

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Lehrkonzept zur Thematisierung von individuellen Voraussetzungen zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Praxissemester

Judith Schellenbach-Zell^{1,*}

¹ *Bergische Universität Wuppertal*
^{*} *Bergische Universität Wuppertal,
Institut für Bildungsforschung,
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal
zell@uni-wuppertal.de*

Zusammenfassung: Das vorgestellte Lehrkonzept wird im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Praxissemestervorbereitung durchgeführt und steht dem Lehrkonzept zur informationsgestützten Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen inhaltlich voran. Der Schwerpunkt liegt auf der Thematisierung individueller Voraussetzungen der Studierenden; darunter fallen persönliche Ziele für das Praxissemester, Vorstellungen zu Zielen des Praxissemesters allgemein, Vorstellungen zur Beziehung zwischen Theorie und Praxis und zur eigenen Professionalisierung sowie Einschätzungen zur Relevanz und zum Nutzen von Theorien. Grundlage dafür bildet die Annahme, dass diese Faktoren die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und die Bearbeitung der Anforderungen im Praxissemester beeinflussen und moderieren. Das Lehrkonzept umfasst mehrere Phasen der Reflexion dieser Faktoren und entsprechende thematisch ausgerichtete Kurzvorträge, deren beständige Relationierung die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit und zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen erhöhen soll.

Schlagwörter: individuelle Voraussetzungen bei der Nutzung von Lerngelegenheiten, Reflexion, Nutzung von wissenschaftlichem Wissen



1 Einleitung

Das Praxissemester als universitäre Praxisphase bietet nicht nur Lerngelegenheiten zum professionellen Handeln, sondern zeichnet sich insbesondere durch seine reflexive Ausrichtung bei der Auseinandersetzung mit Theorien und Befunden aus (z.B. Weyland, 2010). Das entsprechend reichhaltige Lernangebot ergibt sich aus der Begleitung durch drei Institutionen (Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL), Schule) und lässt sich fünf Dimensionen lernprozessbezogener Tätigkeiten zuordnen (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014, S. 8): Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden, pädagogische Handlungssituationen planen, pädagogische Handlungssituationen durchführen, Theorien auf Situationen beziehen, mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen. Die Tätigkeiten unterscheiden sich im Ausmaß des professionellen Handelns in der konkreten Praxis; grundsätzlich erfordern jedoch alle Tätigkeiten die Nutzung wissenschaftlichen Wissens (von Theorien und Befunden), die in Veranstaltungen der Universität vermittelt werden. Zielperspektive professionellen Handelns stellt dabei die Entwicklung einer epistemischen Haltung dar, die mit einer epistemisch informierten Praxis einhergeht (Buehl & Fives, 2016).

„Die Uni“, sowie deren Angebot an Lernsituationen und Wissen werden jedoch geringgeschätzt: So messen Studierende im Praxissemester unterrichtspraktischer Erfahrung deutlich mehr Relevanz bei als Lerngelegenheiten aus dem universitären Kontext (Mertens, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2020; Schellenbach-Zell & Neuhaus, eingereicht). Entsprechend geht die Zuschreibung von Bedeutungslosigkeit von (gerade bildungswissenschaftlichen) Inhalten mit einer negativen Bewertung von universitären Veranstaltungen einher (Bleck & Lipowsky, 2020). Dieses Ergebnis passt zu dem Befund, dass der eingeschätzte Nutzen bildungswissenschaftlichen Wissens über den Verlauf des Studiums abnimmt (Cramer, 2013). Denkbar ist, dass die Einschätzung bezüglich der Nützlichkeit und Relevanz von universitärem Wissen auch von Vorstellungen zur Funktion des Wissens beeinflusst wird: So kann theoretisches Wissen zur Reflexion von schulischer Praxis genutzt werden oder ist mit dem Wunsch verbunden, Rezepte zur Instruktion von Handlung anzubieten (Schüssler & Keuffer, 2012). Solche Vorstellungen bilden einen Teil der individuellen Voraussetzungen ab, mit denen Studierende Lerngelegenheiten des Praxissemesters begegnen (z.B. Hascher & Kittinger, 2014). Die hier im Lehrkonzept angesprochenen individuellen Voraussetzungen beziehen sich auf kognitive Faktoren wie die Vorstellungen zu den intendierten Zielen im Praxissemester, zur Verknüpfung von Theorie und Praxis und zur eigenen Professionalisierung, jedoch auch auf motivationale Faktoren wie die Relevanzeinschätzung von Theorien und Befunden und die persönlichen Zielsetzungen für die Praxisphase. Die Forschung thematisiert derlei individuelle Voraussetzungen Studierender bei der Nutzung wissenschaftlichen Wissens zur Bearbeitung der praxissemesterbezogenen Anforderungen nur wenig (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Staab, Scherer & Gröschner, 2020).

Die Erfahrungen der Autorin bei der Durchführung von Vorbereitungs- und Begleitseminaren im Praxissemester knüpfen dort an. Das hier skizzierte Lehrkonzept wurde auf Basis der (auch forschungsbasierten) Einsicht entwickelt, individuelle Voraussetzungen der Studierenden, d.h. ihre Vorstellungen und motivationalen Orientierungen bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis, stärker aufzugreifen und für das studentische Lernen zu nutzen. Dabei soll die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen allgemein und für das Handeln in der schulischen Praxis verdeutlicht werden. Damit verbunden ist die Absicht, auf diese Weise die Bereitschaft zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen zu erhöhen.

2 Didaktischer Kommentar

Das vorliegende Material wurde für das bildungswissenschaftliche Vorbereitungsseminar zum Praxissemester konzipiert, dessen Fokus auf der Anbahnung von Reflexivität im Sinne einer Nutzung von wissenschaftlichem Wissen bei den Tätigkeiten „Theorien auf Situationen beziehen“ und „Mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen“ liegt (König et al., 2014, S. 8ff.). Sie erstreckt sich jedoch auch auf stärker praktische lernprozessbezogene Tätigkeiten wie beispielsweise „pädagogische Handlungssituationen planen“ (König et al., 2014, S. 8ff.). Die Nutzung von Theorien und Befunden zur Analyse schulischer Praxis wird dabei in der Vorbereitung und Begleitung sukzessive aufgebaut: So wird in der *Vorbereitungsveranstaltung* im ersten Schritt das hier beschriebene Lehrkonzept durchgeführt, das eine Bewusstheit über die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen schaffen und individuelle kognitive und motivationale Voraussetzungen zur Theorie-Praxis-Verzahnung als Grundlage der eigenen Professionalisierung thematisieren soll. Im zweiten Schritt wird in der Vorbereitungsveranstaltung die konkrete Nutzung von wissenschaftlichem Wissen angeleitet (vgl. den Beitrag von Hartmann, Trempler & Schellenbach-Zell, S. 16–23 in diesem Heft). Darauf aufbauend erhalten Studierende *während* der Begleitung im Praxissemester entsprechende Prompts, um ihre Reflexion unter Nutzung des verfügbaren Wissens in Form von Lerntagebüchern anzufertigen (vgl. den Beitrag von Schellenbach-Zell, S. 24–31 in diesem Heft).

Aufgrund der derzeitigen Corona-Pandemie wurde das hier präsentierte Lehrkonzept als Onlineformat konzipiert; es lässt sich jedoch problemlos auch als Präsenzveranstaltung durchführen. Mit zeitlichem Puffer nimmt das Lehrkonzept etwa einen Blockseminartag des Vorbereitungsseminars (etwa fünf Zeitstunden exklusive Pausen) in Anspruch und ist angelegt für eine Gruppengröße von 20 Studierenden.

3 Das Material

Das vorliegende Lehrkonzept bildet den Auftakt der gesamten Vorbereitungsveranstaltung; die Thematisierung des Praxissemesters und seiner Professionalisierungsziele stellt also eine gute Anbindungsmöglichkeit an die eigenen Vorstellungen zu theoretischem Wissen und der eigenen Professionalisierung dar. Im Online-Supplement 1 findet sich als Material eine grafische Übersicht des nachfolgend beschriebenen Ablaufs der Lehreinheit.

Im ersten Schritt werden die Studierenden dazu angeleitet, über allgemeine (intendierte) Ziele des Praxissemesters zu reflektieren und auch darüber, welche persönlichen Ziele sie während des Praxissemesters verfolgen wollen. Anschließend werden die intendierten Ziele auf der Grundlage der Rahmenvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen und der lehrerbildenden Universitäten (Freimuth & Sommer, 2010) präsentiert. Sie werden als Gesprächsanlass zur Gegenüberstellung der persönlichen Ziele mit den intendierten Zielen genutzt, die auch die entsprechende bildungswissenschaftliche Begleitung mit ihren Lerngelegenheiten begründet und orientiert. Entsprechende Reflexionsfragen beziehen sich auf Übereinstimmungen, Widersprüche und wahrgenommene Widerstände. Hingeleitet wird das Gespräch auf das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis, also die Probleme bei der Nutzung von wissenschaftlichem Wissen als allgemeine Aussagesysteme in der Praxis als konkretem Einzelfall (Patry, 2014).

Der nächste Block behandelt wissenschaftliches Wissen und seine Verortung im Professionalisierungsprozess und beim professionellen Handeln selbst. Im ersten Schritt werden dabei wieder die entsprechenden studentischen Vorstellungen über das Wesen von Theorien und Befunden sowie deren Relevanz aktiviert und notiert. Im zweiten Schritt wird der Nutzen von Wissenschaft für die Schule anhand einer Videoarbeit zu Fehlschlüssen von Laien und einer sich anschließenden Reflexionsphase (als *think, pair, share*) verdeutlicht und bewusst gemacht. Dabei handelt es sich um ein maiLab-Video

der Wissenschaftsjournalistin Mai Thi Nguyen-Kim (2020). Daran schließt sich ein Kurzvortrag der Dozentin an, der sich insbesondere mit zwei zentralen Theorien zur Professionalisierung (Expertenansatz, Kompetenzansatz) beschäftigt. Dieser Vortrag bietet Gelegenheit zu einer ausführlichen Zwischenreflexion zur persönlichen Relevanz der Ausführungen. Ein zweiter Kurzvortrag geht auf Problemlagen der Praxis und Antworten, die Theorie darauf geben kann, ein. Grundlage bietet dabei insbesondere der Text zu den wissenschaftstheoretischen Grundfragen der Pädagogischen Psychologie von Beck und Krapp (2006). Hieran anschließend werden wiederum Reflexionsfragen eingesetzt, die zur Herstellung von Verbindungen zu den persönlichen Vorstellungen einladen.

Der dritte Block geht auf die Frage ein, an welchen Stellen wissenschaftliches Wissen für das professionelle Handeln eingesetzt und genutzt werden kann. Ausgangspunkt für diese Arbeitsphase bietet der Ansatz der Core Practices, der an realen Berufsanforderungen ansetzt (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Dieser Zugriff macht deutlich, dass das universitäre Wissen für die Praxis nicht verzichtbar ist; vielmehr wird es als eine Form der Anreicherung von Praxis verstanden (Neuweg, 2004). Das Lehrkonzept sieht vor, dass im ersten Schritt mögliche Anforderungen der Praxis gesammelt und geclustert und im zweiten Schritt denkbare hierfür nützliche Wissensbestände identifiziert werden. Dazu erhalten die Studierenden ein Arbeitsblatt, auf dem sie möglichen Core Practices wissenschaftliche Wissensbestände zuordnen können. Die Wissensbestände werden beispielhaft durch das *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Rost, Sparfeldt & Buch, 2018) repräsentiert. Die verschiedenen Zugriffe werden abschließend im Plenum besprochen.

Das Lehrkonzept beschließt eine Einzelreflexion zum eigenen Lernprozess und zu den eigenen (überraschenden?) Erkenntnissen anhand eines Arbeitsblattes (s. Online-Supplement 2). Zusätzlich haben dabei die Studierenden die Möglichkeit, ihr Verständnis der Inhalte zu bilanzieren und offene Fragen zu notieren, die im Nachgang mit der Dozentin besprochen werden können.

4 Theoretischer Hintergrund

Das gesamte Lernarrangement zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen umfasst als erstes das vorliegende Lehrkonzept, gefolgt vom Lehrkonzept zur informationsgestützten Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen (Hartmann et al., S. 16–23 in diesem Heft) im Sinne einer *Vorbereitung* der Praxisphase. In der *Lernbegleitung* werden Prompts zur Reflexion von pädagogischen Situationen in Lerntagebüchern eingesetzt (Schellenbach-Zell, S. 24–31 in diesem Heft). Das Arrangement knüpft an der Idee evidenzbasierter Praxis im Bildungsbereich an, dass „zukünftige Lehrkräfte fähig sein sollen, (bildungs-)wissenschaftliche Forschungsbefunde zu rezipieren, zu interpretieren und für ihre Unterrichtspraxis nutzbar zu machen“ (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015, S. 189). Neben bestimmten Kompetenzen – Heid (2015) spricht von der Rezeptionskompetenz – kommt es bei der Nutzung von Evidenz maßgeblich auf die Einstellungen und Überzeugungen der Handelnden (und Lernenden) an, insbesondere gegenüber empirischer Forschung und dem Nutzen von theoriebasiertem Wissen (Bauer et al., 2015; Stark, 2017).

Die Nutzung von Evidenz meint jedoch nicht die Ersetzung von eigenen Erfahrungen oder deren „Überlernen“, sondern „die verschiedenen Wissensbestände zu kontrastieren und situationsspezifisch zu angemessenen Lösungen zu kommen, die nicht notwendigerweise integrativ sein müssen“ (Stark, 2017, S. 107). Somit bildet das beschriebene Lehrkonzept einen ersten Ausgangspunkt und setzt an Aspekten an, die die studentischen Vorstellungen, die damit verbundenen Überzeugungen und ihre Motivationslagen betreffen. Stark (2017) stellt diese personenseitigen Faktoren als zentral heraus, da gerade sie den Zugang zu bildungswissenschaftlichem Wissen moderieren. So lassen sich die

Einschätzung, dass Forschungsergebnisse für die spätere Unterrichtstätigkeit von Nutzen sind, sowie die Begeisterung für Wissenschaft und deren Methodik als wesentliche Einflussfaktoren für die Entwicklung einer forschenden Haltung von Studierenden identifizieren (Egger & Groß Ophoff, 2020). Annahmen aus der Forschung zu epistemischen Kognitionen und ihrer Rolle beim Lernen von Lehrkräften verweisen darauf, dass eine solche Haltung mit einer entsprechend informierten Handlungspraxis einhergeht (Buehl & Fives, 2016, S. 249).

Individuelle Voraussetzungen wie Vorstellungen und motivationale Orientierungen werden auch in Modellen zur Entwicklung von Professionalisierung beschrieben: Lerngelegenheiten werden nicht passiv rezipiert, sondern in ihrer Nutzung entscheidend durch persönliche Faktoren der Studierenden im Hinblick auf ihre Wahrnehmung und ihre Ver- und Bearbeitung beeinflusst (speziell für Praxisphasen vgl. Hascher & Kittinger, 2014; für die Lehrerbildung allgemein vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011).

Für die Konzeptualisierung des vorliegenden Lehrkonzepts waren darüber hinaus folgende theoretische Prämissen zentral:

- *Herstellung von Relevanz*: Ausgehend von der Interessentheorie (z.B. Krapp, 1992) und dem Erwartungs-Wert-Modell (Eccles & Wigfield, 2002) steigt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen bei der Bearbeitung der lernprozessbezogenen Anforderungen, wenn es als persönlich bedeutsam und als Teil der (eigenen) Professionalisierung anerkannt wird (auch Vetter & Ingrisani, 2013). Didaktisch-methodisch wird im Lehrkonzept daher zum einen der Nutzen explizit verdeutlicht. Zum anderen werden persönliche Vorstellungen und Konzepte (als sogenannte Arbeitstheorien; vgl. Artmann, Herzmann, Hoffmann & Proske, 2013, sowie auch Neuhaus, S. 32–39 in diesem Heft) verbalisiert, thematisiert und in Bezug zur Funktion gesetzt. Relevanz stellt sich insbesondere dann ein – so die Interessentheorie –, wenn sich ein Lebensweltbezug abzeichnet. Entsprechend wird die Herstellung solcher Bezüge über beständige Reflexionsfragen angebahnt.
- *Modellverhalten der Dozierenden*: Das Lehrkonzept selbst ist mit der Idee angelegt, modellhaft und metakommunikativ zu zeigen, wie empirische Befunde und theoretisches Wissen in die didaktischen Planungsentscheidungen einfließen. Dieses Vorgehen begründet sich maßgeblich mit Forschungsbefunden der Wissenschaftskommunikation (z.B. Richter & Maier, 2018). So wird die didaktische Legitimierung des Lehrkonzepts durchgängig metakommunikativ mitvermittelt (z.B. warum es das vorliegende Lehrkonzept überhaupt gibt).
- *Praxis als Ausgangspunkt*: Das Lehrkonzept thematisiert darüber hinaus sogenannte Core Practices (Grossman et al., 2009) wie z.B. „Lernziele formulieren“ als spezifische, feingranulare, unterrichtsrelevante Praktiken (Forzani, 2014). Professionalisierung entwickelt sich entsprechend aus der Praxis und ihren Anforderungen und verbindet wissenschaftliches Wissen direkt mit der Handlung.

„Professionswissen wird nicht in einer disziplinären Architektur von Theorien, Methoden und Wissensbeständen gesucht, sondern erschließt sich durch die *Untersuchung eines konkreten Gegenstands*, der aus den unterrichtlichen Herausforderungen erwächst“ (Frael, 2019, S. 2).

Gerade diese explizite Anknüpfung universitärer Inhalte an praktische Tätigkeiten sollte die Wahrnehmung von Relevanz zusätzlich erhöhen.

5 Erfahrungen

Das Lehrkonzept wurde im Sommersemester 2020 zum ersten Mal erprobt. Die Entwicklung und der Einsatz ergaben sich insbesondere durch die Erfahrungen mit dem Lehrkonzept zur informationsgestützten Auseinandersetzung mit pädagogischen Situationen (vgl. Hartmann et al., S. 16–23 in diesem Heft) und durch die Bearbeitung der Lerntagebücher (vgl. Schellenbach-Zell, S. 24–31 in diesem Heft). Diese legten die Einsicht nahe, in stärkerem Maße die Ziele des Praxissemesters zu verdeutlichen und damit auch die Vorstellungen zu Theorie und zur eigenen Professionalisierung sowie die Relevanzeinschätzungen zu thematisieren. Sie bilden den Ausgangspunkt, um gezielter an den studentischen Vorstellungen entlang Erklärungen für die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen zu geben und um dafür Bewusstheit zu schaffen.

Das Arrangement des vorliegenden Lehrkonzepts mit Phasen der Einzelarbeit, Tandemarbeit, Plenumsgesprächen und Kurzvorträgen ermöglichte es den Studierenden – auch im Onlineformat –, fokussiert an den Inhalten zu arbeiten. Die Abschlussreflexion wurde neben dem Format des Arbeitsblattes auch als Onlinebefragung im Sinne einer Kurzevaluation mit Impulsfragen durchgeführt. Die meisten Studierenden gaben dabei ein Feedback. So lautete eine studentische Antwort auf den Impuls „Das war für mich heute die wichtigste Erkenntnis“: „*Im Rahmen des Seminar [sic!] konnte ich mir Gedanken dazu machen, was unter dem Begriff ‚Theorie‘ verstanden werden kann und das [sic!] er nicht, wie von mir angenommen, überwiegend negativ gemeint ist*“ (ID 5). Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Lehrkonzept sehr positiv aufgenommen wurde. Hervorgehoben wurden dabei das Explizit-Machen der Professionalisierungsmöglichkeiten im Praxissemester sowie dessen theoretische Basierung. Auch die Verdeutlichung der Frage „Was ist Theorie?“ und die sich anschließende Auseinandersetzung wurden als relevant und positiv bewertet: „*Die Professionalisierung im Lehrberuf hängt stärker als von mir zunächst angenommen von dem Zusammenspiel von theoretischem und praktischem Wissen ab. Darüber hinaus war es sehr gewinnbringend einmal eingehend etwas über ‚Theorie‘ in der Wissenschaft zu erfahren, da dies oftmals unter Studenten ein sehr negativ konnotierter Begriff ist, der dabei jedoch von universitärer Seite kaum definiert wird*“ (ID 7).

Geplant ist eine Begleitevaluation zu der Frage, ob sich nach Belegung einer so ausgerichteten Vorbereitungsveranstaltung Unterschiede in den Reflexionen im Rahmen der Lerntagebücher im Vergleich zu Studierenden zeigen, in deren Vorbereitungsveranstaltung andere Schwerpunkte gelegt wurden.

Literatur und Internetquellen

- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation in der Lehrerbildung* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Beck, K., & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 33–98). Weinheim: Beltz PVU.
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 9) (S. 97–127). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3

- Buehl, M.M., & Fives, H. (2016). The Role of Epistemic Cognition in Teacher Learning and Praxis. In J.A. Greene, W.A. Sandoval & I. Bråten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 247–264). New York & London: Routledge.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 66–82.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Egger, C., & Groß Ophoff, J. (2020). Die Einschätzung des Nutzens von Forschung als Voraussetzung für die Entwicklung einer forschenden Haltung von Lehramtsstudierenden. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 4) (S. 73–93). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_4
- Forzani, F. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-based” Teacher Education: Learning from the Past. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Fraefel, U. (2019). Zentrale Praktiken des Lehrberufs. Ein pragmatischer Zugang zu professionellem Handeln. *Open Online Journal for Research and Education* (Special Issue #15).
- Freimuth, A., & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. Learning Processes in Student Teaching: Analyses from a Study Using Learning Diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects. Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 390–409.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 3–22. <https://doi.org/10.1007/s35834-013-0084-2>
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In J. Baumert, W. Blum, M. Kunter & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Mertens, S., Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2020). Studentische Bewertungen von Lerngelegenheiten im Praxissemester – eine Analyse unter Berücksichtigung in-

- dividueller Lernziele und Kompetenzwerte. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 4) (S. 217–241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_9
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB) (S. 1–26). Münster: LIT.
- Nguyen-Kim, M.T. (2020). *Wissenschaftler irren*. Zugriff am 19.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=DHyRaUeHcGY&t=465s>.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking Theory and Practice in Teacher Education: A Theoretical Foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects. Schulpraktika in der Lehrerausbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Richter, T., & Maier, J. (2018). Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen. *Psychologische Rundschau*, 69 (3), 151–159. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000371>
- Rost, D., Sparfeldt, J., & Buch, S.R. (Hrsg.). (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schellenbach-Zell, J., & Neuhaus, D. (eingereicht). Individuelle Einflussfaktoren auf die Relevanzeinschätzung unterschiedlicher Lernkontexte im Praxissemester.
- Schüssler, R., & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 187–195). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_10
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 9) (S. 1–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Vetter, P., & Ingrisani, D. (2013). Der Nutzen der forschungsmethodischen Ausbildung für angehende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (3), 321–332.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schellenbach-Zell, J. (2020). Lehrkonzept zur Thematisierung von individuellen Voraussetzungen zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Praxissemester. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 7–15. <https://doi.org/10.4119/dimawe-3893>

Online-Supplements:

- 1) Übersicht der Bestandteile des Lehrkonzepts
- 2) Arbeitsblatt: Professionalisierung im Lehrberuf (Abschlussreflexion)

Online verfügbar: 02.11.2020

ISSN: 2629–5598



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

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