



# Schulpraxis auf DIN A0

## Poster(-präsentationen) als eine Form der Reflexion von Unterricht

Manuela Liebig<sup>1,\*</sup> & Marcel Schweder<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Technische Universität Dresden

\* Kontakt: Technische Universität Dresden,

Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken, 01062 Dresden

manuela.liebig@tu-dresden.de; marcel.schweder@tu-dresden.de

**Zusammenfassung:** Die universitäre Lehrer\_innenbildung hat es schwer. Sie reflektiert und rekurriert auf eine (unterrichtliche) Bildungs- und Erziehungspraxis, auf die sie genau genommen keinen direkten Zugriff hat. Didaktik, sei es in Form einer Allgemeinen Didaktik, einer Fachdidaktik oder einer Didaktik Beruflicher Fachrichtungen, möchte als Bezugsdisziplin eine Brücke schlagen, indem sie Theorien und Methoden der Planung, Gestaltung, Durchführung und Reflexion von Unterricht offeriert. Im Unterschied zur Praxis kann Theorie in einem vom Zeit- und Kommunikationsdruck entbundenen, mithin komplexitätsreduzierten Schonraum agieren. Erst dieses Entkoppeln vom unaufhaltsamen Unterrichtsprozess eröffnet die Chance, Unterricht(-sverläufe) im Voraus zu antizipieren oder zu revidieren und vor allem didaktisch informiert iterativ-rekursiv zu reflektieren. Gerade letzteres gerät im Kontext einer kompetenzorientierten, universitären Ausbildung immer dann in den Mittelpunkt, wenn Schulpraktische Studien ausgewertet werden (müssen). Aber wie kann die persönlich erlebte Schul- und Unterrichtspraxis didaktisch strukturiert rekonstruiert und bewertet werden? Und wenn die Prämisse darin besteht, Lehren als ein Vorhaben zu bezeichnen, dessen Ziel darin besteht, über verschiedene Formen der Mitteilung ein intendiertes Verstehen von zuvor festgelegten Inhalten (Erscheinungen, Theorien usw.) zu bewirken, dann ist zudem zu fragen, wie eine solche Professionalität im Rahmen von didaktischen Reflexionen explizit gefördert werden kann. Diese Fragen werden im Beitrag aufgegriffen. Zur Reflexion des Blockpraktikum B (in den Beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik sowie Bautechnik, Holztechnik und Farbtechnik/Raumgestaltung an der TU Dresden) dient eine Posterpräsentation. Die Idee und das Vorgehen sowie die Erfahrungen mit diesem Mittel respektive dieser Form der Reflexion sollen dabei im Mittelpunkt des Beitrages stehen.

**Schlagwörter:** Blockpraktikum B, Praxissemester, Reflexion von Praxisphasen, Professionalisierung, Lehrer\_innenbildung, Didaktik der Beruflichen Fachrichtung



## 1 Einleitung

Im Fachdiskurs über die universitäre Ausbildung von Lehrkräften nehmen die Gestaltung der Praxisphasen sowie deren thematische und organisatorische Einbindung in das Studium eine herausragende Rolle ein (Weyland, 2014, S. 4). In der hochschuldidaktischen Diskussion scheint hierbei das Paradigma der Theorie-Praxis-Verknüpfung besonders relevant (u.a. Neuweg, 2018; Liebsch, 2010). Diese Diskussion speist sich nicht zuletzt aus der Struktur der Lehrer\_innenbildung in Deutschland, die in zwei Phasen gegliedert ist. Während die erste Phase ihren Fokus auf die Theorievermittlung legt, fokussiert die zweite Phase das praktische Handeln der zukünftigen Lehrkräfte im Kontext Schule (Oelkers, 2001). Dennoch bemüht sich schon die erste Ausbildungsphase um eine möglichst gute Verzahnung von theorie- und praxisbezogenen Ausbildungsinhalten. Im Rahmen dieser Diskussionen werden jedoch häufig die jeweils spezifischen Rahmenbedingungen der Ausbildungsorte zu wenig reflektiert.

Der vorliegende Beitrag möchte eine Möglichkeit der Reflexion und Auswertung von Praxisphasen während des Studiums vorstellen. Dafür wird das Thema zunächst in den Diskurs der Lehrer\_innenbildung respektive der Praxisphasen in Lehramtsstudiengängen eingeordnet. In diesem Zusammenhang wird auch auf die unterschiedliche Organisation von Schulpraxisphasen, insbesondere in Sachsen, eingegangen (Kap. 2). Im Anschluss sollen die Überlegungen zum Auswertungskonzept in einen theoretischen Zusammenhang gestellt werden. Hierzu beschäftigen sich die Ausführungen mit den Besonderheiten von Unterricht und dessen Reflexion (Kap. 3) sowie den Professionalisierungszielen, die im Kontext der Lehrer\_innenbildung diskutiert werden (Kap. 4). Bezugnehmend auf diese Ausführungen werden die hochschuldidaktischen Überlegungen zur Posterpräsentation als Form der Reflexion von Unterricht vorgestellt (Kap. 5). Die Durchführungshinweise werden durch weiterführende Überlegungen (Kap. 6) und die Darstellung der Erfahrungen mit dem Konzept sowie Rückmeldungen der Studierenden (Kap. 7) ergänzt. Zur besseren Anschaulichkeit werden zudem zwei Praxisbeispiele als Online-Supplement zur Verfügung gestellt.

## 2 Praxisphasen als Lernanlässe in der Lehrer\_innenbildung

Unter dem Paradigma einer angemessenen Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Hochschulstudiums wird – im Schatten der Diskussion über die adäquate Organisationsstruktur – meist noch zu wenig Augenmerk auf die inhaltliche und konzeptionelle Gestaltung sowie die angemessene Auswertung der Praxiserfahrungen vonseiten der Hochschulen gelegt (Liebsch, 2010, S. 5). Während Praxisphasen bisher häufig mit einem „Bericht“ ausgewertet und geprüft wurden, erfreut sich in den vergangenen Jahren auch das Portfolio in seinen unterschiedlichen Ausprägungen (auch als E-Portfolio) zunehmender Beliebtheit (u.a. Idel & Schütz, 2017; Hänssig, 2010). Dies kann – exemplarisch – an den Studiengängen der Beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik und Bautechnik bestätigt werden (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Zudem zeigt sich, dass die Hauptverantwortung für die Organisation und Reflexion der Schulpraxisphasen zunehmend an Lehrerbildungszentren (oder sogar an Studienseminare) übergeht und damit den Universitäten respektive den Vertreter\_innen der Didaktiken aus der Hand genommen wird. Dabei scheint es einen Zusammenhang mit der Einführung von sogenannten Praxissemestern zu geben. Wenn auf diese Form umgestellt wird, übernehmen häufig die Zentren die Bewertung der Praxis, wobei jedoch nicht immer zugleich (allein durch diese) benotet wird. Das heißt, dass sich der „Erfolg“ der Studierenden in Praxis nicht mehr zwangsläufig auf dem Zeugnispapier zeigt. Darüber hinaus wird der oben angeführte Theorie-Praxis-Konflikt durch die Trennung möglicherweise noch verstärkt. Insofern könnte mit der sicherlich gut gemeinten Einführung der Praxissemester gerade das Gegenteil der gewiss intendierten, besseren Verzahnung

von Theorie und Praxis erzeugt werden. Dass die Trennung so besehen – zumindest auf den ersten (vielleicht noch zu oberflächlichen) Blick – ein „schwieriger“ Trend wäre, erscheint offensichtlich. Anzumerken bleibt gleichwohl, dass mit der Form bzw. der Änderung der Prüfungsleistungen und/oder Zuordnung der Praxisphasen nicht zwangsläufig eine qualitativ schlechtere/bessere oder (weniger) nachhaltigere Auswertung verbunden ist. Vorerst muss das fehlende Wissen hierzu als Desiderat bezeichnet werden.

*Tabelle 1:* Universitär verantwortete Prüfungsleistung(en) im Blockpraktikum bzw. Praxissemester an ausgewählten Standorten mit lehramtsqualifizierenden Studiengängen in den Beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik (SP) sowie Bautechnik (BT)

| Standorte (SP) | Prüfungsleistung laut Modulbeschreibung  | Standorte (BT) | Prüfungsleistung laut Modulbeschreibung  |
|----------------|--|----------------|--|
| Bamberg        | Portfolio (Bearbeitungsfrist: 3 Monate)  | Münster        | Hausarbeit, bestehend aus zwei Studienprojekten  |
| Dresden        | Präsentation im Umfang von 30 Minuten  | Dresden        | Präsentation im Umfang von 30 Minuten  |
| Dortmund       | Portfolio mit Unterrichtskonzept, Unterrichtsreflexion und Reflexion der eigenen Lehrer_innenrolle (ca. 20 Seiten)     | Wuppertal      | Hausarbeit (Praktikumsbericht), unbenotetes Portfolio sowie ein Bilanz- und Perspektivgespräch |
| Lüneburg       | eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit oder ein Portfolio  | Aachen         | Referat zum Studienprojekt und ein Prüfungsgespräch  |
| Rostock        | Bericht/Dokumentation (ca. 25 Seiten)  | Berlin         | unbenoteter Praktikumsbericht  |
| Tübingen       | Keine Prüfungsleistung (das Praxissemester ist nicht modular verankert und wird durch das Studienseminar verantwortet) | Hamburg        | Dreißigminütiges, reflexives Auswertungsgespräch und ein Präsentationsportfolio                |

*Quelle:* Modulhandbücher der Lehramtsstudiengänge in der jeweils gültigen Fassung

Gleichwohl Schulpraxisphasen als bedeutendes Element der ersten Ausbildungsphase in der universitären Ausbildung von Lehrer\_innen gelten, ist deren Einfluss auf die Professionalisierung des Lehrens ungewiss. Studienergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika kommen zum Teil zu sehr heterogenen Ergebnissen. Neben methodologischen Differenzen zwischen einzelnen Studien erschweren auch verschiedene Fragestellungen und unterschiedliche theoretische Zugänge sowie die Fokussierung von Kompetenzentwicklung in sehr unterschiedlichen Bereichen eine Vergleichbarkeit der Studienergebnisse (vgl. Besa & Büdcher, 2014, S. 142). Als relativ gesichert gilt – wenig überraschend –, dass das Verhältnis zwischen Mentor\_innen und Praktikant\_innen sowie die Ausbildung der Mentor\_innen einen besonders hohen Einfluss auf die Wirksamkeit von Praxiserfahrungen haben (vgl. Besa & Büdcher, 2014). Zugleich finden sich durchaus kontroverse Meinungen darüber, ob und inwiefern Schulpraxisphasen eine professionalisierende oder de-professionalisierende Wirkung haben (Weyland, 2014, S. 17). Diese Frage stellt sich vor allem dort, wo Studierende ohne Begleitung vonseiten der Hochschule lange Praxisphasen absolvieren (Weyland, 2014; vgl. den oben angeführten Trend sowie das Desiderat zur Trennung von Theorie und Praxis). Offen bleibt bisher weitgehend, inwiefern die universitäre Lehrer\_innenbildung auf die intendierte professionalisierende Wirkung von Praxisphasen Einfluss nehmen kann.

An der Technischen Universität Dresden finden im Rahmen eines Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen verschiedene Praxisphasen statt (vgl. Tab. 2).

*Tabelle 2:* Praxisphasen im Lehramtsstudium an der TU Dresden

| Praktikum               | Verortung                               | Umfang <sup>1</sup> | Zeitraum       |
|-------------------------|---|---------------------|----------------|
| Blockpraktikum A        | Bildungswissenschaften                  | 210 Stunden         | 3. Semester    |
| Schulpraktische Übungen | 1. Berufliche Fachrichtung              | 120 Stunden         | ab 4. Semester |
| Schulpraktische Übungen | 2. Fach oder 2. Berufliche Fachrichtung | 120 Stunden         | ab 4. Semester |
| Blockpraktikum B        | 1. Berufliche Fachrichtung              | 150 Stunden         | ab 6. Semester |
| Blockpraktikum B        | 2. Fach oder 2. Berufliche Fachrichtung | 150 Stunden         | ab 6. Semester |

*Quelle:* ZLSB, 2019

Im Mittelpunkt der ersten Schulpraxisphase, des *Blockpraktikums A*, steht das Kennenlernen von Organisationen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die im 4. oder 5. Semester liegenden *schulpraktischen Übungen (SPÜ)* werden semesterbegleitend durchgeführt und sowohl durch eine Lehrkraft vor Ort als auch durch eine Dozentin oder einen Dozenten der Universität betreut und fokussieren auf ein erstes Erproben und Reflektieren von Bildungs- und Erziehungspraxis. Die doppelte Betreuung ermöglicht eine direkte Rückmeldung vonseiten der Vertreter\_innen der Schule und der Universität zu den Entwicklungsbedarfen der Studierenden. Das *Blockpraktikum B* wird im Gegensatz zu den SPÜ von den Studierenden eigenständig, in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit, durchgeführt. Im Rahmen dieses Praktikums unterrichten die Studierenden mindestens 18 Unterrichtsstunden eigenständig und ausschließlich unter Anleitung der schulischen Mentor\_innen. Das heißt, in dieser Zeit besteht keine Begleitung durch die Universität, und ein Praxisbesuch ist in der Regel nicht vorgesehen. Für die Auswertung des Praktikums, welche in der Verantwortung der Didaktiken der Beruflichen Fachrichtungen liegt, ergibt sich folglich die Schwierigkeit, dass im Rahmen von Hochschullehre über eine Praxis reflektiert werden muss, die jeweils individuell erlebt wurde und auf die man ausschließlich über das Individuum respektive dessen (Nach-)Erzählung Zugang erhält. Diese „subjektive Färbung“ gilt es im Rahmen der Poster-Präsentation zu objektivieren,<sup>2</sup> ohne die persönlichen Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse zu konterkarieren.

Vor diesem Hintergrund folgen wir in den weiteren Ausführungen der These, dass die Nachhaltigkeit der Praxiserfahrungen der Studierenden bzw. die verschiedentlich intendierten Lernerfolge wesentlich von der Form der Thematisierung und der Fundiertheit der (theoriegeleiteten) Reflexion abhängig sind. Damit ist ein wesentlicher Anspruch an die universitäre respektive (fach-)didaktische Auswertung der Praxiserfahrungen formuliert. Aus Sicht der Didaktik erscheinen (curricular verankerte) Reflexionsanlässe über „Praxis“ darüber hinaus schon deshalb unabdingbar, weil die Studierenden in den Praxisphasen vor die Herausforderung gestellt werden, nicht nur einen Rollen- und damit Perspektivwechsel vollziehen (vom Lernenden zum Lehrenden), sondern zudem mit einem (noch) unvollständigen (berufs-)didaktischen Wissen „guten Unterricht“ umsetzen

<sup>1</sup> Inklusive Vor- und Nachbereitungszeit.

<sup>2</sup> Dies gilt vor allem auch deshalb, weil die Vorstellungen von „gutem Unterricht“ in Abhängigkeit der Haltungen und Überzeugungen sowie der subjektiven Theorien (vgl. Mietzel, 2007) der Studierenden variieren. So verfügen alle Studierenden bereits über sehr umfangreiche Alltagserfahrungen mit Schule und Unterricht. Diese Erfahrungen sind selbstverständlich nicht gleichzusetzen mit Erfahrungen im „Unterrichten“ – zumindest nicht im professionellen Sinn. Diese Differenz zwischen den „Unterrichtserfahrungen“, mithin die Unterscheidung von Lehren und Lernen, muss mit den Lehramtsstudierenden fallbezogen herausgearbeitet werden.

zu müssen (Niethammer & Schweder, 2018, S. 190). Hinzu kommt, dass „Praxis“ stets von Handlungsdruck begleitet wird, weshalb ein Nachdenken über die einzelnen unterrichtlichen Handlungen in der Regel erst nach den Handlungen stattfindet (Liebsch, 2010, S. 9). Für dieses Nachdenken müssen im Rahmen der Lehrer\_innenbildung nicht nur zeitliche Freiräume geschaffen, sondern zudem hochschuldidaktische Ansätze entwickelt werden, welche die „Lernhaltigkeit“ der Praxisphasen methodisch wie erkenntnistheoretisch aufzugreifen vermögen. Das heißt, es sind Konzepte notwendig, die es den Studierenden ermöglichen, die Praxiserfahrungen angeleitet und strukturiert zu reflektieren. Dabei ist das Thema „Reflexive Lehrer\_innenbildung“ kein neues. Allerdings zeigen die hochschulischen Diskurse der vergangenen Jahre respektive Jahrzehnte, dass der Reflexivität ganz unterschiedliche Ideen und Konzepte zugrunde liegen (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Müller, 2010). Mit Häcker lässt sich Reflexion „im weitesten Sinne als ein *besonderer Modus des Denkens* betrachte[n], und zwar als eine *rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle* [...] Form. *Reflexivität* bezeichnet entsprechend die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens“ (Häcker, 2017, S. 23; Hervorh. i.O.).

Wenn die hochschulische Ausbildung von Lehrkräften diesem Anspruch tatsächlich gerecht werden bzw. eine solche ganzheitliche Vorstellung von Reflexion zugrunde legen will, ist es – wie bereits angeführt – die Aufgabe der Didaktiken der Beruflichen Fachrichtungen, im Rahmen des Studiums Formate zu etablieren, die eine „systematische Verarbeitung von praktischen Erfahrungen, theoretischem und methodischem Wissen“ (Kremer & Sloane, 2014, S. 14f.), Erkenntnisgewinnung und damit eine Professionalisierung ermöglichen. Vor der Frage, wie der Zusammenhang zwischen den Praxisphasen und der universitären Lehre nachvollziehbar verzahnt werden kann, standen auch die Vertreter\_innen der Beruflichen Fachrichtungen<sup>3</sup>, welche die Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen an der TU Dresden verantworten.

So wurde in der Ausbildung von Lehrkräften in den Beruflichen Fachrichtungen an der TU Dresden lange Zeit ein sehr umfangreicher Praktikumsbericht eingefordert. Im Arbeitskreis Berufliche Bildung der TU Dresden war dies immer wieder Thema, da weder die Studierenden noch die zuständigen Kolleg\_innen diese Form der Auswertung und Reflexion als sinnstiftend empfanden. Gerade die Studierenden regten immer wieder an, dass sie eine (strukturierte) Möglichkeit des Austauschs über die eigenen Praxiserfahrungen wünschen. Zugleich musste eine Lösung gefunden werden, wie aus dem „Austausch“ dennoch eine Prüfungsleistung entstehen kann, über die das pädagogische Wissen, das Fachwissen sowie in diesem Rahmen insbesondere das fachdidaktische Wissen als Wissensbereiche (Wissen und Können) professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 482) evidenzbasiert<sup>4</sup> ermittelt werden können. In diesem Diskussionsprozess entstand das Auswertungskonzept, welches im Folgenden näher beschrieben werden soll.

---

<sup>3</sup> Wir sprechen hier für die Fachrichtungen Sozialpädagogik, Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik sowie für die Labor- und Prozesstechnik.

<sup>4</sup> Der verführerische und manipulative Begriff (Tafner, 2018, S. 28) wird hier trotz seiner begrifflichen Problematik bewusst verwendet, weil damit einerseits ausgedrückt werden kann, dass „didaktische Theorie – als Evidenzbasis – erst im Dialog von Forschern und Praktikern [entsteht], indem Theorieangebote gemeinsam auf praktisches Wissen bezogen werden, wobei gleichzeitig neues Wissen sichtbar wird“ (Sloane, 2018, S. 4). Andererseits wird darauf verwiesen, dass der Blick „verstärkt auf die Anwender der Theorie gerichtet werden [muss]. Es reicht nicht aus, Theorien anzubieten. Theorieangebote sind Reflexionsangebote für Praxis. Sie werden nur handlungsleitend, wenn sie für den Praktiker eine Erklärungskraft für dessen Praxis haben“ (Sloane, 2018, S. 4).

### 3 Unterricht als Bezugspunkt

Betrachtet man die Definitionsversuche von „Unterricht“, so stellt man fest, dass diese häufig tätigkeitsbezogen sind (Meseth & Proske, 2011, S. 102). Das heißt, dass sich hier in der Regel vor allem Verweise auf die Tätigkeit der Lehrenden (Lehren/Unterrichten) und der Lernenden (Lernen/Unterrichtetwerden) finden lassen. Dass dies zu kurz gefasst ist, erscheint offensichtlich. Mit Blick auf die Reflexion von Unterricht, insbesondere die Relation von Lehren und Lernen, ist diese verkürzte Vorstellung daher zu untersetzen.

Unterricht kann zunächst „als interaktionsbasierte Verkettung themenbezogener Kommunikationssequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext der pädagogischen Institution Schule“ (Meseth & Proske, 2011, S. 102) beschrieben werden. Mit anderen Worten: Es geht um die intentionale und „*professionell betreute Interaktion unter Anwesenden*“ (Kurtz, 2000, S. 170; Hervorh. i.O.; Luhmann, 2002, S. 56; vgl. ebenso Kieserling, 1999, S. 15–31). Unterricht, genauer das Lehren ist demgemäß gekennzeichnet durch Kommunikationen, welche das Lernen steuern. „Gelungener“ Unterricht bedeutet aus diesem Verständnis heraus also vor allem (aus Sicht der Lehr- und Lernziele; der Intention) gelungene Kommunikation. Kommunikation wird hier als Operation verstanden, das heißt als „selektives Geschehen“ (Luhmann, 1994, S. 194), welches sich über die Synthese dreier Selektionen, der Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, realisiert (vgl. Luhmann, 1994, S. 203).

Innerhalb dieses kommunikativen Geschehens werden die betrachteten Wirklichkeitsbereiche (Erscheinungen, Begriffe, Theorien, Aussagen, Regeln, Normen usw.) sowie die Auseinandersetzung mit denselben konstituiert (vgl. Niethammer & Geisler, 2019). Hierbei werden auf der einen Seite eine Vielzahl von Bemühungen (ermahnen, zeigen, erklären usw.) um die absichtsvolle Befähigung (der Lernenden) sichtbar (vgl. hierzu Schweder, 2019, S. 21ff.), die innerhalb der Didaktik dann unter dem Begriff des Lehrens gefasst werden. Lehren kann somit als „sinnhaft orientierte[s], außenwirksame[s] menschliche[s] Verhalten“ (Luhmann, 1977, S. 7) und damit als Vorhaben bezeichnet werden, dessen Ziel darin besteht, über verschiedene Formen der Mitteilung ein intendiertes Verstehen von zuvor festgelegten Informationen/Inhalten (Wirklichkeitsbereichen) zu bewirken. Auf der anderen Seite steht die sinnstiftende Auseinandersetzung des/der Lernenden mit den Informationen/Inhalten (auch als Aneignungsgegenstand bezeichnet), was mit dem Begriff „Lernen“ gefasst wird (vgl. Niethammer & Schweder, 2018, S. 172f.). Dieses Lernen kann als „Prozess der Restrukturierung“ (Luhmann, 2004, S. 95) verstanden werden. Das heißt, das psychische System nimmt „Wahrnehmung in sinnförmiger Weise in Anspruch und das Bewußtsein [benutzt] sinnförmige Wahrnehmungen als Medium für seine eigenen Operationen [die Gedanken; d. Verf.]“ (Fuchs, 2015, S. 118). Vor diesem Hintergrund kann Lernen als fortwährender, systeminterner<sup>5</sup> Prozess gedacht werden, der (pädagogisch/ psychologisch beobachtet!) dadurch gekennzeichnet ist, dass das Bewusstsein „über die ‚Brücke der Wahrnehmung‘ Informationen aus der Außenwelt aufnimmt, speichert und integriert und durch Rekombination des Erfahrenen selbst neue Information im System schafft“ (Feuser, 1989, S. 21; Hervorh. i.O.).

Der hier sehr verdichteten Vorstellung folgend, steht das Lehren außerhalb der nicht direkt beobachtbaren Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Aneignungsgegen-

<sup>5</sup> Ein Zugriff auf den Lernprozess (die Denk-)Operationen von außen ist demgemäß nicht möglich; er bleibt unverfügbar. Klaus Prange bringt es also durchaus auf den Punkt, wenn er Lernen „als eine unbestimmte und nur bedingt bestimmbare Größe [bzw. als] die Unbekannte in der pädagogischen Gleichung“ (Prange, 2012, S. 82) bezeichnet. In Entsprechung hierzu gilt für das (Gedankenprozessierende) Bewusstsein: „Man kann es nicht wiegen, vermessen, ausloten. [...] Selbstverständlich kann man neurophysiologische Aktivitäten messen, aber genau diese Aktivitäten bezeichnen nicht das Bewußtsein“ (Fuchs, 2015, S. 120).

stand. Folglich kann diese (individuelle) Auseinandersetzung von außen lediglich initiiert, gefördert, unterstützt oder eben auch gehemmt werden. Lehren bezieht sich insofern auf die Bereitstellung optimaler Bedingungen für Lernen (vgl. Niethammer & Schweder, 2018, S. 171ff.; Klingberg, 1996).

Es ist nun weiter zu fragen, welches Verständnis von Professionalität – verstanden als Ziel der universitären Lehrer\_innenbildung – sich unter den Prämissen dieses Verständnisses von Unterricht, Lehren und Lernen ergibt.

## 4 Professionalität als Ziel

Dass ein vierwöchiges, intensives Blockpraktikum mit einer Vielzahl eigener Unterrichtseinheiten einen Beitrag auf dem Weg zur Professionalisierung der Studierenden leistet, ist ersichtlich. Insofern ist die Form der Prüfung und Auswertung des Schulpraktikums explizit vor diesem Hintergrund, genauer noch an diesem Anspruch zu spiegeln. Hierfür ist allerdings zu klären, was professionelles Handeln im Kontext von Unterricht ist bzw. welches Professionsverständnis zugrunde gelegt werden soll. Dabei folgen wir der oben angesprochenen Prämisse, dass „es im Unterricht offenkundig nicht bloß um körperliche Anwesenheit oder das gesellige Gespräch geht“ (Meseth & Proske, 2011, S. 102), sondern um die Bearbeitung von Bewusstseinen bzw. die Veränderung von Personen, wobei – dies ist die eigentliche Herausforderung – kein direkter Durchgriff auf diese Bewusstseine und damit das Lernen möglich ist. Dies impliziert ein Professionsverständnis, welches die „Eigensinnigkeit und Selbstreflexivität der Schüler/innen“ (Meseth & Proske, 2011, S. 107) akzeptiert und damit an und für sich unwahrscheinliche Lehr-Lern-Prozesse – i.S. eines „Als-Ob“ – als „technologisierbar“<sup>6</sup> voraussetzt.

In unseren Überlegungen folgen wir einem Professionsverständnis, welches sich vor allem auf den Professionsbegriff Luhmanns (2002, 2017) bezieht. Dieser geht u.a. davon aus, dass umfangreiches Wissen<sup>7</sup> nur *eine* Komponente von Professionalität ist, da „dieses Wissen nicht direkt, logisch, problemlos angewandt werden kann, sondern jede Anwendung mit dem Risiko des Scheiterns belastet ist. [...] Im Zentrum der Entwicklung von Professionen steht mithin die Distanz zwischen Idee und Praxis, die durch Wissen allein nicht überbrückt werden kann“ (Luhmann, 2002, S. 148).

Der Verweis auf das Risiko des Scheiterns impliziert nicht nur, dass Lehren und Lernen als ein konditionales und nicht kausales Verhältnis zu verstehen ist (vgl. Niethammer & Schweder, 2018, S. 171; Meseth & Proske, 2011, S. 107), sondern auch, dass sich (pädagogische/didaktische) Professionalität nur darin zeigen kann, dass in hohem Umfang auf komplexe Routinen zurückgegriffen werden kann, die in unklar definierten Situationen Handlungsfähigkeit ermöglichen (vgl. Luhmann, 2002, S. 149). Insofern stellt eine Unterrichtsplanung kein dogmatisches Skript dar, sondern „eine geistige Übung, die das Risiko für den realen Unterricht dämpft, da sie kognitive Möglichkeiten – und damit

<sup>6</sup> Technologie(-sierbarkeit) bezieht sich hierbei – wie Klaus Prange ebenfalls hervorhebt – dezidiert *nicht* auf das „Herstellen und Bewirken nach Art der Billardphysik“ (2012, S. 52), sondern auf Schemata, die das Erreichen der intendierten (Lehr-)Ziele wahrscheinlicher machen. Es geht folglich nicht um ein „rezeptgenaues, richtiges Handeln [, sondern um] verfügbare Schemata, die sich wechselseitig ablösen, ergänzen, modifizieren können“ (Luhmann 2002, S. 45f.), und zwar, weil man eben nicht garantieren kann, dass etwas Intendiertes tatsächlich gelernt wird. Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1979, 1982) hatten für die strukturellen Paradoxien, welche dem Erziehungs- und Bildungssystem innewohnen, die Metapher „Technologiedefizit der Erziehung“ geprägt. Werner Helsper (1996, 2002, 2010, 2016) hat dies mehrfach aufgegriffen und die mit der Institutionalisierung von Erziehung/Bildung einhergehenden Paradoxien auf der Ebene der Interaktionen respektive des professionellen pädagogischen Handelns aufgezeigt (vgl. insbesondere die Ausführungen und Weiterentwicklungen zu den Antinomien und Paradoxien im Lehrer\_innenhandeln).

<sup>7</sup> Als Facetten dieses Wissens oder auch Aspekte professioneller Kompetenz werden das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen, das pädagogisch-psychologische Wissen, das Organisationswissen und das Beratungswissen und darüber hinaus Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, motivationale Orientierungen sowie selbstregulatorische Fähigkeiten aufgeführt (vgl. Shulman, 1987, S. 8; Baumert & Kunter, 2006, S. 482f.; Baumer & Kunter, 2011).

verschiedene Handlungsmöglichkeiten – erschlossen hat und [...] [so] wahrscheinlicher zu einer stabilen Unterrichtssituation und zu einem attraktiven Lehrangebot (das evtl. durch Schüler rezipiert wird)“ (Scheunpflug, 2001, S. 123), beiträgt. Natürlich geben bewährte Routinen den Lehrenden Sicherheit; sie müssen aber dennoch mit Erfolgen und Misserfolgen rechnen (vgl. Luhmann, 2002, S. 149). Es geht folglich um wissens- und schemabasiertes Handeln. Das,

„[w]as der Lehrer lernen kann, ist demnach nicht als rezeptgenaues, richtiges Handeln aufzufassen. Eher dürfte es darum gehen, mit einem bestimmten, unterrichtstypischen Verhältnis von Redundanz und Varietät zurechtzukommen. Er müßte dann von bestimmten Schemata ausgehen, seinen Situationseindruck danach formen und dann sehen, ob er sein Skript durchziehen oder es der Situation anpassen und modifizieren sollte. Dafür gibt es dann keine weiteren Richtlinien – es sei denn die Reichhaltigkeit der verfügbaren Schemata, die sich wechselseitig ablösen, ergänzen, modifizieren können“ (Luhmann, 2002, S. 45f.).

Vor diesem Hintergrund verstehen wir die Entwicklung respektive Professionalisierung von Lehrenden als lebenslangen Prozess, von dem im Rahmen des Studiums immer nur „Momentaufnahmen“ gemacht, gleichwohl aber die Grundlagen für einen gelingenden Berufseinstieg gelegt werden können (und müssen).

An diesem Punkt stellt sich die Frage, wie ein Studium zu diesem Prozess beitragen und „auf ein Arbeitsfeld vorbereiten kann, dessen berufliche Wirklichkeit sich durch gesellschaftliche und politische Veränderungen schnell ändert“ (Liebig & Gängler, 2018, S. 4). Ein Studium ist nach unserem (Professions-)Verständnis mehr als das bloße Einüben berufspraktischer Fähigkeiten. Dies ergibt sich schon aus der Tatsache, dass Hochschulen dies lediglich in sehr beschränktem Umfang leisten können. In der hochschulischen Lehre geht es vielmehr um ein (Nach-)Denken über Schule und Unterricht ohne die (engen) Grenzen der „Realität“ der Schulpraxis. Dies entbindet die Hochschulen jedoch keinesfalls von ihrer Aufgabe, eine Verbindung zwischen der „Realität“ der Schulpraxis und der „Realität“ des Studiums zu schaffen. Diese Verbindung funktioniert vor allem über die kognitive Aufklärung einer doppelten Differenz zwischen Person und Rolle der Studierenden. Während sie an der Hochschule hauptsächlich die Rolle der Lernenden einnehmen, wechseln sie in den schulpraktischen Ausbildungsphasen in die Rolle der Lehrkräfte (Liebig & Gängler, 2018, S. 5). Letztere wird im Verlauf der Praktika immer stärker durch die Umwelt personalisiert. Hierbei kommt es in erster Linie darauf an, dass die Studierenden erkennen, dass von „professionell Tätigen [...] persönlicher Einsatz erwartet [wird]. Gerade im Lehrberuf ist die eigene Person wichtiger als Methodik und Raffinement“ (Luhmann, 2002, S. 150). Damit ist keinesfalls intendiert bzw. gesagt, dass das fachwissenschaftliche, didaktische und/oder pädagogische Know-how nachgelagert wäre – ganz im Gegenteil. Der Begriff „Person“ bezieht sich im systemtheoretischen Sinne auf eine – und damit im Gegensatz zur Rolle – sehr spezifische Form der sozialen Adressierung (vgl. hierzu Fuchs, 2005, 2011a, 2011b; Luhmann, 2008). Das heißt nicht nur, dass die Professionalität eine Zuschreibung durch andere (Schüler\_innen, Kolleg\_innen, Dozent\_innen usw.) ist, sondern vor allem, dass die Merkmale, die eine professionelle Lehrperson „ausmachen“, in Abhängigkeit der Beobachter\_innen (und in selbstreferenzieller Sicht) differieren. Anders ausgedrückt: Die Lehrenden werden nicht nur als die *eine* (Lehr-)Person, sondern als *Personen* in die (unterrichtlichen) Kommunikationen einbezogen bzw. kommunikativ adressiert. Für die Reflexion des Professionalisierungsprozesses ist dies von immanenter Bedeutung, da die Studierenden die Differenzen zwischen den Wahrnehmungen einordnen und – mit Blick auf die Weiterentwicklung – vor allem bewerten können müssen.

Für die Lehrer\_innenbildung ergibt sich hieraus die hochschuldidaktische Herausforderung, unter Rückgriff auf das dargestellte Professionsverständnis, Formate zu entwickeln, die einen theoriegeleiteten sowie kommunikativen Reflexionsprozess ermöglichen, in welchem die Spezifika pädagogischen Handelns anhand der konkret erlebten Schulpraxis aufgegriffen werden können.



## 5 Posterpräsentationen als Form iterativ-rekursiver Reflexion von Unterricht

Für die Darstellung der fachlichen und theoretischen Bezüge des Auswertungskonzeptes soll zunächst geklärt werden, welche Funktion das Blockpraktikum B innerhalb der Ausbildung von Lehrenden für berufsbildende Schulen an der TU Dresden (in den Beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik, Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung sowie Labor- und Prozesstechnik) einnimmt.

Nachdem die Studierenden bereits umfangreiche Erfahrungen in der Unterrichtshospitation gesammelt sowie erste eigenständig durchgeführte Unterrichtsstunden erlebt haben, geht es in dieser Praxisphase (die im letzten Drittel des Studiums stattfindet) um die eigenständige Anwendung von theoretisch erlangtem Wissen und praktischen (Vor-)Erfahrungen. Wenngleich aus der Theorie und den Erfahrungen aus den vorgelagerten Schulpraktischen Studien bekannt, wird für die Studierenden innerhalb des Schulpraktikums dezidiert erlebbar, dass Unterricht vornehmlich nicht exakt so verläuft, wie er geplant wurde. Dieses Erleben macht die zuvor erworbene (didaktische) Theorie natürlich nicht obsolet. Im Gegenteil, die Implikationen von Theorie und Praxis werden hierdurch besonders deutlich (vgl. Kap. 3). So macht es gerade die Unvorhersehbarkeit des Unterrichtsverlaufs nicht nur erforderlich, situativ zu reagieren und das eigene Unterrichtshandeln theoriegeleitet in komplexe (und veränderbare) Handlungsroutrinen zu überführen, sondern zugleich alle in der Planung antizipierten Gestaltungsoptionen immer wieder zu hinterfragen. Die hierüber in der vierwöchigen Praxisphase angestoßenen Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse müssen dann im Rahmen der Posterpräsentation strukturiert dargestellt und reflektiert werden. Diese, der Praxisphase nachgeordnete, Reflexion eröffnet die Chance, die erlebten Unterrichtsverläufe losgelöst vom Zeit- und Kommunikationsdruck der Praxis zu diskutieren.

Methodisch kann die Form der Reflexion bzw. der Posterpräsentation als iterativ-rekursives Nachdenken über die eigenen Handlungen (d.h. die Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Settings) gefasst werden. Iterativ ist die Reflexion insofern, als dass sich den persönlichen Entwicklungs- und Erkenntnisprozessen fortlaufend und aus verschiedenen Perspektiven (didaktisch, pädagogisch und fachwissenschaftlich) genähert wird. Der Vollzug dieser Beobachtungen zweiter Ordnung ist folglich charakterisiert durch einen wiederholenden, jedoch nicht redundanten, weil konzentrischen, Fortgang der Analyse (ausgewählter) Unterrichtsverläufe bzw. spezifischer Fallsituationen (z.B. erlebtes „sichtbares“ Aussteigen der Lernenden aus der unterrichtlichen Interaktion). Der Begriff „rekursiv“ verweist schließlich darauf, dass davon ausgegangen wird, dass die Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse aus der Praxisphase durch die vorgelagerten (Lehr- und Lern-)Erfahrungen determiniert wurden. Dieser doppelte Bezug muss sich in der Posterpräsentation widerspiegeln. Zum einen ist ein selbst geplantes und durchgeführtes Lehr-Lern-Setting bezüglich der didaktisch-pädagogischen Handlungsfelder (Bedingungsanalyse; Analyse, Strukturierung und Auswahl der Inhalte; Zielbestimmung; Dimensionen des methodischen Handelns) zu bewerten (iterative Reflexion). Zum anderen ist der aktuelle, persönliche Entwicklungsstand in Relation zum vor dem Schulpraktikum vorhandenen zu setzen (rekursive Reflexion). Beide Perspektiven bilden die Grundlage für die Ableitung des individuellen Lernbedarfs.

Im Rahmen des hier allgemein beschriebenen Ansatzes der iterativ-rekursiven Reflexion ist die fachdidaktische Theorie gewissermaßen die Interpretationsfolie<sup>8</sup>, vor der die persönlich erlebte Schul- und Unterrichtspraxis gleichermaßen strukturiert wie rekonstruiert und bewertet wird. Dies eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, die für die

---

<sup>8</sup> „Theorien sind [...] keine konkreten Arbeitsanweisungen; sie sind Interpretationsfolien zur Erfassung und Strukturierung von sozialer Wirklichkeit, Mittel zur Verständigung über diese Wirklichkeit und eine zentrale Grundlage für die Planung, Durchführung und Überprüfung von Interventionen in der sozialen Wirklichkeit“ (Sloane, 2018, S. 4).

Posterpräsentation ausgewählter Sachverhalte (z.B. spezifische Unterrichtssequenzen, methodische Konzepte usw.) theoriebewusst zu reflektieren. Damit werden die Studierenden nicht nur dazu angehalten, die Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse in Relation zu oft handlungsleitenden subjektiven Theorien über das Lernen und Lehren (Mietzel, 2007) zu setzen,<sup>9</sup> sondern vor allem nachvollziehbar in den Komplex der Planung und Umsetzung von Lehr-Lern-Settings (als typische berufliche Aufgabe) einzuordnen. Hierfür bieten die didaktisch-pädagogischen Handlungsfelder (Bedingungsanalyse; Analyse, Strukturierung und Auswahl der Inhalte; Zielbestimmung; Gestaltung adaptiver Lehr-Lern-Settings/Methodik) einen ersten Zugang. Im Weiteren sind die unterschiedlichen Wissen(schaft)sdisziplinen (Fachwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Kommunikationstheorie usw.) des fachbezogenen Wissens aufeinander zu beziehen und in Relation zum handlungsbezogenen Wissen zu setzen (vgl. zum (hochschul-)didaktischen Ansatz Niethammer & Schweder, 2018).

Strukturell kann die Posterpräsentation als Lehr-Lern-Setting und damit in Entsprechung zu den obigen Ausführungen zum Unterricht als absichtsvolle, personenbezogene Kommunikation – oder eben präziser formuliert: als intentionale und „*professionell betreute Interaktion unter Anwesenden*“ (Kurtz 2000, S. 170, Hervorh. i.O.; Luhmann, 2002, S. 56; vgl. ebenso Kieserling, 1999, S. 15–31) aufgefasst werden. Insofern gilt auch hier, dass die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem gehaltenen Unterricht (i.S. des Aneignungsgegenstandes) von außen lediglich initiiert, gefördert, unterstützt oder eben auch gehemmt werden kann. Hieraus ergibt sich ein besonderer Anspruch an die Lehrenden aufseiten der Universität, welche die Posterpräsentation verantworten.

## 6 Durchführungshinweise

Für die Durchführung des beschriebenen Auswertungskonzepts ist es notwendig, dass die Studierenden im Vorfeld des Praktikums über die Zielstellung und die Arbeitsaufträge informiert werden. Sie sollten zum Zeitpunkt der Prüfung außerdem Grundkenntnisse im Erstellen eines wissenschaftlichen Posters haben. Für die Präsentation und Diskussion der Poster sind ca. 30 bis 45 Minuten Zeit pro Studierenden einzuplanen, um einen intensiven Austausch zu ermöglichen.

Mit der Prüfungsleistung Posterpräsentation wird die persönlich erlebte Schul- und Unterrichtspraxis didaktisch strukturiert rekonstruiert und bewertet. Dabei wird der selbst gehaltene sowie hospitierte Unterricht eben nicht ausschließlich normativ geleitet beobachtet, sondern als relationales Geschehen betrachtet, das fallspezifisch analysiert und bewertet werden muss. Mit den Aufgabenstellungen sind verschiedene Lehrziele intendiert. Auf der einen Seite sollen die Studierenden ihre reflexiven Kompetenzen weiterentwickeln und Unterricht als ein Geflecht kommunikativer „Akte“ verstehen. Auf der anderen Seite geht es darum, Bezüge zwischen universitär erlangtem Wissen und den eigenen Praxiserfahrungen herzustellen sowie die eigenen Kompetenzen einzuschätzen. Entsprechend den Lehrzielen beschäftigen sich die Studierenden mit dem Thema Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung der Spezifika der Berufsfelddidaktiken (u.a.

---

<sup>9</sup> Keller-Schneider (2008, S. 43f.) unterscheidet in Anlehnung an Shulman (1991) zwischen „Propositionalem Wissen als Wissen über Praxis“ und dem „Fallbezogenem Wissen oder Wissen aus Praxis“ sowie dem „Strategischen Wissen, praktischen Handlungswissen oder Wissen für Praxis“, welches die ersten beiden Formen integriert. Professionalität zeichnet sich demgemäß „dadurch aus, dass wissenschaftlich generiertes Wissen als universalisiertes Regelwissen mit praktischem Handlungswissen als Deutung einer individuellen Praxis in einer konkreten Situation als individuelle Lösung verknüpft wird“ (Keller-Schneider, 2008, S. 44). Dies ist insofern hilfreich, als dass im Rahmen der Posterpräsentation eben diese Differenzlinien im Vordergrund stehen und die Didaktik als „Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ vornehmlich auf das propositionale Wissen rekurriert. Wird dieses aber „nicht reflektiert und nicht mit Erfahrung verbunden, so wird es zu tragem Wissen, das in einer konkreten Situation keinen Einfluss auf das Handeln hat“ (Keller-Schneider, 2008, S. 43). Dies unterstützt die oben angeführte These, dass die Nach- und Lernhaltigkeit der Praxiserfahrungen wesentlich von der Form der Thematisierung und einer theoriegeleiteten Reflexion abhängig sind.

lernfeldorientiertes Unterrichten, Erstellung von Lernsituationen) sowie Aspekten der Lehrer-Schüler-Beziehung oder anderen für die Studierenden im Praktikum relevant gewordenen Themen (z.B. Einsatz erkenntnisunterstützender Mittel, Umsetzung einer differenzierten Leistungsbeurteilung).

Der Posterstellung *und* -präsentation liegt dabei folgende, komplexe Aufgabenstellung zu Grunde:

*Erstellen Sie ein wissenschaftliches Poster zum Blockpraktikum B. Beachten Sie, dass das Poster die Funktion eines erkenntnis- oder besser kommunikationsunterstützenden Mittels hat und demgemäß die Ergebnisse zu nachfolgenden (Teil-)Aufgaben visualisiert:*

- *Darstellung der persönlichen Ziele sowie der Entwicklungs- und Erkenntnisprozesse aus dem Praktikum unter Bezugnahme auf die aus fachdidaktischer Sicht interessanten Hospitations- und Unterrichtsstunden;*
- *Diskussion der Gestaltung, Umsetzung und Auswertung einer zusammenhängenden Unterrichtseinheit inkl. didaktischer Reflexion zu selbstgewählten Aspekten (Aufgabenformulierung, Repräsentationsformen, Lernbarrieren usw.);*
- *Ergebnisdarstellung zu einer theoriegeleiteten Analyse einer im Praktikum aufgetretenen, fachdidaktisch relevanten Problematik (Thema kann frei gewählt werden, bspw. Inklusion, Handlungsorientierung, Medien, Umgang mit Unterrichtsstörungen usw.).*

*Beachten Sie, dass das Poster nicht alle Ergebnisse/Erkenntnisse explizit beinhalten, sondern nur in komprimierter Form visualisieren oder nur (immanent) berühren kann.*

Die Studierenden sind dabei angehalten, die gängigen Kriterien zur Erstellung eines wissenschaftlichen Posters zu beachten. Das bedeutet, dass ausschließlich zentrale Aussagen in einer nachvollziehbaren Leserichtung und untersetzt mit Abbildungen dargestellt werden. Der Text muss sich dabei auf das Nötigste beschränken. Auf Details soll nur eingegangen werden, wenn diese für das Verständnis der Kernaussagen des Posters relevant sind (vgl. Lang, 2018, S. 23).

Für die Auswertung der Poster sind mindestens zwei Möglichkeiten denkbar:

- *Einzelpräsentation (Zeit: 15 Minuten) mit anschließender Diskussion (ebenfalls 15 Minuten)*
- *Galeriegang: Alle Poster werden in einem Raum ausgestellt; die Studierenden erhalten ausreichend Zeit (bei einer Gruppe von sechs Studierenden 30–45 Minuten), um jedes Poster in Ruhe zu betrachten. In dieser Zeit können aufkommende Fragen und auch (positive/kritische) Anmerkungen auf Post-Its geschrieben und auf die Poster geklebt werden. Anschließend findet eine Einzelpräsentation statt. Jeder Studierende geht kurz auf die eigene Praxiserfahrung ein und widmet sich dann den Kommentaren auf seinem/ihrer Poster. In diesem Rahmen entsteht ein angeregter Austausch unter den Studierenden, der durch die Dozentin oder den Dozenten durch gezielte fachliche Nachfragen ergänzt wird.<sup>10</sup>*

Alternativ zum Druck hat sich die „digitale“ Präsentation auf einer interaktiven Tafel oder einem digitalen Flipchart als sehr tauglich erwiesen. Die Vorteile dieser Variante zeigen sich vor allem in ökologischer (kein Papierverbrauch) und ökonomischer (keine

<sup>10</sup> Unsere Erfahrungen zeigen, dass im Rahmen der Präsentation und Diskussion der Poster – zumindest in Ansätzen – Formen der kollegialen Beratung angewendet werden (können). Dies ist insofern relevant, als dass die Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen u.a. auch das Ziel verfolgt, ein professionelles Selbstverständnis zu fördern, dass die einzelne Lehrkraft als Teil eines Lehrteams versteht. Vor allem in lernfeldstrukturierten Ausbildungen steht und fällt die Unterrichtsqualität nicht zuletzt auch durch die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Lehrkräften. Dabei geht es nicht darum, konkrete „Ratschläge“ zu geben, sondern um die Kompetenz, Probleme zu erkennen und zu formulieren. Der Beratungsprozess soll dazu dienen, Lern- und Veränderungsprozesse bei den Rat-Suchenden zu initiieren, ohne konkrete Hilfe anzubieten (Schlee, 2012, S. 4).

Druckkosten) Hinsicht. Demgegenüber stehen die Erfordernisse, dass die Tafel mindestens über eine Full HD, besser noch eine 4K-UHD-Auflösung verfügt und so groß ist, dass sie A0, wenigstens jedoch A1, im Originalformat darstellen kann. Wenn dies gegeben ist, kann den Studierenden z.B. eine der Corporate Identity entsprechende PPT-Datei, ggf. mit Vorgaben zur Schriftart/-größe, als Vorlage gegeben werden. Darüber hinaus gehende Hinweise beispielsweise bezüglich der Text- und Bildanordnung sollten nicht gegeben werden, da dies erfahrungsgemäß dazu führt, dass die Vorlage nur noch ausgefüllt wird. Zum Thema „Gestaltungsansprüche an wissenschaftliche Poster“ kann auf entsprechende Fachliteratur und/oder Handreichungen der Universitäten verwiesen werden. Ein nicht zu unterschätzender Nachteil der digitalen Posterpräsentation ist, dass die Auswertungsvariante „Galeriegang“ mit dieser Variante nicht durchgeführt werden kann.

Bei der Durchführung der Präsentationen zeigten sich darüber hinaus weitere „Fallstricke“: So ist das Konzipieren und Erstellen der Poster eine große Herausforderung für Studierende, die geringe Gestaltungskompetenzen besitzen. Eine vorbereitende Veranstaltung, z.B. in Form eines Tutoriums zum Thema Postergestaltung, ist daher sinnvoll, auch um Probleme mit der Software zu minimieren. Aufseiten der Dozent\_innen ist auf ein gutes Zeitmanagement und sehr gute Moderationskompetenzen zu achten, sodass ein fachlich-strukturierter Austausch und eine individuelle Bewertung ermöglicht werden.

## 7 *„Im Austausch mit ‚Kollegen‘ wurden mir Dinge klar, die ich allein nie erkannt hätte“* – Funktionalität von Posterpräsentationen aus (hochschul-)didaktischer Sicht

Bislang liegen für das vorgestellte Auswertungskonzept keine formalen Evaluationsergebnisse vor, jedoch wurden die Veranstaltungen jeweils schriftlich mittels standardisiertem offenem Fragebogen evaluiert und für den vorliegenden Beitrag inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Studierenden waren aufgefordert, sowohl auf hilfreiche Aspekte als auch auf Hürden in der Umsetzung einzugehen. Darüber hinaus sollten sie zur Variante „Bericht“ als Prüfungsleistung (in der Regel aus anderen Schulpraktika bekannt) vergleichend Bezug nehmen. Die Auswertung dieser Evaluation zeigt folgende Ergebnisse:

Als besonders gewinnbringend heben nahezu alle Studierenden den Erfahrungsaustausch mit „Gleichgesinnten“ hervor. Dabei nehmen sie zum Teil explizit Bezug auf das Konzept der Kollegialen Beratung: *„Im Austausch mit ‚Kollegen‘ wurden mir Dinge klar, die ich allein nie erkannt hätte.“* Die Rückmeldungen von Kommiliton\_innen und Dozent\_innen werden als sehr konstruktiv und strukturgebend für den weiteren Entwicklungsprozess bewertet. Es werden Einsichten in den individuellen Kompetenzentwicklungsstand sowie eigene Potenziale ermöglicht. Der Erfahrungsaustausch wird von vielen Studierenden als entlastend empfunden, da er häufig mit der Erkenntnis einhergeht, dass andere während des Praktikums dieselben Hürden zu meistern hatten (hier werden vor allem genannt: Umgang mit Unterrichtsstörungen, fehlende Motivation der Lernenden, heterogenes Leistungsniveau der Lernenden). Viele Studierende meldeten zurück, dass die Präsentation und Diskussion nicht nur ihr Verständnis für die Bedeutung und Notwendigkeit von Reflexion für den eigenen Ausbildungs- und Entwicklungsprozess deutlich gemacht haben, sondern zudem das Verständnis für ein theoriegeleitete(re)s Unterrichten gefördert wurde. Außerdem – und für uns sehr interessant – ist die Rückmeldung, dass die Studierenden bei der Erstellung des Posters Erkenntnisse über den Zusammenhang von Struktur und Inhalt erlangen konnten (Auswahl der Inhalte – Reduktion – Layout). Zugleich haben viele Studierende erkannt, dass Unterricht stets ein dynamischer Prozess ist und eine gute Planung allein nicht ausreicht, um professionell handeln zu können. Deutlich wird überdies, in welchem Spannungsverhältnis sich die

Studierenden während ihres Schulpraktikums bewegen: „*Ich sollte mich eher an universitären Anforderungen orientieren und nicht an ‚eingeschlafenen‘ Unterrichtserfahrungen der Mentoren*“. Die Posterpräsentation bietet – zumindest in Ansätzen – die Möglichkeit, diese Spannungsverhältnisse aufzufangen, sodass sie für die Studierenden integrierbar werden.

Im Vergleich zur Auswertung von Praktika durch einen Bericht melden die Studierenden zurück, dass der Zeitaufwand für die Bearbeitung der Prüfungsleistung nahezu identisch sei, die Arbeit in ihrer Wahrnehmung jedoch als sinnstiftender (im Gegensatz zum Bericht) empfunden wird. Die Bearbeitung der Aufgabenstellungen rege zum Nachdenken an, „*anders als das stumpfe Aufschreiben sowieso vergangener Momente*“. Dadurch entstehe mehr Motivation, da deutlich werde, „*wofür das Ganze*“.

Neben zahlreichen positiven Aspekten melden die Studierenden jedoch auch Schwierigkeiten sowie aus ihrer Sicht kritische Punkte zurück. Herausforderungen ergeben sich für viele in Bezug auf die Gestaltung des Posters. Während häufig vor allem Probleme beim Umgang mit der Software zur Erstellung benannt werden, geben andere an, dass die konzeptionelle Gestaltung des Posters, also die Auswahl der Inhalte sowie das ansprechende und schlüssige Layout, eine große Hürde darstellten. Kritisiert wird außerdem, dass die Erstellung der Poster – vor allem aufgrund fehlender Erfahrung bei der Gestaltung wissenschaftlicher Poster – sehr zeitaufwendig sei.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Bedarfe der Studierenden bezüglich des für das Planen und Umsetzen von Lehr-Lern-Settings notwendige Handlungs- und Sachwissen (vgl. zu dieser Unterscheidung Niethammer & Schweder, 2018, S. 174f.) infolge der neuen Form der Modulprüfung (Posterpräsentation bzw. iterativ-rekursive Reflexion statt eines allein verfassten Berichts) deutlicher hervortreten. So können Missverständnisse über Nachfragen teilweise geklärt oder besondere Potenziale bzw. vorhandenes Wissen deutlicher und vor allem vernetzter herausgearbeitet werden.

Eine Kernkompetenz von Lehrenden liegt in der Strukturierung, Reduzierung und Darstellung von (Lehr-)Inhalten. Es zeigt sich, dass es Studierenden in der Regel schwerfällt, aus der Fülle an – für sie in der Regel ebenfalls neuen – Informationen, die sie sich für ihre Unterrichtsvorbereitungen aneignen, eine didaktisch begründete Auswahl zu treffen. Häufig führt der Wunsch, Sachverhalte möglichst „vollständig“ darzulegen, dazu, dass bedeutendes didaktisches Knowhow schnell über Bord geworfen wird. Dies führt nicht selten zu „überfrachteten“ Unterrichtsstunden, die die Lehrziele sowie die Lernenden aus dem Blick verlieren. Gerade hier kann die Posterpräsentation aus unserer Sicht über die theoriegeleitete Rekonstruktion und das Bewusstmachen der Gründe zu mehr „Sicherheit“ bei der Planung, Gestaltung, Durchführung und Bewertung von Unterricht beitragen.

## 8 Beispiele für Praktikumsposter

Die als Online-Supplement zur Verfügung stehenden Poster<sup>11</sup> sind Beispiele aus der Praxis. Sie stellen keineswegs Idealtypen dar, sondern dienen ausschließlich der Anschaulichkeit. Zudem stehen die Poster nicht für sich allein, sondern sind immer in Relation zum gesprochenen Wort zu setzen. Diese eigentlich notwendige Verbindung kann der Beitrag (leider) nicht leisten.

---

<sup>11</sup> Wir danken Lilli Scholtes und Tobias Gehrke für die Freigabe.

## Literatur und Internetquellen

- 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>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Berndt, C., Häcker T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirical Evidence on Field Experiences in Teacher Education: A Review of the Research Base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Zeitschrift für Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Fuchs, P. (2005). Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In M.-C. Fuchs (Hrsg.), *Konturen der Moderne. Systemtheoretische Essays II* (S. 37–61). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839403358>
- Fuchs, P. (2011a). Inklusionssysteme. Vorbereitende Überlegungen zu einer Ethik der Amicalität. In M. Dederich & M.W. Schnell (Hrsg.), *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik* (S. 241–256). Bielefeld: transcript.
- Fuchs, P. (2011b). *Die Verwaltung der vagen Dinge. Gespräche zur Zukunft der Psychologie*. Heidelberg: Carl Auer. [https://doi.org/10.30965/9783657769841\\_004](https://doi.org/10.30965/9783657769841_004)
- Fuchs, P. (2015). *Der Sinn der Beobachtung. Begriffliche Untersuchungen* (4. Aufl.). Weilerswist: Velbrück.
- Geisler, T., & Niethammer, M. (2019). Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 129–147). Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004680w>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänssig, A. (2010). Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 141–180). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.) (S. 15–34). Opladen: Barbara Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_2)

- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Idel, T.-S., & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 201–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Dissertation, Universität Zürich. Zürich: Universität. Zugriff am 24.04.2019. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf>.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klingberg, L. (1996). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Diaktischen*. Zugriff am 29.04.2019. Verfügbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/445/KLINGBER.pdf>.
- Kremer, H.-H., & Sloane, P. (2014). „... Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (Profil 3), 1–24. Zugriff am 29.04.2019. Verfügbar unter: [www.bwpat.de/profil3/kremer\\_sloane\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf).
- Kurtz, T. (2000). Moderne Professionen und Gesellschaftliche Kommunikation. *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, 6 (1), 169–194.
- Lang, S. (2018). *Wissenschaftliche Poster. Vom Kongressabstract bis zur Postersession*. Hamburg: tredition.
- Liebig, M., & Gängler, H. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–14. Zugriff am 29.04.2019. Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe34/liebig\\_gaengler\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/liebig_gaengler_bwpat34.pdf).
- Liebsch, K. (Hrsg.). (2010). *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Luhmann, N. (1977). *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004). Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystems. In D. Lenzen (Hrsg.), *Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik* (S. 91–110). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). Die Form „Person“. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (3. Aufl.) (S. 137–148). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11450-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11450-5_7)
- Luhmann, N. (2017). *Systemtheorie der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Luhmann, N., & Schorr, K.E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meseth, W., & Proske, M. (2011). Unterricht. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 102–108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (7., korr. Aufl.). Göttingen et al.: Hogrefe.

- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 27–52). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuweg, G.H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster & New York: Waxmann.
- Niethammer, M., & Schweder, M. (2018). Ansätze einer inklusiven Didaktik Beruflicher Fachrichtungen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 165–193). Stuttgart: Franz Steiner.
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (S. 151–164). Weinheim: Beltz.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik* (2., korr. und erw. Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657773879>
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweder, M. (2019). Bildung und Erziehung im Abseits. Unterscheidungen und Bezeichnungen. In M. Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen* (S. 19–30). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L.S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145–160). Köln & Wien: Böhlau.
- Sloane, P.F.E. (2018). Kann Evidenzbasierung Grundlage einer qualitativ hochwertigen schulischen und betrieblichen Ausbildung sein? Chancen und Grenzen dieses Anliegens. *Berufsbildung*, 72 (170), 2–5.
- Tafner, G. (2018). Ein manipulativer Begriff macht Karriere – Evidenzbasierung. *Berufsbildung*, 72 (171), 40–42.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (Profil 3), 1–24. Zugriff am 16.03.2019. Verfügbar unter: [http://www.bwpat.de/profil3/weylan\\_profil3.pdf](http://www.bwpat.de/profil3/weylan_profil3.pdf).
- ZLSB (Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung). *Schulpraktische Studien*. Zugriff am 29.04.2019. Verfügbar unter: <https://tu-dresden.de/zlsb/lehramtsstudium/schulpraktische-studien>.



## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Liebig, M., & Schweder, M. (2020). Schulpraxis auf DIN A0. Poster(-präsentationen) als eine Form der Reflexion von Unterricht. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 3 (2), 214–231. <https://doi.org/10.4119/hlz-2498>

**Online-Supplement:**

Zwei Poster-Beispiele

Eingereicht: 02.05.2019 / Angenommen: 08.07.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

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:** School Experience on DIN A0. Poster (Presentations) as a Form of Reflection on Teaching

**Abstract:** University teacher training is having a hard time. It reflects on and refers to an educational (teaching) practice, to which it has, strictly speaking, no direct access. Didactics, be it in the form of general didactics, subject-related didactics or didactics of professional disciplines, seeks to bridge the gap as a reference discipline by offering theories and methods of planning, designing, implementing and reflecting on teaching. In contrast to practice, theory can act in a space that is released from time and communication pressure and thus reduced in complexity. Only this decoupling from the ongoing teaching process opens up the chance to anticipate or revise lessons resp. courses in advance and, above all, to provide didactic information in an iterative-recursive way. The latter in the context of competence-oriented university education always comes into focus when school practical studies are resp. have to be evaluated. However, how can the personally experienced school and teaching practice be reconstructed and evaluated in a didactically structured way? If the premise is to call teaching a project the purpose of which is to bring about an intentional understanding of pre-established contents (phenomena, theories, etc.) through various forms of communication, then the question is how such professionalism can be explicitly promoted through didactic reflections. These questions are addressed in this article. A poster presentation serves as a reflection of the block practical course B (in the professional field of social pedagogy as well as construction engineering, wood technology and color technology/interior design at the TU Dresden). The idea and the procedure as well as experiences with this means resp. this form of reflection are focused in this article.

**Keywords:** school experience, reflection of teaching, professionalization, university teacher training, vocational didactics

## Hochschuldidaktische Metadaten

**Fachwiss. Zugehörigkeit:** Didaktik der Beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik sowie Bautechnik, Holztechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung

**Ausbildungsphase:** erste Phase der Lehrer\_innenbildung, letztes Drittel im Lehramtsstudium (modularisierte Staatsexamens- und Masterstudiengänge)

**Durchführungshinweise:** siehe umfangreiche Ausführungen im Beitrag

**Evaluation:** Erfahrungsbericht

**Schulfachspezifik:** berufliche Fachrichtungen

**Schulformspezifk:** berufsbildende Schulen

**Lehrmethoden/-medien:** Poster, Posterpräsentation (Vorstellung und Diskussion)

**Lernziel:** Die Studierenden reflektieren ihre Schulpraxisphase, indem sie ihre Entscheidungen, Erfahrungen und Erkenntnisse bezüglich der adressatengerechten Planung, Gestaltung, Durchführung und Bewertung von Unterricht fallbezogen darstellen und begründen.

**Lerninhalte:** reflexive Planung, Gestaltung, Durchführung und Bewertung von Unterricht

**Oberthema:** Kritisch-reflexive Praxisorientierung

**Prüfungsformen:** Posterpräsentation, Diskussion

**Prüfungsinhalte:** Poster (Ästhetik, Aufbau/Visualisierung, Originalität, Quellenangaben), Vortrag und Diskussion (Ziele und Erkenntnisse, Reflexion zu den didaktischen Schwerpunkten, theoriegeleitete Problemanalyse)

**Sozialformen:** im Vortrag frontal, in der Diskussion gleichberechtigt

**Studentischer Beitrag:** ja

**Studentischer Beitrag, Art des:** Posterpräsentation zur Schulpraxisphase

**Veranstaltungsart:** Blockseminar; Einzelpräsentation oder Galeriegang, Diskussion

**Zielgruppe:** Lehramtsstudierende (Master/Staatsexamen)

**Zielgruppe, Umfang:** 5–6 Teilnehmer\_innen pro Gruppe

**Zeitlicher Umfang:** 30–40 Minuten pro Student\_in