

# „Sprachbildung im Fach“ als Querschnittsaufgabe der Potsdamer Lehrkräftebildung<sup>1</sup>

*Brigitte Jostes*

**ZUSAMMENFASSUNG** Sprachbildung findet nicht nur im neuen Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg explizit in allen Fächern Berücksichtigung, Sprachbildung ist gegenwärtig zugleich bundesweit eines der zentralen Themen der Lehrkräftebildung. In vorliegendem Beitrag werden zunächst Hintergründe sowie Ziele einer Verankerung von Sprachbildung in der Lehrkräftebildung präsentiert. Hieran anknüpfend werden die Grundzüge eines Konzepts für die Universität Potsdam präsentiert, an der Sprachbildung bislang noch nicht in den Studiengängen für das Lehramt für die Sekundarstufen verankert ist. Der Beitrag schließt mit Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen zu Sprachbildung im Fach, die im Rahmen des Projekts „Sprachliche Heterogenität als Herausforderung in der Lehrkräftebildung“ gemacht wurden und in die zukünftige Entwicklung einfließen werden.

**ABSTRACT** Language education is not only explicitly included in the new curriculum for Berlin and Brandenburg in all school subjects, language education in general is currently one of the central topics of teacher education nationwide. This article presents the background and aims of anchoring language education in teacher training. Against this background, we will present the main features of a new concept for teacher training at the University of Potsdam, where language education has not yet been anchored in the courses of studies for the teaching degree for secondary schools. We will conclude with experiences from courses on language education that were made within the framework of the project “Linguistic Heterogeneity as a Challenge in Teacher Education” and will be integrated within future development.

---

<sup>1</sup> Beitrag des Schwerpunkts „Sprachliche Heterogenität als Herausforderung in der Lehrerbildung“ (3.2.) unter der Leitung von Professor Dr. Christoph Schroeder, Teilprojekt „Kompetenzstelle Sprache“.

## 1 ZUR RELEVANZ VON SPRACHBILDUNG FÜR DIE LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE

Mit dem seit dem Schuljahr 2017/18 unterrichtswirksamen Rahmenlehrplan für die Klassen 1 bis 10 ist Sprachbildung curricular in zwei Bundesländern gleichermaßen stark verankert (SenBJF & MBS, 2015), die im Hinblick auf ihre Migrationsbevölkerung Unterschiede aufweisen, die kaum größer sein könnten (vgl. hierzu Maar, Schroeder & Mayr, 2017; Mezger, 2017): Während die Berliner Schulstatistik für das Schuljahr 2016/17 den Anteil der Schüler\_innen mit dem Merkmal „nichtdeutsche Herkunftssprache“ auf 37,8 % beziffert (SenBJF, 2017, S. 8), weist die Schuldatenerhebung des Landes Brandenburg für das Schuljahr 2017/18 einen Anteil von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund von 6,18 % aus (MBS, 2018). Eine etwas andere Perspektive ergibt sich, wenn man die Entwicklung der Zahlen für das Land Brandenburg in den letzten Jahren betrachtet: Mit den 6,18 % im Jahr 2017/18 hat sich der Prozentsatz im Verhältnis zum Schuljahr 2013/14 nahezu verdreifacht, damals waren es 2,10 %.

Aber erstens bildet die Universität Potsdam nicht nur Lehrkräfte für das Land Brandenburg mit seinem gegenwärtig (noch?) relativ geringen Anteil an Schüler\_innen mit Migrationshintergrund aus und zweitens zielt „Sprachbildung im Fach“ als Aufgabe aller Lehrkräfte in allen Fächern gar nicht ausschließlich auf Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Gründend auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien, die eine enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg für Deutschland aufgezeigt haben (vgl. Müller & Emke, 2013; Gebhardt, Rauch, Mang, Sälzer & Stanat, 2013 zur Entwicklung der mathematischen Kompetenz von Schüler\_innen mit Zuwanderungshintergrund seit Beginn der ersten PISA-Studie) sowie die daran anschließenden Forschungen zu sprachlichen Kompetenzen von Schüler\_innen (u. a. Stanat, 2006; Kempert et al., 2016; Lokhande, 2016) wird „Sprachbildung im Fach“ als eine Querschnittsaufgabe der Schule für alle Schüler\_innen (unabhängig von ihren Erstsprachen) verstanden. Lehrkräfte sollen (1.) die sprachlichen Anforderungen ihres Fachs reflektieren und transparent machen und im Rahmen eines integrierten Sprach- und Fachlernens sprachliche Unterstützungsangebote machen (vgl. Schmölder-Eibinger, 2013). Hierdurch sollen Schüler\_innen, die herkunftsbedingt nicht über die notwendigen bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen verfügen, diese im schulischen Kontext erwerben können. Damit zielt Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer der Regelschule darauf, der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ein Explizitmachen des sprachlichen Lehrplans (der allzu oft ein „heimlicher“ ist) entgegenzuwirken:

„Die Rede von einem „heimlichen Lehrplan“ scheint nun deswegen angemessen, weil entsprechende implizite schulische Erwartungen an die sprachlichen Fä-

higkeiten der Schüler/innen meist weder im Fach- noch im Sprachunterricht explizit thematisiert bzw. vermittelt werden. [...] Dennoch, und dies ist bezogen auf die Entstehung von Bildungsungleichheit das Entscheidende, schlagen sich diese impliziten Erwartungen in lehrerseitigen Bewertungen und Notengebungen nieder. Somit führen nicht eigentlich die heterogenen, durch die außerschulische Sozialisation vor allem in der Familie erworbenen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler/innen zu Bildungsungleichheit, sondern erst und vor allem die Tatsache, dass die Schule ihre sprachlichen Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe nicht offenlegt bzw. zum expliziten Vermittlungs- und Lerngegenstand macht.“ (Morek & Heller, 2012, S. 78)

Hierfür ist es also (2.) notwendig, dass Lehrkräfte die heterogenen Sprach-erwerbskontexte und sprachlichen Ausgangslagen der Schüler\_innen samt ihrer Implikationen für das fachliche Lernen zu reflektieren in der Lage sind und sprachliche Schwierigkeiten nicht in Lernschwierigkeiten oder „mental-kognitive Defizite umdeuten“ (Drucks, 2015, S. 255). Problematisch sind dabei „Normalitätskonstrukte“ (Ehlich, Valtin & Lütke, 2012, S. 61) von Lehrkräften bezüglich der sprachlichen Entwicklung von Schüler\_innen. Diese sind in der Regel von der eigenen sprachlichen Sozialisation geprägt, die große Unterschiede zur kulturellen und sprachlichen Sozialisation der Schüler\_innen aufweisen kann. Pointiert verweist Terkessides (2013) mit dem Ausspruch „Das Lehrerzimmer ist die Parallelgesellschaft“ auf diese Unterschiede.

Bereits die Bezeichnung „SuS mit DaZ“ verweist auf ganz unterschiedliche Ausgangslagen, die als Kombinationen verschiedener Dimensionen von Heterogenität beschrieben werden können. So haben Schüler\_innen, die mit DaZ in Deutschland aufgewachsen sind, ganz andere Bedarfe als Schüler\_innen, die als Seiteneinsteiger „nicht im deutschen Schulsystem ihre Schullaufbahn begonnen haben“ (Ahrenholz & Maak, 2013, S. 82) und hinter dem oben erwähnten Anstieg der Zahlen für Schüler\_innen mit Migrationshintergrund im Land Brandenburg stehen. Wie groß die Heterogenität selbst innerhalb dieser Gruppe der Seiteneinsteiger sein kann (etwa in Bezug auf die Schulbiographie, Literalisierung, Migrationserfahrung etc.) zeigen z. B. Gill (2015, S. 9) sowie mit Bezug auf Brandenburg Gamper et al. (2017).

Auch für die inklusive Beschulung von Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (nicht nur mit dem Schwerpunkt Sprache) benötigen Lehrkräfte ein grundlegendes sprachenbezogenes Wissen (z. B. zu Spracherwerb und Schrifterwerb bei Sinnesbeeinträchtigungen), das Überschneidungen mit Inhalten von Sprachbildung/DaZ aufweist. Allein der Umgang mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche erfordert von Lehrkräften in allen Fächern eine Sprachbewusstheit, die es ermöglicht, orthografische Schwierigkeiten nicht als kognitives Defizit oder Lernschwierigkeit umzudeuten.

Aus den Anforderungen an die Lehrkräfte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität sowie weiterer Heterogenitätsdimensionen folgen also Anforderungen an die Lehrkräftebildung. Hachfeld (2012, S. 48) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Perspektivwechsel“ der empirischen Bildungsforschung, der von den Bildungsdefiziten der Schüler\_innen mit Migrationshintergrund zu den Lehrerkompetenzen geführt habe.

Sprachbildung/DaZ ist somit – neben Inklusion – gegenwärtig eine der fachübergreifenden Schwerpunktthematiken der Lehrkräftebildung (Vetter, 2013; Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Koch-Priewe & Krüger-Potratz, 2016; Morris-Lange, Wagner & Altinay, 2016; Baumann, 2017). Gemeinsam ist ihnen, dass die diesbezüglichen Inhalte sowohl additiv (als obligatorische Grundlagenseminare) als auch integriert (als Inhalte in bestehenden Modulen) für Studierende aller Lehrämter curricular verankert werden können. Für beide Themen besteht darüber hinaus die theoretische Möglichkeit der Verankerung als Fachrichtung.

Zur Frage nach Art und Inhalt von DaZ-Kompetenz bzw. Sprachbildungskompetenz für die Ausbildung von Lehrkräften in allen Fächern liegen mittlerweile verschiedene Modelle vor. Wegweisend für die Ausbildung von Pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich ist das Kompetenzmodell „SprachKopf“ (Hopp, Thoma & Tracy, 2011). Einflussreich für die Ausbildung von Lehrkräften in allen Fächern ist einerseits das Kompetenzmodell des Projekts „DaZKom“ (Köker et al., 2015) und andererseits das *European Core Curriculum for Inclusive Academic Teaching* (Brandenburger & Bainski, 2011; Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012), zu dem zu betonen ist, dass sich der Ausdruck *inclusive* auf eine Sprachbildung im Fachunterricht (im Gegensatz zu additivem Förderunterricht) bezieht und hier keine weiteren Heterogenitätsebenen reflektiert werden. Alle drei Modelle wurden als Grundlage für ein phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung/DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung diskutiert und herangezogen (Jostes & Darsow, 2017; Jostes 2017), ohne jedoch, dass dabei andere Dimensionen als die der Sprache (und der damit eng verbundenen Dimensionen soziale Herkunft und Migration) Berücksichtigung fanden.

## 2 KONZEPT ZUR VERANKERUNG VON SPRACHBILDUNG IN DER POTSDAMER LEHRKRÄFTEBILDUNG

Im gemeinsamen Beschluss von KMK und HRK (2015) zu einer „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ wird „Sprache“ als eine Dimension von Diversität genannt, auf die als „besondere Ausgangslage“ – neben Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention und anderen Ausgangslagen – eine Lehrkräf-

tebildung für ein inklusives Bildungsangebot an allgemeinen Schulen qualifizieren soll. An der Universität Potsdam wurde bereits zum Wintersemester 2013/14 eine verpflichtende Veranstaltung zu „Sprachentwicklung und -förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“ im Umfang von 2 SWS in die Studienordnungen der Primarstufe sowie der Primarstufe mit Schwerpunkt Inklusion eingeführt. Für das Lehramt für die Sekundarstufen besteht bislang nur für Studierende des Faches Deutsch die Möglichkeit, DaZ als Spezialisierungsfach im Bachelorstudium und als Hauptmodul im Masterstudium zu belegen.

Vor diesem Hintergrund hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Hinblick auf das Reakkreditierungsverfahren u. a. folgenden Schwerpunkt eingefordert: „Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Studienprogramme insbesondere für das Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) hinsichtlich inklusionspädagogischer Aspekte in den fachdidaktischen Studien (insbesondere Deutsch als Zweitsprache)“ (MBJS, 2015, S. 2). Noch einmal unterstrichen wird die Notwendigkeit zur Qualifizierung der Lehrkräfte im Umgang mit sprachheterogenen Gruppen in einem Schreiben des MBJS vom 12. Februar 2016: „Infolge der Migrationsbewegung besteht für alle Lehrkräfte in unseren Schulen zunehmend die Herausforderung, in sprachheterogenen Lerngruppen zu unterrichten. Dies setzt bei den Lehrkräften Kompetenzen in der Vermittlung und im Umgang mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) voraus“ (MBJS, 2016).

Hierauf gründend wurde im Rahmen des Projekts „Sprachliche Heterogenität als Herausforderung in der Lehrkräftebildung“ ein Konzept für die Verankerung von Sprachbildung in den Studiengängen für das Lehramt für die Sekundarstufen entwickelt.<sup>2</sup> Ähnlich wie im Bundesland Berlin sieht dieses Konzept eine Kombination aus einer obligatorischen additiven Grundlagenveranstaltung (mit 3 LP) und einer curricularen Verankerung in den fachdidaktischen Modulbeschreibungen vor. Im Konzept wird vorgeschlagen, die Grundlagenveranstaltung mit dem Titel „Bildungssprache und Sprachbildung im Fach“ in ein bildungswissenschaftliches Modul der B. A.-Phase einzubinden.

Die Ergebnisse der Evaluation der Berliner DaZ-Module haben die Herausforderungen aufgezeigt, die die dort seit 2007 verbindlichen Module (seit 2015 „Sprachbildung/DaZ“) für Studierende aller Fächer mit sich bringen: Die Vorkenntnisse der Studierenden im Bereich sprachenbezogenes Wissen sind ausgesprochen heterogen und zugleich können Studierende hinsichtlich des Kompetenzzuwachses in den Sprachbildungs-/DaZ-Modulen – trotz Differenzierung

---

2 Das Konzept „Sprachbildung, Bildungssprache, Sprache im Fach als Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam“, wurde von der AG Sprachbildung des ZeLB unter der Leitung von Professor Dr. Christoph Schroeder verfasst.

nach Fächergruppen – nicht von vorhandenem Vorwissen profitieren (Sprachen-Bilden-Chancen, 2017).

Im Konzept für die Potsdamer Lehrkräftebildung ist deshalb vorgesehen, dass Studierende des Faches Deutsch an einer separaten, neu einzurichtenden Veranstaltung zu den Themenbereichen „Bildungssprache, Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache“ teilnehmen. Für Studierende anderer Fächer sollte die obligatorische Grundlagenveranstaltung nach Fächergruppen differenziert werden:

Gruppe A: mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer

Gruppe B: gesellschafts- und geisteswissenschaftliche Fächer, inklusive ästhetische Fächer

Gruppe C: Sprachenfächer (außer Deutsch)

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Grundlagenveranstaltung und der integrierten Qualifikationsziele in den fachdidaktischen Veranstaltungen bietet das oben erwähnte phasenübergreifende Ausbildungskonzept für Sprachbildung/DaZ mit seinen Qualifikationszielen zu sieben inhaltlichen Kompetenzbereichen eine Orientierung. Analytisch wird Sprachbildungskompetenz dort in folgende thematische Kompetenzbereiche untergliedert:

1. Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung
  2. Sprache
    - 2.1. Kommunikation/Sprache allgemein
    - 2.2. Varietäten/Strukturen der deutschen Sprache
  3. Sprache der Bildung
    - 3.1. Sprache der Schule
    - 3.2. Sprache der Fächer
  4. Sprachaneignung/Mehrsprachigkeit
  5. Sprachstandsdiagnose
  6. Sprachbildende Unterstützung/Förderung im Fachunterricht
  7. Schulorganisation
- (Jostes, Sieberkrob, Schallenberg & Darsow, 2017, S. 33).

In der Diskussion des Potsdamer Konzepts wurde deutlich, dass Einstellungen nicht nur als Kompetenzdimension (neben Wissen, Können und Handeln) Berücksichtigung finden müssen, sondern in Bezug auf Sprachen und Mehrsprachigkeit auch als inhaltlicher Aspekt (entweder als eigener Bereich oder innerhalb der Bereiche 2 oder 3) Berücksichtigung finden müssen. Zudem solle der Bereich 7 „Schulorganisation“ auch Sprachbildung als Element der „Schulentwicklung“ umfassen. Darüber hinaus wird die Verknüpfung und inhaltliche Be-

rücksichtigung von Inklusion (mit dem Bereich 1 „Sprache als Faktor von Bildungsbeteiligung und Inklusion“) vorgeschlagen, um dem besonderen Profil der Potsdamer Lehrkräftebildung Rechnung zu tragen. Diese Frage nach Zusammenhängen zwischen sprachbildungs- und inklusionsspezifischen Qualifikationszielen wird am Ende dieses Beitrags noch einmal aufgenommen.

### 3 DURCHFÜHRUNGSERFAHRUNGEN

Übergreifendes Ziel des Teilprojekts ist die fachübergreifende Auseinandersetzung mit dem Thema „sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrkräftebildung“ und die Entwicklung eines Konzepts zur oben skizzierten Verankerung von Sprachbildung/DaZ in der Potsdamer Lehrkräftebildung. Aufgabe des hierin angesiedelten Arbeitspakets „Kompetenzstelle Sprache“ ist die Entwicklung von Wissen um die sprachlichen Anteile des jeweiligen Fachs sowie die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler\_innen mit dem Ziel, dieses Professionswissen in den fachdidaktischen Modulen zu verankern. Hierzu werden (1.) dokumentierte und evaluierte KollegInnenworkshops an der Universität Potsdam zu sprachlicher Heterogenität und Sprachbildung im Fach durchgeführt, (2.) gemeinsame fachdidaktische Lehrveranstaltungen zu den Themen sprachliche Heterogenität und Sprachbildung im Fach entwickelt und gestaltet sowie (3.) Handreichungen für Lehrende und Studierende erstellt und bereitgestellt. Alle drei Aktivitäten sind eng miteinander verzahnt: So wird die fachübergreifende Kooperation mit VertreterInnen der Fachdidaktiken durch die Workshops vertieft, auf denen relevante Thematiken präsentiert und diskutiert werden. Die Handreichungen werden in Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiker\_innen auf Basis der gemeinsam durchgeführten Lehrveranstaltungen erstellt. Sie sollen die Fachdidaktiker\_innen darin unterstützen, Sprachbildung im Fach über das Projektende hinaus in ihren Veranstaltungen zu verankern. Die Erfahrungen aus diesen Lehrveranstaltungen fließen somit einerseits in Empfehlungen zur Verankerung in die fachdidaktischen Modulbeschreibungen und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung ein. Sie fließen darüber hinaus in die Konzeption der curricular zu verankernden fächergruppenspezifischen Grundlagenveranstaltung ein.

Von WS 2016/17 bis einschließlich WS 2017/18 wurden bisher insgesamt 13 Lehrveranstaltungen zum Thema „Bildungssprache und Sprachbildung im Fach“ durchgeführt. Das Angebot zur Durchführung von gemeinsamen Lehrveranstaltungen zur Sprachbildung im Fach erging an alle Fachdidaktiken und wird sowohl für Veranstaltungen der B. A.-Phase (insbesondere Einführungen in Fachdidaktiken) als auch der M. Ed.-Phase (z. B. Seminare im Rahmen des Praxissemesters) wahrgenommen. Ursprünglich wurde eine Grundlagenveran-

staltung (zu Funktionen und interner Heterogenität von Sprache, zur Heterogenität von Spracherwerbskontexten, etc.) sowie ein Vertiefungsseminar (zur Analyse von Schülerprodukten, zu sprachlichen Anforderungen von Aufgaben, etc.) angeboten. Mittlerweile wurde auch eine Kombiveranstaltung zu Grundlagen und Didaktik im Umfang von 2,5 Stunden für Veranstaltungen im Praxissemester entwickelt, da die Reservierung von zwei mal zwei Semesterwochenstunden für dieses Thema innerhalb eines Semesters in einem fachdidaktischen Seminar kaum machbar ist. Die Ziele der Kombiveranstaltung wurden im Hinblick auf die Machbarkeit im Laufe des Projekts mit Bezug auf das phasenübergreifende Ausbildungskonzept für Sprachbildung/DaZ (Jostes, 2017) konkretisiert, wobei die Abkürzung „K“ für die oben genannten Kompetenzbereiche 1 bis 7 steht. Alle Ziele wurden der Bachelor-Phase des Berliner Konzepts entnommen (Abkürzung „BA“), die anschließenden Nummern verweisen auf die dortige Reihenfolge der Ziele (BA1, BA2 etc.). Die Studierenden

- ◆ wissen um die Zusammenhänge von Bildungserfolg, sozioökonomischem Status und sprachlicher Heterogenität in der Migrationsgesellschaft. (K1, BA1)
- ◆ erkennen Schule als sprachlichen Handlungsraum mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und sind sensibel für die sprachliche Heterogenität sowie die damit einhergehenden unterschiedlichen lernerInnensprachlichen Voraussetzungen in Schulklassen. (K3.1.BA1)
- ◆ entwickeln Sprachbewusstheit/metasprachliche Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit dem Erwerb von Kenntnissen über grundlegende Dimensionen und Funktionen von Sprache. (K2.1.BA1)
- ◆ wissen um die Bedeutung verschiedener Register für sprachliche Handlungen im Unterricht und für das Lernen und können verschiedenen Funktionen (kognitive, soziosymbolische, kommunikative) von Bildungs- und Fachsprache für schulisches Lernen unterscheiden. (K3.1.BA2)
- ◆ kennen zentrale Dimensionen und Prinzipien von Sprachbildung und können die Zusammenhänge mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachförderung am Beispiel z. B. des Faches Geographie reflektieren. (K6.1.BA1)
- ◆ haben Einblicke in die Strukturen und gesetzlichen Grundlagen von Sprachbildung/DaZ in der Lehrkräftebildung und kennen Konzepte für die Verankerung von Sprachbildung/DaZ im Brandenburgischen Bildungssystem. (K1, BA2)
- ◆ sind sensibilisiert für die sprachliche Anforderungen z. B. des Geographieunterrichts (und können konkrete Sprachhandlungen des Fachunterrichts benennen) (K3.2.BA1, abgewandelt).

Den als Team-Teaching durchgeführten Veranstaltungen gehen Vorbesprechungen voraus, in denen ein Austausch über den Stand der Forschung zu Sprache



und Sprachbildung im jeweiligen Fach stattfindet, eine Auswahl an Materialien für die Veranstaltung vorgenommen und der Ablauf der Veranstaltung geplant wird. Studierende und Lehrende erhalten dann zur Lehrveranstaltung ein hierauf gründendes Skript, das die Grundlage für die zu erstellenden fachspezifischen Handreichungen darstellt, die zu Ende des Projekts auf dem Dokumentenserver der Universität Potsdam zur Verfügung gestellt werden. Die Veranstaltungen werden seit dem WS 2017/18 mithilfe von Fragebögen von den Studierenden und Lehrenden evaluiert. Die zusammengefassten Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt.

In den Antworten auf die offenen Fragen heben die Studierenden als positive Aspekte wiederholt die gute Strukturierung, die Kompetenz der Lehrkräfte, die Bereitstellung eines Skripts mit Literaturhinweisen, Fach- und Praxisbezüge hervor. Als negativ wird mehrfach der Zeitdruck angemerkt, der wenig Raum für mehr Beispiele und Diskussionen lasse. Die Bewertungen der Lehrenden ähneln denen der Studierenden, hier wird wiederholt auf das Dilemma verwiesen, dass für die fachdidaktischen Veranstaltungen zwar anwendungsbezogene Beispiele gewünscht sind, hierfür aber das sprachenbezogene Grundlagenwissen bei den Studierenden fehle. Fachdidaktische Veranstaltungen seien indes nicht der Ort, an dem ein solches sprachenbezogenes Grundlagenwissen vermittelt bzw. erworben werden könne.

Die Evaluationsergebnisse wie auch die Erfahrungen der Projektmitarbeiter\_innen können hinsichtlich der Studienphasen und der Fächer differenziert werden. Als gewinnbringender erscheinen die Sitzungen, die in Seminaren der

**Abbildung 1** Evaluationsergebnisse Studierende im WS 2017/18

			<b>Ergebnis aus 6 Veranstaltungen WS 2017/18</b>	
Anzahl Teilnehmer_innen			<b>81</b>	
Teilnehmer_innen ohne sprachenbezogenes Fach			<b>53</b>	
1.1	<b>Bewertung der Sitzung allgemein</b>	1	<b>10</b>	<b>12%</b>
		2	<b>54</b>	<b>67%</b>
		3	<b>16</b>	<b>20%</b>
		4	<b>1</b>	<b>1%</b>
		5	<b>0</b>	<b>0%</b>
1.2	<b>Höhe</b>	niedrig	<b>3</b>	<b>4%</b>
		angemessen	<b>72</b>	<b>89%</b>
		hoch	<b>1</b>	<b>1%</b>
	<b>Tempo</b>	langsam	<b>12</b>	<b>15%</b>
		angemessen schnell	<b>62</b>	<b>77%</b>
1.5	<b>Interesse Projekte</b>	Ja	<b>56</b>	<b>69%</b>
		Nein	<b>21</b>	<b>26%</b>
		o.A.	<b>4</b>	<b>5%</b>

Masterphase durchgeführt werden. Im Hinblick auf die Fächer müssen nicht nur Unterschiede zwischen den Fächern, sondern auch die Fächerkombinationen der Studierenden in den Blick genommen werden.

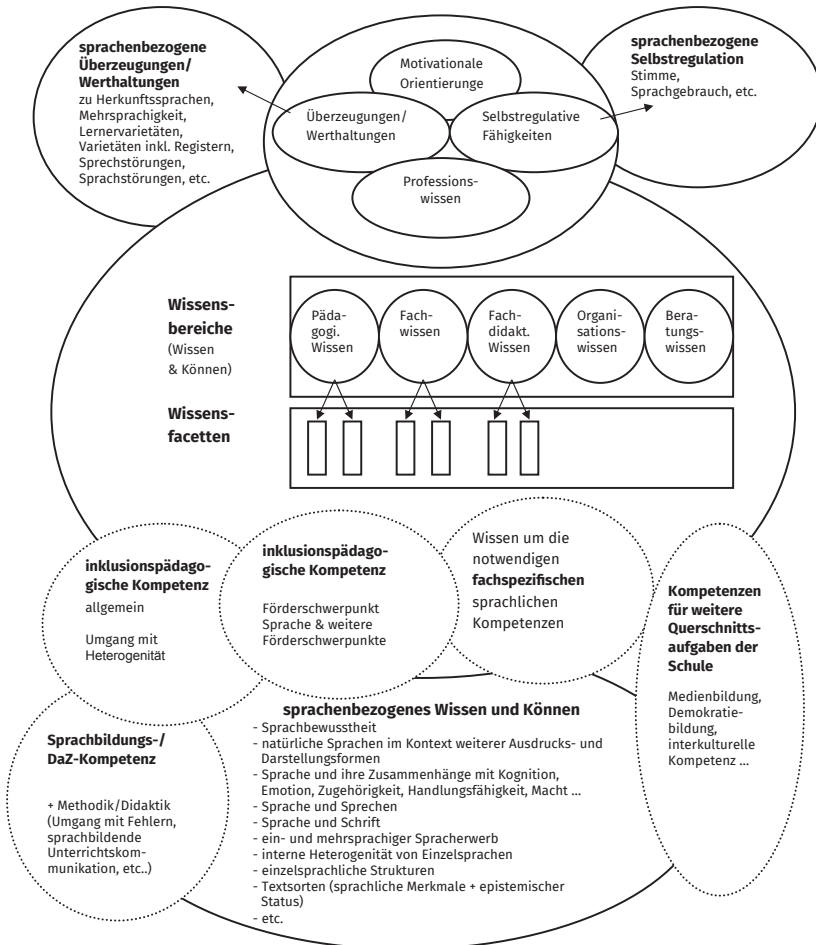
So ist der Sprachbildungsdiskurs in unterschiedlichem Maße in den Fachdidaktiken verankert (z. B. sehr stark in der Mathematik, vgl. Prediger & Özdil, 2011; Leiss, Hagen, Neumann & Schwippert, 2017; Gürsoy, 2016; Gellert, 2011, etc. und weniger stark in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern) und seine tatsächliche Implementierung in die Lehre stark von individuellen Interessen der Lehrenden abhängig (so z. B. ein Schwerpunkt in der Musikdidaktik an der Universität Potsdam, Bossen & Jank, 2017). Zugleich bringt jedes Fach ganz eigene sprachliche Anforderungen mit sich (wie der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Darstellungsformen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern oder die Frage nach dem epistemischen Status von Texten in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern). Das Vorhandensein einer grundlegenden Sprachbewusstheit bzw. eines grundlegenden sprachenbezogenen Wissens bei den Studierenden für die Lehrämter an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen ist stark davon abhängig, ob in ihrer individuellen Fächerkombination ein sprachenbezogenes Fach (Deutsch oder eine Fremdsprache) vertreten ist. So zeigten z. B. Studierende ohne sprachliches Fach in einer naturwissenschaftsdidaktischen Veranstaltung der BA-Phase bei der Analyse von Schüler\_innenprodukten ganz eklatante Schwierigkeiten zwischen schriftbildlich-orthographischen, sprachlichen und fachlichen Aspekten zu differenzieren. Studierende der M. Ed.-Phase äußerten in einer Veranstaltung in der Musikdidaktik ganz explizit, dass ihnen sprachenbezogenes Wissen und Können fehle, um sprachbildende Unterstützungsangebote machen zu können. Anschaulich verwies eine Studentin darauf, dass sie in ihrer Schulzeit immer wieder ratlos vor dem unkommentierten roten A (für „Ausdruck“) bei der Korrektur ihrer Klassenarbeiten gestanden habe und sie sich bis heute nicht ausreichend ausgebildet sähe, um es bei ihren Schüler\_innen besser zu machen.

#### **4 AUSBLICK**

Die Verankerung von Querschnittsaufgaben der Lehrkräftebildung wirft – wie oben gezeigt – zahlreiche Fragen der Studienorganisation und der damit verbundenen Zuständigkeiten auf. Inhaltliche Überschneidungen zwischen den beiden Querschnittsaufgaben Inklusion und Sprachbildung liegen dabei auf der Hand. Im Hinblick auf die Verankerung von Sprachbildung/DaZ in der Sekundarstufenausbildung will das Teilprojekt „Kompetenzstelle Sprache“ auf dem nächsten Workshop hinter diese strukturellen Fragen zurücktreten. Gemeinsam mit Inklus-

sionspädagog\_innen und Fachdidaktiker\_innen wird die Frage diskutiert, über welche sprachenbezogenen Kompetenzen Lehrkräfte verfügen müssen, um den Anforderungen eines sprachbildenden und inklusiven Unterrichts gerecht werden zu können, bei dem auch noch weitere Querschnittsthemen der Schule – wie Medienbildung und Demokratiebildung – Berücksichtigung finden. Hierzu wurde als Diskussionsgrundlage eine Skizze erstellt, der das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Baumert & Kunter (2006) als Folie dient (Abbildung 2).

**Abbildung 2** Skizze sprachenbezogener Kompetenzen für Lehrkräfte (unter Verwendung des Modells von Baumert & Kunter, 2006, S. 482)



Leitend für diesen Workshop wie auch für die weitere Verankerung von Sprachbildung an der Universität Potsdam ist dabei ein Grundgedanke des *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* (EUCIM) (Brandenburger, Bainski, Hochherz & Roth, 2011; Roth, Bainski, Brandenburger & Duarte, 2012): Der Entwicklung eines Curriculums für Sprachbildung in der Lehrkräftebildung – und nicht erst der Implementierung – sei eine große Bedeutung beizumessen. Es könne hiermit ein kommunikativer Prozess zwischen allen Beteiligten in Gang gesetzt werden, der für die erfolgreiche Umsetzung und stetige Weiterentwicklung unabdingbar sei.

## Literatur

- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern: Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“*, durchgeführt im Auftrag des TMBWK. <https://d-nb.info/1036246280/34> [13. 04. 2018].
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 9–26.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/Mercator-Institut\\_Was\\_leistet\\_die\\_Lehrerbildung\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf) [13. 04. 2018]
- Baumert, J. & Kunert, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bossen, A. & Jank, B. (Hrsg.) (2017). *Sprache im Musikunterricht: Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Brandenburger, A. & Bainski, C. (2011). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching: Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland, Universität zu Köln: European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language-Teacher Education*. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [13. 04. 2018].
- Drucks, S. (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungssoziologie trifft Sprachbildung – drei Semester Lernerfolg auf allen Seiten. In Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 253–265.

- Ehlich, K., Valtin, R. & Lütke, B. (2012). *Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins“*. [https://digital.zlb.de/viewer/content?action=application&sourcepath=15608555/expertise\\_sprachfoerderung.pdf&format=pdf](https://digital.zlb.de/viewer/content?action=application&sourcepath=15608555/expertise_sprachfoerderung.pdf&format=pdf) [13. 04. 2018].
- Gamper, J., Steinbock, D., Gutzmann, M., Schroeder, C., Stölting, G.; Noack, C. & Mezger, V. (2017). *Curriculare Grundlagen Deutsch als Zweitsprache*. Herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/DaZ-Curriculare\\_Grundlagen.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/DaZ-Curriculare_Grundlagen.pdf) [13. 04. 2018].
- Gebhardt, M., Rauch, D., Mang, J., Sälzer, C. & Stanat, P. (2013). Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.), *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, 275–208.
- Gellert, U. (2011). Mediale Mündlichkeit und Dekontextualisierung: Zur Bedeutung und Spezifik von Bildungssprache im Mathematikunterricht der Grundschule. In Prediger, S. & Özdil, E. (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven zu Forschung und Entwicklung*. Münster: Waxmann, 97–116.
- Gill, C. (2015). Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremens: Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. *Deutsch als Zweitsprache*, 2, 6–20.
- Gürsoy, E. (2016). *Kohäsion und Kohärenz in mathematischen Prüfungstexten türkisch-deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler: Eine multiperspektivische Untersuchung. Mehrsprachigkeit: Vol. 43*. Münster: Waxmann.
- Hachfeld, A. (2012). Lehrerkompetenzen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer: Welche Rolle spielen diagnostische Fähigkeiten und Überzeugungen? In Winters-Ohle, E., Seipp, B. & Ralle, B. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Vol. 35. Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 47–65.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2011). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609–629.
- Jostes, B. (Hrsg.) (2017). *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung/DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung*. <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/DaZ/Ausbildungskonzept.pdf> [13. 04. 2018].
- Jostes, B. & Darsow, A. (2017). Entwicklung eines phasenübergreifenden Ausbildungskonzepts für Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung: Grundlegende Fragen und Vorgehen. In Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 289–306.

- Jostes, B., Sieberkrob, M., Schallenberg, J. & Darsow, A. (2017). Rahmenmodell und bereichs- und phasenspezifische Qualifikationsziele. In Jostes, B. (Hrsg.), *Phasenübergreifendes Ausbildungskonzept für Sprachbildung/DaZ in der Berliner Lehrkräftebildung*, 33–81. <http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/DaZ/Ausbildungskonzept.pdf> [13. 04. 2018].
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A. & Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Diehl, C. Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer, 157–241.
- Koch-Priewe, B. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2016). *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* [Sonderheft], 13. Münster: Waxmann.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Schulze, N. (2015). DaZKom: Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Koch-Priewe, B., Köker, A., Seifried, J. & Wuttke, W. (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung: Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 177–205.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] und HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, Beschluss der KMK vom 12. 3. 2015*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [13. 04. 2018].
- Leiss, D., Hagen, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2017). *Mathematik und Sprache: Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen*. Münster: Waxmann.
- Lokhande, M. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/Expertise\\_Doppelt\\_benachteiligt.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf) [13. 04. 2018].
- Maar, V., Schroeder, C. & Mayr, K. (2017). Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Perspektiven in Brandenburg. In Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann, 33–45.
- Mezger, V. (2017). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – Erfahrungen in Brandenburg. In Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C. & Witte, A. (Hrsg.), *DaZ in der Lehrerbildung – Modelle und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 51–59.

- MBJS [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport] (2015): *Akkreditierungsschreiben an den Vizepräsidenten für Lehre der Universität Potsdam vom 12. August 2015* (unveröffentlicht).
- MBJS [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport] (2016): *Schreiben an den Präsidenten der Universität Potsdam vom 12. Februar 2016* (unveröffentlicht).
- MBJS [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport] (2018): *Schulverwaltungsportal Brandenburg. Mappe 4, Schuljahr 2017/18. Schüler mit Migrationshintergrund*. [https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/list.php?template=mappen\\_mbjs&jahr=2017/2018&mappe=4](https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/list.php?template=mappen_mbjs&jahr=2017/2018&mappe=4) [13. 04. 2018].
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Morris-Lange, S. & Wagner, K. & Altinay, L. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt: Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs und des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy\\_Brief\\_Lehrerfortbildung\\_2016.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/09/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf) [13. 04. 2018].
- Müller, K. & Emke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.), *PISA Konsortium Deutschland 2013: PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, 245–274.
- Prediger, S. & Özdil, E. (Hrsg.) (2011). *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Roth, H.-J., Bainski, Christiane, Brandenburger, Anja & Duarte, J. (2012). Inclusive Academic Language Training: Das europäische Kerncurriculum zur durchgängigen bildungssprachlichen Förderung (EUCIM-TE). In Winters-Ohle, E., Seipp, B. & Ralle, B. (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte: Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 93–114.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 25–40.
- SenBJF [Senatsverwaltung für Bildung & Jugend und Familie] (2017). *Blickpunkt Schule – Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2016/17*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/#blickpunkt> [13. 04. 2018].
- SenBJF [Senatsverwaltung für Bildung & Jugend und Familie] und MBJS [Ministerium für Bildung, Jugend und Sport] (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen*. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung/> [13. 04. 2018].

Sprachen-Bilden-Chancen (2017). *Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen*.

<http://www.sprachen-bilden-chancen.de/index.php/publikationen-ergebnisse/zentrale-ergebnisse-und-empfehlungen> [13. 04. 2018].

Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34(2), 98–124.

Terkessides, M. (2013). *Das Lehrerzimmer ist die Parallelgesellschaft: Interview*. <https://derstandard.at/1363707821498/Das-Lehrerzimmer-ist-die-Parallelgesellschaft> [13. 04. 2018].

Vetter, E. (Hrsg.) (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren.



# Verbindungen etablieren – Ansätze für die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung auf Basis explorativer Erhebungen

*Karsten Krauskopf und Julia Frohn*

**ZUSAMMENFASSUNG** Ausgangslage dieses Beitrags ist, dass sich Lehrkräfte für den Vorbereitungs- und Schuldienst wechselseitig aus Brandenburg und Berlin rekrutieren. Dazu widmen sich die Projekte im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Universität Potsdam und der Humboldt-Universität zu Berlin den Herausforderungen einer Lehrkräftebildung für ein inklusives Schulsystem. Dies bot Anlass, eine Vernetzung aus drei Perspektiven zu initiieren: der Projekte, der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung und – ausblickhaft – der Verknüpfung von wissenschaftlichen und praktischen Anliegen. Auf Basis von Fokusgruppengesprächen mit Expert\_innen der zweiten Ausbildungsphase aus Berlin und Brandenburg sucht dieser Beitrag explorativ Erfahrungen und Erwartungen aus Perspektive der zweiten Phase zu kategorisieren. Die gewonnenen Kategorien werden knapp dargestellt und diskutiert. Dies soll auch den Dialog zwischen QLB-Projekten sowie erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung erweitern.

**ABSTRACT** Future teachers are mutually recruited from universities in the federal states of Brandenburg and Berlin. Furthermore, in the context of the national program “Qualitätsoffensive Lehrerbildung [initiative for quality in teacher education]” two projects at the University of Potsdam and the Humboldt-Universität Berlin are addressing the challenges of a teacher training for inclusive education. Based on these premises, we initiated cooperative efforts on three levels: Between the two projects PSI Potsdam and FDQI-HU, between different phases of teacher education and between theoretical and practical concerns. Based upon focus group interviews with experts from the phase of initial teaching practice, we present and discuss categories to provide an initial overview over experiences and expectations from the perspective of teacher educators from this phase. We hope to contribute to a multi-stakeholder dialogue on inclusion-oriented teacher education.

## 1 EINLEITUNG

Die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) geförderten Projekte „FDQI-HU“ der Humboldt-Universität zu Berlin und „PSI“ der Universität Potsdam widmen sich beide in Teilprojekten der Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf die pädagogische und didaktische Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings. Vor dem Hintergrund, dass sich Lehrkräfte für den Vorbereitungs- und Schuldienst wechselseitig aus beiden Bundesländern rekrutieren, wurde der Versuch unternommen, gemeinsam Ansatzpunkte für eine stärkere Vernetzung hinsichtlich der Herausforderungen eines inklusiven Schulsystems anzustoßen. Diese Vernetzung wurde aus drei Perspektiven heraus initiiert: Im Hinblick auf die kooperierenden QLB-Projekte wurden Gemeinsamkeiten und komplementäre Ansätze herausgearbeitet; mit Blick auf die phasenübergreifende Lehrkräftebildung wurden gemeinsam Fokusgruppengespräche mit Fach- und Hauptseminarleitungen der zweiten Phase aus beiden Bundesländern, die mit dem Thema Inklusion gut vertraut sind, durchgeführt. Die aus diesem Austausch gewonnenen Ansatzpunkte einer übergreifenden Lehrkräftebildung wurden anschließend an wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen mehrerer QLB-Projekte zurückgespiegelt, um drittens Anforderungen, die aus der Praxisperspektive der zweiten Phase formuliert wurden, mit einer theoretischen und empirischen Forschungsperspektive zu verknüpfen. Die qualitativen Daten der Fokusgruppen dienten zudem einem kooperativen iterativen Vorgehen durch die Autor\_innen dieses Beitrags, um zentrale Kategorien zu extrahieren und damit Perspektiven aus der zweiten Phase zu schematisieren. Diese Ergebnisse werden hier knapp dargestellt und diskutiert, um den Dialog zwischen QLB-Projekten sowie erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung zu erweitern. Abschließend wird ausblickhaft das weitere Vorgehen im Hinblick auf die Kooperation der Projekte und der Verschränkung der ersten und zweiten Phase skizziert.

## 2 AUSGANGSLAGE

### 2.1 Vernetzung auf Projektebene

Im Projekt FDQI-HU werden Hochschulveranstaltungen zur Steigerung der adaptiven Lehrkompetenz (vgl. Schmitz, 2017) und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Simon, 2018) von Studierenden hinsichtlich des Unterrichts heterogener Lerngruppen entwickelt. Dafür wurden in interdisziplinärer Kooperation übertragbare Lehr-Lern-Bausteine von Expert\_innen der am Projekt beteiligten Fachdidaktiken (Englisch, Geschichte, Informatik, Latein, Arbeitslehre,

Sachunterricht) und der sogenannten „Querlagen“ (Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung, allgemeine Didaktik) konzipiert, die an Subfacetten des Konstrukts „adaptive Lehrkompetenz“ nach Beck (2008) („Didaktische Kompetenz“, „Diagnostische Kompetenz“, „Klassenführungscompetenz“) angelehnt sind. Zusätzliche Bausteine behandeln die Themen Heterogenitätssensibilität und Sprachbildung. Die Lehrveranstaltungen werden im Tandem als „Didaktischer Doppeldecker“ (Wahl, 2013) herausgebracht und basieren u. a. auf dem im Projekt entwickelten „Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (Frohn, 2017), das zukünftige und praktizierende Lehrkräfte für die Potenziale und Herausforderungen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen im Fachunterricht sensibilisieren soll. Durch die umfassende Projektevaluation wird untersucht, ob der Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine zur Steigerung adaptiver Lehrkompetenz und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unter Studierenden führt.

Im Zentrum der Teilprojekte des Schwerpunkts „Inklusion und Heterogenität“ von PSI Potsdam steht die Förderung von Handlungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden durch die systematische Reflexion von Praxiserfahrungen. Hochschulintern begegnet der Schwerpunkt damit der Herausforderung, die Expertise der inklusionspädagogischen Lehrstühle und des Lehrstuhls Deutsch als Zweit- und Fremdsprache für alle Lehramtsstudiengänge fruchtbar zu machen. Inhaltlich werden Aspekte diagnostischen Handelns, der Sprache im Fach und des Klassenmanagements fokussiert. Der in der Literatur identifizierte Mangel insbesondere diagnostischer Kompetenzen begründet die zukünftige Vertiefung dieses Aspekts im Projekt, wobei diagnostisches Wissen und das Repertoire diagnostisch-didaktischer Handlungsstrategien berücksichtigt werden (z. B. Artelt & Gräsel, 2009; McElvany et al., 2009). Ebenso werden sowohl Personen- als auch Aufgabenmerkmale in den Blick genommen. Somit wird diagnostisches Handeln als Teil der Grundlagen für die Gestaltung des „Gemeinsamen Lernens“ (vgl. <http://www.inklusion-brandenburg.de>) verstanden (Prenzel & Heinzel, 2012). Klassenmanagement hat darauf aufbauend zum Ziel, aktive Lernzeit unter Berücksichtigung individueller Entwicklungspotenziale zu erhöhen (vgl. Helmke, 2007). Nach Kounin (2006) müssen Lehrkräfte dafür vor allem präventive Strategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen entwickeln. In engem Austausch der Teilprojekte wurden spezifische Lerngelegenheiten mit Hilfe der Methode des videobasierten Micro-Teaching (Klinzing, 2002) für das Praxissemester im Master des Lehramtsstudiums entwickelt, erprobt und anhand z. T. spezifisch entwickelter Instrumente empirisch überprüft.

Zusammengenommen nähern sich beide Projekte der Herausforderung, Lehramtsstudierende auf die Gestaltung inklusiven Lehrens und Lernens vorzubereiten, aus einer generischen Perspektive und nehmen sowohl Fragen der theoretischen Fundierung als auch der didaktisch-methodischen Umsetzung in

den Blick. Zudem werden jeweils Überlegungen und Befunde in konkrete Seminarkonzepte überführt (vgl. Kapitel Seminarkonzepte). Offen ist, inwieweit die vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Seminaren anschlussfähig an den nächsten Schritt der Professionalisierung, den Vorbereitungsdienst (Referendariat), sind. Die hier vorgestellte Kooperation widmet sich daher u. a. den Fragen: Wie werden Wissen, Motivation und Fähigkeiten von Absolvent\_innen aus Sicht der zweiten Phase wahrgenommen und was ergibt sich daraus für die Kongruenz zwischen den Phasen zum Thema Inklusion?

## **2.2 Die Herausforderung der vielfältigen Vernetzung**

Auf der Projektebene galt es, die unterschiedlichen Projektansätze für die Lehrkräftebildung zum Thema Inklusion herauszuarbeiten, um sowohl Anstöße für die jeweils eigene Entwicklungsarbeit zu erhalten als auch die Anschlussfähigkeit für die schulpraktische Phase der Lehrkräftebildung zu eruieren. In Brandenburg und Berlin existieren unterschiedliche Vorgehensweisen hinsichtlich der offiziellen Fundierung einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung im Vorbereitungsdienst: Während das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) in Brandenburg derzeit keine detaillierte Darstellung der inhaltlichen Bestandteile des Vorbereitungsdiensts bereithält und auf die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK, 2014) verweist, stellt die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin) das „Handbuch Vorbereitungsdienst“ (SenBJF, 2017) online zur Verfügung, in welchem neben Hinweisen für eine differenzierte Unterrichtsplanung der Pflichtbaustein „Inklusion I – Heterogenität wahrnehmen und berücksichtigen“ beschrieben wird. Trotz der – wenn auch unterschiedlichen – Fokussierung des Themas wird ein recht abstraktes Begriffsverständnis von „Inklusion“ nachgezeichnet, was nicht zuletzt an der vielfältigen Nutzung des Begriffs in der Wissenschaft liegen mag. So werden an unterschiedlichen Standorten Begriffe wie „Inklusion“ oder „Diagnostik“ unterschiedlich definiert, was die Vernetzung sowohl zwischen verschiedenen Wissenschaftsstandorten und Disziplinen als auch die Verknüpfung der beiden Phasen erschwert.

### 3 UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND -VORGEHEN

#### 3.1 Gemeinsame Leitfrage als Ausgangspunkt für vielseitige Vernetzung

Basierend auf dem Austausch zwischen den Projekten PSI-Potsdam und FDQI-HU wurde eine gemeinsame Untersuchung durchgeführt. Den Ausgangspunkt für eine Vernetzung in die zweite Phase der Lehrkräftebildung bot ein exploratives Vorgehen, das sich einer zentralen Leitfrage widmete: Worauf sollte eine auf Inklusion abzielende Lehrerbildung aus Sicht der zweiten Phase vorbereiten? Um sich dieser Frage anzunähern, wurden Fokusgruppengespräche mit Expert\_innen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung durchgeführt, die im weiteren Verlauf dieses Beitrags dargestellt und deren Inhalte systematisch zusammengefasst werden. Aufbauend auf diesen und weiteren Erhebungen werden in folgenden Schritten in Workshops mit Vertreter\_innen der Wissenschaft und im Austausch mit Praktiker\_innen der zweiten Phase eine Zusammenstellung von Kernfragen erarbeitet, die sich aus Sicht von Wissenschaft und Praxis ergeben und den Ausbau zukünftiger Kooperationen befördern sollen.

#### 3.2 Explorative Fokusgruppengespräche: Stichprobe, methodisches Vorgehen und Frageimpulse

Es wurden Haupt- und Fachseminarleiter\_innen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II sowie der Sonderpädagogik befragt. Diese beschäftigen sich fortlaufend in gemeinsamer Arbeit mit dem Thema Inklusion im Vorbereitungsdienst und kommen regelmäßig zu entsprechenden Entwicklungstreffen zusammen. Je ein Treffen in Berlin (n = 8) und in Brandenburg (n = 5) konnte genutzt werden, um Fokusgruppeninterviews (jeweils ca. 45 Minuten) durchzuführen, die aufgezeichnet und komplett anonymisiert transkribiert wurden. In Anlehnung an Auerbach und Silverstein (2003) wurden die Diskussionsbeiträge inhaltlich zusammengefasst; in einem kooperativen Vorgehen mit mehreren Durchgängen wurden grundlegende Ideen („Basic Ideas“) extrahiert.

Die Fokusgruppen wurden zu Beginn durch ein kurzes Impulsreferat der Autor\_innen über das Ziel und das Vorgehen des gemeinsamen Forschungsvorhabens informiert. Dann wurden folgende zentrale Frageimpulse – ergänzt um Teilfragen – vorgestellt und angezeigt, so dass die Teilnehmenden immer wieder Bezug darauf nehmen konnten:

- ◆ Was erleben Sie, bringen die Referendar\_innen aus dem Studium zum Thema Heterogenität und Inklusion mit?

- ◆ Welche Kenntnisse bzw. Unkenntnisse überraschen Sie besonders, welche Themen sollten noch stärker in der ersten Phase behandelt werden?

## 4 ERGEBNISSE

Trotz der unterschiedlichen Ausgangslagen in Berlin und Brandenburg wurden in beiden Fokusgruppen ähnliche Themenschwerpunkte gesetzt. In der gruppenübergreifenden Analyse der Gespräche konnten vier Oberkategorien ausgemacht werden, denen sich grundlegende Ideen zuordnen lassen:

So wurden 1) Inhalte und Kompetenzen, 2) Spannungsfelder und 3) strukturelle Faktoren und Rahmenbedingungen skizziert, die aus der Perspektive der zweiten Phase zu besonderen Bedingungen bzw. Herausforderungen führen. Letztlich wurden auch 4) Hürden auf der systemischen und politischen Ebene zusammengefasst, auf die hier nur im Diskussionsteil eingegangen werden kann. Im Folgenden werden die Kategorien erläutert und anhand von direkten Zitaten exemplifiziert.

### 4.1 Erwartungen an Inhalte und Kompetenzen in der ersten Phase

Bezogen auf inhaltliche Aspekte, die in der universitären Phase eine Rolle spielen sollten, steht fundiertes professionsbezogenes Wissen zunächst im Zentrum. Dazu gehören – in den Worten der Teilnehmenden – sowohl didaktisches Wissen im Sinne einer theoretischen Fundierung für späteres Planen und Umsetzen von Unterricht als auch entwicklungspsychologisches und schulorganisatorisches Wissen. Es werden auch spezifische Wissensbestände für inklusiven Unterricht benannt, die sich zum einen auf Fragen der Differenzierung von Unterrichtsinhalten beziehen:

„Denn auch im Bereich Differenzierung ist einfach schon mal so viel nachzuholen, bzw. nicht vorhanden, dass ich gar nicht erst mit Inklusion anfangen muss, wenn nicht erst einmal die Grundlagen zu Differenzierung überhaupt da sind.“

Zum anderen sind auch umfassendere Aspekte von Wissen, etwa hinsichtlich allgemeiner Diversität, zu behandeln. Darüber hinaus sollte aus Sicht des Vorbereitungsdienstes spezifisches professionsbezogenes Wissen bezüglich einzelner Heterogenitätsdimensionen in der universitären Lehrkräftebildung vermittelt werden.

Neben diesen theoretisch orientierten Wissensdimensionen werden auch handlungsorientierte Kompetenzen in den notwendigen Lehr-Lern-Gelegenheiten der ersten Phase verortet. Diese werden als Know-How interpretiert, um sich bestimmte Prozesse und Routinen anzueignen und sie im Unterricht umzusetzen. Bezogen auf die Vorbereitung der Studierenden für den Bereich der Differenzierung im Unterricht werden z. B. die Nutzung offener, alternativer Unterrichtsformen im Dienste der Differenzierung sowie Leistungsbewertung und das Überprüfen (Diagnostizieren) von Entwicklungsständen genannt. Fächerübergreifend soll auf die Förderung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit bei Schüler\_innen vorbereitet werden. Gleichmaßen werden Kompetenzen betont, die neben der fachbezogenen Inhaltsvermittlung andere Aspekte in den Vordergrund stellen: Dazu gehören zum einen reflexive und adaptive Kompetenzen auf der persönlichen Ebene und zum anderen die Fähigkeit, Kooperationen produktiv zu nutzen. Insbesondere letztere wird im Zusammenhang mit der zunehmenden Anwesenheit in Schule und Unterricht von Personen anderer Berufsgruppen und Professionen, z. B. Sonderpädagog\_innen oder Integrationshelfer\_innen als relevant erachtet.

Mit besonderem Nachdruck wird die Entwicklung einer bestimmten pädagogischen Haltung aus Sicht der zweiten Phase gefordert, die als antidiskriminierend, kritisch, empathisch aber auch selbstwirksam charakterisiert wird. Demnach spielt eine grundsätzliche Empathiefähigkeit eine ebenso große Rolle wie die Bereitschaft, aktiv an der Umsetzung inklusiver Lehr-Lern-Settings mitzuwirken:

„Und so eine Grundhaltung: ‚Ich bin so ein Spielball von außen, die ist eben, finde ich, an der Stelle tragisch.“

Der Begriff der Haltung im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Nentwig-Gesemann, 2007), so wird betont, sei jedoch kein Allheilmittel, das Inklusion ohne die benannten Wissens- und Kompetenzdimensionen oder räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen realisierbar mache. Ohne die Frage der „pädagogischen Grundhaltung“ jedoch würden diese anderen Aspekte wiederum ihrerseits zu kurz greifen.

## 4.2 Spannungsfelder in der Ausbildung

Ein Spannungsfeld ergibt sich zwischen der Orientierung an kompetenzorientierten Rahmenlehrplänen und der Individualisierung bzw. individuellen Förderung. Hier wird beschrieben, dass bereits im Rahmen des Studiums die zukünftigen Lehrkräfte darauf vorbereitet werden müssen, wie mit dem Instrument

der Rahmenlehrpläne umzugehen ist und wie das eigene Handeln vor dem Hintergrund der jeweils konkreten Gegebenheiten einer Schule, Klasse oder Unterrichtsstunde professionell darauf bezogen werden kann. Die praxisorientierte Vermittlung eines inklusiven und produktiven Umgangs mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wird angesichts der zu befolgenden Rahmenlehrpläne als enorme Herausforderung aus der Perspektive angehender Lehrkräfte skizziert. Dabei scheint es eher um den Rahmenlehrplan als externe Größe zu gehen als um die Frage, ob dieser eine Differenzierung – wie z. B. in den Rahmenlehrplänen für Berlin und Brandenburg ab dem Schuljahr 2017/18 – vorsieht:

„So, dass man ganz stark fokussiert auf: ‚Ich muss den Rahmenlehrplan erreichen‘ und nicht auf individuelle Förderung, individualisiertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen.“

„Also je mehr wir eigentlich in diese Kompetenzförderung gehen, umso rigider empfinde ich und auch die Lehramtskandidaten das Schulwesen.“

Im Hinblick auf die schulische Praxis wird ein weiteres Spannungsfeld gegenüber der universitären Praxis beschrieben, das sich nicht auf einen Kontrast zur Theorie bezieht, die an der Universität vermittelt wird, sondern auf die genuin unterschiedlichen Handlungspraxen der beiden Systeme. So wird eine oft mangelnde gegenseitige Kenntnis zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung wahrgenommen, z. B. hinsichtlich ihrer Instanzen, Rahmenbedingungen und zeitlichen Strukturen. In diesem Kontext wird auch das Fehlen echter Kooperationen moniert, das einerseits durch dieses Spannungsfeld entsteht, es aber gleichzeitig auch aufrechterhält, was an einen übergreifenden Wunsch nach Verzahnung – über systematisch begleitete universitäre Praxisphasen im Einzelnen hinaus – anschließt:

„Also, wenn ich mir was wünschen würde, würde ich mir tatsächlich wünschen, dass Studium und Praxis enger verflochten werden.“

### 4.3 Strukturelle Faktoren und Bedarfe

Im Gespräch mit den Seminarleiter\_innen wurde deutlich, dass die Herausforderung, passende Lehr-Lern-Gelegenheiten für heterogene Lerngruppen zu entwickeln und umzusetzen, auch den Vorbereitungsdienst selbst betrifft. Demnach erschwert die zunehmende Heterogenität in den Schulpraktischen Seminaren die praktische Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Dies liegt vor allem an wachsenden Raten von Quereinsteiger\_innen, den verschiedenen Ausbildungsorten



und -schwerpunkten sowie den unterschiedlichen Schultypen, auf die ein und dasselbe Seminar vorbereitet (so fehle es z.B. Quereinsteiger\_innen oft an einem theoretischen Fundament, auf dem sie aufbauen können, um professionelle Handlungskompetenzen zu entwickeln). Zwar sind solche Unterschiede in der zweiten Phase bekannt, doch lassen sich aufgrund der zunehmenden Diversität auch Parallelen zu den Herausforderungen im alltäglichen inklusiven Schulunterricht ziehen:

„Und dementsprechend sind ja auch die, die im Seminar sitzen, eine sehr heterogene Gruppe. Wo wir ja auch jeden da abholen, wo er steht. Und wo man auch in den Seminarsitzungen ganz schnell merkt, okay manche überfordert man, andere eigentlich langweilen sich schon.“

Im Anschluss an das oben beschriebene Spannungsfeld zwischen Schul- und Universitätspraxis wird in der Unkenntnis des jeweils anderen Systems ein möglicher Grund der geringen Verzahnung beider Ausbildungsfelder vermutet, so dass der allenthalben geforderte kumulative Aufbau von Kompetenzen in der Lehrkräftebildung kaum gewährleistet werden kann. Schon in der ersten Phase entstehen – unter anderem im Rahmen der QLB – z. T. erst jetzt zunehmend kohärente Konzepte zur Vorbereitung auf inklusiven Unterricht. Diese gilt es verstärkt sinnstiftend und produktiv zu bündeln:

„Also diese vielen Bereiche, die ich betrachte, die jetzt für Inklusion eine Bedeutung spielen, eben wie die Unterrichtsgestaltung, wie die Diagnostik, wie Classroom-Management und die Unterrichtsstörungen, [...] wie die Multi-professionalität, Kooperation und Teamarbeit [...]. Und jeder greift sich einige Punkte heraus und was dann in der zweiten Phase fehlt, ist eben ein Konzept. Ein Konzept, diese ganzen Bereiche im Prinzip unter einen Hut zu bringen.“

Ein weiteres strukturelles Problemfeld existiert parallel im Schulunterricht, im Studium und im Vorbereitungsdienst: Überall wird erlebt, dass zu wenig Zeit vorhanden ist, um auf alle potenziellen Ausbildungsschwerpunkte angemessen einzugehen. Dies kann die Vermittlung von Inhalten, die praktische Erprobung sowie den professionellen Austausch sowohl unter Lehramtskandidat\_innen als auch Seminarleiter\_innen betreffen. Hier erscheint es relevant, dass – wie dargestellt – der theoretischen Grundausbildung in der Universität aus Sicht der schulpraktischen Ausbildung eine große Bedeutung zugesprochen wird. Die Vertreter\_innen des konzeptuell eigentlich praktisch orientierten Vorbereitungsdienstes betonen den großen Stellenwert von Theorie als Basis für die praktische Erprobung. D.h. sie befürworten eine theoretische Ausrichtung des Studiums und widmen zudem bewusst Teile ihrer knappen Zeit mit den Referendar\_in-

nen erneut theoretischen Inhalten, wenn sie entsprechende Defizite wahrnehmen. Hier erschweren – wie schon in der universitären Ausbildung, wo wegen des Zeitmangels naturgemäß keine lückenlose Vermittlung aller relevanten Inhalte geleistet werden kann – u. a. die breite Themenlage und die vielfältigen Anforderungen eine umfassende Förderung heterogenitätssensibler Ansätze und einer Methodenvielfalt durch Modellernen:

„Ein großes Problem tatsächlich [...] ist, dass für das große Thema Inklusion im Rahmen der Ausbildung viel zu wenig Zeit ist. [...] Ich würde gern streuen, ich würde gerne die verschiedenen Schwerpunkte über Sitzungen verteilen. Und sonst sie [die Referendar\_innen] hören und dann wirklich fachdidaktisch daran arbeiten.“

„Und dann würde ich auch gern noch Zeit haben, bestimmte Fallbeispiele durcharbeiten, die es ja zu Hauf gibt per Video beziehungsweise auch im Text.“

Dass vor dem Hintergrund dieser Zeitknappheit kaum mehr die Möglichkeit für Kooperationen zwischen den Akteur\_innen gegeben ist, wird ebenfalls als Schwierigkeit erkannt. So entwickeln die einzelnen Seminarleiter\_innen mit enormem Ressourcenaufwand Lehr-Lern-Konzepte, die weit über die eigenen Ausbildungsverantwortlichkeiten hinaus genutzt werden könnten, deren langfristige Verwertung jedoch häufig zusätzlich betrieben werden müsste.

Diese ersten Befunde verstehen wir als Anstoß für die weitere Vernetzung. Die klar von persönlichen Erfahrungen geprägten Aspekte stellen daher vor allem Ausgangspunkte für eine Stärkung des Dialogs zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung dar. Mit dem Ziel wachsender konzeptueller Konsistenz können daran anschließend Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und gesichert sowie offene Diskussionspunkte identifiziert werden. Es geht demnach nicht darum, normative Ziele für Veränderungsprozesse der ersten oder zweiten Phase zu formulieren, sondern aus Sicht der Autor\_innen einen Input für den fortdauernden Dialog zwischen den Phasen sowie zwischen Praxis und Forschung bereitzustellen.

## 5 DISKUSSION UND AUSBLICK

Die dargestellten Ergebnisse dieser ersten explorativen Erhebung sind in Vernetzungsarbeiten aus drei Perspektiven initiiert worden: Sie entstammen einer engen Zusammenarbeit der Projekte PSI-Potsdam und FDQI-HU, basieren auf Daten, die im Austausch mit der zweiten Phase der Lehrerbildung erhoben wurden und

deren Erhebung nur durch die Kooperation der Projekte unternommen wurde. Diese bieten eine Grundlage für einen fortlaufenden Dialog zwischen universitären Projekten und den praktischen Anteilen der Lehrkräftebildung. Dass bereits ein Workshop zur Diskussion der hier skizzierten Ergebnisse vor dem Hintergrund empirischer und theoretischer Bildungsforschung umgesetzt werden konnte, wurde erneut durch die projektübergreifende Kooperation ermöglicht.

Inhaltlich erscheinen dabei folgende Punkte besonders interessant: So diskutieren z.B. die an dieser Studie beteiligten Vertreter\_innen des Vorbereitungsdienstes durchgängig den Aspekt einer – wenn auch nicht konkretisierten – „pädagogischen Haltung“, die für verantwortungsvolles Lehrkräftehandeln in inklusiven Lehr-Lern-Settings elementar scheint. Zudem betonen die Vertreter\_innen des Vorbereitungsdienstes die fundamentale Bedeutung der theoretischen Bildung an der Universität. Als konkreter Wunsch wird in diesem Zusammenhang ein kohärentes, phasenübergreifendes und kumulatives Konzept vor dem Hintergrund der KMK-Standards (KMK, 2014) formuliert, wobei verschiedene Formate, Vorgehensweisen und Grade der Standardisierung denkbar erscheinen. Ferner scheinen gewisse Spannungsfelder (vgl. auch antinomische Strukturen, Helsper, 2010) im Vorbereitungsdienst zu bestehen, die auch das Lehrkräftehandeln im Schulunterricht bestimmen. Kritisch ist hier anzumerken, dass für die konkreten Kontexte Berlin und Brandenburg die hier dargestellten Anregungen durch die komplementäre Perspektive universitärer Akteur\_innen ergänzt werden müssen. So ergeben z.B. Fragen der Konkretisierung des Konzepts der „Haltung“ im universitären Kontext und dazu, was mit einer theoretischen Fokussierung im Studium inhaltlich gemeint sein kann, die Notwendigkeit in einen gemeinsamen, klärenden Diskurs einzusteigen.

Grundsätzlich sehen die Vertreter\_innen der zweiten Phase ein Potential hinsichtlich struktureller Veränderungen der Kooperationsmöglichkeiten zwischen allen beteiligten Akteur\_innen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Eine Strategie, um solche Gelegenheiten zur Zusammenarbeit weiter anzuregen, besteht im Rahmen der Qualitätsoffensive dergestalt, dass diese Ansätze im Austausch zwischen Akteur\_innen der Lehrkräftebildung innerhalb der universitären Phase aufgegriffen werden können. Daher planen die Autor\_innen weitere projektübergreifende Untersuchungen, um Ergebnisse in die – auch kooperative – Arbeit der Projekte PSI und FDQI-HU einfließen zu lassen und fortlaufend mit Vertreter\_innen der zweiten Phase zu bearbeiten.

Neben dieser Entwicklungsarbeit sind die hier in aller Kürze präsentierten Ansätze aus der schulpraktischen Phase der Lehrkräftebildung in Berlin und Brandenburg, die momentan lediglich anhand von Kategorien gebündelt und wiedergegeben wurden, nun im theoretischen Diskurs zu verorten, kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Darüber hinaus kamen zu diesem Zweck im November 2017 Vertreter\_innen weiterer QLB-Projekte an der Professional

School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin zusammen, um gemeinsam Leitfragen an die gegenwärtige Lehrkräftebildung hinsichtlich eines inklusiven Schulsystems zu formulieren. Die hier dargestellten Kategorien wurden durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial um weitere Facetten erweitert, womit die dritte Perspektive der Vernetzung, jene zwischen Wissenschaft und Praxis, bedient werden soll. Die Ergebnisse werden derzeit aufbereitet. Neben grundsätzlichen Fragen des momentanen Inklusionsdiskurses wurden auch andere Themenfelder eröffnet, die bisher nur eine untergeordnete Rolle im wissenschaftlichen Feld spielen: Etwa die Ausweitung der „Zeit-Frage“ auf andere Dimensionen in der heterogenen Lehrkräftebildung. Dieser und anderen Fragen soll im an den Workshop anschließend gegründeten „Netzwerk Inklusion“ nachgegangen werden. Das Netzwerk wirkt in zwei Bereichen: Zum einen in der Lehrkräftebildung (z. B. Austausch von Lehrkonzepten, didaktischen Formaten, Lehr-Lern-Materialien, Erhebungsinstrumenten zur Wirksamkeit von Seminaren etc.) und zum anderen in der Forschung zu Inklusion und Heterogenität im Sinne kooperativer Arbeiten zu aktuellen Fragen im Inklusionsdiskurs.

## Literatur

- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). Qualitative data: An introduction to coding and analysis. *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, London: New York University Press.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 157–160.
- Beck, E. et al. (Hrsg.) (2008). Adaptive Lehrkompetenz. *Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Frohn, J. (2017). *Das didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen*. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [05. 11. 2018].
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59(5), 44–49.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.). Opladen: Budrich, 15–34.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194–214.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 12. 06. 2014.*
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints: Band 3. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Schroeder, S., Hachfeld, A., Baumert, J., Richter, T., Schnotz, W., ... Ullrich, M. (2009). Diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften bei der Einschätzung von Schülerleistungen und Aufgabenschwierigkeiten bei Lernmedien mit instruktionalen Bildern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3-4), 223–235.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31(5-6), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>.
- Pregel, A. & Heinzel, F. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39> [18. 07. 2018].
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar>.
- SenBJF [Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie] (2017). *Handbuch Vorbereitungsdienst*. [https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch\\_vorbereitungsdienst.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/handbuch_vorbereitungsdienst.pdf) [18. 07. 2018].
- Simon, T. (2018). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (SWÜ) und schulische Inklusion. In Frohn, J. (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://hu-berlin.de/fdqj/glossar> [05. 11. 2018].
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.



# Mehr als die Summe seiner Teile

## Soziale Netzwerkanalyse in der Projektevaluation von PSI-Potsdam

*Olaf Ratzlaff und Hendrik Lohse-Bossenz*

**ZUSAMMENFASSUNG** In diesem Beitrag wird dargestellt, wie die Methode der sozialen Netzwerkanalyse (SNA) im Rahmen der Projektevaluation des Projekts PSI-Potsdam angewendet und durchgeführt wurde. Mit Hilfe der SNA wurde die Vernetzung zwischen den Projektbeteiligten operationalisiert, quantifiziert und anschließend visualisiert. Darüber hinaus machte die Methode es möglich, das Projekt in seinen Substrukturen zu betrachten. Die Untersuchung umfasste drei Messzeitpunkte (Anfang, Mitte und Ende des Projektes), wodurch auch die Entwicklung des Netzwerks über die Zeit abbildbar war und die Ergebnisse im Sinne einer formativen Evaluation nutzbar wurden. Vorgestellt wird das eigens dafür entwickelte Instrument, die Datengewinnung und -verarbeitung sowie Herausforderungen, die bei der Durchführung auftraten. Auf eine Ergebnisdarstellung wird aufgrund der Deanonymisierungsgefahr der Projektbeteiligten verzichtet.

**ABSTRACT** This article describes how we applied and implemented Social Network Analysis (SNA) as part of the PSI-Potsdam project evaluation. By means of SNA, the networks between project participants were operationalised, quantified and subsequently visualized. Furthermore, we were able to examine the project in its substructures. The study comprised three measurement points (beginning, middle and end of the project). So, the development of the network could be mapped over time and the results could be used in the sense of a formative evaluation. We will present the instrument, which was especially developed for this purpose, data acquisition and processing as well as the challenges that arose during its implementation. Due to the risk that the project participants would not remain anonymous, the results are not presented.

## 1 EINLEITUNG

Ein soziales Netzwerk ist definiert als Beziehungsgeflecht zwischen Akteuren. Diese können Individuen (wie Studierende, Angehörige der Hochschulleitung, Familienangehörige), oder auch Organisationen (wie Schulen, Unternehmen, Universitäten) und deren Einheiten (wie Abteilungen, Fachbereiche, Seminare) sein (Rürup et al., 2015). Akteure interagieren dabei über einen begrenzten Zeitraum miteinander und bündeln ihre Ressourcen und Kompetenzen, um ihre Interessen zielgerichtet umzusetzen (Weyer, 2000).

In diesem Beitrag wird vorgestellt, wie die Methode der sozialen Netzwerkanalyse (SNA) innerhalb des Projekts PSI-Potsdam durchgeführt und angewendet wurde. Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderte Projekt PSI-Potsdam intendiert eine Verbesserung der universitären Lehrerbildung unter anderem durch eine stärkere Vernetzung von an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Eine verstärkte Zusammenarbeit wird als zielführend erachtet, da hierdurch zum Beispiel eine Fragmentierung von Wissensbeständen vermieden wird.

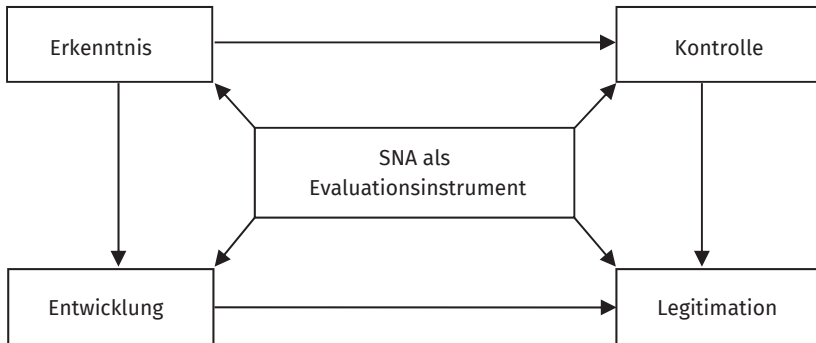
Die soziale Netzwerkanalyse kann im Kontext von Projektevaluationen als innovativ betrachtet werden (Lohse-Bossenz & Ratzlaff, eingereicht) und zielt darauf ab, die Vernetzung zwischen Projektbeteiligten (auf Basis der mathematischen Graphentheorie) zu operationalisieren, zu quantifizieren und in seinen Substrukturen zu betrachten (Scott, 2000; Trappmann, Hummell & Sodeur, 2011).

Im ersten Teil des Beitrages wird gezeigt, was eine soziale Netzwerkanalyse innerhalb einer Projektevaluation leisten kann und welche Fragen innerhalb des Projektes PSI-Potsdam mit ihrer Hilfe beantwortet werden können. Weitergehend wird im zweiten Teil beschrieben, wie die soziale Netzwerkanalyse innerhalb von PSI-Potsdam angewendet wurde, welche Kennzahlen bestimmt und wie die Ergebnisse visualisiert wurden. Im dritten Teil des Beitrags werden die Herausforderungen, die bei der Durchführung der sozialen Netzwerkanalyse auftraten, diskutiert, um danach mit einem Fazit zu schließen.

### 1.1 Netzwerkanalyse als Teil der Projektevaluation

Wie Lohse-Bossenz und Ratzlaff (eingereicht) zeigen, erfüllt die soziale Netzwerkanalyse – als Teil der Projektevaluation – alle vier Leitfunktionen von Evaluation nach Stockmann (2006). So dient sie (1) der Gewinnung von Erkenntnissen über das Projekt; (2) zur Ausübung von Kontrolle; (3) dazu die Entwicklung voranzutreiben und (4) die durchgeführten Maßnahmen zu legitimieren.



**Abbildung 1** Funktionen der sozialen Netzwerkanalyse in Evaluation (Stockmann, 2006, S. 67)

Mit der sozialen Netzwerkanalyse ist es möglich, Erkenntnisse über bestehende Strukturen innerhalb des Projektes zu generieren. Es ist möglich, „verschiedene Substrukturen zum Beispiel nach organisationaler Zugehörigkeit der beteiligten Akteure oder nach deren Statusgruppe aufzudecken, zu betrachten und zu beschreiben“ (Lohse-Bossenz & Ratzlaff, eingereicht). Diese Erkenntnisse machen es erst möglich, das Projekt weiterzuentwickeln. Die soziale Netzwerkanalyse zeigt dabei Potenziale auf, aus denen im Sinne einer formativen Evaluation Maßnahmen initiiert werden können, die auf die Vernetzung der Projektbeteiligten abzielen (Ricken & Seidl, 2010). Ob die ergriffenen Maßnahmen wirken, kann wiederum auch mit der sozialen Netzwerkanalyse nachgezeichnet und kontrolliert werden, da über mehrere Messzeitpunkte durchgeführte Erhebungen zeigen, wie sich die Vernetzung zwischen den beteiligten Akteuren über die Zeit verändert. „Dies ist gerade in einem Projekt, das Vernetzung adressiert, besonders wichtig, da mithilfe der sozialen Netzwerkanalyse genau diese Veränderung operationalisiert werden kann und so die Maßnahmen und das gesamte Programm selbst, dem Geldgeber gegenüber, legitimiert“ (Lohse-Bossenz & Ratzlaff, eingereicht).

## 1.2 Fragestellungen

Mittels der sozialen Netzwerkanalyse soll eine direktere Operationalisierung des Konstrukts „Vernetzung“ innerhalb des Projekts PSI-Potsdam vorgenommen werden, um die durch das Projekt angestoßenen Veränderungen auch empirisch nachzuweisen. Es wurde ein längsschnittliches Design gewählt, um über drei Messzeitpunkte folgende Fragestellungen beantworten zu können:

1. Lassen sich die bestehenden Strukturen innerhalb von PSI-Potsdam mittels einer sozialen Netzwerkanalyse darstellen?
2. Wie unterscheiden sich die beteiligten Schwerpunkte und Statusgruppen hinsichtlich ihrer Zusammenarbeitsbeziehungen?
3. Sind die gefundenen Beziehungsstrukturen konstant oder gibt es Unterschiede in der Zusammenarbeit, wenn diese differenziert betrachtet wird?
4. Wie verändert sich die Vernetzung zwischen den beteiligten Akteuren im Verlauf des Projekts?

## 2 SOZIALE NETZWERKANALYSE IM PSI-POTSDAM

Um die oben genannten Fragestellungen beantworten zu können, ist es nötig die Beziehungsstrukturen des PSI-Potsdam als Gesamtnetzwerk zu untersuchen. Dafür wurde ein relationaler Ansatz gewählt, bei dem die Verbundenheit der Projektbeteiligten im Fokus steht. Es werden nicht nur die direkten, sondern auch die indirekten Beziehungen betrachtet (Pappi, 1987). Der relationale Ansatz beginnt mit einer Auflistung aller zu einem Netzwerk zugehöriger Personen. Im zu untersuchenden Netzwerk sind das alle Projektbeteiligten des PSI-Potsdam. Diese Personen wurden dann einzeln danach gefragt, in welcher Beziehung sie zu allen anderen Personen des Netzwerkes stehen. So entsteht eine vollständige Matrix aller Beziehungen, der direkten aber auch der indirekten (Lohse-Bossenz & Ratzlaff, eingereicht).

### 2.1 Instrument

Bislang existieren keine Instrumente, zur Durchführung einer sozialen Netzwerkanalyse auf Projektebene. Deshalb wurde in Anlehnung an Frageformate aus dem Kontext der Schulforschung ein Online-Fragebogen entwickelt. Jede Person erhielt eine Liste aller Namen der Projektbeteiligten und hatte die Aufgabe anzugeben, ...

1. ... welche Person sie namentlich kennt.

Da Netzwerke relationsspezifisch sind „und für jede Relation [...] ein eigenes Netzwerk mit einem eigenen Set von Fragen erhoben werden [muss]“ (Jansen, 2006, S. 74 f.), sollte die befragte Person dann weiter zu allen bekannten Projektteilnehmer\_innen angegeben, ob ...

2. ... sie weiß, womit sich diese Person inhaltlich beschäftigt,
3. ... diese Person für sie Ansprechpartner\_in ist ...
  - a. ... bei fachlichen Fragen,
  - b. ... bei methodischen Fragen,
  - c. ... bei projektorganisatorischen Fragen,
4. ... sie mit dieser Person kooperiert im Sinne einer gemeinsamen Projektdurchführung bzw. von Publikationen.

So entstand ein Datensatz mit sechs auswertbaren Variablen.

## 2.2 Durchführung

Es wurden zu mehreren Zeitpunkten Netzwerkerhebungen durchgeführt, da erwartet wurde, dass sich die Beteiligten im Laufe des Projekts zunehmend vernetzen. Verschiedene formelle und informelle Maßnahmen und Veranstaltungen innerhalb des Projektes zielten auf gerade diese Vernetzung ab. So wurde beispielsweise jährlich ein Sommerkolloquium durchgeführt, zu dem alle Projektbeteiligten eingeladen wurden, um Projektfortschritte und -ergebnisse vorzustellen und zu diskutieren. Weiterhin gibt es verschiedene Netzwerktagungen, organisiert von Projektangehörigen, sowie ein Promotionskolloquium, in welchem die Promovierenden ihre Arbeiten vorstellen können und in verschiedenen Formaten und Inhalten qualifiziert werden (vgl. Lohse-Bossenz et al., Kapitel „Vernetzungen“). Darüber hinaus hat die Projektleitung einen Stammtisch eingerichtet, bei dem es möglich ist, sich fern der Arbeit miteinander auszutauschen und zu vernetzen. Dies alles hat unter anderem zum Ziel, dass sich die Projektbeteiligten kennenlernen, sich vermehrt als Ansprechpersonen in fachlichen, methodischen und projektorganisatorischen Fragen sehen, und im besten Falle miteinander kooperieren. Um diese Entwicklung über die dreijährige Projektlaufzeit hinweg abbilden zu können, werden insgesamt drei Messzeitpunkte realisiert.

Die erste umfassende Erhebung für die soziale Netzwerkanalyse fand unmittelbar vor dem ersten Sommerkolloquium 2016 statt, damals noch mittels Papierfragebögen und eines Onlinefragebogens. Insgesamt wurden 51 Projektbeteiligte befragt. Einige Papierfragebögen gingen nach dem Sommerkolloquium ein und wurden noch einbezogen, da es sich um Personen handelte, die nicht am Kolloquium teilnahmen. Mit 43 vollständig ausgefüllten Fragebögen wurde ein zufriedenstellender Rücklauf von 84 Prozent erreicht. Die zweite Erhebung fand dann analog ein Jahr später vor dem Sommerkolloquium 2017 statt. Dabei handelte es sich um eine reine Online-Befragung zu der alle 52 Projektbeteiligten eingeladen

wurden. Auch an der zweiten Erhebung beteiligten sich 43 Personen was einem Rücklauf von 83 Prozent entsprach. Die dritte Befragung wurde im September 2018 (Zeitpunkt liegt nach Erstellung dieses Beitrags) durchgeführt.

### 2.3 Datenaufbereitung

Die Online-Befragung und Aufbereitung der Daten erfolgte über das Zentrum für Qualitätsentwicklung (ZfQ) in Lehre und Studium der Universität Potsdam. Im Anschluss an die Zusammenführung der Daten erfolgte deren Anonymisierung. Die Auswertungen wurden anonym vollzogen, zu keiner Zeit waren personenbezogene Daten und Befragungsergebnisse in einer Hand.

Die erhobenen Daten wurden im ersten Schritt in eine Soziomatrix (vgl. Tabelle 1) überführt. Um gerichtete Beziehungen oder die Wechselseitigkeit der Beziehungen und die benötigten Kennzahlen zu berechnen, wurde jeweils eine Matrix für alle sechs Fragen erstellt. Nennt eine Person eine andere Person, wird dies mit „1“ codiert. Nennt eine Person eine aufgelistete Person nicht, wird das mit einer „0“ codiert. In der ersten Zeile sind die Empfänger abgetragen und in der ersten Spalte die Sender. Jede befragte Person wird sowohl in die erste Zeile als auch in die erste Spalte eingetragen. Als Beispiel kann *Person 1* in Tabelle 1 betrachtet werden. Diese nennt (ist also Sender) in der Befragung die *Personen 2, 3, 4* und *n*, wird dagegen als Empfänger nur von den *Personen 2* und *4* genannt.

**Tabelle 1** Beispielhafte Soziomatrix (eigene Darstellung)

		Empfänger							
		Person 1	Person 2	Person 3	Person 4	Person 5	Person 6	...	Person n
Sender	Person 1	×	1	1	1	0	0	...	1
	Person 2	1	×	1	1	0	0	...	1
	Person 3	0	0	×	0	0	0	...	0
	Person 4	1	1	0	×	1	1	...	1
	Person 5	0	0	0	0	×	0	...	...
	Person 6	0	0	0	0	0	×	...	0
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Person n	0	0	1	0	0	1	...	×	

Die Matrizen wurden schließlich in die freie Statistiksoftware „R“ eingepflegt. Um die spezifischen Kennzahlen der Netzwerkanalyse zu berechnen und die dazugehörigen Netzwerkvisualisierungen zu generieren, wurde das Paket „sna“ für die Analyse von sozialen Netzwerken verwendet (Butts, 2008).

## 2.4 Analytisches Vorgehen

Der erste Schritt der Datenanalyse bestand in der Beschreibung von PSI-Potsdam auf der Netzwerkebene. Hierfür wurden für die sechs zu beurteilenden Aspekte jeweils separate Netzwerke analysiert, visualisiert und mittels verschiedener Parameter beschrieben:

- ◆ **Dichte:** Die Dichte beschreibt das Verhältnis von vorhandenen Beziehungen zu allen theoretisch möglichen Beziehungen im Netzwerk. Es ergibt sich ein Wert zwischen 0 (keine einzige Verbindung) und 1 (alle sind miteinander verbunden). Höhere Werte beschreiben entsprechend ein dichteres Netzwerk. Ein dichtes Netzwerk mit zahlreichen Verbindungen kann die Verbreitung von Ressourcen innerhalb des Projektes begünstigen (Steinbrink, Schmidt & Aufenvenne, 2013).
- ◆ **Reziprozität:** Die Reziprozität bezieht sich auf die „Richtungen“ der untersuchten Beziehungen. Diese können drei Formen einnehmen:
  - (I) einseitige, gerichtete Beziehungen (A nennt B, aber B nennt A nicht;  $A \rightarrow B$ );
  - (II) reziproke Beziehungen (A und B nennen sich beide;  $A \leftrightarrow B$ ) und
  - (III) keine Beziehung (A und B nennen sich nicht; A B).
 Der Kennwert Reziprozität beschreibt nun den Anteil der reziproken Beziehungen zu allen vorhandenen Beziehungen. Höhere Werte zeigen eine höhere Gegenseitigkeit in der Wahrnehmung von Beziehungen. Netzwerke mit niedrigen Reziprozitätswerten zeichnen sich eher durch stärkere Hierarchien aus. Dagegen zeigen höhere Reziprozitäts-Werte eine stärkere Gegenseitigkeit in der Wahrnehmung von Beziehungen (Steinbrink, Schmidt & Aufenvenne, 2013).
- ◆ **Zentralität:** Die Zentralität beschreibt das Ausmaß, wie stark einzelne Personen zentral im Netzwerk stehen. Hohe Werte erreichen Netzwerke, bei denen eine Person im Zentrum ist und alle Beziehungen über diese Person laufen (Jansen, 2006).

Im zweiten Schritt wurde das Gesamtnetzwerk hinsichtlich zweier Kriterien in Subnetzwerke unterteilt, zum einen über die drei Schwerpunkte von PSI-Potsdam und zum anderen über den akademischen Titel der Mitarbeiter\_innen.

Diese Subnetzwerke wurden hinsichtlich der drei Parameter vergleichend betrachtet.

Im letzten Schritt wurde auf der Individualebene untersucht, ob durch die Faktoren „Schwerpunkt“ bzw. „akademischer Titel“ die Position im Netzwerk erklärt werden kann. Die zentralen Parameter sind dabei:

- ◆ **Gradzentralität:** Die Gradzentralität gibt an, wie viele Beziehungen eine Person innerhalb eines Netzwerks aufgebaut hat. Hierbei lassen sich die Beziehungen von außen (outdegree – wie oft eine Person genannt wird, was als Popularität gesehen werden kann) und die Beziehungen von innen (indegree – wie viele Personen eine Person nennt, was als Expansivität gewertet werden kann) unterscheiden (Jansen, 2006).
- ◆ **Zwischenzentralität:** Die Zwischenzentralität (betweenness) berücksichtigt neben den direkten Beziehungen zwischen Akteuren auch die indirekten, vermittelnden Beziehungen. Hintergrund ist dabei, dass eine Person mit wenigen direkten Beziehungen auch bedeutsam innerhalb eines Netzwerks sein kann, nämlich dann, wenn diese zum Beispiel an der Schnittstelle zwischen Substrukturen zu finden ist und jeglicher Informationsfluss durch diese Person hindurch geht (Jansen, 2006).

Zur Beurteilung der Koeffizienten lagen im Vergleich zu anderen Kennwerten wie Korrelationskoeffizienten, Interrater-Agreement oder Regressionsparametern keine Richtwerte vor. Um dennoch einen Anhaltspunkt zu erhalten, wurde eine Simulationsanalyse durchgeführt, bei der Netzwerke unterschiedlicher Größe ( $N = 2$  bis 43) zufällig erstellt wurden. Für diese wurden die jeweiligen Parameter berechnet und über mehrere Durchläufe (1000 Wiederholungen) gemittelt.

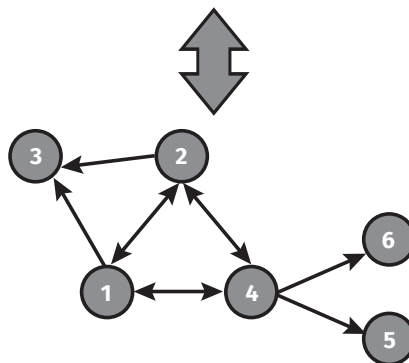
## 2.5 Visualisierung

Ein großes Potenzial der sozialen Netzwerkanalyse liegt in deren Visualisierung, indem das zu untersuchende Netzwerk als Graph dargestellt wird. Ein solcher Graph besteht aus Knoten und Kanten, wobei die Knoten die Akteure repräsentieren. Im Fall der sozialen Netzwerkanalyse von PSI-Potsdam sind die Akteure die Projektbeteiligten. Denkbar wären aber auch Statusgruppen, Lehrstühle, Fachrichtungen etc. (Pfeffer, 2010). Die Kanten sind die jeweiligen Beziehungen zwischen den Knoten, sie werden über die Soziomatrix gewonnen. Wie in der Soziomatrix der Abbildung 2 zu sehen ist, sendet Person 1 an drei Personen (2, 3 und 4), empfängt aber nur von zwei Personen (2 und 4) und hat somit in der Visualisierung eine gerichtete Beziehung ( $\leftarrow$ ) zu Person 3 und zwei reziproke Beziehungen ( $\leftrightarrow$ ) zu den Personen 2 und 4. Zu allen anderen Personen hat Per-

son 1 gar keine Beziehung (vgl. Netzwerkgraph in Abbildung 2). So kann Person für Person das gesamte Netzwerk in einem Graph visualisiert werden, der dann wieder selbst ausgewertet werden kann, Erkenntnisse liefert und beispielsweise die Frage nach zentralen Personen beantwortet. Im Beispielnetzwerk ist erkennbar, dass im Zentrum eine Triade aus den Personen 1, 2 und 4 steht, in der alle Akteure wechselseitige Beziehungen haben, während die Personen 3, 5, und 6 in der Peripherie verortet sind, da sie nicht mit allen Personen verbunden sind. Person 4 hat dabei eine hervorzuhebende Stellung, denn würde diese ausfallen, wären Person 5 und 6 nicht mehr mit den anderen Personen verbunden und somit nicht mehr Teil des Netzwerkes. Mittels dieser Art der Darstellung ist es möglich

**Abbildung 2** Beispielhafte Soziomatrix mit entsprechendem Netzwerkgraph (eigene Darstellung)

		Empfänger							
		Person 1	Person 2	Person 3	Person 4	Person 5	Person 6	...	Person n
Sender	Person 1	×	1	1	1	0	0	...	1
	Person 2	1	×	1	1	0	0	...	1
	Person 3	0	0	×	0	0	0	...	0
	Person 4	1	1	0	×	1	1	...	1
	Person 5	0	0	0	0	×	0	...	...
	Person 6	0	0	0	0	0	×	...	0
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Person n	0	0	1	0	0	1	...	×



zu zeigen, wie sich Informationen innerhalb eines Netzwerkes verbreiten können, da Substrukturen abgebildet werden. Im Beispielnetzwerk ist zu erkennen, dass Person 1 nur indirekt über Person 4 mit Person 5 verbunden ist.

### **3 HERAUSFORDERUNGEN**

#### **3.1 Abgrenzung des Netzwerkes**

Um ein Gesamtnetzwerk zu untersuchen, ist im Vorfeld zu klären, welche Akteure überhaupt zum Netzwerk gehören. Wird beispielsweise eine Person vergessen, ist sie für die Analyse verloren und die Ergebnisse der Untersuchung haben Gültigkeitsprobleme, da mitunter wichtige Akteure nicht mit einbezogen sind (Jansen, 2006). Bei der Untersuchung von Projekten ist das besonders schwierig, da neben den Personen, die aus Projektmitteln bezahlt werden, auch assoziierte Forscher\_innen an der Arbeit beteiligt sind. Im Fall von PSI-Potsdam wurde eine Liste aller am Projekt beteiligten Personen durch die Projektkoordinatorin auf Grundlage der Schwerpunktorganigramme zusammengestellt.

#### **3.2 Ausschöpfung und Vertrauen**

Die Analyse eines Gesamtnetzwerkes steht und fällt mit der Ausschöpfung. Ziel ist es, möglichst von allen beteiligten Personen eine Rückmeldung zu bekommen. „Mit einem verweigernden Akteur oder einzelnen nicht beantworteten Fragen fehlt ja nicht nur eine absolute Information über diesen spezifischen Akteur, sondern das gesamte Muster seiner Außenbeziehungen zu allen anderen Akteuren“ (Jansen, 2006, S. 74). Das erfordert ein hohes Commitment bei den Befragten, zum einen gegenüber der Evaluation des Projektes überhaupt und zum anderen auch bezogen auf die Methode. Ein großer Vorteil der sozialen Netzwerkanalyse – die Visualisierung – birgt dabei eine Herausforderung, denn es kann keine vollständige Anonymität gewährleistet werden. Gerade in Projekten wie PSI-Potsdam, in denen es zentrale Personen gibt, werden einzelne Personen im Netzwerkgraphen erkannt. Aufgrund dieser Tatsache wurde den Befragten im Vorfeld der Erhebung versichert, dass die Ergebnisse der Netzwerkanalyse auf Gesamtprojektebene nur für die interne Evaluation verwendet werden und nicht nach außen gehen, um das benötigte hohe Vertrauen der Projektteilnehmer\_innen zu gewinnen.



### 3.3 Kenntnisse

Um eine soziale Netzwerkanalyse durchzuführen, sind spezifische Kenntnisse nötig. (I) Im Vorfeld ist zu klären, was die Methode im Rahmen der Evaluation leisten kann, und welche Rolle sie dadurch einnimmt. So können zwar Beziehungsstrukturen mit einer sozialen Netzwerkanalyse, wie sie in PSI-Potsdam durchgeführt wurde, abgebildet werden, aber es können beispielsweise keine Aussagen zu Kausalitäten getroffen werden. Es ist nicht möglich zu sagen, warum die Beziehungen so sind wie sie sind, ob sie durch das Projekt geschaffen wurden oder schon vorher bestanden. Es ist auch nicht möglich zu zeigen, ob die Beziehungen zielführend sind und ob sie das Projekt vorantreiben. So ist es zum Beispiel denkbar, dass sich alle projektbeteiligten Personen gut kennen, weil sie sich regelmäßig treffen, diese Treffen aber nicht dem Projekt dienen, wenn sie von den Beteiligten als Belastung empfunden werden. Um das zu untersuchen, ist eine qualitative Unterfütterung der Daten aus der sozialen Netzwerkanalyse von Nöten.

(II) Die Evaluierenden müssen, um eine soziale Netzwerkanalyse durchzuführen, spezifische methodische Kenntnisse besitzen. Sie müssen wissen, wie die Daten erhoben, aufbereitet und anschließend ausgewertet werden, wie Kennzahlen bestimmt und welche Grenzen diese haben.

(III) Es sind spezielle Software-Kenntnisse nötig, um eine soziale Netzwerkanalyse durchzuführen.

### 3.4 Pseudonetzwerke

Eine weitere in der Literatur oft genannte Gefahr bei der Durchführung einer sozialen Netzwerkanalyse ist die Unterstellung von Pseudonetzwerken (Weyer, 2000; Hollstein, 2010). Gerade in Drittmittelprojekten an Hochschulen, in denen sich die Beteiligten aus vielerlei Kontexten kennen können und auch zusammenarbeiten, kann es vorkommen, dass Netzwerke im Rahmen der Projektevaluation abgebildet werden, die tatsächlich nicht das Projektgeschehen widerspiegeln. Diese Gefahr bestand bei der sozialen Netzwerkanalyse von PSI-Potsdam nicht, denn es wurden nur projektbeteiligte befragt. Wenn eine Zusammenarbeit in anderen Kontexten existierte, wurde diese nicht problematisiert, sondern sollte durch das Projekt eher noch verstärkt werden.

### 3.5 Fluktuation Projektbeteiligte

Sollen Fragestellungen innerhalb eines Projektes längsschnittlich untersucht werden, ist es notwendig, die gleichen Personen über mehrere Messzeitpunkte zu befragen. In einem Projekt wie PSI-Potsdam herrscht aber typischerweise eine hohe Fluktuation der Projektbeteiligten, hervorgerufen beispielsweise durch Elternzeit, längere Krankheiten, andere berufliche Perspektiven. Ist die Veränderung der Beteiligten zu groß, kann eine Analyse über die Zeit nicht mehr durchgeführt werden, da gerade neu ins Projekt eingestiegene Personen an den vernetzenden Maßnahmen nicht teilgenommen haben und die Vernetzungsarbeit noch leisten müssen.

## 4 FAZIT

Die soziale Netzwerkanalyse – als Methode zur Darstellung von Beziehungsstrukturen innerhalb eines Projektes – hat sich als eine sinnvolle Ergänzung des Instrumentariums in einem Mixed-Methods-Design der Evaluation von PSI-Potsdam erwiesen. Die oft (auch von außen) geforderte Vernetzung kann mit ihrer Hilfe operationalisiert und gemessen werden, wodurch die Fragestellung nach der Vernetzung präziser beantwortet werden kann (Lohse-Bossenz & Ratzlaff, eingereicht).

Setzt man sich tiefergehend mit dem Vernetzungs-/Kooperationsbegriff auseinander, so kann man schnell zu dem Schluss kommen, dass Vernetzung per se streng genommen kein eigentliches Projektziel darstellen kann. Vielmehr ist sie EIN möglicher Weg, um spezifische inhaltliche Projektziele zu erreichen. Je nach Ziel und Fragestellung können daher Netzwerke innerhalb eines Projektes variieren (Jansen, 2006; Lohse-Bossenz & Ratzlaff, eingereicht). Die soziale Netzwerkanalyse hat sich auch hier als nützlich erwiesen, da sie über die sechs abgefragten Aspekte einen differenzierten Blick auf das Projekt zulässt.

Der Vergleich verschiedener Netzwerke – nicht nur innerhalb eines Projektes, sondern auch über unterschiedliche Projekte hinweg – bietet einen weiteren Mehrwert für Evaluationen, da so Gelingensbedingungen identifiziert und im Sinne einer formativen Evaluation bedacht werden können.

## Literatur

- Butts, C. T. (2008). Social Network Analysis with sna. *Journal of Statistical Software*, 24(6), 1–51.
- Hollstein, B. (2010). Strukturen, Akteure, Wechselwirkungen. Georg Simmels Beiträge zur Netzwerkforschung. In Stegbauer, C. (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein Neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohse-Bossenz, H. & Ratzlaff, O. (eingereicht). Making Networks visible – Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Netzwerkanalyse im Kontext von Projektevaluationen. *Qualität in der Wissenschaft*.
- Pappi, F. (1987). Die Netzwerkanalyse aus soziologischer Perspektive. In Koolwijk, J. & Wieken-Mayser, M. (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung. 1. Band. Methoden der Netzwerkanalyse*. München: De Gruyter Oldenbourg, 11–37.
- Pfeffer, J. (2010). Visualisierung sozialer Netzwerke. In Stegbauer, C. (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein Neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, B. & Seidl, D. (2010). *Unsichtbare Netzwerke. Wie sich die soziale Netzwerkanalyse für Unternehmen nutzen lässt*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scott, J. (2000). *Social Network Analysis. A Handbook* (2. Aufl.). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications Ltd.
- Steinbrink, M., Schmidt, J.-P. & Aufenvenne, P. (2013). *Soziale Netzwerkanalyse für HumangeographInnen. Einführung in UCINET und NetDraw in fünf Schritten*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster: Waxmann.
- Trappmann, M., Hummell, H. & Sodeur, W. (2011). *Strukturanalyse sozialer Netzwerke. Konzepte, Modelle, Methoden* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Universität Potsdam (2018). *Qualitätsoffensive PSI-Potsdam. Promotionsprogramm*. <http://www.uni-potsdam.de/de/qlb/das-projekt/promotionsprogramm.html> [22. 04. 2018]
- Weyer, J. (2000). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München: Oldenbourg.



# Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell

*Frank Tosch*

**ZUSAMMENFASSUNG** Den fünf bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Praktika (Schulpraktische Studien) der Potsdamer Lehrerbildung liegt das Modell eines Spiralcurriculums zugrunde. Der professionelle Kompetenzerwerb wird als längerfristiger, nicht abschließbarer Prozess in beiden Phasen der Lehrerbildung sowie im tertiären Bereich begriffen. Im Beitrag werden einige historisch-systematische Positionen des Spiralcurriculums verortet und auf die Herausforderungen der Lehrerbildung gespiegelt. Die Gesamtheit der curricularen Ziele, Inhalte und Methoden aller Schulpraktischen Studien wird im Kontext des Spiralcurriculums entlang von drei tragenden Leitlinien: der fächerspezifischen, der fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung sowie der individuellen Kompetenzentwicklung systematisiert und vernetzt. Als Entwicklungsaufgabe wird ein „Spiralcurriculum Lehrerbildung“ benannt, das auf der Angebotsseite ein abgestimmtes Curriculum aller beteiligten Disziplinen etabliert und zugleich den individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden als Zielmaxime systematisch im Blick hat.

**ABSTRACT** The five school internships (Schulpraktische Studien) students at the University of Potsdam are required to do as part of their teacher training, are connected through the model of a so-called spiral curriculum. Acquiring professional competences is seen as a long-term and ongoing process in the two phases of teacher training and the tertiary level. This paper seeks to locate some of the spiral curriculum's historical and systematic positions, and further tries to illustrate how these positions are reflected in the challenges faced in teacher education. With the help of three guiding principles – acquiring subject-specific and interdisciplinary knowledge as well as individual competences – the coherent whole of the internships' curricular goals, contents and methods will be systematised and connected in the context of the spiral curriculum. The main aim is to develop a „Spiralcurriculum Lehrerbildung“ (spiral curriculum in teacher education), which, on the one hand, offers a curriculum that is aligned with and established among all the disciplines involved and which, on the other hand, systematically keeps an eye on the ultimate goal of the students' individual acquisition of competences.

An der Universität Potsdam stellen fünf bildungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Praktika<sup>1</sup> – insgesamt „Schulpraktische Studien“ genannt – in der ersten Phase der Lehrerbildung ein „studienleitendes Element“ (AG Praxisstudien, ZeLB-Versammlung v. 28. September 2016) dar. Sie ermöglichen den Studierenden, das in den bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien erworbene Wissen und Können im Kontext der schulischen und unterrichtlichen Handlungsfelder mit Blick auf die Profession von Lehrerinnen und Lehrern miteinander zu verbinden und anzuwenden. Mit der *Integration der fünf o.g. Praktika in die Module der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken* liegt erstmals ein inhaltlich systematischer Rahmen über das zweistufige Bachelor- und Masterstudium vor, mit dem spezifische Kompetenzziele der einzelnen Lehramtspraktika identifiziert werden. Mit den einzelnen Praktika wird ein sich wechselseitig ergänzender sowie schrittweise vernetzender Kompetenzaufbau anvisiert, der in der Gesamtsicht an den mit der Profession von Lehrerinnen und Lehrern verbundenen Kompetenzbereichen (Unterrichten – Erziehen – Beraten – Beurteilen – Innovieren) orientiert ist (vgl. Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika), ZfL, 2013; Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, KMK, 2000/2014). Das Konzept geht von der Prämisse aus, dass der Kompetenzerwerb maßgeblich über konkrete Handlungsfelder als Lerngelegenheiten angebahnt und ausgeprägt wird (vgl. Gröschner, 2014). Es weist aus, in welchen Praktika welche Handlungsfelder adressiert sind bzw. als Entwicklungsherausforderung adressiert werden sollen, um bereichsspezifische und bereichsübergreifende Kompetenzen zu entwickeln.

Dem Konzept der Schulpraktischen Studien liegt das Modell eines *Spiralcurriculums* (vgl. Abb. 1) zugrunde, das Lehrerbildung und somit den professionellen Kompetenzerwerb als längerfristigen, im Grunde nicht abschließbaren Prozess begreift. Das Modell erstreckt sich sowohl über beide Phasen der Lehrerbildung – bis in die Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern hinein – und findet in der Bewältigung des Berufsalltags sowie in kontinuierlicher Fortbildung seine dauerhafte Weiterentwicklung.

Im Folgenden werden einige historisch-systematische Positionen des Modells des Spiralcurriculums verortet (1); danach wird dieses Modell mit Blick auf den Kompetenzerwerb auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung an der Univer-

---

<sup>1</sup> In der Reihenfolge ihrer modularen Verankerung: a) im Bachelorstudium: Orientierungspraktikum (OP) bzw. Integriertes Eingangspraktikum (IEP); Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH); Fachdidaktische Tagespraktika (Fach 1 bzw. Fach 2) (FTP); b) im Masterstudium: Psychodiagnostisches Praktikum (PDP); Schulpraktikum/ Praxissemester (SP) (vgl. Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien, Universität Potsdam, 2013).

sität Potsdam gespiegelt (2); schließlich werden Vernetzungsperspektiven für die Schulpraktischen Studien durch Ableitung von drei Leitlinien im Kontext des Spiralcurriculums aufgezeigt (3).

## 1 HISTORISCH-SYSTEMATISCHE POSITIONEN ZUM SPIRALCURRICULUM

Spiralcurriculum bezeichnet zunächst ein didaktisches Konzept zur Ausrichtung und Anordnung des Lernstoffs, der in Form einer Spirale entfaltet wird, so dass einzelne Themen mehrmals im Verlaufe der Lehrerbildung behandelt werden. Auf diese Weise wird es möglich, Beziehungslinien zwischen den jeweiligen Einzelthemen zu erkennen und eine Orientierung in den Angeboten zu finden. Mit der Spirale wird zugleich ein Raum umgriffen, der ein komplexes, sich durchaus vernetzendes Bildungsverständnis zum Ausdruck bringt, „in dem das Fortschrittsbild und die Vorstellung eines in sich ruhenden, kreisförmigen [...] Bildungsprozesses miteinander versöhnt werden“ (Meyer, 1987, S. 107). Als Fortschritt wird hier ein zunehmender Grad an Problembewusstsein, an Fülle der Anschauungen sowie des Schwierigkeitsgrades identifiziert (vgl. ebd.). Das Spiralcurriculum ist besonders geeignet für Inhalte, in denen ein Struktur- und Zusammenhänge herstellendes Arbeiten erforderlich ist; v. a. bei Themen mit fächerübergreifendem und projektorientiertem Charakter sowie bei allen Lernformen, die nicht vollständig vorgeplant sind (vgl. Gillen, 2013).

Für die konzeptionelle Grundlegung des Spiralcurriculums erscheinen auswahlweise drei bildungshistorische Zugänge relevant:

(1) Die Grundidee der Spirale knüpft an ein Theorem von Jan Amos Komenský (Comenius) (1592–1670) an, der Lehren und Lernen in konzentrischen Kreisen begreift. V. a. in seiner „*Didactica magna*“ (Comenius/Vorbrodt, <sup>3</sup>1912) wird der Grundsatz der Stufigkeit des Unterrichts – „Alles stufenweise, nichts sprungweise“ (ebd., S. 84) unter Berücksichtigung des Interesses und der Fassungskraft der Schüler entfaltet. Josef Dolch (1899–1971) hat sich in seinem „*Lehrplan des Abendlandes*“ (Dolch, 1959/<sup>3</sup>1971) ausdrücklich auf Comenius berufen, dass sich dessen „psychologische Einsicht in die Stufen der jugendlichen Entwicklung [...] mit seinem naturphilosophischen Analogismus zwischen pflanzlichem und menschlichem Wachstum zur Lehre von der Kontinuirlichkeit der Entwicklung im Lernbereich [verband]“ (ebd., S. 297). Comenius vergleicht die Entwicklung des Menschen „mit dem kontinuierlichen Wachstum der Bäume“ (ebd., S. 298). Auf den verschiedenen Schulstufen will er „nicht Verschiedenes behandelt wissen, sondern vielmehr dasselbe in verschiedener Weise, [...] nur

jeweils nach der Stufe des stets höher strebenden Lebensalters und Vorbereitungsanges“ (ebd., S. 302f.). Dabei wird mehrfach das metaphorische Bild vom „Kreis“ entfaltet. Auch der Comenius-Forscher Franz Hofmann (1922–2003) hält zusammenfassend fest: „Wie der Baum Ringe seines Wachstums aufweist, so sollen sich nach Komenský um einen innersten Kern der werdenden Persönlichkeit konzentrisch Kreis um Kreis jeweils erweiterter und vertiefter pädagogischer Gestaltungen von Allweisheit legen.“ (Hofmann, 1985, S. 20) Zugleich kommt ein zweiter, *prozessualer Aspekt* auf dem Weg des Menschen zu „vollkommener Menschlichkeit“ (Komenský, 1970, S. 247) ins Spiel, wenn Comenius in seiner Theorie universaler Bildung („Pampaedia“) im Rahmen seines universalen Bildungssystems („Panscholia“) Schulen konzipiert, „in denen Lehrgänge für die der jeweiligen Altersstufe entsprechenden Weiterbildung und für kontinuierliche Charaktererziehung in Gestalt von Fremd- und Selbstformung entworfen werden“ (Hofmann, 1985, S. 64).

(2) Am Beginn des 20. Jahrhunderts weist John Dewey (1859–1952) in seinem Aufsatz „Das Kind und der Lehrplan“ (Dewey, 1902) darauf hin, dass der „gegenwärtige Standpunkt des Kindes *und* [Herv. F. T.] die Tatsachen und Wahrheiten der Fächer“ (ebd., S. 147) den Unterricht bestimmen müssen. Hier kommt erneut die zu beachtende Subjektposition des Schülers bei der Aneignung objektiver Lerngegenstände in den Analysefokus: „Es ist ein fortgesetztes Neubauen, das sich von der gegenwärtigen Kindese Erfahrung aus zu dem bewegt, das durch die organisierte Menge der Wahrheit dargestellt wird, die wir Fächer nennen (ebd., S. 147). Lehrstoffe müssen deshalb, so Dewey, „im voraus bewußt [sic] geordnet und aufeinander abgestimmt werden“ und es ist zugleich „Aufgabe des Erziehers, innerhalb des Bereichs der vorhandenen Erfahrung das auszuwählen, was verspricht, neue Probleme darzubieten“ (Dewey, 1938, S. 83). In der Spannung von curricularem Angebot und Erfahrung des Individuums wird Wissen aufgebaut und konstruiert. „Nur selbst konstruiertes und in die eigenen kognitiven Deutungsstrukturen integriertes Wissen ist richtig verstandenes und für das Individuum bedeutsames Wissen“ (Rebel, 2008, S. 94). Deshalb kommt dem Herstellen von Sinn (sense making) und dem subjektiven Aufbau von Bedeutung sowohl auf der curricularen Angebotsseite als auch bei den individuell situativen Lernanlässen eine zentrale Relevanz im Spiralcurriculum zu.

(3) Die neuere Konzeption des Spiralcurriculums geht auf Jerome S. Bruner (1915–2016) im Zusammenhang mit der amerikanischen Curriculumtheorie der frühen 1970er Jahre zurück. Hier setzte Bruner im Kontext des Begriffs „Curriculum-Spirale“ (Bruner, 1973, S. 61) die Hypothese: „Jedem Kind kann auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden.“ (Ebd., S. 44) Das Spiralcurriculum wird konturiert,



in dem an immer wieder identischen Grundbegriffen und -strukturen immer komplexere Einsichten entwickelt werden (vgl. Frey/Isenegger, 1975). Das Modell geht weiter von der Vorstellung aus, dass sich wesentliche Strukturen eines Faches oder eines komplexen Lernbereiches aus der durch den Fortschritt der Wissenschaften immer weiter anwachsenden Stofffülle isolieren und in wenigen Prinzipien/Kategorien verallgemeinern lassen. Im Verständnis der 1970er Jahre handelte es sich allerdings zunächst um ein eher einseitig materiales, inhaltsbezogenes Konzept. Mit dem Ansatz von Bruner wurde zunehmend der unterrichtliche Adressatenkreis zu berücksichtigen gesucht, so dass das Curriculum nicht allein einer innerfachlichen bzw. fächerübergreifenden Logik folgte, sondern auch entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte mit dem Ziel berücksichtigte, dass die in den Bildungssequenzen erlangten Kompetenzen auf jeweils höherem Niveau weiterentwickelt werden können (vgl. Gillen, 2013).

Folgende konstituierende Merkmale des Spiralcurriculums lassen sich für unterrichtliche Prozesse zusammenfassen:

- ◆ das Bild des Kreises, der sowohl ‚in sich ruhend‘ als auch ‚konzentrisch‘ zu erweiterten und vertieften pädagogischen Gestaltungen führt; dabei ist die „Gesamtheit der Studien“ – auch in dem durch die Spirale umgriffenen Raum – sowohl bei der Auswahl des Materials als auch in zeitlicher Hinsicht so einzuteilen, „daß das Spätere sich stets auf das Frühere gründet, das Frühere aber von dem Späteren befestigt wird“ (Comenius/Vorbrodt, 1912, S. 102);
- ◆ das Lernen über die Lebensspanne, das in zeitlicher Hinsicht in einen spiralförmig aufsteigenden Entwicklungsverlauf gebracht wird; dabei ein grundlegender Wissens- und Könnensbestand auf einer neuen, komplexeren Stufe der Entwicklung – in anderen Lernkontexten – zur erneuten ‚bewährenden Problembehandlung‘ kommt (Bild der Spirale in Gestalt eines sich nach oben öffnenden Trichters);
- ◆ die Subjektposition des Schülers, die fortwährend in einen Konstruktionsprozess mit einem logisch geordneten Angebot der Fächer gebracht wird (aber auch hier reicht es nicht aus, etwa wesentliche Inhalte und Verfahren einer universitären Disziplin i.S. einer „Abbilddidaktik“ bloß auf verschiedenen Lernstufen zu verankern (vgl. Klingberg, 1989); schließlich der Gedanke,
- ◆ dass das Curriculum nicht nur einer fachlichen bzw. fächerübergreifenden Logik, sondern ebenso entwicklungs- und lernpsychologischen Aspekten folgt.

## 2 SPIEGELUNG DES SPIRALCURRICULUMS AUF LEHRERBILDUNGSBEDÜRFNISSE – ENTWICKLUNGSAUFGABEN IM POTSDAMER MODELL

Bei der Auswahl der curricularen Ziele in der Lehrerbildung gilt es ein Depot von anzeigendem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werturteilen und Haltungen der Studierenden anzubahnen und auszuprägen, die mit dem Aufgabenbild und der Rollenzuschreibung moderner Lehrerbildung identifiziert werden. Dabei gelangen Kompetenzen in den Bereichen des Unterrichtens – Erziehens – Beratens – Beurteilens sowie des Innovierens in den Mittelpunkt. Sie alle zielen programmatisch auf die Einlösung der KMK-Forderungen „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“ ab (vgl. KMK, 2000; Reckahner Reflexionen, 2017). Aspekte professioneller Kompetenz lassen sich für die Studierenden in jeder modularen Sequenz in allen Lehrveranstaltungsformaten – so auch in Praktika – curricular, didaktisch-methodisch und personal grundlegen.

Bei den lehrerbildenden Studienordnungen ist unverkennbar, dass die Ziel-, Inhalts- und Methodenbestimmung weithin der jeweiligen Fachsystematik – also einem strukturalistischen – Ansatz verpflichtet ist. Für den Systemzusammenhang aller modularen Bausteine der lehrerbildenden Studienordnungen und bei der hochschulgemäßen didaktischen ‚Umsetzung‘ der Ziel-Inhalt-Methode-Relation sind zweifellos Leitlinien von großer Bedeutung. Diese werden hier auf Lehrerbildungsbedürfnisse – in Anlehnung an Lothar Klingberg (1926–1999) für den schulischen Unterricht – transformiert. Leitlinien stellen „Ordnungsprinzipien“ auch für die Hochschullehre v. a. für die Auswahl, Begründung und Anordnung aller curricularen Bausteine der beteiligten wissenschaftlichen lehrerbildenden Disziplinen dar. Leitlinien „markieren die innere Struktur“ des im Bachelor- und Mastersystem modular verankerten Angebotes und damit seine spezifisch fachliche und hochschulunterrichtliche, also pädagogisch-didaktische Logik. „Leitlinien werden von der Ziel-Inhalt-Methode-Relation bestimmt; andererseits bestimmen sie bis zu einem gewissen Grade die konkrete Ausprägung der Ziel-Inhalt-Methode-Relation“ (alle Zitate Klingberg, 1984, S. 100).

### Leitlinien der Lehrerbildung im Konzept des Spiralcurriculums

Im Rahmen dieser konzeptionellen Überlegungen wird dafür plädiert, wiederum in Anlehnung und Transformation der Überlegungen von Klingberg, die Gesamtheit der curricularen Ziele, Inhalte und Methoden aller beteiligten lehrerbildenden Disziplinen entlang tragender Leitlinien (vgl. ebd.) bei der Konstituierung eines Spiralcurriculums ordnend zu verankern:

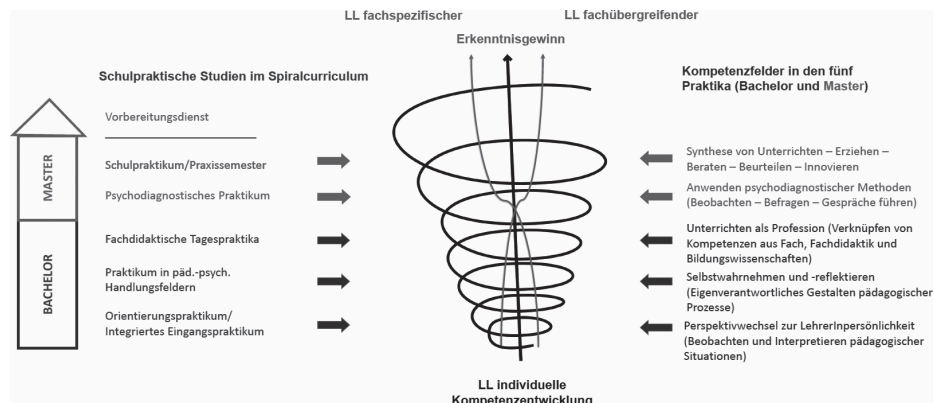
- ◆ in die Leitlinie der fächerspezifischen Erkenntnisgewinnung,

- ◆ in die Leitlinie der fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung sowie
- ◆ in die Leitlinie der individuellen Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden.

Diese Leitlinien könnten dazu beitragen, längerfristig ein System von Leitlinien der Lehrerbildung mit spezifischer und übergreifender Orientierung zu konstituieren.

Das Spiralcurriculum wird hier als eine Modellvorstellung von Lehrerbildung charakterisiert, in dem Leitlinien der fächerspezifischen bzw. fächerübergreifenden Erkenntnisgewinnung sowie die Leitlinie der individuellen Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden den Weg durch das Bachelor- und Masterstudium – im Grunde geweitet auch durch die zweite Phase der Lehrerbildung bis in den tertiären Bereich der Berufsausübung und Fortbildung hinein – abbilden. In den modular verfassten Studienordnungen der lehrerbildenden Fächer werden curriculare Ziele, Inhalte und Methoden der jeweiligen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften in Spannungsfelder gebracht. Das Modell des Spiralcurriculums ist auf der universitären Angebotsseite also ein kollektiv zu verabredender, weithin geordneter Rahmen aller beteiligten lehrerbildenden Disziplinen und stellt mit dem Potsdamer Biologiedidaktiker Helmut Prechtl – das „Rückgrat der Lehrerbildung“ dar. Die Lehrerbildung wird im Hinblick auf die fachspezifische bzw. fächerübergreifende Erkenntnisgewinnung in einer wissenschaftslogischen Struktur entfaltet (als Abbild der Fächer in Gestalt ihrer Konzept- bzw. Prozesskategorien); in der fächerübergreifenden Perspektive als Abbild, dass zur Lösung lehrerbildender Fragen und zum

**Abbildung 1** Modell Spiralcurriculum mit Leitlinien zur Professionskompetenz ins Lehramt (Quelle: Tosch, verändert nach Konzept Standards und Kompetenzen, ZfL 2013)



Kompetenzaufbau die Erkenntnisse und Verfahren unterschiedlicher Fächer herangezogen werden (in Abb. 1 sind diese Leitlinien idealisiert als Parabeln dargestellt, die auch einem spiralförmigen Verlauf folgen). Parallel werden – intendiert und nichtintendiert – situative Lernanlässe entfaltet: Die komplexe Konturierung des Erkenntnisweges wird zugleich als individuelle Subjektfindung angehender Lehrerinnen und Lehrer (als Abbild des individuellen Herstellens von Bedeutungen – als personaler Kompetenzaufbau der Studierenden), also als doppelte Zielmaxime definiert. Selbstverständlich ist damit auch impliziert, dass der je individuelle Studienverlauf und -erfolg nicht als sich linear organisierender Prozess bloßer Leitlinienverwirklichung zu betrachten ist (in Abb. 1 idealisiert als Pfeil dargestellt, der selbst ebenso einem spiralförmigen Verlauf folgt, zugleich verlängerte Wege – z. B. Zickzackbewegungen – einschließen kann). Der je individuell angeeignete Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn unterliegt insgesamt individuellen Verlangsamungen bzw. Beschleunigungen, Retardierungen, Rückschlägen, Misserfolgen, Isolierungen, veränderten Planungen, Ab- bzw. Umbrüchen sowie Um-Definitionen, die aber allesamt nicht im Widerspruch zum Modell stehen. Im Gegenteil, das Bild der Spirale eröffnet den mehrmaligen Zugang, z. B. auf einer fortgeschrittenen Stufe der Erkenntnisgewinnung bzw. des individuellen Kompetenzerwerbs, erneut mit einer ‚bereits behandelten Frage‘ des Ausbildungsganges (in einem anderen Kontext, evtl. mit anderer didaktischer Weite und Tiefe) konfrontiert zu werden, um hierauf einen erfolgreichen individuellen Aneignungsprozess im Verlaufe des Studiums zu ermöglichen. Die Spirale – auch mit dem darin umgriffenen Raum – ist damit zugleich das Konstrukt des Angebotes von sich wiederholenden, ‚ähnlichen‘, zugleich methodologisch vertiefenden und vernetzenden Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Phasen der Wissenschaftsentfaltung und -vermittlung im Studium.

Das Spiralmodell geht ferner implizit von hypothetisch-curricularen Wirkzusammenhängen aus, die in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung, also auf unterschiedlichen Niveaustufen, die fachspezifische und fächerübergreifende Erkenntnisgewinnung und den individuellen Kompetenzaufbau in Weite und Tiefe graduell unterschiedlich zur Ausprägung bringen. Das macht das vorliegende Modell – in Anlehnung an Wolfgang Klafki (1927–2016) – zugleich anschlussfähig an die Generierung und intendierte bzw. nichtintendierte Lokalisierung von Schlüsselproblemen (das wären „Knotenpunkte“ der drei Leitlinien innerhalb des spiralcurricularen Studienverlaufs in Abb. 1).

Das Auswahl dilemma der Bildungsinhalte – auch der Lehrerbildung – versuchen formale Bildungstheorien – im Unterschied zu den auf Kanon-Bestimmung angelegten materialen Bildungstheorien – dadurch aufzulösen, „indem sie den Bildungsinhalt nicht mehr als ‚Gut‘, sondern als ‚Mittel‘ betrachten, an dem sich die ‚Kraft‘ des Menschen entfalten und seine Bildung vollziehen soll“ (Hintz, Pöppel, Rekus, 1993, S. 46). Beide bildungstheoretischen Ansätze will die katego-

riale Bildungstheorie (vgl. Klafki, 1985; Tosch, 2015) überwinden; sie geht davon aus, „daß Bildung sich immer nur in der Vereinigung materialer und formaler Aspekte ereignet“ (Hintz, Pöppel, Rekus, 1993, S. 47).

Im Modell des Spiralcurriculums ist der Gedanke präsent, dass erworbenes Wissen, aber auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen auf einer höheren Stufe der Ausbildung wieder aufgegriffen, auf die jeweils neuen Bezugsforderungen hin aktualisiert und angepasst bzw. transformiert werden. In dieser Perspektive werden Auswahlkriterien für modulare Inhalte – auch der Praktika – relevant, „als dessen bedeutsamstes das Exemplarische anzusehen ist“ (Kozdon, 1978, S. 90). Ferner kommt den Aspekten des Elementaren, des Fundamentalen sowie des Aktuellen eine Relevanz zu. Schließlich sei an „Das Kategoriale“ erinnert, das „auf eine enge Relation zwischen dem sich bildenden Subjekt und dem jeweils in seinen ‚Fragehorizont‘ gerückten Bildungsobjekt [verweist]. Ein Lernvorgang ist dann als kategorial zu bezeichnen, wenn sowohl Schüler [hier Studierende] als auch Lehrinhalt in eine lebendige, teilhabende, bildende Begegnung einbezogen sind. In solchem Verständnis erscheint der Begriff des Kategorialen als Erklärungsmodell für den Tatbestand einer doppelseitigen Erschließung: das Subjekt erschließt sich für seine geistige und dingliche Wirklichkeit und wird durch deren Inhalte gleichzeitig erschlossen.“ (ebd., S. 94) Ebenso involviert das „Strukturelle eines Gegenstands, eines Prinzips, einer Theorie, eines weitgespannten Wissensgebietes [...] sowohl die Einzelelemente des jeweiligen Ganzen als auch die Beziehungen der Teile untereinander bzw. zum Ganzen.“ (Ebd.)

Zusammengefasst steht die Auswahl der Bildungsinhalte in der Lehrerbildung spiralcurricular unter doppeltem Anspruch: einmal der Sache gerecht zu werden (materialer Anspruch der Wissenschaftsorientierung) und zugleich dem Subjekt (formaler Anspruch der Kräfteentwicklung der Studierenden – Kompetenzorientierung). Beide Aspekte werden im Spiralcurriculum präsent: der wissenschaftslogisch, modular geordnete Bildungsinhalt wird mit intendierten und nicht intendierten situativen Lernanlässen in einen Erkenntnis- und Konstruktionsprozess des Wissens und Könnens der Studierenden überführt und bietet an ‚Knotenpunkten‘ Gelegenheit der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen. Hier liegt eine gewaltige Entwicklungsaufgabe, über die Abstimmung der curricularen Ziele, Inhalte und Methoden ein „Spiralcurriculum Lehrerbildung“ auf der Angebotsseite zu etablieren, das den individuellen Kompetenzerwerb der Studierenden als Zielmaxime systematisch im Blick hat.

### 3 LEITLINIEN ALS VERNETZUNGSPERSPEKTIVEN DER SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN UNTER DER IDEE DES SPIRALCURRICULUMS

Die Schulpraktischen Studien sind Gelenkstellen der Lehrerbildung; in ihnen werden fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Perspektiven in einen praktischen Handlungsraum (v. a. in Schule und Unterricht) zur Bewährung gebracht, in dem ein schrittweiser Erfahrungserwerb und -transfer angelegt ist mit dem Ziel, den je individuellen Kompetenzerwerb durch Spannungsfelder von Theorie und Praxis rahmend zu unterstützen. In dieser Perspektive wird in drei Praktika im BA-Studium und zwei im MA-Studium angezielt, schrittweise systematisches Beobachten und Reflektieren zunehmend mit eigenverantwortlichem pädagogischen Gestalten (Unterrichten, praktisch-pädagogische Tätigkeiten) zu verbinden. Auch ist es die Funktion, Reflexionsebenen i. S. von ‚Haltelinien‘ des Studiums im Spiralcurriculum anzubieten, die aus der realen Handlungswelt von Lehrerinnen und Lehrern, aus der komplexen Welt von Schule und Unterricht sowie außerunterrichtlicher pädagogischer Tätigkeiten individuelle Rückfragen und Vergewisserungen an die eigene Ausbildung generieren.

In der folgenden Übersicht wird die den jeweiligen Praktika konzeptionell zugeschriebene Rolle beim vernetzenden, nicht abschließbaren Prozess des Auf- und Ausbaus von Wissens- und Könnens-Strukturen in der ersten Phase der Lehrerbildung unter der entwickelten Leitlinienperspektive systematisiert (vgl. Konzept Standards und Kompetenzen, ZfL 2013).

Abschließend werden für die Schulpraktischen Studien – also über alle o.g. Praktika hinweg – im Kontext der bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studien drei übergreifende spiralcurriculare Leitlinien systematisiert:

(1) Leitlinie des fachspezifischen Erkenntnisgewinns: Vom Beobachten und Reflektieren zum Auswerten und adäquaten Kommunizieren (Darstellen) von Problemen von Schule und Unterricht – Planen und Gestalten von Unterricht in fachdidaktischer Dimensionierung – Praktisch-pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Auseinandersetzung mit den am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Akteuren;

(2) Leitlinie des fächerübergreifenden Erkenntnisgewinns: Unterrichten – Erziehen – Beraten – Beurteilen – Innovieren als Kompetenzfelder in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Grundlegung; Umgang mit Heterogenität als pädagogisch-didaktische und psychologisch-psychodia-

**Tabelle 1** Auf- und Ausbau von Wissens- und Könnens-Strukturen in der ersten Phase der Lehrerbildung

Praktikum	Leitlinie fachspezifischer Erkenntnisgewinn	Leitlinie fächerübergreifender Erkenntnisgewinn	Leitlinie individueller Kompetenzerwerb
Orientierungspraktikum (OP)/Integriertes Eingangspraktikum (IEP)	Systematische Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen im Handlungsraum von Schule und Unterricht		
		→ Zugänge für das komplexe Verstehen des Lehrerberufes als professioneller Lernhelfer in der Institution Schule; Prüfung von Berufswahlmotiven und Eignung	
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH)	Selbstwahrnehmen und Selbstreflektieren bei der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse im Umgang mit Heterogenität		
		→ Zugänge für das Erproben eines pädagogischen Habitus und Entwickeln von Forschungsperspektiven in einem konkreten praktisch-pädagogisch-psychologischen Handlungsfeld	
Fachdidaktische Tagespraktika (Fach 1 bzw. Fach 2) (FTP)	Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht im Kontext äußerer und innerer Unterrichtsbedingungen sowie Anwenden (fach-)didaktischer Konzepte und Prinzipien		
		→ Einnehmen einer fachdidaktischen Auswahl- und Begründungsperspektive bei der Unterrichtsplanung sowie mentorisierte Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen	
Psychodiagnostisches Praktikum (PDP)	Anwenden pädagogisch-diagnostischer Methoden (Beobachtung, Befragung); Planen, Durchführen und Auswerten (Protokollieren) von systematischen und Gelegenheitsbeobachtungen sowie Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern		
		→ Beobachtungs-, Kommunikations- und Beurteilungskompetenz im Interaktionsdreieck der am Erziehungsprozess beteiligten Akteure	
Schulpraktikum (SP)/Praxissemester	Vertieftes Auseinandersetzen mit den Bedingungen von Schule und Unterricht; Planen, Durchführen und Reflektieren ausgewählter Unterrichtseinheiten unter Anwendung ausgewählter bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Konzeptionen von Lehr-Lernprozessen		
		→ Entwickeln eines individuellen Selbstbildes als zukünftige(r) Lehrerin bzw. Lehrer; Reflektieren und Erproben der Anwendbarkeit des eigenen theoretischen Deutungswissens durch Verbinden der im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kenntnisse im eigenen Unterricht sowie bei der Fremdbeobachtung; Entwickeln eigener Zielvorstellungen für die Weiterentwicklung professionsbezogener Kompetenzen im Vorbereitungsdienst und Berufseingang	
Auswahl wiederkehrender Themen in allen Praktika		→ Selbstreflexion; kollegiale Rückmeldungen einholen; den Lernenden Rückmeldungen geben; didaktische Passungen kreativ herstellen, in ungewissen Situationen handeln; ethische Prinzipien pädagogischen Handelns anwenden; die Lehrer-Schüler-Beziehung verlässlich gestalten; Lebenssituationen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen; Demokratische Peer-Beziehungen pflegen; Schülermitbestimmung kultivieren; multiprofessionell kooperieren; an der Schulentwicklung mitwirken	

gnostische Herausforderung; Professionsentwicklung in der Spannung von Reflexion und Gestaltung der Theorie-Praxis-Beziehungen;

(3) Leitlinie des individuellen Kompetenzerwerbs: Vom Wahrnehmen und Verstehen der komplexen Herausforderungen von Schule und Lehrerberuf zur Übernahme pädagogischer Verantwortung beim Planen, Gestalten und Reflektieren von Unterricht und außerunterrichtlicher pädagogischer Prozesse im Umgang mit Heterogenität – Hineinwachsen in die Rolle und den Habitus professioneller Fachleute für das Lernen und Abgleich mit dem Selbstbild sowie den Ziel- und Wertvorstellungen als zukünftige Lehrerpersönlichkeit.

#### 4 FAZIT

(1) Das Spiralcurriculum als Modellvorstellung bei der Gestaltung der Schulpraktischen Studien ist an der Universität Potsdam konzeptionell entfaltet. Die komplexe Herausforderung besteht darin, die breite Implementierung in allen lehrerbildenden Fächern an der Universität Potsdam zu sichern.

(2) Es gibt gute Argumente, die Potsdamer Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit – mit strategischen Leitlinien des fachlichen, fächerübergreifenden Erkenntnisgewinns und des individuellen Kompetenzaufbaus professioneller Lehrkräfte – unter der Idee des Spiralcurriculums zu entfalten; das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) sollte der Ort seiner rahmensetzenden konzeptionell-inhaltlichen Fundierung und Schaltstelle seiner organisatorisch-praktischen Wegsetzung sein.

#### Literatur

- AG Praxisstudien (2016). *ZeLB-Versammlung v. 28. September 2016* (Man.).
- Bruner, J. S. (1973) [Ins Dt. übertr. von A. Harttung]. *Der Prozeß der Erziehung* (3. Aufl.). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Comenius, J. A., Vorbrodt, W. (Hrsg.) (1912). *Didactica magna* (3. Aufl.). Berlin: Dürrscher Seminarverlag.
- Dewey, J. (1902). Das Kind und der Lehrplan. In Dewey, J.; Kilpatrick, W. H. (Hrsg.) (1935), *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau, 85–101.
- Dewey, J. (1938). Erfahrung und Erziehung. In Corell, W. (Hrsg.) (1963), *Reform des Erziehungsdenkens*. Weinheim: Beltz, 27–99.



- Dolch, J. (1959). *Der Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen: Henn.
- Dolch, J. (1971). *Der Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte* (3. Aufl.). Ratingen: Henn.
- Frey, K., Isenegger, U. (1975). Bildung curricularer Sequenzen und Strukturen. In Frey, K. et al. (Hrsg.), *Curriculum Handbuch*. Bd. II. München/Zürich: Piper & Co., 158–164.
- Gillen, J. (2013). Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24*, 1–14. [http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf) [28. 06. 2018].
- Gröschner, A. (2014). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Studien zur lernwirksamen Gestaltung und Nutzung*. Habilitationsschrift. München: TUM School of Education.
- Hintz, D., Pöppel, K. G. & Rekus, J. (1993). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim/München: Juventa.
- Hofmann, F. (1985). J. A. Komenský – den Müttern (Vorwort). In Komenský, J. A. (1987), *Informatorium der Mutterschul*. Leipzig: Reclam jun., 5–24.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klingberg, L. (1984). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Vorlesungen (6. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1989). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Vorlesungen (7. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Komenský, J. A. (1970). *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge*. Ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Franz Hofmann. Berlin: Volk und Wissen.
- Kozdon, B. (1978). *Grundbegriffe der Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder] (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Beschluss der KMK v. 5. Oktober 2000. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf) [28. 06. 2018].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder] (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16. Dezember 2004 i. d. F. vom 12. Juni 2014. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) [28. 06. 2018].
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. II. Praxisband*. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Rebel, K., unter Mitarbeit von Safnick-Lotsch, W. (2008). *Lernkompetenz entwickeln – modular und selbstgesteuert*. Landau: Bildungshaus Schulbuchverlage.

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Reckahn: Rochow Edition. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDFDateien/Reckahner\\_Reflexionen/Broschuere\\_Reckahner\\_Reflexionen.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDFDateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf) [28. 06. 2018].

Tosch, F. (2015). Nachdenken über (zeitgemäße) Allgemeinbildung: Historische Zugänge – Aktuelle Perspektiven. In Meier, B. & Banse, G. (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung. Herausforderungen an das Fach Wirtschaft – Arbeit – Technik* (= Gesellschaft und Erziehung. Historische und Systematische Perspektiven; Bd. 15). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 15–33.

Universität Potsdam (2013). *Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 27. März 2013*. <https://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-07-277-280.pdf> [28. 06. 2018].

ZfL [Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam] (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam* (Man.). [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelf/Dokumente/Publikationen/Kompetenzen\\_in\\_Lehramtspraktika.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelf/Dokumente/Publikationen/Kompetenzen_in_Lehramtspraktika.pdf) [28. 06. 2018].

## Autor\_innen

**PETER ACKERMANN**, Dr., Universität Potsdam, Institut für Physik und Astronomie, Professur Didaktik der Physik  
peackerman@uni-potsdam.de

**FREDERIK AHLGRIMM**, Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung  
frederik.ahlgrimm@uni-potsdam.de

**BENJAMIN APELOJG**, Dr., Universität Potsdam, Professur für ökonomisch-technische Bildung und ihre Didaktik, Lehrinheit für Wirtschaft-Arbeit-Technik  
benjamin.apelojg@uni-potsdam.de

**MORITZ BÖRNERT-RINGLEB**, Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Forschungsmethoden und Diagnostik  
boernert@uni-potsdam.de

**ANDREAS BOROWSKI**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Institut für Physik und Astronomie, Professur Didaktik der Physik  
aborowsk@uni-potsdam.de

**ANTJE EHLERT**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Förderschwerpunkt Lernen  
antje.ehlert@uni-potsdam.de

**CONSTANZE EICHLER**, Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Professur Deutsch als Fremdsprache  
coeichler@uni-potsdam.de

**JULIA FROHN**, Dr., Humboldt Universität zu Berlin, Zentralinstitut Professional School of Education  
julia.frohn@hu-berlin.de

**MARIE-LUISE GEHRMANN**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung  
mgehrman@uni-potsdam.de

**ERIN GERLACH**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur Sportdidaktik  
erin.gerlach@uni-potsdam.de

**ILKA GOETZ**, Dr., Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung  
ilka.goetz@uni-potsdam.de

**JOHANNA GORAL**, Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung  
johanna.goral@uni-potsdam.de

**INGRID GLOWINSKI**, Dr., Universität Potsdam, Institut für Biochemie und Biologie, Lehrstuhl für Didaktik der Biologie  
iglowins@uni-potsdam.de

**ANNA GRONOSTAJ**, Dr., Die Deutsche Schulakademie  
anna.gronostaj@deutsche-schulakademie.de

**JANA GRUBERT**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Forschungsmethoden und Diagnostik  
jana.grubert@uni-potsdam.de

**BURAK GÜLERYÜZ**, Universität Potsdam, Philosophische Fakultät, Institut für Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde  
burak.gueleryuez@uni-potsdam.de

**ALEXANDER HACKE**, Universität Potsdam, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Didaktik der Informatik  
ahacke@uni-potsdam.de

**SEBASTIAN HECK**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung  
sebheck@uni-potsdam.de

**JOLANDA HERMANN**S, Dr., Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung  
jolanda.hermanns@uni-potsdam.de

**JÖRG HOCHMUTH**, Universität Potsdam, Professur für ökonomisch-technische Bildung und ihre Didaktik, Lehrinheit für Wirtschaft-Arbeit-Technik  
joerg.hochmuth@uni-potsdam.de

**JULIA JENNEK**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung  
jennek@uni-potsdam.de

**BRIGITTE JOSTES**, Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Professur Deutsch als Fremdsprache  
jostes@uni-potsdam.de

**ANNE JURCZOK**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung  
jurczok@uni-potsdam.de

**KATRIN KLEEMANN**, Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung  
kkleeman@uni-potsdam.de

**ULRICH KORTENKAMP**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Institut für Mathematik, Didaktik der Mathematik  
ulrich.kortenkamp@uni-potsdam.de

**KARSTEN KRAUSKOPF**, Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Inklusion und Organisationsentwicklung  
karsten.krauskopf@uni-potsdam.de

**DENISE KÜCHOLL**, Universität Potsdam, Philosophische Fakultät, Institut für Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde  
denise.kuecholl@uni-potsdam.de

**PAWEL R. KULAWIAK**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Forschungsmethoden und Diagnostik  
kulawiak@uni-potsdam.de

**WOLFGANG LAUTERBACH**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung  
wolfgang.lauterbach@uni-potsdam.de

**REBECCA LAZARIDES**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Juniorprofessur für Schulpädagogik  
rebecca.lazarides@uni-potsdam.de

**TIM LINKA**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur Sportdidaktik  
tim.linka@uni-potsdam.de

**SEBASTIAN LÖWEKE**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Pädagogische Psychologie  
loeweke@uni-potsdam.de

**HENDRIK LOHSE-BOSENZ**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Juniorprofessur Psychologie, Lehr-Lern-Forschung  
hendrik.lohse-bossenz@ph-heidelberg.de

**VERENA MAAR**, Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Professur Deutsch als Fremdsprache  
mezger@uni-potsdam.de

**ANNA NOWAK**, Universität Potsdam, Institut für Physik und Astronomie, Professur Didaktik der Physik  
anna.nowak@uni-potsdam.de

**OLAF RATZLAFF**, Universität Potsdam, Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium  
ratzlaff@uni-potsdam.de

**KAREN REITZ-KONCEBOVSKI**, Dr., Universität Potsdam, Institut für Mathematik, Didaktik der Mathematik  
reitzkoncebovski@uni-potsdam.de

**STEFANIE ROTHER**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Historische Bildungsforschung  
strother@uni-potsdam.de

**LYNN SCHERREIKS**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Forschungsmethoden und Diagnostik  
scherrei@uni-potsdam.de

**CHRISTOPH SCHROEDER**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Professur Deutsch als Fremdsprache  
schroedc@uni-potsdam.de

**ANJA SCHWALBE**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Forschungsmethoden und Diagnostik  
aschaefer@uni-potsdam.de

**ANDREAS SCHWILL**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Didaktik der Informatik  
schwill@uni-potsdam.de

**FRANK TOSCH**, apl. Prof. Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Historische Bildungsforschung  
tosch@uni-potsdam.de

**MIRIAM VOCK**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung  
miriam.vock@uni-potsdam.de

**LUISA WAGNER**, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Förderschwerpunkt Lernen  
luisa.wagner@uni-potsdam.de

**ANDREA WESTPHAL**, Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,  
Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung  
andrea.westphal@uni-potsdam.de

**JÜRGEN WILBERT**, Prof. Dr., Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche  
Fakultät, Professur für Inklusionspädagogik, Forschungsmethoden und Dia-  
gnostik  
juergen.wilbert@uni-potsdam.de

**SANDRA WOEHLECKE**, Universität Potsdam, Institut für Biochemie und Biologie,  
Lehrstuhl für Didaktik der Biologie  
woehleck@uni-potsdam.de









In Brandenburg kommt der Universität Potsdam eine besondere Rolle zu: Sie ist die einzige, an der zukünftige Lehrerinnen und Lehrer die erste Phase ihres Werdegangs – das Lehramtsstudium – absolvieren können. Vor diesem Hintergrund wurde bereits kurz nach der Gründung im Jahr 1991 das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ entwickelt. Dieses Modell strebt fortlaufend eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis über das gesamte Studium hinweg an und bindet hierfür die schulpraktischen Studienanteile in besonderer Weise ein. Eine erneute Stärkung erfuhr die Lehrerbildung im Dezember 2014 mit der Gründung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB). Aus der koordinierenden Arbeit des Zentrums entstand das fakultätsübergreifende Projekt „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion“ (PSI-Potsdam) das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erfolgreich gefördert wurde (2015-2018) und dessen Verlängerung (2019-2023) bewilligt ist.

Der vorliegende Band vermittelt in den drei großen Kapiteln „Erhebungsinstrumente“, „Seminarconzepte“ und „Vernetzungen“ einen Überblick über einige der praxisnahen Forschungszugänge, hochschuldidaktischen Ansätze und Strategien zur Vernetzung innerhalb der Lehrerbildung, die im Rahmen von PSI-Potsdam entwickelt und umgesetzt wurden. Die Beiträge wurden mit dem Ziel verfasst, Kolleginnen und Kollegen an Universitäten und Hochschulen, Akteur\_innen des Vorbereitungsdiensts sowie der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften möglichst konkrete Einblicke zu gewähren. Unter der Herausgeberschaft von Prof. Dr. Andreas Borowski (Fachdidaktik Physik), Prof. Dr. Antje Ehler (Inklusionspädagogik mit dem Förderschwerpunkt Lernen) und Prof. Dr. Helmut Prechtel (Fachdidaktik Biologie) vereinen sich Autor\_innen mit breit gestreuter fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Expertise.



Zentrum für Lehrerbildung  
und Bildungsforschung  
der Universität Potsdam

ISSN 2626-3556  
ISBN 978-3-86956-442-5



Online

