

# Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrkräftebildung stärken

Das Praxissemester als phasen- und institutionsübergreifendes Forum  
für die gemeinsame Neugestaltung  
einer digitalen Lehr- und Lernkultur

Christiane Schätzle<sup>1</sup>, Andrea Bernholt<sup>2,\*</sup>,  
Christian Filk<sup>1</sup> & Ilka Parchmann<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Europa-Universität Flensburg

<sup>2</sup> IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik  
der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

\* Kontakt: IPN – Leibniz-Institut für Pädagogik  
der Naturwissenschaften und Mathematik,  
Abteilung Erziehungswissenschaften und Pädagogische Psychologie,  
Olshausenstraße 62, 24118 Kiel  
abernholt@leibniz-ipn.de

**Zusammenfassung:** Anknüpfend an die Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) und strukturelle Desiderata in der Lehrkräftebildung an den beiden lehramtsbildenden Hochschulstandorten in Schleswig-Holstein, Kiel und Flensburg, wird im Projekt „Praxissemester an digital-innovativen Schulen“ das Ziel verfolgt, Akteur\*innen aus Forschung, Ausbildung und Schulpraxis unter dem Schwerpunkt digitaler Lehr-Lernkultur zusammenzubringen. Unter den Prämissen, die Theorie-Praxis-Verzahnung zu stärken und sowohl individuelle als auch kollaborative Reflexionsprozesse im Kontext einer digitalen Lehr- und Lernkultur für Lehramtsstudierende zu ermöglichen, wurden hierfür Begleitseminare für das Praxissemester entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Im folgenden Beitrag werden neben der Beschreibung und theoretischen Einbettung der Seminargestaltung, die auf eine institutions- und phasenübergreifende Zusammenarbeit abzielen, erste Ergebnisse der Begleitforschung präsentiert. Als Praxisbeispiel für die Evaluation werden hierfür professionelle Haltungen und Vorstellungen Lehramtsstudierender gegenüber einer digitalen Lehr- und Lernkultur im Praxissemester aus den Reflexionsbögen der Studierenden beider Standorte näher betrachtet. Diese Ergebnisse werden anschließend ebenso wie die Gestaltung der Begleitseminare vor dem Hintergrund der Bedeutung von Reflexionsanlässen und der damit einhergehenden Entwicklung professioneller (Handlungs-)Kompetenzen in der Lehrkräftebildung diskutiert.

**Schlagwörter:** Lehrkräfteprofessionalisierung; Digitalität; Praxissemester; Theorie-Praxis-Verzahnung; Empirische Begleitforschung



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Das Projekt „Praxissemester an digital-innovativen Schulen“

Das Verbundprojekt „Praxissemester an digital-innovativen Schulen“<sup>1</sup> zwischen der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) und der Europa-Universität Flensburg (EUF) ist in das Vorhaben „OLaD@SH – Offenes Lehramt Digital in Schleswig-Holstein“<sup>2</sup> eingebettet. Das Projekt hat es sich zum Ziel gesetzt, Akteur\*innen aus Forschung, Ausbildung und Schulpraxis unter dem Schwerpunkt digitaler Lehr-Lernkultur zusammenzubringen. Um ein neues Selbstverständnis von Schule gemeinsam zu gestalten, bietet sich das Praxissemester in der ersten Phase der Lehrkräftebildung an, da Entwicklungsimpulse auf dem Weg zu einer Schule in einer „Kultur der Digitalität“<sup>3</sup> direkt vor Ort wirken können (Stalder, 2016). Damit nimmt sich das Projekt insbesondere der weiter zu stärkenden Theorie-Praxis-Verzahnung an, um die im Hinblick auf die digitale Welt notwendigen Veränderungen schulischer Strukturen und professioneller Handlungen durch angehende Lehrkräfte im unmittelbaren Kontakt mit der Schulpraxis erfahren und reflektieren zu lassen (Lorenz et al., 2017).

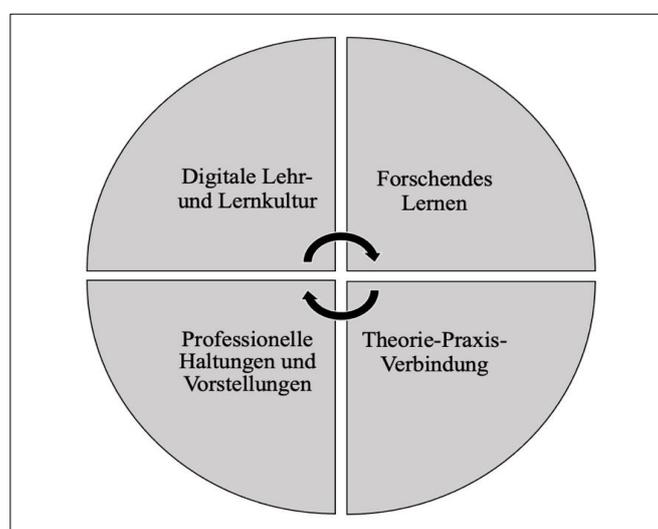


Abbildung 1: Rahmenmodell im Projekt „Praxissemester an digital-innovativen Schulen“ (eigene Darstellung)

Unter dem Anspruch jener engen *Theorie-Praxis-Verzahnung* von Lehramtsstudierenden und Schulen werden die *digitale Schulkultur*<sup>4</sup> auf Seiten der beteiligten Schulen Schleswig-Holsteins sowie die Erfahrungen, Kompetenzen und Bedarfe im *Lehren und Lernen mit digitalen Medien* auf Seiten der Lehramtsstudierenden als handlungsleitend definiert (vgl. Abb. 1). Mit Blick auf die *eigene Professionalisierung* sind die Lehramts-

<sup>1</sup> <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/olad-sh;>  
[https://www.uni-flensburg.de/medienbildung/projekte/mediamatters-netzwerkarbeit/projekt-medienmodellsschulen-oladsh/?sword\\_list%5B%5D=OLAD&no\\_cache=1](https://www.uni-flensburg.de/medienbildung/projekte/mediamatters-netzwerkarbeit/projekt-medienmodellsschulen-oladsh/?sword_list%5B%5D=OLAD&no_cache=1)

<sup>2</sup> OLaD@SH wird als Verbundprojekt zwischen der EUF und der CAU durchgeführt und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA2043A&B).  
<https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/olad-sh;>  
[https://www.uni-flensburg.de/qlb/oladsh?sword\\_list%5B0%5D=OLAD&no\\_cache=1](https://www.uni-flensburg.de/qlb/oladsh?sword_list%5B0%5D=OLAD&no_cache=1)

<sup>3</sup> Stalder (2016) definiert die „Kultur der Digitalität“ als singuläre respektive kollektive (Ver-)Handlung sozialer Bedeutung, die sowohl implizit als auch explizit auf Grundlage digitaler Netzwerkinfrastrukturen auf materielle sowie immaterielle Güter wirkt.

<sup>4</sup> Schulkultur wird in Anlehnung an Helsper (2008, S. 63) als „symbolische Ordnungen von Diskursen, Interakten, Praktiken und Artefakten in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem“ verstanden, die sich vor dem Hintergrund der zunehmenden Omnipräsenz digitaler Medien immer stärker in digitalen Netzwerken verorten lässt.

studierenden dazu angehalten, die gelebte Praxis an ihrer digital-innovativen Schule sowohl individuell als auch kollaborativ (u.a. Studierende und Mentor\*innen) zu reflektieren, um sukzessive eine Lehrkräfteidentität zu entwickeln. Die im Projekt entwickelten Begleitseminare sollen den Studierenden die Möglichkeit bieten, sich über gesammelte Erfahrungen aus der Schulpraxis auszutauschen und diese mit theoretischem Wissen zu verbinden. Auch die zu erbringenden Leistungsnachweise (E-Portfolio) sollen die Theorie-Praxis-Verzahnung stärken, indem das Konzept des *Forschenden Lernens* von den Studierenden verfolgt wird, das ebenfalls zur Entwicklung fragender Haltungen und Reflexionskompetenzen mit dem Ziel der Professionalisierung beiträgt (Fichten, 2017). Hierbei mündet die Bearbeitung einer individuellen Forschungsfrage in der Umsetzung eines Forschungsprozesses, der unmittelbar mit der gelebten Praxis der Praktikumsschule verbunden ist. Durch die gemeinsam erarbeitete Fragestellung und die daraus resultierenden Ergebnisse wird der phasenübergreifende Austausch zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften gestärkt, der nicht zuletzt nachhaltige Impulse für Schulentwicklungsprozesse an den beteiligten Schulen setzen kann.

Im folgenden Beitrag werden neben der Beschreibung und theoretischen Einbettung der Seminargestaltung erste Ergebnisse der Begleitforschung präsentiert. Als exemplarisches Praxisbeispiel für die Evaluation werden *professionelle Haltungen und Vorstellungen* Lehramtsstudierender gegenüber einer digitalen Lehr- und Lernkultur im Praxissemester näher betrachtet. Auch die Forschungsarbeit des Projektes zielt darauf ab, Synergien zwischen Theorie und Praxis in den drei Phasen der Lehrkräftebildung sichtbar zu machen, um diese zukünftig (noch) intensiver herausarbeiten und stärken zu können.

## 1.1 Ausgangslage

Die von der KMK konstatierte „digitale Revolution“ (2017) hat in bisher fest tradierten Schul- und Unterrichtskulturen zu tiefgreifenden Transformationen geführt, die durch die Pandemie der vergangenen Jahre nochmals einen Schub erhalten haben. Diese Entwicklungen fordern auch eine Neugestaltung von schulischen Lehr-Lernsettings, mit denen vielfältige Chancen für Individualisierung bzw. heterogene Lerngruppen und eigenverantwortliches Arbeiten einhergehen (z.B. Lüken et al., 2020). Die damit verbundene Kompetenzentwicklung der Lernenden kann als fundamental für gesellschaftliche Partizipation und zukünftige Berufsbilder beschrieben werden. Damit kommt Lehrkräften eine lernbegleitende Rolle zu, deren Ausbildung bzw. Ausdifferenzierung auch an Hochschulen verortet ist (KMK, 2019; Redecker & Punie, 2017).

Zwar liegen an den beiden Hochschulstandorten Flensburg und Kiel bereits Konzepte für digitale Lehr- und Lernsettings in Schule und Hochschule<sup>5</sup> vor, jedoch kommt der notwendigen Kompetenzentwicklung für einen „digitalen Unterricht“ in der Lehrkräftebildung weiterhin eine nebengeordnete Rolle zu (Monitor Lehrerbildung, 2022). Von Seiten der Lehramtsstudierenden kommt hinzu, dass, wie Evaluationen des Praxissemesters auch an den Hochschulstandorten Flensburg und Kiel zeigen, die Relevanz von Forschung für die spätere Berufspraxis als gering erachtet wird (Carstensen & Klusmann, 2019; Großmann, 2018). Dieser Trend setzt sich zudem im damit unmittelbar verbundenen Konzept des *Forschenden Lernens* fort: Lehramtsstudierende stehen der Bearbeitung einer Forschungsfrage im Praxissemester reserviert bis ablehnend gegenüber (Carstensen & Klusmann, 2019; Großmann, 2018). Das Projekt „Praxissemester an digital-innovativen Schulen“ setzt an diesen Desiderata in der Lehrkräftebildung an, indem eine sowohl theoretisch als auch empirisch unterfütterte Strategiebildung verfolgt wird, die auf eine nachhaltige Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext der Digitalität abzielt. Dieses Ziel wird durch die entwickelten Prototypen forschungsbasierter Konzepte für

---

<sup>5</sup> [https://www.uni-flensburg.de/fabricadigitalis?sword\\_list%5B0%5D=digital&no\\_cache=1;](https://www.uni-flensburg.de/fabricadigitalis?sword_list%5B0%5D=digital&no_cache=1;)  
<https://www.gute-lehre-lehramt.uni-kiel.de/>

ein digitales Lernen und Lehren und den Aufbau eines phasen- und institutionsübergreifenden Austausches (angehender) Lehrkräfte im Land Schleswig-Holstein verfolgt, das sich auch in der Entwicklung und Durchführung von Begleitseminaren im Praxissemester mit dem Schwerpunkt „Digitalität und Schule“ niederschlägt. Damit trägt das entwickelte Seminarangebot auch der im Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein obligatorischen und fächerübergreifenden Vermittlung resp. Aneignung von Medienkompetenz in der Lehrkräftebildung Rechnung (MABBWFK SH, 2014). Diese Umsetzungsprozesse werden dabei stets vor dem Hintergrund einer weiter zu stärkenden Theorie-Praxis-Verzahnung in der digitalisierungsreflexiven Lehrkräftebildung gedacht. Übergeordnetes Ziel des entwickelten Seminarangebots ist es, den zuvor beschriebenen Evaluationsergebnissen entgegenzuwirken sowie eine Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Digitalität zu stärken und somit den ländergemeinsamen Standards der Lehrkräftebildung (KMK, 2017) Rechnung zu tragen.

## 1.2 Reflexion von schulischen Praxiserfahrungen als Mehrwert für die eigene professionelle Kompetenz

Schulpraktische Studien bzw. schulische Praxisphasen gelten als bedeutsamer Bestandteil der bundesweiten Lehrkräftebildung, was sich auch darin abbildet, dass sie standardmäßig in die erste Phase der Lehrkräftebildung implementiert sind. Wenngleich die Ausgestaltung und Organisation schulischer Praxisphasen über die verschiedenen Standorte sehr heterogen ausfällt (z.B. Gröschner et al., 2015; Kauper et al., 2018), werden ihre Bedeutung für die individuelle Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden sowie die vielfach bemängelte fehlende Theorie-Praxis-Verzahnung kaum in Frage gestellt. Auf struktureller Ebene lässt sich zudem beobachten, dass Praxisphasen zunehmend ausgeweitet werden, z.B. als sogenannte Praxissemester, sowie mit zusätzlichen inhaltlichen Schwerpunkten, z.B. dem Themenfeld Heterogenität und Inklusion bzw. dem Konzept des Forschenden Lernens, verknüpft werden.

Der großen Bedeutung, die seitens der Lehramtsstudierenden den schulischen Praxisphasen entgegengebracht wird, stehen seitens der empirischen Forschung jedoch sehr divergente, teils ernüchternde Erkenntnisse zu deren Wirksamkeit gegenüber (u.a. Hascher, 2012; Rothland & Boecker, 2015). Begründet werden diese Befunde u.a. damit, dass die inhaltliche Einbettung der Praxisphasen (z.B. über Begleitseminare, Schulbesuche seitens der Dozierenden) und Verzahnung der einzelnen Elemente (Vor- vs. Nachbereitungseminare, Kooperation der beteiligten Mentor\*innen, inhaltliche Kohärenz) unstimmtig bzw. unzureichend sind. Diesen Befunden folgend, sollten die inhaltliche (und zeitliche) Kohärenz in den Praxisphasen und phasenübergreifende Kooperationen zwischen den verschiedenen (hoch)schulischen Akteur\*innen weiter gestärkt werden, um eine reflexive Auseinandersetzung theoretischen Wissens und praktischer Erfahrungen für Lehramtsstudierende zu ermöglichen.

Der Reflexion resp. der Reflexivität von Lehramtsstudierenden, insbesondere in der Auseinandersetzung mit eigenen schulischen Praxiserfahrungen, kommt in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle zu (u.a. Albers, 2020). Sie stellt einerseits eine, auch in verschiedenen Standards und Modellen festgehaltene, Facette berufsbezogener Kompetenzen dar und ist somit auch als Zielgröße der Lehramtsbildung in allen Phasen verankert (z.B. Baumert & Kunter, 2006; KMK, 2019). Andererseits dient sie in der Lehrkräftebildung als methodisches Vorgehen, theoretisches Wissen und Kenntnisse mit sowohl vergangenen als auch gegenwärtigen und antizipierten zukünftigen Praxiserfahrungen in Übereinstimmung zu bringen, um ein eigenes Rollenverständnis als Lehrkraft stetig weiterzuentwickeln. Reflexion wird damit im Sinne Herzogs (1995) als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis konzeptualisiert.

Empirische Studien deuten darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte zumeist wenig auf ihr bisheriges theoretisches Wissen zurückgreifen (können), wenn sie nicht explizit hierzu angeleitet werden, sondern sich vermehrt auf ihre durch die eigene Biografie und

Erfahrungen geprägten subjektiven Theorien stützen (Hericks, 2020; Lüken, et al., 2020; Neuweg, 2005). Lehramtsstudierende schätzen die Relevanz von Reflexionsaufgaben zwar als wichtig ein, jedoch führen sie ihr vorhandenes Wissen nicht auf im Studium erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse zurück (Lüken et al., 2020). In diesem Zusammenhang wird daher stetig betont, dass Reflexion nur dann tragfähig und überdauernd wirksam sein kann, wenn echte, eigene oder fremde Handlungen vorausgegangen sind. Damit wird auch eine bedeutsame Begründung für die konzeptionelle Verknüpfung schulischer Praxisphasen und deren Reflexion vorgelegt (u.a. Herzog, 1995; Messner & Reusser, 2000).

Ein weit verbreiteter Ansatz, Reflexionsfähigkeiten im Lehramtsstudium zu adressieren, ist das Portfolio (Leonhard & Bolle, 2015; Münte-Goussar, 2016). Obgleich auch in der aktuellen theoretischen und empirischen Auseinandersetzung zur Bedeutung und zum Einsatz von Portfolios unterschiedlichste Begrifflichkeiten, Definitionen, Ansätze und damit verbundene Standards existieren, werden sie übergreifend als wirksames und zentrales Instrument zur Selbst- und Berufswahlreflexion in der universitären Lehrerbildung angesehen (Bonsack et al., 2020). Insbesondere in den curricular verankerten Praxisphasen der ersten Phase werden Portfolios zunehmend auch als Modul- und Prüfungselemente eingesetzt, da sie sowohl eine theoriegeleitete und systematische Reflexion der eigenen Fähigkeiten, Haltungen und Vorstellungen als auch auf metakognitiver Ebene eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess und der Kompetenzentwicklung als angehende Lehrkraft bieten (Hericks, 2020; Stender et al., 2021).

### 1.3 Projektziel und Forschungsfrage

Anknüpfend an die herausgestellten strukturellen Defizite in der Lehrkräftebildung an beiden lehramtsbildenden Hochschulstandorten in Schleswig-Holstein ist es das Ziel des Projektes „Praxissemester an digital-innovativen Schulen“, die Theorie-Praxis-Verbindung zu stärken und sowohl individuelle als auch kollaborative Reflexionsprozesse im Kontext einer digitalen Lehr- und Lernkultur zu ermöglichen. Eine (noch) engere Verzahnung zwischen theoretischem Wissen und schulischen Praxiserfahrungen soll für die angehenden Lehrkräfte den Übergang zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung erleichtern und den in diesem Zusammenhang vielfach postulierten „Praxischock“ (Koch, 2020) verhindern. Strukturell, aber auch modelltheoretisch bietet sich das Praxissemester im Lehramtsstudium für die Umsetzung dieses Ziels besonders an, da die schulische Praxisphase mit dem Besuch von Begleitseminaren Hand in Hand geht (vgl. Kap. 1.2). Die hier adressierten Begleitseminare der Bildungswissenschaften bieten unter Einbezug des erworbenen theoretischen Wissens einen Möglichkeitsraum, um sich über die individuellen Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxisphase mit anderen Studierenden schul(art)- und standortübergreifend auszutauschen. Grundlage für diesen Austausch ist die Aufforderung, die Praxisphase mit Blick auf (Veränderungen von) Haltungen in Bezug auf die eigene Lehrkräfterolle im Kontext der Digitalität über den Zeitraum des Praxissemesters hinweg kontinuierlich zu reflektieren. Unterfüttert werden die beschriebenen Bemühungen und Bestrebungen einer (weiter) zu stärkenden Theorie-Praxis-Verzahnung aller drei Phasen im Praxissemester der Lehrkräftebildung mit einer empirischen Begleitforschung (vgl. Kap. 1.2). Diese verfolgt das Ziel, sich der nachstehenden Forschungsfrage anzunähern:

*Inwiefern kann das entwickelte Seminarangebot zur Stärkung einer Theorie-Praxis-Verbindung vor dem Hintergrund digitaler Lehr- und Lernkultur beitragen?*

Im vorliegenden Beitrag sollen anknüpfend an dieses Ziel die Entwicklung und Umsetzung der Begleitseminare an beiden Hochschulstandorten mit ihren inhaltlichen Schwerpunkten sowie Ausschnitte aus der Begleitforschung (Analyse der Reflexionsbögen zu Beginn des Seminars im ersten Durchlauf) exemplarisch dargelegt und anschließend diskutiert werden.

## 2 Digitale Lehr- und Lernkulturen im Lehramtsstudium: Entwicklung von Begleitseminaren für das Praxissemester an den Hochschulstandorten Flensburg und Kiel

Die Lehrkräftebildung im Kontext der Digitalität weist an den Hochschulen Kiel und Flensburg unterschiedliche Studienstrukturen auf: An der Europa-Universität Flensburg können angehende Lehrkräfte ab dem dritten Semester des grundständigen Studiums Wahlpflichtkurse belegen, die dem Modul „Medien und Bildung“<sup>6</sup> zugeordnet sind. Da diese Modulbelegung obligatorisch ist, treten die Lehramtsstudierenden mit digitalen Lehr- und Lernkulturen bereits im Bachelorstudium in Kontakt. An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel wird sich dem Themenfeld der schulischen Medienbildung zumeist aus fachdidaktischer Perspektive in einzelnen Seminareinheiten oder -sitzungen gewidmet; eine curriculare Einbindung des Schwerpunktes über alle gymnasialen Lehramtsstudiengänge steht bis dato jedoch aus. Als eine Antwort auf diese Leerstelle nach nicht nur landes-, sondern auch bundesweiten Verbindlichkeiten in der Lehrkräftebildung kann das KMK-Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt*<sup>7</sup> gesehen werden. Hier werden die Notwendigkeiten einer Anpassung des Curriculums für den Lehramtsbereich explizit hervorgehoben (2017, S. 46f.):

„Aus den Kompetenzanforderungen für Lehrkräfte (KMK-Beschlüsse zu den Standards in der Lehrerbildung etc.) und mit Blick auf die Akkreditierung lehramtsbezogener Studiengänge ergibt sich für diesen Bereich das Erfordernis entsprechender curriculärer Verankerungen“.

Im daran anschließenden Masterstudium absolvieren die Lehramtsstudierenden im dritten Semester ihre schulische Praxisphase. In den von den Hochschulen erlassenen Satzungen werden neben Ablauf und Verfahren des Praxissemesters die Ziele der Praxisphase festgehalten, wobei sich Kongruenzen aufdecken lassen: Die beiden Universitäten betonen primär die intensive Erkundung der schulischen Praxis, die sich zum einen in die Planung und Durchführung von Fachunterricht, zum anderen in eine Reflexion über die Anforderungen und Kompetenzen der Lehrkraftrolle ausdifferenziert. Daneben wird eine forschende Haltung im zukünftigen Berufsfeld Lehrkraft als relevant markiert, die es bereits im Praxissemester zu erproben gilt (Kipp, 2018; Reinhart, 2015).

---

<sup>6</sup> <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portal/die-universitaet/dokumente/po-studiengaenge/bachelor-of-arts/bildungswissenschaften/2020/pruefungsordnungen/20230110-psto-ba-biwi-2020.pdf>

<sup>7</sup> <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>

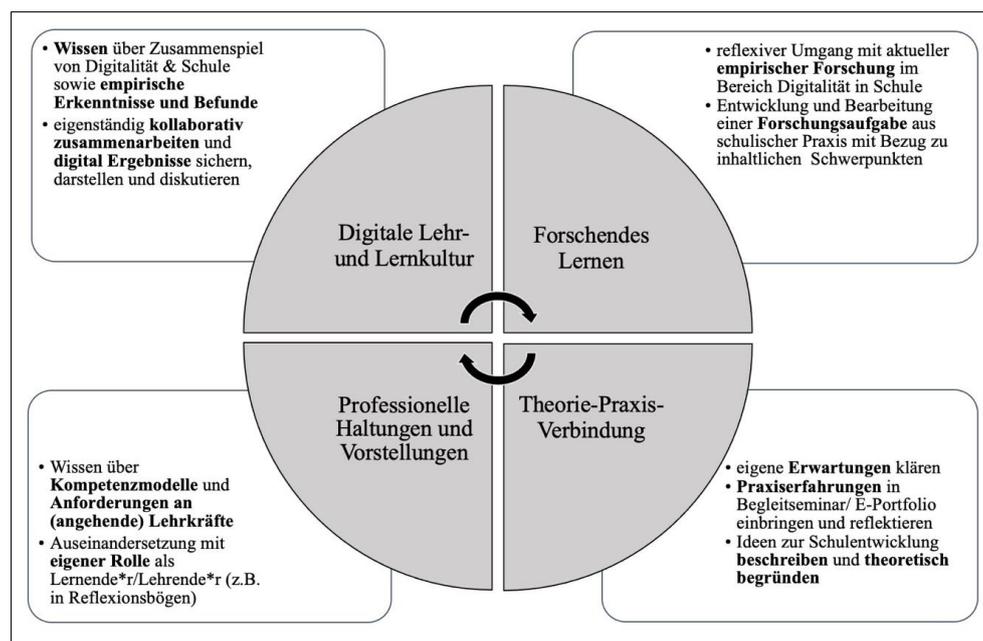


Abbildung 2: Erweitertes Rahmenmodell zur Integration der inhaltlichen Schwerpunkte in das entwickelte Seminarangebot (eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund beschriebener Ausgangslage an beiden Universitäten veranschaulicht das erweiterte Rahmenmodell (vgl. Abb. 2) die inhaltlichen Schwerpunkte des entwickelten Seminarangebots zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters in einer digitalen Lehr- und Lernkultur. Die Seminarinhalte wurden hierbei – soweit es der strukturelle sowie modulare Rahmen zuließ (s.u.) – zwischen den beiden Universitäten kollaborativ ausgestaltet und sollen an dieser Stelle exemplarisch umrissen werden: Der zentrale Fokus lag auf der Erfahrbarkeit von *digitalen Lehr- und Lernkulturen* in Schule. Diese wurden im Begleitseminar sowohl mit theoretischem Wissen unterfüttert als auch praktisch – z.B. in der kollaborativen Zusammenarbeit zwischen Studierenden in digitalen Räumen – angewandt. Der Ansatz des *Forschenden Lernens* diente zum einen der kritischen Auseinandersetzung mit aktueller empirischer Forschung im Kontext Digitalität in Schule. Zum anderen wurde er als Basis resp. Impuls aus der schulischen Praxis heraus für die Entwicklung einer eigenen Forschungsaufgabe von den Studierenden herangezogen. Weiterhin zielte das Seminarangebot darauf ab, die Entwicklung von *professionellen Haltungen und Vorstellungen* der Lehramtsstudierenden sichtbar und damit zugänglich zur Reflexion zu machen. Diese Reflexionsprozesse fanden sowohl individuell, z.B. in Form von Leistungsnachweisen, als auch kooperativ, z.B. zusammen mit weiteren teilnehmenden Studierenden der Begleitseminare, statt. Um die Theorie-Praxis-Verbindung weiter zu befruchten, waren die Studierenden außerdem dazu angehalten, die Inhalte und Themen der einzelnen Begleitseminarsitzungen gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften an den Schulen zu reflektieren und damit Impulse aus den Begleitseminaren auch in die schulische Praxis zu tragen. Diese Reflexionsgespräche wurden schlussendlich als ein Bestandteil der E-Portfolios von den Studierenden verschriftet. Im Wechselspiel damit zeigten die Gespräche zwischen Studierenden und bereits in der Schulpraxis tätigen Lehrkräften (neue) Reflexionspotenziale auf, die im Austausch der Begleitseminare somit auch auf weitere Lehramtsstudierende wirken konnten. Als letztes Element lag dem Begleitseminarangebot die intensive Stärkung einer *Theorie-Praxis-Verzahnung* in den drei Phasen der Lehrkräftebildung zugrunde: Diese äußerte sich bspw. in der regelmäßigen und gemeinsamen Bearbeitung von Reflexionsaufgaben zwischen Lehramtsstudierenden und Lehrkräften der Praktikumsschulen,

die nicht zuletzt in die Leistungsnachweise (E-Portfolios) sowie in die Forschungsfrage der Studierenden einfließen.

Neben genannter Schnittmenge in der inhaltlichen Ausgestaltung des Begleitseminarangebots an den beiden Hochschulstandorten fallen im Gegensatz dazu in der strukturellen Einbettung des Begleitseminars resp. Praxissemesters fundamentale Unterschiede auf. Beginnend mit den Semesterzeiten (EUF: Frühjahrs-/Herbstsemester; CAU: Sommer-/Wintersemester) über die Verortung der Praxisphase im Semester (EUF: semesterbegleitend; CAU: nachgelagert) bis hin zur Prüfungsform (EUF: unbenotet; CAU: benotet) wurden strukturelle Hürden sichtbar, die sich z.T. limitierend auf die anvisierte Planung und kollaborative Ausgestaltung auswirkten und eine 1:1-Übertragung des Seminarangebots auf beide Standorte nicht ermöglichten. Mit Blick auf die zur Praxisphase zugehörigen Begleitseminare lässt sich ein ähnliches Bild zeichnen: Es zeigten sich Unterschiede in der Anzahl der begleitenden Seminarsitzungen (EUF: 6; CAU: 9), die pandemiebedingt in unterschiedlichen Lernräumen durchgeführt wurden (EUF: online; CAU: Präsenz oder online). Die inhaltliche Ausgestaltung der Seminarschwerpunkte (vgl. Abb. 2) erfolgte, wie oben beschrieben, im engen Austausch zwischen beiden Universitäten, sodass diese trotz der unterschiedlichen strukturellen Bedingungen über beide Standorte abgedeckt werden konnten. Die entwickelten Begleitseminare wurden bisher jeweils zweimal (Praxissemester 2021/22 bzw. 2022/23) durchgeführt.

### 3 Erwartungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden mit Blick auf eine digitale Lehr- und Lernkultur: Begleitforschung

#### 3.1 Methodisches Vorgehen

Die empirische Begleitforschung des Verbundprojektes stützt sich auf eine Methodentriangulation; nachfolgend werden exemplarisch die gewählte Methode und erste Befunde der Reflexionsbögen als Bestandteil des E-Portfolios der an den Begleitseminaren teilnehmenden Lehramtsstudierenden skizziert. Auf den Zielsetzungen der Praktikumsordnungen der Hochschulstandorte Kiel und Flensburg (vgl. Abb. 2) sowie den im vorgestellten Rahmenmodell verankerten inhaltlichen Schwerpunkten (vgl. Abb. 1) aufsetzend, laden die Reflexionsbögen mit offen formulierten Frageitems die Lehramtsstudierenden dazu ein, ihre individuellen Haltungen und Rollenverständnisse im Kontext digitaler Lehr- und Lernkulturen in Schule zu rekonstruieren resp. zu reflektieren. Die Verwendung dieses Instruments zielte darauf ab, Lerngelegenheiten im Sinne einer stetigen Professionalisierung auf dem Weg zu einer Schule in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) und Prozesse des Kompetenzerwerbs von Lehramtsstudierenden abzubilden (z.B. als reflektierende Praktiker\*innen; u.a. Junghans & Feindt, 2020). Die Reflexionsbögen wurden jeweils zu Beginn des Begleitseminars (Reflexionsbögen Pre) sowie zum Ende der Lehrveranstaltung (Reflexionsbögen Post) von den Studierenden beantwortet, da sie ein Bestandteil des Portfolios bildeten (vgl. Abb. 3 und Kap. 1.2). Die in diesem Beitrag beschriebenen ersten Einblicke in die Zwischenergebnisse stützen sich auf die erste der beiden Durchführungen im Praxissemester 2021/22 sowie den ersten Zeitpunkt, d.h. zu Beginn der Begleitseminare im September/Oktober 2021.

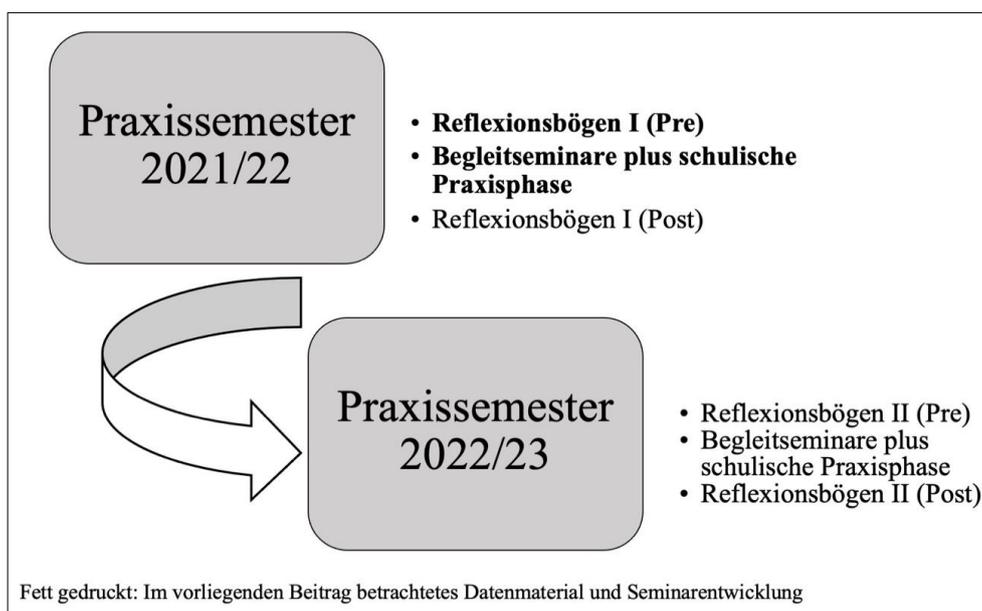


Abbildung 3: Erhebungszeitpunkte Reflexionsbögen in den beiden Praxissemestern 2021/22 und 2022/23 (eigene Darstellung)

Die Reflexionsbögen umfassen zehn Frageitems mit Freitextantwortfeldern. Inhaltlich lassen sich die Schwerpunkte zusammenfassend wie folgt umreißen:

- Welche Haltungen, Erwartungen und Wünsche hinsichtlich digitaler Lehr- und Lernkultur haben die Studierenden im Allgemeinen und an ihre Schule im Speziellen?
- Welche praktischen Erfahrungen mit digitaler Lehr- und Lernkultur konnten die Studierenden in der Vergangenheit sammeln und welcher Kompetenzerwerb im Praxissemester wird erwartet?
- Und nicht zuletzt: Worauf legen die Studierenden in ihrem Rollenverständnis als digital Lernende/Lehrende besonders Wert?

Das für diesen Beitrag betrachtete Untersuchungskorpus bilden die Reflexionsbögen der 33 teilnehmenden Lehramtsstudierenden ( $n=14$  an der EUF;  $n=19$  an der CAU) der Praxisphase 2021/22. Hierbei setzte sich die Gruppe der befragten Personen aus 22 weiblichen und 11 männlichen Studierenden aller Fächer der Primar- sowie Sekundarstufe I und II des Lehramtes zusammen.

Das generierte Datenmaterial wurde mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet, wobei die Mischform des induktiv-deduktiven Kodierens gewählt wurde. Jene Mischform bot sich besonders an, da die Frageitems z.T. in Anlehnung an die in den Seminarveranstaltungen vorgestellten Strategien, empirischen Studien und medienbildungswissenschaftliche Literatur formuliert wurden, sich jedoch auch Kategorien direkt aus dem Material heraus ergaben. Für die Auswertung wurde die Software MAXQDA (VERBI Software Consult, 1989–2021) verwendet.

### 3.2 Erste Ergebnisse der Begleitforschung

Die in diesem Beitrag vorgestellten ersten Ergebnisse des bisher ausgewerteten Datenmaterials deuten darauf hin, dass das Praxissemester von Studierenden weniger als Verbindungselement zwischen Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung gesehen wird.

Vielmehr zeigt sich, dass die Beobachtung und Umsetzung von konkreten Unterrichtsszenarien gewünscht und erwartet wird; digitale Lehr- und Lernkultur wird meist als reine Arbeit mit digitalen Werkzeugen gesehen. Dabei wird deutlich, dass sowohl die individuellen Haltungen der Studierenden bzgl. digitaler Lehr- und Lernkultur als auch Erwartungen an die Kompetenzen von Schüler\*innen sehr heterogen ausfallen (z.B. Schüler\*innen als „digital natives“ vs. kaum anknüpfungsfähige Kenntnisse). Übergreifend ist ersichtlich, dass eine reflexive und kollaborative Begleitung, u.a. im Rollenwechsel von (digital) Lernenden zu (digital) Lehrenden, im Themenfeld digitaler Lehr- und Lernkultur unabdingbar ist, um nachhaltig berufsbezogene Kompetenzen weiterzuentwickeln bzw. zu stärken (Gruber, 2021). Da die hier beispielhaft vorgestellten Ergebnisse der bereits ausgewerteten Reflexionsbögen ein Teil des Leistungsnachweises (E-Portfolio) der Studierenden sind, muss mit Effekten der Sozialen Erwünschtheit – d.h. einem Antwortverhalten, das die Forschungsergebnisse mit dem Ziel der Selbst- oder Fremdtäuschung verzerren kann – gerechnet werden. Um diese zu verringern, wurde nach Moosbrugger und Brandt (2020) „eine Aufklärung über den Untersuchungsgegenstand sowie eine Zusicherung der Anonymität der Testpersonen“ eingehalten (S. 82). Dieser Aspekt sollte dennoch in der Interpretation des hier vorgestellten Datenmaterials beachtet werden.

### 3.2.1 Erwartungen der Studierenden an die schulische Praxis in einer digitalen Lehr- und Lernkultur

Das Praxissemester bietet sich für die Studierenden auf lernkultureller Ebene an, um vor dem Hintergrund der Digitalität selbstständig Lehr- und Lerneinheiten zu planen und durchzuführen, Kompetenzen und Fähigkeiten in der unterrichtlichen Interaktion mit Schüler\*innen zu erwerben sowie eine eigene Lehrkräfteidentität zu entwickeln. Laut Marotzki und Jörissen (2009) sollten schulische Bildungsprozesse jedoch nicht nur über digitale Medien (Medienkompetenz) oder mit digitalen Medien (E-Learning) erfolgen. Vielmehr wird eine „Bildung im Medium“ konstatiert (Meyer et al., 2008). Entgegen diesen Forderungen zeigt das nachfolgende Datenmaterial jedoch exemplarisch, dass Studierende digitale Medien vordergründig als Lehr- und Lernwerkzeuge in Schule definieren:

*Von meiner Praktikumsschule wünsche ich mir zum einen, dass uns der aktuelle Stand sowie die zur Verfügung stehenden digitalen Werkzeuge und Methoden für den Unterricht gezeigt werden. Zum anderen wünsche ich mir, dass die Kolleg\*innen ihre Wahrnehmung schildern, wie sie den Wandel hin zu einer digitaleren Schule wahrnehmen. Was sind die Vor- und Nachteile? Welche Erleichterungen gibt es im Schulalltag? Profitieren bestimmte Fächer davon? Wie kommen digitale Werkzeuge wo konkret zum Einsatz? (E06w)*

Jene Definition des Begriffs „Medium“ als Werkzeug für schulische Lehr- und Lernsettings genießt in aktuellen bildungspolitischen Diskursen eine Popularität, die für Vertreter\*innen der Medienbildung nicht zuletzt Anlass für eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Begriffsverständnis bietet (u.a. Krommer, 2015). Derselbe Ansatz, Schule und Unterricht mit digitalen Medien zu gestalten, spiegelt sich auch in den Erwartungen der Studierenden an die Praktikumsschule wider:

*Ich möchte neue Formate kennenlernen, aber vor allem Methoden, wie ich bestehende Medien gewinnbringend für den Unterricht und die Kommunikation mit den Akteuren in der Schule nutzen kann. (E01w)*

Vorausgehende Äußerung deutet jedoch auch an, dass digitale Medien im Kontext Schule weit mehr Potenziale aufweisen als die reine Übertragung analoger Bildungsinhalte in das Digitale, da sie zur Neugestaltung von Lehr- und Lernsettings führen können. Damit kommt diese neue Schul- und Lernkultur auch der drängenden Forderung nach einem zeitgemäßen – da an die Lebenswirklichkeit von Schüler\*innen anschließenden – Bildungsauftrag von Schule nach (Wampfler, 2019). Jener schulische Bildungsauftrag

wurde mit den Inhalten des KMK-Strategiepapiers (2017) um bundesweite Verbindlichkeiten der in Schule zu erwerbenden Digitalkompetenzen von Schüler\*innen erweitert. Wenngleich digitale Medien im Unterricht additiv gedacht werden, spiegelt das Datenmaterial auch wider, dass auf Seiten der Studierenden bereits vor Beginn ihres Praxissemesters Wissen über die beispielsweise von der KMK für Schüler\*innen definierten Kompetenzbereiche<sup>8</sup> vorliegt:

*Außerdem hoffe ich zu erfahren, wie LuL die Bestimmungen der KMK bezüglich digitalen Lehrens in ihren Unterricht einbauen. Spezifisch hoffe ich zu erfahren, wie man Aspekte wie zum Beispiel SuS einen kritischen Umgang mit digitalen Medien und Quellen nahebringt. (C04w)*

*Digitales Lehren und Lernen kann meiner Meinung nach sehr viel, beziehungsweise es steckt ein enormes Potenzial darin (differenzieren, integrieren, ansprechende Vermittlung von Lerninhalten, Feedback etc.), worauf ich mich sensibilisieren möchte und mir gleichzeitig wünsche, Anregungen zur Anwendung zu bekommen. (C13w)*

Mit Blick auf die Schüler\*innen und deren schulische Lernprozesse wird im Datenmaterial deutlich, dass die Studierenden mehrheitlich ein großes Interesse und hohe Motivation erwarten, wenn digitale Methoden und Tools im Unterricht eingesetzt werden. Dies wird häufig mit der Lebenswelt- und Kontextorientierung der Schüler\*innen begründet und zurückgeführt auf eine generell hohe Affinität. Argumentativ schließt sich weiterhin das breite Spektrum an Anwendungs- und Nutzungsmöglichkeiten digitaler Endgeräte im alltäglichen Leben abseits von Schule an:

*Ich erwarte, dass sie offen auf digitale Angebote reagieren und sie darüber hinaus auch dankend annehmen, da sich digitales Arbeiten nah an ihrer Lebenswelt orientiert. (C06w)*

Darüber hinaus zeigen die Erwartungen der Studierenden, dass Schüler\*innen als „digital natives“ ein breites Verständnis im Umgang mit digitalen Medien unterstellt wird. Obwohl mit heterogenen Handlungskompetenzen gerechnet wird, erwarten die befragten Studierenden bei Schüler\*innen ein gut ausgeprägtes Grundlagenwissen im Umgang mit digitalen Medien:

*Ich erwarte, dass die Schüler ein besonders hohes Interesse mitbringen, wenn digitale Produkte eingesetzt werden. Ich rechne damit, dass es individuell hohe Unterschiede in den Kompetenzen gibt, aber eine sehr ausgeprägte Grundlage vorliegt (Stichwort 'digital natives'). (E08m)*

### 3.2.2 Individuelle Haltungen zur digitalen Lehr- und Lernkultur: Mehr als die Arbeit mit digitalen Werkzeugen?

Individuellen Haltungen und Überzeugungen wird eine besondere Bedeutung für die Lehrkräfteprofessionalisierung zugesprochen. Sowohl aus praktischer als auch aus wissenschaftlicher Sicht treten sie in den Fokus, da sie nachweislich handlungsleitend sind, was sich auch in Studien im Kontext der Digitalität bestätigt (z.B. Fishbein & Ajzen, 2010; Vogelsang et al., 2019). Übergreifend kann für die befragten Studierenden festgehalten werden, dass die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung sowohl unter Berücksichtigung der Standards der Lehrkräftebildung (vgl. Kap. 3.1) verinnerlicht als auch als gesellschaftliche Veränderung angesehen wird, innerhalb derer auch Schule im Sinne ihrer Funktionen als Institution (besondere) Relevanz zukommt:

*Digitale Medien sind ein essenzieller Bestandteil der modernen und globalisierten Welt: Das ist abseits von Heilsversprechen und Verfallsdystopien erst einmal ein Faktum. Schule muss sich mit dieser Lebenswirklichkeit proaktiv und produktiv auseinandersetzen. (C01w)*

<sup>8</sup> [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016\\_12\\_08-KMK-Kompetenzen-in-der-digitalen-Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016_12_08-KMK-Kompetenzen-in-der-digitalen-Welt.pdf)

Deutlich wird über beide Standorte hinweg zudem, dass die Haltungen der befragten Studierenden dadurch geprägt sind, zwei sich gegenüberstehende Perspektiven auf digitale Lehr- und Lernkulturen in Schule gegeneinander aufzustellen und abzuwägen. Die Vorteile in der Anwendung digitaler Endgeräte werden analogen Medien gegenübergestellt, und der „Mehrwert“ digitaler Lehr- und Lernszenarien wird an letztgenannten gemessen. Dies lässt sich mit Blick auf Lernziele für Schüler\*innen und damit in der Gestaltung des eigenen Unterrichts bei befragten Studierenden beobachten:

*Ich bin digitaler Lehr- und Lernkultur gegenüber sehr offen und finde, es kann an vielen Stellen sehr sinnvoll eingesetzt werden. Jedoch bin ich auch der Meinung, dass digitale Lehr- und Lernkultur die analoge nicht ersetzen kann. (E02m)*

*Ich bin allerdings auch der Meinung, dass es wichtiger ist, in der Schule das analoge Schreiben mit Papier und Stift zu erlernen und zu schulen als beispielsweise das Schreiben am PC oder Tablet. (C07w)*

Dieser Aspekt wird jedoch ebenso als gesellschaftliche Kontroverse thematisiert, die sich antizipiert auch in Schule niederschlägt, wie der folgende Ausschnitt beispielhaft verdeutlicht:

*Digitale Lehr- und Lernkultur ist ein Teil von Schule, der nicht mehr wegzudenken ist. Von den einen in den Himmel gelobt, von den anderen verteufelt, polarisiert das Thema nahezu jedes Lehrerzimmer. (E04w)*

## 4 Resümee und Ausblick

Aus *hochschulstruktureller Perspektive* fiel die Einbettung des Verbundprojektes in die bestehende strukturelle Rahmung der Lehrkräftebildung an den beiden Hochschulstandorten stark unterschiedlich aus, da – obgleich sich beide Hochschulen im Land Schleswig-Holstein befinden – der Aufbau des Praxissemesters im Lehramtsstudium sich bereits in seinen Grundzügen und organisatorischen Rahmenbedingungen unterscheidet. Jedoch wurden gerade jene strukturellen Unterschiede im Praxissemester der Lehrkräftebildung für die Arbeit im Verbundprojekt als Potenzial erkannt: Die institutionsübergreifende Kooperation und Kollaboration zwischen den beiden Standorten bietet die Chance, sowohl schul(art)übergreifend als auch mit Blick auf verschiedene Professionalisierungswege in den Austausch zu treten. Die pandemiebedingten Herausforderungen in der universitären Lehre haben durch die vielfältigen digitalen Methoden und Tools (z.B. Videokonferenzen, Lernmanagementsysteme mit E-Portfolios, padlets) dazu beigetragen, kollaborativen Austausch über Standorte hinweg zu ermöglichen bzw. einfach zugänglich zu machen. Dieser Aspekt sollte zukünftig weiter ausgebaut und gestärkt werden, um strukturell bedingte Unterschiede im Praxissemester für ein Lernen mit- und voneinander vor dem Hintergrund einer phasenübergreifenden Lehrkräfteprofessionalisierung zu nutzen, das nicht zuletzt zum Abbau des „Einzelkämpfertums“ unter (angehenden) Lehrkräften beiträgt. Des Weiteren sollte jedoch auch erwähnt werden, dass die hochschulübergreifende Kollaboration aufgrund ihrer unterschiedlichen strukturellen Bedingungen herausfordernd ist, sowohl mit Blick auf die Entwicklung institutionsübergreifender Lerngelegenheiten als auch deren Implementation begleitender Forschung. Ob sich die vergleichbaren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in beiden Begleitseminaren – trotz struktureller Unterschiede – in ähnlichen Veränderungen in den Erwartungen und Haltungen der Studierenden niederschlagen oder nicht, sollte in weiteren Analysen thematisiert werden.

Aus *schulpraktischer Perspektive* wird zukünftig eine noch stärkere Einbindung der Schulen in die inhaltliche Ausgestaltung der Begleitseminare als besonders ertragreich bewertet. Hier könnte die Expertise der bereits tätigen Lehrkräfte stärker eingebunden und somit die angestrebte phasenübergreifende Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehr-

kräftebildung weiter befeuert werden. Beispielhaft seien hier die Entwicklung und Bearbeitung der schulpraktischen Forschungsfragen bzw. die anschließende Einordnung der daraus resultierenden Forschungsergebnisse angeführt. Jene phasenübergreifend entwickelten Forschungsfragen würden sich zudem – ganz im Sinne der Aktionsforschung (u.a. Altrichter & Posch, 2007) – unmittelbar aus schulpraktischen Problemstellungen und Forschungsinteressen der beteiligten Einzelschulen her- bzw. ableiten lassen und könnten im Ergebnis Medienbildungsprozesse als Schulentwicklung direkt vor Ort anstoßen (Jörissen & Münte-Goussar, 2015).

Aus *Perspektive der Professionalisierung* lässt sich festhalten, dass befragte Studierende digitale Lehr- und Lernkulturen weniger als einen Ausdruck aktueller gesellschaftlicher Transformationsprozesse im Zeichen der Digitalität verstehen. Vielmehr werden digitale Medien als (Arbeits-)Werkzeuge definiert, die es für eine zeitgemäße Ausgestaltung von schulischen Lehr- und Lernsettings und aufgrund bildungspolitischer Vorgaben zu integrieren gelte. Das jene Sicht auf digitale Medien problembehaftet resp. zumindest kritisch zu bewerten ist, wurde bereits festgehalten (vgl. Kap. 3.1, 3.2). Für die Studierenden wird damit die Reflexion (z.B. E-Portfolio, Reflexionsbögen) von z.T. stark ausgeprägten Haltungen und Erwartungen im Kontext digitaler Lehr- und Lernkulturen als ein wichtiger Baustein für die Lehrkräfteprofessionalisierung markiert, um diese aufdecken und Bezüge zur eigenen Biografie herstellen zu können (Leonhard & Rihm, 2011). Die daraus resultierenden Reflexionsprozesse der (angehenden) Lehrkräfte können final dazu beitragen, Haltungen gegenüber digitalen Medien im Anschluss an Missomelius (2022, S. 28) zu initiieren:

„Den grundlegenden Unterschied zur öffentlichen Debatte stellt das Verständnis von Medientechnologien dar, die hier nicht auf einen neutralen Werkzeugcharakter reduziert sind, sondern als kulturelle Infrastrukturen gesellschaftsformierend wahrgenommen werden. Die daraus abzuleitenden Transformationsprozesse durchdringen alle gesellschaftlichen Ebenen, lösen Erosionsprozesse aus und führen zu weitreichenden Neukonstitutionen gesellschaftlicher Bereiche sowie medieninduzierter Denkweisen, die auch Wertvorstellungen und ethische Fragen beinhalten“.

Der Reflexion individueller Haltungen und Überzeugungen kommt dabei auch im Kontext digitaler Lehr- und Lernkultur eine besondere Bedeutung zu, schenkt man den theoretischen Modellen zur (beruflichen) Handlungskompetenz (z.B. Fishbein & Ajzen, 2010) und bisherigen empirischen Befunden zur Wirkung dieser auf die Nutzung und Umsetzung digitaler Tools und Lehr- und Lernszenarien Aufmerksamkeit (z. B. Vogel-sang et al., 2019). Dabei zeigt sich auch in den vorliegenden Daten der Reflexionsbögen bzw. E-Portfolios, dass die Verknüpfung mit eigenen aktuellen und antizipierten praktischen Erfahrungen als gewinnbringend wahrgenommen wird. Zukünftig sollte hierbei auch die Veränderung und Entwicklung individueller Haltungen durch spezifische Reflexionsgelegenheiten weiter erforscht werden, um Aussagen über auch mittel- und langfristige wirksame Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung zu treffen.

Selbstredend wird in diesem Zusammenhang auch deutlich, dass der Rollenwechsel von (digital) Lernenden zu (digital) Lehrenden im Praxissemester der Lehrkräftebildung nicht autodidaktisch, sondern systematisch begleitet erfolgen muss. Dies unterstreicht erneut die drängende Forderung nach einer strategisch implementierten Medienbildung in der Lehrkräftebildung über alle Phasen hinweg im Land Schleswig-Holstein im Speziellen sowie bundesweit im Allgemeinen (Kammerl & Mayrberger, 2011). Bundesweite Verbindlichkeiten in der Lehrkräftebildung vor dem Hintergrund der Digitalität könnten schlussendlich maßgeblich dazu beitragen, den „Teufelskreis fehlender Medienbildung“ (Gitter, 2022; Kammerl & Ostermann, 2010) zu durchbrechen: Nicht zuletzt schlagen sich die Haltungen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber digitalen Lehr- und Lernkulturen unmittelbar in ihrer späteren Berufspraxis als Lehrkräfte – und damit in der unterrichtlichen Interaktion mit Schüler\*innen – nieder.

*Perspektivübergreifend* und mit Blick auf die in diesem Beitrag fokussierte *phasenübergreifende Lehrkräftebildung* zeichnet sich auf Grundlage des bisher erhobenen Datenmaterials ab, dass das Praxissemester von Studierenden weniger als Verbindungselement zwischen Theorie und Praxis verstanden wird. Vielmehr zeigt sich, dass die Beobachtung und Umsetzung von konkreten Unterrichtsszenarien für eine digitale Lehr- und Lernkultur von den angehenden Lehrkräften gewünscht und erwartet werden. Dass eine Theorie-Praxis-Verbindung nicht nur in der ersten, sondern in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung von zentraler Bedeutung ist, wird nicht zuletzt in Anbahnung von Reflexionsgelegenheiten zur eigenen Rolle und dem Verständnis als Lehrkraft deutlich. Dabei bleibt aber auch unabdingbar, die verschiedenen Funktionen und Zielstellungen der einzelnen Phasen in der Lehrkräftebildung herauszustellen und so Erwartungen der angehenden Lehrkräfte an richtiger Stelle zu adressieren (Bernholt et al., 2023).

Schlussendlich soll an dieser Stelle das gleichgestellte und miteinander verbundene Wirken von Theorie und Praxis, das auch – oder gerade – für die Lehrkräftebildung gilt, betont werden:

„Ein wissenschaftliches Studium – und das Lehramtsstudium ist ganz explizit ein solches – ist nicht ausschließlich auf die Befähigung zur Ausübung der Berufspraxis ausgerichtet, sondern auch auf die Einbindung der Studierenden in die Wissenschaft“ (Leuders, 2019, S. 21).

## Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2020). Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2), 183–195. <https://doi.org/10.4119/hlz-2479>
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Erziehungswissenschaft* (4., neu bearb. u. erw. Aufl.). Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S. & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00162-5>
- Bonsack, F., Friebe, C., Fukuta, S., Gardenier, F. & Sadler, A. (2020). Das „Portfolio Praxissemester“: Phasen- und institutionsübergreifendes Konzept zur Entwicklung einer professionellen, selbstreflexiven Haltung in der Lehrer\_innenausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2), 254–278. <https://doi.org/10.4119/hlz-2709>
- Carstensen, B. & Klusmann, U. (2019). *Ergebnisrückmeldung der Student Teacher Professional Development Study zum dritten Messzeitpunkt im Wintersemester 2018/19 (Rückmeldung an die Lehrenden)*. LeaP@CAU. [https://www.oew.ipn.uni-kiel.de/steps-ergebnisse/?page\\_id=73](https://www.oew.ipn.uni-kiel.de/steps-ergebnisse/?page_id=73)
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In R. Schüssler, A. Schöning, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30–38). Klinkhardt.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.
- Gitter, M. (2022). *Förderung digitaler Kompetenzen in der beruflichen Lehramtsausbildung. Eine Design-based Research Studie an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763971558>
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel

- des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Großmann, K. (2018). *Das Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg. Ergebnisse aus drei Evaluationen zum Praxissemester*. Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität Flensburg. <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/zentren/zfl/dokumente/presse/2018-grossmann-drei-praxissemester-online-end.pdf>
- Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (1), 108–117. <https://dx.doi.org/10.25656/01:22111>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>
- Hericks, N. (2020). Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 585–597. <https://doi.org/10.4119/hlz-2730>
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 253–273. <https://doi.org/10.25656/01:13309>
- Jörissen, B. & Münte-Goussar, S. (2015). Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: wie man ein Trojanisches Pferd zähmt. *Computer + Unterricht*, 99, 4–9.
- Junghans, C. & Feindt, A. (2020). Nachdenken und Sprechen über Unterricht und mich selbst. Reflexionsmethoden für den phasenübergreifenden Einsatz in der Lehrer\_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2), 232–253. <https://doi.org/10.4119/hlz-2711>
- Kammerl, R. & Mayrberger, K. (2011). Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland: Aktuelle Situation und Desiderata. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (2), 172–184. <https://doi.org/10.25656/01:13776>
- Kammerl, R. & Ostermann, S. (2010). *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen*. Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein.
- Kauper, T., Bernholt, A. & Bauer, J. (2018). Zur Entwicklung professioneller Haltungen bei Studierenden des Grundschullehramts im Kontext heterogener Studienstrukturen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 231–251. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0027-z>
- Kipp, L. (2018). *Gemeinsame Prüfungsordnung (Satzung) der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel für Studierende der Zwei-Fächer-Bachelor- und Masterstudiengänge – 2018*. CAU Kiel. <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portal/die-universitaet/dokumente/po-studiengaenge/bachelor-of-arts/bildungswissenschaften/2020/pruefungsordnungen/20230110-psto-ba-biwi-2020.pdf>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2017). *Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz*. KMK. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Koch, T. (2020). *Kohärenz, Phasensynchronisierung und Praxisschock in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine qualitative Untersuchung zu Potenzialen, Leistungen und Grenzen des Praxissemesters*. Books on Demand.
- Krommer, A. (2015). “Bring your own device!” und die Demokratisierung des Beamer. Didaktische Dimensionen digitaler Technik. In J. Knopf (Hrsg.), *Medienvielfalt in*

- der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis* (S. 36–47). Schneider Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Leonhard, T. & Bolle, R. (2015). Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 31–46). Leipziger Universitätsverlag.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Leuders, T. (2019). Kohärenz und Professionsorientierung in der universitären Lehrerbildung. Hochschuldidaktische Impulse durch das 4C/ID-Modell. In J. Kreutz, T. Leuders & K. Hellmann (Hrsg.), *Professionsorientierung in der Lehrerbildung. Kompetenzorientiertes Lehren nach dem 4-Component-Instructional-Design-Modell* (S. 7–24). Springer VS.
- Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B., Grafe, S. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2017). *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung mit besonderem Fokus auf MINT-Fächern in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Waxmann.
- Lüken, M.M., Wellensiek, N. & Rottmann, T. (2020). Die Reflexionsprüfung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrer\_innenausbildung. Mathematikdidaktische Reflexionsanlässe im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2), 300–324. <https://doi.org/10.4119/hlz-2493>
- MABBWFK SH (Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein). (2014). *Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein (LehrBG) vom 15. Juli 2014*. <https://www.gesetzesrechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-LehrBiGSHrahmen>
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2009). *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Klinkhardt UTB.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung: Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 18 (2), 157–171. <https://doi.org/10.25656/01:13427>
- Missomelius, P. (2022). *Bildung – Medien – Mensch: Mündigkeit im Digitalen*. V&R Unipress.
- Meyer, T., Scheibel, M. & Münte-Goussar, S. (2008). *Bildung im Neuen Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur*. Waxmann.
- Monitor Lehrerbildung. (2022). *Factsheet: Lehramtsstudium in der digitalen Welt*. Gütersloh. [https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/12/MLB\\_Factsheet\\_Lehramtsstudium\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_2022.pdf](https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2022/12/MLB_Factsheet_Lehramtsstudium_in_der_digitalen_Welt_2022.pdf)
- Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2020). Itemkonstruktion und Antwortverhalten. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 67–89). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4_4)
- Münte-Goussar, S. (2016). *(e)Portfolio: Eine pädagogische Technologie des Selbst*. Dissertation an der Europa-Universität Flensburg. <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/muente-goussar/diss-muentegoussar-zhb.pdf>
- Neuweg, G.H. (2005). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 3, 7–25.
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Vol. 28775). European Commission. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

- Reinhart, W. (2015). *Praktikumsordnung (Satzung) der Europa-Universität Flensburg zum Praxissemester für die Studiengänge Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Gemeinschaftsschulen, Lehramt an Gymnasien, Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sowie Lehramt an Sekundarschulen mit dem Abschluss Master of Education*. Europa-Universität Flensburg. <https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portal/die-universitaet/dokumente/satzungen/amtliche-satzungen/2015/praktikumsordnung-2015.pdf>
- 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.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C. & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen zusammen? *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (1), 229–248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057>
- VERBI Software Consult. (1989–2021). *MAXQDA*. <https://www.maxqda.com/de/>
- Vogelsang, C., Finger, A., Laumann, D. & Thyssen, C. (2019). Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 25 (1), 115–129.
- Wampfler, P. (2019). Mehrwert der Digitalisierung für den Deutschunterricht. In A. Pfister, P. Frey & S. Baumgartner (Hrsg.), *Neuland Digitalisierung* (S. 70–86). VDSL.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Schätzle, C., Bernholt, A., Fink, C. & Parchmann, I. (2023). Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrkräftebildung stärken. Das Praxissemester als phasen- und institutionsübergreifendes Forum für die gemeinsame Neugestaltung einer digitalen Lehr- und Lernkultur. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (2), 169–186. <https://doi.org/10.11576/hlz-6221>

Eingereicht: 14.01.2023 / Angenommen: 24.04.2023 / Online verfügbar: 17.10.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Strengthening the Theory-Practice Link in Teacher Education. The Internship Semester as a Cross-Phase and Cross-Institutional Forum for the Joint Redesign of a Digital Teaching and Learning Culture

**Abstract:** The project “Praxissemester an digital innovativen Schulen” (“Internship Semester at Digitally Innovative Schools”) aims to bring together different professionals from the fields of research, education and practice under the umbrella of a digital learning and teaching culture. The project is based on the demands and standards for prospective teachers in ‘The Digital Condition’ (Stalder, 2016) and focuses on the needs and wants of the participants in the two teacher education programs in the German state of Schleswig-Holstein, which are situated at the universities of Kiel and Flensburg. The use of seminars has allowed the strengthening

of the link between theory and practice as well as the enabling of learning opportunities for reflections of digital learning and teaching. These links, both individual and collaborative, could be developed, implemented and evaluated. In this article we describe the developed seminars, which focus on a cross-phase and cross-institutional cooperation, by referring to theoretical embedding and also structural conditions of the seminar design. Moreover, we present the first results of the evaluation research by describing individual beliefs and expectations of both groups of student teachers. These were assessed through a reflective instrument at the beginning of the semester. The empirical findings as well as the development of the seminars will be discussed against the background of the importance of reflective occasions and the associated development of professional competencies in teacher education.

**Keywords:** teacher education; digitalization; school practice experiences; theory-practice link; evaluation research