



Leseprobe aus Ehmke, Fischer-Schöneborn, Reusser, Leiss, Schmidt und Weinhold, Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung, ISBN 978-3-7799-6530-5

© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6530-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6530-5)

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Block A: Rahmung und theoretische Grundlagen

Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element des ZZL-Netzwerks <i>Timo Ehmke, Kurt Reusser, Sandra Fischer-Schöneborn</i>	12
Das ZZL-Netzwerk an der Leuphana Universität Lüneburg – Ziele, Strukturen, Vernetzungen und Ergebnisse im Überblick <i>Sandra Fischer-Schöneborn, Robin Straub</i>	36

Block B: Ergebnisse auf struktureller und institutioneller Ebene

Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk – Ein institutionen- und phasenübergreifendes Kooperationsformat in der Lehrkräftebildung <i>Robin Straub</i>	60
Entwicklung und Ausgestaltung des Profilstudiums <i>Inklusion und Diversität</i> in der Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg <i>Bianka Troll, Jessica Süßenbach, Poldi Kuhl, Florian Jastrow, Torben Schmidt, Carolyn Blume</i>	82
Professionelle Unterstützung Lehramtsstudierender in Praxisphasen – ProMent als Fortbildungsangebot für Mentor_innen im Langzeitpraktikum <i>Timo Beckmann, Timo Ehmke</i>	102

Block C: Lehr-Lern-Innovationen

Phasen- und institutionenübergreifend studieren – Konzeption und Evaluation eines Seminars zur Förderung schriftsystematischer Professionalität <i>Franziska Bormann, Swantje Weinhold, Tina Waschewski</i>	120
Kollaborative Materialerstellung für das Klassenmusizieren <i>Esther-Marie Verbücheln, Jule Landmeier, Michael Ahlers</i>	142
Förderung von Diagnose- und Interventionskompetenzen mithilfe von Praxisbezügen – Konzeption eines Seminars für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung <i>Laura Schilling, Dominik Leiss</i>	159

Förderung von Gesundheit und Gesundheitskompetenz in der Lehrkräftebildung – Eine Seminarkonzeption zur Lehrkräftegesundheit und dem Umgang mit beruflichen Belastungen

Elena Hohensee, Stephan Schiemann

184

Der Erwerb professioneller Handlungskompetenz von Sachunterrichtsstudierenden im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzerwerb durch transdisziplinäre Projektarbeit

Matthias Barth, Lina Bürgener

211

Block D: Digitale Werkzeuge neu gedacht

Aus unmittelbarer Nähe online beobachten – Chancen multi-perspektivischer Unterrichtsaufnahmen für die Lehrkräftebildung

Jan Torge Claussen, Timo Ehmke, Bianka Troll

234

Entwicklung eines schulischen Lehr-Lernsettings zur Implementation des Problemlösens im kompetenzorientierten Mathematikunterricht mit Einsatz eines Erklärvideos als didaktisches Tool

Laura Schilling, Anna-Katharina Poschkamp, Dominik Leiss, Michael Besser

252

Peer Feedback-basierte E-Portfolioaufgaben zur Förderung von Reflexionskompetenz in der universitären Lehrkräftebildung im Fach Englisch

Gitte Köllner, Torben Schmidt

277

Einsatz von E-Portfolios in den Praxisphasen der Lehrkräftebildung – Entwicklung, Erprobung und Evaluation

Dorothee Anders, Kira Elena Weber, Marc Kleinknecht, Timo Ehmke

304

Schlussbetrachtung

Ergebnisse und Herausforderungen der Arbeit in Theorie-Praxis-Netzwerken

Timo Ehmke, Sandra Fischer-Schöneborn, Kurt Reusser, Dominik Leiss, Torben Schmidt, Swantje Weinhold

328

Herausgeber_innenverzeichnis

337

Autor_innenverzeichnis

337

Theorie-Praxis-Verzahnung als konstituierendes Element des ZZL-Netzwerks

Timo Ehmke, Kurt Reusser, Sandra Fischer-Schöneborn

Wie können Lehrkräfte ausgebildet werden, sodass sie fachliches, didaktisches und pädagogisches Wissen mit damit kongruenten Handlungskompetenzen erwerben und es in ihrer künftigen Praxis nutzen können? Wie lässt sich in der Ausbildung an Universitäten ein erfolgreicher Transfer von professionellem Wissen in die schulische Handlungspraxis anbahnen? Wie gelingt es, Forschungsbefunde in der Ausbildung so zu vermitteln, dass sie zur Innovation des Praxishandelns beitragen? Die Antwort auf diese Fragen wird häufig u. a. in einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung gesehen. Akademische Ausbildungsangebote sollen so gestaltet werden, dass sie als ertragreich für professionelles Denken und Handeln wahrgenommen werden. Zudem sollen Praktikumsformate so konzipiert werden, dass berufliche Handlungskompetenzen in Zyklen des reflektierenden Planens, Durchführens und Auswertens von Unterricht erworben und eingeübt werden. Das vorliegende Überblickskapitel beginnt mit grundsätzlichen Überlegungen zur Leitidee einer gelingenden Theorie-Praxis-Verzahnung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung. In Abschnitt 2 zeigen wir auf, welche neuen Wege und Ansätze an der Leuphana Universität Lüneburg im Rahmen des Projekts „Zukunftszentrum Lehrkräftebildung-Netzwerk“ (ZZL-Netzwerk) entwickelt wurden, um in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden die Verzahnung von theoretischen Ausbildungsinhalten mit der Schul- und Unterrichtspraxis zu verbessern.¹ Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die einzelnen Kapitel des Bandes.

How can teachers be trained so that they acquire professional, didactic and pedagogical knowledge with congruent action competencies which they can use in their future practice? How can a successful transfer of professional knowledge into school practice be initiated in university education? How can re-

1 Das Projekt ZZL-Netzwerk wird mit seiner Struktur, seinen Zielen und Handlungsfeldern im Detail im Beitrag von Fischer-Schöneborn und Straub im vorliegenden Buch vorgestellt.

search findings be communicated in education in such a way that they contribute to the innovation of practice? The answer to these questions is often seen in a successful link between theory and practice. Academic training opportunities should be designed in such a way that they are perceived as beneficial for professional thinking and action. In addition, internship formats should be designed so that professional action competencies are acquired and practiced in cycles of reflective planning, implementation, and evaluation of teaching. This overview chapter begins with basic reflections on the guiding idea of a successful theory-practice linkage in the first phase of teacher education. In section 2, we show which new ways and approaches have been developed at Leuphana University of Lüneburg within the project „Future Center for Teacher Education Network“ (ZZL Network) in order to improve the linking of theoretical training content and teaching practice in the training of student teachers.² Finally, there will be a preview of the individual chapters of this volume.

1. Zur Aufgabe der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung

Seit über 100 Jahren stellt die Vermittlung von Theorie und Praxis – das Problem, wie theoretisches Wissen Eingang in das berufliche Handeln finden kann – ein unerschöpfliches und breit diskutiertes Thema der Lehrkräftebildung dar.³ Ebenso alt ist der an die Ausbildung gerichtete Vorwurf der Kluft zwischen Theorie und Praxis bzw. ihrer fehlenden Effizienz mit Bezug auf die verhaltenswirksame Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen – eine Kritik, die mit der Integration der Lehrkräftebildung in die Hochschulen nicht schwächer geworden ist. Die vertretenen Positionen sind dabei durchaus kontrovers. Während vor allem von Wissenschaftsseite eine reflektierende Distanznahme von biografisch habituierten Verhaltensmustern durch eine hochschulförmige Aneignung von theoretischen Konzepten als fruchtbar angesehen wird (Bengtsson, 1993), beklagen Studierende und Praxisausbildner_innen meist die praxisferne der Ausbildung und wünschen erhöhte Praktikumsanteile sowie konkrete Formen der Einsozialisierung in didaktische Handlungsmuster. Wie die Forschung zeigt, vermag eine rein quantitative Erhöhung der Praxisanteile in der Lehrkräftebildung per se die monierten Probleme nicht zu lösen (Gröschner &

2 The project *ZZL network* is presented in detail with its structure, goals and fields of action in the chapter by Fischer-Schöneborn and Straub in this book.

3 Wer sich einen exemplarischen, auch internationalen Überblick über die Vielfalt der Diskussionen zum „Theorie-Praxis-Problem“ bzw. der „theory-practice divide“ verschaffen will, vgl. z. B. Neuweg, 2004; Oelkers, 1976, 2001; Rothland, 2020 oder Korthagen, 2010, 2016.

Hascher, 2019). Der Grund dafür dürfte darin liegen, dass die Bedingungen für ein gelingendes, Theorie und Praxis vermittelndes Ausbildungshandeln nicht im Umfang der Ausbildungsanteile, sondern in ihrer qualitativen, lehrkräftebildungsdidaktischen Ausgestaltung und Umsetzung zu suchen sind. Entscheidend ist nicht allein, wie viel Theorie in universitären Vorlesungs- und Seminarräumen vermittelt wird und wie viele Übungswochen zu deren möglichst autonomer Anwendung in Praktikumsschulen zur Verfügung gestellt werden, sondern

- in welcher Qualität und Fokussierung auf konkrete Probleme und Anforderungen des pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns wissenschaftliches Wissen (auch situiert) vermittelt wird (Aebli, 1975; Lave & Wenger, 1991);
- in welcher auf Tiefenstrukturen des Lehrens und Lernens bezogenen Qualität Praxisphasen theorie- und reflexionsbezogen geplant, durchgeführt und ausgewertet werden (Schüpbach, 2007; Staub, 2001; Kreis & Staub, 2011).

John Dewey schlug bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Ausbildungsmodell vor, nach welchem angehende Lehrkräfte mittels Beobachtung, Reflexion und Analyse von Lernprozessen prozessbegleitend in das berufliche Handlungsfeld eingeführt werden (Dewey, 1904). Dewey stand sowohl dem Einüben von Handlungsrezepten als primärer Ausbildungsaufgabe als auch der (naiven) Vorstellung einer direkten und durch keine Zwischenglieder vermittelten Praxisanwendbarkeit von Theoriewissen skeptisch gegenüber. Angehende Lehrkräfte sollten nicht allererst auf Handlungsroutinen, sondern auf die Fähigkeit zur tieferen Analyse von Lern- und Unterrichtsprozessen trainiert werden. Ziel sollte der Erwerb eines reflexiven Habitus sein, der sie befähigt, Lehr-Lernprozesse zu analysieren, um darauf basierend situationsbezogen zu handeln und aus den gewonnenen Erfahrungen weiter zu lernen.

Die Grundvorstellung eines nicht-linearen, durch Reflexionswerkzeuge und entsprechende Settings unterstützten Kompetenzerwerbs hat in den vergangenen Jahren in der internationalen Diskussion zu innovativen Konzepten der Gestaltung von Praxisphasen im Lehramtsstudium und ihrer Erforschung Fuß gefasst (Reusser & Fraefel, 2017). Es gibt mittlerweile eine weitläufige Literatur, welche zeigt, dass der Erwerb von Berufsfähigkeiten nicht entlang einer Einbahnstraße von der Theorie zur Praxis, sondern über sehr variable, bidirektionale Brückenschläge erfolgt. Zudem handelt es sich um eine Wechselbeziehung zwischen einer aus multiplen Quellen schöpfenden (fachlich-fachdidaktisch-pädagogischen) Wissensbasis und den beim Handeln erfahrenen Herausforderungen eines komplexen Praxisfeldes.

Die Annäherung zwischen den Polen Theorie und Praxis ist *variierend* und hängt davon ab,

- welche *spezifischen Ausbildungsziele und Anforderungen* gerade im Zentrum stehen;
- in welchen *Ausbildungssettings* (text- und sprachvermittelte Auseinandersetzung mit Theorie- und Praxisproblemen in akademischen Ausbildungsumformaten vs. Formate mit direktem, authentischem Praxiskontakt) gelernt wird;
- welche *Werkzeuge und Ressourcen* (Praxisberichte, Materialien und Artefakte aus der Praxis, Unterrichtsvideos) sich anbieten bzw. Verwendung finden;
- an welchen *Lernorten und in welchen Partizipationsformen* (z. B. Hospitation, selbst gestalteter Unterricht im Praktikum, Praxisforschungsprojekt) gearbeitet wird.

Kein Theorie-Praxis-Kanal, kein Medium, kein Ausbildungssetting und keine einzelne Ausbildungssituation, so authentisch sie auch sein mag, vermag die beiden Sphären (Theorie und Praxis) je vollständig zu verknüpfen. Das heißt, dass sich die Ausbildung, abhängig von im Fokus stehenden Zielen, den Lernvoraussetzungen von Studierenden sowie der Leistungsfähigkeit von spezifischen Praxiszugängen, mit variierenden Formen der Annäherung – „approximations of practice“ (Seidel & Thiel, 2017) – zufriedengeben muss.

Nachfolgend werden vier Grundvorstellungen zur Verzahnung zwischen Theorie- und Praxisanteilen in der Lehrkräfteausbildung etwas detaillierter angesprochen, die insbesondere in der jüngeren Diskussion zu Theorie und Forschung Resonanz gefunden haben und die für die den Beträgen des vorliegenden Bandes zugrundeliegenden Projekte bedeutsam sind.

Vom Theorieunterricht zum wirksamen Lehrkräftehandeln gibt es keinen einfachen Link

Bei der Beziehung zwischen der Aneignung von theoretischen Konzepten und dazu kongruentem Praxishandeln – zwischen Theorie- und Praxiswissen – handelt es sich weder um ein dichotomes Verhältnis noch um eine unüberbrückbare Kluft. Vielmehr stehen die zwei Wissenskulturen – aus Forschung generalisiertes „Theoriewissen“ und in der Tradition gewonnenes „Praxiswissen“ – in einem komplementären Verhältnis der Wechselwirkung zueinander. Idealerweise führt gelingendes Ausbildungshandeln zu einer Verschmelzung von Wollen, Wissen und Handeln – im Sinne der ebenfalls für die Lehrkräftebildung wegleitenden Orientierung der Ausbildung an „Kompetenzen“. Allerdings lassen sich wissenschaftliche (abstrakte) Konzepte nie vollständig, sondern lediglich in Aspekten – und über Zwischenschritte vermittelt – auf situiertes, von spezifischen Anforderungen bestimmtes Handeln „übertragen“. Umgekehrt wirkt das Praxishandeln stets auch auf die theoretischen Konzepte

zurück. Theorie und Praxis stehen damit auch in keinem „technologischen Verhältnis“ zueinander. Pädagogische Theorie vermag Phänomene der Erziehungswirklichkeit und das situierte Handeln von Lehrkräften bloß approximativ zu erklären, das heißt die Vielfalt wechselwirkender Variablen zwar ein Stück weit zu erhellen, aber nicht vollständig „in den Griff zu nehmen“. Der Didaktiker Paul Heimann sprach vom „asymptotischen Charakter aufklärender Reflexion“ (Heimann, 1948, S. 3). Hinsichtlich der Beiträge, die unterschiedliche Ausbildungsgefäße und Lerntätigkeiten (Vorlesungen, Seminare, Übungen, Hospitationen, Schulpraktika, Weiterbildung etc.) zur Kultivierung von kontextualisierten Handlungskompetenzen leisten, handelt es sich zudem um einen über die Grundausbildung hinausgehenden, kumulativen und variationsreichen Lernprozess, der neben der Orientierung an akademischem Wissen ausgeprägte reflexive Anteile aufweist (Neuweg 2004, 2011). Auch wenn akademisches Ausbildungswissen das pädagogische Denken und Handeln zu informieren und zu orientieren vermag, beinhalten die Entscheidungen situiert und adaptiv handelnder Lehrkräfte stets mehr als die Konzepte der Wissenschaft an Rationalität bereitstellen. Für die akademischen Teile der Lehrkräftebildung bedeutet dies u. a., dass in der Ausbildung weniger *Wissen ÜBER* (Lehr-Lernprozesse) als vielmehr *Wissen FÜR* handelnde und problemlösende Lehrkräfte bereitgestellt und vermittelt werden sollte (Messner & Reusser, 2000).

Entwicklung von reflexions- und problemorientierten Ausbildungsformaten

Für die konstruktive Verknüpfung von Theorie und Praxis spielt die Reflexion eigener Erfahrungen eine zentrale Rolle (Hascher, 2014). Nicht ohne Grund wird der Anspruch an Lehrpersonen, reflektierende Praktikerinnen und Praktiker zu sein (Schön, 1983, 1987) seit einem Jahrhundert immer wieder aufgegriffen (Dewey, 1904, 1933; Heimann, 1948/1976; Korthagen & Vasalos, 2005; Zeichner & Liston, 1987). Heimann hat eine für die Lehrkräftebildung wichtige Konsequenz schon vor Jahrzehnten auf den Punkt gebracht: „Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten“ (zit. n. Reich, 1977, S. 136 f.). Studierende sollen theoretisches Wissen in der Ausbildung nicht primär in reproduktiver, sondern in dienender Funktion als Werkzeuge zur Entwicklung ihrer professionellen Wahrnehmungs-, Analyse- und Reflexionsfähigkeit (heute spricht man von „Professional Vision“, Seidel & Stürmer, 2014) und zur Bewältigung beruflicher Handlungsprobleme erwerben. Dazu gehört, dass man bereits in der Ausbildung lernt, verfügbare Wissensressourcen bewusst mit dem eigenen Handeln zu verknüpfen, sodass dieses wirkungsvoller und zielführender wird. Für die Lehrkräftebildung bedeutet dies die Weiterentwicklung der eigenen Ausbildungsformate. Diese sollten stärker dialogisch, problemorientiert

tiert, reflexiv, kooperativ und entwicklungsorientiert sein – ähnlich der von Dewey angeregten Laborkonzeption der Ausbildung von Lehrkräften.

Orientierung des Ausbildungshandelns an den Tiefenstrukturen des Schüler_innenlernens

Universitäre Lehrkräftebildung erfordert intensive Praxisbezüge, deren Qualität sich nicht primär an deren Umfang und der Variation ihrer Formen, sondern an der Qualität dessen bemisst, was die Praxisformate hinsichtlich der reflektierten Einübung in generische und fachdidaktische Kompetenzen des pädagogischen Sehens und Denkens ermöglichen. Neben sicheren Handlungsroutinen gilt es in der Ausbildung den Blick auf das Lernen der Schüler_innen zu kultivieren. Lehrkräfte sollen fähig sein zu erkennen, welche Potenziale inhaltliche Aufgabenstellungen, Sozialformen, allgemeine und fachdidaktische Lernformate für den Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen von Schüler_innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen haben. Um heterogene Lerngruppen adaptiv zu unterrichten, braucht es neben der Aneignung von differenzierenden Inszenierungs- und Handlungsformen die Fokussierung auf die Tiefenqualitäten des Verstehens, wie z. B. der kognitiven Aktivierung, der konstruktiven Unterstützung und der dialogischen Gesprächsführung. Damit angesprochen ist eine Qualitätsebene, die in einer auf (vorschnelle) Autonomie setzenden, oftmals ungenügend begleiteten und auch ungenügend theoretisch unterfütterten – durch die Phasierung der Ausbildung zudem oft abgekoppelten – Praxisausbildung, oftmals zu kurz kommt. Gemeint ist, dass die Potenziale von (suboptimal begleiteten) Praxisphasen für eine reflexionsbezogene Verknüpfung von Theorie und Praxis oftmals zu wenig genutzt werden. Auch wenn sich einige der anspruchsvollsten Handlungskompetenzen im Zusammenhang mit der Fähigkeit zu einer adaptiven und dialogischen Unterrichtsführung auf der Basis fachlich gehaltvoller Lernaufgaben erst später in der Berufsbiografie voll zu entfalten vermögen, sollen Lehrpersonen bereits in der Grundausbildung auf einer elementaren Stufe mit ihnen vertraut werden, insbesondere welche Bedeutung ihnen zukommt und wie sie sich weiterentwickeln lassen.

Kooperative Entwicklung von innovativen Lehrmaterialien und Unterrichtsbausteinen in gemischten professionellen Teams – bereits in der Grundausbildung angehender Lehrkräfte

Adaptiven Unterricht für heterogene Lerngruppen zu gestalten mit dem Ziel, allen Lernenden die Ausbildung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu ermöglichen, ist auf praxistaugliche Lehrmittel, fachdidaktische Lernmaterialien und Unterrichtssettings angewiesen. Angehende Lehrpersonen sollen bereits in der Grundausbildung Einblick erhalten in die forschungsbasierte, ko-

operative Entwicklung von Lehrkonzepten und Unterrichtsbausteinen. Didaktische Materialien bzw. diesbezügliche Lehr-Lernszenarien zu entwickeln, gehört denn auch zu den Kernaufgaben von Lehrkräften. So ist ein individualisierter Unterricht für unterschiedliche Lernbedürfnisse und unterschiedliche Schüler_innen ohne eine binnendifferenzierende fachdidaktische Aufgabenkultur nicht denkbar. Lernmaterialien für die eigene(n) Klasse(n) zu entwickeln und dabei zu erfahren, wie sich deren Lernwirkung auf Ebene der Schüler_innen überprüfen lässt, ist eine nicht-triviale, wichtige Berufsaufgabe. Diese erlaubt es zudem, die Bedeutung von kollegialem Feedback und von Schüler_innen-Feedback als eine wichtige Quelle des Weiterlernens zu erfahren. Theorie- und Forschungswissen in die Praxis zu bringen, ist auch in der Lehrkräftebildung kein individueller Transferprozess, sondern hängt stark von der professionellen Ausbildungskultur ab. Um eingeschliffene schulpädagogische und (fach-)didaktische Handlungsmuster zu verändern und weiterzuentwickeln, braucht es Formate der kooperativen Schulentwicklung und Weiterbildung. Bereits die Grundausbildung von Lehrkräften sollte es sich zur Aufgabe machen, solche Settings – z. B. in Form multiprofessioneller Entwicklungsteams, denen neben den Hochschuldozierenden auch Praktiker_innen angehören – ins Ausbildungscurriculum aufzunehmen und die Lehramtsstudierenden daran teilhaben zu lassen.

2. Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung im ZZL-Netzwerk

Das Projekt ZZL-Netzwerk zielt darauf ab, die Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg und darüber hinaus weiterzuentwickeln und zu stärken. Die Grundidee der durch das Netzwerk angestoßenen Entwicklungsarbeiten besteht dabei darin, die theoretischen Wissensinhalte der Ausbildung möglichst eng mit auf unterschiedlichen Handlungsebenen angesiedelten praktischen Anwendungssituationen in Unterricht und Schule zu verzahnen, sodass ein wechselseitiger Mehrwert sichtbar wird. Vier Zugänge der Theorie-Praxis-Verknüpfung werden dabei unterschieden:

- (1) Die Etablierung einer *Community of Practice*, in der unterschiedliche Akteure der Lehrkräftebildung regelmäßig an einem Ort zusammenkommen und sich zu Zielen und Ausbildungsformen austauschen, über unterschiedliche Sichtweisen diskutieren, gemeinsam Lösungen zu anstehenden Aufgaben und Problemen suchen und kooperativ ausbildungs- und zielstufenbezogene Materialien und Lehr-Lernbausteine entwickeln. Eine Theorie-Praxis-Verzahnung kann dabei gelingen, wenn Vertreter_innen der schulischen Praxis aus der ersten und der zweiten Ausbildungsphase mit Forscher_in-

nen und universitären Lehrerkräftebildner_innen konstruktiv zusammenarbeiten.

- (2) Die *Entwicklung von universitären Lehrveranstaltungen durch institutionen- und phasenübergreifende Teams* jeweils bestehend aus Lehrkräften von Schulen, Wissenschaftler_innen sowie Studierenden gewährleistet, dass die spezifischen Sichtweisen und wahrgenommenen Problemlagen berücksichtigt werden. Dabei wird angestrebt, dass bereits die Konzeption von universitären Lehrveranstaltungen sowohl schulpraktische Belange als auch neueste wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt.
- (3) Eine heute bereits stark genutzte Möglichkeit zur Schaffung vergleichsweise authentischer Praxiszugänge besteht in der *Entwicklung und Nutzung von digitalen Medien und Werkzeugen in der universitären Ausbildung*. Digitale „Tools“ erlauben es, Erscheinungsformen und Anforderungen der schulischen und unterrichtlichen Praxis in einer hohen Anschaulichkeit und Realitätsnähe in die Lehre einfließen zu lassen. Beispielsweise lässt sich dies durch das Arbeiten mit Unterrichtsvideos, die Nutzung von Videokonferenzsystemen mit Kameraeinblick in einen Klassenraum oder durch die Einbindung von schulischen und außerschulischen Akteuren in universitäre Lehrveranstaltungen realisieren.
- (4) *Hochwertig unterstützte schulische Praxisphasen* sind zentrale Lernelemente im Lehramtsstudium. Studien zeigen wie bereits erwähnt, dass die Quantität der schulischen Praxisphasen allein nicht ausreichend ist, um einen nachhaltigen Lernerfolg bei den Studierenden zu erzielen. Für den Lernertrag von Praktika ist weniger die zeitliche Dauer, sondern vor allem die Qualität, insbesondere der Lernbegleitung prädiktiv (Gröschner & Hascher, 2019). Mögliche Ansatzpunkte, um die Verbindung von theoretischem Wissen mit schulpraktischen Erfahrungen anzustoßen, sind Ansätze des forschenden Lernens, die professionelle Begleitung der Studierenden in Praxisphasen sowie die Anregung von theoretisch gehaltvollen Reflexionsprozessen.

Diese vier Zugänge der Theorie-Praxis-Verknüpfung werden nachfolgend eingehender vorgestellt.

2.1 Etablierung einer Community of Practice in der Lehrkräftebildung

Um die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung zu verbessern, gelten Modelle der Zusammenarbeit von Universität und Schule als vielversprechende Ansätze, die darauf setzen, dass unterschiedliche Akteure aus Schule, Studienseminar und Universität ko-konstruktiv an Ausbildungsaufgaben und -inhalten arbeiten (Straub et al., 2020). Theoretische Bezugsrahmen dafür bilden die Ansätze der „Communities of Practice“ (Lave & Wenger, 1991;

Wenger, 2003; Ortmann, 2009; Gräsel, 2010; Zeichner, 2010), des „Third Space“ oder „Hybrid Space“ (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016) oder das Konzept der „Research-Practice Partnership“ (Coburn & Penuel, 2016; Penuel et al., 2015; McKenney & Reeves, 2018). Obwohl zwischen den Ansätzen durchaus Unterschiede bestehen (Straub & Vilsmeyer, 2020), haben sie insofern einen gemeinsamen Kern, als dass sie davon ausgehen, dass Lehrkräftebildung nicht allein darin besteht, Studierende an fixe Wissensbestände heranzuführen, sondern dass für den Beruf wichtiges Wissen in sozialen Kontexten und damit unter Einbezug mehrerer und unterschiedlicher Wissensquellen diskursiv geformt wird. Gerade professionelles Wissen hat sehr häufig einen genuin sozialen Charakter, d. h. es wird ko-konstruiert und sozial geteilt („socially shared knowledge“) und beruht auf Austausch und Verständigung mit anderen Personen. Viele Probleme der Lehrkräftebildung lassen sich demnach am effektivsten in multiprofessionellen und institutionen- und phasenübergreifenden Teams bearbeiten (Coburn & Penuel, 2016). Kennzeichnende Merkmale einer solchen Zusammenarbeit sind nach dem Ansatz der Research-Practice Partnership fünf Aspekte:

- (1) Die Zusammenarbeit ist auf Dauer angelegt und ermöglicht langfristig angelegte Problemlösungen (Merkmale: „Langfristige Perspektive“).
- (2) Die Arbeit weist eine enge Orientierung an der schulischen Praxis auf und soll für alle Beteiligten zu einem erfahrbaren Handlungsnutzen führen (Merkmale: „Praxisbezug“).
- (3) Der Austausch zwischen den Akteuren umfasst alle beteiligten Institutionen und ermöglicht das Einbringen unterschiedlicher Sichtweisen, fördert das Sichtbarwerden von neuen Perspektiven und führt zu einer Horizonterweiterung bei den Teilnehmenden (Merkmale: „Multiperspektivität & Wechselseitigkeit“).
- (4) Die Zusammenarbeit ist von allen Beteiligten gewollt und unterstützt kollaboratives Arbeiten auf Augenhöhe. Auf der Forschungsseite muss ein Interesse an Praxisfragen bestehen und in der Praxis verankerte Personen müssen ein Interesse haben, theoretisches Fachwissen aufzunehmen und an ihre Schulen zurückzubringen bzw. für ihr Praxishandeln fruchtbar zu machen (Merkmale: „Intentionale Kooperationsstrategie“).
- (5) Die Zusammenarbeit zielt auf konzeptionelle Entwicklungen, etwa von Lernangeboten oder die Beforschung von gemeinsam verfolgten Fragestellungen. Entstandene Produkte und Materialien sollen nicht nur in Forschungsorganen, sondern in einer praxiszugänglichen Sprache auch in Praxisorganen öffentlich zugänglich gemacht werden (Merkmale: „Forschungs- und Entwicklungsorientierung“).

Die konzeptionelle Anlage des Projekts ZZL-Netzwerk basiert auf dem Grundgedanken der phasen- und institutionenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung und orientiert sich an den oben genannten Merkmalen. Die Entwicklungsarbeit in den Handlungsfeldern des Projekts erfolgt in sogenannten Entwicklungsteams. Ein Überblick über die Zusammensetzungen dieser institutionen- und phasenübergreifenden Teams und die Art der jeweiligen Zusammenarbeit gibt Straub in seinem Beitrag in Block B. Über die Arbeit in den Entwicklungsteams hinaus, geht es im ZZL-Netzwerk aber auch um den gemeinsamen Austausch innerhalb des gesamten Netzwerks. Hier kooperieren nicht nur institutionen- und phasenübergreifende Teams, sondern auch Lehrpersonen und Dozierende aus unterschiedlichen fachlichen Disziplinen. Besonders ist dabei, dass sich auch verschiedene Fachdidaktiken innerhalb der universitären Lehrkräftebildung austauschen, um beispielsweise ein gemeinsames Verständnis bezüglich des kompetenzorientierten Unterrichts oder von adaptiver Lernunterstützung zu gewinnen.

Es versteht sich von selbst, dass der Aufbau und die Kultivierung eines solchen hybriden Raums die Weiterentwicklung gewohnter Muster der Zusammenarbeit und der Lehrentwicklung erfordert. Der Arbeitsmodus an der Leuphana Universität besteht dafür in der regelmäßigen Durchführung von sogenannten „ZZL-Tagen“, an denen die Mitglieder des ZZL-Netzwerks zusammenkommen, um sich über Probleme und Begriffe zu verständigen, fachdidaktische und den Perspektiven der weiteren Mitglieder geschuldete Differenzen zu diskutieren. Dies geschieht mit dem Ziel, unter sich und in der Fakultät einen möglichst breit gestützten „common ground“ – einen gemeinsamen Nenner – zu wichtigen Ausbildungsfragen und -inhalten zu etablieren. Eine wichtige Herausforderung ist dabei, die unterschiedlichen Perspektiven der Dozierenden aus den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken so auf die gemeinsame Ausbildungsaufgabe zu fokussieren, dass das Lehrangebot von den Lehramtsstudierenden als kohärent wahrgenommen wird.

Im Rahmen des ZZL-Netzwerks wurden während der ersten und zweiten Förderphase bisher insgesamt über zwanzig jeweils ein- bis zweitägige ZZL-Tage durchgeführt. An diesen Tagen sind Mitglieder des ZZL-Netzwerks zusammengekommen, um beispielsweise zu folgenden Themen (teilweise mehrfach) zu arbeiten: Kompetenzorientierter Unterricht, professionsbezogene Unterstützungsangebote im Studium, Videographie in der Lehrkräftebildung, schulische Inklusionskonzepte, Professionalisierung von Lehrkräften am Beispiel Mentoring, Lehrkräftegesundheit, Digitalisierung, institutionen- und phasenübergreifende Kooperationen in der Lehrkräftebildung, videobasierte Lernbausteine in der Lehrkräfteausbildung, Multiview-Videos, Digitale Didaktik-Werkstatt, adaptive Lernunterstützung in den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik, Sport, Englisch und Musik.