

2. Zukunftsforum Bildungsforschung

LEHRER/INNENBILDUNG IM FOKUS

Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung

27. & 28. November 2015
PH Heidelberg

Konferenzreader



graph

Zukunftsforum Bildungsforschung: Lehrer/innenbildung im Fokus

Das Programm im Überblick	2
Keynotevortrag – Lehrerbildung im Fokus: Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung (Prof. Dr. Birgit Spinath).....	4
Session 1 – Sprachen lehren lernen. Zur Wirksamkeit von Lehrer/innenweiterbildungen im Bereich Sprachen	4
Session 2 – Kompetenzdiagnose und Lehrerfortbildung bezogen auf den Inhaltsbereich „Funktionaler Zusammenhang“.....	6
Session 3 – Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: eine Phase des Aufbaus von Denk- und Handlungsweisen im Lehramtsstudium?.....	8
Session 4 – Grundbedürfnisse, Überzeugungen, Expertise: Psychologische Entwicklungsdimensionen der Lehrprofessionalisierung	10
Session 5 – Sprachförderung im Fokus	12
Session 6 – Ansätze zur Messung professioneller Lehrerkompetenz im Bereich Mathematik	13
Session 7 – Lehrerbildungsforschung im Kontext des Design-Based-Research (DBR).....	15
Session 8 – Biografien im Unterricht: Identitäten und Urteilsprozesse im Fokus	17
Session 9 – Kompetenz und Professionalisierung: CLIL im Fokus	19
Session 10 – Zur Wirksamkeit verschiedener Fortbildungsformate bezüglich des Lehrerwissens und Lehrerhandelns	20
Session 11 – Kompetenz und Professionswissen: Fachdidaktiken im Fokus.....	22
Session 12 – Professionswissen und Einstellungen: Heterogenität im Fokus.....	24
Session 13 – Berufsbiografien und Einstellungen: Lehrer/innen im Fokus	25
Session 14 – Wirksamkeit einer fachspezifischen Lehrerfortbildung	27
Session 15 – Forschungsperspektiven auf das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (NRW). Zwischen Evaluation und Forschung	29
Session 16 – Die Erhebung professioneller Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte im naturwissenschaftlichen Kontext	31
Session 17 – Teacher beliefs and attitudes towards inclusive practices in education: A look at cultural diversity and special educational needs	33
Session 18 – Entwicklung von Testinstrumenten zum fachbezogenen Professionswissen	36
Session 19 – Studentische Lernprozesse und Theorie-Praxis-Vernetzung im Kontext schulpraktischer Studien	39
Session 20 – Professionalisierungsmodelle: Lehrer/innenfortbildung im Fokus	41
Session 21 – LehrerInnenbildung in gesellschaftlichen In- und Exklusionsverhältnissen: Räume, Grenzen, Positionen	43
Session 22 – Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen	46
Session 23 – Lehrer/innenbildung: Praxiselemente im Fokus	48
Session 24 – Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (MuM) für den Mathematikunterricht qualifizieren	50
Session 25 – Professionelle Entwicklungsverläufe im Fokus.....	52
Session 26 – „... und ich dachte immer, ich sei völlig unmusikalisch“. Empirische Befunde und Perspektiven zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften für den fachfremden Musikunterricht	54
Session 27 – Forschendes Lernen: Professions-/Handlungswissen im Fokus.....	56
Session 28 – Forschung, Professionalisierung, Kompetenzen: Medieneinsatz im Fokus	58

Das Programm im Überblick

Eröffnung und Begrüßung

Freitag, 27. November, 12:30–13:00, Hörsaalgebäude H 001

Prof. Dr. Christine Bescherer

Sprecherin der Prorektor/innen für Forschung der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs

Prof. Dr. Christiane Benz

Leiterin der Graduiertenakademie

Prof. Dr. Christian Spannagel

Scientific Board des 2. Zukunftsforums Bildungsforschung, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keynotevortrag

Freitag, 27. November, 13:00–14:00, Hörsaalgebäude H 001

Prof. Dr. Birgit Spinath (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg)

„Lehrer/innenbildung im Fokus – Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung“

Sessions – Freitag, 27. November 2015

14:15–15:45	Session 1 Sprachen lehren lernen. Zur Wirksamkeit von Lehrerweiterbildungen im Bereich Sprachen Chair Prof. Dr. Timo Leuders Vorträge Jasmin Benz Johannes Vees Clémentine Abel Raum: A 106 (Neubau)	Session 2 Kompetenzdiagnose und Lehrerfortbildung bezogen auf den Inhaltsbereich <i>Funktionaler Zusammenhang</i> Chair Prof. Dr. Lars Holzäpfel Vorträge Julia Ollesch Ute Sproesser Ute Lederer Raum: A 107 (Neubau)	Session 3 Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: eine Phase des Aufbaus von Denk- und Handlungsweisen im Lehramtsstudium? Chair Jun.Prof. Dr. M. Schiefner-Rohs Vorträge Dana-Kristin Mah Gianpiero Favella Raum: A 108 (Neubau)	Session 4 Grundbedürfnisse, Überzeugungen, Expertise: Psychologische Entwicklungsdimensionen der Lehrprofessionalisierung Chair Prof. Dr. Ernst Hany Vorträge Dr. Benjamin Dreer Nadine Mertz Thomas Bock Raum: A 125 (Neubau)
15:45–16:15	Kaffeepause – Cafeteria (Neubau)			
16:15–17:45	Session 5 Sprachförderung im Fokus Chair Prof. Dr. Arne Wrobel Vorträge Eva Kalinowski Eva Keller Juliane Rutsch Raum: A 106 (Neubau)	Session 6 Ansätze zur Messung professioneller Lehrerkompetenz im Bereich Mathematik Chair Dr. Julia Bruns Vorträge Sven Schüler Rebekka Stahnke Martina Hoffmann Raum: A 107 (Neubau)	Session 7 Lehrerbildungsforschung im Kontext des Design-Based-Research (DBR) Chair Prof. Dr. Christian Spannagel Vorträge Simone Dinse de Salas Anna Herold Zuzana Münch-Manková Raum: A 108 (Neubau)	Session 8 Biografien im Unterricht: Identitäten und Urteilsprozesse im Fokus Chair Prof. Dr. Carsten Rohlfs Vorträge Julia Lipkina Tobias Rausch Kristin Stein Raum: A 125 (Neubau)
18:00–19:30	Session 9 Kompetenz und Professionalisierung: CLIL im Fokus Chair Prof. Dr. Karin Schweizer Vorträge Carsten Apsel Arne Heinemann Raum: A 106 (Neubau)	Session 10 Zur Wirksamkeit verschiedener Fortbildungsformate bezüglich des Lehrwissens und Lehrerhandelns Chair Prof. Dr. Markus Vogel Vorträge Katinka Bräunling Sabine Kowalk Mark Sprenger Raum: A 107 (Neubau)	Session 11 Kompetenz und Professionswissen: Fachdidaktiken im Fokus Chair Prof. Dr. Karin Bederna Vorträge Julian Miotk Malte Begall & Dr. Stefan Meier Jun.Prof. Dr. Thomas Borchert & Dr. Ralf Schlöffel Raum: A 108 (Neubau)	Session 12 Professionswissen und Einstellungen: Heterogenität im Fokus Chairs Dr. Thomas Geier Dr. Kenneth Horvath Vorträge Lisa Freieck & Tatjana Kasatschenko Carmen Trautner Raum: A 125 (Neubau)
20:00	Konferenzdinner			

Sessions – Samstag, 28. November 2015

08:30–10:00	Session 13 Berufsbiografien und Einstellungen: Lehrer/innen im Fokus Chair Prof. Dr. Petra Deger Vorträge Kris-Stephen Besa Dr. Sebastian Dippelhofer Maike Rühl Raum: A 106 (Neubau)	Session 14 Wirksamkeit einer fachspezifischen Lehrerfortbildung Chair Dr. Larissa Zwetschler Vorträge Ilka Friedrich Marcel Klinger Claudia Schmaltz Raum: A 107 (Neubau)	Session 15 Forschungsperspektiven auf das Praxissemester in NRW. Zwischen Evaluation und Forschung Chair Kathi V. Wachnowski Vorträge S.-K. Boecker & C. Krull Kathi V. Wachnowski S. Straub & S.-K. Boecker Raum: A 125 (Neubau)	Session 16 Die Erhebung professioneller Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte im naturwissenschaftlich-technischen Kontext Chair Jun.Prof. Dr. Christian Vollmer Vorträge Benjamin J. Tempel Sebastian Goreth Stella Ekler Raum: A 127 (Neubau)
10:00–10:30	Kaffeepause – Cafeteria (Neubau)			
10:30–12:30	Session 17 Teacher beliefs and attitudes towards inclusive practices in education: A look at cultural diversity and special educational needs Chair Sauro Civitillo Vorträge Timo Lütke Dr. Maja Schachner Bodo Przibilla Sauro Civitillo Raum: A 106 (Neubau)	Session 18 Entwicklung von Testinstrumenten zum fachbezogenen Professionswissen Chair Alfred Lindl Vorträge Alfred Lindl Franziska Kempka Dr. Gabriele Puffer Anja Schödl Raum: A 107 (Neubau)	Session 19 Studentische Lernprozesse und Theorie-Praxis-Vernetzung im Kontext schulpraktischer Studien Chairs Dr. Andreas Schulz & Prof. Dr. Lars Holzäpfel Vorträge Apl.Prof. Dr. Liselotte Denner Lea de Zordo A. Schulz & Prof. Dr. Holzäpfel Andrea Mühlig Raum: A 125 (Neubau)	Session 20 Professionalisierungsmodelle: Lehrer/innenfortbildung im Fokus Chair Prof. Dr. Markus Rehm Vorträge Margareta Warkentin Miriam Janke Anne Niermann Laura Büker Raum: A 127 (Neubau)
12:30–13:30	Mittagspause – Cafeteria (Neubau)			
13:30–15:00	Session 21 LehrerInnenbildung in gesellschaftlichen In- und Exklusionsverhältnissen: Räume, Grenzen, Positionen Chairs Fabian Mundt, Dr. Kenneth Horvath & Dr. Thomas Geier Vorträge Dr. Thomas Geier Dr. Kenneth Horvath Fabian Mundt Raum: A 106 (Neubau)	Session 22 Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen Chairs Prof. Dr. Christine Bescherer & Prof. Dr. Gabriele Weigand Vorträge Dr. Andrea Hoffkamp Tobias Jaschke Mirjam Maier Raum: A 107 (Neubau)	Session 23 Lehrer/innenbildung: Praxiselemente im Fokus Chair Prof. Dr. Carsten Rohlf Vorträge Markus Janssen Nicole Zaruba Anna Grabosch Raum: A 125 (Neubau)	Session 24 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (MuM) für den Mathematikunterricht qualifizieren Chair Dr. Julia Bruns Vorträge Thomas Wassong Jochen Weißenrieder Dr. Larissa Zwetschler Raum: A 127 (Neubau)
15:00–15:30	Kaffeepause – Cafeteria (Neubau)			
15:30–17:00	Session 25 Professionelle Entwicklungsverläufe im Fokus Chair Prof. Dr. Gabriele Weigand Vorträge Kathrin Nodorf & Dr. Kerstin Dietzel André Epp Daniel Kittel Raum: A 106 (Neubau)	Session 26 „... und ich dachte immer, ich sei unmusikalisch“. Befunde und Perspektiven zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften für den fachfremden Musikunterricht Chair Prof. Dr. Julia Lutz Vorträge Prof. Dr. Julia Lutz Prof. Dr. Gabriele Schellberg Steven Schiemann Raum: A 107 (Neubau)	Session 27 Forschendes Lernen: Professions- und Handlungswissen im Fokus Chair Prof. Dr. Tobias Dörfler Vorträge Dr. Thomas Lehmann Martina Homt Dr. Lars Behrmann Raum: A 125 (Neubau)	Session 28 Forschung, Professionalisierung, Kompetenzen: Medieneinsatz im Fokus Chair Prof. Dr. Christian Spannagel Vorträge Marita Friesen Anja Schwedler Isabelle Kremer / Stefan Müller Raum: A 127 (Neubau)
17:15–18:00	Abschlussdiskussion Blitzlicht Zukunftsforum: 5x3x2 Schlussstatements, H 001, Moderation: Prof. Dr. Christian Spannagel Dr. Julia Bruns (DZLM, Humboldt Universität zu Berlin) Stella Ekler (Promotionskolleg EKoL, Pädagogische Hochschule Heidelberg) Prof. Dr. Ernst Hany (Erfurt School of Education, Universität Erfurt) Prof. Dr. Timo Leuders (Promotionskolleg Profil, Pädagogische Hochschule Freiburg) Mirjam Maier (Promotionskolleg Profil, Pädagogische Hochschule Karlsruhe)			

Abstract Keynotevortrag

Freitag, 27.11., 13:00–14:00, Hörsaalgebäude H 001

Dr. Birgit Spinath (Universität Heidelberg)

Lehrerbildung im Fokus – Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung

Exzellente Lehrerbildung ist eine zentrale Grundlage zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen, allen voran die Chancenmaximierung und Teilhabe für alle. Die empirische Bildungsforschung kann auf ein weites Spektrum an Arbeiten rund um die Lehrerbildung verweisen, wie auch das Programm dieser Tagung zeigt. Aber welche Wirkungen erzielt die empirische Bildungsforschung tatsächlich? Wie kann der Impact der Bildungsforschung – sowohl in wissenschaftlicher Hinsicht als auch mit Blick auf die Verbesserung der Bildungspraxis – gesteigert werden? Welcher Kritik ist die Bildungsforschung ausgesetzt und inwiefern kann diese Kritik dazu genutzt werden, die Herangehensweisen zu verbessern und zu verlässlicheren Aussagen zu kommen? Die in diesem Vortrag gegebenen Antworten auf diese Fragen sollen Anknüpfungspunkte für Diskussionen schaffen und Perspektiven für zukünftige Forschungen aufzeigen.

Session 1 – Sprachen lehren lernen. Zur Wirksamkeit von Lehrer/innenweiterbildungen im Bereich Sprachen

Freitag, 27.11., 14:15–15:45, Raum A 106

Chair: Prof. Dr. Timo Leuders (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Symposiumsbeschreibung: Im Symposium „Sprachen lehren lernen“ werden Studien zur Wirksamkeit von Lehrer/innenweiterbildungen für Französischlehrkräfte, für den Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie den Schriftspracherwerb vorgestellt. Zentrales Ziel der Beiträge ist es, das methodische Vorgehen darzulegen und zu diskutieren.

Jasmin Benz (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen für Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen – eine empirische Studie zur Entwicklung fachdidaktischer Analysekompetenz

In den letzten Jahren konnten empirische Studien vermehrt nachweisen, dass Lehrerwissen im Bereich der Fachdidaktik einen signifikanten Einfluss auf die Schülerleistung hat (vgl. etwa Baumert & Kunter 2011, S. 182 ff.). Fachdidaktisches Wissen ist wiederum eine zentrale Voraussetzung von Lehrkräften, um Lehr- und Lernsituationen professionell wahrnehmen und einschätzen zu können. Die hier beschriebene Beziehung zwischen Wissen und Können von Lehrkräften wird in den letzten Jahren vermehrt über das Konstrukt Analysekompetenz dargestellt (vgl. etwa Plöger & Scholl 2014). Vor diesem Hintergrund befasst sich das vorliegende Projekt mit der Entwicklung fachdidaktischer Analysekompetenz in Fortbildungen für Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen – mit dem Fokus auf der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache. Die Fortbildungen werden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg angeboten und bestehen aus drei Präsenztagen sowie zwei (etwa vierwöchigen) Zwischenphasen. In den Zwischenphasen sind die Lehrkräfte an ihren Schulen und können Inhalte der Fortbildung erproben. Der Vortrag stellt das methodische Vorgehen der empirischen Studie dar. Außerdem werden die Ergebnisse der Pilotierungsphase sowie erste Teilerkenntnisse aus der Haupterhebung (Start: Oktober 2015) dargelegt und zur Diskussion gestellt. Dabei fokussiert der Vortrag die folgende Fragestellung: Inwieweit wirken die untersuchten Fortbildungen auf die Entwicklung von Aspekten fachdidaktischer Analysekompetenz – bezogen auf den Anwendungsbereich Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache? In der Pilotierungsphase wurde die Entwicklung fachdidaktischer Analysekompetenz in einem Pretest-Treatment-Posttest-Design erhoben. Dazu erhielten die Lehrkräfte vor und nach der Fortbildung dieselben textbasierten Vignetten. Jede Vignette umfasste eine Lehr- und Lernsituation sowie einen Bearbeitungsimpuls für die Lehrkräfte. Durch den situativen Bezug eignen sich Vignetten in besonderer Weise für die Erhebung von Lehrerkompetenzen (vgl. Oser, Heinzer, & Salzmann 2010, S. 5). Für die Haupterhebung wird das Untersuchungsdesign der Pilotierungsphase größtenteils beibehalten. Die Analyse der Pilotierungsdaten unterstützt die Annahme, dass ein Fortbildungsbedarf im untersuchten fachdidaktischen Bereich besteht und deutet auf die Wirksamkeit der untersuchten Fortbildung hin. Vor dem Hintergrund der aktuell ansteigenden Anzahl von Vorbereitungsklassen sind diese Ergebnisse besonders relevant.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163 – 192). Münster: Waxmann.

Oser, F., Heinzer, S., & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 5-27.

Plöger, W., & Scholl, D. (2014). Analysekompetenz von Lehrpersonen - Modellierung und Messung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 85–112.

Johannes Vees (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Wirksamkeit einer praxisbegleitenden Lehrerfortbildung im Bereich der Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb

Bislang liegen nur wenige empirische Untersuchungen zu Lehrerfortbildungen im Bereich des Schriftspracherwerbs vor (Löffler 2003; Lipowsky 2013). Der Vortrag bezweckt die Darstellung eines Forschungsprojekts, welches versucht, dieses Forschungsdesiderat teilweise zu beheben. Die übergeordnete Fragestellung, die mit Hilfe eines quasi-experimentellen Designs beantwortet werden soll, lautet:

- a) Führt die Teilnahme an der Fortbildungsmaßnahme zur Erweiterung fachdidaktischen Wissens?
- b) Profitieren die von den Fortbildungsteilnehmer/innen unterrichteten Erstklässler/-innen im Hinblick auf ihre Rechtschreibleistung?

Zur Erhebung der Lehrerebene (a) wird ein Fragebogen in geschlossenem Format eingesetzt, die Schülerebene (b) soll durch ein standardisiertes Testverfahren (HSP 1+) untersucht werden (May 2012). Im Gesamten handelt es sich um die summative Evaluation einer bereits viermal durchgeführten praxisbegleitenden Fortbildungsmaßnahme, die über ein Schuljahr hinweg Lehrkräfte einer ersten Klasse in der Beobachtung und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen unterstützt. Die Fortbildung konstituiert sich aus einigen Elementen, von welchen angenommen wird, dass sie die Wirksamkeit der Gesamtmaßnahme unterstützen (Lipowsky 2013). Hierzu zählt erstens die Langfristigkeit, um durch eine Vielzahl an Lernmöglichkeiten die Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen zu ermöglichen. Hinzu kommt die ständige Verbindung von Aktion und dialog- und teilnehmerorientierter Reflexion, da in der Fortbildung erworbenes Wissen (v. a. in Bezug auf Diagnose schriftsprachlicher Leistungen und daraus abzuleitenden didaktischen Folgerungen) im Schulalltag zu erproben und kritisch zu hinterfragen ist. Nicht selbstverständlich ist die Leitung der Fortbildung durch eine ausgewiesene Expertin in einer eng fokussierten Thematik mit curricularem Bezug. Überdies nehmen elf Lehrkräfte als Schulteams an der Fortbildung teil, da man hierdurch eine erhöhte Nachhaltigkeit der Maßnahme vermutet (Benke 2010).

Benke, G. (2010). Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 145-159). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2013). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398-417). Münster: Waxmann.

Löffler, C. (2003). Kompetenzweiterung in der praxisbegleitenden Lehrerfortbildung – Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Auffälligkeiten. Exposé zur Habilitation. Abgerufen am 25.09.2015 von http://www.ph-weingarten.de/deutsch/downloads/lehrende-loeffler-publikationen_expose.pdf.

May, P. (2012). Hamburger Schreib-Probe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. *Handbuch. Diagnose orthographischer Kompetenz*. Hamburg: vpm.

Clémentine Abel (Pädagogische Hochschule Freiburg)

„Hauptsache, die Schüler sprechen“? – Ein Projekt zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Ausspracheschulung

Sowohl die linguistische als auch die fachdidaktische Forschung wird in den letzten Jahren zunehmend auf die zentrale Bedeutung phonetischer Aspekte für Kommunikation, die Lerner motivation sowie für den Erwerb weiterer sprachlicher Kompetenzen aufmerksam (Alazard, Astésano & Espesser 2009; Settineri 2011). Entsprechend diesem Interesse werden in zahlreichen fachdidaktischen Studien verschiedene Übungssettings zur Ausspracheschulung auf Wirksamkeit überprüft (Champagne-Muzar & Schneiderman 1993; Correa & Grim 2014; Lappin-Fortin & Rye 2014; Müller 2013; Saito 2012). Dieser Hinwendung zu phonetischen Aspekten in der Forschung ist die schulische Praxis nicht gefolgt: Zumeist werden allenfalls segmentale Aussprachephänomene isoliert eingeübt (z.B. Mertens 2011; Mordellet-Roggenbuck 2002; Saalfeld 2012; Sturm 2013). Die Ursachen dieser Diskrepanz zwischen Forschung und Schulpraxis sind bislang jedoch ebenso wenig erforscht worden wie Möglichkeiten zur Veränderung durch Professionalisierungsmaßnahmen. Das vorgestellte Projekt setzt es sich daher zum Ziel, dieses Desiderat zu beheben. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

1. Welche Facetten professionellen Handelns (Kompetenzen und/ oder Überzeugungen) von Lehrerinnen und Lehrern sind für die mangelhafte Ausspracheschulungspraxis verantwortlich?
2. Wie muss ein Fortbildungsmodell konzipiert sein, um auf die als verantwortlich identifizierten Faktoren einzuwirken?

Die professionellen Handlungsfacetten werden im Schuljahr 2015/16 in einer quantitativen Querschnittsstudie (mittels Fragebögen) an Französischlehrkräften der Sek. I (N=120) erhoben und mit qualitativen Daten trianguliert. Die Förderung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte wird in einem Fortbildungsprojekt geleistet, das im Design-Based-Research-Verfahren (Jahn 2014) optimiert wird. Die Erstellung des Anfangsdesigns soll den allgemeinen Wirksamkeitskriterien für Fortbildungen gehorchen (Lipowsky 2011) und greift die für die Veränderung von Kompetenz- und Überzeugungsfacetten vielversprechenden Prinzipien des classroom-based-research/der Aktionsforschung auf (Burns 2005). Prä-/Posttests, qualitative Interviews und Unterrichtsvideographien geben Aufschluss über die Wirksamkeit der Maßnahme bzw. Verbesserungsmöglichkeiten und bilden den Ausgangspunkt für den nächsten Zyklus.

Alazard, C., Astésano, C., & Espesser, M. B. R. (2009). Rôle de la prosodie dans la structuration du discours. Abgerufen von http://makino.linguist.jussieu.fr/idp09/docs/IDP_actes/Articles/alazard.pdf

Burns, A. (2005). Action Research. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (S. 241–256). New York/ London: Routledge.

Champagne-Muzar, C., & Schneiderman, E. I. (1993). Second language accent: The role of the pedagogical environment. *IRAL*, 31(2), 143–160.

Correa, M., & Grim, F. (2014). Audio Recordings as a Self-Awareness Tool for Improving Second Language Pronunciation in the Phonetics and Phonology Classroom: Sample Activities. *Currents in Teaching & Learning*, 6(2).

- Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. *Wirtschaft und Erziehung*, 1, 3–15.
- Lapin-Fortin, K., & Rye, B. J. (2014). The Use of Pre-/Posttest and Self-Assessment Tools in a French Pronunciation Course. *Foreign Language Annals*, 30(30), 1–21.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Mertens, J. (2011). Zum Stellenwert der Ausspracheschulung im Französischunterricht. Versuch einer mehrperspektivischen Rekonstruktion. In M. Reinfried & N. Rück (Hrsg.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Festschrift für Inez De Florio-Hansen. (S. 61–90). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mordellet-Roggenbuck, I. (2002). Artikulation des Französischen bei 8- bis 10-jährigen deutschsprachigen Grundschulern am Beispiel einer dritten Klasse. Shaker.
- Müller, M. (2013). Conceptualizing Pronunciation As Part of Translingual/Transcultural Competence: New Impulses for SLA Research and the L2 Classroom. *Foreign Language Annals*, 46(2), 213–229. <http://doi.org/10.1111/flan.12024>
- Saalfeld, A. K. (2012). Teaching L2 Spanish Stress. *Foreign Language Annals*, 45(2), 283–303.
- Saito, K. (2012). Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854.
- Settinieri, J. (2011). Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 16(2), 66–80.
- Sturm, J. L. (2013). Explicit phonetics instruction in L2 French: A global analysis of improvement. *System*, 41(3), 654–662.

Session 2 – Kompetenzdiagnose und Lehrerfortbildung bezogen auf den Inhaltsbereich „Funktionaler Zusammenhang“

Freitag, 27.11., 14:15–15:45, Raum A 107

Chair: Prof. Dr. Lars Holzäpfel (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Symposiumsbeschreibung: Nicht zuletzt aufgrund des hohen Stellenwerts der Leitidee „Funktionaler Zusammenhang“ in den deutschen Bildungsstandards stellt das Lehren und Lernen von Funktionen eine bedeutsame Komponente der Lehrerbildung sowie des Lehrerralltags im Fach Mathematik dar. Diesbezügliche fachdidaktische Kompetenzen wie beispielsweise die Diagnose häufiger Schülerfehler, der angemessene Umgang mit Lernschwierigkeiten oder der didaktisch sinnvolle Computereinsatz sollen im Laufe des Lehramtsstudiums aufgebaut und durch zunehmende Schulpraxis weiter verbessert werden. Verschiedene Studien (Bonsen 2010; Mayr & Neuweg 2009; Müller et al. 2010) haben jedoch gezeigt, dass die erste und zweite Phase der Lehrerbildung noch nicht ausreichen, um den Anforderungen im Schulalltag gewachsen zu sein. Um angehende und praktizierende Lehrkräfte besser auf den Unterrichtsalltag einzustellen, erscheint es daher sinnvoll, die bestehenden Kompetenzen durch valide Erhebungsinstrumente zu ermitteln und Maßnahmen zu entwickeln, um diese zu unterstützen. An diesem Punkt setzen die in diesem Symposium zusammengefassten Projekte bezogen auf den Inhaltsbereich „Funktionaler Zusammenhang“ an: Frau Ollesch hat ein Testinstrument konzipiert, mit dem inhaltspezifische Kompetenzentwicklungen bei angehenden Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung gemessen werden sollen. In den Projekten von Frau Lederer und Frau Sproesser werden jeweils unterschiedliche Lehrerfortbildungen konzipiert, die zur Weiterentwicklung des fachdidaktischen Wissens führen sollen. Die Verbindung von Lehrerbildung und -fortbildung einerseits und von Kompetenzmessung und -förderung andererseits verspricht eine fokussierte und nachhaltige Unterstützung von Lehrkräften.

Bonsen, M. (2010). *Lehrerfortbildung / Professionalisierung im mathematischen Bereich*. Deutsche Telekom Stiftung. Online: <http://www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/content/Telekom-Stiftung/de/1258288> (1.1.2013)

Mayr, J. & Neuweg, G.H. (2009). *Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung*. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99-119). Graz: Leykam.

Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (2010). *Prolog: Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung*. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 9-16). Münster: Waxmann.

Julia Ollesch (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Testkonstruktion zur Messung der Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden zum Umgang mit computergestützten Darstellungen im Mathematikunterricht

Ein großer Gewinn computergestützter Darstellungen liegt darin, bedeutsame inhaltliche Facetten dynamisch verknüpft multiperspektivisch darstellen zu können. Dies ist besonders relevant für die Entwicklung der Fähigkeit, zwischen verschiedenen mathematischen Repräsentationen zu wechseln und übersetzen zu können (vgl. Vogel 2006). Gleichzeitig sind dem Computereinsatz jedoch Grenzen gesetzt: Beispielsweise lernen nicht alle Schüler(innen) gleich gut mit solchen computergestützten Repräsentationen und es kann schnell zu kognitiver Überforderung kommen (Mandl et al. 2002). Somit werden sowohl Schüler(innen) als auch Lehrkräfte vor neue Herausforderungen gestellt (Koehler & Mishra 2009). Das präsentierte Projekt untersucht die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte bezüglich des Computereinsatzes im Mathematikunterricht in den Inhaltsbereichen Funktionen und Geometrie. Zu Beginn wurden 36 komplexe Testaufgaben (sog. Vignetten) mit jeweils 7 bis 14 Items entwickelt, die zunächst in einer qualitativen (N=9) und anschließend in einer quantitativen (N=104) Expertenbefragung validiert und optimiert wurden. Durch Ergebnisse und Rückmeldungen dieser Befragungen wurden 10 geeignete Vignetten à 6 bis 7 Items ausgewählt und zusammen mit

Kovariaten in einer Pilotstudie bei 77 Studierenden des 2. bis 8. Semesters eingesetzt. Die erhobenen Daten wurden statistisch ausgewertet, wobei sich zeigte, dass sowohl Spannweite als auch Verteilung des Testscores und Lösungswahrscheinlichkeiten der einzelnen Items angemessen sind. Zudem wurden zuvor postulierte Zusammenhänge der Kovariaten mit dem Testscore überprüft. Hierbei hat sich u. a. gezeigt, dass die Anzahl an Fachsemestern signifikant den Testscore vorhersagt. Die Ergebnisse der Pilotstudie liefern erste Hinweise auf die Validität des Verfahrens. Das Testinstrument wird derzeit in der Hauptuntersuchung an Studierenden der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs sowie Referendaren an Realschulseminaren eingesetzt. Im Vortrag werden erste Ergebnisse der Hauptstudie vorgestellt und diskutiert.

Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers and Education*, 33(2-3), 131–152.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.

Mandl, H., Gruber, H., & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Beltz PVU: Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 139–150). Weinheim: Beltz PVU.

Vogel, M. (2006). *Texte zur mathematischen Forschung und Lehre*. Bd. 49: Mathematisieren funktionaler Zusammenhänge mit multimedialbasierter Supplantation. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung. Hildesheim [u.a.]: Franzbecker.

Ute Sproesser (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Entwicklung adaptiver Coachings zur Förderung des Lehrerprofessionswissens bezüglich Lernschwierigkeiten im Bereich linearer Funktionen

Empirische Befunde weisen darauf hin, dass Schülerschwierigkeiten im Bereich von Funktionen verbreitet, aber Lehrkräften oft nur unzureichend bekannt sind (z. B. Hadjidemetriou 2002). Unterschiede zwischen verschiedenen Schulklassen im Vorkommen solcher Lernschwierigkeiten werden von Nitsch (in Druck) so gedeutet, dass Lehrpersonen diesen durch entsprechende Unterrichtsmaßnahmen entgegenwirken können. In diesem Projekt werden daher Lehrercoachings entwickelt, die auf den Umgang mit Lernschwierigkeiten im Bereich (linearer) Funktionen fokussieren. Merkmale von Lehrerfortbildungen, die sich empirisch als wirksam bestätigt haben (z. B. Fokus auf eine spezifische Domäne, längere Fortbildungsdauer, Feedbackgabe; vgl. Lipowsky 2013), werden hier in mikroadaptive Coachings umgesetzt, die z.B. ein situatives Eingehen auf konkrete Äußerungen ermöglichen (vgl. Leutner 2004). In einem experimentellen Setting sollen 60 Lehrkräfte randomisiert auf zwei Experimentalgruppen und eine Kontrollgruppe verteilt werden. In beiden Experimentalbedingungen wird fachdidaktisches Wissen zum Umgang mit Lernschwierigkeiten bei (linearen) Funktionen vermittelt, wobei in nur einer Bedingung die Feedbackgabe angesichts konkreter Lernschwierigkeiten explizit trainiert wird. Dieses Design ermöglicht Aussagen über die Wirkungszusammenhänge der Coachings, insbesondere über die als lernförderlich geltende Feedbackgabe. Effekte werden zu drei Messzeitpunkten auf Lehrer- und Schülererebene über zu entwickelnde Tests überprüft. In einer Vorstudie werden momentan auf Grundlage in der Literatur dokumentierter Lernschwierigkeiten Schülertestungen und Lehrerinterviews durchgeführt. Dies soll aufzeigen, welche Schwierigkeiten Lernende haben, ggf. ohne dass dies den Lehrkräften bewusst ist. Durch dieses Vorgehen soll gewährleistet werden, dass die Inhalte der Coachings tatsächliche Bedürfnisse aus der Praxis treffen. Zudem werden Experten u.a. von Hochschulen und Studienseminaren befragt, um Methoden des didaktisch sinnvollen Umgangs mit diesen Lernschwierigkeiten zusammenzustellen. Im Vortrag sollen hauptsächlich die Ergebnisse dieser Vorstudie vorgestellt werden.

Hadjidemetriou, C. (2002). *Graphs: Pupils understanding and teachers' pedagogical content knowledge*. Doctoral thesis. University of Manchester.

Leutner, D. (2004). Instructional design principles for adaptivity in open learning environments. In N.M. Seel & S. Dijkstra (Eds.), *Curriculum, plans, and processes in instructional design*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lipowsky, F. (2013). Theoretische und empirische Perspektiven zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

Nitsch, R. (in Druck). *Diagnose von Lernschwierigkeiten im Bereich funktionaler Zusammenhänge*. Dissertation.

Ute Lederer (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Die Auswirkung der Reflexion von Schülerprodukten auf den Kompetenzzuwachs von Lehrkräften in Fortbildungen

Eine wichtige Kompetenz von Lehrkräften ist es, die Lernleistungen ihrer SchülerInnen zu diagnostizieren und zu interpretieren. Dies hat die Kultusministerkonferenz in den Standards für die Lehrerbildung festgelegt (KMK 2004, S. 11). Auch im Mathematikunterricht ist die Kenntnis der mathematischen Vorstellungen und Fehlvorstellungen der SchülerInnen wichtig, um individuelle Förderaufgaben anbieten zu können. Einblicke in das mathematische Denken der SchülerInnen erhalten Lehrkräfte beispielsweise über Dokumente, die Lernprozesse, –strategien und –schwierigkeiten der SchülerInnen sichtbar machen. Der Forschungsstand zu Lehrerfortbildungen gibt Hinweise darauf, dass „die Konfrontation mit Fallbeispielen, die Analyse mündlicher Schülererklärungen [oder] schriftlicher Schülerdokumente [...]“ (Lipowsky & Rzejak 2012, S. 6) wirksame Elemente in Fortbildungen sind und dass auf diese Weise die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften gefördert werden kann (z.B. Carpenter et al. 1989). In diesem Projekt soll in einem experimentellen Design die Wirkung der Einbindung von Schülerprodukten in Fortbildungen auf den Kompetenzzuwachs von Lehrkräften im Fach Mathematik untersucht werden. Es werden die Auswirkungen zweier unterschiedlicher Fortbildungsmaßnahmen verglichen, die sich auf den Inhaltsbereich ‚Funktionen‘ in der Sekundarstufe I beziehen. Die TeilnehmerInnen zweier Experimentalgruppen (EG1 und EG2) erhalten eine Fortbildung zu diesem Thema, in der sie die Kompetenzen, Grundvorstellungen und typische Schülerfehler kennenlernen. Die Einbindung der Reflexion von Schülerprodukten ist in diesem Design die unabhängige Variable. Während die TeilnehmerInnen der EG1 konkrete Schülerprodukte analysieren und reflektieren, arbeiten die Lehrkräfte in EG2 ausschließlich mit Aufgaben und antizipieren mögliche Schülerlösungen. Die zu untersuchende abhängige Variable in diesem

Design ist die Diagnosekompetenz der teilnehmenden Mathematiklehrkräfte. Die Wartekontrollgruppe (KG) wird zu einem späteren Zeitpunkt fortgebildet. In einem ersten Schritt wurden die Fortbildungskonzeptionen und das Instrument zur Messung der Diagnosekompetenz mit Studierenden im Praxissemester pilotiert. Im Vortrag werden die Ergebnisse der Pilotierung vorgestellt und das weitere Forschungsvorgehen skizziert.

Carpenter, T.P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C.P. & Lof, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching. An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 499 – 531.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5, 1 – 17.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

Session 3 – Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: eine Phase des Aufbaus von Denk- und Handlungsweisen im Lehramtsstudium?

Freitag, 27.11., 14:15–15:45, Raum A 108

Chair: Jun.Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs (TU Kaiserslautern)

Symposiumsbeschreibung: Zukünftige Lehrer_innen sehen sich in der ersten universitären Ausbildungsphase vor verschiedene Herausforderungen gestellt. Im Unterschied zur zweiten Ausbildungsphase, in der das Unterrichten in die eigene Verantwortung übergeht, führen Professionalisierungsbemühungen in der erste Phase zukünftige Lehrpersonen in den Umgang mit erziehungswissenschaftlichem Wissen sowie in das fachspezifische Wissen ein. Gleichmaßen stehen Lehrbildungsstudiengänge durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse vor der Herausforderung, die Lehrperson als eine für die Schule passende Person zu adressieren. Im Zuge der Bologna-Reform und der damit zusammenhängenden Umstrukturierung des europäischen Hochschulraums lassen sich ebenso Fragen an die „Idee der Universität“ (vgl. Ricken 2014) im Allgemeinen wie auch in einzelnen Studiengängen sowie an Methoden des Forschenden Lernens (vgl. Huber 2003) im Besonderen stellen. Mit der „Idee der Universität“ wie Ludwig Huber sie vorlegt – Bildung als eine „Erfahrung eines Forschungsprozesses“ (ebd. S. 18) zu verstehen – sind zugleich Lehrbildungsstudiengänge angesprochen. Forschendes Lernen wird hier als Medium verstanden, durch das sich die widerstreitende Einheit zwischen Wissenschaft/Forschung/Reflexion auf der einen und Praxis/Lehren/Handeln auf der anderen Seite vermitteln lässt (vgl. Kolbe 2002; Schiefner-Rohs 2015). Das Konzept des Forschenden Lernens ins Verhältnis gesetzt mit der universitären Lehrerbildungsphase kann vor diesem Hintergrund in zweifacher Weise befragt werden: a) Lässt sich eine „Spezifik“ im Kontext der Studieneingangsphase von Lehramtsstudierenden des Forschenden Lernens formulieren und b) inwieweit trägt das Forschende Lernen zum Aufbau von Denk- und Handlungsweisen bei? Diesen Leitfragen ordnen sich dabei Grundannahmen zu. Einerseits formuliert Huber (2010) für die Studieneingangsphase eine stärkere Orientierung an Problemstellungen oder „besser noch durch forschendes Lernen die Studierenden in einen wissenschaftlichen Prozess zu involvieren“ (ebd. S. 119). Andererseits befinden sich exakt diese Studierenden in einem Professionalisierungsprozess, in dem sie mit einem hohen Aufwand an Orientierung in einem akademischen Lernmilieu ihre Denk- und Handlungsweisen als zukünftige Lehrperson entwickeln (vgl. Scharl & Wrana 2014). Das Symposium geht daher thematisch denjenigen Antworten nach, die sich mit der Frage befassen, inwieweit die Studieneingangsphase im Kontext des Forschenden Lernens als eine Phase ausdifferenziert ist, in der zukünftige Lehrer_innen ihre Denk- und Handlungsweisen weiterentwickeln. Vor diesem Hintergrund perspektiviert das Symposium folgende Fragestellungen: Welche Gegenwartsfragen sind mit dem Forschenden Lernen in der ersten Ausbildungsphase verbunden? Welche Problemstellungen, Forschungs- und Praxisperspektiven lassen sich für die Lehrer(aus)bildung ausformulieren? Welche Ansätze des Forschenden Lernens liegen vor und mit welchen professionalisierungstheoretischen Ansätzen lassen sie sich ins Verhältnis setzen? Wie lassen sich die Konzepte des Forschenden Lernens, der Studieneingangsphase und der Denk- und Handlungsweisen aufeinander beziehen? Welche Implikate im Konzept des Forschenden Lernens liegen für eine bildungstheoretische Reflexion vor? Wie werden berufsbiographische relevante Transformationsprozesse im Forschenden Lernen für die zukünftige Lehrperson entwickelt?

Dana-Kristin Mah & Prof. Dr. Dirk Ifenthaler (Universität Potsdam)

Forschungskompetenz von (Lehramts-)Studierenden in der Studieneingangsphase

Trotz umfangreicher internationaler Forschung zur Studieneingangsphase wurden Vorstellungen und Erwartungen zu interdisziplinären akademischen Kompetenzen von Studienanfängern bisher kaum betrachtet (Lombardi, Seburn, & Conley 2011). Ausgehend von einer Literaturrecherche wurde ein konzeptuelles Modell für Studienanfänger konstruiert, das sich auf fünf interdisziplinäre akademische Anforderungsbereiche konzentriert: Zeitmanagement, Lerntechniken, Technologieanwendung, Selbstreflexion und Forschungsmethoden (Goldfinch & Highes 2007; Meerah et al. 2012). Vor diesem Hintergrund thematisiert der Beitrag die akademischen Kompetenzen von Studienanfängern mit speziellem Fokus auf Lehramtsstudierende. Es wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen: (1) Wie bewerten Studienanfänger ihre Kompetenzen in spezifischen akademischen Bereichen zu Beginn ihres Studiums? (2) Welche Unterstützungsleistung erwarten Studienanfänger von ihren Dozenten im ersten Jahr ihres Studiums? Als explorativer Zugang erfolgte die Datenerhebung mittels eines Fragebogens (N=155) an einer Universität zu Beginn des Wintersemesters 2014/2015. Im Vergleich der fünf Anforderungsbereiche zeigten die Studienanfänger eine signifikant höhere Erwartungshaltung hinsichtlich universitärer Unterstützung sowie die geringste selbst eingeschätzte Fähigkeit für die Komponente Forschungsmethoden. Im ersten Studien-

jahr erwartet weniger als die Hälfte der Befragten, an Forschungsprojekten mitzuarbeiten, zwei Drittel, dass die Dozenten ihnen wissenschaftliches Arbeiten erklären und zwei Drittel geben eigenen Verbesserungsbedarf bei der Entwicklung von Forschungsdesigns an. Zur Validierung der Ergebnisse konzentrierte sich eine nachfolgende Fragebogenerhebung (N=717) am Ende des Wintersemesters 2014/15 auf die Kompetenz Forschungsmethoden. Ersten Analysen zufolge bewerten Lehramtsstudierende der Studiengangphase ihre Fähigkeiten in einzelnen Aspekten von Forschungsmethoden signifikant besser als Studierende nicht lehramtsbezogener Bachelorstudiengänge. Weitere Analysen sollen sich beispielsweise auf Bewertungsunterschiede zwischen den Fakultäten und soziodemografischer Daten konzentrieren. Zur Verifizierung der Befunde bedarf es zusätzlicher Forschung wie Fremdevaluationen durch Dozenten. Die Relevanz der Forschungsergebnisse besteht in der Generierung bedarfsorientierter universitärer Unterstützungsangebote für Studienanfänger, um Studienabbrüche zu reduzieren sowie in der Optimierung des Lehramtsstudiums. Der Einsatz von Lerntechnologien und digitalen Angeboten wie Digital Badges, ePortfolios und Learning Analytics wird als zukunftsfähige Option zur Identifizierung von Bedarfen und Repräsentation von akademischen Kompetenzen vorgeschlagen.

- Goldfinch, J., & Highes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- Lombardi, A., Seburn, M., & Conley, D. (2011). Development and Initial Validation of a Measure of Academic Behaviors Associated With College and Career Readiness. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 375-391.
- Meerah, T. S. M., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z. H., Krish, P., Lian, D. K. C., & Mahmud, D. (2012). Developing an Instrument to Measure Research Skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 60, S. 630-636.

Gianpiero Favella (Technische Universität Kaiserslautern)

Forschendes Lernen in der ersten universitären Ausbildungsphase als Professionalisierungsbeitrag. Überlegungen zum Verhältnis zwischen forschendem Lernen und bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung

Der Beitrag nimmt die erste Ausbildungsphase von zukünftigen Lehrpersonen in den Blick. Mit Frank-Olaf Radtke lässt sich dabei formulieren, dass die erste universitäre Phase in der Lehrerbildung als „Vorbereitung auf eine professionelle Tätigkeit ein Bildungsprozess“ (Radtke, 2000, S. 2) ist. Gewohnte Denk- und Handlungsweisen, die aus der eigenen schulischen Sozialisation bekannt sind, werden mit der Wissenschaft, mit einem Wissen im Entstehungsprozess, konfrontiert, relativiert, revidiert und neu reflektiert. Es ist also ein Begriff der Bildung, der darauf abzielt, dass Bildungsprozesse immer dann notwendig werden, wenn Menschen mit Orientierungsprozessen konfrontiert werden, für die die bisherigen Deutungsmuster des Welt- und Selbstverständnisses zugunsten von neuen, unbekanntem aufgegeben werden. An dieser Stelle ist das forschende Lernen in der universitären Lehrerbildung mit dem Verständnis von Bildung als einer „Erfahrung eines Forschungsprozesses“ (Huber 2003, S. 18) anschlussfähig. Die verfolgte Betrachtungsweise setzt an der Überzeugung an, forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip habe einen Bezug zu bildungstheoretischen Reflexionen, weil es die Idee der Bildung durch Wissenschaft für einen Beruf involviert (Reinmann 2013, S. 10). Forschendes Lernen wird dabei als ein Modus verstanden, durch den sich die Unterscheidung von Wissenschaft/Forschung/Reflexion auf der einen und Praxis/Lehren/Handeln auf der anderen Seite aufeinander beziehen lässt (Schiefner-Rohs 2015). Bislang fehlen jedoch Beobachtungen und Befunde, die das Wie dieser Bildungsprozesse im Kontext forschenden Lernens bzw. forschungsorientierten Lernens analysieren. Mit dem Theorieangebot von Hans-Christoph Koller bzw. mit der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung lässt sich an einem empirisch gewendeten Bildungsbegriff ansetzen (Koller 1993), der auf die realen Bildungsprozesse abstellt (Gruschka 1992). Koller betrachtet das Verhältnis zwischen Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung als ein Verhältnis zwischen widerstreitenden Diskursarten. Das poststrukturalistische Verständnis von Biographie erweist sich für die Beobachtung von Professionalisierungsprozessen als besonders geeignet, weil man mit ihm als „performative diskursive rhetorische Praxis der Herstellung (...) von Handeln und Identität“ (Wrana & Scharl 2014, S. 122) die Entwicklung des professionellen pädagogischen Denkens analysieren kann. Es wird daher der Versuch unternommen, die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung nach Koller mit dem forschenden Lernen als hochschuldidaktischem Konzept zu verbinden, um auf diese Art und Weise Transformationsprozesse auf der mikrostrukturellen Ebene von zukünftigen Lehrpersonen rekonstruieren zu können. Die Bedeutung des Beitrags liegt einerseits darin, anhand einer theoriebasierten Rekonstruktion Implikationen zwischen bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung und Hochschuldidaktik benennen zu können, die es andererseits ermöglichen, eine Fragerichtung zu perspektivieren, durch die Professionalisierungsprozesse im Kontext forschenden Lernens als studienbiographische Bildungsprozesse analysiert werden können.

- Gruschka, A. (1992). Kennt die Bildungstheorie die Bildungsprozesse junger Erwachsener? *Neue Sammlung*, 32, 355-370.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In Obolenski, A., Meyer, H. (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15-36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Radtke, F.-O. (2000). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. *Journal of Social Science Education*. Abgerufen von <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>
- Reinmann, G. (2013). *Forschendes Lernen oder Bildung durch Wissenschaft. Hochschuldidaktische Überlegungen zum Kern universitärer Lehre*. Redemanuskript zum Vortrag am 16.10.2013 an der Zeppelin Universität Friedrichshafen. Abgerufen von gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/10/Vortrag_Okt13_ZU.pdf
- Schiefner-Rohs, M. (2015). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Möglichkeiten der Verbindung zwischen Hochschule und Schule sowie Theorie und Praxis. In Tremp, P. (Hrsg.). *Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium* (S.173-194). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Scharl, K., Wrana, D. (2014). Positionierung als Entscheidung, Professionalität zu denken. In Miethe, I., Ecarius, J., Tervooren, A. (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 121-139). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Session 4 – Grundbedürfnisse, Überzeugungen, Expertise: Psychologische Entwicklungsdimensionen der Lehrprofessionalisierung

Freitag, 27.11., 14:15–15:45, Raum A 125

Chair: Prof. Dr. Ernst Hany (Universität Erfurt, Erfurt School of Education)

Symposiumsbeschreibung: Seit jeher waren psychologische Prozesse von Lehrpersonen ein wichtiges Element des wissenschaftlichen Diskurses um Lehrerbildung und Lehrprofessionalisierung. Konzepte des Wissens (Shulman 1987) und Entscheidens (Shavelson & Stern 1981), der Expertise (Berliner 1986) und des Reflektierens (Schön 1983), um nur einige zu nennen, haben das Verständnis der Entwicklung von Identität, Expertise und Professionalität im Lehrberuf entscheidend vorangebracht und der Lehrerbildung wichtige Impulse geliefert. Das Forschungskolleg „Bildungsqualität“ an der Universität Erfurt befasst sich unter anderem mit aktuellen Themen und Forschungslücken in dieser Tradition und möchte mit der Präsentation einiger laufender Projekte in den Diskurs mit anderen Lehrerbildungszentren und ihren Forschungsprojekten treten. Im Mittelpunkt der drei Beiträge stehen Grundbedürfnisse, Überzeugungen und die Expertiseentwicklung angehender Lehrpersonen. Methodisch werden Entwicklungsanalysen mit Formen des „ambulatory assessment“ (Fahrenberg et al. 2007), Zusammenhangsanalysen auf der Basis von Selbstauskünften und experimentelle Designs mit Varianten des Situational Judgment Tests (Whetzel & McDaniel 2009) verwendet. Diese Arbeiten stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Gestaltung der Lehrerbildung an der Universität Erfurt, speziell mit dem Kompetenzerwerb in Praktika und der Evaluation von Form und Inhalt der lehrerbildenden Studiengänge.

Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Pawlik, K. & Perrez, M. (2007). Ambulatory assessment: Monitoring behavior in daily life settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 23, 206-213.

Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Whetzel, D. L. & McDaniel, M. A. (2009). Situational judgment tests: An overview of current research. *Human Resource Management Review*, 19, 188-202.

Dr. Benjamin Dreer (Universität Erfurt)

Bedürfnisse angehender Lehrpersonen im Schulpraktikum – Konzeption einer empirischen Untersuchung

Die Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse kann als Voraussetzung für optimales Lernen sowie wirkungsvollen Handelns verstanden werden (für einen Überblick vgl. Krapp 2005). Im Kontext der Lehrerbildung wurde gezeigt, dass dies sowohl für das Lernen von Studierenden in theoretischen Ausbildungselementen (z.B. Wagner et al. 2013) als auch für effektives Handeln von Lehrpersonen im Arbeitskontext (z.B. Klassen, Perry & Frenzel 2012) zutrifft. Praxisphasen des Lehramtsstudiums wurden hingegen unter dieser Perspektive bislang nicht eingehend betrachtet. Mit einer umfassenden Analyse psychologischer Bedürfnisse von Studierenden im Schulpraktikum würde jedoch einem erheblichen Forschungsbedarf begegnet werden. So wird zum einen ein großer Mangel an Untersuchungen beklagt, die die Lernprozesse von Studierenden in Praktika insbesondere auch unter motivationaler Perspektive betrachten (Hascher 2012). Zum anderen fehlen Erkenntnisse über Bedingungen an Praktikumschulen, die Lernen und Kompetenzentwicklung im Sinne der intendierten Ziele der jeweiligen Praxisphase unterstützen (ebd.). In Anlehnung an bestehende theoretische Konzepte zu psychologischen Bedürfnissen (Deci & Ryan 2000; Maslow 1943; Nuttin 1984) wurden auf der Grundlage eines umfassenden Literaturreviews fünf zentrale Bedürfnisse von Studierenden im Schulpraktikum in einem Sequenzmodell beschrieben. Es wird u.a. erwartet, dass das Ausmaß der Bedürfniserfüllung im Praktikum Unterschiede im Kompetenzerwerb und der Einschätzung der Zufriedenheit und des Praktikumerfolgs erklärt. Im Vortrag wird der erarbeitete theoretische Hintergrund sowie das Konzept für eine Studie vorgestellt, mit der die Annahmen des Sequenzmodells in Kurz- und Langzeitpraktika untersucht werden sollen. Zur sequenziellen Erfassung der Befriedigung der einzelnen Bedürfnisse sollen im Mobile-Experience-Sampling-Verfahren Messungen per Smartphone unmittelbar in der Praktikumsituation durchgeführt werden.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: Doi 10.1207/S15327965pli1104_01

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109-129.

Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized aspect of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165

Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626-641.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wagner, K., Stark, R., Daudbasic, J., Klein, M., Krause, U.-M. & Herzmann, P. (2013). Effektivität integrierter Lernumgebungen in der universitären Lehrerbildung - eine quasiexperimentelle Feldstudie. Effektivität integrierter Lernumgebungen in der universitären Lehrerbildung - eine quasiexperimentelle Feldstudie, 5(1), 115-140.

Nadine Mertz (Universität Erfurt)

Zusammenhang von Beliefs und ausgewählten lernrelevanten Merkmalen von Lehramtsstudierenden

Epistemologische Überzeugungen spielen nicht erst seit den Studien MT21, COACTIV und TEDS-M in der Mathematikdidaktik eine zentrale Rolle und stehen nach Baumert & Kunter (2006) in Zusammenhang mit allen Komponenten des professionellen Wissens von Lehrkräften. Nach dem Modell zum Einfluss epistemologischer Überzeugungen auf das Lernen nach Hofer (2001) wirken sich Beliefs aufseiten der Lehrkräfte über die Unterrichtstätigkeit und das pädagogische Handeln ebenfalls auf die Beliefs der Lernenden aus. Diese beeinflussen wiederum lernrelevante Merkmale wie etwa die Wahl von Lernstrategien oder die Ausprägung der Lernmotivation (ebd.). Zusammenhänge von Beliefs und anderen lernrelevanten Konstrukten (z. B. Lernstrategien) wurden auf Seiten von Schülerinnen und Schülern bereits nachgewiesen (u.a. Urahne & Hopf 2004). Es ist demnach zu erwarten, dass die Beliefs von Lehramtsstudierenden nicht nur für ihre künftige Unterrichtstätigkeit, sondern auch für die Nutzung von Lernangeboten bereits während des Studiums wichtig sind. Wenn sich Zusammenhänge zwischen der Ausprägung spezifischer Beliefs und lernrelevanten Konstrukten zeigen, so scheint ein frühzeitiger Beginn einer schrittweisen Änderung der Beliefs umso bedeutsamer zu sein. Vor diesem Hintergrund eröffnet die Frage, inwieweit sich die Ausprägung spezifischer Beliefs auf lernrelevante Merkmale von Studierenden auswirken, ein interessantes und bisher eher vernachlässigtes Forschungsfeld. Im Rahmen des Vortrags soll eine Studie vorgestellt werden, die mit 45 Lehramtsstudierenden im ersten Semester mit dem Fach Mathematik an der Universität Erfurt durchgeführt wurde. Es wurde untersucht, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen Beliefs zur Struktur von Mathematik und spezifischen Merkmalen der Lernenden zeigen. Im Rahmen der Erhebung wurden ausgewählte Konstrukte u.a. Lernstrategien mit empirisch erprobten Instrumenten erfasst, die auf den mathematischen Kontext übertragen wurden. Epistemologische Überzeugungen zur Natur der Mathematik wurden in Anlehnung an Laschke & Blömeke (2014) operationalisiert. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede u.a. im Studieninteresse und dem Einsatz spezifischer Lernstrategien je nach Ausprägung der Beliefs.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.

Hofer, B. K. (2001): Personal epistemology research: Implications for learning and transfer. Educational Psychology Review, 13, 353-383.

Laschke, C., & Blömeke, S. (2014). Teacher Education and Development Study – Learning to Teach Mathematics (TEDS-M). Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Waxmann: Münster.

Urahne, D. & Hopf, M. (2004). Epistemologische Überzeugungen in den Naturwissenschaften und ihre Zusammenhänge mit Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; 10, S. 71-87.

Thomas Bock (Universität Erfurt)

Situational Judgment Test zur Diagnostik anfänglicher Expertisezuwächse von angehenden LehrerInnen

Ziel der geplanten Studie ist es, die Anfänge der Expertiseentwicklung angehender Lehrkräfte quantitativ messbar zu machen und so ein Instrument zu entwickeln, das zur Evaluation und Optimierung von Maßnahmen der Lehrerbildung genutzt werden kann. Der kognitionspsychologische Begriff der Expertise (Ericsson & Charness 1994) ist in der Lehrerbildung (Sternberg & Hovard 1995) von zentraler Bedeutung. Hammerness et al. (2005) wünschen sich einen adaptiven Lehrerexperten, der im Normalfall auf Routinen zurückgreift und im Problemfall deliberat vorgeht. Entscheidend dafür, wie die Person vorgeht, ist, wie die Situation interpretiert wird: Passt sie zu vorher erfahrenen Situationen, können automatisierte Routinen angewendet werden; unterscheidet sie sich von ihnen, muss eine Alternative gefunden werden. Experten, die auf neue relevante Informationen reagieren, werden als adaptive Experten bezeichnet, solche, die bevorzugt auf Routinen zurückgreifen, als Routine-Experten. Lehramtsstudierende des dritten bzw. vierten Mastersemesters sollen in einem Kontrollgruppendesign mit zwei Messzeitpunkten untersucht werden. Jeweils etwa die Hälfte absolviert ein Praxissemester (EG) bzw. fertigt eine Masterarbeit an (KG). Es soll die Hypothese geprüft werden, dass der Expertisegrad der Studierenden (AV) durch das Praxissemester (UV1) ansteigt. Weiter wird geprüft, ob der Anstieg besonders für diejenigen gilt, die bereits vor der Praxisphase adaptive Expertise zeigen (UV2). Als Instrument für die AV wird ein Situational Judgment Test konstruiert. Dieser Ansatz hat sich in der Lehrerforschung bewährt (Elliot et al. 2011). Vorgegebene Reaktionsweisen in fiktiven berufsrelevanten Situationen sollen hinsichtlich ihrer Eignung bewertet werden, für die als Vergleichsmaß Experteneinschätzungen vorliegen. In Abweichung vom üblichen Vorgehen werden Situationsmerkmale in Einzelschritten nach und nach präsentiert. Während die ersten Merkmale eine Routinelösung nahelegen, fordern die später präsentierten zur Umstrukturierung und individuellen Problemlösung auf. Adaptive Expertise definiert sich hierbei durch die Sensibilität der Informationsverarbeitung und die Schnelligkeit des Umschwenkens auf andere Handlungsvorschläge.

Elliott, J. G., Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. & Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. British Educational Research Journal, 37(1), 83-103.

Ericsson, K. A. & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. American Psychologist, 49, 725-747.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. Educational Researcher, 24, 9-17.

Session 5 – Sprachförderung im Fokus

Freitag, 27.11., 16:15–17:45, Raum A 106

Chair: Prof. Dr. Arne Wrobel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Eva Kalinowski (Universität Potsdam)

Review zur Wirksamkeit von Lehrkräfteprofessionalisierung zur Sprachförderung

Insbesondere für Kinder aus sozial schwachen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund besteht in Deutschland ein hohes Risiko, keine hinreichenden bildungssprachlichen Kompetenzen zu entwickeln, um in der Schule erfolgreich zu sein (Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat 2013). Um diese Benachteiligung abzubauen, sollten diese sprachlichen Kompetenzen in den Bildungsinstitutionen gefördert werden. Eine durchgängige, unterrichtsintegrierte Sprachbildung erscheint laut FörMig-Programm besonders vielversprechend. Um Lehrende auch nach abgeschlossener Ausbildung für die Herausforderung der Sprachförderung im Fachunterricht zu qualifizieren, sind wirksame Professionalisierungsmaßnahmen essenziell. Die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung lässt sich auf vier Ebenen verorten: (1) Zufriedenheit der Teilnehmenden, (2) verändertes Wissen und veränderte Überzeugungen der Lehrkräfte, (3) Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln sowie (4) Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler (Lipowsky, 2014). Fortbildungen sind allerdings nicht per se wirksam. Welche Merkmale effektive Lehrkräftefortbildungen aufweisen, wurde domänenübergreifend z.B. von Lipowsky (2014) zusammengefasst, wobei er größtenteils auf Fortbildungen aus dem naturwissenschaftlichen Kontext zurückgreift. Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) berichteten bereichsspezifisch stark variierende Effekte von Lehrkräftefortbildungen. Ziel des Beitrags ist es daher, in einem Review zu untersuchen, durch welche inhaltlichen, kontextuellen, strukturellen und didaktischen Merkmale sich wirksame auf Sprachförderung ausgerichtete Professionalisierungsmaßnahmen auszeichnen. Aus Deutschland liegen bislang nur vereinzelt Studien vor, die Fortbildungsmaßnahmen zur Sprachförderung evaluieren. Im englischsprachigen Raum, insbesondere in den USA, wurde eine weitaus größere Zahl solcher Studien veröffentlicht. In einer Literaturrecherche wurden englischsprachige Studien identifiziert, die zuvor definierten Einschlusskriterien genügten und zur Beantwortung der Fragestellung geeignet sind. Die Merkmale der darin betrachteten Fortbildungen werden geclustert und systematisch in ihrer Wirksamkeit verglichen. Es wird erwartet, dass sich die domänenübergreifenden Erkenntnisse über Merkmale effektiver Lehrkräftefortbildungen im Wesentlichen auch für den Bereich der Sprachförderung bestätigen lassen, jedoch einige Modifikationen und Erweiterungen vorgenommen werden müssen. Dieses für den Bereich der Sprachförderung spezifische Wissen über Charakteristika wirksamer Fortbildungen kann dazu beitragen, die Professionalisierung deutscher Lehrkräfte effektiver zu gestalten und somit Bildungsbenachteiligungen von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien und Familien mit Migrationshintergrund abzubauen.

Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B., & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder, S. Weinert (Hrsg.), Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 17-41). Münster: Waxmann.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. überarb. + erw. Auflage) (S. 511-541). Münster: Waxmann

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration. Wellington: Ministry of Education.

Eva Keller, Dr. Markus Schmitt & Prof. Dr. Cornelia Glaser (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Diagnose schreibdidaktischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden

Deutschsprachige Schulleistungsstudien zeigten, dass viele SchülerInnen keine angemessene Schreibkompetenz entwickeln (Neumann & Lehmann 2008). Neben der Förderung von Schreibkompetenz bei SchülerInnen ist die Förderung der „Professionellen Lehrerkompetenz“ (Baumert & Kunter 2006) ein Ansatzpunkt. Demnach zählt zur Lehrerkompetenz neben motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und selbstregulativen Fähigkeiten das Professionswissen. Die Untersuchung des schreibdidaktischen Wissens angehender Lehrkräfte stellt ein Forschungsdesiderat dar. Ziel des Forschungsvorhabens ist es daher, ein Instrument zur Erfassung schreibdidaktischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zu entwickeln und zu validieren. Dazu wurden auf der Basis der einschlägigen Literatur 39 „Unterrichts-Vignetten“ (vgl. Heinzer & Oser 2013) erstellt. Jede Vignette besteht aus einer Unterrichtssituation, zu der Studierende Handlungsalternativen auf einer 6-stufigen Skala bewerten müssen. Nach einer Vorpilotierung und qualitativen Expertenbefragung zur inhaltlichen Optimierung der Vignetten wurden die Vignetten einer quantitativen Expertenbefragung unterzogen. Anhand von Kennwerten zur fachdidaktischen Relevanz und Nähe zum Unterrichtsalltag sowie der Eindeutigkeit der Antwortverteilung (vgl. Witner & Tepner, 2011) wurden 18 Vignetten ausgewählt und es wurde eine vorläufige Auswertungsnorm erstellt. Diese Vignetten sowie andere Kovariaten wurden in einer Pilotierungsstudie von 41 Deutsch Studierenden des 3.-8. Semesters bearbeitet. Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Testscore und der Semesteranzahl sowie der Lehrerfahrung. Studierende höherer Semester sowie Studierende mit einer höheren Lehrerfahrung schnitten im Testverfahren besser ab – und zeigten damit eine im Sinne des Testverfahrens höhere fachdidaktische Kompetenz – als Studierende am Beginn des Studiums. Die Validität des Verfahrens wurde in einer Hauptuntersuchung vertieft untersucht. Die Ergebnisse werden im Vortrag dargestellt.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 4, 469–520.

Heinzer, S., & Oser, F. (2013). Das Advokatorische Messverfahren: Die stellvertretende Art Kompetenzen zu messen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann, & S. Heinzer (Hrsg.), Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und

- Berufsbildungsverantwortlichen (S. 139-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Neumann, A., & Lehmann, R. (2008). Schreiben Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie (S. 89–103). Weinheim: Beltz.
- Witner, S., & Tepner, O. (2011). Entwicklung geschlossener Testaufgaben zur Erhebung des fachdidaktischen Wissens von Chemielehrkräften. *Chim. & ct. Did.*, 104, 113–137.

Juliane Rutsch (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Erfassung des lesedidaktischen Wissens von Lehramtsstudierenden

Das Ziel dieser Studie ist es, ein Testinstrument zur Erfassung lesedidaktischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zu entwickeln und zu validieren. Da nachweislich viele Kinder und Jugendliche in Deutschland Defizite im Bereich ihrer Lesekompetenz aufweisen, gewinnt die systematische Vermittlung von lesedidaktisch gesicherten Vorgehensweisen zur Verbesserung des sinnentnehmenden Lesens eine zunehmend stärkere Bedeutung (Artelt & Dörfler 2010). Neben der systematischen Leseförderung von Schülerinnen und Schülern (Rosebrock & Nix 2014) erscheint es überdies sinnvoll, angehende Lehrpersonen hinsichtlich ihres fachdidaktischen Wissens in Bezug auf Lesekompetenz zu untersuchen und zu fördern. Zu Struktur und Entwicklung des lesedidaktischen Wissens von angehenden Lehrpersonen liegen bisher keine empirisch gesicherten Befunde vor. Aus der lesedidaktischen und kognitionspsychologischen Forschung wurde daher ein theoretisches Modell der Lesedidaktik abgeleitet. Auf dessen Grundlage wurden 31 komplexe Testaufgaben (sog. Vignetten) entwickelt. Jede Testaufgabe besteht aus einer Unterrichtssituation, zu der mehrere Handlungsalternativen einer Lehrkraft auf einer sechsstufigen Likert-Skala hinsichtlich der fachdidaktischen Angemessenheit bewertet werden müssen. Nach einer qualitativen Expertenbefragung (N = 6) wurden die Testaufgaben einer quantitativen Expertenbefragung (N=87) unterzogen, die der Auswahl geeigneter Vignetten sowie der Gewinnung einer vorläufigen Auswertungsnorm diente. Diese Vignetten sowie Kovariaten wurden in einer Pilotstudie von 35 Deutsch-Studierenden des 1.-8. Semesters bearbeitet und teststatistisch ausgewertet. Außerdem wurden angenommene Zusammenhänge des Testscores mit den Kovariaten überprüft. Dabei hat sich gezeigt, dass die Anzahl an besuchten lesedidaktischen Seminaren den Testscore signifikant vorhersagt. Ferner wiesen einzelne Vignetten signifikante Zusammenhänge zu berufsbezogenen Selbstkonzepten ($r=0,50$) und Persönlichkeitseigenschaften ($r=0,41$) auf. Diese Ergebnisse liefern erste Hinweise auf die Validität des Verfahrens. Das Testinstrument wurde im Rahmen der Hauptstudie im Mai 2015 an Deutsch-Studierenden (N=633) sowie Kontrollgruppen (N=147) querschnittlich eingesetzt. Erste Ergebnisse werden im Vortrag vorgestellt und diskutiert. Im weiteren Verlauf der Studie sollen diese Ergebnisse durch einen Längsschnitt ergänzt und präzisiert werden.

- Artelt, C. & Dörfler, T. (2010). Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus und Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule - Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. (S. 13-36). Donauwörth: Auer Verlag.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). Grundlagen der systematischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Session 6 – Ansätze zur Messung professioneller Lehrerkompetenz im Bereich Mathematik

Freitag, 27.11., 16:15–17:45, Raum A 107

Chair: Dr. Julia Bruns (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Symposiumsbeschreibung: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen bilden ein zentrales, aber auch breites Feld in der empirischen Bildungsforschung. Ziel dieses Symposiums ist es, verschiedene Ansätze und Instrumente zur Messung einzelner mathematikbezogener Kompetenzfacetten von Lehrpersonen vorzustellen und zu diskutieren. Präsentiert werden dazu qualitative und quantitative Ansätze zur Messung von mathematikbezogenen Lehrerkompetenzen im Bereich der Stochastik, des Classroom-Managements und der Diagnostik.

Sven Schüler (Humboldt Universität Berlin)

Wahrscheinlich kompetent – Zugänge zur Kompetenzmessung am Beispiel der Stochastik

Die Messung von Lehrerkompetenz steht vor neuen konzeptionellen und methodischen Herausforderungen. Bestehende Large-Scale-Studien wie COACTIV oder TEDS-M verwenden Instrumente, die eher breit angelegt vorrangig Lehrerkompetenz in der Sek. I untersuchen. Demgegenüber fokussiert dieser Vortrag die Entwicklung und Validierung enger definierter, themenpezifischer Kompetenztests, welche fachliches und fachdidaktisches Professionswissen in der Stochastik als Kompetenzfacetten von Mathematiklehrpersonen in der Primarstufe erfassen. Der Vortrag thematisiert die Forschungsfrage: Wird fachliche und fachdidaktische Lehrerkompetenz in der Stochastik über die entwickelten Tests reliabel und valide gemessen? Der Kompetenzbegriff umfasst zwei Perspektiven: Dispositional beschreibt Kompetenz das Professionswissen und stabile affektiv-motivationale Merkmale von Individuen. Situativ berücksichtigt Kompetenz das situationsabhängige, variable Verhalten von Personen (Depaepe, Verschaffel & Kelchtermans 2013). Hinsichtlich dieses Verständnisses orientieren sich die auf der Basis der Unterscheidung von CK, PCK und PK entstandenen Modelle des Lehrprofessionswissens an einer dispositionalen oder situativen Perspektive auf Kompetenz (Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015). Der Vortrag greift beide Sichtweisen auf, indem paper-pencil- und videobasierte Instrumente entwickelt und einge-

setzt werden, um CK und PCK von Lehrpersonen in der Stochastik zu messen. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf dem Fachtest: Durch ein Expertenrating wurde die Passung von 117 entwickelten Items für das Fachwissen in der Stochastik im Primarbereich auf vier Inhaltsbereichen sowie ihr Einsatz in einer Testsituation bewertet und in mehreren Entwicklungszyklen eine erste Testversion (49 Items) erstellt. Die Pilotierung erfolgte in drei Stochastikfortbildungen im Primarbereich ($N_1=15$, $\alpha=0,54$; $N_2=15$, $\alpha=0,61$; $N_3=10$, $\alpha=0,76$) und bei Studierenden vor ($N=289$, $\alpha=0,74$) und nach ($N=281$, $\alpha=0,77$) einer Stochastikvorlesung. In einem zweiten Rating wurde anhand der Kategorien klare Formulierung, Repräsentation des Inhaltsbereichs und Vergleich zu möglichen Items die Inhaltsvalidität geprüft und einzelne Items modifiziert (Jenßen, Dunekacke & Blömeke 2015). Der überarbeitete Test (35 Items) wurde in zwei Lehrerguppen ($N_a=30$, $\alpha=0,70$; $N_b=17$, $\alpha=0,84$) eingesetzt und weist trotz kleiner Fallzahlen zufriedenstellende Reliabilität auf. Eine mehrdimensionale Struktur des Tests konnte bisher nicht ausreichend bestätigt werden. Die Ergebnisse bilden die Basis für die Testentwicklung zu Fragen der situativen Konzeptualisierung und kompetenzbasierten Messung von PCK in der Stochastik, für die Items auf vier Bereichen entwickelt wurden, die im Vortrag exemplarisch diskutiert eingegangen werden.

Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.

Depaepe, F., Verschaffel, L. & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25.

Jenßen, L., Dunekacke, S. & Blömeke, S. (2015). Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung: Empfehlungen für den Nachweis von Validität in Testentwicklung und Veröffentlichungspraxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Beiheft.

Rebekka Stahnke (Humboldt-Universität Berlin)

Ich sehe was, was du nicht siehst: Eine Eyetracking-Studie zur professionellen Wahrnehmung von Klassenmanagement

Die geplante Studie widmet sich der professionellen Wahrnehmung von Klassenmanagement (KM) über authentische Unterrichtsvignetten. Bei Betrachtung der Szenen werden Eyetracking- und verbale Daten erhoben. Über zwei Fragestellungen werden die Aufmerksamkeits- und Schlussfolgerungsprozesse angehender und erfahrener Lehrpersonen untersucht: Unterscheidet sich die Professionelle Wahrnehmung von KM in Abhängigkeit von der Expertise der Lehrpersonen? Inwiefern zeigen sich fachspezifische Anteile der KM-Expertise? Die professionelle Unterrichtswahrnehmung (professional vision) beschreibt die Fähigkeit einer Lehrperson, bedeutsame Aspekte und Ereignisse in einer Unterrichtssituation zu identifizieren (noticing) und diese wissensbasiert zu interpretieren (knowledge-based reasoning). Was die professionelle Wahrnehmung von erfahrenen Lehrpersonen bereits auf der Ebene der visuellen Aufmerksamkeit kennzeichnet, wurde bisher kaum untersucht. KM-Expertise ist gekennzeichnet durch drei Dimensionen kognitiver Anforderungen an die Lehrperson: eine genaue Wahrnehmung, eine holistische Wahrnehmung sowie die Rechtfertigung von Handlungen. Wissen über KM lässt sich als Teil der pädagogisch-psychologischen Kompetenz einordnen. Bisher ist jedoch unklar, ob sich in der professionellen Wahrnehmung von KM domänenspezifische Effekte zeigen. Basierend auf gefilmten Mathematik- und Biologiestunden werden Szenen ausgewählt, die typische Aspekte des CMs darstellen. Die Stichprobe ($N=40$) besteht aus erfahrenen und angehenden Mathematik- und Biologielehrpersonen. Die Probanden betrachten die Vignetten zweimal: Zunächst werden die Blickbewegungen aufgezeichnet, während bei zweiter Betrachtung die verbalen Kommentare aufgenommen werden. Noticing wird operationalisiert über die visuelle und verbale Identifizierung von bedeutsamen Aspekten des KMs. Beschreibende, erklärende und vorhersagende Kommentare werden als Indikatoren des knowledge-based reasoning betrachtet. Die Auswertung der Eyetrackingdaten erfolgt quantitativ unter Analyse von Fixationshäufigkeit, -dauer und die räumliche Verteilung. Für die qualitativen verbalen Daten wird ein Kodierschema eingesetzt. Erste Ergebnisse sind im Sommer 2016 zu erwarten. Im Vortrag wird das methodische Vorgehen vorgestellt und diskutiert.

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596.

König, J. (2015). Measuring classroom management expertise (CME) of teachers: A video-based assessment approach and statistical results. *Cogent Education*, 2(1).

Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.

Martina Hoffmann (Universität Duisburg-Essen)

Video-vignettenbasierte Untersuchung förderdiagnostischer Kompetenzen von Lehrpersonen im inklusiven Mathematikunterricht

Für die Unterstützung aller Kinder sind im inklusiven Mathematikunterricht förderdiagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen der Grund- und Förderschule von zentraler Bedeutung. Bei der Förderdiagnostik stützen sich Lehrende einerseits auf kognitive Aspekte, wie das mathematische, mathematikdidaktische und pädagogische Wissen (vgl. auch Moser-Opitz 2006, S. 11 ff.). Andererseits nehmen affektiv-motivationale Aspekte, wie mathematik- und selbstbezogene sowie hier speziell auch förderdiagnostische Überzeugungen Einfluss auf das Handeln in einer Unterrichtssituation. Die förderdiagnostischen Kompetenzen von Grund- und Förderschullehrpersonen werden exemplarisch für den Bereich des Sachrechnens untersucht. Das Sachrechnen ist ein wichtiger Inhaltsbereich des Mathematikunterrichts, stellt jedoch aufgrund fachlicher, sachlicher und sprachlicher Faktoren spezifische Anforderungen an Lernende und Lehrende (Scherer & Moser-Opitz 2010, S. 201). Im Rahmen des Forschungsprojekts werden schwerpunktmäßig mathematische und mathematikdidaktische Wissensaspekte sowie förderdiagnostische und mathematikbezogene Überzeugungen untersucht. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- a. Auf welche kognitiven Aspekte förderdiagnostischer Kompetenzen stützen sich Grund- und Förderschullehrpersonen in einer Diagnose- und Fördersituation bezogen auf das Sachrechnen?
- b. Welche affektiv-motivationalen Aspekte förderdiagnostischer Kompetenzen zeigen sich bei Grund- und Förderschullehrpersonen in einer Diagnose- und Fördersituation bezogen auf das Sachrechnen?
- c. Lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der kognitiven und affektiv-motivationalen Aspekte förderdiagnostischer Kompetenzen von Grund- und Förderschullehrpersonen bezogen auf das Sachrechnen identifizieren?

Die förderdiagnostischen Kompetenzen werden qualitativ mithilfe leitfadengestützter Interviews untersucht. Grundlage hierfür sind u. a. selbst generierte Video-Vignetten, die realitätsnahe Situationen im inklusiven Mathematikunterricht abbilden und somit eine Annäherung an situationsrelevante Kompetenzen der Lehrpersonen ermöglichen (vgl. Lindmeier 2013). Die Video-Vignetten zeigen beobachtbare und zu analysierende Schwierigkeiten von Lernenden der 3. Klasse mit und ohne besonderen Förderbedarf bei der Bearbeitung von Sachaufgaben und dienen in den Interviews als Gesprächsanlass.

Lindmeier, A. (2013). Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen. In U. Riegel/K. Macha (Hrsg.). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, S. 45-61. Münster: Waxmann.

Moser-Opitz, E. (2006). Förderdiagnostik: Ziele, Leitideen, Beispiele. In M. Grüßing/A. Peter-Koop (Hrsg.). Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern – Dokumentieren (2. Auflage), S. 10-28. Offenburg: Miltenberger Verlag.

Scherer, P./Moser-Opitz, E. (2010). Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe. Heidelberg: Spektrum.

Session 7 – Lehrerbildungsforschung im Kontext des Design-Based-Research (DBR)

Freitag, 27.11., 16:15–17:45, Raum A 108

Chair: Prof. Dr. Christian Spannagel (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Symposiumsbeschreibung: Im Rahmen des ProfIL-Teilprojekts „Digitale Medien im Unterricht – Entwicklung professionellen Wissens und professionsbezogener Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen durch Coaching“ werden Coaching-Methoden und -modelle mit Hilfe von Design-Based Research konzipiert, evaluiert und weiterentwickelt. Dabei geht es zum einen um die Vermittlung von für den schulischen Medieneinsatz notwendigen Wissenskomponenten (TPACK – technological pedagogical content knowledge), zum anderen um die Entwicklung einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung und um die Änderung von Einstellungen der gecoachten Lehrerinnen und Lehrern zum Einsatz von digitalen Medien in der Sekundarstufe.

Simone Dinse de Salas (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Ein Design-Based-Research-Projekt zur Entwicklung von Coachings zum Einsatz digitaler Medien in der Schule

Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe aller Fächer werden über Expertencoaching im Einsatz digitaler Medien im Unterricht geschult. In der Maßnahme geht es um die Vermittlung von Professionswissen, das im TPACK-Modell (Koehler & Mishra 2009) ausdifferenziert wird. TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) wird definiert als Wissen zur Nutzung spezifischer digitaler Medien, die bestimmte Lernprozesse unterstützen und die fachbezogene Wissenskonstruktion erleichtern. Konkret wird das Szenario Flipped Classroom fokussiert. Darüber hinaus beeinflussen die Coachings idealerweise auch die Selbstwirksamkeit bezüglich des Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht und die Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen gegenüber digitalen Medien. Daher werden in den Coachings sowohl TPACK als auch die entsprechenden Einstellungen in den Blick genommen. Im Gegensatz zu gängigen, kurzfristig angelegten Fortbildungsformaten für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Regel nicht ausreichend wirksam sind (z.B. Lipowsky 2011), wird versucht, durch die Entwicklung einer längerfristigen Maßnahme den nachhaltigen Transfer in den Unterrichtsalltag zu gewährleisten. Die Coachings werden dabei im Rahmen von Design-based-Research entwickelt. Wie müssen Coaching-Modelle gestaltet sein, damit Lehrerinnen und Lehrer digitale Medien nachhaltig in ihren Unterricht integrieren? Wie entwickeln sich entsprechende Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen der Lehrpersonen während der Coaching-Maßnahme? Mit dem Design-based-Research-Ansatz sollen Innovationen im Bildungsbereich in einem komplexen Feld mit vielfältigen Wechselwirkungen angeregt werden (Reinmann & Sesink 2011). Im Zentrum des Forschungsprozesses steht das Design von Coaching-Methoden und -Modellen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Die Wissenschaftlerin, die in diesem Szenario auch die Rolle des Coaches innehat, bildet eine Entwicklungspartnerschaft mit den Coachees, den Lehrpersonen aus der Praxis. Im Beitrag werden der erste und Teile des zweiten Innovationszyklus dargestellt, die sich in die Phasen Design, Implementation, Analyse und Redesign gliedern. Die Evaluation der Coaching-Methoden erfolgt unter Zuhilfenahme von qualitativen und quantitativen Methoden. Die am Coaching beteiligten Lehrkräfte werden im Prozess mehrfach in Interviews über ihre Wahrnehmung der Coaching-Methoden befragt. Außerdem werden quantitative Instrumente zur Erfassung von TPACK und von Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien im Allgemeinen und im Unterricht adaptiert und eingesetzt. Die Coaching-Methoden werden mit Hilfe von didaktischen Entwurfsmustern beschrieben und der Community, also anderen Fortbildnerinnen und Fortbildnern, zur Verfügung gestellt. Diese ermöglichen eine Übertragung auf andere didaktische Szenarien der Integration von Medien in den Unterricht, auch über das Flipped-Classroom-Konzept hinaus. Erste Ergebnisse liegen bereits vor und können in der Präsentation vorgestellt werden (z.B. Methoden zur

Zielformulierung, zur Kommunikation, zur Stärkung der Community of Practice, Cognitive Apprenticeship).

Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). Online: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article1.cfm> (Abgerufen am 24.09.2014)

Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.

Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung* (Diskussionspapier). Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (Abgerufen am 25.08.2014)

Anna Herold (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Let's do science in English! Entwicklung einer Lehrerfortbildung zum themenorientierten Lernen in der Fremdsprache

Die Verknüpfung des fremdsprachlichen Lernens mit Inhalten der Sachfächer kann an deutschen Schulen auf eine Erfolgsgeschichte zurückblicken und hält unter der Bezeichnung bilingualer Unterricht Einzug in immer mehr Schularten. Dabei besteht insbesondere im Grundschulbereich deutlicher Fortbildungsbedarf. Das Forschungsfeld um das bilinguale Lehren und Lernen (BLL) ist noch relativ jung, Forschung zu BLL-Lehrerfortbildungen und deren Wirksamkeit ist nicht existent. Im Rahmen des Interventionsprojekts BiLnaSu wird ein 10-monatiges Fortbildungssetting zum themenorientierten Lernen in der Fremdsprache konzipiert und in seiner Wirksamkeit untersucht. Im Sinne der Entwicklungsforschung wird die Fortbildung wissenschaftlich begleitet und in zwei weiteren Kohorten optimiert. Ziel ist es, den Einfluss der Interventionsmaßnahme auf professionsbezogene Überzeugungen zu erforschen und damit einhergehend langfristig den Umfang englischsprachiger Unterrichtssequenzen zu erhöhen. Gleichzeitig leistet das Projekt im Rahmen des Promotionskollegs ProfiL einen Beitrag zur Beschreibung von Kriterien für wirksame Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte. Bereits aus der Forschung bekannte Aspekte für wirksames Professional Development finden Eingang in die Konzeption der Fortbildungsmaßnahme. Dazu gehören beispielsweise die Verknüpfung von konstruktiven und reflexiven Phasen sowie unterrichtsbegleitende Coachingmaßnahmen. Die Hauptelemente der Fortbildungsmaßnahme – Input zu Didaktikthemen und eigenständige Erprobung von Experimenten an fünf Kontakttagen, Tandemarbeit, Praxiserfahrung, Coaching und Videoanalyse – werden in ihrem Zusammenspiel erprobt, evaluiert, optimiert und in ihrer Wirkung untersucht. Dabei kommen qualitative und quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz. Eine Vorher-Nachher-Betrachtung mittels Fragebögen untersucht die Wirkung der Maßnahme auf Überzeugungen zum kindgemäßem fremdsprachlichen Lernen und auf die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden. Zur Überprüfung der Nachhaltigkeit der Maßnahme wird die Realisierung bilingualen Unterrichts über weitere sechs Monate nach Abschluss der Fortbildung dokumentiert. Die Evaluierung der fünf Kontaktzeiten erfolgt über Fragebögen mit Ratingskalen. Neben den auf Selbstauskunft der Teilnehmenden basierenden Daten findet die Außenperspektive Eingang, durch Protokolle aus teilnehmender Beobachtung bei Unterrichtshospitationen, durch die Auswertung videographierter Unterrichtssequenzen und durch Aufzeichnungen zu teilnehmerorientierten Coaching-Gesprächen. Die verwendeten Erhebungsinstrumente werden im Rahmen des Projekts entwickelt und optimiert. Im Zentrum des Vortrags steht die Präsentation erster Ergebnisse aus der laufenden Fortbildung. Damit verknüpft ist die Frage, wie es gelingen kann, den Transfer der Fortbildungsinhalte in die schulische Praxis zu unterstützen, um langfristig den Umfang englischsprachiger Unterrichtssequenzen zu erhöhen.

Hallet, W. & Königs, F.G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Friedrich, Klett/Kallmeyer.

Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.

Kobarg, M. et al. (Hrsg.) (2012). *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden*. Münster: Waxmann.

Zuzana Münch-Manková (Georg-August-Universität Göttingen)

Sprachenbildung in den MINT-Fächern: Gestaltung und Optimierung einer Fortbildungsreihe für die MINT-Lehrkräfte der Sekundarstufe I

Im folgenden Vortrag „Sprachenbildung in den MINT-Fächern“ werden zunächst die innovativen Zugangswege bei der Gestaltung einer Fortbildungsreihe zum Thema Deutsch als Zweitsprache in fachlichen Kontexten erläutert. Die Diskussion soll dabei zwei zentrale Themen verfolgen: welche Elemente einer Fortbildungsreihe dazu beitragen, dass MINT-Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen beitragen können und welche Fähigkeiten dafür ausgebildet werden müssen. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, wie ein innovatives Lehr-Lernsetting zu gestalten ist, um eine möglichst sprachensible Arbeitsweise der Lehrkräfte zu erwirken und welche Hilfestellungen dafür notwendig sind. Das Hauptziel des Vortrags ist, einige besonders erfolgreiche Sequenzen jedes Workshops vorzustellen und das Ensemble an Fortbildungsmaterialien, Anregungen und Aufgaben zu präsentieren, die vor allem das Bewusstsein für sprachliche Besonderheiten des eigenen Faches entwickeln. Im Sinne des DBR-Ansatzes werden die Ergebnisse der DaZ-didaktischen Forschung in einem komplexen Wechselspiel mit den fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Perspektiven verbunden. Das DigiDaZ-Projekt verfolgt den Language-across-the-curriculum-Ansatz, wonach jede Form von Unterricht auch als Sprachunterricht zu verstehen ist. Die inhaltlichen Grundlagen der Workshopreihe bilden ausgewählte DaZ-Prinzipien (Rösch 2003) und die Methoden des Sprachsensiblen Fachunterrichts (Leisen 2010), der sich als eine weiterentwickelte Form des Content and Language Integrated Learning (CLIL) versteht. Aufbauend auf den o.g. theoretischen Vorarbeiten und den Befunden der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung (Lipowsky 2004) wurde das Design-Experiment erarbeitet. Im Sinne des informal peer learnings (Strassman 1985) wurde die DigiDaZ-Lernplattform eingesetzt, die zu sozialen Interaktionen innerhalb der Fortbildungsgruppe, zur Unterstützung ihrer Kommunikation und zur Verteilung von

Informationen dient. Die gewonnenen Erkenntnisse der ersten Pilotphase machen es teilweise möglich, methodische Hinweise zur Erstellung von sprachsensiblen Lerngelegenheiten zu formulieren. Dank ihrer selbstständigen Auseinandersetzung mit sprachsensiblen Methoden und Materialien sind die TeilnehmerInnen in der Lage zu erkennen, wie sich das Sprach- und das Fachlernen gegenseitig beeinflussen. Diese Einsichten der Lehrkräfte zur gleichzeitigen Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen und des fachlichen Lernens werden kurz zum Schluss des Vortrags präsentiert. Diese liefern auch die ersten Hinweise für die Optimierung und Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts.

- Kell, A. E. (2004): Design research in education: Yes, but is it methodological? In: *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 115-128.
 Leisen, J. (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
 Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich. In: *Die Deutsche Schule*, 96, 462 - 479.
 Rösch, H.: *Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig: Schroedel, 2003.
 Rösch, H. (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: Röhner, Ch./ Hövelbrinks, B. (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim und Basel: Juventa, 18-36.
 Strassman, P. (1985). *Information payoff. The transformation of work in an electronic age*. New York: Free Press.

Session 8 – Biografien im Unterricht: Identitäten und Urteilsprozesse im Fokus

Freitag, 27.11., 16:15–17:45, Raum A 125

Chair: Prof. Dr. Carsten Rohlf (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Julia Lipkina (Justus-Liebig-Universität Gießen)

Schule als Möglichkeitsraum für die Identitätsentwicklung Heranwachsender – Befunde einer qualitativen Untersuchung und ihre Implikationen für den Lehrerberuf

Zum Kern pädagogischer Professionalität von Lehrern gehören die Förderung der Selbstbestimmung sowie die Ermöglichung einer ganzheitlichen Entwicklung Heranwachsender. Grundlage der Erziehung ist dabei die Persönlichkeit des Menschen: Dem Subjekt sollen im schulischen Rahmen also nicht nur Fähigkeiten und Wissen vermittelt werden, sondern es soll als Person gefördert und ihm dazu verholfen werden, seine Identität zu bilden. Davon ausgehend, dass sich Identität pädagogisch nicht herstellen lässt, sondern nur zum Thema von Unterricht und Erziehung gemacht werden kann (vgl. Schweitzer 1985, Buck 1981), gehört insbesondere die Sicherung konkreter Rahmenbedingungen für die Identitätsarbeit zu den pädagogischen Aufgaben des Lehrers. Allerdings verkünden zahlreiche sozialwissenschaftliche Publikationen, dass sich traditionelle Werte- und Gemeinschaftsbindungen allmählich auflösen und ein Pluralismus der Wertvorstellungen und Lebensformen vorherrsche, sodass davon auszugehen ist, dass bildungsbedeutsame Räume intersubjektiver Begegnungen schwinden. Die Folge sei, dass sich Identitätsentwicklung überwiegend im ‚Privaten‘, also außerhalb öffentlicher, institutioneller Räume vollziehe (vgl. Rosa 2002). Dieser Befund bietet den Anlass, sich zu fragen, welchen Stellenwert die Schule noch bei der Identitätsentwicklung Heranwachsender einnehmen kann, oder ob sie es in Gänze versäumt, Orientierungen, Zugehörigkeit und Sinn zu vermitteln. Welche Implikationen gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die zumeist durch die Stichworte „Individualisierung“, „Pluralisierung“, „Rationalisierung“, „Differenzierung“ etc. charakterisiert werden, für pädagogisches und didaktisches Handeln haben und wie identitätsförderliche Rahmenbedingungen aus einer bildungstheoretischen Perspektive aussehen können, soll im geplanten Vortrag verdeutlicht werden. Dazu sollen die Ergebnisse meiner noch laufenden Dissertation vorgestellt werden, die sich mit der Frage nach der Bedeutung und dem Sinn des Schulischen für die Biographie und Identität Heranwachsender beschäftigt. In der empirischen Studie wurde im Rahmen eines biographischen, teil-narrativen Forschungsansatzes untersucht, welche Erfahrungen junge Erwachsene zu einer Selbstreflexion veranlassen und wie es ihnen gelingt, ihren Selbstentwurf zu bestätigen sowie eine stabile Identität zu entwickeln. Dazu wurden leitfaden-orientierte biographische Interviews mit Lehramtsstudierenden im Grundstudium geführt, in welchen sie u.a. in Bezug auf ihre schulischen Erfahrungen befragt wurden. Dabei ist u.a. gelungen aufzuzeigen, welche Rolle das Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie die Gestaltung des Unterrichts bei der Identitätsentwicklung spielen, und inwiefern sich Anlässe für die Reflexion von Identität und damit „Vehikel“ für Bildungsprozesse ergeben haben. Ziel des geplanten Vortrages ist es, auf Basis der Präsentation der empirischen Befunde eine Diskussion beruflicher Entwicklungsperspektiven, also wie Lehrkräfte auf den Umgang mit einem zentralen Thema der pädagogischen Praxis, der Unterstützung der Identitätsentwicklung junger Menschen, vorbereitet werden können, zu ermöglichen. Denn letztlich sollte pädagogische Aus- und Weiterbildung auch „die Fähigkeit zu einem emphatisch-konturierterem Subjektbezug sowie eine differenzierte Wahrnehmung von Kompetenzbehauptung als Selbstentwurf und entsprechend daran ansetzendem Bildungsangebot auf ihre Agenda nehmen“ (Hutter 2013: 245).

- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Bude.
 Hutter, M. (2013). *Bildung ermöglichende Verhältnisse. Pädagogisch-psychoanalytische Fallstudien zu Bildungsprozessen bei schwierigen Jugendlichen*. München: Klinkhardt.
 Rosa, H. (2002). Zwischen Selbstthematisierungszwang und Artikulationsnot. In: Straub, J./ Renn, J. (Hrsg.): *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 267-302.
 Schweitzer, F. (1985). *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?* Weinheim/Basel: Beltz.

Tobias Rausch (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Wie kommen Lehramtsstudierende zu Urteilen über Schülerleistungen? Urteilsprozesse im Simulierten Klassenraum

Untersuchungen zur Urteilsgüte bei der Einschätzung von Schülerleistungen durch Lehrkräfte zeigen ein konsistentes Bild: Lehrkräfte können im Mittel die Leistungsreihenfolge ihrer Schüler ganz gut einschätzen, jedoch zeigen sich meist große interindividuelle Unterschiede (Südkamp et al. 2012). Außerdem lassen sich Hinweise darauf finden, dass die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften eine fachspezifische Fähigkeit zu sein scheint (Lorenz & Artelt 2009), was sich zunehmend in Arbeiten niederschlägt, in denen auch der fachdidaktische Aspekt der Leistungsbeurteilung betont wird (z.B. Schulz 2014). Bisherige Studien nehmen vor allem die Ergebnisse von Urteilsprozessen in den Blick und finden dabei kaum Eigenschaften von Lehrkräften, die die interindividuellen Unterschiede erklären können. Die Forschung zur sozialen Urteilsbildung legt nahe, dass die Vorgehensweise bei der Urteilsbildung Auswirkungen auf die Urteilsgüte hat (Hoffrage et al. 2005). Es ist bisher jedoch kaum erforscht, welche (diagnostischen) Informationen Lehrkräfte nutzen, um die domänenspezifische Schülerfähigkeit einschätzen zu können und ob unterschiedliche Vorgehensweisen dabei interindividuelle Unterschiede in der Urteilsgüte erklären können. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden die Vorgehensweisen von 58 Lehramtsstudierenden bei der Sammlung von Informationen über fiktive Schüler mit dem Instrument des Simulierten Klassenraums erfasst. Dazu wurde in einem experimentellen Design die Möglichkeit der Berücksichtigung von diagnostisch sinnvoll nutzbaren Aufgabenmerkmalen variiert: Die Teilnehmer in der Kontrollgruppe stellten neun simulierten Schülern mit unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus Mathematikaufgaben mit ähnlicher mittlerer Schwierigkeit, um anschließend deren mathematische Fähigkeit zu beurteilen. Fähigkeit wurde hier über die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben operationalisiert. Eine Orientierung an Aufgabenmerkmalen erscheint in dieser Bedingung aufgrund der geringen Variation der Aufgabenschwierigkeiten wenig funktional. In der Experimentalgruppe konnten die Teilnehmer hingegen Aufgaben aus einem breiten Schwierigkeitsspektrum auswählen. Fähigkeit wurde hier über die Schwierigkeit der gerade noch richtig gelösten Aufgabe operationalisiert. Es wurde erwartet, dass die Orientierung an Aufgabenmerkmalen unter dieser Bedingung eine geeignete Vorgehensweise ist, um zu akkuraten Urteilen über die Schülerleistung zu gelangen. Die Auswertung der Verlaufsdaten zeigt erwartungsgemäß, dass sich die Teilnehmer mehrheitlich hinsichtlich ihrer Vorgehensweise zwischen den beiden Bedingungen unterscheiden. Wenn fachdidaktische Informationen genutzt werden können (Experimentalgruppe), geht eine an Aufgabenmerkmalen orientierte Vorgehensweise mit akkurateren Urteilen über die Schülerleistung einher, während die Teilnehmer in der Kontrollgruppe insbesondere dann zu akkurateren Urteilen kommen, wenn sie sich an der Auszählung der korrekten Schülerantworten orientieren.

- Hoffrage, U., Hertwig, R., & Gigerenzer, G. (2005). Die ökologische Rationalität einfacher Entscheidungs- und Urteilsheuristiken. In H. Siegenthaler (Hrsg.), *Rationalität im Prozess kultureller Evolution* (S. 65-89). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lorenz, C. & Artelt, C. (2009). Fachspezifität und Stabilität diagnostischer Kompetenz von Grundschullehrkräften in den Fächern Deutsch und Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 211-222.
- Schulz, A. (2014). *Fachdidaktisches Wissen von Grundschullehrkräften. Diagnose und Förderung bei besonderen Problemen beim Rechnenlernen*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743-762.

Kristin Stein (Technische Universität Dresden)

Individualität im Lehrerzimmer: Biografische Einflüsse auf die Unterrichtsplanung angehender Lehrpersonen

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hat die Aufgabe, angehende Lehrpersonen auf die erfolgreiche Bewältigung vielseitiger beruflicher Anforderungen vorzubereiten. Das Unterrichten gilt dabei nach wie vor als das Kerngeschäft des Lehrberufs und die Unterrichtsplanung als das Kernstück der Allgemeinen Didaktik. Gerade unter Berücksichtigung einer zunehmenden Diversität individueller Bildungs- und Berufsbiografien rückt die Frage danach, über welches (Vor-)Wissen und welche Erfahrungen angehende Lehrpersonen verfügen und auf welche Problemlösestrategien sie bei der Planung von Unterricht zurückgreifen, in den Blickpunkt. Von besonderem Interesse ist, welche Faktoren und welche Vorstellungen vom Lernen die planerischen Überlegungen beeinflussen und auf welche Wissensbestände sich angehende Lehrpersonen dabei beziehen. Die angenommene enge Beziehung zwischen Biografie und Lernen (vgl. Delory-Momberger 2014, S. 147) lässt Rückschlüsse auf den individuellen Kompetenzerwerb und die Professionalisierung über alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erwarten. Ein Qualifikationsprogramm für Akademikerinnen und Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf an der Technischen Universität Dresden, das Projekt QUER, bietet die Gelegenheit zu untersuchen, welchen Einfluss Bildungs- und Berufsbiografien auf die Auffassungen vom Lehren und Lernen sowie die Aufnahme und Verarbeitung von Studieninhalten bei angehenden Lehrpersonen ausüben. Als eine Art des lauten Denkens in schriftlicher Form wurde die Vorgehensweise bei der Unterrichtsplanung mithilfe einer sprachlich geschilderten Problemsituation (Vignette; vgl. Baer et al. 2011) erhoben. In die Untersuchungen wurden sowohl grundständig Lehramtsstudierende allgemeinbildender Schulen (t1: n=120; t2: n=68) als auch eine Vergleichsgruppe von Quereinsteigenden in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf (t1: n=36; t2: n=18) einbezogen. Durch einen offenen Handlungsimpuls zu zwei Messzeitpunkten, zu Beginn (t1) und am Ende (t2) der universitären Lehramtsausbildung, eröffnet sich der Blick auf die Entwicklungsfähigkeit zukünftiger Lehrpersonen. Die Auswertung der von den Probandinnen und Probanden schriftlich dargelegten, antizipierten Handlungsoptionen erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2014) und lässt heterogene Bewältigungsstrategien erwarten, aus denen unter Durchführung einer Clusteranalyse Muster und Typen generiert werden sollen. Auf dem Zukunftsforum sollen erste ausgewählte Ergebnisse präsentiert werden, die als Anhaltspunkte in Bezug auf die Wirksamkeit und Anwendbarkeit hochschuldidaktischer Konzepte im Lehramtsstudium sowie deren künftige Ausgestaltung agieren.

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85-117.
- Delory-Momberger, C. (2014). Biographisches Lernen. In M. Göhlich, C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 142-152). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.

Session 9 – Kompetenz und Professionalisierung: CLIL im Fokus

Freitag, 27.11., 18:00–19:30, Raum A 106

Chair: Prof. Dr. Karin Schweizer (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Carsten Apse (Universität Hamburg / Lessing-Gymnasium Norderstedt)

Coping with CLIL – Dropouts in bilingualen Zügen an Gymnasien in SH und HH

Es gibt viele Studien, die die positiven Aspekte von CLIL herausstreichen (z.B. Heine 2008, S. 222). Etwa 25% der Gymnasien in SH und HH haben CLIL als Basissäule Ihrer Profilierung etabliert. Aufgrund begrenzter Ressourcen wird generell sowohl in SH als auch HH ab Klasse 7 nur ein Zug mit diesem Angebot bedient. Die Auswahl findet bei den meisten Schulen nach Leistungskriterien statt und so finden sich in der Regel die leistungsstärkeren Lernenden in diesen Kursen. Bei den meisten Studien, die die positiven Effekte von CLIL herausstreichen, wurden aufgrund des selektiven Auswahlsystems an der Schule ebendiese leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler getestet. Geht man aber von einer an Schulen angedachten Ausweitung des bilingualen Unterrichts aus, würde auch die Leistungsbandbreite der Lernenden größer werden. Der bilinguale Unterricht müsste diesem Phänomen Rechnung tragen. Diejenigen Schülerinnen und Schülern, die aus solch vorselektierten Kursen ausgeschieden sind, könnten mit ihren expliziten und implizit gemachten Aussagen zum bilingualen Unterricht und dem zugrundeliegenden handlungsleitenden Wissen helfen, einen Satz von Faktoren zusammenzustellen, die entweder einen förder- oder einen hinderlichen Effekt auf den Erfolg des bilingualen Unterrichts haben können. Dies ist das Ziel meiner Untersuchung. Ich habe mich für einen qualitativen Forschungsansatz entschieden, da bisher noch keine Arbeiten über CLIL-Dropouts vorliegen. Es wurde zunächst mit allen ausgeschiedenen Schülerinnen und Schülern, die sich freiwillig von verschiedenen Schulen gemeldet hatten, ein Interview geführt. Es gab keine Vorauswahl hinsichtlich Sprache und Fach. Insgesamt wurden 27 Interviews geführt, 22 in SH und 5 in HH. Nach einer Erstsichtung der Interviews wurden die Interviews ausgewählt, die von den Basisdaten wie Alter, Klassenstufe, Fachangebot und hinsichtlich narrativer Passagen die meisten kontrastiven Elemente erhielten. Zurzeit befinden sich 7 Interviews in der tiefergehenden Analyse. Da die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, sind keine vergleichenden Unterrichtssequenzen als Video erforderlich. Es wird nicht normativ gearbeitet. Die Interviews werden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet, die sich aus zwei Gründen gut eignet: Erstens ist die Methode in Bezug auf Inhalt und Relevanz offen (Bohnsack 2010, S. 32) und zweitens wird hier der Fokus auf das WAS und das WIE gelegt (Bohnsack 2005, S. 73). Des Weiteren sollen Kategorien mithilfe eines Interviewvergleichs herausgearbeitet werden, die als Dimensionen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens gesehen werden können (Nohl 2009, S. 45). Ziel meines Vortrags wird es sein, mögliche Kategorien für CLIL-Dropouts an einem Fallbeispiel vorzustellen.

Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7(4), 65-83.

Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*, 8. Auflage. Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis*, 3. Auflage. VS Verlag, Wiesbaden.

Heine, L. (2008). Task-based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts, in J. Eckerth and S. Siekmann (eds.), *Research on task-based language learning and teaching. Theoretical, methodological and pedagogical perspectives*, (203-226). Peter Lang, Frankfurt and New York.

Arne Heinemann (Universität Hamburg / Helene Lange Gymnasium)

Professionalität und Professionalisierungswege von Lehrerinnen und Lehrern für den Bilingualen Unterricht

Bilinguale Unterrichtsformen erfahren in Deutschland großen gesellschaftlichen Zuspruch und die Zahl der Schulen mit bilingualen Angeboten unterstreicht dies (Werner 2007; KMK 2013). Die Forschung zum Bilingualen Unterricht konzentrierte sich zunächst auf die Wirkung dieser Unterrichtsform (z.B. Bonnet 2004; Zydatiŝ 2007; DESI 2008). Eine Perspektive, die vor dem Hintergrund der stetig steigenden Zahl bilingualer Bildungsangebote jedoch bislang eher im Dunkeln geblieben ist, stellt die berufliche Qualifikation der Lehrpersonen dar, die diesen Unterricht erteilen. Vor dem Hintergrund des quantitativen Ausbaus der bilingualen Bildungsangebote in Deutschland und dem bildungspolitischen Versuch, die daraus folgende Lücke für die Lehrerbildung durch zahlreiche Spezialangebote der Lehreraus- und -fortbildung zu schließen (vgl. Königs 2007), erscheint es angebracht, die Wirkung dieser Ausbildung zu rekonstruieren. Der Fokus meiner Arbeit liegt auf den Lehrkräften und ihren methodisch-didaktischen Vorstellungen von Bilinguaem (Geschichts-)Unterricht in Verbindung mit ihrer je spezifischen Berufsbiographie. Dabei werden exemplarisch Fälle von Lehrern für den BU mit unterschiedlichen Ausbildungen kontrastiv dargestellt. In Fallstudien betrachten Lehrkräfte rückblickend verschiedene Ausbildungsphasen und beurteilen deren Bedeutsamkeit vor dem Hintergrund ihres derzeitigen Berufslebens. Die Arbeit will dabei eine Generation von Lehrern in den Fokus nehmen, die bereits im Studium und/oder im Referendariat bilinguale Qualifikationen

erlangt hat. Das zentrale Erkenntnisinteresse gilt der Frage, was es für Lehrkräfte bedeutet, Lehrer für den Bilingualen Unterricht zu sein und es zu werden? Es soll rekonstruiert werden, welche Entwicklungsthemen und Herausforderungen die Lehrkräfte wahrnehmen und welche Lösungen sie für diese finden (vgl. Hericks 2006; Kosinár 2014). Ferner wird gefragt, wie die Lehrkräfte mit Kontingenzerfahrungen umgehen (Combe 2015), welche Krisen die Lehrpersonen erfahren, und wie diese bearbeitet werden (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2014). In Einzelinterviews mit Lehrkräften wurden relevante Themengebiete der fachdidaktischen, berufsbiographischen und Professionalisierungsforschung adressiert und je nach persönlicher Relevanzsetzung der Fälle auch thematisiert (vgl. Trautmann 2010). Diese Interviews wurden mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007; Nohl 2009) ausgewertet, um das handlungsleitende Wissen der LehrerInnen zu rekonstruieren. So wird nicht nur auf das explizite Wissen der Lehrkräfte auf der Oberflächenstruktur der Dokumente abgezielt, sondern durch die Rekonstruktion werden implizite, handlungsleitende Wissensstände rekonstruiert und fallvergleichend betrachtet. Im Fokus steht dabei die Frage, welche Art von Wissensständen die Lehrkräfte mobilisieren und was für sie berufsbiographisch relevante Erfahrungen sind. Es gilt herauszufinden, ob die von den LehrerInnen erworbenen Zertifikate auch Auswirkungen auf ihre subjektiven didaktischen Theorien haben. Derzeit habe ich zwei Fälle im Sinne der Dokumentarischen Methode vollständig ausgearbeitet und möchte auf der Tagung gerne mindestens einen dieser Fälle vorstellen und ihn so auf intersubjektive Validität prüfen.

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung . (2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonnet, A. (2004). Chemie im bilingualen Unterricht. Opladen: Leske und Budrich.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. In Böhme et al. (Hrsg.), Schulkultur, 117–135. Wiesbaden: Springer.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz.
- Dirks, U. (2002). Lehrerinnen- und Lehrerbiographie und bilinguale Bildung. Das Beispiel eines Sport und Englischlehrers. In Breidbach, S. et al. (Hrsg.) Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/ Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie (S. 237 - 251). Frankfurt: Peter Lang.
- Helsper, W. (2014): Habitusbildung, Krise, Ontogenese und die Bedeutung der Schule. In Ders. et al. (Hrsg.), Schülerhabitus. (S. 125-158). Wiesbaden: Springer.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (2013). Bericht „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. .
- Königs, F. (2002). Sachfachunterricht in der Fremdsprache: Einige (un)realistische Anmerkungen aus der Perspektive der (neuen) Lehrerbildung, FLuL, 36, 48-62.
- Kosinár, J. (2014). Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Studien zur Bildungsgangforschung 38. Opladen et al.: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2009). Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis (3.Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182). Frankfurt: Suhrkamp.
- Trautmann, T. (2010). Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele (1. Auflage). VS Verlag: Wiesbaden.
- Werner, B. (2007). Entwicklungen und aktuelle Zahlen bilingualen Unterrichts in Deutschland und Berlin. In Caspari et al. (Hrsg.). Bilingualer Unterricht macht Schule: Beiträge aus der Praxisforschung (Kolloquium Fremdsprachenunterricht). Frankfurt: Peter Lang, 19 - 28.
- Zydatiŝ, W. (2007). Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Frankfurt: Peter Lang.

Session 10 – Zur Wirksamkeit verschiedener Fortbildungsformate bezüglich des Lehrerwissens und Lehrerhandelns

Freitag, 27.11., 18:00–19:30, Raum A 107

Chair: Prof. Dr. Markus Vogel (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Symposiumsbeschreibung: Die Wirksamkeit verschiedener Fortbildungsarten ist in der empirischen Forschung bisher nur ansatzweise untersucht worden (Lipowsky 2010; Lipowsky & Rejzak 2012). Besonders innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken fehlen experimentelle Studien. Die in diesem Symposium zusammengefassten Beiträge setzen hier an und möchten anhand unterschiedlicher thematischer Schwerpunkte die Wirksamkeit verschiedener Fortbildungsformate prüfen. Hierzu verwenden alle drei Beiträge ein Pre-Postdesign, das fortbildungsbezogene Veränderungen im Bereich Einstellungen und Kompetenzen auf Lehrerebene erfasst. Frau Bräunling untersucht, in welchen Zusammenhang Lehrerfortbildungen, Begleitmaterialien und Unterrichtsberatungen stehen. Dazu werden unterschiedliche Fortbildungsarten zum Thema offene Lernumgebungen durchgeführt und deren Wirkungsweisen sowohl hinsichtlich des fachdidaktischen Wissenszuwachses als auch hinsichtlich des Einsatzes dieser Lernumgebungen erforscht. Im Zusammenhang mit einer neuen zentralen Eingangsdiaagnose in Klasse 5 wird im Projekt von Frau Kowalk die Wirksamkeit verschiedener Fortbildungsmodule auf Lehrerebene (Professionswissen) und Schülerebene (Lernzuwachs) untersucht. Im Projekt von Herrn Sprenger geht es um die Frage, welche Auswirkungen mehrtägige Fortbildungen zum Thema Rechenschwäche im Vergleich zu einer eintägigen Lehrerfortbildung auf Selbstwirksamkeit und diagnostisches Wissen von Lehrkräften haben. Im Rahmen der mehrtägigen Fortbildungsmaßnahmen soll zudem erfasst werden, ob sich auf Unterrichtsebene Veränderungen in Richtung eines stärker prozessorientierten Vorgehens feststellen lassen.

Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: F.-H. Müller (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 51–70.

Lipowsky, F. & Rejzak (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? In: Schulpädagogik heute 5, S. 1–17.

Katinka Bräunling (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Fortbildung, Bereitstellung von Unterrichtsmaterial oder persönliche Unterrichtsberatung – verschiedene Möglichkeiten der Weiterbildung von Lehrkräften auf dem Prüfstand

Die Frage nach der Wirksamkeit unterschiedlicher Fortbildungsformate auf Unterricht ist empirisch bisher hauptsächlich über Fallstudien untersucht worden (Lipowsky 2010; Lipowsky & Rejzak 2012). Es gibt jedoch wenige experimentelle Untersuchungen innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen. So existieren z.B. kaum abgesicherte Erkenntnisse darüber, welche Bedeutung Begleitmaterialien für die erfolgreiche Umsetzung von Fortbildungsinhalten in der Unterrichtspraxis haben (Pepin et al. 2013). Auch über die Fragen, ob Pedagogical Content Knowledge (PCK) notwendig ist, um (kommentierte) Materialsammlungen angemessen verwenden zu können, und welche Rolle die Distanzphase zwischen einzelnen Fortbildungsmodulen spielt, ist kaum etwas bekannt (Lipowsky 2011). Das Forschungsprojekt möchte diesen Fragen im Bereich der Mathematikdidaktik auf der Lehrerebene nachgehen. Dazu wurde inhaltlich der Bereich der offenen Lernangebote im Mathematikunterricht der Grundschule herangezogen (Hengartner 2010). Mit einem Experimentaldesign sollen die folgenden Forschungsfragen untersucht werden:

1. Wie beeinflussen unterschiedliche Fortbildungsmodulare das Wissen der Lehrkräfte bezüglich offener Lernangebote (CK)?
2. Welche Veränderungen zeigen sich durch unterschiedliche Fortbildungsmodulare hinsichtlich der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte in Bezug auf die Planung, Durchführung und Reflexion von offenen Lernangeboten (PCK, KCT)?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in einer Pilotierungsphase vier Experimentalgruppen gebildet, die unterschiedliche Fortbildungsmodulare erhielten:

- EG1: FB, Materialpaket, Begleitung während der Distanzphase
- EG2: FB, Materialpaket, keine Begleitung während der Distanzphase
- EG3: Keine FB, Materialpaket, Begleitung während der Distanzphase
- EG4: Keine FB, Materialpaket, keine Begleitung während der Distanzphase

Zur Erforschung der unterschiedlichen Wirkungsweisen wurden CK, PCK und KCT über einen Pre-/Posttest erhoben. Darüber hinaus sollten die teilnehmenden Lehrkräfte ihren Unterricht schriftlich planen und anschließend schriftlich reflektieren. Zwei der vier Gruppen (EG1 und EG3) erhielten während der Distanzphase beratende Unterrichtsbesuche. Sowohl die Ergebnisse des Pre-/Posttests als auch die inhaltsanalytische Auswertung von Unterrichtsprotokollen, Unterrichtsbesuchen und Beratungsgesprächen sollen im Vortrag vorgestellt und diskutiert werden.

- Hengartner, E. (Hrsg.) (2010): Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. 2. aktual. u. erw. Aufl. Zug: Klett und Balmer (Spektrum Schule: Beiträge zur Unterrichtspraxis).
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: F.-H. Müller (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 51–70.
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In: E. Terhart (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann, S. 398–417.
- Lipowsky, F. & Rejzak (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner Wann gelingt der Rollentausch? In: Schulpädagogik heute 5, S. 1–17.
- Pepin, B., Gueudet, G. & Trouche, L. (2013): Resourcing teachers' work and interactions: a collective perspective on resources, their use and transformation. In: ZDM Mathematics Education 45 (7), S. 929–943.

Sabine Kowalk (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Zusammenhang mit der neuen zentralen Lernstandserhebung Lernstand 5

In diesem Projekt wird die Wirksamkeit verschiedener Professionalisierungsmaßnahmen im Kontext der neuen zentralen Lernstandserhebung Lernstand 5 im Fach Mathematik auf Lehrer- und Schülerebene evaluiert. Ausgangspunkt dieser Studie sind empirische Befunde, die darauf hinweisen, dass Fortbildungen die Nutzung externer Testergebnisse und weitergehend die Professionalisierung der Lehrkräfte unterstützen (z.B. Koch 2011). Es mangelt derzeit noch an Interventionsstudien, die spezifische Prozesse und Rahmenbedingungen erproben. Auch die Erkenntnislage bezüglich der Auswirkungen von Fortbildungsmaßnahmen auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler ist ausbaufähig (vgl. Altrichter 2010). Hier setzt das Projekt an. Im Forschungsprojekt werden verschiedene Professionalisierungsmaßnahmen entwickelt: ein online zur Verfügung gestelltes 15-minütiges Videomodul über Ziele und Struktur der neuen Lernstandserhebung (Baustein A), eine dreistündige Fortbildung (Baustein B) und eine einstündige individuelle Beratung durch eine(n) geschulte(n) Fachberater(in) an der Schule während des Förderzeitraums (Baustein C). Die Fortbildungsteilnehmer verteilen sich auf drei Experimentalgruppen, die sich jeweils im Umfang der Teilnahme an den Professionalisierungsmaßnahmen unterscheiden (EG1: Baustein A; EG2: Baustein A,B; EG3: Baustein A,B,C). Das experimentelle Design vergleicht die jeweiligen Wirkungen auf Rezeption und Nutzung der Rückmeldungen sowie auf den Lernzuwachs der Schüler(innen). Zudem soll der moderierende Einfluss von Lehrermerkmalen auf die Wirksamkeit der Fortbildungsmaßnahmen untersucht werden. Im Projekt werden daher folgende Fragestellungen untersucht:

- Welche Effekte haben verschiedene Professionalisierungsmaßnahmen auf motivationale und kognitive Bedingungen auf Lehrerebene?
- Welche Effekte haben verschiedene Professionalisierungsmaßnahmen auf die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schüler?

- Welchen moderierenden Effekt haben professionelle Lehrkompetenzen auf Nutzungsprozesse?

Die Effekte werden über einen Pre-/Posttest auf Lehrer(innen)- und Schüler(innen)ebene gemessen. Als Instrument auf Lehrer(innen)ebene wird ein Onlinefragebogen eingesetzt. Im Vortrag soll der aktuelle Arbeitsstand vorgestellt und das weitere Forschungsvorgehen skizziert werden.

Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance, S.219-254).

Koch, U. (2011). Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. Münster: Waxmann.

Mark Sprenger (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Wirkungen einer Qualifizierungsmaßnahme zum Thema Rechenstörungen

Ein adäquater Umgang von Lehrpersonen mit Rechenschwierigkeiten (Rechenstörungen, -schwächen, Dyskalkulie) setzt ein fundiertes Wissen über Symptomatik, Ätiologie, Diagnostik und Förderung voraus. Lenart, Holzer & Schaub (2010) zeigen, dass diese Kompetenzen bei Lehrpersonen nicht in wünschenswertem Ausmaße vorhanden sind. Neuere Untersuchungen (Lesemann 2014; Schulz 2014) bestätigen diese Aussage und sehen einen Fortbildungsbedarf bei den Lehrkräften zum Thema Rechenschwäche. Internationale Metaanalysen zeigen, dass Lehrerfortbildungen ein wirksames Mittel zur Förderung des Lehrerwissens, zur Verbesserung des Unterrichts und zur Förderung von Schülern und Schülerinnen sein können (Hattie 2014; Lipowsky 2014). Allerdings „lässt sich bei vielen Studien nicht genau bestimmen, welche Komponenten zur Effektivität der Maßnahmen ursächlich beigetragen haben“ (Lipowsky 2014, S. 532). Deshalb geht die geplante Untersuchung folgenden Fragestellungen nach:

- Wie wirken sich die Qualifizierungsmaßnahmen in Form von Fortbildungen unterschiedlicher zeitlicher Dauer zum Thema Rechenschwierigkeiten auf das diagnostische Wissen und auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der fortgebildeten Lehrkräfte aus?
- Steht der Fortbildungserfolg der Lehrpersonen in Zusammenhang mit ausgewählten Teilnehmermerkmalen mit strukturellen Bedingungen und mit der Nutzung der Fortbildungsangebote durch die Lehrpersonen?
- Gibt es empirische Hinweise, dass sich der Unterricht der teilnehmenden Lehrpersonen durch die Qualifizierungsmaßnahme in Richtung eines stärker prozessorientierten Vorgehens verändert?

Um die Forschungsfragen zu beantworten, werden eintägige und siebentägige Fortbildungen untersucht und gegenübergestellt. Zu Beginn der Fortbildungen werden ausgewählte Teilnehmermerkmale erfasst. Mittels eines Pre-Post-Test-Designs werden der Zuwachs an diagnostischem Wissen, die Entwicklung der spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen und die Auswirkungen auf den Unterricht der fortgebildeten Lehrkräfte gemessen. Als Instrumente werden ein Onlinefragebogen mit Videovignetten und ein Dokumentationsprotokoll zur theoriegestützten Auswertung videographierter Mathematikstunden eingesetzt. Im Vortrag werden – ausgehend von der Darstellung und Begründung der Forschungsfragen – die Anlage der Studie, die Instrumente der Befragung und erste Auswertungen einer Pilotstudie vorgestellt.

Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Lenart, F., Holzer, N. & Schaupp, H. (Hrsg.). (2010). Rechenschwäche - Rechenstörung - Dyskalkulie. Erkennung : Prävention : Förderung. Graz: Leykam.

Lesemann, S. (2014). Fortbildungsmaßnahmen zum schulischen Umgang mit Rechenstörungen – Eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit auf Lehrer- und Schülerebene. (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Bielefeld.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 398–417). Münster: Waxmann.

Schulz, A. (2014). Fachdidaktisches Wissen von Grundschullehrkräften. Diagnose und Förderung bei besonderen Problemen beim Rechnenlernen (Bielefelder Schriften zur Didaktik der Mathematik, Bd. 2). Wiesbaden.: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Session 11 – Kompetenz und Professionswissen: Fachdidaktiken im Fokus

Freitag, 27.11., 18:00–19:30, Raum A 108

Chair: Prof. Dr. Karin Bederna

Julian Miotk (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Forschendes Lernen am Beispiel interreligiöser Projekte in der Religionslehrer/innen-Ausbildung – eine Evaluationsstudie zur Erprobung forschungsorientierter Lehr-Lern-Formate für die interreligiöse Kompetenzentwicklung von Studierenden

Für die Lehrerbildung empfiehlt der Wissenschaftsrat im Kontext des forschenden Lernens: „Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 1). In der Hochschulrealität zeichnet sich jedoch ein anderes Bild ab, wenn u.a.

Huber das Desiderat des forschenden Lernens an Hochschulen beklagt (vgl. Huber 2009, S. 4). Gleichmaßen fordert Nünning „die Entwicklung innovativer (ggf. disziplinspezifischer) Lehr-/Lernformen für forschendes Lehren und Lernen“ ein (2013, S. 43). Eine Bestandsaufnahme zur interreligiösen Kompetenzbildung an theologischen Fakultäten bestätigt, dass die Sensibilisierung für interreligiöses Lernen der Studierenden voranschreitet (vgl. Miotk 2013, S. 277f.). Unbeantwortet bleibt die Frage nach der Leistungsfähigkeit hochschuldidaktischer Formate, welche eine interreligiöse Kompetenzentwicklung vorantreiben. Das Promotionsvorhaben fokussiert das Desiderat des forschenden Lernens in Kopplung mit der interreligiösen Kompetenzentwicklung von Studierenden. Die Fragestellung des Vortrags lautet daher: Welche Leistungsfähigkeit haben Formate des forschenden Lernens für die Entwicklung einer interreligiösen Kompetenz von Studierenden der Katholischen Theologie? Grundlage zur Bewertung der Leistungsfähigkeit stellt eine forschungsorientierte Lehrveranstaltung dar, die anhand einer empirischen Evaluationsstudie (MA-Thesis) ausgewertet wurde. Der Evaluation (Between-method-Triangulation) liegen ein standardisierter Fragebogen und leitfadengestützte Interviews zu Grunde (vgl. Flick 2011, S. 15). Folgende Hypothese bildet den Mittelpunkt des Vortrags sowie der Diskussion: Durch forschendes Lernen erfahren die Studierenden eine enge Praxis-Theorie-Verzahnung, wobei explizit interreligiöse Kompetenzen entwickelt werden. Der Vortrag steht im Kontext des aktuellen Bildungsdiskurses, denn er erörtert einerseits die Wirksamkeit eines hochschuldidaktischen Konzepts und entwickelt andererseits ein Kompetenzprofil von Studierenden im Kontext von religiöser Heterogenität und Diversität.

Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>. (gesehen am 15.07.2015).

Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber et. al. (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: UVW. 9-35.

Nünning, A. (2013). Zur Aktualität von Forschung und Lehre. In: Hallet, W. (Hrsg.). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik: Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT. 25-50.

Miotk, J. (2013). *Ausgewählte Zertifikate, Zusatzqualifikationen und Studiengänge zur Interreligiösen Kompetenzbildung an Theologischen Fakultäten und Hochschulen*. In: Boehme, K. (Hrsg.). *Wer ist der Mensch?* Berlin: Frank & Timme. 277-280.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Malte Begall & Dr. Stefan Meier (Deutsche Sporthochschule Köln)

Fachbezogenes Professionswissen angehender Sportlehrkräfte

Fachbezogenes Professionswissen gilt als zentrale kognitive Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. So sind Ansätze zur Konzeptualisierung und Messung fachbezogenen Professionswissens für angehende und berufstätige Lehrkräfte in den vergangenen Jahren verstärkt entwickelt worden, wobei der Forschungsfokus zunächst auf dem Fach Mathematik lag (z.B. Kunter et al. 2011). In jüngerer Zeit rücken auch weitere Unterrichtsfächer in den Fokus (z.B. Blömeke et al. 2013). Entsprechende Arbeiten im Bereich der Lehrer/-innen-Forschung für das Fach Sport stehen dagegen noch sehr am Anfang; v.a. auch vor dem Hintergrund der Einbindung des Fachdiskurses (z.B. Sygusch et al. 2013). Ziel dieser Studie ist es daher, unter Berücksichtigung des theoretischen Ansatzes der TEDS-Studien, die entsprechende Grundlage für ein Instrument zu erarbeiten und Items zu pilotieren, die das fachbezogene Professionswissen angehender Sportlehrkräfte empirisch erfassen. Zu diesem Zweck wird ein bildungstheoretisch und bereichsdidaktisch ausgewiesenes Testinstrument entworfen und in kleineren Stichproben pilotiert (Begall & Meier 2015). Dazu wurde zunächst in einer kriteriengeleiteten Literaturanalyse (Fachprofile KMK, Modulhandbücher, Fachdiskurs etc., insgesamt 1258 Kodierungen) geprüft, wie fachbezogenes Professionswissen konzeptualisiert werden kann. Die Wissensdimensionen werden nun durch möglichst repräsentative Items operationalisiert, die auch nach verschiedenen kognitiven Anforderungsqualitäten (in Anlehnung an die Bloomsche Taxonomie) differenziert werden. Anschließend werden mehrere paper-and-pencil-Pilotierungsrunden mit verschiedenen (Kontrast-)Gruppen durchgeführt. Die Auswertung hat das vorrangige Ziel, das konstruierte Testinstrument auf seine Validität zu überprüfen. Durch die Pilotierung soll einerseits ein Beitrag zur sportpädagogischen Theoriebildung im Bereich der Lehrer/-innenprofessionsforschung vorgelegt, andererseits ein Testinstrument für Vergleichsuntersuchungen erstellt werden.

Begall, M. & Meier, S. (2015). Fachbezogenes Professionswissen von Sportlehrkräften zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischer Realität.

In: *Sportpädagogische Praxis. Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. DVS-TAGUNG Sektion Sportpädagogik (S. 125-126). Bochum: Eigendruck.

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Kessler, J.-U. & Schwippert, K. (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studiengang. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

Sygusch, R., Bähr, I., Gerlach, E. & Bund, A. (2013). Orientierungspunkte einer Programmevaluation in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 31-54.

Jun.Prof. Dr. Thomas Borchert & Dr. Ralf Schlöffel

Umsetzung der Kompetenzorientierung in Blended-Learning-Szenarien: Perspektiven aus der Fachdidaktik des Sports

Die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von Blended-Learning-Szenarien an der Schnittstelle von wissenschaftlicher Ausbildung und berufsfeldorientierter Kompetenzentwicklung der im Fach Sport unterrichtenden Lehrkräfte hat sich in den letzten 15 Jahren als festes Themenfeld in der (sport-)pädagogischen Forschungslandschaft etabliert (Mehl 2011). Im Sinne einer „Reflexiven Lehrerbildung“, d.h. eines entwicklungsadäquaten Lernens in Bezug auf die Erforschung eigener berufsbezogenen Kompetenzen und damit verknüpfter Praxiserfahrungen, steht die didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenzlernen und elektronischen Lehr- und Lernkonzepten im Mittelpunkt der Forschungsbemühungen verschiedener Arbeitsgruppen (u.a. Lipowsky 2004). Ergebnisse, Konzepte und Normative liegen dabei für die unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung vor (u.a. Kleinknecht & Poschinski 2014). In der empirischen Unterrichtsforschung – insbesondere in der Sportdidaktik – lässt sich ein Desiderat hinsichtlich der didaktisch-methodischen Aufbereitung von und der Arbeit mit Unterrichtsvideos inklusive der Nutzbarmachung in virtuellen Lehr- und

Lernumgebungen feststellen (Schlöffel 2015). Ausgehend von den „Merkmale guten Unterrichts“ (Helmke 2009) werden Kriterien einer „guten videobasierten Unterrichtsanalyse“ besprochen, um insbesondere an der o.g. Schnittstelle mit den im Fach Sport unterrichtenden Lehrern weiter zu arbeiten. Der Fokus liegt dabei auf der didaktischen Schwerpunktsetzung, der thematischen Auswahl sportunterrichtlicher Alltagsszenen sowie der curricularen Passung der Unterrichtssequenzen im Kontext sich wandelnder fachdidaktischer Konzeptionen des Sportunterrichts.

Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2014) 3, S. 471-490.

Helmke, A. (2009). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem "Kerngeschäft" der Schule. *IFR Informationen für den Religionsunterricht* 63, 55-59.

Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: *Die Deutsche Schule* 96 (4), S. 462-479.

Mehl, S. (2011). *Internetgestützte Videoanalyse im Rahmen der Schulpraktischen Studien im Rahmen der Sportlehrerausbildung – Entwicklung, Anwendung, Evaluation*. Köln: Sportverlag Strauß.

Schlöffel, R. (2015). European Teacher Education Network annual conference. Applying digital media to a self-regulated development of teacher skills embedded in practical school training courses. Copenhagen.

Session 12 – Professionswissen und Einstellungen: Heterogenität im Fokus

Freitag, 27.11., 18:00–19:30, Raum A 125

Chair: Dr. Thomas Geier & Dr. Kenneth Horvath (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Lisa Freieck & Tatjana Kasatschenko (Technische Universität Darmstadt)

„Heterogenität als Qualitätsherausforderung in der Lehramtsausbildung“ – Zur Entwicklung einer migrationsgesellschaftlichen Lehrprofessionalität

Mit einer zunehmenden Sensibilisierung für migrationsgesellschaftliche Heterogenität reagiert die Lehrer_innenbildung auf die Herausforderungen pluraler Bildungsprozesse in globalisierten Verhältnissen. Dabei gewinnen rassismuskritische und migrationspädagogische Ansätze, die insbesondere Kultur nicht als homogen abgeschlossenes Identitätsmerkmal, sondern als gesellschaftlich produktive „Differenzierungs- und Beschreibungsform“ (Höhne 2001, S. 198) thematisieren, an Bedeutung. Vor diesem Hintergrund führt das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt seit 2014 ein Projekt unter dem Titel „Heterogenität als Qualitätsherausforderung in der Lehramtsausbildung“ durch. Ziel ist dabei die Konzeption und Erprobung von Lehrveranstaltungen in der ersten Phase der Lehramtsausbildung, in denen angehende Lehrkräfte Kompetenzen zur Analyse von symbolisch-materiellen Ausschluss- und Anerkennungspraktiken entwickeln können, um subjektive Lern- und Bildungsprozesse differenzsensibel zu stärken. Methodologische Ausgangspunkte bilden dabei intersektionale und dekonstruktivistische Zugänge, die es ermöglichen, die inneren Widersprüche bürgerlicher Ordnungs- und Wissenssysteme offen zu legen und „Differenz auf der Folie von Herrschaftsverhältnissen sichtbar werden zu lassen“ (Messerschmidt 2005, S. 203). Hierdurch eröffnet sich ein systematischer Blick auf dominanzgesellschaftliche Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht, unter denen Bildung entlang von monokulturellen, monosprachlichen und heteronormativen Maßstäben organisiert und in scheinbar „natürliche“ gesellschaftliche Positionszuweisungen übersetzt wird. Innerhalb dieser alltäglichen Normalisierungspraxen ist es Anliegen des Projekts, einen diskriminierungs- und rassismuskritischen Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Heterogenität jenseits von naturalisierenden Fremdzuschreibungen anzustoßen. In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsstudierenden innerhalb ihrer Berufsausbildung bedeutet dies, neben dem Erwerb von professionellem Wissen insbesondere auf dem eigenen Belief-System beruhende Haltungen und Handlungspraxen wahrzunehmen und selbstkritisch zu analysieren. In diesem Sinne gilt es, den „eigenen Subjektivierungsprozess bewusst zu reflektieren, negative Gefühle ins Bewusstsein und damit in ihre Bearbeitbarkeit zu holen“ (Zitzelsberger 2014, S. 67). Eigene Diskriminierungspraxen und rassistisch geprägte Einstellungen zu erkennen und zu hinterfragen, fällt indes nicht immer leicht und stellt eine der größten Herausforderungen des Projekts dar. Rassismuskritik und Migrationspädagogik als Analyseperspektiven können in diesem Zusammenhang zu einer Entdramatisierung von Konflikten beitragen, indem diskriminierende Implikationen und Effekte im eigenen Denken und Handeln nicht als individuelle Fehleinstellung, sondern als Ausdruck gesellschaftlicher „Ordnungen des Unterschieds und des Unterscheidens“ (Mecheril 2010, S. 16) reflektiert werden. Gleichzeitig können Lehramtsstudierende während dieser ersten Phase ihrer Ausbildung auf die migrationsgesellschaftliche Realität der Schule vorbereitet und somit bereits vor dem Referendariat für diskriminierende gesellschaftliche Strukturen sowohl inner- als auch außerhalb der Institution Schule sensibilisiert werden. Der an diesen Perspektiven ansetzende theoretische Zugang und die praktische Konzeption des Projekts werden von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen vorgestellt und anhand von inhaltlichen Zwischenevaluationen der durchgeführten Lehrveranstaltungen konkretisiert.

Höhne, Thomas (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 197-213.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Ders. u. a.: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7-22.

Messerschmidt, Astrid (2005): Differenz im interkulturellen Lernen. Anmerkungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (2005) 2, S. 203-216.

Zitzelsberger, Olga (2014): „Was sagst Du als Marokkanerin dazu?“ Zum Umgang mit Heterogenität im Schulalltag. In: Eisenbraun, Verona/Uhl, Siegfried (Hrsg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Münster/New York: Waxmann, S. 59-74.

Carmen Trautner (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)

Einstellungen von Lehramtsstudierenden der Grundschule zu migrationsbedingter Heterogenität

Das präsentierte Forschungsprojekt intendiert zum einen die Erhebung der Beliefs von Studierenden bezüglich SchülerInnen mit Migrationserfahrung und zum anderen die Prüfung der Wirksamkeit von Seminarangeboten an der Hochschule zur Änderung dieser Einstellungen. Die Schulbuchstudie „Migration und Integration“ (BAMF 2015) postuliert in der Ergebnisdarstellung deutlich die selbst-reflexive Auseinandersetzung von Lehrkräften mit Migration und Diversity. Hierbei sollen auch persönliche Erfahrungen tragend sein, welche die individuelle Eingebundenheit in den Migrations- und Diversitydiskurs widerspiegeln. Die Empfehlung, eine curriculare Verankerung von Diversity-Themen vorzunehmen und fest in die Lehrerbildung zu integrieren, ist der Ausgangspunkt des hier vorgestellten Studiendesigns. Die Pilotstudie ist als Längsschnitt angelegt und will über die Triangulation qualitativer und quantitativer Daten die Frage beantworten, welche Einstellungen Lehramtsstudierende der Grundschule zu migrationspezifischen Kontexten mitbringen, und ob diese Einstellungen durch ein gezieltes Seminarangebot änderbar sind. Empirische Ergebnisse zur Professionalisierung von Lehrkräften weisen auf die Handlungswirksamkeit von Beliefs hin (Baumert und Kunter 2006), weshalb deren Untersuchung in der Ausbildungsphase von zentraler Bedeutung ist. Die theoretische Grundlage der Fragestellung ist in der Migrationspädagogik (Mecheril 2010) zu verorten und speist sich aus dem Diskurs „Migrationsgesellschaft Deutschland“, welcher Themen von Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft, Dominanzverhältnissen und institutioneller Diskriminierung, Sprache und Macht, der Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik bis hin zu einer Migrationspädagogik inkludiert. Ausgehend von dieser theoretischen Basis wurde ein Seminarangebot entwickelt, dessen Schwerpunkte „Wissens- und Forschungslandschaft“ (Kulturdiskurs, Migration etc.), „Interkulturelle Konzeptionen und deren kritische Relektüre“ wie auch „Unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeiten“ sind. Im Vortrag werden das Studiendesign sowie die eingesetzten qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente vorgestellt. Zentrale Datengrundlage bilden Fragebögen für Studierende (N=40), welche deren Einstellungen bezüglich des Migrationsdiskurses in Hinblick auf den Schulkontext abfragen. Die Skalengenerierung ist angelehnt an die Studie zu „Multikulturellen Überzeugungen“ von Hachfeld, Schroeder, Anders, Hahn und Kunter (2012). Davon ausgehend werden mit einzelnen Studierenden gezielt qualitativ narrative Interviews geführt, um biografische Bezüge offenlegen zu können. Erste Ergebnisse der Fragebogenauswertung werden präsentiert.

BAMF: Schulbuchstudie Migration und Integration. Online verfügbar unter:

http://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf_blob=publicationFile&v=3
Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520.

Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, İnci, Kalpaka, Annita, Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim, 2010.

Hachfeld, Axinja, Schroeder, Sascha, Anders, Yvonne, Hahn, Adam, Kunter, Mareike: Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugungen? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (2), 2012, S. 101-120.

Session 13 – Berufsbiografien und Einstellungen: Lehrer/innen im Fokus

Samstag, 28.11., 08:30–10:00, Raum A 106

Chair: Prof. Dr. Petra Deger (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Kris-Stephen Besa (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung)

Familiäre Herkunft Lehramtsstudierender mit Migrationshintergrund und deren Einfluss auf Bildungsentscheidungen

Mit dem 2007 beschlossenen Nationalen Integrationsplan haben sich die Bundesländer darauf verständigt, vermehrt um bisher unterrepräsentierte Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu werben. Neben eigenen Erfahrungen, Leistungserwartungen und -einschätzungen spielt die Herkunftsfamilie eine große Rolle für die Studien- bzw. Berufswahlentscheidung: durch ökonomische Ressourcen und die Vermittlung von bildungs- bzw. berufsbezogenen Aspirationen, als Vorbildfunktion durch Bildungs- und Berufsbiographien und als Beratungsinstanz. Gerade für Eltern von Migrant(inn)en in Deutschland zeigen sich hierbei jedoch Defizite (vgl. Hentrich 2011). Hinsichtlich der Bedeutung der familiären Herkunft für den sozialen Aufstieg ist der Lehrer(innen)beruf ambivalent zu beurteilen: So ist das Lehramt zwar für einige Lehramtstypen immer noch mit der Möglichkeit des sozialen Aufstiegs verknüpft, andererseits ist aber eine nicht unbeträchtliche „Berufsvererbung“ zu verzeichnen (vgl. Rothland 2014). Ob diese Befunde auch für Studierende mit Migrationshintergrund zutreffen, ist bislang ungeklärt. In dem Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung die Herkunftsfamilie für die Wahl eines lehramtsbezogenen Studiengangs hat und ob sich der familiäre Hintergrund von und familiäre Einflüsse auf Migrant(inn)en von Studierenden ohne Migrationsgeschichte unterscheiden. Dazu wird auf Daten einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von Lehramtsstudierenden (n=5.797, davon n=890 mit Migrationshintergrund) zurückgegriffen, die Teil der Startkohorte 5 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) sind. Als Migrant(inn)en gelten dabei Studierende, die außerhalb Deutschlands geboren sind oder mindestens einen Eltern- oder Großelternanteil mit Geburtsort im Ausland haben. Für die Untersuchung sollen in multiplen Gruppenvergleichen Bildung, Beruf und beruflicher Status der Eltern sowie die Rolle und Möglichkeiten von Familienangehörigen als Beratende in Fragen der Bildungs- und Berufswahl berücksichtigt werden. Verglichen werden dabei Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund bzw. Migrant(inn)en in lehramtsbezogenen und in anderen Studienrichtungen.

Hentrich, K. (2011). Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In Frommberger, D. (Hrsg.), Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349-385). Münster u.a.: Waxmann.

Dr. Sebastian Dippelhofer (Justus-Liebig-Universität Gießen)

Politisch-demokratische Werthaltungen künftiger Lehrkräfte: Teil der Lehrerbildung oder Wunschgedanke?

Die soziale Bedeutung von Lehrkräften basiert auf der Vermittlung fachlicher Inhalte. Als Repräsentanten des gesellschaftlichen Systems sind sie zugleich aufgefordert, die jungen Generationen politisch-demokratisch zu bilden. Das gründet in den Erfahrungen vor 1945, bezieht sich bereits auf den Primärbereich der Schule und ist fächerübergreifend. Dabei ist die Klasse unmittelbarer Ort des erzieherischen Wirkens (Hentig 2004). Inwieweit es den Lehrkräften gelingt, dem gerecht zu werden, ist von ihren Werthaltungen und der Vorbereitung im Studium darauf abhängig. Ziel des Beitrags ist es, die bislang vernachlässigte Forschung über „Studierende und Demokratie“ aufzugreifen und Lehramtsstudierende zu fokussieren. Es wird erkundet, inwieweit sie diese Werte verinnerlicht haben und sich durch das Studium auf ihre Aufgabe vorbereitet sehen. Das basiert auf einer im WS 2008/09 durchgeführten quantitativen Studie an der PH Freiburg (N=781), die methodisch dem Survey-Ansatz folgt (Schnell, Hill & Esser 2005). Im Fokus stehen die von Kaase (1971) entwickelte, bundesweit erprobte Demokratie-Skala, Fragebatterien zu politischen Werthaltungen (Ramm et al. 2014) und die Vorbereitung auf die Wertevermittlung. Die Befunde zeigen eine politisch mehrheitlich interessierte Gruppe; mit jedem fünften ist aber eine beachtliche Minderheit reserviert. Ihr politischer Standort ist eher links; ein Viertel will bzw. kann sich nicht entsprechend einordnen – allen voran Frauen. Bei den demokratischen Werten bestehen Ambivalenzen: Weniger als die Hälfte ist als stabil kategorisierbar. Mit der Studiendauer verfestigen sich die politisch-demokratischen Haltungen, ohne aber das Niveau der Studierenden bundesweit zu erreichen. Ferner sind PH-Studierende von diesem schulischen Auftrag und der Verantwortung der Lehrkräfte überzeugt – vor allem Männer und höhere Semester. Die Wirkkraft ihrer Bemühungen wird aber zurückhaltender beurteilt. Die Befragten sehen ihren Berufsstand dafür nicht ausreichend gewappnet, zumal in den Sprach- und Kulturwissenschaften. Die Daten skizzieren das Potential der Hochschule, entsprechende Werte fester zu verankern und auf deren Vermittlung vorzubereiten – zuvorderst über Studiendauer und Fach. Je mehr es gelingen wird, die bisherigen Bemühungen zu verstärken, desto mehr könnte dieser Teil der Lehrerbildung Realität werden.

Hentig, H. (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004 Baden-Württemberg. Stuttgart.

Kaase, M. (1971). Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. In R. Wildenmann. (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik*. Bd. 2. (119-328). München.

Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.

Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München.

Maïke Rühl (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Soziokulturelle Reflexivität als Gelingensfaktor einer bildungsgerechten „Schule für alle“? Habitus und Berufsbiografien von Lehrkräften an Grundschulen in Baden-Württemberg

Im Zuge der Implementierung von Inklusion wird der Aspekt der Heterogenität positiv konnotiert diskutiert. Aus dem Blick zu geraten droht dabei, dass Selektion und Allokation als zentrale Aufgaben des Bildungssystems bestehen bleiben und sozioökonomisch bzw. soziokulturell bedingte Bildungsunterschiede verschärfen. Dies zeigt sich als institutioneller Effekt, wenn trotz gleicher Leistungen oder kognitiver Fähigkeiten der Schüler/innen ihre Beurteilung und Förderung sozial ungleich geschieht. Zu fragen ist dabei, inwieweit Lehrkräfte präreflexiven Deutungsmustern folgen und sie in sozial differenzierende pädagogische Praxen umsetzen. Entscheidungstheoretische Forschungsbeiträge konnten diesen Aspekt bislang wenig erhellen, dominieren aber den bildungssoziologischen Diskurs. Der Anschluss an das Habituskonzept Bourdieus verspricht indessen eine weiterführende Analyse: Diskutiert wird das Theorem der soziokulturellen Passung zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. Schule. Während der Forschungsstand zum sog. „Schülerhabitus“ (Helsper et al. 2014) mittlerweile umfassend ist, stehen Kenntnisse zum Habitus von Lehrer/innen – zur institutionellen Seite der „Passungsmedaille“ – jedoch noch aus. Es gilt zu eruieren, aus welchen biografischen Elementen sich ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata speisen. Anzunehmen ist, dass primäre habituelle Dispositionen sowie die berufliche Sozialisation zusammenwirken. Zusätzlich zum familiären Herkunftsmilieu von Lehrkräften sollte deshalb auch das Bildungssystem als professionelles Feld betrachtet werden. In ihm werden explizite wie implizite bildungsnormative Orientierungen tradiert und umkämpft. Gleichsam könnte aber gerade hier in Aus- und Weiterbildung die Vergegenwärtigung habituell inklinierter Klassifizierungen und ihre Überwindung angestoßen werden – möglicherweise ist das Moment der Reflexivität ein Gelingensfaktor für eine sozial bildungsgerechte inklusionsorientierte Pädagogik. Diese bedarf dezidierter Kenntnisse über die soziokulturellen Handlungsvoraussetzungen ihrer Akteur/innen, welche das vorgestellte Vorhaben mittels empirisch belastbarer Ergebnisse zur Verfügung stellen möchte. Im Rahmen eines Mixed Methods-Designs wurden klassische soziodemografische und berufsbiografische Merkmale von n=679 (*) Lehrkräften erhoben und clusteranalytisch untersucht. Die Clusterstrukturen sollen mit ca. 50 qualitativen Interviews sondiert werden. Ihre dokumentarische Auswertung zielt auf die Rekonstruktion der in den Narrationen repräsentierten handlungsleitenden, überindividuellen Sinnstrukturen und ihrer Soziogenese.

(*) 679 gültige Fälle mit 145 Interview-Respondenten; Grundgesamtheit: N=11.000, Annäherungswert lt. Bildungsmonitoring der Stat. Ämter 2013/14; Lehrkräfte an öffentlichen Grundschulen der Regierungsbezirke Karlsruhe/Tübingen.

Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS.

Session 14 – Wirksamkeit einer fachspezifischen Lehrerfortbildung

Samstag, 28.11., 08:30–10:00, Raum A 107

Chair: Dr. Larissa Zwetschler (Universität Duisburg-Essen)

Symposiumsbeschreibung: Die Einflussfaktoren für berufliches Lernen von Lehrerinnen und Lehrern sind komplex. Es gibt spezifische Merkmale, an denen sich die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zeigt. An zahlreichen empirischen Befunden lässt sich ablesen, dass domänenspezifische Fortbildungen, die auf eine Erweiterung des fachdidaktischen Wissens ausgerichtet sind sowie Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler mit einschließen, eine hohe Wirksamkeit nachweisen können (Kennedy 1998, Carpenter 1989, Lipowsky 2010). In diesem domänenspezifischen Kontext sind alle Beiträge des Symposiums angesiedelt. Die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen lässt sich hier auf verschiedenen Ebenen nachweisen: Auf der Ebene der unmittelbaren Einschätzung der Lehrkräfte, die der kognitiven Veränderungen bei Lehrkräften, die der Veränderungen in ihrem unterrichtspraktischen Handeln und zuletzt auf der Ebene der Veränderung bei Schülerinnen und Schülern (Lipowsky 2012). Es handelt sich bei diesem Symposium um die Darstellung dreier Interventionsstudien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungsmaßnahmen. Innerhalb des Symposiums untersucht Frau Friedrich beim Umgang mit Aufgaben im Biologieunterricht die Wirkungen einer Intervention schwerpunktmäßig auf der Ebene der kognitiven Veränderungen bei den Lehrkräften mit Tests sowie deren affektive Sicht auf Aufgaben mit Interviews. Herr Klinger erfasst die Wirksamkeit einer Fortbildungsmaßnahme zur Verwendung digitaler Werkzeuge, insbesondere zum Aufbau tragfähiger Vorstellungen im Mathematikunterricht, auf Ebene der Schülerinnen und Schülern in quantitativen Tests. Frau Schmaltz beleuchtet die Wirkungen des Aufbaus reflektierten Wissens zu allgemein und fachdidaktischen Differenzierungsstrategien und die Entwicklung der Kooperation von Mathematiklehrkräften bis auf die Ebene der kognitiven Veränderungen bei den Lehrkräften mit qualitativen Interviews. Die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen auf verschiedenen Ebenen nachzuweisen, sind wichtige Voraussetzung zum Verständnis des Lernens von Lehrkräften in der dritten Phase ihrer Ausbildung und empirische Anhaltspunkte für Entwicklung nachhaltiger, domänenspezifischer Fortbildungsmaßnahmen.

Carpenter, T.P., Fennema, E.; Peterson, P.L.; Chiang, C.P.; Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching. An experimental study. In: *American Educational Research Journal* 26, S.499-531.

Kennedy, M. (1998). *Form and substance in inservice teacher education*. Research Monograph 13. University of Wisconsin, National Institute for Science Education. Madison.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Reform der Lehrerbildung* 3(5).

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. Aus: Müller et al. (Hg.) *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

Ilka Friedrich (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit Aufgaben in Biologieunterricht – Effekte einer Interventionsmaßnahme zur Förderung diagnostischer Kompetenz von Biologielehrkräften

Lehrkräfte sind täglich mit herausfordernden Überlegungen in der Unterrichtsvorbereitung befasst. In dieser präaktionalen Phase finden Entscheidungsprozesse statt, mit dem Ziel, möglichst förderliche Lernprozesse zu unterstützen (vgl. Schrader 2011, Gropengießer 2013, S. 227). Dies bezieht sich auch auf die Beurteilung, Auswahl und den begründeten Einsatz von Aufgaben, welcher in dieser Studie untersucht werden soll. Teil der diagnostischen Kompetenz ist die fachdidaktische Beurteilung von Aufgaben hinsichtlich deren Anforderung, Schwierigkeit und Angemessenheit für bestimmte Zielgruppen korrekt einschätzen zu können (vgl. Helmke, Hosenfeld & Schrader 2004, Helmke 2012, Baumert & Kunter 2006, McElvany 2009). Verschiedene Befunde deuten darauf hin, dass es Lehrkräften schwerfällt, das Anforderungspotenzial von Aufgaben sowie die Leistungsfähigkeit der Lerner bewerten zu können (Hascher 2008). Um kompetenzorientierte Lernaufgaben den anspruchsvollen Zielen der Bildungsstandards für Biologie entsprechend auswählen zu können, muss die Lehrkraft u.a. das kognitive Potenzial mit Blick auf Kompetenzen der Schüler einschätzen und die zur Lösung der Aufgabe nötigen kognitiven Operationen erkennen. Dabei scheint die Fähigkeit zur Dekomprimierung von Lernzielen in Teil-Lernziele eine diagnostische Kompetenz hinsichtlich der fachdidaktischen Beurteilung zu sein (vgl. Phillip 2014, Morris et al. 2009). Die Intervention, welche aus drei aufeinander aufbauenden Fortbildungsmodulen besteht, zielt auf die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Aufgaben, mit dem Nebeneffekt der verbesserten Einschätzungsmöglichkeiten hinsichtlich Lernschwierigkeiten und Hilfestellungen für Lerner. Der Vortrag fokussiert das methodische Vorgehen der Studie sowie die ersten Ergebnisse der Untersuchung. Zwei Aspekte werden dabei besonders beleuchtet: (1) Wie gehen Lehrkräfte mit Aufgaben um? (2) Wie denken Lehrkräfte über Biologieaufgaben? Es ist davon auszugehen, dass die diagnostische Kompetenz im Rahmen der Berufstätigkeit erlernt wird und Entwicklungsprozesse sich dann vollziehen, wenn sie professionell begleitet und die Verbesserung der Kompetenzen mit dem Unterrichtsalltag verbunden sind (vgl. Hascher 2008). Zur Erhebung der Wirksamkeit der Intervention erhalten die Lehrkräfte in einem Pretest-Intervention-Posttest-Design vor und nach der Weiterbildung Fragebögen zum Umgang mit Aufgaben. Daneben wird in RepGrid-Interviews geprüft, wie Lehrkräfte über Aufgaben denken.

Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Z Erziehungswiss.* 9 (4), S. 469–520.

Gropengießer, Harald (2013): *Unterricht planen*. In: *Biologie Fachdidaktik*. Gropengießer, H.; Harms, U.; Kattmann, U.(Hg.): 2013. Ottobrunn: Aulis, S.227-265.

Hascher, Tina (2008): Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In: Christian Kraller und Michael Schratz (Hg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 71–86.

Helmke, A. ; Hosenfeld, I.; & Schrader, F.-W. (2004): Vergleichsarbeiten als Instrumente zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: R. Arnold & C. Griesse (Hg.) *2004 Schulleitung und Schulentwicklung*. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 119-144.

- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Morris, Anne K.; Hiebert, James; Spitzer, Sandy M.(2009) Mathematical Knowledge for Teaching in Planning and Evaluating Instruction: What Can Preservice Teachers Learn?. In: Journal for Research in Mathematics Education 40(5), S.491-529.
- Philipp,K.; Leuders,T.(2014) diagnostische Kompetenzen von Mathematiklehrkräften – worauf greifen Lehrerinnen und Lehrer bei der Diagnose zurück? In: BzMU 13 (1), S. 740-743.
- Schrader, F.-W. (2011) Lehrer als Diagnostiker. Aus: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M.(Hg.) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S.683-698.

Marcel Klinger (Universität Duisburg-Essen, Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik)

Was haben Schülerinnen und Schüler von Lehrerfortbildungen? Evaluation der Wirksamkeit einer Fortbildung zum Technologieeinsatz im Mathematikunterricht

Seit Ende 2014 ist der Gebrauch des grafikfähigen Taschenrechners (GTR) im Mathematikunterricht der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen verbindlich. In diesem Kontext hat das DZLM basierend auf den aus der Literatur abgeleiteten Gestaltungsprinzipien für effektive Lehrerfortbildungen (Rösken-Winter et al. 2015) die Fortbildungsreihe „GTR kompakt“ entwickelt und zwischen November 2014 und April 2015 durchgeführt. Die vier Präsenztermine umfassende Maßnahme fokussiert besonders die Einführung digitaler Werkzeuge zu Beginn der Einführungsphase. Wissenschaftlich begleitet wird die Fortbildung durch das Projekt „GTR NRW“ (Thurm, Klinger, Barzel 2015), welches insbesondere die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe entlang der Wirkungskette (Lipowsky & Rzejak 2012) fokussiert. In der Einführungsphase stehen besonders Inhalte der Funktionenlehre sowie der Differentialrechnung im Mittelpunkt. Hier ist u.a. die Wichtigkeit von Darstellungswechseln zwischen unterschiedlichen Repräsentationen funktionaler Zusammenhänge für den Aufbau tragfähiger Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern bekannt (z.B. Laakmann 2013). Durch den Einsatz von Technologie im Unterricht können solche Wechsel unaufwendig vorgenommen werden. Im Verlauf der Fortbildungsreihe wurde die Wichtigkeit sowie die jeweilige Umsetzung solcher und anderer Vorteile des Technologieeinsatzes am Beispiel des GTR besonders betont. Ein Teilprojekt der Studie „GTR NRW“ hat zum Ziel, Aufschlüsse über die Wirksamkeit der begleiteten Fortbildung hinsichtlich der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern teilnehmender Lehrkräfte zu geben. Es wurde ein Pre-Posttest-Design mit Interventionsgruppe (n=554) und Kontrollgruppe (n=2585) gewählt, wobei die Teilnahme der zugehörigen Lehrkraft an der Fortbildung die Intervention darstellt. Bei Pre- und Posttest handelt es sich um eigens entwickelte Rasch-skalierte Testinstrumente, welche besonders das konzeptuelle Wissen im Bereich der Funktionenlehre und der Differentialrechnung fokussieren. Pre- und Postmessung fanden zu Beginn bzw. nach Abschluss der Fortbildungsveranstaltung statt. Die Analyse der erhobenen Daten ist noch nicht abgeschlossen. Ergebnisse lassen sich daher noch nicht benennen.

- Laakmann, H. (2013). Darstellungen und Darstellungswechsel als Mittel zur Begriffsbildung. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. Reform der Lehrerbildung 3(5).
- Rösken-Winter, B., Schüler, S., Stahnke, R. & Blömeke, S. (2015). Effective CPD on a large scale: examining the development of multipliers. ZDM Mathematics Education 47(1), 13–25.
- Thurm, D., Klinger, M. & Barzel, B. (2015). How to professionalize teachers to use technology in a meaningful way – Design research of a CPD program. In Proceedings of the 12th International Conference on Technology in Mathematics Teaching.

Claudia Schmaltz (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Wirkung von Fortbildungen zur Integration allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Kompetenzen bei der Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen

Lehrkräfte sind derzeit vor hohe Anforderungen gestellt: Sie sollen Unterrichtsmodelle realisieren, die sowohl in der grundlegenden Unterrichtsstruktur als auch in der fachinhaltlichen Konkretisierung geeignet sind, mit einem hohen Grad an Heterogenität umzugehen. Dazu benötigen sie sowohl allgemeindidaktisches Wissen (z.B. zu individualisierendem, adaptivem, offenem und kooperativem Unterricht – vgl. Bohl & Kucharz 2010) als auch fachdidaktisches Wissen, z.B. bei der Auswahl von Aufgaben (vgl. Leuders 2013) und für die Gestaltung von fachlichen Kommunikationsprozessen (vgl. Barzel, Büchter & Leuders 2007). Als wichtige Gelingensbedingung für die Unterrichtsgestaltung lassen sich eine Verbindung der beiden zentralen Bereiche „Unterrichtsstrukturen“ und „Aufgaben“ postulieren. Bei der Professionalisierung wird dies zum Beispiel durch den Aufbau eines reflektierten Wissens zu allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Differenzierungsstrategien (z.B. Leuders & Prediger 2012), sowie durch die Kooperation von Lehrpersonen mit pädagogischem und mit fachdidaktischem Schwerpunkt in der Schul- und Unterrichtsentwicklung befördert (Boller, 2009). In diesem Projekt zur Wirkung von Lehrerfortbildungen werden allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen mit Bezug auf den Prozess der Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen operationalisiert und systematisch in Professionalisierungszusammenhängen untersucht. Dafür werden drei Fortbildungsmodule mit allgemeindidaktischer, mit fachdidaktischer und mit integrierender Perspektive umgesetzt: Baustein A behandelt das Differenzierungspotential unterschiedlicher Unterrichtskonzepte. Baustein B fördert die prinzipiengeleitete Konstruktion differenzierender Mathematikaufgaben. Baustein C unterstützt die Teilnehmenden bei einer Unterrichtsplanung, die beide Perspektiven integriert, indem die jeweilige Passung der unterschiedlichen Elemente reflektiert wird. Es wird erwartet, dass Modul A und B Wirkungen in spezifischen Kompetenzfacetten zeigen, und dass die Kombination AB dazu führt, dass die Teilnehmer in besonderer Weise in der Lage sind, Unterrichtsreihen mit differenzierendem Charakter zu planen. Um die jeweilige Wirkung der Bausteine A und B zu messen, werden spezifische Wissenstests konstruiert, die dazu dienen, die Planungskompetenz in den beiden Bereichen zu erfassen. Diese werden im Rahmen des Zukunftsforums vorgestellt.

- Barzel, B., Büchter, A. & Leuders, T. (2007). *Mathematik – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung: interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Leuders, T. (2013). *Mathematikaufgaben in Forschung und Praxis*. In: R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hrsg.): *Handbuch Mathematikdidaktik*. Heidelberg: Springer.
- Leuders, T. & Prediger, S. (2012). „Differenziert Differenzieren“ – Mit Heterogenität in verschiedenen Phasen des Mathematikunterrichts umgehen. In R. Lazarides & A. Ittel (Hrsg.): *Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht - Implikationen für Theorie und Praxis* (S.35-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Session 15 – Forschungsperspektiven auf das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (NRW). Zwischen Evaluation und Forschung

Samstag, 28.11., 08:30–10:00, Raum A 125

Chair: Kathi V. Wachnowski (Ruhr-Universität Bochum)

Symposiumsbeschreibung: Entgegen der Empfehlungen der „Expertenkommission zur Ersten Phase der Lehrerausbildung in NRW“ („Baumert-Gutachten“, Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalens 2007) zur qualitativen Optimierung von Praxisphasen wurde in NRW mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 (LABG 2009) die landesweite Einführung eines Praxissemesters und damit ein quantitativer Ausbau beschlossen. Trotz der kritischen und unzureichenden Befundlage aus Modellversuchen mit verlängerten Praxisphasen (u.a. Kleinespel 2014, Schubarth et al. 2012, Müller 2010, Dieck et al. 2009, Hoeltje et al. 2003) werden außerdem zahlreiche Hoffnungen an die Wirksamkeit einer solchen verlängerten Praxisphase geknüpft und vielfältige Zielstellungen für das Praxissemester NRW formuliert (Praxiselementerlass NRW 2012, Rahmenkonzeption zum Praxissemester NRW 2010). Für die Implementierung des Praxissemesters existieren auf Landesebene derzeit nur wenige Rahmenvorgaben, sodass die elf lehrerbildenden Hochschulstandorte in NRW bei der konkreten Umsetzung unterschiedliche Ansätze verfolgen. Gleichzeitig sind bislang keine landesweit einheitlichen Vorgaben für die Evaluation vorhanden, sodass auch hier den Standorten viel Spielraum für eine individuelle Schwerpunktsetzung verbleibt und Evaluation und Forschung an vielen Stellen ineinandergreifen. Im Rahmen des Symposiums sollen zunächst grundlegende Ziele und Vorgaben zum Praxissemester vorgestellt und die Umsetzungsspielräume exemplarisch anhand der Konzepte der Hochschulstandorte Bochum und Siegen verdeutlicht werden (Beitrag 1). Es folgen zwei Beiträge, in denen die Forschungsstrategien und -designs zum Praxissemester für die beiden Hochschulstandorte in konzeptioneller Hinsicht erläutert und bereits erste Ergebnisse zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters präsentiert werden (Beiträge 2 und 3). Herausforderungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Daten angesichts der unterschiedlichen Umsetzungsstrategien werden explizit berücksichtigt und sind auch Teil der Diskussion.

- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinthoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S., & Bohl, T. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H., & Ziemer, T. (2003). *Evaluation des Halbjahrespraktikums in der LehrerInnen-Bildung im Land Bremen. Erste Ergebnisse des zweiten Durchgangs 2002/2003*. Bremen.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H., & Ziemer, T. (2004). *Kurzfassung der Evaluation des Halbjahrespraktikums für Lehramtsstudierende in Bremen. Pilotphase, Durchgänge 2001/2002 und 2002/2003. Befunde, Problemfelder und Empfehlungen*. In B. Hoeltje, R. Oberliesen, H. Schwedes & T. Ziemer (Hrsg.), *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen* (S. 7-24). Bremen: Universitätsverlag.
- Kleinespel, K. (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, Vorsitz Baumert*. Düsseldorf. Abgerufen am 26.03.2015 unter: www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG)*. Vom 12. Mai 2009. (GV. NRW. S. 308).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Köln.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28.6.2012 (ABI. NRW. 8/12).
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Literaturangaben 1. Beitrag:
- LABG (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272)*. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> (abgerufen am 28. April 2015).
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Abgerufen am 18. Juni 2015 unter: https://www.uni-siegen.de/zb/praxiselemente/ma/kooperationen/downloads/endfassung_rahmenkonzept_praxissemester_14042010.pdf.
- Terhart, E. (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte – Probleme*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), S. 809-829.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Abgerufen am 18. Juni 2015 unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). *Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), S. 8-21.

Sarah Katharina Boecker (Universität Siegen) & Carolin Kull (Ruhr-Universität Bochum)

Das Praxissemester in NRW. Ziele, Vorgaben und Umsetzungsstrategien

Im Rahmen der Lehrerbildung an Hochschulen wird seit jeher über die Bedeutung von Praxisphasen diskutiert, wobei – insbesondere von Studierenden – stets der Wunsch nach mehr Praxis im Raum steht (Terhart 2000). Praxisphasen und besonders das durch die Ausbildungsreform eingeführte Praxissemester werden als Kernstücke der Lehrerbildung bezeichnet. Parallel zur Umstellung des Lehramtsstudiums durch die Einführung der Bachelor-/Master-Struktur wurde die Tendenz erkennbar, die strukturelle Reform auch für eine Neukonzeptionierung der schulischen Praxisphasen zu nutzen (Weyland 2012). In mittlerweile elf Bundesländern wurden verlängerte Praxisphasen wie z.B. Praxissemester eingeführt (Weyland & Wittmann 2015). So auch im Bundesland Nordrhein-Westfalen: Das im Mai 2009 verabschiedete Lehrerausbildungsgesetz NRW (LABG 2009) beinhaltet eine Neugestaltung der Praxisphasen und sieht ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer an Schulen vor, welches kontinuierlich abzuleisten ist. Mit der Einführung des neuen Praxissemesters sind zahlreiche Erwartungen, Hoffnungen und Ziele verbunden, die sich u.a. in den durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung (2010) vorgegebenen Rahmenbedingungen widerspiegeln: auf curricular-inhaltlicher Ebene eine professionsorientierte Verbindung von Theorie und Praxis, die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung sowie von Kompetenzen, die sich auf das Unterrichten, Erziehen, die individuelle Förderung sowie das professionelle Selbst der Studierenden beziehen; auf strukturell-organisatorischer Ebene werden Kooperation, Vereinheitlichung und Qualitätssicherung fokussiert. Diese Vorgaben werden von den nordrhein-westfälischen Universitäten unterschiedlich umgesetzt und an die jeweils eigenen Hochschulkonzepte angepasst. Auch die Kooperation mit den weiteren beteiligten Akteuren des Praxissemesters – den Schulen und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ehemals Studienseminare) – gestaltet sich je nach Standort verschieden. Der Beitrag nimmt die gesetzlichen Ziele und Vorgaben Nordrhein-Westfalens zum Praxissemester – also das intendierte Curriculum – in den Blick und stellt exemplarisch dessen Implementierung an den beiden Hochschulstandorten Bochum und Siegen dar. Darüber hinaus werden die implementierten Curricula vergleichend vor dem Hintergrund der Landesvorgaben diskutiert und Gestaltungsspielräume sowie -möglichkeiten herausgearbeitet.

LABG (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. Mai 2013 (GV. NRW. S. 272).

MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang.

Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe - Konzepte - Probleme. Zeitschrift für Pädagogik, 46 (6), S. 809-829.

Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Abgerufen am 18. Juni 2015 unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15 (1), S. 8-21.

Kathi V. Wachnowski (Ruhr-Universität Bochum)

Evaluation und Qualitätssicherung im Praxissemester NRW. Strukturelle Grundlagen und erste Ergebnisse vom Hochschulstandort Bochum

Die NRW-Landesvorgaben zum Praxissemester geben umfassende und vielfältige Zielstellungen vor, bieten den elf lehrerbildenden Hochschulstandorten jedoch nur eingeschränkte, interpretationsbedürftige Informationen zur Implementierung und Evaluation (Praxis-elementeerrlass 2012; Rahmenkonzeption zum Praxissemester 2010; LABG 2009). Gleichzeitig bietet sich eine diffuse, ambivalente Befundlage, in der Unklarheit über Wirksamkeit und Wirkmechanismen verlängerter Praxisphasen in Bezug auf die schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen besteht (Besa & Büdcher 2014). Gemeinsam sorgen diese Aspekte sowohl hinsichtlich der Umsetzung des Praxissemesters (Beitrag 1) als auch hinsichtlich der Forschung und Evaluation zum Themenfeld für eine individuelle Ausgestaltung der Konzepte und eine unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzung an den Standorten (vorliegender Beitrag sowie Beitrag 3). Der vorliegende Symposiumsbeitrag klärt zunächst die strukturellen Grundlagen der Evaluation und Qualitätssicherung im Praxissemester auf Landesebene: Welche Vorgaben existieren seitens des Ministeriums? Welche Gremien haben sich zur Evaluation des Praxissemesters gebildet und mit welchen Zielstellungen arbeiten sie? Darauf aufbauend werden das Evaluationskonzept des Hochschulstandorts Bochum sowie erste Ergebnisse der Instrumenten-Pilotierung vorgestellt. Der Bochumer Ansatz basiert auf einem weiten Verständnis von Evaluation, das eine zum Teil explorative Anlage der Untersuchungen bedingt. Via App werden sowohl Daten zum Erreichungsgrad der konkreten Landesvorgaben erhoben als auch Informationen zu den Wirkmechanismen der schulpraktischen Professionalisierung im Praxissemester erfasst, um darüber Hinweise für eine gezielte Prozesssteuerung (ggf. auch über den Hochschulstandort Bochum hinaus) ableiten zu können. Die Evaluation beinhaltet eine längsschnittliche Befragung sämtlicher am Praxissemester beteiligter Akteure (Studierende, universitäre Lehrende, Praxislehrpersonen, Facheiter_innen an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung) und impliziert einen Vergleich der Studierenden Daten aus der jeweiligen Praxissemester-Kohorte mit den noch nach der alten Studienordnung studierenden, parallel (aus)laufenden Kohorten der Kernpraktikant_innen.

Besa, K.-S., Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In Arnold, K.-H., Gröschner, A., Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster/New York. S. 129-146.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG). Vom 12. Mai 2009. (GV. NRW. S. 308).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Köln.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28.6.2012 (ABl. NRW. 8/12).

Sophie Straub (Universität Siegen) & Sarah Katharina Boecker

Eine empirische Annäherung an das Lehr-Lernsetting Praxissemester am Hochschulstandort Siegen

Mit der Einführung des Praxissemesters in NRW (LABG 2009) ergibt sich ein neues Forschungsfeld innerhalb der Bildungsforschung. Da bislang nur wenige gesicherte empirische Befunde hinsichtlich der Ausgestaltung und der Wirkung des Praxissemesters bestehen, konstituieren sich gegenwärtig entsprechende Untersuchungen u.a. am Universitätsstandort Siegen. Im Rahmen des Symposiumsbeitrags werden die Konzeptionen zweier Forschungsprojekte aus diesem Bereich vorgestellt: die Studie „Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Nutzung und Wirkung (PriL)“ sowie das Dissertationsvorhaben „Beratung Studierender im Praxissemester NRW: Das Bilanz- & Perspektivgespräch“ (S.-K. Boecker). Der erste Teil des Beitrags fokussiert das PriL-Projekt. Dessen Ziel ist die Untersuchung der Nutzung und Wirkung des Praxissemesters, unter besonderer Berücksichtigung des individuellen Erlebens der Studierenden. Im Rahmen des Forschungsprojektes werden unter Bezugnahme auf das Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Kunter et al. (2011) folgende Themenschwerpunkte untersucht: Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes, der lerntheoretischen Überzeugungen und der Berufswahlmotivation, Belastungs- und Beanspruchungserleben sowie soziale Unterstützung der Studierenden im Praxissemester. Die Datengrundlage wird mittels einer standardisierten Fragebogenuntersuchung verschiedener Kohorten von Lehramtsstudierenden zu drei Messzeitpunkten gewonnen. Anhand der Längsschnittdaten ist es möglich, neue Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung Studierender im Praxissemester zu generieren. Während das Design des PriL-Projekts hypothesenüberprüfend ausgerichtet ist, zeichnet sich das Projekt zum Bilanz- & Perspektivgespräch (BPG) durch seinen explorativen Charakter aus. Das Ziel des Projekts ist es, mittels eines qualitativen Vorgehens das BPG am Ende des Praxissemesters, als ein wichtiges Moment der Beratung Studierender, zu fokussieren. Da das Gespräch durch Personen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfSL) gemeinsam mit einer Vertretung der Praxissemesterschule geführt wird, findet Beratung in einem bisher noch nicht vorhandenen Format und Setting statt. Das BPG soll in einem bewertungsfreien Rahmen die Möglichkeit der Entwicklung reflexiver Lehrerprofessionalität unterstützen. Durch die Analyse von Audioaufzeichnungen der BPG werden Erkenntnisse hinsichtlich des Ablaufs und der inhaltlichen Ausrichtung gewonnen sowie Aspekte der Entwicklung Studierender im Praxissemester betrachtet. Darüber hinaus wird die subjektive Einschätzung Studierender zum BPG durch Einzel- und Gruppeninterviews erfasst. Durch die Analyse der Gesprächsverläufe, der Beratungsprozesse und der Perspektive der Studierenden soll zu seiner Optimierung beigetragen sowie eine erste Evaluation der Beratung Studierender ermöglicht werden. Die unterschiedlichen Forschungsdesigns der vorgestellten Projekte erlauben es, sich der Komplexität des Praxissemesters in ersten Schritten zu nähern.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, Uta & Richter, D. (2011). Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S.55-68). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Session 16 – Die Erhebung professioneller Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte im naturwissenschaftlichen Kontext

Samstag, 28.11., 08:30–10:00, Raum A 127

Chair: Jun.Prof. Dr. Christian Vollmer

Symposiumsbeschreibung: Die drei Beiträge des Symposiums untersuchen im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Effektive Kompetenzmessung in der Lehrerbildung“ (EkoL) die theoretische Ausprägung professioneller Unterrichtswahrnehmung (PU) in naturwissenschaftlich-technischen Unterrichtsfächern und berichten über die empirische Erhebung der PU mit kontextualisierten (König 2015) und handlungsnahen text- und videobasierten Unterrichtsvignetten. Die drei Vortragenden verwenden einen kompetenzorientierten Ansatz (Kunter et al. 2011), konzentrieren sich auf das fachdidaktische Wissen und Können (pedagogical content knowledge; Schulman 1986) und entwickeln Vignettentests für die MINT-Fächer Biologie, Chemie und Technik. Im ersten Beitrag wird zunächst der theoretische Rahmen zur aktuell in der Bildungsforschung stark diskutierten Lehrerprofessionalisierung erörtert. Daraus abgeleitete Anforderungen an Testinstrumente zur Erfassung von PU werden mit dem Fokus auf den Einsatz von Modellen im naturwissenschaftlichen Unterricht erläutert (B. Tempel, PH Heidelberg). Der zweite Vortrag referiert die Gewinnung einer fachdidaktischen Expertennorm als Referenzwert. Anhand einer mehrstufigen Expertenbefragung wird der Prozess der Normwertgewinnung dargestellt. Dabei werden die Expertenselektion sowie die Konsistenz der Expertenmeinung genauer beleuchtet (S. Goreth, PH Ludwigsburg). Der dritte Vortrag stellt anhand einer konkreten Vignette das Testinstrument vor und präsentiert Ergebnisse der Befragung von Studierenden in Lehramtsstudiengängen. Die Ergebnisse werden im Vergleich der Fachsemester dargestellt sowie in Zusammenhang mit weiteren Faktoren (bspw. Beliefs der angehenden Lehrkräfte, Einstellungen zum Fach und zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten, Motivation) gebracht (S. Ekler, PH Heidelberg).

König, J. (2015). Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 305–309.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.

Benjamin J. Tempel (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Systematisches Review zum Umgang mit Modellen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Im Vortrag geht es zum einen um die Frage der validen Erfassung von professioneller Unterrichtswahrnehmung, zum anderen um ein systematisches Review zum Modelleinsatz im naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Diagnose und Förderung des fachdidaktischen Wissens angehender Lehrkräfte haben aktuellen Studien zufolge (vgl. Baumert und Kunter 2013) einen hohen Stellenwert erreicht. Kersting et al. (2012) stellen einen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Unterrichtsanalyse bzw. der professionellen Unterrichtswahrnehmung (vgl. Stürmer und Seidel 2015) und dem fachbezogenen Professionswissen dieser Lehrkräfte fest. Unter professioneller Unterrichtswahrnehmung wird zum einen die Aufmerksamkeit für effektive bzw. ineffektive Lernsituationen sowie das Verstehen von Ereignissen während des Unterrichts bezeichnet, zum anderen die wissensbasierte Schlussfolgerung. Zentral hierfür sind die Diagnose (z.B. der Schülervorstellungen), die Bewertung der Unterrichtsgeschehnisse (z.B. das Schlussfolgern) und die Berücksichtigung möglicher Handlungsalternativen. Außerdem werden basierend auf einem Literaturreview zwei Aspekte zu Modellen im naturwissenschaftlichen Unterricht genauer untersucht: erstens die Abgrenzung des Modellbegriffs und zweitens die Extraktion entscheidender Bestandteile eines gelungenen Unterrichtens von und mit Modellen. Zum einen zielt der Vortrag auf eine Schärfung der Begriffe „professionelle Unterrichtswahrnehmung“ und „Modell“ gegen verwandte Begriffe. Zum anderen werden zentrale Aspekte der in Literaturdatenbanken vorliegenden Artikel zusammengefasst. Hierbei werden deutsche und englische Artikel berücksichtigt, die sich in fachdidaktischer Weise mit dem Thema auseinandersetzen. Es werden sowohl quantitative (Stichprobengröße, Forschungsansatz etc.) als auch qualitative (Bestandteile des Unterrichtens von Modellen etc.) Gesichtspunkte eine Rolle spielen. Dies dient der formalen Einordnung, aber auch dem Versuch, eine Antwort auf die Ausgangsfrage der Fähigkeitsdimensionen adäquaten Unterrichtens mit Modellen zu gewinnen. Die gewonnenen Erkenntnisse dienen dazu, ein Strukturdiagramm (auch zur empirischen Erprobung) vorzuschlagen, das literaturgestützt zentrale Aspekte der Modellvermittlung im Unterricht enthält.

- Baumert, J., Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger und J. Baumert (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 277–337.
- Kersting, N. B., Givvin, K.B., Thompson, B.J., Santagata, R., Stigler, J. W. (2012). Measuring Usable Knowledge: Teachers' Analyses of Mathematics Classroom Videos Predict Teaching Quality and Student Learning. In: *Am Educ Res J* 49, S. 568–589.
- Stürmer, K., Seidel, T. (2015). Assessing Professional Vision in Teacher Candidates. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223 (1), S. 54–63. DOI: 10.1027/2151-2604/a000200.

Sebastian Goreth (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Die Entwicklung einer techn didaktischen Experten norm anhand fach didaktisch adäquater Bewertungen von Unterrichtsvignetten

In diesem Projekt soll der Frage nachgegangen werden, ob fachwissenschaftliche wie didaktische Studieninhalte der Naturwissenschaften den Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen im Bereich Technik beeinflussen. Hierfür wurde ein vignettengestützter Test zur Erfassung fachdidaktischer Kompetenzen entwickelt. Der Vortrag skizziert die Gewinnung einer fachdidaktischen Experten norm und ergänzend daraus abgeleitete Validierungsschritte. Im Modell von Baumert & Kunter (2013) kommen den drei Facetten professionellen Unterrichtswissens eine übergeordnete Bedeutung zu: content knowledge (CK), general pedagogical knowledge (PPK) sowie pedagogical content knowledge (PCK; Shulman 1986). Für den technischen Bereich sollen mittels eines Vignettentests bedeutsame Unterrichtssituationen des Technikunterrichts von Lehramtsauszubildenden mit einem Focus auf PCK analysiert werden („ability to analyze teaching“, Roth et al. 2011). Video- und textgestützte Vignetten wurden mit Experten aus der Lehrerbildung hinsichtlich fachdidaktischer Relevanz sowie Eindeutigkeit und Alltagsnähe auf Inhaltsvalidität (vgl. Jenßen et al. 2015) geprüft. In einer quantitativen Expertenbefragung wurden die Güte der Testitems und eine fachdidaktische Experten norm ermittelt, um Ergebnisse von Lehramtsstudierenden zur Identifizierung fachdidaktisch adäquater Handlungsweisen und Bewertungen zu den dargestellten Unterrichtssituationen vergleichend betrachten zu können (vgl. Tepner & Dollny 2014). Nach einer Vorstellung der qualitativen Expertenbefragung (N = 8) werden die Ergebnisse der quantitativen Expertenbefragung (N = 79; Rücklauf 37%) im Fokus stehen. Es werden die Auswahl der Experten im technischen Fachbereich, die Veränderungen des Testinstruments nach den Befragungsrunden und beispielhafte Itemcharakteristika vorgestellt sowie die Validierung der Vignetten und der Items nachvollzogen. Es sollen somit die Möglichkeit aber auch die Grenzen einer quantitativ angelegten Entwicklung einer fachdidaktischen Experten norm diskutiert werden.

- Baumert J. & Kunter M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 277–337.
- Jenßen L., Dunekacke S., & Blömeke S. (2015). Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung. *Z Päd*, 61, Beiheft, 11-31.
- Roth K.J., Garnier H.E., Chen C., Lemmens M., Schwille K., & Wickler N.I. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *J Res Sci Teach*, 48, 117–148.
- Shulman L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educ Researcher*, 15, 4-14.
- Tepner O. & Dollny S. (2014). Entwicklung eines Testverfahrens zur Analyse fachdidaktischen Wissens. In: Krüger D (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (311–323). Berlin.

Stella Ekler (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte beim Experimentieren

Für das Lernen von Schülerinnen und Schülern hat das Professionswissen von Lehrkräften einen bedeutenden Stellenwert (Shulman 1987). Ein Prädiktor für das Professionswissen ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung (PU) (Roth et al. 2011). Ziel der vorliegenden Studie ist die Entwicklung eines videogestützten Vignettentests (Kaiser, Busse, Hoth, König & Blömeke 2015) zur Erfassung der PU angehender Lehrkräfte. Fokussiert werden Schülerpräkonzepte (Hammann & Asshoff 2014) sowie Instruktionsstrategien beim Experimentieren (Hammann, Phan, Ehmer & Bayrhuber 2006) für alle drei Phasen des Experimentierprozesses im naturwissenschaftlichen Unterricht (Planung, Durchführung, Datenanalyse; vgl. Mayer 2007). Dabei sollen Effekte des Professionalisierungsprozesses (reale Zuwächse der professionellen Unterrichtswahrnehmung) von Studienanfängern und Absolventen vergleichend untersucht werden. Es wird vermutet, dass fachliche wie fachdidaktische Studieninhalte des Lehramtsstudiums die PU positiv beeinflussen. In einer mehrstufigen qualitativen und quantitativen Expertenbefragung (n=84 Experten) sollen die Vignetten inhaltlich validiert sowie eine Expertennorm als Referenzwert erzeugt werden. Die Auswertung der Daten einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden (Naturwissenschaften, n>300) mittels IRT-Skalierung soll unterschiedliche Niveaus der professionellen Wahrnehmung des Unterrichtshandelns schätzen. Die Ergebnisse der Validierungsstudie zeigen, dass die Vignetten von den Experten als fachdidaktisch relevant, eindeutig und alltagsnah eingestuft werden. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse (RMSEA=0,039; Daten der Querschnittstudie n>300) zeigt akzeptable Fit-Werte. Im Vortrag werden Befunde aus der Studierendenbefragung (n>300) sowie Ergebnisse der Validierung des Testinstruments (n=84 Experten) berichtet.

Hammann M. & Asshoff R. (2014). Schülervorstellungen im Biologieunterricht: Ursachen für Lernschwierigkeiten. Seelze: Friedrich.

Hammann M., Phan T.T.H., Ehmer M., & Bayrhuber H. (2006). Fehlerfrei Experimentieren. MNU, 59, 292–299.

Kaiser G., Busse A., Hoth J., König J., & Blömeke S. (2015). About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers' Competence. *Int J Sci Math Educ*, 13, 369–387.

Mayer J. (2007). Erkenntnisgewinnung als wissenschaftliches Problemlösen. In D. Krüger & H. Vogt (Eds.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (1st ed., pp. 177–186). Berlin, New York: Springer.

Roth K.J., Garnier H.E., Chen C., Lemmens M., Schwille K., & Wickler N.I. (2011). Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *J Res Sci Teach*, 48, 117–148.

Shulman LS (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educ Rev*, 57, 1–21.

Session 17 – Teacher beliefs and attitudes towards inclusive practices in education: A look at cultural diversity and special educational needs

Samstag, 28.11., 10:30–12:30, Raum A 106

Chair: Sauro Civitillo (Universität Potsdam)

Symposiumsbeschreibung: To realize the goal of including pupils effectively in regular education classrooms regardless the cultural background or his/her disability, many educators agree that all actors involved in the educational process should be willing to accept the philosophy and practice of inclusion (Ainscow 2007; Gay 2010). This acceptance depends particularly on teacher positive beliefs and attitudes towards multiculturalism and inclusive education. Beliefs and attitudes about cultural diversity and children with special educational needs may influence teacher instructional planning and content delivery (MacFarlane & Woolfons 2013; Hackfeld et al. 2015). In Germany, for the changing demographic profile of the nation's schoolchildren and the recent development of inclusive educational policies regarding special needs pupils, cultural diversity in education and special needs are constantly at the center of societal debates. The aim of the symposium is thus to develop ongoing efforts to advance the work of understanding teacher beliefs and attitudes towards inclusive practices in education in Germany. To fulfill the aim of this symposium, four contributions, two in the field of cultural diversity and two in the field of special needs education, will be presented. The first presentation deals with implicit attitudes towards the inclusion of children with special educational needs. The second study explores the relationship between cultural diversity climate at school (fostering cultural pluralism versus promoting equality and inclusion) and teacher efficacy in teaching culturally diverse pupils. The third presentation focuses on the development and validation of a scale for measuring teacher attitudes and competences towards inclusive education. The final contribution presents a systematic literature review of qualitative, quantitative and mixed methods studies on training programmes conducted around the world that helped student teachers to examine beliefs and attitudes they hold towards cultural minority children.

Timo Lüke & Michael Grosche (Bergische Universität Wuppertal)

Social desirability of attitudes toward Inclusion

Attitude toward inclusion (ATI) is highly topical in inclusive education research. There are numerous scholarly publications appearing every month either evaluating (new) ATI questionnaires or using them in studies on e.g. the efficacy of vocational trainings, attitude change by certain interventions or experience, and evaluations of models for inclusive education. Inclusive education has become political mainstream. Based on the recent political and public opinion on this topic in Germany, socially desired answers regarding

inclusive education are to be expected. Provided that participants are asked about their ATI by a university or other publicly funded research institution, they might (consciously or unconsciously) report more positive attitudes than if asked under different circumstances. In two experimental studies we examined whether a person's ATI might be influenced by social context information. In an online survey we manipulated the available information on the organization conducting the survey and controlled for well-documented predictors of the ATI (Avramidis, Bayliss & Burden 2000; Avramidis & Norwich 2002). The fictive organizations' positions ranged from extremely supportive to strongly critical regarding inclusive education. More than 300 Participants were recruited using various strategies, allowing us to gain a more diverse sample regarding characteristics like age or education than the common university student samples would. Notices and Moo Cards posted online and in public places within two metropolitan areas in Germany (public places, e.g. cafes, train stations). Participants' ATI – as measured by the common German attitude scale "Einstellungen zur Integration" (EZI; Kunz, Luder & Moretti 2010) –, the perceived organization's ATI, and well-known predictors of ATI were assessed. Results show that perceived ATI of the organization conducting the survey explains an enormous amount of unique variance in participants' own ATI. It even outreaches well documented predictors like gender, age, and contact to a person with disability. Especially supposedly "neutral" organizations (University) lead to a surprisingly positive ATI. This and other findings support the need for careful reflection of social desirability when measuring ATI in research projects.

Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83–94.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 191–211.

Maja Schachner (Universität Potsdam), Lena Sendzik (Universität Jena), Peter Noack (Universität Jena) & Fons J. R. Van de Vijver (University of Tilburg)

Diversity climate and its association with teachers' acculturation and teaching efficacy in culturally diverse schools

Teaching in highly diverse classrooms at urban secondary schools can require some adjustment by middle school teachers. When entering the job, for many of them it is the first time they are confronted with such a high level of cultural diversity and they have to develop competence in managing such diverse classrooms and meeting the needs of students from many different backgrounds. In the present study we were interested in the cultural diversity climate, teachers' acculturation and teaching efficacy in multicultural schools. We investigated this by applying an acculturation framework (Arends-Tóth & Van de Vijver, 2007), which has often been used when studying acculturation processes amongst immigrants. The sample comprised 207 teachers from 22 culturally diverse secondary schools (63% immigrant students on average) in Baden-Württemberg (greater Heidelberg, Mannheim, Stuttgart, and Tübingen). Schools were balanced across secondary school types (Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Between 3 and 5 teachers were approached for every participating classroom, including the class teacher and teachers of the main subjects. Teachers completed a questionnaire, which was part of a large-scale quantitative survey focusing on the cultural diversity climate in schools and targeting teachers and students. Findings suggest that a positive diversity climate at school (including the sub-dimensions of (1) cultural pluralism and (2) equality and inclusion) as well as the headmasters' commitment to multiculturalism and diversity management had a positive effect on teachers' efficacy in culturally diverse schools. Findings suggest that an open and diversity friendly climate at school as well as the headmasters' commitment to multiculturalism and diversity management had a positive effect on teachers' efficacy in teaching in culturally diverse schools. This was partly mediated by teachers' individual attitudes towards immigrants. In particular, a climate promoting equality and inclusion was associated with a higher expectation that immigrant students should adapt to the culture of the mainstream society and a higher self-related teaching efficacy (i.e. ability to manage a diverse classroom). A climate embracing cultural pluralism on the other hand was associated with a higher tolerance towards immigrant students maintaining their cultural of origin and a higher student-related teaching efficacy (i.e. ability to meet the needs of immigrant students). Implications for research, policy and practice will be discussed.

Bodo Przbilla & Friedrich Linderkamp (Bergische Universität Wuppertal)

Comparing inclusive competence and attitudes of teachers – development and mixed-methodological validation of an online-survey

The implementation of Inclusive Education (IE) based on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD; United Nations 2006) varies across educational systems. States which can look back on years of inclusive practice (e.g. USA) face educational systems at the beginning of the implementation process (e.g. Germany). Abstracting from conceptualizations of IE, on the one hand as based on key-features and on the other hand as based on barriers to inclusion (Loreman et al. 2014) suggest a process model to measure and evaluate IE that focuses on inputs, processes and outcomes. This notion suggests a comparative view on educational systems to improve implementation processes and reflect current inclusive practices regarding central factors related to inclusion. IE specifically signifies complex challenges for teachers. To meet these challenges favorable attitudes and professional competencies are essential requirements for inclusive practice as well as indicators to evaluate inputs and outcomes. Current instruments for measuring these components are methodologically one-dimensional and usually focus only on specific aspects of attitudes. Practice-related competencies are taken into account insufficiently, although several studies indicate correlations between attitudinal components, experience and competence-related constructs e.g. self-efficacy beliefs. The presented study is part of a project that

compares attitudes and competencies of professionals regarding IE in Massachusetts (USA) and North Rhine-Westphalia (Germany) by using a jointly developed online-survey. The paper presents the development and mixed-methodological validation of the German instrument. For measuring attitudes, items based on published instruments combined with vignettes describing students with specific educational needs were used. For measuring central aspects of professional competences, open ended questions to access professional knowledge were designed and analyzed exploratory. To ensure content validity and a high methodological quality, cognitive interviews with N=12 teachers based on a cognitive-psychological approach (Schwarz 2007) were run and analyzed using content-analysis. To access reliability-scores the instrument was additionally piloted in a sample of 77 teachers.

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
 Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring IE. In C. Forlin & T. Loreman (Hrsg.), *Measuring IE* (Bd. 3, S. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
 Schwarz, N. (2007). Cognitive Aspects of Survey Methodology. *Applied Cognitive Psychology*, 21 (2), 277-287.

Sauro Civitillo, Linda Juang & Maja Schachner (Universität Potsdam)

Becoming a culturally responsive teacher: A systematic review of the literature on teacher preparation for the 21st century

Preparing pre-service teachers to develop multicultural awareness for teaching diverse pupils is a major responsibility of teacher educators. As a result, many teacher training institutions have added programmes on urban education, multiculturalism and social justice (Cochran-Smith & Villegas 2014). However, few teacher educators consider issues related to the accountability and effectiveness of these programmes to determine whether they are actually accomplishing their goals (Allard & Santoro 2008). Cross-sectional studies examining pre-service teachers and cultural diversity show that nearly all education programmes promote positive changes in their beliefs towards multiculturalism (Anderson & Stillman 2013). These studies offer insight into the possible precursors for the acceptance of cultural diversity. Yet they may support the assumption that pre-service teachers who are open to diversity enter teacher education that way already (Castro 2014). Therefore, using a systematic literature approach (Petticrew & Roberts 2006), which in contrast to meta-analysis strives to comprehensively identify, appraise, and synthesize all the relevant studies (qualitative, quantitative as well as mixed methods) on a given topic, we reviewed the literature on the effectiveness of teacher training programmes. In addition, a systematic literature approach may help to address some methodological shortcomings that need to be further discussed – for example the absence in most studies of a deep investigation of the effective facets of a programme that lead to a significant change or transformation in teachers. We included only peer-reviewed articles published in the last decade (2004-2014) that used a longitudinal design (e.g. pre-test post-test studies, panel studies, diary studies). A longitudinal design can help us better understand pre-service teachers' development and acquisition of new dispositions related to teaching for cultural diversity. Since teacher training programmes for culturally responsive teaching are conducted in many ways, we first examine what such training programmes consist of, and then we inspect the effectiveness of these pre-service teacher preparation programmes, disentangling the underlying mechanisms and contextual factors which have been reported to affect teachers' beliefs and attitudes. Preliminary results in the initial analysis of over 40 empirical studies show that remarkable variation exists in the structure of teacher training programmes for cultural diversity, leading to differences in which beliefs and attitudes were operationalized, implementation (e.g. length of courses delivering, learning activities), and the way effectiveness was measured. In addition, this review revealed that a coherent integration of course work, field experience and service learning have a stronger effect on teachers beliefs and attitudes than course work alone, or field experience in high-needs contexts without previous preparation. Based on the findings of this review implications for educational policy and practice as well as suggestions to strengthen the methodological rigor of future studies will be discussed.

Literatur (Gesamtsymposium)

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Allard, A. C., & Santoro, N. (2008). Experienced teachers' perspectives on cultural and social class diversity: which differences matter?. *Equity & excellence in education*, 41(2), 200-214.
- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2012). Student Teaching's Contribution to Preservice Teacher Development: A Review of Research Focused on the Preparation of Teachers for Urban and High-Needs Contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69. doi: 10.3102/0034654312468619
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Arends-Tóth, J., & Van de Vijver, F. J. R. (2007). Acculturation Attitudes: A Comparison of Measurement Methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1462-1488.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211. doi:10.1080/713663717
- Castro, A. J. (2014). The role of teacher education in preparing teachers for critical multicultural citizenship. *The Journal of Social Studies Research*, 38(4), 189-203. .
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2014). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20..
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. .
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring IE. In C. Forlin & T. Loreman (Hrsg.), *Measuring IE* (Bd. 3, S. 3-17). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell.
 Schwarz, N. (2007). *Cognitive Aspects of Survey Methodology*. *Applied Cognitive Psychology*, 21 (2), 277-287.
 United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

Session 18 – Entwicklung von Testinstrumenten zum fachbezogenen Professionswissen

Samstag, 28.11., 10:30–12:30, Raum A 107

Chair: Alfred Lindl (Universität Regensburg)

Symposiumsbeschreibung: Die empirische Umsetzung theoretischer Taxonomien des Professionswissens (z. B. Shulman 1986) war lange Zeit ein drängendes Forschungsdesiderat, das erst seit ungefähr zehn Jahren verstärkt aufgearbeitet wird. Dabei stehen vor allem das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen als die Kernkategorien des Lehrerwissens im Vordergrund. Während mittlerweile zur Erfassung des fachunabhängigen pädagogischen Wissens (z. B. Kunina-Habenicht et al. 2013; Voss & Kunter 2011) und für mathematisch-naturwissenschaftliche Domänen mehrere Ansätze vorliegen (Blömeke, Kaiser & Lehmann 2010; Kleickmann et al. 2014; Krauss et al. 2011; Riese & Reinhold 2010; Tepner et al. 2012), gibt es für sprachliche sowie künstlerische Unterrichtsfächer (z. B. Deutsch, Englisch, Latein und Musik) bislang nur vereinzelte Vorschläge (z. B. Blömeke et al. 2013; Lindl & Kloiber 2015). An den Universitäten Regensburg und Augsburg werden in der interdisziplinären Forschungsgruppe FALKO („Fachspezifische Lehrerkompetenzen“) gemäß dem gemeinsamen theoretischen Rahmenkonzept, das sich an der COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) orientiert, Tests zum fachdidaktischen Wissen und zum Fachwissen für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch, Latein, evangelische Religionslehre, Musik, Chemie und Physik erstellt, wobei die Entwicklung eines Tests zum pädagogischen Wissen, der für Lehrkräfte aller Fächer einsetzbar sein soll, das Vorhaben abrundet. Der vergleichbare theoretische Ansatz soll indes neben der Untersuchung domänenspezifischer zukünftig auch die Beantwortung interdisziplinärer Forschungsfragen folgender Art ermöglichen: Wie hängt das fachdidaktische Wissen in beiden Unterrichtsfächern von Lehrkräften, z.B. in Deutsch und Englisch zusammen? Gibt es also auf überfachlicher Ebene „die gute Lehrkraft“? Im vorliegenden Symposium sollen unter variierender Schwerpunktsetzung Einblicke in den Testentwicklungsprozess der Fächer Musik, Latein und Physik gegeben werden sowie erste Befunde zur Entwicklung pädagogischer Professionalität vorgestellt werden.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J. U. & Schwip-pert, K. (Hrsg.) (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Kleickmann, T., Großschedl, J., Harms, U., Heinze, A., Herzog, S., Hohenstein, F. et al. (2014). *Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL*. *Unterrichtswissenschaft* 42, 280-288.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). *Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften*. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 135-161.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). *Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehr-amtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens*. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(1), 1-23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lindl, A. & Kloiber, H. (2015). *Erste Schritte zur Kompetenzmessung von Lateinlehrkräften*. In: Riegel, U., Schubert, S., Siebert-Ott, G., Macha, K. (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, S. 293-305.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2010). *Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Hand-lungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften*. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwis-senschaften* 16, 167-187.
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Tepner, O., Borowski, A., Dollny, S., Fischer, H. E., Jüttner, M., Kirschner, S., Leutner, D., Neuhaus, B. J., Sandmann, A., Sumfleth, E., Thillmann, H., Wirth, J. (2012). *Modell zur Entwicklung von Testitems zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften in den Naturwissenschaften*. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 18, 7–28.
- Voss, T. & Kunter, M. (2011). *Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften*. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 193-214.

Alfred Lindl (Universität Regensburg)

Erste Befunde zum professionellen Wissen von Lateinlehrkräften

Gegenwärtige Forschungstrends rücken die Kompetenzen einer Lehrperson „im Sinne eines kohärenten Ensembles von Wissen und Können“ (Bromme 1997, S. 187) in den Fokus. Während für Mathematik durch die COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) und für eine Auswahl an „gering strukturierten Domänen“ durch TEDS (Blömeke et al. 2013) bereits Studien zum Expertenwissen einer Lehrkraft vorliegen, ist eine Konzeptualisierung und Erhebung des Professionswissens von Lateinlehrkräften bisher ein Desiderat. Hier setzt die Fachgruppe Latein des Regensburger FALKO-Projektes an und stellt im vorliegenden Beitrag erste Erfahrungen und deskriptive Befunde einer domänenspezifischen Modellierung des Professionswissens, die sich an das theoretische Konzept Shulmans (1986; 1987) sowie der COACTIV-Studie anlehnt, für das Fach Latein vor. Mangels wissenschaftlicher Vorarbeiten sowie nationaler Vergleichsstandards stellt dabei gerade die Entwicklung eines Papier-und-Bleistift-Tests, der durch eine Mischung geschlossener und offener Itemformate mit einer handlungsorientierten Ausrichtung Fachwissen (Content Knowledge: CK) und fachdidaktisches Wissen

(Pedagogical Content Knowledge: PCK) adäquat erfassen soll, eine besondere Herausforderung dar. Sowohl die Beurteilung durch Expertinnen und Experten als auch die hohen Akzeptanzwerte der Testpersonen weisen auf eine sehr gute Augenscheinvalidität der Testitems hin. Unter Berücksichtigung des theoretischen Konstruktes und psychometrischer Kriterien führen weitere Adaptionen des Tests sowie eine Ausdifferenzierung des Kodiermanuals einerseits zu einer akzeptablen Auswertungsobjektivität (Spearman's ρ : $0,64 < \rho < 0,95$). Andererseits werden Werte für Cronbachs α erzielt, die vor dem Spannungsverhältnis einer angemessenen Bearbeitungszeit und einer adäquaten Erfassung der komplexen Professionswissensstruktur als hinreichend anzusehen sind (PCK: $\alpha=0,66$; CK: $\alpha=0,69$). Der theoretisch postulierte Zusammenhang zwischen CK sowie PCK lässt sich nachweisen ($r=0,38$; $p<0,001$) und zwischen Lehramtsstudierenden ($N=86$) und Lehrkräften ($N=107$) werden Unterschiede bezüglich der beiden Wissenskomponenten sowie hinsichtlich externer Variablen evident.

Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2013). Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf, Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch-, und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. ER, 15/2, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. HER, 57/1, 1-22.

Franziska Kempa (Universität Regensburg)

Entwicklung pädagogischer Professionalität von Lehrenden

Existierende Instrumente zur Erfassung pädagogischen Wissens von Lehrenden fokussieren primär die Hauptaufgabe eines Lehrenden, das Unterrichten, indem sie u.a. Themen wie Lehr-Lern-Konzepte, Klassenführung und Diagnostik aufgreifen (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter 2015). Lehrende sind jedoch weit mehr als „nur“ Unterrichtsgestalter und Wissensvermittler (Terhart 2007). Nach einer Literaturrecherche (u.a. Dubs 2009; Cochran-Smith 2005; Terhart 2007) wurde ein Professionalitätsmodell für Lehrende erstellt, welches das professionelle Wissen und Handeln Lehrender als (1) Unterrichtsgestalter, (2) Entwickler, (3) Coach, (4) Wissenschaftler und (5) lebenslang Lernender umfasst (Mulder, Messmann & Gruber 2009). Basierend auf diesem theoretischen Rollenmodell, welches verschiedene Aufgabenbereiche Lehrender umfasst, wurde ein Messinstrument entwickelt, das, mit besonderer Berücksichtigung des genannten Professionalitätsmodells, die pädagogische Professionalität von Lehrenden misst. Nach erfolgreicher Entwicklung dieses Messinstruments (Sauer, Birnberger & Mulder 2010) wurde dieses zur Erfassung der pädagogischen Professionalität von Lehramtsstudierenden und deren Entwicklung eingesetzt. Ein Ziel dieser Studie ist, den Status-quo der pädagogischen Professionalität von Lehramtsstudierenden im ersten, zweiten und dritten universitären Ausbildungsjahr zu erfassen und zu vergleichen. Zweites Ziel ist die Erfassung des Zusammenhangs zwischen Reflexion, als wichtige Komponente der professionellen Entwicklung, und der pädagogischen Professionalität der Lehramtsstudierenden. Hieran anschließend ergeben sich folgende Fragestellungen:

- I) Wie unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden im ersten, zweiten und dritten universitären Ausbildungsjahr hinsichtlich ihrer pädagogischen Professionalität?
- II) Welcher Zusammenhang besteht zwischen unterschiedlichen Reflexionsarten und pädagogischer Professionalität von Lehramtsstudierenden?

Zur Beantwortung der genannten Forschungsfragen wurde eine querschnittliche Fragebogenstudie ($N=349$) bei bayerischen Lehramtsstudierenden des ersten bis neunten Semesters durchgeführt. Zur Erfassung der pädagogischen Professionalität wurden Vignetten (Sauer, Birnberger & Mulder 2010) eingesetzt. Zusätzlich kamen validierte Skalen zur Reflexion (a) über eigene Kompetenzen (Van Woerkom 2003) und (b) arbeitsbezogene Reflexion (Messmann & Mulder 2015) zum Einsatz. Die Rolle des Unterrichtsgestalters umfasst die Kernaufgabe eines Lehrenden. Daher werden zunächst Ergebnisse bezogen auf diese Lehrerrolle dargestellt. Erste Ergebnisse ($N=86$; 31 männlich; Alter 18-32) weisen auf einen schwachen positiven Zusammenhang ($r=0,24$; $p<0,05$; $SD=0,85$) zwischen der Reflexion über eigene Kompetenzen und pädagogischer Professionalität in der Unterrichtsgestalterrolle von Lehramtsstudierenden hin. Diese und weitere Ergebnisse in Bezug auf die anderen vier genannten Lehrerrollen werden im Vortrag vorgestellt und erläutert.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219-225.

Dubs, R. (2009). Konsequenzen für die Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. H. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 512-515). Weinheim: Beltz.

Messmann, G., & Mulder, R. H. (2015). Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 19 (2), 125-137.

Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. H. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 401-409). Weinheim: Beltz.

Sauer, S., Birnberger, L. & Mulder, R. H. (2010). Teacher roles and pedagogical knowledge. Paper presented at the 12th conference of junior researchers of EARLI (JURE), July 2010, Frankfurt on the Main.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung beruflicher Kompetenz von Lehrkräften. *Forschung Lehrerbildung*. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 37-62). Münster: Waxmann.

Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organisational learning*. Doctoral dissertation, University of Twente, Enschede, Netherlands.

Voss, T, Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-37.

Dr. Gabriele Puffer (Universität Augsburg)

Die Erhebung fachspezifischen Professionswissens von Musiklehrkräften

Konzeptualisierung und empirische Erhebung des fachspezifischen Professionswissens von Musiklehrkräften sind im deutschsprachigen Raum ein Desiderat (vgl. Lehmann-Wermser & Benz-Krause 2013). Das Projekt FALKO-Musik stellt einen ersten Versuch dar, diese *terra incognita* zu erschließen. Etliche Aspekte, die im Fachdiskurs für die Gestaltung schulischer Lernangebote als wesentlich gelten, sind allerdings im Rahmen eines Papier-und-Bleistift-Tests nicht erfassbar; exemplarisch genannt seien künstlerisch-musikpraktische Kompetenzen (vgl. Kleinen & Rosenbrock 2002; Hafen et al. 2011). In FALKO-Musik soll Fachwissen (content knowledge = CK) auf dem Niveau vertieften Schulwissens erfasst werden. Den inhaltlichen Referenzrahmen bilden Fachlehrpläne der Jahrgangsstufen 5 und 6. Fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge = PCK) ist in drei Facetten modelliert: Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien, Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern, Wissen über das Potenzial von Materialien für musikbezogene Lehr-Lernprozesse. Um neben deklarativen auch prozedurale Wissenskomponenten zu erfassen, basieren alle Aufgaben zum fachdidaktischen Wissen auf konkreten Unterrichtsszenarien. Eine erste Fassung des Testhefts mit insgesamt 25 Items (15 Items PCK, 10 Items CK) wurde von 24 erfahrenen Gymnasiallehrkräften für Musik sowie von 34 Studierenden (Lehramt GS, HS, RS, GY) bearbeitet. Im Vortrag wird das Vorgehen bei der Testentwicklung mit Schwerpunkt auf der Itemselektion thematisiert.

Hafen, R., Hartog, T., Kehrer, U., Kleine-Huster, D. & Bohn, A. (2011). Musikunterricht auf dem Prüfstand - ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In N. Logemann (Hrsg.), Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen (S. 187–220). Münster u.a.: Waxmann.

Kleinen, G. & Rosenbrock, A. (2002). Musikpädagogik „von unten“: Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung: Bd. 23 (S. 145–167). Essen: Die Blaue Eule.

Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M. & al. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 135-161). Münster u.a.: Waxmann.

Lehmann-Wermser, A., & Krause-Benz, M. (2013). Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung - ein Vorwort. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung (S. 7-12). Münster u. a.: Waxmann.

Anja Schödl (Universität Regensburg)

Fachspezifische Lehrerkompetenzen (FALKO)

Innerhalb der (inter)nationalen Forschung ist bisher unzureichend geklärt, auf welche Kernkompetenzen Lehrkräfte bei der Ausübung ihres Berufes zurückgreifen. Seit einigen Jahren wird daher versucht, Lehrerkompetenzen theoriebasiert zu modellieren und empirisch mit Hilfe unterschiedlicher Testverfahren abzubilden. Die Projektgruppe FALKO entwickelt Tests zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften der Sekundarstufe I für verschiedene Fächer. Mit dem Testinstrument FALKO-Physik sollen u.a. folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

- Lässt sich fachspezifisches Professionswissen von Physiklehrkräften reliabel und valide messen?
- Wie unterscheiden sich Physiklehrkräfte an Real- und Haupt-/Mittelschulen hinsichtlich des fachspezifischen Professionswissens?

Im Unterschied zu bisherigen Tests werden bei FALKO-Physik mehrere physikalische Themengebiete sowie Physiklehrkräfte an Real- und Haupt-/Mittelschulen als Personenzielgruppe fokussiert. Hinsichtlich der Erfassung des CK („Content Knowledge“) erfolgt eine Orientierung an den Niveaus des „vertieften Hintergrundwissens zu Themengebieten aus der Sekundarstufe I“ und des „Schulwissens“. Beim PCK („Pedagogical Content Knowledge“) werden die Subfacetten „Wissen über Instruktion“, „Wissen über Schülerkognition“ (Krauss et al. 2011) sowie „Wissen über Messen und Experimentieren“ konzeptualisiert. Eine Erstfassung des Tests (Elektrizitätslehre) wurde mit Fachdidaktikern und erfahrenen Lehrkräften (RS, HS/MS) prä-pilotiert. Der gekürzte und modifizierte Test wurde zur Untersuchung einer gemischten Stichprobe (N=75) eingesetzt. Eine zweite Pilotstudie (Mechanik, Optik, Wärmelehre) erfolgte analog zur ersten (N=53). Die Testpersonen schätzten die Items als eindeutig gestellt und berufsrelevantes Wissen enthaltend ein. Betrachtet man die mittlere Testleistung der Gesamtstichprobe sowie der Subgruppen, sind für die Hauptstudie keine Decken- und Bodeneffekte zu erwarten. Die Skalenreliabilitäten (Cronbachs α) zeigen Werte von 0,66 (PCK) und 0,84 (CK) (Pilot 1) sowie 0,75 (PCK) und 0,78 (CK) (Pilot 2). Ausgewählte Items (Pilot 1 & 2) fanden Eingang in die Testendversion, welche derzeit in einer Hauptstudie validiert wird. Im Vortrag sollen erste Ergebnisse aus der Hauptstudie präsentiert und diskutiert werden.

Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 135-161.

Shulman, L. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Session 19 – Studentische Lernprozesse und Theorie-Praxis-Vernetzung im Kontext schulpraktischer Studien

Samstag, 28.11., 10:30–12:30, Raum A 125

Chair: Dr. Andreas Schulz & Prof. Dr. Lars Holzäpfel (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Symposiumsbeschreibung: Professionalität im Lehrerberuf beruht u.a. auf der Fähigkeit, das eigene pädagogische Handeln vor dem Hintergrund fachdidaktischer, psychologischer und allgemeinpädagogischer Theorien reflektieren zu können und im Unterricht sowohl auf bewährte, jedoch ebenso theoretisch fundierte Handlungsoptionen zurückgreifen zu können. Schulpraktische Studien sollen der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Rahmen der Lehramtsausbildung dienen (Hiebert et al. 2002). Die vier Beiträge des Symposiums nehmen Effekte und Lernprozesse betreuer schulpraktischer Studien aus einer jeweils spezifischen theoretischen Perspektive und mit unterschiedlicher Forschungsmethodik in den Blick. Beitrag 1 (Liselotte Denner) berichtet Befunde aus einer explorativen Mixed-Method-Studie (Leitfadeninterviews, Fragebogen, Dokumentenanalyse). Diese entstammen der ÜSchL-Studie (2011–2015: Übergänge in das schulpraktische Studieren und Lernen von Studierenden mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache). Analysiert wurden die Perspektiven von Studierenden und Betreuenden u.a. auf spezifische Ressourcen und Strategien, auf Normalitätserwartungen angesichts sprachlicher und kultureller Heterogenität sowie auf die Didaktisierung der schulpraktischen Studien. Beitrag 2 (Lea de Zordo, Tina Hascher, Gerda Hagenauer) analysiert im Forschungsprojekt KiP (Kooperation im Praktikum) die Häufigkeit und das Verständnis verschiedener Teamteaching-Formen von Studierenden im Schulpraktikum an der PH Bern (Schweiz). Die Studierenden wurden schriftlich vor und nach dem Einführungspraktikum im ersten Studienjahr befragt. Tandem bzw. Teampraktika dienen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe als besondere Lerngelegenheit. Erfasst und unterschieden werden verschiedene Teamteaching-Modelle von wenig bis viel Kollaboration. Beitrag 3 (Andreas Schulz, Lars Holzäpfel) untersucht günstige Bedingungsfaktoren für eine gelingende Verknüpfung von Theorie und Praxis im einsemestrigen „Integrierten Schulpraktikum (ISP)“ an der PH Freiburg. Mit Hilfe von Selbstauskünften der Studierenden aus zwei Befragungszeitpunkten (ca. 90 Studierende) zu Beginn und am Ende der Praktikumssemesters werden Veränderungen persönlicher Merkmale (Innovationsbereitschaft, unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeit) der Studierenden analysiert sowie die Einflüsse unterschiedlicher Merkmale der Praktikumsbetreuung (wöchentliche Kleingruppen, zweitägige Blockseminare, Betreuung durch Hochschuldozierende oder durch Lehrkräfte) auf gelingende Theorie-Praxis-Vernetzung verglichen. Beitrag 4 (Andrea Mühlig, Barbara Moschner) untersucht in einer Mixed-Method-Studie Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Intelligenz, Begabungen und Lernfähigkeit, deren Einschätzungen der Lernbegleitung während des Praktikums sowie Veränderungen im Verlauf der schulischen Praxisphase. Von 389 Studierenden wurden Selbstauskünfte mittels Fragebögen erhoben und inferenzstatistisch analysiert. Mit 46 Studierenden wurden episodische Interviews durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. In der abschließenden Diskussion sollen im Symposium die Befunde der vier Beiträge mit ihrer unterschiedlichen Forschungsmethodik und spezifischen Hintergrundtheorie zu Lernprozessen und -effekten zusammengeführt werden, um derart allgemein bedeutsame Gelingensbedingungen für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden und insbesondere eine Theorie-Praxis-Vernetzung in schulpraktischen Studien identifizieren und vergleichen zu können.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational researcher*, 31(5), 3-15.

Apl.Prof. Dr. Liselotte Denner (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Übergänge in das schulpraxisbezogene Lernen – Wahrnehmungen und Strategien von Studierenden mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache und ihren Betreuenden

Übergänge beschreiben Wandlungsprozesse einer Person und ihrer Kontexte. Sie können innerlich motiviert oder sozial und institutionell inszeniert sein, wie das beim Übergang in das schulpraktische Studieren und Lernen der Fall ist. Gemeinsam ist Übergängen, dass sie eine offene Entwicklungsdynamik im Lebenslauf herausfordern (Welzer 1993). Die explorative ÜSchL-Studie „Übergänge in das schulpraktische Studieren und Lernen von Studierenden mit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ (2011-2015) fokussiert mit einem Mixed-Methods-Design die ersten Schulpraktika. Angenommen wird, dass diese eine kritische Schnittstelle für das Lehrenderwerden darstellen, insbesondere für die in den Lehramtsstudiengängen deutlich unterrepräsentierte Studierendengruppe (Bräu et al. 2013; Taylor 2011). Nach der Rahmenkonzeption mehrfach verschränkter Übergänge (Denner & Schumacher 2014) sind Studierende mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache nicht nur mit den allgemeinen, sondern auch mit spezifischen Übergängen konfrontiert, die u.a. durch Sprache, Herkunft und Schulkultur mit bedingt sind. Die an diesen Fragestellungen orientierten Leitfadeninterviews (Studierende: N=18, 8 Erstsprachen; Betreuende aus Schule und Hochschule von 7 Studierenden: N=16; institutionelle Akteure: N=4) wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet und um die Ergebnisse der Fragebogendaten und Dokumentenanalyse (Gutachten) ergänzt. Im Vortrag werden die institutionellen Standardisierungsversuche und Normalitätserwartungen in Beziehung gesetzt mit den eruierten Ressourcen, Hürden, Strategien und Unterstützungen aus Studierenden- und Betreuendensicht. Dabei finden sowohl Ergebnisse aus dem jeweiligen Sampling als auch aus mehrperspektivisch angelegten Fallstudien Berücksichtigung. Die identifizierten Mechanismen von Inklusion und Exklusion signalisieren institutionellen und individuellen Veränderungsbedarf im Hinblick auf eine adressatenspezifische Didaktik im Kontext schulpraktischer Studien.

Bräu, K. / V. Georgi / Y. Karakaşoğlu / C. Rotter (Hrsg.): LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster u.a.: Waxmann 2013.

- Denner, L. / E. Schumacher: Übergänge in Schule und Lehrerbildung: Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2014.
- Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz 2015.
- Tyler, L.: Toward Increasing Teacher Diversity: Targeting Support and Intervention for Teacher Licensure Candidates. In: National Centre for Educational Testing Service 2011. Zugänglich: http://www.nea.org/assets/docs/ETS_NEAteacherdiversity11.pdf - Zugriff: 27.07.2015
- Welzer, H.: Transitionen: zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord 1993.

Lea de Zordo (Universität Bern)

Teamteaching in kooperativen Praktika

An vielen Hochschulen ist es mittlerweile Standard, dass Studierende während ihrer Ausbildung zur Lehrperson die Schulpraktika zu zweit oder im Team besuchen. Dies geschieht einerseits aus organisatorischen Gründen (z.B. Bullough et al. 2002), andererseits soll der Praktikumsbesuch im Team die Kooperation fördern. Ob dieses Lernziel jedoch erreicht werden kann, hängt unter anderem von der Gestaltung der Kooperation im Praktikum ab (Baeten & Simons 2014). An dieser Schnittstelle „Kompetenzentwicklung und Kooperation im Praktikum“ setzt der vorliegende Beitrag an. Im Forschungsprojekt „Kooperation im Praktikum (KiP)“ werden Studierende der Vorschul- und Primarstufe der PH Bern in ihren berufspraktischen Phasen längsschnittlich begleitet. Es wird untersucht, welche Kooperationsformen im Teamteaching im Praktikum umgesetzt werden, wodurch sich die Lernmöglichkeiten im Praktikum erschließen lassen. Des Weiteren wird die Entwicklung der Kooperationskompetenz in den Blick genommen. Die bisher durchgeführten Befragungen rahmen das Einführungspraktikum im ersten Studienjahr, welches sich aus acht Halbtagen und zwei Wochen Blockpraktikum zusammensetzt. Die Studierenden wurden vor und nach dem Praktikum befragt. Angaben zu beiden Messzeitpunkten (prä und post) liegen von 87 Studierenden vor (84,6% weiblich). Neben der Häufigkeit des Einsatzes von unterschiedlichen Kooperationsformen wurde als abhängige Variable die Kooperationskompetenz erhoben. Eine offene Frage gibt des Weiteren Hinweise über gelungene Teamteachingsituationen im Praktikum. Die Ergebnisse zeigen, dass in den Einführungspraktika unterschiedlichste Teamteachingformen – von wenig bis viel Kollaboration – vorkommen. Am häufigsten wird das Modell realisiert, bei dem eine Person unterrichtet, während die andere beobachtet. Ebenfalls finden sich Formen des stärker kollaborativ ausgerichteten wechselseitigen Unterrichts. Bezogen auf die Veränderung zeigen die Ergebnisse, dass es zu einer leichten Verbesserung in der (selbsteingeschätzten) Kooperationskompetenz kommt. Die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse kodierte offene Frage gibt Hinweise auf förderliche Bedingungen (z.B. Vereinbarungen vor der Unterrichtslektion) in der Realisierung von Teamteaching im Praktikum. Die Befunde werden mit Bezug auf die Gestaltung von kooperativen Praktika diskutiert.

- Baeten, M., Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., et al. (2002). Rethinking field experiences: partnership teaching vs. single-placement teaching. *The Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80.

Andreas Schulz & Prof. Dr. Lars Holzäpfel (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Bedingungsfaktoren gelingender Theorie-Praxis-Verknüpfung im Kontext schulpraktischer Studien

Schulpraktische Studien sollen der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Rahmen der Lehramtsausbildung dienen. Längsschnittliche Befunde zur Kompetenzentwicklung Studierender in schulpraktischen Studien liegen bislang nur wenige vor, insbesondere zum Zusammenhang mit Betreuungstätigkeiten der Dozierenden (Hascher 2012; Kreis und Staub 2012). Die Studie geht der Fragestellung nach: Was sind günstige Bedingungsfaktoren für eine gelingende Verknüpfung von Theorie und Praxis im Kontext schulpraktischer Studien? Erfasst werden die Entwicklung von Theorie-Praxis-Verknüpfung, Innovationsbereitschaft und Selbstwirksamkeit. Dabei wird der selbstberichtete Beitrag zu gelingender Theorie-Praxis-Verknüpfung durch Betreuungstätigkeiten von Lehrkräften oder von Hochschuldozierenden in verschiedenen Begleitseminarkonzepten verglichen. Im Sommersemester 2015 wurden an der PH Freiburg bei 96 Lehramtsstudierenden mit den Hauptfächern Deutsch und Mathematik Selbstauskünfte mittels Fragebögen zu Beginn und am Ende des einsemestrigen begleiteten Integrierten Schulpraktikums (ISP) erhoben (Pre- und Posttest: N=64). Dafür wurden Skalen bzw. Items zu Innovationsbereitschaft (Rel. 0,84), unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeit (0,71), „lokale“ Theorie-Praxis-Verknüpfung bei der Planung und Reflexion von Unterrichtsstunden mit den begleitenden Dozenten (0,80) und „globale“ Verknüpfung der Praktikumerfahrungen mit theoretischen Inhalten vorangegangener Lehrveranstaltungen (0,88) adaptiert (vgl. Denner 2013). Im zweiten Messzeitpunkt wurden zudem Fragen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung im Zusammenhang mit unterschiedlichen Betreuungskonzepten (wöchentliche Klein- und Großgruppen, Blockseminare, Betreuungslehrkräfte an der Schule) ergänzt. Im längsschnittlichen Vergleich zeigten sich Zuwächse hinsichtlich unterrichtsbezogener Selbstwirksamkeit ($p < 0,001$; $d = 0,86$) und lokaler Theorie-Praxis-Verknüpfung. Innerhalb der Mathematikstudierenden (N=42) wurde der Beitrag zu gelingender Theorie-Praxis-Verknüpfung durch hochschulbetreute wöchentliche Begleitseminare deutlich höher eingeschätzt als durch zweitägige Kompaktseminare ($p < 0,001$, $d = 1,18$, Einzelitems). Innerhalb der Deutschstudierenden (N=54) konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden ($p = 0,161$). In der Gesamtstichprobe wurde die Unterstützung durch Hochschuldozierende in den Begleitseminaren für gelingende Theorie-Praxis-Verknüpfung als wirksamer eingeschätzt als diejenige durch betreuende Lehrkräfte ($p < 0,001$; $d = 0,51$, Einzelitems). Theorie-Praxis-Vernetzung steht im Zusammenhang mit der Qualität bzw. Struktur von Begleitveranstaltungen. Unterstützungsmaßnahmen durch Hochschuldozierende vor allem in Kleingruppen leisten hierzu einen effektiveren Beitrag als Betreuungstätigkeiten von Lehrkräften. Weitergehend erweist sich das Konstrukt Theorie-Praxis-Vernetzung als facettenreich (Korrelation zwischen lokaler und globaler T-P-Verknüpfung: 0,45; unterschiedliche Entwicklungen). Gezielte Maßnahmen sind daher notwendig, um eine Vernetzung der Unterrichtserfahrungen im Praxissemester mit den theoretischen Lerninhalten der vorherigen Semester zu fördern.

Denner, Liselotte (2013): Professionalisierung im Kontext schulpraktischer Studien - aber wie? Grundlagen - Lehr-Lernsettings - empirische Befunde.

- Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
 Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Z f Bildungsforsch* 2 (2), S. 109–129. DOI: 10.1007/s35834-012-0032-6.
 Kreis, Annelies; Staub, Fritz (2012): Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In: *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, S. 209–226.

Andrea Mühlig & Barbara Moschner (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

Zum Einfluss einer Praxisphase auf Überzeugungen Lehramtsstudierender zu Intelligenz, Begabung und Lernen

Neben unterschiedlichen Facetten des beruflichen Wissens und motivationalen Merkmalen sind auch Überzeugungen von Lehrkräften bedeutsam für Ausbildung und Beruf (Reusser & Pauli 2014). So können Überzeugungen zu Personenmerkmalen über die Lehrkraftzielorientierung Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern haben (Dweck 2000). Bei der Entwicklung solcher Überzeugungen spielen vor allem Erfahrungen und Kontexte eine Rolle. In diesem Sinne bieten schulische Praxisphasen bedeutsame Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, (1) welche Überzeugungen Lehramtsstudierende zu Intelligenz, Begabung und Lernfähigkeit haben und (2) in welcher Weise eine schulische Praxisphase Einfluss auf diese Überzeugungen hat. Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie wurden quantitative Daten vor und nach der Praxisphase erhoben (n=389). Der Fragebogen enthielt Skalen zu epistemischen Überzeugungen zur Lernfähigkeit, eine adaptierte Version der „Intelligence Scale“ (Dweck 2000) sowie Skalen zur Einschätzung der Lernbegleitung während des Praktikums. Im Anschluss daran wurden mit 46 Studierenden episodische Interviews geführt. Die quantitativen Daten werden inferenzstatistisch analysiert, um Veränderungen der Überzeugungen über die Zeit feststellen zu können. Die qualitativen Daten dienen der Vertiefung und Erklärung dieser Ergebnisse. Erste Ergebnisse der quantitativen Analysen zeigen, dass die Lehramtsstudierenden nach dem Praktikum signifikant weniger davon überzeugt sind, dass das Lernen erlernbar ist ($F(1,226)=185, p<0,001, \eta^2=0,46$). Die Überzeugungen zur Veränderbarkeit von Intelligenz ($F(1,226)=3,34, p=0,07$) und Begabung ($F(1,226)=0,16, p=0,69$) bleiben hingegen stabil. Bisherige Ergebnisse der inhaltsanalytischen Interviewauswertung deuten darauf hin, dass eigene Misserfolge oder als Widerspruch zu Überzeugungen erlebte Situationen (etwa bei eigenen Unterrichtsversuchen) externalisiert werden. So können Modelle zur Entwicklung epistemischer Überzeugungen (e.g. Rule & Bendixen 2010) möglicherweise auch auf Veränderungsprozesse bei personenbezogenen Überzeugungen angewendet und zur Analyse von Professionalisierungsprozessen herangezogen werden.

- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
 Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2nd ed., pp. 642–661). Münster: Waxmann.
 Rule, D. C., & Bendixen, L. D. (2010). The integrative model of personal epistemology development: theoretical underpinnings and implications for education. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom. Theory, Research, and Implications for Practice*. (pp. 69–80). Cambridge: Cambridge University Press.

Session 20 – Professionalisierungsmodelle: Lehrer/innenfortbildung im Fokus

Samstag, 28.11., 10:30–12:30, Raum A 127

Chair: Prof. Dr. Markus Rehm (PH Heidelberg)

Margareta Warkentin (Universität Duisburg-Essen)

Reaktionen von Lehrkräften auf unterschiedliche Fortbildungskonzeptionen im Fach Biologie

Lehrerkompetenz und -handeln haben bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg von SchülerInnen. Um entsprechende Unterrichtsqualität kontinuierlich zu gewährleisten, ist es notwendig, dass Lehrkräfte ihre Professionalität durch Fortbildungen erweitern. Im Fokus des Vortrags soll die Frage nach der Wirksamkeit von Biologielehrerfortbildungen in Abhängigkeit von ihrer Konzeption auf der Ebene der Teilnehmerreaktion stehen. Die Wirksamkeit von Fortbildungen ist auf vier verschiedenen Ebenen sichtbar (Lipowsky & Rzejak 2012; Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006). Die erste Ebene ist die Reaktion der TeilnehmerInnen, der oft eine große Bedeutung beigemessen wird, da Zufriedenheit Lernprozesse und entsprechende Handlungsveränderung positiv beeinflusst (Lipowsky & Rzejak 2012). In der Regel sind Lehrkräfte mit Fortbildungen zufrieden, wenn sie einen Wechsel von Theorie- und Praxisphasen bieten und die Umsetzung des Fortbildungsinhalts in den Unterricht veranschaulichen (ebd.). Dies trifft auch auf Biologiefortbildungen zu (Wenning et al. 2013). Diese Erwartungen lassen sich durch bestimmte Konzeptionen von Fortbildungen umsetzen. Um zu prüfen, ob Unterschiede in der Konzeption von Biologielehrerfortbildungen tatsächlich zu unterschiedlichen Reaktionen führen, wurden Evaluationsdaten von 69 Fortbildungen der Universität Duisburg-Essen mit insgesamt 803 TeilnehmerInnen ausgewertet. Dabei wurden zwei Typen von Fortbildungen einander gegenübergestellt. Zum Typ A zählen Veranstaltungen, deren Konzeption (Theorieinput, Aktivphase, Unterrichtsreflexion) den Erwartungen der Lehrkräfte entsprechen sollte. Veranstaltungen vom Typ B (bspw. Freilandexkursionen, Fachvorträge, etc.) folgen nicht dieser Konzeption, sondern setzen andere Schwerpunkte. Das Messinstrument, ein Fragebogen mit einer vierstufigen Likert-Skala, ermittelte die Zufriedenheit mit dem Fortbildungsinhalt (5 Items; $\alpha=0,72$) und mit dem methodischen Vorgehen (7 Items; $\alpha=0,71$) sowie die Gesamtzufriedenheit mit der

Veranstaltung. Die Datenauswertung zeigt, dass die Veranstaltungen des Typs A insgesamt signifikant besser bewertet werden ($M=3,72$; $p<0,05$). Dies trifft u.a. auch auf die Organisation und Vorbereitung der Veranstaltungen, den Praxisbezug, die Bereitstellung geeigneter Materialien etc. zu. Die Ergebnisse liefern Hinweise für die Konzeption effektiver Lehrerfortbildungen, die auch auf weitere Fächer übertragbar sind.

Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick J.D. (2006). Evaluating training programs: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner: Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 3(5), 1–17.

Wenning, S., Hülsken, A., & Sandmann, A. (2013). Lehrerfortbildungen für Biologie: Interessen, Erwartungen und Erfahrungen von Biologielehrkräften. Poster auf der Internationalen Tagung der Fachsektion Didaktik der Biologie (FDdB) im VBIO, September 2013 in Kassel.

Miriam Janke (Forscherstation, Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum)

Individuelle Voraussetzungen für die Nutzung von Lerngelegenheiten in Fortbildungsveranstaltungen

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, individuelle Voraussetzungen zu identifizieren, die die qualitative Nutzung von Gelegenheiten zur Reflexion innerhalb von Fortbildungsveranstaltungen vorhersagen. Für eine kompetente Bewältigung unterschiedlichster Praxisanforderungen ist der Aufbau reflektierten Erfahrungswissens zentral. In Fortbildungen werden hierfür häufig Lerngelegenheiten geboten, in denen sich Teilnehmende über Erfahrungen und deren Implikationen für die Praxis austauschen können. Inwiefern von diesen Gelegenheiten profitiert werden kann, hängt von deren individueller Nutzung ab, die gemäß einem Modell von Kunter und Kollegen (2011) wiederum von persönlichen, kognitiven und motivationalen Eigenschaften moderiert wird. In qualitativer Hinsicht lässt sich die Nutzung durch unterschiedlich elaborierte Typen reflektierenden Denkens charakterisieren (vgl. Hatton & Smith 1994). Im Rahmen eines von der Klaus Tschira Stiftung geförderten Projekts wurden 60 elementarpädagogische Fachkräfte vor ihrer Fortbildungsteilnahme zu folgenden persönlichen Voraussetzungen befragt: Fortbildungs- und Berufserfahrung, Selbstwirksamkeitserwartungen (allgemein, 10 Items, $\alpha=0,85$; bzgl. früher Bildung, 10 Items, $\alpha=0,81$; bzgl. früher naturwissenschaftlicher Bildung, 10 Items, $\alpha=0,83$) und Aspekte des Wohlbefindens (offensive Problembewältigung, 4 Items, $\alpha=0,80$, Ruhe/Ausgeglichenheit, 4 Items, $\alpha=0,76$, emotionale Erschöpfung, 4 Items, $\alpha=0,77$, Berufszufriedenheit, 7 Items, $\alpha=0,83$). Als Lerngelegenheit wurde das in den fünf Terminen der Fortbildungsreihe wiederkehrende „moderierte Reflexionsgespräch“ herangezogen und videographiert. Als Maß für die individuelle Nutzung wurde die Diskussionsbeteiligung (Zeichen im Transkript) erfasst und durch Zuordnung der Teilnehmeräußerungen zu drei Reflexionstypen (technical rationality, reflection-on-action, reflection-for-action) qualitativ differenziert. Mittels manifester Strukturgleichungsanalyse kann gezeigt werden, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung im Bereich früher naturwissenschaftlicher Bildung eine erhöhte Gesamtbeteiligung vor allem in Form von elaborierten Reflexionsprozessen (reflection-on-action sowie reflection-for-action) zeigen. Eine höhere Anzahl im Vorfeld besuchter Fortbildungen führt zu einem verstärkten Berichten über unmittelbare Erfahrungen am jeweiligen Termin (technical rationality). Die qualitative Differenzierung von Diskussionsbeiträgen in verschiedene Reflexionstypen ermöglicht es, individuelle Teilnehmvoraussetzungen mit der Qualität ihrer Plenumsbeiträge in Zusammenhang zu bringen. Sollten sich diese Zusammenhänge als stabil erweisen, ließen sich aus der Vorabkenntnis zentraler Eigenschaften der Teilnehmenden Fortbildungselemente besser an die Voraussetzungen der jeweiligen Gruppe anpassen.

Hatton, N. & Smith, D. (1994). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Projekts COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.

Anne Niermann (Universität Hildesheim)

Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts

Seit einigen Jahren hat sich der Begriff der Kompetenz im Rahmen schulischen Handelns etabliert (vgl. insbes. Weinert 2001). Die Autoren der COACTIV-Studie legen dazu ein Modell vor, indem professionelle Kompetenz verstanden wird als Konglomerat aus Überzeugungen, Werthaltungen, Zielen, motivationalen Orientierungen, Selbstregulation und Professionswissen (vgl. Baumert & Kunter 2011 S. 32). Somit rückt auch das Lehrerwissen wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. Wie viele wissenschaftliche Studien zeigen (vgl. u.a. Ohle et al. 2011) und Diskurse beschreiben (vgl. u.a. Bromme 1992) wird auch hier davon ausgegangen, dass das Wissen von Lehrpersonen einen Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hat. Seit der Arbeit von Shulman (1987) wird diesbezüglich der Begriff des Professionswissens verwendet. Aus der psychologisch-kompetenztheoretischen Diskussion nach Shulman gehen drei zentrale Aspekte des Professionswissens von Lehrpersonen hervor: das content knowledge, das pedagogical content knowledge und das general pedagogical knowledge. Folgenden Fragen wird im Vortrag nachgegangen: Welche Auffälligkeiten lassen sich im Professionswissen der Lehrpersonen erkennen? Lassen sich Ergebnisse bisheriger Studien zu Einflussfaktoren auf das Wissen wiederholen? Und gibt es Hinweise darauf, dass auch bisher nicht untersuchte Faktoren wie Größe und Einzugsgebiet der Schule, das Lesen von Fachliteratur oder eine vorherige Ausbildung das Wissen beeinflussen? Nach Vorstellung der grundlegenden theoretischen Konzepte wird im Vortrag das methodische Vorgehen der Studie erläutert. Es handelt sich um eine qualitative Studie mit 25 Grundschullehrerinnen und -lehrern, in der mittels Leitfadeninterviews (PK und PCK) und Fragebögen (CK) die drei Bereiche des Professionswissens erfasst wurden, wobei die fachbezogenen Wissensbereiche für Mathematik- und Sachunterricht erhoben wurden. Bisher sind fächerübergreifende Studien zwischen Mathematik- und Sachunterricht nicht durchgeführt worden und auch Studien zum Fachwissen im Sachunterricht gibt es kaum. Einflüsse pädagogischer Vorerfahrungen, des Studiums, des Alters, des Geschlechts, der Schulform, des bereichsspezifischen Vorwissens sowie von

Fortbildungen konnten für bestimmte Bereiche bereits gezeigt werden. Im Anschluss werden die in der Analyse gefundenen Auffälligkeiten und möglichen Einflussfaktoren vorgestellt. Eine vorherige Ausbildung scheint beispielsweise einen Einfluss auf das Professionswissen zu haben. Des Weiteren sind Tendenzen bestimmter Muster zu erkennen. Der Vortrag schließt mit einem Ausblick sowie Konsequenzen für die Lehrerbildung.

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert & Werner Blum (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Ohle, Annika; Fischer, Hans E.; Kauerz, Alexander (2011): Der Einfluss des physikalischen Fachwissens von Primarschullehrkräften auf Unterrichtsgestaltung und Schülerleistung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 17, S. 357–389.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review 57 (1), S. 1–23.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.

Laura Büker (Georg-August-Universität Göttingen)

Lehrerfortbildung in der beruflichen Bildung: Einflussfaktoren auf den Lerntransfer

Vor dem Hintergrund der Bedeutung der dritten Phase der Lehrerbildung für die Unterrichtsqualität ist es eine zentrale Aufgabe der Bildungspolitik, den Prozess der berufsbegleitenden Professionalisierung unterrichtswirksam zu unterstützen (Messner et al. 2013). Zur optimalen Gestaltung von Lehrerfortbildungsangeboten sind empirisch fundierte Erkenntnisse über deren langfristige Wirksamkeit notwendig (Daschner 2004). Dabei kommt der Frage des Lerntransfers eine Schlüsselrolle zu, denn erst durch die Anwendung des Erlernten kann die Unterrichtsqualität langfristig verbessert werden. Im Zentrum bisheriger Untersuchungen steht die transferförderliche Ausgestaltung der Fortbildungsmaßnahmen (Kirchner 2010). Es fehlen bislang jedoch empirisch fundierte Erkenntnisse zur Bedeutung der Merkmale des Schulkontextes für den Transfer des Gelernten. Die Rolle des Schulkontextes, beispielsweise in Form von sozialer Unterstützung seitens der Schulleitung und des Kollegiums, ist als Einflussfaktor auf den Lerntransfer von Lehrerfortbildungen theoretisch identifiziert (Lipowsky 2012), jedoch nur unzureichend spezifiziert, ausdifferenziert und empirisch untersucht. Hieran anknüpfend soll das Dissertationsvorhaben einen Beitrag zur Analyse der langfristigen Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen leisten, indem Einflussfaktoren auf den Lerntransfer durch einen Mixed-Methods-Ansatz identifiziert und überprüft werden. Der Fokus liegt dabei auf dem Schulkontext. Ziel des Vortrages ist es, die Ergebnisse der qualitativen Studie darzustellen, in der subjektive Wahrnehmungen und Erklärungen des Lerntransfers und dessen Einflussfaktoren aus Sicht der an Fortbildungen beteiligten Personengruppen untersucht wurden. Die Ergebnisse der multiperspektivischen, leitfragenorientierten Interviews geben wichtige Hinweise auf Einflussfaktoren auf den Lerntransfer sowie dessen Beeinflussung in den identifizierten Analyse kategorien „Merkmale des Schulkontextes“, „Merkmale der Teilnehmer“ und „Merkmale der Fortbildungsmaßnahme“. So konnten u. a. die Subkategorien „Führungsstil der Schulleitung“, „Schulklima“ und „Zusammenarbeit“ mit spezifischen inhaltlichen Ausprägungen zur Analyse kategorie „Merkmale des Schulkontextes“ als lerntransferbeeinflussend gebildet werden. Darauf basierend lassen sich Optimierungspotenziale für eine transferförderliche Gestaltung von Lehrerfortbildungen ableiten.

- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt, Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 290-301.
- Kirchner, S. (2010). Unterstützungsbedarf von Lehrkräften zur Optimierung ihrer Unterrichtsqualität. Ansätze zur Entwicklung eines Screening-Verfahrens für Thüringer Gymnasiallehrkräfte der Fächer Physik und Chemie. Göttingen: Cuvillier.
- Lipowsky, F. (2012). Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Zeitverschwendung und Lerngelegenheit. Vortrag am AfL Frankfurt, 24. September 2012.
- Messner, R., Edelhoff, C. & Bosse, D. (2013). Lehrerbildung in Hessen 2013. Essentials zu ihrer Zukunftsbedeutung für die Bildungsentwicklung und zu ihrem institutionell-organisatorischen Ausbau in Hessen. Online: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zb/Materialien_zur_Jahrestagung_2013/WS4_Messner__Edelhoff__Bosse_LFB_in_Hessen_2013.pdf

Session 21 – LehrerInnenbildung in gesellschaftlichen In- und Exklusionsverhältnissen: Räume, Grenzen, Positionen

Samstag, 28.11., 13:30–15:00, Raum A 106

Chair: Dr. Thomas Geier, Dr. Kenneth Horvath & Fabian Mundt (PH Karlsruhe)

Symposiumsbeschreibung: Bildungsprozesse sind auf vielfältige Arten mit sozialen Ein- und Ausschlussverhältnissen sowie gesellschaftlichen Positionierungsprozessen verwoben. Die Institution Schule bestimmt durch Allokation zu einem großen Teil über die Ausgangspositionen für die weiteren Lebensverläufe von SchülerInnen; die tägliche pädagogische Praxis ist unvermeidlich von den sozialen Hintergründen, Wahrnehmungs- und Deutungsweisen von Lehrkräften wie SchülerInnen geprägt; und die Bildungspolitik definiert ihre Zielsetzungen vor dem Hintergrund aktueller sozialer und wirtschaftlicher Inklusions- und Exklusionsordnungen. Dieses Symposium will aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive einen Beitrag zum besseren Verständnis der Mechanismen leisten, über die professionelles pädagogisches Handeln zur Reproduktion und Transformation sozialer Ungleichheiten beiträgt. Das Symposium lenkt den Blick sowohl auf die Formen, in denen Lehrkräfte durch soziale Rahmenbedingungen, öffentliche Diskurse und lebensweltliche Verstrickungen geprägt sind, als auch auf mögliche Konsequenzen aktueller pädagogischer Praxis. Auf dieser Basis

sollen konkrete Herausforderungen und Implikationen diskutiert werden, die sich für eine heterogenitätssensible LehrerInnenbildung ergeben. Im Sinne einer „kritischen Bildungsforschung“ setzt sich das Symposium zum Ziel, zentrale Fragen aufzuwerfen, die sich für eine konstruktiv-problematisierende Reflexion der alltäglichen Praxis der LehrerInnenbildung stellen. Welche Grenzziehungen sind mit dem professionellen Handeln von Lehrkräften verbunden? Wie sind sie selbst in aktuellen (migrationsgesellschaftlichen) Ungleichheitsverhältnissen positioniert? Welche Räume lassen sich beschreiben und aufspannen, in denen eine reflexive Professionalisierung möglich werden kann? Der erste Vortrag lenkt den Blick darauf, wie ethnizierende Kategorisierungen in der pädagogischen Praxis zur Reproduktion aktueller Bildungsungleichheiten beitragen. Dieser Vortrag motiviert das Symposium theoretisch und hat daher auch eine programmatische Funktion für die Definition von Problemstellungen und Forschungsperspektiven für eine kritische Bildungsforschung, die sich aktuellen Herausforderungen der LehrerInnenbildung widmet. Der zweite Vortrag rückt konkrete Implikationen, die sich aus migrationsgesellschaftlichen Kategorisierungs- und Positionierungsprozessen für die LehrerInnenbildung ergeben, in den Fokus. Beide Vorträge legen nahe, dass die Förderung (selbst- und gesellschafts-)kritischer Reflexionsfähigkeit ein Kernanliegen einer ungleichheits- und heterogenitätssensiblen LehrerInnenbildung ist. Im dritten Vortrag wird der bisher vernachlässigten Frage nachgegangen, wie solche Reflexionsprozesse selbst als soziologisch informierte Forschungsprozesse gedacht und organisiert werden können. In Summe spannen die drei Vorträge des Symposiums den Bogen (i) von den Formen, in denen gesamtgesellschaftliche Ungleichheits- und Diskursordnungen im schulischen Kontext wirksam sind, (ii) über die Implikationen, die sich daraus für die LehrerInnenbildung ergeben, (iii) zu Möglichkeiten, wie eine soziologisch und erziehungswissenschaftlich informierte forschende Reflexion des Lehramtsstudiums selbst aussehen kann.

Dr. Thomas Geier (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

„Grenzen auflösen, Grenzen ziehen“ – Die Bedeutung von Unterscheidungswissen und Unterscheidungspraktiken für LehrerInnen in der Migrationsgesellschaft

Der Vortrag fokussiert vor dem Hintergrund der nach wie vor aktuellen und hartnäckigen, weil langlebigen, bildungspolitisch aber stets als unerwünscht bezeichneten Befunde zur Bildungsbenachteiligung sogenannter Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem darauf, welche Rolle die Institution Schule als solche und insbesondere Kategorisierungen der Lehrkräfte in Differenzierungsprozessen ihrer Schülerschaft bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit spielen können. Dazu werden zunächst einschlägige empirische Befunde zu Bildungsbenachteiligung und Bildungsdisparitäten vorgestellt. Die zur Erklärung dieser Befunde dominant heran gezogenen Modelle, die zumeist auf Selbstselektionen – z.B. aufgrund mangelnder Passung oder Schulwahl – abheben und damit die Gründe auf Seiten des Individuums, seiner Handlungsrationalität bzw. seines sozialkulturellen Milieus und Ausstattung mit Kapitalien verorten (vgl. Ramirez-Rodriguez & Dohmen 2010), sollen aus einer diskriminierungstheoretischen Sicht (vgl. Hormel 2011) gegengelesen und interpretiert werden. Auf diesem Wege wird deutlich, dass zur Erklärung der Befunde die Schule als Organisation und Institution in ihrer Funktionsweise zumeist ausgespart bleibt und allenfalls vereinzelt Studien (etwa Gomolla & Radtke 2009) deren Rolle bei der Schlechterstellung von Migrantenkindern überhaupt hervorheben. In diesen Studien steht hingegen die Fremdselektion durch die Schule selbst, ihre organisationalen Prozeduren, Routinen und Wissensbestände, auf die das schulische Personal in Ausübung seiner Profession zurückgreift, im Vordergrund. An den damit verbundenen Perspektivenwechsel (vgl. Radtke 2006) knüpft der Vortrag an, indem teils eigene Forschungen (Geier 2015) teils Arbeiten anderer unter der Fragestellung reinterpretiert werden, welche Bedeutung welches Unterscheidungswissen von Lehrkräften in schulischen Unterscheidungspraktiken mit welchen diskriminierenden Effekten haben kann. Auf diese Weise lässt sich erstens ein empirisch angelegtes Forschungsprogramm skizzieren, das auf eine stärkere Verbindung von Forschungen zur sozialen Ungleichheit und Diskriminierungsforschung abzielt (vgl. Scherr 2014), und zweitens können damit eng verknüpfte Möglichkeiten einer fallorientierten sowie reflexiven Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen für die LehrerInnenbildung (vgl. Geier 2016) deutlich werden.

Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Karakaşoğlu, Yasemin/ Mecheril, Paul/ Doğmuş, Aysun (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS-Springer (i.Dr.).

Geier, Thomas (2015): „Doing ethnicity“ durch Interkulturellen Unterricht. Thematisierung nationaletnischer Differenz. In: Bräu, Karin/ Schlickum, Christine (Hg.): Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. S. 123-138.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS-Springer.

Hormel, Ulrike (2011): Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: Bilstein, Johannes u.a. (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Wiesbaden: VS-Springer.

Radtke, Frank-Olaf (2006): Politiknah und praxisverträglich. Der Beitrag der westdeutschen Erziehungswissenschaften zur Modellierung des Migrationsproblems. In: Otto, Hans-Uwe (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft: Multikulturalismus, Neo-Assimilation, Transnationalität. Neue Praxis. Sonderheft Nr. 8, S. 201-213.

Ramirez-Rodriguez, Rocio & Dohmen, Dieter (2010): Ethnisierung geringer Bildung. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus: Bildungsverlierer: neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS-Springer, S.289-311.

Scherr, Albert (2014): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Hormel, Ulrike & Scherr, Albert: Diskriminierung.

Dr. Kenneth Horvath (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Differenzbildung: was uns die Kategorie “Migrationshintergrund” über aktuelle Herausforderungen einer ungleichheits- und heterogenitätssensiblen LehrerInnenbildung verrät

Der Umgang mit einer heterogenen SchülerInnenenschaft gilt aktuell als eine der größten Herausforderungen für die LehrerInnenbildung. Im Kern geht es darum, Lehrkräften Konzepte und Begriffe zur differenz- und ungleichheitssensiblen Reflexion und Gestaltung der eigenen Praxis an die Hand zu geben. Als Begriff, der eine der derzeit zentralen Differenzlinien benennen soll, spielt das Schlagwort des “Migrationshintergrunds” in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Dieser Vortrag setzt sich kritisch mit pädagogischen Problem- und Handlungsentwürfen auseinander, die auf den Begriff des Migrationshintergrunds rekurrieren, und identifiziert auf dieser Basis Implikationen für die Weiterentwicklung einer heterogenitätssensiblen LehrerInnenbildung. Der Vortrag ist grob in vier Argumentationsschritte gegliedert. Inspiriert von Bourdieus kritischer Bildungssoziologie (Bourdieu & Passeron 2007) und Arbeiten aus dem Kontext der Migrationspädagogik (Mecheril et al. 2010) wird zunächst vorgeschlagen, Migrationshintergrund als ethnizierende Differenzkategorie zu fassen. Als solche ist sie das Ergebnis von gesellschaftlichen Deutungs- und Aushandlungsprozessen, in denen Bildungspolitik und Pädagogik eine zentrale Rolle spielen. Kennzeichnend für diese Differenzkategorie ist, dass sie drei Elemente miteinander vermengt: direkt migrationsbezogene Aspekte (Staatsbürgerschaft, Spracherwerb, Mobilitätserfahrung ...), Vorstellungen kultureller Zugehörigkeit/ Andersartigkeit und Merkmale aktueller gesellschaftlicher Ungleichheitsordnungen. Anhand von Passagen aus qualitativen Interviews mit ErzieherInnen, RealschullehrerInnen und LehrerInnen aus „Hochbegabten“-Einrichtungen wird in einem zweiten Schritt illustriert, wie diese drei Elemente in aktuellen pädagogischen Problem- und Handlungsentwürfen präsent und auf komplexe Art miteinander verwoben sind. Die Formen ihrer Verknüpfung variieren je nach pädagogischem Kontext. Aus diesen aktuellen pädagogischen Problematisierungen ergeben sich bedeutende Leerstellen und teilweise kontraproduktive Handlungsentwürfe, die letztlich eher zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beitragen könnten, als dass sie diesen entgegenwirken. Ausgehend von dieser Analyse werden schließlich einige Implikationen skizziert, die sich für die LehrerInnenbildung ergeben. Die Kernthese lautet, dass die LehrerInnenbildung das Wechselspiel von gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Verhältnissen, politischen/öffentlichen Diskursen und pädagogischen Problemwürfen in den Fokus rücken muss. Bezogen auf die Differenzkategorie Migrationshintergrund bedeutet das erstens, stärker zwischen direkt migrationsbezogenen Aspekten, dominanten Vorstellungen “ethnischer” Zugehörigkeit und sozialen Ungleichheitsverhältnissen zu unterscheiden. Zweitens muss die LehrerInnenbildung die lebensweltlichen Erfahrungen und politischen Deutungen von angehenden LehrerInnen berücksichtigen, um gerade in Zeiten hoch politisierter Migrationsdebatten einen reflektierten Umgang mit dem außerschulisch dominanten “Common Sense” zu etablieren. Im Kern läuft das darauf hinaus, von einer heterogenitätssensiblen zu einer rassismuskritischen LehrerInnenbildung zu gelangen.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*, Konstanz: UVK.

Mecheril, P., do Mar Castro-Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010), *Migrationspädagogik*, Weinheim & Basel: Beltz.

Fabian Mundt (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Die studentische Alltagspraxis als Reflexionsangebot – Eine Sozioanalyse der Zeit-Raum-Verhältnisse von Lehramtsstudierenden

Selbstreflexion wird gemeinhin als Kernkompetenz aktueller LehrerInnenbildung ausgewiesen. Demnach gehe es darum, dass sich angehende LehrerInnen ihre eigenen Lehr-Lernprozesse bewusst machen und auf diese Weise zu einer zunehmend professionellen Handlungspraxis befähigt werden. Ausgehend von dieser Prämisse erscheint es verwunderlich, dass selten danach gefragt wird, wie Studierende ihren Studienalltag erfahren, strukturieren und bewältigen. Ausgehend von dieser Feststellung wird im Rahmen des Vortrags dafür plädiert, an der alltäglichen Praxis der Studierenden anzusetzen und diese zur Sensibilisierung für den jeweils eigenen Professionalisierungsprozess zu nutzen. In drei Schritten wird ein Erkenntnisinstrumentarium zur Diskussion gestellt, das eine detaillierte Rekonstruktion der studentischen Alltagspraxis ermöglicht und damit – aus studentischer Perspektive – ein Reflexionsangebot für die eigene Studienpraxis formuliert. (1) Zunächst wird, unter Rückgriff auf die aktuelle sozialwissenschaftliche Theoriedebatte (Löw 2001; Rosa 2005), argumentiert, dass die Analyse der studentischen Alltagspraxis einer Analyse studentischer Zeit-Raum-Verhältnisse entspricht. Sowohl Zeit als auch Raum werden als sozial konstruiert und wechselseitig verwoben konzeptionalisiert (bereits Mollenhauer 1981). Mit dieser theoretischen Ausrichtung geht ein weitreichender Perspektivenwechsel einher. Es steht nicht die determinierende Wirkung zeitlich-räumlicher Gegebenheiten (Gebäude, Zimmer, Stundenpläne) im Fokus, sondern deren aktive (Re)Produktion durch die alltägliche Praxis (z. B. Bourdieu 1991). Daran schließt die These, dass mit jeder zeitlich-räumlichen (An)Ordnung Inklusions- und Exklusionsvorgänge einhergehen. Diese Fokussierung ermöglicht eine kritische Analyse studentischer Zeit-Raum-Verhältnisse, die insbesondere für das Bewusst-Werden überindividueller Verstrickungen hochrelevant sind. Beispielsweise lässt sich danach fragen, wie welche Studierende ihr Studium gestalten, wie diese (An)Ordnungen mit den bisherigen Erfahrungen verknüpft sind und welche Grenzziehungen damit verbunden sind. (2) Aufbauend auf dieser theoretischen Heuristik wird ein multimethodisches Analyseinstrumentarium entwickelt, mit dem studentische Zeit-Raum-Verhältnisse aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden können. Eine grobauflösende, quantitative Optik liefern statistische Analysen, die sich an Verfahren der geometrischen Datenanalyse orientieren (Pagés 2015). Inspiriert von zeitgeographischen Arbeiten (Giddens 1997) und den Möglichkeiten aktueller smart devices visualisieren sogenannte „Orte-Chronologien“ alltägliche Routinen und Wege. Eine hochauflösende Optik ermöglichen schließlich qualitative Interviews, die in engem Bezug zu den beiden anderen methodischen Zugriffen stehen. Kern des Analyseinstrumentariums ist die feinabgestimmte Integration der unterschiedlichen methodischen Zugänge. Ähnlich einem Kaleidoskop werden die studentischen Zeit-Raum-Verhältnisse, und

damit die studentische Praxis, in den sozioanalytischen Blick genommen. (3) Zuletzt werden einige Ergebnisse der Anwendung des Erkenntnisinstrumentariums, die im Rahmen der Sozioanalyse der Zeit-Raum-Verhältnisse der StudienanfängerInnen des Lehramts an der PH Karlsruhe im WS 15/16 generiert wurden, dargestellt und potenzielle Rückkopplungen an die studentische Praxis skizziert.

Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und physisch angeeigneter Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume*. Frankfurt/New York: Campus.

Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Originalwerk veröffentlicht 1984)

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mollenhauer, K. (1981). Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. *Deutsche Schule*, 73/81, 68-78.

Pagès, J. (2015). *Multiple Factor Analysis by Example Using R*. London/New York: Chapman and Hall/CRC.

Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Session 22 – Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen

Samstag, 28.11., 13:30–15:00, Raum A 107

Chair: Prof. Dr. Christine Bescherer (PH Ludwigsburg) und Prof. Dr. Gabriele Weigand (PH Karlsruhe)

Symposiumsbeschreibung: Schulentwicklungsprojekte und Änderungen in der Schulkultur betreffen zwar i.A. alle Fächer und Lehrkräfte einer Schule, allerdings werden in entsprechenden Fortbildungen selten Aspekte aus dem konkreten Fachunterricht thematisiert. Andererseits beziehen fachspezifische Lehrerfortbildungen selten Schulentwicklungsperspektiven mit ein. In diesem Symposium werden drei perspektivisch und methodisch unterschiedliche Herangehensweisen zur Verzahnung von Schulentwicklung und Mathematikunterricht im Kontext der Begabungs- und Leistungsförderung vorgestellt. Dr. Andrea Hoffkamp untersucht in einem partizipativen Handlungsforschungsprojekt, wie sich die Schulentwicklung an einer Brennpunktschule in Berlin-Kreuzberg durch fachspezifisches Unterrichtscoaching (Mathematikunterricht) begleiten lässt. Dabei verwendet sie v.a. ethnographische und dokumentarische Forschungsmethoden. Tobias Jaschke entwickelt ein für den Mathematikunterricht spezifisches, ergänzendes Modul zur Weiterbildung eVOCATIOn, die einen Schulentwicklungsprozess zum Umgang mit Begabungsvielfalt initiiert und begleitet. Dabei folgt er dem Ansatz der Entwicklungsforschung. Hieraus werden erste Ergebnisse verschiedener Voruntersuchungen bzw. der Pilotierung von Instrumenten vorgestellt. Die verwendeten Methoden sind narrative Interviews, lautes Denken sowie Q-Sortierung. Mirjam Maier konzentriert sich auf die Erforschung der Wirksamkeit einer mehrdimensionalen Weiterbildung, die wie die von Tobias Jaschke inhaltlich vom eVOCATIOn-Weiterbildungsinstitut getragen wird. Dabei geht es darum, in einem differenzierten Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprojekt, das derzeit in einem Zeitraum von zwei Jahren an acht Gymnasien in Bayern durchgeführt wird, sowohl die Gesamtkollegien als auch spezifische Kompetenzteams von je drei Lehrkräften fortzubilden sowie darüber hinaus die gesamte Schule zu einem Kompetenzzentrum für Begabungsförderung zu entwickeln. Forschungsmethodisch wird ein weitgehend standardisierter Fragebogen zu Beginn und am Ende der Fortbildungsmaßnahme eingesetzt. Die quantitative Untersuchung wird durch teilnehmende Beobachtungen begleitet sowie durch Gruppendiskussionen ergänzt. Erste Ergebnisse aus der Prä-Erhebung einschl. Erhebungsplan und -instrumente sowie aus der teilnehmenden Beobachtung werden vorgestellt.

Dr. Andrea Hoffkamp (Humboldt Universität Berlin)

Fachspezifisches Unterrichtscoaching an Schulen mit stark heterogenen Klassen – Ein Lehr- und Forschungsprojekt zur Unterrichts- und Schulentwicklung auf Grundlage des Mathematikunterrichts

In diesem Beitrag wird ein Schulentwicklungsprojekt zum Mathematikunterricht an einer Gemeinschaftsschule in Berlin vorgestellt. Gemeinschaftsschulen zeichnen sich durch ein „gemeinsames Lernen von Klasse 1 bis 13“ aus. Insbesondere findet der Fachunterricht in stark heterogenen Klassen mit einer großen Anzahl von förderbedürftigen Kindern, aber auch Kindern auf Gymnasialniveau, statt. Das stellt Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Gestaltung des Mathematikunterrichts vor komplexe Probleme. In einem nun schon zwei Jahre andauernden partizipativen Handlungsforschungsprojekt (Moser 1995) wurde gemeinsam mit dem Kollegium ein Unterrichtskonzept bzw. -modell entwickelt, welches in einem evolutionären Innovationsprozess (Reinmann 2005) umgesetzt wird. Forschungsmethodisch kommen dabei vor allem ethnographische und dokumentarische Methoden zum Tragen, aber auch Daten aus Interviews und Leistungserhebungen. Da der Unterricht in stark heterogenen Klassen sich vordergründig zunächst als pädagogische Aufgabe darstellt, verbinden wir in unserer Arbeit die pädagogische Dimension in besonderer Weise mit der fachlichen, der fachphilosophischen und fachdidaktischen Dimension von Unterricht (Bromme 1997) und zwar so, dass das fachliche Lernen ins Zentrum rückt und Erziehen als „Verstehen lehren“ (Gruschka 2011) begriffen wird. Kern unserer Arbeitsweise ist das fachspezifische Unterrichtscoaching (Staub & Kreis 2013). Ziel dieses Coachings ist „die von Coach und Coachee gemeinsam verantwortete Unterrichtsgestaltung zur bestmöglichen Unterstützung des Lernens der SchülerInnen“ im Mathematikunterricht (ebd. S. 9). Lehrpersonen werden im Unterrichtsalltag handlungsbezogen unterstützt, wobei der Coach – in diesem Falle die Forscherin – ihre Wissens- und Handlungsressourcen bewusst einbringt. Durch die geteilte Verantwortung, sowohl bei der Vorbereitung von Unterricht als auch im wöchentlichen Teamunterricht der Lehrpersonen mit der Forscherin selbst, findet eine offene Gesprächs- und Fehlerkultur auf Augenhöhe statt. Insbesondere wird durch die aktive Teilnahme und Verantwortungsübernahme der Forscherin das System als Ganzes bei der Entwicklung des Unterrichts berücksichtigt. In meinem Beitrag stelle ich das Projekt vor, zeichne anhand der ethnographischen Daten die Entwicklungen des Modells für Unterricht und der beteiligten Personen (inkl. mir selbst) nach und gehe auf Wirksamkeit, Aufwand und Chancen dieses Ansatzes ein.

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Vol. 3: Pädagogische Psychologie (177-212), Göttingen.
- Gruschka, A. (2011). Verstehen lehren – Ein Plädoyer für guten Unterricht. Reclam Universal-Bibliothek, Stuttgart.
- Moser, H. (1995). Grundlagen der Praxisforschung. Lambertus, Freiburg im Breisgau.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft, 33 (1), 52-69.
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Journal für LehrerInnenbildung, 2, 8–13.

Tobias Jaschke (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Auswahl und Konstruktion begabungsorientierter Einstiegsaufgaben – Entwicklung einer Lehrerfortbildung zur Planungskompetenz von Mathematiklehrkräften“

Ausgangspunkt des dem Vortrag zugrundeliegenden Projekts ist die allgemeinpädagogische, modular ausgerichtete und primär auf die pädagogische Haltung der Lehrenden abzielende Weiterbildungskonzeption eVOCATION zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich der Potenzial- und Begabungsförderung (vgl. www.ewib.de und Weigand et al., 2014). Eine erste Interviewstudie mit ehemaligen Mathematiklehrkräften des eVOCATION-Basiskurses sowie empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (vgl. Lipowsky, 2011) und zur pädagogischen Haltung von Lehrpersonen (vgl. Schwer & Solzbacher, 2014) führen zu der Erkenntnis, dass die Entwicklung des fachdidaktischen Professionswissens (vgl. Kunter et al., 2011) der beteiligten Mathematiklehrkräfte durch eine mathematikspezifische Fortbildungssequenz optimiert werden sollte. Ziel des Projekts ist die Entwicklung und Evaluation einer solchen Fortbildungssequenz. Aufgaben und Probleme sind im Mathematikunterricht Ausgangspunkt für mathematische Aktivitäten und beeinflussen in großem Maße, inwieweit sinnstiftende und authentische Lern- und Denkprozesse bei Lernenden angeregt werden (Büchter & Leuders, 2007). Diesbezüglich können sie mit Hilfe von Qualitätskriterien wie z.B. Differenzierungsvermögen, kognitive Aktivierung oder Verstehensorientierung beschrieben werden. Insbesondere bei der Einführung neuer Unterrichtsinhalte ist die anfängliche Problemstellung mit Blick auf die Begabungsförderung der Lernenden von entscheidender Bedeutung, soll sie doch Schülerinnen und Schülern individuell die Chance eröffnen, mathematische Konzepte und Prozeduren als Lösung sinnstiftender Fragestellungen zu erkennen (vgl. Prediger et al., 2011; Rosebrock, 2011, Soff, 2011; Hackl, 2014). Die langjährige Erfahrung des Autors als Lehrer und Seminarlehrer deutet dabei sogar darauf hin, dass die Qualität von Einführungsaufgaben (im Sinne eines Einstiegs in einen neuen Inhalt) oftmals prädiktiv für die Qualität des Unterrichts insgesamt ist. Es erscheint daher sinnvoll und erfolgversprechend, die Planungskompetenz von Mathematiklehrkräften im Hinblick auf die reflektierte und bewusste Auswahl oder Konstruktion geeigneter Einführungsaufgaben ins Zentrum des zu entwickelnden Weiterbildungsmoduls zu stellen. Für die Entwicklung des Moduls stellt sich vor diesem Hintergrund eine Reihe von Forschungsfragen:

1. Wie ist der Ist-Zustand der Auswahl bzw. Konstruktion von Einführungsaufgaben bei Mathematiklehrkräften? Wie sieht die gängige Praxis aus?
2. Wie sollte die Auswahl oder Konstruktion geeigneter Einführungsaufgaben idealtypisch verlaufen?
3. Welche Umsetzungsschwierigkeiten existieren für Lehrkräfte beim Verständnis und der Anwendung eines idealtypischen Auswahlmodells?
4. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die strukturelle und inhaltliche Konzeption der Fortbildung?
5. Wie kann die Fortbildung evaluiert werden?

Der Vortrag berichtet zunächst kurz von einer explorativen Interviewvorstudie (N=3) zur Evaluation der eVOCATION-Weiterbildung und stellt im Anschluss die zweite Teilstudie dar, in der Erkenntnisse zu den subjektiven Planungstheorien von Mathematiklehrkräften mit der Methode des Lauten Denkens gewonnen werden sollen (Frage 2). Darüber hinaus werden das theoretisch entwickelte Modell der idealtypischen Aufgabenauswahl (Frage 2) sowie erste Erkenntnisse in Bezug auf die Umsetzungsschwierigkeiten von Mathematiklehrkräften bei der Anwendung des Modells präsentiert (Frage 3). Mit der Präsentation des ersten Evaluationsinstruments schließt der Vortrag.

- Büchter, Andreas; Leuders, Timo (2007): Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern - Leistung überprüfen. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Lipowski, Frank (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 398–417.
- Prediger, Susanne; Link, Michael (2012): Fachdidaktische Entwicklungsforschung. Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In: Horst Bayrhuber, Ute Harms, Bernhard Muszynski, Bernd Ralle, Martin Rothgangel und Lutz-Helmut Schön (Hg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 2), S. 29–45.
- Scherz, Christina; Rosebrock, Stephan; Soff, Marianne (2011): Von der Begabtenförderung zur Begabungsgestaltung. Vom kreativen Umgang mit Begabungen in der Mathematik. Münster, Berlin: Lit (Begabtenförderung, 4).
- Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weigand, Gabriele; Hackl, Armin; Müller-Oppliger, Victor; Schmid, Günter (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Mirjam Maier (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Die Bedeutung von Schulkontextfaktoren für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen

Wissenschaftliche Studien zur Erforschung der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen fokussierten in der Vergangenheit primär zentrale Merkmale von Professionalisierungsmaßnahmen und Wirkungseffekte auf unterschiedlichen Ebenen (Reaktion, Lernen und unterrichtliches Handeln der teilnehmenden Lehrkräfte sowie Entwicklung der Schülerinnen und Schüler). Studien zur Bedeutung schulischer Kontextfaktoren nehmen im deutschsprachigen Raum im Vergleich dazu bisher eher eine Randposition ein (vgl. Lipowsky & Rzejak 2012), obwohl Ergebnisse verschiedener Untersuchungen durchaus auf die Bedeutsamkeit entsprechender Aspekte hinweisen (vgl. bspw. Adey 2004; Caena 2011; Lipowsky & Rzejak 2012; Lipowsky 2009; Richter et al. 2010; Timperley et al. 2007; Watson & Manning 2008). Vor diesem Hintergrund analysiert die vorliegende Studie, inwieweit unterschiedliche Ausgangsbedingungen an Schulen zusätzlich zu personenbezogenen Merkmalen eine Rolle für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen spielen. Die dafür betrachtete knapp zweijährige Maßnahme ist Teil des Kooperationsprojektes Karg Campus Schule Bayern (Karg Stiftung 2015) und zielt darauf ab, acht bayerische Gymnasien mit spezifischen Hochbegabtenzügen zu sogenannten regionalen Kompetenzzentren für Begabtenförderung zu qualifizieren. Dies ist vor allem aufgrund aktueller Entwicklungen und Entscheidungen der Kultusministerkonferenz bezüglich zusätzlicher Förderstrategien für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung. Durch die Verortung im Rahmen der Prinzipien des Weiterbildungsprogrammes „eVOCATION“ (eVOCATION-Weiterbildungsinstitut e. V. 2015.; Weigand et al. 2014), soll ein Schulentwicklungsprozess initiiert werden, von dem nicht ausschließlich Schülerinnen und Schüler der Hochbegabtenklassen profitieren, sondern alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer spezifischen Begabungen. Es handelt sich um eine bildungstheoretisch fundierte Fortbildung, die auf Veränderungen der Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte abzielt, um so eine Verbesserung der Unterrichtspraxis und der Schulkultur zu initiieren. Ein für die Untersuchung entscheidendes Merkmal des Projektes ist im Unterschied zur „normalen“ eVOCATION-Fortbildungsreihe die Adressierung ganzer Schulkollegien, einschließlich der Schulleitungen. Die Studie ist als Mixed-Methods-Ansatz einzuordnen und fokussiert die Lehrkräfte der acht Gymnasien. Neben einer standardisierten Onlinebefragung mit zwei Erhebungszeitpunkten (Prä- und Posterhebung), werden teilnehmende Beobachtungen während der Fortbildungsveranstaltungen sowie Gruppendiskussionen am Ende des Projektes durchgeführt. Im Rahmen der ersten Online-Befragung, an der 73 Lehrerinnen und Lehrer teilnahmen, wurden sowohl Daten zu Schulkontextfaktoren (kollektive Selbstwirksamkeitserwartung, Einstellung der Schulleitung und des Kollegiums gegenüber dem Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprojekt) als auch zu personenbezogenen Bedingungen (individuelle Selbstwirksamkeitserwartung, Innovationsbereitschaft, Einstellung zum Projekt, Big Five) erhoben. Die ersten Ergebnisse weisen auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen an den Schulen hin.

- Adey, P. (2004). Effective professional development: what have we learned from teachers of thinking. *Gifted Education International*, 19 (1), 13-20.
- Caena, F. (2011). Literature Review: Quality in Teachers continuing professional development. European Commission. Directorate-General for Education and Culture.
- eVOCATION-Weiterbildungsinstitut e. V. (2015). Inhalte und Konzeption. Abgerufen von http://www.ewib.de/?page_id=63
- Karg Stiftung (2015). Karg Campus Schule Bayern. Abgerufen von http://www.karg-stiftung.de/content.php?nav_id=531
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1-17. Abgerufen von <http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/34.pdf>
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346-360. Abgerufen von http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2009_3_346-360.pdf
- Richer, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24 (2), 151-168.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. New Zealand: Ministry of Education.
- Watson, R. & Manning, A. (2008). Factors Influencing the Transformation of New Teaching Approaches from a Programme of Professional Development to the Classroom. *International Journal of Science Education*, 30 (5), 689-709.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*.

Session 23 – Lehrer/innenbildung: Praxiselemente im Fokus

Samstag, 28.11., 13:30–15:00, Raum A 125

Chair: Prof. Dr. Carsten Rohlfis (PH Heidelberg)

Markus Janssen (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Überlegungen zur „Praxis“ in den Phasen der Lehrerbildung

Es wird die These vertreten, dass sich „Praxis“ in der ersten Phase der Lehrerbildung von „Praxis“ in der zweiten und dritten Phase strukturtheoretisch unterscheidet. Anhand des Vergleichs des pädagogischen Handelns in den Phasen der ersten und dritten Phase soll dies anhand der für das Handeln von Lehrkräften konstitutiven Antinomien „Organisation vs. Interaktion/Kommunikation“ und „Subsumtion vs. Rekonstruktion“ aufgezeigt werden (vgl. v.a. Helsper 1996). Da die Studierenden dem Wissenschaftssystem angehören, unterliegen sie in hochschulischen Schulpraxisphasen nicht der Antinomie „Organisation vs. Interaktion/Kommunikation“. Diese Nicht-Zugehörigkeit zum System Schule führt dazu, dass die Antinomie „Subsumtion vs. Rekonstruktion“ nicht im selben Maße

für Studierende zutreffen kann wie für Lehrkräfte. Dadurch werden die Bedingungen der Möglichkeit stellvertretender Deutung (vgl. Oevermann 1996) durch die Studierenden weitreichend eingeschränkt. Diese Einschränkung betrifft das pädagogische Handeln der Studierenden in hochschulischen Schulpraxisphasen, die Reichweite ihres Reflexionshorizonts und die dieser Phase zugeordnete (Selbst-)Selektionsfunktion. Sie hat damit hochschuldidaktische Relevanz. Dieser Ansatz kann dazu dienen, empirische Studien zu Wirkungen von hochschulischen Schulpraxisphasen (vgl. zusammenfassend Hascher 2011), die die Praxis dieser Phasen gleichsetzen mit der Praxis von bereits ausgebildeten Lehrkräften, neu zu interpretieren. Bspw. können sie helfen zu erklären, warum in hochschulischen Schulpraxisphasen eher eine schulspezifische Sozialisation anstelle einer Kompetenzentwicklung stattfindet, obwohl die Studierenden nicht der Organisation Schule angehören. Auch die Bedeutung der Praxislehrkräfte und die bisweilen sehr positiven Einschätzungen der Praktika durch Studierende und Praxislehrkräfte können neu bewertet werden. Hieraus lassen sich hochschuldidaktische Konsequenzen ableiten, z. B. hinsichtlich der Organisation und Begleitung hochschulischer Schulpraxisphasen. Hinsichtlich der Entwicklung eines strukturtheoretischen Modells professioneller Entwicklung können mit diesem Ansatz Zugehörigkeiten zu und Übergänge zwischen Organisationen als Wegmarken dienen, weil sich durch diese potenzielle Handlungsrahmen pädagogischer Vermittlungssituationen fassen lassen.

Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Münster: Waxmann.

Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Nicole Zaruba (Universität Potsdam)

Die Entwicklung konstruktivistischer und transmissiver Lehrerüberzeugungen im Praxissemester – Eine Untersuchung mit Mixed-Method-Design

Ziel der Studie ist eine Analyse des Einflusses des Potsdamer Praxissemesters – v.a. die Reflexion in den Begleitseminaren und in der schulischen Lernbegleitung – im Hinblick auf die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden. Lehrerüberzeugungen bezeichnen das System von Ansichten, Meinungen und Urteilen einer Lehrkraft zum Lehren und Lernen (Pajares 1992). Als Teil der Professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter 2006) können Überzeugungen das Lehrerhandeln im Unterricht und die Schülerleistung beeinflussen (z.B. Staub & Stern 2002), wobei gegenteilige Befunde keinen derartigen Zusammenhang nachweisen konnten (z.B. Leuchter et al. 2006). In der ersten Phase der Lehrerbildung scheinen Überzeugungen noch leichter durch Reflexion modifizierbar zu sein (Gooya 2007). Einschlägige Studien zum Zusammenhang von Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung (z.B. Dubberke et al. 2008) unterscheiden konstruktivistische (Lehrkraft sieht sich als Lernbegleiter für Schüler/innen, die für erfolgreiches Lernen u.a. kognitiv aktiviert werden müssen) und transmissive Überzeugungen (Lehrkraft sieht Schülerlernen als Wissensvermittlung u.a. ohne besondere Berücksichtigung kognitiver Aktivierung) als Teil unterrichtsbezogener Überzeugungen. Grundlage für die Untersuchung ist ein sequentielles Mixed-Methods-Design, das eine längsschnittliche Fragebogenerhebung vor Beginn (März 2015) und nach Beendigung (Juli 2015) des Praxissemesters mit einer Repertory Grid Interviewmethode (Juli 2015) kombiniert. Für den Fragebogen wurden Skalen zur Erfassung von Überzeugungen von Naturwissenschaftslehrkräften (Kleickmann, 2008) adaptiert und für die Testung der gesamten Praxissemesterkohorte (N = 212) verallgemeinert. Mit dem Fragebogen wurden Überzeugungen zu motivierendem und anwendungsorientiertem Lernen, conceptual-change Lernen, allgemeine transmissive Überzeugungen und die Tendenz zu einem praktizistischen/laisser-faire Unterrichtskonzept bzgl. des Erstfachs der Studierenden untersucht. Die Reflexion in den Begleitseminaren und in der schulischen Lernbegleitung wurde mit leicht abgewandelten COACTIV-R Skalen (MPIB, 2010) zu T2 erfasst. In den Interviews werden Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen (N = 16) mithilfe von Repertory Grids zu ihren Überzeugungen befragt. Dabei sollen die Studierenden über Fallvignetten ausgewählte, ihnen bekannte, Lehrkräfte bzgl. o.g. Überzeugungskonstrukte einschätzen und über einen Vergleich sowie eine anschließende Selbsteinschätzung zu einer vertieften Reflexion der eigenen konstruktbezogenen Überzeugungen kommen. Basierend auf den Fragebogendaten (T1 und T2) werden Veränderungen von Überzeugungen während des Praxissemesters regressionsanalytisch durch die Qualität der Lernbegleitung an Schule und Universität vorhergesagt. Ferner werden die Interviewergebnisse diskutiert. Quantitative Ergebnisse werden den qualitativen in einem Joint Display für eine integrative Datenanalyse gegenübergestellt, um Schlussfolgerungen der statistischen Auswertung mit den Ergebnissen der qualitativen Erhebung in Beziehung zu setzen (Kuckartz 2014). Es wird eine Zunahme konstruktivistischer Überzeugungen und eine Abnahme transmissiver Überzeugungen durch kognitive Aktivierung in den Begleitseminaren und in der schulischen Lernbegleitung erwartet.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206.

Gooya, Z. (2007). Mathematics teachers' beliefs about a new reform in high school geometry in Iran. *Educational Studies in Mathematics*, 65(3), 331–347.

Kleickmann, T. (2008). Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis. Münster: Dissertation.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) (2010). COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes – Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin: unveröffentlichtes Dokument.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of educational psychology*, 94(2), 344.

Anna Grabosch (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Handlungskompetenzerwerb im Studium!? Möglichkeiten und Grenzen universitärer Praxiselemente in der Lehrerbildung

Die Antwort auf die Kritik an der mangelnden Praxis- und Berufsorientierung der universitären Lehrerbildung scheint aktuell „Praktika!“ zu lauten. Als Ziel von Praxisphasen wird u.a. der Erwerb von Handlungskompetenz im Lehrberuf gesehen (vgl. Gröschner & Seidel 2012), um den vielzitierten „Praxisschock“ zu verringern und „träge Kompetenzen“ (Renkl & Nückles 2006) zu vermeiden. Doch nicht nur im Rahmen von Praktika innerhalb der Schule lässt sich Handlungskompetenz erwerben, auch die Hochschule selbst ermöglicht Lerngelegenheiten (DGfE 2000). Das Projekt ELF der Universität Münster bietet Studierenden dazu verschiedene Angebote wie Kollegiale Fallberatung, Kompetenztrainings und Portfolioarbeit, die zusammengenommen in einem Zertifikat münden. Neben einer hohen Handlungsorientierung enthalten alle Angebote einen Theorie- sowie einen Reflexionsanteil, sodass Studierende sowohl ihr Handeln erproben können als auch lernen, dieses theoretisch zu begründen und zu reflektieren. Zusätzlich werden alle Angebote mittels Peer-Coaching begleitet, um die Studierenden systematisch in ihrem Entwicklungsprozess zu unterstützen und Lernfortschritte festzuhalten. Durch ihre hohe Handlungsorientierung stellen die Angebote eine Ergänzung zum wissenschaftlichen Studium dar und fokussieren somit die Komponente des „Könnens“ statt des „Wissens“ der Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter 2006). Im Rahmen des Forschungsprojektes wird auf Basis von zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt zwölf ZertifikatsabsolventInnen der Prozess des Handlungskompetenzerwerbs der Studierenden rekonstruiert. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Daten der Gruppendiskussionen werden mit den theoretischen Überlegungen, die der Konzeption der ELF zur Möglichkeit des Handlungskompetenzerwerbs zu Grunde liegen, abgeglichen. Die Chancen und Grenzen einer auf die Praxis bezogenen Ausbildung innerhalb der Hochschule werden diskutiert.

Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4/2006, S. 469-520

DGfE (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bayer, Manfred et al. (2000): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2012): *Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kon-text der Reform der Lehrerbildung*. In: Schubarth, W. et al. (2012): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!*. Wiesbaden: Springer

Renkl, Alexander/ Nückles, Matthias (2006): *Träge Kompetenzen? Gründe für die Kontextgebundenheit von beruflichen Handlungskompetenzen*. In: *Bildung und Erziehung* 59, H. 2, S. 179-191

Terhart, Ewald (2006): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weingarten und Basel: Beltz Verlag

Session 24 – Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (MuM) für den Mathematikunterricht qualifizieren

Samstag, 28.11., 13:30–15:00, Raum A 127

Chair: Dr. Julia Bruns (Humboldt Universität Berlin)

Symposiumsbeschreibung: Durch MuM können in einem großen Ausmaß Lehrpersonen durch Fortbildungen erreicht werden. Diese Form des Scaling-up gilt als ein bewährtes Mittel, um Unterrichtskonzepte/-methoden/-inhalte schnell und in der Breite zu vermitteln. Gleichzeitig gilt diese besondere Gruppe der MuM als relativ unbeforscht. Die Forschungsprojekte des Symposiums gehen der Frage nach, inwiefern diese Personen qualifiziert werden können. Hierbei zeigte sich die Doppelrolle der MuM als Lehrpersonen und MuM als besondere Herausforderung. Diese Herausforderung wird im Symposium aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.

Thomas Wassong (Universität Paderborn)

Multiplikatoren kompetenzorientiert qualifizieren: Konzeption und Evaluation einer Multiplikatorenqualifizierung zur Datenanalyse in der Sekundarstufe I

Ein Hauptanliegen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) ist die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (MuM). Die MuM sollen dabei u.a. in die Lage versetzt werden, sich selbstständig auf neue Themen vorzubereiten und unter Einhaltung von Qualitätsstandards Fortbildungen durchzuführen. Dieser Vortrag soll einen Beitrag zur Frage leisten, welche Anforderungen MuMs an sich selbst stellen und wie diesen im Rahmen einer Qualifizierung begegnet werden kann. Im Schuljahr 2012/2013 führte das DZLM in Nordrhein-Westfalen eine ein halbes Jahr umfassende Pilot-Qualifizierung zum Thema Datenanalyse in der Sek. I (Biehler et al. 2013) durch. Entwickelt wurde diese Qualifizierung auf der Grundlage eines themenspezifisch ausgearbeiteten und exemplifizierten Professionswissensstrukturmodells (Wassong & Biehler 2010) und Annahmen zum Selbstkonzept der MuM (u.a. in Anlehnung an Zaslavsky 2007). Im Zentrum stand die Frage, wie und in welchem Ausmaß Fachwissen für eine erfolgreiche Qualifizierung vermittelt werden muss (Elliott et al. 2009). Im Anschluss an die Qualifizierung haben die MuM (N=13) an einem zweistündigen Leitfaden-Interview teilgenommen. Die Audioaufnahmen wurden transkribiert und mit Hilfe der

Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Fragestellungen der Interviews zielten auf die Bewertung der Ziele und der Nachhaltigkeit der Qualifizierung. Zudem war das Selbstkonzept der Befragten in ihrer Rolle als MuM im Vergleich zu ihrer Rolle als Lehrperson ein zentrales Thema der Interviews. Zentrale Ergebnisse zeigten sich in Bezug auf das Selbstkonzept der Interviewten. Die MuM verstehen sich weiterhin primär als Lehrpersonen und weniger als Fortbildnerinnen und Fortbildner. Um diesen Rollenwechsel zu ermöglichen, sollte eine Qualifizierung zunächst die Änderung des Unterrichts der MuM im Blick haben, auf deren Grundlage dann die (Weiter-)Entwicklung von Fortbildungen anvisiert werden kann.

- Biehler, R., Kuzle, A., Oesterhaus, J., & Wassong, T. (2013). Stochastikfortbildner fortbilden: ein projektorientiertes Konzept zur Multiplikatorenqualifikation. In G. Greefrath, F. Käpnick & M. Stein (Hg.), Beiträge zum Mathematikunterricht 2013 (148–151). Münster: WTM-Verlag.
- Elliott, R., Kazemi, E., Lesseig, K., Mumme, J., Carroll, C., & Kelley-Petersen, M. (2009). Conceptualizing the Work of Leading Mathematical Tasks in Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 60, 364–379. doi:10.1177/0022487109341150
- Wassong, T., & Biehler, R. (2010). A model for teacher knowledge as a basis for online courses for professional development of statistics teachers. In C. Reading (Ed.), *Data and context in statistics education: Towards an evidence-based society*. Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching of Statistics (pp. 41–46). Voorburg, The Netherlands: IASE.
- Zaslavsky, O. (2007). Mathematics-related tasks, teacher education, and teacher educators. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4-6), 433–440.

Jochen Weißenrieder (Humboldt Universität Berlin)

Fortbildung und die Veränderung in der beruflichen Praxis von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Erste Ergebnisse der Nacherfassung im Rahmen der DZLM-Evaluation

Das DZLM geht von folgender idealtypischen Wirkungsketten von Lehrerfortbildungen (LFB) aus: Die LFB wirken sich positiv auf die Kompetenzentwicklung aus; diese führt zu verbesserter Unterrichtsqualität, welche wiederum maßgeblich für steigende Schülerleistungen ist (DZLM, 2015). Die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (MuM), die Lehrpersonen beraten und fortbilden, verlängert diese Wirkungskette: Durch Multiplikatorenfortbildungen (MFB) erweitern MuM ihre Kompetenz, verändern so ihr Verhalten in ihrer beruflichen Praxis, was sich auf die Kompetenz und das Verhalten der Lehrpersonen auswirkt (ebenda). Die berufliche Praxis von MuM und somit ihre Wirkungsweisen sind vielseitig. Neben ihrer Rolle als Fortbildnerinnen und Fortbildner wirken MuM auch durch Beratung oder in der kollegialen Zusammenarbeit (Weißenrieder et al., 2015). Nicht zuletzt sind die meisten MuM auch Lehrpersonen. In dieser weiten Definition von MuM sind die meisten Lehrpersonen aber auch MuM, denn sie teilen z.B. Ihr Wissen durch Beratung und kollegiale Zusammenarbeit. Dieser Beitrag thematisiert die unterschiedlichen Bereiche der Praxis im Zusammenhang mit den Wirkungen von Fortbildung und geht der Forschungsfragen nach: Inwieweit wirken sich LFB und MFB auf Unterricht, kollegiale Zusammenarbeit, Beratung und das Geben von Fortbildungen der Teilnehmenden aus? Inwieweit beeinflussen Fortbildungsmerkmale wie Dauer, wahrgenommene Qualität und Zielgruppe diesen Effekt? Dazu wurde eine Online-Befragung mit 500 Teilnehmenden von ca. 15 MFB und 15 LFB des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) durchgeführt. Die jeweiligen MFB und LFB fanden zwischen September 2012 und Dezember 2014 in verschiedenen Bundesländer statt. Alle MFB und LFB richteten sich nach den Qualitätsvorgaben des DZLM. Der Umfang der Kurse variierte zwischen zwei und zwölf Präsenzterminen, jeweils mit einer Erprobungsphase zwischen den Treffen. In den MFB und LFB wurden unterschiedliche Themen der Mathematik(-didaktik) sowie teilweise der Erwachsenenpädagogik behandelt. Die Online-Befragung der Teilnehmenden erfolgte je nach MFB bzw. LFB zwischen drei und zwölf Monaten nach der FB. Die Befragung umfasste neben den Einschätzungen zu den Fortbildungsmerkmalen (Qualität, Zufriedenheit, Kompetenzentwicklung) vor allem die Einschätzungen zu den Veränderungen in den Bereichen der beruflichen Praxis: Unterricht, kollegiale Zusammenarbeit, Beratung und der Umsetzung in eigenen Fortbildungen. Im Beitrag werden die ersten Ergebnisse aus der Befragung dargestellt und deren Bedeutung für die Fortbildungsgestaltung zur Diskussion gestellt.

- DZLM (2015). Theoretischer Rahmen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik. Version vom 05.03.2015. URL: www.dzlm.de/files/uploads/DZLM-0.0-Theoretischer-Rahmen-20150218_FINAL-20150324.pdf
- Weißenrieder, J., Roesken-Winter, B., Schueler, S., Binner, E., & Blömeke, S. (2015). Scaling CPD through professional learning communities: Development of teachers' self-efficacy in relation to collaboration. *ZDM*, 47(1), 27-38.

Dr. Larissa Zwetschler (Universität Duisburg-Essen/Osnabrück)

Scaling up durch Multiplikatorenfortbildungen (MFBen) – Design-Prinzipien für die Gestaltung möglichst effektiver MFBen

In den letzten Jahren sind Lehrerfortbildungen (LFBen) verstärkt im Fokus der Forschung. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (MuM) und Prozesse des Scaling-up sind bisher weniger berücksichtigt. In einer qualitativen Studie wird untersucht, inwiefern MuM Inhalte, Erfahrungen und Elemente aus MFBen in ihre eigenen LFBen integrieren. Im Fokus der Studie steht Scaling-up im Sinne des Cascade Modells (die Weitergabe von MFBen über LFBen, Maaß & Artigue 2013), das die von Coburn (2003) formulierten Kriterien depth, sustainability, spread und shift in reform ownership erfüllt. Im Vortrag werden Konsequenzen für die Entwicklung von MFBen vorgestellt: Welche Design-Prinzipien lassen sich für die Gestaltung möglichst effektiver MFBen aus den Forschungsergebnissen zum Scaling-up im Cascade Modell ableiten? Im Rahmen des Projektes KOSIMA werden MuM in unterschiedlichen Modulen für LFBen qualifiziert. Im Rahmen der Studie haben 14 ausgebildete MuM an ca. zweistündigen halbstrukturierten klinischen Interviews zum Modul Differenzieren teilgenommen. In diesen Interviews lag der Fokus auf den Lern- und Adaptionsprozessen der MuM. Ergänzt wurden diese Interviews durch Simulationen von Vorbereitungsprozessen auf LFBen und den LFBen der MuM. Zusätzlich wurde ein Fragebogen mit ausgewählten Aspekten des Interviews an 180 MuM verschickt und diente der Vertiefung und Absicherung der Erkenntnisse aus den Interviews. Aus den Daten ließ sich u.a. rekonstruieren, dass MuM aus der Sicht als Lehrkraft knowledge in

practice (Cochran-Smith & Lytle 1999) häufig als besonders wertvoll bewerten. Ebenso bestätigen sie die bekannte Vorliebe von Lehrkräften für knowledge in practice in LFBen. Für eine effektive LFB, die tiefgreifende Veränderungen (depth) ermöglicht, braucht es allerdings ein ausgewogenes Verhältnis des Knowledge for/in und of practice. Aus der Sicht als Teilnehmende an MFBen und als MuM bewerten sie allerdings alle drei Wissensarten als relevant. Insgesamt scheint dadurch ein Bruch zwischen der Durchführung und Planung von LFBen und der Haltung dazu zu existieren. In der Analyse konnten unterschiedliche Gründe für diesen Bruch rekonstruiert werden, die zu einer Ausdifferenzierung und Ergänzung der Gestaltungsprinzipien des DZLM für LFBen führen. Die u.a. dadurch entstandenen Design-Prinzipien möglichst effektiver MFBen werden im Vortrag erläutert.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational researcher*, 32(6), 3–12.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24 (1999), 249–305.

Maaß, K., & Artigue, M. (2013). Implementation of inquiry-based learning in day-to-day teaching: a synthesis. *ZDM Mathematics Education*, 45(6), 779–795.

Session 25 – Professionelle Entwicklungsverläufe im Fokus

Samstag, 28.11., 15:30–17:00, Raum A 106

Chair: Prof. Dr. Gabriele Weigand (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Kathrin Nodorf & Dr. Kerstin Dietzel (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Fokus Reflexionskompetenz: das Magdeburger Kompetenzmodell der bildungswissenschaftlichen Lehramtsausbildung

Zukunftsfähige Lehrer(aus)bildung zu gestalten, ist studienstruktur- und phasenübergreifend in einer frühzeitigen Theorie-Praxis-Verzahnung zu denken; Kompetenzentwicklung im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung ist zu sehen als „berufsbio-graphischer Prozess der kontinuierlichen, theorie- und praxisbasierten Aus-, Fort-/Weiterbildung in den Phasen des Hochschulstudiums, des Vorbereitungsdienstes und (der) Weiterbildung“ (HRK: 2013, S. 2). Das Magdeburger Kompetenzmodell der bildungswissenschaftlichen Lehramtsausbildung ist studienstruktur- und phasenübergreifend konzipiert, es versteht sich „als Strukturort von Reflexivität“ (Dirks 2000, S. 253) in der Lehramtsausbildung; es kooperiert im Bachelor und Master mit der 2. und 3. Phase der Lehramtsaus- bzw. Lehrerbildung, um Kompetenzerwerb und -entwicklung, d.h. die Ausbildung pädagogischer Professionalität, nachhaltig und wirksam, auch im Sinne der Entwicklung von Institutionen (Schul- und Hochschulentwicklung), zu gestalten. Theoretisch folgt das Magdeburger Modell der Lehrerbildung dem Forschenden Lernen (vgl. Fichten & Meyer 2014, Altrichter & Feindt 2008), der wissenschaftlichen Grundlagenforschung sowie der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung (vgl. Prengel et al. 2008) im Kontext einer pädagogischen Professionalisierung, die die Herausbildung eines forschenden Habitus impliziert, was insbesondere als „Habitualisierung eines neugierigen, skeptischen, forschend-fragenden Umgangs mit der Praxis“ zu verstehen ist (Helsper & Kolbe 2002, S. 395). Das bildungswissenschaftliche Konzept setzt durch die im Studium angebahnte „Routine der Reflexion“ (ebd. S. 389) auf Nachhaltigkeit und Wirksamkeit – gleichfalls auf den Transfer, der insbesondere durch unterschiedlichste Schulpraxisprojekte Studierenden die Möglichkeit bietet, pädagogische Kompetenzen zu erwerben, zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Die Reflexionskompetenz stellt „als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit“ (Koller 2012, S. 13) jene Zielkompetenz dar, die künftig tätigen Lehrkräften Orientierung im beruflichen Wissen und Können garantieren soll. Wir gehen der Fragestellung nach, inwieweit sich die Reflexionskompetenz der Studierenden in den beiden Phasen unseres Lehrkonzepts entwickelt; die anvisierte Reflexionskompetenz der Lehramtsstudierenden wird dazu unterschiedlich erfasst: Im Bachelorstudium (im Rahmen des Pädagogischen Labors) üben Studierende bewusst die Wahrnehmung pädagogischen Denkens und Handelns; sie tauschen sich darüber mit anderen (z.B. Referendaren, Mentoren) aus. Pädagogische Ersterprobungen in der Schulpraxis lassen sie den eigenen Berufswunsch – Lehrer werden zu wollen – reflektierend als eine bildungsbio-graphische Station begreifen. Im Masterstudium (im Schulpraxissemester, in Lehrforschungsprojekten) dagegen erfährt die bildungsbio-graphische Entwicklung im Schulpraxissemester Kontinuität und wird zu einer berufsbio-graphischen: Eigenes Lehrerhandeln wird reflektiert, Schul- und Praxiserfahrung in der zukünftigen Lehrerrolle vertieft sowie ein berufsethisches Leitbild erarbeitet. Forschungsmethodisch werden inhaltliche Schwerpunkte wie Fallanalysen oder das Lehrerethos inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) bearbeitet, auch die theoretische Begründung der Reflexionskompetenz (Grounded Theory, vgl. Stauss & Corbin 2010) durch die schriftlich fixierten Reflexionsdaten in Portfolios markieren den Weg einer studierenden- und bedarfsorientierten Kompetenzentwicklung. Zudem berücksichtigt sie inhaltlich den Umgang mit Heterogenität (interkulturelle Kompetenz und Inklusion), individuelle Entwicklungsstände der Studierenden sowie die Rahmenbedingungen der schulischen Kooperationspartner und des Vorbereitungsdienstes. Zielführend ist der „Weg“, der anfangs bildungsbio-graphisch, dann berufsbio-graphisch und später berufsethisches auf einen Kompetenzerwerb bzw. eine -entwicklung weist und vom Bachelorstudium in der Lehramtsausbildung bis hin in die Lehrerbildung hineinwirkt, wodurch im Ergebnis des Zusammenwirkens aller Bildungs- und Entwicklungsaufgaben für Studium, Schule und Hochschule in Gegenwart und Zukunft aus aktueller Perspektive generiert werden können.

Altrichter, Herbert; Feindt, Andreas: Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.), (2008): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 449-468.

Dirks, Una (2000): *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbio-graphische Untersuchung in den neuen Bundesländern*. Münster.

Fichten, Wolfgang; Meyer, Hilbert: Skizze einer Theorie forschenden Lernens. In: Feyrerer, E.; Hirschenhauser, K.; Soukup-Altrichter (Hrsg.), (2014): *Last oder Lust? Forschung in der und für die Lehrer/innenbildung*. Münster

- Helsper, W. & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (3), 384–400.
- HRK: Hochschulrektorenkonferenz, 14. Mitgliederversammlung, Empfehlungen zur Lehrerbildung, 14.05.2103, Nürnberg.
- Koller, H. Chr. (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Stuttgart.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Prengel, Annedore et al.: Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.), (2008): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden S.181-197.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2010): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

André Epp (Universität Hildesheim)

Welchen Einfluss besitzen die Subjektiven Theorien von Lehrern auf den Übergang in eine Berufsausbildung und inwiefern tragen diese zur (Re-)Produktion von Ungleichheit und Benachteiligung bei?

Dass die Expertise der Lehrer die Unterrichtsqualität beeinflusst, ist seit langem bekannt. Folglich beeinflussen auch die Subjektiven Theorien der Lehrer ihre professionelle Handlungskompetenz. Denn Lehrer greifen auf Subjektive Theorien zurück, um Situationen zu interpretieren, Handlungspläne zu entwickeln und Handlungsausführungen umzusetzen. Daher beeinflussen die Subjektiven Theorien der Lehrer auch den Übergang der Schüler von der Schule in eine Berufsausbildung. Diese Subjektiven Theorien über Faktoren, welche im Übergang ihre Wirkung entfalten, sind jedoch noch unzureichend erforscht. Dabei kann als ein zentrales Forschungsergebnis festgehalten werden, dass erfolgreichere Lehrer im Vergleich zu weniger erfolgreichen über komplexere sowie besser organisierte Subjektive Theorien verfügen und sich darüber hinaus häufiger konsistent zu diesen verhalten, da ihr Wissen zusammenhängender und stimmiger in Hinblick auf die operativen Ziele organisiert ist. Sie legen ihrem Handeln nämlich viel stärker wissenschaftlich fundiertes Wissen zugrunde, nach welchem sie ihr Handeln ausrichten, anstatt sich von impliziten (Persönlichkeits-) Theorien leiten zu lassen (vgl. Dann 1999; Kunze 2004). Zu diesem Schluss kommt auch diese Studie, die mit Hilfe von Experteninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse die Subjektiven Theorien von Lehrern über Faktoren, die im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung ihre Wirkung entfalten, erhoben und analysiert hat. Sind nämlich die Subjektiven Theorien der Lehrer nicht elaboriert-komplex repräsentiert, beziehen sich die Lehrer nicht auf wissenschaftlich fundiertes Wissen, sodass auch ihre Handlungsstrategien als nicht angemessen zu klassifizieren sind. Dies birgt die Gefahr der Deprofessionalisierung, da die Lehrer dadurch dazu tendieren, soziale Strukturen sowie Ungleichheiten zu reproduzieren und so den Ansprüchen zur Schaffung eines gelingenden Übergangs nicht gerecht werden. Andererseits hat die Analyse ebenso Lehrertypen kenntlich gemacht, die elaboriert-komplexe Subjektive Theorien besitzen. Diese Unterschiede hinsichtlich der Subjektiven Theorien sollen anhand zweier Typen skizziert werden. Dabei soll darauf eingegangen werden, wie die Lehrer mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler umgehen – sprich, wie sich die konkrete Handlungssituation zwischen Lehrer und Schüler hinsichtlich des Hinarbeitens auf einen gelingenden Übergang ausgestaltet und welche Rolle dabei der biografischen Arbeit eines Lehrers zugeschrieben wird.

- Dann, H.-D., Diegritz, T., & Rosenbusch H.S. (1999). Gruppenunterricht im Schulalltag, Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- Kunze, I. (2004). Konzepte von Deutschunterricht – Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden: VS-Verlag.

Daniel Kittel (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Professionelle Entwicklungsverläufe von Lehrkräften in der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung

Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen erfordern aufseiten der Lehrkräfte eine Kultur der Fort- und Weiterbildungsbereitschaft, die als langjähriger Prozess verstanden wird. Der forschungsorientierte Masterstudiengang „Unterrichts- und Schulentwicklung“ (MUSE) an der PH Freiburg setzt an der Entwicklung der persönlichen Professionalisierung von berufstätigen Lehrkräften an. Die Studie möchte einen empirischen Beitrag zur Überprüfung von Annahmen zentraler Entwicklungs- und Kompetenzmodelle leisten und dabei die professionellen Entwicklungsverläufe und die Veränderungen der subjektiven Kompetenzeinschätzungen in den Blick nehmen. Zur Beschreibung der beruflichen Entwicklungsverläufe werden berufsbiografische Ansätze, zumeist in Form von Stufen- oder Phasenmodellen, herangezogen (Messner & Reusser 2000, S. 159–161). Exemplarisch kann hier auf das Stufenmodell von Fuller und Brown (1975) sowie auf das Phasenmodell von Hubermann (1991) verwiesen werden. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass die berufliche Entwicklung von Lehrkräften über die ganze Spanne der Berufslaufbahn kontinuierlich fortschreitet und keineswegs mit dem Ende der Ausbildung bzw. der Berufseinstiegsphase abgeschlossen ist (Herrmann & Hertrampf 2000; Messner & Reusser 2000). Insbesondere die dritte Phase der Lehrkräftefortbildung stand in den letzten Jahren nicht explizit im Mittelpunkt der Forschung (Knill et al. 2013). Überprüft werden sollen zentrale Annahmen aus folgenden Kompetenz- und Entwicklungsmodellen: dem COACTIV-Kompetenzmodell nach Kunter et al. (2011), dem Angebots- und Nutzungsmodell der Unterrichtswirksamkeit nach Helmke (2009) sowie dem Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung von Keller-Schneider und Hericks (2011). Daraus lassen sich zwei forschungsübergreifende Fragen ableiten:

1. Inwiefern profitieren Lehrkräfte durch ihr berufsbegleitendes Studium und die damit verbundenen Reflexionsprozesse auf der Ebene ihrer professionellen Entwicklungen?
2. Wie entwickeln sich die subjektiven Kompetenzeinschätzungen von berufstätigen Lehrkräften im Verlauf des viersemestrigen Masterstudiums?

Die Studie basiert auf dem Ansatz des integrierten Paneldesigns nach Kluge (2001), die mehrere Wellen qualitativer mit wiederholten quantitativen Befragungen kombiniert. Die Daten werden zusammengeführt und interpretativ aufeinander bezogen. Konkret erfolgte die Erhebung der qualitativen Daten durch leitfadengestützte Interviews (Helfferich 2011), die nach Kuckartz (2012) und Schreier (2014) mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Die quantitativen Daten werden in Form von standardisierten und eigens entwickelten Fragebögen (Prost 2014) erhoben. Bei deren Auswertung kommen vor allem nicht parametrische Verfahren zum Einsatz (Bortz & Lienert 2008, S. 203; Rasch 2014). Erste Ergebnisse der Analyse der quantitativen Daten zu Fragen des wissenschaftlichen Arbeitens vermochten die Hypothesen nicht zu bestätigen. Die Einschätzungen verschlechtern sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, anstatt sich, wie angenommen, zu verbessern. Eine erste interpretative Folgerung lautete, dass sich die Lehrkräfte zu Beginn der Befragung in ihren Einschätzungen zum wissenschaftlichen Arbeiten überschätzten oder durch die Inhalte des Studiums einen reflektierteren Blick auf die Inhalte einnehmen konnten.

- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3., aktualisierte und bearbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). *Becoming a teacher*. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part II* (S. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). *Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen*. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18 (2), 172–191.
- Hubermann, M. (1991). *Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 249–267). Köln: Böhlau.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Münster: Waxmann.
- Kluge, S. (2001). *Strategien zur Integration qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Ein methodischer und methodologischer Bericht aus dem Sonderforschungsbereich 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“*. In S. Kluge & U. Kelle (Hrsg.), *Methodeninnovation in der Lebenslauforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung (Statuspassagen und Lebenslauf, Bd. 4)* (S. 37–88). Weinheim: Juventa.
- Knill, C., Vögtle, E. M. & Dobbins, M. (2013). *Hochschulpolitische Reformen im Zuge des Bologna-Prozesses. Eine vergleichende Analyse von Konvergenzdynamiken im OECD-Raum*. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Juventa.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, St. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (2), 157–171.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen*. Wiesbaden: Springer.
- Rasch, B. (2014). *Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Schreier, M. (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [10.10.2015].

Session 26 – „... und ich dachte immer, ich sei völlig unmusikalisch“. Empirische Befunde und Perspektiven zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften für den fachfremden Musikunterricht

Samstag, 28.11., 15:30–17:00, Raum A 107

Chair: Prof. Dr. Julia Lutz (Folkwang Universität der Künste Essen / LMU München)

Symposiumsbeschreibung: Musikunterricht in der Grundschule findet zu rund 75 bis 80 Prozent als fachfremder Unterricht statt.¹ Die Notwendigkeit einer Qualifizierung der fachfremden Lehrkräfte wird zunehmend erkannt und thematisiert, das Angebot an entsprechenden Maßnahmen in der Lehreraus- und -fortbildung nimmt zu. Ein Beispiel ist die Verankerung einer verpflichtenden Musik-Lehrveranstaltung für alle Studierenden des Lehramts Grundschule, die Musik nicht als Studienfach gewählt haben, in der Lehramtsprüfungsordnung I in Bayern.² Im Rahmen des Symposiums werden verschiedene Ansätze zur Professionalisierung fachfremder Lehrkräfte für den Musikunterricht an Grundschulen vorgestellt, (Zwischen-)Ergebnisse aus eigenen Studien der Vortragenden präsentiert und diskutiert sowie Perspektiven für die Weiterentwicklung der Qualifizierungsangebote einerseits und der begleitenden Forschung auf der anderen Seite aufgezeigt. Vertreten sind Qualifizierungsmaßnahmen aus allen Phasen der Lehrerbildung – Studium, Vorbereitungsdienst und Fort-/Weiterbildung von Lehrkräften im Schuldienst –, die an unterschiedlichen Institutionen der Lehrerbildung in Baden-Württemberg und Bayern durchgeführt werden. Ein wichtiges Anliegen des Symposiums ist, die Professionalisierung für fachfremden Musikunterricht aus mehreren Perspektiven und mit verschiedenen Akzentuierungen darzustellen; dazu tragen u.a. der unterschiedliche Stand der Forschungsaktivitäten in den drei Beiträgen sowie verschiedene Fragestellungen und methodische Ansätze bei. Die Präsentation der Aus- und Fortbildungsangebote sowie der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse erfolgt in einer Verbindung aus Einzelbeiträgen und Diskussionsphasen, im Rahmen derer Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt, Bezüge hergestellt und weiterführende Fragestellungen entwickelt werden sollen.

¹ Vgl. z. B. Hammel 2011, Gaul 2009, Schellberg 2005. Im Rahmen des Symposiums wird fachfremder Musikunterricht in einem weiten Sinne verstanden als jener Musikunterricht, der von Lehrerinnen und Lehrern erteilt wird, die das Fach Musik nicht studiert haben. Auch wenn sie im Laufe

ihrer Lehrtätigkeit an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen und sich so in gewissem Umfang für den Musikunterricht qualifizieren, werden sie hier als fachfremde Lehrkräfte bezeichnet.

² Vgl. LPO I für Bayern aus dem Jahr 2002 und neue Fassung aus dem Jahr 2008.

Gaul, M. (2009). Musikunterricht an Grundschulen aus Schülersicht. Regionale, kulturelle und interdisziplinäre Begegnungen aus erster Hand. In: Nimczik, O. (Hrsg.): Begegnungen – Musik, Regionen, Kulturen. Kongressbericht der 27. Bundesschulmusikwoche in Stuttgart 2008. Mainz: Schott, S. 222-223.

Hammel, L. (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 10). Berlin: LIT Verlag.

Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.

Prof. Dr. Julia Lutz (Folkwang Universität der Künste Essen / Ludwig-Maximilians-Universität München)

Phasenverbindend und vernetzt lernen und lehren – Zur Qualifizierung von Musiklehrkräften für die Grundschule im Rahmen des Projekts "Netzwerk Musikunterricht an der LMU"

Das „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ versteht sich als Beitrag zur Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen, in dessen Rahmen die Vernetzung der drei Phasen – Studium, Vorbereitungsdienst, Lehrerfortbildung – und die Kooperation zwischen Universität, Schulen und Institutionen des öffentlichen Musiklebens einen zentralen Stellenwert einnehmen. Die Veranstaltungsangebote richten sich sowohl an angehende und bereits praktizierende Lehrkräfte, die Musik als Studienfach gewählt haben, als auch an jene, die Musikunterricht fachfremd erteilen. Damit reagiert das „Netzwerk“ einerseits auf den hohen Bedarf an Qualifizierungsmöglichkeiten für fachfremde Musiklehrkräfte an Grundschulen und andererseits auf die zunehmend stärker betonte Notwendigkeit einer Vernetzung der bisher meist isoliert aufeinander folgenden Phasen der Lehrer(aus)bildung (Messner 2006, Mägdefrau 2014). Im Mittelpunkt der Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Lehramtsanwärtern und Lehrkräften steht die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Musikstunden. Im Rahmen des Symposiums erfolgt ein Einblick in die laufende projektbegleitende Forschung, wobei als zentrale Fragestellung thematisiert wird: In welcher Weise trägt das „Netzwerk Musikunterricht“ aus Teilnehmersicht zur Qualifizierung für fachfremden Musikunterricht bei? Die bisher vorliegenden Ergebnisse aus schriftlichen Befragungen von Netzwerk-Teilnehmern anhand eines teilstandardisierten Fragebogens (N = 164; Auswertung auf der Basis deskriptiver Statistik) liefern sowohl Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Netzwerk-Projekts im Hinblick auf Inhalte, methodische Gestaltung und Kooperationsformen als auch Impulse für die Konzeption einer weiterführenden Studie. Diese fragt nach einzelnen Merkmalen phasenvernetzender Bildungsangebote und deren Beitrag zur Qualifizierung von Grundschullehrkräften für den fachfremden Musikunterricht. Die Rückmeldungen der Teilnehmer zeigen, dass sie den phasenübergreifenden Erfahrungsaustausch, die gegenseitige Unterstützung aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen der Beteiligten und den hohen Bezug zur Schulpraxis als besonders bedeutend betrachten. Da im deutschsprachigen Raum bisher nur wenige Studien im Kontext von fachfremdem Musikunterricht vorliegen (Schellberg 2005; Hammel 2011), hat die Entwicklung von Forschungsperspektiven hohe Relevanz; hinsichtlich phasen- und institutionsübergreifender Kooperationen in der Musiklehrerbildung ist der explorative Charakter des vorzustellenden Forschungsansatzes zum Netzwerk-Projekt zu betonen.

Hammel, L. (2011). Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 10). Berlin: LIT Verlag.

Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2014). Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Universität Passau.

Verfügbar unter:

<https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210> [14.06.2015]

Messner, R. (2006). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. Erziehung und Unterricht 5-6/2006, S. 504-524.

Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. (Musikpädagogische Forschung, Bd. 26) (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.

Prof. Dr. Gabriele Schellberg (Universität Passau)

„Ich bin durch die Basisqualifikation sehr gestärkt worden“ Wirkungen eines Musik-Pflichtseminars für Studierende im Lehramt Grundschule

Von Grundschullehrern wird erwartet, dass sie alle Fächer ihrer Schulform unterrichten können. Die Mehrheit der Grundschullehrer hat das Fach Musik nicht studiert, weshalb viele Lehrer kein oder nur ein geringes musikalisches Selbstbewusstsein haben, das in einer Verunsicherung beim Musikunterricht resultiert. Dieses Problem existiert schon seit Jahrzehnten und wird in anglo-amerikanischen Ländern schon länger erforscht, in Deutschland aber noch kaum (Hammel 2011). Studien zeigen, dass es gelingen kann, bei entsprechender Förderung die Selbstwirksamkeitserwartung für Musikunterricht zu erhöhen (Vannatta-Hall 2010). In Bayern ist die Teilnahme an einer sogenannten Basisqualifikation in den Fächern Kunst, Musik und Sport – sofern diese nicht studiert werden – für alle Studierenden im Lehramt Grundschule verpflichtend. Das Fach Musik haben Studierende oft auch deshalb nicht gewählt, weil sie sich das Fach nicht zutrauen (Schellberg 2005). Mit welchen Gefühlen besuchen Studierende, die sich für nicht sehr musikalisch halten, die Basisqualifikation Musik an der Universität? Welche musikalischen Vorkenntnisse haben sie? Was kann ein Pflichtseminar bewirken? Zu diesen Fragen wurde eine explorative Fragebogenstudie mit 381 Teilnehmern von Basisqualifikationsseminaren verschiedener bayerischer Universitäten durchgeführt. Die Ergebnisse offenbaren eine hochsignifikante Steigerung der Einschätzung der eigenen Musikalität nach dem Seminar im Vergleich zum Semesteranfang (Schellberg 2015). Auch zeigt die Mehrheit der Teilnehmer eine optimistische Sicht auf ihren künftigen Musikunterricht. Aufbauend auf den Ergebnissen könnte die Weiterentwicklung der Forschung in der Frage bestehen, welche Konsequenzen sich für wirkungsvolle Professionalisierungsmaßnahmen in der ersten

Phase ziehen lassen.

- Hammel, L. (2011): Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. Münster.
- Morin, F. (2004): Pre-service classroom teachers' beliefs about useful skills, understandings, and future practice in music, *Research and Issues in Music Education*, Sept. Vol. 2 No 1.
- Schellberg, G. (2005): Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer, in: Vogt, J. (Hg.): *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*, (Musikpädagogische Forschung Band 26), Essen: Blaue Eule, 78 - 93.
- Schellberg, G. (2015): „Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist gewachsen!“ Wirkungen eines Pflichtseminars für Grundschullehrerstudierende, Essen 2015: Blaue Eule (in Vorbereitung).
- Vannatta-Hall, J. E. (2010): Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music. Diss. Ann Arbor.

Steven Schiemann (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Empirische Befunde und Perspektiven zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften für den fachfremden Musikunterricht (dritte Phase): Professionalisierung von fachfremden Musiklehrkräften an Grundschulen durch unterrichtsbegleitendes Coaching?

Über den Forschungsstand und den Prozess der Professionalisierung von Musiklehrkräften ist im deutschsprachigen Raum „recht wenig bekannt“ (Lehmann-Wermser & Krause-Benz 2013: 7). Es stellt sich die Frage: Wie können Grundschullehrkräfte, die fachfremd Musik unterrichten, (nach)qualifiziert werden, sodass sie sich fähig fühlen und sich zutrauen, Musikunterricht zu erteilen? Lipowsky (2011) hat u.a. Feedback und unterrichtsbegleitendes Coaching als Bedingungen wirksamer Lehrerbildung herausgearbeitet. Jedoch liegen über die Wirkungen dieser Coachings leider keine konkreten Angaben vor (z. B. Spychiger & Aktas 2011). Welchen Stellenwert nehmen pädagogische, fachliche und fachdidaktische Themen im fachfremden Musikunterricht und in den Beratungssitzungen ein? In welchem Maße kann insbesondere das musikalisch-fachdidaktische Wissen der fachfremden Lehrer durch eine unterrichtsbegleitende Beratung gefördert werden? Dazu werden erste Ergebnisse aus einer qualitativen Videographie-Studie mit vier fachfremden Grundschul-Musiklehrkräften präsentiert. Die Auswertung umfasste vier Musikunterrichtsstunden sowie die dazugehörigen Beratungen mit der Lehrkraft. Für die Auswertung der Musikunterrichtsstunden wurde das fachdidaktische Wissen der Musiklehrkraft bei der unterrichtlichen Vermittlung von Gesangs- und Musizierphasen analysiert (Rora & Wiese 2014) und es wurden Sichtstrukturen, z.B. die Dauer einzelner Unterrichtsphasen, erfasst. Die Beratungsgespräche wurden ebenfalls auf Oberflächenmerkmale hin untersucht und inhaltsanalytisch ausgewertet. Daraus ließen sich Handlungsmuster der Musiklehrkräfte erkennen, die wiederum Input für die Coaching-Sitzungen und Hinweise für die Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen liefern können. Im Rahmen des Symposiums sollen diese Ergebnisse, auch in Form von Videosequenzen, vorgestellt und diskutiert werden.

- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (2013): Band 34: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hg.), Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398-417). Münster: Waxmann.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014): 'Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In: Clausen, B. (Hrsg.) (2014): *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung, 35), Münster: Waxmann.
- Spychiger, M. & Aktas, U. (2011): *Primacanta – jedem Kind seine Stimme*. Erster Zwischenbericht über die wissenschaftliche Begleitung. HfMDK Frankfurt.

Session 27 – Forschendes Lernen: Professions-/Handlungswissen im Fokus

Samstag, 28.11., 15:30–17:00, Raum A 125

Chair: Prof. Dr. Tobias Dörfler (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Dr. Thomas Lehmann (Universität Bremen)

Förderung der Integration des Professionswissens beim selbstregulierten Lernen mit Texten im Lehramtsstudium

Professionelles Handeln im Lehrerberuf basiert auf Fachwissen, pädagogischem Wissen und fachdidaktischem Wissen (Shulman 1986). Dieses Wissen wird in der universitären Phase der Lehrerbildung häufig unter Verwendung von Texten und separat voneinander erworben. Doch das Verständnis wissenschaftlicher Texte ist oft unzulänglich und die Integration der Wissensbereiche in eine gemeinsame Struktur bleibt aus (Darling-Hammond 2006). Und obwohl die Bedeutung der Wissensvernetzung gut belegt ist, sind Lehramtsstudierende bei der Wissensintegration weitgehend auf sich gestellt. Es bleibt ein Desiderat, wie sie dabei unterstützt werden können. In der Multiple-Documents-Forschung führen Argumentationsaufgaben im Gegensatz zu unspezifischen oder Zusammenfassungsaufgaben zu höheren Integrationsleistungen (Wiley & Voss 1999). Studien zum selbstregulierten Lernen (SRL) zeigen zudem, dass Prompts in Form aufgabenergänzender Leitfragen bei künftigen Lehrern zu einer ausgeglicheneren Berücksichtigung verschiedener Wissensbereiche führen (Wäschle et al. 2015). Dies legt nahe, dass Prompts eine bessere Aufgabenrepräsentation und Leseintention und infolgedessen Integrationsprozesse anregen können (Lehmann et al. 2014; Rouet & Britt 2011). Das Projekt untersucht, ob bestimmte Aufgaben die Integration von Professionswissen beim SRL mit multiplen Texten fördern und ob Prompts die

Integrationsprozesse zusätzlich unterstützen. Ferner soll geklärt werden, ob das Lernen mit integrationsförderlichen Aufgaben und Prompts auch die Bewertung/Gestaltung von Aufgaben/ Materialien für den Unterricht beeinflusst. Eine erste Studie widmet sich als 2-faktorielles Experiment der Wissensintegration auf Basis multipler Textdokumente mit angehenden Mathematiklehrern (Faktor 1: mit/ohne Argumentationsaufgabe; Faktor 2: mit/ohne Prompts). Studien mit Lehramtskandidaten anderer Fächer sind in Planung.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Lehmann, T., Hähnlein, I., & Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prelection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323.
- Rouet, J. F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple documents comprehension. In M.T. McCrudden, J. P. Magliano & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19–52). Charlotte: Information Age Publishing.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N., & Nückles, M. (2015). Prompted journal writing supports preservice history teachers in drawing on multiple knowledge domains for designing learning tasks. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 546-559.
- Wiley, J. & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory from text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301-311.

Martina Homt (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

„Forschendes Lernen“ im Praxissemester – Präkonzepte und Überzeugungen von Lehramtsstudierenden

Seit der Einführung des neuen nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) sind Praxisphasen während der universitären Lehramtsausbildung verpflichtend. Im Rahmen des Praxissemesters sollen Studierende an der WWU Münster insbesondere dazu befähigt werden, „forschend zu lernen“. Darunter wird ein Professionalisierungsprozess verstanden, bei dem Lehrkräfte im Schulalltag empirische Forschungsmethoden einsetzen, um Fragen, die sich durch eine systematische Reflexion schulischer Erfahrungen ergeben, mit Hilfe selbst erhobener Daten zu beantworten. So sollen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihren schulischen Alltag durch den Einbezug objektiv gewonnener Erkenntnisse effektiver und effizienter zu gestalten. In Vorbereitung auf die schulische Praxisphase wird im Rahmen einer Vorlesung forschungsmethodisches Grundwissen vermittelt. Nach der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 2012) ist dieses Wissen jedoch nicht hinreichend, um die Intention, forschend zu lernen, zu entwickeln. Dies setzt vielmehr voraus, dass die Studierenden davon überzeugt sind, dass sie das methodische Wissen auch praktisch anwenden können (Fähigkeitsselbstkonzept als Aspekt der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle) und dass ein methodisches Herangehen an Fragestellungen des Schulkontexts mit positiven Konsequenzen einhergeht (positive Einstellung gegenüber dem Verhalten). Ziel des Forschungsvorhabens insgesamt ist es, die Veränderungen im Verständnis des Begriffs „Forschendes Lernen“ und die darauf bezogenen selbst- und verhaltensbezogenen Überzeugungen im Laufe des Praxissemesters in Abhängigkeit unterschiedlicher Lernphasen (Vorlesung, Tutorium, Projektseminar, Praxisphase) abzubilden. In einem ersten Schritt werden vor Beginn des entsprechenden Studienmoduls im Rahmen von zwei Gruppendiskussionen mit fünf Studierenden deren Präkonzepte und Überzeugungen hinsichtlich des Forschenden Lernens ermittelt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Aufbauend auf den Ergebnissen der Gruppendiskussion werden ein Interviewleitfaden sowie ein vorläufiges Kategoriensystem entwickelt, mit Hilfe derer zu Beginn des Wintersemesters 2015/16 problemzentrierte Interviews mit Studierenden geführt und zunächst inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Weitere Auswertungsstrategien sind vorgesehen. Das Begriffsverständnis sowie die Überzeugungen vom Forschenden Lernen dieser Studierenden sollen zu mehreren Zeitpunkten während der Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters erfasst werden, sodass längsschnittliche Einzelfallbeschreibungen und Fallvergleiche möglich sind. Im Rahmen des Beitrags werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion, das vorläufige Kategoriensystem sowie erste Ergebnisse der Interviewauswertung vorgestellt. In der Diskussion werden insbesondere die Implikationen der bestehenden Präkonzepte und Überzeugungen zum forschenden Lernen für die weitere Ausgestaltung der universitären Ausbildung im Rahmen des Praxissemesters diskutiert.

- Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behavior. In P. A. M. van Lange, A.W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (S. 438-459). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dr. Lars Behrmann (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Diagnostik forschenden Lernens an der WWU Münster – Konzeption und Validierung eines Testverfahrens zur Überprüfung forschungsmethodischen Handlungswissens

Im Rahmen des in Nordrhein-Westfalen vorgeschriebenen Praxissemesters sollen die Lehramtsstudierenden der WWU Münster dazu befähigt werden, „forschend zu lernen“ (vgl. Wildt 2009). Hierunter versteht man einen Professionalisierungsprozess, bei dem angehende Lehrkräfte aus konkreten Unterrichtserfahrungen Forschungsfragen ableiten, die sie dann mithilfe empirischer Forschungsmethoden bearbeiten. Hierdurch sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, ihren Unterricht durch das Einbeziehen objektiv gewonnener Erkenntnisse langfristig effizienter und effektiver zu gestalten. Zur Vorbereitung auf das forschende Lernen im Praxissemester besuchen die Studierenden eine Vorlesung und ein Tutorium, in denen forschungsmethodisches Grundlagenwissen theoretisch vermittelt und praktisch eingeübt wird. Zur Überprüfung des Lernverlaufs der Studierenden steht jedoch bislang kein adäquates Instrument zur Verfügung. Aus diesem Grund wurde ein innovatives Testkonzept zur Messung forschungsmethodischen Handlungswissens entwickelt: Die Studierenden werden instruiert, ein Lernprogramm für Schüler_innen mit Förderbedarf zu evaluieren. Hierzu wählen sie eine von drei zur Wahl stehenden Fragestellungen aus, die zwar inhaltlich ähnlich sind, sich aber im Hinblick auf das zu wählende Untersuchungsdesign unterscheiden. In zehn auf diese Auswahl folgenden Items müssen die

Probanden weitere Entscheidungen eines Forschungsprozesses treffen, die jeweils in Abhängigkeit von der gewählten Fragestellung als richtig oder falsch klassifiziert werden können. Somit ergeben sich drei inhaltlich parallele Skalen, deren Items als Distraktoren für die jeweiligen anderen Skalen dienen. Die Gütekriterien (Reliabilität und Validität) des Tests wurden zunächst anhand der Daten von 95 Studierenden aus dem WiSe 14/15 überprüft, die bereits forschungsmethodische Vorbildung besaßen. Sowohl Reliabilitäts- als auch Validitätskoeffizienten zeigten zufriedenstellende Ergebnisse. Jeweils zu Beginn und Abschluss der Methodenveranstaltung im SoSe 2015 wurde der Test dann bei 112 Lehramtsstudierenden eingesetzt. Hier konnte gezeigt werden, dass sich die Studierenden über das Semester signifikant im methodischen Handlungswissen verbessern. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden mit dem Erwerb forschungsmethodischen Handlungswissens in der Lehrveranstaltung einen wesentlichen Grundstein dafür legen, sowohl im Praxissemester als auch im späteren Schulalltag forschend lernen zu können.

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20(2), 4-7.

Session 28 – Forschung, Professionalisierung, Kompetenzen: Medieneinsatz im Fokus

Samstag, 28.11., 15:30–17:00, Raum A 127

Chair: Prof. Dr. Christian Spannagel (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Marita Friesen, Sebastian Kuntze (PH Ludwigsburg) & Markus Vogel (PH Heidelberg)

Comics, Texte oder Videoclips? Der Einfluss von Vignettenformaten bei der Erhebung fachdidaktischer Analysekompetenz im Mathematikunterricht

Vignettestests werden durch den Bezug zu konkreten Unterrichtssituationen als besonders geeignet betrachtet, um Kompetenzaspekte von angehenden Lehrkräften zu erheben. Das Analysieren solcher Unterrichtssituationen umfasst Elemente des Teacher Noticing (Sherin et al. 2011): Relevante Situationen müssen im Unterrichtsgeschehen identifiziert und auf Grundlage bereichsspezifischen Kriterienwissens interpretiert werden. Seidel et al. (2011) zeigen, dass bei der Analyse von Unterrichtssituationen neben kognitiven auch sozial-motivationale Faktoren wie Authentizitätsempfinden und Motivation sowie Immersion und Resonanz eine wichtige Rolle spielen. Ein Vergleich verschiedener Vignettenformate (Herbst et al. 2013) ergab, dass Lehramtsstudierende ein Video signifikant authentischer als Animationen einschätzten, dies aber keinen Einfluss auf die weitere Analyse der Unterrichtssituation hatte. Bei der Erstellung von Vignettestests bleibt die Frage nach dem Einfluss von Vignettenformaten häufig unberücksichtigt.

Forschungsfragen:

- Beeinflussen unterschiedliche Vignettenformate (Texte, Comics, Videos) Faktoren wie Authentizitätsempfinden, Motivation, Immersion und Resonanz bei den Testpersonen?
- Wirken sich die unterschiedlichen Vignettenformate auf die Analyse der jeweils dargestellten Unterrichtssituationen aus?
- Gibt es dabei Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter/innen?

Befragt wurden 162 Lehramtsstudierende sowie 114 Lehramtsanwärter/innen mit Multiple-Choice-Fragen zu sechs Unterrichtssituationen aus dem Inhaltsbereich „Brüche“ (Klasse 6). Die Situationen wurden in einem Testheftdesign so angeordnet, dass jede Testperson die gleichen Unterrichtssituationen erhielt, wobei die Formate Text, Comic und Video jeweils variiert wurden. Die Einschätzungen zu den betrachteten sozial-motivationalen Faktoren sind für Texte, Comics und Videos bei Studierenden und Lehramtsanwärter/innen im Mittel durchweg positiv. Comics und Texte wurden im Vergleich zum Videoformat als besonders authentisch eingeschätzt. Unabhängig vom Vignettenformat berichteten die Anwärter/innen am Ende ihrer Ausbildung eine erhöhte Resonanz.

Herbst, P., Aaron, W., & Erickson, A. (2013). How Preservice Teachers Respond to Representations of Practice: A Comparison of Animations and Video. Paper presented at the 2013 Annual Meeting of the AERA, San Francisco.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.

Sherin, M., Jacobs, V., & Philipp, R. (Eds.). (2011). *Mathematics Teacher Noticing. Seeing Through Teachers' Eyes*. New York: Routledge.

Anja Schwedler (Universität Hamburg)

Die Forschungswerkstatt als Begleiterin von medienpädagogischen Professionalisierungsprozessen angehender Lehrkräfte

Lehrerwerden und -sein sind aus berufsbiografischer Perspektive (vgl. Terhart 2013) lebenslange Entwicklungsprozesse. Die Unterstützung dieser Prozesse ist Aufgabe der Lehrerbildung, sodass an der Universität Hamburg im Rahmen von Forschungswerkstätten eine reflexive Haltung gegenüber berufsbiografischen Entwicklungen bzw. ein Habitus forschenden Lernens herausgebildet werden soll (vgl. Keuffer & Oelkers 2001). Langfristige und nachhaltige Lernprozesse anzuregen, stellt sich im Rahmen von zeitlich limitierten Veranstaltungen jedoch als komplexe Herausforderung dar, sodass das hochschuldidaktische Konzept des forschenden Lernens über medienpädagogische Themen auf den Prüfstand gestellt wird. Aufgrund der Relevanz von Medien in der Lebenswelt von Heranwachsenden werden sie zu einem bedeutsamen Thema schulischer Bildung. Die Implementierung des Medienthemas in die Schulcurricula erfordert eine entsprechende inhaltliche Ausrichtung der Lehrerbildung: In Forschungswerkstätten mit dem Fokus

„Neue Medien als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen“ haben Lehramtsstudierende der Universität Hamburg die Möglichkeit, ein medienpädagogisches Forschungsprojekt zu realisieren. In der Logik qualitativer Sozialforschung sollen unterschiedliche Verläufe von medienpädagogischen Professionalisierungsprozessen Lehramtsstudierender aus Forschungswerkstätten unter Berücksichtigung von Erlebnissen im Studium sowie berufsbezogenen Praxiserfahrungen nachgezeichnet werden. Als Datengrundlage werden zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn und nach Abschluss der Veranstaltung) 16 Studierende mithilfe halbstrukturierter Interviews zu ihrem Studium, ihrer Mediennutzung und ihrem Forschungsprojekt befragt. Die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode verspricht eine Rekonstruktion von habituellen Orientierungen bezüglich des Unterrichtens und des Lehrberufs mit Fokus auf medienbezogene Haltungen. Das längsschnittliche Design ermöglicht die Identifikation von entsprechenden Entwicklungen und Veränderungen. In meinem Einzelvortrag möchte ich (1) methodische Überlegungen zur Untersuchung von Bildungsprozessen am Beispiel von Rekonstruktionen medienpädagogischer Professionalisierungsverläufe vorstellen und diskutieren, um (2) Konsequenzen für das hochschuldidaktische Konzept der Forschungswerkstatt herzuleiten.

Terhart (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Keuffer, Josef; Oelkers, Jürgen (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim: Beltz Verlag.

Isabelle Kremer, Stefen Müller & Hendrik Lohse-Bossenz (Forscherstation, Klaus-Tschira-Kompetenzzentrum)

Der Nutzen von Videofeedback zur professionellen Weiterentwicklung

Eigenen Unterricht zu beobachten ermöglicht eine praxisnahe Reflexion der komplexen Lehr-Lern-Situationen und findet Einsatz in der Lehrer(fort)bildung (vgl. Keuffer 2010). Allerdings erweist sich das reine Betrachten von videografiertem Unterricht ohne entsprechende Aufgaben bzw. Impulse als wenig zielführend (vgl. Trautmann & Sacher 2010). Dieser Beitrag stellt anhand eines konkreten Beispiels aus dem Elementarbereich die Einbettung der Methode Videofeedback in ein Coaching-Konzept zur professionellen Weiterentwicklung von pädagogischen Fachkräften dar und untersucht, wie das Potential dieser Maßnahme rückblickend von der Zielgruppe eingeschätzt wird. In einem von der Klaus-Tschira-Stiftung geförderten Projekt wurden 28 elementarpädagogische Fachkräfte aus einer Fortbildung zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung jeweils in Zweiergruppen zusätzlich vor Ort in ihren Kindertageseinrichtungen an insgesamt vier Terminen durch videobasiertes Coaching begleitet. Zu diesem Zweck wurden ca. halbstündige pädagogische Angebote vom Coach aufgezeichnet und unter individueller Zielsetzung der Fachkräfte ausgewertet. Beim Videofeedback mit den Zweiergruppen brachte der Coach vorbereitete Fragen und Impulse als Anstoß für die gemeinsame Erörterung von Handlungsoptionen ein. Die Einschätzung der Fachkräfte zum Nutzen des Coachings wurde am Ende des letzten Termins mündlich reflektiert. Die Transkripte dieser Abschlussreflexionen wurden – fokussiert auf Veränderungen in der pädagogischen Praxis – mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Ergänzend wurde eine anonyme Evaluation des Coachings anhand von sieben geschlossenen Fragen (5-stufige Likert-Skala) durchgeführt. Aus Sicht der Fachkräfte zeigten sich vielfältige Veränderungen durch das Videofeedback: u.a. differenziertere Wahrnehmung, verstärkte Reflexion, Perspektivengewinnung und mehr Sicherheit bei der Durchführung von Angeboten. Auch die Auswertung der Evaluationsbögen zeigte, dass der Nutzen von videobasiertem Coaching für die pädagogische Praxis hoch eingeschätzt wird. Ob sich der von den Fachkräften eingeschätzte hohe Nutzen des intensiv begleiteten Videofeedbacks auch in der pädagogischen Praxis zeigt, muss empirisch untersucht werden. Weiterhin steht zur Diskussion, inwieweit der vorgestellte Ansatz auch im Schulbereich Anwendung finden könnte.

Keuffer, J. (2010). Videofeedback – Ein Konzept für die Lehrerbildung mit Zukunft. In M. Trautmann & J. Sacher (Hrsg.), Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen (S. 187-200). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sacher, J.; Trautmann, M. (2010). Videofeedback als Instrument zur Unterrichtsentwicklung – Begründungen, Konzepte, offene Fragen. In M. Trautmann & J. Sacher (Hrsg.), Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen (S. 11-24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Veranstalter

- * Graduiertenakademie der Pädagogischen Hochschulen
- * Pädagogische Hochschule Heidelberg

Organisation

Graduiertenakademie:

- * Prof. Dr. Christiane Benz / Prof. Dr. Gabriele Weigand
Leiterin der Graduiertenakademie
- * Juliane Zeiser
Referentin der Graduiertenakademie
- * Renata Matejickova
Studentische Hilfskraft der Graduiertenakademie

Scientific Board Pädagogische Hochschule Heidelberg:

- * Prof. Dr. Tobias Dörfler
- * Prof. Dr. Markus Rehm
- * Prof. Dr. Carsten Rohlf's
- * Prof. Dr. Christian Spannagel
- * Prof. Dr. Markus Vogel

Tagungsunterstützung:

- * Felix Bisch
- * Manfred Giesel
- * Lena Hafner



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Die Graduiertenakademie ist eine gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen. Die Graduiertenakademie wird vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.