



Nadine Weber

Reflexionsmedium ePortfolio

Strukturierung von digitaler Portfolioarbeit im Lehramtsstudium

Weber

Reflexionsmedium ePortfolio

Für Lukas.

Nadine Weber

Reflexionsmedium ePortfolio

Strukturierung von digitaler Portfolioarbeit
im Lehramtsstudium

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01JA1519 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Die vorliegende Arbeit, mit der Siegelziffer D30, wurde als Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität zu Frankfurt am Main vorgelegt, unter dem Titel „Reflexionskompetenz im ePortfolio. Eine empirische Studie zur Strukturierung von ePortfolioarbeit mit Studierenden zum Thema Heterogenität im Unterricht“.
Gutachterinnen: Prof.in. Dr. Diemut Kucharz, Prof.in. Dr. Charlotte Röhner.
Tag der Disputation: 12.05.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Foto Umschlagseite 4: © Nadine Weber/Agnes Gantz, Wien.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2444-6

Zusammenfassung

Die vorliegende empirische Arbeit erprobt ePortfolios als Medium zur Unterstützung der Professionalisierung für Reflexivität zum Thema Umgang mit Heterogenität mit Studierenden des Grundschullehramts. Dabei wird der Ablauf von Reflexionen häufig als wiederkehrender Zyklus dargestellt und bezieht sich auf eigene Handlungen. Zusätzlich gibt es unterschiedliche Modelle zu Qualitätsstufen der Reflexion. Für die vorliegende Arbeit wurden Anpassungen und Ergänzungen im ALACT-Zyklus von Korthagen (2002) vorgenommen, um daraus ein eigenes Modell zum Reflexionszyklus für die ePortfolioarbeit an der Hochschule abzuleiten.

ePortfolios haben das Potential bei den Studierenden zudem Selbstständigkeit, Selbstregulation und Selbstverantwortung anzuregen. Dazu sollte es mit systematischen Reflexionsanlässen verankert, eingeführt und begleitet werden (Weber et al. 2017). Bisherige Studien (u.a. Leonhard 2013, Brouer & Gläser-Zikuda 2010, Vogel 2013) zeigten, dass die Qualität von Reflexionen in Portfolios nicht wie erhofft waren, Selbsteinschätzungen der Studierenden zu hoch und Messung von Qualitätsstufen schwierig.

Diese Arbeit geht davon aus, dass, ähnlich wie bei Kidwai und Kollegen (2010), ePortfolios das Potential haben Studierende zum professionellen, theoriegeleiteten Reflektieren anzuregen und sich die Reflexionskompetenz in der Folge verändert. Durch die bisher vorliegende Forschung zum Thema ePortfolio wird jedoch nicht deutlich, wie viel Strukturierung in einem ePortfolio notwendig ist, damit qualitativ gute Reflexionen entstehen. Die forschungsleitende Fragestellung lautet deswegen: *Welche Form der Strukturierung von ePortfolioarbeit (offen-adaptiv oder geschlossen-angeleitet) verhilft Studierenden zu einer besseren Reflexionskompetenz (Reflexionstiefe, inhaltliche Breite und Reflexionszyklus) in Bezug auf das Thema Heterogenität im Unterricht?*

Um die abgeleitete Fragestellung zu bearbeiten, wurde für zwei Lehrveranstaltungen für Studierende des Grundschullehramts jeweils zwei Bearbeitungsweisen des ePortfolios (offen-adaptiv vs. geschlossen-angeleitet) entwickelt und durchgeführt (2016/2017). Als Instrumente wurde eine selbstentwickelte Fallvignette zum Thema Heterogenität (Wehner & Weber 2017) in der Prä-Post-Testung zur Erfassung der Reflexionstiefe und inhaltlichen Breite eingesetzt. Über die Abschlussreflexion aus den ePortfolios sollte die Nutzung des Reflexionszyklus bestimmt werden und ein Fragebogen als Zwischenerhebung sollte Aufschluss über die Bewertung der Strukturierungsform Aufschluss geben. Die Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Stichprobe bestand aus 34 Studierenden und daraus acht Einzelfälle im Fallvergleich.

Die Auswertungen deuten darauf hin, dass es möglich ist, Studierende in einer offen-adaptiven Arbeitsweise an der Gestaltung ihres ePortfolios schrittweise teilhaben zu lassen. Die Ergebnisse zur Reflexionskompetenz zeigen darüber hinaus, dass die geschlossen-angeleitete Gruppe sowohl in der Reflexionstiefe, als auch in der inhaltlichen Breite schlechtere Ergebnisse hatte. Bei der Nutzung des Reflexionszyklus ergaben sich hingegen keine Unterschiede zwischen den beiden Bearbeitungsformen des ePortfolios.

Abstract

This thesis investigates ePortfolios as a medium to support students studying primary education in the professionalization of reflectivity on dealing with heterogeneity. Reflection is often represented by a recurring cycle and refers to individuals' actions. There are also different models for quality levels of reflection. This thesis adapts Korthagen's (2002) ALACT cycle to derive a new model of the reflection cycle for ePortfolios at university.

ePortfolios can encourage students to work independently and autonomously, as well as regulating themselves. To achieve this, the students should be anchored and accompanied by systematic reasons for reflection (Weber et al. 2017). Previous studies (e.g., Leonhard 2013, Brouër & Gläser-Zikuda 2010, Vogel 2013) show that the quality of reflections in portfolios deviated from what was anticipated: Students' self-assessments were too high, and it was difficult to measure quality levels.

Like Kidwai et al. (2010), this work assumes that ePortfolios may stimulate students to reflect more professionally and based on theory. However, research on ePortfolios has not studied the amount of structuring that is necessary to create high-quality reflections. Therefore, this thesis asks: *When working with ePortfolios, which type of structure (open-adaptive or closed-guided) helps students to improve the quality of their reflection on the subject of heterogeneity (reflection depth, content width and reflection cycle).*

To answer this question, two ePortfolio methods (*open-adaptive and closed-guided*) were developed and tested in two seminars for students studying primary education (2016/2017). A case vignette on heterogeneity (Wehner & Weber 2017) was used as an instrument in the pre-post-test to measure the reflections' depth and content width.

Finally, the students' work in the ePortfolio was analyzed according to the use of the reflection cycle and evaluated with *qualitative content analysis*. The sample consisted of 34 students, including eight individual cases in the case comparison.

The evaluations indicate that working with open-adaptive ePortfolios enables students to gradually participate in designing them. The results also show that the closed-guided group had less depth and content width in their reflection. However, when using the reflection cycle, there were no differences between the two groups.

Vorwort

Die Idee zu dieser Arbeit erhielt ich durch Beobachtungen meiner Studierenden bei der „Abarbeitung“ von Hausarbeiten. Relativ schnell wurde mir bewusst, dass ich ihnen alternative, prozessbegleitende Prüfungsformen anbieten möchte. Erste Versuche mit papier-basierten Portfolios strukturierte ich noch sehr stark und ließ wenig Freiheiten, trotzdem wurden sie von den Studierenden gut angenommen. Nach einigen Semestern wurde ich mutiger, stellte auf ePortfolioarbeit um, lockerte die Strukturierung und traf immer häufiger auf verunsicherte Studierende, die entweder an ihren Medienkompetenzen scheiterten oder an meinen Anforderungen zum ePortfolio.

Durch die Mitarbeit im BMBF-Projekt *Level* begann ich mir die Frage zu stellen, wie viel Strukturierung für die ePortfolioarbeit eigentlich notwendig ist, damit Studierende prozessbegleitend reflektieren können und ihre Unsicherheiten ablegen. Zum Glück bin ich mit dieser Frage bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Diemut Kucharz auf offene Ohren gestoßen, sodass der spannende Weg dieses Dissertationsprojekts seinen Anfang nahm.

Mein besonderer Dank gilt deswegen auch meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Diemut Kucharz, die mich immer unterstützt, durch konstruktive Kritik vorangebracht hat und mir auch in „stürmischen“ Zeiten immer Orientierung gab. Des Weiteren danke ich meiner zweiten Gutachterin Prof. Dr. Charlotte Röhner für die Bereitschaft, diese Arbeit mitzubetreuen.

Danken möchte ich auch meinen aktuellen und ehemaligen Kolleginnen für ihre motivierenden Gespräche und Diskussionen zu meiner Arbeit.

Für die große Unterstützung bei der Arbeit mit Mahara möchte ich auch den zahlreichen Tutorinnen und Tutoren danken sowie den fleißigen studentischen Hilfskräften.

Mein besonderer Dank gilt schließlich meinen Eltern Prof. Dr. Volker Scheid und Ellen Scheid, die meine Arbeit immer wieder mit großem Engagement unterstützt haben. Der größte Dank gebührt meinem Mann, der unermüdlich an mich geglaubt, mir den Rücken freigehalten hat und eine sehr große Stütze für mich ist. Danke auch an meinen Sohn Lukas, der mich immer wieder zum Lachen bringt und unser Leben bereichert.

Nadine Weber

Frankfurt am Main, im Januar 2020

Inhalt

1	Einleitung und Problemaufriss	11
2	Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftebildung	15
2.1	Professionalisierung in der Lehrkräftebildung	15
2.2	Umgang mit Heterogenität und Vielfalt	16
2.3	Digitalisierung und Medienbildung	17
3	Reflexion in der Lehrkräftebildung	19
3.1	Begriffsbestimmung	19
3.2	Reflexivität und Professionalität	21
3.3	Modelle von Reflexion	23
3.3.1	Modelle zum Ablauf von Reflexion	23
3.3.2	Qualitätsstufen von Reflexion	27
3.4	Reflexionsanlässe gestalten	31
3.4.1	Bearbeitungsform	31
3.4.2	Aufgabenstellungen und Fallvignetten	33
4	Portfolio und ePortfolio in der Lehrkräftebildung	35
4.1	Begriffsbestimmung	35
4.1.1	Portfolio	35
4.1.2	ePortfolio	37
4.2	Grundlagen der Portfolioarbeit	38
4.2.1	Theoretische Einordnung	39
4.2.2	Orientierungen der Portfolioarbeit	40
4.2.3	Modelle der Portfolioarbeit	41
4.2.4	Phasen und Qualität der Portfolioarbeit	46
4.3	ePortfolioarbeit an der Hochschule	49
4.3.1	Integration von ePortfolioarbeit in die Hochschullehre	49
4.3.2	Besonderheiten der Gestaltung digitaler Inhalte	52
4.3.3	Modell zum Reflexionszyklus der ePortfolioarbeit	54
4.3.4	ePortfolio-Management-System „Mahara“ und Lernplattform Vigor	57
5	Forschungsstand zu den Themen Reflexion und ePortfolio	61
5.1	Reflexion	62
5.2	ePortfolio	65
6	Zusammenfassung und Forschungsfragen	69

7	Methodisches Vorgehen	73
7.1	Vorüberlegungen und Pilotierung der Fallvignette	73
7.2	Forschungsdesign	80
7.2.1	Zeitliche und inhaltliche Planung	80
7.2.2	Erhebungsinstrumente	83
7.2.3	Beschreibung der Stichproben	86
7.3	Datenanalyse	89
7.3.1	Datenaufbereitung	89
7.3.2	Datenauswertung	89
7.3.3	Kategorienbildung	90
8	Ergebnisse	101
8.1	Ergebnisse zur Reflexionstiefe und inhaltlichen Breite	101
8.1.1	Gruppenbezogene Ergebnisse	102
8.1.2	Ergebnisse auf Einzelfallebene	109
8.2	Ergebnisse zum Reflexionszyklus	114
8.2.1	Ergebnisse auf Einzelfallebene	115
8.2.2	Fallvergleiche zum Reflexionszyklus	129
8.3	Ergebnisse zur Bearbeitungsform des ePortfolios	132
8.3.1	Bearbeitungsform in der Zwischenbefragung	132
8.3.2	Zusammenführung der Ergebnisse	137
9	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	141
9.1	Reflexionskompetenz auf Gruppenebene	141
9.2	Reflexionskompetenz im Fallvergleich	146
9.3	Bearbeitungsform und Reflexionskompetenz	152
10	Fazit und Ausblick	155
	Verzeichnisse	161
	Literaturverzeichnis	161
	Abbildungsverzeichnis	171
	Tabellenverzeichnis	172

1 Einleitung und Problemaufriss

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen des Projekts *Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln*, das innerhalb der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von 2015 bis 2018 an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main angesiedelt war. Das Gemeinschaftsprojekt von Bund und Ländern wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und war darauf ausgerichtet, die Qualität der Lehramtsausbildung an deutschen Hochschulen zu verbessern. Da an diesem Projekt zehn Fachbereiche und 14 Institute beteiligt waren, wurden für eine bessere Zusammenarbeit vier inhaltlich verwandte Fächerverbünde¹ geschaffen, in denen die beteiligten Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Ausbilder*innen kooperierten. Die hier vorliegende Arbeit entstand im *Teilprojekt ePortfolio* des bildungswissenschaftlichen Fächerverbands.

Allgemein verfolgte das Projekt *Level* den Anspruch, eine Kompetenzentwicklung im Lehramt durch die systematische Analyse von Unterrichtssituationen in fächer- und phasenübergreifenden Kooperationen zu fördern. Als methodisches Bindeglied konnte die Anwendung und Evaluation videobasierter Lernangebote und Forschungsstrategien angesehen werden. Das Projekt setzte dabei inhaltlich an drei zentrale Herausforderungen der aktuellen Lehrkräftebildung an: Zersplitterung, Theorie-Praxis-Verhältnis und Umgang mit Heterogenität.

- Besonders die erste Phase der Lehrkräftebildung sieht sich dem Vorwurf gegenüber, dass die Ausbildung zersplittert, praxisfern oder beliebig sei (u.a. Czerwenka & Nölle 2014; Terhart 2011). Dies drückt sich zum einen durch eine Fragmentierung und Trennung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen in der Hochschule aus, und zum anderen durch eine Segmentierung in drei Phasen der Ausbildung an Universität, Studienseminar und Fortbildungsinstitut (Gröschner & Kunze 2018). Das Projekt *Level* setzt hier an und zielt auf die integrale Vernetzung von lehrerbildenden Akteur*innen der ersten beiden Phasen der Ausbildung sowie von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken.
- Häufig bemängeln Studierende ein unausgeglichenes Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrkräftebildung. Eine bedeutende Rolle zur Verknüpfung von Universität und Schule wird dabei dem Konzept der professionellen Wahrnehmung (Sherin 2001; Seidel & Stürmer 2013) zugesprochen. Dieses beschreibt die Fähigkeit von Lehrkräften, ihr theoretisches Wissen anzuwenden, um bedeutsame Unterrichtssituationen professionstypisch wahrzunehmen und zu interpretieren. Im Rahmen des *Level*-Projekts wurden deshalb u.a. videogestützte Lerneinheiten und Instrumente zum self-assessment (z.B. ePortfolio) entwickelt.
- Ein bedeutsames inhaltliches Ziel der Lehrkräftebildung ist der professionelle Umgang mit Heterogenität. Häufig wird der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, z.B. der Umgang mit Mehrsprachigkeit, von vielen Lehrkräften als nicht zu bewältigende Herausforderung im Unterrichtsalltag erlebt (Tracy & Lemke 2009). Dafür ist der Aufbau von Wissen und der Erwerb von Einstellungen ebenso notwendig (Trautmann & Wischer 2011), wie eine adaptive Unterrichtsgestaltung. Hier setzt das Projekt *Level* mit entsprechenden thematischen Schwerpunkten in den Fächerverbänden an.

1 Fächerverbund Bildungswissenschaften, Fächerverbund Mathematik und Naturwissenschaften, Fächerverbund Sozialwissenschaften und Geschichte sowie der Fächerverbund Sprachen.

Die zentralen Ziele des bildungswissenschaftlichen Fachverbands im Rahmen der phasen- und fächerübergreifenden Vernetzung waren:

- Kooperative Entwicklung aufeinander abgestimmter, videogestützter Lernmodule zur Schulung der professionellen Wahrnehmung
- Integration der Module in einer webfähigen, videobasierten Lehr-Lernplattform zur Förderung des selbstgesteuerten Kompetenzerwerbs, VIGOR (Videographic Online Recorder)
- Erprobung und Etablierung gemeinsamer Blended-Learning Szenarien
- Erprobung und Etablierung technologiegestützter, kompetenzbezogener (Selbst-)Diagnostik (z.B. ePortfolio).

Die vorliegende Dissertation setzt bei dem vierten Ziel an und erprobt ePortfolios als Medium zur Unterstützung der Professionalisierung von Reflexivität zum Thema *Umgang mit Heterogenität* mit Studierenden des Grundschullehramts. Diese Arbeit geht davon aus, dass, ähnlich wie bei Kidwai und Kollegen (2010), ePortfolios das Potential haben Studierende zum professionellen, theoriegeleiteten Reflektieren anzuregen und sich die Reflexionskompetenz (Reflexionstiefe, inhaltliche Breite und Nutzung des Reflexionszyklus) in der Folge verändert. Durch die bisher vorliegende Forschung zum Thema Portfolio wird jedoch nicht deutlich, wie viel Strukturierung bei der ePortfolioarbeit notwendig ist, damit qualitativ gute Reflexionen entstehen. Aus diesem Grund lautet die forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit:

Welche Form der Strukturierung von ePortfolioarbeit (offen-adaptiv oder geschlossen-angeleitet) verhilft Studierenden zu einer besseren Reflexionskompetenz (Reflexionstiefe, inhaltliche Breite und Reflexionszyklus) in Bezug auf das Thema „Heterogenität im Unterricht“?

Die Zielsetzung dieser Studie ist es u.a. einen Beitrag für die erfolgreiche Konzeptionierung von ePortfolios im Hochschulkontext zu liefern. Deswegen wurden in zwei Seminaren für Grundschulstudierende jeweils zwei unterschiedliche strukturierte Formate des ePortfolios (offen-adaptiv und geschlossen-angeleitet) eingesetzt, erprobt und ausgewertet.

Zur theoretischen Begründung und empirischen Untersuchung dieser Forschungsfrage ist die vorliegende Studie wie folgt aufgebaut: Der Theorieteil der Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. Zu Beginn werden einige *aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftebildung* skizziert, die für die Untersuchung Relevanz haben. Das sind neben der Professionalisierung von Lehrkräften, der Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, sowie der Erwerb von Medienkompetenz und die Möglichkeit zur Medienbildung (Kapitel 2).

Das Kapitel 3 zur *Reflexion in der Lehrkräftebildung* liefert neben grundlegenden Begriffsbestimmungen zur Reflexivität einen Überblick zu Modellen zum zyklischen Ablauf von Reflexionen sowie eine Analyse vorliegender Schemata zur Bestimmung der Reflexionstiefe und Reflexionsbreite. Die Analysen offenbaren verschiedene Definitionen und die uneinheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten, was die empirische Prüfung von Reflexionen erschwert. Auch die Gestaltung von Reflexionsanlässen (Kapitel 3.4) wird betrachtet, insbesondere die Anleitung von Reflexionen mit Hilfe von Aufgabenstellungen (sog. Prompts). Außerdem werden Fallvignetten in Kombination mit Prompts als Reflexionsanlässe vorgestellt, die bei der Beforschung der Reflexionskompetenz zum Einsatz kommen werden.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem *ePortfolio in der Lehrkräftebildung* und stellt neben einführenden Begriffsdefinitionen die Grundlagen der Portfolioarbeit vor, wie die Portfolioorientierung, Modelle und Phasen der Portfolioarbeit sowie Qualitätskriterien für gute Portfolios.

In einem weiteren Unterkapitel werden Besonderheiten der ePortfolioarbeit an der Hochschule herausgearbeitet und ein Reflexionszyklus für die Arbeit mit ePortfolios abgeleitet (Kap. 4.3). Das Kapitel 5 bietet einen Überblick zum *aktuellen Forschungsstand* zu den Themen Reflexion und Portfolio als Reflexionsanlass. Dort zeigt sich einerseits die defizitäre Forschungslage zu beiden Themenbereichen, andererseits ergeben sich aber auch Anknüpfungspunkte für die vorliegende Studie. Der Theorieteil schließt in Kapitel 6 mit einer *Zusammenfassung* der erarbeiteten theoretischen Grundlagen und der *Herleitung* der leitenden Forschungsfragen. Der empirische Teil der Forschungsarbeit umfasst die Kapitel 7 und 8. Gegenstand des siebten Kapitels ist das methodische Vorgehen. Auf die Vorstellung des Untersuchungsdesigns und der Stichprobe folgt die ausführliche Dokumentation der Verfahren zur inhaltsanalytischen Auswertung der studentischen Fallvignetten und ePortfolios hinsichtlich der Reflexionskompetenz. Kapitel 8 präsentiert die *Ergebnisse* der Studie. In Kapitel 8.1 werden die Befunde zur *Reflexionstiefe* und *inhaltlichen Breite* in der unterrichtsbezogenen Fallvignette aufgezeigt, gefolgt von acht ausgewählten Fällen, anhand derer die Nutzung des *Reflexionszyklus* im ePortfolio veranschaulicht wird (Kapitel 8.2). In Kapitel 8.3 werden ebenfalls auf der Grundlage exemplarischen Fallmaterials Ergebnisse präsentiert, die sich auf die Bewertungen der Studierenden zur *Strukturierung der ePortfolioarbeit* beziehen. Eine ausführliche Diskussion und Interpretation der Befunde beschließen den empirischen Teil (Kapitel 9). Die Arbeit endet in Kapitel 10 mit einem *Fazit und Ausblick*.

2 Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftebildung

Das Projekt *Monitor Lehrerbildung*² wertet seit 2012 Daten der Bundesländer über die Strukturen der ersten Phase der Lehrkräftebildung aus und liefert damit einen Überblick zu aktuellen Problemen und Herausforderungen. Diese werden zusammengefasst als Ein- und Umstiegsmöglichkeiten, Studienverlauf, Studieninhalte, Praxisbezug, Mobilität, Kohärenz und Verzahnung der Phasen, Einbettung in das Hochschul-/Landesprofil, Verantwortungsstrukturen, Förderung von Forschung und wissenschaftlichem Nachwuchs sowie Digitalisierung.

Strukturell stellen sich somit die Fragen, wie es gelingen kann Inhalte während des Studiums aufeinander abzustimmen, gleichzeitig einen sinnvollen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen sowie die Phasen der Lehrkräftebildung miteinander zu vernetzen. Die Lehrkräftebildung an den Hochschulen steht folglich vor der komplexen Problemlage, Studierende in ihrem Professionalisierungsprozess so zu unterstützen, dass sie eine kritische, reflexive Position zu den Themen inklusive Schule bzw. Umgang mit Heterogenität und Digitalisierung einnehmen können und dazu Handlungskompetenzen entwickeln.

In den folgenden Abschnitten werden die angesprochenen Themenstellungen der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung (Kapitel 2.1), des Umgangs mit Heterogenität und Vielfalt in inklusiven Schulen (Kapitel 2.2) sowie der Herausforderung der Digitalisierung (Kapitel 2.3) aufgegriffen.

2.1 Professionalisierung in der Lehrkräftebildung

Unter *Professionalisierung* wird im Allgemeinen der Prozess bzw. die Entwicklung einer Person in ihrem Beruf verstanden. Terhart (2011) beschreibt sie als einen Weg, den ein Beruf durchläuft, um zu einer Profession³ zu werden. Der Ursprung des Begriffs liegt in der Unterscheidung zwischen akademischen Berufen (professions) und sonstigen Berufen (occupations) (Reinisch 2006).

Aktuell wird die Professionalisierung von Lehrpersonen in drei verschiedenen Konzepten gefasst: berufsbiographisch, strukturtheoretisch und kompetenztheoretisch (Terhart 2011).

- Im berufsbiographischen Ansatz geht es um eine dynamische Perspektive auf die Professionalisierung, die sich während des Berufslebens entwickelt und sich vom Novizentum zum Expertentum steigert. Terhart (2011) stellt heraus, dass dabei auch Brüche in der beruflichen Entwicklung, wie auch im Privatleben miteinbezogen werden. Das spezifische, theoretische Problem dieses Ansatzes sei es, „Studien zu empirisch feststellbaren individuellen oder kollektiven Berufsbiographien in einer nachvollziehbaren Weise mit i.w.S. normativen Vorstellungen über eine gelungene, erfolgreiche Berufsbiographie bzw. Kompetenzentwicklung zu verknüpfen.“ (ebd. S. 209). Dieses Konzept wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiterverfolgt, da es nicht zur Anlage der empirischen Studie passt.
- Im strukturtheoretischen Konzept der Professionalisierung stehen die widersprüchlichen Aufgaben einer Lehrperson im Mittelpunkt, die erfolgreich bewältigt werden müssen. Dieser

2 www.monitor-Lehrerbildung.de Der Monitor Lehrerbildung ist ein gemeinsames Projekt der Bertelsmann Stiftung, des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), der Deutschen Telekom Stiftung, der Robert Bosch Stiftung und des Stifterverbandes (abgerufen am 26.11.2019).

3 lateinisch *professio*: *Bekennnis, Gewerbe, Beruf*

Ansatz geht u.a. auf Arbeiten von Oevermann (2008) und Helsper (2007) zurück und spricht von Professionalität als die Fähigkeit die „Antinomien sachgerecht handhaben zu können“ (Terhart 2011, S. 206). Diese tieferliegenden Spannungen sollen über Beschreibungen rekonstruiert werden, um eine „selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln“ (ebd.) und so eine Weiterentwicklung zu ermöglichen.

- Im kompetenztheoretischen Ansatz zur Lehrkräfteprofessionalisierung werden auf Basis empirischer Forschungsergebnisse zu Lernerfolgen bei Schüler*innen, Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die zum erfolgreichen Handeln notwendig sind (Terhart 2011). Zur Professionalität im pädagogischen Berufsalltag zählen neben den drei Wissensformen (fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen) nach Baumert und Kunter (2013) auch die Aspekte Berufserfahrung, theoriebezogene Überzeugungen und selbstbezogene Kognition (Lipowsky 2006, S. 49). Eine professionelle Handlungskompetenz liegt dann vor, wenn in den verschiedenen Anforderungsbereichen ein möglichst hohes (vorher definiertes) Kompetenzniveau erreicht wurde. Terhart (2011, S. 207) stellt dazu fest, dass diesem Konzept von Lehrerprofessionalität „die Idee der Steigerbarkeit inhärent“ sei.

Obwohl in der vorliegenden Arbeit von dem Modell zur Unterscheidung zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogisch-psychologischem Wissen (Baumert & Kunter 2013; Kunter et al. 2011) ausgegangen wird, lässt sich nicht von der Hand weisen, dass der Berufsalltag von Lehrkräften von komplexen Anforderungen, wie dem Umgang mit Heterogenität, geprägt ist und von gleichzeitiger Unsicherheit hinsichtlich eines Handlungserfolgs bestimmt wird (Helsper 2004). Im pädagogischen Alltag ist häufig ein intuitives und improvisierendes Handeln notwendig, denn eine explizite Reflexion vor einer Handlung ist nicht immer möglich. Bräuer (2014, S. 21) fordert, dass in der Lehrkräftebildung mehr darauf geachtet werden sollte, an Kompetenzen orientiert und am Berufsfeld ausgerichtet zu lehren, damit Erfahrungen „als persönlich bedeutsam erlebt werden und somit das Potential besitzen, auch im Übergang vom Studium zum Beruf nachhaltig zu wirken“. Damit spricht er sich für ein vertieftes und nachhaltiges Lernen aus, das beispielsweise durch regelmäßige Reflexionszyklen unterstützt wird.

Aber auch die Forschungen zu subjektiven Theorien von Lehrkräften (Schlee 2013; Wahl 2002; 2013) haben ergeben, dass in Stresssituationen eher auf implizites Wissen und Routinen zurückgegriffen wird und diese auch als „Filter“ wirken, sodass fast nur noch solche Inhalte und Informationen aufgenommen werden, die in das vorhandene System von Überzeugungen passen (Czerwenka & Nölle 2014). In der Professionalisierungsdebatte steht deswegen auch die Frage im Raum, wie in Studium, Weiter- und Fortbildung erworbenes Wissen so verinnerlicht werden kann, dass es als implizites Wissen auch in komplexen Handlungssituationen unter Stress zur Verfügung steht.

2.2 Umgang mit Heterogenität und Vielfalt

Als eine weitere Herausforderung aktueller Lehrkräftebildung kann die Etablierung einer inklusiven Schule bzw. der *Umgang mit Heterogenität und Vielfalt* angesehen werden, was neue „bildungspolitisch als auch pädagogisch-normativ begründete“ Anforderungen stellt (Gorges et al. 2019, S. II). Auch in wissenschaftlichen und praxisbezogenen Kontexten wird der Begriff Heterogenität aktuell häufig verwendet (Trautmann & Wischer 2011; Wenning 2007). Dabei gilt zu beachten, dass nicht die Heterogenität der Schüler*innenschaft neu sei, „sondern die Tatsache, dass dieser Umstand nicht ignoriert wird, bzw. im Diskurs nicht länger als Belastung

(Reh 2005), sondern als eine positive Tatsache angenommen wird (Boller et al. 2007)“ (Budde & Hummrich 2004).

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) verpflichtete sich Deutschland ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, das auch Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulunterricht einbezieht. Diese Entwicklung wird als zusätzliche Vergrößerung der Heterogenität wahrgenommen und führte zu bildungspolitischen und unterrichtsbezogenen Diskussionen.

Budde (2012) arbeitete zu diesem Thema zwei Diskursstränge heraus:

- Dabei wird entweder die soziokulturelle Herkunft der Schüler*innen herangezogen, verbunden mit Forderungen nach Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit
- oder der Umgang mit Leistungsheterogenität thematisiert, welcher insbesondere mit einer adaptiven, binnendifferenzierten Unterrichtsgestaltung und der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems in Verbindung steht.

Prekär erscheint, dass sowohl von angehenden als auch ausgebildeten Lehrpersonen Heterogenität im Unterricht häufig als eine zusätzliche Herausforderung wahrgenommen wird, ohne darauf ausreichend vorbereitet zu sein (z.B. Marin 2014). Sturm (2016, S. 131) resümiert, dass die pädagogische Gestaltung von Unterricht in einer stark heterogenen Gruppe, kontinuierlich herausfordernd sei, es gelte dabei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der gesamten Klasse und einzelnen Lernenden zu erkennen und mit angemessenen Lernarrangements zu reagieren.

Zusätzlich habe sich um dieses Thema ein Problem- und Erwartungshorizont entwickelt, der kontrovers diskutiert wird (Wischer 2013). Für professionelles Handeln von Lehrkräften ergeben sich aus einer größeren Heterogenität im Unterricht, so Trautmann und Wischer (2011), drei zentrale Anforderungen, die ausgebildet werden müssen: Einstellungen, diagnostische Fähigkeiten und didaktisch-methodische Kompetenzen.

In den Schulen stehen Lehrkräfte vor der Herausforderung, professionell mit der vorherrschenden Heterogenität umzugehen. Dies bedeutet u.a. die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (kognitiv, familiär, kulturell, sozio-ökonomisch) und die deswegen heterogenen Schulleistungen zu berücksichtigen bzw. zu diagnostizieren (Prenzel et al. 2013). Sie sollten aber auch diesen Voraussetzungen durch eine angepasste Unterrichtsgestaltung gerecht werden (u.a. Klieme et al. 2010) und sich den neuen Bedingungen, wie beispielsweise der individuellen Förderung, Adaptivität und Kooperation (z.B. Klemm 2013) anpassen.

Die Aufgabe der ersten Phase der Lehrkräftebildung in Bezug auf ein inklusives Schulsystem, kann zum einen darin gesehen werden, die Studierenden für Heterogenität und ihre eigenen Einstellungen dazu, zu sensibilisieren und ihnen beispielsweise verschiedene Dimensionen von Heterogenität aufzuzeigen. Zum anderen sollten diese Dimensionen kritisch und reflexiv betrachtet werden, etwa hinsichtlich ihrer exkludierenden Funktion, wofür ein fundiertes Theoriewissen notwendig ist.

2.3 Digitalisierung und Medienbildung

Auch für die Lehrkräftebildung stellt die *Digitalisierung* eine neue Herausforderung dar, die von Lehrkräften Medienkompetenz und Medienbildung erfordert. Lehrende benötigen besonders mediendidaktische Urteilsfähigkeit hinsichtlich des Aufwandes, der Wirksamkeit und der Einsatzmöglichkeiten medienunterstützter Lernmaterialien, aber auch Wissen über die Möglichkeiten medienunterstützten Lehrens und Lernens sowie über einzusetzendes E-Learning-