

Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen  
Theorie und Praxis

*Jonas Wibowo und Jochen Heins*

S. 123–132

aus:

# **Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung**

Modelle, Gelingensbedingungen und  
Nachhaltigkeit

Herausgegeben von  
Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse,  
Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und  
Jonas Wibowo

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek  
Hamburg Carl von Ossietzky

## Impressum

### BIBLIOGRAFISCHE INFORMATION DER DEUTSCHEN NATIONALBIBLIOTHEK

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

### LIZENZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.

### ONLINE-AUSGABE

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar. DOI <https://doi.org/10.15460/HUP.198>

ISBN 978-3-943423-72-3

### COVERGESTALTUNG

Hamburg University Press

### COVERABBILDUNG

Bildnachweis: Universität Hamburg/Appelt, alle Rechte vorbehalten.

### SCHRIFT

Alegreya. Copyright 2011: The Alegreya Project Authors (<https://github.com/huertatipografica/Alegreya>). This Font Software is licensed under the SIL Open Font License, Version 1.1. This license is also available with a FAQ at: <http://scripts.sil.org/OFL>

### DRUCK UND BINDUNG

Books on Demand – BoD, Norderstedt

### VERLAG

Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Hamburg (Deutschland), 2019  
<http://hup.sub.uni-hamburg.de>

# INHALT

---

Wie kann Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung gelingen? Eine Einführung	1
<i>Nils Buchholtz, Miriam Barnat, Elke Bosse, Tim Heemsoth, Katrin Vorhölter und Jonas Wibowo</i>	

## I Zur Transferproblematik im Bereich der Hochschuldidaktik

---

Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule	17
<i>Miriam Barnat</i>	
Fokusgruppen als Methode einer partizipativen Forschungsstrategie – Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt WirQung	29
<i>Benjamin Ditzel</i>	
Reflexion eines Wissenstransfers als Praxis-Transfer mittels des mikropolitischen Ansatzes	41
<i>Isabel Steinhardt</i>	
Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion in der Bildungsforschung	51
<i>Elke Bosse, Benjamin Ditzel, Désirée-Kathrin Gaebert und Marius Herzog</i>	
Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung	59
<i>Elke Bosse</i>	
Forschungs- und Praxisbezug in Reformprojekten universitärer Lehrerbildung	67
<i>Marius Herzog</i>	

## II Zum Wissenstransfer im Bereich der Lehrerausbildung und der fachdidaktischen Forschung

---

Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer – Möglichkeiten und Probleme des Praxistransfers <i>Katja Meyer-Siever</i>	79
Sportdidaktisches Wissen in der universitären Lehrerbildung – erste Überlegungen zu einem Praxistransfer <i>Stefan Meier</i>	87
Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester <i>Nadine Bergner</i>	93
Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung <i>Johannes Wohlers, Jenna Koenen und Katrin Wohlers</i>	103
Mathematikdidaktische Entwicklungsforschung als Transferforschung? <i>Nils Buchholtz</i>	113
<b>Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis</b> <i>Jonas Wibowo und Jochen Heins</i>	<b>123</b>
Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – eine Chance zum Praxistransfer <i>Nadine Krosanke, Anna Orschulik, Katrin Vorhölter und Nils Buchholtz</i>	133
Das Konzept „Literaturwissenschaft mit Schulbezug“ – von der Praxis zur Theorie und wieder zurück <i>Nicole Masanek</i>	145
Zur Gestaltung von orthographiedidaktischen Interventionstätigkeiten <i>Désirée-Kathrin Gaebert</i>	155

### III Transfer aus Sicht der Fort- und Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften und pädagogischem Personal

---

Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess <i>Jonas Wibowo und Katrin Vorhölter</i>	163
Mit pädagogischer Handlungsforschung zu einem gelungenen Praxistransfer <i>Maren-Kristina Lüders</i>	179
Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer – ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur <i>Alexander Martin</i>	185
Practice Transfer of Qualitative Research Results – Reflections Based on a Grounded Theory Study <i>Bastian Hodapp</i>	195
Wissenschaftliche Begleitung von Praxisforschung und schulischer Selbstevaluation – eine Möglichkeit für einen bidirektionalen Wissenstransfer? <i>Sebastian Röhl</i>	203
Zwischen Wissenschaft und Schulpraxis vermitteln – die ‚TranSphere‘ als Innovationspool und Vermittler von Transferwissen <i>Katja Meyer-Siever, Sebastian Schorcht und Nils Buchholtz</i>	211
Symbiotische Implementationsstrategien am Beispiel von Unternehmensfallstudien <i>Jan Hiller</i>	223



# Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis

---

Jonas Wibowo und Jochen Heins

## Einleitung

Dass das im Studium aufgebaute Wissen Studierenden des Lehramts in komplexen Anwendungssituationen während der Schulpraktika kaum Orientierung bietet, zeigen verschiedene Studien (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Hascher, 2006, 2014). Bestehendes Wissen über zum Beispiel Planungsschritte, die Begleitung von Lernprozessen oder die Auswahl von Inhalten wird nicht angewendet, sondern bleibt träge (Gruber, Mandl & Renkl, 2000). In diesem Beitrag sollen Möglichkeiten thematisiert werden, wie in Praktikumsbegleitseminaren theoretisches Wissen und Praxis aufeinander bezogen werden können, damit der Aufbau von tragem Wissen vermieden wird. Dazu werden Rahmenbedingungen analysiert, die im Kontext des Hamburger Qualitätsoffensive-Lehrerbildung-Projektes ProfaLe<sup>1</sup> gesetzt wurden, und denen das Potential zugeschrieben wird, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Im Folgenden wird zuerst die Problematik einer Kluft zwischen Theorie und Praxis aus der Perspektive situierten Lernens umrissen, dann wird aus dieser Perspektive das Potential der gesetzten Rahmenbedingungen – (1) Arbeiten mit Praxisartefakten, (2) Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren und (3) Fokussierung situationsspezifischer Fähigkeiten – analysiert.

---

<sup>1</sup> Das hier vorgestellte Projekt ist Teil des Projekts *Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen* (ProfaLe), das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

## Die Kluft zwischen Theorie und Praxis aus der Perspektive situierten Lernens

Lernansätzen, die den Erkenntnissen der kognitionspsychologischen Forschung folgen, betonen die individuelle Aneignung zunehmend abstrakter werdender Konzepte und den Erwerb kognitiver Fähigkeiten, um diese Konzepte zu verändern, abzurufen und anzuwenden (Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000). In methodischer Hinsicht wurden auf dieser Basis Lernumgebungen gestaltet, die zuerst eine Aneignung von Konzepten vorsehen und diese in gut überschaubaren Anwendungs- und Prüfungssituationen einsetzen. Forschungsarbeiten mit Bezug auf kognitionspsychologische Theorien konnten relevante Faktoren identifizieren, die zu einem erfolgreichen Erwerb konzeptuellen Wissens, kognitiver Fähigkeiten zum Umgang mit diesem Wissen und der Anwendung in schulischen (Anwendungs- und Prüfungs-) Situationen beitragen (Anderson et al., 2000).

Aus der Perspektive situierten Lernens führe ein solches Lernen jedoch dazu, dass Handeln in authentischen Umgebungen – außerhalb der (hoch-)schulischen Umgebung – nur eingeschränkt gelingt, obwohl thematisch passendes konzeptuelles Wissen und die kognitiven Aktivitäten zum Umgang mit dem Wissen vorhanden sind (Brown, Collins & Duguid, 1989). Dies liege daran, dass die vermittelten Konzepte nicht die situativen Anwendungsbedingungen einer kulturellen Praxis erfassen würden. Die vermittelten Aktivitäten bezeichnen die Autoren daher als Ersatz-Aktivitäten, die zwar in technischer Hinsicht den Aktivitäten ähnlich sind, wie sie in authentischen Kontexten eingesetzt werden, jedoch nicht die materialen und sozialen Bedingungen des Einsatzes beinhalten würden. Die Aktivitäten des Anwendungsfeldes werden dagegen als authentische Aktivitäten bezeichnet. Beispielsweise kann mit dieser Perspektive der Erwerb von Techniken eines Sportspiels (beispielsweise der Korbleger im Basketball) als „Vorstufe“ für den komplexen Anwendungsbereich des Spielens kritisiert werden, da die relevanten Kontexte für den Einsatz der Technik (unter anderem Handlungsdruck, Gegner, Mitspieler) fehlten. Der Korbleger würde eine Ersatz-Aktivität verbleiben, wenn nicht gezielt die Kontextbedingungen miterlernt werden. Ersatz-Aktivitäten unterscheiden sich von authentischen Aktivitäten dadurch, dass die Ersatz-Aktivitäten mit weniger Kontexten ausgeführt werden. Weiterhin sind Ersatz-Aktivitäten danach zu unterscheiden, ob und wie viele Kontexte in der Lernumgebung berücksichtigt werden.

Der Unterscheidung von Ersatz-Aktivitäten und authentischen Aktivitäten folgend, wird in Untersuchungen zu situiertem Lernen und der Gestaltung situierter Lernumgebungen die Bedeutung des sozialen und materialen Kontextes von Aktivitäten fokussiert. Durch die Einbindung in authentische Aktivitäten indizieren Lernende das konzeptuelle Wissen nach den materialen und sozialen Bedingungen der Anwen-

dungssituation. Dieser Indizierungsprozess des konzeptuellen Wissens verbleibe jedoch implizit und sei nur eingeschränkt dem Bewusstsein zugänglich (Brown et al., 1989, S. 41). Der Berücksichtigung relevanter Bedingungen authentischer Aktivitäten bei der Gestaltung schulischer Lernumgebungen und der Einbindung der Lernenden in Praxisgemeinschaften (*Communities of Practice*) wird daher hohe Bedeutung beigemessen. Es wird neben dem Lernen in unterschiedlichen authentischen Situationen und der Verbalisierung von Aktivitäten im sozialen Austausch eine behutsame Balance zwischen der Anregung von Konstruktionsprozessen und instruktiver Unterstützung als lernförderlich erachtet (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1997).

Als Beispiel für die Effektivität situierter Lernumgebungen führen Gruber, Mandl und Renkl die Ergebnisse der TIMS-Studie an (Gruber et al., 2000, S. 140–141). Sie interpretieren das schlechtere Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den japanischen Schülerinnen und Schülern mit den unterschiedlichen vorherrschenden Unterrichtsstilen. Während in Deutschland eine direkte Präsentation mathematischer Inhalte mit einer oberflächlichen Bearbeitung beobachtet wurde, wurde bei den japanischen Schülerinnen und Schülern eine variationsreichere Vermittlung, also eine Vermittlung unter Berücksichtigung mehrerer Kontexte, beobachtet, die letztlich den Transfer auf andere Situationen begünstige (Baumert & Lehmann, 1997).

Akteure beider Perspektiven auf Lernen, der kognitiven und der situierten Perspektive, betonen, dass die Perspektiven als komplementär zu verstehen sind (Anderson et al., 2000; Greeno, Collins & Resnick, 2004). Während die kognitive Perspektive das Individuum mit dem individuellen Wissenserwerb und Erwerb kognitiver Fähigkeiten fokussiert, fokussiert die situierte Perspektive die sozialen und materialen Kontexte des authentischen Anwendungsfeldes. Beide Ansätze seien jedoch wichtig, um Lernen zu gewährleisten. Mit Blick auf die in der Kapitelüberschrift genannte Kluft zwischen Theorie und Praxis, kann Theorie hier als konzeptuelles Wissen von Lehramtsstudierenden gesehen werden, das losgelöst von relevanten Kontexten der Anwendungssituationen bzw. der Praxis erworben wurde. Die Kluft bezeichnet die Separation von erlernten Konzepten wie beispielsweise einem Unterrichtsplanungsschema und dessen Anwendung im Kontext eines Seminars, die als Ersatzaktivität zu bezeichnen sind, und der authentischen Aktivität (dem tatsächlichen Planen in einem Schulpraktikum). Im Folgenden werden Rahmenbedingungen der Begleitseminare im Projektkontext ProfaLe daraufhin analysiert, inwiefern ihnen das Potential innewohnt, zur Situiertheit der Lernumgebung von Studierenden beizutragen. Damit ist vor allem gemeint, inwiefern Aspekte des authentischen Umfeldes Schule in die Begleitseminare integriert werden, um die Entwicklung authentischer Aktivitäten zu ermöglichen.

## Situiertheit im Hamburger Kernpraktikum

Schulpraktika ermöglichen Studierenden einen Aufenthalt im authentischen Kontext Schule. Jedoch sind die Lerneffekte des Aufenthaltes an den Schulen umstritten (Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012; Hascher, 2014; Hascher & Kittinger, 2014). Eine allgemeine Beurteilung von Schulpraktika ist allein deswegen schwierig, da der Umfang des Aufenthalts in der Schule, sowie Ziele und Begleitung der Studierenden in erheblichem Maße variieren (Gröschner et al., 2015). Im Folgenden werden die konkreten Bedingungen des Hamburger Kernpraktikums im Kontext des Projekts ProfaLe in den Blick genommen (siehe auch Krosanke, Orschulik, Vorhölder & Buchholtz, dieser Band). Dazu werden zunächst strukturelle und anschließend projektspezifische Rahmenbedingungen der didaktisch-methodischen Gestaltung der Begleitseminare in den Blick genommen.

In Hamburg absolvieren Studierende des Lehramts im Masterstudium zwei Kernpraktika, die strukturell ähnlich aufgebaut sind. Während des Semesters belegen die Studierenden ein fachdidaktisches Begleitseminar in einem Umfang von drei Leistungspunkten und gehen parallel für einen Tag an eine Praktikumsschule (zwei Leistungspunkte). Auf diese Phase hin folgt ein Blockpraktikum von ca. 25 Tagen für das sechs Leistungspunkte angerechnet werden und in dem die Dozentinnen und Dozenten des fachdidaktischen Begleitseminars die Studierenden an den Schulen beim Unterrichten hospitieren. Nach Gröschner und Kolleginnen und Kollegen kann das Kernpraktikum im Vergleich zu anderen Standorten als ein Praktikum mittlerer Praktikumsdauer bei mittlerem bis niedrigem relativem Betreuungsumfang und mittlerem relativem Workload typisiert werden (Gröschner et al., 2015, S. 657). Anhand der Modulbeschreibung und der Verortung der Zuständigkeit der Begleitung bei der Fachdidaktik kann ein Schwerpunkt in der Zielsetzung auf professionelle unterrichtliche Kompetenz festgestellt werden. Mentorinnen und Mentoren in den Kernpraktika werden nicht systematisch geschult, auch wenn eine Fortbildung mit informierendem Charakter über die Ausbildungseinrichtung des Landes angeboten wird. Für die Betreuung der Studierenden erhalten die Mentorinnen und Mentoren Ressourcen in Form von Stundenentlastungen. Für die methodische Gestaltung werden den Dozentinnen und Dozenten des fachdidaktischen Begleitseminars keine Vorgaben gemacht.

Durch das Projekt ProfaLe wurden in sechs Kernpraktika Maßnahmen eingeführt, um der vielfach festgestellten Kluft zwischen theoretischer Ausbildung an der Universität und dem praktischen Handeln an den Schulen (Hascher, 2006) und der Entstehung trüger Wissens zu begegnen. Diese Maßnahmen sind (1) Arbeit mit Praxisartefakten, (2) Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren und (3) ein Fokus auf situationsspezifischen Fähigkeiten. Auch wenn aus informellen Gesprächen ersichtlich ist,

dass die Seminarleiterinnen und -leiter Praxisartefakte teilweise bereits zuvor verwendet haben, ist der verpflichtende und breite Einsatz der Maßnahmen als Innovation im Umfeld der Hamburger Kernpraktika zu bewerten. In den folgenden Abschnitten werden die projektspezifischen Rahmenbedingungen dargestellt und hinsichtlich ihres Potentials zur Situierung der Lernumgebung für die Studierenden analysiert.

## Arbeit mit Praxisartefakten

Als Arbeit mit Praxisartefakten wird hier der reflektierende Umgang mit jeglichen Dokumenten betrachtet, die Ausschnitte und Bezugspunkte der Praxis von Lehrpersonen dokumentieren. Als Fälle werden in der aktuellen Lehrerbildungsforschung hauptsächlich Unterrichtsvideos (Janik & Seidel, 2009; Kleinknecht, Schneider & Syring, 2014) und Unterrichtstranskripte (Syring, et al., 2015) mit dem Fokus auf unterrichtliches Handeln verwendet (Kiel, Kahlert & Haag, 2014). Die Verwendung von Schülerinterviews, Beobachtungsprotokollen und anderem sind eher selten (Wolters, 2015, S. 19 ff.). Der Fallarbeit wird das Potential zugesprochen, dass Wissen unter Berücksichtigung relevanter Kontexte handlungsnah erworben wird (Syring et al., 2015, S. 669). Es handelt sich um einen Containerbegriff, unter dessen Deckel sich verschiedenste Konzepte sammeln, die sich mal mehr und mal weniger gleichen. Aufgrund der noch spärlichen empirischen Forschungslage, bleiben Empfehlungen für den hochschuldidaktischen Einsatz noch eher diffus (Syring et al., 2016, S. 87). Wirkungen der Arbeit mit Fällen werden auf einer kognitiven und auf einer motivationalen Ebene verortet. In Bezug auf die kognitiven Prozesse können durch die Arbeit mit Fällen situationsspezifische Fähigkeiten (siehe unten) geschult werden. Auf der motivationalen Ebene wird alleine durch den Einsatz von Fällen ein erhöhtes Engagement erwartet. Gegenüber didaktischer Settings ohne Fälle wird dies durch eine gesteigerte Authentizität und der Nähe der Fälle zum späteren Handlungskontext erklärt. Diese Annahme kann auch empirisch bestätigt werden (Syring et al., 2015, S. 682). Praxisartefakte leisten insofern eine Situierung der Lernprozesse der Studierenden, dass die Anwendung näher an die tatsächliche Situation des Anwendungsfeldes gebracht wird, als wenn die Artefakte nicht vorliegen würden. Reale Schülerprozesse zur Analyse von Lernschwierigkeiten und Schülervorstellungen beinhalten bereits zusätzliche Aspekte, die nicht in abstrakten Konzepten enthalten wären. Aufgrund dieser Befunde kann angenommen werden, dass wenn in einer Seminarsitzung beispielsweise ein Schema zur Lernbegleitung thematisiert wird, dieses Wissen träge bliebe, wenn nicht an (mehreren) konkreten Fällen, beispielsweise Videos, durchgearbeitet würde, wie Lernbegleitung erfolgt und erfolgen sollte.

## Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren

Kooperationen zwischen verschiedenen Phasen der Lehrerbildung werden als eine Möglichkeit gesehen, die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu erhöhen, indem die Ausbildung der Universität stärker auf das Anwendungsfeld Schule bezogen wird (Hascher, 2014; Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017; Schubarth, 2010). Im Rahmen phasenübergreifender Kooperation sollen curriculare oder organisatorische Abstimmungen und personale Zusammenarbeit dazu beitragen, dass Studierende besser auf die Aufgaben im Referendariat vorbereitet werden, Referendarinnen und Referendare wiederum besser auf die Arbeit im Berufsalltag vorbereitet und im Beruf tätige Lehrpersonen ihre beruflichen Kompetenzen reflektieren und weiterentwickeln. Trotzdem stellen verschiedene Autorinnen und Autoren fest, dass eine phasenübergreifende Kooperation nur in einem sehr geringen Maße stattfindet (Hericks, 2004; Pasternack et al., 2017, S. 295; Schubarth, 2010). Schubarth benennt als Hindernisse Unterschiede in Bezug auf allgemeine Strukturmerkmale, lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale und inhaltliche Merkmale zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung, wie zum Beispiel zwischen dem inhaltlichen Fokus auf theoretischer Reflexivität in der ersten Phase der Lehrerbildung und dem Fokus auf praktische Einsozialisation in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Schubarth, 2010, S. 86). Auszubildende der zweiten Phase wiederum seien theoriefern (Arnold, 2010, S. 70; Reinhardt, 2009, S. 23), bzw. verwendeten Forschungsergebnisse nur dann, wenn sie subjektive Überzeugungen stützen würden (Pasternack et al., 2017, S. 357). Letzteres gelte gleichermaßen für Lehrpersonen im Schuldienst als Akteure der dritten Phase der Lehrerbildung, die zudem eine gewisse Weiterbildungsresistenz aufweisen würden (ebd.). Weiterhin betont Schubarth als Hindernisse für Kooperationsprozesse die fehlende Orientierung an den Nutzen-Überlegungen der beteiligten Akteure. Es sei wichtig „nach den jeweiligen Interessenlagen, dem jeweiligen Nutzen sowie nach den zugrundeliegenden Strukturen zu fragen, zum Beispiel für wen, wann und warum eine Kooperation sinnvoll oder nicht sinnvoll ist“ (Schubarth, 2010, S. 85).

Auch wenn Kooperationen von den Autorinnen und Autoren tendenziell als schwer umsetzbar eingeschätzt werden, kann ihnen vor dem Hintergrund der Perspektive situierten Lernens ein Potential zur Förderung der Lernprozesse der Studierenden zugesprochen werden. Denn die Mentorinnen und Mentoren sind als Könnern authentischer Aktivitäten anzusehen, die die Anforderungen und Beschränkungen der Anwendungssituationen kennen. Durch ihr Handeln, auch unter Simulationsbedingungen zum Beispiel bei der Arbeit mit Praxisartefakten und der Diskussion relevanter Entscheidungen, ist anzunehmen, dass die relevanten Kontexte für die Studierenden zugänglich werden, und Lernen im situierten Sinne möglich wird. In den untersuchten Be-

gleitseminaren wurden die Dozentinnen und Dozenten dazu angehalten, eine verstärkte Kooperation mit den Mentorinnen und Mentoren herzustellen, ohne näher zu spezifizieren, wie diese Kooperation zu gestalten sei. Als dritte Rahmenbedingung wurden die Dozentinnen und Dozenten der untersuchten Begleitseminare dazu angehalten, bei der Entwicklung von Aufgabenstellungen situationsspezifische Fähigkeiten des Planens und Durchführens von Unterricht zu fokussieren.

### Fokussierung situationsspezifischer Fähigkeiten

Während analytische Modelle professioneller Kompetenz von Lehrpersonen vor allem Dispositionen der Lehrpersonen wie Wissen, Motivation und Selbstwirksamkeit fokussierten (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010), wird in ganzheitlichen Modellen das Zusammenspiel von Dispositionen, situationsspezifischen Fähigkeiten und der Performanz unter realen Handlungsbedingungen als Kompetenz konzipiert (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Blömeke & Kaiser, 2017; Santagata & Yeh, 2016). Unter situationsspezifischen Fähigkeiten werden (1) die Wahrnehmung unterrichtsrelevanter Ereignisse, (2) die Interpretation dieser Ereignisse und (3) das Treffen von Handlungsentscheidungen verstanden (ebd.). In diesem holistischen Verständnis nehmen diese Fähigkeiten die Funktion eines Bindeglieds zwischen den Dispositionen (unter anderem Wissen) und der Performanz im Handlungskontext Schule ein. Situationsspezifische Fähigkeiten und die Performanz lassen sich weiterhin in die Handlungsebenen des Planens und Unterrichtens unterscheiden (Lindmeier, 2011; Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, Kuhn, Toepper & Lautenbach, 2016). Während beim Unterrichten Wissen spontan und unter hohem Handlungsdruck verwendet wird, steht im Zentrum des Planens der reflexive und vom unmittelbaren Handlungsdruck entkoppelte Umgang mit Wissen. Eine situationsspezifische Fähigkeit kann nur in Verbindung mit einer konkreten Situation, auch simuliert durch ein Praxisartefakt, ausgeführt werden. Diese Kombination führt bereits über die Praxisartefakte zu einer erhöhten Situierung der Lernumgebung für die Studierenden. Die Fokussierung einzelner situationsspezifischer Fähigkeiten könnte zu einer weiteren Situierung führen, wenn im sozialen Austausch Bedingungen und Einschränkungen von (1) Wahrnehmungsprozessen im Unterricht, (2) der Interpretation von Ereignissen und (3) Handlungsentscheidungen verhandelt werden. Unter diesen Umständen wäre zu erwarten, dass gegenüber einer rein theoretisch basierten Lernumgebung zu den einzelnen Fähigkeiten die Lernenden in komplexen Anwendungssituationen handlungsfähiger wären.

## Diskussion und Fazit

In dem Beitrag wurde dargestellt, inwiefern (1) die Arbeit mit Praxisartefakten, (2) die Kooperation mit Mentorinnen und Mentoren und (3) die Fokussierung situationspezifischer Fähigkeiten als Maßnahmen im Kontext von Praktikumsbegleitseminaren das Potential haben, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und die Entstehung trägen Wissens zu vermeiden. Die verschiedenen Möglichkeiten der Gestaltung einer situierten Lernumgebung im Rahmen von Schulpraktika, wie sie dargestellt wurden, deuten darauf hin, dass die Situiertheit von Lernumgebungen vielschichtig betrachtet werden sollte. Situiertheit sollte dabei weniger als statisches, sondern eher als ein dynamisches Merkmal verstanden werden, das je nach eingesetzten Maßnahmen auf einem Kontinuum zwischen abstrakt-konzeptuell und Anwendung im Anwendungsfeld variiert. Eine zunehmende Anzahl oder eine höhere Qualität an eingebundenen Kontexten rückt die Arbeit im Seminar näher an den Pol der Anwendung, wobei die tatsächlich authentischen Aktivitäten dem Anwendungsfeld Schule vorbehalten bleiben. In Untersuchungen zu situierten Lernumgebungen im Kontext von Schulpraktika sollte daher in Zukunft beforscht werden, welche und wie viele Kontexte berücksichtigt werden und ob Unterschiede in der Situierung die Nutzungsprozesse beeinflussen.

---

## Kontakt

Dr. Jonas Wibowo  
Bergische Universität Wuppertal  
Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften  
Institut für Sportwissenschaft, Abteilung Sportpädagogik.  
Fuhlrottstraße 10  
42119 Wuppertal  
wibowo@uni-wuppertal.de

Dr. Jochen Heins  
Universität Hamburg  
Literaturdidaktik  
Projekt ProfaLe 'Qualitätsoffensive Lehrerbildung'  
Bogenallee 11  
20144 Hamburg  
Jochen.Heins@uni-hamburg.de

## Literaturverzeichnis

- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11–13.
- Arnold, E. (2010). Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 40 (21), 69–77.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bach, A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S., & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung*, 8, S. 105–122). Wien: LIT-Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Blömeke, S. & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (S. 783–802). London: SAGE Publications.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Greeno, J. G., Collins, A., & Resnick, L. B. (2004). Cognition and Learning. In D.C. Berliner (Hrsg.), *Handbook of educational psychology. A project of Division 15, The Division of Educational Psychology of the American Psychological Association*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 639–665.
- Gruber, H., Mandl, H., & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schul und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–157). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (Beiheft), 130–148.
- Hascher, T. (2014). *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–236). Münster: Waxmann Verlag.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Janik, T. & Seidel, T. (Hrsg.). (2009). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster, Westf: Waxmann Verlag.
- Kiel, E., Kahlert, J., & Haag, L. (2014). Was ist ein guter Fall für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 21–33.

- Kleinknecht, M., Schneider, J., & Syring, M. (2014). Varianten videobasierter Lehrens und Lernens in der Lehrpersonen- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 210–220.
- König, J., Buchholtz, C., & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 375–404.
- Krosanke, N., Orschulik, A., Vorhölder, K., & Buchholtz, N. (dieser Band). Beobachtungsaufträge im Rahmen unterrichtspraktischer Aktivitäten – Eine Chance zum Praxistransfer.
- Lindmeier, A. (2011). Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers. A threefold domain-specific structure model for mathematics (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, Vol. 7). Zugl.: München, Techn. Univ., Diss., 2010. 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* (S. 511–541). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 124). Bielefeld: wbv.
- Reinhardt, S. (2009). Gelingende Lehrerbildung – Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen. *Journal of Social Science Education*, 8(2), 23–31.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie Serie I, Pädagogische Psychologie, Bd. 4, S. 355–403). Göttingen, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM Mathematics Education*, 48(1–2), 153–165.
- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667–685.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 86–108.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Wolters, P. (2015). Fallarbeit in der Sportlehrerbildung. In *Edition Schulsport*, Bd. 28. Aachen: Meyer & Meyer.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Kuhn, C., Toepper, M., & Lautenbach, C. (2016). Messung akademisch vermittelter Kompetenzen von Studierenden und Hochschulabsolventen. Ein Überblick zum nationalen und internationalen Forschungsstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.