



Lehramtsstudierende als Expert*innen und Kolleg*innen in einer Weiterbildung für Lehrkräfte

Phasenübergreifende Geschichtslehrer*innenausbildung

Jessica Kreuzt^{1,*}

¹ Goethe-Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Seminar für Didaktik der Geschichte,
Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main
j.kreutz@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Ziel des Lehr-Lern-Projektes war die Schaffung einer kollegialen Arbeitsgemeinschaft zwischen Lehramtsstudierenden der hochschulischen Ausbildungsphase und bereits im Beruf etablierten Lehrkräften im Fachbereich Geschichte. Traditionell hierarchische Strukturen wurden aufgebrochen, um die jeweiligen Kompetenzen der Teilnehmenden für beide Seiten gewinnbringend zu vereinen. Anders als in den hochschulischen Praktika treten Lehramtsstudierende den Lehrkräften mit Expertise gegenüber: Der Austausch ist daher weniger einseitig als vielmehr von doppelseitigem Nutzen. Dieses Konzept bietet im Sinne einer *community of practice* nicht nur den Lehramtsstudierenden die Chance, ihr theoretisch erworbenes Wissen praxisorientiert anzuwenden und zu reflektieren, sondern ermöglicht auch den Lehrkräften, an den aktuellen geschichtsdidaktischen Forschungen und Entwicklungen an den Hochschulen teilzuhaben und mithilfe der Studierenden in der eigenen Schulpraxis zu reflektieren und gegebenenfalls anzuwenden. Anliegen des Lehr-Lern-Projektes ist ein Plädoyer, das Potenzial der Hochschulen über die eigenen Studierenden im Fortbildungsbereich der Lehrkräfte gewinnbringend zu nutzen, die schulische Reichweite von fachdidaktischer Forschung auszuschöpfen und den Lehramtsstudierenden zugleich eine weitere Möglichkeit einer schulpraktischen Erfahrung zu bieten. Nicht zuletzt: Die Verzahnung von Ausbildungs- und Weiterbildungsphase ist eine weitere gewinnbringende Möglichkeit, Akteur*innen der Lehrer*innenbildung in einen gewinnbringenden und praxisnahen Dialog zu bringen.

Schlagwörter: Kohärenz, Profession, Kooperation, Reflexionskompetenz, Theorie-Praxis-Verzahnung



1 Einleitung: Mehr Profession bitte!

Die Lehrer*innenbildung rückt durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (wieder) verstärkt in den bildungspolitischen Diskurs (BMBF, 2013, 2015, 2018a). Schlagworte des Förderprogramms sind Kohärenzschaffung, Professionsorientierung und Kompetenzförderung sowie Qualitätsverbesserung der hochschulischen Ausbildung durch eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung. Die Förderkriterien identifizieren zugleich das Verständnis der Projektinitiatoren von einer *qualitätsvollen* Lehrer*innenbildung: Hervorgehoben werden u.a. die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen den lehrkräftebildenden Institutionen, die Abstimmung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten und die Stärkung der Fachdidaktik, die auch die Schulwirklichkeit einbezieht (vgl. BMBF, 2013, S. 3f.). Diese Richtlinien betreffen aber nicht nur die Integration von schulpraktischen Elementen in die hochschulische Ausbildungsphase. Hierzu zählen auch Optionen, alle Phasen der Lehrer*innenbildung (Lehramtsausbildung, Vorbereitungsdienst, Lernen im Beruf) miteinander zu vernetzen. Wie genau eine solche kohärenzorientierte und phasenübergreifende Vernetzung im Sinne einer *qualitätsvollen* Lehrer*innenbildung in der praktischen Umsetzung funktionieren kann, ist Gegenstand des hier vorzustellenden Lehr-Lern-Projekts.¹

Für das Lehr-Lern-Projekt wurde ein zweiphasiges Konzept entwickelt. Zunächst nahmen N = 10 Studierende des Lehramtsfaches Geschichte für die Sekundarstufe I (Haupt-, Werkreal- und Realschullehramt) sowie für das Gymnasiallehramt im Rahmen ihrer geschichtsdidaktischen Ausbildung an einem wöchentlich stattfindenden Masterseminar an der Pädagogischen Hochschule Freiburg teil. Ziel dieser im Sommersemester 2019 durchgeführten Veranstaltung war die Erstellung von digital gestütztem Unterrichtsmaterial für das Fach Geschichte. Die im Masterseminar erarbeiteten Ergebnisse wurden mit N = 5 Geschichtslehrkräften in einer sich daran anschließenden Lehrer*innenfortbildung gemeinsam diskutiert und optimiert. Die an der Fortbildung beteiligten Lehrkräfte waren in Analogie zum gewählten Studiengang der Studierenden im Bereich der Sekundarstufe I im Fach Geschichte tätig. Für die Organisation der Lehrer*innenfortbildung war das Zentrum für Lehrkräftefortbildung (ZELF) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zuständig.

2 Theoretische Verortung: Kohärenz als Qualitätsmerkmal

Das im Rahmen von FACE (Freiburg Advance Center of Education) entwickelte Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz beschreibt den Professionalisierungsprozess von Lehrkräften (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Die vier *Phasen* des Modells spiegeln im Sinne lebenslangen Lernens alle potenziellen Abschnitte des Professionalisierungsprozesses von angehenden und berufstätigen Lehrkräften wider: beginnend bei der eigenen schulischen Erfahrung über das Bachelor- und Masterstudium, den Vorbereitungsdienst bis hin zur beruflichen Weiterbildung. Die *Säulen* des Modells markieren hingegen die einzelnen Ausbildungs- bzw. Fortbildungsbereiche, bestehend aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Segmenten. Sowohl die Phasen als auch die Säulen können auf vielfältige Art und Weise miteinander vernetzt werden. Das Modell versteht sich als ein potenzieller Raum, in dem kohärenzfördernde, d.h. sinnbildende Strukturen, Programme, Formate, Lehr-Lern-Gelegenheiten oder Kooperationen verortet werden können (Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019). Im hier vorzustellenden Lehr-Lern-Projekt wurden sowohl die *Säulen* (vgl. Kap. 2.1) als

¹ Dieses Lehr-Lern-Projekt wurde mit dem Lehrpreis 2019 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ausgezeichnet. Die Autorin dieses Beitrages war zugleich die Leiterin des Projektes.

auch die *Phasen* (vgl. Kap. 2.2) des Modells im Sinne einer kohärenten Lehrer*innenbildung vernetzt.

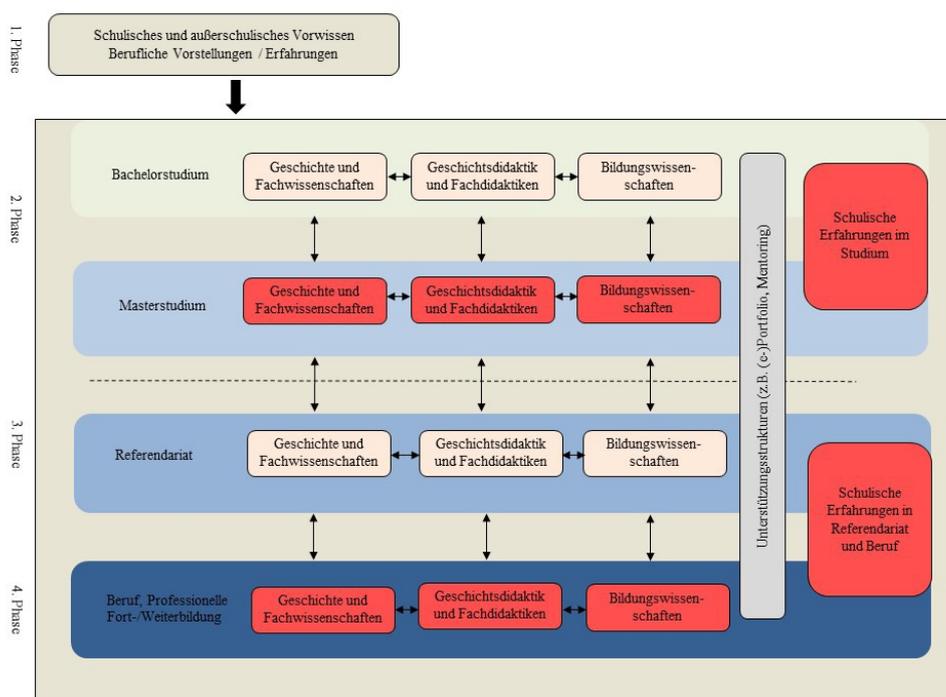


Abbildung 1: Das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz (fachlich adaptierte und veränderte Darstellung)

2.1 Säulenübergreifende Kohärenz

Die Konzipierung von digital gestütztem Unterrichtsmaterial als Zielsetzung des Lehr-Lern-Projekts war bewusst gewählt. Sowohl an den Hochschulen als auch an den Schulen wird der Umgang mit digitalen Medien derzeit wieder verstärkt diskutiert und digital gestütztes Lernen als (neuer) Zugang zu Bildungswegen proklamiert (z.B. BMBF, 2019, 2018b; KMK, 2016). Auch die *digitale Geschichtsdidaktik* gewinnt im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend an Bedeutung (z.B. Bernsen & Kerber, 2017). Jedoch ist eine noch stärkere schulpraktische Rückkoppelung dieses Diskurses in Form von konkreten Unterrichtsmaterialien wünschenswert (z.B. Bernsen, 2018; Bunnenberg & Steffen, 2019). Der Einsatz digitalisierter Quellen, wie er in diesem Lehr-Lern-Projekt thematisiert wird, ist eine weitere Möglichkeit, den Geschichtsunterricht virtuell zu öffnen und digitale Unterrichtsmaterialien zu einer Selbstverständlichkeit im Schulalltag werden zu lassen (Kreutz, 2019). Ziel des Projektes war es aufzuzeigen, welchen Mehrwert digitale Datenbanken im Prozess historischen Lernens haben und wie digitalisierte Quellen im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können. Dafür wurde von den Studierenden zunächst im Seminar digital gestütztes Unterrichtsmaterial erstellt und im Rahmen der Lehrer*innenfortbildung gemeinsam mit den Lehrkräften diskutiert und optimiert.

Im Sinne einer säulenübergreifenden Kohärenz wurden im ersten Abschnitt dieses Projektes fachwissenschaftliche, fachdidaktische, bildungswissenschaftliche sowie schulpraktische Kompetenzen gemäß einer professionellen Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482) miteinander verknüpft. Insbesondere lag der Fokus auf der Verknüpfung von Methoden und Verfahren der Geschichtswissenschaft mit denen der Geschichtsdidaktik (vgl. Handro, 2015, S. 27; Sandkühler, 2016). Der schulische Einsatz von digitalisierten Quellen setzt gegenüber didaktisch aufbereiteten Schulbuch-

quellen einen fachgerechten Umgang mit digitalisierten Quellen voraus. Quellenkritische Verfahren der Geschichtswissenschaften müssen in einem nächsten Schritt unter geschichtsdidaktischen Gesichtspunkten reflektiert und bei der Konzipierung von Unterricht methodisch und praxisorientiert berücksichtigt werden. Diese kompetenzübergreifenden Anforderungen spiegeln sich auch den Standards der Kultusministerkonferenz wider:

„Die Studienabsolventen und -absolventinnen [...] sind in der Lage, vorhandene digitale Repositorien, Austauschplattformen und Lehr-Lern-Medien für das historische Lernen sowohl technisch-inhaltlich als auch didaktisch und politisch zu beurteilen. Sie können auf dieser Grundlage digitale Informations- und Bildungsangebote zielgerichtet im Unterricht einsetzen. [Sie] sind in der Lage, Entwicklungen im Bereich Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen zu rezipieren sowie Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung kritisch zu reflektieren. Sie können die daraus gewonnenen Erkenntnisse in fachdidaktischen Kontexten nutzen sowie in die Weiterentwicklung unterrichtlicher und curricularer Konzepte einbringen. Sie sind sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien.“ (KMK, 2018, S. 32)

Um die Studierenden bei der Erstellung von digital gestützten Unterrichtsmaterialien nicht zu überfordern, wurden geschichtswissenschaftliche, geschichtsdidaktische, bildungswissenschaftliche und schulpraktische Kompetenzen im Verlaufe des Seminars nach und nach gefördert sowie miteinander verknüpft. Dazu wurden Lernaufgaben konzipiert, die aufeinander aufbauten und dadurch zunehmend komplexer zu bearbeiten waren. Methodische Anregungen für dieses Vorgehen bot das *Four-Component-Instructional-Design*-Modell des Instruktionspsychologen Jeroen van Merriënboer (van Merriënboer & Kirschner, 2013; Frerejean, van Merriënboer, Kirschner, Roex, Aertgeerts & Marcellis, 2019). Dieses Modell konstituiert sich über vier Gestaltungsprinzipien. Ausgangspunkt ist eine domänenübergreifende Aufgabe: *Konzipieren Sie digitales Lehr-Lern-Material für den Geschichtsunterricht*. Diese Aufgabe wird in domänenspezifische Teilaufgaben (*learning tasks*) zerlegt. Für die Bearbeitung dieser Teilaufgaben werden jeweils spezifische Informationen bereitgestellt (*supportive information*), die mit so genannten Handlungshilfen (*procedural information*) in Form von Schritt-für-Schritt-Anleitungen verknüpft werden. Entscheidend sind nicht zuletzt die Übungen (*part-task practice*), die losgelöst von der Aufgabe auf die Automatisierung von domänenübergreifender Handlungskompetenz abzielen. Die Wirksamkeit des Modells, welches bislang nur Anwendung in medizinischen und technischen Bereichen fand, wurde auch für die Lehrer*innenbildung empirisch untersucht und diskutiert (Kreutz, Leuders & Hellmann, 2020).

2.2 Phasenübergreifende Kohärenz

Das Lehr-Lern-Projekt verknüpfte neben den einzelnen Ausbildungssegmenten der Lehrer*innenbildung auch einzelne Ausbildungsphasen miteinander (vgl. Abb. 1 auf der vorherigen Seite). Die Vernetzung von Ausbildungsphase der Studierenden und Fortbildungsphase der Lehrkräfte ist neben den curricular verankerten Schulpraktika eine weitere gewinnbringende Möglichkeit, Akteur*innen der Lehrer*innenbildung in einen praxisnahen Dialog zu bringen. Durch das Konzept entsteht auch eine weitere Gelegenheit, einem vermeintlichen „Praxisschock“ (Kanert & Seidenfuß, 2014) bei den hochschulischen Absolvent*innen, die in den Beruf einsteigen, entgegenzuwirken.

Dem Konzept liegt jedoch ein entscheidender Unterschied zu den sonst üblichen schulpraktischen Studien der hochschulischen Ausbildungsphase zu Grunde. Anders als in den Praktika treten nicht nur die Lehrkräfte den Studierenden mit Expertise gegenüber, sondern auch die Studierenden den Lehrkräften: Die Studierenden wurden im Rahmen des vorbereitenden Seminars aktiv in die Planung der Lehrer*innenfortbildung eingebunden, indem sie erklärende Graphiken erstellten, inhaltliche Schwerpunkte wählten und konzeptionelle Anregungen lieferten. Die im Seminar entstandenen Lernprodukte

wurden bei der Lehrer*innenfortbildung von den Studierenden in Form von Kurzreferaten präsentiert. Die Studierenden wurden so zu Ansprechpartner*innen und Ratgeber*innen für die Lehrkräfte. Anliegen des Projektes war, das Potenzial der Hochschulen im Bereich der Lehrer*innenfortbildung stärker zu nutzen sowie die Reichweite geschichts-didaktischer Forschung im schulischen Alltag zu erhöhen.

Der Austausch zwischen Studierenden und Lehrkräften war von doppelseitigem Nutzen geprägt. Den Studierenden sollte wiederum beim Austausch mit den Lehrkräften bewusst werden, dass sie als Lehrkräfte auch nach dem Studium und Referendariat ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln müssen und lernfähig bleiben sollten:

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen. Durch kontinuierliche informelle und institutionalisierte Weiterbildung bleibt die Berufsfähigkeit erhalten. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer ständige Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.“ (KMK, 2004, S. 5f.)

Der in der Lehrer*innenfortbildung initiierte Austausch mit den Lehrkräften bot den Studierenden die Möglichkeit, ihr theoretisch erworbenes Wissen praxisorientiert anzuwenden und zu reflektieren. Das im Rahmen des Seminars erarbeitete Unterrichtsmaterial wurde gemeinsam mit den Lehrkräften in Form einer kollegialen Arbeitsgemeinschaft diskutiert. Traditionell hierarchische Strukturen wurden auf diese Weise aufgebrochen, um die Kompetenzen der Teilnehmenden für beide Seiten gewinnbringend zu nutzen.

3 Didaktisch-methodische Verortung: Perspektivenwechsel

Um die Studierenden beim Erwerb von geschichtswissenschaftlichen, geschichtsdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Kompetenzen zu unterstützen, wurden die Kompetenzbereiche für die Studierenden über so genannte Aufgabenklassen (AK) sichtbar gemacht (vgl. Abb. 2). Die Aufgabenklassen dienten nicht nur der Transparenz der Leistungsanforderungen, sondern symbolisierten auch den damit verbundenen Perspektivenwechsel, den die Studierenden während des Projektes einnahmen.

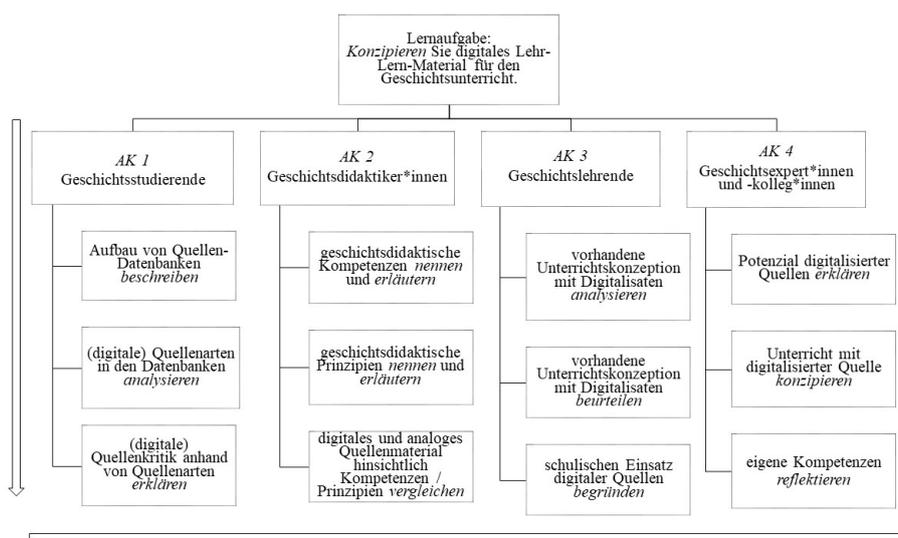


Abbildung 2: Zusammenhang von Lernaufgabe, Aufgabenklassen (AK) und Kompetenzorientierung (eigene Darstellung)

In einem ersten Schritt wurden Datenbanken und digitalisierte Quellen von den Studierenden vornehmlich unter *geschichtswissenschaftlichen* Aspekten analysiert. In einem zweiten Schritt wechselten die Studierenden die Perspektive, indem sie das *geschichts-didaktische* Potenzial dieses digital bereitgestellten Quellenmaterials erläuterten. Anschließend wurden diese geschichtswissenschaftlichen und geschichts-didaktischen mit methodischen Überlegungen komplementiert. Im letzten Schritt traten die Studierenden den Lehrkräften im Austausch kollegial gegenüber. Diese schrittweise Änderung der Perspektive und die damit verbundenen Herausforderungen ermöglichten den Studierenden, Kompetenzen zu erwerben, die sie für ihren künftigen Beruf in Bezug auf digital gestütztes Lehren und Lernen benötigen.

Um die Studierenden bei ihrem Perspektivwechsel zu unterstützen, wurden inhaltsbezogene und prozessbezogene Informationen konsequent miteinander verzahnt. Wissen wurde somit nicht um seiner selbst willen, sondern in Bezug auf die jeweilige Kompetenz erworben. Solche prozessbezogenen Informationen sind wiederkehrende Instruktionen darüber, wie Lernaufgaben ausgeführt werden müssen (vgl. Abb. 2 auf der vorherigen Seite). Diese *Operatoren* machen als handlungsinitierende Verben den Lernprozess transparent und vor allem diagnostizierbar. Dabei sind drei Anforderungsstufen hinsichtlich der Lernziele zu unterscheiden: erstens die Reproduktion von Wissen, zweitens die Reorganisation und der Transfer von Wissen sowie drittens die Anwendung und Reflexion von Wissen (KMK, 2005). Diese Anforderungsstufen sind auf die Bloomsche Lernzieltaxonomie zurückzuführen (Andersen, Krathwohl & Bloom, 2001), an deren Ende die selbständige Konzipierung eines Unterrichtsentwurfs als handlungsorientiertes Produkt steht.

Durch die Verwendung von Operatoren wurden wiederkehrende Elemente der Lernaufgaben bzw. zwischen den Aufgabenklassen wiederholend aufgegriffen. Besonderer Wert wurde auf das Üben der Operatoren *Erklären* (Informationen durch eigenes Wissen in einen Zusammenhang stellen) und *Erläutern* (Sachverhalte im Zusammenhang beschreiben und anschaulich mit Beispielen und Belegen erklären) gelegt. Diese Handlungen wurden im Seminar mithilfe von szenischen Anleitungen zu spontanen Gesprächen mit Fachkolleg*innen einerseits und zu systematisch vorbereiteten Diskussionsrunden in der Fachgruppe andererseits fiktiv geübt. Die anschließende gemeinsame Reflexion solcher Gespräche zielte auf die Optimierung des bevorstehenden Austauschs mit den Lehrkräften in der Lehrer*innenfortbildung ab.

4 Durchführungshinweise: Reflexionskompetenz

Bei der Durchführung des Lehr-Lern-Projektes wurde ein besonderer Fokus auf die Reflexionskompetenz der Studierenden gelegt. Die Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften kann als bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken bezeichnet werden, das vor, während und nach einer Situation oder Handlung stattfindet (vgl. Wyss, 2008, S. 5). Um sowohl den Lernprozess der Studierenden beständig zu begleiten als auch deren Reflexionskompetenz in allen Sitzungen zu fördern, wurde ein *Reflexionsbogen* verwendet, auf dem die Studierenden die Lernziele (vgl. Abb. 2) der jeweiligen Veranstaltung auf einer fünfstufigen Skala (stimme zu – stimme nicht zu) individuell einschätzen konnten. Dieser Bogen diente aber nicht nur der Selbstlernkontrolle, sondern am Ende des Semesters auch als Gedankenstütze zur Erstellung eines individuellen Portfolios. Zum zweiten diente der Reflexionsbogen als eine Art gemeinsamer *öffentlicher Fahrplan*, der die wöchentlich zu erreichenden Lernziele bereithielt und zur Transparenz der Leistungsanforderungen beitrug.

5 Erfahrungsbericht und Ergebnisse

Zur Verzahnung von hochschulischer Ausbildungsphase und beruflicher Fortbildungsphase liegen im Gegensatz zur Verzahnung von erster Ausbildungsphase mit dem Referendariat als zweiter Phase (z.B. Knüppel, 2012; Kanert, 2014; Resch, Heuer & Lohse-Bossenz, 2019) bislang kaum empirische Ergebnisse und/oder Erfahrungen vor. Das Lehr-Lern-Projekt wurde auf zweierlei Art und Weise evaluiert: Das Masterseminar wurde durch das *Teaching Analysis Poll* (vgl. Kap. 5.1) und die Lehrerfortbildung durch eine anonyme Befragung aller Teilnehmenden explorativ (vgl. Kap. 5.2) evaluiert. Die Ergebnisse wurden im Hinblick auf die Konzeption und Zielsetzung des Projektes ausgewertet.

5.1 Evaluation des Seminars

Aufgrund der geringen Stichprobenzahl ($N = 10$) wurde das Konzept durch ein extern durchgeführtes qualitatives Feedbackverfahren zur formativen Lehrveranstaltungsevaluation, dem Teaching Analysis Poll (TAP), evaluiert (Frank & Kaduk, 2017). Das Teaching Analysis Poll ist ein Instrument zur Erfassung eines leitfragengestützten Feedbacks der Studierenden zu einer Lehrveranstaltung. Das Verfahren besteht aus vier Phasen: einem reflexiven Vorgespräch mit den Dozierenden, der eigentlichen Evaluation mit den Studierenden, einem reflexiven Nachgespräch mit den Dozierenden sowie der gemeinsamen Besprechung der Ergebnisse mit den Studierenden. Diese Methode dient vor allem als Ausgangspunkt für eine gemeinsame Reflexion und Optimierung von Hochschullehre, sowohl aus der Sicht der Dozierenden als auch der Studierenden. Zentral waren drei Fragen:

5.1.1 Was empfanden Sie in dieser Veranstaltung als lernförderlich/erschwerend?

Hier sind vor allem zwei Aspekte hervorzuheben, die ausnahmslos von allen Studierenden bei der Befragung angeführt wurden. Zum einen wurden die *gute Strukturierung*² und der *innere Zusammenhang des Seminars*, zum anderen der *Praxisbezug* bzw. der *Bezug zum Lehrer*innenalltag* hervorgehoben. Diesen Aussagen zufolge wurde die konzeptionelle Zielsetzung des Seminars in Bezug auf eine säulen- und phasenübergreifende Vernetzung auch von den Studierenden als solche wahrgenommen und als lernförderlich bezeichnet. Als erschwerend wurden hingegen lediglich technische Hürden genannt, die nicht im Zusammenhang mit der Konzeption des Lehr-Lern-Projektes stehen.

5.1.2 Fühlen Sie sich durch das Seminar auf Ihren späteren Lehrberuf vorbereitet?

Von allen Studierenden wurden der *klare Praxisbezug* und die Verwendung von *konkreten Beispielen* positiv hervorgehoben. Diese Aspekte sind kennzeichnend für eine Lehrveranstaltung, die nach dem *4C/ID*-Modell konzipiert ist (vgl. Kap. 2.1). Zudem wurde der Austausch mit den Lehrkräften – *nicht nur fachlich, sondern auch über den Schulalltag* – von allen Studierenden als positiv empfunden. Die Mehrheit der Studierenden merkte jedoch kritisch an, dass die Lehrer*innenfortbildung als Teil des Seminars in Bezug auf einen zusätzlichen Erwerb von geschichtsdidaktischem Wissen *nicht zwingend notwendig* gewesen sei. Das ist insofern ein interessanter Punkt, als dass diese Rückmeldung die Zielsetzung des Seminars widerspiegelt: Lernen durch Erklären zu fördern. Anders gesagt: Der kommunikative und fachlich zielführende Austausch war Anliegen des Seminars. An der Rückmeldung könnte die hochschulische Sozialisation der Studierenden deutlich werden, die andere, d.h., eher rezipierende Lernwege als aktivierende Methoden gewohnt sind. Der Austausch mit den Lehrkräften verfolgte eben nicht nur das Ziel einer Wissenserweiterung (Studierende als Kolleg*innen), sondern

² Die Aussagen der Proband*innen werden im Fließtext hier und im Folgenden mit schräger Schreibweise kenntlich gemacht.

auch einer Wissensvermittlung (Studierende als Expert*innen). Der vermeintlich inhaltsbezogene Output könnte gegenüber dem prozessbezogenen Output von den Studierenden gar als unbefriedigend, weil nicht unmittelbar greifbar, empfunden werden.

5.1.3 Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie in Bezug auf dieses Seminar?

Unter dieser Fragestellung wurden von den Studierenden Aspekte zur Struktur der hochschulischen Ausbildung angeführt, die nicht direkt das Lehr-Lern-Projekt betrafen. Insgesamt wird deutlich, dass der Mehrgewinn der fachdidaktischen Ausbildung von Studierenden auch nach der Umstellung auf das Bachelor-Master-System im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung optimierungsbedürftig erscheint. Das betrifft vor allem die curriculare Stärkung der Fachdidaktiken in der Lehrer*innenbildung, die ausdrücklich vom BMBF im Rahmen der Projektförderung bildungspolitisch eingefordert wurde (vgl. Kap. 1). Obwohl das Lehr-Lern-Projekt von den Studierenden in der Masterphase besucht wurde, wurde das Fehlen geschichtsdidaktischer *Grundlagen* bemängelt. Von allen Studierenden wurden *mehr Veranstaltungen zur Didaktik* als sinnvoll erachtet. Ungeachtet dessen deuten diese studentischen Hinweise darauf hin, dass die Durchführung eines solchen säulen- und phasenübergreifenden Lehr-Lern-Projekts eher gegen Ende der hochschulischen Ausbildungsphase sinnvoll erscheint.

5.2 Evaluation der Lehrer*innenfortbildung

Die Studierenden (N = 10) und Lehrkräfte (N = 5) wurden direkt im Anschluss an die Lehrer*innenfortbildung durch einen Fragebogen einzeln und anonym nach positiven und weniger positiven Aspekten der Zusammenarbeit befragt (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Der Fragebogen spiegelt Einzelmeinungen wider, die aufgrund der geringen Stichproben nicht quantifizierbar sind, jedoch einen Einblick in die Arbeitsatmosphäre während der Lehrer*innenfortbildung erlauben.

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte bestätigen die Zielsetzung des Lehr-Lern-Projektes: Die Studierenden wurden bezogen auf ihr im Seminar erworbenes *Fachwissen* als Expert*innen wahrgenommen, die *gut vorbereitet* gewesen seien. *Anregungen* und *Rückmeldungen* der Studierenden wurden von den Lehrkräften augenscheinlich angenommen. Der Mehrwert der Lehrer*innenfortbildung für die Lehrkräfte kann demnach als grundsätzlich positiv gewertet werden. Von Seiten der Studierenden wurden insbesondere die fehlende *Hierarchie* zwischen Studierenden und Lehrkräften (im Gegensatz zum Praxissemester) und das *gegenseitige Ergänzen der Teilnehmenden* als positiv wahrgenommen. Alle studentischen Rückmeldungen bestätigen die konzeptionell angestrebte Vernetzung von Theorie und Praxis. Die Studierenden *konnten von der Erfahrung der Lehrkräfte profitieren*.

Jedoch: Während die Lehrkräfte auf die Frage, welche Aspekte ihnen im Austausch weniger positiv in Erinnerung geblieben sind, durchweg keine Angaben gemacht haben, äußerten sich wenige Studierende auch kritisch: *Bis die Diskussion in Gang kam, lief es etwas schleppend.; Der schleppende Start der Gruppenarbeit. Niemand hat sich getraut, das Wort zuerst zu ergreifen.; Mir ist aufgefallen, dass manche Lehrkräfte sich angegriffen fühlten, wenn man sie auf ihre Ausbildung ansprach. Das finde ich schade*. Diese Rückmeldungen zeigen, dass diese doch eher (noch) unübliche Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrkräften von gegenseitiger Toleranz abhängig ist, die in diesem Lehr-Lern-Projekt von Seiten der Studierenden größer zu sein schien als von den Lehrkräften. Dass die im Beruf etablierten Lehrkräfte von Studierenden Anregungen für ihren Schullalltag annehmen, ist keine Selbstverständlichkeit. Es könnte hier sogar die Gefahr bestehen, dass innovative Ansätze seitens der Studierenden von den Lehrkräften relativiert oder sogar negiert werden könnten. Vor allem kleine Lerngruppen, ein ausgeglichenes Teilnehmer*innenverhältnis von Studierenden und Lehrkräften sowie ein aus-

gleichendes Verhältnis zwischen dem Geben von Anregungen einerseits und dem Annehmen von Hilfestellungen andererseits könnten eine gelingende Weiterbildung für beide Seiten wohl unterstützen, jedoch nicht garantieren.

Tabelle 1: Welche Aspekte sind Ihnen besonders positiv in Erinnerung geblieben?

Perspektive Lehrkräfte	Perspektive Studierende
<ul style="list-style-type: none"> • Anregungen und Rückmeldungen • Studierende haben mehr Fachwissen als ich. • Gut waren die hilfreichen Tipps. • freundlicher Austausch • Perspektivwechsel/ Abwechslung • Alle Teilnehmenden haben aktiv eigene Ideen und Gedanken eingebracht. • Studierenden wirkten engagiert und gut vorbereitet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch zwischen theoretischen Ideen (Studenten) und der praktischen Anwendung im Lehralltag (Lehrkräfte) • Offenheit der Lehrkräfte für unsere Ideen und Vorschläge • Wir als Studierende konnten von der Erfahrung der Lehrkräfte profitieren. • gute/kollegiale Arbeitsatmosphäre • keine Berührungsängste • Die Lehrer dachten doch recht methodisch und praxisorientiert, wohingegen die Studierenden eher die theoretische Ebene im Blick hatten. Ich fand es so aber gerade spannend, da die Lehrer die Theorie hinsichtlich der Praxis „hinterfragten“ und neue Blickwinkel aufbrachten. Trotzdem gingen die Lehrer auf unsere Ideen ein. • Die Diskussion in der Gruppenarbeit war sehr anregend und hat mir für das Herangehen an die Unterrichtsplanung sehr geholfen. Dabei war besonders hilfreich, dass zwischen Lehrenden und Studierenden keine Hierarchie bestand, wie es z.B. beim Praxissemester der Fall war. • Es war eine Bereicherung, die Unterrichtskonzeption mit den Lehrkräften zu analysieren und weiterzuentwickeln. Dabei wurden mir einige Zusammenhänge klarer. • Das gegenseitige Ergänzen des Wissens: Während wir Studenten vor allem zu digitalen Datenbanken und dem Potenzial dieser Impulse geben konnten, konnten die Lehrkräfte vor allem zur Unterrichtsgestaltung und -planung Wissen beisteuern.

6 Ausblick: Herausforderungen und Chancen

Die Herausforderung bestand vor allem darin, die an der Hochschule festgelegten Semesterzeiten auf die ebenfalls festgelegten Schulzeiten abzustimmen: Für die hochschulische Einbettung der Lehrer*innenfortbildung mussten Schulferien, Abitur und Korrekturzeiträume sowie Klausuren und Lehrerkonferenzen berücksichtigt werden. Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass es lohnenswert ist, Studierende der hochschulischen Ausbildungsphase in den Dialog mit praxiserfahrenden Lehrkräften zu bringen. Eine solche Zusammenarbeit lässt sich konzeptionell auf weitere Formate übertragen. Das hier vorgestellte Lehr-Lern-Projekt erfolgte aus Sicht der Studierenden in zwei aufeinanderfolgenden Phasen. Denkbar ist zum ersten aber auch ein alternierendes Konzept, in dem sich Seminar- mit Lehrer*innenfortbildungsphasen abwechseln. Unterrichtsmaterial könnte in diesem Fall nicht nur reflektiert, sondern im Idealfall auch zwischen diesen Phasen gemeinsam im Tandem unterrichtet werden. Denkbar ist zum zweiten eine konsequente Zusammenarbeit, bei der Studierende und Lehrkräfte gemeinsam an einer

hochschulischen Veranstaltung lernend teilnehmen. In beiden Fällen sind eine zeitliche Abstimmung der konzeptionellen Bausteine einerseits und die individuelle Flexibilität der Teilnehmenden andererseits für das Gelingen solcher Projekte unabdingbar. Dennoch scheint es lohnenswert zu sein, solche phasenübergreifenden bzw. phasenunabhängigen Projekte für die Studierenden im Rahmen ihres Studiums und für die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Fortbildungspflicht durchzuführen.

Literatur und Internetquellen

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., & Bloom, B.S. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernsen, D. (2018). *33 Ideen digitale Medien Geschichte*. Augsburg: Auer.
- Bernsen, D., & Kerber, U. (Hrsg.). (2017). *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0ffd.5>
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Kurzbeschreibung aller ausgewählten Projekte der 1. Förderphase*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/KurzbeschreibungenQLB_erste_Foerderphase_barrierefrei.pdf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018a). *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_barrierefrei.pdf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018b). *Richtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Förderung von Projekten in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ vom 5. November 2018*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-F%20c3%b6rderlinie_Digitalisierung-BeruflicheBildung.pdf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019). *Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019–2024*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf.
- Bunnenberg, C., & Steffen, N. (Hrsg.). (2019). *Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110599497>
- Frank, A., & Kaduk, S. (2017). Lernen im Fokus von Lehrveranstaltungsevaluation. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (Bi-LOE). In W.D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 203–218). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Frerejean, J., van Merriënboer, J.J.G., Kirschner, P.A., Roex, A., Aertgeerts, B., & Marcellis, M. (2019). Designing Instruction for Complex Learning. 4C/ID in Higher

- Education. *European Journal of Education*, 54, 513–524. <https://doi.org/10.1111/ejed.12363>
- Handro, S. (2015). Historische Erkenntnisverfahren. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 24–43). Berlin: Cornelsen.
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Kanert, G. (2014). *Geschichtslehrausbildung auf dem Prüfstand. Eine Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess*. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737002394>
- Kanert, G., & Seidenfuß, M. (2014). Auf dem Weg in den „Praxisschock“? Geschichtslehrkräfte in der Berufseinstiegsphase. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 65 (11/12), 718–734.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe Bildungswissenschaften*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Knüppel, A. (2012). *Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase am Beispiel der Region Nordhessen*. Kassel: Universitätsbibliothek Kassel.
- Kreutz, J. (2019). Historisches Lehren und Lernen mit digitalisierten Quellen. Zum methodischen Umgang mit Datenbanken im Kontext der Digitalisierungsstrategie. *Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften*, (4). Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: http://www.zfdg.de/2019_001.
- Kreutz, J., Leuders, T., & Hellmann, K. (Hrsg.). (2020). *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25046-1>
- Resch, M., Heuer, C., & Lohse-Bossenz, H. (2019). Zur Entwicklung von Fachwissen und geschichtsdidaktischem Können während des Referendariats. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Professionalisierungsprozess. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 18, 61–77. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2019.18.1.61>
- Sandkühler, T. (2016). Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, A. Kenkmann & C. Kuchler (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen*

– *Grenzverschiebungen* (S. 415–433). Göttingen: V & R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006354.415>

van Merriënboer, J.J.G., & Kirschner, P.A. (2013). *Ten Steps to Complex Learning: A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design* (2. Aufl.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203096864>

Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis von Lehrpersonen. *Bildungsforschung*, 5 (2). Zugriff am 05.12.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4599/pdf/bf_2008_2_Wyss_Reflexionsfaehigkeit.pdf.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kreutz, J. (2020). Lehramtsstudierende als Expert*innen und Kolleg*innen in einer Weiterbildung für Lehrkräfte. Phasenübergreifende Geschichtslehrer*innenausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 553–564. <https://doi.org/10.4119/hlz-3255>

Eingereicht: 09.01.2020 / Angenommen: 12.05.2020 / Online verfügbar: 22.06.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Students as Experts and Colleagues in Further Training for Teachers – Networking the Phases of Teacher Education

Abstract: The aim of the project was to create a collegial working group between students of the teaching profession and History teachers. Hierarchical structures were broken down in order to successfully combine the competencies of the participants. In contrast to the school internships, students approach the teachers with expertise. The exchange is less one-sided and more mutually beneficial. In the sense of a community of practice, this concept not only offers students the opportunity to apply and reflect on their knowledge, but also enables teachers to participate in didactic research in history at universities as well as reflect and apply this in school practice. The aim of the project is to put forward a proposal how to use the potential of the universities and the expertise of the students in the further training courses for teachers. This will also help disseminate didactic research and offer students further opportunities to gain school experience.

Keywords: coherence, profession, cooperation, reflection competence, theory-practice networking