformen. Darin wird die universitäre Lehre durch extern stattfindende Kunstworkshops ergänzt. Die Form des Projektes wandelt sich ständig und stellt ein Enrichment dar. Um auf die Bedarfe aller Teilnehmenden einzugehen und aktuelle Herausforderungen wie die Ukraine-Krise oder den Klimawandel zu berücksichtigen werden, mit den Studierenden in einer Art Laborsituation kontinuierlich neue Formen der Kunstvermittlung entwickelt (siehe Phase 2–3), die dann im Rahmen einer Aktion der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (kultureller Schwerpunkt).

## **1. Kunst im Konzept kunstkooperativer Arbeitsweisen**

### **1.1 Ausgangslage: Fakten und Bedingungen der Projektarbeit**

Das Konzept des dual hybriden Projektseminars „KuKo – KunstKooperation“ (KuKo) wurde im Rahmen einer Abordnungstätigkeit am Institut für Kunstpädagogik (IfK) der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) (Kunstdidaktik und Bildhauerei) entwickelt, um Studierenden frühzeitig einen bewertungsfreien Rahmen für schulpraktische Lehr- Lernerfahrungen zu ermöglichen. Das Projekt versteht sich als Schnittstelle zwischen theoretischer kunstdidaktischer Vermittlung und deren Anwendung im dualen Prinzip in außeruniversitären Institutionen und Bildungseinrichtungen (gegenwärtig neun Kooperationspartner) im Rahmen der Lehrkräftebildung. Es folgt der Aufgabe, die künstlerische Begabung und Kreativität im Rahmen der ästhetischen Bildung in Schule und Gesellschaft zu fördern. In einer Art Lernlabor entwickeln die Studierenden gemeinsam unter der Leitung von Gabriele Hüllstrunk immer wieder neue Formen der Kunstvermittlung, nicht nur, um die Herausforderungen der uni-

versitären und schulischen Lehre während der pandemischen Coronasituation zu bewältigen, sondern auch, um etwa auf Ukraine-Krieg, Klimakrise und den Veränderungen im Bildungssystem einzugehen.<sup>1</sup>

Im Rahmen der Lehrkräftebildung stellt die Projektstruktur einen innovativen, vielschichtigen Experimentier- und Elaborationsfreiraum dar, indem am eigenen Selbstkonzept der künftigen Lehrpersönlichkeiten als auch an eigenen didaktischen Ideen und Umsetzungsstrategien gearbeitet wird. Die projektartige kunstkooperative Arbeitsweise im Seminar als auch in den Kunstworkshops ermöglicht für alle Beteiligten authentische Erfahrungs- und Lernprozesse. Das kunstkooperative Prinzip wird nun seit über 20 Jahren erfolgreich in dem Kunstunterricht der Projektleitung umgesetzt. Dabei generiert dieses Arbeitsprinzip künstlerische Arbeiten der Jugendlichen mit einem hohen sinnstiftenden Lebensweltbezug. Wie in Abbildung 1 anhand einer Kleinplastik zum Thema Glück ersichtlich, stellen sich zwei Schüler\*innen einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 11 als Paar im Alter dar. Sie geben damit ihrem persönlichen Wunsch Ausdruck, bis ins hohe Alter liiert zu bleiben. Ein vertrauensvoller und authentischer Selbstaussdruck, der die personale Anbindung des Lernprozesses im Schulalltag veranschaulicht, welcher als Nachweis eines gelungenen künstlerischen Bildungsprozesses zu werten ist.

## 1.2 Einführung ins Projektgeschehen

Im ersten Teil dieses Beitrags werden die Grundlagen des didaktischen Konzepts der KuKo im Rahmen der Lehrkräftebildung vorgestellt. Diese werden anschließend in einer didaktischen Reflexion durch die beiden Tutor\*innen des Projekts methodisch transparent dargelegt, hinsichtlich ihrer Wirksamkeit analysiert und in einem diagnostischen Abschnitt folgend auf ihre Plausibilität hin ausgewertet, um die besonderen Möglichkeiten, Herausforderungen des kooperativen Lernens und den Mehrwert für die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung der universitären Lehre in analogen und digitalen Bildungssettings aufzuzeigen.

Derzeit werden neun Kunstworkshops für Lernende von insgesamt 20 Schulen bundesweit angeboten, so im Ganztagsbereich der Gießener Schulen und im Rahmen der Digitalen Kunstwerkstatt, der Digitalen Drehtür (bundesweit) als auch dem Johannesstift, dem Oberhessischen Museum und dem Jugendzentrum Eulenkopf in Gießen. Zum Grundverständnis der künstlerischen Vermittlung

---

1 Seit dem Ende der Pandemie ist die Digitale Kunstwerkstatt für viele Jugendliche ein Rückzugsort geworden, in dem sie sich freitags ab 15 Uhr treffen um gemeinsam gestalterisch tätig zu sein. Viele sind nach der Schule zurzeit zu müde, um einem Hobby nachgehen zu können.



**Abbildung 1:** Kleinfigurenplastik zum Thema „Glücksmomente“, Jgst. 11: Das Thema wurde nach 2 Jahren Pandemie mit den Schüler\*innen gemeinsam entwickelt.

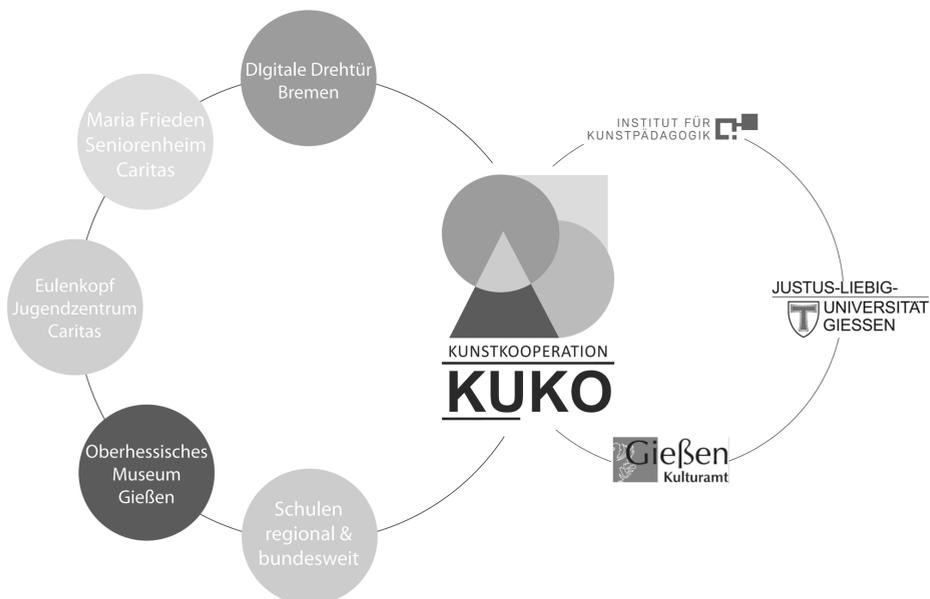
und Bildung bei KuKo gehört, dass Kunst für jeden da ist und die Wege zu ihr für jedes Alter geöffnet werden sollten. Von der ersten bis zur zwölften Klasse sowie auch im Seniorenheim arbeiten die Teilnehmenden in kleinen altersgemischten Gruppen. Die Altersspanne der insgesamt 120 Teilnehmenden an den neun Institutionen umfasst 6–101 Jahre und bildet damit ebenfalls einen kulturellen generationenübergreifenden Ansatz. Zwei Mal im Jahr wird eine gemeinsame Ausstellung oder Kunstaktion gestaltet, um die künstlerische Tätigkeit und aktuelle Themen der KuKo gesellschaftlich und kulturell sichtbar zu machen. Das Projekt wird seit dem Sommersemester 2020 über eine eigene Webseite ([kuko.name](http://kuko.name)) dokumentiert und präsentiert. Hierdurch wird eine Enrichment-Maßnahme für die ästhetische Bildung werdender Lehrpersonen, al-

ler beteiligten Schulen und Institutionen dargestellt. Sie zeichnet sich aus durch ein duales Prinzip der universitären Lehrkräftebildung, der Begabungsförderung aller Teilnehmenden in generationsübergreifenden Dimensionen (siehe Ausstellungen), Unterstützung und Bereicherung schulischer Bildung in Schulgemeinden und außerschulischen Institutionen im Hybridmodus der digitalen und analogen Kunstworkshops.

### 1.3 Möglichkeitsräume und Handlungsfelder – Gestaltungsdynamik in der KunstKooperation

Das Herzstück der kunstkooperativen Arbeit bildet die künstlerische Begabungsförderung (Miller, 2020), auf welche genauer eingegangen wird, um die Relevanz dieser neuen Lehr- und Lernform für den Kunstunterricht und die Lehrkräftebildung zu zeigen. Die Methodik des kooperativen Arbeitens durchdringt die komplette Projektstruktur. Sie beginnt mit der Arbeit der Mentor\*innen als Team, prägt die Arbeit in den Workshops und die gemeinsame Zusammenarbeit im Rahmen der Kunst mit der Gesellschaft (hier die neun Institutionen). Durch Kooperation werden neue Verbindungsstellen geschaffen, die sich wie in Abbildung 2 veranschaulicht wird, wechselwirksam, systemisch heterogen, ziel- und ressourcenorientiert und bereichernd entfalten (Nessler, 2022).

Die neuen Handlungsfelder lassen sich über den Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und der



**Abbildung 2:** Plakat, Kooperationspartner\*innen der KuKo, Gestaltung Karolina Littwin, 2022

Forschung beschreiben. Gemeinsam mit den Kooperationspartner\*innen eröffnen sich dadurch neue Möglichkeitsräume, in denen beispielhaft theoretische Modelle und Forschungsmethoden angewendet und entwickelt werden. Dies erfolgt z. B. über die Einbindung der Kunstworkshops im Ganztage der jeweiligen Schulen in Interaktion mit den Fachschaften und der Schulgemeinde im Allgemeinen, über die Konzeption einer gemeinsamen Ausstellung, in der Werke aller Teilnehmenden im Alter von 6–101 Jahren präsentiert und von allen erfahren werden. In der KuKo ist die Kunst das Feld der Aus- und Weiterbildung, der Forschung und Entwicklung. Die Gestaltung und die Koordination der Vielfältigkeit des Projekts ist dabei in einem fortwährenden Prozess begriffen und folgt dem Prinzip der „entwicklungsorientierten partizipativen Bildungsforschung“: Design-Based-Research (z. B. Bakker, 2018; Reinmann, 2017), welches im Versuch 2019 von der Universitätsschule Dresden (USD) mit dem Ziel erprobt wurde, individuelle Entwicklungswege in Lernprozessen zu ermöglichen. Diesem Prinzip folgend werden die Projekte theoretisch und problembezogen initiiert, handlungsorientiert geplant, angewendet, erprobt und weiterentwickelt (grafisches Modell ersichtlich in: Langner et al., 2020, S. 5). Die im Seminar konzipierten didaktischen Fahrpläne schöpfen konsequenterweise aus den Möglichkeitsräumen der verschiedenen Institutionen, passen sich jederzeit an die Bedürfnisse aller Beteiligten an und sind somit ebenfalls im offenen Prozess begriffen. Innerhalb des Seminars wird das „Re-Design“ (Langner et al., 2020, S. 5) mithilfe der Methodik der Diagnostik und Evaluation mit dem Hintergrund der kunstdidaktischen Reflexion gestaltet und findet hier wieder die direkte Anknüpfung an das Individuum. Im Rahmen der Praxis- und Aktionsforschung (z. B. Altrichter et al., 2018; Heinrich et al., 2019) bedeutet das für die kunstkooperative Arbeit der 25 aktiven Studierenden, dass die kunstdidaktische Planung, Handlung, Beobachtung und Reflexion auf der anthropologischen Relation und Wechselwirkung aller Beteiligten untereinander (von Mentor\*innen/Kunstinitiiierenden und Teilnehmenden/Kunstpraktizierenden) basiert. Konkret findet die Bedarfsentwicklung im Vollzug eines kreativen Prozesses statt, der dem Fordern und Fördern und der daraus resultierenden didaktischen Passung folgt. Der didaktische Prozess ist Teil der Kreativitätsentwicklung und der Gestaltung des gesamten Projekts (grafisches Modell ersichtlich in: Eilks et al., 2019, S. 19).

#### **1.4 Möglichkeiten der künstlerischen Begabungsförderung in der Lehrkräftebildung, Laborcharakter durch Profilbildung**

Im Hochbegabungsmodell von Renzulli von 1978 (grafisches Modell ersichtlich in: Cronenberg, 2011, S. 19) wird sichtbar, dass Begabung als Schnittmenge aus hoher Intelligenz, Kreativität und intensiver Aufgabenzuwendung zu verstehen ist. In dem Umgang mit künstlerischer Begabung geht es primär um ein

dynamisches Entwicklungssystem von allgemeiner Intelligenz und schulischen Fähigkeiten, Kreativität und Künstlerischem, das sich als originell, produktiv und transformatorisch zeigt, dem flexiblen und selbstständigen Vorgehen bei der Lösung von Aufgaben und vor allem der Aufgabenzuwendung, dem „Task-Commitment“ (grafisches Modell ersichtlich in: Cronenberg, 2011, S. 19), das in Form einer freiwilligen, aber verbindlichen Partizipation und Teilhabe gefordert wird. Das dem zugrunde liegende „Könnenwollen“ (Bonath, 2020, S. 34) in den Workshops zeigt sich, dass deren Intensität nicht an Hochbegabung geknüpft ist und Qualitätssprünge entfalten werden, die über die gültigen Leistungsstandards des Schulunterrichts hinausgehen, da diese intrapersonell motiviert sind und einen eigenen Anspruch an die Tätigkeit evozieren. Darauf verweist auch Gagné in seinem 1993 entwickelten differenzierten Begabungsmodell (grafisches Modell ersichtlich in: Cronenberg, 2011, S. 21), in dem er die Katalysatoren ins Zentrum des Lernprozesses stellt. Dabei werden neben den intrapersonalen Katalysatoren auch Umweltfaktoren wie z. B. die soziale Gruppe wichtig. Es steht nicht mehr die einzelne Person im Fokus, wenn sich aus Begabungen Talente entwickeln. Bei der Förderung von künstlerischer Begabung werden Kunstinteressierte in kleinen, altersgemischten, heterogenen Gruppen zur Kooperation eingeladen, sich im Werkgespräch über die eigene Arbeit auszutauschen und in offenen didaktischen Arrangements das eigene künstlerische Vorhaben zu entwickeln. Die Mentor\*innen begleiten diese Entwicklung und definieren Kunst als einen Ort, in dem das Ausprobieren, Entwickeln, Bilden, Erleben und der Austausch von Sichtweisen erwünscht ist. Die Katalysatorfunktion von Kunst ist damit im kunstkooperativen Sinne für alle erlebbar. Künstlerische Bildung findet somit für alle Beteiligten statt und ist ein pragmatischer, plan- und erfahrbarer Prozess, der Freude bereitet. Daher ist der Aufbau des Projektseminars in Phasen unterteilt, die die Dynamik in den Kunstworkshops beeinflussen, unterstützen und gleichzeitig einen wichtigen Beitrag für die eigene Profilbildung der Mentor\*innen im Rahmen der Lehrkräftebildung darstellen: 1. Einführung in die Thematik von Begabung und Kreativität, 2. Theoretische Erarbeitung der didaktischen Fahrpläne, 3. Diagnostik und Verzahnung von Theorie und Praxis während der Arbeit in den Workshops mit Passung der Fahrpläne, 4. Ausstellung oder Kunstaktion als Würdigung des künstlerischen Schaffens und Teilhabe der Gesellschaft, 5. Ausarbeitung eines Berichts. Die Phasen des Projektes ermöglichen es zudem Lehramtsstudierende in allen Phasen ihrer Ausbildung bis hin zur Examensarbeit zu begleiten was dazu führt, dass viele Teilnehmende seit vielen Jahren partizipieren und ihre Erfahrungen produktiv in die Praktikumsphasen integrieren können. Das Konzept bezieht sich auf die Methode des Kooperierens im künstlerischen Handeln und der didaktischen Planung. Charakteristisch dafür ist die wechselseitige Durchdringung von Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe, die die anthropologische Dimension füreinander öffnet und die ästhetische Bildung mittels

Produktion (Technik), Rezeption und Elaboration von Bildern vermittelt. Die entstehenden Kunstwerke werden als individuelle, authentische Lebenswelt-äußerungen generationsübergreifend sichtbar und erhalten hier wieder einen hohen kulturstiftenden Wert für die Lerngruppen. Kunst tritt kraft ihrer bildnerischen Sprache wieder in das gemeinsame Erleben und verhilft zu einer erweiterten Verständigung über sich und die Welt.

### **1.5 KunstKooperation als Lehrmethode und sinnstiftende Maßnahme der Lehrkräftebildung in kulturellen Räumen**

Die KuKo als Lehrmethode findet in der Lernwerkstatt im Seminar statt, in der gemeinsame Konzepte entwickelt werden, in der Mediation und Feedbackkultur, die die Zusammenarbeit in den Teams der Neu- und Altmentor\*innen prägen. Hier wird häufig mit dem eigenen Lehrkräftebild gearbeitet, wenn es um das Entwickeln, Erproben und Ausbilden neuer Handlungsstrategien und kunstdidaktischer Arbeitsfelder geht. Da die eigene Lehrtätigkeit ohne Benotung stattfindet, erfolgt die notwendige Würdigung und Korrektur über entwickelte Qualitätsstandards. Die Ausbildung der eigenen künstlerischen Lehrtätigkeit erfolgt über ein erweitertes Verständnis von Wirksamkeit, da sie in einem größeren gesamtgesellschaftlichen Kontext erfahren wird. Hier geht es um die Koordinierung der eigenen Arbeit mit der Projektstruktur, den Rahmenbedingungen der Institutionen und der Kunst und Gesellschaft im Allgemeinen. Die Methode des kunstkooperativen Handelns ermöglicht es, neue kulturelle Zwischenräume zu gestalten und mit Sinn zu füllen, da Menschen generationsübergreifend zusammenkommen und ihre künstlerische Bildung durch offene Werkstattarbeit erweitern.

Kooperative künstlerische Bildung kann in Schule und Gesellschaft einen wichtigen sinnstiftenden Beitrag für die gesamte kulturelle Entwicklung liefern, um Potentiale zu entdecken und Fähigkeiten auszubilden und auch um z.B. Krisen gemeinsam zu bewältigen. Dabei baut sie einen realen sinnvollen Bezug zum Leben auf – dieser ist humanistisch, ressourcenorientiert und nachhaltig (Reinwand-Weiss 2022, S. 424ff.). Der kulturelle Raum, der von jeden Teilnehmenden hier erlebt, gestaltet und erfahren wird, legt den Grundstein dafür, was wir als einzelne Person bewirken können und wollen. Hier findet der Brückenschlag zu einer sozialen nachhaltigen Bildung statt, die als eine der drei Dimensionen neben Ökologie und Ökonomie die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (SDGs) bestimmt (Reinwand-Weiss, 2022). Im Folgenden werden die beiden Tutor\*innen<sup>2</sup> aus einem analogen und digitalen Kunstwork-

---

2 Frau Diana Reiter (im analogen Kunstworkshop Zeichnung Liebigsschule) und Frau Celine Dietz (im digitalen Kunstworkshop Fotografie – Digitale Kunstwerkstatt).

shop von dieser Wirksamkeit berichten und über die didaktische Reflexion ausgewählter Schüler\*innenarbeiten aufzeigen, wie wichtig es ist, Kreativität als Ausdruck erkennen zu können, um die dahinterstehenden künstlerischen Begabungen überhaupt erst fördern zu können. Diese Reflexion erfolgt hierbei über die ganze Person mit allen Sinnen, Gefühlen und Gedanken und dem notwendigen Know-how für die kunstdidaktische Planung und dem pädagogischen Umgang in der Kooperative und der eigenen Ausbildungssituation.

## **2. Erfahrungsräume der Lehrmethode im Rahmen der Lehrkräftebildung – Didaktische Reflexion der Projekte durch zwei Tutor\*innen**

### **2.1 Erfahrungsraum 1: Analoges Kunstworkshop an der Liebigsschule Gießen**

Anknüpfend an die theoretische Unterbreitung des Konzepts, wird im Folgenden exemplarisch ein analog stattfindendes Projekt der bestehenden Kooperationen der KuKo skizziert. Die darin beinhaltete didaktische Auseinandersetzung zweier Schüler\*innenarbeiten bietet zudem eine praktische Verknüpfung zur angeführten Methode.

Im Rahmen der KuKo wurde im September 2021 eine Kooperation der JLU Gießen mit der Liebigsschule Gießen vereinbart, die es Lehramtsstudierenden sowie den Studierenden im Bachelor und Master der Kunstpädagogik ermöglicht, die im Projektseminar vermittelte Theorie mit angewandeter Praxis zu verzahnen. Mit Beginn des Schuljahres wurden auch die von Studierenden geleiteten Workshops der KuKo in das Programm des Nachmittagsunterrichts assimiliert und von den Schüler\*innen rege besucht. Während des ersten Halbjahres wurden zwei Kunstworkshops einmal wöchentlich angeboten. Diese unterbreiteten den Schüler\*innen aller Jahrgangsstufen die Möglichkeit, zwischen der Fotografie oder auch der Zeichnung als Medium zu wählen und innerhalb der Kurse zu vertiefen. Mit einer Anzahl von 15 Schüler\*innen im Zeichenworkshop sowie 12 Schüler\*innen im Fotografieworkshop fanden die beiden Kurse gleichzeitig statt und wurden von den 27 aktiven Teilnehmenden der Klassen fünf bis elf dankend angenommen. Ein didaktischer Fahrplan, der die vorgesehenen Lerninhalte zusammenfasst, wird zu Beginn eines Workshops von den Studierenden konzipiert und bildet die Grundlage der Planung. Aufgrund des Konzepts des Projektes und der daraus resultierenden Möglichkeit von Variabilität und Passung des Fahrplans, wurde die Entscheidung getroffen eine Kooperation untereinander zu initiieren, um die beiden Kurse aufeinandertreffen und mediale Überkreuzungen entstehen zu lassen. Auf Grundlage dieser unter-

einander stattfindenden Kooperation bot sich die Möglichkeit an, im darauffolgenden Schulhalbjahr die beiden Kurse von Beginn an zusammenzulegen, um den von den Schüler\*innen bereits erworbenen medialen Fundus zu elaborieren und beide Medien explorativ zu ergründen, sodass diese entscheiden konnten, mit welchem Medium sie sich in den jeweiligen Sitzungen auseinandersetzen möchten. Die Kursstruktur ist in zwei Phasen unterteilt, was bedeutet: In der ersten Phase werden den Schüler\*innen Grundlagen des jeweiligen Mediums vermittelt, indem sie dieses durch offene Aufgabenformate entdeckend erfahren. Hierbei sowie auch in der zweiten Phase des Workshops fungieren die Studierenden als Mentor\*innen, die den Schüler\*innen beratend zur Seite stehen und Hilfestellung leisten, sodass die Kooperation zwischen Studierenden und den Schüler\*innen in Form von gleichgestellter Zusammenarbeit stattfindet, in der die Wirksamkeit der Tätigkeit erfahrbar wird. Bereits in der ersten Phase werden die Teilnehmenden auch inhaltlich dazu animiert, sich interesseliegt mithilfe des von ihnen gewählten Mediums künstlerisch auszudrücken. Dies wird in der zweiten Phase innerhalb des offenen Werkstattprinzips intensiviert, indem die Schüler\*innen den Raum erhalten, projekthaft ein eigenes künstlerisches Vorhaben zu entwickeln und umzusetzen. Planung, Durchführung und didaktische Prozesse richten sich nach Bedürfnissen und Möglichkeiten der jeweiligen Lerngruppe. Die hierfür nötige Diagnostik, Evaluation und Modifikation wird von den Studierenden eigenständig entwickelt und durch das begleitende Seminar aufgearbeitet und verbessert. Somit folgt nicht nur das begleitende Seminar, sondern auch das Konzipieren der didaktischen Fahrpläne dem Konzept des „Re-Designs“. Daraus resultierte bereits innerhalb des ersten Schulhalbjahres aus dem beschriebenen offenen Werkstattprinzip eine erfolgreiche Wirksamkeit. Nachdem die Teilnehmenden des Zeichenworkshops gegen Ende der ersten Phase an das Thema der Schönheit – vorbereitend auf den vom Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken (BVR) ausgerichteten 52. internationalen Jugendwettbewerb „jugend creativ“ mit der Leitfrage „Was ist schön?“ (BVR, 2022) – herangeführt worden sind, wurde die zweite Phase eingeleitet, sodass die Schüler\*innen begannen, ihre eigenen Projekte zu entwickeln und ihren Konzepten nachzugehen. Hierbei ist vor allem das „Task-Commitment“ (s. grafisches Modell nach Renzulli in: Cronenberg, 2011, S. 19) zu beobachten, das sich aus der unterschiedlich intensiven Bereitschaft zur selbstständigen Entwicklung von Problemlösungsstrategien der Schüler\*innen herauskristallisiert und durch die Begabungsförderung aufgefangen wird.

Nach Einreichung der Werke können hierbei drei Gewinnerinnen des Wettbewerbs des BVR 2022 konstatiert werden: Schülerin S. – auf Landes- und Ortsebene (Platz 1) (BVR, die besten Arbeiten, 2022) Schülerin A. – Zweitplatzierte in derselben Altersgruppe und Schülerin C. – Drittplatzierte auf Ortsebene in ihrer Altersgruppe.



**Abbildung 3:** Schülerin S., 8. Jgst.: „Bunte Tierwelt“

Bei Schülerin S. ist eine Begabung besonders klar feststellbar. Bei ihrem Werk handelt es sich um eine auf A2-Papier gezeichnete farbige Darstellung einer irrealen Tierwelt. Sie stand bei der Umsetzung ihres Vorhabens vor Herausforderungen, wie dem Abgrenzen der Berglandschaft zum Vordergrund oder der Auseinandersetzung mit einem ihr noch unbekanntem größeren Format. Durch Werkbesprechungen und Hilfestellungen in Bezug auf Perspektiven und Komposition fand sie folglich eine Lösung und entwickelte ihre eigene Bildsprache. Werkgespräche dienen zudem zur artikulierenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Erzeugnis, um so ein erweitertes Verständnis für die eigenen Werke zu entwickeln. Durch den Austausch innerhalb der Werkbesprechungen in der gesamten Gruppe gelingt eine Differenzierung automatisch. Da die Werke nicht bewertet werden, wird das selbstgesteuerte Arbeiten gefördert, sodass die Ideenübermittlung der Schüler\*innen in Form der eigenen Arbeiten stattfindet, ohne jeglichen Leistungsdruck. Die Heterogenität der Lerngruppe stellt zudem eine gewinnbringende Erfahrung für alle Beteiligten dar, da durch Werkgespräche im Plenum Perspektiven aus unterschiedlichen Entwicklungsstufen eingebracht werden, die den Teilnehmenden neue Möglichkeiten offerieren. Eine Altersgruppe über Schülerin S. und Schülerin A. befindet sich Schülerin C. Sie hat sich mit der Leere von verlassenen Gebäuden beschäftigt; die Arbeit „Seelenraum“ ist ebenfalls eine auf A2-Papier gezeichnete Darstellung,



**Abbildung 4:** Schülerin C., 11. Jgst.: „Seelenraum“

die sie mit Buntstiften farbig gestaltet hat. Durch die visuelle Darstellung einer Leere, die sie mit einem tiefen Schwarz assoziiert, setzte sie sich verstärkt mit der Atmosphäre und Ausstrahlung eines verlassenen Ortes auseinander und legte das Thema Schönheit für sich fest. Insbesondere über die Titelauswahl definiert sie einen Interpretationsraum und dingt weiter in die Materie ein. So ist auch bei ihr ersichtlich, dass sie sich – durch den Raum, der ihr bereitgestellt wurde – in ein ihr unbekanntes Areal begeben hat, aus ihrem standardmäßigen A4-Format herausgetreten ist und sich an ein größeres Format wagte. Aber nicht nur für die Lernenden ist das dual-hybride Projekt gewinnbringend, aus dem die angebotenen Workshops entspringen. Für die Studierenden wird bereits zu Beginn des Studiums die Möglichkeit geboten, die in dem Seminar vermittelte Theorie zu verstehen und anwenden zu können. Somit wird die eigene Ausbildung zur Lehrkraft gefordert und gefördert und in einem erweiterten Verständnis der Lehrtätigkeit – durch koordinierende Aufgaben, die durch die Kooperation der Institutionen entstehen – facettenreich erweitert.

## 2.2 Erfahrungsraum 2: Die Digitale Kunstwerkstatt

Die digitale Kunstwerkstatt (DKW) entstammt der digitalen Osterferienakademie 2021, welche im Rahmen des Projektseminars „KuKo – Kunstkooperation“ im Wintersemester 2020/21 erfolgreich initiiert wurde. Sie bildet einen festen Bestandteil der KuKo und findet seitdem vierzehntägig statt. Es werden durchschnittlich 20 bis 30 kunstinteressierte Schüler\*innen jeglichen Alters und jeglicher Schulformen begleitet. Aufgrund der anhaltenden Pandemie finden die Videokonferenzen bislang über ein Videokommunikationstool statt und folgen dem Werkstattprinzip. Zudem ist die digitale Kunstwerkstatt für viele Jugendliche ein Ort der Zusammenkunft geworden.

Basierend auf den bereits erprobten Angeboten der analogen KuKo-Workshops und der digitalen Osterferienakademie, umfasst die digitale Kunstwerkstatt vier Workshops: Malerei, Zeichnen, Manga und Fotografie, die in sogenannten Breakout-Rooms, die innerhalb der Videokonferenz Gruppenarbeitsräume darstellen, stattfinden. Im Seminar werden die erprobten und geplanten Workshopsettings immer wieder überprüft, wobei sich methodische Ideen und digitale Möglichkeiten aus beiden Bereichen gegenseitig inspirieren. Mit dem – anfangs vollständigen – Umzug in den digitalen Raum wird u. a. nach den Vorstellungen des „Thirdspace“ nach Edward Soja (1996) operiert, der materiellen und virtuellen Raum so miteinander kombiniert, dass ein „[...] neuer, hybrider Raum [entsteht], der sich gerade durch die Vernetzung beider Raumkomponenten auszeichnet.“ (Edinger & Reimer, 2015, S. 208) Dieser hybride Raum wird durch die Interaktion der Schüler\*innen um den sozialen Raum erweitert und eröffnet dadurch die zusätzliche Dimension des Resonanzraumes: Der digitale Bildschirm übertritt so die Schwelle vom reinen Medium hin zum Wirkungsort

für die digitale künstlerische Begabungs- und Kreativitätsförderung. In diesem Sinne werden die einzelnen materiellen Räume der Schüler\*innen über den virtuellen Raum des WebEx-Meetings miteinander verbunden. Dies wird über eine komplex ausgearbeitete Aufgabenstruktur ermöglicht, die Interaktion im eigenen Raum (eigene Experimente zu Hause) mit dem kooperativen Workshopgeschehen verbindet.

Strukturell ist die digitale Kunstwerkstatt in zwei Ebenen unterteilt: Ausgangspunkt der digitalen Werkstatt-Treffen ist der Hauptraum, in dem nach kooperativem Prinzip alle Teilnehmenden zu Beginn und zum Abschluss zusammenkommen, um aktuelle Anliegen, Ideen und zukünftige Vorhaben zu besprechen sowie auch einen gemeinsamen Abschluss nach der Gruppenphase zu gestalten. Dies veranschaulicht bereits die im Kontext unerlässliche Bedeutung des sozialen Raums, der es allen Beteiligten ermöglicht, das Projekt von Beginn an gemeinsam und auf Augenhöhe zu erleben, da hier von allen Ideen eingebracht werden können. In direktem Anschluss teilen sich die einzelnen Projekte für die Gruppenphase in die Breakout-Rooms auf und beginnen mit der Werkstattarbeit zu ihren eigenständigen Themen und Medien. Thematisch, sozial und virtuell öffnet sich ein verkleinerter, vertraulicherer Raum für alle Teilnehmenden in den Workshops, der besonders für die individuelle Förderung einzigartige Möglichkeiten im Sinne der handlungsorientierten Planung, begleitenden Beobachtung und Reflexion sowie ggf. der flexiblen Anpassung bietet. Zwangsläufig anders als in den analogen Workshops der KuKo beginnt die Werkstattarbeit für die einzelnen Lernenden aufgrund der digitalen Basis in der Kunstwerkstatt anschließend größtenteils in Eigenregie. Über die Vernetzung im virtuellen Raum haben die Mentor\*innen entsprechend bedingte Möglichkeiten, die Arbeitsplatzgestaltung und auch die konkrete Arbeitsphase aktiv mitzugestalten. Unter Zuhilfenahme digitaler Tools wie Präsentationen, Portale oder Webseiten werden allen Teilnehmenden gleichermaßen die Grundlagen vermittelt und das Entwickeln und Umsetzen der eigenen künstlerischen Vorhaben wird entsprechend angeleitet. Die individuellen räumlichen Bedingungen der einzelnen Teilnehmenden werden über die Kommunikation meist schnell deutlich, sodass die Mentor\*innen hierbei die Verpflichtung und gleichermaßen die Chance erhalten, in der Gestaltung und Umsetzung der Übungen individuell flexibel zu bleiben.

In Bezug auf die digitale Fotografie bedeutet dies in der Umsetzung Folgendes: Der im ausgearbeiteten Fahrplan geplante Input wird individuell mit Hilfe der bereits erwähnten Medien wie YouTube-Videos oder ausgewählten Fotografien aufbereitet. Unmittelbar darauf folgt die erste, häufig kürzere Übung zum Einstieg in die Thematik, die nach kurzer Besprechung und dem Vereinbaren eines zeitlichen Treffpunktes von den Lernenden eigenständig und interessengeleitet umgesetzt wird. Die Übungen lassen dafür in ihrer Formulierung genügend Spielraum, um die Passung an die heterogene Lerngruppe und ihre

individuellen Begabungen zu gewährleisten. Zur Echtzeit-Verwaltung wird ein Online-Whiteboard<sup>3</sup> genutzt, worauf die Teilnehmenden ihre Arbeiten im Anschluss an jede Übung über einen datengeschützten Link oder QR-Code schnell und einfach für die gemeinsame Werkbesprechung hochladen. Dem kunstkooperativen Projektprinzip folgend fördert die Werkbesprechung eine offene, ehrliche und respektvolle Feedback-Kultur und gezielte Selbstwahrnehmung und -einschätzung gleichermaßen. Darauf folgt ein zweiter Block mit gleichem Aufbau, kürzerem Input und einer meist aufwendigeren Übung, da hierbei das Thema vertieft sowie mit vorherigen Inhalten verknüpft wird. Nach der zweiten Werkbesprechung bekommen die Teilnehmenden meist eine thematisch passende Wochenübung, die häufig davon geprägt ist, dass sie räumliche Gegebenheiten oder Aktivitäten erfordert, die während der Werkstatttreffen nicht umsetzbar sind. Abschließend wird der Gruppenraum für Fragen, Wünsche und Ideen zur Verfügung gestellt, bevor im WebEx-Hauptraum das digitale Kunstwerkstatttreffen gemeinsam beschlossen wird.

Gemäß den grundlegenden Prinzipien zur Begabungs- und Kreativitätsförderung sind die Momentaufnahmen der aktuellen, individuellen Begabung anhand folgender Werkbeispiele aus dem laufenden Werkstatt-Kontext der digitalen Fotografie gut erkennbar: Die Arbeit von einer Schülerin ist aus einer Übung zur Erforschung von Oberflächen und Strukturen zu Hause entstanden. Sie hat hierzu während der freien Werkphase im gesamten Haus diverse Oberflächen und Strukturen untersucht und fotografiert. Dabei entstehen kleine Kunstwerke, in denen sie z. B. mehrfach gebrochenes Licht auf der Haustür mit Ornament-Glaseinsatz nach draußen fotografiert. In mehreren Ausführungen sind hierdurch interessante Lichtspiele entstanden, die sich in ihrer Kreativität und Experimentierfreudigkeit in einer abstrakten Formsprache zeigen und sich deutlich von ihren übrigen Arbeiten abheben, da sie sich vorzugsweise in der klassischen, eher gradlinigen Objekt- und Naturfotografie bewegt.

Das folgende Werk stammt von einer Schülerin, die über einen Kurs mit der Digitalen Drehtür für Kunstwerkstatt gewonnen werden konnte. Sie hat zum Thema Spiegelung und Selbstportrait ihre Hand abgelichtet, die ein altes Notenblatt aus ihrer Chor-AG durchbrochen hat und dieses mit ihrem Schwarz-Weiß-Filter bearbeitet.

Ihre Arbeiten spiegeln ihre Begabung deutlich wider. Dies wird durch ihre unbändige Kreativität und begeisterte Umsetzung der Übungen sowie in ihrer schnellen Auffassungsgabe und Umsetzung sichtbar. Mit Blick auf ihre übrigen Werke ist schnell offensichtlich, dass sie einen bestimmten Stil mit harten Kontrasten und meist in Schwarz-Weiß favorisiert, jedoch auch gern darüber hinaus geht, sofern es die Übung und ihr Interesse daran zulassen. An diesem

---

3 Flinga.fi.



**Abbildung 5:** Ergebnis einer Übung der beschriebenen Schülerin

Punkt wird die Wirksamkeit der eigenen Lehrtätigkeit der Mentoren im kunstkooperativen Sinne bewusst und erfüllt die eigene Arbeit auch im digitalen Raum mit Begeisterung und Freude. Die Arbeiten sind allesamt in einer Zeit der sozialen Isolation entstanden, in der viele Kinder durch die digitale Kunstwerkstatt begleitet wurden. Die beschriebene Schülerin kommt dabei aus Berlin und ist durch die Kooperation mit der digitalen Drehtür zu der Kunstwerkstatt gestoßen. Neben dem, dass Handlungsraum pandemisch begrenzt war, bietet der virtuelle Raum ein Miteinander, in dem Kinder aus ganz Deutschland zusammenkommen, um ihre Interessen zu teilen. Der Kreativraum in der DKW stellt für uns alle eine große Bereicherung dar, vor allem für die Schüler\*innen, die bei uns mitarbeiten und immer wieder betonen, dass sie gerne bei KuKo teilnehmen und den Kunstunterricht deutlich davon trennen. Die Struktur der Workshops ist darauf angelegt, auf die Belange der Kinder einzugehen. Die Aufgabenzuweisung (grafisches Modell nach Renzulli in: Cronenberg, 2011, S. 19) erfolgt von allen auf der eigenen Interessensgrundlage und darf jederzeit frei verändert werden. Die Mentor\*innen begleiten diesen Prozess und fungieren somit als Lernbegleitende.

### **3. Chancen der kunstkooperativen Projektarbeit in der Lehrkräftebildung aus Sicht der Projektleitung**

Die Seminararbeit in der Kooperative bildet für die Studierenden seit über vier Jahren ein spannendes Arbeitsfeld, da das gesamte Projekt seinem Laborcharakter Rechnung trägt. Dies wird vornehmlich auch durch die dynamische Veränderung in der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner\*innen der verschiedenen Institutionen deutlich. Bildungsprozesse als einen gesamtgesellschaftlichen Prozess zu erleben und zu verstehen, ist dabei eine der wichtigsten Erkenntnisse, die hier im Rahmen der Lehrkräftebildung gewonnen werden kann. Diese generieren sich über die Erfahrungen in den kunstkooperativen Gestaltungs-, Planungs- und Verständigungsprozessen im Allgemeinen. Kommunikation, Austausch und Reflektion darüber bilden die Basis, um diese kulturstiftenden Prozesse in Form von Identitätsbildung und Projektarrangements zu initiieren (Reinwand-Weiss, 2022). Mangel an Transparenz kann zu schwierigen Situationen führen, die in jeder Lehrplanung im Lehrberuf, z.B. in der Notengebung im Schulalltag, ein unabdingbares Element der Zusammenarbeit mit der Klasse darstellt. Die politische als auch moralische Dimension dahinter lassen Partizipation, Teilhabe und Beurteilung erst als wichtige Notwendigkeiten einer Wertevermittlung erscheinen, wenn es z.B. um Fairness und eigenen Anspruch geht. Dieses „mehr“ an Wert der eigenen Arbeit wird genau mit diesem Blick über den Tellerrand möglich, der in der dualen, universitären Lehre vorzüglich durch die Arbeit außerhalb der Universität in kulturellen Zwischenräumen erfahrbar wird. Die gewonnene Perspektive auf die eigene Ausbildung zur Lehrkraft in einem dieser Möglichkeitsräume setzt sich aus Realerfahrungen zusammen. Jede\*r der einzelnen Studierenden gestaltet den Lernprozess in der Kunstkooperative mit und entwickelt darüber Verantwortung gegenüber der eigenen Lehrzeit. Über diese wesentliche Erfahrung und die Erkenntnis von Verantwortung und eigenem Gestaltungspotential kann der Sinn für den eigenen Bildungsprozess erst bewusstwerden. Dies wird den Lehrenden und Lernenden ganz konkret in den Workshops bewusst. Ob im Schulalltag oder im Seniorenheim wird die Arbeit mit der eigenen Biografie der Teilnehmenden verbunden und bereichert das kulturelle Leben einer jeden Bildungseinrichtung auch der Universität.

Die kooperative Zusammenarbeit im Team zeigt außerdem, dass man gemeinsam mehr erreicht, um später eine lebendige Schulkultur mitzugestalten, wenn man beispielsweise Kunstfachschaften über unsere Workshops personell unterstützt, mit ihnen Ausstellungen konzipiert oder für diese Kunstgalerien mitgestaltet. Die eigenen Ideen zu teilen und zu verändern, um sich gegenseitig inspirieren zu können, bildet dabei die Grundlage für ein kreatives Arbeitsumfeld. Kreativität sehen und fördern zu können, beginnt mit dem eigenen Blick auf die Dinge (Diagnostik) als Potential für eine kreative Lehrplanung.

Dieser Blick sollte dabei entwickelt sein, um den Umgang mit Kreativität im Berufsalltag in planerischen und pädagogischen Prozessen zu professionalisieren. Eigene Begabungen und Talente zu kennen, bevor man die der anderen fördert, ist logischerweise Grundvoraussetzung. Sich gemeinsam über diese Potentiale zu freuen, da sie für die Arbeit in der Kooperation eine Bereicherung sind, ist die nächste Herausforderung, die für die Projektleitung eine hervorragende Chance und notwendige Erweiterung des universitären und schulischen Bildungssystems darstellt. Das duale Lehrformat in der Kooperative ermöglicht Lernerfahrungen im Realraum und ist ein unverzichtbarer Gewinn für die Vorbereitung auf die Ausbildung von Kunstpädagog\*innen hinsichtlich der eigenen Persönlichkeitsbildung. Dabei ist die Kunst wie jedes andere Fach ein Ort, in dem diese Unternehmung vorzüglich umgesetzt werden kann. Zukünftig wird es im Rahmen der Lehrkräftebildung im kunstkooperativen Arbeitsfeld eine Implementierung des psychologisch pädagogischen Begabungsansatzes geben, durch den die Lehre im Seminar zunächst auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung fokussiert wird, wenn es um die Reflexion der Selbststeuerungskompetenzen der eigenen Person als unterrichtende Lehrkraft geht. Der Ansatz folgt der Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie von Kuhl (2001). Auf der Grundlage dieser Theorie aufbauend spricht Renger (2009) auch von „Begabungsausschöpfung“, die der Tätigkeit als Pädagog\*innen ganz neue Dimensionen der Entfaltung an die Seite gibt. Sie bietet uns eine tolle Perspektive auch in der eigenen Person als Lehrkraft neue Potentiale und Möglichkeiten zu entdecken, bevor diese bei den Schüler\*innen entdeckt und (Renger, 2009, S. 404) begleitet werden. Der Mehrwert dieses kooperativen Projekts im universitären und schulischen Kontext stellt sich zusammenfassend über seinen Laborcharakter dar. Die Kunstworkshops stellen dabei Laboratorien im universitären wie schulischen Alltag dar. Umgang mit offenen Lernsettings können hier erprobt und Handlungsstrategien im Umgang mit Kreativität entwickelt werden. KuKo stellt im Hinblick auf die zukünftigen Umstrukturierungen und Herausforderungen in der Lehrkräftebildung und der Schulentwicklung (siehe Entwicklung LemaS Schulen) eine große Bereicherung dar. Die disziplinübergreifenden Lernerfahrungen werden mittels der Katalysatorfunktion von Kunst in den kulturellen Räumen für jeden direkt erfahrbar und als politische Selbstwirksamkeit erkannt. Veränderung und Bildungspolitik beginnt hier und gelingt über Zukunftspläne, die sich an solchen Unternehmungen orientieren.

## Literatur

- Altrichter, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010-2>
- Bauer, S. (2008, 06. Mai). *Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/umweltpolitik-287/8983/leitbild-der-nachhaltigen-entwicklung/>
- Bonath, O. (2020). *Könnenwollen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 10, 34–45.
- BVR – Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken (2022). *Die besten Arbeiten. Jahr: 2021/2022. Bundesland: Hessen, Altersgruppe: 4*. Abgerufen am 25. Juli 2023 von: <https://www.jugendcreativ.de/Galerie/Landessieger-Malen/2021-bis-2022/Hessen/Altersgruppe-4>
- Cronenberg, U. (2011). Baustein 1: Theoretische Grundlagen. In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.), *Besondere Begabungen an weiterführenden Schulen finden und fördern* (S. 12–36). [https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Grundsatzabteilung/Individuelle\\_Foerderung/Besondere\\_Begabungen/Handreichung\\_besondere\\_begabungen\\_2011.pdf](https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Individuelle_Foerderung/Besondere_Begabungen/Handreichung_besondere_begabungen_2011.pdf)
- Edinger, E.-C., & Reimer, R. T. D. (2015). Thirdspace als hybride Lernumgebung. Die Kombination materieller und virtueller Lernräume. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch, & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum: Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens* (S. 205–216). <https://www.digitallernen.ch/wp-content/uploads/Edinger-Reimer-2015-Thirdspace-als-hybride-Lernumgebung.pdf>
- Eilks, I., Frerichs, N., Kapanadze, M., & Rauch, F. (Hrsg.) (2019). *Das ARTIST-Guidebook*. [https://ius.aau.at/wp-content/uploads/2019/10/final\\_ARTIST\\_Guidebook\\_german.pdf](https://ius.aau.at/wp-content/uploads/2019/10/final_ARTIST_Guidebook_german.pdf)
- Gagné, F. (1993). *Differenziertes Begabungsmodell*. [http://www.begabungsforderung.com/sites/default/files/documents/uebersicht\\_ueber\\_gaengige\\_begabungsmodelle.pdf](http://www.begabungsforderung.com/sites/default/files/documents/uebersicht_ueber_gaengige_begabungsmodelle.pdf)
- Hessisches Kultusministerium (o.J.). *Initiative „Leistung macht Schule!“*. Abgerufen am 06.06.2023 von: <https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Begabungs-und-Begabtenfoerderung/Leistung-macht-Schule>
- KunstKooperation (o.J.). *Unsere Projekte*. Abgerufen am 25. Juli 2023 von: <https://kuko.name/unsere-projekte/>
- Langner, A., Ritter, M., & Pesch, M. (2020). Das Reallabor Universitäts-schule Dresden – forschungsmethodische Grundlagen. *PraxisForschungLehrer\*innenBildung – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(1), 23–48. <https://doi.org/10.4119/pflb-3613>
- Miller, M. (2020): Begabung als kunstpädagogische Aufgabe. *Imago, Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 18(10) – 32.
- Nesseler, K. (17.03.2022). *Onlineveranstaltung Campusschulvertrag 2022*, ZfL JLU Gießen.

- Reinmann, G. (2017). *Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader\\_Entwicklungsforschung\\_Sept2017.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Sept2017.pdf)
- Renger, S. (2009). *Begabungsausschöpfung - Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. <https://d-nb.info/995576521/34>
- Reinwand-Weiss, V. (2022). *Zukunft lässt sich (um-)bauen. Wie Kulturelle Bildung eine nachhaltige Entwicklung befördern kann*. <https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839461730-044>
- Ressourcenbildung (o.J.). *Persönlichkeits-System-Interaktionstheorie*. Abgerufen am 25. Juli 2023 von: <https://www.ressourcenbildung.de/philosophie/psi-theorie/>
- Soja, E. (1996). *Third Space. Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*, Wiley-Blackwell.
- Weiterführende Literatur:
- DGfE Sektion Schulpädagogik (2022). *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Spannungsfelder und Synergien in der entwicklungsorientierten Bildungsforschung!?*. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/SFD/2021\\_Tagung\\_Schule\\_entwickeln\\_erforschen.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/SFD/2021_Tagung_Schule_entwickeln_erforschen.pdf).



# **Zusammenarbeit im Bereich der Lehrkräftefortbildung**



# **Regionale Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung im Rahmen einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Schulamt und Universität**

*Ilka Benner, Bianka Kaufmann & Stephanie Reeg*

Um eine phasenübergreifende Zusammenarbeit für den Bereich der Lehrkräftefortbildung zu entwickeln, wurde 2017 begonnen eine Vernetzungsstruktur zwischen der Justus-Liebig-Universität (JLU) und dem Staatlichen Schulamt für den Landkreis Gießen und Vogelsbergkreis (SSA Gi & VB) aufzubauen. Über die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung gelang der Wissenstransfer in beide Richtungen (Schulamt & Hochschule) sowie die Basis für die Erarbeitung eines evidenzbasierten Fortbildungsangebots in der Region, welches möglichst passgenau am tatsächlichen Bedarf der Lehrkräfte ausgerichtet ist. Auf diese Weise sollen Fortbildungsprozesse für Lehrkräfte in der Region Gi & VB bedarfsgerechter gestaltet werden.

## **1. Einleitung**

Der Prozess der Professionalisierung von Lehrkräften beginnt mit dem Studium, wird während des Vorbereitungsdienstes fortgeführt und in der Praxis der Einzelschule stetig weiterentwickelt (Hippel, 2011, S. 249; Göb, 2017, S. 21). Demnach kommt der Fortbildung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung eine besondere Bedeutung zu. Sie hat neben den individuellen Merkmalen der Lehrenden einen großen Einfluss auf den Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen in der Schule – weit vor strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (Schrader et al., 2019, S. 775). Qualitativ hochwertige Fortbildungsangebote zur Professionalisierung erfahrener Lehrkräfte können demnach zur Erreichung des Ziels einer bestmöglichen Bildung für alle Schüler\*innen beitragen.

Im Sinne einer Kohärenz in der Lehrkräftebildung soll die Fortbildungsphase an die vorangegangenen Phasen der Lehrkräftebildung anschließen. Gleichzeitig stellt sie ein Bindeglied zwischen Wissenschaftsbasierung und Praxisorientierung dar (KMK, 2020, S. 3). Insbesondere „die Wissenschaftsbasierung der Fortbildungsangebote kann [...] über Kooperationen mit Hoch-

schulen oder über auf Initiative der Hochschulen entwickelte eigene Angebote erfolgen“ (KMK, 2020, S. 4). Letzteres wird insbesondere bildungspolitisch gefordert, da Hochschulen Lehrkräftefort- und -weiterbildung<sup>1</sup> als „eine ihrer bedeutenden Aufgaben begreifen und entsprechende Angebote bereitstellen“ sollen (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen, 2002, S. 91 zit. n. Koch, 2016, S. 8). Universitäre Fortbildungsangebote ermöglichen einen starken Bezug zu aktuellen Studien und Erkenntnissen beispielsweise aus der Lehr- und Unterrichtsforschung, im Sinne des Wissenstransfers als Aufgabe der Third Mission von Hochschulen (Cendon et al., 2020, S. 278). Vor diesem Hintergrund stand der Aufbau einer nachhaltigen Vernetzungsstruktur der für die Fort- und Weiterbildung zuständigen Maßnahmenverantwortlichen mit Akteur\*innen der zweiten und dritten Phase im Fokus der Arbeit der Gießener Offensive Lehrkräftebildung (GOL). Dies gelang im Rahmen der GOL über die gemeinsame Ideenentwicklung, Planung, Durchführung und Auswertung einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung in den Landkreisen Gießen und Vogelsbergkreis.

Der vorliegende Artikel beleuchtet die Vorgehensweise zur Initiierung, Etablierung und Umsetzung der phasenübergreifenden Kooperation zwischen der JLU und dem SSA Gi & VB. Dabei werden insbesondere die Anerkennung unterschiedlicher sowie gemeinsamer Interessen, institutioneller Vorgaben und persönlicher Kompetenzen in den Blick genommen. Diese Fokussierung wird durch die Wiedergabe eines Interviews sowie zweier Statements beteiligter Akteur\*innen aus dem Staatlichen Schulamt unterstützt. Zu Beginn wird kurz auf die theoretischen Hintergründe und empirischen Befunde zur Bedarfserhebung für die Lehrkräftefortbildung eingegangen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Bedarfserhebung sowie ihr Transfer in die Konzeption eines bedarfsgerechten Fortbildungsangebotes im Rahmen einer Auswertungstagung vorgestellt.

---

1 Im Gegensatz zur Lehrkräfteweiterbildung, welche „auf den Erwerb eines Lehramts oder auf den Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung in einem weiteren Fach, für eine andere Schulform oder Schulstufe oder in einer besonderen Fachrichtung [zielt]“ (HKM, 2022, § 3 (3)), ist die Lehrkräftefortbildung nicht auf die Aufnahme einer weiteren Tätigkeit gerichtet, sondern findet berufsbegleitend ab Dienstantritt statt. Alle Lehrkräfte sind zur Fortbildung verpflichtet. (HKM, 2022, § 3 (2)).

## 2. Relevanz der Lehrkräftefortbildung und Notwendigkeit der Erhebung aktueller Bedarfe

Den Beruf des Lehrers sowie der Lehrerin definiert Terhart (1990) als lebenslangen Prozess des Werdens sowie des Bleibens (S. 247). Mit dieser dynamischen Berufsbeschreibung verweist Terhart auf die aktive Tätigkeit des „Bleibens“ einer Lehrkraft, welche nicht als einmal erreichter Status festgeschrieben werden kann. Diesbezüglich verweisen Herzog und Munz (2010) darauf, dass die „Ausbildung von Lehrpersonen [...] mit der Grundausbildung nicht abgeschlossen [ist], sondern [...] in formellen und informellen Weiterbildungsanlässen über die gesamte Berufsspanne ihre Fortführung [findet]“ (S. 73). Zierer (2022) fordert sogar die Erneuerung des Sokratischen Eides und nimmt als Verpflichtung gegenüber sich selbst die Weiterentwicklung der eigenen fachlichen, pädagogischen und professionellen Kompetenzen auf (S. 7–16).

Eine Begründung der Notwendigkeit gesonderter Lehrkräftefortbildung (und eben nicht die Erfüllung dieser Aufgaben im Rahmen der allgemeinen Personalentwicklung der Verwaltung) liegt in der Spezifik des Arbeits- und Wirkungsfeldes der Lehrkräfte, die sich aus der Komplexität des Unterrichts, der speziellen Organisationsform der Einzelschulen (flache Hierarchie, professional bureaucracy) (Rolff, 2012) und den sich stets verändernden gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen für Bildung ergibt. Es ist ausgeschlossen, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen des Studiums und des Vorbereitungsdienstes alle Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben können, die sie für eine erfolgreiche und langjährige Ausübung ihres Berufes benötigen. Aus der Professionsforschung ist bekannt, „dass die Lehrerausbildung zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf“ (Daschner et. al., 2018, S. 8). Reh und Schelle (2020) verstehen die Gewinnung von Professionalität als „ein[en] sich je individuell vollziehende[n] berufsbiografische[n] Entwicklungs- und Lernprozess“ (zit. n. Herzog & Munz 2010, S. 73). In Bezug auf eine solch organisierte Qualifizierung durch Fortbildung wird ein Verständnis von Professionalität der Lehrkräfte zugrunde gelegt, welches „über kognitive und performative Kompetenzen als über die Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung zu erwerbende berufsspezifische Dispositionskonstellationen“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009, S. 14, zit. n. Kraler et al., 2022, S. 216) zu beschreiben ist. Da sich diese relevanten Handlungskompetenzen und Dispositionskonstellationen nicht allein aufgrund zunehmender Berufserfahrung in ausreichendem Maße (weiter)entwickeln, wird eine systematische und stärker als bisher strukturierte Fortbildung von Lehrkräften unumgänglich (Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 379f.; Cramer, 2022, S. 310). In Anlehnung an Arnold, Pätzold und Ganz (2016) nimmt die Lehrkräftefortbildung die Rolle einer ‚just-in-time‘-Qualifizierung ein, welche die Lehrkraft im Berufsleben für die jeweiligen Herausforderungen qualifizieren sollen (Arnold

et al., 2016). Cramer (2022, S. 310) argumentiert für eine Fortbildungspflicht. Eine regionale Nähe des Anbieters zu den adressierten Lehrkräften und Schulen ermöglicht zudem die Abstimmung des Fortbildungsangebots an den regionalen Bedarf (Kraler et al., 2022, S. 215).

Zwar existieren mittlerweile erste Erkenntnisse zum vorgehaltenen Angebot, zu dessen Nutzung durch die teilnehmenden Lehrkräfte und zu ihrer Einschätzung desselben, dennoch bleiben Wissenslücken in Bezug auf ganze Qualifikationswege und die Bedarfe von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen in den Lehrkräfteberuf bestehen (Cramer, 2022, S. 313). Darüber hinaus ist auch die Frage nach der Bereitstellung von Orientierungswissen für berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen ungeklärt. An dieser Stelle nimmt Cramer die Wissenschaftskommunikation in die Pflicht, welche interdisziplinär für die Zugänglichkeit des Orientierungswissens verantwortlich sein sollte (Cramer, 2022, S. 313). Mit der phasenübergreifenden Bedarfsanalyse liegt ein Beispiel für interinstitutionelle Wissenschaftskommunikation vor, von der beide „Seiten“ profitieren konnten. Einen tieferen Einblick in interinstitutionelle Wissenschaftskommunikation geben Werner und Steinfeld in diesem Band.

Dennoch bleiben Desiderate in der Forschung zu Fort- und Weiterbildung hinsichtlich der Beurteilung des Wahlverhaltens von Lehrkräften unter Berücksichtigung des Angebots (Richter et al., 2013), der Bedingungen, unter denen Lehrpersonen eine Weiterentwicklung von Unterricht nach der Maßnahme gelingen (Lipowsky, 2009) sowie zur Langzeitwirkung von Fortbildungsmaßnahmen (Zehetmeier, 2010) und zur Bedeutung des informellen Lernens weiterbestehen (Cramer, 2022). Die vorliegende Bedarfserhebung wurde initiiert, um dem regionalen Akteur Schulamt Einblicke in das tatsächliche Wahlverhalten und die Einschätzung des Angebots durch die vor Ort tätigen Lehrkräfte zu geben. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse sollten sodann Anpassungen im Fort- und Weiterbildungsangebot vorgenommen werden. Das primäre Interesse der JLU und dem Staatlichem Schulamt vorgestellt.

### **3. Chronik der Kooperation**

Die Bedarfserhebung mit dem Titel „Wo sehen Sie Leuchttürme und Herausforderungen in Ihrem Lehrberuf? Bedarfserhebung der Lehrkräftefortbildung im Landkreis Gießen und im Landkreis Vogelsberg“ entstammt der Kooperation der GOL mit dem SSA Gi & VB. Um das projektübergreifende Ziel der Phasennetzwerkung verfolgen zu können, initiierten die Maßnahmenverantwortlichen des Bereichs der Fort- und Weiterbildung der GOL im Frühjahr 2017 ein erstes Arbeitstreffen mit dem SSA Gi & VB. Thema war zunächst das von Hombach (2017) entwickelte Multiplikatorenprogramm, in welchem Lehrkräfte angeworben wurden, die als Multiplikator\*innen ihren eigenen Unterricht forschend

begleiten sollten. Gleichzeitig wurde auf diesem Treffen die Grundlage für die weitere Zusammenarbeit gelegt, indem sich alle Beteiligten kennen- und auch besser einschätzen lernten. Die Grundlage des persönlichen Vertrauens für die interinstitutionelle Kooperation wurde somit bereits hier gelegt. Im Sommer 2017 wurde ein Folgetreffen anberaumt, auf welchem die diffuse erste Idee einer gemeinsamen Bedarfserhebung mit quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten konkretisiert wurde. Gleichzeitig konnte über die gemeinsame Bewerbung um eine Arbeitsgruppe (AG) „Wie kommt der Köder zum Fisch? Bedarfsanalyse für die Lehrerfortbildungen – Zielsetzungen, Fragestellungen und Umsetzungsmöglichkeiten“ für den programmbegleitenden Workshop „Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung?“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) unter Einbezug der Hessischen Lehrkräfteakademie (HLA) die Zusammenarbeit weiter gefestigt werden.

Ausgehend von den in Kapitel 2 dargestellten aktuellen Befundlagen zu Angebot, Struktur und Wirkungen der Fortbildung im Lehrkräfteberuf thematisierte die Arbeitsgruppe mögliche Fragestellungen, Zielsetzungen und Herausforderungen bei der Umsetzung einer regionalen Bedarfsanalyse. Im Format eines kooperativen Settings, das sich aus Vertreter\*innen der JLU und des SSA Gi & VB zusammensetzte, sollte das Instrument „Bedarfsanalyse“ als Möglichkeit zur Evidenzbasierung eines strukturierten Fortbildungsangebots in der Region vorgestellt und erörtert werden. Hierzu wurden aus unterschiedlichen Perspektiven kurze Inputs eingebracht: zum einen aus der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung, zum anderen aus der Schulverwaltung und Schulberatung. Dabei wurden einerseits die Rolle der Universität mit ihrer wissenschaftlichen Expertise und andererseits die Bedarfe aus Schulentwicklungsperspektive, also die des Staatlichen Schulamts, vorgestellt. Zudem wurde die HLA in ihrer Rolle als verantwortliche Institution für Lehrkräftefortbildung in Hessen erläutert. Anschließend bot die Arbeitsgruppe genügend Raum, die Inputs im Plenum zu diskutieren sowie mittels eines World Cafés Anregungen, Erfahrungshorizonte und Lösungsansätze aller Teilnehmenden in einen fruchtbaren Austausch miteinander zu bringen.

Die Diskussion innerhalb der Arbeitsgruppe erfolgte anhand des im Rahmen des Gesamtworkshops vorgegebenen Zitats: „Schließlich ist noch der für die Entwicklung entsprechender Angebote unzureichende Forschungsstand über die Bildungsbedarfe von Lehrkräften in verschiedenen Bereichen (z. B. Umgang mit Heterogenität, Medienpädagogik etc.) herausfordernd.“ Festgehalten wurde zunächst, dass mit diesem Zitat einerseits Forschung zum Fortbildungsbedarf von Lehrkräften gefordert, andererseits die bedarfsgerechte Angebotsentwicklung thematisiert wird. Diesbezüglich wurden sowohl Befragungen von Lehrkräften, von Schulleitungen, von Noviz\*innen im Lehrberuf (über die Begleitung der Berufseinstiegsphase) als auch die Gegenüberstellung von Lehrkräftefortbildungen im ländlichen und städtischen Raum als mögliche Zielsetzun-

gen von Bedarfsanalysen diskutiert. Im weiteren AG-Verlauf wurden insbesondere die Rahmenbedingungen von Fortbildungen (z. B. fehlende finanzielle und zeitliche Ressourcen) problematisiert. Als Ergebnis der Arbeitsgruppe kann herausgestellt werden, dass eine Bedarfsanalyse auch wegen der ressourcenbezogenen Herausforderungen als notwendig erachtet wird, um zielgerichtet auf persönliche, gesellschaftlich akute und eher schulentwicklungsbezogene, langfristige Bedarfe von Schulen und Lehrkräften in der Angebotsentwicklung eingehen und auf diese Weise die Teilnahme positiv beeinflussen zu können.

Nach dem Impuls der Arbeitsgruppe im Rahmen des QLB Workshops im November 2017 wurde auf weiteren Arbeitstreffen die Bedarfserhebung konkret zunächst als Fragebogen konzipiert. So erfolgten im Juni 2018 Absprachen über die Zielformulierung, das Konzept, die Strukturierung des Fragebogens sowie sein Layout. Wesentliche Zielsetzungen – vor allem aus Sicht des Staatlichen Schulamtes waren die Befragung aktiver Lehrkräfte, die Erhebung regionaler Bedarfe, ein umfassendes Bild zu den Bedarfen rund um Fortbildung (Themen, Schwerpunkte, Methoden, Fächer), die Erhebung von Fortbildungskultur und Fortbildungszeiträumen sowie bevorzugter Fortbildungsformate/ Fortbildungsstruktur.

Nach einer intensiven Recherche zu bereits bestehenden Skalen und Items wurde der Fragebogen (Sommer 2018) konzipiert, einem Pre-Test mit Lehramtsstudierenden und Studierenden nicht lehramtsaffiner Studiengänge unterzogen und daraufhin überarbeitet (Herbst 2018). Der Fragebogen war in die Blöcke Fort- und Weiterbildungserfahrung, organisatorischen und zeitlichen Erwartungen, inhaltlichen und konzeptionellen Erwartungen, Fort- und Weiterbildungsstruktur an der eigenen Schule und soziodemografischen Angaben unterteilt und enthielt sowohl standardisierte als auch offene Fragen.

Neben der Bedarfserhebung wurde von den Mitgliedern der AG darüber hinaus 2019 das erste „InnovationCamp – Schule miteinander gestalten“ konzipiert und umgesetzt. Mehr als 80 Lehrkräfte aus der Region nahmen teil. Mit dieser Konzeption sollte das Format „Innovation Camp“ als innovative und kooperative Form der Fortbildung der regionalen Lehrkräfte vorgestellt werden (QLB, 2019; GOL, 2019). In einem Statement äußerte sich die Mitorganisatorin des Innovation-Camps zu ihrer Motivation, Lehrkräftefortbildung in diesem Format anzubieten:

„Ich empfinde es immer wieder als eine große Bereicherung, mich mit den Kollegen über kleinere und größere IT-Projekte auszutauschen, Kooperationen zu schließen, einander kennenzulernen, sich auszutauschen und diese ungezwungene Atmosphäre ist immer ein ganz, ganz tolles Erlebnis. Und von daher dachte ich, sowas wäre doch auch wunderbar für die Region, etwas im Bereich des staatlichen Schulamtes Gießen/Vogelsbergkreis, sowas für uns als Schulen auf die Beine zu stellen. Denn jede Schule hat kleine und große Highlights, die es lohnt, sich auszutauschen, voneinander zu lernen. Zur selben Zeit kam GOL

auch auf uns zu und wir beschlossen, das wäre doch ein Format, das wir zusammen durchführen können.“ (Statement 2)

Das InnovationCamp ist als ein Forum mit offenen Workshops zu verstehen, deren Inhalte und Ablauf von den Lehrkräften selbst gestaltet werden. Durch gemeinsame Ideen, Gesprächsrunden und Erfahrungsaustausch ist es als eine Kontaktbörse gestaltet. In vier Sessionblocks können Lehrkräfte eigene Ideen vorstellen und so ihr Wissen mit anderen Kolleg\*innen aus der Region Gi und VB teilen. Ziel des ersten Innovation Camps war es, ein „neues“ Fortbildungsformat als Möglichkeit zum Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse in schulische Praxis sowie schulischer Erkenntnisse in die Lehrerfortbildungsforschung zu schaffen. (GOL, 2019) Das zweite InnovationCamp fand aufgrund des großen Erfolges im Februar 2020 ebenfalls zu dem Thema Innovative Lernformen statt (ZfL, 2020).

#### **4. Regionale Bedarfserhebung zur Lehrkräftefortbildung**

Mit der Bedarfserhebung wurden sowohl der Wissenstransfer in beide Richtungen zwischen Anbietern (Schulamt & Hochschule) und Lehrkräften als auch die Erarbeitung eines Fortbildungsangebots auf Augenhöhe durch Transfer der Ergebnisse in die Umsetzung angestrebt. Dazu erfolgte die Erhebung von Daten zum Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte und die Gewinnung von Erkenntnissen zu Hindernissen und günstigen Faktoren zur Fortbildungsteilnahme. Die Bedarfserhebung wurde im Zeitraum von November 2018 bis April 2019 durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden dabei sowohl Online über den regionalen Schulverteiler des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) der JLU und Verteilern der GOL um eine Teilnahme gebeten als auch direkt auf einer Dienstversammlung der Fortbildungskoordinator\*innen am 15.01.2019 sowie auf dem gemeinsamen InnovationCamp des SSA Gi & VB und GOL am 12.02.2019 angesprochen. Dabei wurden mit einem Fragebogen Angaben zu Fort- und Weiterbildungserfahrungen, zur Fort- und Weiterbildungsstruktur an der eigenen Schule, organisatorischen und zeitlichen sowie inhaltlichen und konzeptionellen Erwartungen erhoben.

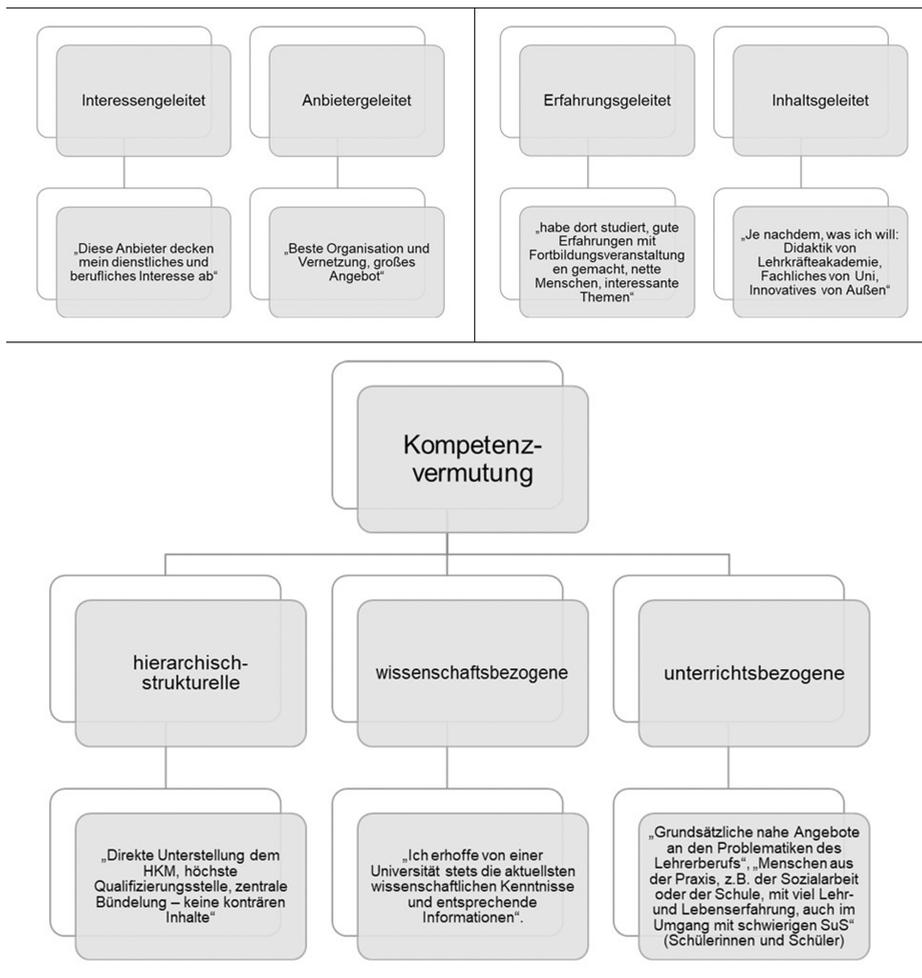
Am Ende des Erhebungszeitraumes lagen 208 auszuwertende Fragebögen vor. Auf die Grundgesamtheit der zum Zeitpunkt der Erhebung im Landkreis Gi und VB tätigen Lehrkräfte bezogen, betrug der Rücklauf damit 5,9%. Die erreichte Stichprobe setzt sich aus einer Gruppe von Lehrkräften zusammen, die sich durch eine hohe Fortbildungsaktivität auszeichnet. So nahmen ein Drittel der Befragten an sechs bis zehn Fortbildungen in den letzten drei Jahren teil, ein weiteres Viertel besuchte mehr als zehn Weiterbildung in diesem Zeitraum. Vor diesem Hintergrund können mit den Ergebnissen der Bedarfsana-

lyse nur tendenzielle Aussagen und keine Aussagen über die Grundgesamtheit getroffen werden. Ferner ist die Reichweite auch auf die Region Landkreis Gi und VB beschränkt. Die vollständigen Ergebnisse der Bedarfserhebung können dem Bericht „Wie kommt der Köder zum Fisch? Ergebnisse einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung“ entnommen werden (Kaufmann & Benner, 2021). Im Folgenden werden einige zentrale Befunde im Hinblick auf den Fortbildungsbedarf kurz vorgestellt.

In der Analyse wurde deutlich, dass nach Meinung der Lehrkräfte ein Einzeltermin einer Fortbildung im Mittel zwischen drei (minimal) und sieben (maximal) Stunden dauern sollte. Eine Fortbildungsreihe sollte sich für knapp ein Viertel der Befragten über einen Tag erstrecken, für 19% könnte sie über ein Jahr und für 13% über ein halbes Jahr laufen. Über freie Zeit für Fort- und Weiterbildung verfügen die meisten in der Schulzeit und nach dem Unterricht (jeweils etwas mehr als 60%). Darüber hinaus ist auch ein großer Teil der Lehrkräfte bereit eine größere Entfernung vom Dienstort zum Veranstaltungsort zurückzulegen. Bei den Kosten zeigt sich ein differenziertes Bild. Jeweils knapp ein Viertel der Lehrkräfte gibt an, dass eine Fortbildung maximal 26–50 € bzw. 51–100 € kosten darf. Ein weiteres Viertel ist der Meinung, sie sollte kostenlos sein. Die Mehrheit der Befragten ist mit den Informationen zum Fortbildungsangebot zufrieden und fühlt sich gut informiert. Dennoch wünscht sich die Mehrheit einen Newsletter an ihre Schulmail mit dem gesammelten Fort- und Weiterbildungsangebot in der Region. (Kaufmann & Benner, 2021)

In Bezug auf die Anbieterwahl konnte aus den 67 offenen Antworten der Befragten herausgefiltert werden, dass am häufigsten auf gute Erfahrungen als Grund für die Wahl des Anbieters verwiesen wird, gefolgt von dem eigenen Bedarf, organisatorischen Gründen, (fachlicher) Kompetenz und der thematischen Nähe der Institution zum Schulalltag. Bei den Begründungen ließen sich unterschiedliche Argumentationslinien herausarbeiten. Die Anbieterwahl erfolgt interessengeleitet, anbietergeleitet, erfahrungsgleitet und/oder inhaltsgeleitet. Ferner wird die Anbieterwahl von der zugeschriebenen Kompetenz geleitet. Die Kompetenzvermutung hebt entweder auf organisationale und hierarchische Strukturen der Organisation, auf eine wissenschaftsbezogene Kompetenzvermutung oder eine unterrichtsbezogene Kompetenzvermutung ab. In der folgenden Abbildung ist die Kategorisierung mit entsprechenden Textbeispielen dargestellt. (Kaufmann & Benner, 2021)

Bei den inhaltlich-konzeptionellen Erwartungen sollten die Teilnehmenden unter anderem aus 48 vorgegeben Themen drei auswählen, die ihnen besonders wichtig für ihre Weiterentwicklung sind und diese in einem Ranking auf die Plätze 1, 2 und 3 setzen. Es zeigte sich, dass bis auf den Bereich „Videografie meines Unterrichts“ alle anderen 47 Themen mindestens einmal unter die Top 3 genannt wurden. Der Bereich „Lehrer\*innengesundheit“ führt mit 28 Nennungen auf Position eins die Rankingliste an gefolgt von „Inklusion“ mit 25 Nen-



**Abbildung 1:** Anbieterwahl (Kaufmann & Benner, 2021, eigene Darstellung)

nungen und „Fachdidaktik in meinen Fächern“ sowie „Nutzung von Medien im Unterricht“ mit jeweils 24 Nennungen. Danach folgen die Gebiete „Fachwissenschaft/fachliche Inhalte in meinen Fächern“ (21), „Schulleitung und Schulmanagement“ (20), „Besuche/Besichtigungen anderer Schulen“ (19), „Binnendifferenzierung/individuelle Förderung“ (19), „Medienbildung“ (19) und „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (18). (Kaufmann & Benner, 2021)

Getrennt nach Schulformen zeigen sich Unterschiede im Ranking. Für Grundschullehrkräfte (N=37) spielen die Themen „Besuche/Besichtigungen anderer Schulen“, „Inklusion“ und „Lehrer\*innengesundheit“ mit jeweils 8 Nennungen sowie die Themen „Binnendifferenzierung / individuelle Förderung“, „Ganztagsschule“, „Lernschwierigkeiten“, „Nach- und Zusatzqualifika-

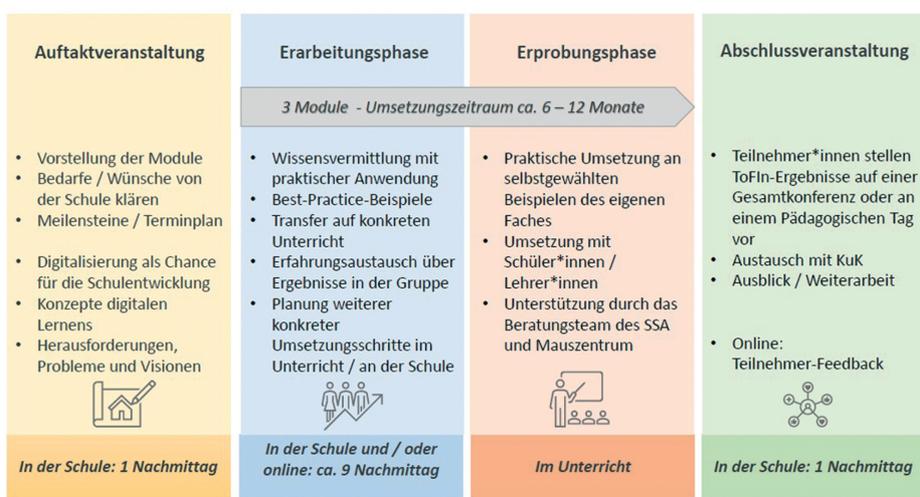
tionen“ sowie „Störungen im Unterricht“ mit jeweils 5 Nennungen eine große Rolle. Lehrkräften von beruflichen Schulen (N=19) sind die Themen „Lehrer\*innengesundheit“ und „Nutzung von Medien im Unterricht“ (jeweils 5 Nennungen) sowie „Fachwissenschaft“ und „Unterrichtsformen und -methoden“ (jeweils 4 Nennungen) von besonderer Bedeutung. Für Gymnasiallehrkräfte (N=34) sind dagegen die Gebiete „Fachdidaktik“ und „Fachwissenschaft“ mit jeweils 8 Nennungen, gefolgt von „Mentor\*in für LiV und Praktikant\*innen“ mit 6 sowie „Medienbildung“ mit 5 Nennungen am wichtigsten für die Weiterentwicklung. Lehrkräfte an Förderschulen (N=19) geben mit jeweils 3 Nennungen die Themen „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“, „Fachdidaktik“, „Gewaltprävention“ und „Inklusion“ an. Bei den Lehrkräften von Gesamtschulen sieht es wie folgt aus. Für Lehr\*innen von kooperativen Gesamtschulen (N=28) stehen die Themen „Nutzung von Medien im Unterricht“, „Lernschwierigkeiten“, „Medienbildung“, „Inklusion“ und „Kompetenzorientierter Unterricht“ im Vordergrund. Lehrer\*innen von integrierten Gesamtschulen (N=21) sind die Themen „Binnendifferenzierung / individuelle Förderung“, „Schulleitung und Schulmanagement“, „Inklusion“, „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ sowie „Besuche/Besichtigungen anderer Schulen“ wichtig.

## 5. Gemeinsame Auswertung und Nutzung der Ergebnisse

Der Fokus der Auswertung lag zunächst darauf, einen Überblick über die Befunde zu bekommen und erste Interpretationen und Auffälligkeiten zu diskutieren. Ferner wurden weitere Auswertungsstrategien besprochen, bspw. welche Fragen werden sich getrennt für verschiedene Gruppen (z.B. nach Schulform, Funktionsgruppen, Dienstjahren etc.) angeschaut und wie werden die offenen Antworten der Befragten ausgewertet. Die Ergebnisse wurden sowohl innerhalb der GOL als auch im staatlichen Schulamt unter anderem auf einer Dienstversammlung von Fortbildungsberater\*innen der Schulen präsentiert und diskutiert. Ferner waren sie auch ein Schwerpunkt auf der Klausurtagung des staatlichen Schulamts im November 2019. Ziel der Klausurtagung war es, an einer Veränderung des Fortbildungskonzeptes zu arbeiten und dieses an den in der Erhebung geäußerten Fortbildungsbedarfen auszurichten. In thematischen Kleingruppen wurde mit Hilfe der Methode „Designed Thinking“ unter anderem diskutiert, wie zukünftig die Bedarfe regelmäßig erhoben werden können und wie man regional auf das Fortbildungsangebot aufmerksam machen kann. In den Analysen hatte sich gezeigt, dass die Befragten zwar insgesamt zufrieden mit den Informationen sind, sie sich aber einen Newsletter wünschen, der das gesamte Angebot gebündelt darstellt. Im Hinblick auf die regelmäßige Erhebung von Fortbildungsbedarfen wurde insbesondere über eine mögliche Umsetzung diskutiert. Dabei standen beispielsweise Fragen zum Umfang des

Fragebogens, zur inhaltlichen Gestaltung oder zum zeitlichen Abstand regelmäßiger Befragungen im Mittelpunkt.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Bedarfserhebung wurden auf der Klausurtagung vertiefende Interviews geführt, um einen weiteren Einblick in die Bedarfe und Wünsche bezüglich Fortbildungen zu erhalten. Dabei wurden nicht nur Lehrkräfte einbezogen, sondern auch Schulleitungen und Schüler\*innen, um die Interessen und Bedürfnisse aller Beteiligten einbeziehen zu können. Die Interviews und die Ergebnisse der Bedarfserhebung bildeten schließlich die Basis für das Fortbildungskonzept „ToFIIn – teamorientierte Fortbildung inhouse“, welches im Rahmen der Klausurtagung entwickelt und im Anschluss ein Jahr lang als Pilot an zwei Schulen umgesetzt wurde. Das Konzept „Digital unterrichten #aus Corona lernen# – Teamorientierte Fortbildung Inhouse (ToFIIn)“ greift den in der Bedarfserhebung geäußerten Wunsch nach Fortbildungen im Themenfeld Digitalisierung auf. Ziel der teamorientierten Fortbildung bestand beispielsweise darin, den Lehrkräften Unterstützung im Home- und Präsenzunterricht zu geben, Ideen für die Umsetzung digitalen Unterrichts zu entwickeln, produktives und reflexives Handeln mit digitalen Medien zu erlernen, die Anwendung, Nutzung und Probleme mobiler Endgeräte und internetbasierten Werkzeugen zu erfahren und diese neuen Impulse im Schulalltag umzusetzen (SSA Gi & VB, 2020). ToFIIn setzt sich, wie in Abbildung 2 dargestellt, aus einer Eröffnungsveranstaltung, drei Modulen und einer Abschlussveranstaltung zusammen.



**Abbildung 2:** Ablauf von ToFIIn (SSA Gi & VB, 2020)

Die Verwendung der Bedarfserhebung auf der Klausurtagung des Schulamtes wurde wie folgt beschrieben: „Was ich dazu sagen kann, ist ja, du sprachst an

die Umsetzung auf unserer Klausurtagung, da ist etwas ganz Tolles auch passiert. Wir haben da ja mithilfe der Hopp Foundation ganz kreativ gearbeitet und haben ToFI<sub>n</sub> entwickelt, teamorientierte inhouse-Fortbildung. [...] Das neu an diesem Konzept ist, dass die Kolleginnen und Kollegen ganz aktiv eingebunden worden sind. Also das man nicht einfach nur eine Fortbildung macht, sondern dass sie konkret diese Fortbildung praktizieren sollen und umsetzen sollen und dann in einem dritten Meeting dieses reflektiert wird. Also, dass sie ihre Ergebnisse präsentieren, dass sie sagen welche Erfahrungen haben sie damit gemacht und dass man dann wieder in eine neue Schleife geht und dass man über ein halbes Jahr bis ein Jahr zusammenarbeiten. Und das ist natürlich schon etwas anderes als eine singuläre Fortbildungsveranstaltung mal am Nachmittag eineinhalbstunden. Das hat eine andere Wirksamkeit und Verbindlichkeit.“ (Interview I, Z. 52–72)

Mit diesem Fortbildungskonzept knüpft das staatliche Schulamt nicht nur an den Ergebnissen der Bedarfserhebung an, sondern auch an den Diskurs zur Lehrkräftefortbildung. Die Forschung belegt, dass sich wirksame Fortbildungen insbesondere auch durch die Verschränkung von aktivem Lernen, wiederholten Erproben neuer Handlungsmuster und Reflexionsphasen auszeichnen (Lipowsky & Rzejak, 2012). Ferner ist ToFI<sub>n</sub> über einen Zeitraum von einem halben bis einem Jahr angelegt, was dem Wunsch nach länger dauernden Fortbildungen entspricht, die mehr Raum für aktive, reflexive und intensive Auseinandersetzungen bieten. Die Dauer einer Fortbildung scheint ebenfalls eine notwendige Bedingung für den Fortbildungserfolg zu sein (Lipowsky, 2011, S. 38).

## 6. Perspektive des Schulamtes und der Universität

Ein zentraler Aspekt der Kooperation bestand darin, sich als Institutionen gegenseitig besser kennen und verstehen zu lernen und über das gemeinsame Projekt zusammenzufinden. Mit dem Projekt sollten schließlich Synergien hergestellt und genutzt werden. Während die wissenschaftliche Expertise der Hochschule in dem Projekt zum Tragen kommen konnte, stellte das staatliche Schulamt in seiner Vermittlerposition den Kontakt und Zugang zu den jeweiligen Schulen her und brachte die Perspektive der Schulentwicklung ein. Durch diese Verzahnung gelang es, den jeweiligen professionellen Hintergrund der beteiligten Personen einzubeziehen: einer Lehrkraft mit Erfahrungswissen aus schulischem Alltag und Unterricht, eines Dezernenten des staatlichen Schulamtes mit organisationaler Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse und die Universität mit wissenschaftlicher Expertise zu Professionalisierung von Lehrkräften sowie für die Umsetzung einer solchen Erhebung:

„Ich denke, dass sich im Rahmen einer solchen Kooperation auch das gegenseitige Verstehen, die Verbindung der unterschiedlichen Phasen in der Lehrerbio-graphie sich wissenschaftlich gut begleiten lassen und wir im System einen großen Gewinn davon haben, diese unterschiedlichen Kompetenzen und Expertisen nutzbar zu machen.“ (Statement I)

Für die Vertreter\*innen der beteiligten Institutionen bestand ein gemeinsames Interesse, mit der Bedarfserhebung einen tieferen Einblick in das Fortbildungsverhalten, die Strukturen und Bedarfe der Lehrkräfte zu bekommen. Das staatliche Schulamt nutzte die Ergebnisse der Bedarfserhebung, um an einer Veränderung ihres Fortbildungskonzeptes zu arbeiten.

„Ich freue mich über die Kooperation mit der Universität Gießen im Bereich der Gießener Offensive Lehrkräftebildung über die Kooperation, weil es uns erlaubt, im Bereich Fortbildung und Beratung, unsere Anliegen wissenschaftlich zu fundieren, beispielsweise von Bedarfserhebungen uns wissenschaftliche Expertise nutzbar zu machen. Wir werden das dann nutzen, für die Schulen, für die Lehrkräfte bedarfsgerechte Fortbildungsangebote zu formulieren, mit Inhalt zu hinterlegen und umzusetzen.“ (Statement I)

Von Seiten der JLU und der GOL stand eine Vernetzung der an Lehrkräftebildung beteiligten Akteure im Mittelpunkt, „[...] um Perspektiven auf ein kohärentes, durch mehrere Akteure und Institutionen getragenes, Fort- und Weiterbildungsprogramm zu entwickeln“ und dabei die „Potenziale der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Lehrkräftebildung“ zu nutzen (GOL, 2020).

## 7. Fazit

Durch die phasenübergreifende Kooperation zwischen der GOL und dem Staatlichen Schulamt konnten zwei große Vorhaben, die „Regionale Bedarfserhebung zur Lehrkräftefortbildung“ und das „InnovationCamp zu innovativen Lehrmethoden“ erfolgreich konzipiert und umgesetzt werden. Im Rahmen der Projektstruktur der GOL wurde vielfältige wissenschaftliche und lehrbezogene Expertise genutzt; vonseiten des staatlichen Schulamtes langjährige Erfahrung in der Schulentwicklung und im Schulalltag. Hohes persönliches Engagement auf beiden Seiten, eine vertrauensvolle Basis der Zusammenarbeit, welche über die Zeit aufgebaut wurde, sowie ein gemeinsames fachliches Interesse trugen zu diesem Erfolg bei.

Jedoch bleibt die weitere Arbeit mit den Ergebnissen der Bedarfserhebung ein Handlungs- und Forschungsdesiderat. Personelle Wechsel im staatlichen Schulamt sowie im Projekt haben den Kooperationsprozess ins Stocken gebracht:

„Das war praktisch so eine Eröffnung, dass wir die Ergebnisse bekannt gegeben haben, und dann ist es eigentlich stehen geblieben. [...] wenn wir alle noch in diesen Ämtern gewesen wären, hätten sicherlich mehr erreichen können und umsetzen können. [...] in dem Moment, wo wir nicht mehr da sind, ist damit auch leider (...) / gehen die Ressourcen oder dass wir uns erarbeitet haben, alle gemeinsam aber vielleicht sogar auch eine Kooperation verloren“ (Interview I, Z. 40–48 & Z. 101 ff.).

Der Mangel an finanziellen und zeitlichen Ressourcen beeinträchtigt auch die Fortführung der phasenübergreifenden Kooperation zur regionalen Analyse der Lehrkräftefortbildung. Eine regionale Angebotsanalyse wurde zwar für das Jahr 2016 initiiert und im Rahmen der Kooperation umgesetzt (Benner & Kaufmann, 2020), bedurfte aber der Wiederholung für weitere Jahre sowie einer vertieften Auswertung, um ein umfängliches Bild zur regionalen Lehrkräftefortbildung zu erhalten. Des Weiteren ist die Erarbeitung eines passgenauen Fortbildungsangebotes noch nicht beendet. Zudem ist die hier vorgestellte Bedarfserhebung aufgrund der beschriebenen Vorgehensweise während der Erhebung und der daraus resultierenden Stichprobe in ihrer Erklärungsreichweite eingeschränkt. Daher sollte die Weiterentwicklung der Bedarfserhebung ein nächster Schritt sein, um für die passgenaue Überarbeitung des vorhandenen Angebotes über eine aktuelle Datenbasis verfügen zu können.

## Literatur

- Arnold, R., Pätzold, H., & Ganz, M. (2015). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 931–946). Springer VS. [https://doi-org.ezproxy.uni-giessen.de/10.1007/978-3-531-20001-9\\_46-1](https://doi-org.ezproxy.uni-giessen.de/10.1007/978-3-531-20001-9_46-1)
- Benner, I., & Kaufmann, B. (2020). Angebot und Bedarf in der Lehrer\*innenfortbildung. Ergebnisse aus der Region Mittelhessen. *Journal für LehrerInnenbildung jlb*, 20 (4), 32–39. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-02>
- Cendon, E., Graf, D., Stempfner, L., Holzer, J. Schultes, M.-T., Brandt, L., Somoza, V., & Schober, B. (2020). Die Dritte Mission von Universitäten – Impact Assessment als Herausforderung. In I. M. Welpel, J. Stumpf-Wohlheim, N. Folger & M. Prenzel (Hrsg.), *Leistungsbewertung in wissenschaftlichen Institutionen und Universitäten* (S. 274–293). De Gruyter.
- Cramer, C. (2022). Chronik und Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrkräftebildung. Ein Resümee zu 40 Jahrgängen „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrkräftebildung“. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrkräftebildung*, 40 (3), 320–333. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.2022.9168>
- Daschner, P., Grothus, I., Imschweiler, V., Lipowsky, F., Renz, M., Rzejak, D., Schlamp, K., Schoof-Wetzig, D., & Steffens, U. (2018). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In P. Daschner &

- R. Hanisch (Hrsg.). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung* (S. 11–165). BeltzJuventa.
- Gießener Offensive Lehrkräftebildung GOL (2020). *Fortbildungskonzept zur Schul- und Unterrichtsentwicklung*. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/massnahmen/modulfobi/cpmodulfobi>
- Gießener Offensive Lehrkräftebildung GOL (2019). *GOL Flyer InnovationCamp*. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga/download/downfobi/innocamp/flyerinnocampneunzehn>
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Herzog, S., & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 73–87). Waxmann.
- Hippel, A. von (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 248–267.
- Hombach, K. (2017). *Nachhaltiger Transfer zwischen Forschung und Praxis. Hochschulische Weiterbildung von Lehrkräften zu Multiplikator\*innen für Schul- und Unterrichtsentwicklung*. [https://dgwf.net/files/web/ueber\\_uns/jahrestagungen/2017/vortraege/Poster\\_DQ\\_1\\_\\_Hombach.pdf](https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2017/vortraege/Poster_DQ_1__Hombach.pdf)
- Kaufmann, B., & Benner, I. (2021). Wie kommt der Köder zum Fisch? Ergebnisse einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung. *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung*, Nr. 26.
- Koch, M. (2016). Die dritte Phase der Lehrerqualifizierung. Entwicklungsaufgabe im deutschen Bildungssystem und in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 6 (4), 1–35.
- Kraler, Ch., Schreiner, C., Roßnagl, S., Jesacher-Rößler, L., & Berger, F. (2022). Lehrkräftebildung zwischen lokalen und nationalen Strategien: Professionalisierungsprozesse über regionale Strukturen. In G. Schauer, L. Jeacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingen & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Was wissen wir über die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen und Pädagogischen Fachkräften* (S. 215–231). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz KMK (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_03\\_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf).
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrkräftebildung*, 27 (3), 346–360. <https://doi.org/10.36950/bzl.27.3.2009.9815>

- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3 (5). [http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET\\_Dgf\\_2012/Vortrag\\_Prof\\_Lip.pdf](http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET_Dgf_2012/Vortrag_Prof_Lip.pdf)
- Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung QLB (2019). *Premiere des Gießener InnovationCamp: Lehrkräfte tauschen sich über moderne Lernformen aus*. <https://www.qualitaetsoffensive-Lehrkraeftebildung.de/Lehrkraeftebildung/shareddocs/meldungen/aktuelles/Artikel/premiere-des-giessener-innovat-h-ueber-moderne-lernformen-aus.html?nn=325442>
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S., & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>
- Rolff, H.-G. (2012). Schule als soziale Organisation. Zur Duplexstruktur schulischen Handelns. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1001–1016). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_58](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_58)
- Schrader, J., Anders, Y., & Richter, D. (2019). Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 775–808). Verlag Julius Klinkhardt.
- Staatliches Schulamt für den Landkreis Gießen und Vogelsbergkreis (SSA Gi & VG) (2020). *Teamorientierte Fortbildung Inhouse (ToFIIn)*. Interne Unterlagen.
- Terhart, E. (1990). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970–1990. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10 (3), 235–254.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Niedersachsen – Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrkräftebildung*, WKN.
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde der Lehrerfortbildung* (S. 197–211). Waxmann.
- Zentrum für Lehrkräftebildung (ZfL) (2020). *Einladung zum 2. InnovationCamp*. <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/kooperation/innovationcamp/einladungzwei>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (2009b). Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 13–16). Beltz.
- Zierer, K. (2022). *Der sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation*. Münster: Waxmann.

# Passgenaue Fortbildungsplanung für Schulgemeinden

*Nadine Schönwolf, Salomé Vogel, Stephanie Brombach,  
Samuel Karbe & Claudia v. Aufschnaiter*

Die Fortbildungslandschaft in der Region Gießen Vogelsbergkreis stärken – mit diesem Ziel hat die AG *Regionale Fortbildung* des Kooperationsrats im Jahr 2019 ihre Arbeit begonnen. Um Schulgemeinden dabei zu unterstützen, eine individuelle, bedarfsorientierte Fortbildungsplanung zu erarbeiten, wurde ein mehrstufiger Beratungsprozess entwickelt und mit einer Pilotschule erprobt, der Schulen auf dem Weg vom ersten Erwartungsgespräch bis hin zum finalen Fortbildungskonzept begleitet. Im Beitrag wird dargestellt, wie der Beratungsprozess ausgestaltet ist, welche Instrumente verwendet und wie diese ausgewertet wurden, aber auch, wie am Ende aus den einzelnen Teilen ein Gesamtbild und ein Fortbildungsplan entstanden ist. Es wird zudem der Prozess kritisch reflektiert, insbesondere in Bezug auf einen möglichen Transfer jenseits des pilotierten Settings.

## 1. Ausgangslage

Die dritte Phase der Lehrkräftebildung ist die längste Phase in der beruflichen Laufbahn einer Lehrkraft: Sie setzt nach dem Vorbereitungsdienst ein und endet mit dem Austritt aus dem Schuldienst. Die dritte Phase umfasst damit oft eine Zeitspanne von mehr als 35 Jahren, in denen sich parallel gesellschaftliche und schulische Transformationen einstellen können. Zur zielgerichteten Bewältigung solcher Transformationen und für die lebenslange Professionalisierung nehmen Fortbildungen eine wichtige Funktion ein (Pasternack et al., 2017; KMK, 2020).

Aufgrund ihrer wichtigen Funktion werden Fortbildungen in länderspezifischen Vorgaben explizit verbindlich geregelt und darin z.B. für Hessen Ziele benannt, die sowohl auf die fortlaufende Professionalisierung für den Beruf (u. a. Qualifikation für die Durchführung inklusiven Unterrichts) als auch auf die berufliche Weiterentwicklung gerichtet sind, bspw. zur Übernahme schulischer Leitungsaufgaben oder von Aufgaben in der Bildungsverwaltung (HLbG, 2011, § 63 Abs. 1). Alle Lehrkräfte sind zur Teilnahme an Fortbildungen verpflichtet, sie kann durch individuelle Anliegen einzelner Lehrkräfte initiiert werden, liegt aber grundsätzlich im Verantwortungsbereich der Schulleitung.

Diese hat den Auftrag, in einem Fortbildungsplan die schulbezogenen Qualifizierungen und Entwicklungsschwerpunkte des Schulprogramms festzulegen (HLbG, 2011, § 67 Abs. 1).

In der Forschung findet sich inzwischen eine Reihe von Hinweisen dazu, was zum Gelingen von Fortbildungsveranstaltungen beiträgt. Lipowsky und Rzejak (2021) benennen aus der Zusammenschau der Arbeiten zehn Faktoren, zu denen u. a. die inhaltliche Ausrichtung, die methodisch-didaktische Gestaltung von Fortbildungen, aber auch strukturelle Aspekte zählen. Sie machen zudem deutlich, dass der Erfolg von Fortbildungen multifaktoriell bedingt ist. Während sich ausgearbeitete Hinweise zu Qualitätsfaktoren von Fortbildungen finden lassen, lassen sich vergleichsweise wenige Aussagen zum Verhältnis von Angebot und Nachfrage identifizieren (z. B. Pasternack et al., 2017). Es gibt Arbeiten, die sich mit der Frage der Passung befassen (z. B. Benner & Kaufmann, 2020), diese setzen aber üblicherweise an der Wahrnehmung der individuellen Lehrkraft an. Noch wenig im Blick ist die Frage, wie eine Schulleitung bzw. Schulgemeinde einen für sie passenden Fortbildungsplan identifiziert, bevor sie prüft, ob bestehende Fortbildungsangebote ihren Bedarfen gerecht werden. An dieser Frage setzt das im Beitrag dokumentierte Vorhaben der AG *Regionale Fortbildung* an: einen Beratungsprozess zu entwickeln, der Schulen dabei unterstützt, eine schulspezifische Fortbildungsplanung vorzunehmen.

Das nachfolgend beschriebene Vorhaben ist eingebettet in die Arbeiten der AG *Regionale Fortbildung*, die im Jahr 2019 vom Kooperationsrat Gießen Vogelsberg<sup>1</sup> eingerichtet wurde, mit dem Ziel, die Fortbildungslandschaft in der Region Gießen Vogelsbergkreis zu stärken. Die AG besteht aus Vertreter\*innen folgender Institutionen: Staatliches Schulamt (SSA) Gießen Vogelsbergkreis, Gießener Studienseminare (StS), Justus-Liebig-Universität Gießen (Gießener Offensive Lehrerbildung, GOL, sowie Zentrum für Lehrerbildung, ZfL), Schulen der Region, Leitung des Kooperationsrats, Hessische Lehrkräfteakademie (LA). Die AG deckt damit alle drei Phasen der Lehrkräftebildung ab und wird durch die gemeinsame Vision getragen, aus der Region für die Region etwas zu bewegen sowie in einen kontinuierlichen und vor allem nachhaltigen Austausch zu gelangen und zu bleiben.

Die AG *Regionale Fortbildung* gliedert sich in zwei Teilgruppen, dem Entwicklungsteam einerseits, das aus Mitarbeiter\*innen der GOL sowie abgeordneten Lehrkräften besteht, sowie den Stakeholdern andererseits, die acht Per-

---

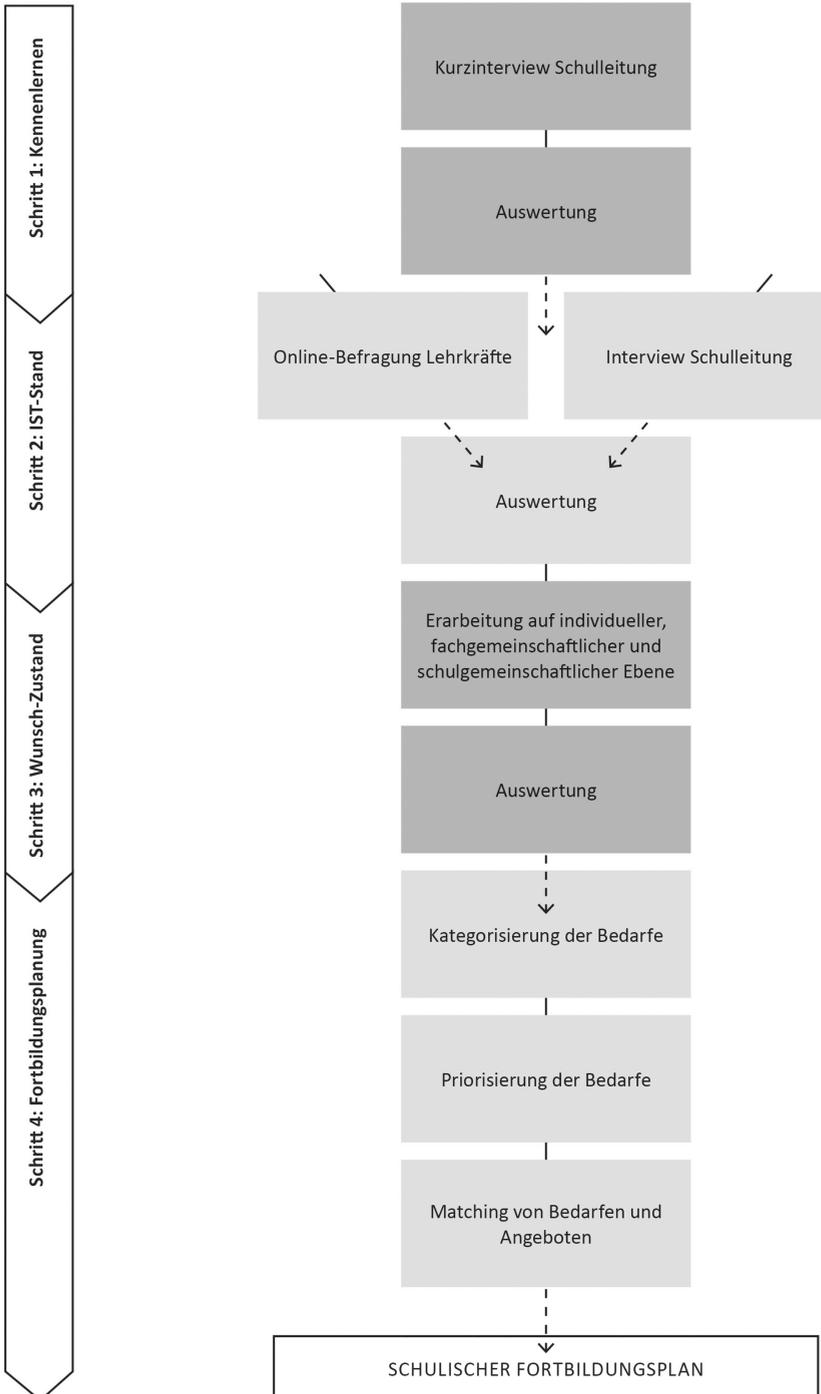
1 Der „Kooperationsrat des Netzwerks für Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Raum Gießen/Vogelsberg“ wurde im Jahr 2010 gegründet. „In beratender Funktion hat er es sich zum Ziel gesetzt, die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der Region Gießen/Vogelsberg durch eine intensivere Zusammenarbeit aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und durch die Vernetzung der verschiedenen Ausbildungsphasen in Universität, Studienseminar, Lehrkräfteakademie und Schule zu verbessern.“ (Kooperationsrat, 2023)

sonen aus allen drei Phasen der Lehrkräftebildung umfassen. Alle von der AG diskutierten und initiierten Aktivitäten folgen drei Hauptanliegen: (1) Schulgemeinden im Prozess der systematischen Fortbildungsplanung unterstützen, (2) qualitativ hochwertige Fortbildungen für Lehrkräfte in der Region anbieten, auch im Verbund unterschiedlicher Akteure/Institutionen, sowie (3) einen gemeinsamen Qualitätsanspruch für regionale Fortbildungen abstimmen. Das im Beitrag beschriebene Vorhaben greift insbesondere das Hauptanliegen (1) der AG auf, um eine Ausgangsbasis für die Hauptanliegen (2) und (3) zu liefern. Es wurde ein mehrstufiger Beratungsprozess entwickelt und pilotiert, der Schulgemeinden dabei unterstützen soll, eine auf die individuelle Schule zugeschnittene, bedarfsorientierte Fortbildungsplanung zu erarbeiten. Die dem Beratungsprozess zugrundeliegenden Ansätze und zugehörigen Erkenntnisse können auch – entsprechend der Arbeit von Benner und Kaufmann (2020) – genutzt werden, um mögliche Lücken im bestehenden Fortbildungsangebot zu identifizieren und in deren Schließung eine Verbesserung von Fortbildungswünschen und Fortbildungsangeboten herzustellen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Ausgestaltung des Beratungsprozesses vom ersten Kurzinterview bis zum finalen Fortbildungsplan dargestellt. Dabei wird zunächst darauf eingegangen, welche Instrumente verwendet und wie diese ausgewertet wurden. Flankierend werden zur besseren Nachvollziehbarkeit punktuell Ergebnisse benannt. Zudem wird verdeutlicht, wie aus den einzelnen Teilen ein Gesamtbild entstanden ist. In der abschließenden Reflexion werden die Instrumente und Fragen vor dem Hintergrund eines möglichen Transfers auf andere Schulen diskutiert.

## **2. Beschreibung des schulbezogenen Beratungsprozesses**

Der Beratungsprozess, der Schulen dabei unterstützen soll, zu einem individuellen, bedarfsgerechten Fortbildungsplan zu gelangen, wurde im Zeitraum von März 2021 bis Januar 2023 vom Entwicklungsteam der AG *Regionale Fortbildung* sukzessive entwickelt, pilotiert und analysiert. Der Prozess gliedert sich in vier Schritte (vgl. Abb. 1 links), in denen zunächst ein Kennenlernen zwischen der Pilotschule und dem Entwicklungsteam erfolgte (Schritt 1), bevor mit unterschiedlichen Zugängen der Ist-Zustand erhoben und diskutiert (Schritt 2) sowie daraus folgend ein Wunsch-Zustand ermittelt wurde (Schritt 3). In Schritt 4 wurde auf der Basis der Erkenntnisse aus den vorherigen Schritten als Endprodukt ein für die Schule individuell zugeschnittener Fortbildungsplan entwickelt. Im Rahmen des Pilotversuchs fand parallel ein kontinuierlicher Dialog mit der Pilotschule statt, der dazu diente, auf die jeweils eingesetzten Instrumente vorzubereiten bzw. Ergebnisse vorzustellen und den weiteren Weg zu besprechen. Dadurch konnten Transparenz und gegenseitiges Vertrauen ge-



**Abbildung 1:** Die Schritte des Beratungsprozesses im Überblick (links) sowie zentrale Aktivitäten innerhalb der Schritte

schaffen werden, das für diesen kooperativen Prozess von elementarer Bedeutung war.

In den folgenden Teilkapiteln werden die einzelnen Schritte des Beratungsprozesses sowie darin genutzte Instrumente vorgestellt. Es wird dabei einerseits versucht, die Schritte nachvollziehbar und damit auch reproduzierbar zu präsentieren. Andererseits liegt aber auch ein Fokus darauf, sich einstellende Erträge und Schwierigkeiten zu thematisieren, um Chancen und Herausforderungen eines solchen Prozesses am Einzelbeispiel plastisch zu machen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass aufgrund begrenzter zeitlicher und personeller Ressourcen keine weiteren Pilotierungen des Beratungsprozesses mit anderen Schulen erfolgt sind, sodass nicht sicher gesagt werden kann, welche Gelingensbedingungen eng mit der Einzelschule aus der Pilotierung verknüpft sind und welche sich auch in anderen Konfigurationen einstellen würden.

## **2.1 Kennenlernen – Motivation für die Zusammenarbeit und Klärung der Ausgangslage**

Die Idee zur Entwicklung des Beratungsprozesses für Schulen wurde im Rahmen einer Sitzung des Kooperationsrats vorgestellt. In diesem Kontext wurde gleichzeitig darauf aufmerksam gemacht, dass für die Pilotierung eine Schule gesucht werde, mit der dieser Weg gemeinsam gegangen werden könnte. Es hat sich sofort eine anwesende Schulleitung gemeldet und mitgeteilt, dass ein solcher Prozess genau zu ihrem aktuellen Status in Bezug auf die Fortbildungssituation der Schule und ihrem Wunsch, diesbezüglich etwas zu verändern, passe und sie gerne in einen tiefergehenden Dialog eintreten würde. Auf diese Weise konnte recht schnell eine passende Pilotschule gefunden werden. Im Nachgang zu dieser Interessensbekundung im Zuge der Sitzung fand noch ein kurzes Telefonat zwischen der Schulleitung und einem Mitglied des Entwicklungsteams statt, um ein erstes gemeinsames Gespräch zu terminieren. Dieses war dann der offizielle Beginn der Pilotierung.

Zur Abfrage der Motivation zur Teilnahme am Beratungsprozess wurde ein *Kurzinterview mit der Schulleitung* durchgeführt. Es wurde vom Entwicklungsteam geleitet und diente dem gegenseitigen Kennenlernen, der Abstimmung des weiteren Prozesses und der Besprechung von Rahmenbedingungen, aber auch dem Eruiieren der grundsätzlichen Erwartungshaltung der Schulleitung an den Ablauf und die Ergebnisse des Prozesses. Zur Ausgestaltung des Interviews wurde ein Gesprächsleitfaden in Anlehnung an das Berufsorientierungskonzept des *Flipped Job Market* (Flipperium GmbH, 2021) entwickelt. Anliegen der Methode ist es, Personen mit eher hoher inhaltlicher Expertise in einem bestimmten Berufsfeld (die Interviewpartner\*innen) mit einer oder mehreren Personen eher geringer inhaltlicher Expertise in eben diesem Berufsfeld (die\*der Interviewer\*in) innerhalb von 15 Minuten zusammenzubringen.

In der Interviewsituation soll das implizite Wissen, die Einstellung und Erfahrung der Person(en) mit hoher inhaltlicher Expertise sichtbar werden, damit die Person(en) geringer inhaltlicher Expertise daraus Schlüsse für die eigene berufliche Orientierung ziehen können. Die Adaption des Grundkonzepts des *Flipped Job Market*, in der der Schule die hohe und dem Entwicklungsteam die niedrige Expertise zugewiesen wurde<sup>2</sup>, machte es möglich, innerhalb der kurzen Interviewzeit Schulstrukturen zu erkennen und ggf. weitere wichtige Ansprechpartner\*innen in der Pilotschule zu identifizieren.

Im Rahmen der Pilotierung wurde das Interview zwischen dem Entwicklungsteam und einem im Vorfeld abgestimmten Personenkreis aus der Schulleitung geführt.<sup>3</sup> Es war auf 15 Minuten limitiert, um möglichst fokussierte Antworten zu erhalten. Aufgrund dieser zeitlichen Limitierung wurde das Gespräch per Videokonferenz geführt. Inhaltlich wurden Aspekte rund um den Auslöser des Interesses in Bezug auf die Fortbildungsplanung erfragt, aber auch, welche Veränderungen in nächster Zeit erwartet werden. Zentrale Inhalte wurden vom Entwicklungsteam als interviewende Personen protokolliert, um im Nachgang des Gesprächs klären zu können, ob Aussagen und darin deutlich werdende Schwerpunkte angemessen erfasst wurden. Die durch einen Leitfaden strukturierten Interviewfragen beschäftigten sich zunächst mit der Motivation der Pilotschule sowie wahrgenommenen (externen) Veränderungen in Bezug auf die Lehrkräftefortbildung. Daran anknüpfend wurde erfragt, was es brauche, um mit diesen Veränderungen umgehen zu können. Den Abschluss bildete die Frage, mit welchen Personen aus der Schulgemeinde das den Prozess begleitende schulexterne Team (in diesem Fall das Entwicklungsteam) zu diesem Themenfeld in Kontakt treten könnte bzw. sollte.

Auf der Grundlage der Gesprächsnotizen fand im Nachgang des Interviews zu Auswertungszwecken im Entwicklungsteam sowohl ein Austausch als auch ein Abgleich zu folgenden Fragestellungen statt: Wo liegen berichtete und beobachtete Stärken der Schulgemeinde? Welche möglichen Herausforderungen könnten im weiteren Prozess auftreten? Dabei wurde deutlich, dass insbesondere durch die unsortierte Informationsflut an Fortbildungsangeboten, die die Pilotschule erreicht, eine Überforderungssituation entsteht. Im Gespräch gewann das Entwicklungsteam den Eindruck, dass aus Sicht der Schulleitung das Überangebot und die zum Teil unklare Qualität und/oder spezifische Passung der Veranstaltungen zu einer Ermüdung und niedrigen Motivation auf Seiten der Lehrkräfte führen. Durch die Teilnahme an der Pilotierung erhoffte sich die

---

2 Mit Hilfe der adaptierten Leitfragen sollten nicht Schlüsse für die eigene Entwicklung gezogen werden, sondern Schlüsse für die Entwicklung der Institution, die sich aus der Zusammenarbeit von hoher und niedriger Expertise ergeben.

3 Zum Durchführungszeitpunkt umfasste das Entwicklungsteam drei Personen. Die Schulleitung war mit zwei Personen vertreten.

Schulleitung Unterstützung bei der Erhebung eines IST-Stands der schulspezifischen Fortbildungssituation, auf Grundlage derer gemeinsam eine Planung für gebündelte und zielgerichtete Fortbildung, die sich am konkreten Schulalltag orientiert, sowie eine diesbezügliche Zielformulierung möglich würde. Insbesondere die Unterstützung und Koordination von außen wurde dabei als großer Gewinn beschrieben.

In der Durchführung und Auswertung des Interviews wurde für das Entwicklungsteam deutlich, dass 15 Minuten ein sinnvolles Zeitfenster sind, um fundierte erste Einblicke zu erhalten und die Erfahrung der Schulleitung aufzunehmen. Gleichzeitig erfordern die relativ dichten Einblicke, die in dem kurzen Gespräch übermittelt wurden, in der analytischen Auswertung ein Zeitfenster, das das Zeitfenster des Interviews überragte. Obwohl das Gespräch in einer Videokonferenz geführt wurde, wäre auch ein Präsenzformat möglich, hier bietet es sich an, die jeweilige Schulsituation und die Bedingungen der Anfahrt für ein kurzes Gespräch bei der Wahl des Formats zu bedenken.

## 2.2 Erfassung des IST-Standes

Nach der Motivationsabfrage, die erste Einblicke in die grundlegenden Erwartungen der Pilotschule an der Teilnahme am Beratungsprozess ermöglichte, sollte differenzierter die Wahrnehmung der aktuellen Fortbildungslage an der Pilotschule erfasst und auch für die Pilotschule selbst sichtbar werden. Um möglicherweise voneinander abweichende Perspektiven zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften und/oder der Lehrkräfte untereinander zum Gegenstand interner Diskussionen machen zu können, wurden zwei Instrumente zeitgleich eingesetzt, die inhaltlich aufeinander bezogen waren: Eine Online-Befragung aller Lehrkräfte der Schule sowie ein Interview mit der Schulleitung. Beide Instrumente richteten sich auf die Erfassung der aktuellen Fortbildungskultur, insbesondere in Bezug auf strukturelle und organisatorische Prozesse. Während das Interview vor allem auf die Sicht der Schulleitung auf die aktuelle Fortbildungsplanung gerichtet war, lagen die inhaltlichen Schwerpunkte der Online-Befragung insbesondere auf den Erwartungen an sowie den Erfahrungen mit Fortbildungen.

Für die *Online-Befragung* der Lehrkräfte der Pilotschule wurde u. a. ein Blick auf Informationswege, auf Kritik an besuchten Veranstaltungen, auf Teilnahmebarrieren und bevorzugte Fortbildungsformate geworfen, aber auch der erlebte Zusammenhang zwischen Fortbildung und Qualität von Schule und Unterricht erhoben. Ein Teil der Befragung der Lehrkräfte war zudem auf deren Intentionen beim Besuch von Fortbildungen gerichtet. Hierzu wurden Skalen von Rzejak et al. (2014) adaptiert, die zwischen dem Verfolgen der eigenen Weiterentwicklung professioneller Kompetenz („Entwicklungsorientierung“), dem Streben nach sozialer Eingebundenheit („Soziale Interaktion“), dem Nach-

kommen der beamtenrechtlichen Fortbildungslicht bzw. dem Nachgeben eines angenommenen sozialen Erwartungsdrucks („Externale Erwartungshaltung“) sowie dem erhofften Erwerb von Zertifikaten zum Zweck der Erhöhung der Aufstiegschancen („Karriereorientierung“) unterscheiden (s. a. Brombach et al., 2023). Die Befragung enthielt überwiegend geschlossene Items mit einer fünf-stufigen Antwortmöglichkeit (Likert-Skala; 1 „Trifft überhaupt nicht zu“, 2 „Trifft eher nicht zu“, 3 „Teils Teils“, 4 „Trifft eher zu“ und 5 „Trifft voll und ganz zu“). Bei einigen Fragen waren ergänzend auch offene Antwortmöglichkeiten gegeben.

Für die Online-Befragung wurde das Tool *Limesurvey* genutzt. Die Einladung zur Befragung erhielten alle Lehrkräfte der Pilotschule ( $N = 65$ ) über den E-Mail-Verteiler der Schule. Die Beantwortung des Fragebogens war auf eine Bearbeitungsdauer von etwa 15 Minuten ausgelegt. Die Befragung wurde für zwei Wochen geöffnet, sodass die Lehrkräfte flexibel, aber dennoch in einem relativ eng gesteckten zeitlichen Rahmen daran teilnehmen konnten. Die Rücklaufquote von 65% ( $N = 42$ ) lässt auf eine gute Akzeptanz im Kollegium schließen. Der Fokus der Auswertung lag auf einer deskriptiven Analyse (Häufigkeiten und Mittelwerte) via *IBM SPSS*. Die offenen Antworten wurden auf Grundlage induktiv gebildeter Kategorien klassifiziert und in die Auswertung aufgenommen.

Aus der Auswertung des Fragebogens konnten verschiedene Erkenntnisse gewonnen werden, die ein Stimmungsbild der Pilotschule zeigten sowie strukturelle und organisatorische Aspekte transparent werden ließen. Beispielsweise wurden Hinderungsgründe sowie favorisierte Fortbildungsformate explizit benannt. Vergleichsweise oft wurde z. B. das Fehlen thematisch passender Fortbildungsveranstaltungen angeführt (39 Nennungen); als Format wurden besonders häufig schulinterne Fortbildungen als wünschenswert angesehen (32 Nennungen). Es wurden ferner mögliche Ansatzpunkte für den weiteren Prozess und etwaige Stolpersteine insbesondere durch die unterschiedlichen Motivationslagen zur Teilnahme deutlich. Hier wurde z. B. erkennbar, dass Karriereorientierung für einzelne Lehrkräfte eine hohe Teilnahmemotivation darstellt. Es zeigten sich damit zwar die bereits an anderen Stellen dokumentierten grundsätzlichen Erfahrungen und Motive für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (u. a. Cramer et al., 2019), gleichzeitig war aber wichtig, dass genau diese im Kollegium und für die Schulleitung sichtbar wurden. Auch wenn sich also erwartungskonforme Befunde einstellen, kann eine Befragung, wie sie im Zuge der Pilotierung durchgeführt wurde, Einblicke in die Wünsche und Erwartungshaltungen ermöglichen und damit auch klar signalisieren, dass diese ernst genommen und nicht einfach nur mit einem aus Forschungsarbeiten heraus erwartbaren Befund gearbeitet wird.

Gleichzeitig hat der Pilotierungsprozess gezeigt, dass der eingesetzte Fragebogen Potential für Kürzungen hat, z. B. in Items zum Zusammenhang von

Fortbildung und Qualität von Schule und Unterricht, aber auch vereinzelt von Erweiterungen profitieren würde, um Lehrkräfte optimal im Prozess der Erfassung des IST-Zustandes mitzunehmen. Ein Vorschlag für eine entsprechend angepasstes Instrument wurde erarbeitet (Schönwolf et al., 2024).

Das die Online-Befragung ergänzende Interview mit der Schulleitung fand innerhalb des gerade skizzierten zwei-wöchigen Befragungszeitraums statt. Es wurde auf Grundlage der Arbeiten von Buhren und Rolff (2011) sowie Kling und Spethmann (2013) entwickelt, dauerte in etwa 90 Minuten und fand in Präsenz statt. Schwerpunkte des Interviews waren die Fortbildungskultur, Angebotsformen von Fortbildungen, inhaltliche Auswahlkriterien bzw. Selektion, Qualität sowie die vermutete Wirkung von Fortbildung (vgl. Abb. 2). Das Interview wurde als Erhebungsform gewählt, da die Mitglieder der Schulleitung aus der Perspektive von Lehrkräften auch an der Online-Befragung teilnehmen konnten, gleichzeitig aber aus der Perspektive der Schulleitung möglicherweise einen anderen Blick auf die Fortbildungskultur der Schule einnehmen. Es wurden insbesondere Mitglieder der Schulleitung adressiert, in der gemeinsamen Abstimmung wurde dieser Kreis aber noch um ein potenzielles Mitglied der Schulleitung erweitert. Die Erweiterung war insofern hilfreich, als dass auch eine mittlere Leitungsebene beteiligt war, die u. U. Stimmen aus dem Kollegium noch etwas unmittelbarer erfahren hat, als es im engen Leitungsgremium zwingend zu erwarten wäre.

<p>Einstieg: Wahrgenommene Vorteile einer Qualifizierungsplanung</p> <p>Teil A: IST-Zustand</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Angebots- vs. selbstinitiierte Fortbildungen</li><li>- Inhaltliche Auswahlkriterien/Selektion</li><li>- Fortbildungskultur</li><li>- Angebotsformen von Fortbildung</li><li>- Qualität von Fortbildungen</li><li>- Adressat*innen von Fortbildungen</li><li>- Vermutete Wirkungen von Fortbildungen</li></ul> <p>Teil B: Ziele und Veränderungsbedarf(e)</p>
--

**Abbildung 2:** Thematische Abschnitte des Interviews mit der Schulleitung zum IST-Zustand

Das Gespräch wurde nach Zustimmung aller Beteiligten auf Audio aufgezeichnet. In der Auswertung wurden die Ausführungen der Schulleitung mit Bezug auf die folgenden Schwerpunkte inhaltlich verdichtet: Aussagen zu möglichen Fortbildungsthemen, Aussagen zur Fortbildungskultur, Aussagen zu koopera-

tiven, innovativeren Fortbildungsformaten, die bspw. auch Eltern und Schüler\*innen als Zielgruppe einbeziehen, sowie Aussagen zu Qualitätsmerkmalen von Schule und Unterricht.

Das Interview machte deutlich, dass die Schulleitung Schwierigkeiten bei der Etablierung einer Fortbildungskultur wahrnimmt und als Ursache dafür Defizite in der organisationsstrukturellen Ebene sieht. In Bezug auf die Qualitätsanforderungen wurde u. a. deutlich, dass eine Fokussierung auf mehrtägige, aufbauende, begleitende Fortbildungsveranstaltungen gelegt wird. Als maßgeblicher Gelingensfaktor wurde die unmittelbare Verwertbarkeit im Schulalltag angesehen. Diese exemplarisch berichteten Ergebnisse zeigen bereits, dass sich aus einem Interview mit der Schulleitung nicht nur mögliche Ansatzpunkte für die Fortbildungsplanung ableiten lassen, sondern auch Erkenntnisse gewonnen werden können, wo Schulleitung und Lehrkräfte in ihren Einschätzungen voneinander abweichen (s. den nächsten Abschnitt). Darüber hinaus bietet das Interview eine gute Möglichkeit, mit der Schulleitung in einen engen, vertrauensvollen Dialog zu gelangen und tiefgehende Einblicke in die Schulkultur zu erhalten. Auch hier spielt also weniger eine Rolle, ob sich bereits bekannte Befunde (nicht) reproduzieren lassen (z. B. zu Fortbildungen dokumentiert in Lipowsky & Rzejak, 2019), sondern es steht die Aufnahme individueller Perspektiven im Vordergrund.

## **Zusammenführung der Erkenntnisse für die Pilotschule**

Nach der separaten Auswertung der Online-Befragung und des Interviews wurden die gewonnenen Beobachtungen und Erkenntnisse sowie daraus abgeleitete weiterführende Handlungsoptionen in einem IST-Stand-Gesamtbericht visualisiert und schriftlich dargestellt. In diesem Zuge wurden die Ergebnisse der beiden Instrumente nebeneinandergelegt, um Gemeinsamkeiten und Schnittmengen zu identifizieren, ebenso wie, in diesem Fall nur punktuell, differierende Wahrnehmungen. Es zeigte sich dabei z. B., dass sich die Schulleitung und Lehrkräfte in Bezug auf den Wunsch nach hohem Praxisbezug bzw. der unmittelbaren Anwendbarkeit im Unterricht einig waren, die Einschätzung der Lehrkräfte, dass es Passungsprobleme beim Finden von Veranstaltungen in Bezug auf Ort und Zeit gibt, teilte die Schulleitung hingegen nicht.

Zentrale Ergebnisse des IST-Stands wurden für die Schulleitung anschließend in einem digitalen Gesamtbericht festgehalten, um mehrfachen Zugriff und vertiefte Diskussion auch in Abwesenheit des Entwicklungsteams zu ermöglichen. Das Dokument gliederte sich in die drei Abschnitte *Auswertung der Online-Befragung des Kollegiums*, *Auswertung des Schulleitungsinterviews* sowie *Zusammenfassung der Ergebnisse*. Pro Seite wurde ein inhaltlicher Schwerpunkt (z. B. Teilnahmebarrieren) in den Blick genommen, mittels Schaubild dargestellt und die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst (vgl. für ein Beispiel Abb. 3)

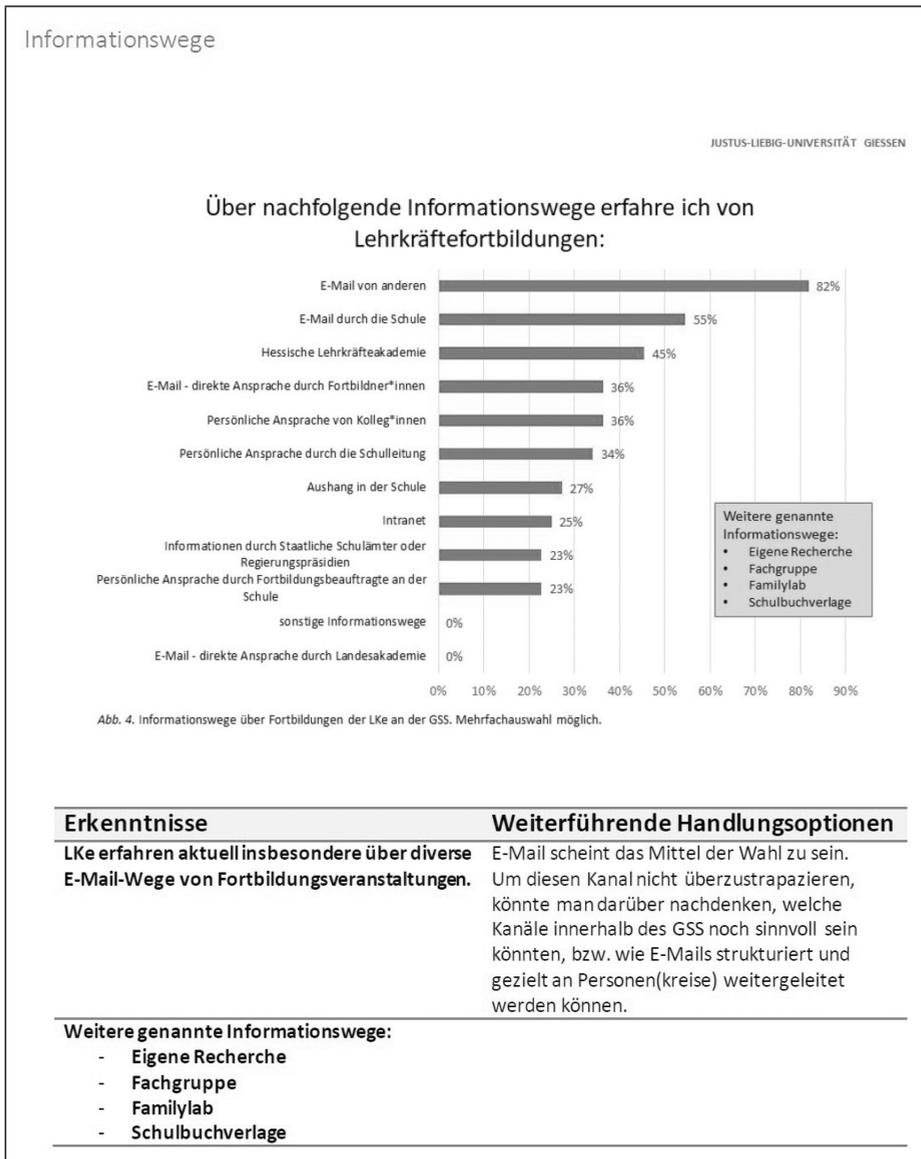


Abbildung 3: Beispielhafte Seite aus dem Gesamt-IST-Stand-Bericht

sowie erste mögliche Handlungsoptionen je Themenbereich abgeleitet. Dies machte es für die Schulleitung möglich, sich einerseits bereits an dieser Stelle im Prozess ersten Aspekten zu widmen, die in den Fortbildungsplan nur bedingt einfließen können, aber eine Voraussetzung für gelingende Fortbildungsprozesse an der Schule darstellen. Dazu gehört z. B. die Frage der innerschulischen Informationswege über Fortbildungen aus dem Themenbereich der Rahmenbe-

dingungen. Andererseits kann die Schulleitung in der Sichtung der Erkenntnisse Inhalte und mögliche Handlungsoptionen ergänzen, die sich erst in der Zusammenschau als relevant herausstellen.

Das erstellte Ergebnisdokument zur IST-Stand-Analyse wurde der Schulleitung übergeben, aber dort auch persönlich vorgestellt und dabei gleichzeitig das weitere Vorgehen in Bezug auf die Erhebung des Wunschzustands abgestimmt. Hierbei wurde insbesondere die Frage diskutiert, ob spezifische Erkenntnisse besonders hervorgehoben werden sollten, weil sie aus Sicht der Schulleitung zentrale Ausgangspunkte für die Weiterarbeit mit dem Kollegium darstellen.

Die gewonnenen Erkenntnisse zum IST-Stand der Pilotschule entfalten einen Mehrwert für die weiteren Schritte: Sie sind der Ausgangspunkt für die Erhebung des Wunsch-Zustands (nächstes Kapitel), aber auch ein Orientierungspunkt für die Fortbildungsplanung (Kapitel 2.4). Als weiterer zentraler Mehrwert der IST-Stands-Erhebung wurde der Abgleich zwischen der Wahrnehmung der Schulleitung und der Wahrnehmung im Kollegium empfunden, da auf diese Weise eine Überprüfung der Kongruenz in Bezug auf die beiden Blickwinkel möglich wurde.

### **2.3 Erhebung des Wunsch-Zustands**

Die Erhebung des Wunsch-Zustands erfolgte an einem „*pädagogischen Tag*“ (HSchG, 2017, §88 Abs. 1 und 4), an dem Schulleitung und Kollegium zur Diskussion der bisherigen Erkenntnisse und der zukünftigen Planung zusammengekommen waren. Nach einem ersten Kennenlernen zwischen Kollegium und Entwicklungsteam wurde die Auswertung des Ist-Zustand vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Daran anschließend folgte eine diese Ergebnisse aufnehmende Entwicklung einer Vision für einen Wunsch-Zustand. Der Wunsch-Zustand sollte insbesondere klären, was individuelle, aber auch kollektive Fortbildungsanliegen sind (auf der Ebene der Fachbereiche der Schule aber auch auf der Ebene der Schulgemeinde) und wie diese realisiert werden könnten. Gewählt wurde das Format des pädagogischen Tags, um den Wunsch-Zustand in dialogischer, gemeinschaftlicher Form zu erarbeiten – insbesondere auch, um bewusst Zeit und Raum für den kollegialen Austausch zu schaffen, für den im Schulalltag die zeitlichen Ressourcen fehlen, der jedoch schon in sich eine Fortbildungsmotivation darstellt. Auf diese Weise konnten u. a. Bedarfe und Wünsche des Kollegiums beleuchtet, aber auch eine Plattform für fachbezogenen sowie fachübergreifenden Austausch und Vernetzung ermöglicht werden.

Das Programm des Pädagogischen Tags begann zur Einleitung in den gemeinsamen Tag mit einer Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse der IST-Stands-Erhebung, um die Lehrkräfte inhaltlich beim aktuellen Stand ab-

zuholen. Der Schwerpunkt<sup>4</sup> des Pädagogischen Tags lag anschließend auf der fachspezifischen Erarbeitung von Fortbildungs- und Schulentwicklungsbedarfen. Das Kollegium bekam zu diesem Zweck vordefinierte Arbeitsaufträge auf individueller, fachgemeinschaftlicher sowie schulgemeinschaftlicher Ebene, zu denen sich zuerst jede Person einzeln Gedanken machen sowie Notizen anfertigen sollte. Anschließend wurden die Lehrkräfte in fachbezogene bzw. fachbereichsbezogene Gruppen eingeteilt. Hier sollten sie sich gegenseitig ihre Gedanken vorstellen und diese gemeinsam auf fachgemeinschaftlicher Ebene priorisieren. Die an die Hand gegebenen Leitfragen thematisierten persönliche Fortbildungswünsche, hatten aber auch existierende Kompetenzen und Entwicklungspotentiale zum Gegenstand (in Anlehnung an eine SWOT-Analyse, Schawel & Billing, 2012):

- Zu welchem Thema würden Sie sich „persönlich“ gerne fortbilden?
- Wissen Sie von bisher ungenutzten (außer-)beruflichen Kompetenzen Ihrer Kolleg\*innen oder sich selbst, die auch für die Schule von Interesse sein könnten?
- Wo sehen Sie Entwicklungspotenzial in Ihrem Fachbereich?
- Nehmen Sie externe Veränderungen wahr, auf die Ihr Fachbereich in den kommenden Jahren vorbereitet sein sollte?

Dass auch hier Leitfragen auf die Erfassung des IST-Standes gerichtet sind (z. B. ungenutzte Kompetenzen), diene primär der Ableitung von Fortbildungsanliegen, aber auch der Sichtbarmachung von Potenzialen für gemeinsame Fortbildungsprozesse.

Nach der Gruppenarbeitsphase wurden die jeweiligen Ergebnisse im Plenum vorgestellt und es wurden erste erkennbare Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildungsanliegen diskutiert. Am Ende des Tages wurde über ein digitales Abstimmungstool anonym erfragt, worin die Lehrkräfte ihres Erachtens nach die Stärken der Schule bzw. der Schulgemeinschaft sehen. Das Ergebnis wurde als Wortwolke mithilfe des digitalen Umfragetools *Mentimeter* live während des Entstehungsprozesses an die Tafel projiziert. Auf diese Weise ließ sich ein positiver und teamgeist-fördernder Abschluss gestalten und auch nochmal ein guter Brückenschlag zu den im Rahmen der Arbeitsaufträge ermittelten Wünsche realisieren.

Im Nachgang des pädagogischen Tags wurden zunächst alle erhobenen Daten digitalisiert (Antworten zu den Fragestellungen). Anschließend erfolgte eine Schnittmengenbildung sowie eine Stärkenabfrage mittels Auszählung. Dadurch konnte ein erster Eindruck davon gewonnen werden, welche Themen

---

4 Ergänzend wurde auf Wunsch der Schulleitung eine Einführung in die Arbeit mit dem Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS) gegeben (Hessische Lehrkräfteakademie, 2021).

häufig genannt wurden und damit eine wichtige Rolle einzunehmen schienen. Es wurde zudem erkennbar, ob diese Themen eher fach(bereichs)bezogen oder -übergreifend wahrgenommen wurden.

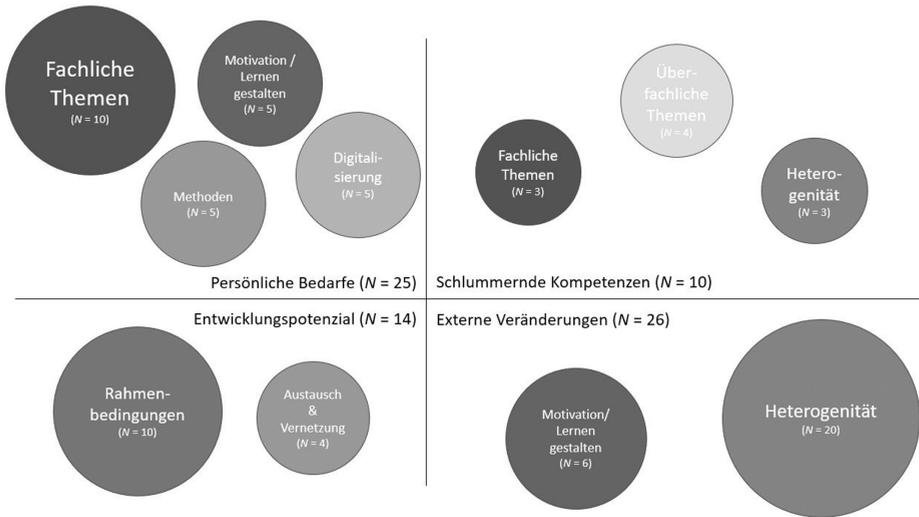
## 2.4 Fortbildungsplanung

Für die Fortbildungsplanung wurden die am pädagogischen Tag und in den Vorprozessen (Online-Befragung, umfassendes Interview mit der Schulleitung) erhobenen Daten in einem mehrstufigen, interaktiv angelegten Verfahren ausgewertet. Um für die zahlreichen Nennungen eine bessere Übersichtlichkeit zu schaffen, wurden die vier Leitfragen als vier Bereiche ähnlich der SWOT-Analyse ausgewiesen: *Persönliche Bedarfe*, *schlummernde Kompetenzen*, *Entwicklungspotenzial*, *externe Veränderungen*. Die insgesamt 94 Angaben aus den einzelnen Fächern bzw. Fachbereichen wurden anschließend den vier Bereichen zugewiesen. Dies war erforderlich, weil sich in den Antworten auch immer wieder Aspekte vorheriger oder folgender Fragen zeigten. Andererseits wurden die einzelnen Nennungen gesichtet und innerhalb jedes Bereichs auf induktivem Wege in übergeordnete Kategorien geclustert. Über alle Leitfragen und die insgesamt acht Fächer bzw. Fachgebiete hinweg wurden auf diese Weise aus den insgesamt 94 Nennungen acht Kategorien gebildet (Mehrfachangaben möglich):

- (1) Fachlich ( $N = 16$ )
- (2) Überfachlich ( $N = 9$ )
- (3) Motivation/Lernen gestalten ( $N = 10$ )
- (4) Heterogenität ( $N = 26$ )
- (5) Digitalisierung ( $N = 6$ )
- (6) Methoden ( $N = 6$ )
- (7) Rahmenbedingungen ( $N = 15$ )
- (8) Vernetzung & Austausch ( $N = 6$ )

Daran anknüpfend wurde die Zuordnung der acht Kategorien zu den vier Bereichen aus denen sie jeweils im Wesentlichen stammen als Matrix dargestellt. Für die in der Pilotschule am häufigsten genannten Kategorien, ergab sich das in Abbildung 4 dargestellte Bild.

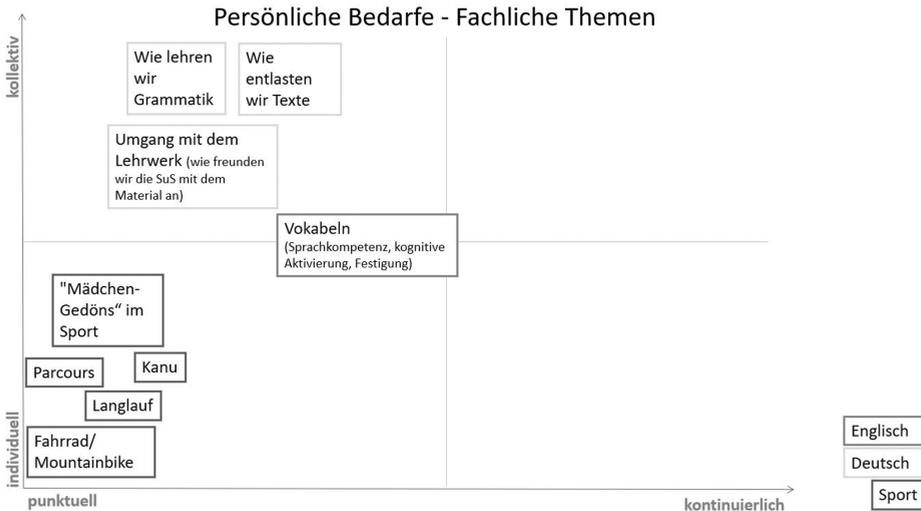
Die durch die Leitfragen initiierte und dann in Bereiche gebündelte Antworten (Abb. 4) hatten einen hohen Ertrag, weil sie den „Zustand“ der Pilotschule visualisiert und im Nachgang zum pädagogischen Tag zum internen Austausch angeregt haben. Es wäre möglich, den Grad der Bündelung zu variieren, um ggf. Raum für eine differenziertere Betrachtung, hier z.B. zu der großen Kategorie der Heterogenität, zu bieten. Es wäre zudem denkbar, die Clusterung innerhalb der Leitfragen in schulischen Teams noch am pädagogischen Tag durchzuführen. Dazu müsste insbesondere sichergestellt werden, dass je Leit-



**Abbildung 4:** Gesamtschau der am häufigsten genannten Kategorien pro Bereich (aus insgesamt N = 94).

frage separat notiert wird, damit sich einzelne Teams mit einzelnen Leitfragen befassen können und eine Anreicherung der Kategorien aus anderen Leitfragen sowie eine kritische Diskussion der Zuweisung einzelner Kategorien zu den Bereichen zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Es wäre dann auch möglich, dass sich bestimmte Kategorien nicht mehr eindeutig einem der vier Bereiche zuweisen lassen und entweder differenzierter zerlegt oder in einen Schnittbereich abgebildet werden. Durch die Prozesse gemeinsamer Kategorienbildung und Zuweisung in der Matrix (Abb. 4) wird der gewünschte Austausch untereinander weiter angeregt und der letzte Schritt am pädagogischen Tag – die Abfrage von Kompetenzen – könnte stärker an die Ergebnisse der Arbeitsphase angekoppelt werden.

Um von dem inhaltlichen Ergebnis des Überblicks über persönliche Bedarfe, schlummernde Kompetenzen, Entwicklungspotential und externe Veränderungen (Abb. 4) zu einer konkreten Fortbildungsplanung zu gelangen, wurden alle vier Bereiche noch einmal genauer gesichtet und die jeweils angeführten Inhalte aus den Bereichen einer weiteren Matrix zugeordnet (Abb. 5). Die Achsen dieser Matrix umfassen einerseits die Frage, wie stark der jeweilige Inhalt Einzelpersonen oder ein Kollektiv von Personen betrifft (z. B., weil es dazu mehrere Nennungen gibt bzw. die Nennungen mehreren Personen sprachlich zugewiesen werden). Andererseits wurde interpretativ rekonstruiert, ob das Anliegen eine eher punktuelle Fortbildungsmaßnahme erfordert, z. B. die Einführung in eine bestimmte Methode, oder auf einen eher kontinuierlichen bzw. längerfristigen Bedarf verweist. Solche Bedarfe sind z. B. „Lernen nachhaltig gestalten“ und „Anpassung Curriculum“.



**Abbildung 5:** Beispielhafte „Fortbildungsmatrix“ zur Identifikation von Fortbildungsbedarfen

Die durch das Entwicklungsteam gefüllten Matrizen (Abb. 5 für die Fachgebiete Englisch, Deutsch und Sport) wurden der Schulleitung vorgestellt, verbunden mit der Bitte der nachlaufenden Bearbeitung in der Pilotschule. Das Kollegium wurde gebeten, die Verortung insbesondere in der jeweiligen „Fortbildungsmatrix“ (Abb. 5) zu überprüfen, ggf. anzupassen sowie weitere Angaben zur Zielgruppe bzw. der Anzahl der Lehrkräfte zu machen, für die die jeweiligen Themen von Relevanz sind. Ebenfalls sollte die Pilotschule ihre Wünsche nochmals priorisieren. Auch weitere Anmerkungen zu den Themen und auch den eventuellen Vorstellungen in Bezug auf ein mögliches Zeitvolumen pro Thema wurden abgefragt.

Auf Grundlage der Rückmeldungen der Pilotschule konnte im Folgenden unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den Schritten 2 und 3 (Befragung und Interview zum IST-Stand, pädagogischer Tag zum Wunsch-Zustand) eine Fortbildungsplanung durch das Entwicklungsteam erfolgen. Dabei wurde zu den priorisierten Themen (Wunsch-Zustand) nach passenden Fortbildungsveranstaltungen gesucht, die auch Parameter der IST-Stands-Erhebung berücksichtigten. Die Ergebnisse dieser Suche wurden in einer Liste möglicher passender Veranstaltungen (nachfolgend: Fortbildungsliste) zusammengetragen. Diese stellt die priorisierten Themen innerhalb der vier Bereiche dar und schlägt konkrete zugehörige Fortbildungsveranstaltungen vor. Neben den Eckdaten zu den Veranstaltungen wurden auch detaillierte Angaben zu weiterführenden Ansprechpartner\*innen, Terminen, Veranstaltungsorten und sonstigen Hinweisen genannt. Zudem wurde bei der Ausgestaltung der Fortbildungsliste darauf Wert gelegt, dass sie von der Schulleitung oder auch der\*dem

Fortbildungsbeauftragte\**n* zur zentralen Planung und Dokumentation möglicher bzw. wahrgenommener Veranstaltungen genutzt werden kann.

### **Weitere Prozesse zur Identifikation eines schulspezifischen Fortbildungsprogramms**

Nach der Erstellung der Fortbildungsliste kann die Schulleitung mit dieser Liste planen, wer aus dem Kollegium wann welche Fortbildungsveranstaltung besuchen wird, und im Blick behalten, zu welchen priorisierten Themen bereits Fortbildungsveranstaltungen besucht wurden und zu welchen nicht. Nachdem die Themen mit der höchsten Priorisierung abgeschlossen sind, könnte die Schule bspw. die etwas nachrangiger eingestuften Themen erneut betrachten und diese nun ggf. in den Fokus rücken, falls sich in der Zwischenzeit keine neuen Bedarfe ergeben haben.

Die Fragestellungen aus dem Pädagogischen Tag sowie auch die Ergebnisse dazu ließen sich bspw. nach einer Zeit von etwa 2 Jahren erneut im Rahmen einer Konferenz oder eines pädagogischen Tages in Augenschein nehmen und überprüfen, was sich seitdem getan hat sowie beleuchten, wo unter Umständen neuer Handlungsbedarf besteht. Auf diese Weise kann die Schule das gemeinsam erarbeitete Fortbildungskonzept stetig eigenständig aktualisieren und analog dazu auch die Fortbildungsliste ergänzen und fortführen.

## **3. Kritische Reflexion des Beratungsprozesses**

Im Gesamtprozess haben sich alle vier Schritte (Kennenlernen, IST-Stand, Wunsch-Zustand, Fortbildungsplanung) als zentral erwiesen, auch wenn insbesondere Schritt 2 (IST-Stand) zu z. T. erwartbaren Ergebnissen geführt hat. Die ersten drei Schritte sind darauf ausgerichtet, die Einbindung sowohl der Schulleitung als auch des Kollegiums in der Breite zu erreichen und allen Personen transparent zu vermitteln, dass sie im Prozess gehört und wahrgenommen werden. Gleichzeitig hat sich der Prozess insgesamt als sehr arbeitsaufwändig erwiesen, hier wird es in Zukunft darauf ankommen, insbesondere in den Schritten 2 und 3 Zugänge zu finden, die etwas unmittelbarer und unter verstärkter Beteiligung der jeweiligen Schule Ergebnisse für die Weiterarbeit generieren. Für die Online-Befragung in Schritt 2 ist z. B. denkbar, die Befragungsdaten in automatisierte Auswertungsprozeduren einzulesen (z. B. über Skripte in SPSS oder durch Nutzung von Software, die die Verteilung sowie Mittelwert und Median automatisiert auswerten). Für das Interview mit der Schulleitung im gleichen Schritt könnten etwas stärker vorstrukturierte Fragen bzw. Formate für Antworten einerseits die Gesprächskultur offenhalten, andererseits aber noch etwas klarer als es in der Pilotierung gelungen ist, die Verbindung zu Ergeb-

nissen der Online-Befragung vorbereiten. Das könnte auch darüber ermöglicht werden, dass in einem spezifischen Auswertungsfile bereits darüber informiert wird, welche Frage mit welchen Daten aus der Online-Befragung in Beziehung gesetzt wird. Hier wurde im Zuge der Entwicklung und Pilotierung noch relativ stark im „Trial-and-Error-Modus“ gearbeitet, dessen Erkenntnismehrwert in einer noch klareren Perspektive auf eine effiziente Anlage des Beratungsprozesses liegt. Es wäre denkbar gewesen, ein ähnlich gelagertes Interview in etwas adaptierter Form auch mit einzelnen Lehrkräften zu führen, darauf wurde aber verzichtet, weil es der damalige Zeitrahmen nicht hergegeben hat. Anbieten könnte es sich vor allem für sehr große Schulen (z.B. Berufliche Schulen, die durch die unterschiedlichen Fachbereiche auch sehr unterschiedliche Anforderungen an Fortbildungen haben und damit eine deutlich größere Heterogenität als allgemeinbildende Schulen aufweisen).

Die Erstellung der Gesamtauswertung des IST-Stands war sehr aufwändig. Der letztendliche Nutzen für die Schule als auch für diejenigen, die den Beratungsprozess begleiten, muss noch überprüft werden. Im Rahmen der Pilotierung waren die dadurch gewonnenen Erkenntnisse äußerst interessant und könnten durch Ergänzungen von anderen Schulen einen guten Überblick über die erlebte Qualität und Bereitschaft zur Teilnahme von Fortbildungsveranstaltungen geben, also auch Erkenntnisse für Fortbildungen jenseits der spezifischen Fortbildungsplanung einer Einzelschule generieren. Die Phase der Bestandsaufnahme bietet zudem gute Anknüpfungspunkte für andere Themen der Schulentwicklungsberatung. Hier zeigten sich schulinterne Themen wie Kommunikation und Beteiligung aber auch individuelles Förderpotenzial einzelner Lehrkräfte oder Fachbereiche. Wichtig ist aber zu betonen, dass immer das vertrauensvolle Verhältnis zwischen den Personen, die unterstützend bei der Fortbildungsplanung mitwirken und der Schulgemeinde im Blick bleiben sollte. Die „Verwertung“ von Erkenntnissen für andere Fragen sollte sich aus der Perspektive der jeweiligen Schule(n) als förderlich und nicht als bedrohlich darstellen.

Schritt 3, die Ermittlung des Wunsch-Zustandes an einem pädagogischen Tag, hat sich als besonders ertragreich, aber auch als besonders arbeitsreich erwiesen. An diesem Punkt des Gesamtprozesses ist es theoretisch denkbar, den weiteren Weg vorzeitig abubrechen. Dies könnte sinnvoll sein, wenn die Erhebung des IST-Stands hervorgebracht hat, dass die Schulgemeinde mit der vorherrschenden Fortbildungssituation gänzlich zufrieden ist oder aber, wenn sich zeigt, dass ein anderer Weg der geeigneter für diese Schule wäre. Beide im Nachgang zum pädagogischen Tag gefüllten Matrizen (Abb. 4 und 5) sind in der Erstellung ressourcenintensiv, geben aber einen sehr plastischen Einblick in die Arbeitsergebnisse. Hier scheint uns wichtig, die Austauschprozesse, die am pädagogischen Tag stattfinden, noch etwas stärker als wir es getan haben, auf die Erstellung der Matrizen auszurichten. Das könnte einerseits das Einbeziehen

weiterer Arbeitsprozesse am pädagogischen Tag betreffen, die z. B. die Klassifizierung in Oberkategorien für die Gesamtschau der am häufigsten genannten Kategorien pro Bereich anregen und unterstützen. Andererseits könnte die neu entwickelte „Fortbildungsmatrix“ (Abb. 5) als Vorgabe genutzt werden, um spezifische Abfragen zu den Leitfragen zu integrieren.

Insgesamt ist die Erarbeitung des Wunschzustands mit dem gesamten Kollegium in Form eines pädagogischen Tags ressourcenintensiv, gleichzeitig lieferte er aber in relativ kurzer Zeit äußerst detaillierte und zielführende Erkenntnisse und ist deshalb ein hilfreicher Ansatz, die Schulgemeinde in der Breite einzubinden – auch in Bezug auf die Akzeptanz für den weiteren Prozess. Allerdings gilt es zu prüfen, ob es auch alternative ressourcenschonendere Methoden und Veranstaltungsformen geben könnte, die die gleichen oder ähnliche Ergebnisse liefern, sodass je nach vorherrschender Lage an der Schule auf unterschiedliche Formate zurückgegriffen werden kann. Die Arbeitsaufträge könnten bspw. auch im Rahmen von Konferenzen (bspw. Gesamt- oder Fachkonferenzen) eingebunden werden, oder aber auch im Kontext anderer Arbeitsgemeinschaften, fachspezifischer Treffen oder auch schulinterner Lehrkräftefortbildungen (*SchiLF* Tagen) verwendet werden. Darüber hinaus ist es denkbar, die Arbeitsaufträge mit Hilfe digitaler Tools zu bearbeiten, die ein gemeinsames Arbeiten daran zu unterschiedlichen Zeitpunkten und Orten möglich macht. Hier sollte aber gut abgewogen werden, ob das zeitliche Einsparpotenzial im Verhältnis zum möglichen Verlust durch zeitversetztes Arbeiten steht. So wurde auch insbesondere die Schaffung des Zeitfensters, um einmal fern des Schulalltags gemeinsam im Kollegium diversen Fragestellungen und Ideen nachzugehen, von den Lehrkräften als äußerst positiv und gewinnbringend wahrgenommen.

Die Fortbildungsliste als Endprodukt hat sich als im Schulalltag weiterführend nutzbares Instrument erwiesen. Allerdings konnten im Rahmen der Suche nach passenden Fortbildungsveranstaltungen neben der thematischen Passung lediglich zusätzliche Parameter wie bspw. Veranstaltungsart, -ort, -termin oder auch Anbieter berücksichtigt werden. Keine Berücksichtigung fanden inhaltliche Qualitätskriterien, da vonseiten des Entwicklungsteams hierzu keine Beurteilungsgrundlage existiert. In der Online Befragung der Lehrkräfte wurde eine Fragenbatterie genutzt, die Qualitätsfaktoren abfragt, was an dieser Stelle zu einem für das Entwicklungsteam nicht zufriedenstellenden Gap führte.

Obwohl der Begleitprozess arbeitsreich war, hat er gezeigt, wie viel Potential in einer Schule „steckt“ und wie sehr es sich lohnt, dieses Potential sichtbar zu machen. Die Schulleitung der Pilotschule, fasste den durchlaufenen Prozess für die AG *Regionale Fortbildung* wie folgt zusammen: „Unsere Schule durfte als Pilot an dem Beratungsprozess des multiprofessionellen Teams der AG *Regionale Fortbildung* teilnehmen, durch den das Thema Fortbildung fokussiert werden konnte. Die Schule erhielt damit die Gelegenheit, sich durch externe

Coaches ein eigenes Fortbildungskonzept zu erarbeiten, sich Schwerpunkte herauszusuchen, Themen neu anzugehen und erhielt als Dienstleistung einen maßgeschneiderten Fortbildungskatalog, der von den Kolleginnen und Kollegen dankend angenommen und wahrgenommen wurde und wird.“

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich aus dem entwickelten und erprobten Ablauf ein Konzept konstruieren lässt, dieses aber adaptiv in weiteren Erprobungen weiterentwickelt werden müsste. Ein entsprechendes Konzept liegt seit Anfang 2024 vor und kann von Schulen und Berater\*innen genutzt werden (Schönwolf et al., 2024).

## Literatur

- Benner, I., & Kaufmann, B. (2020). Angebot und Bedarf in der Lehrer\*innenfortbildung. Ergebnisse aus der Region Mittelhessen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20(4), 32–39. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-02>
- Bogner, A., & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Auflage, S. 35–98). VS Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_2)
- Brombach, S., Petermann, V., & Aufschnaiter, C. v. (2023). Mentor:in sein: Motivationale Ziele von Lehrkräften für die Aufgabenübernahme als Mentor\*in. *heiEducation*, 10, 133–156. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.10.24841>
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2011). *Personalmanagement für die Schule*. Beltz Juventa.
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. <https://doi.org/10.25656/01:16567>
- Flipperium GmbH. (2021). *Flipped Job Market*. <https://www.flipped-job-market.de>
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8>
- Hessische Lehrkräfteakademie (2021). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche. Qualitätsdimensionen. Qualitätskriterien*. <https://sts-ghrf-rueselsheim.bildung.hessen.de/recht/hrs-hessischer-referenzrahmen-schulqualitat.pdf>
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2011). Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG). (2011). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V11IVZ>
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2017). Hessisches Schulgesetz (HSchG). <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-SchulGHE2017V9IVZ>
- Kling, A., & Spethmann, E. (2013). Schulspezifische Fortbildungsplanung. In G. Huber, Gerhard (Hrsg.), *Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (601–624). Wolters Kluwer.
- Kooperationsrat (o.J.). *Kooperationsrat*. Abgerufen am 01. Juni 2023 von <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/kooperation/kooprat>

- Kulturministerkonferenz (KMK) (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_03\\_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf)
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Klett Kallmeyer.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001599w>
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *journal for ducational research online*, 6, 139–159. <https://doi.org/10.25656/01:8845>
- Schawel, C., & Billing, F. (2012). *Top 100 Management Tools. Das wichtigste Buch eines Managers. Von ABC-Analyse bis Zielvereinbarung* (4. Auflage). Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-4691-1>
- Schönwolf, N., Brombach, S., Karbe, S., & von Aufschnaiter, C. (2024). *Leitfaden Fortbildungsplanung. Ein Weg zu einem schulischen Fortbildungsplan*. Justus-Liebig-Universität Gießen. [https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/orga/download/dateien/leitfadenfobi/@@download/file/HandbuchFortbildungsplanung\\_RZ.pdf](https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/orga/download/dateien/leitfadenfobi/@@download/file/HandbuchFortbildungsplanung_RZ.pdf)



# **Transfer in Öffentlichkeit und Wissenschaft**



# Mind the gap

## Transfer von wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen in die Öffentlichkeit

*Malte Werner & Lea Steinfeld*

In ihrer Kommunikationsstrategie hat die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) konsequent auf eine professionelle Transferstelle gesetzt. Vor allem – aber nicht erst – in der Pandemie, als Alternativen zu den klassischen Kanälen der Wissenschaftskommunikation benötigt wurden, zeichnete sich der Mehrwert einer solchen Strategie ab. Dieser Beitrag zeigt am Beispiel des entwickelten Podcasts „Klasse(n)arbeit“, wie die GOL auf die Herausforderung reagiert, sich als Strukturentwicklungsprojekt mit Themen auseinanderzusetzen, zu denen die Öffentlichkeit mitunter nur indirekten Bezug hat.

### 1. Einleitung

Getrieben von gesellschaftlichem und digitalem Wandel setzte vor mehr als 20 Jahren eine Entwicklung in der deutschen Wissenschaftslandschaft ein, deren Bedeutung durch die Corona-Pandemie weit über die Grenzen der Scientific Community sichtbar wurde. Die Unterzeichnung des sogenannten PUSH-Memorandums zum „Public Understanding of Sciences and Humanities“ im Jahr 1999 bedeutete die Neuausrichtung der Vermittlung von Forschungsergebnissen in die Öffentlichkeit und die Kommunikation über Wissenschaft per se. Der Stifterverband und große Wissenschaftsorganisationen verpflichteten sich darin „der Förderung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit“ (Moll & Schütz, 2022, S. 9–10). In der Präambel heißt es:

„Wegen ihres hohen Spezialisierungsgrades haben die Wissenschaften in ihren Teilgebieten jeweils eigene Sprachen entwickelt, die in der Regel für Nichtwissenschaftler nicht nur die wissenschaftlichen Inhalte undurchschaubar, sondern auch die Methoden und Verfahren schwer zugänglich machen. Damit ist das Problem der Experten-/Laienkommunikation angesprochen, die – soweit sie sich auf eine breite Öffentlichkeit als Adressatin bezieht – in Deutschland weniger entwickelt ist als in anderen Ländern. Die Aufforderung, hier neue Wege zu finden, richtet sich nicht etwa nur an Schulen, Wissenschaftsjournalisten und Wissenschafts-PR-Fachleute, sondern auch und vor allem an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst.“ (Stifterverband, 1999)

Während der interessierten Öffentlichkeit bereits seit einiger Zeit auffallen konnte, dass sich Hochschulen und Forschungseinrichtungen kommunikativ öffnen (z.B. über leicht verständliche, ansprechend aufgemachte Publikationen wie Forschungsmagazine oder Social-Media-Inhalte), rückte Corona das Thema Wissenschaftskommunikation mit einem Schlag „in den gesamtgesellschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus“ (Moll & Schütz, 2022, S. 9). In der Pandemie war nicht mehr bloß der im PUSH-Memorandum artikulierte intrinsische Impetus der Wissenschaft die treibende Kraft hinter Corona-Dashboards, Virologen-Podcasts oder den täglichen Pressekonferenzen des Robert-Koch-Instituts. Auch nicht „politische Vorgaben darüber, wie öffentlich finanzierte wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu publizieren sind“ (Ball, 2020, S. 113). Vielmehr sorgte der Informationsanspruch der Öffentlichkeit in einer pandemischen Lage für diese Entwicklung. Der Umstand, dass in der Folge ehemals nur in Fachkreisen bekannte Begriffe wie Aerosol, R-Wert oder PCR-Test in die Alltagssprache übernommen wurden, scheint wie eine späte Bestätigung der Annahme, dass „sich die Wissenschaftskommunikation [...] zur Aufgabe der Allgemeinbildung entwickelt“ hat (Pfennig, 2012, S. 341).

Dem Großteil der Wissenschaft und Forschung fehlt allerdings ein vergleichbarer, unmittelbarer Alltagsbezug, was die Kommunikation über Wissenschaft und den Wissenstransfer in die Gesellschaft vor große Herausforderungen stellt. Im Fall der im Rahmen der Förderlinie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten GOL kommt erschwerend hinzu, dass das Projekt weniger auf konkrete Forschungsergebnisse abzielt, als vielmehr auf evidenzbasierte Strukturentwicklung an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und in der hessischen Lehrkräftebildung. Solch langwierige Prozesse lassen sich nur schwerlich in leicht verständlichen Zahlen oder Grafiken aufbereiten.

Dieser Beitrag stellt anhand von Best-Practice-Beispielen wie dem Podcast „Klasse(n)arbeit“ heraus, wie die GOL mit ihrer Transferstrategie dennoch versucht, ein breites Informationsangebot für unterschiedliche Adressat\*innengruppen zur Verfügung zu stellen, und welches Verständnis von Wissenschaftskommunikation dem zugrunde liegt. Bevor anhand konkreter Beispiele die Wissenschaftskommunikation der GOL analysiert wird, soll theoretisch das dahinterliegende Konzept erörtert werden. Dafür setzt sich der Beitrag zunächst mit zentralen Begrifflichkeiten zur Kommunikation von Wissenschaft auseinander und setzt diese in Beziehung zu den Transferanstrengungen der GOL.

## 2. Wissenschaftskommunikation und Wissenstransfer

Wissenschaftskommunikation „vermittelt und definiert das Verständnis von Wissenschaft in der Gesellschaft“ (Pfennig, 2012, S. 343–344). Dies geschieht „durch eine zielgruppengerechte, teils deutlich komplexitätsreduzierende Vermittlung [von] und einen barrierearmen Zugang zu Wissensinhalten“ (Jeggle et al., 2022, S. 86). Die grundlegenden Funktionen von Wissenschaftskommunikation sind laut (Pfennig, 2012, S. 343–344): (1) Information für alle Bürger\*innen zu Forschung und Wissenschaft; (2) Wissensvermittlung zum aktuellen Forschungsstand für Wissenschungrige; (3) Motivation wissenschaftlich talentierter junger Menschen für entsprechende Tätigkeiten; (4) Legitimation der gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Ressourcen für Wissenschaft und Forschung; (5) Partizipationsforum für informiert-mündige Bürger\*Innen über relevante Forschungsthemen.

Dernbach et al. (2012, S. 3) stellen eine komplexe Systematik der Wissenschaftskommunikation auf, in der diese auf drei Ebenen wirkt. Auf der Makroebene werden demnach Funktionen und Leistungen des „Gesamtsystems“ Wissenschaft für die Gesellschaft kommuniziert (z. B. als „Fortschrittsmotor“ oder „Politikberater“). Auf der Mesoebene werden die Leistungen und Aufgaben wissenschaftlicher Einrichtungen konkret mit Blick auf die Anwendungsorientierung politischer und wirtschaftlicher Prozesse und Entscheidungen kommuniziert. Die Mikroebene vereint Pfennigs grundlegende Funktionen von Wissenschaftskommunikation und bezieht die einzelnen Forschenden und konkrete Forschungsprojekte bzw. -ergebnisse ein. Weil auf dieser Ebene auch die Wissenschaftskommunikation der GOL zu verorten ist, lohnt ein detaillierterer Blick auf die darunter subsumierten Aufgaben und Leistungen nach Dernbach et al. (2012, S. 8):

- „Forschungsthemen generieren und sie ins gesellschaftliche Bewusstsein rücken;
- Information und Aufklärung über wissenschaftliche Prozesse und Erkenntnisse liefern und ermöglichen;
- Legitimation und Vertrauen für Forschung gewinnen;
- Beiträge zur kritischen Reflexion und zum (lebenslangen) Lernen leisten;
- Bürger von der Relevanz der Wissenschaft überzeugen und Zugang vermitteln zu wissenschaftlichen Quellen;
- Konzepte und Erfahrungen austauschen;
- vernetzen, koordinieren, (kreative) Potenziale ausschöpfen;
- Lösungen entwickeln und diese kommunizieren;
- Nachwuchs interessieren und fördern.“

Ehe die Kommunikationsstrategie der GOL anhand dieser Systematisierung analysiert wird, soll zunächst ein weiterer zentraler Begriff erklärt werden,

der des Wissenstransfers. Jeggle et al. (2022, S. 74) beschreiben ihn als „die Nutzbarmachung von Lehr- und Forschungsinhalten für Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“. Transferiertes Wissen ist somit das Resultat gelungener Wissenschaftskommunikation und Teil der sogenannten Third Mission – der Wirkung der Hochschule (oder allgemeiner: der Wissenschaft) in die nicht-universitäre Umwelt (z. B. die Gesellschaft) (Jeggle et al., 2022, S. 73). Die Wissenschaftskommunikation dient dem Transfer dabei als Möglichkeit zum Austausch zwischen Sender\*in und Empfänger\*in. Wobei beide Rollen – insbesondere die des Empfängers bzw. der Empfängerin – variabel sind. Moll und Schütz (2022, S. 9) unterscheiden in Adressat\*innen „innerhalb und außerhalb des Wissenschaftssystems“ – also die Scientific Community (innerhalb) und die Öffentlichkeit (außerhalb). Die Kommunikation ist dabei keinesfalls einseitig angelegt. Jeggle et al. (2022) weisen darauf hin,

„dass durch einen wechselseitigen Wissenstransfer eine Transformation von Wissen im Sinne neuer Lösungsansätze oder Handlungsperspektiven für gesellschaftliche Herausforderungen entstehen können. Anders als bei einem einseitigen und wissenschaftszentrierten Transferverständnis entwickelten sich hier durch die Verschränkung unterschiedlicher Wissensformen – wissenschaftlichen Wissens, professionellen Handlungswissens sowie Erfahrungs- und Alltagswissens – Ansatzpunkte für bedarfsorientierte Veränderungsprozesse, welche durch die partizipative Ausrichtung von den jeweiligen nicht-wissenschaftlichen Akteur:innen ‚mitgetragen‘ werden.“ (S. 85)

Im vorliegenden Beitrag soll der Blick auf die Kommunikation mit Akteur\*innen außerhalb der peer group im Fokus stehen. Der mit dem PUSH-Memorandum „begonnene Kulturwandel hin zu einer kommunizierenden Wissenschaft“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 2) fußt nicht zuletzt auf der Tatsache, dass Akteur\*innen (dazu zählen nicht nur Wissenschaftler\*innen, sondern auch Institute, Hochschulen etc.) aus der Wissenschaft „ein vitales Interesse daran haben, ihre Produkte und Dienstleistungen in der Öffentlichkeit darzustellen, um Aufmerksamkeit, Legitimation, Anschlusskommunikation und vor allem (Anschluss-)Finanzierung zu generieren“ (Dernbach et al., 2012, S. 2). Betrieben wird die Wissenschaftskommunikation von einer Reihe unterschiedlicher Akteur\*innen. Roehse et al. (2023, S. 177) zählen dazu PR-Spezialist\*innen, Kommunikationsabteilungen von Hochschulen und Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsjournalist\*innen und Wissenschaftler\*innen. Die Tatsache, dass ausgerechnet letztere vergleichsweise selten an der externen (also an Personen außerhalb der Scientific Community gerichteten) Kommunikation über ihre eigene Tätigkeit beteiligt sind, erklärt Lugger (2020, S. 140) damit, dass „die vor rund 20 Jahren [im PUSH-Memorandum, Anm. d. Autor\*in] angedachte Kommunikationskultur mit einem Anreiz und Reputationssystem [...] kaum bis gar nicht realisiert“ worden ist. Solange

aber der Wissenschaftsbetrieb diesen Mehraufwand nicht honoriert, ist davon auszugehen, dass sich Wissenschaftler\*innen auf die traditionelle (peer group interne) Kommunikation konzentrieren, „[d]enn Offenheit gegenüber der Gesellschaft kostet Zeit, die für das Publizieren in Fachzirkeln fehlt“ (Hartung & Sentker, 2020, S. 135). Zudem müssen „Wege der Wissenschaftskommunikation gezielt gelernt und erprobt werden“, was wiederum Zeit benötigt, „die Wissenschaftler:innen in der Regel aufgrund der umfangreichen Aufgaben in Forschung, Lehre und Weiterbildung begrenzt zur Verfügung haben“ (Moll & Schütz, 2022, S. 14).

Die GOL hat deshalb einen anderen Ansatz gewählt und schon im Projektantrag „Transfer“ als ganzheitlichen und wesentlichen Teil des Projekts identifiziert. Entsprechend wurde eine volle Stelle beantragt und schließlich bewilligt. Die vielfältigen Kommunikationsaufgaben entfallen dadurch nicht auf die wissenschaftlichen Projektmitarbeitenden, sondern werden in der GOL zielgerichtet von einem gelernten Journalisten und einer Grafikerin in Enger Zusammenarbeit mit den Maßnahmen und Projektverantwortlichen übernommen.

Zusätzlich wurde eine Ausbilderin aus einem Gießener Studienseminar an die GOL abgeordnet, um die Zusammenarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu verstärken. Im Rahmen der Abordnung werden schulbezogene Fragen in die GOL und wissenschaftliche Erkenntnisse in die Schulen kommuniziert. Die abgeordnete Ausbilderin verbindet auf Schule sowie Lehrerfort- und Weiterbildung bezogene Maßnahmen der GOL mit den entsprechenden Institutionen und ist verantwortlich für den Aufbau eines Transfernetzwerks (Schulen, Studienseminare, Staatliches Schulamt, Hessische Lehrkräfteakademie).

### **3. Aufgaben und Herausforderungen der Transferstelle der GOL**

Die Ausgestaltung von Wissenschaftskommunikation ist abhängig von verschiedenen Faktoren. Ball (2020, S. 113) zählt dazu normative (z. B. politische) Vorgaben, wie die Wissenschaft ihre Ergebnisse publizieren soll, technische Prämissen, die beeinflussen, wie Wissenschaft kommunizieren kann, sowie strategische Überlegungen zu der Frage, wie Wissenschaft künftig kommunizieren will. Normative Vorgaben macht im Fall der GOL erstens der Projektträger in seinen Förderrichtlinien und zweitens die JLU, die mit ihrer Leitidee „Leading Science, serving society“ das Ziel verfolgt, „Wissenschaft einer breiten Öffentlichkeit zugänglich und nutzbar“ zu machen (Justus-Liebig-Universität, o.J.). Damit kommt die JLU einer zentralen Forderung des PUSH-Memorandum

dums nach, das Wissenschaftler\*innen auffordert, „ihre Arbeit öffentlich auch in einer für den Nicht-Spezialisten verständlichen Form darzustellen“ (Stifterverband, 1999). Diese „Nicht-Spezialist\*innen“ sind eine heterogene Gruppe mit unterschiedlich stark ausgeprägtem (Fach-)Wissen über den Bereich Lehrkräftebildung. Das reicht von Schulabgänger\*innen, die für das Lehramtsstudium gewonnen oder zumindest interessiert werden sollen, und die breite Öffentlichkeit mit jeweils wenig Wissen, über Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit vorhandenem, aber nicht umfänglichem Fachwissen, hin zu Akteur\*innen aus der Bildungsadministration, die über hohes Fachwissen in Teilbereichen verfügen.

Um die unterschiedlichen Publika zu adressieren, nutzt die GOL zielgruppengerechte Kommunikationsformate und -kanäle. Dazu zählen:

- eine Projekt-Website mit aktuellen Meldungen aus dem Projekt, Beschreibungen des Projekts und der einzelnen Maßnahmen, Ergebnissicherung;
- eine Profil-Seite im Internetportal der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ins Leben gerufenen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit aktuellen Meldungen aus dem Projekt und Basis-Informationen zum Projekt;
- Pressemitteilungen über den offiziellen JLU-Presserverteiler;
- ein Newsletter mit Übersicht zu aktuellen Entwicklungen im Projekt (erscheint ca. zweimal pro Jahr);
- ein Podcast zu Themen der Lehrkräftebildung und zu den Zielen der einzelnen Maßnahmen der GOL;
- Artikel in der JLU-Zeitung „uniform“, im QLB-Portal bzw. Newsletter, in der Tagespresse;
- Social-Media-Kanäle der JLU;
- Flyer und Broschüren (digital und analog) zur zielgruppengerechten Ansprache.

Gemein ist dieser Vielzahl von Kommunikationsformaten, dass sie sich nicht (oder zumindest nicht ausschließlich) an die Scientific Community richten und deshalb eine Komplexitätsreduktion des dargestellten wissenschaftlichen Wissens erforderlich ist. „Damit die Kommunikation mit Nicht-Spezialisten gelingen kann, ist verständliche Sprache eine Grundvoraussetzung. Und genau dies ist für viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine Herausforderung“ (Lugger, 2020, S. 144). Darüber hinaus sehen Jeggler et al. (2022, S. 79) die Notwendigkeit, neben der sprachlichen Ebene „auch auf jener des Inhalts für mehrere unterschiedliche Zielgruppen verständlich und fassbar“ zu kommunizieren. Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht heißt das:

„Damit Verständigung durch Kommunikation möglich ist, müssen die an ihr Beteiligten einander verstehen können. Bei Konzentration auf sprachliche Kommunikation heißt das: Sie müssen nicht nur hören oder lesen können, was die

anderen sagen oder schreiben. Sondern sie müssen auch begreifen können, was die anderen meinen.“ (Pöttker, 2023, S. 159)

Für die GOL-Transferstelle lautet deshalb die oberste Devise: *Mind the gap!* Nicht zwischen einfahrendem Zug und Bahnsteigkante, sondern zwischen Fach- und Alltagssprache – eine Differenz, die unter anderem mit der „fehlenden Scientific Literacy des breiten Publikums“ (Peters, 2012, S. 332) erklärt werden kann. Gleichzeitig birgt Komplexitätsreduktion in wissenschaftlichen Zusammenhängen immer auch die Gefahr von Unschärfe oder gar verfälschender Vereinfachung (Arend & Niederschuh, 2022, S. 59).

Diese Vermittlungsarbeit ist aber gerade in Zeiten, in denen aufgrund der Pandemie das „Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft angespannt“ ist und eine zunehmende Wissenschaftsskepsis oder gar -feindlichkeit in der öffentlichen Debatte zutage tritt, so dass „die Wissenschaft heute mehr denn je um Anerkennung kämpfen“ muss (Kosak et al., 2023, S. 11), unvermeidbar. Manche sprechen gar von einer „Bringschuld“ der Wissenschaftler\*innen (Lugger, 2020, S. 141), die „sich im Inneren des sprichwörtlichen Elfenbeinturms zu wenig um einen unmittelbaren Austausch mit der Gesellschaft bemüht“ hätten (Kosak et al., 2023, S. 14). Im Bewusstsein der Verantwortung der Wissenschaft, aber unter Berücksichtigung der Hürden und Herausforderung, die Wissenschaftskommunikation individuell für Wissenschaftler\*innen bedeutet, plädiert Eggers (2023, S. 138) stattdessen dafür, „nicht von der vermeintlichen Pflicht von Wissenschaftler:innen aus[zu]gehen, in einen kommunikativen Austausch mit der breiteren Bevölkerung zu treten, sondern vom Recht der Bürger:innen, adäquaten Zugang zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu erhalten“.

Dieser Idee folgt auch die GOL, deren Kommunikationsstrategie in den folgenden Abschnitten exemplarisch dargestellt wird.

### 3.1 Transferstrategien der GOL

„Pressemitteilungen gehören zum ältesten Repertoire professioneller Öffentlichkeitsarbeit“ (Arend & Niederschuh, 2022, S. 58) und werden auch von der GOL genutzt. Zu unterscheiden sind dabei die einfachen aktuellen Meldungen auf der Projekt-Website sowie der Projekt-Seite im QLB-Portal auf der einen und die Pressemitteilungen, die die JLU über ihren reichweitenstarken Presseverteiler verschickt, auf der anderen Seite. In der Regel dienen die Meldungen der Bekanntmachung wichtiger Veranstaltungen oder „der sekundären Publikation neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse“, die zuvor bereits in Fachmedien veröffentlicht wurden (Arend & Niederschuh, 2022, S. 58).

Bei der Erstellung der Texte bezieht die Transferstelle der GOL die verantwortlichen Wissenschaftler\*innen mit ein. Ihre Beteiligung ist „[a]ngesichts der

hochgradigen Spezialisierung des wissenschaftlichen Wissens [...] essentiell“, da sie sowohl „in ihrem jeweiligen Forschungsfeld als auch im Alltag heimisch und sowohl der Fach- als auch der Alltagssprache mächtig sind“ (Arend & Niederschuh, 2022, S. 58). Auch wenn man Letzteres den beteiligten Akteur\*innen nicht absprechen mag, wird auf Luggers (2020, S. 145) Ausführungen zu „Passivkonstruktionen – die in Fachartikeln üblich sind, aber in der allgemeinen Kommunikation das Zuhören und Lesen erschweren“ hingewiesen, in denen sie eben diese als „Fallstricke auf dem Weg zu einer für Laien verständlichen Sprache“ bezeichnet. Eine Einschätzung, die wohl die meisten Kommunikationsprofis im Bereich Wissenschaft aus der Zusammenarbeit mit Wissenschaftler\*innen kennen. Die Folge ist eine sprachliche Gratwanderung beim Erstellen der Pressemitteilung, bei der eine „Vereinfachung der komplexen Sachverhalte“ der Prämisse gegenübersteht, nicht „ihre wissenschaftliche Evidenz zu verringern“ (Arend & Niederschuh, 2022, S. 59).

Hauptkommunikationskanal der GOL ist die Projektwebsite, auf der neben den oben erwähnten Meldungen auch allgemeine Informationen zum Strukturentwicklungsprojekt veröffentlicht werden. Die Website dient damit unterschiedlichen Zielgruppen als Auskunftsplattform, auf der relevante Informationen „übersichtlich und komprimiert der Scientific Community sowie der breiten Öffentlichkeit zur Verfügung“ gestellt werden (Roehse et al., 2023, S. 180). Gemäß der Analyse von Roehse et al. (2023) lässt sich eine Systematik von Projektwebsites erstellen, die weitestgehend auch auf die Website der GOL zutrifft. Demnach typische Elemente sind:

- ausführliche Erläuterungen zum Projekthintergrund, dem Forschungsteam und den einzelnen Teilstudien
- Dokumentation von Fortschritten sowie Zwischenergebnissen
- Literatursammlung (Roehse et al., 2023, S. 182–184).

Das niedrigschwellige Bereitstellen von Informationen auf der GOL-Website hat theoretisch das Potenzial, „wissenschaftliches Wissen der breiten Öffentlichkeit direkt und einfach zur Verfügung zu stellen und den Austausch zwischen Laien und Wissenschaftler:innen sowie innerhalb der Scientific Community anzuregen“ (Roehse et al., 2023, S. 187). Am Beispiel der GOL zeigt sich allerdings, dass dieser Austausch nur in die eine Richtung (Sender -> Empfänger) funktioniert. Der zunehmend geforderte „Dialog“ mit der Öffentlichkeit (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 2; Jeggle et al., 2022, S. 86; Hartung & Sentker, 2020, S. 135) findet nicht statt. Grund hierfür ist in erster Linie die bereits erwähnte fehlende Nähe zur Lebenswirklichkeit der breiten Öffentlichkeit. Offene Dialogangebote scheinen für diese Zielgruppe deshalb wenig zielführend. Stattdessen widmet sich die GOL dem Dialog mit der Fachöffentlichkeit in unterschiedlichen Formaten und Austauschforen (z. B.

Regionales Bildungsforum, Forum Lehrentwicklung, Integriertes Kerncurriculums Grundwissenschaften etc.).

Bei der Entwicklung, Bestückung und Pflege der Website zeigt sich einmal mehr der Mehrwert einer professionell besetzten Transferstelle. Denn die Betreuung einer „Projektwebseite bedeutet zusätzliche Arbeit, da die Forschungsergebnisse für diese Art der Wissenschaftskommunikation speziell aufbereitet werden müssen. Dies erfordert u. a. spezifische technische und journalistische bzw. textgestalterische Fähigkeiten.“ (Roehse et al., 2023, S. 188) Letzteres gilt auch für analoges Informationsmaterial (z. B. Flyer und Poster), das auch im digitalen Zeitalter für die zielgerichtete Ansprache einzelner Zielgruppen sinnvoll bleibt. Als optische Wesen überzeugt uns in der Regel bei einem Kommunikationsanlass nicht allein die Relevanz der zur Verfügung gestellten Information, sondern vor allem ihre (grafische) Aufmachung. „Im geglückten Fall kann das Design dem Sachverhalt neue Dimensionen eröffnen“, stellt Erlhoff (2022, S. 6) fest. Auch Moll und Schütz (2022, S. 17) sehen in ansprechendem, aber funktionalem Design „kein Selbstzweck, nur einer ästhetischen Formfindung oder Funktionalität verpflichtet“, sondern ein Werkzeug, um „komplexe Sachverhalte sichtbar zu machen“. Die grafische Arbeit der GOL-Transferstelle hat demnach zum einen die Aufgabe, maximale Aufmerksamkeit für die Kommunikationsanlässe der GOL herzustellen. Hier lässt sich etwa das Beispiel einer Postkarten-Reihe zu den einzelnen Teil-Maßnahmen der GOL anführen, die teilweise an Schulen versendet wurden, um bei Lehrkräften und der Schülerschaft auf zielgruppenspezifische Angebote der GOL hinzuweisen. Zum anderen werden im engen Austausch mit den einzelnen Maßnahmen grafische Lösungen für komplexe Sachverhalte (z. B. Schaubilder) entwickelt.

Ein Nebenprodukt der professionellen Designarbeit ist das Vorhandensein optisch ansprechender Inhalte für visuell-zentrierte Kommunikationskanäle aus dem Bereich der Social Media. „Die Kommunikation durch wissenschaftliche Akteur:innen über digitale soziale Netzwerke (u. a. Facebook, Instagram, Twitter, Clubhouse) gilt gegenwärtig zwar noch immer als relativ neuer Kommunikationsweg, wird aber gemeinhin anerkannt und von immer mehr Wissenschaftler:innen gewählt“ (Moll & Schütz, 2022, S. 14). Statt eigene Social-Media-Profile aufzubauen, um eine eigene kritische Masse an Followern zu gewinnen, bedient sich die GOL der etablierten Kanäle der JLU und profitiert so von der bereits bestehenden Reichweite. Der Forderung von Hartung und Senterker (2020, S. 135) nachkommend, die „Scheu vor Social Media [zu] überwinden“ macht die GOL über den JLU-Instagram-Account auf die eigenen Angebote aufmerksam. Damit setzt das Strukturentwicklungsprojekt neben den klassischen Distributionskanälen wie Zeitschriftenbeiträgen, Büchern und Konferenzvorträgen zunehmend auf „Beiträge in den verschiedenen Kanälen der sozialen Medien und anderen, neuartigen Formaten“ (Ball, 2020, S. 126–127). Dazu zählt auch der 2020 entwickelte GOL-Podcast.

### 3.2 Best Practice: Der GOL-Podcast „Klasse(n)arbeit“

Die Corona-Pandemie hat nicht nur die Kommunikation über Wissenschaft verändert, sondern auch die Kommunikation der Wissenschaft. Besonders der Ausfall öffentlichkeitswirksamer Formate wie Tagungen und Netzwerkveranstaltungen sowie die eingeschränkten Möglichkeiten der Netzwerk- und Kooperationsarbeit führten dazu, dass die Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten und Ergebnisse verstärkt auf anderen Wegen erfolgen musste als in den etablierten wissenschaftlichen Formaten. Eines dieser neuen Formen stellt der Podcast dar. Bei dem Begriff Podcast handelt es sich um einen Kunstbegriff, der sich aus der Abkürzung „POD“ (play on demand) und „cast“ als Abkürzung für Broadcast (dt. Rundfunk) zusammensetzt (Markgraf, 2018). Gerade die ständige und flexible Verfügbarkeit der Inhalte bietet Chancen für einen nachhaltigen Wissenstransfer. Ein weiterer Vorteil von Podcasts ist, dass sie, im Gegensatz zu z. B. Videos oder Blogbeiträgen, ‚nebenbei‘ konsumiert werden können und somit gut in den Alltag integrierbar sind. So stellt das Auto die häufigste Nutzungssituation für Podcasts dar (Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM), 2022).

Spätestens mit dem „Coronavirus-Update“ des Norddeutschen Rundfunk mit dem Virologen Prof. Dr. Christian Drosten gerieten Podcasts als alternativer Kommunikationsweg bzw. -kanal für die Präsentation wissenschaftlicher Fragestellungen und Forschungsergebnisse in den Blick der Forscher\*innen und vor allem der Öffentlichkeit. Obwohl die New York Times schon 2019 einen Podcast-Peak konstatierte und monierte, „everyone has a podcas“ (Miller, 2019), hat sich die Podcast-Nutzung in Deutschland im Jahr 2022 im Vergleich zum Jahr 2019 mehr als verdoppelt (Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM), 2022, S. 19). Besonders gefragt sind bei den Nutzer\*innen Informationssendungen sowie Wissens- und Lernbeiträge (Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM), 2022, S. 22). Gestiegen ist auch der Anteil an Befragten, die (sehr) häufig Podcasts hören, um sich über wissenschaftliche Themen zu informieren – von 6 auf 16 Prozent (Wissenschaft im Dialog, 2021, S. 11). Da es „im Kontrast zu anderen Themenfeldern [...] noch vergleichsweise wenig Wissenschaftspodcasts, die im universitären Kontext entstehen“<sup>1</sup> (Moltmann,

---

1 Moltmann (2019) stellt weiterhin fest: „Vor allem in den Geisteswissenschaften sind jedoch nach wie vor Fachpublikationen, Debatten in Seminarräumen und Hörsälen oder – im besten Falle – im Feuilleton die vertrauten Kommunikationskanäle. Transfer und Austausch von Wissen bleiben so aber vor allem auf Scientific Communities und ein wissenschaftsnahes und -interessiertes Publikum beschränkt. Dieser Austausch ist natürlich zentral und die fachliche Diskussion von Forschungsergebnissen und -prozessen Kernaufgabe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.“ Eine Beobachtung, die sich auch auf die Lehrkräftebildung übertragen lässt. Die Podcast-Reihe „Klasse(n)arbeit – Der Podcast für Lehrerbildung“ der GOL, so ergibt eine Suche beim Streaming-Anbieter Spotify zum Schlagwort „Lehrerbil-

2019) gibt bzw. gab, hat sich innerhalb der GOL im Jahr 2020 die AG Podcast mit dem Ziel gegründet, die etablierten Wege des Wissenstransfers mit einer Podcast-Reihe zum Thema Lehrkräftebildung zu erweitern und dabei nicht nur die Scientific Community sondern auch die interessierte Öffentlichkeit zu adressieren.

Mit der Idee, auch Adressat\*innen außerhalb der mit der Lehrkräftebildung betrauten Hochschulen und Institutionen zu erreichen, aber letztere genauso anzusprechen, wurde der Wissenschaftspodcast „Klasse(n)arbeit – Der Podcast für Lehrerbildung“ entwickelt. Beteiligt an der dafür zuständigen AG Podcast waren die Transferstelle der GOL, die Projektkoordination sowie interessierte Mitarbeiter\*innen des Projekts. In Abstimmung mit der Projektleitung entwickelte die AG Podcast verschiedene Formate des Wissenstransfers – von ca. sechsminütigen Spotlights (Vorstellungen einzelner GOL-Maßnahmen) bis hin zu ausführlichen, rund einstündigen Expert\*innen-Interviews. Darin werden aktuelle Diskurse aus dem Bereich Lehrkräftebildung aufgegriffen (z. B. die Rolle von schulischen Mentor\*innen) und mit externen Gästen oder Expert\*innen aus der GOL diskutiert. Um nicht nur die Scientific Community, sondern auch „Hörer:innen ohne tiefere Fachkenntnisse einen Zugang zu ermöglichen“ (Jeggle et al., 2022, S. 80), gibt es vorweg eine kurze Einführung ins Thema durch die beiden Moderator\*innen, „um dann mit dem oder der jeweiligen Expert:in aus Wissenschaft oder Praxis weiter in die Tiefe zu gehen. Durch Begriffserklärungen und Nachfragen wird die Verbindung zum (antizipierten) Publikum auch im Verlauf der Folgen durch die Moderator:innen hergestellt.“ (Jeggle et al., 2022, S. 80)

Wie der Zugang zu einem wissenschaftlichen Thema kommunikativ aufgearbeitet werden kann, soll beispielhaft anhand der Podcast-Folge „Reflexion reflektieren: Was ist das und wenn ja, wie viele?“ mit Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Physikdidaktikerin und Mitglied der GOL-Projektleitung, und Christian Hofmann, Mitarbeiter der Hessischen Lehrkräfteakademie und ehemaliger Leiter des Studienseminars Gießen, veranschaulicht werden.

Ausgehend von verschiedenen Aspekten des wissenschaftlichen Diskurses zum Thema Reflexion in der Lehrkräftebildung wurde zunächst eine persönliche Definition des Begriffs Reflexion der beiden Gäste eingespielt. Anschließend wurde den Hörer\*innen durch die beiden Moderator\*innen ein Einblick in den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu dem Thema gegeben sowie ein aktueller Bezug zu aktuellen bildungspolitischen Aspekten hergestellt. Durch die Diskussion der beiden Gäste wurde der wissenschaftliche Diskurs zum Thema nachvollzogen, (selbst)kritisch kommentiert sowie der Begriff Reflexion

---

dung“, stellt nach wie vor die einzige Podcast-Reihe dar, die sich dezidiert mit den Themen der Lehrkräftebildung auseinandersetzt.

definitiv und theoretisch eingegrenzt. Auch dem Punkt der bildungspolitischen Popularität des Buzzwords Reflexion wurde nachgegangen, wobei die beiden Gäste die unterschiedlichen Perspektiven – die der Hochschule (1. Phase der Lehrkräftebildung) und die des Studienseminars (2. Phase der Lehrkräftebildung) – fokussierten sowie die Gemeinsamkeiten beleuchteten. Ebenso wurde die Problematik des Erlernens von Reflexionskompetenz und die dahinterstehenden Erwartungen an Studierende bzw. Lehrer\*innen kritisch diskutiert und die offene Frage gestellt, ob und wieweit Reflexion überhaupt angeordnet und bewertet werden könne. Auch der eigene Umgang mit wissenschaftlichen Begrifflichkeiten wurde anhand einer Nachfrage zum Thema 'Theorie und Praxis' kritisch hinterfragt und Überlegungen zu passenden Reflexionsräumen in Schule und Hochschule dargestellt. Durch die Moderator\*innen wurde auch ein Bezug zur Arbeit der GOL hergestellt und durch die Gäste ausgeführt sowie der persönliche Mehrwert von Reflexionsbereitschaft angesprochen. Abschließend wurden die Ergebnisse und Erkenntnisse der Folge von den Moderator\*innen zusammengefasst.

In der folgenden Sequenz, in der der Frage, wie der Begriff Reflexion in der Lehrkräftebildung definiert werden könne, nachgegangen wird, kann anhand der Antwort der Expertin exemplarisch dargestellt werden, wie der Zugang zu einem wissenschaftlich komplexen Thema für die verschiedenen Zielgruppen kommunikativ hergestellt werden kann:

*(ca.: 07:50) „Ich finde das tatsächlich auch total schwierig und ich glaube auch nicht, dass ich für alle sprechen kann. Weil das in Wissenschaft ja auch erlaubt ist, dass man Dinge unterschiedlich definiert, je nachdem, wie man sie braucht. Also ich glaube, dass das, worüber sich eigentlich alle einig sind, ist, dass Reflexion immer etwas damit zu tun hat, dass man vertieft über etwas nachdenkt und dass man versucht, im Nachdenken zu Problemlösungen zu kommen oder zu Weiterentwicklungen oder zu Verbesserungen. Also zwei Komponenten, das vertiefte Nachdenken und die Orientierung auf eine Lösung oder auf eine Weiterentwicklung. [...] Was vielleicht nicht mehr so richtig Einigkeit erzielt, ist die Frage, worauf sich das vertiefte Nachdenken richtet. Man könnte sich ja überlegen, dass man zum Beispiel im Unterricht guckt, da hat man eine Gruppenarbeitsphase und dann kann man ja draufgucken und sich überlegen, was denn da zum Beispiel sozial mit den Schülerinnen und Schülern passiert. Da würde man vertieft nachdenken, würde vielleicht bildungswissenschaftliche Theorie heranziehen und würde sich unter Umständen überlegen, wie man Konflikte löst. Man könnte sich aber auch überlegen, was man selber als Lehrkraft zum Beispiel, als man das Material erstellt hat, nicht bedacht hat, und wo man sich selbst unbedingt noch etwas weiterentwickeln muss. Das sind zwei vollkommen unterschiedliche Dinge. Das eine richtet sich nach außen, also das, was um einen herum passiert und das andere richtet sich eher nach innen, also die Frage, wie man selber denkt, wie man selber handelt, wie man selber lernt. Und ich vertrete die Einschätzung, dass es ganz geschickt ist, Reflexion eher auf das*

*Letztere zu beziehen. Also das Nachdenken, das lösungsorientierte Nachdenken auf sich selbst [zu richten].“<sup>2</sup>*

Durch die Expertin wird zunächst dargestellt, dass Wissenschaft nicht widerspruchsfrei ist, sondern dass gerade der Dissens ein Charakteristikum der Wissenschaft und somit eine Prämisse wissenschaftlichen Arbeitens darstellt. Trotz unterschiedlicher Auffassungen zum Thema Reflexion wird durch die Expertin eine allgemeine Definition erstellt, auf Basis derer der wissenschaftliche Diskurs anhand von Beispielen nachgezeichnet und somit veranschaulicht wird. Abschließend verweist die Expertin auf ihr eigenes Verständnis von Reflexion und verortet sich somit im wissenschaftlichen Diskurs. Diese sehr praxisnahe Darstellung der Thematik bietet einerseits den nicht mit der Thematik vertrauten Hörer\*innen einen Zugang zum dargestellten Diskurs und ist andererseits auch für Hörer\*innen aus der Scientific Community ansprechend, da die Komplexitätsreduktion vor allem dadurch erfolgt, indem die Expertin ihren eigenen Standpunkt als Forscherin vertritt und gleichzeitig mit konkreten Beispielen aus der Praxis arbeitet. Weiterhin kann eine Podcast-Folge dazu genutzt werden, einen Projektbezug herzustellen. So wurde z. B. auf Nachfrage der Moderator\*innen (ca. Min 38:00) bzgl. des GOL-Projekts Mentor\*innen qualifizieren im Kontext des Themas Reflexion ein konkreter Anknüpfungspunkt zur aktuellen Projektarbeit hergestellt.

Anhand der vorangegangenen Beobachtungen, die sich v. a. aus den Erfahrungen bei der Konzeption und Erstellung der Podcast-Reihe „Klasse(n)arbeit“ deduzieren, lassen sich diverse Schlussfolgerungen ziehen. Die für die Wissenschaftskommunikation und den wissenschaftlichen Transfer relevantesten, sollen im Folgenden „Lessons learned“ zur Diskussion gestellt werden.

### 3.3 Lessons learned

Zwar lassen sich mit Podcasts wissenschaftliche Themen „verhältnismäßig leicht im Sinne der produzierenden Institution darstellen“ (Kube, 2012, S. 279). Jedoch kann es sich als herausfordernd darstellen, wissenschaftliche Themen – gerade in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften – so aufzuarbeiten, dass diese zum einen für Hörer\*innen innerhalb und außerhalb der Scientific Community ansprechend sind, da hier von unterschiedlichen Vorkenntnissen ausgegangen werden muss. Zum anderen kann die Komplexitätsreduktion nur in dem Rahmen erfolgen, innerhalb dessen sich die Expert\*innen noch mit ihrer Forschung und dem Selbstanspruch als Wissenschaftler\*innen identifizieren können. Dennoch

---

2 Aus Gründen der Lesbarkeit wurde die Passage nicht im ursprünglichen Wortlaut transkribiert, sondern sprachlich leicht geglättet.

„lohnt [es] sich also aus diversen Gründen, für das akademische Umfeld noch recht unbekannte bzw. wenig vertraute Formen auszuprobieren: Ein Format wie einen Podcast zu einer Zeit zu nutzen, in der viele Menschen viele Podcasts hören, erschließt, erstens, im Idealfall ein Publikum, das sonst vielleicht nicht erreicht worden wäre. Zweitens: Der Transfer des Wissens ist für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, insbesondere in den Geisteswissenschaften, häufig wenig greifbar, da hier zum Beispiel kein neues Material für einen Fahrradreifen entwickelt wird, den man final vielleicht selbst nutzt – um ein sehr plakatives Bild zu nutzen. Der durch den Podcast ermöglichte Austausch und der Einfluss des Publikums tragen dazu bei, dass die Vermittlung von Wissenschaft dialogischer und zielgerichteter erscheint. Außerdem werden die Praktiken des Wissenstransfers, drittens, selbst weiterentwickelt und beeinflusst durch die wissenschaftliche Gestaltung von Formaten wie Podcasts.“ (Moltmann, 2019)

Wie von Moltmann (2019) beschrieben, erhofft sich auch die GOL durch die Ausgestaltung des Podcast die Ansprache von Zielgruppen, die von der traditionellen Kommunikation über Wissenschaft (Konferenzen, Fachjournale) ausgeschlossen sind. Besonders deutlich wurde dies in der ersten Episode von „Klasse(n)arbeit“, die sich an Studieninteressierte richtete. Mit einer Gesprächspartnerin der Zentralen Studienberatung der JLU wurden individuelle Anforderungen für das Lehramtsstudium sowie Zugangsmodalitäten diskutiert und dabei die Perspektive von Schulabgänger\*innen eingenommen. Dieser enge Fokus auf eine verhältnismäßig kleine Zielgruppe wurde in den folgenden Episoden geweitet. Angesprochen wurde nun, neben der Fachöffentlichkeit, eine interessierte Öffentlichkeit.

Trotz der angeführten Vorteile ist der Aufwand, eine Podcast-Folge oder ganze Reihe zu erstellen, nicht zu unterschätzen. So mögen „die technischen Voraussetzungen, um einen Audio-Podcasts zu erstellen, ... niedrig“ (Kube, 2012, S. 276) sein, die zeitlichen Voraussetzungen sind es nur bedingt. Neben der Erstellung eines Konzepts, der inhaltlichen Vor- und Nachbereitung, der technischen Aufarbeitung, wie z.B. des Schneidens der Tonspur, bedarf es je nach institutionellem Umfeld, in dem der Podcast entsteht, intensiver Abstimmungsprozesse bzgl. der Inhalte. Unserer Erfahrung nach spielt dabei besonders die Frage nach der Wissenschaftlichkeit bzw. deren Komplexitätsreduktion eine bedeutsame Rolle. Die von Moltmann (2019) gemachte Beobachtung, dass „vor allem in den Geisteswissenschaften ... nach wie vor Fachpublikationen, Debatten in Seminarräumen und Hörsälen oder – im besten Falle – im Feuilleton die vertrauten Kommunikationskanäle“ seien, lässt sich u. E. analog auf die Lehrkräftebildung übertragen und könnte ein Erklärungsansatz für die Vorbehalte der Wissenschaftler\*innen sein, ihre Forschungsergebnisse in ihrer Komplexität zu reduzieren. Weiterhin gilt es zu bedenken, dass die Forscher\*innen ihr wissenschaftliches Arbeiten meistens unter der akademischen Norm des sog. „Ich-Verbots“ begonnen haben. Zwar mag diese Regel in den letzten Jahren,

v. a. durch den Einfluss des anglo-amerikanischen Stils des wissenschaftlichen Schreibens nicht mehr allzu strikt praktiziert werden (Esselborn-Krumbiegel, 2022, S. 14), dennoch kann es mitunter problematisch für die ‘Forscher-Identität’ sein, wenn sie auf einmal als Person in die nicht-wissenschaftliche Öffentlichkeit tritt. Hinzu kommt, dass es „bisher ... in der wissenschaftlichen Ausbildung in Deutschland nicht vorgesehen [ist], Kompetenzen für die Kommunikation mit Öffentlichkeit und Medien zu erwerben“ (Lugger, 2020a). Doch gerade die Darstellung der Persönlichkeit ist ein Vorteil von Podcasts. Die Hörer\*innen bekommen einen Zugang zu der hinter der Forschung stehenden Persönlichkeit, ihrer Motivation und Ansichten und kann sich somit besser mit dem Thema identifizieren, als z. B. bei einem Zeitschriftenartikel der Fall wäre.

Durch die Anwesenheit von zwei Gästen ergibt sich eine dialogische Struktur, die wissenschaftliche Diskussionen „live“ nachvollziehbar machen, allerdings müssen sich die Moderator\*innen intensiv mit dem behandelten Thema auseinandersetzen, um die Diskussion inhaltlich leiten zu können. Hierbei nehmen die Moderator\*innen, im Idealfall, eine hybride Rolle zwischen Laien- und Expertentum ein, um die antizipierten Fragen der verschiedenen Zielgruppen anzusprechen. Dabei sollte davon ausgegangen werden, dass die Zielgruppe relativ klein ist. Die dialogische Struktur, die zwischen den Expert\*innen und Moderator\*innen während der Aufnahme entsteht, außerhalb des Podcasts fortzuführen, bedarf weiterer ggf. zeitintensiver Arbeitsschritte. Denn damit es, wie Jeggle et al. (2022, S. 85) fordern, zu einer Wechselseitigkeit in der Kommunikation, zu einem Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft kommen kann, müssen weitere Kommunikationsanlässe geschaffen werden – z. B. in den Sozialen Medien. Das dafür erforderliche Know-how kann nicht vorausgesetzt werden, die rechtlichen Rahmenbedingungen müssen geklärt werden und v. a. der zeitliche Aufwand und der kommunikative Mehrwert (ein)kalkuliert werden.

#### **4. Fazit**

Die vielseitige Kommunikationsstrategie der GOL entspricht weitgehend den theoretischen Konzepten von Wissenstransfer, wie sie Pfennig (2012, S. 343–344) und Dernbach et al. (2012, S. 8) skizzieren. Die GOL informiert die (interessierte) Öffentlichkeit über ihre Errungenschaften auf dem Gebiet der Lehrkräftebildung. Sie nutzt dafür neben zielgerichteter Kommunikation in die Scientific Community diverse, für jedermann zugängliche Kanäle (z. B. Newsletter, Website, Social Media, Podcast). Während die Ansprache der Peers die Vernetzung und den Erfahrungsaustausch von Wissenschaftler\*innen fördert, vermitteln zielgruppengerechte Kommunikationsformate für Laien wissenschaftliches Wissen und geben Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen.

Auf diese Weise tragen die Transferbemühungen (indirekt) dazu bei, die Öffentlichkeit von der Relevanz der Wissenschaft zu überzeugen und ihr Schaffen (bzw. ihre Finanzierung durch öffentliche Mittel) zu legitimieren. Denn indem die GOL, die von ihr entwickelten Maßnahmen als Werkzeuge im Bestreben gegen den Lehrkräftemangel (z. B. das Online Self-Assessment „Fit für's Lehramt“) oder als Antwort auf die wachsende gesellschaftliche Diversität (z. B. das Modul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“) darstellt, lassen sich Bezüge zur Lebenswirklichkeit von Nicht-Wissenschaftler\*innen herstellen und so und Relevanz abbilden.

Der Abgleich der real angewendeten Kommunikationsstrategie mit den theoretischen Konzepten zeigt aber auch Grenzen in der praktischen Umsetzung auf. Schon innerhalb der unterschiedlichen von der GOL entwickelten Maßnahmen wird deutlich, dass manche Themen sich eher für die Kommunikation „nach außen“ eignen (z. B. Gewinnung von geeigneten Studierenden für das Lehramtsstudium) als andere (z. B. die Arbeit an einem integrierten Kerncurriculum der vier Grundwissenschaften im Lehramtsstudium). Es wird also deutlich, dass es nicht ein Konzept von Wissenschaftskommunikation gibt, das passgenau allen Wissenschaftsbereichen übergestülpt werden kann. Schon allein, weil ein Strukturentwicklungsprojekt wie die GOL unter der weitgehenden Abwesenheit von für die Öffentlichkeit interessanten Forschungsergebnisse „leidet“ (die vorliegenden Forschungsergebnisse dienen eher der internen Evaluation). Die fehlende Anschaulichkeit für ein Laienpublikum gepaart mit der Tatsache, dass die Zahl der tatsächlich an den vermittelten Sachverhalten Interessierten nicht überschätzt werden sollte, erschwert den Transfer bzw. erfordert eine Abwägung, wie viele Ressourcen für den Transfer aufgewendet werden sollten. Davon abhängig ist auch der Grad an (vielfach geforderten) Partizipationsmöglichkeiten, die die Wissenschaftskommunikation zulässt. Im Falle der GOL werden dialogische Formate im Hinblick auf die breite Öffentlichkeit eher sparsam eingesetzt, weil der Resonanzraum als zu gering erachtet wird. Der Podcast und die Nutzung der Social-Media-Kanäle der JLU lassen zwar einen Austausch zu, die Erfahrung zeigt aber, dass dieses Angebot kaum in Anspruch genommen wird.

Aus den Erfahrungen der GOL scheint es zielführend, die Kommunikationsstrategie dem jeweiligen Kommunikationsanlass entsprechend anzupassen. Sowohl die sprachliche Komplexität als auch der gewählte Kanal haben Einfluss auf den Kommunikationserfolg bei der angepeilten Zielgruppe.

## Literatur

- Arend, A., & Niederschuh, L. (2022). Komplexitätsreduktion in Pressemitteilungen und Journal-Abstracts. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design*. (S. 51–72). wbv.
- Ball, R. (2020). *Wissenschaftskommunikation im Wandel. Von Gutenberg bis Open Science*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31541-2>
- Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM) (2022, September). Online-Audio-Monitor 2022. Abgerufen am 01.02.2023 von [https://www.online-audio-monitor.de/wp-content/uploads/Bericht-OAM\\_2022.pdf](https://www.online-audio-monitor.de/wp-content/uploads/Bericht-OAM_2022.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019). *Grundsatzpapier des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Wissenschaftskommunikation*. [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784\\_Grundsatzpapier\\_zur\\_Wissenschaftskommunikation.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/24784_Grundsatzpapier_zur_Wissenschaftskommunikation.pdf?__blob=publicationFile&v=4)
- Dernbach, B., Kleiner, C., & Münder, H. (2012). Einleitung. Die drei Ebenen der Wissenschaftskommunikation. In B. Dernbach, C. Kleiner & H. Münder (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (S. 1–16). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7_1)
- Dernbach, B., Kleiner, C., & Münder, H. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Wissenschaftskommunikation*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7>
- Eggers, D. (2023). Eine Pflicht zur externen Wissenschaftskommunikation? In C. Paganini, M. Prinzing & J. Serong (Hrsg.), *Wissen kommunizieren. Ethische Anforderungen an die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 131–142). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748934066-131>
- Erlhoff, M. (2022). Wohlwollende Geflechte – ein Vorwort. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *WISSENSTRANSFER – KOMPLEXITÄTSREDUKTION – DESIGN* (S. 6–7). wbv.
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2022). *Richtig wissenschaftlich schreiben*. Brill Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838558639>
- Hartung, M., & Sentker, A. (2020). Raus, raus, raus! Eine Wissenschaft in der Vertrauenskrise muss sich der Gesellschaft öffnen – viel radikaler als bisher gedacht. In J. Schnurr & A. Mäder (Hrsg.), *Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute* (S. 129–138). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-59466-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-59466-7_9)
- Illingworth, S., & Allen, G. (2016). *Effective Science Communication. A practical guide to surviving as a scientist*. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/978-0-7503-1170-0>
- Jeggle, C., Buch, M., & Sondermann, A. (2022). Wissenstransfer und Partizipation. Herausforderungen durch heterogene gesellschaftliche Zielgruppen. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *WISSENSTRANSFER – KOMPLEXITÄTSREDUKTION – DESIGN* (S. 73–88). wbv.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (o.J.). Selbstverständnis des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL). Abgerufen am 08. November 2022 von <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfl/orga/einleitung>
- Kosak, S., Paganini, C., Prinzing, M., & Serong, J. (2023). Einleitung. Wissen kommunizieren. Ethische Anforderungen an die Kommunikation zwischen Wis-

- senschaft und Gesellschaft. In C. Paganini, M. Prinzing & J. Serong (Hrsg.), *Wissen kommunizieren. Ethische Anforderungen an die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 11–23). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748934066-11>
- Kube, J. (2012). Podcasts sind ein Element des Web 1.5. In B. Dernbach, C. Kleiner & H. Mündler (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (S. 275–282). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7_37)
- Lugger, B. (2020). Verständlichkeit ist nur der Anfang. In J. Schnurr & A. Mäder (Hrsg.), *Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute* (S. 139–150). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-59466-7\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-662-59466-7_10)
- Lugger, B. (2020a, 27. März). Klärt uns auf!. *ZEIT ONLINE*. <https://www.zeit.de/2020/14/forschung-wissenschaft-experten-kommunikation-corona-krise>
- Markgraf, D. (2018). Podcast. In *Gabler Wirtschaftslexikon Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH*. Abgerufen am 01.02.2023 von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/podcast-53629>. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19571-7>
- Miller, J. (2019, 18. Juli). Have We Hit Peak Podcast? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/07/18/style/why-are-there-so-many-podcasts.html>
- Moll, G., & Schütz, J. (Hrsg.). (2022). *WISSENSTRANSFER – KOMPLEXITÄTSREDUKTION – DESIGN*. wbv.
- Moll, G., & Schütz, J. (2022). Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Ein Systematisierungsversuch. In G. Moll & J. Schütz (Hrsg.), *WISSENSTRANSFER – KOMPLEXITÄTSREDUKTION – DESIGN* (S. 9–28). wbv.
- Moltmann, R. (2019, 07. Oktober). „Praktisch Theoretisch“ – Wissenstransfer mit Podcasts. Abgerufen am 01.02.2023 von <https://www.wissenschaftskommunikation.de/praktisch-theoretisch-wissenstransfer-mit-podcasts-31165/>
- Paganini, C., Prinzing, M., & Serong, J. (Hrsg.). (2023). *Wissen kommunizieren. Ethische Anforderungen an die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748934066>
- Peters, H. (2012). Das Verhältnis von Wissenschaftlern zur öffentlichen Kommunikation. In B. Dernbach, C. Kleiner & H. Mündler (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (S. 331–340). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7_42)
- Pfennig, U. (2012). Zur Evaluation von Modellprojekten zur Wissenschaftskommunikation. In B. Dernbach, C. Kleiner & H. Mündler (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (S. 341–352). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18927-7_43)
- Pöttker, H. (2023). „Nice to have“ oder wissenschaftsethische Norm? Verständlichkeit in der Kommunikationswissenschaft. Bedeutung – Messung – Förderung. In C. Paganini, M. Prinzing & J. Serong (Hrsg.), *Wissen kommunizieren. Ethische Anforderungen an die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 157–173). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748934066-157>
- Stifterverband (1999). *PUSH-Memorandum*. Abgerufen am 01.02.2023 von <https://www.stifterverband.org/ueber-uns/geschichte-des-stifterverbandes/push-memorandum>.

- Roehse, E., Zillich, A., Schlütz, D., Möhring, W., & Link, E. (2023). Eine Projektwebseite als Ort der Wissenschaftskommunikation – Potenziale und Grenzen. In C. Paganini, M. Prinzing & J. Serong (Hrsg.), *Wissen kommunizieren. Ethische Anforderungen an die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 177–190). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748934066-177>
- Schnurr, J., & Mäder, A. (Hrsg.). (2020). *Wissenschaft und Gesellschaft. Ein vertrauensvoller Dialog. Positionen und Perspektiven der Wissenschaftskommunikation heute*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59466-7>
- Wissenschaft im Dialog (2021). *Wissenschaftsbarometer 2021*. Berlin. Abgerufen am 08.11.2022 von [https://www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user\\_upload/Projekte/Wissenschaftsbarometer/Dokumente\\_21/WiD-Wissenschaftsbarometer2021\\_Broschuere\\_web.pdf](https://www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Wissenschaftsbarometer/Dokumente_21/WiD-Wissenschaftsbarometer2021_Broschuere_web.pdf)



# Die Rolle der Evaluation im Strukturentwicklungsprojekt GOL

## Forschung als vernetzendes Element

*Bianka Kaufmann & Ludwig Stecher*

Die Evaluation der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) sieht ihre Aufgabe nicht nur in der prozessbegleitenden Überprüfung der Zielerreichung des Projektes, sondern auch in der Bereitstellung von Daten und Erkenntnissen für die Verantwortlichen der Maßnahmen, ihre Kooperationspartner\*innen und die wissenschaftliche Community. Anhand des, der Evaluation zugrundeliegenden, prozess- und wirkungsorientierten Modells von Bildungsangeboten lassen sich Kenntnisse über Einflussfaktoren und Bedingungen der Planung und Durchführung von universitären Bildungsangeboten sowie deren Wirkungen ableiten. Der Beitrag stellt das Evaluationskonzept der GOL und das prozess- und wirkungsorientierte Modell vor und beschreibt ausgewählte Befunde aus den Maßnahme-Evaluationen.

### 1. Einführende Bemerkungen

„Evaluation ist in aller Munde“ (Westermann, 2002, S. 4). Heutzutage gibt es kaum einen Bereich, in dem nicht evaluiert wird. Von Evaluationen wird erwartet, dass sie objektive Erkenntnisse und Informationen zur Verfügung stellen, die in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden können und so im Idealfall zu einer Verbesserung und Optimierung des untersuchten Gegenstandes beitragen. Auch im hochschulpolitischen Diskurs und in den Hochschulen selbst sind Evaluationen zentraler Bestandteil. Insbesondere die Evaluation von Studium und Lehre dient innerhalb der Universitäten als „Impuls- und Informationsgeber für die qualitative Entwicklung von Studienangeboten“ (Großmann & Wolbring, 2016, S. 4) und gleichzeitig sind sie auch ein Instrument, um die Qualität von Studium und Lehre zu kontrollieren und zu sichern.

Hochschulpolitische Reformbestrebungen, wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB), werden ebenfalls mit begleitender Forschung flankiert, um die Zielvorgaben solcher Programme auf verschiedenen Ebenen zu prüfen. So wird die QLB u. a. von einer unabhängigen Programmevaluation bewertet, die „die Umsetzung des Förderprogramms und seine Auswirkungen auf Strukturen, Prozesse und Inhalte der hochschulischen Lehrkräftebildung [untersucht]“

(BMBF, o.J.). Daneben nutzen die im Rahmen solcher Programme geförderten Projekte Evaluationen, um ihre Projektmaßnahmen zu begleiten und zu beforschen. Auch die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) wird von einer prozessbegleitenden Evaluation flankiert, um zum einen die Zielerreichung des Projektes zu überprüfen. Zum anderen liefert die Evaluation Daten und Erkenntnisse für die Verantwortlichen der Maßnahmen, ihre Kooperationspartner\*innen und die wissenschaftliche Community. So wurde beispielsweise eine Bedarfserhebung zur Lehrkräftefortbildung durchgeführt, die einen Einblick in das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte und ihre Erwartungen und Bedarfe gibt (Kaufmann & Benner, 2021; siehe auch Benner et al. in diesem Band).

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer, theoretischer Überblick über die Definition, Ziele, Aufgaben und Merkmale von Evaluation gegeben. Im Anschluss daran werden Konzept, Vorgehen und Design der Evaluation in der GOL vorgestellt. Daran anknüpfend wird das der Evaluation zugrundeliegende Evaluationsmodell beschrieben und einige ausgewählte Befunde aus den Evaluationen vorgestellt. Abschließend werden die Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Evaluation bilanziert.

## 2. Evaluation – Ziel, Aufgabe und Merkmale

In der Literatur finden sich verschiedene Definitionen und Explikationen des Begriffs, die entweder ein breiter oder enger gefasstes Verständnis von Evaluation implizieren. Allgemein lässt er sich mit ‚Bewertung‘ gleichsetzen (Westermann, 2002, S. 4–5). Den meisten Definitionsversuchen sind nach Stockmann & Meyer (2014, S. 72) drei Aspekte immanent, mit denen Evaluation beschrieben wird: Eine Evaluation schließt eine *Bewertung* eines Objektes/Sachverhaltes auf Basis von Informationen ein, sie erfolgt *zielgerichtet* und die gewonnenen Informationen tragen zur *Entscheidungsfindung* bei. Angelehnt an Scriven (1991) lässt sich Evaluation somit allgemein mit „dem Prozess oder dem Ergebnis der Bestimmung oder Beurteilung des Wertes eines Gegenstandes, d.h. eines Produktes, einer Person, einer Institution, einer Verfahrensweise“ umschreiben (zitiert nach Westermann, 2002, S. 5). Liegen dieser Beurteilung systematische, objektive und nachprüfbar Kriterien zu Grunde spricht man von einer *systematischen* Evaluation. Im engsten Sinne kann man von einer Evaluation nur dann sprechen, wenn die Bewertung auf der systematischen Verwendung von *wissenschaftlichen* Methoden beruht (Westermann, 2002, S. 5–6). Eine wissenschaftlich durchgeführte Evaluation zeichnet sich nach Stockmann & Meyer (2014) durch folgende Merkmale aus.

Evaluationen sind „(1) auf einen klar definierten Gegenstand (z.B. politische Interventionsmaßnahmen, Projekte, Programme, Policies etc.) bezogen [...],

(2) für die Informationsgenerierung [werden] objektivierende empirische Datenerhebungsmethoden eingesetzt und (3) die Bewertung [wird] anhand explizit auf den zu evaluierenden Sachverhalt und anhand präzise festgelegter und offengelegter Kriterien (4) mit Hilfe systematisch vergleichender Verfahren vorgenommen [...]. Die Evaluation wird (5) in der Regel von dafür besonders befähigten Personen (Evaluatoren) durchgeführt (6) mit dem Ziel, auf den Evaluationsgegenstand bezogene Entscheidungen zu treffen.“ (Stockmann & Meyer, 2014, S. 74)

Mit einer Evaluation werden unterschiedliche Ziele verfolgt. Stockmann & Meyer (2014, S. 81–83) leiten vier Hauptfunktionen ab: Erkenntnis, Kontrolle, Entwicklung und Legitimation. Evaluationen dienen zum einen der Gewinnung von *Erkenntnissen*, um Entscheidungen auf eine rationale Grundlage zu stellen. Die Informationsgewinnung dient dabei häufig auch der *Kontrolle*, um beispielsweise festzustellen, ob die anvisierten Ziele auch tatsächlich erreicht wurden. Ferner können die Erkenntnisse auch für die *Weiterentwicklung* von Programmen, Projekten und Angeboten genutzt werden, hier stehen Lernprozesse im Vordergrund. Die gewonnenen Daten können letztendlich auch dazu genutzt werden, um durchgeführte Maßnahmen zu *legitimieren*, in dem bspw. die Wirkung von Maßnahmen oder der effiziente Ressourceneinsatz nachprüfbar belegt wird.

Im Folgenden soll die Evaluation der GOL anhand der von Stockmann & Meyer (2014, S. 92) vorgeschlagenen fünf Punkte näher beschrieben werden: (1) Was (welcher Gegenstand) wird evaluiert, (2) wozu (zu welchem Zweck), (3) anhand welcher Kriterien, (4) von wem und (5) wie (mit welchen Methoden) wird evaluiert?

### 3. Evaluation in der GOL

Die GOL (siehe auch Einleitung in diesem Band) ist ein umfangreiches Strukturentwicklungsprojekt, das mit der Schaffung verschiedener Angebote (bspw. neuer Fortbildungsformate), der Weiterentwicklung von Strukturen sowie dem Ausbau und der Vertiefung von phasen- und disziplinübergreifenden Kooperationen zur Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung an der Justus-Liebig-Universität (JLU) beitragen möchte. Das Projekt setzt sich aus fünf Maßnahmenpaketen (Abbildung 1) zusammen, die sich über alle Phasen der Lehrkräftebildung erstrecken: Gewinnung (M1), Stabilisierung (M2), Professionalisierung (M3), Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur (M4) und Fort- und Weiterbildung (M5).<sup>1</sup> Jedes Maßnahmenpaket verfolgt eine be-

1 In der zweiten Förderphase hat sich die Struktur der GOL verändert. Die Maßnahmenpaketebene wurde aufgelöst und durch Entwicklungsschwerpunkte ersetzt. Zu diesen zählen das



**Abbildung 1:** Maßnahmenpakete (M) und Maßnahmen der GOL – 1. Förderphase (Kaufmann et al., 2024 & GOL-Antrag, 2016, eigene Darstellung)

stimmte Zielausrichtung und richtet sich auf eine bestimmte Phase der Lehrkräftebildung. So setzt beispielsweise das Maßnahmenpaket Stabilisierung den Fokus auf Studierende und möchte diese durch verschiedene Angebote (z. B. einer Lernwerkstatt, Trainings, Coaching- und Beratungsangebote) insbesondere in der Studieneingangsphase in ihrer Studienmotivation für das Lehramt, ihrer Sicherheit bei der Studienwahl und der Sicherung des Studienerfolges unterstützen (GOL-Antrag, 2016). Den jeweiligen Maßnahmenpaketen untergeordnet sind einzelne Maßnahmen, die wiederum spezifische Ziele oder einzelne Zielgruppen gesondert ansprechen. So gibt es beispielsweise im Maßnahmenpaket Fort- und Weiterbildung ein spezifisches Angebot für Mentor\*innen (Brombach et al., 2021).

Das Gesamtprojekt wird von einer internen Evaluation begleitet, die eine Überprüfung der Ziele der GOL auf drei Ebenen des Projektes anstrebt: (E1) auf Ebene der GOL insgesamt (*Projektebene*), (E2) auf der Ebene der Maßnahmenpakete (*Maßnahmenpaketebene*) und (E3) auf Ebene der einzelnen Maßnahmen (*Maßnahmenebene*). Kern der Evaluation sind die Angebote (1), die im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit und Wirkung untersucht werden. Die Er-

---

Arbeiten in multiprofessionellen Teams, das Forum Lehrentwicklung, die phasenübergreifende Vernetzung sowie die Evaluation und Forschung. Näher Informationen unter: <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/projekte/gol/publikationen/info/flyergolzweinull>

gebnisse der Evaluation und die gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung (2) der jeweiligen Maßnahme und geben gleichzeitig Aufschluss über die Zielerreichung auf Projektebene. Die Evaluation erfolgt prozessbegleitend, während der Entwicklung, Erprobung und Durchführung der Angebote. Vor diesem Hintergrund ist sie *formativ* angelegt „d. h. aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd“ (Stockmann & Meyer, 2014, S. 84). Sie nutzt dabei den wesentlichen Vorteil einer formativen Evaluation, der darin besteht, „dass sie beständig auf die Optimierung der Maßnahme ausgerichtet ist und dadurch unnötige negative Effekte oder Belastungen vermeiden kann. Sowohl bei Trägern wie Adressaten der Maßnahme wird dadurch Akzeptanz und Zufriedenheit erhöht, und zwar im Hinblick sowohl auf die Maßnahme wie die Evaluation“ (Westermann, 2002, S. 9). Formative Evaluationen „erfordern Vertrautheit mit der Maßnahme und Kontakt zu den hauptsächlich Beteiligten“ (Westermann, 2002, S. 9). Dies ist durch die interne Evaluation (4) gewährleistet, die einen leichten Zugang zu den Verantwortlichen der Maßnahmen erlaubt und darüber hinaus gute (interne) Kenntnisse der Maßnahme und des Umfeldes sicherstellt. Die Entwicklung der maßnahmenspezifischen Evaluationskonzepte erfolgt in enger Abstimmung mit den Mitarbeiter\*innen der jeweiligen Maßnahme, um die spezifischen Ziele jeder Maßnahme zu erfassen. Dabei wird versucht, eine Balance zwischen den Erfordernissen auf Projektebene und den Bedürfnissen der Maßnahmen herzustellen. Die Evaluator\*innen haben die Rolle der methodischen Expert\*innen und distanzierter Wissenschaftler\*innen inne. Darüber hinaus sind sie auch Helfer\*in und Berater\*in. Sie begleiten den kompletten Evaluationsprozess, von der Entwicklung und Konzipierung der Erhebung bis hin zur Interpretation der Befunde und ihre Einbindung in die Weiterentwicklung der Maßnahmen. Daneben unterstützen sie die Mitarbeiter\*innen auch bei der Entwicklung und Durchführung von über die Evaluation hinausgehenden Erhebungen und Befragungen (z. B. Bedarfserhebungen).

Ausgehend von den Zielen der GOL (3) wurden als übergeordnete Zieldimensionen Reflexionskompetenz, Qualität und Zufriedenheit der Teilnehmer\*innen mit dem Angebot identifiziert, die für die Gesamtebene der GOL (E1) insgesamt relevant sind. Auch für die Ebene der Maßnahmenpakete (E2) wurden anhand der im Antrag formulierten Zielsetzungen Dimensionen herausgefiltert, die bei allen Maßnahmen, die dem jeweiligen Paket zugeordnet sind, erhoben wurden. Auf Maßnahmenebene (E3) wurde mit den Maßnahmenverantwortlichen abgestimmt, welche spezifischen Komponenten des Angebots für die Bewertung herausgegriffen werden und worauf der Fokus der Evaluation gesetzt wird. Die Evaluation (5) setzte sich standardmäßig aus einer Erhebung zu Beginn und am Ende des Angebotes mit einem Fragebogen zusammen, der sowohl standardisierte als auch offene Fragen beinhaltete. Daneben fanden auch Zwischen- und Follow-Up Erhebungen statt, deren Einsatz individuell mit

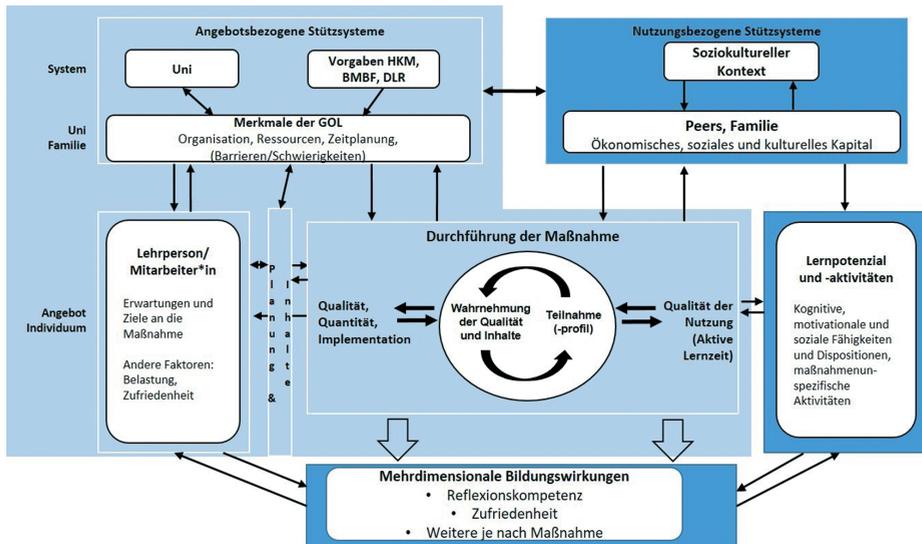
den Mitarbeiter\*innen abgestimmt wurde. Neben ergebnisorientierten Instrumenten kamen auch prozessorientierte Instrumente, u.a. Video- und Audioaufzeichnungen, zum Einsatz. So wurden beispielsweise bei der Evaluation des Multiplikatorenprogramms neben den durchgeführten Befragungen u.a. auch leitfadengestützte Interviews als ergänzende Erhebungen miteinbezogen.

#### 4. Evaluationsmodell der GOL

Um die Wirkung des Projekts und seiner Maßnahmen zu überprüfen, wurde in Anlehnung an das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit von Helmke (2009; 2011; 2015), dem systemischen Modell von Unterrichtsqualität von Reusser & Pauli (2003) und dem verallgemeinerten Modell individueller Wirkungen von pädagogischen Angeboten (Kielblock, 2015) ein Evaluationsmodell der GOL entwickelt (siehe Abbildung 2). In einer Synthese dieser Modelle stellt das prozess- und wirkungsorientierte Modell von Bildungsangeboten (Kaufmann et al., 2024) die Einflussfaktoren und Bedingungen der Planung und Durchführung von universitären Bildungsangeboten sowie deren Bildungswirkungen, Prozessvariablen und Wechselwirkungen der Variablen untereinander dar. Mit dem Modell soll überprüft werden, ob die intendierten Ziele und Wirkungen auch erreicht werden und welche Faktoren einen Einfluss darauf haben. Ferner lassen sich auch mögliche Problemlagen identifizieren sowie besonders positive Aspekte herausfiltern, die es in der Weiterentwicklung der Angebote beizubehalten gilt (Gelingensbedingungen).

Den Kern des Modells bildet, wie in ähnlichen Modellen, „der Gedanke des Zusammenspiels von Angebots- und Nutzungsseite [...] und der damit verbundenen Mediationsprozesse“ (Petko et al., 2003, S. 268). In Anlehnung an Reusser & Pauli (2003) werden beide Seiten von zwei Stützsyste-men beeinflusst: den angebotsbezogenen und nutzungsbezogenen Stützsyste-men. Zum *angebotsbezogenen Stützsystem* zählen zum einen, die durch die Universität und das QLB Förderprogramm geschaffenen Rahmenbedingungen. Sie bestimmen sowohl den organisatorischen und strukturellen Rahmen, in denen die Angebote stattfinden, als auch die zur Verfügung stehenden sachlichen und finanziellen Ressourcen. Durch das QLB Förderprogramm ist darüber hinaus auch eine inhaltliche Richtung vorgegeben, die festlegt, welche Bereiche der Lehrkräftebildung mit dem Programm und dem geförderten Projekt weiterentwickelt werden sollen. Zum anderen zählen zum angebotsbezogenen Stützsystem auch Merkmale der GOL, ihre Zielsetzung, die Organisation und Zeitplanung des Projektes sowie Schwierigkeiten und Herausforderungen, die im Verlauf des Projektes auftreten.

Mit dem *nutzungsbezogenen Stützsystem* werden individuenbezogene Faktoren berücksichtigt, die bestimmen, inwieweit die Teilnehmenden dazu in der



**Abbildung 2:** Prozess- und wirkungsorientiertes Modell von Bildungsangeboten – Evaluationsmodell der GOL (Kaufmann et al., 2024)

Lage sind, das Angebot für sich produktiv zu nutzen. Reusser & Pauli (2003, S. 9) zählen hierzu Persönlichkeitsmerkmale, Merkmale der Familie und der Gruppe der Peers sowie lokale und gesellschaftliche Kontexte, in denen die Teilnehmenden leben. Diese Bedingungen wirken sich auf das Lernpotenzial und die Lernaktivitäten der Teilnehmenden aus, d. h. auf ihre kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten und Dispositionen. Die unterschiedlichen Lernpotentiale und -aktivitäten (hier sind auch Lernaktivitäten außerhalb des Angebotes eingeschlossen) sind beispielweise von Bedeutung, um die Themen und Inhalte des Angebotes zu verwerten, deren Relevanz zu erkennen, sie zu reflektieren, sie mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen und letztendlich um einen persönlichen Nutzen daraus ziehen zu können.

Neben den Rahmenbedingungen kommt vor allem den Verantwortlichen und den Durchführenden der jeweiligen Maßnahme eine zentrale Bedeutung zu. Sie sind im Wesentlichen für die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung verantwortlich als auch für deren praktische Umsetzung und Ausgestaltung. Sie haben damit einen entscheidenden Einfluss auf die Planung und Inhalte der Maßnahmen und deren Angebote, was sich wiederum auf die Durchführung des Angebots auswirkt. Innerhalb der Durchführung gibt es zwei zentrale Komponenten – zum einen die Qualität, Quantität und Implementation auf der Seite des Angebotes und zum anderen die Qualität der Nutzung auf der Seite der Teilnehmenden. Ersteres bezieht sich auf die konkrete Umsetzung der Maßnahme, die die Wahrnehmung der Qualität und der Inhalte durch die Teil-

nehmenden beeinflusst. Diese wiederum können die Qualität nur wahrnehmen, wenn sie an dem Angebot aktiv teilnehmen, d.h. sich mit den Themen und Inhalten des Angebots intensiv auseinandersetzen, sie reflektieren und für sich verwerten. Denn nur durch eine aktive und intensive Beschäftigung mit den Inhalten und Themen können die Teilnehmenden einen persönlichen Nutzen in der Teilnahme erkennen, was wiederum zu einer aktiveren Teilnahme in den Angeboten führt und damit auch die Wahrnehmung sowie die Qualität der Veranstaltung positiv beeinflusst (Kielblock, 2015; Helmke, 2009).

Vor dem Hintergrund dieses Evaluationsmodells werden im Hinblick auf die GOL-Gesamtebene (E1) auf der Seite der Adressat\*innen die Qualität des Angebots (insbesondere die Prozessqualität in Anlehnung an das SSCO-Modell, Bäumer et al., 2011), der subjektive Nutzen, die Teilnahmemotivation, die reflexionsbezogene Orientierung (Fraij, 2018) und Persönlichkeitsmerkmale (soziodemografische sowie studien- und berufsbezogene Angaben) erhoben. Insbesondere die Teilnahmemotivation und die reflexionsbezogene Orientierung, als ein Maß für Reflexionsbereitschaft, sind innerhalb des Modells zentrale Dispositionen für die Wirkung des Angebots. Bei der Teilnahmemotivation sind intrinsische Motivationen, die durch einen sehr hohen Grad an Selbstbestimmung gekennzeichnet sind, von Bedeutung, da diverse Studien Zusammenhänge mit der Qualität von Lern- und Bildungsprozessen belegen konnten (Rzejak et al., 2014, S. 141; Müller et al., 2007, S. 6). Auf der Seite der Durchführenden sind die Erwartungen und Ziele des Angebotes von Bedeutung. Wie bereits erwähnt, sind die übergeordneten Zieldimensionen, anhand derer die Wirkung der Angebote geprüft werden, Reflexionskompetenz, Qualität und die Zufriedenheit der Teilnehmer\*innen mit dem Angebot. Bei der Reflexionskompetenz steht insbesondere die Förderung der reflexiven Kompetenz im Mittelpunkt. Dabei wird sowohl die Häufigkeit, in der eine Person einen *Anlass* zur Reflexion innerhalb des Angebots wahrnimmt, erhoben als auch die *Anregung* zur Reflexion der eigenen Denkweisen/Handlungsweisen (Reflexionstiefe).<sup>2</sup>

## 5. Erkenntnisse aus der Evaluation

Im Folgenden werden einige ausgewählte Befunde aus der Evaluation der GOL vorgestellt. Dabei werden zwei Bereiche aus dem Evaluationsmodell fokussiert: die *Teilnehmenden* und das *Angebot*. Bei den Teilnehmenden steht im Mittelpunkt, wie sich die Gruppen der Teilnehmenden innerhalb der Angebote zusammensetzen im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsmerkmale, ihre reflexions-

---

<sup>2</sup> Nähere Informationen zu eingesetzten Instrumenten und den angepassten Evaluationen in den jeweiligen Maßnahmen können dem Abschlussbericht der Evaluation (Kaufmann et al., 2024) entnommen werden.

bezogenen Orientierungen und ihre Teilnahmemotivation. Beim Angebot geht es um die Wahrnehmung der Angebote durch die Teilnehmenden, d.h. ihre Einschätzung im Hinblick auf Qualität, Anregung zur Reflexion und Zufriedenheit mit dem Angebot. Die einzelnen Evaluationen wurden an die Struktur, die jeweiligen Ziele und das Erkenntnisinteresse der Maßnahmenverantwortlichen angepasst, sodass nicht in allen Erhebungen die gleichen Instrumente eingesetzt wurden. Die Teilnahmemotivation beispielsweise wurde nur bei freiwilligen Angeboten erhoben. Zudem wurden bei Studierenden (Müller et al., 2007; Westermann et al., 1997) und Lehrkräften (Rzejak et al., 2014) unterschiedliche Fragebatterien eingesetzt. Die Anregung zur Reflexion wurde bei den Schüler\*innen bezogen auf den Berufswunsch und den *Lehrkräfteberuf*, bei den Studierenden bezogen auf ihre *Denkweisen* und bei den Lehrkräften bezogen auf ihre *Handlungsweisen* erfragt. Die Ergebnisse werden im Folgenden getrennt für die Zielgruppen: Schüler\*innen und Studieninteressierte, Studierende und Lehrkräfte vorgestellt.

## Schüler\*innen und Studieninteressierte

Innerhalb der beiden Maßnahmenpakete Gewinnung (M1) und Stabilisierung (M2) wurden Angebote für Schüler\*innen und Studieninteressierte entwickelt. Hierzu zählen die Informationsreihe und der Excellence Day (Zielgruppe Schüler\*innen) und Angebote im Rahmen der „Hochschulinformationstage (HIT)“ und „Jetzt los zur Uni“ (Zielgruppe: Studieninteressierte). Insgesamt liegen Daten von 239 Schüler\*innen und 72 Studieninteressierten vor. Die Teilnehmenden waren im Durchschnitt 18,2 Jahre alt (SD=3,26, N=120, Median=18, Min=16 Max=44). Die Mehrheit (N=122) war weiblich (68%), 28,7% männlich und 3,3% wollten sich nicht zuordnen. Bei den Schüler\*innen zeigte sich, dass die Hälfte bereits einen Berufswunsch hat, 20,7% haben mehrere Berufswünsche und 27,6% haben (noch) keinen Berufswunsch. Ein großer Teil der Schüler\*innen ist sich dabei in seinem Berufswunsch *sicher* (21,5%) bzw. *sehr sicher* (24,1%). Etwa ein Viertel der Schüler\*innen kann sich vorstellen, Lehrer\*in zu werden (Kategorie: ja, auf jeden Fall und ja, eher schon) und ein Viertel vielleicht. Bei den Studieninteressierten möchte die Mehrheit (72,9%) Lehramt für Grundschule studieren und 13,6% Lehramt für Gymnasium. Die Mehrheit ist sich darüber hinaus mit der Entscheidung zum Lehrer\*innenberuf *sicher* (17,4% trifft völlig zu, 42% trifft eher zu). Dennoch kann sich die Mehrheit gleichzeitig auch vorstellen, etwas Anderes zu machen (20,9% trifft völlig zu, 41,8% trifft eher zu). Es zeigt sich, dass sich die Schüler\*innen und Studieninteressierten bereits mit ihrem Berufswunsch auseinandergesetzt haben und sich ein großer Teil auch *sicher* ist bzw. sich vorstellen kann Lehrer\*in zu werden. Da sich insbesondere bei den Studieninteressierten die Mehrheit gleichzeitig auch vorstellen kann

etwas Anderes zu machen, liegt die Vermutung nahe, dass sie bei ihrem Entscheidungsprozess noch Unterstützung brauchen.

Bei den Teilnehmenden am Excellence Day zeigte sich, dass die Schüler\*innen über eine hohe reflexionsbezogene Orientierung (5 stufige Skala von 1=stimmt nicht bis 5=stimmt genau, N=84) verfügen. Die Mehrheit der Schüler\*innen findet es gut, wenn sie auf ihre Stärken hingewiesen werden ( $M=4,27$   $SD=,80$ ). Die Schüler\*innen denken über sich selbst nach ( $M=4,08$   $SD=,91$ ), denken im Nachhinein über die Art und Weise ihrer\*seiner Reaktion nach ( $M=4,05$   $SD=,90$ ) und denken darüber nach, was die eigenen Schwächen sind ( $M=3,78$   $SD=,95$ ). Ein großer Teil erhält gerne Vorschläge, wie sie ihr Auftreten verbessern können ( $M=3,71$   $SD=,80$ ), sie beschäftigen sich mit der eigenen Entwicklung ( $M=3,64$   $SD=,88$ ) und hören gerne die Meinung anderer, wie sie ihr Auftreten finden ( $M=3,51$   $SD=,86$ ). Die Schüler\*innen nutzen somit sowohl intern als auch extern orientierte Reflexionspraktiken und bringen eine persönliche Bereitschaft zu reflektieren mit.

Bezogen auf die Wahrnehmung der Angebote zeigte sich, dass die Mehrheit der Schüler\*innen und Studieninteressierten (N=207) mit den Angeboten insgesamt zufrieden (52,7%) war, 19,8% war teils/teils zufrieden und 17,9% sehr zufrieden. Die Qualität (5 stufige Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu) der beiden Excellence Day's wird im Mittel mit teils/teils und gut bewertet. Nach Einschätzung der Teilnehmenden folgte der Excellence Day einer klaren Struktur (32,4% trifft voll und ganz zu, 43,2% trifft eher zu), das Lernziel war klar definiert (20% trifft voll und ganz zu, 34,7% trifft eher zu), es wurden Fragestellungen aus der Sicht verschiedener Fachrichtungen bearbeitet (14,7% trifft voll und ganz zu, 36% trifft eher zu) und es wurden schwierige Themen verständlich erklärt (19,4% trifft voll und ganz zu, 25,9% trifft eher zu). Der Excellence Day war nach Einschätzung der Teilnehmenden für die spätere Berufswahl/Studienwahl sehr nützlich (14,1% trifft voll und ganz zu, 31,7% trifft eher zu), es wurde fachübergreifendes Wissen/ Interdisziplinarität gefördert (16,4% trifft voll und ganz zu, 26% trifft eher zu), die Teilnehmenden unterstützten sich gegenseitig (16,4% trifft voll und ganz zu, 38,4% trifft eher zu) und es herrschte eine gute Atmosphäre (36% trifft voll und ganz zu, 42,7% trifft eher zu). 40,7% der Schüler\*innen hatte der Excellence Day Interesse am Lehramtsstudium vermittelt, 41% hatte er zum Nachdenken über das Lehramtsstudium angeregt und 37,1% konnte er für die Themen und Inhalte des Lehramtsstudiums begeistern. Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass der Excellence Day von den Schüler\*innen insgesamt positiv wahrgenommen wurde und darüber hinaus auch die Motivation für ein Lehramtsstudium wecken konnte.

## Studierende

Die Studierenden waren vor allem im Fokus des Maßnahmenpakets Stabilisierung (M2). Durch verschiedene Beratungs- und Trainingsprogramme sollten die Studierenden Impulse für die Reflexion ihrer Studien- und Berufswahl erhalten sowie eine optimistische, selbstbewusste und proaktive Haltung für individuelle Entwicklungsprozesse aufbauen (Geisler, 2021). Daneben waren sie auch Zielgruppe der Maßnahme „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ (AMT) des Maßnahmenpakets Professionalisierung (M3) sowie im Lehrentwicklungsprojekt Sachunterricht im Maßnahmenpaket Qualitätsentwicklung der akademischen Lehr-/Lernkultur (M4).

Insgesamt liegen Daten von 417 Studierenden vor. Fast Dreiviertel der Studierenden waren weiblich, 24,7% männlich und 2,6% wollte sich nicht zuordnen. Im Schnitt waren die Studierenden 23,8 Jahre alt ( $SD=3,64$ ,  $Median=23$ ,  $Min=19$   $Max=40$ ). Von den einzelnen Lehramtsstudiengängen waren im Großen und Ganzen alle gleichermaßen vertreten, bis auf Studierende des Förderschullehramts (L5, 8,8%) und der beruflichen und betrieblichen Bildung (BBB, 2,3%). 25,6% studierten für das Lehramt an Grundschulen (L1), 20,2% für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2) und 26,7% für das Lehramt an Gymnasien (L3). Durch die studiengangübergreifenden Seminare, die im Rahmen der AMT-Maßnahme angeboten wurden, sind auch Studierende vertreten, die kein Lehramt studieren. So studieren 14,5% der Befragten den erziehungswissenschaftlichen Studiengang Außerschulische Bildung. Im Durchschnitt befinden sich die Studierenden im 5,6 Fachsemester ( $SD=2,97$ ,  $Median=5$ ).

Die Studierenden weisen insgesamt eine hohe interne ( $M=4,32$   $SD=1,00$ ; interne Reflexionspraktiken, die bspw. das eigene Wissen zum Reflektieren nutzen) und externe ( $M=4,10$   $SD=1,03$ ; extern orientierte Reflexionspraktiken, die bspw. durch den Austausch mit anderen angestoßen werden) reflexionsbezogene Orientierung (5 stufige Skala von 1=trifft nicht zu bis 5=trifft zu) auf. Im Hinblick auf die Teilnahmemotivation (5 stufige Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu) wurde deutlich, dass die Studierenden in erster Linie aufgrund einer identifizierten ( $M=4,47$   $SD=,64$ ) und intrinsischen Regulation ( $M=4,18$   $SD=,57$ ) an den Angeboten teilnahmen. Die Mehrheit der Studierenden nimmt beispielsweise an dem jeweiligen Angebot teil, weil sie sich für das Thema interessieren (59,5% trifft voll und ganz zu, 31,9% trifft eher zu), weil sie neue Dinge lernen möchten (57,4% trifft voll und ganz zu, 34,5% trifft eher zu) und weil sie für ihren angestrebten Beruf Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben möchten (66,1% trifft voll und ganz zu, 28,2% trifft eher zu). Die extrinsische ( $M=2,75$   $SD=,82$ ; Teilnahme basiert auf externen Konsequenzen) und introjizierte Regulation ( $M=1,66$   $SD=,67$ ; Teilnahme aufgrund sozialer Erwartungen) spielen im Vergleich dazu eine untergeordnete Rolle. Die Teilnahme an dem Angebot erfolgt demnach aus persönlichem Interesse

(intrinsisch) und weil die Studierenden mit der Teilnahme eine persönliche Relevanz im Hinblick auf ihren späteren Beruf (identifizierte Regulation) wahrgenommen haben. Beide Motivationen sind selbstbestimmte Regulationsstile (Müller et al., 2007) und damit günstige Dispositionen für den Erfolg des Bildungsangebots.

Die Qualität der Angebote (5 stufige Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu) wird von den Studierenden im Mittel mit gut bewertet. Am besten wird dabei die Dimension Unterstützung ( $M=4,13$   $SD=,71$ ) beurteilt, gefolgt von Herausforderung ( $M=4,05$   $SD=,61$ ), Struktur ( $M=3,92$   $SD=,79$ ) und Orientierung ( $M=3,51$   $SD=,74$ ). Die Studierenden nehmen im Mittel häufig Anlässe zur Reflexion ihrer eigenen Denkweisen (5 stufige Skala von 1=nie bis 5=immer) wahr ( $M=3,86$   $SD=,81$ ). Die Themen der Angebote haben die Studierenden zum Nachdenken gebracht (24% immer, 46,2% häufig), sie haben durch die Angebote, die eigenen Denkweisen reflektiert, um zu sehen, was sie verbessern können (33,1% immer, 41,1% häufig) und sie haben durch die Angebote die Gelegenheit bekommen, ihre eigenen Denkweisen neu zu bewerten, sodass sie sie weiterentwickeln können (34% immer, 35,4% häufig). Auch die beiden Zustimmungsskalen werden von den Studierenden im Mittel mit stimmt eher beantwortet. Die Angebote haben die Studierenden herausgefordert, ihre eigenen Denkweisen zu reflektieren (29,6% stimmt genau, 40,8% stimmt eher). Sie haben gelernt, ihre eigenen Denkweisen zu prüfen (24,4% stimmt genau, 37,6% stimmt eher), Themen aus mehreren Perspektiven zu betrachten (35,4% stimmt genau, 41% stimmt eher) und dass es zu einem Thema ganz unterschiedliche Zugänge gibt (32,2% stimmt genau, 40,4% stimmt eher). Die deutliche Mehrheit der Studierenden war mit den Angeboten zufrieden (41,6%) bzw. sehr zufrieden (44,6%). Lediglich 11,3% waren nur teilweise zufrieden, 2,2% unzufrieden und 0,4% sehr unzufrieden. Insgesamt wurden die Angebote von den Studierenden positiv bewertet, sie haben Anlässe zur Reflexion wahrgenommen und gleichzeitig auch Anregungen zur Reflexion der eigenen Denkweisen erhalten. Die Angebote innerhalb des Maßnahmenpakets Stabilisierung wurden zudem als nützlich im Hinblick auf die persönliche Entwicklung erlebt und die Studierenden fühlen sich durch das Angebot in der eigenen Berufswahl gestärkt.

## Lehrkräfte

Das Maßnahmenpaket Fort- und Weiterbildung (M5) richtete sich an Lehrkräfte. Neben einem Fortbildungsangebot zur Berufs- und Studienorientierung gehören das Multiplikatorenprogramm „Lehrkräfte erforschen Schule und Unterricht“ sowie die Qualifikation von Mentorinnen und Mentoren zu diesem Maßnahmenpaket. Insgesamt haben 442 Lehrkräfte an den Angeboten des Maßnahmenpaketes teilgenommen, wobei insbesondere die Angebote für Men-

tor\*innen stark frequentiert und nachgefragt waren. Von den teilnehmenden Lehrkräften waren Zweidrittel weiblich, 30 % männlich und vier Prozent wollten sich keinem Geschlecht zuordnen. Im Durchschnitt waren die Lehrkräfte 36,1 Jahre alt (SD=7,38, Median=35, Min=26 Max=64). 91 % der Teilnehmenden sind verbeamtet und im Schnitt bereits 9,8 Jahre als Lehrkraft (SD=8,01, Median=7,5, Min=1 Max=37) tätig. Im Hinblick auf Schulstufe und Schulform waren innerhalb der Angebote im Großen und Ganzen alle vertreten.

Die Lehrkräfte verfügen über eine hohe interne (M=4,25 SD=,63) und externe reflexionsbezogene Orientierung (M=3,83 SD=,70), wobei letztere etwas geringer ausgebildet ist (5 stufige Skala von 1=trifft nicht zu bis 5=trifft zu). Die Lehrerselbstwirksamkeit (Quellenberg, 2009; 4 stufige Skala von 1=stimmt gar nicht bis 4=stimmt genau) ist mit einem Mittelwert von 2,84 (SD=,36) ebenfalls wie die externe reflexionsbezogene Orientierung etwas niedriger ausgeprägt. Die Teilnahme an den Fortbildungsangeboten (5 stufige Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu) basiert auf einer hohen Entwicklungsorientierung (M=3,97 SD=,69; Teilnahme ist auf Lern- und Entwicklungsprozesse ausgerichtet) gefolgt von der sozialen Interaktion (M=3,49 SD=,84; Teilnahme ist auf den Austausch mit anderen gerichtet). Dreiviertel der Lehrkräfte möchten den eigenen Unterricht nach dem neuesten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten und 86 % sind an methodisch-didaktischen Innovationen interessiert. Gleichzeitig möchten 74 % an den Erfahrungen anderer Kolleg\*innen teilhaben, 68,9 % suchen den kollegialen Austausch und 53,4 % möchten Kontakt zu Kolleg\*innen mit ähnlichen Interessen knüpfen. Dass beide Motivationsfacetten eine bedeutende Rolle spielen, ist nicht überraschend, da der soziale Austausch mit anderen eine Möglichkeit darstellt, sich Anstöße für die eigene Weiterentwicklung zu holen (Rzejak et al., 2014, S. 154). Im Vergleich dazu spielen sowohl die Karriereorientierung (M=1,82 SD=1,02; Teilnahme erfolgt aufgrund instrumenteller Gründe bspw. bessere Aufstiegschancen) als auch die externe Erwartungsanpassung (M=1,39 SD=,59; Teilnahme erfolgt aufgrund äußeren Drucks bspw. gesetzliche Verpflichtung oder sozialer Erwartungsdruck) eine untergeordnete Rolle für die Teilnahme an den Fortbildungsangeboten.

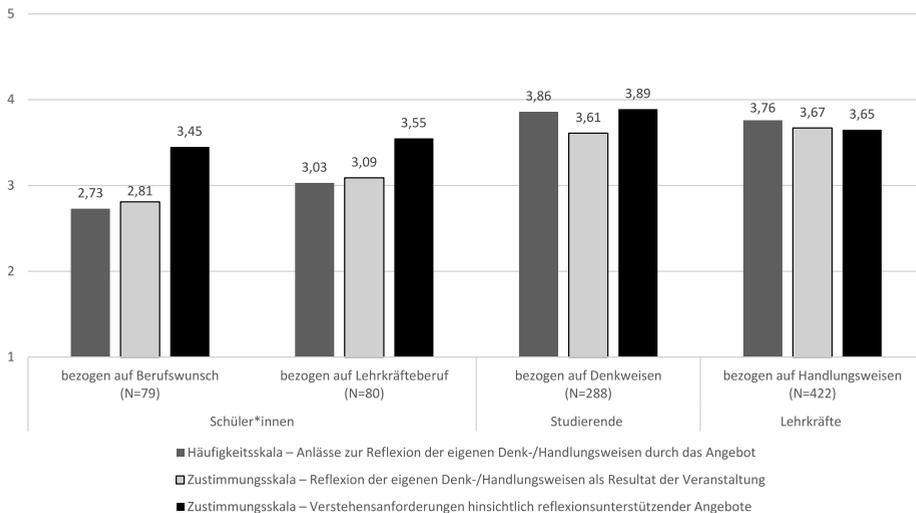
Die Qualität der Fortbildungsangebote (5 stufige Skala von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 5=trifft voll und ganz zu) wird insgesamt gut bewertet. Alle vier Dimensionen erreichen einen Mittelwert um 4. Am besten wird die Unterstützung (M=4,21 SD=,63) beurteilt, gefolgt von den Dimensionen Herausforderung (M=4,18 SD=,51), Struktur (M=4,11 SD=,70) und Orientierung (M=3,95 SD=,60). Die Mehrheit der Lehrkräfte ist zudem zufrieden (42,3 %) bzw. sehr zufrieden (34,7 %) mit dem jeweiligen Angebot. 17,6 % sind teils/teils zufrieden und lediglich 5,5 % sind unzufrieden bzw. sehr unzufrieden. Für etwa Zweidrittel hat das Angebot insgesamt ihre Erwartungen sehr bzw. eher erfüllt, für 19,5 % teils/teils. Die Anregung zur Reflexion, sowohl die Häufigkeitsskala (5 stufige

Skala von 1=nie bis 5=immer) als auch die beiden Zustimmungsskalen (5 stufige Skala von 1=stimmt nicht bis 5=stimmt genau), werden von den Lehrkräften im Mittel mit häufig bzw. stimmt eher beantwortet. So haben beispielsweise die Themen der Fortbildungen die Lehrkräfte immer (12%) bzw. häufig (52,9%) zum Nachdenken über die eigenen Handlungsweisen gebracht. Die Mehrheit der Lehrkräfte hat durch die Fortbildung die eigenen Handlungsweisen reflektiert, um zu sehen, was sie verbessern können (22% immer, 56,6% häufig) und hat durch die Fortbildung die Gelegenheit bekommen, die eigenen Handlungsweisen neu zu bewerten, so dass sie sie weiterentwickeln kann (18,7% immer, 50,4% häufig). Ein Ergebnis der Fortbildung sehen die Lehrkräfte darin, dass sie ihre Art auf sich zu schauen verändert haben (12,1% stimmt genau, 43,5% stimmt eher, 33,3% stimmt teilweise). Zudem hat die Fortbildung die Lehrkräfte herausgefordert, die eigenen Handlungsweisen zu reflektieren (23,3% stimmt genau, 51,8% stimmt eher, 20% stimmt teilweise), sie haben gelernt, ihre eigenen Handlungsweisen zu prüfen (20,4% stimmt genau, 48,2% stimmt eher, 25,7% stimmt teilweise) und Themen aus mehreren Perspektiven zu betrachten (28,2% stimmt genau, 49,4% stimmt eher, 17,4% stimmt teilweise).

## Resümee

Zusammenfassend lässt sich anhand der gezeigten Ergebnisse festhalten, dass die Angebote von allen drei Zielgruppen – Schüler\*innen, Studierende, Lehrkräfte – insgesamt positiv wahrgenommen wurden. Die Qualität wird im Mittel als gut bewertet, insbesondere die Dimensionen Struktur, Herausforderung und Unterstützung. Die Teilnehmenden wurden ferner zur Reflexion ihrer eigenen Denk- bzw. Handlungsweisen angeregt. Sie haben im Mittel häufig Reflexionsanlässe in den Angeboten für sich wahrgenommen. Auch den beiden Zustimmungsskalen (Wahrnehmung reflexionsunterstützende Angebote und die Intensität der wahrgenommenen Reflexionssituation) stimmen sie im Mittel zu. Vergleicht man die drei Zielgruppen (Abbildung 3), dann wird deutlich, dass die Studierenden dicht gefolgt von den Lehrkräften in ihren Angeboten stärker zur Reflexion angeregt wurden als die Schüler\*innen. Die Schüler\*innen haben eher reflexionsunterstützende Angebote in den Veranstaltungen wahrgenommen und wurden im Hinblick auf den Lehrkräfteberuf stärker zum Reflektieren angeregt als bezogen auf den Berufswunsch. Die deutliche Mehrheit der Teilnehmenden ist darüber hinaus (sehr) zufrieden mit dem jeweiligen Angebot.

Im Hinblick auf die Teilnehmenden lässt sich festhalten, dass sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrkräften im Großen und Ganzen alle Schulformen und Lehramtsstudiengänge vertreten waren. Die Teilnehmenden verfügen insgesamt über eine hohe reflexionsbezogene Orientierung, wobei die externale Orientierung im Vergleich zur internalen etwas geringer ausgeprägt ist. Selbst bei der Gruppe der Schüler\*innen ist die reflexionsbezogene Ori-



**Abbildung 3:** Anregung zur Reflexion durch die Angebote

entierung hoch ausgeprägt. Die Teilnahme an den Angeboten erfolgt bei den Lehrkräften aufgrund einer starken Entwicklungsorientierung und der sozialen Interaktion. Die Lehrkräfte möchten sich durch die Fortbildungsteilnahme weiterentwickeln und sind an einem Austausch mit anderen interessiert. Bei den Studierenden basierte die Teilnahmemotivation auf einer intrinsischen und identifizierten Regulation. Sie erfolgt also aufgrund von persönlichem Interesse und weil die Studierenden in der Teilnahme einen Nutzen hinsichtlich ihrer zukünftigen Handlungsziele wahrgenommen haben. Bei beiden Gruppen ist somit eine Motivation, die auf selbstbestimmte Regulation basiert, leitend für die Teilnahme, extrinsische Motive spielen insgesamt eine geringe Rolle.

## 6. Abschließende Bemerkungen

Die Umsetzung der Evaluation der GOL war mit einigen Herausforderungen verbunden. Die einzelnen Maßnahmen zeichnen sich durch eine hohe Heterogenität nicht nur im Hinblick auf ihre Inhalte und Zielgruppen, sondern auch in Bezug auf Format, Dauer, Rahmen und Angebotszyklus aus (bspw. halbtägige Veranstaltungen vs. Formate über ein halbes Jahr, einmalige vs. wiederkehrende Angebote, Individualangebote vs. Angebote für einen größeren Teilnehmerkreis). Aufgrund dieser Heterogenität und Komplexität war ein einheitliches Evaluationsdesign (bspw. Prä- und Posterhebung) über alle Maßnahmen hinweg nicht immer realisierbar. Auch die Erhebung aller im Evaluationsmodell enthaltenen Dispositionen und Einflussfaktoren konnte nur selten umgesetzt werden. Da eine Überprüfung der Ziele auf drei Ebenen des Projektes ange-

strebt wurde – Projektebene, Maßnahmenpaketebene und Maßnahmenebene – musste in den Evaluationskonzepten immer wieder ein Ausgleich zwischen den drei Ebenen hergestellt werden. Die Evaluation auf Maßnahmenpaketebene (E2) rückte dabei in den Hintergrund, da der Fokus auf die Projekt- (E1) und Maßnahmenebene (E3) gelegt wurde. Somit konnte einerseits die Zielerreichung auf Projektebene in den Blick genommen werden sowie andererseits Daten und Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Maßnahmen bereitgestellt werden.

Um bei der Evaluation einer einzelnen Maßnahme die Zieldimensionen aller drei Ebenen einfließen zu lassen, stellte sich als weitere Herausforderung die Entwicklung eines für die Teilnehmenden zeitlich bearbeitbaren Instruments/ Fragebogens heraus. Um die Beantwortungsdauer zu reduzieren, wurden zum einen nicht zentrale Instrumente aus der übergreifenden Evaluation entfernt (bspw. Lernstrategien) und zum anderen Kurzversionen von Skalen entwickelt. Dies betrifft auch das Reflexionskompetenzinstrument, welches ausschließlich bei genügend zeitlichen Ressourcen innerhalb des Angebots eingesetzt werden konnte. Für zukünftige Evaluationen wäre zu überlegen, die Evaluation mit einem Survey zu flankieren oder an bereits bestehende Erhebungen anzuknüpfen, um die Evaluation in ihrem Umfang zu reduzieren und trotzdem möglichst viele Dispositionen und Einflussfaktoren aus dem Evaluationsmodell zu erheben. Die Gewinnung der Teilnehmenden über die Zeit hinweg sowie deren individuelle Verfolgung (Paneldesign) oder die Verknüpfung der verschiedenen Datenquellen miteinander muss dabei intensiv geplant und flankiert werden.

Positiv hervorzuheben ist, dass durch die interne Evaluation der enge Kontakt zu den Maßnahmenverantwortlichen gegeben war, was sowohl einen tieferen Einblick in die inhaltliche und konzeptionelle Entwicklung und Gestaltung der Maßnahmen als auch in die Probleme und Herausforderungen ermöglichte. So konnte die Evaluation passgenau auf die Bedürfnisse der Maßnahmenverantwortlichen zugeschnitten und der Fokus bzw. Schwerpunkt zwischen den einzelnen Evaluationen verändert werden. Daneben ermöglichte die enge Abstimmung eine gemeinsame Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse und ihre Überführung in die Weiterentwicklung der Maßnahmen.

## Literatur

Bäumer, T., Preis, N., Roßbach, H. G., Stecher, L., & Klieme, E. (2011). Education processes in life-course-specific learning environments. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, & J. von Maurice (Hrsg.), *Vol. 14, Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* [Special Issue] (S. 87–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Programm. Evaluation*. [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/evaluation/evaluation\\_node.html](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/evaluation/evaluation_node.html).
- Brombach, S., von Aufschnaiter, C., Kaufmann, B., & Bertram, M. (2021). Mentor\*innen qualifizieren – Ein Reflexionsbasiertes Fortbildungskonzept. In S. Zankel, B. Brouër, & J. [Jan] Schulz (Hrsg.), *Zusammenarbeit von Hochschule und schulischen Mentor\*innen in den Praxisphasen der Lehrer\*innenbildung* (S. 12–28). Beltz.
- Fraij, A. (2018). *Skalendokumentation der Gießener Offensive Lehrerbildung zur Reflexionsbereitschaft*. Gießener Elektronische Bibliothek.
- Geisler, M. (2021). Studienbeginn mit Selfie. Biographiearbeit mit dem Systemischen Ansatz. In S. Klomfaß, & A. Epp (Hrsg.), *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf* (S. 216–232). Beltz.
- Gießener Offensive Lehrerbildung – GOL (2016). *Bildungsbeteiligung, Reflexivität, Vernetzung: Auf die Lehrkraft kommt es an – Auf die Uni kommt es an*. GOL-Antrag. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Großmann, D., & Wolbring, T. (2016). Stand und Herausforderungen der Evaluation an deutschen Hochschulen. In D. Großmann, & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 3–26). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10886-1_1)
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet (1. Auflage). Kallmeyer u. a..
- Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrer\*innenberuf* (S. 630–643). Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aktualisierte Auflage). Kallmeyer.
- Kaufmann, B., & Benner, I. (2021). Wie kommt der Köder zum Fisch? Ergebnisse einer regionalen Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung. *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung*, Nr. 26.
- Kaufmann, B., Schulz, J. [Jessika], Standen, D. E., & Stecher, L. (geplant für 2024). *Abschlussbericht Evaluation der Gießener Offensive Lehrerbildung*. Gießener Elektronische Bibliothek.
- Kielblock, S. (2015). Program implementation and effectiveness of extracurricular activities. An investigation of differential student perceptions in two German all-day schools. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 79–98. <https://doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20891>
- Müller, F. H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell*. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Alpen-Adria-Universität.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C., & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik Ansätze der

- TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. *ZDM – Mathematics Education*, 35(6), 265–280. <https://doi.org/10.1007/BF02656691>
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*, Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Materialien zur Bildungsforschung 24.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Zürich: Universität.
- Rzejak, D., Künstig, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for Educational Research* 6(1), 139–159.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585536>
- Westermann, R. (2002). Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (1), 4–26. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.1.4>
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E., & Wollburg-Claar, S. (1997). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik* 12(1), 133–166.

# „Fit fürs Lehramt“

## Das Online Self-Assessment der GOL

Steffen Brand, Edith Braun & Ludwig Stecher<sup>1</sup>

Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL) hat ein Instrument zur Selbsteinschätzung für angehende Lehramtsstudierende entwickelt, das sie bei der Entscheidung und der Reflexion Lehrkraft zu werden, unterstützt. Dazu werden Informationen über die kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen des Studiums und des Berufs kommuniziert, mit dem Ziel, dass Studierende eine Entscheidung aufgrund von klaren Vorstellungen und mit zu den Anforderungen passenden motivationalen Bereitschaften für ein Lehramt-Studium treffen. Damit versteht sich das Instrument weniger als Selektions- sondern vielmehr als Beratungsinstrument. In diesem Beitrag wird der theoretische und konzeptionelle Rahmen des Online-Self-Assessment-Tools (OSA) „Fit fürs Lehramt“ für angehende Lehrkräfte an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) vorgestellt. Das OSA wurde im Rahmen der 1. Förderphase von GOL sowie ab 2019 durch finanzielle Unterstützung der JLU entwickelt.

### 1. Einleitung

Der Lehrberuf gilt in vielerlei Hinsicht als anspruchsvoll. Einerseits aufgrund der gesellschaftlichen *Verantwortung*, die mit ihm verbunden ist, geht es doch im Kern der pädagogischen Arbeit um nichts weniger als die erfolgreiche Unterstützung junger Menschen in ihrer (schulischen) Entwicklung und darum, allen Kindern und Jugendlichen ungeachtet ihres Geschlechts oder ihrer Herkunft eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung zu ermöglichen. Andererseits sind mit diesem Beruf besondere *Herausforderungen aber auch Belastungen* verbunden. Diese ergeben sich etwa aus der hohen Komplexität unterrichtlicher Aufgaben. „Im Unterricht unterliegen Lehrpersonen in der Regel einem permanenten Entscheidungs- und Handlungsdruck und sind“, so Neuber und Lipowsky in Anlehnung an Stern, „mit einer Vielzahl von ‚ill-defined problems‘, also mit einer Reihe komplexer Probleme, Situationen und auch unvermeidbarer Zielkonflikte, konfrontiert, für die es in der Regel keine einfachen Lösungen und Re-

---

<sup>1</sup> Bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei Dr. Ann Wolf, die in der ersten Projektphase das OSA maßgeblich mit entwickelt hat.

zepte gibt“ (Neuber & Lipowsky, 2014, S. 122). Hierzu gehört ebenfalls die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Aber auch unabhängig des Unterrichts gibt es eine Vielzahl von Aufgaben im Lehrberuf, die sich auf Organisations-, Kommunikations- und Verwaltungsaufgaben beziehen, die zur Komplexität der Anforderungen in diesem Beruf beitragen.

Wie Lehrkräfte mit dieser Verantwortung, den Herausforderungen und auch den damit verbundenen beruflichen Belastungen umgehen, ist Teil umfangreicher Forschung (Kramis-Aebischer, 1995; Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002; Neuber & Lipowsky, 2014). Studien fokussieren dabei nicht nur darauf, die verschiedenen Aufgaben und Anforderungen des Lehrberufs differenziert zu dokumentieren, sondern gehen auch der Frage nach, welche Persönlichkeitsmerkmale bei Lehrkräften im Besonderen dazu beitragen, dieser Verantwortung für die Entwicklung der Schüler\*innen gerecht zu werden bzw. mit den sich stellenden Belastungen erfolgreich umzugehen. Neuber und Lipowsky (2014, S. 123) gehen davon aus, dass sich der Umgang mit den Herausforderungen des Lehrberufs wiederum auch auf die Qualität des Unterrichts auswirkt, die Qualität guten Unterrichts damit bereits bei der Rekrutierung und (Selbst-)Auswahl ‚geeigneter‘ Kandidaten für die Lehrkräftebildung beginnt (Ingvarson & Rowley, 2017). Letztlich geht es damit um die Frage, wer ist geeignet für den Lehrberuf, wer ist geeignet eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer zu werden (Nolle, 2014).

## 2. Eignung und Passung

Die Aufgabe der Akquise von angehenden Lehrkräften liegt in der Hand der Universitäten. Unter den Stichworten Eignung oder Passung werden unterschiedliche Konzepte und Verfahren diskutiert, die helfen sollen, „geeignete Personen für den Lehrberuf [zu] gewinnen und ungeeignete davon ab[zu]halten [...], diesen Beruf zu ergreifen.“ (Nolle, 2014, S. 109) Viele dieser Verfahren beziehen sich hinsichtlich der verwendeten Zieldimensionen nicht nur auf den späteren Lehrberuf, sondern auch auf den zu erwartenden Studienerfolg der Studierenden. Darin spiegelt sich u. a. das Interesse der Universitäten „motiviertere und leistungsfähige Studierende zu gewinnen, um die Drop-out-Quote zu senken, und damit das Renommee der Hochschule zu steigern.“ (Nolle, 2014, S. 109f.)

Der Begriff der Eignung, so klar er zu sein scheint, ist jedoch nicht unproblematisch, suggeriert er doch, dass es eine klare Beziehung zwischen spezifischen (Persönlichkeits-)Merkmalen und dem Studien- sowie Berufserfolg, oder wie Nolle (2014, S. 109) dies formuliert, zwischen „personalen Voraussetzungen“ und „professionelle[r] Kompetenz“ gibt – man muss sie nur finden. Hinzu kommt, dass auch die Zielkategorien kritisch zu hinterfragen sind. Denkt man

dabei zunächst an Eignung im Sinne von Studierfähigkeit, lassen sich verschiedene Forschungsperspektiven zur Frage, was beispielsweise unter Studienerfolg zu verstehen ist, ausmachen. Sind es die Studiennoten, der Abschluss des Studiums in der dafür vorgesehenen Zeit (Studiendauer), ob das Studium erfolgreich bis zum Ende durchgeführt wurde oder nicht (Studienabbruch) oder gehören auch volatile Kriterien wie Studienzufriedenheit oder Studienmotivation dazu (Bosse et al., 2014; Huber, 2009; Trapmann, 2007)? Und was darüber hinaus verstehen wir mit Bezug auf den Lehrberuf als Berufserfolg, was also sind auf den späteren Beruf bezogene Indikatoren von Eignung? Nolle (2014) etwa führt diese Frage auf die allgemeine Frage zurück, was ist ein guter Lehrer, was ist eine gute Lehrerin? Um deutlich zu machen, wie schwer diese Frage zu beantworten ist, weist Nolle (2014, S. 110) unter anderem auf historische und kulturelle Unterschiede in der Vorstellung der ‚guten Lehrperson‘ hin. Hinzu kommt die Problematik, dass sich die für den Berufserfolg wichtigen Persönlichkeitsmerkmale erst im Laufe des Studiums, zu Beginn und im Laufe der beruflichen Tätigkeit entwickeln, und damit Professionalität ein „berufsbioграфisches Entwicklungsproblem“, wie Terhart dies fasst (zitiert in: Nolle, 2014, S. 115), darstellt, und damit als grundsätzlich unabgeschlossenes Projekt zu sehen ist, für den im Studium bestenfalls Vorläufereigenschaften beobachtbar sind.

Damit wird zum einen deutlich, dass sich die Frage der Eignung eines Menschen für ein bestimmtes Studium – hier das Lehramtsstudium – und dem späteren Berufserfolg nicht pauschal beantworten lässt. Hinzu kommt, dass der Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und den Zielkategorien dabei in der Forschung meist über nomothetische, mittelwertbasierte Verfahren wie etwa (lineare) Korrelations- oder Regressionsanalysen (siehe etwa Blömeke, 2009) untersucht wird. Befunde, die sich daraus ergeben, lassen sich auf die Gesamtgruppe der jeweils untersuchten Personen anwenden, die Gültigkeit der Übertragbarkeit auf die Eignung bzw. auf die (richtigen) Entscheidungen einzelner Individuen bleibt aber in vielen Fällen offen (Klusmann, Köller & Kunter, 2011).

Anders als das nicht unproblematische Konzept der Eignung bezieht sich das Konzept der *Passung* stärker auf solche Verfahren, die die Abklärung der ‚Eignung‘ in die Person des/der (künftigen) Studierenden selbst verlegen und die auch die Erwartungen der Studieninteressierten und deren individuellen Berufsvorstellungen einbeziehen. Basis sind bei Letzteren spezifische (Selbst-) Reflexionsprozesse, die im Rahmen des Verfahrens initiiert werden und die die Grundlagen einer informierten Entscheidung bei den Studieninteressierten selbst bilden sollen (siehe etwa die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2013; Nolle, 2014). Hier wird häufiger von *Passung* – zwischen individuellen Kompetenzen, Überzeugungen und Vorstellungen und objektiven beruflichen und auf das Studium bezogenen Anforderungen – als von Eignung gesprochen.

Den meisten Tools, die Universitäten in diesem Zusammenhang anbieten, liegt ein solches Konzept zugrunde. Hinzu kommt für diejenigen, die über den Beruf der Lehrkraft noch nicht nachgedacht haben, dass die angestoßenen Reflexionsprozesse auch die Motivation fördern sollen, über diesen Beruf, dieses Studium näher nachzudenken und sich gegebenenfalls dafür zu entscheiden.

### **3. Online-Self-Assessment „Fit fürs Lehramt“<sup>2</sup>**

Aus den genannten Perspektiven und Problemen heraus, stellt sich das Eignungskonzept von Studierenden auf der Basis objektivierter Merkmale als wenig valide bzw. problematisch dar, und damit auch als fragwürdig. In der GOL wird deshalb im Sinne des Begriffs der Passung die Entscheidung für das Studium des Lehramts (und damit die Entscheidung über die Passung des eigenen Selbst zum Studium und zum späteren Beruf) in das Individuum selbst verlegt. Hinsichtlich der damit initiierten Reflexionsprozesse geht es darum wie Informationen über die kognitiven und nicht-kognitiven Anforderungen des Studiums und des Berufs kommuniziert und diese Informationen dazu beitragen können, dass Studierende klare Vorstellungen zu Studium und Beruf erhalten, und sich dann mit zu den Anforderungen passenden motivationalen Bereitschaften für das Lehramt-Studium entscheiden. Das OSA unterstützt Studieninteressierte bei der Wahl ihres Studiums und bietet jungen Menschen, die sich für ein Lehramtsstudium interessieren, Reflexionsanstöße zu ihren eigenen Motiven, Kenntnissen, Fähigkeiten und Überzeugungen sowie deren Passung zu den tatsächlichen Anforderungen des Studiums und dem späteren Beruf einer Lehrkraft. Durch diese tiefgreifenderen Reflexionen können Erwartungen an das Studium angepasst und durch eine unzureichende Orientierung verursachte Studienabbrüche reduziert werden.

Diese Überlegungen resultierten in der Entwicklung des Online-Self-Assessment Tools „Fit fürs Lehramt“. Orientierung boten dabei ähnliche Tools wie sie von Mayr und Kolleg\*innen (Lermer, Mayr & Nieskens, 2017; Mayr, Müller & Nieskens, 2016; siehe im Überblick Köller, Klusmann, Retelsdorf & Möller, 2012; Mayr & Nieskens, 2015).

Dabei handelt es sich um ein über das Internet zur Verfügung gestelltes Instrument, das auf der Basis von Fragen und Selbsteinschätzungen Studieninteressierten die Möglichkeit gibt, über ihren Berufswunsch Lehrkraft zu werden (neu) nachzudenken bzw. diesen Beruf als möglichen überhaupt in Betracht zu ziehen. Die einzelnen Antworten auf die verschiedenen Einschätzungsfragen sind mit einem Score (Punktwert) verbunden, der am Ende in unterschiedli-

---

<sup>2</sup> <https://osa.zfl.uni-giessen.de>

STARTSEITE

OSÄ  
Fit fürs Lehramt

DAS ONLINE SELF-ASSESSMENT LEHRAMT DER UNIVERSITÄT GIESSEN

JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT  
GIESSEN

Fit fürs Lehramt, das Online Self-Assessment (OSA) für Lehramt, ist ein kostenloses Beratungsangebot für alle, die sich für ein Lehramtsstudium an der JLU interessieren. Mit dem OSA möchten wir Sie bei Ihrer Entscheidung für ein mögliches Lehramtsstudium unterstützen und Ihnen die Möglichkeit geben Ihre eigenen Interessen, Fähigkeiten und Erwartungen mit den Anforderungen unseres Lehramtsstudiums und dem Beruf als Lehrkraft abzugleichen.

WAS BEINHALTET DAS OSA?

Das OSA besteht aus zwei Teilen mit Fragen und Aufgaben. Im ersten Teil bearbeiten Sie Themen, die einen erheblichen Einfluss auf die Entscheidung für den Beruf einer Lehrkraft haben. Im zweiten Teil erhalten Sie mittels eines Erwartungs-Checks wissenschaftliche Informationen über Inhalte und Anforderungen unseres Lehramtsstudiums. Nach jedem Thema erhalten Sie eine Rückmeldung zu Ihrem Ergebnis, weitere Informationen zu den bearbeiteten Inhalten und zum Beruf als Lehrkraft, sowie wertvolle Tipps für ein weiteres erfolgreiches Vorgehen.

TEILNAHME, ANONYMITÄT UND WEITERVERWENDUNG IHRER DATEN

Die Teilnahme am OSA ist freiwillig und kann jederzeit durchgeführt werden. Nach Abschluss eines Durchlaufs erhalten Sie eine Teilnahmebescheinigung für Ihre eigenen Unterlagen. Sie bekommen zu Beginn jedes Tests eine individuelle TAN-Nummer zugewiesen, mit der Sie später den jeweiligen Test durchführen oder Ihr Ergebnis und Ihre Teilnahmebescheinigung abrufen können. Mit der Teilnahme am OSA erklären Sie sich einverstanden, dass Ihre Daten anonym gespeichert und zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen. Wir legen großen Wert auf die Wahrung Ihrer Privatsphäre, daher werden Ihre Daten streng vertraulich behandelt.

GOL GIESSENER OFFENSIVE  
LEHRBILDUNG

ZfL  
Zentrum für  
Lehrkräftebildung

Erstellt von  
Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Die Giesseiner Offensive Lehrerbildung (GOL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit dem Förderkennzeichen 01A1929 gefördert.

SOLLTE ICH LEHRAMT STUDIEREN?

WIE TREFFE ICH STUDIEN- UND BERUFSENTSCHEIDUNGEN?

WAS SIND MEINE GRÜNDE FÜR DAS LEHRAMT?

PÄDAGOGISCHE AUSSERSCHULISCHE VORERFAHRUNGEN

FRÜHERE UNTERRICHTSERFAHRUNG

DAS LEHRAMTSSTUDIUM - WAS KOMMT AUF MICH ZU?

ERWARTUNGS-CHECK

IHRE BEWERTUNG DES OSA HILFT UNS WEITER!

**Abbildung 1:** „Fit fürs Lehramt“

chen inhaltlichen Bereichen jeweils zu einem Gesamtscore verrechnet wird. Je nach Höhe dieses Gesamtscores legt das OSA den Beruf der Lehrkraft als empfehlenswerten Berufswunsch nahe, oder empfiehlt, sich nochmals Gedanken zu machen, ob der Berufswunsch tatsächlich zu einem selbst, zu den eigenen Einschätzungen, Vorstellungen und Überzeugungen passt.

Diese Maßnahme ist sowohl der Säule „auf die Universität kommt es an“ zuzuordnen als auch als Schnittstelle des Übergangsprozesses von der Schule zur Universität – und in einem weiteren Sinne gehört sie auch zum Transfer von Wissenschaft und Öffentlichkeit, da das Online-Self-Assessment auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufgebaut ist und sich an alle an einem Lehramtsstudium Interessierte wendet.

### 3.1 Dialektik von Auswahl und Beratung

Die GOL setzt aus dieser Perspektive in ihrem Ansatz auf die Initiierung selbst-reflexiver Prozesse, Überlegungen und Entscheidungen. In diesem Sinne ist das in der GOL entwickelte OSA kein Selektionsinstrument, sondern, wie bereits darauf hingewiesen, ein Beratungsinstrument auf der Basis eines selbstreflexiven Passungskonzepts.

Die Inhalte des OSA bauen auf einer Vielzahl wissenschaftlicher Erkenntnisse auf. So zeigte McGhie (2017), dass die Art und Weise, wie Studierende mit der akademischen Gemeinschaft als ihrer neuen Lernumgebung interagieren und sich an sie anpassen, ihren Erfolg im ersten Jahr stärker beeinflussen als die bisherigen Lernergebnisse. Folglich hat die Auseinandersetzung mit den Inhalten und der Struktur des Studiums eine hohe Bedeutung für den Bildungs-

verlauf. Zu Inhalten und Struktur des Studiums bietet „Fit für das Lehramt“ deshalb zahlreiche Informationen. Zudem hat die bisherige Forschung zwei nicht-kognitive Aspekte identifiziert, die sich nachweislich positiv auf den erfolgreichen Übergang von der Sekundarschule zur Hochschule sowie auf den akademischen Werdegang auswirken. Der erste ist, realistische Erwartungen an das akademische Leben im Allgemeinen und an ein bestimmtes Studium zu haben. Wenn man zum Beispiel über die höhere Arbeitsbelastung im Studium, die Inhalte der Lehrveranstaltungen und die Verantwortung für das eigene Lernen informiert ist und selbstregulierendes Lernverhalten anwendet, führt dies nachweislich zu höherer Zufriedenheit, einem höheren Maß an akademischer und sozialer Integration und besseren akademischen Leistungen (Appleton-Knapp & Krentler, 2006; Braxton et al., 1995; Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013; McGhie, 2017), was wiederum die Absicht erhöht, nach dem ersten Jahr weiter zu studieren (van Rooij et al., 2018). Es hat sich gezeigt, dass akademische Selbstwirksamkeit, Noten, Anstrengungsregulation und Ausdauer die stärkste Wirkung auf die akademische Leistung haben (Lent et al., 1994; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004; Sitzmann & Ely, 2011). Dies sind alles Faktoren, die eine aktive Auseinandersetzung mit einer neuen Lernumgebung und eine Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten unterstützen. Deshalb wurden diese Aspekte auch in „Fit für das Lehramt“ aufgenommen.

Dies führt zu einem zweiten Aspekt, der den Erfolg in der Hochschulbildung maßgeblich beeinflusst, nämlich das (selbstregulierende) Lernverhalten. Das Lernen an der Universität ist weniger strukturiert und kontrolliert als in der Schule, was dazu führen kann, dass Studierende noch nicht über effektive Lernfähigkeiten verfügen (van Rooij et al., 2018). Daher ist es wichtig, dass Studierende so früh wie möglich über effektive Lernfähigkeiten informiert werden (van Rooij et al., 2018).

Darüber hinaus berichtet Blömeke (2009), dass Interesse und spezifische Persönlichkeitsmerkmale ebenfalls in Zusammenhang mit dem Studienerfolg stehen, dies gilt auch für psycho-motivationale Merkmale wie etwa die fachlich ausgerichtete Studienmotivation (ebd., S. 96; siehe auch Trapmann, 2007). Die oben genannten Forschungsbefunde sind Grundlage für das GOL-OSA.

### **3.2 Die Struktur des OSA Fit fürs Lehramt**

Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, ein OSA für das Lehramt in Gießen zu entwickeln, das zum einen Informationen zum Studium zur Verfügung stellt, und zum anderen Selbstreflexionsprozesse auslösen soll, indem wichtige Aspekte des Lernverhaltens und der Motivation abgefragt werden und dazu im OSA ein Feedback zur Verfügung gestellt wird.

Wie bereits betont, baut das OSA „Fit fürs Lehramt“ auf anderen ähnlichen Instrumenten auf. So werden wie in anderen OSAs die Gründe für die Wahl des

Lehramts, die spezifischen pädagogischen außerschulischen Vorerfahrungen sowie möglicherweise vorhandene frühere Unterrichtserfahrungen mit einbezogen. Was das GOL-OSA von anderen unterscheidet, ist, dass jenseits der spezifischen Fokussierung auf das Lehramt und den Lehrberuf auch Aspekte in die Selbstreflexion mit einbezogen werden, die sich darauf beziehen wie (berufs)biografische Entscheidungen beim einzelnen im Allgemeinen getroffen werden, beispielsweise inwieweit bislang erfolgreich berufsbezogene Entscheidungen getroffen wurden oder wie gut jemand darin ist, die für eine Entscheidung notwendigen Informationen zu sammeln. Darüber hinaus sollen die mit der Berufsentscheidung verbundenen Emotionen reflektiert werden und welche Ressourcen – beispielsweise durch nahestehende Personen – für wichtige Entscheidungen zur Verfügung stehen. D.h. Ausgangspunkt ist, dass jenseits der strukturellen Informationen über ein Studium oder ein späteres Berufsfeld das OSA „Fit fürs Lehramt“ berufliche Entscheidungen auch als tiefere biografische und psycho-emotionale Entscheidungen mit Blick auf einen spezifischen Lebensentwurf betrachtet.

Darüber hinaus wurden neben etablierten Fragereihen auch neue Fragen entwickelt. Diese Entwicklung fand auf der Basis von qualitativen und quantitativen Befragungen von Lehramtsstudierenden statt. Hier wurden verschiedene Aspekte herausgearbeitet, was Studierenden mit Blick auf ihre (in diesem Fall bereits getroffene) Studien- und Berufswahl von Bedeutung war.

Das OSA-Konzept umfasst zwei größere Bausteine, die chronologisch geordnet sind: I.) Reflexionen zum Entscheidungsprozess für ein Lehramtsstudium II.) Informationen zum Lehramtsstudium. Diese beiden Bausteine untergliedern sich wiederum in weitere Bereiche. Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche inklusive Itembeispiele vorgestellt.

## **Teil I: Der Entscheidungsprozess, Lehrkraft zu werden**

Der erste Teil unter dem Titel „Soll(te) ich Lehramt studieren?“ befasst sich mit Aspekten, die vor der Aufnahme eines Studiums liegen, nämlich mit dem Entscheidungsprozess für ein Lehramtsstudium, und umfasst vier Bereiche: a) Fragen zur Entscheidungsfindung, b) Motivation für ein Lehramtsstudium c) pädagogische außerschulische Vorerfahrungen und d) frühere Unterrichtserfahrungen.

Der erste Bereich „Wie treffe ich Studien- und Berufsentscheidungen?“ besteht aus insgesamt 41 Items und thematisiert Fragen zur Entscheidungsfindung, die die Entscheidung für ein Lehramtsstudium beeinflussen können. So wird zunächst abgefragt, inwiefern die Testteilnehmer\*innen ihre bisherigen Entscheidungen über ihre Studien- und Berufswahl selbst erfolgreich getroffen haben (beispielsweise: „Bislang habe ich erfolgreich berufsbezogene Entscheidungen getroffen“) und in einem nächsten Schritt welche Emotionen sie bei den

wichtigen Entscheidungen gespürt haben („glücklich“ und „entschlossen“ oder „nervös“ und „unsicher“). In einem weiteren Abschnitt wird die soziale und strukturelle Unterstützung bei der Studien- und Berufswahl thematisiert. Bei der Fragenentwicklung haben wir uns an den Arbeiten von Nauta und Kokaly (2001) orientiert („Es gibt jemanden, der mit mir darüber spricht, in welchem Beruf sie/er mich sieht“). Am Ende werden Fragen zur Selbstwirksamkeit der Studienwahl gestellt („Ich glaube an meine Fähigkeit, Informationen zu sammeln, die mir eine realistische Vorstellung von einem Beruf vermitteln“).

Der zweite Bereich „Was sind meine Gründe für das Lehramt?“ umfasst insgesamt 35 Items und bezieht sich auf mögliche Motivationen für ein Lehramtsstudium. Neben der Bereitwilligkeit, mit Kindern und Jugendlichen zusammenzuarbeiten („Ich möchte Kinder und Jugendliche beim Lernen unterstützen“), wird das Vertrauen in die eigenen Stärken („Ich kann Dinge verständlich erklären“) oder die Vielseitigkeit des Berufs einer Lehrkraft („Im Beruf einer Lehrkraft wird es mir nie langweilig“) abgehandelt. Dies wird weiter ergänzt durch Fragen nach dem fachlichen Interesse („Ich möchte die Inhalte meiner Fächer vertiefen“) und sozialer Verantwortung („Ich möchte einen Beitrag für eine bessere Zukunft leisten“). Aber auch Themenbereiche wie persönlicher Nutzen („Die Arbeitszeiten als Lehrkraft ermöglichen es mir, soziale Kontakte zu pflegen“) und Freizeitanspruch („Ich möchte regelmäßig lange Ferien haben“) werden abgefragt. Auch persönliche positive schulische Erfahrungen („Ich wurde von Lehrkräften aus meiner Schule inspiriert“) sowie der Beruf als Lehrkraft als Schritt auf der Karriereleiter („Ich möchte mich über den Beruf einer Lehrkraft für etwas Anderes qualifizieren“) werden behandelt.

Der dritte und vierte Bereich „pädagogische außerschulische Vorerfahrungen“ und „frühere Unterrichtserfahrung“ können an dieser Stelle gemeinsam betrachtet werden. Beide Bereiche beinhalten selbstreflexive Fragen, ob Personen über Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen, sei es in außerschulischen Aktivitäten wie zum Beispiel Kinder- und Jugendspiele oder Vereinsarbeit, oder gar im Unterrichten an der Schule durch beispielsweise Praktika und wie diese empfunden wurden. Hier werden dann weitere Informationen über die Bedeutung dieser Erfahrungen zur Verfügung gestellt.

## **Feedback durch das OSA**

In jedem der genannten vier Bereiche werden Fragen gestellt, die Interessierte an einem Lehramtsstudium ausfüllen können. Die Antworten werden als eine Punktzahl ausgewertet und für ein individuelles Feedback verwendet, das dann mit einer Referenzgruppe verglichen wird. Die Daten der Referenzgruppe stammen von ca. 350 Lehramtsstudierenden der JLU aus höheren Semestern, die angegeben haben, mit Ihrer Wahl des Lehramtsstudiums sehr glücklich und

zufrieden zu sein und überzeugt davon sind, genau die richtige Wahl getroffen zu haben. Auf der Grundlage dieses Vergleichs wird der/die Interessierte einer von drei Feedbackgruppen zugeordnet, wie sicher und zufrieden der/die Testteilnehmer\*in wahrscheinlich langfristig mit der Entscheidung, Lehrer\*in zu werden, sein wird: „sehr sicher mit der Entscheidung für den Beruf als Lehrkraft“, „eher sicher mit der Entscheidung für den Beruf als Lehrkraft“ oder „sehr unsicher mit der Entscheidung für den Beruf als Lehrkraft“.

Jede Rückmeldung enthält zusätzliche detaillierte Informationen über die Inhalte, ihre Bedeutung für den Lehrberuf und schließlich Empfehlungen, was der/die Testteilnehmer\*in tun kann, um mehr Informationen zu erhalten und so eine gute Entscheidung für oder gegen den Lehrberuf zu treffen.

## Teil II: Lehramtsstudium

In diesem Teil werden Erwartungen an das Studium gestellt, es handelt sich um einen so genannten „Erwartungs-Check“. In diesem Bereich kann man anhand von 24 Einzelaussagen einschätzen, inwieweit die eigenen Erwartungen an das Lehramtsstudiums an der Universität Gießen realistisch sind. Ziel ist es, gut informiert zu sein und mögliche falsche Erwartungen zu korrigieren. Die Erwartungen beziehen sich sowohl auf den Aufbau und die Struktur des Lehramtsstudiums (beispielsweise „Meine Fächerkombination kann die Freiheit meiner Kurswahl einschränken“) als auch auf die inhaltlichen Anforderungen des Lehramtsstudiums („Die Inhalte der Fächer gehen über das für den Schulstoff notwendige Fachwissen hinaus“), genauso wie den Einstieg in den Lehrberuf („Mit Einstellung in den Schuldienst erhalte ich Beamtenstatus“). Es wird jeweils eine Aussage präsentiert, nach der der/die Befragte entscheiden muss, ob sie richtig oder falsch ist. Unmittelbar daran erhält die Person einen Hinweis, ob die eigene Erwartung „richtig“ oder „falsch“ ist, mit jeweils weiterführenden Informationen zum Lehramtsstudium an der JLU. Am Ende folgt eine kurze Übersicht über den Anteil der richtig eingeschätzten Aussagen und weiterführende Informationsangebote.

Am Ende eines jeden Testteils haben die Teilnehmer\*innen die Möglichkeit, sich ein Teilnahmezertifikat ausstellen zu lassen. Mit einer zufällig generierten TAN können die Teilnehmer\*innen zu jederzeit ihre Ergebnisse und das Feedback erneut einsehen oder in einen nicht fertiggestellten Testteil einsteigen und diesen abschließen.

## 4. Erfahrungen

Im Januar 2023 wurde das „Fit fürs Lehramt“ Online gestellt, und steht seither Interessierten zur Verfügung. Die einzelnen Testteile des OSAs wurden bis Mitte Juni 2023 bereits knapp 5.000 mal gestartet und davon über 1.700 mal vollständig durchlaufen. Am häufigsten wurden hierbei der Erwartungs-Check mit 2.095 Aufrufen und 675 Abschlüssen, gefolgt vom Teil über die Studien- und Berufsentscheidungen mit 1.662 Aufrufen und 561 Abschlüssen genutzt. Die beiden Testteile zu pädagogischen außerschulischen Vorerfahrungen und früheren Unterrichtserfahrungen wurden zwar am wenigsten genutzt, zeigen jedoch mit 57 % die höchste Abschlussquote.

Durch die Aufschlüsselung der Nutzungszahlen nach Kalenderwoche wird bei der Auswertung deutlich, dass das OSA insbesondere nach einer gezielten Bewerbung genutzt wird. So zeigen die Benutzerzahlen, dass die Zugriffe deutlich am höchsten waren, als darüber in der öffentlichen Presse berichtet wurde, oder öffentliche Informationsveranstaltungen für Studieninteressierte stattgefunden haben. Weitere Auswertungen zur Nutzung und auch zur Effektivität liegen derzeit noch nicht vor.

## 5. Diskussion und Ausblick

Mit dem OSA „Fit fürs Lehramt“ stellen wir Studieninteressierten Informationen und Hinweise für eine selbstflektierte Entscheidungsfindung für (oder gegen) ein Lehramtsstudium an der Justus-Liebig-Universität zur Verfügung. Das Konzept verfolgt damit das Ziel eine informierte und selbstreflektierte Entscheidungsfindung zu ermöglichen, und damit ein Beratungsinstrument zu sein. Die Stärken des Instruments liegen darin, dass es sich spezifisch auf ein Studium an einem Standort bezieht und somit Informationen zur Verfügung stellen kann, die über vorhandene allgemeinere – nicht spezifische auf das Lehramt bezogene – OSA hinausgehen. Aus den dargestellten Gründen wird auch nicht nach einer geeigneten Lehrerpersönlichkeit gesucht, sondern vielmehr werden Hinweise gegeben, welche Einstellungen und Erwartungen hilfreich für eine sichere Studienwahl und einen erfolgreichen Studienverlauf sind. Damit folgen wir mit Blick auf den Studienerfolg Hubers (2009) Auffassung, dass Studierfähigkeit nicht als gegeben betrachtet wird, sondern es sich vielmehr um einen Sozialisationsprozess innerhalb der Universität handelt, der unterlegt mit bestimmten Einstellungen und Motivationen erfolgreicher stattfinden kann und in der Interaktion mit der Universität stattfindet (Braun et al., 2021).

Die bisherigen Daten erlauben noch keine Aussage darüber, ob das OSA in den Augen der Studierenden eine informierte Entscheidung unterstützt, oder

auch ob das Bearbeiten des OSAs tatsächlich zu einer höheren Auseinandersetzung mit dem Studium vor Beginn führt.

Nicht gänzlich unerwähnt sollte bleiben, dass ein Internet gestütztes Tool, das zudem eine gewisse Interaktivität erlaubt, mit Ressourcenaufwand verbunden ist. Innerhalb der GOL war dies gut zu leisten, obwohl kein eigenes Arbeitspaket in der zweiten Phase der QLB-Projektförderung mehr vorgesehen war. Durch Teamarbeit ist die Fertigstellung mit vertretbarem Aufwand gelungen. Wir hoffen, dass auch in Zukunft, nach Projektende, ein minimaler Ressourcenaufwand den Weiterbetrieb des OSA ermöglicht, zeigen doch die Nutzerdaten von über 1.700 ausgefüllten Fragebögen innerhalb von sechs Monaten ein reges Interesse an einem solchen Tool und an der Antwort auf die Frage: „Bin ich fit fürs Lehramt“.

## Literatur

- Appleton-Knapp, S.L., & Krentler, K.A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28, 254–264. <https://doi.org/10.1177/0273475306293359>
- Blömeke, Sigrid (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82–110. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0>
- Böhm-Kasper, O., & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 472–499. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0062-2>
- Bosse, E., Schultes, K., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-05/03>
- Braun, E., Mertens, J., Böttger, J., Haase, J., & Hannover, B. (2021). Das Konzept der „Studierfähigkeit“ im wissenschaftlichen Diskurs in Deutschland. In C. Bohn-dick, M. Bülow-Schramm, D. Paul & G. Reinmann (Hrsg.). *Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung* (S. 111–123). Springer Fachmedien GmbH. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32272-4_9)
- Braxton, J.M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36, 595–611. <https://doi.org/10.1007/BF02208833>
- Hasenberg, S., & Schmidt-Atzert, L. (2014). Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36, 8–28.
- Huber, L. (2009). Von „basalen Fähigkeiten“ bis „vertiefte Allgemeinbildung“: Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.). *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kultur-*

- arbeit* (S. 107–124). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91485-5_8)
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M. (2011) Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 711–721.
- Köller, Michaela; Klusmann, Uta; Retelsdorf, Jan; Möller, Jens (2012): Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. *Unterrichtswissenschaft*, 40(2), 121–139.
- Kramis-Aebischer, Kathrin (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: P. Haupt.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2013). Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) (geprüft am 6.6.2023).
- Lent, L. R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying cognitive theory of career an academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lermer, Susanne, Mayr, Johannes, & Nieskens, Birgit (2017). Reflektieren vor dem Studieren: Online-Beratung und Praktikum als Einstieg in die Lehreraufbahn. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. (S. 105–115). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Mayr, Johannes, & Nieskens, Birgit (2015). Self-Assessments für angehende Lehrpersonen. Was sie bezwecken, was sie leisten und was man nicht von ihnen erwarten darf. *HSW 63(3+4)*, S. 81–86.
- Mayr, Johannes, Müller, Florian, & Nieskens, Birgit (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In: Annette Boeger (Hg.): *Eignung für den Lehrerberuf*. (S. 181–214). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_9)
- McGhie, V. (2017). Entering university studies: identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education*, 73, 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>
- Nauta, M., & Kokaly, M.L. (2001). Assessing role model influences on students' academic and vocational decisions. *Journal of Career Assessment*, 9, 81–99. <https://doi.org/10.1177/106907270100900106>
- Neuber, V., & Lipowsky, F. (2014). Was folgt auf den Sprung ins kalte Wasser? – Zur Entwicklung beruflicher Belastungen von Lehramtsabsolventen in der Phase zwischen Berufseinstieg und beruflicher Konsolidierung. In G. Höhle (Hrsg.). *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 122–137). Prolog-Verlag.
- Nolle, T. (2014). Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf. Auf der Suche nach personalen Voraussetzungen für professionelle Kompetenz. In G. Höhle (Hrsg.). *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht* (S. 109–121). Prolog-Verlag

- Reitzle, M. (2012). Die Stichprobe und das Individuum – Über voreilige Generalisierung von Variablenzusammenhängen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (4), 440–444.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university student's academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2, 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2, 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 3, 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Trapmann, S. (2007). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Logos.
- Van Rooij, E. S. M., Jansen, E. P. W. A. & van de Gift, W. J. C. M (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>



# Abschlusskapitel



# **Innere und äußere, disziplinen- und institutionenübergreifende Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung**

*Ludwig Stecher, Claudia von Aufschnaiter, Edith Braun, Jan-Hendrik Hinzke & Jochen Wissinger*

Lehrkräftebildung ist ein komplexes System, das von verschiedenen Institutionen organisiert und getragen wird. Die Phasen der Lehrkräftebildung erstrecken sich vom wissenschaftlichen Studium über die schulpraktische Ausbildung bis in die schulische Berufstätigkeit hinein. Damit ist die Professionalisierung von Lehrkräften ein fortlaufender Prozess und im Grunde niemals abgeschlossen.

Aus der gesellschaftlichen Bedingtheit von Bildungs- und Lernprozessen erwächst nicht nur der Schule, sondern auch der Universität und den verantwortlichen Institutionen der Lehrkräftebildung der 2. und 3. Phase der ständige Auftrag, die Qualität der Professionalisierung und Kompetenzentwicklung für die Ausübung des Lehrer\*innenberufes theoretisch fundiert und evidenzbasiert zu sichern und auf der Erkenntnisbasis der aktuellen wissenschaftlichen Forschung fortzuschreiben. Die Sicherung und Entwicklung der Effektivität in der Lehrkräftebildung kann von den professionellen Akteur\*innen allein und individuell nicht geleistet werden, sondern erfordert die Einlösung durch institutionell zur Verfügung gestellte Ressourcen sowie organisierte Strukturen und Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen der Verantwortung. Angesichts dessen bedarf es für die Professionalisierung und Sicherung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften einer ‚konzertierten Aktion‘, d.h. der gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten, die Kooperation und Zusammenarbeit notwendig macht.

Diese Perspektive bzw. Forderung nach Kooperation und Zusammenarbeit liegt auch der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) von Bund und Ländern zugrunde, indem auch sie auf die geteilte Verantwortung der institutionellen Akteur\*innen rekurriert, die mehr oder weniger beabsichtigte Effekte der Segmentierung in den Zuständigkeiten, der Diversifizierung der Professionalisierungsziele, -konzepte, -inhalte und -methoden, aber auch Unvereinbarkeiten, Kollisionen und Friktionen mit sich bringt. Die Kooperation zwischen Bund und Ländern im Rahmen der QLB stellt diese grundlegende Struktur mit ihren vielschichtigen Folgewirkungen nicht in Frage. Vielmehr hält sie am Status Quo fest, sieht aber zugleich im Kontext universitärer Verantwortung wie auch im

Verhältnis der Universität zur schulischen Praxis oder zu den verantwortlichen Institutionen der 2. und 3. Phase der Lehrkräftebildung Kooperationsbedarf. Sie fokussiert dabei auf verschiedene Formen der Kooperation sowohl innerhalb der jeweiligen Hochschulen als auch der Hochschulen mit außeruniversitären Institutionen und Akteur\*innen. Mehr als diesen offenen Auftrag zur Kooperation adressiert die QLB an die Universitäten bzw. Hochschulen allerdings nicht. Es liegt bei ihnen, den Auftrag zu interpretieren und inhaltlich auszugestalten. In diesem Sinne setzte die QLB einen (ergebnis-)offenen Impuls für die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL).

Die Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen unterhält seit langer Zeit vielfältige Kooperationsbeziehungen zu den verantwortlichen Institutionen in der dreiphasigen Lehrkräftebildung: zu den Schulen in der Region, zum Staatlichen Schulamt Gießen und Vogelsbergkreis, zu den Studienseminaren sowie zur Hessischen Lehrkräfteakademie. Die Kommunikation und Koordination geht aufseiten der JLU unter der Führung der Präsidialverwaltung vom *Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)* aus, der zentralen universitätsinternen Stelle für alle Belange der Lehrkräftebildung. Regionale, interinstitutionelle Kooperation und Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung manifestiert sich strukturell im Kooperationsrat<sup>1</sup>, dem neben der JLU die oben genannten institutionellen Akteur\*innen angehören, sowie in weiteren, mehr oder weniger strukturell gesicherten Formationen, wie sie von der GOL im Zeitraum zwischen 2016 und 2023 initiiert, projektiert und evaluiert wurden.

Der vorliegende Band berichtet über diese Formen inneruniversitärer sowie interinstitutioneller Kooperation, über die Projekte und deren Ergebnisse, die diese zum Gegenstand haben. Zum einen wird inneruniversitäre Kooperation thematisiert, die sich in der Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und/oder zwischen den Bildungswissenschaften manifestiert. Zum anderen werden Formen von Kooperationen dargestellt und diskutiert, die die Universitätsgrenzen überschreiten und die sich in einer differenzierten Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule, in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Ebenen der in der Landesverantwortung liegenden Lehrkräftefortbildung oder im Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Ideen in die fachliche wie auch allgemeine Öffentlichkeit zeigen.

Während wir darauf und auf die Hintergründe in der Einleitung schon ausführlich eingegangen sind, geht es in diesem Schlusskapitel darum, einige der Maßnahmen, Konzepte und Befunde, die die GOL erarbeitet hat und die in den einzelnen Beiträgen dieses Bandes beschrieben sind, aus einem übergeordneten Blick zusammenzufassen und unter dem Thema des Bandes einzuordnen. Dabei nehmen wir unterschiedliche Kooperationsperspektiven ein: die Kooperation

---

<sup>1</sup> Siehe auch Schönwolf et al. in diesem Band.

innerhalb der Universität, die Kooperation zwischen der Universität und den Schulen, die Kooperation der Akteur\*innen im Bereich Lehrkräftefortbildung und schließlich die Kooperation bzw. den Transfer zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft. U. a. gerade diese Formen der Vernetzung und Zusammenarbeit standen in der GOL von Anfang an im Mittelpunkt. In ihnen kommt der Gedanke einer Lehrkräftebildung zum Ausdruck, möglichst viele der verschiedenen Orte und Akteur\*innen zusammenzubringen, die am Professionalisierungsprozess beteiligt sind.

Die Arbeiten der GOL haben sich in der siebenjährigen Projektlaufzeit nicht auf die in diesem Sammelband beschriebenen Maßnahmen beschränkt. Uns war es aber wichtig, gerade diesen zentralen Aspekt der Kooperation als inhaltlichen Ausgangspunkt zu nehmen und die darauf bezogenen Arbeiten in diesem Sammelband hervorzuheben. Wir haben also den thematischen Fokus vor eine umfassende Darstellung der GOL mit all ihren Erfolgen – und auch Herausforderungen, die sich in den Jahren zeigten – gestellt. In diesem Sinne geht es in unserer Schlussbetrachtung um einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs, weniger um die Darstellung des Projekts als Ganzes.

## 1. Zusammenarbeit innerhalb der Universität

Mit Blick auf die Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule standen in der GOL die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Lehrenden sowie, auf einer etwas allgemeineren Ebene, die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bezugswissenschaften im Lehramtsstudium, den Bildungswissenschaften (Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft), im Mittelpunkt.

Das *Forum Lehrentwicklung* ist ein Strukturelement, das durch die GOL initiiert wurde, und welches dem kollegialen und interdisziplinären Austausch, der Zusammenarbeit und Kooperation der Lehrenden untereinander dient. Im Forum diskutieren Lehrende im Sinne eines Peer-Learning-Ansatzes ihre Erfahrungen im Rahmen der universitären Lehre für das Lehramt. Das Angebot wurde von den Lehrenden über die gesamte Projektzeit der GOL hin sehr begrüßt und gut genutzt. Dabei zeigte es sich als zweckmäßig, zwei unterschiedliche Fächerzonen für das Forum einzurichten: das „Forum MINT“ und das „Forum GSK & Sprachen“. MINT bespielt hierbei die Unterrichts- bzw. Studienfächer aus den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik, während GSK & Sprachen auf die Unterrichts- bzw. Studienfächer in den Bereichen Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften sowie der Sprachen fokussiert, wobei sich während der Laufzeit auch fachübergreifende Foren formiert haben. Wie der Beitrag von Galeski et al. in diesem Band zeigt, hat das Forum vor allem auch dort seine kooperative Funktion erfüllt, wo es

im Spezifischen um die Umsetzung der Reform des hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes in die universitäre Praxis ging – eine Situation, in der im Besonderen kollegiale Handlungserfahrungen und -empfehlungen unter dem Druck sich verändernder Curricula, Vorgaben und Novellierungen der Prüfungsordnungen notwendig und hilfreich erscheinen. Gerade hier zeigte das Forum, wie Peer-Learning-Ansätze hochschuldidaktisch erfolgreich zur Verbesserung des Lehramtsstudiums genutzt werden können, kam es doch ohne zentrale inhaltliche Steuerung aus. Die Steuerung ergab sich ausschließlich aus den von den Forumsteilnehmenden selbst aufgeworfenen Fragen, Herausforderungen, Erfahrungen und Problemen – wie sie etwa anhand einer Online-Befragung unter den Teilnehmenden zu möglichen Querschnittthemen in den eigenen Veranstaltungen offensichtlich wurden. Die Online-Befragung, die die eigene Expertise wie auch die Lücken in der Lehre zu Themen wie gesellschaftliche Vielfalt, Demokratiebildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung sichtbar machte, bildete die Basis für den gemeinsamen inhaltlichen Austausch in verschiedenen darauffolgend organisierten Foren.

Wie erfolgreich Peer-Learning-Ansätze in der Lehrkräftebildung im Rahmen kollegialen Austauschs und Kooperation eingesetzt werden können, zeigt auch das Format *Integriertes Kerncurriculum Grundwissenschaften (IKG)*, in dem sich die Lehrenden der Grundwissenschaften (nun Bildungswissenschaften) auf freiwilliger Basis regelmäßig treffen, und aufgrund dieser Zusammenarbeit ein gemeinsamer Internetauftritt entstand. Neben der Diskussion der unterschiedlichen Erfahrungen der Lehrenden standen hier Fragen der wechselseitigen Bezogenheit der vier Bildungswissenschaften im Vordergrund und wie diese Bezogenheit in der Lehre für die Studierenden sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden kann. Als Schwerpunkte wurden dabei die Konzepte *Normativität*, *Ebenen des Erkenntnisinteresses*, *Wissenschaftsverständnis* und *empirische Zugänge* aus der Definition und Praxis der jeweiligen Bildungswissenschaft miteinander ins Verhältnis gesetzt. Der Beitrag von Herzig und Braun in diesem Band verdeutlicht, wie trotz unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven auf die genannten Konzepte gerade der Austausch über diese Unterschiedlichkeit zu einem Verständnis der jeweils anderen Disziplinen beitrug und den Blick auf Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie auch auf die eigene Profession schärfte.

Dass kooperative Peer-Learning-Ansätze auch bei Studierenden des Lehramts gewinnbringend – hier mit Blick auf das Thema *Inklusion* – genutzt werden können, zeigt der Beitrag von Timberlake et al. in diesem Band. Kooperation wird darin weiter gespannt und als Zusammenarbeit zwischen den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und förderpädagogischen Perspektiven im Lehramtsstudium an Förderschulen verstanden. Wie hier ein gemeinsames Lernen der Studierenden in der universitären Kooperation aussehen kann, zeigen sie an einem praxisnahen Beispiel einer videogestützten Lernumgebung.

Sollte an dieser Stelle eine allgemeine Empfehlung für die Lehrkräftebildung abgeleitet werden, so zunächst sicher diese, dass Peer-Learning-Ansätze für die innere universitäre Kooperation eine wichtige Rolle spielen und effektiv genutzt werden können. Sie haben den Vorteil, dass sie ohne zentrale inhaltliche Steuerung auskommen und sich darin Fragen und Diskussionen entwickeln, die sich an den realen praktischen Herausforderungen und Schwierigkeiten der Lehrenden orientieren. Diese Nähe zur individuellen Praxis und den individuellen Erfahrungen führte aus unserer Sicht zu einer hohen Teilnahmemotivation an den Foren. Alle in diesem Abschnitt versammelten Beiträge unterstützen unsere Empfehlung, Peer-Learning-Ansätze disziplinübergreifend als festen Bestandteil zur Verbesserung der Lehrkräftebildung zu implementieren und im Sinne eines nachhaltigen Strukturaufbaus auf Dauer zu stellen. Gerade dieser Strukturaufbau ist notwendig, da Formate eines solchen Peer-Learning organisierte Räume benötigen, in denen sich der kollegiale Austausch überhaupt erst entfalten kann. Es bedarf der zeitlichen Möglichkeiten, sich im Arbeitsalltag auf solche Themen einzulassen, es bedarf koordinierender Personen, die Ressourcen zur Verfügung haben, um einzuladen, Räumlichkeiten und Termine zu klären, zu moderieren, die Kontaktpflege zu übernehmen etc. Auf solche Strukturen und Ressourcen sind Peer-Learning-Formate angewiesen.

## 2. Zusammenarbeit Universität und Schule

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits beschrieben wurde, hat Kooperation in der Lehrkräftebildung viele Gesichter: Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Kooperation innerhalb der Universität im Mittelpunkt stand, richtete sich ein zweiter Fokus in diesem Band auf die Kooperation zwischen Universität und Schule. Diese Kooperation ist ein zentrales Merkmal des universitären Teils der Lehrkräftebildung. Zum Kern eines Lehramtsstudiums gehört neben dem Besuch von Vorlesungen und Seminaren das wissenschaftlich angeleitete Lernen in der Schule im Rahmen der sog. *schulpraktischen Studien*. Hier wird das Verhältnis zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis in der Zielsetzung akut. Es gilt, Studierende im Rahmen der auf Schule, Erziehung, Unterricht und Lernen ausgelegten Kompetenzentwicklung insbesondere in der Fähigkeit zur Reflexion erzieherischen und unterrichtlichen Handelns zu fördern.

Mit dem *Campusschulprojekt* wurde im Rahmen der GOL ein vertiefender Ansatz der Begegnung zwischen wissenschaftlicher und schulischer Praxis verfolgt, der über die Zusammenarbeit der Universität mit den Schulen im Rahmen der schulpraktischen Studien weit hinausgeht, der Schulen nicht als „Dienstleister“ im Rahmen der Ausbildung der Studierenden adressiert, sondern als Kooperationspartner auf Augenhöhe versteht. In diesem Sinne zielt das Projekt

*Campuschule* auf eine intensive Zusammenarbeit mit einer Auswahl verschiedener Schulen der Region und damit auf eine Begegnung, die durch ein gemeinsam geteiltes Interesse an der Entwicklung von (Hoch-)Schule, Unterricht und Lernen motiviert ist und die die Aktivität zwischen beiden Institutionen entweder durch ein theoretisch begründetes, wissenschaftliches Interesse oder durch ein problem- und anwendungsbezogenes Interesse in Gang bringt. Wie in der inneruniversitären Initiative zur Zusammenarbeit unter Lehrenden verschiedener Disziplinen und Arbeitsschwerpunkte zeigt sich auch interinstitutionell, dass es in der Umsetzung des Projektanliegens auf beiden Seiten keine Erfahrung gibt, weder inhaltlich noch in der Interaktion und Kommunikation, auf die zurückgegriffen werden könnte. In diesem Sinne ist die Zusammenarbeit ein *Learning by doing*; sie erweist sich als ein Prozess, der von vielen verschiedenen Faktoren wie institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen einerseits und von habituellen, individuellen Dispositionen und Kompetenzen andererseits beeinflusst ist. Die Projektidee und Zielsetzung war leichter formuliert als realisiert und wurde in der Umsetzung wie in den Ergebnissen auf beiden Seiten von Irritationen begleitet. Der Beitrag von Nessler et al. in diesem Band zeigt exemplarisch, wie in der interinstitutionellen Kooperation Differenzen im Verhältnis der lehrkräftebildenden Trägereinrichtungen zutage treten, die in den jeweiligen institutionellen Unterschieden und Eigenlogiken begründet liegen. Wie dies in Chancen und eben auch Herausforderungen der schulisch-universitären Zusammenarbeit mündet, verdeutlicht der Beitrag von Kerkemeyer et al. anhand von kooperativen Praxisbeispielen zum Unterrichtsfach Physik und daran anschließende Prozesse der Unterrichts- und letztendlich auch Schulentwicklung. Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule ist auch Thema des Beitrags von Hüllstrunk zu einem kontextübergreifenden kooperativen Kunstprojekt. Hier wie in anderen Projekten, die explizit oder implizit auf die Entwicklung institutioneller Organisationsstrukturen und damit auf Annäherung durch Veränderung und Bearbeitung kultureller Normen, Werte und Erfahrungen als Basis von Kooperation setzen, bleibt die Erkenntnis, dass der Erfolg solcher Annäherung von professioneller Anleitung und Unterstützung, von materiellen und immateriellen Ressourcen sowie von einer Langzeitperspektive abhängt. Insofern gilt auch hier, dass für die Aufrechterhaltung dieser Formen der Kooperation ein Strukturaufbau an der Universität notwendig ist, ähnlich wie wir dies oben mit Blick auf die Peer-Learning-Formate zur Kooperation innerhalb der Hochschule hervorgehoben haben.

### 3. Zusammenarbeit im Bereich der Lehrkräftefortbildung

Zur dritten Phase der Lehrkräftebildung gehört die Lehrkräftefortbildung. Diese Phase ist mit Abstand die längste im Professionalisierungsprozess. Sie hat damit einerseits das Potenzial, schul- und unterrichtsrelevante Themen theoretisch fundiert und evidenzbasiert zu bearbeiten, für die im Rahmen der vorlaufenden Phasen keine zeitlichen Ressourcen zur Verfügung standen oder die nur begrenzt an den in diesen Phasen erwartbaren Professionalisierungsstand von Studierenden und Referendar\*innen anschlussfähig sind. Andererseits liegt in der dritten Phase auch das große Potenzial, neuere Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung zum Gegenstand der professionellen Entwicklung zu machen sowie partizipativ und auf Augenhöhe Fragen der Weiterentwicklung von Schule, Unterricht, Lernen und Professionalisierung im Zuge sich akut ergebender gesellschaftlicher Herausforderungen zu bearbeiten. Zuletzt bilden die Mentor\*innen für die schulpraktischen Studien und den Vorbereitungsdienst eine zentrale Schnittstelle zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung; der Fortbildung von Mentor\*innen, die auch in der GOL adressiert wurde, kommt somit eine tragende Funktion in der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Lehrkräftebildung zu. In allen genannten Handlungsfeldern der Lehrkräftefortbildung spielt die institutionen- und phasenübergreifende Zusammenarbeit eine zentrale Rolle, in ihr kann z. B. gemeinsam festgelegt werden, wann welche Themen Gegenstand im Professionalisierungsprozess werden sollten und sinnvollerweise auch könnten. Sie kann dem Herauspräparieren zentraler bildungspolitischer und gesellschaftlicher Entwicklungen und deren gemeinsamer Bearbeitung ebenso dienen wie der kooperativ angelegten Ausgestaltung von Maßnahmen der Lehrkräftefortbildung, in deren Rahmen auch gemeinsam getragene Qualitätsmerkmale für Schule, Unterricht und Lehrkräfteprofessionalisierung ausgehandelt werden.

Wie sich institutionenübergreifende Kooperation und Zusammenarbeit im Bereich der Lehrkräftefortbildung entfalten kann, wird in zwei Kapiteln in diesem Band verdeutlicht. Der Beitrag von Benner et al. thematisiert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulamt. Gemeinsam wurde im Rahmen dieser Kooperation u. a. eine regionale Bedarfsanalyse zur Lehrkräftefortbildung als Basis eines evidenzbasierten Fortbildungsangebots durchgeführt und ausgewertet.

Der zweite Beitrag von Schönwolf et al. berichtet von der Zusammenarbeit zwischen Universität und Einzelschulen mit dem Ziel der strukturierten Entwicklung eines schulisch getragenen Fortbildungsprogramms. Eine solche Kooperation erscheint auf den ersten Blick ungewöhnlich, ist es doch die Aufgabe von Schulen und einzelnen Lehrkräften, geeignete Fortbildungsmaßnahmen zu identifizieren und auszuwählen. Der Beitrag zeigt plastisch, dass diese Auswahl ein vergleichsweise komplexer Vorgang ist, der von der externen Sichtbarkeit

von Fortbildungsangeboten ebenso wie von internen Prozessen der Bedarfsfeststellung geprägt ist. Die strukturierte Unterstützung solcher Prozesse, in diesem Fall durch die Universität, kann auf beiden Seiten erkennbaren Mehrwert entfalten – für die Schule in der Entwicklung eines gemeinschaftlich getragenen Fortbildungsprogramms, für die Universität in Form von Erkenntnissen über Fortbildungsbedarfe und Rahmenbedingungen zur Aufnahme von Fortbildungen.

In der Zusammenschau beider Beiträge wird deutlich, wie wichtig interinstitutionelle Formen der Kooperation sind, sollen die Angebote der dritten Phase der Lehrkräftebildung nicht an den Bedarfen der Praxis vorbei organisiert werden. Gleichzeitig zeigen die Beiträge das sich bereits für die Campusschulen abzeichnende Spannungsfeld zwischen kooperativ getragener Qualitätsentwicklung und wechselseitiger ‚Dienstleistung‘, die es zugunsten der Herausarbeitung des jeweiligen Mehrwerts für alle an der Zusammenarbeit beteiligten Institutionen und den darin agierenden Akteur\*innen zu überwinden gilt. Gerade in der Fort- und Weiterbildung liegt ein wichtiger Bereich für die Ausweitung der Verantwortung der Universitäten, wobei der Dialog zwischen Hochschule und Schulen dazu beitragen kann, relevante Themen zu identifizieren und zu konturieren.

#### **4. Transfer in Öffentlichkeit und Wissenschaft**

Eine besondere Perspektive auf Kooperation nimmt der vierte Bereich dieses Bandes in den Blick: die Kommunikation der Universität als verantwortliche Institution für die erste Phase der Lehrkräftebildung mit der Öffentlichkeit – eine Perspektive, die nur selten eingenommen wird. Hier steht der Transfer von wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen zur Lehrkräftebildung im Fokus. Dies schließt auch Informationsplattformen für Studienwillige ein – wie der Beitrag von Brand et al. zum online Self-Assessment der GOL „Fit fürs Lehramt“ zeigt. Zugleich werden Transferaktivitäten wie im bereits zuvor beschriebenen Beitrag von Schönwolf et al. sichtbar, wenn auf einen Leitfaden zur strukturierten Entwicklung eines Fortbildungsprogrammes verwiesen wird, sowie im Beitrag von Nessler et al., in dem eine digitale Plattform (*JUSTmatch*) vorgestellt wird, die der Verzahnung von Universität und Schule dient.

Werner und Steinfeld zeigen, dass eine moderne Wissenschaftskommunikation Alternativen zu den analogen Kanälen finden muss, will sie Aufmerksamkeit und Interesse wecken und Gehör finden. Das galt insbesondere in der Zeit der Corona-Pandemie, gilt aber auch heute. Diese neuen Wege beschriftet die GOL mit ihrem Podcast zum Lehrer\*innenberuf. Der Beitrag zeigt, dass gerade die Übersetzung wissenschaftlicher Denkweisen und wissenschaftlicher Erkenntnisse in eine für ein breites Publikum verständliche Sprache

wichtig ist, um eine erfolgreiche Außenwirkung von (Forschungs-)Initiativen und Entwicklungsarbeit zu erzielen. Dabei führen die Autor\*innen fünf grundlegende Funktionen an, die eine solche Wissenschaftskommunikation erfüllen sollte: (1) Information für alle Bürger\*innen zu Forschung und Wissenschaft; (2) Wissensvermittlung zum aktuellen Forschungsstand für Wissenshungrige; (3) Motivation wissenschaftlich talentierter junger Menschen für entsprechende Tätigkeiten; (4) Legitimation der gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Ressourcen für Wissenschaft und Forschung; (5) Partizipationsforum für informierte und mündige Bürger\*innen über relevante Forschungsthemen. Der Beitrag zeigt zudem, dass Chancen und Grenzen der Kommunikation oftmals eng beieinanderliegen.

Hinsichtlich der Transferstrategie (3) „Motivation wissenschaftlich talentierter junger Menschen“ für das Lehramtsstudium hat die GOL weitere Maßnahmen entwickelt: unter anderem das online Self-Assessment „Fit fürs Lehramt“. Brand et al. beschreiben in ihrem Beitrag den Übergang in das Studium als einen Prozess, dem bestimmte Entscheidungen vorweg gegangen sind. Um den Studieninteressierten eine gute Informationsgrundlage zu bieten, stellt das online Self-Assessment theoretisch und empirisch begründete Informationen und Aufgaben bereit, die Studierende für sich bearbeiten können und die als Anlass zur Reflexion dienen sollen. Dabei zielt „Fit fürs Lehramt“ darauf ab, die Klärung, ob ein Lehramtsstudium zu einem selbst passt, in die Person des (künftigen) Studierenden zu verlegen und somit eine informierte Entscheidung zu ermöglichen, ohne externalisierte Entscheidungsprozesse zu etablieren.

Eine weitere Form der (interinstitutionellen) Kooperation bzw. Transferstrategie thematisiert der Beitrag von Kaufmann und Stecher. Im Mittelpunkt steht ein den Entwicklungsmaßnahmen der GOL übergeordneter Arbeitsschwerpunkt: die Evaluation des Gesamtprojekts und seiner einzelnen Maßnahmen. Neben der laufenden Qualitätsverbesserung der Arbeit an und mit den Entwicklungsmaßnahmen in der universitären Phase der Lehrkräftebildung hat Evaluation zugleich die Funktion, wissenschaftliche Erkenntnisse in die wissenschaftliche Praxis zu transferieren. Aus der Evaluation universitärer (Lehr-)Veranstaltungen lassen sich Kenntnisse über Einflussfaktoren und Bedingungen der Planung und Durchführung von universitären Bildungsangeboten sowie deren Wirkungen ableiten, die dazu geeignet sind, Fragen der Qualitätssicherung und -verbesserung in der Lehrkräftebildung aufzuwerfen und wissenschaftliche Diskurse anzustoßen.

Sowohl der Wissenstransfer in die Öffentlichkeit als auch die Evaluation mit ihren Transfermöglichkeiten in die Wissenschaft hinein sind zwei zentrale Elemente kooperativer Vernetzung. Sie zielen sowohl auf die Breitenwirkung von Reformen in der Lehrkräftebildung – auch im Sinne einer öffentlichkeitswirksamen ‚Ansprache‘ möglicher künftiger (Lehramts)Studierender – als auch auf die Qualitätssicherung und -entwicklung dieser Reformmaßnahmen. Beide

Vernetzungs- bzw. Kooperationsperspektiven erfordern für eine effektive Lehrkräftebildung einen nachhaltigen Strukturaufbau an den Universitäten.

## 5. Ausblick

Was bleibt? Der Ertrag der GOL liegt zunächst darin, dass sie Problempunkte der Qualität im Lehramtsstudium identifiziert, Ansätze zur Qualitätsverbesserung konzeptualisiert und Prozesse der Organisations- und Strukturentwicklung im Bereich der universitären Lehrkräftebildung angestoßen hat. Die GOL hat Bewegung in die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lehramtsstudium, seinen Zielsetzungen, seiner Organisation und Ausgestaltung sowie erwünschter wie unerwünschter Wirkungen gebracht. Sie hat Lehrende, insbesondere Professorinnen und Professoren, organisiert und inspiriert, in interdisziplinären Foren über ihre Lehre, ihre Erfahrungen im Umgang mit Studierenden, über Inhalte, Methoden und Leistungsergebnisse zu sprechen – und dabei festzustellen, dass Kolleg\*innen auch benachbarter Disziplinen ähnliche Erfahrungen, Herausforderungen und Fragen an die Lehrtätigkeit sowie Sicherung der Lern- und Leistungsergebnisse haben. Derartiges hat es bislang in den Reihen der professionellen Akteur\*innen und in dieser Systematik unterhalb von Entscheidungsgremien, d. h. auf der Ebene der unmittelbaren Verantwortung für die Lehre und Leistungsüberprüfung, an der Justus-Liebig-Universität nicht gegeben.

Darüber hinaus stehen die in diesem Band zusammengeführten Arbeiten und Ergebnisse der GOL dafür, dass es gelingen kann, Kooperationsstrukturen inneruniversitär, also disziplinübergreifend und im Verhältnis der professionellen Akteur\*innen zueinander aufzubauen, und vorhandene institutionenübergreifende Kooperationsstrukturen für eine erfolgreiche Verbesserung und Effektivierung der Lehrkräftebildung zu nutzen, Kooperationen zu erweitern oder gar zu vertiefen. Hier konnte die GOL zeigen, wie wichtig und gewinnbringend es ist, Kooperation als Grundlagenkonzept sowohl für die externe (phasen- und institutionenübergreifende) als auch die interne Kommunikation der Lehrenden innerhalb der Universität zu denken – dies ganz im Sinne der beiden Leitideen der GOL: auf die Lehrkraft kommt es an; auf die Universität kommt es an. Aus diesen Leitideen heraus wird Kooperation einerseits als wesentliches Element von Professionalisierungsprozessen auf Seiten der zukünftigen Lehrkräfte thematisiert wie andererseits auch als wesentliches Element eines phasenübergreifenden Strukturentwicklungsprozesses, der im Verantwortungsbereich der Universitäten liegt.

Gleichzeitig lassen sich entlang der GOL-Projekte die *Grenzen* inneruniversitärer wie interinstitutioneller Anbahnung und Entwicklung von Kooperation auslesen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Sie sind zum einen in mangelnden

Ressourcen der professionellen Akteur\*innen zu suchen. Sie hängen zum anderen mit der je spezifischen Rationalität und Eigenlogik der verschiedenen beteiligten Institutionen zusammen. Soziale Systeme, d.h. wissenschaftliche Disziplinen, Universitäten, Behörden oder Einrichtungen der zweiten Phase (Studienseminare) und der dritten Phase (öffentliche und private Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung) sind, systemtheoretisch gesagt, geschlossene, selbstreferenzielle Systeme. Das Ansinnen, Kooperationen zwischen individuellen oder institutionellen Akteur\*innen neu aufzubauen und zu entwickeln, stößt hier an Grenzen, die durch bestehende Strukturen gezogen sind und die den Grad der Kooperation mit anderen Akteur\*innen vorbestimmen. Fragen der individuellen wie institutionellen Aufgabenzuschreibungen und Zuständigkeitserwartungen sind hiervon tangiert. Theoretisch müssen bestehende Strukturen erst beseitigt werden, um neue aufbauen und entwickeln zu können. Gleichzeitig machen die Projekte deutlich, dass sie (1) arbeits- und unterstützungsintensiv sind und Erfolg zumeist von einzelnen Individuen, ihrem Wissen und Können sowie ihrem besonderen Engagement abhängt und dass (2) Kooperationen nicht nachhaltig sein können, wenn sie nicht strukturell und mit Ressourcen unterstützt und abgesichert werden.

# Autor\*innen

**von Aufschnaiter, Claudia**, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Physik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Analyse von Lernprozessen zu Fachinhalten und Fachmethoden sowie von Professionalisierungsprozessen von Lehramtsstudierenden zu Diagnostik und Reflexion.

**Benner, Ilka**, Dr., Leitung der Arbeitsgruppe Didaktik der Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: interprofessionelles Arbeiten, Übergang Schule-Beruf, Genderforschung, Berufsorientierung, Inklusion, Lehrkräftefortbildung.

**Brand, Steffen**, wissenschaftlicher Mitarbeiter der GOL am ZfL der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Begleitung des Forums Lehrentwicklung, Unterstützung von vernetzten Lehrvorhaben bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluation, Student Engagement, Peer-Learning-Angebote in der Hochschullehre.

**Braun, Edith**, Prof. Dr., Professur für Hochschuldidaktik m. d. S. Lehrkräftebildung am Institut für Erziehungswissenschaft der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Verantwortlichkeit Lehrforen (GOL), „Learning Outcomes“, performanzbasiertes Messen, Qualitätssicherung und -entwicklung von hochschulischer Lehre, Untersuchung von Lernprozessen, Lernumgebungen und Lehreinrichtungen im Kontext Hochschule und Lehramtsausbildung.

**Brombach, Stephanie**, Dipl.-Päd., Hessische Lehrkräfteakademie, war als Berufsschullehrerin fünf Jahre in der GOL tätig. Inhaltliche Schwerpunkte im beruflichen Kontext sind schulisches Mentoring, Lehrkräftefortbildung, Erwachsenenbildung.

**Denninger, Anika**, Dr., wissenschaftliche Projektkoordinatorin der GOL am Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenen- und Weiterbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Wissensmanagement.

**Feustel, Angelina**, wissenschaftliche Mitarbeiterin der GOL am ZfL der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Begleitung des Forums Lehrentwicklung, Unterstützung von vernetzten Lehrvorhaben bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluation, Student Engagement, Peer-Learning-Angebote in der Hochschullehre.

**Galeski, Sophie**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin der GOL am ZfL der JLU Gießen (bis 2022). Arbeitsschwerpunkte: Begleitung des Forums Lehrentwicklung, Unterstützung von vernetzten Lehrvorhaben bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluation, Student Engagement, Peer-Learning-Angebote in der Hochschullehre.

**Herzig, Tahnee**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin der Gießener Offensive Lehrerbildung am Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, Lehrkräftebildung, Fachkulturforschung.

**Hinzke, Jan-Hendrik**, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lehrerbildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Professions- und Lehrer\*innenbildungsforschung, Forschendes Lernen, Krisen und Ungewissheit als Lern- und Bildungsanlässe.

**Hüllstrunk, Gabriele**, StR., Ma. Dipl., Lehrkraft Landgraf-Ludwigs Gymnasium Kunst seit 2011, Ethik/Philosophie, Studienrätin in Abordnung Kunstdidaktik und Bildhauerei, Institut für Kunstpädagogik Gießen seit WS 17/18. Arbeitsschwerpunkte: Kunstkooperative Lernarrangements, duale Lehre und Projektarbeit im Rahmen der Lehrkräftebildung, künstlerische Begabungsförderung, sozialplastische Konzeptkunst.

**Kalkofen, Anna**, ist Lehrkraft im Vorbereitungsdienst in Hessen und war studentische Hilfskraft in der Gießener Offensive Lehrerbildung. Arbeitsschwerpunkt: Kooperation zwischen Wissenschaft und Schule.

**Karbe, Samuel**, Stv. Schulleiter der Brüder-Grimm-Schule Gießen mit Abordnung an die Hessische Lehrkräfteakademie. Arbeitsschwerpunkte (LA): Schulentwicklung, (regionale) Vernetzung in der Lehrkräftebildung, Entwicklung von schulbezogenen Fortbildungskonzepten.

**Kaufmann, Bianka**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Gießener Offensive Lehrerbildung am Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Hochschulforschung, Studierenden- und Absolventenbefragung, Lehrkräftebildung, Evaluation, Erwachsenenbildung.

**Kerkemeyer, Annette**, OStDin, Schulleiterin der Goetheschule Wetzlar.

**Knobbe, Tabea**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Didaktik der Mathematik in der Primarstufe an der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Mathematik und Sprachbeeinträchtigung, inklusiver und digital unterstützter Mathematikunterricht.

**Nessler, Katharina**, wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der FAU Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Kooperation zwischen Wissenschaft und Schule, Bildungssystemforschung, Rekonstruktive Governanceforschung.

**Paul, Oliver** Leiter Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA) i. K. an der Theodor-Heuss-Schule Wetzlar.

**Reeg, Stephanie**, Oberstudienrätin an der Max-Eyth-Schule in Alsfeld sowie Mitarbeiterin in der Hessischen Lehrkräfteakademie Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräftefortbildung, Quereinstieg (QuEMI), e-Learning.

**Reinert, Martin**, Geschäftsführung, Zentrum für Lehrerbildung der Justus-Liebig-Universität. Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräftebildung, Multiprofessionelle Kooperation und Schulentwicklung.

**Röder, Patrick**, Fachbereichsleiter III, Liebigschule Gießen.

**Sander, Martina**, Lehrkraft an der Goetheschule Wetzlar, Zuständig für Kooperationen mit Hochschulen.

**Schreiber, Christof**, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Mathematik in der Primarstufe; Institut für Didaktik der Mathematik an der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht und in der Lehrkräftebildung, Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

**Schönwolf, Nadine**, M.A., Konzeption und Organisation zu aktuellen Aspekten der Schul- und Unterrichtsentwicklung innerhalb der Gießener Offensive für Lehrerbildung, Zentrum für Lehrerbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen.

**Stecher, Ludwig**, Dr., Professor für Empirische Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: non-formale Bildung (Extended Education), Jugendforschung (sexualisierte Gewalt), Ganztagschule, Lehrkräftebildung.

**Steinfeld, Lea**, Gießener Offensive Lehrerbildung, Projektkoordinatorin, wissenschaftliche Projektkoordination.

**Thomas, Steffi**, Lehrkraft an der Theodor-Heuss-Schule Wetzlar, Koordination Schulpraktische Studien.

**Timberlake, Michaela**, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Beeinträchtigung des Lernens, Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung an der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Differenzielle Didaktik im inklusiven Unterricht, Diagnostik und Förderung bei Lese-Rechtsschreibschwierigkeiten.

**Vogel, Salomé**, MSc., Konzeption und Organisation zu aktuellen Aspekten der Schul- und Unterrichtsentwicklung innerhalb der Gießener Offensive für Lehrerbildung, Zentrum für Lehrerbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen.

**Weber, Leonie**, wissenschaftliche Mitarbeiterin der GOL am ZfL der JLU Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Begleitung des Forums Lehrentwicklung, Unterstützung von vernetzten Lehrvorhaben bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluation, Student Engagement, Peer-Learning-Angebote in der Hochschullehre.

**Werner, Malte**, Gießener Offensive Lehrerbildung, Transferbeauftragter.

**Wissinger, Jochen**, Prof. Dr., Professor i. R. für Erziehungswissenschaft mS Schulpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Schulische Sozialisation, Schulleitung, Schulentwicklung, Schulische Governance, Lehrkräftebildung.