

Konzeptpapier

# Theorie-Praxis-Bezüge in der Oldenburger Lehrkräftebildung



**Herausgeber**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Ammerländer Heerstr. 114-118  
26129 Oldenburg

**Autoren**

Dr. Stephan Friebel-Piechotta  
Prof. Dr. Dirk Loerwald  
Prof. Dr. Dietmar von Reeken

**Oldenburg 2023**

OLE<sup>+</sup> wird im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Konzeptpapier

**Theorie-Praxis-Bezüge  
in der Oldenburger Lehrkräftebildung**



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b>	<b>06</b>
<hr/>	
<b>1. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräfteausbildung</b>	<b>07</b>
1.1 Konkretisierung des Begriffs ‚Theorie‘ in der Lehrkräftebildung	07
1.2 Konkretisierung des Begriffs ‚Praxis‘ in der Lehrkräftebildung	08
1.3 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung	11
1.4 Theorie und Praxis aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden	14
<b>2. Theorie-Praxis-Räume in der Oldenburger Lehrkräftebildung</b>	<b>16</b>
2.1 Zu den Potenzialen von Theorie-Praxis-Räumen	17
2.2 Theorie-Praxis-Räume in der Oldenburger Lehrkräftebildung	18
<b>3. Resümee und Ausblick</b>	<b>20</b>
<b>Literatur</b>	<b>22</b>
<b>Anhang: Praxisbezüge im Lehramtsstudium</b>	<b>26</b>

## Einführung

Praxisbezüge sind konstitutiver Bestandteil von Lehramtsstudiengängen. In der Oldenburger Lehrkräftebildung spielt die Verzahnung von Theorie und Praxis seit den Gründerjahren der Universität eine besondere Rolle. Auch heute ist das Oldenburger Modell der Lehrkräfteausbildung durch vielfältige Theorie-Praxis-Bezüge gekennzeichnet. Durch die Aktivitäten des im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes „Biographieorientierte und Phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg“ (OLE<sup>+</sup>) wird dies weiterentwickelt. Hierbei geht es weniger um eine quantitative Ausweitung der Praxisbezüge, die aufgrund europa- bzw. bundespolitischer (Bologna-Prozess) sowie landespolitischer Reformen (GHR 300) bereits in den letzten Jahren erfolgt ist. Vielmehr soll ein Gesamtkonzept der Theorie-Praxis-Verzahnung für die Oldenburger Lehrkräftebildung entwickelt und realisiert werden, in das neben den bestehenden Praxisbezügen auch neue Formen der Verzahnung systematisch eingebunden werden. Eine zentrale Rolle in diesem Konzept sollen die im Rahmen von OLE<sup>+</sup> etablierten Theorie-Praxis-Räume einnehmen.

Das vorliegende Papier beschreibt ein Konzept, das erstens als Rahmen für die jeweilige fachspezifische Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung und zweitens als konzeptionelles Fundament für die Theorie-Praxis-Räume dienen soll. Bevor dieses Konzept beschrieben wird (2.), soll zunächst das jeweilige hier zugrunde gelegte Verständnis von Theorie, Praxis und deren Verhältnis dargestellt werden (1.).

## 1. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräfteausbildung

### 1.1 Konkretisierung des Begriffs ‚Theorie‘ in der Lehrkräftebildung

Der Theoriebegriff in der Lehrkräftebildung kann als wissenschaftlich fundiertes, theoretisch-formales Wissen von (angehenden Lehrkräften) beschrieben und von implizitem und handlungspraktischem Wissen abgegrenzt werden (vgl. u. a. Blömeke 2002, 258; Hedtke 2000). Zur Systematisierung

dieses theoretisch-formalen Wissens werden in der Literatur verschiedene Taxonomien vorgeschlagen. Weitgehend konsensual ist die auf Shulman (1986) zurückgehende Einteilung in ‚Fachwissen‘ (content knowledge [CK]), ‚fachdidaktisches Wissen‘ (pedagogical content knowledge [PCK]) und ‚generisches pädagogisches Wissen‘ (pedagogical knowledge [PK]) (vgl. hierzu Baumert/ Kunter 2006, 482ff.), die auch im vorliegenden Papier zur inhaltlichen Konkretisierung des Theoriebegriffs herangezogen wird (siehe Abb. 1).

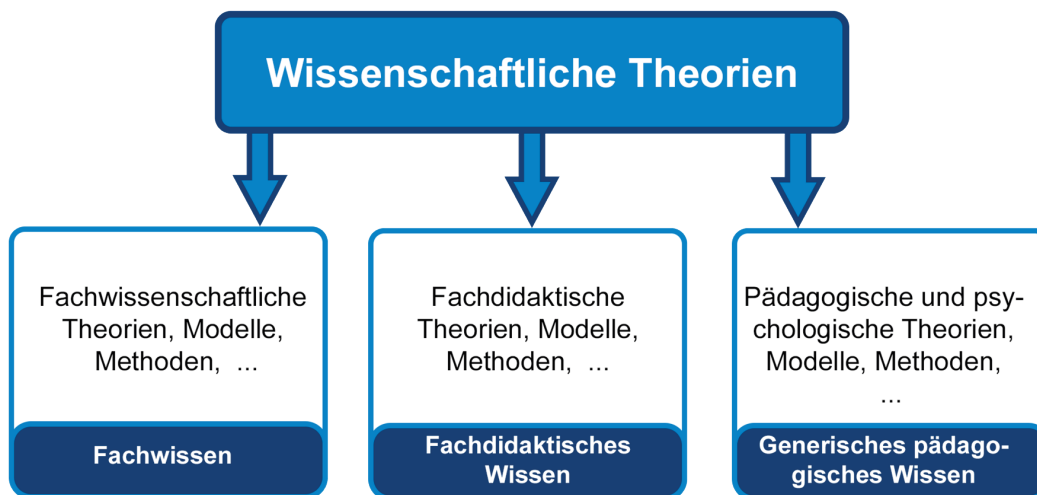


Abb. 1: Konkretisierung des Theoriebegriffs in der Lehrkräftebildung (Eigene Darstellung)

Fachwissenschaftliche Theorien und Modelle ermöglichen den Studierenden, die jeweilige Disziplin inhaltlich zu durchdringen und fachbezogene Denkweisen und Analysemethoden anzuwenden. In didaktisch reduzierter Form werden sie auch zum Thema im Unterricht, wobei die Strukturierung des Fachwissens hierbei aus fachdidaktischen Überlegungen heraus erfolgt. Fachdidaktisches und pädagogisches Wissen ist für Lehrpersonen vor allem im Rahmen der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts sowie zur Bewältigung weiterer schulischer Aufgaben notwendig. Didaktische Modelle, fachdidaktische Konzepte etc, die auch Bezüge zum Fachwissen aufweisen, helfen bei der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden.

### **1.2 Konkretisierung des Begriffs ‚Praxis‘ in der Lehrkräftebildung**

Im Rahmen des Lehramtsstudiums werden vielfach Bezüge zur beruflichen Praxis von Lehrpersonen hergestellt. Grundsätzlich ist zunächst einmal zu unterscheiden zwischen der unterrichtlichen Praxis in der Institution Schule oder an außerschulischen Lernorten, durch die Einblicke in den schulischen Alltag ermöglicht werden sollen, und der lebensweltlichen Praxis in gesellschaftlichen Institutionen wie Museen, Theatern, Biotopen, Unternehmen, Parlamenten etc., durch die

in der Regel fachlich-inhaltliche Erfahrungen in realen und authentischen Kontexten ermöglicht werden sollen. Die letztgenannten fachlich ausgerichteten Praxisbezüge gibt es in allen Studiengängen. So werden beispielsweise Praxisexpert:innen in fachwissenschaftliche Vorlesungen eingeladen oder die Studierenden absolvieren Praktika in Unternehmen oder anderen Organisationen. Diese Variante der Praxisbezüge wird im Folgenden ausgeklammert, weil es in diesem Papier um die für das Lehramt typischen pädagogischen und fachdidaktischen Praxisbezüge gehen soll, die sich direkt auf die spätere berufliche Praxis in der Schule beziehen. Ausschließlich auf fachwissenschaftliche Aspekte ausgerichtete Praxisbezüge werden im Folgenden ausgeklammert. Neben dieser inhaltlichen Ausdifferenzierung lassen sich Praxisbezüge zudem hinsichtlich der Funktionen unterscheiden, die sie in der Lehrkräftebildung einnehmen. So kann in Anlehnung an Hessler/ Oechsle (2012, 114) differenziert werden zwischen ...

- a) der Integration von Praxisbeispielen in Lehrveranstaltungen zur Veranschaulichung von Theorien,
- b) speziellen, auf die Vermittlung von explizitem Handlungswissen ausgerichteten Veranstaltungen und
- c) längeren Praxisphasen, in denen Praxiserfahrungen gesammelt und reflektiert werden sollen.



Im Rahmen von OLE+ sollen die Praxisbezüge im Sinne von (b) und (c) im Fokus stehen, weil diese konkret auf die Vermittlung von in der Praxis anwendbarem Handlungswissen bzw. auf das Sammeln und (theoriebasierte) Reflektieren von Praxiserfahrung abzielen.

Bei den Lehrveranstaltungen nach Typ (a) werden Praxisbezüge hingegen in erster Linie als didaktisches *Mittel* zur Veranschaulichung von theoretischem Wissen genutzt (siehe Abb. 2).

<b>Funktion</b> <b>Inhaltliche Ausrichtung</b>	<b>Praxisbezüge in Lehrveranstaltungen: Integration von Praxisbeispielen in die Lehre (a)</b>	<b>Spezielle Lehrveranstaltungen: Vermittlung von expliziten Handlungswissen (b)</b>	<b>Sammeln praktischer Erfahrungen im Rahmen längerer Praxisphasen</b>
<b>Fachwissenschaftlich</b>	Veranschaulichung des betrieblichen Leistungsprozesses anhand eines realen Unternehmens	z. B. Einführung in CAD-Software	z. B. Betriebspraktikum
<b>Fachdidaktisch</b>	Veranschaulichung didaktischer Prinzipien anhand von Unterrichtsmaterialien	z. B. Veranstaltung zu Unterrichtsmethoden	z. B. (schulisches) Fachpraktikum
<b>Allgemein psychologisch/pädagogisch</b>	Erläuterung von Methoden empirischer Bildungsforschung anhand von Studien	z. B. Veranstaltungen zum Classroom Management	z. B. Allgemeines Schulpraktikum
<b>Praxisbezüge bei OLE+</b>			

Abb. 2: Praxisbezüge bei OLE+ (Eigene Darstellung)

Die für die Lehramtsstudiengänge typischen Praxisbezüge (siehe oben: Varianten b und c) können noch einmal nach dem jeweiligen Lernort unterschieden werden. Dies ist keine rein formale Unterscheidung, vielmehr sind mit den unterschiedlichen Lernorten auch je spezifische Zielsetzungen verbunden

(siehe Abb. 3). Die Lernorte umfassen nicht nur physische, sondern auch digitale Lernräume, die mit den jeweiligen Lernorten verknüpft sind bzw. von den entsprechenden Institutionen betrieben werden.

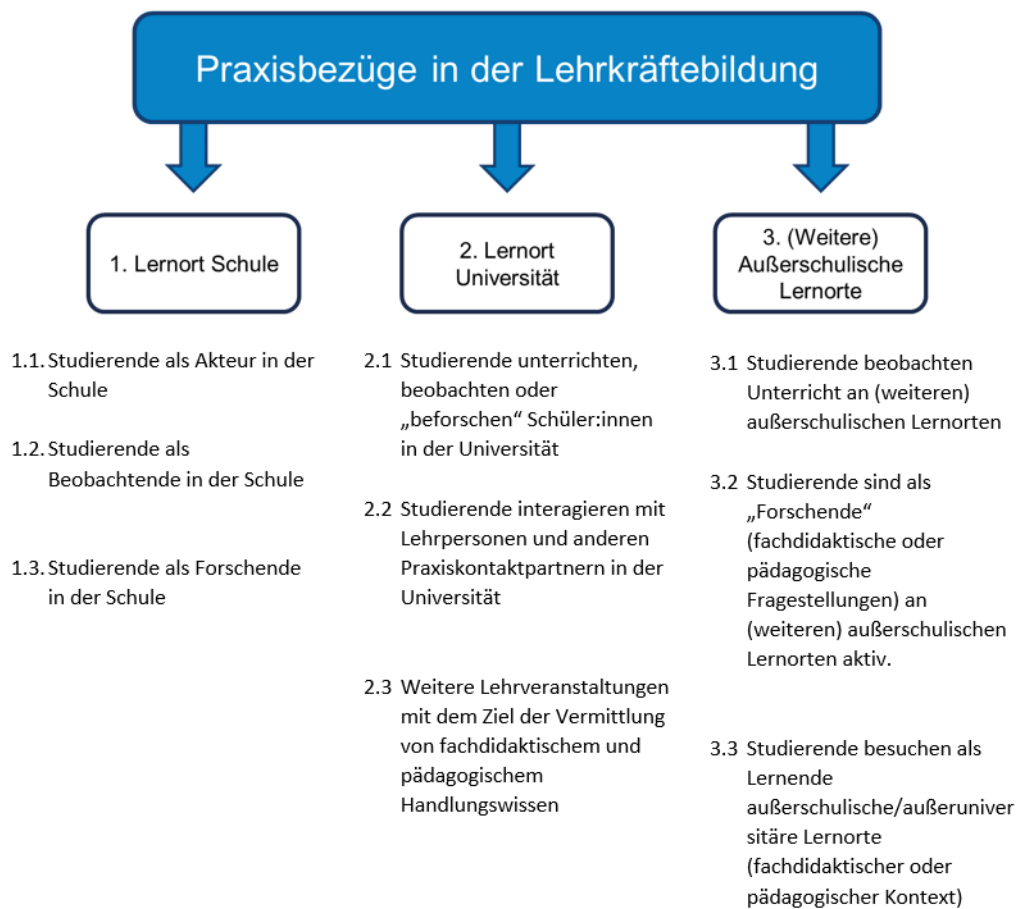


Abb. 3: Systematisierung der Praxisbezüge (Eigene Darstellung)

Die in der Oldenburger Lehrkräftebildung hergestellten Praxisbezüge sind vielfältig. Studierende erproben beispielsweise im Seminar entwickelte Unterrichtsmaterialien (1.1), führen selber Befragungen von Lehrpersonen oder Lernenden durch (1.3) oder unterrichten im Sinne simulierter Praxis andere Studierende (2.3). Eine zentrale Rolle für die Praxisbezüge in der Lehrkräftebildung spielen auch Partner aus der Schulpraxis, die Lehrveranstaltungen o. Ä. durchführen (2.2). Zudem setzen Praxisbezüge im hier

zugrunde gelegten Verständnis nicht zwingend einen direkten Kontakt zu Praktikern oder Schüler:innen voraus. Praxisbezüge können auch durch die Analyse von Vignetten (z.B. Videoaufzeichnungen, Schülerproduktvignetten oder Transkripten von Unterricht) hergestellt werden (2.3).

Mit Blick auf die Lehrkräftebildung sind bezüglich der Praxisbezüge einige Besonderheiten herauszustellen, die vor allem darauf zurückzuführen sind, dass das Lehramtsstudium, anders als die meisten Studiengänge,

professionsorientiert ist, also direkt auf einen bestimmten Beruf vorbereiten soll. Innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen können Praxisbeispiele sehr viel stärker auf ein konkretes Berufsfeld ausgerichtet werden. Allerdings entsteht eben durch die Ausrichtung auf ein klar definiertes Berufsbild bei den Lehramtsstudierenden auch ein relativ stark ausgeprägtes „Verlangen nach Praxisbezügen“ (vgl. Hedtke 2000) und damit die systematisch angelegte Gefahr einer Haltung, die durch eine gewisse ‚Theoriedistanz‘ gekennzeichnet ist (siehe hierzu 1.4). Dies wiederum muss als problematisch für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz angesehen werden (vgl. Baumert/ Kunter 2006). Es ist u. a. ein Ziel des hier vorgestellten Theorie-Praxis-Konzeptes die Möglichkeiten und Herausforderungen einer komplementären Verknüpfung von Praxiserfahrungen und theoriegeleiteten Erkenntnissen aufzuzeigen.

### 1.3 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung

Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung lassen sich nicht einfach aufteilen und den jeweiligen Phasen (universitäres Studium, Vorbereitungsdienst, Lehrkräftefort- und -weiterbildung) zuordnen. In der ersten Phase sind zwar die Theorien handlungsleitend und die Praxisbezüge eher exemplarisch, allerdings gibt es in Deutschland auch keinen Lehramtsstudiengang ohne Praxisbezüge. Umgekehrt ist in der

zweiten und dritten Phase die unterrichtliche Praxis der Hauptbezugspunkt, aber ohne theoretische Bezüge wäre keine fundierte Reflexion des Lehrkräftehandelns möglich, und auch die Fort- und Weiterbildung kann ohne enge Bezüge zu aktuellen Entwicklungen im Fach nicht seriös angeboten werden. Theorie und Praxis werden also in allen Phasen der Lehrkräftebildung zueinander in Beziehung gesetzt. Aber wie? Die Entwicklung (universitärer) Theorie-Praxis-Konzepte in der Lehrkräftebildung macht die Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis erforderlich. Zur Beschreibung eines solchen Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Lehrkräftebildung werden in der Literatur verschiedene Ansätze diskutiert. Als besonders einschlägig können die folgenden drei Modelle gesehen werden:

- Transfermodell  
(vgl. Mägdefrau/ Schumacher 2001, 411f.; Markrinus 2013, 58ff.; Neuweg 2011, 33)
- Transformationsmodell  
(vgl. Mägdefrau/ Schumacher 2001, 411f.; Markrinus 2013, 58ff.; Neuweg 2011, 33)
- Modell der (biographischen) Relationierung  
(Makrinus 2013, 63ff.)

Grundsätzlich – dies ist allen drei Modellen gemein – werden Theorie und Praxis als differente Logiken gefasst, die erst durch einen spezifischen Vermittlungsprozess zueinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Makrinus 2013, 57). In der Antwort auf die Frage, wie dieser Vermittlungsprozess realisiert wird, unterscheiden sich die verschiedenen Ansätze wiederum.

Das **Transfermodell** (vgl. hierzu Mägdefrau/ Schumacher 2001, 411f.; Makrinus 2013, 58ff.; Neuweg 2011, 33ff. [Neuweg nutzt den Begriff ‚Integrationsmodell‘]) geht davon aus, dass Theorie und Praxis in dem Sinne als Einheit beschrieben werden können, als dass das wissenschaftliche Wissen direkt auf die Praxis übertragen werden kann. In diesem Verständnis wird das wissenschaftliche Wissen an die Praktiker vermittelt, die dieses dann direkt in der (Schul-)Praxis anwenden. Der Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis wird als (reibungsloser) Transfer beschrieben. Zielperspektive der universitären Lehrkräftebildung sollte diesem Modell zufolge eine Lehrperson sein, „[...] die anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut“ (Neuweg 2011, 33). ‚Träges Wissen‘, das keine direkte Handlungsrelevanz aufweist, ist demnach ebenso zu vermeiden wie der Vollzug eines Könnens, das nicht auf Basis von Wissen begründet ist (‚blinde Routine‘)“ (Neuweg 2011, 33). Das Transfermodell verkennt allerdings u. a., dass wissenschaftliches Wissen pluralistisch, heterogen und

tentativ ist, was einen einfachen Transfer ausschließt. Des Weiteren wird der Akteur in diesem Modell als „selbstloser Empfänger wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Makrinus 2013, 67) beschrieben – eine Auffassung, die mit einem moderat konstruktivistischem Lehr-Lern-Verständnis (vgl. hierzu Gerstenmaier/ Mandl 1995) nicht vereinbar ist.

Im **Transformationsmodell** (vgl. hierzu Mägdefrau/ Schumacher 2001, 411f.; Makrinus 2013, 58ff.; Neuweg 2011, 37ff. [Neuweg nutzt den Begriff ‚Differenzmodell‘]) wird die Praxis, anders als im Transfermodell, in ihrem Verlauf als kontingent und somit als nicht vollständig theoretisch antizipierbar beschrieben. Auch wird davon ausgegangen, dass die an die Theoretiker und die Praktiker gestellten Anforderungen divergieren. Während die Theoretiker immer rationalere Begründungen liefern müssen, müssen die Praktiker spontan bzw. kurzfristig Entscheidungen fällen. Letztgenannte können dabei Argumente nicht in dem Maße abwägen, wie es Theoretiker tun können. Vielmehr werden die alltäglichen Handlungen der Praktiker durch Routinen und Vorstellungen bestimmt (vgl. Makrinus 2013, 62). Aus diesen Überlegungen wird eine strukturelle Unterschiedlichkeit von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen abgeleitet. Dem praktischen Wissen wird im Transformationsmodell neben dem wissenschaftlichen Wissen ein eigener Stellenwert zuerkannt (vgl. Mägdefrau/ Schumacher 2001, 412).

Im Transformationsmodell wird zudem die Bedeutung des individuellen Akteurs betont, denn dieser soll die Transformation vollziehen, indem er das theoretische Wissen mit seinen eigenen Erfahrungen und Motiven in Beziehung setzt (vgl. Makrinus 2013, 63). Für die Lehrkräftebildung folgt aus diesen Überlegungen, dass sowohl theoretisch-formales Wissen vermittelt als auch Räume zum Sammeln praktischer Erfahrungen geboten werden müssen (vgl. Neuweg 2011, 42f.).

Trotz der Betonung der Rolle des Akteurs bleibt das Transformationsmodell der Vorstellung verhaftet, dass die Theorie die Praxis gestalten kann. Diese Idee wird in neueren Ansätzen, in denen eine Relation von Theorie und Praxis zueinander beschrieben wird (vgl. u. a. Makrinus 2013; Schneider/ Cramer 2020; Rothland 2022; 2020), aufgegeben. So werden in dem **Relationierungsmodell** und dem **biographischen Relationierungsmodell** (vgl. im Folgenden Makrinus 2013, 63ff.) Theorie und Praxis als gleichwertig und unverbunden, aber als komplementär zueinander beschrieben. Nicht die Wissenschaft gestaltet die Praxis, dies übernehmen die Praktiker vielmehr selbst. Sie greifen dabei zwar auf Deutungsangebote der Wissenschaft zurück, sie bestimmen allerdings den Umfang und die Art des Wissens eigenständig. Dem Modell der biographischen Relationierung liegt zudem die Annahme zugrunde, dass die Relationierung auf der Grundlage der (beruflichen) Erfahrungen der Lehrpersonen bzw. auf Grundlage ihrer individuellen

Welt- und Selbstdeutungen erfolgt (vgl. Makrinus 2013, 66).

Dem vorliegenden Konzept zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung liegt dieses Modell der biographischen Relationierung zugrunde, weil es im Einklang mit dem im OLE<sup>+</sup>-Projekt zugrunde gelegten Bildungsbegriff steht, der Bildung als ein komplementäres Produkt aus Erfahrung und Erkenntnis definiert. So werden erstens die (biographischen) Erfahrungen der Studierenden als ein konstitutives Element der Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt (vgl. Herzog/von Felten 2001, 23). Zweitens liegt dem biographischen Relationierungsmodell die Auffassung zugrunde, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen nicht als ein „[...] two-step process of (i) learning theory; and (ii) putting theory into practice“ (Russel 1988, 32), sondern vielmehr als wechselseitiger Vermittlungsprozess zwischen Theorie und Praxis zu beschreiben ist.

Für die Lehrkräftebildung im Allgemeinen lässt sich aus dem Modell der biographischen Relationierung ableiten, dass ...

- den Studierenden Gelegenheiten zum Aufbau theoretisch-formales Wissens geben,
- ihnen die Bedeutung des Wissens für die spätere Berufspraxis verdeutlicht und
- praktische Erfahrungsräume zur Anwendung ermöglicht werden sollten.

Mit Blick auf die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung sind diese übergreifenden Anforderungen allerdings unterschiedlich zu gewichten. Schulen und Universitäten unterscheiden sich hinsichtlich der ihnen inhärenten Denk- und Handlungslogiken. Während in der Universität die theoretische Perspektive im Fokus steht, spielt die theoriebasierte Reflexion im Schulalltag eine geringere Rolle. Vielmehr ist anzunehmen, dass der vor allem bei Novizen vorherrschende unterrichtspraktische Handlungsdruck eine für die theoretische Reflexion notwendige Distanz zum eigenen beruflichen Handeln erschwert.

Die Förderung der theoriebasierten Reflexionsfähigkeit ist somit in erster Linie an den Stellen der Lehrkräftebildung anzusiedeln, an denen die Vertreter der Institution Universität inhaltlich zuständig sind. Daraus folgt wiederum, dass das zentrale Ziel der im Rahmen des Lehramtsstudiums hergestellten Praxisbezüge die Förderung der theoriebasierten Reflexionsfähigkeit sein sollte (vgl. dazu auch Weyland 2012). Praxisbezüge in der ersten Phase der Lehrkräftebildung sind entsprechend so zu gestalten, dass den Studierenden vor allem ermöglicht wird, eine theoretische, distanzierte Perspektive auf ihre praktischen Erfahrungen und ihr (Unterrichts-)Handeln einzunehmen, mit dem Ziel professionelles Lehrkräftehandeln zu fördern. Dies setzt auch voraus, dass Lehramtsstudierende unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge zum Lehrer:innenberuf und

deren jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche kennenlernen und die Fähigkeit erlangen, „[...] exemplarisch-typisierende Situationsdeutungen des komplexen Handlungsfelds Schule vornehmen zu können“ (Cramer et al. 2019, 410). Die Förderung vor allem impliziten Handlungswissens hingegen sollte nur als ein nachrangiges Ziel der Praxisbezüge in der ersten Phase der Lehrkräftebildung verstanden werden. Mit der Erreichung des letztgenannten Ziels wäre die Universität auch strukturell überfordert, weil sie die für die Entwicklung von implizitem Handlungswissen notwendigen Erfahrungsräume nur im eingeschränkten Maße bieten kann (vgl. Hedtke 2000).

#### **1.4 Theorie und Praxis aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden**

Bei der Realisierung der Theorie-Praxis-Bezüge sind aus lerntheoretischer Sicht Vorstellungen von Studierenden zu Theorie, Praxis und deren Verhältnis zu berücksichtigen. Diese Vorstellungen können Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Studieninhalten haben (vgl. z. B. Fives/Buehl 2012). Studierende, die beispielsweise bestimmte fachwissenschaftliche Inhalte als für ihre Tätigkeit als Lehrperson nicht relevant einschätzen, werden sich unter Umständen weniger intensiv mit diesen Themen befassen, als diejenigen, die diese fachwissenschaftlichen Inhalte als für den Beruf der Lehrkraft bedeutsam ansehen. Einblicke in die beliefs von Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis

liefern einige Studien, die im Rahmen eines Forschungsprojekts durchgeführt wurden (vgl. Schüssler/ Keuffer 2012; Scharlau/ Wiescholek 2013; Schüssler/ Günnewig 2013). In den Studien konnten ausgehend von der Befragung von

insgesamt 47 Lehramtsstudierenden in Bielefeld und Paderborn zwei Theorie-Praxis-Konzepte der Studierenden ermittelt werden (vgl. im Folgendem Schüssler/ Keuffer 2012 Schüssler/ Günnewig 2013) (siehe Abbildung 4).

### Gruppe A

#### „Direkter Anwendungsbezug, handelnd-pragmatische Perspektive“

- Praxisbezug: „mehr, mehr“
- Theoriedistanz
- Überschätzung von Praxisphasen, eher von Umsetzung enttäuscht
- Rezepte, Inhalte mit direktem Anwendungsbezug
- Blickwinkel: Fokus Unterricht
- Einige: eher naive Argumentation
- Eigeninitiative: zusätzliche Praxis

### Gruppe B

#### „Relationierung von Theorie und Praxis“

- Praxisbezug: „anders, besser“
- Wechselseitige Verknüpfung von Theorie und Praxis
- Praxisphasen als nur *eine* Möglichkeit des Praxisbezugs, wiss. Begleitung und Reflexion
- Weitblick, Kernkompetenzen
- Blickwinkel: Handlungsfeld Schule
- Eher differenzierte Argumentation
- Eigeninitiative: Weitblick im Studium

Abb. 4: Theorie-Praxis-Konzepte von Lehramtsstudierenden (Schüssler/ Keuffer 2012, 192)

Die Studierenden, die dem Konzept A zuzuordnen sind, wünschen sich mehr Praxisphasen und eine stärkere Praxisorientierung der universitären Lehre. Sie zeichnen sich dahingehend durch eine gewisse Theoriedistanz aus, als dass sie „[...] das fachwissenschaftliche Studium als unbrauchbar oder definitiv zu weit über den schulischen Anwendungsbezug hinausgehend [...]“ (ebd., 202) ansehen und sich stattdessen Seminarinhalte wünschen, die konkret auf die spätere Unterrichtstätigkeit bezogen sind. Praxisphasen wird hingegen eine

große Bedeutung zugeschrieben, womit der Wunsch nach mehr Möglichkeiten des selbstständigen Unterrichtens einhergeht. Die Vorstellungen der Studierenden, die dem Konzept B zuzuordnen sind, weisen in Teilen Gemeinsamkeiten zum Konzept A auf. Von allen Studierenden werden Praxisphasen als bedeutsam angesehen und die mangelnde Anwendungsrelevanz der Studieninhalte für Lehramtsstudierende kritisiert. Die von den der Gruppe B zuzuordnenden Studierenden geäußerten Vorstellungen sind allerdings deutlich

differenzierter. So schätzen sie, anders als die Studierenden der Gruppe A, die fachwissenschaftlichen Inhalte und äußern den Wunsch, wissenschaftliche Erkenntnisse auch auf die Praxis zu beziehen. Auch die theoretische Einbettung und Reflexion der Praktika wird als bedeutsam angesehen. So erfolgt in diesem Verständnis Lernen in der Praxis mittels der Relationierung von theoretischem Hintergrund- und Reflexionswissen und praktischem, situativen Handlungswissen – eine Vorstellung, die, anders als das Konzept A, mit dem im vorliegenden Konzeptpapier zugrunde gelegten Verständnis der Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung vereinbar ist. Auch mit Blick auf die Vorstellungen der Studierenden wird deutlich, dass es notwendig ist, den Studierenden die Bedeutsamkeit des wissenschaftlichen Wissens für ihre spätere Berufspraxis zu verdeutlichen, um die Theoriedistanz zu überwinden und somit die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz überhaupt zu ermöglichen.

## 2. Theorie-Praxis-Räume in der Oldenburger Lehrkräftebildung

Als ein zentrales Instrument zur Verzahnung von Theorie und Praxis wurden und werden in der Oldenburger Lehrkräftebildung Theorie-Praxis-Räume (TPR) systematisch in das Lehramtsstudium implementiert. Diese Entwicklung ist eine zentrale Maßnahme im Projekt

OLE<sup>+</sup>, die an den bis dato überwiegend naturwissenschaftlich ausgerichteten [Oldenburger Lehr-Lern-Laboren \(OLE-LA\)](#) ansetzt. Der Laborbegriff wurde mit Blick auf die Anschlussfähigkeit möglichst aller Fächer bewusst nicht verwendet. Die TPR sind in der Regel physische Räume, sie können aber grundsätzlich auch virtuell realisiert werden (z. B. datenbankgestützte Lern- und Kommunikationsplattformen). Sie sollen dabei als Orte der disziplin- und phasenübergreifenden Zusammenarbeit fungieren. In den einzelnen Fächern (nicht in allen) werden jeweils spezifische Konzepte realisiert, die aus den fachspezifischen Prozessen der Erkenntnisgewinnung abgeleitet werden. Die TPR sollen dabei als Orte des Austausches, der Problemorientierung, des Diskurses und der phasenübergreifenden Netzwerkbildung dienen. Studierende, Referendar:innen und Lehrkräfte im Beruf können ...

- authentische und selbst geschaffene Unterrichtssituationen wahrnehmen und begrifflich erfassen,
- kognitiv anregende Lernsequenzen entwickeln, erproben und reflektieren,
- das eigene Lehrkräftehandeln erleben, analysieren und verbessern,
- Diagnose- und Förderkompetenzen aufbauen,
- fachliche und fachdidaktische Kompetenzen erweitern und Perspektiven von Akteuren der anderen Phasen der Lehrkräftebildung kennenlernen.

Nicht zuletzt ermöglichen sie auch an-



wendungsorientierte Forschungsprojekte, deren Ziel es ist, praxisbewährte Forschungsergebnisse zu generieren.

## 2.1 Zu den Potenzialen von Theorie-Praxis-Räumen

Mit Hilfe von Theorie-Praxis-Räumen können zahlreiche der unter 1.2 aufgezählten Praxisbezüge realisiert werden. Die besonderen Potenziale lassen sich insbesondere auf die in den TPR bestehenden Möglichkeiten zur Reduktion des komplexen Unterrichtsgeschehens zurückführen, wobei zu bedenken ist, dass es durch die Einnahme reflexiver Perspektiven wiederum auch zu einer gewissen Komplexitätszunahme kommen kann. So können in physischen Theorie-Praxis-Räumen direkt mit der Lerngruppe einhergehende Anforderungen reduziert werden. Beispielsweise kann eine Unterrichtssimulation im TPR als weniger herausfordernd angesehen werden als die Durchführung der gleichen Unterrichtsstunde mit Schüler:innen im Rahmen eines Schulpraktikums. Auch kann eine Reduktion des komplexen Unterrichtsgeschehens durch Fokussierung auf ausgewählte Situationen und Variablen erfolgen (vgl. Dohrmann/Nordmeier 2015). Die theoriebasierte Reflexion des Unterrichtsgeschehens rückt in den TPR systematisch in den Vordergrund, weil die konstruierte Lehr-Lern-Situation viele Möglichkeiten der Beobachtung und Auswertung bietet. Studierende haben somit im Rahmen von TPR die Möglichkeit, erste Erfahrungen als Lehrende in

(komplexitätsreduzierten) Lehr-Lern-Situationen zu machen und diese theoriebasiert zu reflektieren. Physische TPR bieten zudem Möglichkeiten zum Austausch zwischen Vertreter:innen der Universität und von Studienseminaren und Schulen. Somit kann auch ein Beitrag zur stärkeren Verknüpfung zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ auf institutioneller Ebene geleistet werden.

Auch der Einsatz von Unterrichtsvideos, die in virtuellen Theorie-Praxis-Räumen eingestellt werden können, weist mit Blick auf die Lehrkräftebildung zahlreiche Potenziale auf (vgl. im Folgenden Bouwer 2014; Dorlöchter et al. 2004; Kleinknecht et al. 2014; Kramer et al. 2017; Syring et al. 2015). Beispielsweise bestehen beim Einsatz von Videos gegenüber Unterrichtshospitationen die Vorteile, dass sie eine wiederholte Betrachtung der Unterrichtssituation erlauben und eine Betrachtung eines Falls aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen. Auch kann das eigene Unterrichtshandeln mit Hilfe von Videos nach dem Unterricht wahrgenommen und daher besser analysiert und reflektiert werden. Empirische Studien deuten auf eine Lernwirksamkeit von Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung hin. So konnte die Analysekompetenz (vgl. Syring et al. 2015, 670) sowie die Motivation (vgl. Kramer et al. 2017, 145; Syring et al. 2015, 670) von Studierenden durch den Einsatz von Unterrichtsvideos gesteigert werden. Auch konnten positive Veränderungen der situationsspezifischen Fähigkeiten von Studierenden ermittelt werden (vgl.

Bouwer 2014, 183; Kramer et al. 2017, 139). Neben Videovignetten können auch Unterrichtstranskripte, Schülerproduktvignetten sowie Audiovignetten erstellt und im Rahmen der Reflexion genutzt werden.

## 2.2 Theorie-Praxis-Räume in der Oldenburger Lehrkräftebildung

Die verschiedenen Praxisbezüge sollen an der Universität Oldenburg im Sinne eines dynamischen Aufbaus, der sich durch eine schrittweise Erhöhung der Komplexität auszeichnet, zu verschiedenen Zeitpunkten eines Lehramtsstudiums zum Einsatz kommen. Bei der Umsetzung dieser Verzahnung von Theorie und Praxis sind allerdings fachspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. Die folgende Darstellung (siehe Abbildung 5) ist somit nur als ein mögliches und nicht als ein für alle Fächer verbindliches Vorgehen

zu verstehen. Die hier skizzierte Implementierung von Praxisbezügen in die Lehrkräftebildung ermöglicht es, die Studierenden schrittweise auf die komplexen Anforderungen, die mit dem eigenverantwortlichen Unterrichten in Schule einhergehen, vorzubereiten. So können im ersten Schritt Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen in verschiedenen Unterrichtssituationen anhand von Videovignetten erarbeitet werden. Im zweiten Schritt könnten diese Handlungsmöglichkeiten im Rahmen einer Unterrichtssimulation im TPR (und damit in einem universitären ‚Schonraum‘) von den Studierenden ausprobiert werden und das Handeln der Studierenden gemeinsam mit den anderen Studierenden und dem Lehrenden theoriebasiert reflektiert werden. Den Studierenden kann des Weiteren ein Perspektivwechsel ermöglicht werden, indem sie

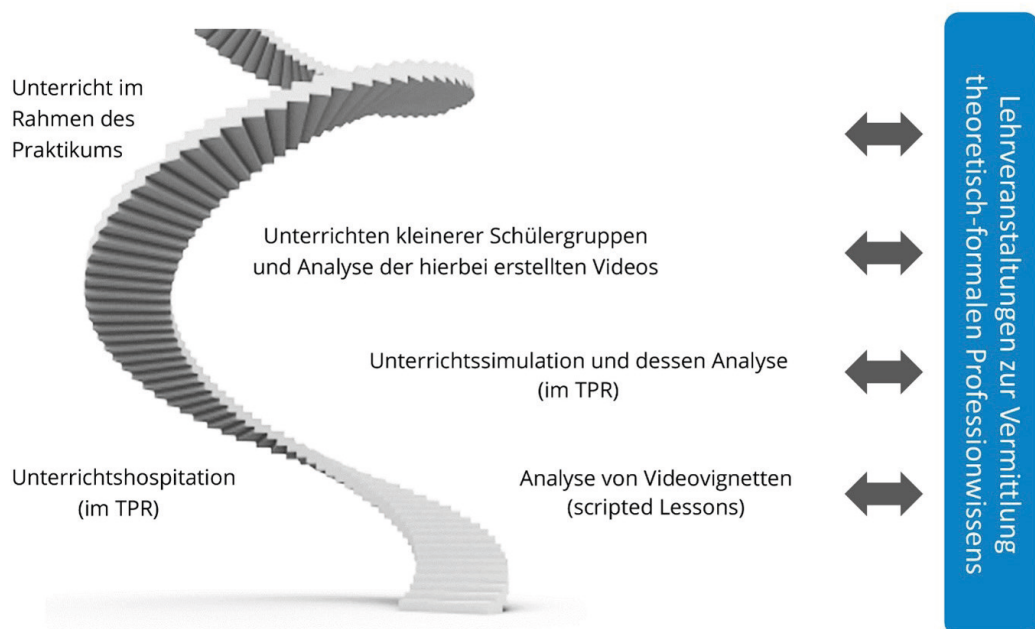


Abb. 5: Exemplarischer dynamischer Aufbau der Theorie-Praxis-Bezüge (Quelle: eigene Darstellung)

einerseits die Lernenden- und andererseits die Lehrendenrolle einnehmen. Mit dem hier skizzierten Vorgehen der systematischen Einbindung der TPR in das Lehramtsstudium sollen im Wesentlichen folgende Ziele der universitären Lehrkräftebildung an der Universität Oldenburg realisiert werden:

Erstens sollen die Studierenden dazu befähigt werden, theoriebasiert über ihre Unterrichtserfahrungen zu reflektieren. In TPR bestehen zahlreiche Möglichkeiten, die hierfür notwendige Distanz auf das eigene Unterrichtshandeln einzunehmen. Als ein Beispiel hierfür ist die Analyse von Videoaufzeichnungen des eigenen Unterrichts zu nennen.

Zweitens soll eine von den Praxiserfahrungen ausgehende Reflexion der theoretischen Wissens Elemente ermöglicht werden.

Drittens sollen die Vorstellungen der Studierenden zu Theorie, Praxis und deren Verhältnis durch die hier angestrebte Theorie-Praxis-Verzahnung weiterentwickelt werden. Den Studierenden soll die Relevanz des wissenschaftlichen Wissens für ihr berufliches Handeln als Lehrperson nachvollziehbar werden.

Viertens soll die Entwicklung des praktischen (impliziten) Handlungswissens (siehe 1.3) der Studierenden gefördert werden.

Konkret kann die Situation der TPR in der Oldenburger Lehrkräftebildung in folgenden Stichpunkten beschrieben werden:

- Bei den bis dato realisierten TPR handelt es sich um physische

Räume, in denen zudem Gruppen zwischen 11 und 30 Personen Platz finden. Eine Ausnahme bildet ViTeL-LO- Virtual Teaching and Learning Lab Oldenburg, das virtuelle Lehr-Lern-Labor der Informatik.

- Die TPR werden sowohl für universitäre Lehrveranstaltungen als auch für Lehrkräftefortbildungen und als Schülerlabore genutzt.
- Inhaltlich dominieren fachdidaktische Themen, wobei in manchen TPR auch Veranstaltungen durchgeführt werden, in denen fachwissenschaftliche Inhalte integriert werden. In einigen TPR erfolgt grundsätzlich eine Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.
- In einigen TPR werden Videos erstellt und/oder analysiert.
- Einige TPR sind bereits systematisch in das Curriculum des entsprechenden Lehramtsfachs integriert, bei den übrigen wird dies angestrebt.
- Obligatorischer Bestandteil sind die TPR vor allem in den Masterstudiengängen, wobei manche TPR auch bereits im Bachelorstudium zum Einsatz gebracht werden.
- Die im Rahmen der TPR gemachten Erfahrungen werden in der Regel mit anderen Lehrveranstaltungen (z. B. zur Fachdidaktik oder zur Begleitung von Praxisphasen) verknüpft.
- Die überwiegende Anzahl an TPR wird auch für fachdidaktische Forschung genutzt, an der auch Studierende beteiligt werden.

- Die Mehrheit der Räume dient zur Vernetzung mit außeruniversitären Partnern, wobei Schulen und Studienseminare den Schwerpunkt bilden.
- Die Lehrpersonen, die mit ihren Schüler:innen in den TPR kommen, erhalten oftmals Dokumente zum TPR, wie zum Beispiel Handreichungen zur Vor- und Nachbereitung des Besuchs.

### 3. Resümee und Ausblick

Das vorliegende Konzeptpapier basiert auf der Grundauffassung, dass es einer systematischen Verzahnung der vielfältigen Praxisbezüge in der Lehrkräftebildung bedarf und dass diese Bezüge ausgehend von dem originären Beitrag, den das universitäre Studium zur Lehrkräftebildung leisten kann, geplant und realisiert werden sollten. Dieser Beitrag besteht in erster Linie in der Ermöglichung einer theoretischen Perspektivierung auf berufliches Handeln von Lehrpersonen bzw. auf praktische (Unterrichts-)Erfahrungen von Studierenden.

Das im vorliegenden Papier skizzierte Konzept ist als ein allgemeiner Orientierungsrahmen für die Herstellung von Praxisbezügen in der Oldenburger Lehrkräftebildung im Allgemeinen und zur Einbindung und Entwicklung von Theorie-Praxis-Räumen im Speziellen zu verstehen. Es ist demnach fachspezifisch auszugestalten.

In der zweiten Phase des Projektes OLE<sup>+</sup> geht es dann darum, möglichst weitere TPR zu etablieren und die bestehenden TPR weiter mit Leben zu füllen. Insbesondere die Entwicklung von Materialien für Schulklassen, universitäre Lehrveranstaltungen, Studienseminare und Qualifizierungsmaßnahmen steht hier im Fokus.



## Literatur

- Baumert, J./ Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.
- Blömeke, S./ König, J./ Busse, A./ Suhl, U./ Benthien, J./ Döhrmann, M./ Kaiser, G. (2014): Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 17, 509–542.
- Bouwer, N. (2014): Was lernen Lehrpersonen durch die Arbeit mit Videos? Ergebnisse eines Dezenniums empirischer Forschung. In: Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung, 32 (2), 176-195.
- Cramer, C. et al. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 65(3), 401 – 423.
- Döhrmann, R./ Nordmeier, V. (2015): Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore (LLL): Ein Projekt zur forschungsorientierten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung. In: Didaktik der Physik Frühjahrstagung. Abgerufen unter: [phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/download/658/787](http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/download/658/787) am 22.02.2018.
- Dorlöchter, H./ Krüger, U./ Stiller, E./ Wiebusch, D. (2004): Unterricht im Diskurs. Ein Projekt zur videogestützten Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität am Landesinstitut für Schule, Soest. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.: Seminar Lehrerbildung und Schule: Dokumentation Soest 2003 – Videogestützte Unterrichtsreflexion, 127-142.
- DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hg.) (2016): Studienqualitätsmonitor SQM 2016. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2016. Fächergruppen an Universitäten bundesweit, Hannover.
- Fives, H./ Buehl, M. M. (2012): Spring Cleaning for the "messy" Construct of Teachers' Beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, K., R. et al. (Hg.): APA Educational Psychology Handbook: Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors, Washington, 471-499.

- Gerstenmaier, J./ Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive: Zeitschrift für Pädagogik: Heft 41, 6, 867–888.
- Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, H.J., Berufsorientierung und Arbeitsmarkt (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften; 21). Hobein, 67-91.
- Herzog, W./ von Felten, R. (2001): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (1), 17-28.
- Hessler, G./ Oechsle, M. (2012): Studium und Beruf-Praxiskonzepte von Studierenden der Soziologie und Sozialwissenschaften. In: Schubarth, W./ Speck, K./ Seidel, K./ Gottmann, C./ Kamm, C/ Krohn, M. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, 113–125.
- Kleinknecht, M./ Schneider, J./ Syring, M. (2014): Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung, 32 (2), 210-220.
- Kramer, C./ König, J./ Kaiser, G./ Ligtvoet, R./ Blömeke, S. (2017): Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführen auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 20, Wiesbaden, 137-164.
- Mägdefrau, J./ Schumacher, E. (2001): Zwischen Wissen und Können – Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. In: Die deutsche Schule 93, 411-422.
- Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis, Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium, Wiesbaden.
- Neuweg, G. H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, 33–45.

- Niedersächsisches Kultusministerium: „GHR 300“ - Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen, online unter: [http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/studium\\_master\\_ghr\\_300/ghr-300--101533.html](http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/studium_master_ghr_300/ghr-300--101533.html) (letzter Zugriff am 08.08.2017)
- Patry, J.-L. (2014): theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Arnold, K.-H./ Gröschner, A./ Hascher, T. (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, 29–44.
- Rothland, M. (2022): „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken – Ein Rezensionssaufsatz. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 13, 163-181.
- Rothland, M. (2020): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer/J. König, M. Rothland/ S. Blömeke (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-140.
- Russel, T. (1988): From Pre-service Teacher Education to First Year of Teaching: A Study of Theory and Practice. In: Calderhead, J. (Hg.): Teacher's Professional Learning, London, 13-34.
- Scharlau, I./ Wiescholek, S. (2013): Ringen um Sinn Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zum Praxisbezug des Studiums. In: Hessler, G./ Oechsle, M./ Scharlau, M. (Hg.): Studium und Beruf: Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis. Bielefeld.
- Schneider, J., & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hg.), Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38.
- Schüssler, R/ Günnewig, K. (2013): Praxisbezug weiter hoch im Kurs ... Heterogene Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. In: Hessler, G./ Oechsle, M./ Scharlau, I. (Hg.): Studium und Beruf: Studienstrategien - Praxiskonzepte - Professionsverständnis. Bielefeld.



Schüssler, R/ Keuffer, J. (2012): „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Schubarth, W. et al. (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!, Wiesbaden.

Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57 (1), 1-22.

Syring, M./ Bohl, T./ Kleinknecht, M./ Kuntze, S./ Rehm, M./ Schneider, J. (2015): Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 18, Wiesbaden, 667–685.

Weyland, U. (2012): Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium. In Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte, herausgegeben von Ulmer, P, Weiß, R, Zöller, A, Bielefeld, 287-304.

## Anhang: Praxisbezüge im Lehramtsstudium

Im Rahmen des Lehramtsstudiums werden in vielfacher Form fachdidaktische und fächerübergreifende (pädagogische, allgemeindidaktische) Praxisbezüge hergestellt (vgl. zur Systematisierung von Praxisbezügen in der Hochschule: Hessler/Oechsle 2012, 114):

- (a) Es werden in Lehrveranstaltungen Praxisbeispiele herangezogen, um Theorien oder Modelle zu verdeutlichen.
- (b) Es werden Lehrveranstaltungen durchgeführt, in denen explizit Praxiswissen vermittelt werden soll.
- (c) Es werden Praxisphasen (ASP, Fachpraktikum, FEP, GHR 300) und dazugehörigen Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen angeboten.

***Lehrveranstaltungen, in denen in erster Linie fachwissenschaftliche Fragen im Fokus stehen, sollen im Folgenden nicht berücksichtigt werden. Gleiches gilt für Veranstaltungen, die einmalig und nicht regelmäßig durchgeführt werden.***

### 1. Lernort Schule: Lehramtsstudierende in der Schule

- 1.1. Studierende als Akteur in der Schule
  - 1.1.1. Studierende führen selbstständig geplanten Unterricht durch.
  - 1.1.2. Studierende erproben im Seminar entwickelte Unterrichtsmaterialien, Unterrichtskonzeptionen, etc..
  - 1.1.3. Studierende führen in einer Gruppe oder gemeinsam mit der Lehrkraft (im Tandem) Unterricht durch.
  - 1.1.4. Studierende betreuen AGs, Schülerfirmen, Projektgruppen, etc. in der Schule.
  - 1.1.5. Studierende werden an Aufgaben zur Schulentwicklung beteiligt.
  - 1.1.6. Studierende sind im Rahmen der Schulsozialarbeit in der Schule aktiv.
- 1.2. Studierende als Beobachter in der Schule
  - 1.2.1. Studierende beobachten den Unterricht von anderen Studierenden.
  - 1.2.2. Studierende beobachten den Unterricht von Lehrpersonen.
- 1.3. Studierende als ‚Forschende‘ in der Schule

### 2. Lernort Universität

- 2.1. Studierende unterrichten, beobachten oder ‚beforschen‘ Schülerinnen und Schüler in der Universität
  - 2.1.1. Studierende unterrichten Schülerinnen und Schüler in Räumen der Universität (z.B. in Laboren).

- 2.1.2. Studierende beobachten Unterricht in Räumen der Universität (z.B. in Laboren) (Hospitation).
  - 2.1.3. Studierende als ‚Forschende‘ in außerschulischen Lernorten innerhalb der Universität.
  - 2.2. Studierende interagieren mit Lehrpersonen und anderen Praxiskontaktpartnern in der Universität
    - 2.2.1. Lehrpersonen sind in praxisbezogene Veranstaltungen in der Universität eingebunden.
    - 2.2.2. Andere Praxiskontaktpartner (außer Lehrpersonen) sind in praxisbezogene fachdidaktische oder allgemeinpädagogische Veranstaltungen in der Universität eingebunden.
    - 2.2.3. Studierende und Lehrpersonen arbeiten gemeinsam an praxisbezogenen Forschungsvorhaben.
    - 2.2.4. Studierende und Praxiskontaktpartner (außer Lehrpersonen) arbeiten gemeinsam an praxisbezogenen fachdidaktischen oder allgemeinpädagogischen Forschungsvorhaben.
  - 2.3. Weitere Lehrveranstaltungen mit dem Ziel der Vermittlung von Praxiswissen
    - 2.3.1. Studierende analysieren Vignetten (z.B. Videoaufzeichnungen oder Transkripte von Unterricht).
    - 2.3.2. Simulierte Praxis (z.B. simulierter Unterricht: Studierende unterrichten Studierende.)
- 3. Außerschulische Lernorte (außer der Universität)**
- 3.1. Studierende führen Unterricht an außerschulischen Lernorten durch.
  - 3.2. Studierende beobachten Unterricht an außerschulischen Lernorten.
  - 3.3. Studierende sind als ‚Forschende‘ (fachdidaktische oder allgemein-pädagogische Fragestellungen) an außerschulischen Lernorten aktiv.
  - 3.4. Studierende besuchen als Lernende außerschulische Lernorte (fachdidaktischer oder pädagogischer Kontext) (z.B. Durchführung einer Unternehmenserkundung vor dem Hintergrund einer fachdidaktischen Fragestellung)
  - 3.5. Studierende arbeiten regelmäßig oder über einen längeren Zeitraum an außerschulischen Lernorten (z.B. in Form eines Praktikums)



