

# Lehrkräftebildung aus einem Guss? Interaktionsdynamiken in phasenübergreifenden Lernarrangements zum Themenschwerpunkt „Inter- und Transkulturelles Lernen“

**Laura Chihab**

Goethe-Universität Frankfurt

Institut für Humangeographie, AG Geographiedidaktik

chihab@geo.uni-frankfurt.de

## **Abstract:**

In the course of enduring demands for an enhanced integration of theory and practice across all stages of teacher education, discussions on learning in hybrid spaces increase. It is yet to be identified which dynamics of interaction emerge between student teachers and inservice teachers, if both groups consider themselves as learners, and what consequences may arise for their academic and reflexive professional development. In a two-day workshop across different stages of teacher education dealing with the topic of “Potentials of Digital Learning Contexts in Inter- and Transcultural Learning”, two dynamics of interaction were reconstructed: a complementary and a confrontational dynamic. Especially the latter one appears to be a fruitful starting point for further reflection on own habitual orientations.

*Keywords: reflexive teacher education, cross-sectoral education, hybrid space, transcultural learning, professional development*

## **Zusammenfassung:**

Im Rahmen beständiger Forderungen nach einer qualitätvollen Verzahnung von theoretischen und praktischen Bezügen in allen Phasen der Lehrkräftebildung wird das Lernen in hybriden Räumen diskutiert. Offen bleibt hierbei die Frage, welche Interaktionsdynamiken zwischen Studierenden und Lehrkräften auftreten, wenn sich beide Akteursgruppen als Lernende verstehen und welche Konsequenzen sich daraus für eine wissenschaftlich-reflexive Professionalisierung ergeben. In einem zweitägigen phasenübergreifenden Lernarrangement zum Thema „Potenziale digitaler Lernkontexte für Inter- und Transkulturelles Lernen“, wurden sowohl austauschend-ergänzende, als auch konfrontative Interaktionsdynamiken rekonstruiert. Insbesondere letztere können hierbei als fruchtbarer Ansatzpunkt für weiterführende Reflexionen eigener Orientierungen dienen.

*Stichwörter: Reflexive Lehrkräftebildung, Phasenübergreifend, Hybride Räume, Transkulturelles Lernen, Professionalisierung*

### 1. Einleitung

Die Forderungen nach einer „Lehrerbildung aus einem Guss“ (CDU Hessen & Bündnis 90/Die Grünen Hessen, 2018, S. 84) und einer „systematische[n] Verknüpfung von [...] Theorie- und Praxisbezügen“ (BMBF, 2018) stehen seit dem Start der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 2014 auf der bildungspolitischen Agenda ganz oben. Im Zuge dessen werden nicht nur institutionsinterne, sondern auch institutionsübergreifende Ansätze zur Vernetzung der einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung umgesetzt und diskutiert (z. B. Kleeemann, Jennek & Vock, 2019). Diesbezüglich fällt auf, dass aufgrund der Beteiligung unterschiedlichster Institutionen und der damit einhergehenden Interessen- und Perspektivenvielfalt, die Verknüpfung der Phasen unterschiedlich ausgelegt und interpretiert wird, bspw. als verstärkte institutionelle Zusammenarbeit, curriculare Kontinuität oder stärkere personell-individuelle Verschränkung durch Lern-/Forschungsgemeinschaften. Eine allgemeingültige definitorische Grundlage für eine konkrete Ausgestaltung der Verzahnung existiert nicht (Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017, S. 296–297). Fraefel (2018) nimmt in diesem Zusammenhang sogenannte „hybride Lern- und Arbeitsgemeinschaften“ (S. 36) in den Blick, in denen Akteure unterschiedlicher Phasen und Institutionen zusammentreffen und unter der Nutzung spezifischer Ressourcen ihre berufsbezogenen Rollen und Identitätsverständnisse neu aushandeln. Vor diesem Hintergrund wird die „Vernetzung“ der Phasen in diesem Beitrag als ein personeller wie auch inhaltlicher Zusammenschluss individueller Akteure unterschiedlicher (Aus-)Bildungsphasen, sowie deren theoretischen und schulpraktischen Perspektiven inner-

halb eines Lernarrangements verstanden.

Die anhaltende Forderung nach vermehrtem Praxisbezug im Studium ist nicht neu (Hedtke, 2000). Sie zielt darauf ab, die in drei Bildungsabschnitte segmentierte Struktur der deutschen Lehrkräftebildung nach einer kohärenten, praxisorientierten Professionalisierung auszurichten. Vor dem Hintergrund einer doppelten Habitualisierung, in der sich sowohl wissenschaftlich-reflexives als auch routinisiert-praktisches Wissen und Können wechselseitig relativieren (Helsper, 2001, S. 13), muss dies jedoch mit dem universitären Anspruch der Anbahnung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung verknüpft werden. Diesbezüglich kommen Rothland und Boecker (2015) zu dem Befund, dass Studierende im Praxissemester dazu neigen, sich unreflektiert an bestehende, auch problematische, schulische Handlungsriten anzupassen. Es besteht demnach ein Bedarf an der Entwicklung und empirischen Überprüfung der Implementierungen von Formaten, die institutionelle, personelle und inhaltliche Strukturen der Lehrkräftebildung unter dem Anspruch einer ‚Qualitätssteigerung‘ verzahnen (Gräsel & Parchmann, 2004; Pasternack et al., 2017). Hierbei muss sich der Blick insbesondere auf die jeweiligen Interaktionsdynamiken der einzelnen Akteure innerhalb dieser phasenübergreifenden Lernsituation richten (Fraefel, 2018; Košinár & Laros, 2018). Hiermit ist der Ausgangspunkt meiner Forschungsfrage markiert: *Welche Interaktionsdynamiken zwischen Studierenden und Lehrkräften werden in phasenübergreifenden Lernarrangements sichtbar?*

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz im Kontext der Phasenvernetzung diskutiert, sowie bisherige Konzeptualisierungen und empirische Befunde im Zusammenhang mit ‚hybriden‘

Lernkontexten erörtert. Anschließend erfolgt die Vorstellung des methodischen Vorgehens bei dieser explorativ angelegten Untersuchung. Darauf aufbauend werden die empirischen Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Abschließend werden aus den offen gelegten Interaktionsdynamiken mögliche Professionalisierungspotenziale von phasenübergreifenden Lernarrangements diskutiert, um dem Anspruch einer Qualitätssteigerung gerecht zu werden.

## **2. Phasenübergreifendes Lernen im Kontext von (fachdidaktischer) Professionalisierung**

Die Forschungsfrage wird vor dem Hintergrund einer strukturtheoretischen Professionalisierung (Oevermann, 1996) diskutiert, dessen Professionalisierungsmoment vor allem in der Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus liegt. In Anlehnung an das Leitbild eines reflective practitioners (Schön, 1983), das davon ausgeht, dass Lehrkräfte ihre unterrichtlichen Handlungen kontinuierlich theoretisch hinterfragen, betont Helsper (2001) die Notwendigkeit von Gelegenheiten der Distanzierung zur eigenen pädagogischen Praxis. Diese sind neben dem Studium vor allem in der dritten und längsten, jedoch am geringfügigsten systematisierten Bildungsphase (Terhart, 2000, S. 126–127) nötig, da zahlreiche empirische Ergebnisse strukturtheoretischer Forschung den Lehrkräften eine starke Orientierung an Routinen und „eingeschliffenen Unterrichtsskripts“ (Helsper, 2014, S. 228, 235) in der dritten Phase der Lehrkräftebildung attestieren.

Auch aus fachdidaktischer Perspektive ist eine wissenschaftlich-reflexive Grundhaltung zentral. Nicht nur, wie im strukturtheoretischen Verständnis angedacht, in

Bezug auf allgemeinpädagogische unterrichtliche Prozesse, sondern auch in Bezug auf die Lehrkräfterolle, sowie die Auswahl und Bearbeitung fachlicher Inhaltsfelder, Fachkonzepte und -methoden. Beispielsweise ist das Inter- und transkulturelle Lernen Bildungsauftrag und fester Bestandteil geographischer (vgl. Budke, 2013), historischer (vgl. Gentner, 2019, S. 22) und politischer Bildung (vgl. Schulte, 2017). Im Falle der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer stellt der kritische Umgang mit Kulturessentialismus entsprechend nicht nur eine pädagogische ‚Querschnittsaufgabe‘, sondern ein inhaltsbezogenes Aufgabenfeld dar. Im Kontrast zu diesem Anspruch rekonstruieren Costa, Kühn, Timm und Franken (2018) im Kontext einer kulturbezogenen Lehrkräfteprofessionalität jedoch vorwiegend eindimensionale und essentialistische Orientierungen in Bezug auf kulturelle Differenzen und Zugehörigkeiten. Simon und Fereidooni (2018) berufen sich in ihrem Plädoyer für eine „theoretisch informierte“ (S. 18), rassistuskritische Fachdidaktik auf die von Gruschka (2002) proklamierte didaktische Pyramide, die modellhaft verdeutlicht, wie die Selektion und Bearbeitung von Unterrichtsgegenständen durch Lehrkräfte und Schüler\*innen stets auch konstruktivistische Anteile umfasst. Diese im Sinne eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus zugänglich zu machen ist elementar, da die durch die Lehrkraft mitkonstruierten Unterrichtsgegenstände von Schüler\*innen tendenziell reproduziert werden (Gruschka & Franke, 1996 in Simon & Fereidooni, 2018, S. 24-25).

Da „die Arbeit des Lehrers [...] über weite Strecken jedoch keine „wissenschaftliche“ [...], sondern eine handlungsbelastet praktische“ (Helsper, 2001, S. 12-13) ist, spielt der Aushandlungsprozess von theoretischen und schulpraktischen

Bezugssystemen, und vor allem dessen Bewusstwerdung, die entscheidende Rolle. Während Studierende sich vornehmlich auf die Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Strukturen beschränken (Košinár & Laros, 2018), beziehen Lehrkräfte, je nach Entwicklungsstufe, auch weitere Faktoren wie schulische Rahmenbedingungen und fachliche Lernprozesse mit in diesen Aushandlungsprozess ein (Hericks, 2006, S. 424). Studierende könnten demnach davon profitieren, durch die Interaktion mit den Lehrkräften neu erlerntes theoretisches Wissen mit schulischen Anforderungsstrukturen und fachdidaktischen Lernzielen in Beziehung zu setzen. Die Lehrkräfte hingegen könnten davon profitieren, ihre fest etablierten Handlungsskripts (Helsper, 2014, S. 228, 235) zur Disposition zu stellen, indem sie im Kontext thematisierter didaktischer Lernziele vor den Studierenden erneut begründet werden müssen. Wie solch ein Lernarrangement umgesetzt werden kann, wird im Folgenden diskutiert.

### **3. Phasenübergreifendes Lernen im Kontext hybrider Räume**

Phasenübergreifende Lernarrangements werden zunehmend in Zusammenhang mit sog. ‚hybriden Räumen‘ bzw. ‚third spaces‘ gesetzt. Dieses Konzept wurde ursprünglich vom Kulturtheoretiker Homi Bhabha konstruiert und von Fraefel (2018) auf die Erwachsenenbildung an Hochschulen übertragen. Bezogen auf die Lehrkräfteprofessionalisierung zielt ein hybrider Raum darauf ab, der Dichotomie zwischen Theorie und Praxis durch kollaborative Lernprozesse entgegenzuwirken. Die differenten berufsbezogenen ‚Kulturen‘ handeln in ihrem Zusammentreffen, unter der Nutzung und produktiver Reibung ihrer individuellen Ressourcen, neue

berufsbezogene Rollen- und Identitätsverständnisse aus und kokonstruieren Wissen gemeinsam (Fraefel, 2018). Informalität und Ergebnisoffenheit sind hierbei Grundlage für einen status- und hierarchiearmen Diskursraum (Straub & Dollereider, 2019, S. 67), der als eine weitere Zielebene des hybriden Raumes beschrieben werden kann. Der hybride Raum weist durch die Einbeziehung unterschiedlicher Expertisen Parallelen zu symbiotischen Strategien in der Lehrkräftefortbildung auf, die auch bereits erfolgreich in geographiedidaktischen Kontexten eingesetzt wurden (Fögele, 2016). Wie auch hybride Räume werden symbiotische Strategien in der Regel nicht ausschließlich top-down implementiert, sondern erwachsen aus wahrgenommenen Problemlagen der pädagogischen Praxis (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 206). Inwiefern synergetische Effekte auch im Rahmen fachdidaktisch induzierter, phasenübergreifender Lernarrangements erzielt werden können, wird in diesem Beitrag diskutiert.

Gleichwohl muss festgehalten werden, dass die Orientierungen der Teilnehmenden in hybriden Räumen sich förderlich oder hinderlich auf den Erfolg der Interaktion auswirken können (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 208). Fraefel (2018) identifiziert im Kontext von Schulpraktika drei Lehrer\*innentypiken, die auftreten bzw. durchlaufen werden können:

- die „Schulmeister“ (traditionelles Ausbildungsverhältnis zu Studierenden),
- die „Adaptierer“ (Rolle des Coaches) und
- die „Engagierten“ (reziproke Zusammenarbeit mit Studierenden).

Auf Studierendenseite konnten Košinár und Laros (2018), ebenfalls im Rahmen von Praktika, Typen der

- „Entwicklung“ (Praxislehrperson als Be-

ratende, jedoch selbstständiges Durchdenken von Handlungsalternativen),

- „Bewährung“ (unhinterfragtes Einlassen auf Rückmeldungen der Praxislehrperson),
- „Vermeidung“ (Praxislehrperson lediglich als Bewertungsinstanz in hierarchischem Aus-bildungsverhältnis bei Umsetzung eigener Vorstellungen guten Unterrichts) und
- „Selbstverwirklichung“ (Praxislehrperson als „ermöglichende“ oder „verhindernde“ Instanz, in der Umsetzung eigener Vorstellungen)

rekonstruieren. Die Typisierungen, als Verdichtungen der zugrundeliegenden Orientierungen, zeugen von einem differenzierten Bild unterschiedlicher Rollenverständnisse innerhalb der Phasen, die in hybriden Räumen aufeinandertreffen und stark bis wenig reziprok interagieren. Inwiefern Rollenverständnisse sich wandeln, wenn sich beide Parteien als Lernende verstehen, bleibt hier noch offen.

Neben den jeweiligen Rollenverständnissen sind auch die Orientierungen in Bezug auf das wahrgenommene Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis im phasenübergreifenden Lernarrangement bedeutsam. Im Rahmen eines geographiedidaktischen Seminars rekonstruieren Fögele, Luber und Mehren (2019) vier Studierenden-Typen, die theoretischen und schulpraktischen Bezügen unterschiedliche Bedeutung zumessen:

- „Leistungsorientierung“ (Praxis im Studium als zu erbringende Leistung, Theorie als zu lernender Inhalt)
- „Anwendungsorientierung“ (Praxis im Studium als Erprobungsort, Theorie als Rezeptwissen),
- „Erfahrungsorientierung“ (Praxis im

Studium als Einheitsort von Theorie und Praxis an dem bessere Praxis erfahren wird, Theorie als Möglichkeit eigener Ideenentwicklung) und

- „Erkenntnisorientierung“ (Praxis im Studium als Beobachtungsort um Erkenntnis zu erlangen, Theorie als strukturierende Grundlage für differenzierte Auseinandersetzung mit Inhalten).

Im Spiegel einer anzustrebenden doppelten Habitualisierung verdeutlichen die dargelegte Typisierungen die Herausforderung, einen wissenschaftlich-reflexiven Blick auf die eigenen Rollen- und Theorie-Praxis-Verständnisse zu initiieren, insbesondere bei Typen, die den Perspektiven anderer Personen oder Bezugssysteme wenig Bedeutung zumessen. Wie die Interaktionsdynamiken von Lehrer\*innen- und Studierendentypiken möglicherweise eigene Orientierungen irritieren können, wird im Folgenden in den Blick genommen.

## 4. Untersuchungsdesign

### 4.1 Konzeptionierung und Durchführung eines phasenübergreifenden Lernarrangements

Im Sommersemester 2019 wurde an der Goethe-Universität Frankfurt ein phasenübergreifendes Lernarrangement zum Thema „Potenziale digitaler Lernkontexte für Inter- und Transkulturelles Lernen“ implementiert. Insgesamt nahmen fünf Lehrkräfte, zwei Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) und vier Studierende teil. Die Lehrkräfte und LiV sind alle Teil des Kollegiums einer Gesamtschule. Die Gruppe der Studierenden setzte sich aus unterschiedlichen Semesterzahlen und Lehramtsstudiengängen der Goethe-Universität Frankfurt zusammen. Das Fächerspektrum der Proband\*innen umfasste Geographie, Politik & Wirtschaft, Geschich-

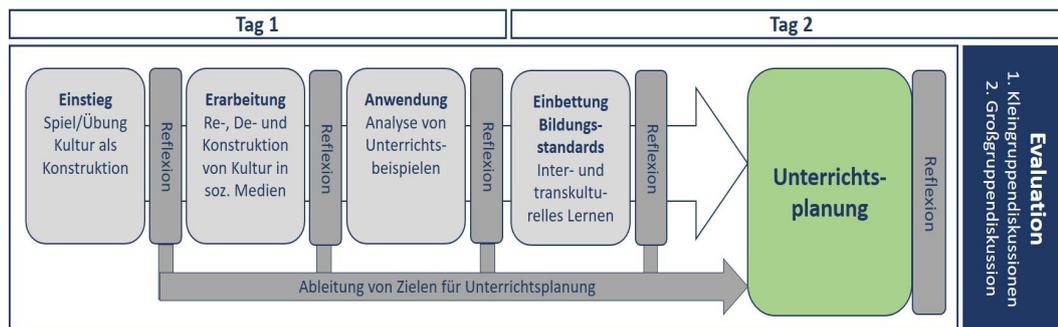


Abb. 1: Struktur und Verlauf des phasenübergreifenden Lernarrangements zum Thema (Abbildung der Autorin)

te, Englisch und Deutsch. Der Zeitrahmen umfasste zwei Tage. Die Struktur und der Verlauf des Lernarrangements verdeutlicht Abbildung 1.

In jeder Arbeitsphase erfolgte die Zusammenarbeit zum größten Teil in phasenübergreifenden Partner- oder Kleingruppenarbeiten, um möglichst häufig und im Rahmen unterschiedlicher Arbeits- und Reflexionsaufträge eine Perspektivverschränkung und Interaktion zu befördern.

### 4.2 Methodisches Vorgehen

Die Evaluation des Lernarrangements wurde im direkten Anschluss mittels phasenspezifischer Kleingruppendiskussionen („KGS“ für Studierende bzw. „KGL“ für Lehrkräfte) und einer phasenübergreifenden Großgruppendifkussion (GG) durchgeführt und videographiert. Leitfragen strukturierten die Diskussionen thematisch vor. Nach einer allgemeinen Abfrage von wahrgenommenen Stärken und Schwächen der Veranstaltung, thematisierten spezifischere Fragen das Erleben der phasenübergreifenden Zusammenarbeit:

Leitfragen Kleingruppendiskussionen:

- Was waren Stärken dieser Veranstaltung? Was sollte bei erneuter Durchführung verändert werden?
- Wie bewerten sie Austausch und Zu-

sammenarbeit innerhalb der phasenübergreifenden Kleingruppen (Arbeitsphasen und Unterrichtsplanung)?

- Würden sie diese Art der Veranstaltung einer ‚herkömmlichen‘ Bildungsmaßnahme ihrer Phase (Seminar, Vorlesung, Fortbildung) vorziehen? Warum (nicht)?

Leitfrage Großgruppendifkussion:

- Phasenübergreifende Veranstaltung in der Lehrkräftebildung – Eindrücke, Herausforderungen, Chancen?

Das Sampling bestand aus sieben der insgesamt elf Teilnehmenden, da sich nur ein Teil für die Aufzeichnung per Video bereit erklärte. Die erste Kleingruppe setzte sich aus vier Studierenden und die zweite aus zwei aktiven Lehrkräften und einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (im Folgenden als ‚Lehrkraft‘ bezeichnet) zusammen. Die Evaluationen der Kleingruppendiskussionen wurden anschließend in einer Gesamtgruppendifkussion gegenübergestellt. Dies verstärkte die Dynamik der Diskussion, da hier divergierende Meinungen der Teilnehmenden diskursiv verhandelt werden konnten (Flick, 2017, S. 252–253). Des Weiteren wurden die Daten der Groß- und Kleingruppendiskussion verglichen, um mögliche performative Entwicklungen zu identifizieren. Interaktiv bzw. metaphorisch dichte Pas-

sagen wurden ausgewählt und mittels der dokumentarische Methode ausgewertet (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010). Hiermit konnten nicht nur explizit geäußerte Bewertungen und reflexiv zugängliche Erfahrungen in Bezug auf die Interaktionsdynamiken, sondern auch vorreflexive, konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Mannheim, 1980) der Beforschten in Form von handlungsleitenden Orientierungen erfasst werden.

## 5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Interaktionsdynamiken zweier ausgewählter Kleingruppen der Unterrichtsplanungsphase am Beispiel von jeweils einer Lehrkraft und eine\*r Student\*in vorgestellt. Die Auswahl erfolgte aufgrund ihrer maximalen Kontrastierung. Im Rahmen der Ausführungen werden zusätzlich die fallspezifischen Orientierungsrahmen aufgegriffen. Der übergreifend geteilte Bezugspunkt der Orientierungsrahmen ist die Unterrichtsplanung im (wahrgenommenen) Spannungsfeld zwischen schulpraktischen Handlungslogiken einerseits und theoretischen Bezugsfeldern andererseits.

### 5.1 Interaktionsdynamiken in der phasenübergreifenden Unterrichtsplanung

*Austauschendergänzende Dynamik:  
Lehrkraft F, Studierende A*

Lehrkraft F und Studierende A nahmen die kooperative Unterrichtsplanung als produktiv wahr. Lehrkraft F begründet seine Zufriedenheit mit den „bereits vorhandenen“ Fähigkeiten der Studierenden im Bereich der sozialen Medien, die sie in der Stundenplanung proaktiv einzubringen wussten. Auch Studierende A konnte sich durch das „Lob“ der Lehrkräfte ihrer eingebrachten „guten Ideen“ als selbstwirksam erleben. In einer Art Tauschgeschäft

von unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnissen wird die Zusammenarbeit als „profitabel“ erlebt. Die ‚reibungslose‘ Kooperation kann vor allem auf die Überlappung der stark auf die Unterrichtspraxis ausgerichteten Orientierungsrahmen zurückgeführt werden. Bei Lehrkraft F dokumentierte sich eine *Effizienzorientierung*, die vor allem mit schulischen Rahmenbedingungen begründet wird: „was man als Lehrer halt dann irgendwie lernt, wenn du mit 26 Unterrichtsstunden, dass du dich schon relativ schnell festlegst, was machst du eigentlich jetzt in der Unterrichtseinheit“ (KGL). Sein Pragmatismus erwächst aus strukturbedingten zeitlichen und inhaltlichen Ressourcen, innerhalb derer man gezwungenermaßen „erlernt“ zügig Entscheidungen zu treffen. Dies interagierte produktiv mit der *Anwendungsorientierung* der Studierenden A: theoretische Perspektiven werden dann als gewinnbringend erlebt, wenn sie sich in konkreten Unterrichtsbeispielen abbilden, die sie in ihre (bereits vorhandene) pädagogische Praxis als Vertretungslehrerin „mitnehmen“ kann. Der gemeinsam geteilte Erfahrungsraum der regelmäßigen Unterrichtspraxis diente hier als wichtige Grundlage für die „gute Zusammenarbeit“.

Auch rollenbezogene Asymmetrien in der Kooperation schaden der erlebten Zufriedenheit nicht. Diese Asymmetrien werden implizit in der ‚Diagnose‘ der „bereits vorhandenen“ Fähigkeiten der Studierenden sichtbar, äußern sich aber auch auf explizit-kommunikativer Ebene:

162 Fm: Also das war jetzt bei uns schon auffällig, dass äh wir beiden Lehrer (2) ähm (1) eher festgelegt haben jetzt zum Beispiel, wie wir so diese (.), äh diesen Input äh strukturieren oder diese Gruppen im Lehr- äh, in der äh arbeitsteiligen Gruppenarbeit. Weil wir halt den Lehrplan auch im Kopf haben, und äh (.) auch so Themen, die da eventuell relevant sind. (GG)

Die Entscheidungsfreude der Lehrkraft F wird jedoch nicht problematisiert, sondern durch vorhandenes Überblickswissen um inhaltliche Lehrplanbezüge begründet. Die unreflektiert bleibende Selektion von Wissen impliziert erstens, dass Unterrichtsideen dann „relevant“ werden, wenn sie direkten Lehrplanbezug aufweisen und zweitens, dass (schul-)curriculare Rahmenvorgaben als dominante Ressource für unterrichtliche Entscheidungen herangezogen werden sollten. Die zur Praxis gerichtete *Entwicklungsorientierung* der Studierenden macht sie entsprechenden Kommentierungen und Ratschlägen gegenüber offen („diese Erfahrung fehlt uns aktuell einfach noch würde ich sagen aber da konnten wir ja von euch profitieren“ (GG)), sodass diese auch unhinterfragt angenommen werden, insbesondere, wenn dadurch zukünftigen Handlungskrisen, wie sie von Studierender A in ihrer Vertretungspraxis erlebt wurden, mutmaßlich vorgebeugt werden kann: „Am Anfang stand ich vor den Klassen und dachte mir so: aah, wie geht man mit der Situation um? Wie macht man das?“ (KGS). Auch die empfundene Unzufriedenheit mit der universitären Lehrkräftebildung, fungiert als fruchtbarer Nährboden für die Ratschläge aus ‚der Praxis‘: „ich war lieber vormittags in der Schule [als in der Vorlesung], ich nehme da mehr für mich mit“ (KGS). In der Diskussion um die Relevanz der Einbindung transkultureller Perspektiven mittels digitaler Instrumente konkludiert Studierende A in der Großgruppendifkussion:

Aw: Das ist nur für die Universität (1) und wahrscheinlich im Ref. Und danach @ääh

Gw: Ja genau;

Fm: Jaja.

(GG)

Die undifferenziert bleibende Aussage wird von mehreren Lehrkräften validiert und bleibt so als ein Fazit der Veranstaltung stehen.

Die finale Großgruppendifkussion konnte jedoch auch dazu beitragen die eigene Rolle und damit verbundenen Handlungsmustern gespiegelt zu bekommen. Lehrkraft F relativiert hier die eigenen beharrlichen Entschlüsse, und zwar während der Aussage einer weiteren Studierenden, die überspitzt formuliert:

Bw: Also das hat dann schon irgendwie auch so geholfen bei der Unterrichtsplanung, dass dann halt irgendwie (1) einer halt so sagt irgendwie „Ja nee (.) wir lassen das jetzt einfach so“ oder irgendwie „so nicht“.

Fm: Ja oder es gibt zumindest

Bw: oder dann noch ewig über so irgendetwas Irrelevantes reden.

Fm: Ja, oder es gibt zumindest Alternativen oder so, die gleichwertig sind. [...]

(GG)

Mit dem Versuch der Differenzierung verdeutlicht Lehrkraft F, dass eine prinzipielle Generalisierung effektiver Unterrichtspraktiken nicht möglich sei. Diese Spiegelung wie das eigene Verhalten durch Studierende rezipiert wurde, war demnach Initiator für das Hinterfragen eigener Handlungsmuster.

*Konfrontative Dynamik: Lehrkraft G, Studierender D*

Im Gegensatz zu der austauschendergänzenden Dynamik, offenbarten sich in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft G und Studierendem D Rahmeninkongruenzen: die *Autonomie- und Effizienzorientierung* der Lehrkraft G und die *Erkenntnisorientierung* des Studierenden D. Lehrkraft G erlebt sich besonders dann

selbstwirksam, wenn nicht nur lehrplanbezogene, sondern individuelle Interessen und Vorstellungen sich in ihrer Unterrichtspraxis widerspiegeln („also für mich persönlich [=meinen Unterricht] hab ich da jetzt keine Lust drauf, weil mich das nicht interessiert“ (KGL)). Das Abgleichen theoretischer Impulse mit persönlichen Motivationen widerspricht einer theoretisch-fundierten und offenen Auseinandersetzung mit fremden fachdidaktischen Konzepten oder Inhalten. Zudem sollen eigens identifizierte Ziele besonders (zeit) effizient erreicht werden. „Ewige“ Diskussionen und „ausgebremst“ werden bilden für Lehrkraft G negative Gegenhorizonte. Auf der anderen Seite steht der Studierende D, dem es darum geht „eine Sache zu verstehen“ und „tief darüber nach[zudenken]“. Der theoretische Bezugsraum ist für ihn ein positiver Gegenhorizont, ein „Leuchstern“, der möglichst in seiner Tiefe erfasst, ergründet aber trotz allem stets hinterfragt werden sollte. Neue fachdidaktische Inhalte werden hierbei nicht auf Anwendbarkeit oder persönliches Interesse reduziert, sondern stellen für ihn „grund-sätzliche“ Möglichkeitsräume dar. Diese konträren Orientierungsrahmen von Lehrkraft G und Studierendem D standen einer reziproken Nutzung der unterschiedlichen Ressourcen im Wege:

Gw: Bei uns zum Beispiel sind immer ewig Diskussionen entstanden halt, ne mit mit (.) der anderen Person [=dem Studierenden D] und (.) das ist halt (.) ja (.) wenn man immer ausgebremst wird, dann kommst du halt nicht weiter. Da brauchst du mehr Zeit.

Fm: Also würdest du eher so ne homogene Gruppe bevorzugen?

Gw: Gar nicht mal, aber man braucht halt mehr Zeit (.) äh wenn so krasse unterschiedliche, oder auch Verständnisprobleme auch noch da sind.

(KGL)

Gw: Ich glaube, dass es immer darauf ankommt (.) wie die Gruppe zusammengesetzt ist, und wer was schon mitbringt, (1) und je nachdem ähm (1) ist es eine Bereicherung.

(GG)

Neben ihrer Effizienzorientierung offenbart Lehrkraft G in diesem Auszug, dass gelingende Kooperation ein Mindestmaß an ‚nötigen‘ Fähigkeiten aller Beteiligten voraussetzt. Die Ursache der gescheiterten Zusammenarbeit liege darin, dass Studierende D das mutmaßlich richtige und ‚erlernbare‘ Vorgehen (noch) nicht ‚verstanden‘ habe. Auf Basis der konstatierten mangelnden Homogenität der Gruppe, begründet Lehrkraft G die Übernahme der Rolle der ‚zielstrebigen Führung‘ in der Zusammenarbeit.

Im Gegensatz zu obiger Interaktionsdynamik, zeichnet sich die rollenbezogene Asymmetrie durch eine höhere und vor allem negativ besetzte Intensität aus. Für den Studierenden D bedeutete dies Momente des Ausschlusses zu erleben, insbesondere auch weil er der einzige Studierende in seiner Kleingruppe war. Seine Reaktion auf dieses Erlebnis überrascht jedoch:

Dm: [...] es ist eine andere Herangehensweise und das kollidiert doch schon auch manchmal, aber ähm (.) wo ich dann auch das Gefühl habe zum Beispiel die anderen waren zu dritt, ich war einer, und da bin ich dann so irgendwie so schnell draußen so. (1) ähm kann aber auch damit umgehen, also ich muss jetzt nicht hier ja @schmolend@ ( ). Ja, ich erkenne das an, und denk mir auch, ich müsste dann eher lernen ja (3)

Cw: Integrieren

Dm: ja, mich an die anderen anzupassen. Und deswegen sind die Momente auch fruchtbar wo ich das loslassen kann ja. [...]

(KGS)

In der „Kollision“ tritt der Studierende D somit in einen ‚akzeptierenden Rückzug‘, in die Rolle eines passiv-beobachtenden, anstatt eines aktiv-mitgestaltenden Gruppenmitglieds. Eine kontroverse Auseinandersetzung und Reibung der unterschiedlichen Orientierungsrahmen findet hier nur zu Beginn statt. Die Vehemenz, mit der Entscheidungen durchgesetzt wurden, wird jedoch nicht ausschließlich negativ erlebt, sondern als Moment des Erkennens von Grenzen der und „Loslassen“ von eigenen Vorstellungen über Unterrichtsplanungsprozesse. Folglich findet bei Studierendem D eine Bewusstwerdung und erfolgreiche Relativierung eigener Orientierungen statt. Andererseits ist die darauffolgende undifferenzierte „Anpassung“ an bestehende Praktiken nicht Ziel einer doppelten Habitualisierung. Anstatt die Dominanzverhältnisse in der Kleingruppenarbeit zu problematisieren, tendiert neben der Studierenden A also auch Studierender D dazu, diese „anzunehmen“ und sie auf die eigene Professionalisierungsstufe, unzureichende Kompetenzen bzw. pädagogischen Erfahrungen, zurückzuführen.

Lehrkraft G war sich bereits während der Zusammenarbeit über ihre Rolle bewusst und beleuchtet diese im Zusammenhang mit der Diskussion um die Meinungsstärke der Lehrkräfte selbstkritisch: „Ich hab auch immer gedacht, ‚oh Gott ich bin viel zu...‘“ (KGL). Ähnlich wie auch Lehrkraft F relativiert sie ihre Entschlussbereitschaft in der Großgruppendifkussion: „Das heißt nicht, dass das dann immer das Richtige ist, was man dann selber vorschlägt und so“ (GG). Wie auch bei Lehrkraft F zeigt sich hier die Bedeutung des gemeinsamen, phasenübergreifenden Diskutierens und Evaluierens, als Grundlage für eine Reflexion eigener beruflicher Rollenverständnisse.

## 5.2 Diskussion der Ergebnisse

Allgemein dominierte im phasenübergreifenden Lernarrangement eine traditionelle Interaktionsdynamik, in der sich die Lehrkräfte als Praxisexpert\*innen (vgl. Typ „Schulmeister“, Fraefel 2018) und die Studierenden als aspirierende Praxisexpert\*innen (vgl. Typ „Bewährung“, Košinár und Laros, 2018) positionierten. Die aufgezeigten Fälle zeugen jedoch von unterschiedlichen Intensitäten und Entwicklungen innerhalb dieser Dynamik.

Die rekonstruierte *austauschend-ergänzende Interaktionsdynamik* erscheint auf der kommunikativen Ebene des Selbstberichts als eine erfolgreich verlaufende, reziproke Zusammenarbeit, in der sich beide hier aufgezeigten Fälle auf Augenhöhe kooperieren und gemeinsam Wissen ko-konstruieren, als eine der Zielebenen des hybriden Raumes erreicht wird (Fraefel, 2018, S. 21–24). Bei genauerer Betrachtung dokumentierte sich jedoch ein asymmetrisches Verhältnis. Die ‚reibungslose‘ Einpassung seitens der Studierenden diente zwar der Kooperation, jedoch wurden dadurch auch bestehende praxisdominierte Orientierungsrahmen eher bestärkt und verfestigt. Eine Irritation, die dann womöglich zu einer Neuaushandlung oder Relativierung dieser Orientierungen führen kann, wie sie im Sinne einer doppelten Habitualisierung anzustreben wäre (Helsper, 2001, S. 13), blieb aus. Die funktionierende, reziproke Ko-konstruktion von Wissen kann demnach für eine Professionalisierung im strukturtheoretischen Verständnis nicht als alleiniger Maßstab herangezogen werden.

Die in der *konfrontativen Interaktionsdynamik* erlebte „Kollision“ von stark kontrastierenden Orientierungsrahmen führte zu Beginn der Zusammenarbeit vermehrt zu Diskussionen, was zunächst als pro-

duktives Moment der Neuaushandlung und Relativierung von Orientierungen interpretiert werden kann (Helsper, 2001, S. 13). Die anfängliche Reibung konnte aber nicht produktiv für eine Neuaushandlung berufsbezogener Rollen- und Identitätsverständnisse, wie im hybriden Raum angedacht (Fraefel, 2018, S. 23), genutzt werden. Sie wich im Verlauf dem Rückzug in die Passivität des Studierenden D. Dennoch sind gerade in dieser Gruppe vermehrt Momente der Irritation auszumachen.

Um das Irritationspotenzial divergierender Orientierungsrahmen zu nutzen, wäre es für zukünftige phasenübergreifende Lernarrangements denkbar, die Zusammenarbeit in unterschiedlichen, d. h. wechselnden, Gruppenkonstellationen zu organisieren. Die dadurch entstehenden Reflexionsansätze zu vertiefen und auch ins kommunikative Bewusstsein der (angehenden) Lehrkräfte zu transferieren wäre hier ein nächster wichtiger Schritt, der in dieser explorativen Untersuchung noch ungenutzt blieb. Ein begleitendes Portfolio mit Selbstreflexionsaufgaben oder auch kürzere, intermittierende Großgruppendifkussionen mit Reflexionsimpulsen während der Zusammenarbeit könnten durchgeführt werden, um sich der Interaktionsdynamiken bewusster zu werden und diese ggf. schon für die weitere Zusammenarbeit anzupassen.

Im Rahmen eines phasenübergreifenden Lernarrangements können und sollten die jeweiligen Interaktionsdynamiken und Rollenverständnisse demnach Anknüpfungspunkte für eine vertiefte Reflexion darstellen. Aus einer fachdidaktischen Perspektive wäre dies jedoch nur der Anfang. Über die Rollenreflexion könnten auch Zugänge zu weiteren subjektiven Orientierungsrahmen, bspw. in Bezug auf die persönliche Bedeutungszumessung von

fachdidaktischen und schulpraktischen Bezugsräumen oder die eigene Fachperspektive geschaffen werden. Anlass hierfür ist der performative Hierarchisierungsprozess in Form der dominierenden Rollen der Lehrkräfte gepaart mit der wahrgenommenen ‚Praxisferne‘ der Universitäten (u. a. durch Studierende A), der sich in der präsentierten Untersuchung auch in eine inhaltliche Hierarchisierung von theoretisch-fachlichem und schulpraktischem Wissen übertrug. Die Relevanz von kultursensiblen Unterricht(en), sowie die Bedeutung eines reflektierten Umgangs mit kulturessentialistischem Unterrichtsmaterial wurde dadurch geschmälert und blieb unhinterfragt als eine Art Fazit am Ende der Großgruppendifkussion stehen. Eine Reflexion des eigenen fachbezogenen Theorie-Praxis-Verständnisses könnte die hier rekonstruierten Hierarchisierungsprozesse offenlegen und deutlich machen, auf welcher Basis eine Relevanzbeimesung für bestimmte Inhalte oder Konzepte erfolgt (bspw. lehrplanbezogen, interessenbezogen, anwendungsbezogen etc.). Ziel ist es hierbei fachdidaktische Inhalte bzw. Konzepte und Schulpraxis als gleichwertige Referenzsysteme, Lernquellen und Bezugspunkte für Reflexion zu denken und nicht als sequenziell aufbauende Bausteine deren pädagogische Relevanz vornehmlich von der schulpraktischen Bewährung abhängt.

Gerade für jene Studierenden, die sich wie Studierende A aufgrund regelmäßiger unterrichtlicher Erfahrungen bereits in einer Art Rollenfindungsprozess befinden, ist das „Überleben im Klassenzimmer [...] die vordringliche[...] Anforderung[...] des Anfangs“ (Hericks, 2006, S. 423), bevor der „Fachunterricht als zu bewältigende und zu gestaltende Aufgabe“ an Bedeutung gewinnt (S. 424). Dies muss bei fachlich bzw. fachdidaktisch ausgerichteten

phasen-übergreifenden Lernarrangements mitberücksichtigt werden.

Eine Refokussierung auf allgemeine pädagogische Fragestellungen der Unterrichtspraxis kann jedoch auch daher rühren, dass den Lehrkräften aus unterschiedlichen Fächern und Fachkontexten möglicherweise eine gemeinsame fachliche Diskussionsbasis fehlte und die präsentierten Inhalte so zu allgemein und unspezifisch für das eigene Fach blieben. In diesem Zusammenhang dokumentierte sich bei manchen Lehrkräften eine Unzufriedenheit mit dem wahrgenommenen fehlenden fachspezifischen Bezug. Eine weitere Einschränkung könnte sein, dass das inter- und transkulturelle Lernen, trotz aller fachlichen Argumentationen für dessen Relevanz, nicht als unmittelbarer Bedarf für den eigenen Unterricht wahrgenommen wurde (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004). Zuletzt ist einschränkend festzuhalten, dass die Kürze der Veranstaltung bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss. In einem zweitägigen Workshop kann keine tiefgreifend Veränderung im professionellen Habitus der Teilnehmenden bewirkt werden, zumal die Rückkehr in alte Bezugssysteme bleibt (Fraefel, 2018, S. 24).

### 6. Fazit

Durch die Interaktionsdynamiken in phasenübergreifenden Lernarrangements lösten sich die fachdidaktischen Impulse zugunsten der Handlungslogiken der Unterrichtspraxis einseitig auf. Erkenntnisorientierte Personen hatten es hierbei schwer sich langfristig gegenüber effizienzorientierten und meinungsstarken Lehrkräften in der Unterrichtsplanung zu behaupten, sodass sich letztendlich alle Studierenden in die Dynamiken, in denen sich die Lehrkräfte entscheidungs- und teilweise auch meinungsstark zeigten, mal mehr, mal we-

niger reibungslos einpassten. In diesem Zusammenhang ist insbesondere darauf zu verweisen, dass sich Studierende möglicherweise, z. B. durch Vertretungsstellen, bereits in praktischen Rollenfindungsprozessen befinden, die sie besonders für die Handlungsempfehlungen der Lehrkräfte empfänglich macht.

Dennoch zeigten sich, gerade auch in Gruppenkonstellationen in denen divergierende Orientierungsrahmen aufeinandertrafen, Momente der Irritation und beginnender Reflexion. Dieses Potenzial muss aber weiter ausgeschöpft werden, bspw. durch begleitete Selbstreflexionen der eigenen Rolle in der Zusammenarbeit und der subjektiven fachlichen Perspektiven. Neben einer Bewusstwerdung über den eigenen Umgang mit beruflichen Antinomien (Helsper, 2014, S. 223), wie z. B. theoretische Ansprüche auf der einen und schulpraktische Rahmenbedingungen auf der anderen Seite, könnte die „selbstreflexive Arbeit am eigenen Fall“ (Helsper, 2001, S. 15) der empfundenen „Irrelevanz“ mancher fachdidaktischen Konzepte oder Befunde im Kontext des inter- und transkulturellen Lernens vermehrt entgegenwirkt werden – zumindest punktuell, im Rahmen des Lernarrangements.

Hierbei wäre zu prüfen, inwiefern die Interaktionsdynamiken sich im Rahmen von längerfristig angelegten phasenübergreifenden Interventionen bei zusätzlicher Selbstreflexion weiter entwickeln könnten. Erstens wäre hier interessant zu erfahren, ob bspw. der Einsatz von individuell bearbeiteten Portfolios eine Bewusstwerdung eigener Orientierungen in einem phasen-übergreifenden Lernarrangement unterstützt. Zusätzlich könnten hierbei individuelle Lernprozesse der Teilnehmenden klarer nachgezeichnet werden, die nicht anschließend in der Ausbildung einer ‚Gruppenmeinung‘ verwa-

schen. Zweitens wäre festzustellen, inwiefern die Interaktionsdynamiken von den jeweils bearbeiteten Inhalten beeinflusst werden. Eine erneute Durchführung mit anderem Themenschwerpunkt könnte zeigen, ob die einseitige Refokussierung auf Unterrichtspraxis auch bei anderen Inhalten haltbar wäre oder ob sie lediglich eine besondere Bedeutung im Kontext kultur- und medienbezogener Bildung erhält. Um einen Qualitätsgewinn im Sinne einer angestrebten doppelten Habitualisierung zu attestieren, wäre es drittens wichtig phasenspezifische Interaktionsdynamiken zu beleuchten und zu erfassen, ob auch hier kontrastierende Orientierungsrahmen sich in ähnlicher Weise irritieren könnten.

*Förderhinweis: Das Projekt ist ein Teilprojekt des BMBF-Projekts „NextLevel – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln“, das an der Goethe-Universität Frankfurt im Zeitraum 2019 - 21 durchgeführt wird.*

## Literaturverzeichnis

- BMBF. (2018). Bekanntmachung. Richtlinie zur Förderung von Projekten in der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ mit den Schwerpunkten „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderung/bekanntmachung-2097.html>
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 267-283). Opladen: Barbara Budrich.
- Budke, A. (2013). Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 152-163). Stuttgart: Gebr. Bontrae-
- ger.
- CDU Hessen & Bündnis 90/Die Grünen Hessen. (2018). Koalitionsvertrag zwischen CDU Hessen und BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN Hessen für die 20. Legislaturperiode. Aufbruch im Wandel durch Haltung, Orientierung und Zusammenhalt (CDU Hessen & Bündnis90/Die Grünen Hessen, Hrsg.).
- Costa, J., Kühn, C., Timm, S. & Franken, L. (2018). Kulturelle Lehrerbildung. Professionalität im Horizont der Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 20-29.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fögele, J. (2016). Entwicklung basiskonzeptuellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. *Rekonstruktive Typenbildung, Relationale Prozessanalyse, Responsive Evaluation (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 61)*. Münster: Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Fögele, J., Luber, L. & Mehren, R. (2019). Responsive Verfahren zur Selbstreflexion des eigenen Lehramtsstudientyps – Ausgewählte Erkenntnisse aus einem Experimentierseminar. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 47(2), 60-77.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13-43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2)
- Gentner, E. (2019). *Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196-214.
- Gruschka, A. (2002). *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung* (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, Bd. 9). Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag.
- Hedtke, R. (2000). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Ex-*

- empel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 21, S. 67-91)*. Bergisch-Gladbach: Hobein.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(3), 7-15.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität. der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl., S. 216-240)*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (Hrsg.). (2019). *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Košinár, J. & Laros, A. (2018). Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung (S. 157-174)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70-182)*. Frankfurt am Main.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Bd. 124). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112-134.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schulte, A. (2017). Interkulturelles Lernen. In D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung (S. 651-662)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2018). Rassismuskritische Fachdidaktik. In K. Fereidooni, K. Hein & K. Kraus (Hrsg.), *Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung (Gemeinsam Schule gestalten, Bd. 2, S. 17-30)*. Waxmann.
- Straub, R. & Dollereder, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern (S. 57-82)*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub | universitäts  
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.17185/duepublico/77305

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20230315-112500-4

Erschienen in: OpenSpaces 2020, Heft2 , S. 16 - 29



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.