

Phasenübergreifende Zusammenarbeit der digitalisierungsbezogenen Lehrer*innenbildung gestalten

Björn Rothstein^{1,*} & Kerstin Drossel^{2,**}

¹ Ruhr-Universität Bochum

² Universität Paderborn

* Kontakt: Ruhr-Universität Bochum,
Germanistisches Institut,
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum
bjoern.rothstein@rub.de

** Kontakt: Universität Paderborn,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
kerstin.drossel@upb.de

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert am Beispiel der Linguistik Möglichkeiten und Grenzen der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der digitalisierungsbezogenen Lehrer*innenbildung und verdeutlicht daran das Anliegen und die Systematik des Themenheftes. Zahlreiche Studien belegen die Ausbaufähigkeit der digitalisierungsbezogenen Lehrer*innenbildung hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien für die Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse und geben Anlass zur Weiterentwicklung mit dem Ziel, einen kumulativen Kompetenzaufbau und die Zusammenarbeit der Phasen der Lehrer*innenbildung zu fördern. Als besondere Formen einer solchen Zusammenarbeit werden in diesem Themenheft „Communities of Practice“, „Service Learning“ und das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (NRW) aufgegriffen. Während die phasenübergreifende Zusammenarbeit in „Communities of Practice“ durch wechselseitige Impulse den Aspekt der Multiperspektivität fokussiert, verbindet „Service Learning“ auf der Basis ko-konstruktiver Zusammenarbeit das Erproben und Reflektieren erworbenen Wissens durch soziales Engagement im schulischen Umfeld. Das NRW-Praxissemester gilt als institutionalisierte Schnittstelle der gemeinsamen Lehrer*innenbildung in Form einer verpflichtenden institutionalisierten Kooperation. Sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische Beiträge zu den genannten Formen phasenübergreifender Zusammenarbeit in der digitalisierungsbezogenen Lehrer*innenbildung sollen das Verständnis an dieser Stelle vertiefen.

Schlagerwörter: phasenübergreifende Zusammenarbeit; Lehrerbildung; Community of Practice; Service Learning; Praxissemester



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 Problemaufriss

Kennzeichnend für die Lehrer*innenbildung in Deutschland ist ihre phasenübergreifende Kooperation während Studienzeit, Vorbereitungsdienst und Schuldienst, an der mehrere und zum Teil unterschiedliche Interessen verfolgende Akteur*innen beteiligt sind. Die verschiedenen Auslegungen, was Lehrer*innenbildung ist, lassen sich exemplarisch am germanistischen und deutschdidaktischen Diskurs belegen, wenn Fachwissenschaftler*innen einerseits und Fachdidaktiker*innen wie Schulpraktiker*innen andererseits die phasenvernetzenden Inhalte, Methoden und Ziele in einer auch heute noch aktuellen Weise am Gegenstand der Linguistik Beispiel diskutieren (Peyer et al., 1996, S. 45; vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Grundannahmen von Linguist*innen vs. „Praktiker*innen“ (Peyer et al., 1996, S. 45)

Linguist*innen sagen:	Praktiker*innen sagen:
Wir haben interessante Informationen über alte und neue Wissensbereiche anzubieten. Was ihr wißt, ist vorläufig und wird von uns laufend ergänzt und revidiert. Daß solche Neuigkeiten für euch relevant sind, versteht sich von selbst. Ihr sollt deshalb ein lebhaftes Interesse daran haben, von uns Neues zu erfahren. Manchmal seid ihr undankbar.	Wir haben eigene Traditionen des Wissens und des Wissenswerten entwickelt. Um sinnvoll arbeiten zu können, dürfen wir dieses Wissen nicht zu sehr in Frage stellen. Wenn ihr neues Wissen liefert, das nur theoretisch legitimiert und fundiert ist, sind wir eher skeptisch. Ihr versteht das nicht.
Wenn wir euch über Neuigkeiten informieren und ihr gut zuhört, sind Änderungen in der Praxis kein Problem mehr. Das bisschen konkrete Umsetzung ergibt sich von selbst – seid nicht so träge und mißtrauisch.	Wir erwarten, daß ihr uns nicht nur inhaltlich informiert, sondern uns auch Hinweise für die Umsetzung von neuem Wissen gebt. Ihr als Fachleute für das Wissen seid auch für Vereinfachungen und stufengerechte Aufbereitung etc. mit verantwortlich. Tut nicht so abgehoben.
Unser Ziel ist, Beobachtungen von konkreten Phänomenen möglichst zu verallgemeinern, auf die Gefahr hin, daß Einzelheiten dabei aus dem Blick geraten.	Wir sind durchaus an Reflexion und grundsätzlichen Fragen interessiert, wichtiger ist uns aber der konkrete Fall, dem wir morgen im Schulzimmer wieder begegnen.

Nun besteht die Lehrer*innenbildung nicht allein aus einem fachlich orientierten Diskurs, wie ihn die Diskussion zwischen Linguist*innen und Praktiker*innen suggeriert. Beteiligt sind vielmehr zahlreiche weitere Akteur*innen mit fachübergreifenden Interessen, z.B. die Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Verwaltungsinstitutionen, Ministerien usw., was die Lehrer*innenbildung zu einer komplexen und herausfordernden Angelegenheit macht (Filmer, 2015; van Ackeren, 2020). Bedenkt man in diesem Zusammenhang schulische Querschnittsaufgaben (wie Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, demokratische Wertebildung, Inklusion usw.), erhöht sich der Komplexitätsgrad noch mehr, denn nun kommen zahlreiche weitere überfachliche Faktoren ins Spiel, und bei sich kontinuierlich und schnell verändernden schulischen Aufgaben wie der Digitalisierung entsteht ein zusätzlicher Zeit- und Handlungsdruck, um aktuellen Anforderungen gerecht zu werden (van Ackeren et al., 2020). Durch zahlreiche

Studien wird bspw. die Ausbaufähigkeit der digitalisierungsbezogenen Lehrer*innenbildung im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien für die Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernprozessen deutlich (Capparozza & Irle, 2020; Drossel et al., 2020; Eickelmann et al., 2016, 2019; Goertz & Baeßler, 2018; Schiefner-Rohs et al., 2018). Um dieser Ausbaufähigkeit und dem Handlungsdruck auch nur einigermaßen gerecht zu werden, sind neuartige Formen der phasenübergreifenden Lehrer*innenbildung notwendig, die sich nicht allein auf den fachlichen und einzelphasenorientierten Diskurs zurückziehen können.

Mit der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) mit dem Schwerpunkt Digitalisierung wurden daher alle lehrer*innenausbildenden Phasen dazu aufgefordert, Qualifikationskonzepte zu entwickeln, „(angehende) Lehrkräfte entsprechend aus- und fortzubilden, um damit den spezifischen Wert digitaler Technologien und entsprechender Praktiken für Schul-, Unterrichts- und Lernentwicklung zukunftsorientiert nutzen zu können“ (van Ackeren et al., 2019, S. 108). Mit dem Ziel eines kumulativen Kompetenzaufbaus sollte auch die Zusammenarbeit der drei Phasen der Lehrer*innenbildung (Universität, Vorbereitungsdienst und Fortbildung) gefördert werden, was die in diesem Themenheft versammelten Beiträge exemplarisch belegen. Sie lassen sich grob in drei Stränge der phasenübergreifenden Zusammenarbeit unterteilen: in „Communities of Practice“, in „Service Learning“ und in institutionalisierte Berührungspunkte wie das Praxissemester.

„Communities of Practice“ versammeln Akteur*innen unterschiedlicher Provenienz; ihr gemeinsames Ziel ist die wechselseitige Anregung von Lernprozessen (Wenger, 2003; vgl. auch Albion et al., 2015). Sie ermöglichen eine multiperspektivische Lehrer*innenbildung (Heinrich et al., 2019), indem die verschiedenen Akteur*innen und ihre Perspektiven unter Herausbildung gemeinsamer Normen und Werte trotz der Herausforderungen des lehrer*innenbildenden Mehrebenensystems gleichberechtigt zu Wort kommen. Bezogen auf den eingangs dargestellten Disput zwischen Linguist*innen und Praktiker*innen würde es in einer „Community of Practice“ zwar weiterhin diese Gruppierungen geben; sie würden aber mit einer gemeinsamen und sich wechselseitig befruchtenden Zielsetzung zusammenarbeiten und so die phasenübergreifenden Herausforderungen der Lehrer*innenbildung und des Deutschunterrichts bearbeiten (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Grundannahmen von Linguist*innen vs. „Praktiker*innen“ einer „Community of Practice“ (eigene Darstellung)

Linguist*innen der „Community of Practice“	Praktiker*innen sagen
Wir haben Informationen über alte und neue Wissensbereiche anzubieten.	Wir haben eigene Traditionen des Wissens und des Wissenswerten anzubieten.
Wir bieten unsere Informationen für die gemeinsame Arbeit nur an; damit geht keine Erwartung einer unterrichtlichen Umsetzung einher.	Auch wir bieten unsere Informationen für die gemeinsame Arbeit nur an; dahinter verbirgt sich keine Wissenschaftskritik.
Gerne sind wir als eine gemeinsame Gruppe zur kontinuierlichen weiteren unterrichtlichen Entwicklung unserer und eurer Informationen bereit.	
Unser Ziel ist, Beobachtungen von konkreten Phänomenen möglichst zu verallgemeinern, auf die Gefahr hin, dass Einzelheiten dabei aus dem Blick geraten.	Wir sind durchaus an Reflexion und grundsätzlichen Fragen interessiert; wichtiger ist uns aber der konkrete Fall, dem wir morgen im Schulzimmer wieder begegnen.

In der Deutschdidaktik ist dies bspw. im Rahmen eines QLB-Projekts der Universität Lüneburg erfolgt, in dessen „Community of Practice“ Fragen eines innovativen Rechtschreibunterrichts gemeinsam mit dem Ergebnis veränderter (Aus-)Bildungs- und Unterrichtspraktiken diskutiert wurden (Waschewski, 2018; Weinhold, 2018). An digitalisierungsbezogenen Fragestellungen wurde unter anderem im NRW-weiten QLB-Vorhaben *Communities of Practices NRW für eine innovative Lehrerbildung* (Com^eIn) gemeinsam mit Vertreter*innen aller drei Phasen der Lehrer*innenbildung gearbeitet. Es wurden Ressourcen entwickelt zu Fragen, wie Digitalisierung in Schulen gewinnbringend genutzt und Kompetenzen von (angehenden) Lehrer*innen auf- und ausgebaut werden können (van Ackeren et al., 2020). Dabei entstanden auch Konzepte der phasenübergreifenden Zusammenarbeit, die zum Teil in diesem Themenheft vorgestellt werden (Niemann et al., 2023; Schulze & Herzig, 2023).

Die Beiträge in diesem Themenheft, die die Arbeit in „Communities of Practice“ fokussieren, lassen sich in theoretisch konzeptionelle sowie in empirisch geprägte Beiträge differenzieren. Einen ersten theoretischen Zugang zur Thematik bietet der Beitrag von *Can Küplüce*, der sich mit dem andauernden Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses aus der Perspektive der Kultur der Digitalität beschäftigt und neue Impulse für andauernde Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung gibt. Dabei wird die These vertreten, dass die Eigenschaften der Kultur der Digitalität genutzt werden können, die Ausrichtung der phasenübergreifenden Zusammenarbeit zu aktualisieren und so gleichzeitig das Problem der Zeitlichkeit zu bearbeiten. In dem Beitrag von *Johanna Schulze* und *Bardo Herzig* wird ein Ansatz zur prozessbegleitenden Qualitätssicherung digitaler Ressourcen (OER) in der und für die Lehrkräftebildung vorgestellt, der in einer phasenübergreifenden „Community of Practice“ im Bereich medienbezogene Schulentwicklung (CoP MeSE) erprobt wurde. Die Ressourcen verfolgen dabei das Ziel, digitalisierungsbezogene Kompetenzen phasenübergreifend zu fördern. *Richard Böhme*, *Daniel Brühl*, *Katharina Reisemann*, *Meike Munser-Kiefer* und *Sven Hilbert* thematisieren in ihrem Beitrag den Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur digital gestützten Diagnose und Förderung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht und stellen dabei ein phasenübergreifendes Seminarkonzept für (angehende) Grundschullehrkräfte vor. *Anne Trapp* und *Anne Wernicke* widmen sich in ihrem Beitrag der phasenverbindenden Unterrichtsplanung und stellen dazu ein Seminarkonzept und dessen konkrete Umsetzung vor.

Drei weitere Beiträge greifen die Thematik mittels empirischer Untersuchungen auf. Die Förderung TEFL (Teaching English as a Foreign Language)-spezifischer digitaler Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und berufsbegleitenden Lehrkräften in einem phasenübergreifenden Kooperationsseminar wird in dem Beitrag von *Paulina Lehmkuhl* und *Stefanie Frisch* fokussiert. Dabei wird zunächst auf die Entwicklung entsprechender Seminarkonzepte eingegangen, die letztlich empirisch auf ihre Wirksamkeit geprüft werden. *Anja Müller*, *Johanna Campean*, *Katharina Frank* und *Jasmin Reichert Schlx* betrachten digitale Medienpakete als Ressource für phasen- und fächerübergreifenden Auf- und Ausbau sprachreflexiver Kompetenzen in der Lehrkräftebildung und geben im Rahmen einer eigenen Untersuchung Einblicke in Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr-Lern-Materialien. Nachdem die Relevanz von „Communities of Practice“ in den vorherigen Beiträgen deutlich wurde, zeigen *Jan Niemann*, *Kerstin Drossel*, *Birgit Eickelmann*, *Anna Raneck-Kuhlmann* und *Heike M. Buhl* in ihrem Beitrag mittels eines triangulativen Ansatzes Gelingensbedingungen der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung zur Entwicklung digitalisierungsbezogener Ressourcen in „Communities of Practice“ auf.

Ein zweiter Strang der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der digitalisierungsbezogenen Lehrer*innenbildung findet sich in Konzepten, die dem „Service Learning“ zuordbar sind. „Service Learning“ ist in der Lehrer*innenbildung eine kompetenzorientierte phasenübergreifende Lehr- und Lernform (Schank et al., 2020), bei der Studierende ihre hochschulisch erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen im Rahmen eines

sozialen Engagements schulisch bzw. im schulischen Umfeld erproben. Eine Voraussetzung des „Service Learning“ ist die enge phasenübergreifende Kooperation, die ko-konstruktives Arbeiten mit gemeinsamen und wechselseitigen Lehr-Lern-Prozessen ermöglicht. „Service Learning“ verbindet damit soziales Engagement und daraus resultierende soziale Verantwortung an der oben beschriebenen Schnittstelle zwischen Linguist*innen und Praktiker*innen, wenn etwa Theorien zur sprachlichen Bildung in Form individueller Lernbegleitungen von Schüler*innen praktisch erprobt und reflektiert werden (Bryant, 2011; Rothstein & Guedes Correia, 2020). Auch „Service Learning“ lässt sich auf das Tabellenformat von Peyer et al. (1996) übertragen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Grundannahmen von Linguist*innen vs. „Praktiker*innen“ eines gemeinsam schulisch relatierten „Service Learning“

Am schulisch relatierten „Service Learning“ beteiligte	
Linguist*innen	Praktiker*innen
sagen	
Wir haben Informationen über alte und neue Wissensbereiche anzubieten.	Wir haben eigene Traditionen des Wissens und des Wissenswerten anzubieten.
Wir bieten unsere Informationen für die gemeinsame Arbeit an.	Auch wir bieten unsere Informationen für die gemeinsame Arbeit an.
Gerne sind wir zur gemeinsamen Entwicklung von kompetenzorientierten sozialen Lehr-Lern-Gelegenheiten auf Basis unserer und eurer Informationen bereit.	

Mit dem „Service Learning“ entwickeln *David Wiesche, Caterina Schäfer* und *Helena Sträter* einen phasenübergreifenden digitalisierungsbezogenen Ansatz zur Lehrer*innenbildung, bei dem Studierende und Lehrkräfte gemeinsam die aktuellen Bedarfe von Schulen zu Virtual Reality erheben und konkrete Medienarrangements entwickeln. Die Autor*innen identifizieren anhand einer empirischen Untersuchung entsprechende Gelingensbedingungen. Der phasenübergreifenden Zusammenarbeit durch „Service Learning“ geht zudem der Beitrag von *Finja Grospietsch* nach. Dabei steht eine Evaluation von digitalisierungsbezogenen Lehrveranstaltungen für angehende Biologielehrkräfte im Vordergrund, in der vor allem untersucht wird, inwieweit sich ein Lernzuwachs der im TPACK-Modell beschriebenen selbst eingeschätzten Kompetenzen zeigt.

Als dritter Strang der phasenübergreifenden Zusammenarbeit erweist sich in diesem Themenheft die institutionalisierte Schnittstelle der gemeinsamen Lehrer*innenbildung – das im Bundesland NRW durch das Landeslehrerausbildungsgesetz verpflichtende Praxissemester für alle Studierenden der Master-of-Education-Studiengänge mit Berufsziel Lehrer*in (§ 12 Abs. 3 SGV NRW). Das NRW-Praxissemester wird dabei sowohl hochschuleitig als auch von den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) in enger Verzahnung begleitet und erfordert daher eine enge Zusammenarbeit. Das NRW-Praxissemester als verpflichtende institutionalisierte Zusammenarbeit lässt sich im Tabellenformat von Peyer et al. (1996) wie folgt darstellen (vgl. Tab. 4 auf der folgenden Seite):

Tabelle 4: Grundannahmen von Linguist*innen vs. „Praktiker*innen“ beim NRW-Praxissemester

Linguist*innen des phasenübergreifenden Schnittpunkts der Lehrer*innenbildung (= hier NRW-Praxissemester) sagen	Praktiker*innen
Wir haben Informationen über alte und neue Wissensbereiche anzubieten.	Wir haben eigene Traditionen des Wissens und des Wissenswerten anzubieten.
Wir bieten unsere Informationen für die gemeinsame Arbeit an.	Auch wir bieten unsere Informationen für die gemeinsame Arbeit an.
Wir sind zur gemeinsamen und kontinuierlichen weiteren unterrichtlichen Entwicklung unserer und eurer Informationen bereit.	
Unser Ziel ist, Beobachtungen von konkreten Phänomenen möglichst zu verallgemeinern, auf die Gefahr hin, dass Einzelheiten dabei aus dem Blick geraten.	Wir sind durchaus an Reflexion und grundsätzlichen Fragen interessiert; wichtiger ist uns aber der konkrete Fall, dem wir morgen im Schulzimmer wieder begegnen.

Wie letztlich die Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrkräftebildung gestärkt werden kann, lautet die zentrale Fragestellung, der *Christiane Schätzle, Andrea Bernholt, Christian Filk* und *Ilka Parchmann* in ihrem Beitrag mittels einer empirischen Untersuchung im Rahmen des Praxissemester als phasen- und institutionsübergreifendem Forum für die gemeinsame Neugestaltung einer digitalen Lehr- und Lernkultur nachgehen.

In ihrem Beitrag zu den Grundannahmen von Linguist*innen und „Praktiker*innen“ bezüglich einer möglichen gemeinsamen Zusammenarbeit in der Lehrer*innenbildung zitieren Peyer et al. (1996) die Auffassung einiger fachwissenschaftlicher Kolleg*innen, die Didaktik sei ein „Schmuddelkind“ der Fachwissenschaft. Nimmt man „Communities of Practice“, „Service Learning“ und das (NRW-)Praxissemester ernst, so kann hiervon keine Rede sein. Im Gegenteil: Die Zusammenarbeit lohnt sich und beflügelt.

Abschließend möchten wir uns an dieser Stelle noch herzlich bei allen Kolleg*innen bedanken, die als anonyme Reviewer*innen die einzelnen Beiträge begutachtet und wertvolle Hinweise gegeben haben.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van (2020). Lehrkräftebildung als gesamtuniversitäre Aufgabe. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 57–61. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.06>
- Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, F., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K. & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderung, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Ackeren, I. van, Buhl, H.M., Eickelmann, B., Heinrich, M. & Wolfswinkler, G. (2020). Digitalisierung in der Lehrerbildung durch Communities of Practice. Konzeption, Governance und Qualitätsmanagement des Com^eIn-Verbundvorhaben in Nordrhein-Westfalen. In L. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung* (S. 321–326). Waxmann.
- Albion, P.R., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A. & Peeraer, J. (2015). Teachers' Professional Development for ICT Integration: Towards a Reciprocal Relationship between Research and Practice. *Education and Information Technologies*, 20 (4), 655–673. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9401-9>

- Böhme, R., Brühl, D., Reiemann, K., Munser-Kiefer, M. & Hilbert, S. (2023). Auf- und Ausbau von Kompetenzen zur digital gestützten Diagnose und Förderung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. Ein phasenübergreifendes Seminar-konzept für (angehende) Grundschullehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 41–58. <https://doi.org/10.11576/hlz-6247>
- Bryant, J.A. (2011). Children and the Media. A Service-Learning Approach. In J.A. Bryant, N. Schönemann & D. Karpa (Hrsg.), *Integrating Service-Learning into the University Classroom* (53 S.). Jones & Bartlett Learning, LLC.
- Capparozza, M. & Irle, G. (2020). Lehrerausbildende als Akteure für die Digitalisierung in der Lehrerbildung. Ein Review. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 103–127). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991991.04>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Labusch, A. & Niemann, J. (2020). Lehrerausbildung zum Lernen und Lehren mit digitalen Medien. In B. Eickelmann, A. Labusch, K. Drossel & M. Vennemann (Hrsg.), *ICILS 2018 #NRW. Vertiefende Analysen und Befunde für Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich* (S. 101–110). Waxmann.
- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2019). *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.
- Eickelmann, B., Lorenz, R. & Endberg, M. (2016). Die eingeschätzte Relevanz der Phasen der Lehrerausbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen von Lehrpersonen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 149–182). Waxmann.
- Filmer, F. (2015). Lehrerausbildung in Deutschland – Akteure, Spannungsfelder und Entwicklungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung*, 63 (2), 116–132. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-116>
- Goertz, L. & Baeßler, B. (2018). *Überblicksstudie zum Thema Digitalisierung in der Lehrerbildung* (Arbeitspapier Nr. 36). Hochschulforum Digitalisierung.
- Grospietsch, F. (2023). Phasenübergreifende Zusammenarbeit durch Service Learning. Evaluation von digitalisierungsbezogenen Lehrveranstaltungen für angehende Biologielehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 148–168. <https://doi.org/10.11576/hlz-6298>
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Küplüce, C. (2023). Phasenübergreifende Zusammenarbeit in der Kultur der Digitalität. Neue Impulse für andauernde Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 10–24. <https://doi.org/10.11576/hlz-6198>
- Lehmkuhl, P. & Frisch, S. (2023). Fostering TEFL-Specific Digital Competences of English Student Teachers and In-Service Teachers in a Cross-Phase Collaborative Seminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 76–96. <https://doi.org/10.11576/hlz-6324>

- Müller, A., Campean, J., Frank, K. & Reichert Schlax, J. (2023). Digitale Medienpakete als Ressource für phasen- und fächerübergreifenden Auf- und Ausbau sprachreflexiver Kompetenzen in der Lehrkräftebildung. Einblicke in Entwicklung und Erprobung innovativer Lehr-Lern-Materialien. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 97–112. <https://doi.org/10.11576/hlz-6228>
- Niemann, J., Drossel, K., Eickelmann, B., Raneck-Kuhlmann, A. & Buhl, H.M. (2023). Gelingensbedingungen der phasenübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung zur Entwicklung digitalisierungsbezogener Ressourcen in Communities of Practice. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 113–128. <https://doi.org/10.11576/hlz-6218>
- Peyer, A., Portmann, P., Brütsch, E., Gallmann, P., Lindauer, T., Linke, A., Nussbaumer, M., Looser, R. & Sieber, P. (1996). Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. In A. Peyer & P. Portmann (Hrsg.), *Norm, Moral und Didaktik – die Linguistik und ihre Schmuttelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion* (S. 9–46). Niemeyer. https://doi.org/10.1515/9783110928051_9
- Rothstein, B. & Guedes Correia, C. (2020). *Deutsch-Checker*. Schneider Hohengehren.
- Schätzle, C., Bernholt, A., Filk, 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>
- Schank, C., Biberhofer, P., Halberstadt, J. & Lorch, A. (2020). Service Learning als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform: Instrumente der Hochschuldidaktik. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (S. 217–239). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29642-1_12
- Schiefner-Rohs, M., Bergemann, A., Brinkmann, B., Doerr, D., Jorzik, B., Ladel, S., Scheiter, K., Schneider, R., Steinl, V., van Ackeren, I., Winter, E. & Streitenberger, E. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die digitale Zukunft. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 6, 48–55. <https://uhh.de/wqrtm>
- Schulze, J. & Herzig, B. (2023). Prozessbegleitende Qualitätssicherung digitaler Ressourcen (OER). Ein Ansatz für die Lehrkräftebildung am Beispiel der Entwicklung eines Onlinekursangebotes. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 25–40. <https://doi.org/10.11576/hlz-6143>
- Trapp, A. & Wernicke, A. (2023). Unterricht in einer digitalen Welt. Phasenverbindende Unterrichtsplanung im Projekt BiLinked. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 59–75. <https://doi.org/10.11576/hlz-6219>
- Waschewski, T. (2018). Rechtschreibunterricht innovieren. Wie die Zusammenarbeit in einer „Community of Practice“ die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen verändert. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 173–192). Erich Schmidt.
- Weinhold, S. (2018). Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch“. Ein Modell der Kooperation von Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 153–172). Erich Schmidt.
- Wenger, E. (2003). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Reprint. Cambridge University.
- Wiesche, D., Schäfer, C. & Sträter, H. (2023). Implementierung von Virtual Reality in der Schule. Service Learning als Lehr- und Lernform der phasenübergreifenden Zusammenarbeit von Lehrkräften und Studierenden. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 129–147. <https://doi.org/10.11576/hlz-6222>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rothstein, B. & Drossel, K. (2023). Phasenübergreifende Zusammenarbeit der digitalisierungsbezogenen Lehrer*innenbildung gestalten. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (2), 1–9. <https://doi.org/10.11576/hlz-6409>

Eingereicht: 19.04.2023 / 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: Shaping Multi-Phase Cooperation in Digitisation-Related Teacher Education

Abstract: Using the field of linguistics as an example, this article discusses the possibilities and limitations of multi-phase cooperation in digitisation-related teacher education. The example is utilised to highlight both the focus as well as the methodology of this publication. As numerous studies on digitisation-related teacher training have documented, room for improvement concerning the use of digital media for the design of teaching and learning processes in schools is needed, as they give reason for further development with the aim of promoting the cumulative competence development and the cooperation of the different phases of teacher education. So-called “Communities of Practice”, “Service Learning” and the “Praxissemester”, a practical part of the university education of aspiring teachers in North-Rhine-Westphalia (NRW), are considered special forms of such cooperation in this issue. While the multi-phase cooperation in “Communities of Practice” focuses on the aspect of multi-perspectivity through the exchange of impulses, “Service Learning” combines the testing and reflection of acquired knowledge through social engagement in the school environment on the basis of co-constructive cooperation. The NRW practical semester in turn is regarded as an institutionalised interface of joint teacher training in the form of mandatory institutionalised cooperation. Both theoretical conceptual and empirical contributions relating to the aforementioned forms of multi-phase cooperation in digitalisation-related teacher education are provided to deepen understanding at this point.

Keywords: multi-phase cooperation; teacher education; community of practice; service learning; practical semester