

Technische Universität Dortmund

# **Professions- und medienbezogenes Selbstbild angehender Deutschlehrkräfte**

Eine qualitative Evaluation zum  
Praxissemester Literaturdidaktik im Längsschnitt

---

*Dissertation*

zur Erlangung der Doktorwürde (Dr. phil.)

durch den Promotionsausschuss der Technischen Universität Dortmund,

Fakultät Kulturwissenschaften

vorgelegt von:

Corinna Lohmann, M.Ed.

Betreuerin: Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Zweiter Gutachter: Jun. Prof. Dr. Ingo Bosse

## Abstract

Die Frage, was unter einer „guten“ Lehrkraft zu verstehen ist, wird seit dem Aufkommen internationaler Schulleistungsstudien zunehmend unter dem Begriff der Professionellen Kompetenz diskutiert sowie im Rahmen verschiedener Forschungsarbeiten bei angehenden sowie praktizierenden Lehrkräften versucht zu erfassen (s. zum Beispiel TEDS-LT 2013, FALKO 2017, Scherf 2013).

Mit dem in vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschlands neu eingeführten Praxissemester wird damit zusammenhängend die Hoffnung verbunden, die Qualität der ersten Phase innerhalb der Lehrerausbildung zu erhöhen (vgl. Rothland & Boecker 2015), indem die Weiterentwicklung des eigenen professionellen Selbstkonzepts der Lehramtsstudierenden unterstützt werden soll (vgl. MSW 2009). In diesem Kontext muss somit unter anderem der Frage nachgegangen werden, welchen Beitrag längere Praxisphasen zur Kompetenzentwicklung und Berufswahlorientierung (vgl. Weyland & Wittmann 2015) leisten können, weshalb sich für das neu eingeführte Praxissemester ein erhöhter Forschungsbedarf ergibt und zwar sowohl bei der Durchführung von Langzeitevaluationen (vgl. Wachnowski & Kull 2015), als auch bei der Verwendung von qualitativen Zugängen. Entsprechende Forschungsergebnisse aus dem Fach Deutsch fehlen bislang gänzlich.

Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Stelle an und nimmt die ersten drei Kohorten, welche das Praxissemester im Fachbereich Deutsch an der TU Dortmund durchlaufen haben, mehrperspektivisch in den Blick. Evaluationsgegenstand ist ein literaturdidaktisches Konzept, bei dem der inhaltliche Schwerpunkt auf den für alle Schulformen relevanten Bereichen der Lese- und Medienkompetenzförderung liegt. Hierbei ist es essentiell, dass (angehende) Lehrkräfte sich selbst auch in der Aufgabe sehen, Lesekompetenz im Sinne eines erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer, Klein & Meyer-Hermann 1974) ganzheitlich bei ihren Schülern/-innen zu fördern. Um dies zu unterstützen, müssen (angehende) Lehrkräften aktuelles, lesedidaktisches Wissen erwerben, was im Rahmen dieser Intervention berücksichtigt wurde. Dabei umfasst der Begriff „Lesen“ an dieser Stelle sowohl den Bereich zur Lesediagnose, gezielte Lesefördermaßnahmen beispielsweise zur Leseflüssigkeit oder auf hierarchieniedriger Prozessebene als auch kreative handlungs- und produktionsorientierte Anschlussformen vom Schreiben zur szenischen Darstellung sowie auch das digital-mediale Arbeiten mit und zu Texten (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016).

Im Sinne einer qualitativen Evaluation (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer 2008) wurden dazu längsschnittlich Daten innerhalb eines triangulierten Forschungsdesigns (vgl. Treumann 2005) über insgesamt drei Jahre erhoben. Zum Einsatz kamen schriftliche Online-Befragungen, die insgesamt jeweils zu drei Messzeitpunkten pro Kohorte verschickt wurden (322 Datensätze für n=127). Außerdem wurden circa eineinhalb Jahre nach Absolvierung des Praxissemesters qualitative Interviews mit einigen ehemaligen Studierenden zu Beginn des Referendariats

beziehungsweise zum Ende des Masterstudiums geführt (n=15), um herauszustellen, wie das Praxissemester retrospektiv bewertet wird und welche Rolle die Absolvierung eines Praxissemesters für die eigene Berufsmotivation, das eigene Kompetenzzempfinden sowie die Einstellung zu (digitalen) Medien gespielt hat. Um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, wurden als weitere qualitative Daten die Ergebnisse einer Medienreflexion (n=15) sowie Angaben aus den verschriftlichten Theorie-Praxisberichten (n=165) in den Auswertungsprozess hinzugenommen.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass ein Großteil der am Praxissemesterkonzept beteiligten Lehramtsstudierenden auf verschiedenen Ebenen profitieren konnte. Hierbei nimmt das Studienformat Praxissemester insgesamt einen hohen Stellenwert im individuellen Professionalisierungsprozess der Studierenden ein und erfährt (trotz hoher Belastung und teilweise nicht zufriedenstellenden Rahmenbedingungen) eine sehr positive Resonanz. Dabei spielen vor allem persönlichkeitsbezogene Lernprozesse eine Rolle, bei denen es zur Erweiterung und Reflexion der Berufsorientierung und -motivation sowie Festigung der eigenen Lehrerrolle kommt. Die Absolvierung des Praxissemesters ermöglicht außerdem eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Fach Deutsch, was in der Mehrzahl der fachspezifischen Bereiche auch zu einer Erhöhung der eigenen fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzwahrnehmung führt, wenngleich sich diese auf individueller Ebene je nach *Vorwissen*, *Schulform*, *Kohorte* sowie *individueller Schwerpunktsetzung* im eigenen Unterrichtsvorhaben unterschiedlich gestaltet. Die Berücksichtigung der Medienkompetenzförderung im Konzept hat außerdem bei einer Vielzahl der Studierenden zu einer Erhöhung der eigenen Medienkompetenz sowie der mediendidaktischen Kompetenz geführt. Somit hat knapp ein Drittel der teilnehmenden Studierenden dann auch mit tertiären und/oder quartären Medien im eigenen Unterrichtsvorhaben des Praxissemesters gearbeitet, davon der Großteil im Sinne einer aktiven Medienarbeit. Die Studie belegt jedoch auch einen starken Einfluss zwischen der eigenen Medienkompetenz, den Selbstwirksamkeitserwartungen, einer gewissen Medienaffinität sowie mediendidaktischen Kompetenzen und der tatsächlichen Integration von (digitalen) Medien im Unterricht. Zudem wirken sich die fachlichen und medienbezogenen Kompetenzentwicklungen, welche im Studium durch das Format Praxissemester erworben wurden, bei einzelnen Lehramtsstudierenden, mit höheren didaktischen Kompetenzen in diesem Bereich, welche durch ein Zusatzzertifikat vermittelt wurden, auch nachhaltig positiv auf das eigene Kompetenzzempfinden aus.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b> .....	<b>I</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Professionalisierung angehender (Deutsch-)Lehrkräfte</b> .....	<b>16</b>
2.1 Struktur und Phasen der Lehrerbildung in Deutschland .....	19
2.2 Was müssen Lehrkräfte wissen und können? – Professionelle Kompetenzen im Lehrerberuf .....	23
2.3 Forschungsbefunde zu Professionskompetenzen von (angehenden) Deutschlehrkräften .....	29
<b>3 Verlängerte Praxisphasen in der Lehrerausbildung: Viel hilft viel!? .....</b>	<b>34</b>
3.1 Verlängerte Praxisphasen innerhalb der Lehrerausbildung .....	35
3.1.1 Bundesweite Situation zur Einführung von Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung .	36
3.1.2 Gesetzliche Vorgaben, Ziele und kritische Aspekte zur Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen .....	38
3.2 Forschungsbefunde zu Langzeitpraktika innerhalb der Lehrerausbildung .....	42
3.2.1 Langzeitpraktika in anderen Bundesländern und der Schweiz .....	43
3.2.2 Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen: Erste allgemeine Befunde .....	52
3.3 Zwischenfazit .....	53
<b>4 Modelle und Ansätze zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz.....</b>	<b>57</b>
4.1 Zum Medienbegriff sowie zum Medienalltag von Kindern und Jugendlichen .....	58
4.2 Förderung von Lesekompetenz .....	65
4.3 Förderung von Medienkompetenz .....	76
4.4 Lese- und Medienkompetenz im (deutschdidaktischen) Zusammenhang .....	83
<b>5 Lese- und Medienkompetenz als Aufgabenbereiche in Lehrerausbildung und Schule .....</b>	<b>89</b>
5.1 Curriculare Verankerungen und Richtlinien aus schulischer Perspektive .....	89
5.2 Curriculare Verankerungen und Kompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung .....	94
5.2.1 Normative Kompetenzerwartungen im Rahmen der ersten Phase im Fach Deutsch – KMK-Standards (2008) .....	95
5.2.2 Lehrerkompetenzen zur Förderung von Lesekompetenz .....	98
5.2.3 Lehrerkompetenzen zur Förderung von Medienkompetenz .....	100
5.2.4 Diskussionspunkte zur Umsetzung von fachdidaktischen Anteilen und den Bereichen der Lese- und Medienkompetenz .....	102
5.3 Praktische Umsetzung im Deutschunterricht: Forschungsbefunde und Einflussfaktoren zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz in deutschen Schulen .....	105

5.3.1 Förderung von Lesekompetenz .....	105
5.3.2 Förderung von Medienkompetenz .....	109
5.4 Zwischenfazit: Lese- und Medienkompetenz im Deutschunterricht fördern – Notwendigkeit und Ausgangslage.....	115
<b>6 Theoretische Überlegungen zur Qualifizierung unterschiedlicher Bildungsakteure .....</b>	<b>118</b>
6.1 Kapitalsorten- und Habitus Theorie, Metakognition und Selbstwirksamkeitserwartung	119
6.1.1 Kapitalsorten- und Habitus Theorie nach Bourdieu .....	120
6.1.2 Der Begriff des medialen Habitus .....	122
6.1.3 Metakognition .....	124
6.1.3 Selbstwirksamkeitserwartung (im Lehrerberuf).....	127
6.2 Potenziale zur Initiierung von Bildungsnetzwerken .....	128
6.2.1 Zur Relevanz von Bildungsnetzwerken mit Schulen.....	128
6.2.2 Educational Governance zur Steuerung von Bildungsprozessen .....	130
6.3 Praxisforschung nach dem Ansatz der Aktionsforschung.....	132
6.4 Bausteine zur Qualifizierung verschiedener Bildungsakteure durch die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung .....	135
6.4.1 Baustein I: Lehramtsstudierende der TU Dortmund .....	138
6.4.2 Baustein II: Mitarbeiter/-innen aus Kita und OGS.....	140
6.4.3 Baustein III: Lehrkräfte aus dem Primar- und Sekundarbereich.....	141
6.4.4 Baustein IV: Mitarbeiter/-innen aus Öffentlichen Bibliotheken.....	143
6.5 Zusammenfassung .....	145
<b>7 Interventionsdesign: Konzeptbeschreibung des Praxissemesters an der TU Dortmund – Allgemein und aus literaturdidaktischer Perspektive .....</b>	<b>148</b>
7.1 Das Praxissemester an der TU Dortmund.....	148
7.2 Konzeptbeschreibung des literaturdidaktischen Praxissemesterkonzepts.....	153
7.2.1 Inhaltliche Ebene: Lese- und Medienkompetenz im Rahmen des Konzepts .....	155
7.2.2 Methodische Ebene: Blended-Learning im Rahmen des Konzepts .....	156
7.2.3 Konzeptionelle Ebene I: Aufbau und Struktur des Vorbereitungsseminars.....	161
7.2.4 Konzeptionelle Ebene II: Aufbau und Struktur des Begleitseminars .....	164
7.2.5 Evaluation im Konzept: Qualitätssicherung und Anregungen zur metakognitiven Reflexion.....	166
7.2.6 Vorgenommene Modifikationen im Rahmen des Konzepts.....	168
<b>8 Forschungsdesign: Untersuchungsschwerpunkte und methodisches Vorgehen der Studie.....</b>	<b>171</b>
8.1 Zielsetzung und Verortung der Studie.....	171
8.2 Forschungsfragen.....	173
8.3 Sampling und Grad an Standardisierung .....	178
8.4 Das Prinzip der Triangulation.....	180

8.4.1 Daten- und Methodentriangulation: Verwendete Forschungsmethoden im Rahmen der Datenerhebung .....	182
8.4.1.1 Datenerhebung I: Methoden und Instrumente der schriftlichen Befragungen .....	184
8.4.1.2 Datenerhebung II: Methoden und Instrumente der qualitativen Daten .....	187
8.4.2 Hinweise und Limitationen der Datenauswertung und Studie .....	190
8.4.2.1 Auswertung der quantitativen Daten .....	192
8.4.2.2 Auswertung der qualitativen Daten .....	193
<b>9 Stichprobenbeschreibung .....</b>	<b>197</b>
9.1 Fragebogenerhebung: Stichprobenbeschreibungen aus den Kohorten 1-3.....	198
9.1.1 Alter, Geschlecht, Schulformen und Fächer .....	201
9.1.2 Beteiligte ZfsL im Praxissemester .....	203
9.1.3 Teilnahmemotivation .....	204
9.1.4 Vorwissen .....	206
9.1.5 Konsequenzen für die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse innerhalb der Fragebogenstudie.....	208
9.2 Qualitative Datenerhebung: Beschreibung der Fallauswahl aus den Kohorten 1-3 sowie Angaben zu den TP-Berichten.....	209
<b>10 Fokus I: Fachliche und unterrichtsbezogene Kompetenzen der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden .....</b>	<b>213</b>
10.1 Übersicht über die Forschungsschwerpunkte dieses Kapitels.....	213
10.2 Status Quo: Kompetenzeinschätzungen vor Beginn des Vorbereitungsseminars ..	217
10.3 Fachliche und unterrichtsbezogene Kompetenzentwicklung durch die Absolvierung des Praxissemesterkonzepts im Fach Deutsch $t_{1a} - t_4$ .....	227
10.4 Begleitung und Betreuung im Fach Deutsch des Praxissemesters .....	259
10.4.1 Begleitung und Betreuung an den Praxissemesterschulen.....	260
10.4.2 Begleitung und Betreuung an den ZfsL .....	263
10.4.3 Begleitung und Betreuung im universitären Konzept Literaturdidaktik.....	267
10.4.4 Zusammenführung .....	278
10.5 Schulische Rahmenbedingungen zur Lesekompetenzförderung.....	281
10.6 Übersicht über die Unterrichtsvorhaben im Deutschunterricht des Praxissemesters .....	291
10.6.1 Diagnose und Evaluation – Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik .....	294
10.6.2 Fachdidaktische Schwerpunkte und Methoden – Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik .....	297
10.6.3 Gewählte Texte – Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik .....	307
10.7.4 Retrospektive Angaben aus den qualitativen Interviews zur Diagnose, den fachlichen Schwerpunkten und gewählten Texten innerhalb der TP-Berichte .....	313
10.7 Zusammenfassung und Interpretation der gesamten Ergebnisse.....	319
<b>11 Fokus II: Medienbezogenes Selbstbild der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden .....</b>	<b>329</b>

11.1	Forschungsschwerpunkte zum medienbezogenen Selbstbild .....	329
11.2	Die eigene, private Mediennutzung.....	333
11.3	Medien in der eigenen Schullaufbahn .....	337
11.4	Schulische Mediennutzung heute .....	341
11.5	Inkorporiertes kulturelles Kapital: Medienpädagogische Kompetenzen .....	351
11.5.1	Eigene Medienkompetenz.....	352
11.5.2	Mediendidaktische Kompetenz .....	361
11.5.3	Medienerzieherische Kompetenz.....	386
11.5.4	Sozialisationsbezogene Kompetenz .....	389
11.5.5	Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang .....	391
11.6	Überzeugungen und Einstellungen zum Einsatz von Medien in der Schule .....	393
11.7	Übersicht zur Nutzung tertiärer und quartärer Medien im Deutschunterricht des Praxissemesters .....	401
11.7.1	Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik .....	401
11.7.2	Relation zu den Angaben aus der Interviewstudie .....	404
11.8	Exemplarische Fallbeschreibungen und Einflussfaktoren zur (Nicht-)Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht .....	405
11.8.1	Individuelles, medienbezogenes Selbstbild zur (Nicht-)Nutzung digitaler Medien im Rahmen des Praxissemesters und Referendariats .....	405
11.8.1.1	Fallbeispiel 1: „Die engagierte Medienaffine“ .....	406
11.8.1.2	Fallbeispiel 2: „Die interessierte, offene Mediennutzerin“ .....	410
11.8.1.3	Fallbeispiel 3: „Der kritisch-reflektierte Mediennutzer“ .....	415
11.8.1.4	Fallbeispiel 4: „Die unsichere, ernsthafte Mediennutzerin“ .....	421
11.8.2	Zusammenfassende Profilbildung zur (Nicht-)Nutzung tertiärer und quartärer Medien im (Deutsch-)Unterricht .....	425
11.9	Zusammenfassung und Interpretation der gesamten Ergebnisse.....	428
<b>12</b>	<b>Fokus III: Motivationale Orientierungen und Rollenwahrnehmung der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden.....</b>	<b>437</b>
12.1	Übersicht über die Forschungsschwerpunkte dieses Kapitels.....	437
12.2	Berufswahl überprüfen und Berufsorientierung fördern .....	439
12.2.1	Motivation für das Praxissemester und Berufswahlüberprüfung .....	439
12.2.2	Motivation für das Lehramtsstudium .....	452
12.2.3	Motivation für den Lehrerberuf und Festigung der Berufsvorstellung .....	456
12.3	Die eigene Rollenwahrnehmung und soziale Position im Praxissemester und Referendariat.....	465
12.4	Zusammenfassung und Interpretation der gesamten Ergebnisse.....	471
<b>13</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>474</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>VII</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>XXX</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>XXXVI</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>A</b>

## Abkürzungsverzeichnis

AM	Aktive Medienarbeit
Bk	Berufskollegs
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
EfdL	Experten für das Lesen
FALKO	Fachspezifische Lehrerkompetenzen
Gs	Grundschulen
GyGe	Gymnasien/Gesamtschulen
HRGS	Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IGLU	Internationale Grundschul-Lese- Untersuchung
JIM	Jugend, Information, (Multi-)Media
KBoM	Keine Bildung ohne Medien
KIM	Kinder + Medien, Computer + Internet
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MfSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
MW	Mittelwert
MZP	Messzeitpunkt
NRW	Nordrhein-Westfalen
OGS	Offene Ganztagsgrundschule
oV	ohne Vorwissen
PISA	Programme for International Student Assessment
PS	Praxissemester
SD	Standardabweichung
SF	Sonderpädagogische Förderung
TDS-LT	Teacher Education and Development Study: Learning to Teach
TK	Themenkomplex
TP-Berichte	Theorie-Praxis-Berichte
ZfsL	Zentrum/Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung



## Vorwort

Ich bin bisher zweimal in meinem Leben bei einem Halbmarathon mitgelaufen, wobei der Zweite im Februar 2017 stattgefunden hat. Dabei war ich hochmotiviert meinen Rekord von 2:07 h meines ersten Laufs zu brechen. Die ersten zehn Kilometer verliefen ganz gut und ich lag in der Zeit. Aber plötzlich begann dieses Stechen im Bauch, was mich auch nach einer kurzen Trinkpause durchgängig begleitete. Ich wusste, dass ich mir einen Laufpartner suchen musste, der mich die nächsten Kilometer „mitzieht“. Vor mir lief ein Mann mit einem orangefarbenen T-Shirt, der meiner Meinung nach eine gute Geschwindigkeit hatte. Doch scheinbar hatte er kein Interesse an meiner „Begleitung“ und somit lief er immer wieder ein Stück vor, wenn ich gerade nachgezogen hatte, um neben ihm zu laufen. Dies ging einige Kilometer so weiter, doch ich holte ihn immer wieder ein, weil ich wusste, dass ich stehen bleiben würde, wenn ich alleine weiterlaufen würde – der Schmerz wurde immer schlimmer. Nach einiger Zeit liefen wir zusammen und dann waren es noch circa drei Kilometer bis zum Ziel. Es folgte eine kurze Strecke bergauf, nach der ich stehen bleiben musste, weil dieser stechende Schmerz nicht mehr auszuhalten war. Obwohl das Ziel nicht mehr weit weg war, schien es mir unmöglich die letzten Kilometer noch zu meistern. Der Mann mit dem orangefarbenen T-Shirt lief weiter, drehte sich aber nach circa 50 Metern um, rief nach mir und joggte zu mir zurück. Ich solle weiterlaufen und wir wären so kurz vorm Ziel. Er gab mir etwas aus seiner Trinkflasche und motivierte mich immer wieder nicht stehen zu bleiben. Auch die letzten 400 Meter liefen wir zusammen durchs Stadion – gemeinsam bis zur Ziellinie.

Das Schreiben einer Dissertation hat mich in vielen Phasen an das Laufen eines Halbmarathons erinnert. Man braucht viel Ehrgeiz und Motivation und hat am Anfang der Entscheidung vielleicht auch unterschätzt, wieviel Arbeit und Durchhaltevermögen es wirklich braucht, um sein Ziel zu erreichen. Der Mann mit dem orangefarbenen T-Shirt steht im Rahmen dieser mehr als vierjährigen Dissertationsphase stellvertretend für eine Vielzahl von Personen, die mich dabei unterstützt und motiviert haben, meine Dissertation fertig zu stellen.

Dazu gehört an erster Stelle meine Doktormutter Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke, die immer an mich und meine Fähigkeiten geglaubt und mich überhaupt erst auf die Idee gebracht hat, den Weg einer Promotion einzuschlagen. Dein unermüdlicher Ehrgeiz Bildung zu verbessern, obwohl die Rahmenbedingungen dazu nicht immer einfach sind, hat mich nachhaltig inspiriert und die Mitarbeit in deinen Projekten und Fortbildungen habe ich stets als sehr fruchtbar und gewinnbringend für meine persönliche und fachliche Entwicklung empfunden.

Ebenso möchte ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bei meinem Zweitgutachter Jun.-Prof. Dr. Ingo Bosse für seine Begleitung während meiner Promotion bedanken.

Profitieren konnte ich darüber hinaus durch den Austausch im Rahmen der Forschungswerkstatt Deutschdidaktik, auf welche ich durch Dr. Juliane Dube aufmerksam gemacht wurde sowie durch die Anregungen der AG Evaluation, welche von Dr. Anke Hußmann angeboten und im Kontext des Projekts „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“, gefördert im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und geleitet von Prof. Dr. Stephan Hußmann und Prof. Dr. Barbara Welzel, steht.

Ein großer Dank gilt darüber hinaus meiner Cousine Dr. Linda Wulf, die mich vor allem in methodischer Hinsicht immer gut beraten und weitere Ideen zur Erweiterung der Studie eingebracht sowie die mir immer wieder neuen Mut zur Fertigstellung dieser Arbeit zugesprochen hat.

Dr. Sarah Kristina Strehlow hat mich ebenfalls durchgängig sowohl fachlich als auch motivational unterstützt und dabei immer wieder einen Weg gefunden, durch den ich mich auch in schweren Phasen neu motivieren konnte. Dabei hast du dich stets in meine Situation hineinversetzt, hattest immer ein offenes Ohr und hast zu jeder Zeit Interesse an meinem aktuellen Stand der Arbeit sowie meiner persönlichen Gefühlslage gezeigt. Danke dafür!

Auch der regelmäßige Austausch mit Habib Güneşli hat mir in meiner intensiven Schreibphase sehr geholfen und stets das Gefühl gegeben, nicht alleine in diesem „großen Teich zu schwimmen“.

Des Weiteren haben mich auch meine Familie und meine Freunde während dieser Phase sehr unterstützt. So konnten vor allem meine Eltern nicht immer nachvollziehen, was genau ich da eigentlich mache und warum ich mich für eine Promotion entschieden habe, aber dennoch habt ihr mir immer wieder verdeutlicht, dass ihr an mich glaubt.

Auch meiner Schwester Judith Wulf möchte ich von Herzen danken, die mich immer unterstützt und mir in meinen Entscheidungen und Herausforderungen sowohl persönlich als auch fachlich stets mit ihren ehrlichen und konstruktiven Rückmeldungen beratend zur Seite stand. Meine jüngste Schwester Jana Wulf brachte mir mit ihren kleinen Ideen ebenfalls neue Motivationsschübe und war ebenso wie meine Freundinnen Sina Bösch, Lena Kampmann, Jana Blobel und Irina Neufeld eine gute Gesprächspartnerin in dieser schwierigen und kräftezehrenden Zeit.

In meiner intensiven Schreibphase haben mich außerdem Lena Heße, Silvana Heße, Judith Wulf und Linda Wulf durch ihren (regelmäßigen) Besuch in der „Schreibwerkstatt“ begleitet und motiviert.

Ein ganz herzlicher Dank gilt außerdem meinem Ehemann Lukas Lohmann, der mich bisher in meinem beruflichen Werdegang immer unterstützt hat und von dem ich weiß, dass er zu 100% hinter mir steht. Du hast es geschafft, mir auch in schwierigen Phasen den nötigen Abstand zu meiner Arbeit aufzuzeigen und mich auf andere Gedanken zu bringen. Ohne dich hätte ich vor allem die letzten Monate weniger gut und erfolgreich meistern können und dafür möchte ich mich von ganzem Herzen bei dir bedanken!

Darüber hinaus möchte ich mich außerdem bei meinen Korrekturleserinnen bedanken, deren Anmerkungen und Hinweise immer sehr hilfreich waren. Dazu gehören:

Linda Wulf, Kristina Strehlow, Judith Wulf, Jana Blobel, Ricarda Trapp, Charlotte Mesters, Annika Hennesen und Wanda Schmidt. Annika Hennesen hat sich darüber hinaus um die Transkription der Leitfadeninterviews gekümmert, was du absolut zuverlässig und gewissenhaft getan hast und was mir sehr geholfen hat.

Dank gilt auch allen Lehramtsstudierenden, die so zuverlässig an der Begleitevaluation dieser Studie zum Praxissemester teilgenommen und sich vereinzelt auch für ein Leitfadeninterview bereit erklärt haben.

## 1 Einleitung

Immer geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muss, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten lässt (Aus- und Weiterbildung) (Terhart 2001, S. 90).

Diese und ähnliche Fragen sind zwar höchstwahrscheinlich so alt wie der Lehrerberuf selbst (vgl. ebd.), dennoch hat sich die Diskussion darum, was unter einer „guten“ Lehrkraft zu verstehen ist, was sie wissen und können und welche Einstellungen und motivationalen Orientierungen sie für den Lehrerberuf mitbringen sollte, durch das Aufkommen internationaler Schulleistungsstudien noch weiter verschärft. So gingen mit der sogenannten „PISA-Krise“ nicht nur Forderungen bezüglich einer besseren Unterrichtsqualität, sondern auch hinsichtlich einer höheren Qualität der Lehrerausbildung einher (vgl. Bräuer 2003, S. 490).

Eine „Sortierung“ der verschiedenen für den Lehrerberuf zentralen beruflichen Anforderungen wird im Zuge dessen in gegenwärtigen Ansätzen<sup>1</sup> zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Horn 2016, S. 156) vorgenommen, wobei die spezifischen Voraussetzungen von Lehrkräften als Kompetenzen beschrieben und analysiert werden<sup>2</sup> (vgl. Herzmann & König 2016, S. 61). Diese umfassen neben deklarativem Faktenwissen auch Wertvorstellungen und erklärendes Wissen (vgl. Bromme 1992, S. 9f zitiert nach Blömeke 2013, S. 11) sowie handlungsnah (prozedurale) Wissensbestände (vgl. Dreer 2013, S. 91), deren Anbahnung „[...] bereits in der Ausbildungsphase anzuregen ist“ (Ortenburger 2010, S. 22). Derartige Strukturmodelle dienen also dazu, „Kompetenzkomponenten für eine Domäne, das heißt einen umgrenzten Bereich, zu beschreiben, die für die Bewältigung der dort vorkommenden Anforderungen notwendig sind“ (Dreer 2013, S. 90), was in der Lehrerbildung auch fachspezifisch erfolgt (vgl. ebd.).

In diesen Zusammenhang muss auch die bundesweit geführte Diskussion zur Einführung von verlängerten Praxisphasen beziehungsweise eines Praxissemesters gebracht werden, welches als Studienformat ein Novum für alle Beteiligten darstellt (vgl. Göbel, Ebel & Stammen 2016, S. 7). Ziel dabei ist es, didaktisch-theoretisches Grundlagenwissen zu vermitteln, dieses mit praktischen Schulerfahrungen zu verknüpfen und so die Anbahnung professioneller Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zu unterstützen (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 195). Die angehenden Lehrkräfte stellen hierbei somit Lernende „auf dem Weg zum

---

<sup>1</sup> Diese gehören zu den kompetenztheoretischen Ansätzen, bei denen davon ausgegangen wird, dass professionelle Handlungskompetenz sich im Rahmen eines individuellen, professionellen Sozialisationsprozesses weiterentwickelt (vgl. Merten 2002 zitiert nach Männle 2012, S. 21). Auf weitere Ansätze zur Erforschung des Lehrerberufs wie zum Beispiel den Persönlichkeitsansatz oder den berufsbiografischen Ansatz, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden. Einen Überblick geben zum Beispiel Herzmann & König 2016.

<sup>2</sup> Damit im Zusammenhang stehen aktuell verschiedene – auch internationale – Studien, die häufig mit Hilfe von querschnittlich angelegten Large-Skale-Assessments untersuchen, über welches Professionswissen angehende und praktizierende Lehrpersonen verfügen (vgl. unter anderem COAKTIV 2009, TEDS-LT 2013, FALKO 2017), wobei hier mathematisch-naturwissenschaftliche Bereiche bisher dominieren (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2016, S. 1).

professionellen Lehrerhandeln dar“ (Schüssler & Weyland 2014, S. 23). Dabei bestehen bezüglich der Einführung von längeren Praxisphasen im Lehramtsstudium deutschlandweit hohe Erwartungshaltungen, beklagte Problemlagen der Lehrerbildung lösen zu können (vgl. Rothland & Boecker 2015). Die Wirkungsmöglichkeiten solcher verlängerten Praxisphasen sind dabei nicht nur bei den Studierenden (vgl. Hascher 2012, S. 109), sondern zum Beispiel auch bildungspolitisch häufig positiv konnotiert, wenngleich erste Erfahrungen auch zeigen, dass das neue Praxissemesterformat

hohe Anforderungen sowohl an die Studierenden als auch an diejenigen in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung<sup>3</sup> und den einzelnen Fächern an der Universität, die für die Inhalte und die Organisation verantwortlich sind (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 66), stellt.

Daraus resultierend ergibt sich die Frage, was Lehrpersonen am Ende dieses (neuartigen) Qualifizierungsabschnitts wissen und können sollen und wie es gelingen kann, pädagogische Fachkräfte auf die sich stetig wandelnden und veränderlichen Aufgaben von Schule (vgl. Dreer 2013, S. 84) angemessen vorzubereiten. Im Zuge der seitens der Bildungspolitik vorangeschrittenen Neugestaltung der gestuften Lehrerbildung sowie des darin involvierten Praxissemesters in vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, bekommt die Debatte über Merkmale professioneller Kompetenz somit eine neue Richtung. Hier ist empirisch jedoch noch zu klären, ob die Absolvierung des Praxissemesters dazu beitragen kann, die Anbahnung professioneller Kompetenzen zu unterstützen und welchen Einfluss das Praxissemester unter anderem auf das eigene (fachliche und unterrichtsbezogene) Kompetenzerfinden der teilnehmenden Lehramtsstudierenden hat beziehungsweise inwieweit diese längerfristigen Praxisphasen Akzeptanz erfahren.

Bisherige Evaluationsstudien<sup>4</sup> zu neu gestalteten Praxiselementen innerhalb der Lehrerausbildung zeigen, dass solche verlängerten Praxisphasen bei den Studierenden vor allem die eigene Berufsorientierung und -motivation unterstützen (vgl. Dörr, Müller, & Bohl 2009; Holtz 2014a; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn 2012). Andere Studien konnten Kompetenzzuwächse bei den Studierenden durch die Absolvierung von verlängerten Praxisphasen belegen, wenngleich sich diese Veränderungen nicht immer signifikant zu den Kompetenzeinschätzungen der Studierenden in kürzeren Blockpraktika unterscheiden (vgl. Müller 2010; Gröschner & Müller 2014). Qualitative Ergebnisse zeigen zudem, dass eher persönlichkeitsbezogene Lernbereiche und weniger (fachliche) Themen zu professionsspezifischen Standards für die Studierenden besonders prägend zu sein scheinen (vgl. Dörr et. al 2009b). Insgesamt wird jedoch die allgemeinpädagogische und

---

<sup>3</sup> Im Rahmen dieser Arbeit abgekürzt mit ZfsL.

<sup>4</sup> Diese beziehen sich vor allem auf Studien aus anderen Bundesländern als Nordrhein-Westfalen und der Schweiz, da hier bereits seit längerer Zeit mit solchen verlängerten Praxisphasen gearbeitet wird und somit insgesamt mehr empirische Veröffentlichungen vorliegen.

erziehungswissenschaftliche Perspektive am häufigsten fokussiert (vgl. zum Beispiel Gröschner & Müller 2014, Schubarth et al. 2012; Müller 2010; Dörr, Müller & Bohl, 2009; Hascher 2006). Studien zu fachdidaktischen Konzepten (zum Beispiel zur Kunstdidaktik s. Dieck 2009 oder zur Chemiedidaktik s. Woest & Hoffmann 2014) bestehen nur vereinzelt. Erste Evaluationsergebnisse zum neu eingeführten Praxissemester in Nordrhein-Westfalen<sup>5</sup>, welches im Zuge des neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009 beziehungsweise 2016) verpflichtend seit dem WS 14/15 (=Absolvierung des Vorbereitungsseminars an den Hochschulen) eingeführt wurde, liefern ein eher ernüchterndes Bild für die Beurteilung der Hochschulen durch die Studierenden: So bewerten nur 30-33% die Betreuung durch die Universität positiv. Die Schulen (95%) und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (92%) werden fast uneingeschränkt positiv gesehen (vgl. Göbel et al. 2016). Zudem zeigen erste Ergebnisse dieses Konzepts (s. unten), dass sich vor allem die Absolvierung der längerfristigen Praxisphase an der Schule in vielen fachdidaktischen Bereichen positiv auf das Kompetenzzempfinden der Studierenden auswirkt (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016).

Für das neue Studienformat Praxissemester ergibt sich somit ein erhöhter Forschungsbedarf sowohl bei der Durchführung von Langzeitevaluationen (vgl. Wachnowski & Kull 2015), als auch bei der Verwendung von qualitativen Zugängen, welche in den bisherigen Studien eher selten verwendet werden. Forschungsergebnisse aus dem Fach Deutsch fehlen zudem gänzlich, was aller Voraussicht nach auch darauf zurückzuführen ist, dass die Fachdidaktik Deutsch sich lange Zeit nicht als eigenes, empirisches Fach gesehen hat und sich demnach erst relativ spät als eigene Disziplin im Wissenschaftssystem konstituierte (vgl. Pissarek & Schilcher 2017, S. 68).

Hier ist jedoch aus fachspezifischer Perspektive die Frage zu stellen, was eine gute *Deutschlehrkraft* eigentlich ausmacht beziehungsweise was diese wissen und können soll sowie welchen Beitrag das neu eingeführte Praxissemester im Kontext dieses Professionalisierungsprozesses auch aus fachspezifischer Perspektive leisten kann.

Denn im Zuge verschiedener nationaler und internationaler Studien gerät auch der Deutschunterricht immer wieder in das Blickfeld der Öffentlichkeit. Diesbezüglich wird bereits seit Jahren immer wieder die Notwendigkeit betont, den Bereich der Lesekompetenzförderung stärker im Rahmen des Unterrichts sowie innerhalb der Lehrerausbildung in Form von Lehrveranstaltungen aufzugreifen, um angehende Lehrkräfte für diese Anforderung im Deutschunterricht vorzubereiten (vgl. KMK 2003).

---

<sup>5</sup> In NRW besteht das Praxissemester aus dem Praktikum an der Schule, den Einführungsveranstaltungen an einem ZfsL sowie einem Vorbereitungs- und Begleitseminar an der Universität, wobei „die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Vorbereitung auf das Praxissemester in dem Semester zuvor erfolgt“ (Weyland & Wittmann 2015, S. 11).

Vor dem Hintergrund dieser geschilderten Problemlagen und Herausforderungen versucht das Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik hier anzusetzen

[...] und die Einführung des Praxissemesters zu nutzen, um Studierenden lese- und mediendidaktische Kompetenzen zu vermitteln und diese mit einer praktischen Anknüpfung im Rahmen der längerfristig angelegten Praktikumsphase in der Schule weiter zu vertiefen (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 78).

Dabei soll im Zuge der hier dargelegten Studie die Forderung nach mehr Wissenschaftskonvergenz (Marci-Boehncke & Rath 2011; Rath 2009) berücksichtigt werden. Dazu ist diese qualitative Studie im Querschnittsbereich von Literatur- und Leseunterricht, Lernmedien und Lehrerprofessionalisierung angesiedelt und möchte spezifische Potenziale und Grenzen der am Institut für deutsche Sprache und Literatur der TU Dortmund durchgeführten Intervention zum Praxissemester im Lehramtsstudium herausarbeiten.

Ziel dieser Arbeit ist es, die (Weiter-)Entwicklung des *professions- und medienbezogenen Selbstbilds* von Lehramtsstudierenden aus dezidiert literaturdidaktischer Perspektive zu beschreiben, wobei die subjektive Perspektive der Studierenden im Fokus steht.

Dazu wurden die Begrifflichkeiten des professions- und medienbezogenen Selbstbilds theoriegeleitet gebildet und an das entwickelte literaturdidaktische Praxissemesterkonzept angepasst. Darunter ist folgendes zu verstehen:

Der Begriff des *professionsbezogenen* Selbstbilds stützt sich auf die Modellierungen des COAKTIV-Modells zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen und umfasst einerseits Aspekte zum (fachlichen sowie unterrichtsbezogenen) Professionswissen (= Fokus I, s. Kapitel 10) sowie andererseits motivationale und volitionale Überzeugungen (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 482) (=Fokus III, s. Kapitel 12) der angehenden Deutschlehrkräfte. Dazu orientiert sich die Beschreibung des Professionswissen innerhalb der Ergebnisdarstellung und -interpretation überwiegend an den spezifischen Kompetenzerwartungen des von den Lehramtsstudierenden absolvierten Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik (s. Kapitel 7.2), da Lehrerwissen als Legierung verschiedener Wissensinhalte, immer auch fachbezogen modelliert werden muss (vgl. Scherf 2013, S. 26) und die Strukturierungen des oben genannten Modells nur eine grobe Orientierung bietet. Dazu befasst sich das literaturdidaktische Konzepts zum Praxissemester mit dem Bereich „Lesen“ beziehungsweise der Lese- und Medienkompetenzförderung, wobei dieser

[...] ein breites Spektrum zwischen Lesediagnostik, gezielten Lesefördermaßnahmen zur Übung von Leseflüssigkeit und zur Aktivierung des Vorwissens und differenzierten Formen handlungs- und produktionsorientierter Anschlusshandlungen vom Schreiben über das szenische Interpretieren und bis hin zur Gestaltung in unterschiedlichen digital-medialen Formaten (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 69) meint.

Die motivationalen Orientierungen umfassen Beschreibungen zur Berufsmotivation als (angehende) Lehrkraft sowie der eigenen Rollenwahrnehmung im Professionalisierungsprozess.

Der Begriff des *medienbezogenen* Selbstbilds umfasst spezifische medienpädagogische Kompetenzen der Studierenden sowie die Überzeugungen, welche sie zum Einsatz von (digitalen) Medien im Unterricht mitbringen, welche explizit herausgearbeitet werden (s. Fokus II, Kapitel 11). Dazu wird sich an der Konzeptualisierung des medialen Habitus nach unter anderem Kommer (2009) und Biermann (2012) und an den Definitionen zur medienpädagogischen Kompetenz nach Blömeke (2000) orientiert, um das medienbezogene Selbstbild zu spezifizieren. Hier zeigt sich, dass bisherige Kompetenzmodelle zu professionellen Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte diesen Bereich bisher nicht explizit anführen, weshalb an dieser Stelle weitere theoretische Vorüberlegungen und Modellierungen hinzugenommen werden, um das medienbezogene Selbstbild der Lehramtsstudierenden zu beschreiben.<sup>6</sup>

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt dieses Konzepts somit auf den Bereichen der Lese- und Medienkompetenzförderung, die für alle Schulformen relevant sind (vgl. Scherf 2013; Abraham & Frederking 2016) und für die es essentiell ist, dass (angehende) Lehrkräfte sich selbst auch in der Aufgabe sehen, das heißt das Bewusstsein dazu haben, Lesekompetenz (vgl. Kretzschmar 2015) (unter anderem integrierend mit Medien) ganzheitlich bei ihren Schülern/-innen aufzubauen und zu fördern. Dazu ist es zentral, dass (angehende) Lehrkräfte über aktuelles, lesedidaktisches Wissen verfügen, mit dem ein um multimediale Formen erweiterter Textbegriff (Kallmeyer et al. 1974) einhergeht, welcher im Rahmen der Intervention berücksichtigt wurde.

Als *übergeordnete* Fragestellung dieser Studie soll dazu untersucht werden, welche Bedeutung das Format Praxissemester für die Veränderung des professions- und medienbezogenen Selbstbilds angehender Deutschlehrkräfte einnimmt (weitere Forschungsfragen s. Kapitel 8.2) sowie welche Rahmenbedingungen einen Einfluss darauf haben.

Dazu wurden im Kontext dieser Studie verschiedene empirische Daten längsschnittlich im Rahmen eines triangulierten Forschungsdesigns (vgl. Treumann 2005) im Sinne einer qualitativen Evaluation (Kuckartz et al. 2008) erhoben. Evaluationsgegenstand (vgl. ebd., S. 16) ist das Praxissemesterkonzept im Bereich Literaturdidaktik, angeboten im Fach Deutsch für Lehramtsstudierende aller Schulformen sowie die damit zusammenhängenden Einführungsseminare am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und die fünfmonatige Praxisphase an den Praktikumsschulen als spezifische, praktische Intervention (vgl. Flick 2016, S. 173).

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle kann auch darüber diskutiert werden, ob das medienbezogene Selbstbild nicht auch ein expliziter Bestandteil von professionellen Handlungskompetenzen ist. Denn auch hier sind einerseits bestimmtes Professionswissen beziehungsweise kognitive Fähigkeiten sowie andererseits motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften notwendig, damit (digitale) Medien im eigenen Fachunterricht integriert werden können.



Im Rahmen der qualitativen sowie längsschnittlich angelegten Evaluation sollen somit Veränderungen im Selbstbild der Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Wissensbestände, Handlungskompetenzen und Einstellungen (= kulturelles Kapital) mit dem Schwerpunkt der Lese- und Medienkompetenzförderung sowie motivationale Aspekte durch wiederholte Erhebungen dokumentiert werden (vgl. Flick 2016, S. 183f), indem insgesamt vier Messzeitpunkte (s.  $t_{1a}$ ,  $t_2$ ,  $t_{3b}$ ,  $t_4$ ) pro Kohorte vergleichend für die ersten drei teilnehmenden Kohorten berücksichtigt werden (s. Kapitel 8.4). Hinzugenommen werden zudem zwei schriftlichen Abgabe der Studierenden (s.  $t_{1b}$ ,  $t_{3a}$ ). Dabei ist es das übergreifende Ziel, ein möglichst facetten- und umfangreiches Bild zum Professionalisierungsprozess der Studierenden zu erhalten, weshalb die Triangulation verschiedener qualitativer und quantitativer Methoden im Rahmen der Evaluation eine Rolle spielt (vgl. Flick 2009, S. 13). Dazu erfolgte die Datenerhebung des mehrstufigen Forschungsprozesses (s. Tabelle 1) zu jeweils drei Erhebungszeitpunkten auf quantitativer Ebene sowie zwei zusätzlichen Erhebungszeitpunkten im Vorbereitungsseminar ( $t_{1b}$ ), nach Absolvierung des Praxissemesters durch die Abgabe eines Theorie-Praxisberichts ( $t_{3a}$ ) sowie im Nachgang des Studiums ( $t_4$ ) (für einige ausgewählte Fälle) auf qualitativer Ebene. Dadurch ergeben sich insgesamt achtzehn Erhebungszeitpunkte im Rahmen der gesamten Studie, die von Oktober 2014 bis Dezember 2017 für die ersten drei Kohorten<sup>7</sup> erfasst worden sind.

		Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3
QUANTITATIVE DATEN	Eingangsbefragung ( $t_{1a}$ )	n=54 (Okt' 2014)	n=19 (April 2015)	n=28 (Okt' 2015)
	Abschlussbefragung I ( $t_2$ )	n=69 (April 2015)	n=26 (Okt' 2015)	n=32 (April 2016)
	Abschlussbefragung II ( $t_{3b}$ )	n=50 (Okt' 2015)	n=22 (April 2016)	n=22 (Okt' 2016)
QUALITATIVE DATEN	Aufgabenabgabe: Medienreflexion ( $t_{1b}$ )	n=7 (Jan' 2015)	n=2 (Juni 2015)	n=6 (Jan' 2016)
	Theorie-Praxisberichte ( $t_{3a}$ )	n=89 (Sep' 2015)	n=43 (März 2016)	n=35 (Sep' 2016)
	Leitfadengestützte Interviews ( $t_4$ )	n=7 (Jan' 2017/ Juni 2017)	n=2 (Juni 2017)	n=6 (Dez' 2017)

Tabelle 1: Übersicht über die Datensätze, Methoden und den zeitlichen Verlauf der Studie

Im Zuge der Konzeptentwicklung zum Praxissemester wurden außerdem (inhaltliche und methodische) Schnittstellen zu anderen Aktionsforschungsprojekten der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung (s. Kapitel 7.4) angestrebt, indem Studierende aus den

<sup>7</sup> Kohorte 1 hat im WS 14/15 (=Vorbereitungsseminar) und SoSe 16 (=Begleitseminar), Kohorte 2 im SoSe 15 (=Vorbereitungsseminar) und WS 15/16 (=Begleitseminar) und Kohorte 3 im WS 15/16 (=Vorbereitungsseminar) und SoSe 16 (=Begleitseminar) am Praxissemesterkonzept teilgenommen.

literaturdidaktischen Veranstaltungen zum Praxissemester beispielsweise bewusst an Kooperationsschulen, die an Schulentwicklungsprozessen im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung beteiligt sind (zum Beispiel Tablet-Projekte an einer Grund- und Realschule als Kooperationsschulen aus dem „Bildung in Sprache und Schrift“-Verbund (=BiSS)<sup>8</sup> „Experten für das Lesen“<sup>9</sup>), vermittelt werden<sup>10</sup>. Dieser Aspekt wird an passenden Stellen ebenfalls innerhalb der Datenauswertung berücksichtigt, womit ganzheitlich ein Wissenschaftsverständnis einhergeht,

das in einer Verschränkung mit den Forschungsergebnissen und im Konsens mit den Akteur/inn/en in einem definierten sozialen Feld in gemeinsamer Bildungsverantwortung Anstrengungen unternimmt, Bildung zu verbessern (ebd., 243f),

indem durch verschiedene Interventionen unterschiedlicher Bildungsakteure qualifiziert werden sollen (s. Kapitel 6.4). Zudem werden an passenden Stellen personenbezogene Merkmale wie die teilnehmende *Kohorte (1-3)*, das *Vorwissen*<sup>11</sup>, welches einige Studierende aufgrund der besuchten Blended-Learning-Seminare „Experten für das Lesen I/II“ mit ähnlichem Schwerpunkt aus dem Bachelorstudium mitbringen sowie die studierte *Schulform*<sup>12</sup> berücksichtigt.

Die Struktur dieser Arbeit gliedert sich dabei wie folgt:

Im ersten Teil werden zunächst aktuelle Diskurse zu den *strukturellen* und *inhaltlichen Rahmenbedingungen* dieser Intervention dargelegt, welche in der ersten Phase der Lehrerbildung angesiedelt ist.

---

<sup>8</sup> BiSS steht für „Bildung in Sprache und Schrift“ und stellt ein insgesamt fünfjähriges Forschungs- und Entwicklungsprogramm dar, bei dem verschiedene Bildungsakteure aller Bundesländer verschiedene Maßnahmen zur Sprachförderung, -diagnostik und Leseförderung entwickeln und auf die entsprechende Wirksamkeit prüfen (vgl. BiSS-Homepage, Online).

<sup>9</sup> Gesamtziel dieser Fortbildung, welche durch die Medienberatung NRW koordiniert wird, ist die Entwicklung und/oder Aktualisierung des eigenen schulischen und individuellen Medien- und Leseförderkonzepts der teilnehmenden Schulen, welches die Lehr- und Lernpotentiale digitaler Medien didaktisch und fachlich sinnvoll einbindet. Im ersten Durchlauf nehmen jeweils drei Schulen aus dem Primar- und aus dem Sekundarbereich I an der Fortbildung teil, wobei immer mindestens zwei Lehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Deutsch einer Schule beteiligt sind. Hier sind somit günstigere Ausgangsbedingungen (im Praxissemester) in Form von inkorporiertem, kulturellem Kapital (=Wissensbestände zur Lese- und Medienkompetenzförderung im Kollegium und bei der Schulleitung), ökonomischem Kapital (=gute Ausstattung zur Lese- und Medienkompetenzförderung) sowie sozialem Kapital (=fachspezifischer Austausch mit Kollegen im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung) zu erwarten, die die Weiterentwicklung des professions- und medienbezogenen Selbstbilds beeinflussen könnten.

<sup>10</sup> Dadurch sollen Synergien zwischen Lehreraus- und -weiterbildung geschaffen werden.

<sup>11</sup> Dieses wurde über die Teilnahme der literaturdidaktischen Blended-Learning-Seminare „Experten für das Lesen I/II“ im Rahmen der Datenerhebung erfasst, wobei die drei Untergruppen Studierende mit viel Vorwissen (=EfdL I+II), Studierende mit geringem Vorwissen (=EfdL I) und Studierende ohne Vorwissen (=oV) unterschieden werden. Genauere Beschreibungen zu diesen beiden Kursen sowie dem Zertifikat Literaturpädagogik sind in Kapitel 6.1.4 zu finden.

<sup>12</sup> An dem Konzept haben Studierende des Lehramts für Grundschulen (Gs), für Haupt-,Real-,Gesamt-, und Sekundarschulen (HRGS), für Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe), für sonderpädagogische Förderung (SoPäd) und für Berufskollegs (BK) teilgenommen (s. Kapitel 9.1.1).

So geht Kapitel zwei zunächst auf die Struktur und Anforderungsbereiche der mehrphasigen Lehrerbildung ein (s. Kapitel 2.1), um daran anknüpfend darzustellen, wie sich professionelle Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften im Allgemeinen systematisieren (s. Kapitel 2.2) beziehungsweise welche Forschungsbefunde für (angehende) Deutschlehrkräfte und deren professionellen Handlungskompetenzen bisher vorliegen (s. Kapitel 2.3).

Daran anknüpfend wird in Kapitel drei verstärkt auf die erste Phase der Lehrerbildung und den darin involvierten Praxisphasen eingegangen, indem näher dargestellt wird, was bezüglich der Ausweitung von verlängerten Praxisphasen bundesweit diskutiert wird und wie die aktuelle (unter anderem auch gesetzliche) Situation zur Einführung eines Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen aussieht (s. Kapitel 3.1) sowie welche (ersten) Forschungsbefunde zur Einführung von verlängerten Praxisphasen bisher bestehen (s. Kapitel 3.2).

Die *inhaltlichen* Rahmenbedingungen zur Lese- und Medienkompetenz, wobei Zweitere im Sinne eines erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer et al. 1974) im Rahmen dieser Intervention als ein möglicher Aspekt zur Lesekompetenzförderung gehört, werden in den literaturbasierten Kapiteln vier und fünf näher umrissen, um die inhaltliche Ausgestaltung des literaturdidaktischen Vorbereitungs- und Begleitseminars mit dessen Lerngegenständen zu klären. Dazu werden zuerst die zentralen Erkenntnisse und Begrifflichkeiten zum Medienbegriff und -alltag von Kindern und Jugendlichen (s. Kapitel 4.1) und zur Lese- und Medienkompetenz (s. Kapitel 4.2 und 4.3) sowie der Zusammenhang dieser beiden Bereiche aus deutschdidaktischer Perspektive aufgezeigt (s. Kapitel 4.4).

In Kapitel fünf geht es dann stärker um die Legitimierung dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung innerhalb des literaturdidaktischen Konzepts, indem herausgearbeitet wird, wie die curriculare Verankerung von Lese- und Medienkompetenz innerhalb aktueller Richtlinien für die Schule aussieht (s. Kapitel 5.1), um daran anknüpfend darzulegen, welche Aufgabenbereiche und Aussagen sich für angehende Lehrkräfte mit dem Fach Deutsch im Bereich Literaturwissenschaften und -didaktik innerhalb der Lehrerausbildung definieren lassen (s. Kapitel 5.2). Anschließend erfolgt ein Überblick über Forschungsergebnisse und Diskussionspunkte, die aufzeigen, wie bisher die Förderung von Lese- und Medienkompetenz in deutschen Schulen realisiert wird (s. Kapitel 5.3), um bisherige Tendenzen aus Sicht der Forschung einzubeziehen, welche problematisch wirkende Aspekte aufzeigt und als Sensibilisierung für Verbesserungsmöglichkeiten gesehen werden können (vgl. Philipp 2014, S. 133).

Neben diesen allgemeinen und inhaltlichen Rahmenbedingungen wird in Kapitel sechs außerdem auf den allgemeinen, *theoretischen Rahmen* der vorliegenden Studie zum literaturdidaktischen Praxissemesterkonzept nach dem LABG 2009 näher eingegangen, der

sich aus verschiedenen Theorieansätzen (s. Kapitel 6.1) im Sinne einer Theorientriangulation zusammensetzt. Dazu gehören die Kapitalsorten-/ Habitus Theorie (vgl. Bourdieu 1982), der mediale Habitus (vgl. Biermann 2009; Biermann & Kommer 2012), der Ansatz der Metakognition (vgl. Flavell 1984) sowie der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura 1979). Im zweiten Teil dieses Unterkapitels wird der Bereich der Bildungs Kooperationen und deren Potenziale für Schulentwicklungsprozesse sowie die (politische) Steuerung von Bildungsprozessen im Sinne des Educational Governance (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016) näher vorgestellt (s. Kapitel 6.2). In diesem Zusammenhang wird auch der Ansatz der Aktionsforschung (vgl. Lewin 1946) dargelegt (s. Kapitel 6.3), um anschließend Konsequenzen für mögliche Qualifizierungsmaßnahmen – wie sie im Raum Dortmund beziehungsweise in NRW seit einigen Jahren von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung realisiert werden (s. Kapitel 6.4) und in welche das literaturdidaktische Konzept zum Praxissemester ebenfalls eingebettet ist, abzuleiten.

Aufbauend auf die gesamten vorangegangenen Überlegungen wird im nachfolgenden Kapitel sieben das auf der Grundlage der Forschungsfragen entwickelte Interventionsdesign in seiner Konzeption und Durchführung näher vorgestellt (s. Kapitel 7). Dazu wird zunächst auf organisatorische Zuständigkeiten sowie die zentralen Ziele und Leitthemen des Praxissemesterkonzepts der Ausbildungsregion der TU Dortmund eingegangen (s. Kapitel 7.1), um daran anknüpfend auf das fachspezifische Konzept des Fachs Deutsch im Bereich Literaturdidaktik näher einzugehen. Dazu gehören allgemeine inhaltliche Ziele sowie Angaben zur Konzeption und Modifikation des Vorbereitungs- und Begleitseminars (s. Kapitel 7.2).

Als letzter Schritt vor der Darstellung der Ergebnisse der Studie wird in Kapitel acht das zugrunde gelegte mehrfach triangulierte Forschungsdesign mit seinen untersuchungsleitenden Forschungszielen (s. Kapitel 8.1) und Forschungsfragen (s. Kapitel 8.2) sowie Angaben zum Sampling (s. Kapitel 8.3) und den verwendeten Daten und Methoden vorgenommen (s. Kapitel 8.4) sowie die Beschreibung der teilnehmenden Stichprobe (s. Kapitel neun) näher vorgestellt.

Die Kapitel zehn bis zwölf präsentieren die Ergebnisse dieser Studie. Dabei werden insgesamt drei Auswertungsfoki verfolgt, wobei in allen drei Auswertungsbereichen auf die inhaltlichen Schwerpunkte *Beschreibung* (=Status Quo), *Veränderung* (=Weiterentwicklung des professions- und medienbezogenen Selbstbilds im Professionalisierungsprozess) und *Einflussfaktoren* (=merkmalsbezogene Auswertung nach Kohorte, Vorwissen und Schulform sowie Rahmenbedingungen zur Lese- und Medienkompetenz an den Schulen und die Rolle der Begleitung im Praxissemester) Bezug genommen wird, um die Darstellung der Ergebnisse möglichst strukturiert vorzunehmen und die oben genannte übergeordnete Forschungsfrage

durch die Hinzuziehung weiterer Leitfragen (s. Kapitel 8.2) in umfassender Weise beantworten zu können. Zu den drei Auswertungsfoki gehören:

*(I) fachspezifisches Professionswissen der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden (s. Kapitel 10)*

*(II) medienbezogenes Selbstbild der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden (s. Kapitel 11)*

*(3) motivationale Orientierungen und Rollenwahrnehmung der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden (s. Kapitel 12)*

Abschließend wird in Kapitel 13 ein Fazit dieser Arbeit gezogen und mit Bezugnahme auf den aktuellen Forschungskontext diskutiert.

## 2 Professionalisierung angehender (Deutsch-)Lehrkräfte

Die Frage danach, was unter einer „guten“ Lehrkraft zu verstehen ist, wird fortlaufend im Zuge der Bildungsforschung aufgeworfen und diskutiert (vgl. Dreer 2013, S. 83). So gingen mit der sogenannten „PISA-Krise“ nicht nur Forderungen bezüglich einer besseren Unterrichtsqualität, sondern auch hinsichtlich einer höheren Qualität der Lehrerausbildung einher (vgl. Bräuer 2003, S. 490).

Der Lehrerberuf sowie die Lehrerbildung stehen dabei unmittelbar mit den Begriffen *Profession* und *Professionalität* im Zusammenhang beziehungsweise ist es unstrittig, dass die universitäre Lehrerausbildung eine zentrale Bedeutung im Rahmen eines anzubahrenden Professionalisierungsprozesses einnimmt (vgl. Ortenburger 2010, S. 7). Dabei bildet das Stichwort Professionalität im Kontext der Lehrerbildung

[...] den modernen Verdichtungspunkt einer ebenso traditionsreichen wie grundsätzlichen, in den unterschiedlichen Semantiken geführten Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des Lehrerberufs (Terhart 2001, S. 90).

In diesem Kontext wurde jedoch lange Zeit auch darüber diskutiert, ob es sich bei dem Lehrerberuf überhaupt um eine Profession handelt<sup>13</sup> (vgl. Horn 2016, S. 154).

Der Begriff der *Profession* umfasst dabei in Abgrenzung zu den Begrifflichkeiten Arbeit und Beruf (vgl. Herzmann & König 2016, S. 29) eine Berufsgruppe, die sich durch bestimmte Merkmale von freien (nicht-akademischen) Berufen unterscheidet (vgl. Reinisch 2009 zitiert nach Ferchow 2014, S. 15). Ein solches Merkmal, das im Rahmen des professionstheoretischen Ansatzes<sup>14</sup> definiert wird, ist eine wissenschaftliche Ausbildung, die dementsprechend das Fundament des beruflichen Handelns innerhalb einer bestimmten Profession bildet (vgl. Blömeke 2002, S. 23).<sup>15</sup> Des Weiteren wird die berufliche Tätigkeit gesellschaftlich als „nützlich“ anerkannt (vgl. Ortenburger 2010, S. 12) beziehungsweise ist sie auf das Gemeinwohl ausgerichtet und erfährt dementsprechend ein hohes gesellschaftliches Ansehen (vgl. Blömeke 2002, S. 19).

<sup>13</sup> Dies hängt unter anderem auch mit der Geschichte der Lehrerausbildung in Deutschland zusammen, die für das Gymnasiallehramt seit Beginn des 19. Jahrhunderts und für das Lehramt an Elementar-/Volksschul-, und Hauptschulen nicht fortlaufend beziehungsweise dann erst wieder in den 50er Jahren als tertiäre, akademische Lehrerausbildung ausgerichtet wurde (vgl. Horn 2016, S. 158ff; Herzmann & König 2016, S. 32). Heute ist es jedoch selbstverständlich, dass der Lehrerberuf als Profession bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 154f), wenn dieser auch nicht alle traditionellen Kriterien (s. Pfadenhauer 2003 zitiert nach Ortenburger 2010, S. 10f) erfüllt beziehungsweise verschiedene Kritik bezüglich des professionstheoretischen Ansatzes angeführt wird (für einen Überblick s. zum Beispiel Herzmann & König 2016, S. 30ff).

<sup>14</sup> Kritisiert wird an solchen definierten Merkmalsausprägungen jedoch, dass diese willkürlich zusammengestellt seien und Professionen so als statisch verstanden werden würden (vgl. Männle 2012, S. 12).

<sup>15</sup> Im Zuge der Professionalisierungsdebatte wurde Ende der 60er Jahre Professionalität im Lehrerberuf zeitweise sogar mit der Verwissenschaftlichung der Lehrertätigkeit gleichgesetzt, wenngleich sich Befürworter dieses Ansatzes heute darin einig sind, dass der Aspekt der wissenschaftlichen Ausbildung heute als ein Kriterium unter mehreren gesehen werden muss (vgl. Terhart 2001, S. 91f).

Träger von Professionen verfügen demnach über wissenschaftliches Wissen, das in der Regel über den Weg einer universitären Ausbildung erworben wird, durch berufliche Weiterbildung dann erweitert und aktualisiert wird, wobei die Tätigkeit es erfordert, dieses systematisch auf berufliche Probleme zu beziehen (Herzmann & König 2016, S. 29).

Diese Transformation des Wissens in praktische Handlungssituationen sollte immer reflexiv erfolgen und ist somit nicht technologisierbar beziehungsweise muss vor allem in pädagogischen Kontexten mit Blick auf die sich stetig veränderten Bedingungen immer wieder aktualisiert werden (vgl. Horstkemper 2003, S. 118f zitiert nach Ferchow 2014, S. 17).

So betont auch Terhart (2002), dass die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften als langfristiges Entwicklungsziel zu verstehen ist und das Modell des Könnens erst in der Praxis selbst salient wird.

Danach ist eine pädagogisch professionell handelnde Lehrkraft zum einen in der Lage, ihr Handeln unter Rückgriff auf generalisierbares theoretisches Reflexionswissen zu begründen (theoretische Reflexionskompetenz mit dem Bezugssystem Wissenschaft), zum anderen verfügt sie über praktische Handlungs- und einzelfallbezogenes Erfahrungswissen sowie die Kompetenz, dieses einzusetzen (praktische Handlungskompetenz mit dem Bezugssystem Praxis). Darüber hinaus schließt Professionalität aber auch eine Selbstreflexionskompetenz (Bezugssystem Person) mit ein sowie die Fähigkeit, die beschriebenen Kompetenzen „in beruflichen Handlungssituationen aufeinander abgestimmt, d.h. integriert zu nutzen“ (Bayer, Carle & Wildt 1997 zitiert nach Wachnowski & Kull 2015, S. 196).

Der Begriff der Profession meint somit ein soziales Aggregat, die Professionalisierung hingegen umfasst den sozialen Prozess, dessen Ausgang unbestimmt ist (vgl. Nittel 2000 zitiert nach Männle 2012, S. 15).

Bei einer individuellen Professionalisierung geht es also

[...] um professionsbezogene Entwicklungsprozesse, indem es sowohl um die Aneignung von spezifischen Wissensbeständen als auch um die Entwicklung eines bestimmten, kollektiv geteilten beruflichen Selbstverständnisses beziehungsweise pädagogischer Identität geht (ebd., S. 19).

Individuelle Professionalisierung soll dazu als Entwicklungsprozess beispielsweise im Rahmen des Studiums auf (schulische) Professionalität (Handlungsebene) vorbereiten (vgl. ebd., S. 20). Somit beginnt

[D]er Prozess der Professionalisierung [...] mit der Entscheidung für den Lehrerberuf und intendiert den Erwerb berufsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen. Neben der Einübung von Routinen gehört dazu auch die Übernahme rollenspezifischer Überzeugungen[...] dazu (Ortenburger 2010, S. 59).

Professionalisierung beinhaltet also einen langwierigen und komplexen Prozess, der bereits während der Ausbildung beginnt, die ganze Person umfasst und als Aufgabenbereich die gesamte berufliche Laufbahn andauert (vgl. Schrittmesser & Hofer 2012, S. 147f zitiert nach Kretzschmar 2015, S. 76).

Unter Professionalität wird dann das Handeln beziehungsweise der Austausch zwischen Professionellen (in diesem Fall Lehrkräften) und Nicht-Professionellen (in dem Fall zum

Beispiel Eltern und Schüler/-innen) verstanden. Demzufolge ist der Professionalisierungsprozess eine zentrale Voraussetzung für professionelles Handeln (vgl. Ferchow 2014, S. 16).

Dazu bildet die Debatte bezüglich einer bestmöglichen Lehrerprofessionalität

[...] den modernen Verdichtungspunkt einer ebenso traditionsreichen wie grundsätzlichen, in den unterschiedlichen Semantiken geführten Auseinandersetzung um das spezifische Aufgabenfeld sowie die besonderen Kompetenzen des Lehrerberufs (Terhart 1996, S. 448).

In diesem Zusammenhang ist die Struktur der Lehrerbildung „an dem Ziel einer möglichst professionellen Ausbildung orientiert“ (Terhart 2009, S. 426), welche über staatliche Vorgaben versucht wird zu sichern.

Auch die empirische Wirksamkeit der Lehrerbildung rückt in diesem Kontext immer stärker in das öffentliche Interesse (vgl. Blömeke 2009, S. 7), wengleich für die Deutschdidaktik bisher wenige Forschungsarbeiten vorliegen (s. Kapitel 2.3), die sich mit Fragen zur Lehrerbildung und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften und nicht mit Lern- und Unterrichtsprozessen der Schüler/-innen beschäftigen (vgl. Wieser 2010, S. 113; Kämper-van den Boogaart 2010, S. 109).

Für die mehrphasige Lehrerbildung ergibt sich daraus resultierend die Frage, was Lehrpersonen am Ende eines Qualifizierungsabschnitts wissen und können sollen und wie es gelingen kann, pädagogische Fachkräfte auf die sich stetig wandelnden und veränderlichen Aufgaben von Schule angemessen vorzubereiten (vgl. Dreer 2013, S. 84).

In diesem Zusammenhang steht auch die bundesweit geführte Diskussion zur Einführung von verlängerten Praxisphasen beziehungsweise eines Praxissemesters, welches als Studienformat ein Novum für alle Beteiligten darstellt (vgl. Göbel et al. 2016, S. 7) und dessen Ziel es ist, didaktisch-theoretisches Grundlagenwissen zu vermitteln, dieses mit praktischen Schulerfahrungen zu verknüpfen und so die Anbahnung professioneller Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden zu unterstützen (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 195). Im Zuge der seitens der Bildungspolitik vorangeschrittenen Neugestaltung der gestuften Lehrerbildung sowie des darin involvierten Praxissemesters in vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, bekommt die Debatte über Merkmale professioneller Kompetenz somit eine neue Richtung. Somit ist in diesem Kontext empirisch noch zu klären, ob die Absolvierung des Praxissemesters dazu beitragen kann, die Anbahnung professioneller Kompetenzen zu unterstützen und welchen Einfluss das Praxissemester auf das eigene Kompetenzerfinden der teilnehmenden Lehramtsstudierenden hat.

Hier setzt das folgende Kapitel an und gibt zunächst einen Überblick über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung in Deutschland und deren Zielsetzungen (s. Kapitel 2.1), um daran



anknüpfend darzustellen, wie sich professionelle Kompetenzen<sup>16</sup> von (angehenden) Lehrkräften im Allgemeinen systematisieren (s. Kapitel 2.2) und welche Aufgabenbereiche und Aussagen sich für Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch im Bereich Literaturwissenschaften und -didaktik definieren lassen beziehungsweise welche Forschungsbefunde für (angehende) Deutschlehrkräfte und deren professionellen Handlungskompetenzen bisher vorliegen (s. Kapitel 2.3).

Die theoretische Einordnung dieses Kapitels dient dabei dazu, die im Rahmen dieser Arbeit verwendete Begrifflichkeit des professionsbezogenen Selbstbilds näher zu fassen sowie durch entsprechende Ansätze und theoretische Modellierungen zu untermauern beziehungsweise grundlegende Rahmenbedingungen und Zielsetzungen zur Lehrerbildung, in welcher die vorliegende Intervention zum Praxissemester eingebettet ist, darzulegen.

## **2.1 Struktur und Phasen der Lehrerbildung in Deutschland**

Die Lehrerbildung in Deutschland wird allgemein in drei zeitlich aufeinander folgende Phasen aufgeteilt und stellt somit eine einzigartige Struktur dar, die in keinem anderen europäischen Land in ähnlicher Weise beziehungsweise so anspruchsvoll ausgestaltet ist (vgl. Terhart 2000, S. 23f).

Das Bildungsnetz der Europäischen Union unterscheidet in diesem Kontext zwei Typen der Lehrerausbildung: zum einen solche Modelle,

[...] in denen fach- und berufsbezogene Inhalte parallel vermittelt werden, zum anderen konsekutive Systeme, in denen ein fachorientierter Bachelorabschluss und ein berufsspezifischer Masterabschluss aufeinander folgen (Blömeke, 2006 zitiert nach Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurtner 2012, S. 164f).

Diese mehrphasige Struktur der Lehrerbildung umfasst das universitäre Studium an einer Universität oder pädagogischen Hochschule<sup>17</sup> (erste Phase) sowie den schulpraktischen Vorbereitungsdienst (zweite Phase), wobei die Ausbildung von Lehrkräften nach der Absolvierung dieser beiden Phasen abgeschlossen gilt. Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden in diesem Rahmen als dritte Phase der Lehrerbildung bezeichnet (vgl. Ortenburger 2010, S. 40f).

Diese Dreigliedrigkeit bringt in Deutschland die Problematik mit sich, dass ihr eine fehlende Verknüpfung innerhalb dieser komplexen Ausbildungsstruktur vorgeworfen wird (vgl. Gassmann 2013, S. 41; Ortenburger 2010; S. 52). Auch hat dies zur Folge, dass im Übergang

---

<sup>16</sup> Bezug genommen wird hier auf den kompetenztheoretischen Ansatz, der davon ausgeht, dass berufliche Aufgaben eines Handlungsfeldes theoretisch und empirisch analysiert werden können, um daraus resultierend Kompetenzen und Wissen zu definieren, die für die Bewältigung dieser Aufgaben benötigt werden (vgl. Horn 2016, S. 156).

<sup>17</sup> In Baden-Württemberg erfolgt die Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien an Universitäten, für die anderen Schulformen an Pädagogischen Hochschulen (vgl. Herzmann & König 2016, S. 134). Dabei ist die Ausbildungsstruktur deutlich stärker praxisorientiert, ähnlich wie das in Österreich der Fall ist (vgl. ebd., S. 143).

der ersten zur zweiten Phase von den angehenden Lehrpersonen häufig ein Bruch beziehungsweise „Praxisschock“ erlebt wird. Vor allem der universitären Ausbildung wird im Kontext dessen nachgesagt, praxisfernes und rein theoretisches Wissen zu vermitteln (vgl. Ortenburger 2010, S. 55). An dieser Stelle betont Bräuer (2003) jedoch, dass „[N]icht das fehlende Wissen und Handeln [...] zum Praxisschock [führt], sondern die eigene und die institutionelle Erwartung, etwas können zu sollen, was erst noch erworben werden muss [...]“ (Bräuer 2003, S. 496) und somit beide Wissenskonzepte nämlich das wissenschaftlich fundierte Wissen als *Reden über Unterricht* und zum anderen das praktisch fundierte Wissen als *Handeln im Unterricht* seine Berechtigung hat (vgl. ebd., S. 492).

Eine weitere Problematik bei der dreigliedrigen Lehrerbildung in Deutschland ist, dass sich die jeweiligen Ausgestaltungen der einzelnen Phasen in den verschiedenen Bundesländern aufgrund des föderativen Bildungssystems der Bundesrepublik als sehr unterschiedlich bezeichnen lassen (vgl. Gassmann 2013, S. 36).

Eine gewisse Vergleichbarkeit über die Bundesländer hinweg wird bei der Gestaltung der Lehramtsstudiengänge – sprich innerhalb der ersten Ausbildungsphase – jedoch durch die Kultusministerkonferenz<sup>18</sup> angestrebt (vgl. Makrinus 2013, S. 71). So hat diese 2004 Standards für die Bildungswissenschaften sowie 2008 für die fachliche und fachdidaktische Ausbildung verabschiedet, die sich sowohl auf die erziehungswissenschaftlichen als auch auf die fachspezifischen Anteile im Lehramtsstudium beziehen (vgl. KMK 2004; KMK 2008), wobei sich alle 16 Bundesländer dazu verpflichtet haben, diese als Orientierungsrahmen für die universitäre Lehrerausbildung zu verwenden (vgl. Blömeke 2009, S. 7).

Unterschieden werden im Bereich der Bildungswissenschaften die schulstufen- und schulformübergreifenden Aufgabenbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren* und *Mitwirken an der Schulentwicklung* (vgl. KMK 2004), wohingegen die Empfehlungen zu den fachlichen und fachdidaktischen Anteilen eher als inhaltlich akzentuierende Stoffverteilungspläne ausgestaltet sind (vgl. Terhart 2014, S. 46)<sup>19</sup>. Ziel dabei ist es, „[...] präziser zu definieren, was an Kompetenzen erwartet wird und wie sich ein systematischer Kompetenzaufbau organisieren lässt [...]“ (ebd., S. 44).

Als weitere Gemeinsamkeit aller Bundesländer kann außerdem herausgestellt werden, dass die erste Ausbildungsphase wissenschaftlich angelegt ist und auf den „Erwerb der Wissens- und Reflexionsbasis für die spätere Lehrtätigkeit“ (Terhart 2004, S. 44) zielt. Somit steht die fachliche Qualifikation in den zukünftigen Unterrichtsfächern im Vordergrund (vgl. Ortenburger 2010, S. 41). Inhaltlich sind dabei also fachwissenschaftliche, aber auch fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und auch schulpraktische Elemente zentral (vgl. Blömeke 2009,

---

<sup>18</sup> Im Folgenden abgekürzt mit KMK.

<sup>19</sup> Auf die normativen Kompetenzerwartungen im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung im Fach Deutsch wird in Kapitel 5.2.1 näher eingegangen.

S. 5). Vor allem schulpraktische Studien sollen die Fähigkeit zur Reflexion des erworbenen Wissens hinsichtlich des späteren Berufsfelds beziehungsweise der eigenen Lehrerrolle unterstützen (vgl. Ortenburger 2010, S. 41). Diese werden in der Regel von bildungswissenschaftlichen und/oder fachdidaktischen Lehrangeboten begleitet (vgl. Herzmann & König 2016, S. 137). Hier ist in der Mehrheit der Bundesländer auch ein Trend zur Ausweitung der universitären Praxisphasen zu erkennen, bei der es zu einer Umschichtung von Praxiszeiten zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase kommt (vgl. ebd., S. 44).

Die Ausbildungsstruktur des Lehramtsstudiums erfolgt aufgrund der Bologna-Reform seit dem Jahr 2000 konsekutiv im Bachelor-Master-System, wobei die praktische Umstellung der Reform in den verschiedenen Bundesländern in unterschiedlicher Weise und Geschwindigkeit realisiert wird (vgl. Terhart 2009, S. 429). Diese erste Phase schließt mit der Absolvierung eines Hochschulstudiums (Master of Education oder Erstes Staatsexamen) ab. Ausbildungsinstitutionen können dabei je nach Bundesland Universitäten, Kunst- und Musikhochschulen, Pädagogische Hochschulen (Baden-Württemberg) sowie in einigen Bundesländern Fachhochschulen (kooperativ mit Universitäten für das Lehramt an beruflichen Schulen) sein (vgl. Filmer 2015, S. 116f). Dabei sind im Rahmen der zwei bis drei studierten Fächer und der erziehungswissenschaftlichen Anteile unterschiedliche Fakultäten beteiligt (vgl. Blömeke 2009, S. 5). In den letzten 15 Jahren wurden außerdem an fast allen lehrerbildenden Universitäten Zentren für Lehrerbildung eingerichtet, die zentral die verschiedenen Belange der Lehrerbildung organisieren, koordinieren und unterstützen (vgl. Terhart 2014, S. 46).

Bezüglich der Ausgestaltung der einzelnen Lehramtsstudiengänge werden einerseits spezielle Studiengänge für einzelne Schulformen beziehungsweise -stufen angeboten, andererseits gibt es Studiengänge, die weniger stark differenzieren, indem beispielsweise ein Lehramtsstudium für alle Schularten der Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschule), wie es in NRW der Fall ist, ausgerichtet ist (vgl. Gassmann 2013, S. 35). Somit zeigt die Sekundarstufen-I-Lehrerausbildung im Vergleich zwischen den verschiedenen Bundesländern die vielfältigste Variante im Rahmen der Ausbildungsmöglichkeiten auf, indem es sowohl starke Schwankungen bezüglich der Regelstudienzeit, des Umfangs, der studierten Unterrichtsfächer sowie der Anzahl der avisierten Schulform/-en gibt (vgl. Blömeke 2009, S. 6).

Insgesamt ist es aus staatlicher Perspektive ein wesentliches Ziel der Lehrerausbildung, „möglichst gut qualifizierte und breit einsetzbare Nachwuchstelehrkräfte in hinreichender Anzahl zu gewinnen“ (Filmer 2015, S. 118).

Die zweite Ausbildungsphase, welche als Vorbereitungsdienst beziehungsweise Referendariat bezeichnet wird, erfolgt daran anschließend dual an staatlichen Studienseminaren<sup>20</sup> sowie mindestens einer Ausbildungsschule (vgl. Terhart 2009, S. 425). Diese zweite Phase dauerte üblicherweise 24 Monate, ist mittlerweile in dem Großteil der Bundesländer – auch aufgrund der Einführung verlängerter Praxisphasen – allerdings auf 18 Monate reduziert worden (vgl. Herzmann & König 2016, S. 135). Anknüpfend an die im Rahmen der ersten Phase erworbene Wissens- und Reflexionsbasis sollen dann im Referendariat berufliche Handlungskompetenzen eingeübt werden (vgl. Terhart 2000, S. 23). Somit gehen mit dem Zweiphasenmodell der Lehrerausbildung unterschiedliche Zielsetzungen einher. Die erste Phase wird eher als theoretische, die zweite als praktische und anwendungsbezogene Phase bezeichnet (vgl. Herzmann & König 2016, S. 136).

Dabei liegt der Schwerpunkt der Schulen auf der praktischen Ausbildung, welche in Form von Hospitationen sowie durch die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht unter Anleitung eines/-r zugewiesenen Mentors/-in durch die Lehramtsanwärter/-innen erfolgt (vgl. Makrinus 2013, S. 87).

An den Studienseminaren werden regelmäßig theoretisch ausgerichtete Veranstaltungen angeboten. Dazu zählen sowohl Fachseminare in den jeweiligen Unterrichtsfächern, in denen es um fachdidaktische und methodische Inhalte geht, als auch Haupt-/Kernseminare, in denen pädagogisch-psychologische und schulrechtliche Themen behandelt werden (vgl. Ortenburger 2010, S. 46f). Die in den Studienseminaren tätigen Ausbilder/-innen beraten und beurteilen die Lehramtsanwärter/-innen als Seminarleiter/-innen und Fachleiter/-innen im Kontext von einer bestimmten Anzahl an Unterrichtsbesuchen.

Abgeschlossen wird die zweite Phase der Lehrerausbildung mit der Absolvierung einer Staatsprüfung, welche als Zweites Staatsexamen bezeichnet wird (vgl. Herzmann & König 2016, S. 135).

Die dritte Phase der Lehrerbildung umfasst im Sinne des lebenslangen Lernens die Lehrerfort- und -weiterbildung, welche dazu dient, (weitere) Qualifikationen auszubauen beziehungsweise zu erwerben, „da in der Ausbildung erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten auf Dauer veralten oder nicht ausreichen“ (Sandfuchs 2004, S. 260 zitiert nach Gassmann 2013, S. 37). Die Teilnahme an solchen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist dabei in den meisten Bundesländern verpflichtend (vgl. Gassmann 2013, S. 38); die tatsächliche Teilnahme wird jedoch weder kontrolliert noch bei fehlender Wahrnehmung solcher Maßnahmen sanktioniert (vgl. Terhart 2004, S. 41).

---

<sup>20</sup> In NRW werden diese durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) angeboten.

## 2.2 Was müssen Lehrkräfte wissen und können? – Professionelle Kompetenzen im Lehrerberuf

Wie in den obigen Ausführungen deutlich wurde, stellt der Lehrerberuf eine ausbildungsintensive Profession dar und beinhaltet komplexe berufliche Anforderungen (vgl. Blömeke 2013, S. 10). In diesem Zusammenhang wird auch davon ausgegangen, dass das Niveau des Professionswissens einer Lehrkraft einen starken Einfluss auf ihr Unterrichtsverhalten hat und generell eine zentrale Bedeutung für die Steuerung von Lehr- und Lernprozessen einnimmt (vgl. Köller & Meyer 2013, S. 3). Dies konnte auch in der viel diskutierten Hattie-Studie<sup>21</sup>, die in Deutschland im Jahr 2013 erschien, nachgewiesen werden, bei der im Zuge einer Meta-Metaanalyse herausgestellt wurde, dass der Beitrag der Lehrperson und der damit zusammenhängende Unterricht großen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen nimmt (vgl. Lotz & Lipowsky 2015, S. 101). Besonders starke Effekte wurden beispielsweise für die Lehrer-Schüler-Beziehung oder das Micro-Teaching, welches sich zum Beispiel in einem effektiven Classroom-Management, oder einem positiv ausgeprägten Klassenklima widerspiegelt, nachgewiesen (vgl. ebd., S. 103f).

Eine „Sortierung“ der verschiedenen für den Lehrerberuf zentralen beruflichen Anforderungen, wird in unterschiedlichen, gegenwärtigen Ansätzen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften als kompetenztheoretischer Ansatz<sup>22</sup> (vgl. Horn 2016, S. 156) vorgenommen. Hierbei werden spezifische Voraussetzungen von Lehrkräften als Kompetenzen beschrieben und analysiert (vgl. Herzmann & König 2016, S. 61). In diesen Modellen sind neben kognitiven Wissensbeständen auch motivationale Charakteristika, Werthaltungen und Einstellungen sowie Handlungsrouninen und Reflexionsformen relevant, wobei davon ausgegangen wird, dass diese das Lehrerhandeln beeinflussen (vgl. Dreer 2013, S. 85).

Diese verschiedenen Kompetenzen werden „[...] durch Erfahrungen in relevanten Anforderungssituationen erworben, durch Training oder andere äußere Interventionen beeinflusst [...]“ und dann „[...] durch langjährige Praxis möglicherweise zur Expertise in der jeweiligen Domäne ausgebaut werden“ (Klieme & Hartig 2007, S. 17 zitiert nach Dreer 2013, S. 88). Somit entwickelt sich professionelle Handlungskompetenz im Rahmen eines individuellen, professionellen Sozialisationsprozesses und wird dann durch berufspraktische Erfahrung ausgebaut und stabilisiert (vgl. Merten 2002 zitiert nach Männle 2012, S. 21). Es

<sup>21</sup> John Hattie hat Daten aus 800 Metaanalysen zusammengetragen, die die evidenzbasierte Effektivität schulrelevanter Merkmale erfasst haben. Daraus resultierend hat er 140 Einzelfaktoren definiert, die für das schulische Lernen quantitativ als bedeutsam gelten und diesen entsprechenden Effektstärken zugeordnet (vgl. Hattie 2009).

<sup>22</sup> Neben dem kompetenztheoretischen Ansatz werden weitere Ansätze zur Erforschung des Lehrerberufs unterschieden, wie zum Beispiel der Persönlichkeitsansatz, das Prozess-Produkt-Paradigma, der berufsbiografische Ansatz, oder der Expertiseansatz, die im weiteren Verlauf jedoch nicht näher dargestellt werden können. Einen Überblick geben zum Beispiel Herzmann & König 2016.

handelt sich somit um ein berufsbiografisches Entwicklungsziel, dessen Entwicklungsprozess als Aufgabe und Chance der Lehreraus- und -weiterbildung begleitet und unterstützt wird (vgl. Terhart 2001, S. 167). Dabei sind neben solchen Lernsituationen ebenfalls der eigene Standpunkt, eigene Interessen und (Vor-)Erfahrungen der Lehrkräfte zentral, was dazu führt, dass die Erweiterung von Kompetenzen auf der Ebene des Individuums höchst unterschiedlich verlaufen, „[...] da sowohl die Wahrnehmung eines Sachverhalts als auch Erklärung und Bewertung der Wahrnehmung sich individuell unumgänglich unterscheiden“ (Simon 2008, 74ff zitiert nach Scherf 2013, S. 24).

Solche Kompetenzstrukturmodelle dienen also dazu, „Kompetenzkomponenten für eine Domäne, das heißt, einen umgrenzten Bereich, zu beschreiben, die für die Bewältigung der dort vorkommenden Anforderungen notwendig sind“ (Dreer 2013, S. 90), was in der Lehrerbildung häufig schulfachspezifisch, aber auch für übergreifende Anforderungsbereiche (zum Beispiel den Bereich Beratung) erfolgt (vgl. ebd.).

Ein wesentlicher Bestandteil solcher Kompetenzstrukturmodelle stellt in den meisten Fällen das *Professionswissen* dar, wobei sich die Topologie nach Shulman (1987) weitestgehend durchgesetzt hat (vgl. Ortenburger 2010, S. 12). Er unterscheidet „(subjectmatter) content knowledge“ (Fachwissen), „pedagogical content knowledge“ (fachdidaktisches Wissen) und „(general) pedagogical knowledge“ (allgemeines pädagogisches Wissen) als zentrale Facetten des professionellen Wissens (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 482; Dreer 2013, S. 92; Ortenburger 2010, S. 12). Somit ist Professionswissen<sup>23</sup>

[...] auf konkrete berufliche Anforderungen und Aufgaben bezogen und besteht beispielsweise bei Lehrerinnen und Lehrern in Planungs-, Reflexions- und Analysewissen im Kontext von Unterricht und Erziehung (Messner 2004 zitiert nach Herzmann & König 2016, S. 148).

Des Weiteren spielen seitens der affektiv-motivationalen Kompetenzkomponenten motivationale Handlungsbereitschaften und professionelle Überzeugungen und Einstellungen („beliefs“) eine Rolle (vgl. Dreer 2013, S. 92; Herzmann & König 2016, S. 111) (s. Abbildung 1).

---

<sup>23</sup> Forschungsarbeiten zur Beschreibung und Erfassung des Professionswissen bei Lehrkräften liegen somit auch für den deutschsprachigen Raum bereits seit den 90er Jahren vor s. zum Beispiel Bromme 1992.

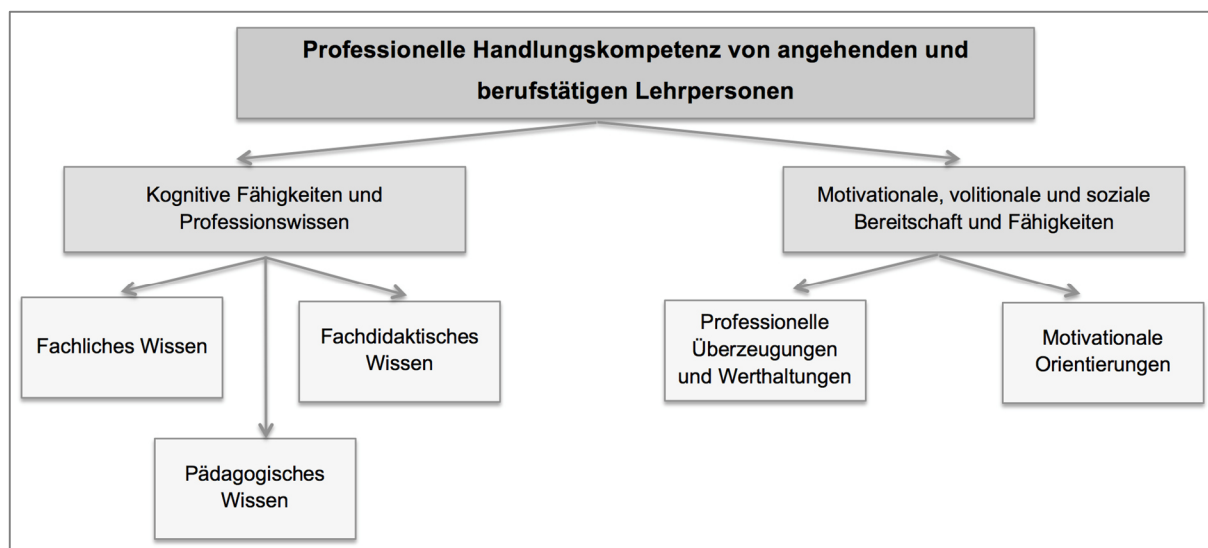


Abbildung 1: Modell professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen (Schaper 2009 zitiert nach Drees 2013, S. 92)

Dabei äußern sich motivationale Handlungsbereitschaften beispielsweise in der Form, inwieweit sich Lehrkräfte engagieren oder sich weiterbilden und inwieweit diese Freude und Interesse an der eigenen Lehrtätigkeit mitbringen (vgl. Kunter et al. 2009, S. 157).

Individuelle Werthaltungen und Einstellungen beinhalten hingegen subjektive Theorien über das Lernen und Lehren, die wiederum das eigene Handeln im Unterricht beeinflussen (vgl. Calderhead 1996 zitiert nach Kunter et al. 2009, S. 156f).

Im häufig zitierten COACTIV-Modell zur professionellen Handlungskompetenz<sup>24</sup> von Baumert und Kunter (2006) wird zudem das Organisations- und Beratungswissen ergänzt (vgl. S. 482), welches im Kontext dieser Arbeit jedoch nicht relevant ist.

Auch selbstregulative Fähigkeiten werden häufig als übergeordneter Kompetenzbereich in den Modellen zu Lehrerkompetenzen angeführt (zum Beispiel Brunner et al. 2006; Baumert & Kunter 2006), worunter das „richtige“ Maß an hohem Engagement sowie der Fähigkeit, berufliche Belastungen mit einer gewissen Distanz wahrnehmen zu können (vgl. ebd., S. 157), verstanden wird.

Somit geht professionelle Kompetenz über deklaratives Faktenwissen hinaus und umfasst auch Wertvorstellungen und erklärendes Wissen (vgl. Bromme 1992, S. 9f zitiert nach Blömeke 2013, S. 11) sowie handlungsnah (prozedurale) Wissensbestände (vgl. Dreer 2013,

<sup>24</sup> Über welches Professionswissen berufstätige Lehrkräfte verfügen sollten, wurde erstmalig im Zuge der COACTIV-Studie („Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“) untersucht, die gekoppelt an PISA 2003/ 2004 mit Mathematiklehrkräften der PISA-Klassen (9. und 10. Klasse) durchgeführt wurde (vgl. Kunter et al. 2009, S. 157). Ein Modell zur professionellen Handlungskompetenz wurde in diesem Kontext entwickelt.

S. 91). Diese Annahme ist somit auch an die übergreifende Kompetenzdefinition nach Weinert (2001) anschlussfähig (vgl. Blömeke 2013, S. 11), bei der Kompetenz verstanden wird als

(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S.27f.)

Im Modell professioneller Handlungskompetenz gelten Kompetenzen somit ebenfalls als erlern- und vermittelbar, was dann folglich auch Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im Lehrerberuf hat (vgl. Cochran-Smith & Zeichner 2005 zitiert nach Kunter et al. 2009, S. 154), wenn es darum gehen soll, diese zu optimieren.

Lehrerbildung zielt also auf die Entwicklung pädagogischer Professionalität,

[...] wobei beide Facetten professioneller Kompetenz, also Wissen und Können auf der einen, und Einstellungen und Überzeugungen auf der anderen Seite, erworben beziehungsweise bearbeitet werden (Ortenburger 2010, S. 27) müssen.

In diesem Kontext ist davon auszugehen, dass der „Aufbau eines professionellen Selbst notwendig und ebenfalls bereits in der Ausbildungsphase anzuregen ist“ (ebd., 22).

Dabei werden hinsichtlich eines Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrerausbildung verschiedene Wissensformen unterschieden, bei der praktische Probleme unter Zuhilfenahme von wissenschaftlichem Wissen gelöst werden sollen (vgl. Dewe et al. 1990, S. 304 zitiert nach Herzmann & König 2016; S. 154), wodurch das Professionswissen noch weiter ausdifferenziert werden kann (s. Tabelle 2).

<b>Wissenschaft</b>	<b>Profession/ Beruf</b>	<b>Praxis</b>
Wissen		Können
Wissenschaftliches Erklärungswissen	Professionswissen	Praktisches Entscheidungswissen
Verbesserung von Begründungskompetenz		Verbesserung von Handlungskompetenz

Tabelle 2: Klassifikation verschiedener Wissensformen nach Dewe et al. 1990, S. 306 zitiert nach Herzmann & König 2016, S. 155

Dabei wird der ersten Phase der Lehrerausbildung vor allem der Vermittlung von akademischen Begründungswissen zugeschrieben, „das notwendig ist, um das eigene Handeln theoretisch und unter Einbezug von Handlungsalternativen begründen zu können“ (Schüssler & Weyland 2014, S. 34). Die zweite Phase der Lehrerausbildung zielt dann auf den Erwerb und Ausbau situativer Handlungsweisen sowie praktischen Handlungsfähigkeiten (vgl. ebd.), wengleich im Praxissemester sowohl die Verbesserung von Begründungs-, als auch



Handlungskompetenzen gefördert wird, sofern von den Studierenden gefordert wird, 70 Stunden Unterricht unter Begleitung zu planen und durchzuführen, „[...] die möglichst gleichmäßig auf die studierten Unterrichtsfächer, Lernbereiche oder beruflichen Fachrichtungen verteilt werden sollen“ (MfSW 2015, S. 2).

Zusammenfassend beinhaltet Lehrerwissen also eine Art Legierung verschiedener Wissensinhalte, welche auch fachbezogen modelliert werden und für das unterschiedliche Wissensformen vorliegen, die nach Theorie- und Erfahrungsnähe, aber auch nach dem Grad der Bewusstheit unterschieden werden (vgl. Scherf 2013, S. 26). Auch gilt Lehrerwissen als teilweise biographisch generiert, indem ein Lehramtsstudent bereits im ersten Semester über reichhaltiges Erfahrungswissen zu Unterricht und Schule verfügt (vgl. ebd., S. 24), was das eigene Bild von Schule und der Lehrerrolle nachhaltig beeinflussen kann.

Betrachtet man in diesem Kontext, wie professionelle Kompetenzen innerhalb der Lehrerbildung empirisch erfasst werden, können als Erhebungskontext Untersuchungen im Labor oder im Feld<sup>25</sup> vorgenommen werden, wobei Untersuchungen im Labor dominieren (vgl. Bräuer & Winkler 2012, S. 87). Hierbei müssen die Teilnehmenden experimentelle Anforderungssituationen, die forschenseitig konstruiert sind (zum Beispiel standardisierte Tests) bewältigen oder handlungsfern Auskunft über das eigene berufsrelevante Denken und Handeln geben (zum Beispiel über einen Fragebogen oder ein Interview). Die verwendete Bezeichnung Labor überzeichnet dabei bewusst, um deutlich zu machen, „dass die hier eingeordneten Untersuchungen losgelöst von konkreten beruflichen Anforderungssituationen sind“ (ebd., S. 76).

Dabei ist Lehrerbildungsforschung häufig nur auf eine bestimmte Region beziehungsweise Institution bezogen. Aus pragmatischen Gesichtspunkten kann es hierbei auch sinnvoll sein, zunächst die Verhältnisse vor Ort systematisch zu untersuchen, wenngleich es im nächsten Schritt ebenfalls notwendig ist, eine institutionsübergreifende Forschung anzustreben, die ebenfalls Erkenntnisse aus anderen Studien berücksichtigt und anschlussfähig ist für andere empirische Untersuchungen (vgl. Blömeke 2007, S. 14f).

Somit werden zwei Ebenen der Lehrerforschung unterschieden: Einerseits stehen die Lernprozesse der Lehrkräfte selbst im Fokus, welche im Rahmen der Professionalisierung durchlaufen werden. Andererseits ist die Rolle der Lehrperson bezüglich der Lernprozesse der Schüler/-innen zentral (vgl. Bräuer & Winkler 2012, S. 74).

---

<sup>25</sup> An dieser Stelle werden vornehmlich Forschungsbefunde, die „im Labor“ durchgeführt wurden, dargelegt, da im Rahmen dieser Arbeit das professionsbezogene Selbstbild angehender Lehrkräfte herausgearbeitet werden soll, ohne dass in diesem Kontext Aussagen über das *tatsächliche* unterrichtliche Handeln getroffen werden können.

Auf der Lehrerebene werden zudem Studien unterschieden, die die Lehrerausbildung selbst zum Beispiel an einem bestimmten Standort in den Blick nehmen („Programmevaluation“<sup>26</sup>), oder aber Zusammenhänge im Rahmen einer Wirkungskette (zum Beispiel Ausbildung – Lehrerhandeln – Schülerergebnisse) untersuchen (vgl. Herzmann & König 2016, S. 178). Bei Ersterem handelt es sich häufig um eine neue Ausbildungsidee, die von Kollegen/-innen durchgeführt wird, welche die Idee auch entwickelt haben (vgl. Blömeke 2007, S. 15).

Insgesamt können professionelle Kompetenzen jedoch nie als Gesamtgröße untersucht werden, vielmehr werden spezifische Aspekte über verschiedene Forschungsinstrumente (zum Beispiel Fragebögen, Wissenstests) erfasst (vgl. Herzmann & König 2016, S. 114).

Die Entwicklung einer professionellen Kompetenz von Lehrkräften gilt im Zuge dessen häufig als abhängige Variable, welche von verschiedenen Wirkungsfaktoren beeinflusst wird (vgl. Blömeke 2007, S. 17). Dazu zählen:

- das *professionelle Wissen* zukünftiger Lehrpersonen, welches sowohl Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen beinhaltet, damit Lehrpersonen ihren Unterricht schrittweise wahrnehmen, planen und durchführen können sowie Probleme eigenständig bewältigen können
- *Persönlichkeitsmerkmale, Überzeugungen und Werthaltungen* zukünftiger Lehrpersonen (sogenannte beliefs), für die sogar ein stärkerer Zusammenhang in Bezug auf Schülerleistungen angenommen wird, als für einzelne Wissenskomponenten professioneller Kompetenz (vgl. Bromme 1994, S. 77 zitiert nach Blömeke 2007, S. 19). Dabei starten Lehramtsstudierende mit bestimmten Vorstellungen über schul- und unterrichtsrelevante Aspekte in ihr Studium, die sich im Laufe der Ausbildung selten langfristig verändern, da vorwiegend solche Informationen aufgenommen werden, die sich mit dem vorhandenen System an Überzeugungen vereinbaren lassen.
- *prozessbezogene Aspekte*, die den individuellen Prozess der Kompetenzentwicklung beeinflussen und mit standardisierten Herangehensweisen nicht hinreichend untersucht werden können. Dabei können beispielsweise im Rahmen von Fallstudien geklärt werden, wie Studierenden die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelingt, oder wie im Detail die Kompetenzentwicklung verläuft.
- die *institutionellen Rahmenbedingungen* innerhalb der Lehrerbildung, welche die Evaluation einzelner Lehrveranstaltungen oder auch Curriculumsanalysen beinhalten können

(vgl. Blömeke 2007, S. 17ff).

---

<sup>26</sup> Hierbei geht es häufig um regionale Evaluationen, die beispielsweise das Ziel verfolgen können, an einer bestimmten Ausbildungsregion neu eingeführte curriculare Elemente und deren Umsetzung zu überprüfen (vgl. Herzmann & König 2016, S. 179).

Für die erste Phase der Lehrerausbildung lassen sich vor allem Forschungsbemühungen zu den Bereichen des „Professionswissens“ und zu „Überzeugungen/Werthaltungen“ finden (vgl. Ortenburger 2010, S. 78).

### **2.3 Forschungsbefunde zu Professionskompetenzen von (angehenden) Deutschlehrkräften<sup>27</sup>**

Forschungsarbeiten zur Lehrerbildung erfahren in jüngster Zeit eine zunehmende Aufmerksamkeit, da den Lehrpersonen ein zentraler Stellenwert im System Schule zukommt (vgl. Herzmann & König 2016, S. 170). In diesem Kontext wird von der Lehrerausbildung erwartet, dass sie angehende Lehrkräfte auf ihren Beruf vorbereitet, indem sie im Studium relevantes Wissen und Können anbahnen (vgl. ebd., S. 177). Dabei wird davon ausgegangen, wie beispielsweise bei Scherf (2013) zum Bereich der Leseförderung bestätigt, dass Wissensbestände nicht stabil respektive resistent sind, sondern sich diese unter anderem auch durch fachdidaktische Wissensangebote verändern können, wenngleich dies nicht immer auch eine Neuausrichtung des eigenen Handelns zur Folge haben muss (vgl. ebd., S. 412). Dabei ist diese Materie sehr komplex, „[...] weil es diverse Variablen gibt, die Veränderungen bei Lehrpersonen beeinflussen“ (Philipp 2014, S. 153).

Fachspezifische Lehrerkompetenzen von (angehenden) Deutschlehrkräften stehen erst seit wenigen Jahren im Fokus empirischer Forschung, für die nach wie vor von einem Desiderat (vgl. Kunze 2004, S. 481) und Schattendasein (vgl. Wieser 2008, S. 258) gesprochen werden muss, wenngleich auch in den letzten zehn Jahren ein Zuwachs an Forschungsbemühungen zu Deutschlehrkräften erkennbar ist (vgl. Bräuer & Winkler 2012, S. 87), was sich beispielsweise auch darin zeigt, dass das nächste Symposium der Deutschdidaktik (2018) sich ganz mit dem Thema „Professionalisierung für den Deutschunterricht“ befasst (vgl. Pissarek & Schilcher 2017, S. 75).

Insgesamt soll an dieser Stelle ein Überblick über einige qualitative und quantitative Studien zu fachspezifischen Kompetenzen von Lehrkräften mit dem Fach Deutsch gegeben werden. Fragt man nach Studien zur Lehrerausbildung, welche die professionelle Kompetenz von angehenden Lehrpersonen untersucht und Bezug nimmt auf die obige Modellierung professioneller Kompetenz, ist die Studie „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“<sup>28</sup> zu nennen, die die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe-I mit den Fächern Deutsch, Englisch und

---

<sup>27</sup> Für einen detaillierten Überblick über Forschungsarbeiten zu Deutschlehrkräften s. auch Bräuer & Winkler 2012; Kämper-van den Boogaart 2010.

<sup>28</sup> Die Studie „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“ (TDS-LT) wurde als nationale Zusatzstudie in Deutschland zu der internationalen TEDS-Studie („Learning to Teach Mathematics – Teacher Education and Development Study“), die professionelle Kompetenzen bei berufstätigen Mathematiklehrkräften testet und vergleicht, durchgeführt.

Mathematik untersucht. Dazu wurden seit dem Wintersemester 2009/2010 Lehramtsstudierende unterschiedlicher Universitäten vom Ende des Bachelorstudiums bis zum Ende des Masterstudiums jährlich bezüglich ihres fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens getestet (vgl. BMBF o.J., Online).

Die Studie gehört somit bisher zu den einzigen, die den tatsächlichen Lernerfolg von Lehramtsstudierenden mit einer repräsentativen Stichprobe im Fach Germanistik<sup>29</sup> untersucht hat (vgl. Blömeke 2013, S. 7; Bremerich-Vos & Dämmer 2013, S. 47). Dazu wurden fast 600 Studierende aus den Standorten Berlin, Dortmund, Duisburg-Essen, Frankfurt am Main, Hamburg und Ludwigsburg der Studiengänge Gymnasium/ Gesamtschule und Gesamt-, Haupt- und Realschule in den vier Bereichen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik sowohl zu Beginn (drittes bis fünftes Fachsemester) als auch zum Ende (sechstes bis achtes Fachsemester) des Studiums getestet<sup>30</sup> (vgl. Bremerich-Vos & Dämmer 2013, S. 58).

Bei Hinzuziehung der standortspezifischen Curricula der teilnehmenden Hochschulen für das Fach Deutsch, zeigte sich,

[...] dass zunächst ausschließlich fachwissenschaftliche Inhalte gelehrt werden beziehungsweise dass solche Inhalte dominant sind. In höheren Semestern bekommen fachdidaktische Anteile größeres Gewicht, wobei die Anzahl der einschlägigen Lehrveranstaltungen stark variiert (ebd., S. 51).

So werden mancherorts bereits in den ersten Semestern fachdidaktische Veranstaltungen angeboten, „[...] anderswo sind einschlägige – und auch nur wenige – Seminare erst im Hauptstudium zu finden“ (ebd., S. 55).

In den Ergebnissen von TEDS-LT wurde daran anknüpfend ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Ausbildungsstandort und der Kompetenzentwicklung in allen vier Kompetenzbereichen nachgewiesen (vgl. Bremerich-Vos & Dämmer 2013, S. 70).

Für die Perspektive der angehenden Deutschlehrer/-innen wurde im Vergleich zu Studierenden anderer Studienfächer zudem ein erhöhtes Interesse beziehungsweise eine große Motivation an der Auseinandersetzung mit dem Fachwissen nachgewiesen (= *motivationale Orientierungen*), wobei die Studierenden auch davon ausgehen, dass die Anforderungen innerhalb des Studiums der eigenen Motivation nicht entsprechen. Die Motivation wurde dazu skalenbasiert mittels Fragebögen erfasst. Dabei zeigte sich vor allem bei Studierenden des Lehramts Gymnasium ein sehr hohes fachliches Interesse (vgl. Saalfrank, Weiß, Braune & Kiel 2011, S. 53f).

<sup>29</sup> Es liegen außerdem Ergebnisse für die Fächer Mathematik und Englisch vor. Im Forschungsprojekt „FALKO“ (=Fachspezifische Lehrerkompetenzen) werden aktuell Professionswissenstests unter anderem auch für das Fach Deutsch für die Sekundarstufe konzipiert, um dieses bei (angehenden) Lehrkräften überprüfen zu können (s. Sammelband von Krauss, S., A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.) (2017).

<sup>30</sup> Bei einer Aufgabe im Bereich Literaturwissenschaft mussten die Studierenden beispielsweise vier Autorennamen vier literarischen Texten zuordnen (vgl. Bremerich-Vos & Dämmer 2013, 60).

Somit erscheint es verwunderlich, dass die Ergebnisse der TEDS-LT-Studie vor allem Wissenszuwächse in den beiden didaktischen Bereichen nachweisen; im fachwissenschaftlichen Bereich verfügen die Studierenden zum Ende des Studiums maximal über denselben Umfang wie zum ersten Messzeitpunkt, was so interpretiert wurde, dass die Lehre im Studium nicht kumulativ ist und somit Stagnation oder auch das Vergessen von fachwissenschaftlichen Lerninhalten begünstigt wird (vgl. Bremerich-Vos & Dämmer 2013, 72). Hier ergeben sich zudem zum ersten Messzeitpunkt Unterschiede zwischen den beiden Schulformen, wobei hier Studierende mit dem Schwerpunkt Gymnasium/Gesamtschule deutlich leistungsstärker im literatur- und sprachwissenschaftlichen Bereich abschneiden, was dann zum zweiten Messzeitpunkt allerdings nur noch für den literaturwissenschaftlichen Bereich, nicht jedoch für die anderen drei Bereiche gilt (vgl. ebd., S. 69).

Verschiedene qualitative Studien aus dem Bereich der Deutschdidaktik von Kunze (2004), Wieser (2008) und Scherf (2012) wollten in diesem Zusammenhang bei Deutschlehrkräften beziehungsweise Referendaren/-innen erfassen, welche Vorstellungen und Überzeugungen diese vom Deutschunterricht und dessen Zielen haben, wobei sich Wieser (2008) konkret auf den Literaturunterricht und Scherf (2012) auf den Bereich der Leseförderung bezieht. In diesem Kontext führte Wieser eine Interviewbefragung im Längsschnitt mit insgesamt 15 Befragten zu Beginn, zur Mitte und zum Ende des Referendariats der Sekundarstufe I durch, um über eine Typenbildung die verschiedenen Vorstellungen zu den Zielsetzungen des Literaturunterrichts und zur eigenen Lehrerrolle zu definieren. Dabei fiel zunächst einmal auf, dass die Befragten nur in Ausnahmefällen differenzierte Zielvorstellungen benennen konnten (vgl. Wieser 2010, S. 119). Lustbetonende Leseförderung und literarische Bildung wurden hier jedoch am häufigsten assoziiert, wobei Wieser daran anknüpfend über eine Typenbildung zu den beiden Dachkonzepten, der „Literarischen Bildung“ und der „Leseförderung“ kam. Auch in der Interviewstudie von Kunze zeigte sich, dass es den befragten Lehrkräften schwerfiel, Ziele für den Literaturunterricht und den Umgang mit Literatur und Medien eindeutig darzustellen. Begriffe wie „literarische Bildung“, „Lesekompetenz“, „Interpretationsvermögen“, „ästhetische Bildung“ etc. fielen gar nicht oder nur selten (vgl. Kunze 2004, 305f).

Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Dachkonzept blieb dann bei den Befragten im Laufe des Referendariats auch stabil, ebenso wie die Abgrenzung zu dem nicht präferiertem Konzept (vgl. Wieser 2008, S. 156, 206), wobei die unterschiedlich avisierten Zielvorstellungen jedoch nicht zwangsläufig mit einer bestimmten Schulform zusammenhängen<sup>31</sup> (vgl. ebd.).

---

<sup>31</sup> So könnte ja vermutet werden, dass die literarische Bildung am Gymnasium nach Ansicht der Referendare/-innen einen höheren Stellenwert einnimmt und an den Schulformen Haupt-, Real- und Gesamtschule eher die Lust am Lesen gefördert werden soll. Diese Annahme lässt sich jedoch nicht bestätigen (vgl. Wieser 2010, 126).

Wenn allgemein nach dem Unterrichtshandeln von Deutschlehrkräften gefragt wird, zum Beispiel innerhalb von Bildungsmonitoring-Studien wie IGLU, DESI und PISA, in denen Informationen zum Lehrerhandeln mittels Schüler- und Lehrerfragebögen erfasst wurden, lassen sich hingegen schulformspezifische Einstellungsmuster bezüglich des Lehrerhandelns nachweisen:

Für das Unterrichtshandeln von Deutschlehrkräften lässt sich vor diesem Hintergrund annehmen, dass zumindest teilweise überindividuelle schulformspezifische Einstellungsmuster und Skripts existieren, die didaktische Entscheidungen der Lehrkräfte im Deutschunterricht beeinflussen (Beck 2008, S. 333).

Diese schulformspezifischen Unterschiede wurden auch in der Ergänzungsstudie von PISA 2009 herausgestellt, welche sich ebenfalls auf das Lehrerhandeln von Deutschlehrkräften bezieht (vgl. Bräuer & Winkler 2012, S. 82).

Welche Wissensbestände zur Leseförderung bei Lehrkräften der nichtgymnasialen Sekundarstufe I vorliegen und inwieweit sie das Handeln der Lehrkräfte beeinflussen, hat Scherf (2012) in seiner qualitativen Studie untersucht, bei der sowohl Gruppendiskussionen als auch Einzelinterviews zum Einsatz kamen. Er unterscheidet dabei zwei Zieldimensionen, denen Aspekte professionellen Lehrerwissens im Bereich der Leseförderung zugeordnet werden können: Eine *funktionale Professionalisierung* von Leseförderung hat demnach zum Ziel, Leseförderhandlungen innerhalb einer Institution im breiten Maße verlässlich anzubieten. Hierbei sind sowohl institutionelle Strukturen (zum Beispiel ein internes Lesecurriculum) sowie die Bildung einer „Ingroup“ aus dafür beauftragten Leseförderlehrern zentral, die rezeptartige Handlungsvorschläge an weitere Lehrkräfte eines Kollegiums weitergeben und diese zu rezeptfolgehafte Handlungen befähigt.

*Pädagogische Professionalität* eines Leseförderlehrers geht dabei noch einen Schritt weiter und bezieht neue lesedidaktische Erkenntnisse zwar ebenfalls mit ein, ist jedoch in der Lage dieses an die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler/-innen anzupassen und demnach nicht rezeptfolgehafte, sondern Maßnahmen zur Leseförderung individuell und situationsangemessen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (vgl. Scherf 2012, S. 413f).

Während nun im ersten Schritt fachdidaktische Wissensangebote in ihrem Anleitungscharakter wahrgenommen werden können, erfordert der zweite, deren leseforscherischen und didaktischen Hintergründe zu verstehen sowie zu lernen, diese zur Planung und Reflexion von Unterricht zu nutzen (ebd. S. 420).

Guskey (1986) betont in seinem Modell der Weiterentwicklung bezüglich von Professionalisierungsmaßnahmen im Lesen zudem, dass diese

[...] nicht direkt zu Veränderungen in den Einstellungen und Überzeugungen bei Lehrpersonen führt bzw. führen kann. Solche Veränderungen sind erst erwartbar, wenn durch Veränderungen der Unterrichtspraxis Veränderungen bei den Schülern für Lehrpersonen erkennbar werden (vgl. Philipp 2014, S. 154).

Damit zeigt sich, dass der Wandel bei Lehrpersonen ein längerfristiger Prozess ist, der auch mit den eigenen unmittelbar im Unterricht gemachten Erfahrungen zusammenhängt (vgl. ebd., S. 154f). Zudem zeigen andere quantitative Daten, dass vor allem diejenigen von Weiterbildungen profitieren, die schon eine hohe professionelle Handlungskompetenz aufweisen („Matthäus-Effekt“) (vgl. Bräuer & Winkler 2012, S. 86).

Es lassen sich somit unterschiedliche Einstellungen und individuelle Theorien zu den Zielen des Deutschunterrichts und dessen Ausgestaltung festmachen, bei denen teilweise auch schulformspezifische Unterschiede erkennbar sind.

Eine inhaltliche Legitimierung zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz, als inhaltlicher Schwerpunkt des literaturdidaktischen Konzepts im Praxissemester, wird in Kapitel 4 näher vorgenommen. Ein detaillierter Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur praktischen Umsetzung von Lese- und Medienkompetenzförderung als Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts erfolgt in Kapitel 5.3.

### **3 Verlängerte Praxisphasen in der Lehrerausbildung: Viel hilft viel!?**

Die Einführung von verlängerten Praxisphasen, darunter auch die Einrichtung eines Praxissemesters, ist in Deutschland zurzeit „en vogue“ (vgl. Weyland 2012, S. 4).

Damit wird versucht, dem Vorwurf des mangelnden Praxisbezugs, welcher vor allem der universitären Ausbildungsphase immer wieder nachgesagt wird (vgl. Bräuer 2003, S. 491), entgegen zu wirken.

Der Entgegenwirkung des Theorie-Praxisproblems kommen im Zuge der zeitlichen Ausdehnung schulpraktischer Lerngelegenheiten in Form eines Praxissemesters somit eine zentrale Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang gehen mit der Einführung dessen hohe Erwartungen einher (vgl. Herzmann & König 2016, S. 159), die professionelle Kompetenzen von angehenden Lehrkräften zu unterstützen (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 195) und Theorie und Praxis besser miteinander zu verzahnen (vgl. Körner 2012, S. 1), indem davon ausgegangen wird, dass das im Rahmen der Lehrerbildung erworbene Wissen offenbar erfolgreicher eingesetzt werden kann, „wenn es in praxisbezogenen Lehr-Lern-Arrangements erworben wurde“ (Mayr 2003, zitiert nach Blömeke 2007, S. 23).

Somit stellen Studierende im Lehramtsstudium sowie im Praxissemester Lernende „auf dem Weg zum professionellen Lehrerhandeln dar“ (Schüssler & Weyland 2014, S. 23), wobei solchen verlängerten Praxisphasen im Rahmen der Lehrerausbildung eine besondere Wirksamkeit zugeschrieben werden. Auch sind die Annahmen zur professionellen Entwicklung der Studierenden innerhalb dieser Praxisphasen größtenteils positiv konnotiert (vgl. Hascher 2012, S. 109). Dieses Phänomen wird als „Praktikumsmythos“ bezeichnet, da hier Wirkungsmöglichkeiten attribuiert werden, „ohne dass diese empirisch untersucht oder [obwohl] sogar gegenteilige Effekte nachgewiesen wurden“ (Hascher 2011, S. 9). Dies führte in der Forschung lange Zeit dazu, dass die Qualität der berufspraktischen Ausbildung wenig hinterfragt wurde, was zu einem erheblichen Defizit an empirischer Forschung zum Thema Praktikumswirksamkeit geführt hat (vgl. ebd., S. 12).

In diesem Kontext besteht zudem die Notwendigkeit, die Konstellation von Theorie und Praxis für das neu eingeführte Praxissemester innerhalb des Lehramtsstudiums zu diskutieren. Hier stellt sich die Frage, wie es Lehramtsstudierenden gelingen kann, in der Praxis professionell zu agieren und erste Routinen zu entwickeln, diese aber zugleich mit entsprechender Distanz und aus professionstheoretischer Sicht mit einer erwünschten Reflexionshaltung zu betrachten (vgl. Wieser 2015, S. 32).

In dem folgenden Kapitel soll der allgemeine Rahmen zum Praxissemester dieser Arbeit dargelegt werden.

Dazu wird verstärkt auf die erste Phase der Lehrerbildung und den darin involvierten Praxisphasen näher einzugehen, indem in Kapitel 3.1 näher skizziert wird, was bezüglich der



Ausweitung von verlängerten Praxisphasen bundesweit diskutiert wird und wie die aktuelle (unter anderem auch gesetzliche) Situation zur Einführung eines Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen<sup>32</sup> aussieht.

Kapitel 3.2 gibt daran anknüpfend einen Überblick über (erste) Forschungsbefunde zur Einführung von verlängerten Praxisphasen. Der Blick richtet sich dabei zum einen auf Studien aus anderen Bundesländern und der Schweiz, da hier langfristige Praxisphasen innerhalb der Lehrerausbildung bereits seit längerer Zeit bestehen sowie zum anderen auf erste Ergebnisse zum Praxissemester in NRW, welches dort erstmalig im Wintersemester 2014/15 durch universitäre Vorbereitungsseminare angeleitet und von Februar bis Juli 2015 als praktische Phase von Lehramtsstudierenden an den Praxissemesterschulen durchgeführt wurde.<sup>33</sup>

### **3.1 Verlängerte Praxisphasen innerhalb der Lehrerausbildung**

Schulische Praxisphasen werden von Studierenden des Lehramts häufig als „Herzstück“ ihrer Ausbildung bezeichnet (vgl. Hackmann, Schaumburg & Schrittmesser 2015, S. 4) und stellen demnach ein vergleichsweise beliebtes Studiensegment dar (vgl. Denner 2016, S. 22). So fiebern Lehramtsstudierende den Praxisanteilen im Studium, womit gleichermaßen Praxisbezüge und Praxisphasen gemeint sind, regelrecht entgegen, „um endlich die zukünftige Berufs- und Arbeitswelt aus der Lehrerperspektive zu erkunden [...]“ (Gröschner & Seidel 2012, S. 171).

Dieses Teilkapitel setzt hier an und gibt einerseits einen Überblick darüber, was bezüglich der Ausweitung schulischer Praxisphasen bundesweit diskutiert wird, welche Bundesländer sich für die Einführung von Langzeitpraktika entschieden haben und welche Ziele damit verfolgt werden (s. Kapitel 3.1.1). Daran anknüpfend soll die Situation zur Einführung eines Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen stärker forciert werden (s. Kapitel 3.1.2), da das im Rahmen dieser Arbeit darzustellende Konzept an der Technischen Universität in Dortmund/NRW, welches näher in Kapitel 7 vorgestellt wird, entwickelt und realisiert wurde.

---

<sup>32</sup> Im Folgenden teilweise abgekürzt mit NRW.

<sup>33</sup> Das Praxissemester an der Schule findet immer innerhalb eines Schuljahres (spätestens am 15.02. und am 15.09.) statt (MSW 2010, S. 6). Die universitären Veranstaltungen werden dazu in der Regel im Sommer zwischen April und Juli sowie im Winter zwischen Oktober und Februar angeboten, wobei die Einführungsseminare am ZfsL in der Regel zu Beginn der praktischen Phase stattfinden (Februar und September).

### 3.1.1 Bundesweite Situation zur Einführung von Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung

Generell lässt sich die Lehrerausbildung in Deutschland als „Flickenteppich“ bezeichnen, der sich auch in einer diffusen Praktikumslandschaft widerspiegelt. Dies zeigt sich beispielsweise hinsichtlich der Dauer, Form, Konzeption und Einbettung von Praktikumsphasen in das Lehramtsstudium (vgl. Schüssler & Keuffer 2012, S. 186).

Im Zuge der Bologna-Reform stellt neben der Einführung eines konsekutiven Bachelor- und Mastersystems (vgl. Blömeke 2009, S. 7), die Ausweitung von schulischen Praktikumsphasen im Lehramtsstudium nahezu bundesweit einen zentralen Baustein dar (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 138), deren Bedeutung bereits durch den Quedlinburger Beschluss der KMK (2005) betont wurde. Als häufigste Umsetzungsform wurde und wird in diesem Zusammenhang ein Praxissemester als eine Form des Langzeitpraktikums diskutiert (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 8), welches sich über den Zeitraum eines Hochschulsemesters erstreckt (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 137).

Dabei ist die Debatte zur Einführung von verlängerten Praxisphasen nicht neu,

sondern wurde bereits ab Mitte der 1990er Jahre (Zeitraum 1996-2002) im Kontext der Reformansätze zur traditionellen Lehrerausbildung in mehreren Bundesländern geführt. Hierzu gab es sowohl in wissenschaftlicher als auch in bildungspolitischer Hinsicht von Beginn an konträre Positionen, die zu unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern beitrugen (Weyland & Wittmann 2010, S. 5).

Eine verlängerte Praxisphase in Form eines Praxissemesters wird bisher in den Lehramtsstudiengängen in Brandenburg, Thüringen (Standort Jena), Hamburg<sup>34</sup>, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen<sup>35</sup> angeboten (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 139). In den Bundesländern Berlin, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (Standort Erfurt) ist zudem mit dem Inkrafttreten der entsprechenden Gesetze (unter anderem Lehrerausbildungsgesetz, Lehrkräftebildungsgesetz) die Einführung einer verlängerten Praxisphase geplant (beziehungsweise mittlerweile auch realisiert). Somit sind Langzeitpraktika in zwei Drittel aller Bundesländer<sup>36</sup> in Deutschland vorgesehen beziehungsweise bislang realisiert (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 10ff).

---

<sup>34</sup> Die Struktur in Hamburg des sogenannten Kernpraktikums unterscheidet sich dabei jedoch in der Form, dass die Studierenden passend zu einem fachdidaktischen Begleitseminar innerhalb des 2. Mastersemesters einen festen Praxistag pro Woche in der Schule verbringen, dem sich dann in der vorlesungsfreien Zeit eine vier- bis fünfwöchige Praktikumsphase anschließt. Diese wird dann durch eine Reflexionsveranstaltung begleitet, die vom Landesinstitut durchgeführt wird (vgl. Arnold 2015, S. 52).

<sup>35</sup> In Bremen wurde im Schuljahr 2000/01 ebenfalls ein Halbjahrespraktikum angeboten, welches im Wintersemester 2005/06 jedoch wieder durch sukzessiv aufeinander aufbauende Praktika ersetzt und somit wieder abgeschafft wurde (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 198).

<sup>36</sup> In anderen Bundesländern wird zum Beispiel mit Parallelstrukturen in Form von regelmäßigen Praxisphasen, welche semesterbegleitend oder als Blockpraktika angeboten werden, gearbeitet (beispielsweise in Rheinland-Pfalz) (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 139).

„Diese einzelnen Praxissemester unterscheiden sich dabei zum Teil [jedoch] erheblich voneinander [...]“ (Schubarth et al. 2012, S. 139) und zwar beispielsweise bezüglich der Bezeichnung (Kernpraktikum, Schulpraktikum, Praxissemester), der Dauer (vier bis sechs Monate), der Verantwortung (Hochschule beziehungsweise Landesinstitute) sowie der zeitlichen Verortung innerhalb des Studiums und der Anrechenbarkeit bezüglich des Referendariats (vgl. ebd.). In einigen Bundesländern werden auch bestimmte Lehrämter wie das Lehramt für berufliche Schulen vom Praxissemester ausgeschlossen (zum Beispiel in Bremen und Schleswig Holstein). Hinzu kommt, dass die verschiedenen Konzepte teilweise sogar innerhalb eines Bundeslandes variieren (vgl. Weyland & Wittmann 2015<sup>37</sup>, S. 11).

Eine Gemeinsamkeit bei der Realisierung ist die doppelte Betreuung der Studierenden durch Mentoren/-innen an den Praktikumsschulen sowie den jeweiligen Betreuern/-innen der Universität (vgl. Makrinus 2013, S. 58). Teilweise sind auch die Studienseminare (ZfsL) als dritte Institution eingebunden.

Die Diskussion zur Ausweitung schulischer Praxisphasen ist nicht neu und so scheint der Ruf nach mehr Praxis innerhalb der Lehrerausbildung untrennbar mit der Geschichte der akademischen Lehrerbildung (vgl. Rothland & Boecker 2015, S. 112) ein „argumentativer Dauerbrenner“ (Terhart 2000, S. 107) zu sein, wenngleich auch kritisiert werden muss, dass diese Forderung nach mehr Praxisbezug mehrheitlich wenig reflektiert wird:

Die Frage, ob das Bedürfnis nach mehr Praxis im Sinne einer erwiesenermaßen besseren Lehrerbildung durch größere Praxisanteile tatsächlich berechtigt ist, wird nicht gestellt. Es erscheint stattdessen eher der Grundsatz zu gelten: Viel hilft viel! (Rothland & Boecker 2015, S. 113).

In der Wissenschaft werden diese „ungeprüften Wirkungsannahmen zwischen Praxisphasen und einem Zuwachs der professionellen Kompetenz angehender Lehrer unter dem Stichwort „Mythos Praktikum“ zusammengefasst und kritisiert“ (Wachnowski & Kull 2015, S. 196).

Hascher (2011) definiert diesen wie folgt:

Der Praktikumsmythos bezeichnet die Gesamtheit an subjektiven und kollektiven Überzeugungen, dass ein Praktikum, unabhängig von der Überprüfung seiner Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme der sinnvollste und beste Ort für die schulische Lern- und Professionalisierungspraxis ist und dementsprechend eine zentrale Bedeutung für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, ihre aktuelle Entwicklung und ihr (künftiges) schulisches Handeln hat (S. 9).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass ein Nachweis zur Wirkung und Nachhaltigkeit von Praxiserfahrungen bisher noch nicht umfassend vorgenommen wurde (vgl. Hascher 2006, S. 130) und gerade für das neu eingeführte Praxissemester betont werden muss, dass noch

---

<sup>37</sup> Einen sehr detaillierten Überblick über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung des Praxissemesters in den verschiedenen Bundesländern geben Weyland & Wittmann 2015.

viel Forschungsarbeit zu leisten ist, „bevor eine Beurteilung des Praxissemesters auf der Basis empirischer Befunde vorgenommen werden kann“ (vgl. Rothland & Boecker 2015, S. 130).

### **3.1.2 Gesetzliche Vorgaben, Ziele und kritische Aspekte zur Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen**

Ein zentrales Element des Lehrerausbildungsgesetzes von Mai 2009 stellt das Praxissemester in NRW dar, welches gemäß §12, Abschnitt 3 im Rahmen des Masterstudiums im zweiten oder dritten Fachsemester absolviert werden muss und mindestens fünf Monate umfassen soll. Zudem ist gesetzlich festgelegt, dass bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Vorbereitungsseminare von den Hochschulen angeboten werden und das Praxissemester in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und Schulen ausgerichtet wird, wenngleich die Gesamtverantwortung bei den Hochschulen liegt (vgl. MSW 2009, S. 3).

Mit dem Begriff Praxissemester gehen im Rahmen dieser Studie folgende Merkmale einher:

- seine zeitliche Dimension in Form eines Langzeitpraktikums von circa fünf Monaten Praktikumsphase an den Schulen
- die organisatorische und institutionelle Dimension, welche sich aus theoretischen und praktischen Anteilen als Studienelement zusammensetzt und an dessen Planung, Durchführung und Reflexion die verschiedenen Institutionen Universität, Schule und ZfsL beteiligt sind
- die intentionale Dimension als praxisbezogenes, curricular verankertes Studienelement, bei dem eine theoriegeleitete, metakognitive sowie selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, welche im Handlungsfeld Schule gemacht wurden, im Vordergrund steht (vgl. Schüssler & Weyland 2014, S. 25).

In NRW besteht das Praxissemester somit aus dem Praktikum an der Schule, den Einführungsveranstaltungen an einem ZfsL sowie den Vorbereitungs- und Begleitseminaren der Universität, wobei „die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Vorbereitung auf das Praxissemester in dem Semester zuvor erfolgt“ (Weyland & Wittmann 2015, S. 11). „Für die Vorbereitung, Durchführung und den Abschluss des Praxissemesters muss somit fast ein ganzes Studienjahr eingeplant werden“ (Janßen & Valentin 2016, S. 3).

Bei den sogenannten Vorbereitungsseminaren ist es das Ziel, den Studierenden inhaltliche und methodenbezogene Grundlagen für die verschiedenen Anforderungen im Praxissemester zu vermitteln (vgl. Schüssler & Schicht 2014, S. 68).

Die Grundlage für die Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen sowie weitere Vorgaben zur Ausgestaltung des Praxissemesters in NRW wurde innerhalb der „Rahmenkonzeption zur

strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ im Jahr 2010 erstmalig festgehalten (vgl. MSW 2010).

Des Weiteren sind innerhalb §8 der Lehramtszugangsverordnung (LZV) die bildungspolitischen Vorgaben hinsichtlich der im Praxissemester zu erwerbenden berufsspezifischen Kompetenzen aufgeführt (vgl. MdLNRW 2016), welche wie folgt lauten:

- (1) Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters (§ 12 Abs. 3 Lehrerausbildungsgesetz) verfügen über die Fähigkeit,
  1. grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
  2. Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
  3. den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
  4. theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
  5. ein eigenes professionelles Selbstkonzept<sup>38</sup> zu entwickeln (ebd., Online).

Bezüglich der Einführung des Praxissemesters in NRW können somit verschiedene Zielsetzungen angeführt werden:

Unter systembezogenen Aspekten ist es das Ziel bezüglich der verschiedenen Praxisphasen, welche im Zuge der Reform zu Lehrerausbildung in NRW ebenfalls einheitlich geregelt sind (s. MSW 2009, S. 3), eine Vereinheitlichung, Kooperation und auch Qualitätssicherung zwischen den elf verschiedenen Hochschulstandorten, die für die Lehrerausbildung zuständig sind, herzustellen (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 195).

Die lokale Zuordnung der beteiligten Institutionen ist für die Ausgestaltung des Praxissemesters für jede einzelne Ausbildungsregion verbindlich geregelt (vgl. MSW 2009).

In diesem Kontext entstehen in NRW an vielen Hochschulen im Praxissemesterkontext so genannte „Fachverbände“

[...] von Vertretern der jeweiligen Fächer oder Fächergruppen aus Hochschulen und aus dem Vorbereitungsdienst, die auch zur Verbesserung der inhaltlichen Abstimmung von erster und zweiter Phase der Ausbildung insgesamt beitragen können (Filmer 2015, S. 129).

Die Aufgaben der Studierenden sind hierbei vielseitig: Sie hospitieren im Unterricht, planen und führen eigenen Unterricht unter Begleitung einer zugewiesenen Lehrkraft durch und müssen diese im Rahmen eines unterrichtsbezogenen Studienprojekts verschriftlichen. In den Bildungswissenschaften muss ebenso ein schulbezogenes Forschungsprojekt durchgeführt werden, wobei die Prinzipien des „forschenden Lernens“ leitend sind. Zudem werden Bilanz- und Perspektivgespräche mit Vertretern/-innen der jeweiligen ZfsL geführt, um die

---

<sup>38</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff des *professionellen Selbstbilds* verwendet.

angehenden Lehrpersonen hinsichtlich ihres weiteren beruflichen Werdegangs zu beraten (vgl. Herzmann & König 2016, S. 160).

Somit soll im Praxissemester unter *inhaltlichen Aspekten*

[D]idaktisch-theoretisches Grundlagenwissen [...] mit praktischen Schulerfahrungen zur Anbahnung professioneller Kompetenzen verknüpft werden. Die Kompetenzen werden im konzeptionell-analytischen sowie reflexiv-praktischen Bereich gesehen [...] (Wachnowski & Kull 2015, S. 195).

Gefördert werden soll vor allem die eigene Kompetenzentwicklung sowie die Anbahnung einer forschenden Grundhaltung, wobei es Aufgabe der Studierenden sein soll, „die vorgefundene Praxis nun in den Zusammenhang ihres eigenen Lern- und Professionalisierungsprozesses“ (Schüssler & Weyland 2014, S. 23) zu stellen. Des Weiteren wird die Absolvierung des Praxissemesters als Möglichkeit gesehen, die eigene Berufs- und Studienwahl überprüfen zu können (vgl. Fereidooni 2015, S. 60; Weyland & Wittmann 2015, S. 14). An dieser Stelle muss jedoch auch betont werden, dass Fragen der Eignung für den Lehrerberuf insgesamt weniger im Vordergrund stehen sollten, sondern vielmehr die Anbahnung und Unterstützung der Professionalitätsentwicklung der Lehramtsstudierenden (vgl. Schüssler & Schicht 2014, S. 63). Dabei

[...] bezieht sich die im Rahmen des Praxissemesters zu entwickelnde professionelle Kompetenz nicht allein auf den Erwerb unterrichtlicher Handlungsfertigkeiten, sondern umfasst ebenfalls reflexiv-analytische Facetten, wie beispielsweise die wissensgeleitete Analysefähigkeit unterrichtlicher Situationen oder die forschungsbasierte Evaluation von Unterricht (Herzmann & König 2016, S. 160).

In diesem Zusammenhang wird also betont, dass sich der Praxisbezug der universitären Praxisphasen nicht auf die reine Vermittlung von Handlungsroutrinen im Unterricht und in der Schule richtet, „sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ (MIWT 2007, S. 8). Gerade reflexive Selbstlernprozesse stellen dabei einen zentralen Stellenwert im Kontext von professionellem Handeln dar, deren Initiierung und Unterstützung im Rahmen schulpraktischer Studien angeregt werden soll (vgl. Fraefel 2016, S. 10). Dies wird auch als begriffliche Trennschärfe zur zweiten Ausbildungsphase gesehen, in der dann verstärkt handlungspraktische Zugänge im Vordergrund stehen (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 9), wenngleich die Studierenden in NRW im Praxissemester bereits eine hohe Anzahl an eigenen Unterrichtsstunden<sup>39</sup> durchführen müssen, was zwangsläufig zu einer Verbesserung der unterrichts- und handlungspragmatische Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 14) führt.

---

<sup>39</sup> Die Anzahl der unter Anleitung gehaltenen Unterrichtsstunden variiert dabei von Bundesland zu Bundesland zwischen 30 und 70 Stunden (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 15), wobei in Nordrhein-Westfalen zunächst 70 Stunden vorgesehen sind.

Zum anderen wird somit sehr stark deutlich, dass inhaltliche Ziele der ersten und zweiten Ausbildungsphase vermischt werden (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 204), indem „die Grenze zwischen Studium und praktischer Ausbildung nachhaltig aufgeweicht“ (Kötter 2014, S. 270) wird. In diesem Zusammenhang wird innerhalb der Ausführungen des *Abschlussberichts der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters* aus dem Jahr 2016 nochmal explizit betont, dass im Praxissemester primär die Kompetenzanbahnung professionsbezogener Kompetenzen des Lehrerberufs im Mittelpunkt stehen soll, welche dann darauf aufbauend im schulpraktischen, zweiten Teil der Ausbildung erweitert beziehungsweise teilweise auch erst erworben werden sollen (vgl. MSW 2016, S. 5).

Als Probleme, die häufig bezüglich der Einführung des Praxissemesters gesehen werden, sind divergierende Erwartungshaltungen, fehlende Absprachen und unzureichende Ressourcen der Beteiligten zu nennen (vgl. Weyland & Wittmann 2010, S. 7). So scheint trotz der Notwendigkeit dieses Studienelements der tatsächliche Stellenwert „in curriculärer und strukturell-organisatorischer Hinsicht defizitär zu sein“ (ebd.).

Zudem stellt eine gute Betreuung der Studierenden ein wesentliches Erfolgskriterium dar, welches zu einer verbesserten Qualität der Praxisphase beiträgt (vgl. Gröschner & Seidel 2012, S. 172). Hier muss jedoch „bezweifelt werden, dass die AusbildungslehrerInnen und FachleiterInnen, die in erster Linie für ihre SchülerInnen beziehungsweise ReferendarInnen verantwortlich sind, die notwendigen zeitlichen Ressourcen für eine gute Betreuung besitzen“ (Fereidoomi 2015, S. 61). In diesem Kontext wird auch betont, dass die Anforderungen und zeitlichen Belastungen der Studierenden sehr hoch sind (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 205) und es somit vermehrt „zu einer Überdehnung personaler und zeitlicher Kompetenzen bei allen Beteiligten kommen wird“ (Fereidoomi 2015, S. 61).

Auch wird kritisiert, dass die Einführung des Praxissemesters zur Schwächung der fachspezifischen, didaktischen Veranstaltungen im Regelstudium führt, da die Vorbereitungs- und Begleitseminare häufig als Ersatz für die didaktischen Überblicksveranstaltungen angeboten werden. So fasst Kötter (2014) zusammen:

Im Praxissemester sollen fachdidaktisch gering qualifizierte Studierende unter Anleitung von dafür voraussichtlich eher wenig ausgebildeten Mentoren bis zu 70 Stunden Unterricht unter Begleitung erteilen. Dabei schauen ihnen neben Schülern, Eltern, Lehrern, Schulleitern und Vertretern für Lehrerbildung als auch die dortigen Fachdidaktiker auf die Finger. Für die Schule muss UuB<sup>40</sup> vorbereitet und erteilt werden. Für die Universität müssen weitere Leistungen erbracht werden, um Kreditpunkte einzufahren und es muss ein Portfolio erstellt werden. Trotz dieses Aufwandes dürfen die Folgen des PS aber sehr überschaubar bleiben (S. 272).

Des Weiteren muss darauf hingewiesen werden, dass für NRW bereits 2007 im Rahmen des sogenannten Baumert-Gutachtens eigentlich kritisiert wurde, dass derzeit an

---

<sup>40</sup> Abkürzung für Unterricht unter Begleitung

[...] praktisch keinem Lehramtsausbildungsstandort die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleistet. Diese Situation verbietet jede weitere Ausweitung von praktischen Studienanteilen (MIWFT 2007, S. 8)

und es somit nicht auf mehr und längere Praxisphasen ankommt, sondern zunächst die Verbesserung der bisherigen Praxisphasen im Vordergrund stehen sollte:

Bevor (...) über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren. Dies wird eine der vordringlichen Aufgaben der von der Kommission empfohlenen Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung sein (ebd., S. 44). Die Kommission folgt in ihren Empfehlungen deshalb auch nicht den gegenwärtigen Forderungen, vermehrt Praxisanteile aus der Zweiten Phase in die Erste Phase zu integrieren (ebd., S. 7).

Dass die Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters trotzdem gesetzlich verankert und beschlossen wurde, wird somit teilweise auch stark kritisiert:

Dass ungeachtet des genannten Mangels an empirischen Befunden und anderslautender Expertisen das Gegenteil vom Empfohlenen – wie in NRW geschehen – in Gesetzesform gegossen wird, ist im Bildungsbereich, aber gewiss nicht nur dort, nicht neu (Rothland & Boecker 2015, S. 113).

Des Weiteren muss angemerkt werden, dass die gesetzlichen Rahmenvorgaben zur Implementierung des Praxissemesters sehr offen gehalten und somit weite Interpretationsspielräume erkennbar sind, was wiederum dazu führt, dass an den elf lehrausbildenden Hochschulen Nordrhein-Westfalens unterschiedliche Ansätze bezüglich der Ausgestaltung des Praxissemesters verfolgt werden. Es erscheint daher fraglich, „[...] inwiefern bei der derzeitigen individuellen Ausgestaltung des PS an einzelnen Hochschulstandorten von Vereinheitlichung gesprochen werden kann“ (Wachnowski & Kull 2015, S. 204).

Somit zeigt sich, dass der Ruf nach „mehr Praxis“ in der Öffentlichkeit zwar generell auf positive Resonanz stößt, die praktische Umsetzung durch die betroffenen Institutionen (Hochschulen, Praktikumsschulen, Studienseminare) jedoch bisher zu erheblichen Problemen führt (vgl. Terhart 2014, S. 44).

### **3.2 Forschungsbefunde zu Langzeitpraktika innerhalb der Lehrerausbildung**

Evaluationsstudien zur Lehrerbildung haben häufig das Ziel, an einem bestimmten Standort neu eingeführte curriculare Ansätze wissenschaftlich zu begleiten. Dies lässt sich unter anderem auch für neu gestaltete Praxiselemente innerhalb der Lehrerausbildung beobachten, für die beispielsweise im Zuge der Einführung eines Praxissemesters an verschiedenen Standorten die regionalspezifische Umsetzung der Reform überprüft werden soll beziehungsweise sollte (vgl. Herzmann & König 2016, S. 179).



Da die Einführung verlängerter Praxisphasen eine Neuerung in der deutschen Lehrerausbildung darstellt, muss also betont werden, dass die empirische Forschung in diesem Bereich bisher noch am Anfang steht (vgl. Rothland & Boecker 2015, S. 114), weshalb im folgenden Teilkapitel sowohl Forschungsbefunde<sup>41</sup> aus anderen Bundesländern zu Langzeitpraktika als auch aus der Schweiz hinzugezogen werden, in denen die Ausgestaltung verlängerter Praxisphasen bereits seit längerer Zeit erfolgt, als dies in NRW der Fall ist.

In diesem Kontext ist somit

[...] nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass die hier skizzierten ersten Forschungsansätze lediglich den Beginn der empirischen Forschung zum Praxissemester bzw. zu verlängerten Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung unter Berücksichtigung einzelner, ausgewählter Aspekte markieren, die keinesfalls dazu angetan sind, die Nutzung und Wirkung des Praxissemesters gleichsam empirisch abgesichert in Frage zu stellen (Rothland & Boecker 2015, S. 206).

Zudem muss klar sein, dass die Ausgestaltung der Praxissemester häufig sehr unterschiedlich erfolgt, weshalb die jeweiligen Forschungsergebnisse meist nur auf den einzelnen Hochschulstandort übertragbar sind (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 197). Eine Herausforderung bleibt somit die empirische Vergleichbarkeit (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 19).

Kritisch angemerkt wird hier auch die Doppelfunktion der Universitäten, die sowohl für die Durchführung und Begleitung, als auch für die Evaluation verantwortlich sind und sich als Objekt der Evaluation häufig ausklammern (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 205).

### **3.2.1 Langzeitpraktika in anderen Bundesländern und der Schweiz<sup>42</sup>**

Im Folgenden sollen nun empirische Befunde zu Langzeitpraktika dargestellt werden, die sich in diesem Teilkapitel inhaltlich an den häufig genannten Zielsetzungen und Ansprüchen, die bezüglich der Einführung von Praxissemestern angeführt werden, orientieren.

Dazu zählen:

1. Die Überprüfung der Berufswahl
2. Die Förderung von Kompetenzentwicklungen bei Lehramtsstudierenden
3. Die Qualitätsvolle Begleitung und Betreuung im Praxissemester
4. Die Theorie- und Praxisverzahnung
5. Die Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen

---

<sup>41</sup> Einen Forschungsüberblick über bestehende Studien geben in diesem Kontext unter anderem auch Rothland & Boecker 2015; Denner 2016.

<sup>42</sup> Die Lehrerausbildung in der Schweiz unterscheidet sich darin, dass diese bei Lehrkräften der Grundschule und Sekundarstufe I größtenteils einphasig erfolgt (vgl. Hascher, de Zordo 2015, S. 27). Dadurch sind Forschungsergebnisse nur bedingt übertragbar, da das Ausbildungssystem ein anderes ist.

Die bisherigen Forschungsergebnisse werden näher vorgestellt und beziehen sich auf Studien, die in Jena (Thüringen), Weingarten und Schwäbisch Gmünd (Baden-Württemberg) und Potsdam (Brandenburg) sowie in der Schweiz durchgeführt wurden, wobei die allgemeinpädagogische beziehungsweise bildungswissenschaftliche Perspektive im Vordergrund steht.

### **Ziel 1: Berufswahl überprüfen und Berufsorientierung fördern**

Mangelnde Praxis- und Berufsorientierung kann als Dauerthema der Lehrerausbildungsdebatte des letzten Jahrhunderts angeführt werden (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 138). Durch die Einführung eines Praxissemesters soll der Berufsbezug innerhalb des Studiums gestärkt werden (vgl. Schüssler & Keuffer 2012, S. 185), zudem wird nahezu an allen Standorten der universitären Lehrerausbildung das Praxissemester mit dem Ziel der Berufswahlüberprüfung verbunden (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14).

So zeigt sich in der Studie von Holtz (2014a) am Standort Jena, dass Studierende durch die Absolvierung des Praxissemesters stärker motiviert sind, Lehrer/-in zu werden (während des Praxissemesters) und sich diese hohen Werte im weiteren Verlauf des Studiums stabilisieren. Die Motivation bezüglich des Lehrerberufs wurde hier skalenbasiert (Range 1-9) erfasst. Diesbezüglich zeigt sich auch, dass die Studierenden bereits mit einer hohen Berufsmotivation in das Studium gehen ( $M=7.52$ ), diese aber in den ersten Semestern signifikant abnimmt ( $M=6.79$  <sup>\*43</sup>) und durch die Teilnahme am Praxissemester dann wieder signifikant ansteigt ( $M=7.78$  \*). Die Motivation für das Lehramtsstudium (unabhängig vom Berufswunsch) nimmt im Rückblick zum Praxissemester jedoch signifikant ab (von  $M=6.68$  auf  $M=5.90$  \*) (vgl. Holtz 2014a, S. 102f)<sup>44</sup>.

Die berufsorientierte Wirkung des Praxissemesters wurde unter anderem auch in der ProPrax<sup>45</sup>-Studie von Schubarth et al. (2012) am Standort Potsdam untersucht, in der Studierende des Praxissemesters zu 94% zustimmten, dass sie das Praxissemester dafür nutzen konnten, die eigene Berufsentscheidung zu überprüfen (vgl. Schubarth et. al. 2012, S. 153).

Auch Schied (2015) kommt zu dem Schluss, dass Studierende, die das Praxissemester absolvieren, detailliertere Einblicke (zum Beispiel Teilnahme an Konferenzen, Pausenaufsicht,

---

<sup>43</sup> Signifikante Mittelwertunterschiede wurden mittels eines t-Tests mit einem Konfidenzintervall von 95% angegeben. Dabei meint \* =  $p < .05$ . Angaben zur Standardabweichung liegen nicht vor.

<sup>44</sup> „Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Studierenden im Rückblick auf die Ausprägung der verschiedenen Merkmale zu unterschiedlichen Zeitpunkten einschätzen sollten. Teilweise liegen diese mehrere Jahre zurück“ (Holtz 2014a, S. 104). Es handelt sich somit um keine längsschnittlich angelegte Untersuchung.

<sup>45</sup> Dabei handelt es sich um das BMBF geförderte Forschungsprojekt „Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPax).

Kontakt zu Eltern) in den Lehrerberuf erhalten<sup>46</sup>, die es ihnen ermöglichen, die eigene Berufswahl realistischer zu reflektieren (vgl. Schied 2015, S. 50).

Diese Tendenz bestätigt sich auch in den qualitativen Befunden der Studie von Dörr, Müller, & Bohl (2009b): Hier wird im Rahmen von halbstandardisierten Leitfadeninterviews von den befragten Studierenden am häufigsten angegeben, dass sie den Mehrwert des Praxisjahres darin sehen, sich nun ein realistisches Bild von den verschiedenen Aufgabenbereichen des Lehrerberufs machen zu können, was sie selbst als sehr hilfreich und gewinnbringend für die eigene Berufslaufbahn bewerten (vgl. S. 176).

Insgesamt kann jedoch gesagt werden, dass bisher wenig empirische Daten zur Studiums- und Berufswahlmotivation zum Praxissemester vorliegen. Dies lässt sich insbesondere in Bezug auf die Forschung mittels Längsschnittstudien festhalten (vgl. Holtz 2014a, S. 104).

## **Ziel 2: Kompetenzentwicklungen durch verlängerte Praxisphasen**

Zum subjektiven Kompetenzzempfinden von Studierenden liegen deutlich mehr empirische Erkenntnisse vor.

Insgesamt wird hierbei die allgemeinpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektive am häufigsten fokussiert. Wenngleich auch vereinzelt Studien zu fachdidaktischen Konzepten (zum Beispiel zur Kunstdidaktik s. Dieck 2009 oder zur Chemiesdidaktik s. Woest & Hoffmann 2014) vorhanden sind, fehlt es dem aktuellen Wissensstand nach an wissenschaftlichen beziehungsweise empirischen Veröffentlichungen im Bereich der Deutschdidaktik<sup>47</sup>.

Betrachtet man bisherige Forschungsarbeiten zu Kompetenzentwicklungen von Lehramtsstudierenden fällt außerdem auf, dass als „häufigstes Verfahren zur Erforschung des Beitrags von Praktika zur Kompetenzentwicklung [...] – bislang – schriftliche Selbstbeurteilungen von Studierenden vor und nach dem absolvierten Praktikum“ (Gröschner, Schmidt & Seidel 2013, S. 63) vorliegen, die mittels Skalen erfasst werden (vgl. zum Beispiel Dörr, Müller & Bohl 2009; Gröschner & Müller 2014; Hascher 2006; Müller 2010; Schubarth et al. 2012).

Eine Möglichkeit zur Entwicklung dieser Skalen stellt die Orientierung an den Standards zur Lehrerbildung der KMK (2004b)<sup>48</sup> dar, die sich in die fünf *Lehramtsspezifischen Kompetenzen* des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens unterteilen (vgl. Gröschner & Müller 2014; Schubarth et al. 2012). Darüber hinaus werden in den Studien

---

<sup>46</sup> Der Vergleich an der PH Schwäbisch Gmünd erfolgte hier allerdings mit Tagespraktika, die zum Beispiel semesterbegleitend einmal pro Woche absolviert werden müssen im Gegensatz zum „gebündelten“ Praxissemester über mehrere Monate.

<sup>47</sup> Freudenberg, Winkler, Gallmann & von Petersdorff (2015) stellen in ihrem Beitrag ein Konzept zur Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Germanistikstudium des Praxissemesters mit dem Schwerpunkt „Linguistik und Schule“ vor; Ergebnisse zur Begleitforschung fehlen jedoch bisher.

<sup>48</sup> Verwendet werden teilweise auch die schweizerischen Standards von Oser und Oelkers (2001) zum Beispiel bei Müller 2010.

teilweise auch *fachübergreifende Kompetenzen* hinzugenommen, worunter die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz fallen (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 159f). Hier muss jedoch betont werden, dass es bisher keine einheitlichen Qualitätsstandards der Hochschulen gibt, mit Hilfe dessen es möglich ist, die „lehramtsspezifischen und/oder fachübergreifenden Kompetenzen auf der Basis eines objektiven Maßstabes“ (ebd. 2012, S. 164) einzuschätzen. Die Frage ist an dieser Stelle auch, ob das überhaupt sinnvoll wäre, da die didaktische Ausgestaltung der vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen zum Praxissemester unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte fokussieren, die sich über standardisierte und objektive Maßstäbe schwer abbilden und vergleichen lassen.

Am Standort Potsdam schätzten sich die Studierenden nach Absolvierung des Praxissemesters in allen fünf Bereichen, gemessen an den Standards zur Lehrerbildung der KMK (2004b), signifikant kompetenter ein als vor dem Praxissemester, wobei vor allem die Zuwächse in den Bereichen ‚Beurteilen‘ und ‚Innovieren‘ besonders hoch waren ( $d=.53$  und  $d=.46$ ). Hier lag jedoch auch das Ausgangsniveau in einem relativ hohen Bereich; dieses lag bereits vor Beginn des Praxissemesters über der Skalenmitte (vgl. ebd., S. 158). Dieses Phänomen zeigte sich auch in der Studie von Schubarth et al. (2012), in welcher die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden sowohl in den lehramtsspezifischen als auch in den fachübergreifenden Bereichen bereits vor Beginn des Praxissemesters relativ hoch waren (diese lagen über der Skalenmitte von  $M= 3.5$ ), wenngleich diese zum Ende hin trotzdem noch signifikant anstiegen.

Am Standort Jena wurde innerhalb der KLiP<sup>49</sup>-Studie die größte Kompetenzwahrnehmung der Studierenden im Bereich ‚Unterrichten‘ verzeichnet (vgl. Gröschner et al. 2013), welcher einen zentralen Fokus des Praxissemesters darstellt und somit erwartungskonform ist; wenngleich auch zumeist positive Veränderungen in den Bereichen ‚Erziehen‘, ‚Beurteilen‘ und ‚Innovieren‘ nachgewiesen werden konnten (vgl. ebd., S. 83).

Solche Fragen zu Kompetenzeinschätzungen werden häufig durch Fragestellungen zu den Erwartungen an die Praxisphase sowie zu den Rahmenbedingungen an den Schulen und Hochschulen, insbesondere bezüglich der Betreuung (vgl. Gröschner & Müller 2014, S. 64) sowie durch das Einholen von Daten, die retrospektiv beispielsweise im Referendariat (zum Beispiel Hascher 2006) beziehungsweise zum Ende des Studiums (zum Beispiel Holtz 2014a) erhoben werden, ergänzt. Solche Langzeitevaluationen, in denen Studierende von Beginn des Praxissemesters bis zum Referendariat begleitet werden, stellen bisher jedoch eher die Seltenheit dar (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 206).

Hier konnte festgestellt werden, dass die Beurteilung der Praxisphase in der Retrospektive, welche in diesem Kontext in der Schweiz erfasst wurde, in nahezu allen Bereichen deutlich

---

<sup>49</sup> KLiP steht für „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“.

kritischer ausfällt. „Die Reduktion der eingeschätzten Wirkung von Praktika ist zum Teil gravierend“ (Hascher 2006, S. 141).

Teilweise werden diese Selbsteinschätzungen auch noch durch Fremdeinschätzungen der Ausbildungslehrer/-innen erweitert, was zu einer erhöhten Validität der Ergebnisse beitragen soll (vgl. zum Beispiel Schubarth et al. 2012).

Eher selten werden Fremdeinschätzungen der beteiligten Schüler/-innen hinzugenommen, wie beispielsweise bei Holtz (2014b), bei dem Lehramtsstudierende eine eigene Unterrichtsstunde zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters mithilfe des EMU-Instrumentariums<sup>50</sup> durch 27 Items beurteilen sollten. Diese wurden zusätzlich durch die Mentoren/-innenperspektive und Schüler/-innenperspektive ergänzt, indem sich die 25 Items aller drei Fragebögen auf die gleichen Unterrichtsinhalte und -merkmale bezogen haben (vgl. Holtz 2014b, S. 143).

Diese fallen im Vergleich jedoch unterschiedlich aus: So schätzen sowohl die Studierenden als auch die Mentoren/-innen den Unterricht zum Ende des Praxissemesters besser ein, die Schüler/-innen nehmen hingegen kaum eine Veränderung wahr beziehungsweise werden die Leistungen von ihnen bereits zu Beginn des Praktikums als sehr gut eingeschätzt (vgl. Holtz 2014b, S. 157f).

In der ProPrax-Studie schätzten die betreuenden Lehrkräfte die Bereiche ‚Unterrichten‘ und ‚Erziehen‘ beziehungsweise die ‚soziale Kompetenz‘ und ‚Methodenkompetenz‘ der Studierenden insgesamt etwas schlechter ein als die Studierenden selbst, wobei die Mittelwertunterschiede als gering eingeschätzt werden und daher als praktisch wenig bedeutsam interpretiert wurden (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 158ff).

Teilweise werden die Ergebnisse auch mit Kontrollgruppen verglichen – in dem Fall dann mit Studierenden, die kürzere Blockpraktika absolvieren – um zu prüfen, inwieweit Studierende, die eine verlängerte Praxisphase absolvieren, ihre Kompetenzentwicklungen anders einschätzen beziehungsweise stärker profitieren als Studierende im traditionellen Blockpraktikum (vgl. unter anderem Dörr, Müller & Bohl 2009b; Gröschner & Müller 2014; Müller 2010). Hier zeigten sich jedoch kaum differenzielle Unterschiede zwischen den Versuchs- und Kontrollgruppen, wenngleich auch die Kompetenzeinschätzungen *in beiden Gruppen* nach Absolvierung der jeweiligen Praxisanteile während des Studiums signifikant höher ausfielen als vor dem Praktikum (vgl. Gröschner & Müller 2014, S. 68).

---

<sup>50</sup> Die Abkürzung EMU steht für „Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“ und wurde von Helmke et al. (2011) entwickelt. Es werden Fragebögen für Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Kollegen/-innen online bereit gestellt ([www.unterrichtsdiagnostik.de](http://www.unterrichtsdiagnostik.de)), die sich in die fünf inhaltliche Bereiche *Klassenführung, Lernförderliches Klima und Motivation, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung* und *Ertrag/Bilanz* gliedern.

Eher selten werden qualitative Zugänge wie beispielsweise Interviews (vgl. zum Beispiel Holtz 2014a; Schüssler & Keuffer 2012) oder videobasierte Verfahren (vgl. zum Beispiel Dörr, Kucharz & Küster 2009a) verwendet. Im Rahmen solcher qualitativ ausgerichteten Herangehensweisen soll dann eher geklärt werden, wie und in Bezug auf welche Ebenen Kompetenzentwicklung bei den Lehramtsstudierenden erfolgt.

Hier zeigten die qualitativen Befunde aus der Studie von Dörr et. al. (2009b), welche durch halbstandardisierte Leitfadenterviews erfasst wurden, dass die längeren Praxiserfahrungen bei den Studierenden insgesamt zu mehr Selbstsicherheit und beruflicher Identifikation führten. Die Mehrzahl der Studierenden betonte auch, den eigenen Unterricht nun besser und flexibler planen und durchführen zu können (vgl. S. 173f). Insgesamt standen bei den Aussagen der Studierenden jedoch vor allem persönlichkeitsbezogene Lernbereiche im Vordergrund, „[...] wohingegen jene, die die professionsspezifischen Standards widerspiegeln, weniger oft zur Sprache“ kamen (vgl. ebd., S. 178).

### **Ziel 3: Qualitätsvolle Begleitung und Betreuung im Praxissemester**

Die Lehramtsstudierenden, die an verlängerten Praxisphasen teilnehmen, werden sowohl durch die Lehrenden der Hochschulen als auch durch die Lehrkräfte an den Schulen, den sogenannten Mentoren/-innen, betreut.

Die Betreuungsqualität und -zufriedenheit wird dazu auf unterschiedliche Weise erfasst.

Teilweise sollen die Studierenden diese skalenweise für die einzelnen Akteure bewerten. In anderen Studien werden jedoch auch Beratungsprozesse von Mentoren/-innen qualitativ ausgewertet.

Hier zeigte sich nahezu in allen Studien, dass die Betreuung an den Schulen von den Studierenden als hilfreicher und positiver eingeschätzt wird als die Begleitmodule, die von den Hochschulen ausgerichtet werden. So werden die Mentoren/-innen als uneingeschränkt positiv bewertet (vgl. Gröschner et al. 2013, S. 83; Hascher 2006, S. 130). Auch wird deutlich, dass Lehramtsstudierende teilweise eher zu einem risikoarmen Unterrichtsstil neigen und „es tendenziell zu einer Adaption der Unterrichtspraxis der Betreuungslehrer seitens der Studierenden kommt“ (Rothland & Boecker 2015, S. 117), „die teilweise auch problematisch ist“ (Bach 2013, S. 123). Somit ist den Studierenden die Anerkennung durch die Mentoren/-innen sehr wichtig, „was sich nicht nur in erwünschtem Modelllernen, sondern sogar in unerwünschtem Anpassungsverhalten widerspiegelt“ (vgl. Hascher 2012, S. 123).

In diesem Rahmen zeigte sich auch, dass „[...] aufgrund „traditioneller Vorstellungen“ der Betreuer „innovative Ideen“ der Studierenden nicht immer zur Umsetzung gebracht und ausprobiert werden konnten“ (Hoeltje et al. 2004 zitiert nach Wachnowski & Kull 2015, S. 201).

Hier spielt auch die Qualität der Unterrichtsnachbesprechungen, welche als ein Element zur Betreuung im Praktikum gesehen werden können, eine Rolle, in denen sich gezeigt hat, dass Studierende in diesem Setting bisher wenig Möglichkeiten erhalten, Theoriebezüge sowie Reflexionsprozesse zu äußern, sondern eher „die Mentoren den Studierenden erklären „wie es geht beziehungsweise gehen kann“ (vgl. Schnebel 2009, S. 90).

Jedoch fällt die Beurteilung der Studierenden bezüglich ihrer Mentoren rückwirkend, das heißt drei Jahre nach Absolvierung des Praktikums, negativer aus (bezüglich der Hilfestellungen, Zusammenarbeit und Kompetenzen) – es kommt somit zu einer „Ent-idealisierung“ der Mentoren (vgl. Hascher 2006, S. 144).

Zudem zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Betreuungserleben der Studierenden und dem wahrgenommenen Kompetenzzuwachs. So gilt: „Je besser die Betreuung eingeschätzt wird, desto höher fällt der Kompetenzzuwachs aus“ (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 161).

Für die Hochschule werden vor allem die vorbereitenden Veranstaltungen weniger gut bewertet (vgl. ebd., S. 150). Hier wird von den Studierenden insgesamt mehr Praxisbezug gefordert (vgl. Holtz 2014b, S. 158; Schubarth et al. 2012, S. 154; Gröschner & Seidel 2012, S. 176),

da die Studierenden bestimmte Erwartungen wie ‚Praxisbezug‘, ‚Vorbereitungen auf das Unterrichten‘ und ‚Anleitungen zu Hospitationen beziehungsweise Unterrichtsbeobachtung‘ (Hoeltje et al. 2003, S. 51) als unerfüllt einschätzten (ebd., S. 176).

Die Hochschulbetreuung wird im Praxissemester jedoch insgesamt besser eingeschätzt als im Vergleich zum Blockpraktikum (vgl. ebd., S. 163).

Wirft man an dieser Stelle einen Blick auf die Lehrerausbildung in der Schweiz und Österreich, so fällt auf, dass die Verzahnung von Theorie und Praxis hier strukturell eine viel längere Tradition hat. Es gibt es feste Kooperationsschulen, aus denen auch aktive Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der universitären Lehre eingebunden werden und die durch konkrete Ausbildungsprogramme in Sachen Coaching professionalisiert werden. Zudem wird die Qualifikation von Praxislehrpersonen überprüft und auch Besuche in den Praktika durch Dozierende zählen zu den Standards im Aufgabenprofil der Mitarbeiter/-innen der Hochschulen (vgl. Hascher & de Zordo 2015, S. 28), was voraussichtlich auch zur Erhöhung der Betreuungsqualität und zu einem besseren Betreuungserleben führt.

#### **Ziel 4: Theorie und Praxis miteinander verzahnen**

Mit der Einführung verlängerter Praxisphasen zum Beispiel in Form eines Praxissemesters innerhalb der Lehrerausbildung geht häufig die Hoffnung einher, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu beheben (vgl. Körner 2012, S. 1).

Dabei zeigte sich in der Pro-Prax-Studie aus Potsdam, dass die Forderung nach „Mehr Praxis“ nach wie vor eine große Rolle bei den Studierenden einnimmt: So kann es

[...] im Grunde scheinbar nie genug Praxisanteile in der Lehrerbildung geben [...], denn 71% der Studierenden im Praxissemester geben an, der Praxisbezug käme in ihrem Lehramtsstudium zu kurz (83% der Blockpraktikanten stimmen zu) (Rothland & Boecker 2015, S. 116).

In diesem Kontext wird auch die Mischung aus Theorie und Praxis als nicht zufriedenstellend bewertet. Zudem sind die befragten Lehramtsstudierenden der Meinung, dass sie das vermittelte, theoretische Wissen für den späteren Lehrerberuf nicht brauchen werden sowie dass die „Theoretiker“ der Lehrerbildung überhaupt keinen beziehungsweise nur einen geringen Bezug zur Schule hätten (vgl. Hascher 2006, S. 133f).

Es lässt sich sogar fragen, ob Inhalte, die beispielsweise an einer Universität vermittelt werden, nicht per se als praxisfern und damit als weniger relevant für den Lehrberuf angesehen werden. Der Stellenwert der betreuenden Lehrpersonen in den Schulen ist dagegen ein anderer (Moser 2001 zitiert nach Hascher 2006, S. 134).

Hier muss jedoch angemerkt werden, dass diese Befunde kein spezielles Merkmal des Praxissemesters darstellen, sondern das Theorie-Praxis-Verhältnis als ein generelles, strukturelles Problem der Hochschulausbildung und vor allem der Lehramtsausbildung darstellt (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 165). Der Hochschullehre wird somit häufig eine unzureichende Verzahnung von Theorie und Praxis attestiert (vgl. Gröschner & Seidel 2012, S. 176).

Welche Praxiskonzepte bei Lehramtsstudierenden vorhanden sind, untersuchten beispielsweise Schüssler & Keuffler (2012) in ihrer Studie mit Studierenden aus Bielefeld und Paderborn<sup>51</sup>. Hier wurden insgesamt 47 qualitative Interviews geführt, aus denen zwei Positionierungen herausgearbeitet wurden, die bei den Studierenden gleichermaßen zu finden waren:

Dabei charakterisiert die Position A einen direkten Anwendungsbezug und eine handelnd-pragmatische Perspektive, mit der der Wunsch nach rezeptartigem Wissen sowie die mangelnde Bewusstheit zur Notwendigkeit, selbst Transfer herzustellen zu müssen, zusammenhängt. Diese Art von Studierenden empfindet das fachwissenschaftliche Studium als unbrauchbar beziehungsweise lehnt dieses gänzlich ab (vgl. Schüssler & Keuffler 2012, S. 188f). Auch Bräuer (2003) kritisiert, dass viele Lehramtsstudierende mit dem Begriff Praxisbezug konkrete Anleitungen für bestimmte Unterrichtssituationen assoziieren (vgl. S. 490) und warnt davor, dass die universitäre Ausbildung nicht „[...] auf die Vermittlung rezeptologischer Handlungsanweisungen reduziert“ (S. 495) werden darf.

---

<sup>51</sup> Die Studie von Schüssler & Keuffler (2012) wurde jedoch nicht im Kontext des Praxissemesters durchgeführt, diese ist im Kontext der Argumentation zur Verzahnung von Theorie und Praxis jedoch dennoch relevant.



Studierende der Position B kritisieren zwar ebenso die ungenügende Anwendungsrelevanz, wünschen sich jedoch explizit eine theoretische Einbettung und Reflexion schulischer Praxisphasen durch universitäre Veranstaltungen und sehen gute Anknüpfungspunkte zwischen den vermittelten theoretischen Grundlagen aus dem Studium und der Praxis. Studierende der Position B verfügen somit über ein höheres Reflexionsvermögen und zeichnen sich durch eine differenziertere Argumentation sowie eine Mehrperspektivität aus (vgl. Schüssler & Keuffler 2012, S. 190ff).

Die Forderung nach mehr Praxisbezug in der Hochschule wurde auch bei Dörr et al. (2009b) bestätigt. Es zeigte sich hier, dass den Studierenden vor allem der Transfer theoretischer Inhalte auf den schulischen Bereich schwer zu fallen scheint und sie sich diesbezüglich mehr Hilfestellung von den Dozierenden der Hochschule wünschen (vgl. S. 178).

Auch hängt die Vereinbarkeit von Theorie und Praxis von einem weiteren wichtigen Faktor ab: Den Gegebenheiten an der Praktikumsschule. Denn hier „[...] wird ausgeblendet, dass Praktika in besonderer Weise von der Macht des Faktischen abhängen: Die Unterrichts- und Schulsituation bestimmt, was gelernt wird“ (Hascher 2011, S. 11), weshalb sich die Lernprozesse im Praktikum durch spezifische, kontextabhängige Gegebenheiten im Praktikum sehr stark unterscheiden können (vgl. ebd.).

Andersherum scheint die Absolvierung von solchen verlängerten Praxisphasen auch mehr Bewusstsein und Reflexion für den weiteren Studienverlauf anzuregen. So geben im Rahmen von Leitfadeninterviews einige Studierende an,

[...] dass man in jedem Fall künftig bewusster studieren wolle. Inzwischen wisse man um die eigenen Schwächen und Defizite, weshalb die Veranstaltungen, die man in der bevorstehenden Theoriephase besuchen möchte, sehr viel gezielter daraufhin ausgewählt würden. [...] Man wolle sich bei der Auswahl nicht mehr an den Zeitfenstern des Stundenplans, sondern vor allem an der Brauchbarkeit für den Unterricht orientieren (Dörr et al. 2009b, S. 176).

Des Weiteren wird die Modulprüfungsstruktur von den Studierenden kritisiert, welche als akademische Prüfungen von den Lehrenden der Hochschulen abgenommen werden und sich vor allem auf die Inhalte des Begleitseminars beziehen, wodurch die schulpraktischen Anteile wie beispielsweise das praktische Engagement nicht zur Geltung kommen kann. So bleiben universitäre Fachdidaktik und Schulpraxis für die Studierenden weiterhin „getrennte Sphären“ (vgl. Arnold 2015, S. 56).

### **Ziel 5: Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren und Institutionen**

Aus der Perspektive der Studierenden konnte zunächst im Rahmen der KLiP-Studie nachgewiesen werden, dass das Praxissemester als Lerngelegenheit für Kooperationen genutzt werden kann und die wahrgenommene Kooperationsfähigkeit der Studierenden sich im Verlauf des Praxissemesters positiv verändert. Dazu zählen vor allem der unterrichtsbezogene Austausch mit anderen Studierenden, aber auch mit anderen

Lehrpersonen, was jedoch in großen Teilen von der eigenen Integration in das Lehrerkollegium und auch von der eigenen Offenheit im Praktikum abhängt (vgl. Gröschner 2015, S. 36f).

Wenn es dann darum geht, die bestehenden Kooperationen zwischen den an der Ausgestaltung des Praxissemesters beteiligten Institutionen zu bewerten, ergibt sich folgendes Bild: So stimmen in der ProPrax-Studie von Schubarth et al. (2012) nur knapp die Hälfte (=53%) der befragten Studierenden zu, dass eine Kooperation zwischen der Schule und Hochschule erkennbar ist. Nur 13% der befragten Lehrpersonen fühlen sich von der Hochschule gut unterstützt (vgl. Schubarth et al. 2012, S. 152).

Auch am Standort Hamburg wird die gegenseitige Abstimmung der begleitenden Angebote als große Herausforderung genannt, da diese unabhängig voneinander geplant und durchgeführt werden und innerhalb derer teilweise uneinheitliche Vorstellungen über didaktische Konzepte vermittelt werden (vgl. Arnold 2015, S. 56)<sup>52</sup>.

### **3.2.2 Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen: Erste allgemeine Befunde**

Das Praxissemester in NRW wurde erstmalig von Studierenden an den meisten Standorten der verschiedenen Hochschulen von Februar bis Juli 2015 an den Schulen und unterstützend durch Begleitveranstaltungen an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Hochschulen absolviert (vgl. Schüssler & Schicht 2014, S. 65).

Zur Überprüfung und Bewertung dieses neuen Studienformats wurde eine Arbeitsgruppe Praxissemester, bestehend aus Vertretern/-innen der verschiedenen Institutionen, gegründet, die das Studienformat Praxissemester als Novum für alle Beteiligten mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, welcher sich aus geschlossenen und offenen Fragen zusammensetzt, evaluiert. Dieser kam im Februar 2016 an verschiedenen Standorten, darunter Bielefeld, Bonn, Münster, Köln, Paderborn, Dortmund und Duisburg-Essen zum Einsatz (vgl. Göbel et al. 2016, S. 7; MSW 2016, S. 3).

Befragt wurden in diesem Rahmen 940 Studierende aller Schulformen aus NRW, die das Praxissemester durchlaufen haben. Erste Ergebnisse zeigen, dass das Praxissemester von den Studierenden insgesamt ausgesprochen positiv bewertet wird, „[...] denn es bietet nach ihrer Einschätzung einen intensiven Einblick in den Arbeitsplatz Schule und wird als sinnvolles Element der Lehrerausbildung gesehen“ (Göbel et al. 2016, S. 7). Auch die Mitglieder der AG zur Evaluation bewerten das Praxissemester insgesamt als wichtiges Element, welches zur Professionalisierung innerhalb der Lehrerbildung beiträgt (vgl. MSW 2016, S. 10).

Erste Evaluationsergebnisse aus NRW ergeben folgendes Bild: Die Studierenden bewerten vor allem die Unterstützung und Begleitung durch die Mentoren/-innen an den Schulen (95%)

---

<sup>52</sup> Dabei ist am Standort Hamburg bereits strukturell verankert, dass universitäre Begleitseminare von Fachleitern/-innen des Landesinstituts unterstützt werden sowie dass Weiterbildungsveranstaltungen für Seminarleitungen und Lehrkräfte angeboten werden (vgl. Arnold 2015, 53), was an anderen Standorten nicht der Fall ist.

sowie am ZfsL (92%) sehr positiv, wohingegen die Betreuung durch die Hochschulen deutlich kritischer gesehen wird (nur 30-33% bewerten diese positiv). Hier melden die Studierenden mangelnde Praxisrelevanz in den Hochschulveranstaltungen zurück, ebenso werden teilweise Redundanzen und Abstimmungsmängel zwischen der Hochschule und dem ZfsL wahrgenommen. Zudem wird die Verbindung von Theorie und praktischer Erfahrung weniger gesehen (52% der Befragten erkennt diese nicht). Somit scheinen bei den Studierenden im Praxissemester eher der Einblick in praktisches Handeln sowie die Verbesserung der eigenen praktischen Handlungskompetenzen im Vordergrund zu stehen (vgl. ebd., S. 7f). Hier betont die AG zur Evaluation des Praxissemesters jedoch nochmal explizit, dass es innerhalb der Lehrerbildung das Ziel sein muss, „Lehrkräfte auszubilden, die ihre berufliche Praxis mit Hilfe von theoretischem Wissen reflektieren und damit wissenschaftsbasiert verändern können“ (MSW 2016, S. 9) und dieses Ziel gleichwohl nicht gefährdet sein darf beziehungsweise weiterverfolgt werden muss. Dieses soll vor allem durch den intensiveren Austausch der beteiligten Institutionen erfolgen, für den sich im Rahmen der Evaluation ein Optimierungsbedarf zeigte.

Der zeitliche Umfang von Unterricht unter Begleitung sowie die Anzahl der Studienprojekte müssen laut Abschlussbericht angepasst werden, da die (zeitliche) Belastung der Studierenden im Praxissemester sehr hoch ist (vgl. ebd., S. 4 & S. 9f).

Auch aus der Sicht der Lehrenden sind erste Befunde aus NRW zu finden<sup>53</sup>, welche für den Bereich der Bildungswissenschaften der Uni Münster zurückspiegeln, „dass die Verbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse des Lernorts Universität mit dem Lernort Schule eine herausfordernde Aufgabe darstellt“ (Janßen & Valentin 2016, S. 6). Dies trifft außerdem auf die Auseinandersetzung mit den vielen verschiedenen Akteuren, welche am Praxissemester beteiligt sind, zu (vgl. ebd., S. 7).

### **3.3 Zwischenfazit**

Die Einführung von längerfristig angelegten Praxisphasen ist derzeit in vielen Bundesländern Deutschlands ein zentrales Thema in der Lehrerbildung. So wurde auch in Nordrhein-Westfalen die Implementierung eines Praxissemesters im Rahmen des Lehrerbildungsgesetzes im Mai 2009 (LABG 2009) für den Masterstudiengang verpflichtend festgelegt, mit dem insgesamt auch die Hoffnung verbunden wird, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu beheben (vgl. Körner, 2012, S. 1; Sekretariat der Ständigen

---

<sup>53</sup> Bei der genannten Publikation handelt es sich um ein hochschuldidaktisches Konzept, welches zur Unterstützung von Lehrenden in den Begleitseminaren zum Praxissemester für den bildungswissenschaftlichen Bereich angeboten wird, um die universitäre Lehre zum Praxissemester zu verbessern. Bei der Befragung der am Praxissemester beteiligten Lehrenden wurden vier offene Fragen verwendet, für die erste Tendenzen im Beitrag (neben konzeptionellen Aspekten zum hochschuldidaktischen Angebot) vorgestellt wurden.

Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 2013, S. 178), beziehungsweise einem sogenannten „Praxisschock“ im Referendariat entgegen zu wirken (vgl. Holtz, 2014, S. 98). Für die Studierenden sind diese schulischen Praxisphasen von hoher Relevanz (vgl. unter anderem Gröschner & Seidel 2012, S. 171).

Im Rahmen der Lehrerbildungsforschung sind generelle Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung verstärkt in das öffentliche Interesse gerückt (vgl. Blömeke 2009, S. 7). So hat das Aufkommen internationaler Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU zwar die Leistungen von Schülern/-innen verschiedener Altersgruppen untersucht, „[d]ennoch gibt PISA auch Lehrerausbildern kritisch-konstruktive Rückmeldungen“ (Wilde 2016, S. 381).

Demnach werden fortlaufend Bemühungen unternommen, die Lehrerbildung zu verbessern. Dazu gehört auch die Einführung von verlängerten Praxisphasen, mit der die Erwartungen einhergehen, bisherige Mängel der Lehrerbildung zu kompensieren beziehungsweise deren Wirksamkeit zu erhöhen (vgl. Hascher & de Zoro 2015, S. 26).

Forschungsarbeiten zu Langzeitpraktika stellen in diesem Kontext somit einen neuen Bereich dar, wobei bisherige empirische Befunde zur Effektivität von verlängerten Praxisphasen bisher ein sehr heterogenes Bild ergeben:

1. Zwar konnten mehrere Studien Kompetenzzuwächse, welche häufig mittels Selbsteinschätzungen erfasst werden, bei den Studierenden durch die Absolvierung von verlängerten Praxisphasen verzeichnen, in einem Teil der Studien unterscheiden sich diese Veränderungen jedoch nicht immer signifikant zu den Kompetenzeinschätzungen der Studierenden in kürzeren Blockpraktika (vgl. Müller 2010; Gröschner & Müller 2014). „[...] [F]ür die Annahme, dass Langzeitpraktika addierten Kurzzeitpraktika überlegen wären, finden sich [...] bisher keine Evidenzen“ (Hascher 2015, S. 26).
2. Auch fällt auf, dass die Lehramtsstudierenden ihre eigenen Kompetenzen sowohl fachspezifisch als auch fachübergreifend bereits zu Beginn des Praktikums sehr hoch einschätzen (vgl. Schubarth et al. 2012), diese jedoch rückwirkend wieder kritischer bewerten, weshalb „[...] die Wirkung der berufspraktischen Ausbildung entsprechend zurückhaltender interpretiert werden muss“ (Hascher 2006, S. 144).
3. Insgesamt wird in den bisherigen Studien die allgemeinpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektive am häufigsten fokussiert. Studien zu verlängerten Praxisphasen aus deutschdidaktischer beziehungsweise literaturdidaktischer<sup>54</sup> Perspektive fehlen bisher gänzlich.
4. In diesem Kontext wäre es außerdem wichtig, quantitativ angelegte Zugänge um qualitative Daten zu ergänzen, da bisherige qualitative Befunde verdeutlichen, dass im Rahmen der beruflichen Erstsozialisation der Studierenden weniger

---

<sup>54</sup> Die literaturdidaktische Perspektive ist der Schwerpunkt dieser Arbeit, weshalb dieser explizit hervorgehoben wird. Selbiges gilt auch für den sprachdidaktischen Bereich.

professionsspezifische Lernbereiche, sondern vor allem rollenspezifische Handlungsweisen und Routinen für die Studierenden relevant sind und als außerordentlich persönlichkeitsbildend und prägend erlebt werden (vgl. Dörr et al. 2009b). Solche vertiefenden Erkenntnisse sind über rein quantitative Zugänge schwer erfassbar.

5. Die Verzahnung von Theorie und Praxis kann zudem nicht per se als gelungen oder nicht gelungen bewertet werden, sondern hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab, die den Lernprozess der Studierenden maßgeblich beeinflussen: Dazu zählen zum einen die Ausgangsbedingungen an den Schulen (vgl. Hascher 2011, S. 11) (Inwieweit passen die universitären Schwerpunkte zum „Unterrichtsplan“?), dem Reflexionsvermögen und der Bewusstheit zur Transferleistung des Gelernten auf die Praxis durch die Studierenden selbst (vgl. Schüssler & Keuffer 2012) sowie den (didaktischen) Strukturen der Hochschulen (vgl. Kötter 2014). Des Weiteren stellt die Qualität der Betreuung einen wesentlichen Faktor für den Lernerfolg im Praktikum dar (vgl. Schubarth et. al. 2012).
6. Es zeigt sich auch, dass den Studierenden die Anerkennung durch die jeweiligen Mentoren/-innen sehr wichtig ist, was sich teilweise nicht nur in erwünschtem Modelllernen zeigt, sondern sich auch in unerwünschtem Anpassungsverhalten widerspiegelt (vgl. Hascher 2012, S. 123).

Jedoch beurteilen sie die Wirksamkeit von verlängerten Praxisphasen sowie auch die Betreuung der Mentoren/-innen an den Schulen im Nachgang und mit zunehmender Praxiserfahrung im Referendariat wieder kritischer (vgl. Hascher 2006, S. 144).

Auch zeigt sich in der Fachliteratur der traurige Konsens, dass die praktische Ausbildung durch die Universität insgesamt wenige Auswirkungen auf den Unterricht zukünftiger Lehrpersonen hat. So werden im Studium didaktische Überzeugungen entwickelt, die man im ersten Unterrichtsjahr dann wieder ablegt und sich insgesamt eher ein Unterrichtsstil entwickelt, der dem gleicht, wie man selbst unterrichtet worden ist und nicht, wie man es eigentlich gelernt hat oder vorhatte es zu tun (vgl. Zaiser 2015, S. 1).

Kommen wir nun abschließend auf die Ausgangsfrage dieses Kapitels zurück: Hilft viel wirklich viel, wenn es um die Implementierung einer erweiterten Praxisphase in der Lehrerausbildung geht?

Diese Frage lässt sich aus den folgenden Gründen insgesamt nur schwer beantworten:

„[D]ie Erwartung, dass Langzeitpraktika bisherige Mängel der Lehrerbildung kompensieren beziehungsweise deren Wirksamkeit erhöhen, kann bisher als nicht erfüllt angesehen werden“ (Hascher & de Zoro 2015, S. 26). Denn damit hängt insgesamt die Schwierigkeit zusammen, dass die Forschungsergebnisse häufig nur auf den jeweiligen Hochschulstandort übertragbar sind (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 197), da häufig unterschiedliche Bereiche von Kompetenzentwicklung untersucht worden sind und auch der direkte Vergleich zu anderen

beziehungsweise kürzeren Praxissettings teilweise ausbleibt (vgl. Hascher & de Zoro 2015, S. 26). Dies erscheint jedoch, wenn inhaltliche Aspekte fokussiert werden sollen, auch schwierig zu sein, da die inhaltlichen Zielsetzungen innerhalb der verschiedenen Praktika häufig nicht miteinander vergleichbar sind.

So betonen auch Müller & Diek (2011),

dass es vor dem Hintergrund der Akteurskonstellation und der damit einhergehenden divergenten Zielsetzungen und Erwartungen ohnehin schwierig sei, auf die Frage nach der Wirksamkeit schulischer Praxisphasen eine klare Antwort zu geben (zitiert nach Weyland & Wittmann 2015, S. 16).

Zuletzt weist auch Hascher (2012) darauf hin, dass das Lernen der Lehramtsstudierenden differenzierter betrachtet werden muss, denn weder die Lerninhalte noch die Lernprozesse sollten und können als „identisch“ betrachtet werden (vgl. S. 124). Zudem sollte unter inhaltlichen Gesichtspunkten bei der standortspezifischen Ausgestaltung des Praxissemesters darauf geachtet werden, dass Rahmenbedingungen für Studierende, Mentoren/-innen sowie Lehrende so gestaltet werden,

[...] dass einerseits der Wunsch nach einfachem Rezeptwissen und unterrichtspraktischer Tätigkeit nicht einseitig bedient oder verstärkt wird und andererseits die beteiligten Akteure nicht mit schwer erfüllbaren Erwartungen überfrachtet werden“ (Schüssler & Keuffer 2012, S. 193f).

Insgesamt kann die Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters jedoch als eine Chance betrachtet werden, die Verzahnung der ersten beiden Ausbildungsphasen der Lehrerbildung (s. Kapitel 2.1), die zahlreich als unzureichend, nicht existent (vgl. Ortenburger 2010, S. 52) beziehungsweise als nicht kohärent<sup>55</sup> (vgl. Herzmann & König 2016, S. 164) bezeichnet wird, zu verbessern, wenn bei der Ausgestaltung solcher Praxisphasen nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Gesichtspunkte berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 161), was aufgrund erster Erfahrungen, Evaluationsergebnisse und bereitstehender Ressourcen im Praxissemester jedoch noch nicht optimal zu gelingen scheint.

---

<sup>55</sup> Im Rahmen der TEDS-M-Studie sollten Lerngelegenheiten der Lehrerausbildung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der wahrgenommenen Kohärenz beurteilt werden. Deutschland erlangte dabei im internationalen Vergleich mit 17 Ländern sowohl bei angehenden Grundschullehrkräften, als auch bei Lehrkräften der Sekundarstufe I den letzten Platz, wobei nur in Deutschland mit einem Zwei-Phasen-Modell ausgebildet wird (vgl. Hsieh et al. 2011, S. 179 zitiert nach Herzmann & König 2016, S. 164f).

## 4 Modelle und Ansätze zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz

Nachdem auf die strukturellen Rahmenbedingungen der im Rahmen dieser Studie zugrunde liegenden Intervention zum Praxissemester näher eingegangen wurde (s. Kapitel 2 und 3), sollen nun die inhaltlichen Rahmenbedingungen zur Lese- und Medienkompetenz näher dargelegt werden, um die inhaltliche Ausgestaltung des literaturdidaktischen Vorbereitungs- und Begleitseminars zum Praxissemesterkonzept mit dessen Lerngegenständen zu klären.

Die öffentliche Debatte bezüglich einer ganzheitlichen Lesekompetenzförderung bei Kindern und Jugendlichen wird bildungspolitisch nun seit über 15 Jahren geführt und wurde vor allem durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 angeregt.

Auch die Förderung von Medienkompetenz wird verstärkt durch das Aufkommen vielfältiger digitaler Technologien seit einigen Jahren explizit im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse gefordert: Der aktuelle Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Bildung in der digitalen Welt“ (2016)<sup>56</sup> fordert dabei erneut dazu auf, dass „[...] perspektivisch Medienbildung integraler Bestandteil aller Unterrichtsfächer [...] und nicht mehr nur schulische Querschnittsaufgabe“ (KMK 2016, S. 23f) sein muss.

Ansätze zur Förderung dieser beiden Kompetenzbereiche, welche einen inhaltlichen Rahmen der Intervention im Praxissemester Literaturdidaktik darstellen, nehmen somit einen hohen Stellenwert innerhalb schulischer Lehr- und Lernprozessen ein. Dabei werden diese als zentrale Schlüsselqualifikationen bezeichnet, die im Kontext Schule vermittelt werden sollen.

Um Lese- und Medienkompetenz erfolgreich fördern zu können, benötigen (angehende) Lehrpersonen jedoch ein entsprechendes, vor allem fachdidaktisches Know-How (s. Kapitel 5.2), damit Kinder und Jugendliche zu kompetenten Lesern/-innen (vgl. Steck 2009 S. 10) sowie Mediennutzern/-innen werden.

Allerdings wird beiden Begriffen der Lese- und Medienkompetenz teilweise eine verlorengangene Begriffsschärfe vorgeworfen (vgl. Rose 2013, S. 137). Zudem wird für den Deutschunterricht häufig die Sorge geäußert, dass digitale Medien das traditionelle Lesemedium Buch verdrängen könnten (vgl. Hartmann 2015, S. 14; vgl. Schrenker 2016, S. 32).

Auf diese umrissenen Schwerpunkte soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Dazu wird vorab skizziert, wie der Begriff Medien im Rahmen dieser Arbeit definiert wird und wie sich der gegenwärtige Mediengebrauch und das Freizeitverhalten von Kindern und

---

<sup>56</sup> Diese Forderungen wurden bereits in dem KMK-Beschluss (1995) „Medienpädagogik in der Schule“ angeführt und in den Beschlüssen zur „Medienbildung in der Schule“ (2012) sowie „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) überarbeitet.

Jugendlichen als zukünftige Schüler/-innen der angehenden Lehrpersonen darstellen (vgl. Kapitel 4.1).

Daran anschließend sollen Definitionen und Ansätze zur (Förderung der) Lese- und Medienkompetenz differenziert voneinander betrachtet und umschrieben werden (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit werden jedoch nur die Kompetenzexplikationen hinzugenommen, die im Rahmen dieser Studie relevant sind und auf die sich der theoretische und inhaltliche Rahmen der durchgeführten Intervention zum Praxissemester stützt.<sup>57</sup>

In Kapitel 4.4 werden diese beiden Kompetenzbereiche dann in einen Zusammenhang gestellt und deren Potenziale für den Deutschunterricht dargelegt.

#### **4.1 Zum Medienbegriff sowie zum Medienalltag von Kindern und Jugendlichen**

Kinder und Jugendliche nutzen heutzutage eine Vielzahl an Medien in ihrer Freizeit, wobei das *Wie* und *Wieviel* von verschiedenen Faktoren wie beispielsweise dem sozioökonomischen Status oder dem Geschlecht beeinflusst wird (vgl. Metzger 2012, S. 75).

Bevor das Mediennutzungsverhalten sowie verschiedene Einflussfaktoren näher dargestellt werden, ist jedoch zunächst zu klären, was unter dem Begriff *Medien* überhaupt zu verstehen ist.

Unter Medien werden allgemein „Mittel der Kommunikation“ (Beth & Pross 1976, S. 109) gefasst. Die Möglichkeiten medial zu agieren haben sich jedoch im Zuge der Mediatisierung stetig erweitert. Dabei meint der Begriff der Mediatisierung nach Krotz (2007) die Tatsache, dass Medien die Kommunikationsumgebungen der Menschen bereichern sowie für den Alltag und die sozialen Beziehungen von Menschen, ihr Wissen und Denken, ihre Identität und insgesamt für Kultur und Gesellschaft eine zunehmende Rolle spielen (vgl. ebd., S. 32):

In der Konsequenz – weil Medien sich nicht substituieren und ablösen, sondern es zu einem Ausdifferenzierungsprozess kommt – entwickelten sich immer mehr immer komplexere mediale Kommunikationsformen, und Kommunikation findet immer häufiger, länger, in immer mehr Lebensbereichen und bezogen auf immer mehr Themen in Bezug auf Medien statt (ebd., S. 37).

In diesem Zusammenhang tritt ein Medium somit als ein unsichtbarer Übertragungskanal für kommunikative Akte auf (vgl. Frederking, Krommer & Maiwald 2012, S. 13). Die kontinuierliche Medienentwicklung hat in diesem Kontext dazu geführt, dass der Alltag des Menschen stark von diesen geprägt wird (vgl. Marci-Boehncke 2013c, S. 502; Rager & Werner 2004, S. 355).

---

<sup>57</sup> Auch ist es an dieser Stelle nicht möglich, sämtliche Prozesse, die beim Lesen durchlaufen werden, Diskussionen der Lesesozialisationsforschung sowie die Ergebnisse und Komponenten der Schulleistungsstudien PISA, IGLU und DESI in detaillierter Form darzustellen. Es wird eher versucht, einen Gesamtüberblick über relevante und aktuelle didaktische Ansätze, Diskussionen und Entwicklungen, die für (angehende) Deutschlehrkräfte im Lese- und Literaturunterricht relevant sind, zu geben.



Das gilt auch für die Berufswelt, in der bedingt durch gesellschaftliche und technische Entwicklungen gegenwärtig eine Vielzahl an medialen Werkzeugen genutzt werden (vgl. BMBF 2016, S. 4), beziehungsweise immer mehr Menschen in tertiären und quartären Sektoren innerhalb von Dienstleistungs-, Informations- und Medienbranchen arbeiten (vgl. Kübler 2003, S. 2).

Dies war jedoch nicht immer der Fall. So war die Kommunikation von 1500 bis 1900 vornehmlich durch Druckmedien wie Zeitungen und Büchern geprägt (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007, S. 33). Die Erfindung des Buchdrucks Mitte des 15. Jahrhunderts hat dabei die erste Phase der Mediengeschichte eingeleitet (vgl. Kübler 2003, S. 5). Mitte des 19. Jahrhunderts wurden diese Kommunikationsformen um die Fotografie und Telegrafie ergänzt (vgl. ebd.). Hinzu kamen audiovisuelle Medien wie das Radio oder Fernsehen (= zweite Phase der Medienentwicklung) sowie zum Ende des 20. Jahrhunderts computergestützte Medien<sup>58</sup> wie Mobiltelefone oder das Internet (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007, S. 33), welche als dritte Phase der Mediengeschichte bezeichnet wird (vgl. Kübler 2003, S. 9). Dabei wird das Internet, das als Hauptkommunikationsstrang hybride Medialität ermöglicht, auch als „Mutter aller Medien“ des 21. Jahrhunderts bezeichnet (vgl. Rath 2003 zitiert nach Marci-Boehncke 2013c, S. 507). Durch dieses ist eine rasche sowie totale Umwandlung aller Informations- und Kommunikationsprozesse in computerbasierte Formate erkennbar, wodurch räumliche Distanzen sich tendenziell auflösen sowie zeitliche Verzögerungen sich auf Bruchteile minimieren (vgl. Kübler 2003, S. 3).

Diese verschiedenen Medien können mit Hilfe der (technisch ausgerichteten) Medientypologie<sup>59</sup> nach Beth & Pross<sup>60</sup> (1976, S. 112ff), bei der Medien in Abhängigkeit von ihren Produktions-, Distributions- und Rezeptionsbedingungen gesehen werden, folgendermaßen klassifiziert werden:

- *primäre Medien*: Hierbei wird keinerlei Technik benötigt, wodurch Informationen unmittelbar übertragen werden können (über die menschliche Interaktion durch die Stimme und Gesten).

---

<sup>58</sup> Anfangs wurden diese häufig als „neue Medien“ bezeichnet, wobei dieser Begriff problematisch ist, da jedes Medium historisch gesehen neu war, es jedoch im Zuge der medialen Entwicklungen nicht bleibt (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007, S. 33).

<sup>59</sup> Medien lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien wie Textsorte, technisches Gerät, Sinnesmodalität oder Institution kategorisieren (Dölling 2001, S. 36). Für einen Überblick über andere beziehungsweise weitere Medienbegriffe, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann, s. Kübler 2003, S. 17ff.

<sup>60</sup> Auf diese Medientypologie wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse im Ergebnisteil zur deduktiven Kategorienbildung zurückgegriffen (s. Kapitel 11), um beispielsweise zu beschreiben, welche Medien Lehramtsstudierende in ihrer Freizeit nutzen beziehungsweise welche sie potenziell in der Schule nutzen würden.

- *sekundäre Medien*: Bei sekundären Medien muss lediglich bei der Produktion des Mediums selbst auf Technik zurückgegriffen werden. Der Rezipient kann dieses jedoch ohne technische Mittel nutzen (zum Beispiel bei Büchern, Zeitschriften, Live-Musik).
- *tertiäre Medien*: Unter tertiäre Medien sind Mittel des Symbolverkehrs zu fassen, „die auf seiten (sic!) des Produzenten wie auf der des Konsumenten Geräte voraussetzen“ (ebd., S. 117) (beispielsweise Fernseher, CD, DVD, Hörspiel, einige Arbeiten am Computer).

Durch das Aufkommen weiterer computerbasierter Medien wurde diese Klassifikation von Faulstich (2004) ergänzt um:

- *quartäre Medien*: Darunter sind diejenigen Medien zu verstehen, „bei denen sich die traditionelle Beziehung zwischen Produktion und Rezeption vollends aufgelöst hat und Technik auch bei der Distribution notwendig ist [...]“ (Faulstich 2004, S. 13). Somit vermischen sich hier die Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten<sup>61</sup> und beide Kommunikationsrichtungen werden ermöglicht, wie das bei internetbasierten Medien wie Blogs, Youtube oder Facebook der Fall ist. Der Nutzer kann dabei mit Hilfe des Computers oder Internets als Produzent auftreten, Texte schreiben, Bilder bearbeiten oder Filme schneiden (vgl. Marci-Boehncke 2013, S. 506).

Diese mögliche wechselseitige Kommunikation wird dabei auch als Interaktivität bezeichnet (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007, S. 34). Weitere charakteristische Merkmale dieser Medien können Virtualität, Vernetzung, Multimedialität und Nichtlinearität sein (vgl. ebd.). Dabei wird multimediale Kommunikation ermöglicht, wenn unterschiedliche Sinnesmodalitäten und Codierungsformen einbezogen werden (vgl. Dölling 2001, S. 37).

Die so genannten Printmedien wie Bücher, Zeitschriften und Zeitungen fallen nach dieser Definition demnach ebenfalls unter das Verständnis eines Mediums.

Zudem wird auch in digitalen Medien Schrift verwendet sowie Literatur präsentiert. Die Lesesozialisation und auch die literarische Sozialisation stellen somit Teilbereiche der Mediensozialisation dar (vgl. Garbe 2013, S. 26), beziehungsweise beeinflussen sich diese heutzutage gegenseitig; der Prozess der globalen Mediatisierung gesellschaftlicher Verhältnisse hat dazu geführt, dass Kommunikation zwischen Menschen zunehmend medial vermittelt wird (vgl. Moser 2011, S. 52).

---

<sup>61</sup> Die umfassende Nutzung quartärer Medien, bei der sowohl interaktive Medien rezipiert als auch eigenständig zur Produktion genutzt werden, bezeichnet Bruns (2007) auch als „Prod-Uzer“ (engl. Producer).

Dieser Prozess der Mediatisierung, welcher auch als Mediatisierungsthese bezeichnet werden kann, hat unmittelbar auch Folgen für die Schule als Ganzes und muss im Zuge des eigenen pädagogischen Handelns berücksichtigt werden (vgl. Marci-Boehncke 2017, in Druck).

Dazu werden Medien im Kontext dieser Intervention beziehungsweise bei der Förderung von Lese- und Medienkompetenz in der Schule jedoch nicht als bloße „Technik“, sondern als Symbolsysteme verstanden, die immer auch eine *aktive* Rezeptionsleistung erfordern – egal ob es sich dabei um Bücher, Fernsehsendungen oder bestimmte Internetseiten handelt (vgl. Hellenschmidt 2015, S. 100).

Daran anknüpfend zeigt sich auch bei den kindlichen und jugendlichen medialen Präferenzen, dass erst „die Themen, dann die Medien“ im Vordergrund stehen und damit „nicht eine mediale Technik, sondern ein inhaltliches Angebot“ (Marci-Boehncke & Rath 2009, S. 24) ein Medium attraktiv macht. Dabei verfolgen bereits Kinder häufig ein *medienkonvergentes* Verhalten und zwar vor allem dann, wenn sie einen medialen Inhalt (zum Beispiel eine Sendung, eine Figur etc.) gefunden haben, der sie besonders interessiert und ihnen bei der Identitätsausbildung hilft (vgl. Marci-Boehncke 2009, S. 38f; Weise 2011, S. 57). Der Begriff der Konvergenz umfasst dabei „vor allem technische, regulatorische und ökonomische Dimensionen der Entwicklungen, die im Mediensystem vonstatten gehen“ (Marci-Boehncke 2009, S. 17). Somit beschreibt Medienkonvergenz<sup>62</sup> „sozusagen auf der Produktoberfläche, was in der Bedeutungszuweisung beim Rezipienten als Intermedialität erscheint“ (Marci-Boehncke 2013, S. 505).

Dabei bietet das Internet die Schaltstelle konvergenzbezogener Mediennutzung für Kinder und Jugendliche (vgl. Marci-Boehncke 2013, S. 511), die sich jedoch in unterschiedlichen Milieus bewegen und im Hinblick auf den Umgang mit Schriftkultur deutlich vom kulturellen Hintergrund der Herkunftsfamilien beeinflusst werden (vgl. Garbe 2013, S. 38).

Für die Dynamiken des Kompetenzerwerbs sowie dessen Bedingungen sind somit ebenso Sozialisationsprozesse im literarischen und medienbezogenen Lernen relevant (vgl. Garbe 2013, S. 23). Somit stellen neben dem Elternhaus, der Schule und der Peergroup auch die Medien eine wichtige Sozialisationsinstanz dar.

---

<sup>62</sup> Eine weitere Definition von Medienkonvergenz geht auf Jenkins 2006 zurück, der neben den rezeptiven Aspekten der Informationsbeschaffung sowie die verschiedenen medialen Erscheinungsformen auch die Produzentenseite in den Blick nimmt (vgl. Jenkins 2006, S. 6f).

Betrachtet man daran anknüpfend genauer, welche Medien<sup>63</sup> Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit nutzen, zeigt sich zunächst, dass das Medienrepertoire in den Haushalten, in denen diese aufwachsen, breit gefächert ist.

Quantitative, repräsentative Mediennutzungsstudien zeigen, dass in nahezu allen deutschen Haushalten heutzutage Fernseher, Internet, Computer, Handy beziehungsweise Smartphone, CD- und DVD-Player sowie Radio vorhanden sind (diese Angaben liegen für die genannten Medien jeweils zwischen 90-100%). Auch das Tablet steht mittlerweile in 65% der Haushalte der Jugendlichen (vgl. MPFS 2016, S. 6) sowie in 28% der Kinder im Alter von 6-13 Jahren zur Verfügung (vgl. MPFS 2017, S. 8). Es ist somit ein Zuwachs der Ausstattung konvergenzfähiger Geräte in den privaten Haushalten innerhalb der letzten Jahre zu erkennen (vgl. Marci-Boehncke 2013c, S. 509).

Die eigene Medienausstattung von Kindern und Jugendlichen hängt hingegen stark vom Alter ab. Während nur 49% der Jungen und 53% der Mädchen im Alter von 6-13 Jahren ein eigenes Handy/Smartphone besitzen, liegt der Anteil bei 98% der weiblichen beziehungsweise 95% der männlichen Jugendlichen im Alter von 12-19 Jahren. Des Weiteren haben über 90% dieser Altersgruppe einen Internetzugang, zwischen 71-77% geben an, einen eigenen Computer oder Laptop sowie knapp 30% ein eigenes Tablet zu besitzen (vgl. MPFS 2016, S. 8). Demgegenüber verfügen nach Angaben der Erziehungsberechtigten nur 17% der Mädchen und 19% der Jungen im Alter von 6-13 Jahren über einen Internetzugang. Zwischen 18-22% der Kinder haben einen eigenen Computer/Laptop und nur knapp 5% ein eigenes Tablet (vgl. MPFS 2017, S. 9).

Bei zuzüglicher Betrachtung, was Kinder und Jugendliche besonders gerne beziehungsweise regelmäßig<sup>64</sup> in ihrer Freizeit machen, ergibt sich folgendes Bild:

Sowohl das Lesen von Büchern (48%), als auch das Fernsehen (98%) oder Tätigkeiten am Computer (55-60%) gehören zu den regelmäßigen Freizeitaktivitäten der 6- bis 13-Jährigen (vgl. MPSW 2017, S. 10f;). Dabei nehmen jedoch auch nichtmediale Aktivitäten wie Unternehmungen mit Freunden (94%) und der Familie (80%) oder sportliche Aktivitäten (71%) einen hohen Stellenwert in der Freizeit der Kinder ein (vgl. MPFS 2016, S. 9; MPFS 2017, S. 13).

Ein ähnliches Bild ergibt sich für Jugendliche, von denen 38% angeben, regelmäßig in ihrer Freizeit zu lesen, Fernsehen zu gucken (79%) und den Computer für Spiele zu nutzen (45%). Die beliebtesten Medien stellen bei den Älteren allerdings ganz klar das Handy/ Smartphone (96%), das Internet (96%) sowie das Hören von Musik (93%) dar (vgl. MPFS 2016, S. 11).

---

<sup>63</sup> Im Folgenden wird sich vorrangig auf quantitative (repräsentative) Mediennutzungsstudien bezogen, für die jedoch angemerkt werden kann, dass es sich dabei grundsätzlich um statistische Durchschnittswerte handelt, „die weder über die tatsächliche individuelle Nutzungsdauer von Einzelnen etwas aussagen noch erst recht etwas über Inhalte, subjektive Erlebnisqualitäten, Funktionen und Bedeutungen der verschiedenen Medienpraxen“ (Garbe 2013, S. 37).

<sup>64</sup> Regelmäßig meint hier mindestens einmal pro Woche.

Dabei dient das Handy nicht mehr als ein rein auditives Kommunikationsmittel, sondern vereint neben den Rezeptionsmöglichkeiten beispielweise auch Kamera- und Schreibfunktionen und stellt somit quasi eine mobilisierte Erscheinungsform des Computers dar (vgl. Marci-Boehncke 2013c, S. 506). Der Computer und das Handy haben somit stark an Bedeutung gewonnen,

[...] da sie als Hybridmedium nicht ein Format, sondern konvergente Medienangebote zulassen. [...] Dies hat Folgen für die Nutzungsmöglichkeiten und Nutzungsformen v.a. der jüngeren Generation und daher auch Folgen für die Schule (ebd., S. 504f).

Somit können Smartphones aktuell als Kulturzugangsgesetze von (Kindern und) Jugendlichen bezeichnet werden, wodurch es zu einem Leitmedienwechsel kam, der auch aus deutschdidaktischen Gesichtspunkten nicht mehr wegzudenken ist (vgl. Wampfler 2017, S. 53).

Für das Lesen von Büchern lässt sich feststellen, dass dies in beiden Altersgruppen zwar eine Rolle im Alltag der Befragten spielt, jedoch im Vergleich zum Fernseher, Handy oder dem Computer geringer ausfällt (vgl. MPFS 2017, S. 10f; MPSW 2016, S. 11). Diese Tatsache ist allerdings nicht erst durch die Verbreitung beziehungsweise das Aufkommen von Smartphone, Tablet und Internet der Fall. Denn so lag und liegt trotz gesteigerter Nutzung von tertiären und quartären Medienangeboten der Anteil der Jugendlichen, der regelmäßig in der Freizeit liest, seit 1998 beständig bei circa 40% und ist demnach über die letzten 20 Jahre beinahe gleich geblieben (vgl. MPFS 2014, S. 12; MPFS 2016, S. 15).

Junge Mediennutzer werden in diesem Kontext häufig als *Digital Natives*<sup>65</sup> bezeichnet, da sie heutzutage ganz selbstverständlich mit einer Vielzahl an Informations- und Kommunikationstechnologien aufwachsen und demnach von Geburt an diese digitalen Nutzungsformen kennen (vgl. Süss, Lampert & Wijnen 2010, S. 15). Dabei lässt sich in verschiedenen Studien, wie der ARD/ZDF-Online-Studie sowie den Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest in den letzten Jahrzehnten ein Anstieg bezüglich der Nutzung von (digitalen) Medien feststellen: „Von 1980 bis 2010 ist die tägliche Mediennutzung der Personen über 14 Jahren mit Schwankungen brutto um 237 Minuten auf knapp zehn Stunden angestiegen“ (van Eimeren & Ridder 2011, S. 14 zitiert nach Marci-Boehncke 2013, S. 502), wovon gerade jüngere Menschen verschiedene Medien auch parallel nutzen (vgl. Best & Breuning 2011, S. 19 zitiert nach Marci-Boehncke 2013c, S. 502).

Betrachtet man genauer, welche Funktionen am Computer oder Internet genutzt werden, dominieren jene, die die Kommunikation mit Anderen ermöglichen. Somit sind nicht die Medien als solche, sondern der durch sie entstehende Austausch mit den Peers als Sozialisationsfaktor relevant (vgl. Schulmeister 2012, S. 43). Dabei spielen Medien und dessen Inhalte in der Interaktion und Kommunikation mit den Peers eine zentrale Rolle, da die

---

<sup>65</sup> Diese Wortschöpfung wurde durch Prensky (2001) geprägt.

Mediennutzung den „[...] Sozialkontakt als Form des gemeinsamen Tuns fördert“ (Marci-Boehncke & Rath 2007, S. 33).

Web-Anwendungen wie Wikis oder Weblogs, die partizipatives Arbeiten ermöglichen, werden allerdings vorwiegend rezeptiv genutzt. Dabei ist nicht davon auszugehen, dass eine eigenständige Übertragung von dieser rezeptiven Nutzungsweise auf eine aktive übertragen wird. Somit werden „[A]ktiv produzierende Internet-Nutzer/-innen [werden] stets eine Minderheit bleiben“ (Schulmeister 2012, S. 45).

In diesem Zusammenhang zeigt sich zudem, dass

[...] ein Transfer von den Freizeitaktivitäten auf das Lernen ausbleibt, denn es ist vor allem die Kommunikation in der Freizeit, die der Identitätssuche dient. Im Leben der Jugendlichen sind Freizeit und Lernen strikt unterschieden. Obwohl die Medien reiche Möglichkeiten für das Lernen bieten, werden sie in dieser Funktion nicht genutzt (ebd.).

Die vermeintlichen „Digital natives“ sind somit nicht eigenständig in der Lage, verschiedene Medien kritisch und vielseitig kreativ zu verwenden, weshalb dieser Begriff zunehmend kritisiert und betont wird, dass es die sogenannten „Digital natives“ in der Form nicht gebe (vgl. Schulmeister 2012, S. 42). Allerdings werden – „[A]uch wenn faktisch die Beteiligung am sog. Mitmach-Web noch lange nicht die Mehrheit der Internet-Nutzer betrifft“ (Moser 2011, S. 55) viele Bildungspotenziale<sup>66</sup> für das Produzieren eigener Medienbeiträge gesehen, die verstärkt genutzt werden sollten (vgl. ebd.).

Des Weiteren ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche häufig die Nutzungsmuster ihrer direkten Bezugspersonen übernehmen (vgl. Düssel, 2010, S. 14), wodurch es ebenso zu Bildungsungleichheiten im Rahmen der Mediensozialisation kommt. Dabei ist beispielsweise zu beobachten, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien Medien eher rezeptiv als produktiv nutzen und das Medienhandeln weniger häufig von den Erziehungsberechtigten begleitet wird (vgl. Paus-Hasebrink, 2010, S. 21ff; Marci-Boehncke & Strehlow 2013). Es zeigen sich auch bildungsspezifische Unterschiede: So nutzen Schüler/-innen aus Hauptschulen generell weniger Printmedien wie Zeitungen und Bücher, „sondern greifen eher zu bildlastigeren Formaten“ (Henrichwark 2008, S. 10).

Für den Faktor Geschlecht kann festgehalten werden, dass Medien zwar bei allen Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen, Jungen allerdings wesentlich medienaffiner sind als Mädchen (vgl. Metzger 2012, S. 77), wenngleich sich diese Unterschiede insgesamt verringert haben (vgl. Lorenz & Kahnert 2014, S. 119). Dabei ist das inhaltliche Interesse der Jungen vor allem kompetitiv ausgerichtet, wohingegen Mädchen Medien eher zu kommunikativen Zwecken nutzen (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2009, S. 24ff). Die konvergente Mediennutzung orientiert sich dabei immer an den Freizeitinteressen (vgl. Marci-Boehncke 2013c, S. 512).

---

<sup>66</sup> Diese werden in Kapitel 4.3 skizziert.

Mädchen geben des Weiteren häufiger an als Jungen, dass sie regelmäßig in ihrer Freizeit lesen (6-13-Jährige: Mädchen 59%, Jungen 39%; 12-19-Jährige: Mädchen 46%, Jungen: 30%) (vgl. MPFS 2017, S. 21; MPFS 2016, S. 16). Je älter Kinder und Jugendliche werden, desto weniger häufig geben sie an, dass das Lesen von Büchern regelmäßig, das heißt täglich beziehungsweise mehrmals pro Woche, eine Rolle in ihrer Freizeit spielt. So stimmen dieser Aussage beispielsweise noch 53% der 8-9-Jährigen und 55% der 10-11-Jährigen zu, wobei der Anteil bei den 12-13-Jährigen dann noch bei 47% und bei den 16-17-Jährigen bei 32% liegt (vgl. vgl. MPFS 2017, S. 21; MPFS 2016, S. 16). Die Anzahl der weiteren Medientätigkeiten über Smartphone, Internet, Tablet und Computer nimmt hingegen vom Kindes- bis zum Jugendalter zu (vgl. MPFS 2016, S. 8; MPFS 2017, S. 9).

Elektronische Medien nehmen also sowohl quantitativ als auch qualitativ einen wachsenden Stellenwert bei Kindern und Jugendlichen ein (vgl. Garbe 2013, S. 25). Dabei verlagert sich auch das Lesen in andere mediale Formate: Jugendliche Mediennutzer verbringen in diesem Kontext viel Zeit mit dem Lesen *in* digitalen Medien und müssen dabei häufig sogar sehr anspruchsvolle, teilweise auch hypertextuelle Strukturen erfassen, um die Inhalte verstehen und verarbeiten zu können (vgl. Dietz 2017, S. 32). Auch für jüngere Kinder zeigt sich beispielsweise, dass zuhause zunehmend mit Kinderbuch-Apps (vor-)gelesen wird, für die Eltern zu 75% sogar angeben, dass ihre Kinder dieses Format mehr begeistert, als das Lesen mit einem analogen Buch (vgl. Stiftung Lesen 2012, Online).

Es kann also festgehalten werden, dass die Kinder und Jugendlichen als zukünftige Schuler/-innen der angehenden Lehrkräfte bereits mit habitualisierten (medialen) Handlungsschemata eingeschult werden und sie konkrete Erfahrungen mit verschiedenen literalen Produkten mitbringen, die je nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Interesse und Bildungshintergrund unterschiedliche Medien umfassen können (vgl. Dietz 2017, S. 39f).

## 4.2 Förderung von Lesekompetenz

Die gegenwärtige Bildungssituation in Deutschland weckt häufig das Bild einer „Trümmerlandschaft“, ausgelöst durch einen inhaltlichen metamorphosierten „[...] Anklang an einen legendären italienischen Turm, dessen Schiefelage Symbol unserer Bildungsmisere sein könnte: PISA<sup>67</sup>“ (Frederking 2013, S. 249). PISA 2000 wird zweifelsohne als *das*

---

<sup>67</sup> Abkürzung für „Programm for International Student Assessment“ (PISA), durchgeführt von der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD). Dabei werden alle drei Jahre die Leistungen 15-jähriger Schüler/-innen überprüft, wobei neben dem Schwerpunkt Lesen auch Schulleistungstests zur Überprüfung der Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt werden. In den Jahren 2000 und 2009 lag der Schwerpunkt auf der Überprüfung der Lesekompetenz.

einschneidende Ereignis für den Deutschunterricht und die Deutschdidaktik bezeichnet, was zu einem Paradigmenwechsel und einer Veränderung des Fachs führte, bei der auch die Qualität der Lehrerbildung insgesamt stärker hinterfragt wurde (vgl. Pissarek & Schilcher 2017, S. 69). Dabei gehört die regelmäßige Erfassung der Lesekompetenz durch zyklische Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU<sup>68</sup> und DESI<sup>69</sup> zu einem Indikator innerhalb des nationalen und internationalen Bildungsmonitorings (vgl. Jude, Harting, Schipolowski, Böhme & Stanat 2013, S. 200).

Für die Bildungspolitik und Leseförderung ist wichtig, dass sich dank Studien wie IGLU klar bemessen lässt, wie groß der Handlungsbedarf in Sachen Leseförderung de facto ist (Philipp 2014, S. 123).

Der Begriff der Lesekompetenz wird in der fach- und bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Diskussion seither sehr häufig verwendet. So kann er jedoch auf den ersten Blick als eher uneindeutig beschrieben werden (vgl. Philipp 2012a, S. 38). Selbiges gilt für den Begriff der Leseförderung, der scheinbar als „unscharfer Sammelbegriff für ganz unterschiedliche Verfahren“ (Klappentext Rosebrock & Nix 2012) genutzt wird, mit dem ursprünglich jedoch vor allem der gesellschaftliche Konsens verbunden wurde, dass Lesen Freude bereiten soll (vgl. Scherf 2013, S. 85). Grundsätzlich lassen sich Konzepte, die im Lese- und Literaturunterricht relevant sind, in die Zielebenen *Gern Lesen* und *Gut Lesen* unterteilen (vgl. Kruse 2007, S. 177), wobei das *Lesenkönnen* und *Lesenwollen* häufig als voneinander abhängig betrachtet werden (vgl. Scherf 2013, S. 98).

Dabei ist unstrittig, dass es neben der individuellen Lesefreude auch einer gut ausgeprägten Lesefähigkeit als „unverzichtbare kulturelle Schlüsselkompetenz“ (Graf 2004, S. 9 zitiert nach Kretzschmar 2015, S. 39) bedarf, um eine „verantwortungsvolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Baumert et al. 2001, S. 20f zitiert nach Kretzschmar 2015, S. 39) zu ermöglichen. Somit schafft die Fähigkeit zu Lesen „[...] in unserer Gesellschaft Zugang zu Information, Wissen und Bildung, ermöglicht aber auch den Zugang zu Geschichten und Fantasie-Welten“ (MPFS 2017, S. 21).

Verschärft wurde die Diskussion zur Erlangung einer umfassenden Lesekompetenz durch die PISA-Studie 2000, welche konkrete Begriffsdefinitionen des Lesens und den damit zusammenhängenden Teilkompetenzen einher brachte. Hurrelmann (2003) bezeichnete dies als *Meilenstein* sowohl für die international vergleichende Schulleistungsforschung, als auch für die Leseforschung selbst (vgl. Hurrelmann 2006, S. 161), womit sie rückblickend gesehen

---

<sup>68</sup> Abkürzung für „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) im Englischen „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS), initiiert von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA). Dabei werden alle fünf Jahre Schüler/-innen der 4. Jahrgangsstufe überprüft.

<sup>69</sup> Abkürzung für „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“, durchgeführt vom „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit Schüler/-innen der 9. Klasse.



Recht behalten hat. Denn seither ist die fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Diskussion darüber, welche Konsequenzen für eine zeitgemäße Leseförderung definiert werden können, um Lösungen und Vorschläge zu finden, Lesekompetenz ganzheitlich bei allen Schülern/-innen zu fördern, nach wie vor relevant.

Was aber ist mit dem Begriff der Lesekompetenz und deren Förderung genau gemeint?

Lesen umfasst zunächst einmal eine aktive, kognitive Tätigkeit, für dessen Umsetzung Kenntnisse der Schrift benötigt werden. Neben dem Dekodieren der Schriftzeichen sind auch die individuellen Voraussetzungen des Lesers beziehungsweise der Leserin zentral. Dazu gehören grammatikalisches Wissen, Hintergrund- und Wortwissen sowie Kontrollwissen zur Steuerung des eigenen Leseprozesses (vgl. Kretzschmar 2015, S. 40f).

In der Fachliteratur ist bezüglich der (schulischen) Förderung des Lesens ein Bedeutungswandel und der damit im Zusammenhang stehenden Zielsetzungen festzumachen.

So wurden in den 1970er Jahren im Rahmen der Leseförderung vor allem jene Verfahren verstanden, die in der Grundschulzeit angewendet wurden, um Kindern, die im Anfangsunterricht nicht die gewünschten Erfolge erzielten, in differenzierter Weise zu fördern (vgl. Wirthwein 2006, S. 411 zitiert nach Scherf 2013, S. 86).

In den 1990er Jahren wurde das Konzept der Leseförderung dann erweitert: Dabei wurde Leseförderung als Aufgabe verstanden, die sich auf alle Schulstufen und -formen bezieht. Zielgruppe sollten dabei *alle* Kinder und Jugendlichen sein und nicht mehr nur jene mit Leseschwierigkeiten, um das Lesen als Enkulturation und kulturelle Praxis zu fördern (vgl. Hurrelmann 1994, S. 17).

Der modernen Medienentwicklung, vor allem jedoch bedingt durch das Aufkommen des Fernsehers in den 1960er Jahren, wurde teilweise vorgeworfen, dass diese das Lesen verdrängt und es somit zum nahenden Ende des Gutenbergzeitalters kommt<sup>70</sup> (vgl. Hurrelmann 2007, S. 18). Daraus resultierend war es vor allem das Ziel schulischer Leseförderung, Kinder und Jugendliche weiterhin zu Literatur-Lesern zu erziehen sowie diesen zu vermitteln, dass Lesen etwas Wertvolles und Nützliches ist, was wiederum die Persönlichkeit prägt:

Das Lesen von belletristischer Literatur wird demzufolge als subjektiv wertvolle, das reflexive Denken ausbildende sowie gesellschaftliche Vernunft stiftende Tätigkeit der Nutzung ‚neuerer‘ Medien entgegengestellt, welche Unvernunft stiftend und gefährlich für Subjekt und Gesellschaft seien (Scherf 2013, S. 87).

---

<sup>70</sup> Diese Perspektive wird in der Fachliteratur als kulturpessimistische Perspektive des Lesens bezeichnet. Konträr dazu findet sich jedoch auch die kulturoptimistische Perspektive, die dem Gewicht des Lesens als Schlüsselqualifikation nach wie vor eine große Rolle zuschreibt (vgl. Groeben & Hurrelmann 2004, S. 440).

Leseförderung hatte (und hat) in diesem Sinne also das Ziel, zum Lesen zu motivieren, wozu sich vor allem handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht eignen. Diese setzen den Schwerpunkt „vom Sprechen über hin zum Handeln mit dem Unterrichtsgegenstand mit dem Ziel der Produktion von etwas Neuem und gegebenenfalls etwas Eigenem“ (von Brand 2015, S. 126).

Dabei ist diese Form des Deutschunterrichts durch eine erhöhte sowie selbstständige Schüleraktivität, Ganzheitlichkeit und Produktions- beziehungsweise Prozessorientierung gekennzeichnet (vgl. Hochstadt, Krafft & Olsen 2013, S. 135), wodurch die Chance gesehen wird, das Lese- und literarische Interesse bei allen Schülern/-innen zu fördern (ebd., S. 141f) sowie eine Individualisierung mit Differenzierungen zu erreichen (vgl. Spinner 2008, S. 187). Zu den produktiven Verfahren gehören beispielsweise das bildnerische und musikalische Gestalten zu literarischen Texten als Teil einer ästhetischen Bildung (vgl. Spinner 2010, S. 228) sowie verschiedene textproduktive Verfahren, welche Schüler/-innen dazu anhalten Texte in literarischer, poetischer Form zu schreiben und somit eine gewisse Kreativität erfordern (vgl. ebd., S. 222). Handlungsorientierte Verfahren umfassen beispielsweise das darstellende Spiel in Form eines Stabpuppen- oder Rollenspiels sowie das szenische Interpretieren von Texten zum Beispiel in Form von Standbildern (vgl. ebd., S. 230).

Hinzugenommen können zudem leseanimierende Verfahren, welche beispielsweise das Bereitstellen von Bücherkisten, das Einrichten von Klassen- und Schulbibliotheken sowie das Erstellen von Lesekisten oder Lesetagebüchern zu einer gelesenen Lektüre umfassen und ebenfalls auf den Aufbau einer Lesemotivation abzielen (vgl. Rosebrock & Nix 2012, 106f).

Dieser Bereich der Leseförderung, welche vor allem auf die Förderung von Lesemotivation abzielt, wurde lange Zeit beziehungsweise zuvorderst als Aufgabenbereich des Deutschlehrers/-in<sup>71</sup> definiert und sollte die Buchlesekultur bewahren (vgl. Scherf 2013, S. 88f). Dabei lässt sich dieser Ansatz von Leseförderung als kulturwissenschaftlich orientiert bezeichnen, bei dem das Individuum und dessen aktive und konstruktive Leistungen beim Lesen sowie einzelne Sozialisationseinflüsse stärker im Mittelpunkt der Betrachtung liegen (vgl. ebd., S. 21f). Zentrales Ziel dabei ist es, reichhaltige, altersgemäße und motivierende Lesesituationen zu schaffen, die positive Leseerfahrungen ermöglichen (vgl. Hurrelmann 2007, S. 26).

Resultierend aus dem PISA-Schock, mit dem eklatante Mängel hinsichtlich der deutschen Schülerleistungen im Lesen zur Jahrtausendwende nachgewiesen wurden (vgl. ebd. S. 19), rückte allerdings ein weiterer wichtiger Bereich in den Fokus des Förderinteresses: Lesen

---

<sup>71</sup> Heute wird die Vermittlung von Lesekompetenz eher als fächer- und stufenübergreifende Querschnittsaufgabe bezeichnet, da verschiedenste Textformen wie auch Sach-, Gebrauchs-, oder nichtkontinuierliche Texte die wichtigste Grundlage in allen Fächern darstellt (vgl. Kruse 2007, S. 187).

muss man nicht nur *wollen*, sondern auch *können* (vgl. Scherf 2013, S. 93). Dazu müssen sich Lehrkräfte – die zumeist aus der bürgerlichen Mittelschicht stammen und somit lesesozialisatorisch gesehen privilegiert sind – bewusstmachen, dass die Chancen, ein/e gute/r Leser/-in zu werden, ungleich verteilt sind und sie ihre eigene Lesegeschichte nicht auf alle ihre Schüler/-innen übertragen können (vgl. Gailberger 2011, S. 15).

Hervorgegangen aus der PISA-Studie sowie auch im Rahmen der IGLU-Studie angewandt (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert 2012; Hußmann, Wendt, Bos, Bremerich, Kasper, Lankes, Mc-Elvany, Stubbe, Stubbe & Valtin 2017), ist somit ein stark kognitiv orientiertes Modell des Lesens, dem auf der anderen Seite das eher kulturwissenschaftlich orientierten Modell gegenübersteht (vgl. Hurrelmann 2007, S. 19).

Hierbei wird Lesekompetenz im Sinne der angelsächsischen Literacy-Konzeption verstanden und somit als Basisqualifikation für die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe sowie die persönliche Lebensführung definiert (vgl. Naumann, Artelt, Schneider & Stanat 2010, S. 24). Zur Erfassung der Lesekompetenz werden beispielsweise bei PISA die drei Dimensionen (1) Informationen suchen und extrahieren, (2) Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren und (3) Reflektieren und Bewerten unterschieden (vgl. Weis, Zahner, Sälzer, Strohmaier, Artelt & Pfof 2016, S. 252f). Diese Bereiche werden durch sieben Kompetenzstufen erfasst, welche bei der Durchführung der PISA-Studie 2009 um zwei Teilstufen erweitert wurden, „um am oberen und am unteren Ende der Kompetenzskala besser differenzieren zu können“ (ebd., S. 25). Die IGLU-Studie schließt sich an dieses Verständnis von Lesekompetenz an und unterscheidet bei den Verstehensprozessen zur Lesekompetenz jedoch vier Schwerpunkte:

1. Lokalisieren explizit angegebener Informationen
2. Einfache Schlussfolgerungen ziehen,
3. Komplexe Schlussfolgerungen ziehen beziehungsweise Interpretieren und Kombinieren,
4. Prüfen und Bewerten des Inhalts und Sprachgebrauchs

(Bremerich-Vos, Wendt & Bos 2017, S. 84).

Im Zuge dessen wurde also ein „forschungspraktisch orientiertes Instrument zur Messung der Leseleistung Heranwachsender“ (Hurrelmann 2011, S. 19) entwickelt. Dieses fokussiert vor allem die kognitive Dimension des Textverständnisses verschiedener Textformen und zieht als leitende Bezugsnorm den gesellschaftlich-pragmatische Bereich hinzu (vgl. Hurrelmann 2007, S.21).

Lesekompetenz (reading literacy) wird dabei als Fähigkeit verstanden,

geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz [...] eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (Artelt et al. 2001, S. 11).

Bei dem vorliegenden Textbegriff innerhalb der genannten Definition wird jedoch bereits kritisiert, dass dieser nicht medial differenziert ist, sodass die Frage offenbleibt, welchen Einfluss verschiedene Medien auf die Lesekompetenz hätten (vgl. Kretschmar 2015, S. 42). Zudem werden motivationale Aspekte des Lesens innerhalb der theoretischen Rahmenkonzeption des Large-Scale-Assessments zwar berücksichtigt, „[D]iese werden jedoch konzeptionell und methodisch nicht als immanenter Aspekt der Lesekompetenz aufgefasst, sondern als mit ihr zusammenhängende, separat erfassbare Aspekte“ (Jude et al. 2013, S. 202), was sich darin erkennen lässt, dass sowohl die Testaufgaben, als auch die Kompetenzstufenmodelle auf das Textverstehen fokussieren (vgl. ebd.).

Die Teilnahme an weiteren Schulleistungsstudien im Lesen nach PISA 2000 konnte in den vergangenen Jahren teilweise zwar eine durchschnittliche Verbesserung der Leseleistungen von Jugendlichen vorweisen, insgesamt lassen sich für Deutschland aber immer noch unzureichende Ergebnisse hinsichtlich verschiedener Einflussfaktoren in Sachen Lesekompetenz feststellen:

Dies zeigt sich beispielsweise bezüglich der Bildungsungleichheiten bei Schülern/-innen mit sozioökonomisch niedrigem Status beziehungsweise aus bildungsfernen Elternhäusern, Jungen und Mädchen, der breiten Leistungsstreuung und dem immer noch sehr hohen Anteil von 14,5 % jener Schüler/-innen, die kurz vor Abschluss der Sekundarstufe I nicht die Lesestufe II erreichen und damit nicht in der Lage sind, logische Verknüpfungen innerhalb eines Textes herzustellen sowie Informationen eigenständig zu interpretieren (vgl. Köller et al. 2013; S. 223; 230). Im Zuge dessen zeigt sich somit eine große Leistungsstreuung, die vor allem in der Sekundarstufe I deutlich wird (vgl. Artelt et al. 2007, S. 6f). Auch der „mangelnde Ausgleich schichtspezifischer und ethnisch unterschiedlicher Bildungsvoraussetzungen durch die Schule“ (Hurrelmann 2006, S. 161) konnte durch PISA und in Ansätzen bereits in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)<sup>72</sup>, also zum Ende der Grundschulzeit hin, nachgewiesen werden und wird seitdem stark diskutiert.

Ein niedriger sozio-ökonomischer Status und Bildungshintergrund in der Herkunftsfamilie (vgl. Hurrelmann et al. 1993), männliches Geschlecht (vgl. Philipp/ Garbe 2007; Garbe 2008a) und Migrationshintergrund (vgl. Pieper et al. 2004) stellen „Risikofaktoren“ für eine erfolgreiche Lese- und literarische Sozialisation dar, die in schulischen Lernsituationen berücksichtigt werden müssen, will man nicht gerade an denjenigen vorbei agieren, die eine Unterstützung am dringendsten benötigen (Garbe 2013, S. 26).

---

<sup>72</sup> Die aktuelle, internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-Studie) (2016) zeigt ähnliche Ergebnisse: Zwar liegt Deutschland im Bereich der Lesekompetenz mit durchschnittlich 537 Punkten im internationalen Mittelfeld (vgl. Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy 2017, S. 14), die Anzahl jener Schüler/-innen, die die Kompetenzstufe III jedoch nicht erreichen und somit zur Risikogruppe gehören, liegt allerdings immer noch bei circa 19 % und entspricht somit in etwa jedem/-r fünften Schüler/-in (vgl. ebd., S. 15). Auch lassen sich hier Leistungsunterschiede bezüglich des Bildungsmilieus der Schüler/-innen und des Geschlechts erkennen. Das heißt Schüler/-innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status schneiden mit durchschnittlich etwa 48 Punkten gemessen am Berufsstatus der Eltern deutlich schlechter ab (vgl. ebd., S. 21), was in etwa einem Leistungsunterschied von einem Schuljahr entspricht.

Dabei sind die geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede innerhalb der Leistungstests mit 44 Punkten Unterschied in keinem anderen Teilnehmerland größer (vgl. OECD 2013, S. 404f zitiert nach Dube 2017, S. 77f). Auch ist der Anteil an schwachen Lesern/-innen, welcher aufgrund einer gering ausgebildeten Lesekompetenz (unterhalb von Stufe Ia) nur unzureichend für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellem Leben ausgebildet ist, laut den PISA-Ergebnissen nach wie vor relativ hoch (2000: 22,6%, 2009: 18,5%, 2012: 14,5%, 2015: 16%).

Das gilt auch für etwa ein Fünftel der Viertklässler, die in der IGLU-Studie von 2016 nicht über das im Leseverständnis erreichte Basisniveau (Aufgaben der Kompetenzstufe III) hinauskommen (vgl. Bos et al. 2017, S. 15) und demnach nicht in der Lage sind, selbstständig einfache Schlussfolgerungen aus Texten zu ziehen (vgl. Philipp 2014, S. 144).

Kinder und Jugendliche aus bestimmten Bevölkerungsgruppen sind somit teilweise aufgrund ungünstiger Ausgangsbedingungen benachteiligt.

„Deshalb gehören Familien mit niedrigem Bildungsniveau – vielfach zugleich mit Migrationshintergrund – zu den wichtigsten Zielgruppen der Leseförderung“ (vgl. Maas 2013, S. 38).

Resultierend aus diesen Erkenntnissen werden vielfältige Anstrengungen unternommen, die Lesekompetenz bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Unter anderem sollen beispielsweise durch das Erlernen von Lesestrategien<sup>73</sup> mangelnde Verstehensleistungen durch die Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz erhöht werden (vgl. Artelt et al. 2001, S. 133ff zitiert nach Scherf 2013, S. 93f). Hinzu kommen Forderungen nach evidenzbasierten Förderverfahren<sup>74</sup>, also empirisch nachgewiesene, wirksame Ansätze sowie einer diagnosebasierten Leseförderung (vgl. Souvignier 2014, S. 167ff).

Von Vertretern/-innen der Fachdidaktik Deutsch wurde die von PISA zugrundeliegende Konzeption von Lesekompetenz zunächst stark kritisiert, da das Lesen als rein informierende, sachbezogene Tätigkeit als zu eindimensional empfunden wurde (vgl. Scherf 2013, S. 94) und für lesedidaktische Beläge zu kurz greift (vgl. Rosebrock & Nix 2008, S. 14). Für die Genese von literalen und medialen Kompetenzen ist es zudem unabdingbar, ebenso motivationale, emotionale und kommunikative Prozesse einzubeziehen, da sich nur auf diesem Fundament auch kognitive und reflexive Kompetenzen aufbauen können (vgl. Garbe 2013, S. 28).

Andersherum wurde die Deutschdidaktik auch vor die Aufgabe gestellt, ihre Konzepte zum Erwerb von Lesefähigkeiten grundsätzlich zu überdenken. So hat sich die Vorstellung als unhaltbar erwiesen,

---

<sup>73</sup> Für die Förderung von Lesestrategien sind daraufhin diverse Förderprogramme wie beispielsweise „Wir werden Textdetektive“ (Gold, Rühl, Schreblowski & Souvignier 2004)/ „Wir werden Lesedetektive“ (Rühl & Souvignier 2006) entstanden.

<sup>74</sup> Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze und -programme gibt beispielsweise der Sammelband von Philipp & Schilcher (2012).

[...] dass sich nach dem Erstleseunterricht die Lesefähigkeit gewissermaßen beiläufig weiterentwickelt und in der Folge, etwa im 10. Lebensjahr und mit dem Beginn der weiterführenden Schulen, die Textverstehensfähigkeiten soweit ausgeprägt sind, dass eigenständig aus altersadäquaten Texten gelernt werden kann (Rosebrock 2013, S. 334).

Daraufhin hat man sich nach einigen Jahren darauf geeinigt, dass „[...] im Sinne der Leseförderung beides zu geschehen habe – die Vermittlung von (,technischen’) Lesestrategien *und* die Stärkung der (individuellen) Lesekultur“ (Scherf 2013, S. 95).

Gegenwärtige Konzeptionen zum Lesen berücksichtigen somit diese integrierende Perspektive:

Vorgehensweisen, die mehrere (mögliche) Sichtweisen des Lesens und verschiedene Förderverfahren (mehr oder weniger systematisch) integrieren, werden derzeit präferiert. Grundlage gegenwärtiger Konzepte ist folglich jeweils eine mehrdimensionale Betrachtung des Lesens von Schülern (ebd., S. 96).

Somit sollte im Hinblick auf die beiden obigen Kompetenzmodelle kein unterrichtliches Entweder-Oder praktiziert werden. Stattdessen ist „Leseförderung [...] in einer deutlich profilierten Doppelperspektive als Fähigkeitstraining und Enkulturation, zugunsten der Lern- und Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler“ (Hurrelmann 2007, S. 27) zu verstehen. Dabei ist auch das literarische Lernen mitzudenken, das mit dem „[...] Erwerb von Lesekompetenz zwar nicht identisch ist, jedoch auch nicht „unüberbrückbar einander gegenüber“ (Baurmann 2007, S. 1)“ steht (Scherf 2013, S. 96).

Rosebrock und Nix (2012) haben daran anknüpfend eine mehrdimensionale Modellierung von Lesekompetenz entworfen<sup>75</sup> (s. Abbildung 2), die sich als „didaktisches Modell von Lesekompetenz“ (ebd., S. 11) dazu eignet, Kompetenzdefizite von Schülern/-innen strukturiert wahrzunehmen sowie Fördermaßnahmen<sup>76</sup> entsprechend ihrer Zieldimensionen auszuwählen (vgl. ebd., S. 17).

---

<sup>75</sup> Wegweisend für diese Modellierung waren die Ausführungen von Groeben und Hurrelmann (2002), welche das Lesen ebenfalls in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung verorten und Bedingungen einer erfolgreichen Lesesozialisation berücksichtigen.

<sup>76</sup> Rosebrock und Nix (2008) stellen anknüpfend an das didaktische Modell in ihrem Buch verschiedene Fördermaßnahmen vor (zum Beispiel Lautleseverfahren, Vielleseverfahren, animierende Leseverfahren, Lesestrategien trainieren), auf die an dieser Stelle jedoch nur verwiesen werden kann. Weitere mehrdimensionale Ansätze beziehungsweise Förderkonzepte zur schulischen Lesekompetenzförderung sind beispielsweise bei Wrobel (2008) „Individualisierte Leseförderung“, Schoenbach et al. (2006) „Lesen macht schlau“ sowie Gailberger (2011) „Lesen durch Hören“ zu finden.

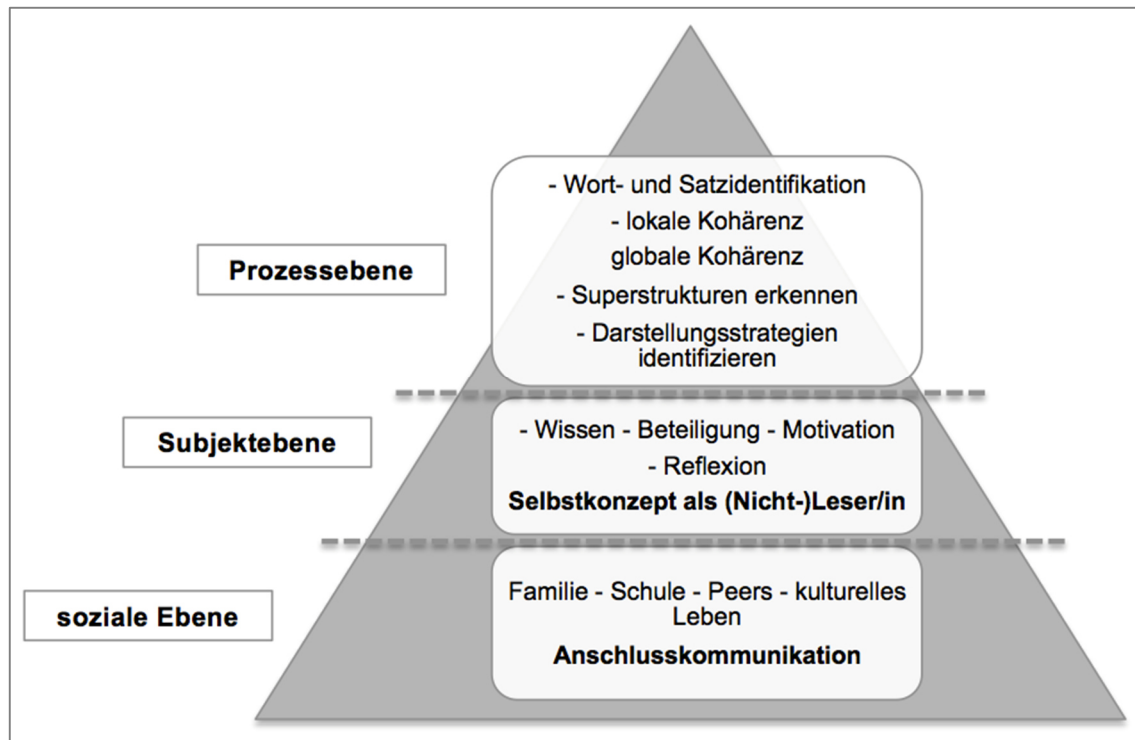


Abbildung 2: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2012, S. 16)

Folgende Ebenen werden im Modell unterschieden:

Kognitive, im Leseprozess ablaufende Tätigkeiten werden der *Prozessebene* zugeordnet. Dabei erfolgt vor allem die Wortidentifikation und lokale Kohärenzbildung automatisiert, sofern es sich um eine/n geübte/n Leser/-in handelt. Hierarchiehöhere Leseprozesse wie etwa die globale Kohärenzbildung erfordern hingegen stärkere Anstrengungen seitens des Lesenden (vgl. ebd., S. 17ff).

Diese kognitiven Prozesse stehen jedoch immer auch im Zusammenhang mit dem lesenden Subjekt (also der zweiten Ebene des Modells) (vgl. Rosebrock et al. 2016, S. 9). Denn hier ist die innere Beteiligung des Lesenden, dessen Weltwissen, Reflexionsfähigkeit und Motivation verortet (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 22).

Die *Subjektebene* ist es auch, in der sich innere Einstellungen sowie Erfahrungen zum Lesen manifestieren, wodurch sich Lese-Identitäten über Jahre hinweg verfestigen (vgl. Rosebrock et al. 2016, S. 9) und somit die aktuelle, situative Lesemotivation stets mitbestimmen. Diese (Lese-) Selbstkonzepte sind demnach immer auch milieugeprägt und beziehen sich auf Vorbilder sowie eigene Leseerfahrungen (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 22).

Bei der *sozialen Ebene* des Modells handelt es sich „um die Fähigkeit, den Zugang zu Lektüreprozessen und Textbegegnungen in Interaktionen zu erwerben und umgekehrt Texterfahrungen in soziale Kontexte einzubetten“ (Rosebrock et al. 2016, S. 9). Dabei wird davon ausgegangen, dass Anschlusskommunikation mit verschiedenen Personen beziehungsweise in verschiedenen Institutionen einen Einfluss auf das Leseverstehen sowie die Leseinteressen hat (vgl. vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 23).

Bei der Betrachtung dieses didaktischen Modells ist zentral, dass sich die drei Ebenen immer auch gegenseitig bedingen: So kann die Prozessebene hinsichtlich ihrer Ausprägung und Entwicklung nie losgelöst von der Subjekt- und sozialen Ebene des Lesens sein (vgl. Gailberger 2011, S. 22).

Lesen ist eine *kognitive Fähigkeit*, die sich im Leseprozess als Leseleistung zu erkennen gibt und von bestimmten, zur Verfügung stehenden *Fertigkeiten* (zum Beispiel als Strategie) profitiert [...]. Die Fähigkeit zu lesen aber ist von unterschiedlichen Startchancen sozial (und damit subjektiv-individuell) beeinflusst oder gar determiniert (ebd.).

„Als Folge hieraus ergibt sich die Vorstellung eines langfristig angelegten, an der tatsächlichen Lesekompetenz der Schüler orientierten Leseförderunterrichtes“ (Scherf 2013, S. 104), wobei hier auch angemerkt werden muss, dass Lehrkräfte dazu entsprechende diagnostische Kenntnisse benötigen, um festlegen zu können, welche Verfahren für welchen Schüler sinnvoll sind. Auch wenn Rosebrock und Nix (2012)<sup>77</sup> dazu einige Anmerkungen geben, fehlt an dieser Stelle eine vertiefende Berücksichtigung des Diagnosebereichs (vgl. Scherf 2013, S. 104).

Andere Ansätze differenzieren die verschiedenen Zielsetzungen zur Förderung von Lesekompetenz wiederum stärker nach inhaltlichen Gesichtspunkten. So herrschen im Lese- und Literaturunterricht sowohl alte als auch neue lesedidaktische Forderungen vor, die sich in die drei gleichwertigen Teilziele *Leseförderung*, *Lesetraining* und *Literarische Bildung* (s. Abbildung 3) unterteilen lassen und mit denen unterschiedliche Methoden und Gegenstände im Zusammenhang stehen (vgl. Kruse 2007, S. 176f).

---

<sup>77</sup> Vor allem der Förderung von Leseflüssigkeit wird sich nochmal explizit in einem separaten Buch gewidmet (vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold 2016). Dabei umfasst die Leseflüssigkeit die Fähigkeit, das Gelesene genau sowie mit einer angemessenen und schnellen Lesegeschwindigkeit zu erfassen und auch, dieses sinngemäß zu betonen (vgl. Kretzschmar 2015, S. 41).



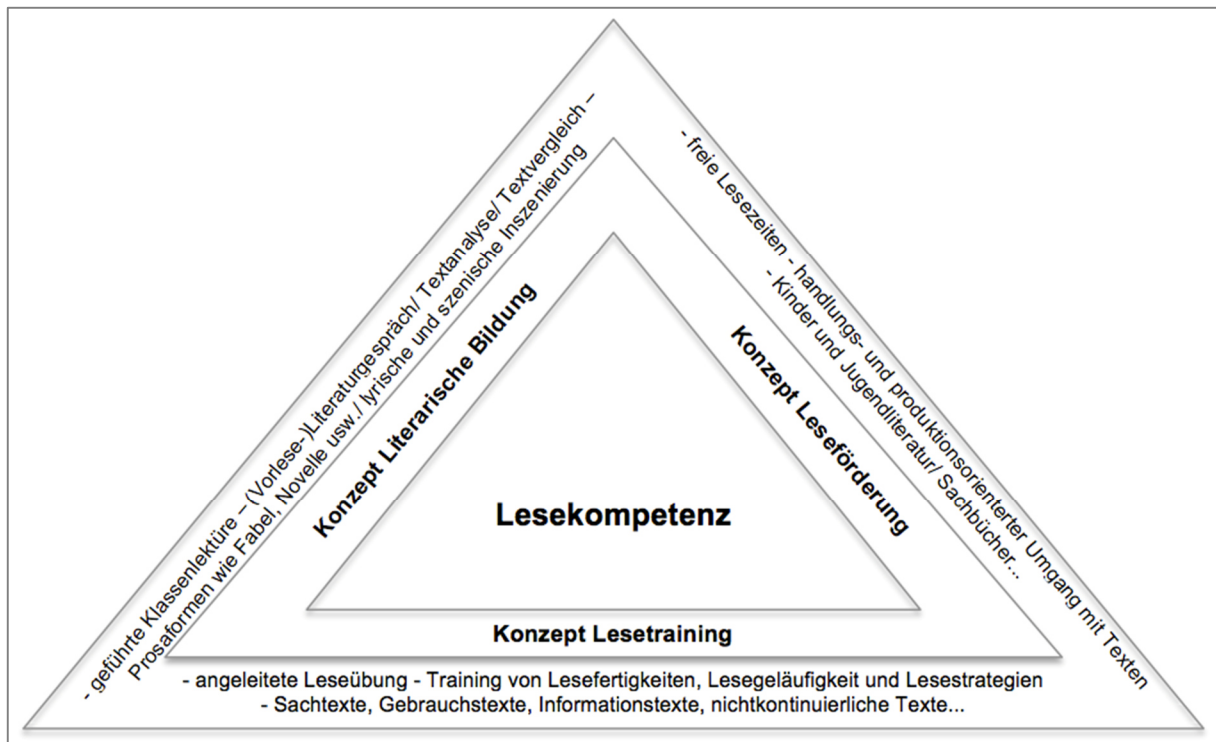


Abbildung 3: Mögliche Ziele, Methoden und Gegenstände des Lese- und Literaturunterrichts (Kruse 2007, S. 180)

Dem Konzept *Leseförderung*<sup>78</sup> können dabei jene Tätigkeiten zugeordnet werden, die bereits weiter oben im Rahmen des kulturwissenschaftlich angelegten Modells von Lesekompetenz beschrieben wurden. Das heißt, dass auch hier die Lesefreude bei den Schülern/-innen durch den Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, dem gegenseitigen Vorstellen von Lieblingsbüchern sowie erlebnisorientierten Leseanimationsprojekten (zum Beispiel Lesenächte, Lesewettbewerbe, Autorenlesungen) angeregt werden soll (vgl. ebd., S. 177). Dazu zählen ebenfalls freie Lesezeiten, in denen interessengeleitet und nach eigenem Tempo gelesen werden kann (vgl. ebd., S. 169) sowie Vorlesesituationen oder auch Lesetagebücher<sup>79</sup>. Es geht also um die Stimulierung jeglicher Leseaktivität, „[...] deren Ziel in erster Linie das Wecken von Leseinteressen und die Stabilisierung des Leseverhaltens ist“ (Bertschi-Kaufmann 2014, S. 195).

Das Konzept *Lesetraining* zielt auf den Auf- und Ausbau basaler Lesefähigkeiten, die Entwicklung der Lesegläufigkeit sowie von strategischen Lesefähigkeiten hinsichtlich eines erweiterten Text- und Lesebegriffs ab (vgl. ebd.). Dieser Bereich ist insofern neu,

[...] als dass man lange Zeit davon ausgegangen war, dass basale Lesefähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern spätestens am Ende ihrer Primarschulzeit gesichert und

<sup>78</sup> Bei diesem Konzept betonen Kritiker jedoch, dass hierbei zu viel Event-Kultur und zu wenig textnahe, genaue Lesearbeit stattfindet (vgl. Paefgen 2006).

<sup>79</sup> In der Deutschdidaktik kommt dem Schreiben im Rahmen der Leseförderung eine zunehmende Bedeutung zu, wobei das Lesen und Schreiben integrativ unter dem Begriff der „Literalität“ betrachtet werden (vgl. Philipp 2012, S. 59f).

Leseübungen anschließend nicht mehr angezeigt seien (Bertschi-Kaufmann 2014, S. 194f).

Vorbilder finden sich dazu im amerikanischen Raum, in welchem – im Sinne des „reading literacy“-Konzepts – bereits in den 1980er und 1990er Jahren eine große Anzahl an empirischen Lesestudien durchgeführt sowie konkrete Förderprogramme entwickelt und evaluiert wurden. Solche Ansätze werden in Deutschland jedoch erst seit wenigen Jahren aufgegriffen (vgl. ebd., S. 178).

Bei dem Konzept *Literarische Bildung*, welches bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts in allen Schulformen praktiziert wurde und gegenwärtig vor allem in der Sekundarstufe II prägend ist, steht die Enkulturation und Förderung der Rezeptionskompetenz im Vordergrund:

Dieser Lese- und Literaturunterricht betont das angeleitete, anspruchsvolle Lesen; mittels einer gezielt ausgewählten Klassenlektüre soll zum guten Buch hin- wie in die literarische Kultur eingeführt und durch Literaturanalyse und Literaturvergleiche eine literarische Rezeptionskompetenz aufgebaut werden (Kruse 2007, S. 178).

Es können aber auch Kinderverse, Theaterbesuche und das Hören und Verstehen von Rap-Texten im Rahmen des literarischen Lernens Berücksichtigung finden. Dabei stehen Rezeptionsprozesse, die jedoch anders als bei Konzepten der Leseförderung weniger expliziten Regeln der textuellen Aufschlüsselung folgen, sondern eher verschiedene Formen des Deutens und Verstehens, die teilweise kulturell überliefert und häufig innerhalb eines Kanonbestandes in der Schule angeregt werden, im Vordergrund (vgl. Bertschi-Kaufmann 2014, S. 196f).

Es wird somit deutlich, dass die aktuelle Lesedidaktik kognitive und motivationale Elemente des Leseunterrichts bisher eher trennt, beziehungsweise auf verschiedenen Ebenen verortet und durch verschiedene Förderverfahren zu adressieren versucht. Dies scheint für eine analytische Trennung von Vorteil zu sein, zudem bietet eine solche Vorgehensweise den Lehrpersonen ein Überblickswissen (vgl. Philipp 2014, S. 148f), welches ihnen dabei helfen kann, sich Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz anzueignen und im Unterricht zu systematisieren.

Allerdings wird zunehmend darauf hingewiesen, dass kognitive und motivationale Elemente auf komplexere Weise zusammenhängen, als bislang angenommen wurde (vgl. ebd., S. 149).

### **4.3 Förderung von Medienkompetenz<sup>80</sup>**

Wir leben in einer sich immer schneller entwickelnden Mediengesellschaft, wodurch dem Deutschunterricht „[...] neben der Gestaltung von literarischer Sozialisation und von

---

<sup>80</sup> In der pädagogischen Diskussion zu Medien existieren unterschiedliche Begrifflichkeiten wie Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienkompetenz, Medienbildung und Mediendidaktik, auf die in diesem Kapitel jedoch nur ansatzweise eingegangen werden kann. Für einen umfassenden Überblick

Lesesozialisation zunehmend auch eine (Mit-)Verantwortung für die Mediensozialisation der Schülerinnen und Schüler“ (Garbe 2013, S. 23) zukommt.

Die Förderung von Medienkompetenz stellt demnach einen zweiten zentralen Bereich im System Schule dar,

der als Schlüsselkompetenz ebenfalls bildungspolitisch viel Aufmerksamkeit erfährt, für den jedoch im Sinne einer Medienkompetenzförderung ‚entlang der Bildungskette‘ (Eickelmann et al. 2014) noch erheblicher Handlungsbedarf besteht (Lohmann et al. 2017, S. 31).

Im Zuge dessen bieten digitale Medien durchaus Chancen für den einzelnen Nutzer, zum Beispiel durch erweiterte Informations-, Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten. Andersherum hängen mit dem stetig wachsenden Medienrepertoire auch verschiedene Risiken zusammen (zum Beispiel Cybermobbing, Sucht). Damit Kinder und Jugendliche die Chancen digitaler Medien nutzen sowie den Risiken angemessen begegnen können, ist es somit zentral, dass sie Kompetenzen im Umgang mit diesen erwerben (vgl. Ebel 2017, S. 12) und Lehrkräfte sie dabei unterstützen, entsprechende Kompetenzen (weiter) zu entwickeln.

Der Begriff Medienkompetenz umfasst dabei

[...] Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten. Die Dispositionen umfassen sachbezogene, motivationale bzw. selbstregulatorische und sozial-kommunikative Komponenten. Sie können in Erziehungs- und Bildungsprozessen erworben werden und ermöglichen eine reflektierte Bewältigung von unterschiedlichen situativen Aufgaben bzw. Anforderungen im Medienbereich (Tulodziecki 2011, S. 23).

In diesem Zusammenhang ist es das Ziel, Medienkompetenz dahingehend zu entwickeln, dass Individuen in der Lage sind, in Medienzusammenhängen selbstbestimmt, kreativ, sachgerecht sowie sozial verantwortlich zu agieren, sodass durch das angestrebte Kompetenzniveau gesellschaftliche, politische und kulturelle Teilhabe ermöglicht wird und der Begriff anschlussfähig an die allgemein geführte Bildungsdiskussion ist (vgl. ebd., S. 23f). Die darin integrierte Handlungs- und Projektorientierung geht demnach über eine allein auf Sprache fokussierte Version von Medienkompetenz hinaus und unterscheidet sich dadurch von dem angloamerikanischen Ansatz der Media Literacy, welcher vor allem die stark kognitiv dominierte Textanalyse der Medienbotschaften in den Blick nimmt (vgl. Moser 2011, S. 47). Dabei wird Medienkompetenz eher als Zielbegriff verwendet, wohingegen der Begriff der Medienbildung einen (prinzipiell) offenen Prozess beschreibt (vgl. Tulodziecki 2011, S. 32f). Zweiterer beruht jedoch ebenfalls auf kompetentem Medienhandeln (vgl. Moser 2011, S. 56).

Diese Ausführungen zum Begriff der Medienkompetenz gehen jedoch alle auf einen „Wegbereiter der Medienpädagogik“ (Hüther 2003, S. 182) zurück, nämlich auf die

---

zu zentralen Begriffsentwicklungen s. zum Beispiel Tulodziecki 2011; Moser 2011. Im Rahmen dieser Arbeit wird vorrangig der Begriff Medienkompetenz verwendet und an dieser Stelle näher dargelegt.

Kompetenzdefinition nach Baacke (1997, S. 96ff)<sup>81</sup>, der für die Vermittlung von Medienkompetenz ursprünglich vier Teilbereiche definiert hat, welche vermittelnde (Medienkunde, Medienkritik) und handelnde (Mediennutzung, Mediengestaltung) Aspekte umfassen:

**1.) Medienkritik (analytisch/ reflexiv/ ethisch):**

Unter Medienkritik ist vor allem das Reflexionsvermögen medialer Aspekte gemeint. Dazu gehören drei Teilaspekte:

a) Bei der *analytischen* Medienkritik geht es darum, problematische gesellschaftliche Prozesse angemessen zu erfassen.

b) Dieses analytische Wissen sollte jeder Mensch jedoch auch auf sich selbst und sein eigenes Handeln übertragen können, was Baacke als *reflexive* Medienkritik bezeichnet.

c) Unter der *ethischen* Medienkritik werden beide Dimensionen, also das analytische Denken sowie der reflexive Rückbezug auf sozialverantwortliches Handeln gefasst.

**2.) Medienkunde (informativ/ instrumentell-qualifikatorisch):**

Unter Medienkunde ist das allgemeine Wissen über heutige Medien/-systeme zu verstehen. Dieses differenziert er zusätzlich in eine

a) *informative* Dimension, worunter er klassische Wissensbestände zur zielgerichteten Nutzung von Medien im privaten und beruflichen Kontext versteht (zum Beispiel Wofür kann ich einen Computer nutzen? Wie arbeiten Journalisten?)

b) *instrumentell-qualifikatorische* Dimension, welche das Wissen darüber meint, die verschiedenen Mediengeräte technisch bedienen zu können.

**3.) Mediennutzung (rezeptiv, anwendend/ interaktiv, anbietend):**

Das eigentliche Medienhandeln muss dann in Form der Mediennutzung in zweifacher Weise erlernt werden:

a) Bei der *rezeptiv, anwendenden Nutzung* geht es im Sinne einer Rezeptionskompetenz um das Nutzen und Verstehen von Medienangeboten („Programm-Nutzungskompetenz“).

b) Bei der *interaktiven, anbietenden Nutzung* wird das rezeptive Medienhandeln um interaktive Medienhandlungen ergänzt.

---

<sup>81</sup> Dieses Modell scheint vor allem im Hinblick auf den schnellebigen Medienwandel, der zu gravierenden Veränderungen hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Medienrepertoires geführt hat, veraltet. An dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass die Überlegungen von Baacke nach wie vor seine Berechtigung haben und eine tragfähige Basis darstellen, wenn es darum geht, Medienkompetenz zu definieren (vgl. Breiter, Welling, Stolpmann 2010, S. 33).

#### **4.) Mediengestaltung (innovativ/ kreativ):**

Unter dem Begriff der Mediengestaltung sind technische und inhaltliche Veränderungen von Medien zu fassen, die ebenfalls in zweifacher Hinsicht erfolgen können:

- a) Zum einen *innovativ*, wobei allgemeine Veränderungen oder Weiterentwicklungen des Mediensystems dazu gehören.
- b) Zum anderen *kreativ*, bei der „ästhetische Varianten“ im Vordergrund stehen.

Die Modellierung von Baacke wird um den Bereich der *Medienkommunikation* in Anlehnung an Groeben (2002) erweitert, wobei Marci-Boehncke & Rath (2013) Medienkommunikation als eine mediale Anschlusskommunikation (vgl. Groeben 2002, S. 178) verstehen und ebenfalls den Aspekt des „mediale[n] Kommunikationsverhaltens und deren Reflexion darüber [ergänzen]. Hiermit ist somit die Kommunikation über und in Medien [...]“ (Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 23) gemeint.

Grundlegendes Ziel im Kontext von Schule ist es somit, dass Schüler/-innen in der Lage sind, medienkompetent zu handeln. Lehrkräfte haben im Zuge dessen die Aufgabe, ihnen die entsprechend erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Breiter et al. 2010, S. 28f). Hier betont Baacke jedoch selbst, dass seine Begriffsdefinition nicht angibt, wie diese beschriebenen Dimensionen konkret praktisch, didaktisch und methodisch vermittelt werden können (vgl. Baacke 1997, S. 99).<sup>82</sup>

Für den Einsatz von Medien liegt in diesem Kontext bereits eine hinreichende empirische Evidenz dahingehend vor, dass der Einsatz digitaler Lehr- und Lernprozesse spezifische lernförderliche Wirkungen unterstützt, wenngleich sich bisher keine Aussagen über einzelne Medienangebote im Hinblick auf spezifische Schülergruppen sowie Fächer treffen lassen. Dabei ist jedoch zu betonen, dass eher die Entwicklung und Erprobung didaktischer Szenarien, in denen digitale Medien das Erreichen von pädagogischen Zielen unterstützen, im Vordergrund stehen sollte, anstatt das rein technische Artefakt als solches in den Mittelpunkt von unter anderem Forschung zu setzen (vgl. Herzig 2014, S. 21f).

Bei der Förderung von Medienkompetenz im Unterricht werden daran anknüpfend unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten, Ansätze und Potenziale gesehen, die sich teilweise auch gegenseitig bedingen:

#### **Medienkonvergente Lernumgebungen gestalten**

Für die Medienwelten und -erfahrungen der Kinder und Jugendlichen zeigt sich, wie bereits in Kapitel 4.1 näher dargelegt, dass sowohl Lesehandlungen als auch Medienaneignungen häufig medienkonvergent verlaufen (vgl. Wagner & Theunert 2006, S. 13ff).

---

<sup>82</sup> Auf die curricularen Rahmenbedingungen und auch mediendidaktischen Kompetenzen, die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang mitbringen müssen, wird in Kapitel 5.2.3 näher eingegangen.

Kinderaffine Inhalte und das Phänomen der Medienkonvergenz bieten daher Möglichkeiten, diese in den Unterricht der Kinder zu integrieren, das Interesse zu steigern, verschiedene Medien miteinzubinden und produktiv mit Medieninhalten zu agieren (vgl. Wagner & Theuner 2006, S. 64ff). Dabei kann die Perspektive der Schüler/-innen berücksichtigt und an die Lebenswelt angeknüpft werden. Zudem bieten Gespräche zu den Nutzungskompetenzen und Medienpräferenzen einen Gesprächsanlass sowie die Möglichkeit, diese zu reflektieren. Ebenso können Kompetenzaspekte zur Mediennutzung, Medienkunde und Medienkritik thematisiert werden (vgl. Marci-Boehncke 2013c, S. 515).

Medienkonvergenz bietet demnach für didaktische Zielsetzungen das Potenzial sowohl den Produktions- als auch den Rezeptionsrahmen im Unterrichtskontext zu berücksichtigen, da sich diese beiden Bereiche in der konvergenten Medienwelt auch nicht mehr voneinander trennen lassen und eine umfassende Förderung der Medienkompetenz im Sinne von Baacke realisieren lässt:

Die Konvergenz ermöglicht hier nicht nur rezeptiv ein breiteres mediales Angebot, sondern schafft vor allem gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten (Jenkins 2009), die gerade didaktisch im Sinne ganzheitlichen Lernens aufgegriffen und pädagogisch geübt werden sollten (Marci-Boehncke 2013c, S. 518).

### **Aktive Medienarbeit**

Bei der aktiven Medienarbeit, als methodischer Ansatz der Medienpädagogik<sup>83</sup>, steht das handlungsorientierte Arbeiten mit Medien beispielsweise durch die Eigenproduktion von medialen Projekten wie dem Erstellen von Videos, Audios und Fotos im Vordergrund (vgl. Schluchter 2014, S. 351; Schorb o.J., Online). Dieser Ansatz verfolgt

[...] das Ziel, Medien auch zur Veränderung von Handeln und Verhalten einzusetzen und die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung durch aktiven eigenen Umgang mit Medien zu fördern (Hüther & Schorb 2005, S. 71).

Dabei können sowohl verschiedene sprachliche Lernziele (vgl. Starke et al. 2016, S. 30) als auch Verstehensprozesse fokussiert werden (vgl. Lohmann et al. 2017, S. 32), beziehungsweise können alle Kompetenzbereiche der Lehr- und Bildungspläne (das heißt *Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – Umgang mit Texten und Medien, Reflexion über Sprache*) medial konkretisiert werden (vgl. Marci-Boehncke 2013b, Online).

Diesem handlungsorientierten Ansatz werden Möglichkeiten zugesprochen, gemeinsame Erfahrungen zu machen, mediale Kompetenzen zu erwerben und das Selbstbewusstsein sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe zu steigern (vgl. Schluchter 2015, S. 20f). Zudem können digitale Medien die Zusammenarbeit zwischen den Schülern/-innen unterstützen (vgl. Ebel 2017, S. 13).

---

<sup>83</sup> Dieser Ansatz wurde als kreative, produktive Medienarbeit bereits in den 90-er Jahren beispielsweise für das Medium Film angeführt (vgl. Gast 1993).

In diesem Kontext stellen vor allem mobile Geräte wie das Tablet, als ein quartäres und medienkonvergentes Medium, welches neben rezeptiven auch vielfältige, kreative Nutzungsmöglichkeiten zulässt, ein großes Potenzial dar (vgl. Rath & Strehlow 2015, S. 147).

Des Weiteren wird dieser Form der Medienbildung ein enormes Potenzial für Lernprozesse im Zuge der Inklusion zugesprochen, wenngleich der Einsatz von modernen Medien nicht per se als Allheilmittel gelten kann, sondern stets in pädagogische und didaktische Fragestellungen und Zielsetzungen eingebettet werden muss (vgl. Bosse 2012b, S. 1). Dabei wird dem Einbezug von Multiliteralität eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Themen zugeschrieben. Auch können sich Kinder ohne schriftsprachliche Kompetenzen beim multimodalen Arbeiten zu Themen äußern, was sonst in dem Umfang nicht möglich wäre (vgl. Wiesner 2015, S. 39f). In diesem Sinne haben die zahlreichen technischen Innovationen dazu beigetragen, die Teilhabemöglichkeiten, unter anderem auch für Menschen mit Behinderung, zu verbessern (vgl. Bosse 2012b, S. 2).

Im Kontext von Inklusion ist es jedoch zentral, „Technologien aus der alleinigen, funktionalen Verknüpfung mit Hilfsmitteln zu lassen und für sinnvolle pädagogische Anwendungskontexte zu öffnen“ (Schnaak & Böhmig 2012, S. 21). Dazu kann der Ansatz der aktiven Medienarbeit inklusiv gedacht werden, wobei insbesondere bei der aktiven Auseinandersetzung mit Medien wesentliche Möglichkeiten gesehen werden, „gemeinsame Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräume zu schaffen“ (Bosse 2012a, S. 11). Denn diese lassen ebenfalls individualisiertes Lernen zu, „[...] indem bei der Auswahl von Inhalten und Methoden immer auf die unterschiedlichen Zugänge und Lerntempi“ (Schnaack & Böhmig 2012, S. 17) geachtet wird.

### **Individuelle Förderung<sup>84</sup>**

Ein weiteres pädagogisches Potenzial, das für das schulische Lehren und Lernen mit digitalen Medien gesehen wird, umfasst damit zusammenhängende Möglichkeiten der Individualisierung des Lernens, indem Lernenden eine größere Fülle an unterschiedlichem Material bereit gestellt wird oder sie dieses nach ihren eigenen Interessen und Kenntnissen selbst auswählen können. Zudem ermöglichen multimediale Materialien alternative und multimodale Zugänge zu verschiedenen Lerninhalten. Übungen können zudem individuelle Rückmeldungen zum Lernprozess berücksichtigen, wodurch teilweise auch Stärken und Schwächen an die Lehrperson zurückgespiegelt werden können (vgl. Ebel 2017, S. 13). Des Weiteren bietet intelligente Technologie die beste Voraussetzung, um eine unmittelbare Adaption des Anspruchsniveaus an die Nutzerleistungen vorzunehmen (Ritterfeld 2017).

---

<sup>84</sup> Einen allgemeinen Überblick zu Möglichkeiten, individuelle Förderung mit digitalen Medien durchzuführen, geben zum Beispiel Heinen & Kerres 2017.

Bestimmte Apps<sup>85</sup> am Tablet können in Zuge dessen beispielsweise im Rahmen von Freiarbeitsphasen oder auch für das häusliche Üben eingesetzt werden (vgl. Girshausen 2017, S. 185). Dabei müssen neben der technischen Umsetzung dieser Lernangebote

[...] immer (!) auch fachdidaktische Überlegungen, die bei der Entwicklung der App berücksichtigt werden und bei der Nutzung solcher Apps kritisch hinterfragt werden [...], sowie die individuellen Voraussetzungen des Schülers oder der Schülerin (Lohmann et al. 2017, S. 40) in den Blick genommen werden müssen.

Die Frage, wie genau Kinder und Jugendliche Medien nutzen, spielt jedoch nicht in allen Familien eine Rolle, beziehungsweise kümmern sich nur wenig Eltern um die Mediennutzung der eigenen Kinder: So geben beispielsweise fast 40% der Erziehungsberechtigten in der internationalen Studie *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS 2013) an, die Internetnutzung des Nachwuchses nicht zu reglementieren, weshalb die Vermittlung von Medienkompetenz unweigerlich der Schule zugeschrieben wird, um ungleiche Zugangsmöglichkeiten und Nutzungsweisen digitaler Medien und damit zusammenhängende gesellschaftliche Ungleichheiten nicht weiter zu vergrößern (vgl. Ebel 2017, S. 12).

Diese Ungleichheiten konnten auch durch die Ergebnisse der oben genannten Studie nachgewiesen werden: Hier zeigt sich bezüglich der Verteilung von Kompetenzstufen, welche angeben, inwieweit Jugendliche der 8. Klasse in der Lage sind, informations- und computerbezogene Kompetenzen zu erwerben, dass etwa 30% der Schüler/-innen nicht über die Kompetenzstufe II hinauskommen. Diese Schüler/-innen verfügen damit nur über sehr basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen, was wiederum eine private, berufliche und auch gesellschaftliche Teilhabe in der heutigen Zeit erschweren wird (vgl. Eickelmann, Gerick & Bos 2014, S. 16).

Schulleistungsstudien wie beispielsweise IGLU und ICILS belegen außerdem, dass die Indikatoren sozioökonomischer Status und Leistungen im Bereich des Lesens mit informationsbezogenen Kompetenzen am Computer korrelieren. Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien sind demnach nach wie vor schulisch benachteiligt, wenn es um die Ausbildung einer umfassenden Lesekompetenz sowie eine kompetente Nutzung des Computers geht; Ähnliches gilt für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 24ff; Bos et al. 2017, S. 20ff).

Somit decken sich die Befunde der aktuellen Medienaneignung und -kompetenz von Jugendlichen mit denen der Lesesozialisationsforschung. Bei beiden Bereichen scheinen das kulturelle, soziale und symbolische „Kapital“ im Sinne Bourdieus der Familie einen starken Einfluss auf die Kompetenzentwicklung einzunehmen (vgl. Garbe 2013, S. 35f).

---

<sup>85</sup> Für einen Überblick über den möglichen Einsatz von Apps zur Leseförderung (im Rahmen einer individuellen Förderung) s. zum Beispiel Girshausen 2017; Sauerborn 2017; Lohmann 2017; Lohmann, Trapp & Marci-Boehncke 2017.



#### 4.4 Lese- und Medienkompetenz im (deutschdidaktischen) Zusammenhang

Bereits durch das Aufkommen von Computermedien zum Ende des 20. Jahrhunderts wurde deutlich, dass das Lesen nicht mehr bloß als linearer Prozess in Printmedien wie im Buch, der Zeitschrift oder Zeitung erfolgt, sondern vermehrt in multimediale Zusammenhänge integriert wird (Hurrelmann 2007, S. 19). Die verschiedenen – häufig internetbasierten – Kommunikations- und Informationsangebote verwenden dazu sowohl schriftsprachliche sowie bild- und tonsprachliche Gestaltungselemente, für deren Verarbeitung ebenso eine digitale Lesekompetenz benötigt wird (vgl. Lohmann et al. 2017, S. 31). Dabei haben sich „[W]ie eigentlich immer in der bisherigen Mediengeschichte, [...] die medialen Kommunikationsformen nicht gegenseitig verdrängt, sondern ausdifferenziert“ (Hurrelmann 2007, S. 19).

Im Zuge der Digitalisierung wird dabei andauernd und überall gelesen: „Auf Facebook, WhatsApp, beim Spielen von Computerspielen oder beim Surfen im Internet – ein Großteil der Information ist nach wie vor geschriebener Text“ (Hartmann 2015, S. 14). Dazu gehört auch der Besuch von Chats und Internetforen, um sich beispielsweise über ferngesteuerte Modelbaufahrzeuge zu informieren – dies wird allerdings häufig nicht als „Lesen“ empfunden (vgl. Henrichwark 2008, S. 10).

In der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen spielen somit eine Vielzahl an Medien, innerhalb derer sie immer auch mit verschiedenen Textarten konfrontiert werden, eine Rolle:

Texte – egal welcher medialen Herkunft – bieten demnach Stimuli, die vor den jeweiligen individuellen Hintergründen der Rezipienten individuelle Lesarten und damit auch ein im Detail individuelles Textverständnis schaffen (Marci-Boehncke 2013c, S. 510).

Mobile Medien, die das Internet nutzen, haben im Zuge dessen die Diskurse zur medialen Partizipation angeregt: „[...] an die Stelle der Opfer einer unbewusst operierenden Reizüberflutung ist der autonome und aktive „Leser“ von Texten getreten“ (Moser 2011, S. 41). Dabei ist Lesekompetenz eine zentrale Voraussetzung für die selbstständige und kompetente Nutzung von sämtlichen Texten – medial oder als traditioneller Printtext (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007, S. 10). Der Blick auf das reine Bücherlesen greift somit zu kurz, da die „neusten“ Medien in mehr oder weniger ausgeprägtem Maße ebenso Lesekompetenz voraussetzen (vgl. Metzger 2012, S. 76; Hurrelmann 2007, S. 19):

Wer digital liest, braucht zugleich Medien- und Informationskompetenz. Denn digitales Lesen funktioniert anders als das einer gedruckten Publikation. [...] Digitales Lesen erfordert also andere Strategien als das Lesen eines Buchs“ (Hartmann 2015, S. 14).

Daraus resultierend erscheint es notwendig

[...] im Zeitalter, in dem digitales Lesen keine Ausnahme mehr darstellt, sondern im Gegenteil an Bedeutung gewinnt – wie etwa beim Lesen von Textmessages, E-Mail, Onlinemedien oder E-Books –, gezielt auch auf das digitale Lesen vorzubereiten (Girshausen 2015, S. 73).

Diese medialen Veränderungen haben somit unumstritten auch Konsequenzen für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht (vgl. Metzger 2012, S. 76), für den es gilt,

die normierende erzieherische Funktion, die der Deutschunterricht für die Buchkultur hatte und hat, neu zu reflektieren und im Hinblick auf unterschiedliche Funktionen des Buches in der Medienkultur zu modifizieren (Wermke 1997, S. 47).

Vor allem dem Fach Deutsch wird hier eine tragende Rolle zugewiesen, für das unterschiedliche, fachspezifische Konzeptionen<sup>86</sup> zum Einsatz von Medien im Unterricht entwickelt worden sind:

Wermke (1997) hat dazu in ihrem Konzept zu einer *integrierten Medienerziehung*<sup>87</sup> den Bereich der Mediendidaktik neben literatur- und sprachdidaktischen Fragestellungen im Fach Deutsch als dritte Säule definiert (vgl. Schrenker 2016, S. 32), für die sie fordert, Medien aller Art in die (Kompetenz-)Bereiche des Deutschunterrichts zu integrieren (vgl. Wermke 1997, S. 47).

Marci-Boehncke (2015) fasst das Konzept einer integrierten Medienerziehung in diesem Zusammenhang jedoch noch weiter:

Inklusive Medienerziehung im Deutschunterricht baut keine dritte Säule. Sie zeigt vielmehr die Handlungsrichtung, die modernen Lernprozessen im Deutschunterricht zugrunde liegt. Sie ist normativ im Hinblick auf ihre Ent-Hierarchisierung und ihr Teilhabe-Diktum. Deutschunterricht geht nicht „ohne Medien“ – Mediatisierung ist die Normalität, in der sich Lernen im Kontext des Faches Deutsch abspielt. Und sie gilt „inklusive“ – im Hinblick auf die Partizipierenden des Unterrichts wie hinsichtlich der Gegenstände und ihrer Zugänglichkeit (Marci-Boehncke 2015, S. 11).

Der Ansatz des *symmedialen Deutschunterrichts* (Frederking 2014) bezeichnet das sinnvolle Zusammenspiel von analogen und digitalen Medien sowie medialen Formen, welche verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten und Verbindungen, die zum Beispiel audiovisuell oder hypermedial, innerhalb unterschiedlicher Medien auftauchen können. Mit diesem weiten Begriffsverständnis wäre der Deutschunterricht somit seit jeher medienintegrativ ausgelegt, wobei die verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements, welche alle Medien umfassen, sowohl reflexiv-analytisch als auch kreativ-handelnd gestaltet werden können (vgl. Schrenker 2016, S. 39f).

Im Zuge der Digitalisierung werden somit weitere Kompetenzen, um Texte, neben dem Lesen im traditionellen Sinne (vgl. Hurrelmann 2007, S. 19), auch multimedial und entlinearisiert (vgl. Bertschi-Kaufmann & Härvelid 2007, S. 38) verstehen zu können, benötigt. Dabei müssen auch Bild- und Tonmedien „entschlüsselt“ und verstanden werden, welche verschiedene

---

<sup>86</sup> Als weitere fachspezifische Konzeptionen sind der *computerunterstützte Deutschunterricht* nach Jonas & Rose 2002 sowie der *intermediale Deutschunterricht* nach Bönninghausen & Rösch 2004 zu nennen, welche im Zuge dieser Arbeit jedoch weniger von Bedeutung sind. Für einen groben Überblick s. auch Schrenker 2016.

<sup>87</sup> Dabei forderte Wermke explizit die Verabschiedung vom Leitmedium Buch und die stärkere Nutzung von Medien im gesamten Spektrum für Vermittlungsprozesse.

Zeichenebenen beinhalten können und daher weitaus mehr Kompetenzen seitens des Rezipienten erfordern, als die im Rahmen des literacy-Ansatzes aufgegriffenen, welcher hauptsächlich die reine Orientierung in Schrifttexten zur Bewältigung des Alltags umfasst.

Im Zuge dessen betonte bereits Baacke (1997):

Medienwelten sind nicht nur Sprachwelten, sie sind vor allem Bildwelten. Auch zwischen Bildern gibt es Verweise, die gedeutet werden müssen, wozu offenbar eine gewisse Kompetenz gehört [...]. Wer auf der ‚Datenautobahn‘ fährt und sich entweder über CD ROM oder Online im Internet über einen Server Informationen besorgt, liest keinesfalls nur Texte; er kann Graphiken, Bildern stehender und bewegter Art begegnen und muß (sic!) sie im Zusammenhang entziffern und deuten. Dem Textlernen aus dem Buch werden Wahrnehmungsmaterialien zugefügt, die das Entziffern-Können von analog aufgebauten Bildmaterialien, von analogen Beziehungen zwischen Bild und Musik usf. zur Voraussetzung haben, und diese Analogik muß (sic!) wiederum mit der Diskursivität von Sprache und Sprachzeichen verbunden werden (Baacke 1997, S. 97f).

Für den Deutschunterricht bringt dies mit sich, dass unter anderem auch für den Bereich der Leseförderung ein *erweiterter Textbegriff*<sup>88</sup> (Kallmeyer et al. 1974) mitgedacht und berücksichtigt werden muss, um Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihren Alltag entsprechend bewältigen zu können (vgl. Hurrelmann 2006, S. 174f).

Somit ist im Sinne des erweiterten Textbegriffs, bei dem ein Text als

die Gesamtmenge der in einer kommunikativen Interaktion auftretenden kommunikativen Signale [ist]. Dieser Textbegriff ist so weit gefasst, dass alle kommunikativen Äußerungen darunter fallen, gleichgültig, ob sie sprachlicher oder nicht-sprachlicher Art sind (Kallmeyer et al. 1974, S. 45)

verstanden wird, von einer gegenseitigen Bezogenheit der Lese- und Mediensozialisation auszugehen (vgl. Rose 2013, S. 100). Durch die fortschreitende Digitalisierung werden dabei alle denkbaren Zeichensysteme wie Schrift, Grafik, Töne und Bilder kombiniert und sind teilweise auch individuell veränderbar (vgl. Kübler 2003, S. 3). Dabei stellen vor allem multimediale Texte semiotisch komplexe Texte dar, bei denen sich verbale und nonverbale Zeichen gegenseitig beeinflussen und jeweils spezifisch an der Herleitung der Textbedeutung beteiligt sein können (vgl. Schröder 1993, S. 195 zitiert nach Dölling 2001, S. 43).

Somit ist ein Teil des Medienbegriffs dem Textbegriff inhärent, denn Texte werden immer medial vermittelt und Medien stehen immer auch im Zusammenhang mit Texten, wenngleich das jeweilige Medium die zu übermittelnde Botschaft durchaus mitbestimmt (vgl. Marci-Boehncke 2013b, Online). Im Rahmen der Kompetenzbeschreibungen innerhalb der Bildungsstandards und Lehrpläne im Fach Deutsch wird jedoch immer noch stark zwischen „Texten“ und „Medien“ unterschieden, bei dem sich der enge Textbegriff auf rein fixierte

---

<sup>88</sup> Im sonderpädagogischen Bereich der Schule wird hier vor allem nach dem Prinzip des *erweiterten Lesebegriffs* nach Günther (2013) gearbeitet, für welchen im Rahmen des Leseunterrichts ebenfalls betont wird, dass sich dieser nicht auf das bloße Erkennen von Buchstaben, Sätzen oder Wörtern beschränkt, sondern Bedeutungen ebenfalls aus Bildern, Situationen, Piktogrammen oder Ganzwörtern entnommen werden müssen (S. 43).

Sprachlichkeit und der Medienbegriff auf technisch vermittelte Kommunikationsformen bezieht, wenngleich argumentativ nicht verständlich ist, weshalb Verstehensleistungen an eine bestimmte mediale Form gebunden sein sollten (vgl. Wampfler 2017, S. 50f).

Demnach können die Förderung von Lese- und Medienkompetenz als wichtige Aufgaben des Deutschunterrichts aller Schulformen teilweise auch zusammen gedacht werden, denn heutzutage erfolgt keine Mediennutzung ohne eine entwickelte Lesekompetenz und keine entwickelte Lesekompetenz ohne die Fähigkeit, kompetent mit Medien umzugehen. Sowohl das Lesen als auch die Medienkompetenz müssen daher als schulische Querschnittskompetenzen verstanden werden, für welche das Fach Deutsch zwar die Leitdisziplin darstellt, jedoch für jedes Fach und jede Schulstunde festgehalten werden kann, dass es sich um eine Lese- und Medienstunde handelt (vgl. Marci-Boehncke 2013b, Online). „Medien gehören also nicht nur auch in den Deutschunterricht – Deutschunterricht ist ohne Medien gar nicht möglich“ (ebd.).

Ziel sollte es daher sein, Medienkompetenz in seiner vollen Breite von Anfang an im Deutschunterricht zu fördern, wobei es auch wichtig zu wissen ist, welche Medien Kinder und Jugendliche nutzen und welche Themen sie interessieren (vgl. ebd.), was auch im Zuge einer eigenen „kleinen Empirie“ erfasst werden kann (vgl. Marci-Boehncke 2008, S. 6; Marci-Boehncke 2009).

Moderne Deutschdidaktik sollte daher

[...] Literatur heute angesichts des Medienmarktes – auf dem sich jugendliche Leser wie auch Lehrkräfte heute konvergent orientieren – über die Grenzen des Printtextes hinweg erarbeiten und präsentieren (Marci-Boehncke 2013c, S. 518).

Für die Förderung von Lesekompetenz wird dementsprechend dieser weite Textbegriff benötigt – die alleinige Interpretation hochkomplexer ästhetischer Texte, welche bei vielen Didaktikern/-innen und Deutschlehrkräften weiterhin als Ideal des Lesens gilt, muss als überholt eingestuft werden:

Im Sinne eines weiten Textbegriffs, der neben im Internet publizierten Texten auch Computerspiele, Bild-Text-Kombinationen wie Memes oder Graphic Novels sowie Youtube-Vlogs umfassen soll, ist die Forderung digitale Literatur primär schriftsprachlich fixiert sein, abzulehnen (Wampfler 2017, S. 52).

So werden große Potenziale bei der kombinierten Lese- und Medienkompetenz gesehen, um die Schüler/-innen beispielsweise bei der Ausbildung von Fähigkeiten im Umgang mit „nichtkontinuierlichen Texten“ zu unterstützen. Auch der Produktion von Texten mit verschiedenen Medien kommt eine besondere Bedeutung zu, die im Deutschunterricht verstärkt genutzt werden sollte (vgl. Abraham & Frederking 2013, S. 193), um das Schreiben und Lesen anzuregen und Kommunikations- und Kooperationsprozesse zu fördern (vgl. Frederking 2013, S. 261).

In diesem Kontext zeigt sich zudem, dass obwohl Kinder und Jugendliche eine Vielzahl an Medien verwenden, ihnen ein eigenständiger Transfer, um diese auch für den individuellen Lernprozess zu nutzen, bisher nicht gelingt (vgl. Schulmeister 2012, S. 42). Somit erscheint es eine Notwendigkeit zu sein, durch altersgerechte Angebote eine „Brücke zwischen der alltäglichen Mediennutzung zur Leseförderung“ zu schlagen (Hartmann 2015, S. 15).

Auch Abraham & Frederking (2013) betonen:

Fachspezifische Medienintegration und Medienreflexion rücken seit dem Aufstieg der sogenannten neuen Medien immer stärker in den Mittelpunkt von Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Dieser Prozess steht der mit der PISA-Studie erkennbar gewordenen Notwendigkeit einer gezielten Förderung der ‚Lesekompetenz‘ keinesfalls entgegen (S. 193).

Im Zuge dessen wird der Deutschunterricht also zunehmend dazu aufgefordert, seine „Monomedialität“ aufzulösen (vgl. Frederking 2004, S. 46), da die Schüler/-innen ansonsten mit einer Parallelstruktur literaler Praktiken konfrontiert werden. Diese äußert sich derart, dass in der schulisch vermittelten Literalität nahezu ausschließlich der Einsatz von herkömmlichen Printtexten (zum Beispiel in Form von Fibeln, Arbeitsblättern oder dem Lesebuch) dominiert und Literalität regelgeleitet vermittelt wird. Im Rahmen der eigenen privaten Mediennutzung umfasst Sprache und Schrift hingegen ein dynamisch verwendetes Zeichensystem, „das je dem Medium und den individuell und situativ gesetzten Zwecken angepasst wird“ (Dietz 2017, S. 31).

Für didaktische Belange werden diese funktionalen Lesekompetenzen jedoch teilweise ausgeklammert (vgl. ebd., S. 32) und – je nach Einstellung der Lehrperson – mit aller Vehemenz versucht, an tradierten Handlungsgegenständen und literalen Praktiken festzuhalten (vgl. ebd., S. 40). Damit zusammenhängend muss sich der Deutschunterricht hinsichtlich seiner Zielsetzungen, Gegenstände und Methoden also fragen, „[...] ob er angemessen auf das Leben jenseits der Schule vorbereitet“ (Garbe 2013, S. 26). Denn

[...] eine kompensatorische ausschließliche Buchtext-Leserziehung knüpft nicht an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an und bietet somit nur geringe Gratifikation, denn Lesen in Büchern bedient nur einen Lerntyp. Die Nutzung von PC und Film fördert und fordert andere Interessen und Kompetenzen, Lesen in Online-Medien wird ebenfalls anders wahrgenommen als Lesen in Büchern. Die Inhalte und der Komplexitätsgrad der Arbeiten wird altersentsprechend differenziert – aber grundsätzlich ist sowohl im Bereich der sprachlichen als auch der literarischen Bildung ein breiter Medieneinsatz sinnvoll und pädagogisch wünschenswert (Marci-Boehncke 2013b, Online).

Zudem lassen sich weitere fördernde Beziehungen zwischen Lese- und Medienkompetenz herausstellen. Das betrifft beispielsweise das Wissen über Genres oder narrative Strukturen, das sowohl beim Erwerb von Medienkompetenz als auch für die Lesekompetenz fruchtbar sein kann (vgl. Groeben & Hurrelmann 2004, S. 447).

Digitale Medien können außerdem den Zugang zum Lesen erleichtern beziehungsweise diesen interessanter machen (vgl. Hartmann 2014, S. 14). In diesem Kontext bietet die digitale Aufbereitung eine Fülle und große Auswahl an unterschiedlichsten Texten, welche im Sinne des erweiterten Textbegriffs und orientiert an den individuellen Themeninteressen, genutzt werden können. So könnten auch favorisierte PC-Spiele oder Lieblingssendungen als Einstieg in die Lesewelt genutzt werden. Dabei kämen die

[...] ergänzenden Internetseiten [...] den Bedürfnissen der schwächeren Leserinnen und Leser besonders entgegen, indem sie in nicht-linearer Form – als Hypertext – kurze Texte anbieten, ergänzt durch Bilder und Kurzfilme (Henrichwark 2008, S. 10f).

Durch den Einsatz vielfältiger Medienangebote könnten so vor allem, jedoch nicht ausschließlich, Jungen und leseschwache Schüler/-innen einen Zugang zu Literatur und dem Lesen finden (vgl. Metzger 2012, S. 77).

Dieser um auditive, audiovisuelle und multimediale Formen erweiterte Textbegriff, der die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen nicht nur thematisiert, sondern auch im Übertragungsmedium selbst aufgreift, bietet damit eine große Chance, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu begeistern. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass neue Medien in Form von E-Books, Bilderbuch-Apps usw. auch den Rezeptionsprozess entlasten können, da schwache Lernerinnen und Lerner ihre Aufmerksamkeit nicht mehr auf das Entziffern von Wörtern und Sätzen legen müssen (Dube 2017, S.90).

Dietz (2017) fasst in diesem Sinne als Zieldimension für die Deutschdidaktik zusammen:

Eine praxistheoretisch orientierte Deutschdidaktik wird nicht im Vorfeld bewerten, welche Medien, auf denen Kinder ihre ersten literalen Praktiken ausbilden, wertvoll und weniger wertvoll sind. Sie wird habitussensibel vorgehen und jede Begegnung mit Literalität wertschätzen und ausbauen können. Sie wird sich daher darum bemühen müssen, diese Medien gleichwertig in der Aufbereitung von Lernumgebungen zu berücksichtigen und allen Kindern gleichsam sinnkohärente Erfahrungen mit ungewohnten Medien ermöglichen (Dietz 2017, S. 40).

## **5 Lese- und Medienkompetenz als Aufgabenbereiche in Lehrerbildung und Schule**

Nachdem die relevanten Begrifflichkeiten und inhaltlichen Grundlagen (s. Kapitel 4) dargelegt wurden, die für die Intervention dieser Studie zum Praxissemester Literaturdidaktik (s. Kapitel 7) zentral sind, soll in diesem Kapitel näher betrachtet werden, wie die *praktische Umsetzung* dieser Forderungen, Lese- und Medienkompetenz in der Schule fördern zu können, bisher aussieht. Dazu gehören sowohl die curricularen Rahmenbedingungen<sup>89</sup>, die für die Schulen leitend sind (s. Kapitel 5.1), als auch das Aufgreifen dieser Kompetenzanforderungen innerhalb der Lehrerbildung (s. Kapitel 5.2). Des Weiteren soll ein Überblick über Forschungsergebnisse und Diskussionspunkte gegeben werden, die aufzeigen, wie sich die bisherige Förderung dieser beiden Kompetenzbereiche in den Schulen gestaltet, wo es noch „blinde Flecken“ gibt und welche (unter anderem technischen und inhaltlichen) Voraussetzungen diesbezüglich als zentral gelten, damit die Förderung von Lesekompetenz und Medienkompetenz systematisch im Deutschunterricht erfolgen kann (s. Kapitel 5.3).

Dabei sind die verschiedenen Teilkapitel nicht immer völlig trennscharf voneinander, sondern weisen unter Umständen inhaltliche Überschneidungen auf.

Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit, welches grundlegende Aspekte des vierten und fünften Kapitels zur Ausgangslage und Notwendigkeit, Lese- und Medienkompetenzen im Deutschunterricht zu fördern, zusammenfasst.

### **5.1 Curriculare Verankerungen und Richtlinien aus schulischer Perspektive**

Der Bezug zu den curricularen Richtlinien der Schule wird an dieser Stelle hinzugenommen, da diese nicht nur vorgeben, was Schüler/-innen für den Abschluss einer bestimmten Stufe können sollten, sondern (angehende) Lehrkräfte Kenntnisse darüber haben müssen, welche Kompetenzen von den Schüler/-innen erwartet werden und sie diese auch zu vermitteln wissen müssen<sup>90</sup> (vgl. Kretzschmar 2015, S. 77).

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat 2004 bundesweit geltende Bildungsstandards veröffentlicht, deren Zielsetzung es ist, Bildungsziele durch entsprechende Kompetenzanforderungen zu konkretisieren sowie die Qualität schulischer Bildung und die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse zu sichern (vgl. KMK 2010, S. 7). Diese Bildungsstandards liegen mittlerweile für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik vor, wobei diese bezüglich der jeweiligen

---

<sup>89</sup> An dieser Stelle wird sich auf die Bildungsstandards, den Lehrplan sowie auf den Medienpass aus Nordrhein-Westfalen bezogen.

<sup>90</sup> Die curricularen Anforderungen beziehungsweise der Lehrplan des Unterrichtsfachs Deutsch sowie der Medienpass NRW wurden im Rahmen der Intervention zum Praxissemester Literaturdidaktik ebenfalls thematisiert.

Schulabschlüsse nicht immer für alle genannten Fächer vorhanden sind. Für das Fach Deutsch liegen entsprechende Bildungsstandards für die Abschlüsse der Primarstufe, im Sekundarstufenbereich I für den Hauptschulabschluss und die mittlere Reife sowie für die Allgemeine Hochschulreife (Sekundarstufe II) vor. Gesonderte Bildungsstandards für berufliche Schulen (vgl. Kretzschmar 2015, S. 77f) sowie Förderschulen existieren bisher nicht.

Für das Fach Deutsch gibt es entsprechend vier (beziehungsweise fünf<sup>91</sup>) Kompetenzbereiche, die für alle Schulabschlüsse gelten und je nach Schulabschluss unterschiedliche Teilkompetenzen umfassen:

- Sprechen und Zuhören
- Schreiben
- Lesen – mit Texten und Medien umgehen
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen beziehungsweise reflektieren

Die Förderung von Lese- und Medienkompetenz lässt sich demnach vor allem im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ verorten, welcher in der folgenden Übersicht in exemplarischer Form etwas weitergehender konkretisiert wird (s. Tabelle 3):

<b>Kompetenzbereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen</b>		
<b>Primarstufe</b>	<b>Sekundarstufe I<sup>92</sup></b>	<b>Sekundarstufe II</b>
<u>über Lesefähigkeiten verfügen</u> zum Beispiel: altersgemäße Texte sinnverstehend lesen	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt.  zum Beispiel: Sie entnehmen selbstständig	<u>Lesen</u> Texte verstehen, sie mit externen Wissensbeständen verbinden und die eigene Lesekompetenz für den analytischen, interpretatorischen sowie kreativen Umgang mit Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen.
<u>über Leseerfahrungen verfügen</u> zum Beispiel: Informationen in Druck - und - wenn	Informationen aus Texten, verknüpfen sie miteinander und verbinden sie mit ihrem Vorwissen.	<u>sich mit Texten und Medien auseinandersetzen</u> sich literarische und pragmatische Texte

<sup>91</sup> In den Bildungsstandards der Sekundarstufe II werden die beiden Bereiche *Lesen* und *sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* separiert.

<sup>92</sup> Die Kompetenzanforderungen der Sekundarstufe I sind für den Hauptschulabschluss und die Mittlere Reife identisch formuliert.



vorhanden - elektronischen Medien suchen		unterschiedlicher medialer Form erschließen
<u>Texte erschließen</u> zum Beispiel: gezielt einzelne Informationen suchen		
<u>Texte präsentieren</u> zum Beispiel: selbstgewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen		

Tabelle 3: Schwerpunkte im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ innerhalb der Bildungsstandards (KMK 2004a; KMK 2005a, S. 11ff; KMK 2005b; KMK 2014, S. 18ff)

Somit lassen sich bezüglich der Förderung von Lesekompetenz innerhalb der Bildungsstandards folgende Charakteristika nach Spinner (2012, S. 52), zunächst für den Primarbereich, herausstellen:

- Lesen umfasst nicht nur literarische Texte, sondern bezieht auch Sach- und Gebrauchstexte sowie den Umgang mit Medien mit ein. Diese verschiedenen Texte sollen nicht nur verstanden, sondern auch eigenständig genutzt und begründet ausgewählt werden können.
- Arbeitstechniken und die Vermittlung von Lesestrategien spielen eine große Rolle.
- Das Vorlesen und Vortragen sowie das Entwickeln eigener Gedanken von und zu Texten gehören ebenfalls zum Kompetenzbereich Lesen, wodurch der gemeinsame kommunikative Austausch gefördert werden soll.

Dabei gelten die ersten beiden Charakteristika ebenfalls für die Sekundarstufe I und II, wengleich hier ein höherer Komplexitätsgrad beim Lesen zum Beispiel durch den Einbezug von historischen Dimensionen und einer betonten kritischen Auseinandersetzung mit Informationen, deutlich wird.<sup>93</sup> Für die Sekundarstufe II werden analytische und interpretatorische Zugänge besonders betont.

Betrachtet man daran anschließend den Lehrplan NRW des Faches Deutsch<sup>94</sup> sind diese vier Kompetenzbereiche (*Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – Mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*) ebenfalls vorzufinden, wengleich

<sup>93</sup> In den Kompetenzanforderungen der Sekundarstufe I (Hauptschule) heißt es dazu beispielsweise: „Sie [die Schüler/-innen] verfügen über ein Grundlagenwissen zu Texten, deren Inhalten, Strukturen und historischer Dimension, reflektieren über Texte, bewerten sie und setzen sich auf der Grundlage entsprechender Kriterien mit ihrem ästhetischen Anspruch auseinander“ (KMK 2005b, S. 9).

<sup>94</sup> An dieser Stelle kann aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nur ein kurzer und exemplarischer Überblick über einzelne Bereiche der Lese- und Medienkompetenz im Lehrplan NRW gegeben werden.

diese in den Lehrplänen noch weiter ausdifferenziert werden (beispielsweise für den Primarbereich als Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase sowie zum Ende der Klasse 4), oder teilweise etwas anders angeordnet sind (beispielsweise werden in der Sekundarstufe I der Hauptschule die Bereiche *Lesen* und *Zuhören* unter *Rezeption*, die Bereiche *Sprechen* und *Schreiben* unter *Produktion* zusammengefasst). Des Weiteren wird der Umgang mit Medien teilweise als zusätzlicher Schwerpunkt (*Mit Medien umgehen*) neben den vier Schwerpunkten der Grundschule *über Lesefähigkeiten verfügen*, *über Leseerfahrungen verfügen*, *Texte erschließen* und *Texte präsentieren* hinzugenommen, bei dem die Schüler/-innen zum Ende der 4. Klasse beispielsweise Medien auch zum Gestalten eigener Medienbeiträge nutzen sollen, wodurch auch der kreative und aktive Umgang mit Medien im Sinne der Mediengestaltung nach Baacke (1997) gefördert würde.

Somit hat auch der Bereich der Medienkompetenz mittlerweile deutschlandweit Einzug in die Richtlinien und Lehrpläne aller allgemeinbildenden Schulen gefunden (vgl. Eickelmann & Schulz-Zander 2008, S. 158 zitiert nach Bosse 2012b, S. 2), wobei dieser im Fachbereich Deutsch nicht immer als eigener Kompetenzbereich aufgeführt, sondern teilweise in andere Teilkompetenzbereiche (vgl. Marci-Boehncke 2013b, Online) verankert ist.

Der Bereich Medien ist also kein eigenes Fach, sondern soll integrativ in allen Fächern erfolgen (vgl. KMK 2004b, S. 7), wodurch die Ausbildung domänenspezifisch realisiert werden soll, indem die entsprechenden Ziele und zu vermittelnden Kompetenzen aus der Perspektive der einzelnen Unterrichtsfächer betrachtet werden (vgl. Knopf & Schrenker 2016, S. 54).

Im Zuge dessen kommen in den Lehrplänen aller Bundesländer im Fach Deutsch neben dem Bereich *Texte und Medien* auch Begrifflichkeiten wie *Mediensprache*, *Recherche*, *Sprachreflexion* sowie produktive Aufgaben mit unterschiedlichen Medien vor. Des Weiteren sind auch in den Bereichen *Kommunizieren* und *Schreiben* Verweise auf verschiedene Medien zu finden. „[...] D[d]ie grundsätzliche Offenheit der Formulierungen ermöglicht hier theoretisch überall eine breite und aktuelle Medienbildung“ (Marci-Boehncke 2014, S. 200).

Der Einbezug von Medien ist demnach nicht als eine additive Herausforderung des Deutschunterrichts zu verstehen, denn dieser ist an sich bereits medial ausgerichtet. Dabei gibt es keinen inhaltlichen Bereich, der nicht sinnvoll mit (auch digitalen) Medien gestaltet werden kann (vgl. Marci-Boehncke 2013b, Online):

Alle Kompetenzbereiche der Lehr- und Bildungspläne (Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – Umgang mit Texten und Medien, Reflexion über Sprache, Methodenkenntnis und Anwendung) lassen sich medial konkretisieren.

Auch Wampfler (2017) betont:

Wenn der Deutschunterricht Lernende im Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen ausbildet, dann kann das als Aufbau von Medienkompetenz beschrieben werden, weil Sprache gelöst von einem so verstandenen Medium keine Bedeutung oder soziale Funktion hat. Digitaler Deutschunterricht nimmt diese Perspektive in den Fokus (S. 56).

Die oben angeführte Herangehensweise führt auch dazu, dass sich keine Fachrichtung faktisch dafür verantwortlich fühlt, Medienkompetenz systematisch im Unterricht zu vermitteln und die Lehrkräfte sich mit den eher allgemeinen Formulierungen in den Bildungsstandards und Lehrplänen teilweise auch überfordert fühlen (vgl. Knopf & Schrenker 2016, S. 54f).

Daran anknüpfend kritisiert auch die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“, dass es bisher zu wenig Verbindlichkeiten gibt sowie es an Vorschlägen zur praktischen Umsetzung zur Förderung der Medienkompetenz in den Bildungsinstitutionen mangelt. Das betrifft auch die geforderte Verbesserung der technischen Ausstattung sowie den Support an den Schulen (vgl. KBoM 2009).

Der Medienpass NRW setzt hier (teilweise) inhaltlich an und stellt eine Initiative der Landesregierung Nordrhein-Westfalens dar, die zur Verbesserung der Medienkompetenzförderung in verschiedenen Bildungsinstitutionen beitragen soll. Diese wurde 2010 von dem Ministerium für Schule und Weiterbildung, dem Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, der Ministerin für Bundesangelegenheiten, Europa und Medien, der Landesanstalt für Medien sowie der Medienberatung NRW gemeinsam entwickelt (vgl. Medienpass NRW o.J., Online) und verfolgt das Ziel, „Kinder und Jugendliche für das Thema Medienkompetenz zu begeistern und gleichzeitig Lehrerinnen und Lehrer bei der Vermittlung zu unterstützen [...]“ (Missal, Herz, Kerst & Plagge 2014, S. 4). Es liegen Kompetenzanforderungen für Kinder im Elementar- und Primarbereich sowie für Schüler/-innen der Klassen 5 - 9/10 vor (vgl. Medienpass NRW o.J., Online).

Das Konzept fußt auf dem Ansatz von Tulodziecki (1997), der Medienkompetenz „als Fähigkeit und Bereitschaft, zu einem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in einer von Medien mitbestimmten Welt“ (ebd., S. 116) versteht. Im Zuge dessen werden sechs Aufgabenbereiche definiert, durch welche sich medienpädagogische Prinzipien und Inhalte fördern lassen, die in bestehende unterrichtliche und außerschulische Konzepte integriert werden sollen. Dazu gehören (Medienpass NRW o.J., Online):

- *Bedienen und Anwenden*: Dies „beschreibt die technische Fähigkeit, Medien sinnvoll einzusetzen und ist die Voraussetzung jeder aktiven und passiven Mediennutzung“.
- *Informieren und Recherchieren*: Dies „umfasst die sinnvolle und zielgerichtete Auswahl von Quellen sowie die kritische Bewertung und Nutzung von Informationen.“
- *Kommunizieren und Kooperieren* „heißt, Regeln für eine sichere und zielgerichtete Kommunikation zu beherrschen und Medien verantwortlich zur Zusammenarbeit zu nutzen“.
- *Produzieren und Präsentieren*: „bedeutet, mediale Gestaltungsmöglichkeiten zu kennen und diese kreativ bei der Planung und Realisierung eines Medienproduktes einzusetzen“.

- *Analysieren und Reflektieren*: „ist doppelt zu verstehen: Einerseits umfasst diese Kompetenz das Wissen um die Vielfalt der Medien, andererseits die kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten und dem eigenen Medienverhalten. Ziel der Reflexion ist es, zu einem selbstbestimmten und selbstregulierten Umgang mit der eigenen Mediennutzung zu gelangen.“
- *Problemlösen und Modellieren* „bezieht sich auf das Entwickeln von Strategien zur Problemlösung, Modellierung und Zerlegen in Teilschritte (beispielsweise mittels Algorithmen). Es wird eine informatische Grundbildung als elementarer Bestandteil im Bildungssystem verankert, nämlich die Vermittlung von Fähigkeiten im Programmieren, die Reflektion der Einflüsse von Algorithmen und die Auswirkung der Automatisierung von Prozessen in der digitalen Welt.“

Diese Kompetenzbereiche werden je nach Zielgruppe in weitere Teilkompetenzen unterteilt, deren Niveau der entsprechenden Altersgruppe angepasst wurden, sodass auf eine ganzheitliche Medienbildung entlang der gesamten Bildungskette abgezielt wird (vgl. Medienpass NRW o.J., Online). Allerdings enthält der Medienpass NRW als Kompetenzrahmen zum Erwerb von Medienkompetenz bisher keinerlei Spezifika für die Arbeit an Förderschulen (vgl. Bosse 2012b, S. 2). Die Nutzung des Medienpasses erfolgt außerdem auf freiwilliger Basis.<sup>95</sup>

## **5.2 Curriculare Verankerungen und Kompetenzen im Rahmen der Lehrerbildung**

Seit dem Aufkommen der PISA-Studien herrscht ein generell wachsender Legitimations- und Veränderungsdruck auf dem Bildungssystem Deutschlands, der auch den Bereich der Lehrerbildung betrifft (vgl. Terhart 2004, S. 17 zitiert nach Tulodziecki 2012, S. 273).

Kompetenzen im Lehrerberuf umfassen dabei berufsbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen von Lehrpersonen, „[...] die im Verlauf der Ausbildung und der Berufstätigkeit erworben werden und über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen sollte“ (ebd., S. 16). Hier kommen folglich die Lehrkräfte ins Spiel, deren große Bedeutung für das Lernen auch durch die einflussreiche Megaanalyse von Hattie (2009, 2012) bestätigt wurde (vgl. Philipp 2014, S. 123).

In diesem Kontext wird diskutiert, über welche beruflichen und fachlichen Kompetenzen Deutschlehrkräfte verfügen sollten, um den vielseitigen Anforderungsbereichen gerecht zu werden (vgl. unter anderem Steck 2009; Scherf 2013), was auch unter fachbezogener Perspektive erfolgen muss.

Das folgende Teilkapitel setzt an dieser Stelle an und stellt einerseits dar, welche Standards von der Kultusministerkonferenz (KMK) für das Fach Deutsch innerhalb der Lehrerbildung

---

<sup>95</sup> Aktuell soll es jedoch zu einer verpflichtenden Einführung von Medienkompetenzförderung an den Schulen in Nordrhein-Westfalen seitens der Schulministerin Yvonne Gebauer kommen, wobei ein Erlass in Planung ist, bei dem alle Schulen bis 2021 ein fächerübergreifendes Konzept zum Medieneinsatz entwickeln sollen.

vorliegen (s. Kapitel 5.2.1), andererseits wird daran anknüpfend spezifiziert, über welche Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen verfügen müssen, um Lese- und Medienkompetenz bei Schüler/-innen fördern zu können (vgl. Kapitel 5.2.2).

Es folgt ein Überblick über wesentliche Argumente des aktuellen Diskurses, die bezüglich der tatsächlichen Umsetzung der fachdidaktischen Anteile und der Lese- und Medienkompetenz innerhalb der Lehrerbildung diskutiert und kritisiert werden (s. Kapitel 5.2.3).

### **5.2.1 Normative Kompetenzerwartungen im Rahmen der ersten Phase im Fach Deutsch – KMK-Standards (2008)**

Durch die Ergebnisse unterschiedlicher Schulleistungsstudien wird die Notwendigkeit gesehen, die Lehrerbildung nachhaltig zu verbessern. So wurde unter anderem im PISA-Bericht gefordert, dass „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz“ (KMK 2002, S. 7) unerlässlich sind. Daraus resultierend wurden neben der Einführung von Standards für die Schüler/-innen, die in den einzelnen Fächern und Schulformen erreicht werden sollen, konsequenterweise auch Standards<sup>96</sup> für (angehende) Lehrkräfte von der Kultusministerkonferenz formuliert (vgl. Steck 2009, S. 11).

Im Kontext dieser Arbeit ist vor allem jenes fachdidaktische Wissen und Fachwissen relevant, welches innerhalb des Studienverlaufs von den angehenden Deutschlehrkräften zu erwerben ist. Um dieses zu spezifizieren, werden in dem folgenden Abschnitt die Standards der KMK 2008 für das Fach Deutsch herangezogen, welche sich aus den Anforderungen des Lehrerberufs ableiten und sich somit auf jene Kompetenzen beziehen, „[...] über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ (KMK 2008, S. 3), „wenngleich die konkrete Ausgestaltung des Studiums bis dato nicht standardisiert ist“ (Ferchow 2014, S. 17).

Diese Empfehlungen beziehen sich auf den gesamten Studienverlauf und sollen als Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von Lehramtsstudiengängen herangezogen werden (vgl. KMK ebd., S. 2). Sie gelten somit als Normierung der Bildung von Lehrkräften und sollen als Beurteilung der Leistungen in der Ausbildung von Lehrkräften herangezogen werden (vgl. Dreer 2013, S. 89).

Hierbei werden folgende Inhaltsbereiche für den Bereich der Literaturwissenschaft<sup>97</sup> und für das fachdidaktische Wissen definiert:

---

<sup>96</sup> Die Standards für die Lehrerbildung wurden erstmalig 2004 für den Bereich Bildungswissenschaften von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen und werden seitdem fortlaufend überarbeitet. 2008 sind dann fachspezifische Kompetenzprofile der KMK hinzugekommen.

<sup>97</sup> Im Fach Deutsch wird üblicherweise zwischen den Bereichen Literaturwissenschaft/-didaktik und Sprachwissenschaft/-didaktik unterschieden (vgl. Bremerich-Vos & Dämmer 2013, S. 50). An dieser Stelle wird sich jedoch nur auf den Bereich der Literaturwissenschaft und -didaktik bezogen, da das Konzept zum Praxissemester, welches Gegenstand dieser Arbeit ist, im Bereich der Literaturdidaktik

Studium für Grundschulen	Studium für Lehrämter der Sek. I	erweitert im Studium für Lehrämter der Sek. II
<b>Literaturwissenschaft</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grundlagen der Literaturwissenschaft</li> <li>– Wechselbeziehung von Schriftsprache und Kultur</li> <li>– Bedeutung von Kommunikationsmedien für barrierefreie Teilhabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoren, Werke beziehungsweise Medien vornehmlich des 20. Jahrhunderts</li> <li>– Epochen der deutschen Literaturgeschichte, auch im internationalen Kontext</li> <li>– Gattungen, Textsorten, Textformen</li> <li>– Themen und Motive, auch unter Berücksichtigung der Heterogenität von Lebenswelten</li> <li>– Kinder- und Jugendliteratur sowie deren spezifische Rezeption</li> <li>– Film, Literatur im Internet/ Netzliteratur</li> <li>– Methoden der Textanalyse/ Textinterpretation</li> <li>– Theorien zur Produktion und Rezeption literarischer und pragmatischer Texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhaltsbereiche, dazu:</li> <li>– Vertiefte Kenntnisse der literaturgeschichtlichen Entwicklung ab 1500 (Prozesse, Epochen, Autoren, Werke und Medien)</li> <li>– Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit (Ältere deutsche Literatur)</li> </ul>
<b>Fachdidaktik Deutsch</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umgang mit Texten und Medien</li> <li>– Modelle der Vermittlung von Kommunikations-, Lese- und Schreibkompetenzen</li> <li>– didaktische Modelle und Förderkonzepte auch für inklusive Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung verschiedener Lerndispositionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Theorien und Konzepte des Deutschunterrichts und seiner Lernbereiche, einschließlich der Erprobung im Unterricht</li> <li>– Umgang mit Texten, Filmen und elektronischen/ digitalen Medien</li> <li>– Methoden und Verfahren der Textanalyse/ Textinterpretation im Unterricht</li> <li>– Literaturgeschichtliche, gattungsspezifische, thematische und biografische Aspekte unter fachdidaktischer Perspektive</li> <li>– Konzepte, Ziele und Aufgaben des DU im Wandel: Überblick und Vertiefung nach 1945</li> <li>– Verläufe des sprachlichen und literarischen Kompetenzerwerbs</li> <li>– ziel-, schüler- und fachgerechte Planung, Durchführung und Reflexion kompetenzorientierten Deutschunterrichts unter Berücksichtigung individueller Förderbedarfe in heterogenen Lerngruppen, insbesondere bei der Auswahl sprachlicher und</li> </ul>	

entwickelt und durchgeführt wurde. Die Anforderungen im Bereich Sprachwissenschaft und -didaktik sind in diesem Kontext somit irrelevant.

<p>im Bereich Sprechen, Lesen und Schreiben</p> <p>– Lernprozessdiagnostik und Leistungsbeurteilung</p>	<p>literarischer Unterrichtsgegenstände und der Entwicklung von Aufgabenkonzepten, die differenzierte Lernprozesse auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus ermöglichen</p> <p>– Formen der unterrichtlichen Kooperation mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal bei der Planung, Durchführung und Reflexion inklusiven Unterrichts</p> <p>– Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zu Lehren und Lernen im Deutschunterricht (Schreib- und Leseforschung, relevante Nachbarwissenschaften)<sup>98</sup></p>
---	---

Tabelle 4: Fachspezifische Anforderungen für Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch (KMK 2008, S. 65 & 27f)

Für das Lehramt Sonderpädagogik wird definiert:

Das Studium in einem Förderschwerpunkt bezieht sich auf die inhaltlichen Dimensionen, die förderschwerpunktspezifisch zu konkretisieren sind, und die für den jeweiligen Förderschwerpunkt ausgewiesenen spezifischen Inhalte (KMK 2008, S. 69).

Den KMK-Standards wird somit aufgrund einer differenzierten bildungspolitischen Steuerung auf Bund- und Länderebene und der daraus resultierenden Autonomie der einzelnen Hochschulen sowie Vielfalt der jeweiligen Ausbildungsprogramme eine zentrale Funktion zur systematischen Überprüfung dieser zugeschrieben (vgl. Herzmann & König 2016, S. 112). Allerdings ist anzumerken, dass es sich bei den Beschlüssen der KMK lediglich um Empfehlungen handeln kann, da die Ausbildung der Lehrkräfte aller Schularten durch das Länderrecht geregelt ist, weshalb nicht von einer einheitlichen, konzeptionellen Basis an den Universitäten auszugehen ist (vgl. Weyland 2012, S. 10).

Im Zuge dessen ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der Lernprozess nach der Lehrerbildung nicht als abgeschlossen gelten kann, Kompetenzerwartungen jedoch häufig die Berufsperspektive von Lehrern/-innen ausklammern, „[A]ls ob die im Beruf befindlichen 900.000 Lehrkräfte nicht mehr lernen könnten bzw. nicht mehr zu lernen brauchten oder sollten!“ (Terhart 2006, S. 30, zitiert nach Steck 2013, S. 215).

Zudem beinhalten diese länderübergreifenden Empfehlungen lediglich grobe, inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Didaktik. Diese stellen einen Anfang dar, bedürfen jedoch noch weiterer fachspezifischer Konkretisierungen. Dies bleibt nach wie vor als eine große Herausforderung bestehen, da jedes Fach und jeder Lernbereich Besonderheiten aufweist (vgl. ebd., S. 215f).

<sup>98</sup> Ergänzt als weitere Subdimension nach Bremerich-Vos & Dämmer 2013, S. 54, welche neben den KMK Empfehlungen (2008) als Kategorie im Rahmen der TEDS-LT-Studie zum Professionswissen von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch als weitere zentrale Inhaltsdimension herangezogen wurde.

Für die Bereiche der Lese- und Medienkompetenz im Deutschunterricht bestehen solche Ausführungen seitens der Lernenden bereits (s. Kapitel 4), wobei weitere Konkretisierungen zu den beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz im Folgenden vorgenommen werden.

### **5.2.2 Lehrerkompetenzen zur Förderung von Lesekompetenz**

Für eine umfassende Förderung von Lesekompetenz ist es – neben dem entsprechenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen – essentiell, dass (angehende) Lehrkräfte sich selbst auch in der Aufgabe sehen, das heißt das Bewusstsein dafür haben, Lesekompetenz ganzheitlich bei ihren Schülern/-innen aufzubauen und zu fördern (vgl. Kretzschmar 2015, S. 49) und zwar unabhängig von Alter, Jahrgangsstufe und Schulform (vgl. ebd., S. 57).

Dazu ist es neben einem Verständnis von solchen mehrdimensionalen Modellierungen des Lesens, wie sie in Kapitel 4.1 vorgestellt wurden, zentral, dass (angehende) Lehrkräfte über entsprechende Sach-, Diagnose- und Förderkompetenzen<sup>99</sup> verfügen (vgl. Steck 2013, S. 214), damit sie Lesekompetenz umfassend bei den jeweiligen Schülern/-innen fördern können. Darunter ist Folgendes zu verstehen:

#### **Sachkompetenz:**

Um die dargelegten Kompetenzen im Lesen fördern zu können, benötigen (angehende) Lehrkräfte fachwissenschaftliche Kenntnisse im Bereich des Lesens und Leseverstehens. Damit zusammenhängend benötigen sie Vorstellungen über die Prozesse, die beim Lesen und Textverstehen verlaufen, um diese bestmöglich fördern zu können (vgl. Steck 2009, S. 18). Sollen mehrdimensionale Modellierungen zur Förderung der Lesekompetenz (Kruse 2007; Rosebrock & Nix 2012) berücksichtigt werden, müssen an dieser Stelle ebenfalls entsprechende Kenntnisse zu unterschiedlichen Gattungen und Genres sowie Kenntnisse aus dem Bereich der Lesesozialisationsforschung ergänzt werden, damit Lehrkräfte sich bewusst werden, dass die Chancen ein/-e gute/-r Leser/-in zu werden ungleich verteilt sind und sie ihre eigene Lesegeschichte folglich nicht auf alle ihre Schüler/-innen übertragen können (vgl. Gailberger 2011, S. 15).

#### **Diagnosekompetenz:**

Die Gesamtheit der Schüler/-innen einer Schulklasse verfügen niemals über gleiche Lernstände und Lernvoraussetzungen. Diagnostische Kompetenzen ermöglichen es in diesem Sinne, „den Entwicklungsprozess des Lernens festzustellen und fortlaufend beurteilen zu

---

<sup>99</sup> Steck (2009; 2013) bezieht sich dabei vor allem auf das Leseverstehen in der Grundschule. Diese Einteilung kann jedoch auch auf weitere Ebenen zur Förderung von Lesekompetenz übertragen werden.



können“ (Steck 2009, S. 19). Diagnostische Kompetenz meint dabei allgemein die Kompetenz von Lehrkräften, Merkmale ihrer Schüler/-innen angemessen beurteilen sowie Lern- und Aufgabenanforderungen einschätzen zu können (vgl. Bertschi-Kaufmann 2014, S. 198f).

In diesem Sinne ist es eine wesentliche Voraussetzung, dass sie verschiedene Diagnoseinstrumente im Bereich des Lesens kennen und adäquat einsetzen können, beziehungsweise an geeigneten Stellen Fachleute hinzuziehen (vgl. Steck 2013, S. 224). Dazu müssen Lehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung entsprechende Diagnosemöglichkeiten kennenlernen (vgl. ebd.).

Darunter sind neben informellen und formellen Verfahren ebenso Möglichkeiten zur Lernverlaufsdiagnostik, wie im sogenannten Response-to-Intervention-Modell auch fachübergreifend nach Huber & Grosche (2012) vorgeschlagen wurde, zu fassen (s. dazu auch Lohmann, Trapp & Marci-Boehncke 2017), um Leseleistungen der Schüler/-innen fortlaufend richtig beurteilen zu können. Die Heterogenität in den Klassen führt somit unter anderem dazu, dass „diagnostische Fähigkeiten und forschend-experimentelle Einstellungen zur Praxis“ (Berkemeyer et al. 2011b, S. 225; Zehetmeier 2013, S. 205) für Lehrerinnen und Lehrer von großer Bedeutung sind, um Schüler/-innen daran anknüpfend fördern zu können.

Zur Erfassung der Lesemotivation bietet sich beispielsweise die „kleine Empirie“ im Unterricht an, die schülerzentriert die Leistungsmessungen ergänzen können und dem Lehrenden so eine genaue Anpassung seiner Fördermaßnahmen, die dem Leistungsstand und den Interessen der Schüler/-innen entsprechen, ermöglichen (vgl. Marci-Boehncke 2008, S. 6).

### **Förderkompetenz:**

Anknüpfend an die Diagnoseergebnisse müssen Lehrkräfte in der Lage sein, Lernarrangements so zu gestalten, dass die Lesebereitschaft und Lesefreude bei den Schülern/-innen geweckt und aufrecht erhalten bleiben kann. Des Weiteren benötigen sie unterrichtliche Methoden, um ihre Schüler/-innen bei der Ausbildung von Lesefertigkeiten und im Leseverstehen zu unterstützen (vgl. Steck 2009, S. 20). Im Rahmen der Lehrerbildung ist es somit zentral, dass diagnostische Kompetenzen immer auch in Verbindung mit entsprechenden Fördermaßnahmen vermittelt werden (vgl. Steck 2013, S. 224). Dazu gehören einerseits solche Verfahren, die das Lesen systematisch trainieren (zum Beispiel Rosebrock et al. 2016; Kruse 2007; Gold et al. 2004). Andererseits sollte das Lesen nicht ausschließlich als Decodier- und Verstehensleistung gesehen werden, sondern auch als Teilhabe an Text- und Bildwelten, „[...] in die man eintauchen, aus denen man verschiedenste Informationen beziehen und in welchen man die im realen Leben gesammelten Erfahrungen wieder finden oder erweitern kann“ (Bertschi-Kaufmann 2007, S. 165).

Daran anknüpfend ist anzumerken, dass im Rahmen von inklusiven Lernsettings in den Schulen zunehmend offene Formen zur Förderung der Lesekompetenz wie sie beispielsweise

im Überblick bereits von Bertschi-Kaufmann (2007) für das *Konzept Leseförderung* vorgestellt wurden, eine Rolle spielen. Dazu zählen beispielsweise freie Lesezeiten, die interessengeleitet und nach eigenem Tempo vorgenommen werden können (vgl. ebd., S. 169; vgl. Dube 2017) sowie Vorlesesituationen oder auch Lesetagebücher<sup>100</sup>.

Auch lässt sich für die Förderung von Lesekompetenz festhalten, dass multimediale Angebote wie Fotos, verlinkte Videos oder Internetseiten als alternative Zugänge zu einem Thema genutzt werden können, um das Leseerlebnis zu bereichern und die Lesemotivation zu stärken (vgl. Hartmann 2015, S. 14). Hierbei kann gleichzeitig die Medienkompetenz der Schüler/-innen gefördert werden (s. Kapitel 4.4), auf welche im folgenden Teilkapitel näher eingegangen wird.

### **5.2.3 Lehrerkompetenzen zur Förderung von Medienkompetenz**

In den letzten Jahren wird deutschlandweit die Förderung von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern „[...] nicht zuletzt aufgrund der gestiegenen Digitalisierung aller Lebensbereiche verstärkt als schulische Aufgabe in den Fokus gerückt (u. a. KMK, 2012)“ (Lorenz, Endberg & Eickelmann 2016, S. 80).

In diesem Zusammenhang wird auch im aktuellen Beschluss der KMK (2016) gefordert,

dass Lehrkräfte digitale Medien in ihrem jeweiligen Fachunterricht professionell und didaktisch sinnvoll nutzen sowie gemäß dem Bildungs- und Erziehungsauftrag inhaltlich reflektieren können. Dabei setzen sie sich mit der jeweiligen Fachspezifik sowie mit der von Digitalisierung und Mediatisierung gekennzeichneten Lebenswelt und den daraus resultierenden Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler auseinander (KMK 2016, S. 24).

Damit (angehende) Lehrkräfte ihre Schüler/-innen dabei unterstützen können, eine umfassende Medienkompetenz aufzubauen, werden von ihnen somit sowohl eigene Bedienkompetenzen als auch medienpädagogisches und -didaktisches Wissen erwartet (vgl. Breiter et al. 2010, S. 36). Dazu wird bereits für das Lehramtsstudium gefordert, dass angehende Lehrpersonen sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch in den Fächern solche Kompetenzen erwerben können (vgl. Schiefner-Rohs 2012, S. 359).

In diesem Kontext wurde unter anderem das Kernmodell von Shulman (s. Kapitel 3.1) um den Aspekt der Medienkompetenz von Lehrkräften erweitert, wobei unter Hinzuziehung der anderen verknüpften Kompetenzen ein „technisches Inhaltswissen“, „technisches pädagogisches Wissen“ und ein „technologisches, pädagogisches Inhaltswissen“ definiert wurden (vgl. Mishra & Kochler 2007 zitiert nach Petko 2012, S. 37). Es zeigt sich jedoch, dass hier weitere relevante Kompetenzen (wie beispielsweise die sozialisationsbezogene Kompetenz oder die Schulentwicklungskompetenz mit Medien) nicht berücksichtigt werden.

---

<sup>100</sup> In der Deutschdidaktik kommt dem Schreiben im Rahmen der Leseförderung eine zunehmende Bedeutung zu, wobei das Lesen und Schreiben integrativ unter dem Begriff der „Literalität“ betrachtet werden (vgl. Philipp 2012, S. 59).

An dieser Stelle wird daher das Modell nach Blömeke (2000)<sup>101</sup>, bestehend aus fünf Bereichen, hinzugezogen, mit Hilfe dessen formuliert werden kann, über welche medialen Kompetenzen Lehrkräfte verfügen sollten, um Medienkompetenz in umfassender Weise auch entsprechend vermitteln zu können:

<b>Teilaspekte einer medienpädagogischen Kompetenz nach Blömeke (2000)</b>	<b>Beschreibung</b>
mediendidaktische Kompetenz	Mediendidaktische Kompetenz meint die „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung“ (Blömeke 2000, S. 157), die zum einen beinhaltet, Medien analysieren, bewerten und gezielt auswählen zu können sowie diese als Werkzeug und Mittel im Unterricht zu verwenden, aber auch mediendidaktische Konzepte zu kennen (vgl. ebd., S. 177), die an den jeweiligen Fachunterricht angepasst werden müssen.
medienerzieherische Kompetenz	Unter medienerzieherische Kompetenz fallen verschiedene, aktuelle Aufgaben der Medienerziehung, wobei Blömeke darunter die „Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können“ (Blömeke 2000, 178) versteht, welche eine starke Werteorientierung und –vermittlung beinhalten (vgl. Breiter et al. 2010, S. 36f).
sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang	„Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang ist eine der Grundlagen, um mediendidaktische und medienerzieherische Aufgaben angemessen wahrnehmen zu können“ (Blömeke 2000, S. 267). Dazu ist es erforderlich, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu kennen und ihr Mediennutzungsverhalten zu verstehen und zu berücksichtigen (vgl. Breiter et al. 2010, S. 37).
Schulentwicklungs-kompetenz im Medienzusammenhang	Schulentwicklungskompetenz „[...] baut auf der Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns auf und untergliedert sich in die Fähigkeiten, die Bedeutung digitaler Medien für die Professionalität des Lehrerberufs und für die Schulentwicklung wahrzunehmen sowie die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen von Medienpädagogik in der Schule zu gestalten“ (vgl. Blömeke 2000 zitiert nach Breiter et al. 2010, S. 37).
eigene Medienkompetenz	Diese meint die „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial-verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“ (Blömeke 2000, S. 172).

Tabelle 5: Modell medienpädagogischer Kompetenz (Blömeke 2000)

<sup>101</sup> Dieses wird bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse im Ergebnisteil zur deduktiven Kategorienbildung hinzugezogen.

Im Sinne einer umfassenden Kompetenzdefinition gehören auch volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten dazu, „um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Somit gilt auch die eigene Überzeugung von Lehrpersonen als zentraler Einflussfaktor beziehungsweise als vielleicht sogar wichtigster Schlüssel, digitale Medien intensiv im Unterricht zu nutzen (vgl. Ertmer 2005 zitiert nach Petko 2012, S. 39). Überzeugungen umfassen dabei ein relativ übergreifendes und kognitiv stabiles Konzept, welches ein Individuum bezüglich eines Sachverhalts für wahr und wichtig hält. Diese sind durch biografische Episoden, persönliche Werthaltungen und prägende Erfahrungen beeinflusst und gelten als Bestandteil der eigenen Identität, „sodass eine Infragestellung sogar als persönlicher Angriff gewertet werden kann“ (ebd., S. 40).

Dabei beinhalten gängige *positive Überzeugungen* bezüglich des Einsatzes digitaler Medien beispielsweise die Annahme, Lernprozesse und Lernerfolge zu verbessern, die Selbstständigkeit und Zusammenarbeit zu fördern, eine höhere Motivation bei den Schülern/-innen zu erzielen sowie die Bedeutung für eine umfassende Medienbildung in gesellschaftlichen Zusammenhängen wahrzunehmen.

Gängige *negative Überzeugungen* umfassen beispielsweise die Gefahren virtueller Vereinsamung und Reizüberflutung, Qualitätsbedenken gegenüber Online-Medien, mangelnde Praktikabilität oder auch mangelnde Priorität bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht (vgl. ebd., S. 41).

Dabei ist vor allem für die negativen Überzeugungen zu bestimmen,

wie „tief“ das Problem der Computerabstinenz der Lehrpersonen eigentlich sitzt. Angesichts der im deutschsprachigen Raum oft programmatisch vorgetragenen Skepsis gegenüber dem Bildungswert von ICT<sup>102</sup> (vgl. z.B. Hentig 2002), ist zu vermuten, dass grundsätzlichere Bedenken bestehen (vgl. ebd., S. 39).

Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zum Einsatz digitaler Medien werden aktuell auch unter dem Ansatz des medialen Habitus diskutiert (vgl. Kommer 2010; Biermann 2009), auf welchen noch in Kapitel 6.1.2 näher eingegangen wird.

#### **5.2.4 Diskussionspunkte zur Umsetzung von fachdidaktischen Anteilen und den Bereichen der Lese- und Medienkompetenz**

Anknüpfend an die KMK-Standards für das Fach Deutsch der Lehrerbildung sowie Lehrerkompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollten, um Lese- und Medienkompetenzen bei ihren (zukünftigen) Schüler/-innen fördern zu können, wird nun dargestellt, welche allgemeinen Rahmenbedingungen zur Ausgestaltung und Umsetzung dieser Kompetenzanforderungen innerhalb der Lehrerbildung allgemein diskutiert werden.

---

<sup>102</sup> Abkürzung für Informations- und Kommunikationstechnik.

Für die obigen Ausführungen zur Förderung der Lese- und Medienkompetenz in der Schule wird seitens der Fachdidaktik Deutsch der Anspruch formuliert, dass (angehende) Lehrkräfte über aktuelles, lesedidaktisch orientiertes Wissen verfügen müssen, um alle Aspekte des Lesens diagnostizieren und fördern zu können (vgl. Scherf 2013, S. 10). Somit müssen (angehende) Deutschlehrkräfte wissen, wie sie Lesekompetenz fördern können, welche Texte sich eignen, welche (hierarchieniedrigen und -höheren) Leseprozesse ablaufen beziehungsweise erworben werden müssen,

gepaart mit der diagnostischen Fähigkeit zu erkennen, woran die Schüler scheitern oder was dem einzelnen Schüler Probleme bereiten könnte. Es bedarf also stets einer Metakognition seitens der Lehrkraft, wie sie die zu vermittelnden Fähigkeiten auch „erwerbbar“ machen kann (Kretzschmar 2015, S. 108).

Selbiges gilt für die Förderung von Medienkompetenz, für die es in den Ausführungen der KMK (2012) heißt:

Lehrkräfte benötigen für die Vermittlung von Medienbildung sowohl eigene Medienkompetenz als auch medienpädagogische Kompetenzen. [...] In diesem Sinne ist Medienbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in der fachbezogenen Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase in den Prüfungsordnungen ausreichend und verbindlich zu verankern (KMK 2012, S. 7).

Dabei ist es für das Fach Deutsch zentral, den erweiterten Textbegriff (Kallmeyer et al. 1974) konsequent in seinem Selbstverständnis zu verankern und somit die (digitale) Medialität in Angeboten und Arbeitsmöglichkeiten – sowohl inhaltlich als auch technisch – zu berücksichtigen (vgl. Marci-Boehncke 2014, S. 195ff):

Für die Fachdidaktiken bedeutet die Anforderung Medienbildung zu leisten, nicht nur technisch die medialen Möglichkeiten in die Ausbildung zu integrieren, sondern auch die neuen medialen Formen mit ihren Inhalten aufzugreifen und für Vermittlungskontexte aufzubereiten (ebd.).

Für die Lehrerbildung muss jedoch stark kritisiert werden, dass in nahezu allen Bundesländern nach wie vor von einer unvermindert bestehenden Vernachlässigung der *deutschdidaktischen* Anteile im Kontext der Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge gesprochen werden muss (vgl. Abraham & Frederking 2013, S. 194), für die Frederking bereits 2005 forderte:

Nach PISA 2000 und 2003 kann es nicht um einen Abbau, sondern nur um eine Stärkung der Fachdidaktiken an bundedeutschen Universitäten gehen! Dies gilt auch und gerade im Bereich der einem Massenfach für die Ausbildung angehender Lehrer(innen) mitverantwortlichen Deutschdidaktik (Frederking 2005, S. 112).

Diese Forderung könnte zusammenhängend mit der verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters unterstützt werden, für das es als eine zentrale Zielsetzung heißt, dass „[...]didaktisch-theoretisches Grundlagenwissen [...] mit praktischen Schulerfahrungen zur Anbahnung professioneller Kompetenzen“ (Wachnowski & Kull 2015, S. 195) verknüpft werden sollen. Im Zuge dessen wird jedoch auch kritisiert, dass es durch die Einführung eines

verpflichtenden Praxissemesters zur Schwächung der fachspezifischen, didaktischen Veranstaltungen im Regelstudium kommt, da die Vorbereitungs- und Begleitseminare im Praxissemester häufig als Ersatz für die didaktischen Überblicksveranstaltungen angeboten werden (vgl. Kötter 2014, S. 272).

Die fehlende schulartenspezifische Ausrichtung der Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium wird ebenfalls kritisiert (vgl. Abraham & Frederking 2013, S. 194).

Aus inhaltlicher Perspektive muss die Lehrerbildung Lehrkonzepte anbieten, die neben Kenntnissen zur Literaturwissenschaft, ebenso Aspekte der Leseforschung sowie einer breit angelegten Lese- und Literaturdidaktik vermittelt. Dazu gehören neben Ansätzen zur Förderung der Lesemotivation wie zum Beispiel Lesenächte ebenso medial unterstützte Leseförderansätze sowie eine gesteigerte Diagnosekompetenz (vgl. Beisbart 2013, S. 233). Bezüglich der Textauswahl sollten angehende Lehrkräfte dazu angeregt werden, auch unterrepräsentierte Textsorten wie Sachtexte, nicht-kontinuierliche sowie multimediale und bewegliche Texte zum Beispiel aus dem Internet im Deutschunterricht zu verwenden (vgl. ebd., S.232). Zudem müssen Deutschlehrkräfte die verschiedenen Teilfähigkeiten des Lesens unterscheiden können sowie entsprechende Diagnoseverfahren kennen, einsetzen und bewusst reflektieren.

Im Rahmen von schulischen Vermittlungsaufgaben zur Förderung der Medienkompetenz ist außerdem die eigene Medienkompetenz der (angehenden) Lehrperson relevant (Blömeke 2000, S. 172).

Im Zuge dessen ergibt sich somit auch die Forderung, dass Medien Bestandteil aller Fächer sein sollen und angehende Lehrkräfte bereits im Studium die Möglichkeit erhalten, medienpädagogische Kompetenzen sowohl in den jeweiligen Fächern als auch in Erziehungswissenschaften zu entwickeln (vgl. Schiefner-Rohs 2012, S. 359). Dabei sind auch solche Angebote zentral, bei denen (angehende) Lehrkräfte die Potenziale von Medien selbst ausprobieren und erfahren können:

Denn die Einstellung von Lehrpersonen hinsichtlich Medien und deren Einsatz im Unterricht verändert sich, haben sie Medien nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch kennen gelernt: Erfahrung wirkt sich positiv auf die Einstellung aus (Schiefner-Rohs 2012, S. 361).

Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien werden in den Lehramtsstudiengängen jedoch bisher nicht systematisch und flächendeckend vermittelt (vgl. Arnold et al. 2013, S. 148). Auch Breiter et al. (2010) kommen zu dem Schluss, dass die Integration von digitalen Medien in ausgewählten Studienordnungen der Lehrerbildung NRW an den Universitäten zwar stattfindet,

[...] sich diese jedoch unterschiedlich stark ausprägt und auch in den einzelnen Fächern von Nichtthematisierung bis hin zu starker Einbeziehung variiert und damit von den Hochschul-Lehrenden und den Studierenden abhängt (Breiter et al. 2010, S. 209).

Auch sind für die meisten Studienordnungen keine Verbindlichkeiten festzustellen, die mediale Vermittlungskompetenzen aus der Fachperspektive Deutsch berücksichtigen. Eine konsequente und universitätsübergreifende Umsetzung spezifischer Medienbildungsstandards liegt in der Lehrerbildung für das Fach Deutsch demnach noch nicht vor (vgl. Marci-Boehncke 2014, S. 202f). Dabei wäre es zentral, dass Medien –in der Ausbildung sowie auch mit Blick auf die spätere, schulische Perspektive – sowohl

[...] als Leit- als auch als Referenzmedium berücksichtigt werden, sie im Produktions- und Rezeptionskontext reflektiert und eingesetzt werden und auch als Arbeitsinstrumente genutzt und in ihren Möglichkeiten und Grenzen kritisch betrachtet werden (ebd., S. 204).

Dabei geht es somit nicht um die Realisierung einer punktuellen, rein medieninduzierten Revolution,

sondern um die Fähigkeit und Bereitschaft pädagogische Formen des Lehrens und Lernens unter sich wandelnden technischen Rahmenbedingungen ständig weiterzuentwickeln. Die Entwicklung und Kultivierung einer solchen Grundhaltung und entsprechender Kompetenzen stellt eine Herausforderung über alle Ausbildungsphasen von Lehrkräften hinweg dar [...]. Und dies bedeutet nicht zuletzt, in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrpersonen Anstrengungen zu unternehmen, um das Lernen mit digitalen Medien in den Fächern (insbesondere auch in den Kernfächern) unter den derzeit gegebenen Bedingungen (Zentralprüfungen etc.) weiter zu forcieren (Herzig 2014, S. 23).

### **5.3 Praktische Umsetzung im Deutschunterricht: Forschungsbefunde und Einflussfaktoren zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz in deutschen Schulen**

In diesem Teilkapitel erfolgt nun ein Überblick über Forschungsergebnisse und Diskussionspunkte, die aufzeigen, wie bisher die Förderung von Lesekompetenz (s. Kapitel 5.3.1) und die Förderung von Medienkompetenz (s. Kapitel 5.3.2) in deutschen Schulen realisiert wird. Dabei zeigt sich zwar, dass es bisher wenig Empirie darüber gibt, was tatsächlich im Leseunterricht in Deutschland geschieht<sup>103</sup>; bisherige Tendenzen aus Sicht der Forschung, welche problematisch wirkende Aspekte aufzeigt, jedoch als Sensibilisierung für Verbesserungsmöglichkeiten gesehen werden können (vgl. Philipp 2014, S. 133).

#### **5.3.1 Förderung von Lesekompetenz**

Damit (angehende) Lehrkräfte bei ihren Schülerinnen und Schülern Lesekompetenz in umfassender Weise fördern können, müssen diese aktuelles und lesedidaktisch orientiertes Wissen erlangen. Dazu gehören auch Kompetenzen zur Diagnostik von Lesefertigkeiten sowie die lesesozialisatorischen Voraussetzungen der Schüler/-innen zu kennen, um daran

---

<sup>103</sup> Philipp (2014) stellt in seiner Metaanalyse, basierend auf insgesamt 28 internationalen Beobachtungsstudien von 1995 bis 2011, einen Soll-Zustand an effektiven Merkmalen, die für den Leseunterricht im Primarbereich als zentral gelten, heraus, auf die im Folgenden jedoch nicht detailliert eingegangen werden kann.

anknüpfend verschiedene Förderverfahren je nach lesedidaktischer Angemessenheit als Grundlage ihres Leseförderhandelns fruchtbar zu machen (vgl. Scherf 2013, S. 10).

Für die Förderung der Lesekompetenz konnte gezeigt werden, dass diese gleichermaßen und aus inhaltlicher Perspektive sowohl die Prozess-, als auch die Subjektebene und soziale Perspektive berücksichtigen muss und demnach die gesamte Kindheit und Jugendzeit umfassen sollte (vgl. Beisbart 2013, S. 232).

Betrachtet man nun genauer, welche Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz in den Schulen praktiziert werden, zeigt sich für den Unterricht der nichtgymnasialen Sekundarstufe I, dass vor allem das genussvolle Lesen oder der Bereich des Leseverstehens fokussiert werden, wobei die eigenen impliziten Vorstellungen der Lehrkräfte darüber, „[...] was als notwendige und gute Leseförderung gilt, bestimmen [...], was im Leseförderunterricht geschieht“ (Scherf 2013, S. 412). Dabei wird jedoch auch deutlich, „[...] dass die Vorstellungen der Lehrkräfte, was denn unter Lesenkönnen zu verstehen ist, recht diffus sind“ (Steck 2013, S. 214).

Lehrkräften fehlt es dabei häufig an notwendigen Sach-, Diagnose- und Förderkompetenzen, um Lernarrangements so zu gestalten, dass die Schüler/-innen in umfassender Weise Lesekompetenzen entwickeln können (vgl. ebd.). So zeigte sich innerhalb einer qualitativen Studie von Steck (2009), dass sich die Lehrkräfte der „Inkompetenz“ einzelner Schüler/-innen zwar bewusst sind, sie diesem Problem jedoch hilflos gegenüberstehen, da ihre Beurteilungen auf keiner angemessenen Diagnose fußen, woraus wiederum nur eine oberflächliche Förderung resultieren kann. Es zeigt sich auch, dass es den Lehrkräften des Primarbereichs häufig an theoretischen Grundlagen zum Lesen fehlt (vgl. Steck 2013, S. 218).

Auch die Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung zeigten bezüglich der Diagnosekompetenz von Lehrpersonen, dass viele schwache Leser/-innen im Unterrichtskontext gar nicht erst erkannt oder überschätzt wurden. Beispielsweise wurden in den Hauptschulen 90% der Schüler/-innen, dessen/deren Leistungen bei PISA unter Kompetenzstufe I lag, nicht erkannt (= ca. 426 SuS) (vgl. Hesse & Latzko 2011, S. 14). Es zeigen sich somit erhebliche Differenzen zwischen der Einschätzung der Lehrpersonen und den gemessenen Leseleistungen der Schüler/-innen (vgl. Steck 2013, S. 215).

Bisher ist sowieso noch unklar, [...] welche Informationsquellen Deutschlehrkräfte zur Erfassung der Lesekompetenz bei ihren Schülern/-innen überhaupt nutzen. So wird Diagnostik durch das Aufkommen von PISA und IGLU zwar zunehmend gefordert, wird aber in deutschdidaktischen Zusammenhängen und Forschungsarbeiten eher stiefmütterlich behandelt (Schmidt 2015, 95 zitiert nach Lohmann et al. 2017, S. 36).

Neben der Förderung von (technischen) Lesefähigkeiten stellt auch die Förderung der Lesemotivation einen zentralen Baustein dar, der auch in der fachspezifischen Sekundarschuldidaktik von Bedeutung ist (vgl. Frederking 2013, S. 253). Dazu ist es wichtig,



die thematischen und medialen Interessen der Schüler/-innen zu kennen, damit alle im Rahmen der Förderung berücksichtigt werden können (vgl. Marci-Boehncke & Rose 2012) und es nicht zu einer „Heilung der Gesunden“ (Marci-Boehncke 2007, S. 9) kommt. Denn es zeichnet sich auch eine Korrelation zwischen mangelnder Leselust und mangelnder Lesekompetenz ab (vgl. Frederking 2013, S. 253). Um Lesekompetenz erfolgreich zu fördern, darf somit der Aspekt der Lesemotivation nicht außer Acht gelassen werden, denn diese wirkt sich über die gesteigerte Lesemenge ebenso positiv auf die Lesekompetenz aus (vgl. Kretzschmar 2015, S. 49). Hier wird für den Deutschunterricht jedoch kritisiert:

Die gängige Praxis im Deutschunterricht gerade der weiterführenden Schulen orientiert sich bislang zumeist eher an ‚leselustfeindlichen‘, zumindest aber wenig ‚leselustfördernden‘ Zielsetzungen (Frederking 2013, S. 255).

In Bezug auf die Textauswahl wäre es dabei zentral, die thematische Interessensorientierung, welche beispielsweise bei den männlichen Schülern in Form von action-, abenteuer- und wettbewerbsorientierten Vorlieben durch den Einsatz von Abenteuer-, Helden-, Fantasy- und auch Tiergeschichten bedient werden können, einzubeziehen (vgl. Marci-Boehncke 2005, S. 9; Richter & Plath 2012, S. 64). Des Weiteren sind neben Ganzschriften für Kinder und Jugendliche auch Leichtlesemedien wie Comics, Zeitschriften und Bildergeschichten im Unterricht zu verwenden (vgl. Richter & Plath 2012, S. 43). Auch Sachtexte, diskontinuierliche und mediale Texte gehören zur Förderung einer umfassenden Lesekompetenz dazu, die ein im Detail individuelles Textverständnis ermöglichen (vgl. Marci-Boehncke 2013, S. 510).

Wenn danach gefragt wird, mit welchen Lehr- und Lernmedien die Lehrkräfte dann auch tatsächlich sowie am häufigsten im eigenen Unterricht arbeiten, scheinen Printmedien im Literaturunterricht jedoch zu dominieren: So stellte die Studie von Ballis & Gaebert (2011) im Rahmen einer Fragebogenerhebung mit 130 Lehrpersonen aller Schulformen aus Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg heraus, dass Arbeitsblätter (über 90%) das zentrale Medium im Unterricht darstellen, gefolgt vom Deutschbuch (knapp 40%).

Auch die Studie von Kleinbub (2010), in welcher Unterrichtssequenzen von 41 Lehrkräften in vierten Klassen in Rheinland-Pfalz gefilmt und ausgewertet wurden, zeigte, dass das typische Textmaterial aus Kopien eines fortlaufenden Textes literarischer Art besteht, wohingegen Sachtexte nur in einem Drittel der Schulstunden und diskontinuierliche Texte überhaupt nicht zum Einsatz kamen. Die entsprechende Textauswahl wurde immer von der Lehrperson getroffen. Die Lektüre- und Aufgabenwahl nach individuellem Lese- und Bearbeitungstempo sowie Interesse wurde dabei nur in etwa 10% der Stunden durch die Schüler/-innen selbst bestimmt (vgl. Kleinbub 2010 zitiert nach Philipp 2014, S. 124f). Auch zeigt sich, dass Freizeit- und Schullektüre stark divergieren und außerschulisch bevorzugte Lesestoffe im Unterricht

eher nicht vorkommen (vgl. Philipp 2014, S. 127), was sich ebenfalls negativ auf die Lesemotivation auswirken kann.

Im Zuge dessen belegt auch die Erfurter-Studie von Richter und Plath (2012), eine repräsentative Befragung von 1200 Grundschulern, deren Eltern sowie Deutschlehrkräften aus dem Jahr 2001, dass die Freude am Deutschunterricht teilzunehmen bei Schülerinnen und Schülern der Klasse 2 bis 4 sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen kontinuierlich abnimmt und es bereits in der Grundschule zu negativeren Einstellungen bezüglich des schulischen Lesens kommt (vgl. ebd., S. 75). Auch hinsichtlich der Lektürepräferenzen der Schüler/-innen und der Lektüreauswahl der Lehrpersonen ergeben sich große Diskrepanzen. So fällt auf, dass jene Rubrik, für die die Grundschüler/-innen das geringste Interesse bekunden (= wahre Geschichten als fiktive Texte, die Formen des Lebens aufgreifen), von den Lehrkräften jedoch am häufigsten für den Deutschunterricht ausgewählt wird (vgl. ebd., S. 72; S. 76). Bei den Schüler/-innen dominieren hingegen eher märchenhafte und phantastische Texte (ebd., S. 65). Somit verweist „[D]ie Gegenüberstellung von kindlichen Interessen und schulischem Angebot [...] auf die Crux der Behandlung von Literatur in der Schule“ (ebd., S. 76).

Diese Ergebnisse decken sich weitestgehend mit denen aus den Befragungen der Lehrkräfte, welche im Rahmen der IGLU-Studie 2011 durchgeführt wurden. Dabei zeigt sich, dass circa die Hälfte aller Grundschullehrkräfte einen eng geführten, wenig individualisierten Leseunterricht durchführt, bei dem die Lehrkraft die Hoheit über die Auswahl der Texte hat (vgl. Tarelli et al. 2012, S. 157f).

Lesebegleitende Schreibaufgaben wurden in der Studie von Kleinbub (2010) zudem in keiner der beobachteten Schulstunden eingesetzt. Dabei bietet die kombinierte Lese- und Schreibförderung Potenzial, um das Textverstehen zu unterstützen, wenngleich Lesen und Schreiben zwar nicht dasselbe ist, sich jedoch unter der Perspektive der Strategievermittlung sinnvolle Brücken zwischen diesen beiden Domänen schlagen lassen, deren Potenziale im Unterricht allerdings häufig ungenutzt bleiben (vgl. Philipp 2014, S. 125; 132f).

Eine Studie<sup>104</sup> von Herzmann (2013), welche in ein Förderprogramm eingebettet war, das teilnehmende Lehrpersonen aus elf Projektschulen dabei unterstützen wollte, Strategien der Leseförderung in Hauptschulbildungsgängen zu implementieren, zeigte außerdem, dass Maßnahmen zur (metakognitiven) Steuerung und Kontrolle von Lernprozessen im Lesen bisher nur selten im Unterricht zum Einsatz kommen. Dabei stellte für die Lehrpersonen der Projektschulen „[...] die Vermittlung metakognitiver Strategien eine wenig vertraute Dimension ihres Unterrichts dar“ (Herzmann 2013, S. 279). Zudem fiel es den Lehrpersonen schwer,

---

<sup>104</sup> Als Datengrundlage dienten analysierte Unterrichtseinheiten, Schüler- und Lehrerinterviews sowie Lesetests der Schüler/-innen.

Steuerungsprozesse des Lernens an die Schüler/-innen zu delegieren und von der traditionellen Rolle des Wissensvermittlers abzurücken (vgl. ebd.).

In dem Kontext dieses Teilkapitels ist außerdem die Frage relevant, wie die materielle Ausstattung und das Vorhandensein von Schul- und Klassenbibliotheken, die neben Lesecken und Lesewerkstätten als Ressourcen und wichtige Lehr- und Lernbedingungen zur Förderung der Lesekompetenz gelten können (vgl. Tarelli et al. 2012, S. 150), an den Schulen aussehen. Denn für „[...] die Entwicklung von Lesekompetenz und Lesefreude ist der Zugang zu Büchern ein wichtiger Faktor“ (Elley, 1992; Postlethwaite & Ross, 1994 zitiert nach Tarelli et al. 2012, S. 150). Bezüglich der Ausstattung mit Bibliotheken zeigt sich, dass ein Großteil der Schüler/-innen der Klasse 4 in Deutschland auf eine Schule geht, in der ihnen eine Schulbibliothek (73,3%) sowie eine Klassenbibliothek (81,5%) für den Leseunterricht zur Verfügung stehen. Deutschland liegt damit im internationalen Vergleich hinsichtlich der Ausstattung von Schulbibliotheken etwas unterhalb (85,4%) und hinsichtlich der Ausstattung von Klassenbibliotheken etwas oberhalb (73,9%) des Durchschnittswertes der Vergleichsgruppe (vgl. ebd., S. 150).

Des Weiteren zeigt sich, dass die tatsächliche Umsetzung von innovativen, aktuellen Maßnahmen lesedidaktischen Ursprungs wesentlich von dem mehr oder weniger förderlichem institutionellen Umfeld sowie der entsprechenden Lehrergruppe beziehungsweise dem Kollegium beeinflusst wird (vgl. Scherf 2013, S. 420). Zudem verfügen bereits Lehramtsstudierende über eine Fülle an lesebezogenen Erfahrungen sowie impliziten Vorstellungen darüber, was Leseförderung genau ist. Das hat wiederum zur Folge,

dass das professionelle Handeln zu Leseförderung sowohl gesamtbiographisch induziert als auch innerhalb der Relevanzsetzungen einer sozialen Arena stattfindet, anstatt sich lediglich an in Aus- und Weiterbildungsvorhaben gelernten fachdidaktischen Wissensbeständen zu orientieren (ebd., S. 438).

### **5.3.2 Förderung von Medienkompetenz**

Für Forschungsarbeiten, welche sich mit medienunterstützten Lehr-Lern-Szenarien befassen, sind sowohl die mediale Infrastruktur an Schulen, die Implementierung von Medienbildung im Lehramtsstudium, als auch Aussagen zur Nutzung digitaler Medien und deren Wirksamkeit für mediengestützte Unterrichtsprozesse von Interesse (vgl. Schrenker 2016, S. 40). Um an dieser Stelle ein möglichst umfassendes Bild zur Entwicklung des schulischen Handlungsfelds im Medienbereich darlegen zu können, wird sich im Folgenden sowohl auf medien- und schulpädagogische sowie allgemein mediendidaktische Konzeptionen und Forschungsarbeiten, als auch auf genuin fachdidaktische empirische Arbeiten bezogen. Dazu wird zunächst skizziert, welche allgemeinen Voraussetzungen für die Integration von (digitalen) Medien in der Schule und im Unterricht definiert werden können.

Seit den 90-er Jahren werden in Deutschland Computer und digitale Medien im Unterricht eingesetzt, wobei es diesbezüglich zahlreiche Beschreibungen und Unterrichtsmaterialien gibt, die in den letzten Jahren auch zunehmend webbasierte Angebote wie Wikis oder Tablets berücksichtigen (vgl. Eickelmann et al. 2014c, S. 7). Im Zuge dessen verfolgt die Nutzung digitaler Medien im Unterricht häufig das Ziel, „[...] das fachliche Lernen sowie den Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen zu unterstützen und die Qualität des Unterrichts und des Lernens zu verbessern“ (Lorenz et al. 2016, S. 81).

Damit Lehrpersonen digitale Medien jedoch in ihrem Unterricht einsetzen, sind die Einstellungen und Überzeugungen zum Mehrwert ebendieser sowie entsprechende fachdidaktische Kenntnisse zentrale Bedingungsfaktoren (vgl. Eickelmann & Lorenz 2014, S. 50). Auch die Schulleitung nimmt eine Schlüsselrolle ein, wenn es darum geht, digitale Medien in der jeweiligen Schule zu implementieren (vgl. Gerick, Drossel & Eickelmann 2014, S. 35) sowie dem (mehr oder weniger) medienaffinen Kollegium ab (vgl. Marci-Boehncke 2014, S. 201).

Zudem können sogenannte Medienbeauftragte wichtige Aufgaben der Medienintegration an einer Schule übernehmen (vgl. Breiter, Stolpermann & Zeising 2017, S. 169).

Diese verschiedenen Faktoren können zu Bedingungen unterschiedlicher Ebenen gruppiert werden. Petko (2012, S. 45) unterscheidet dazu:

<b>Ebene des Individuums</b>	zum Beispiel eigene Kompetenzen, Überzeugungen
<b>Ebene der Schule</b>	zum Beispiel Schulkultur, Infrastruktur, Schulleitung, schulinterne Weiterbildung
<b>Ebene des Bildungssystems</b>	zum Beispiel Vorgaben, Curricula

Tabelle 6: Faktoren, die den Einsatz von digitalen Medien in der Schule beeinflussen (Petko 2012)

Somit reichen die Handlungsdimensionen zum Einsatz digitaler Medien „[...] deutlich über die Sphäre der Einzelschule hinaus“ (Breiter et al. 2017) und lassen sich in ein Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration überführen (s. Abbildung 4).

Dabei wird auf der Mikroebene davon ausgegangen, dass die jeweilige Schulkultur und die schulinternen Bedingungen wie Curricula, die technische Ausstattung, Supportmöglichkeiten sowie Fortbildungsangebote die schulische Medienintegration beeinflussen.

Auf der Mesoebene stehen die Kommunen, Schulträger und deren Medienentwicklungspläne, die Medienzentren sowie weitere Supporteinrichtungen.

Die Makroebene integriert Mikro- und Mesoebene und „[...] adressiert insbesondere die bildungspolitischen Ziele und Aktivitäten des Bundeslandes bezüglich der Verbesserung der Schulqualität“ (ebd., S. 172). Dazu gehören unter anderem die Kerncurricula der Schulen, basierend auf den nationalen Bildungsstandards sowie die Richtlinien der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung (vgl. ebd.).

Ausführungen auf Makroebene zu den curricularen Richtlinien der Schulen und der Lehrerbildung sowie auf Mikroebene zur Medienkompetenz der Schüler/-innen und medienpädagogischen Kompetenz der (angehenden) Lehrkräfte wurden bereits in Kapitel 4.3, 5.1 und 5.2 vorgenommen.

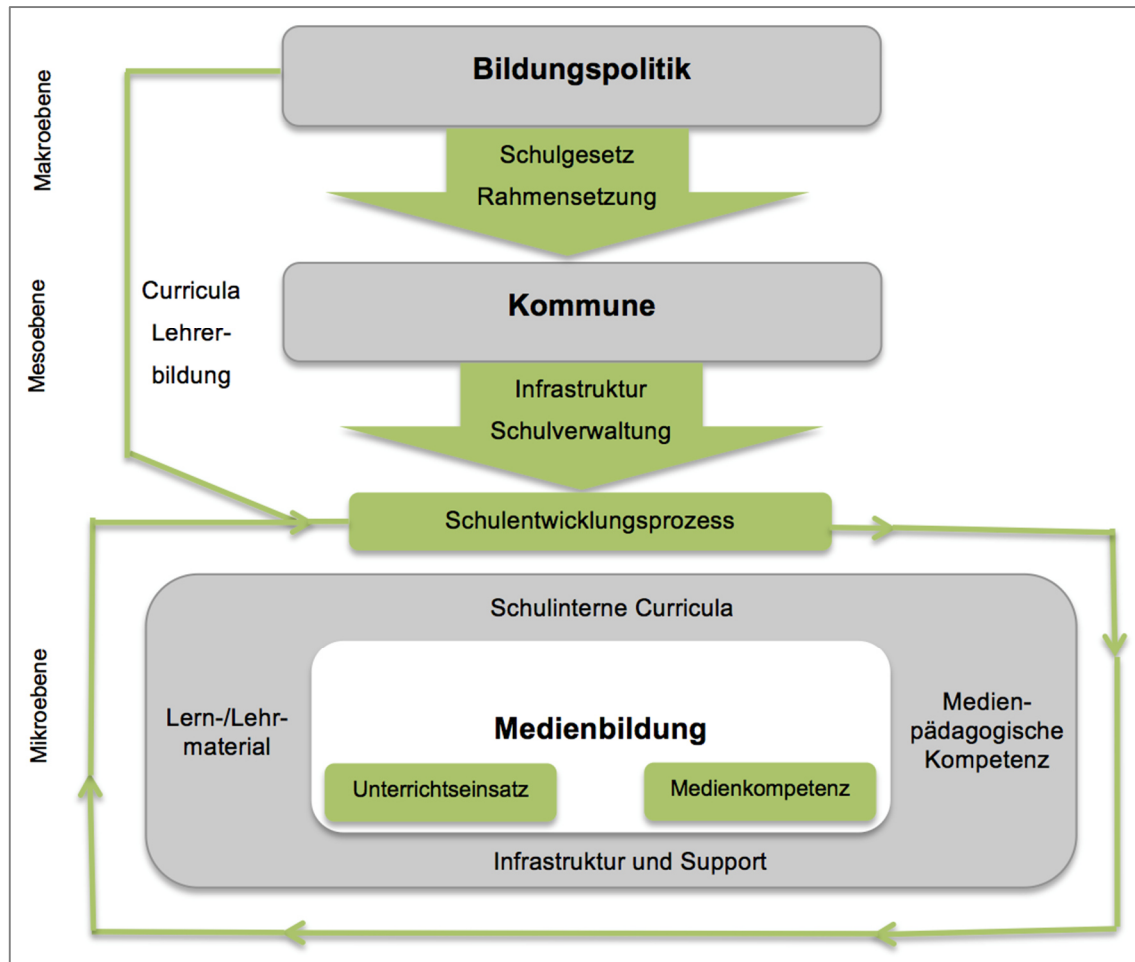


Abbildung 4: Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration (Breiter et al. 2010, S. 48 zitiert nach Breiter et al. 2017, S. 171)

Betrachtet man im nächsten Schritt, inwieweit digitale Medien bisher in den Einzelschulen genutzt werden, zeigen sich Unterschiede zwischen den Bundesländern in Deutschland. So stellte der Länderindikator 2016 fest, dass der Anteil der Lehrkräfte, welcher angibt, digitale Medien täglich oder mindestens einmal in der Woche zu nutzen in Baden-Württemberg (66,2%), Bayern (66,4%) und Berlin (56,8%) am höchsten ausfällt, wohingegen der Anteil im Saarland (38%), in Hessen (37,1%) und Hamburg (29,4%) am geringsten ist. Nordrhein-Westfalen liegt mit 44,6% etwa im Mittelfeld (vgl. Lorenz et al. 2016, S. 88).

Des Weiteren zeigt sich, dass männliche Lehrkräfte signifikant häufiger digitale Medien im Unterricht nutzen, ebenso bestehen altersspezifische Unterschiede hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit digitaler Medien im Unterricht,

[...] wobei tendenziell jüngere Lehrkräfte zu größeren Anteilen angeben, digitale Medien regelmäßig, mindestens wöchentlich im Unterricht einzusetzen als ältere Lehrkräfte (ebd., S. 104).

Auch geben jüngere Lehrkräfte häufiger (96,4%) als ältere Kollegen ab 40 Jahren an, dass sie sich beim Einsatz von Computern im Unterricht wohl fühlen (vgl. Eickelmann & Lorenz 2014, S. 52). Zu weiteren Bedingungsfaktoren, bei denen sich empirisch gezeigt hat, dass diese die Häufigkeit der schulischen Medienbildung positiv beeinflussen, gehören das Vorhandensein von Beispielmaterialeinrichtungen zum Medieneinsatz und auch eines schulischen Medienkonzepts (vgl. Lorenz et al. 2016, S. 105), welches in den meisten Bundesländern mittlerweile verpflichtend für die Schulen eingeführt wurde (vgl. Breiter et al. 2017, S. 166) sowie das Angebot schulinterner Workshops zum computergestütztem Unterricht. Vor allem das Einräumen von ausreichend Zeit zur Vorbereitung sowie die Überzeugungen der Lehrpersonen, dass digitale Medien im Unterricht die schulischen Leistungen verbessern können, wurden als wichtige Prädikatoren hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien im Unterricht herausgestellt (vgl. Lorenz et al. 2016, S. 105).

Die unterschiedliche Nutzung hängt jedoch wesentlich von der technischen Ausstattung der Schulen ab, welche als sehr ungleichmäßig und teilweise nicht immer wünschenswert beschrieben werden kann: So verfügen einzelne Bildungsinstitutionen bereits über Tablet-Klassen oder Whiteboards, während andere Schulen mit längst veralteten Computerräumen oder ohne WLAN-Zugang arbeiten müssen (vgl. Knopf & Schrenker 2016, S. 51).

Betrachtet man also die technische Ausstattung an den Schulen, fällt auf, dass sich einerseits die schulische IT-Ausstattung im Primarbereich, ermittelt anhand der IGLU Daten, von 2001 bis 2011 zwar mehr als verdoppelt hat, wodurch der Großteil der Schüler/-innen eine Schule besucht, in der ein oder mehrere Computer im Klassenraum bereitgestellt werden (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 12). Andererseits belegen weitere Studien, dass sich die technische Ausstattung je nach Schulform stark unterscheidet: Insgesamt geben zwar 82% der Lehrkräfte an, über einen Computerraum in der Schule zu verfügen; jedoch ist nur in 20% der Grundschulen und in 53% der Gymnasien ein WLAN-Zugang vorhanden (vgl. IfDA 2013, S. 17f). Dies belegt auch die Studie *Medienbildung an deutschen Schulen* (2014) im Rahmen ihrer Lehrerbefragung (n=507), aus der hervorgeht, dass besonders in den Primarschulen noch von einem technischem Nachholbedarf gesprochen werden muss, da hier lediglich jede fünfte Schule über WLAN verfügt, wohingegen dieser Anteil bei den Gymnasien bei etwa der Hälfte liegt (vgl. atene KOM GmbH 2014, S. 25). Auch der Anteil aller Schulen des Sekundarstufenbereichs I liegt nur bei etwa einem Drittel, welcher angibt, flächendeckendes WLAN in allen Klassenräumen vorzufinden. Knapp die Hälfte der Lehrpersonen der Sekundarstufe I bewerten die IT-Ausstattung an ihren Schulen somit als unzureichend (vgl. Lorenz & Bos 2016, S. 17), wenngleich Allerdings sich generell beobachten lässt, „[...] dass

sich die mediale Infrastruktur in den letzten Jahren stetig verbessert“ (Knopf & Schrenker 2016, S. 53).

Insgesamt liegen deutsche Schulen im Vergleich zu anderen Industrieländern bezüglich ihrer technischen Ausstattung somit deutlich zurück:

Das gilt für die Verfügbarkeit von interaktiven Whiteboards im Klassenraum über die Verbindungsmöglichkeiten zum Internet über ein lokales WLAN bis zur Nutzung mobiler Endgeräte. Die im Rahmen der ICILS-Studie erhobenen Daten weisen ein Schüler-Computer-Verhältnis in Deutschland (in Schulen, die eine Klasse 8 unterrichten) von 11,5 zu 1 aus (in Norwegen 2,4 zu 1 und in Australien 2,6 zu 1) (Breiter et al. 2017, S. 164).

Allerdings zeigen sowohl Studien an Grundschulen (Breiter et al. 2013; Eickelmann et al. 2014) als auch an weiterführenden Schulen (Bos et al. 2014), dass die technische Ausstattung eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung darstellt, um digitale Medien im Unterricht zu nutzen (vgl. Breiter et al. 2017, S. 164) und die zur Verfügung stehende Ausstattung somit noch nichts darüber aussagt, „[...] ob und inwiefern medienunterstützte Lehr-Lernprozesse auch tatsächlich initiiert werden“ (Schrenker 2016, S. 40).

Für die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen lässt sich anhand aktueller Daten außerdem festhalten, dass Lehrkräfte der Sekundarstufe I in Deutschland, welche im Zuge der internationalen Studie *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS 2013) in den Blick genommen wurden, Computer im internationalen Vergleich insgesamt unterdurchschnittlich häufig im Unterricht nutzen (vgl. Eickelmann et al. 2014c, S. 20). Dabei zeigt sich auch, dass die meisten Lehrkräfte digitale Medien zwar zur eigenen Unterrichtsvorbereitung nutzen und den schulischen Einsatz von digitalen Medien auch für sinnvoll erachten (vgl. BITKOM 2011, S. 16), jedoch nur eine relativ kleine Gruppe digitale Medien regelmäßig im Unterricht einsetzt (vgl. Breiter et al. 2017, S. 164), obwohl 73% der befragten Lehrkräfte der BITKOM-Studie angibt prinzipiell positiv gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht eingestellt zu sein (vgl. BITKOM 2011, S. 13ff).

Im Rahmen der IGLU-Studie 2011 geben zwar 75,7% der Grundschullehrkräfte an, Computer im Unterricht zu nutzen (vgl. Bos et al. 2012), „[...] [A]llerdings wird in einer Vielzahl von Bildungssystemen der Computer signifikant häufiger im Unterricht eingesetzt als in Deutschland“ (Eickelmann & Lorenz 2014, S. 51).

Betrachtet man genauer, welche Computeranwendungen in der Schule genutzt wurden, dominieren jene Tätigkeiten zur Recherche im Internet sowie das Erstellen von Präsentationen durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. IfDA 2013, S. 22). Nur 13% der Lehrenden geben an, Arbeitsergebnisse in Wikis oder Mind-Maps aufzubereiten und nur 20% nutzen Kommunikationsformen wie Internetforen, um beispielsweise Fragen zum Unterrichtsstoff zu klären.

Auch andere Studien belegen, dass kreative Anwendungen wie das selbstständige Erstellen von Videos oder Fotostories nur selten oder gar nicht im Unterricht zum Einsatz kommen (vgl.

DIVSI-U9-Studie 2015, S. 84f; BITKOM 2011, S. 28ff). Digitale Medien werden im Unterricht somit weniger zum selbstgesteuerten Lernen (beispielsweise durch erste Programmierversuche, Erstellen von Medienprodukten), „[...] sondern vielmehr auf instrumentalisierte Weise in das übliche Unterrichtsgeschehen integriert [...] (z.B. Informationssuche, Präsentation)“ (Knopf & Schrenker 2016, S. 54).

Die Möglichkeiten, schulinterne Foren auf Lernplattformen oder Facebook-Seiten im Unterricht zu nutzen, wurden dabei nicht erfragt (vgl. Marci-Boehncke 2014, S. 200). Folglich darf man nach wie vor beim Blick in die Schulwirklichkeit skeptisch bleiben, inwiefern ein sowohl technisch als auch vor allem inhaltlich integrierter Umgang mit digitalen Medien im Unterricht wirklich stattfindet (ebd.).

Inwiefern und für welche Zwecke verschiedene Medien im Deutschunterricht genutzt werden, ist bisher kaum bekannt (vgl. Knopf & Schrenker 2016, S. 54).

Welche Zielsetzungen im Deutschunterricht am relevantesten sind, wurde im diesem Zusammenhang beispielsweise in der Studie von Ballis & Gaebert (2011) erfragt, für die sich herausgestellt hat, dass dem Aufbau der Lesekompetenz ( $M=3,81$ ;  $SD=0,41$ ), neben der Förderung von Sprachkompetenz<sup>105</sup> ( $M=3,82$ ,  $SD=0,42$ ) die höchste Priorität eingeräumt werden, wohingegen die Förderung von Medienkompetenz ( $M=2,71$ ,  $SD=0,81$ ) den geringsten Wert (vgl. Ballis & Gaebert 2011, S. 231) erreichte.

So werden digitale Medien wie Webseiten (ungefähr 70% geben an, diese (eher) nicht zu nutzen) oder Lernsoftwares (95% geben an, diese (eher) nicht zu nutzen) selten im Unterrichtskontext verwendet (vgl. ebd, S. 228 & 233).

Diese Ergebnisse sind teilweise konträr zu den IGLU-Ergebnissen von 2011<sup>106</sup>, die für den Leseunterricht in den Grundschulen gezeigt haben, dass der Computer in Deutschland vor allem zur Verwendung von Lernsoftware genutzt wird, damit die Schüler/-innen dabei unterstützt werden, die Lesefähigkeiten zu verbessern sowie am Computer zu lesen (vgl. Tarelli et al. 2012, S. 152).

Daran anknüpfend zeigt sich, dass Lehrkräfte, auch wenn die Mehrheit bereits angibt, über eigene fundierte Medienkompetenz zu verfügen, noch große Unsicherheiten darin haben, wie sie digitale Medien möglichst vielseitig und didaktisch-methodisch sinnvoll in den eigenen Unterricht integrieren können (vgl. ICILS 2013, zitiert nach Ebel 2017, S. 18).

Dies zeigt sich auch in der repräsentativen Studie von Petko (2012), in der nur 30% der befragten Primarschullehrkräfte über eine positive Selbsteinschätzung bezüglich der Fähigkeiten für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht verfügt<sup>107</sup>. Hier zeigt sich auch,

---

<sup>105</sup> Diese wurden mittels Fragebögen über eine Skala von 1=unwichtig bis 5=wichtig erfasst.

<sup>106</sup> Dies kann unter Umständen daran liegen, dass in der IGLU-Untersuchung nur Lehrkräfte aus Grundschulen, in der Studie von Ballis & Gaebert hingegen Lehrkräfte aus allen Schulformen befragt wurden.

<sup>107</sup> Beispielitem: „Wie beurteilen Sie Ihre methodisch-didaktischen Kenntnisse für den Einsatz des Computers im Unterricht?“



dass die befragten Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen<sup>108</sup> eher in den Bereichen der Internetrecherche (MW=4,2, SD=.9), Textverarbeitung (MW=3,9, SD=.9) und im Umgang mit Lernsoftware (MW=3,1, SD=1.2) positiv einschätzen, wohingegen Fähigkeiten in kreativ-konstruktiven Bereichen deutlich schlechter bewertet werden (zum Beispiel Videobearbeitung MW=1,9, SD=1.0, Webdesigns MW=1.4, SD=.8).

Es zeigt sich somit eine große Diskrepanz zwischen dem häuslichen Gebrauch von Medien bei Kindern und Jugendlichen, in welchem insbesondere mobile Geräte wie Tablet und Smartphone eine wesentliche Rolle spielen (s. Kapitel 4.1), und dem schulischem Lernalltag, in welchem diese digitalen und mobilen Medien bisher eher unterrepräsentiert zum Einsatz kommen (vgl. Ritterfeld et al. 2016, S. 85).

Die Nutzung digitaler Medien und die Förderung von Medienkompetenz scheinen somit bisher noch nicht als fester Aufgabenbereich im Bewusstsein der Lehrkräfte verankert zu sein, beziehungsweise fehlt es ihnen unter anderem an konkreten (fach-)didaktischen Kompetenzen und an der technischen Ausstattung, um verschiedene digitale Medien für die Förderung von Lese-kompetenz (s. Kapitel 4.4) zu nutzen.

#### **5.4 Zwischenfazit: Lese- und Medienkompetenz im Deutschunterricht fördern – Notwendigkeit und Ausgangslage**

Die durch PISA, IGLU und ICILS „[...] offenkundig gewordenen Versäumnisse im Bildungswesen, insbesondere im Bereich der Förderung von Lesekompetenz“ (Steck 2013, S. 225), aber auch im Bereich der Medienkompetenzförderung, „[...] haben Fragen im Hinblick auf Inhalt, Qualität und Effizienz der Lehrerbildung aufgeworfen“ (ebd.), auch wenn es im Zuge dessen natürlich unzulässig ist, die Verantwortung allein auf die Lehrkräfte abzuwälzen (vgl. Philipp 2014, S. 152). In diesem Kontext ist zu klären, wie man den Lernprozess von Lehrkräften effektiv fördern kann „[...] und zwar in allen Phasen der Lehreraus- und Weiterbildung“ (ebd., S. 162).

Aus den obigen Ausführungen der Kapitel 4 und 5 ergeben sich verschiedene Herausforderungen für einen zeitgemäßen Deutschunterricht sowie für die Lehrerbildung, die angehende Deutschlehrkräfte auf diese Anforderungen vorbereiten will:

1. Für die Ausgestaltung des Deutschunterrichts ist es wichtig im Sinne der Mediatisierungsthese (vgl. Marci-Boehncke 2017), die veränderte (außerschulische) Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu kennen, denn „[D] deren Mediennutzungsverhalten ist maßgeblich dafür, welche Zugänge sinnvoller Weise genutzt

---

<sup>108</sup> Diese wurden mittels Fragebögen über eine Skala von 1=keine Kompetenzen bis 5=sehr gute Kompetenzen erfasst.

werden können, um sie für das Lesen zu begeistern“ (Hartmann 2015, S. 14) und die spezifischen Erfahrungen, Interessen und Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Dazu gehören auch die so genannten „Risikofaktoren“, die sowohl die Lese- als auch die Mediensozialisation beeinflussen und für die Formate im Unterricht implementiert werden müssen, „[...] will man nicht an denjenigen vorbei agieren, die eine Unterstützung am dringendsten benötigen“ (Garbe 2013, S. 26).

2. Lesekompetenz, literarische Kompetenz und Medienkompetenz stellen Konstrukte dar, die explizieren, „[...] über welche Fähigkeiten und Handlungsbereitschaften (Dispositionen) Schulabgänger verfügen sollten, um an der Schrift-Kultur sowie den vielfältig medial vermittelten Formen der Kommunikation umfassend teilnehmen zu können“ (ebd.).

Hier zeigt sich, dass ein eigenständiger Transfer der freizeithlichen Mediennutzung auf das Lernen durch die Kinder und Jugendlichen selbst nicht gelingt – und es die sogenannten „Digital Natives“ somit nicht gibt (vgl. Schulmeister 2012, S. 42). Im Rahmen des Deutschunterrichts ergeben sich diesbezüglich Schnittstellen, um die Lese- und Medienkompetenz im Sinne des erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer et al. 1974) integrierend beispielsweise im Zuge einer aktiven Medienarbeit (vgl. Kapitel 4.3) mit Texten zu fördern. Dabei

[...] nutzt der Deutschunterricht die (digitalen) Medien nicht nur als Instrument, um Lehr-Lernprozesse zu unterstützen, sondern thematisiert und reflektiert die Medien auch als Lerngegenstand. Des Weiteren ist das Fach in seiner Tradition schon immer medial geprägt bzw. auf Medien angewiesen (Schrenker 2016, S. 41).

3. Um digitale Medien in der Schule tatsächlich einzusetzen, sind die eigenen Überzeugungen einer Lehrkraft sowie die medienpädagogischen Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte zentral. Medienpädagogische Kompetenzen – gerade auch fachspezifisch – werden innerhalb der Lehrerbildung bisher jedoch unzureichend und wenig systematisch vermittelt (vgl. Schiefner-Rohs 2012, S. 361; atene KOM 2014, S. 21; Knopf & Schrenker 2016, S. 56f). Auch den Voraussetzungen an den jeweiligen Einzelschulen, welche bedingt werden durch die Schulleitung, das Kollegium, die Ausstattung sowie schulinterne Curricula zum Medieneinsatz (vgl. Breiter et al. 2017, S. 172) kommt ein wesentlicher Einfluss zu und die Nutzung digitaler Medien im Unterricht mitbestimmt. Dabei ist jedoch nicht davon auszugehen,

dass eine bessere Ausstattung allein die Situation für die Schülerinnen und Schüler verändern würde. Denn entscheidend ist, ob Lehrkräfte die Haltung mitbringen, die nötig ist, um konsequent das eigene Lehrverhalten unter den Bedingungen der Mediatisierung heute zu gestalten (Marci-Boehncke 2017, in Druck).

Damit zusammenhängt steigt die Notwendigkeit, die organisatorisch-strukturelle Situation zur medialen Ausstattung, einer obligatorischen Implementierung medienbezogener Qualifikationen in der Lehrerbildung sowie den Ausbau von Fortbildungen zum Einsatz von digitalen Medien im Deutschunterricht zu verbessern, „[...] was als Voraussetzung für

positive Effekte auf das technische Wissen, die individuellen Einstellungen und die didaktische Profession der Lehrkräfte gesehen werden kann“ (Knopf & Schrenker 2016, S. 57).

4. Gleiches gilt für die Förderung von Lesekompetenz, für die sich zeigt, dass Wissensbestände zu Konzepten aktueller Leseförderung zwar nicht stabil beziehungsweise resistent sind, sondern sich durch fachdidaktische Wissensangebote verändern können. Dies führt jedoch nicht immer zu einer Neuausrichtung des eigenen Handelns (vgl. ebd., S. 412), da das professionelle Handeln zur Leseförderung unter anderem sowohl gesamtbiographisch durch lesebezogene Erfahrungen, als auch durch mehr oder weniger förderliche institutionelle Rahmenbedingungen an den Schulen sowie durch das Kollegium beeinflusst wird (vgl. Scherf 2013, S. 420; 438).
5. Abschließend ist außerdem festzuhalten, dass deutschdidaktische Anteile im Lehramtsstudium immer noch eine Minderheit darstellen (vgl. Abraham & Frederking 2013, S. 194), was die Gefahr birgt, dass fachdidaktisch gering qualifizierte Studierende im Rahmen des Praxissemesters eigenen Unterricht erteilen sollen (vgl. Kötter 2014, S. 272) und die Anforderungen und zeitlichen Belastungen der Studierenden somit sehr hoch sind (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 205).

Das im Rahmen dieser Studie zu evaluierende Konzept im Praxissemester Literaturdidaktik knüpft an diese Anforderungsbereiche an und hat versucht ein Veranstaltungsangebot zu entwickeln, das angehende Lehrkräfte im Rahmen der ersten Ausbildungsphase auf die Bereiche der Lese- und Medienkompetenz vorbereitet beziehungsweise diese ins Bewusstsein der Studierenden rückt und für die eigene Praxisphase im Praxissemester nutzbar macht. Bevor die konkrete Intervention dazu näher vorgestellt wird (s. Kapitel 7.2), folgt die Darstellung des Theoriedesigns, welches für die vorliegende Arbeit sowohl bei der Konzeption der Intervention als auch für die Dateninterpretation leitend war.

## 6 Theoretische Überlegungen zur Qualifizierung unterschiedlicher Bildungsakteure

Der theoretische Rahmen der vorliegenden Studie zum literaturdidaktischen Praxissemesterkonzept nach dem LABG 2009 setzt sich aus verschiedenen Theorieansätzen im Sinne einer Theorientriangulation (s. Kapitel 8.4) zusammen, deren Ziel es ist,

die in der Fragestellung der Studie angelegte theoretische Mehrdimensionalität nicht nur zu sichern, sondern sie durch wechselseitige (medien-)theoretische Bezüge und Perspektiven zum Zwecke eines möglichen Erkenntnisgewinns fruchtbar werden zu lassen (Treumann 2005, S. 211).

Wenn im Rahmen dieser Studie also unter anderem der Fragestellung nachgegangen werden soll, inwieweit das hier vorzustellende, literaturdidaktische Konzept zum Praxissemester dazu beiträgt, das professionsbezogene Selbstbild von angehenden Lehrpersonen zu beeinflussen, muss zunächst geklärt werden, von welchen Faktoren pädagogisches (Nicht-)Handeln beeinflusst wird und wie sich dieses theoretisch begründen lässt.

Dazu gehört auch die Fähigkeit Entwicklungs- und Lernprozesse eigenständig und nachhaltig reflektieren zu können sowie die Zusammenarbeit in Bildungsnetzwerken als langfristige Zielperspektive, um – hier am Beispiel der Lese- und Medienkompetenzförderung – pädagogische Praxis zu verändern.

Im Folgenden werden somit drei theoretische Schwerpunkte näher dargelegt, die anschließend in Zusammenhang mit dem Vorgehen der literaturdidaktischen Intervention (s. Kapitel 7.2) gebracht werden. Dazu gehören:

1. Die *Kapitalsorten-/ Habitus*theorie, der Ansatz der *Selbstwirksamkeitserwartung* sowie der *Metakognition*, um das Handeln einer Person sowie mögliche Entwicklungen bezüglich der (medialen) Einstellungen und Haltungen im Feld Schule zu klären sowie die Bedeutung von Metakognition zur Reflexion von gemachte Lernprozessen aufzuzeigen (s. Kapitel 6.1).
2. *Schulische Bildungsnetzwerke* und *Educational Governance* als Professionalisierungsmaßnahmen zur Schulentwicklung und der Realisierung von bildungspolitischen Veränderungen (s. Kapitel 6.2).
3. Die *Aktionsforschung* als ein – in diesem Kontext genutzter – Ansatz der Praxisforschung (s. Kapitel 6.3).

Abschließend soll in Kapitel 6.4 exemplarisch für das Bildungsnetzwerk der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung aufgezeigt werden, wie Qualifizierungen verschiedener Bildungsakteure mit dem Fokus der Lese- und Medienkompetenzförderung aussehen können beziehungsweise wie diese theoretischen Überlegungen in der pädagogischen Praxis realisiert sind. Auf das konkrete literaturdidaktische Konzept zum Praxissemester wird

anschließend in Kapitel 7.2 näher eingegangen, da es bereits bestehende Maßnahmen zur Qualifizierung im Bereich der Lese- und Medienkompetenz im Rahmen dieses Bildungsnetzwerkes gab und gibt, mit welchen das literaturdidaktische Konzept im Praxissemester teilweise unmittelbar zusammenhängt.

## **6.1 Kapitalsorten- und Habitus-theorie, Metakognition und Selbstwirksamkeitserwartung**

In Kapitel 5.3 sind bereits einige zentrale Punkte deutlich geworden, die die Umsetzung zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz an Schulen begünstigen können. Neben der Ausstattung an den Schulen, den eigenen (sowohl technischen als auch didaktischen) (Medien-)Kompetenzen des pädagogischen Personals sowie der curricularen Verankerung zählen auch die eigenen Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften sowie die Reflexion ebendieser zu einer notwendigen Voraussetzung, um Veränderungen im Klassenzimmer beziehungsweise in der Schule zu realisieren.

Im Folgenden Teilkapitel sollen diese Annahmen theoretisch untermauert werden. Dazu werden zunächst die *Habitus- und Kapitalsortentheorie* nach Bourdieu (1982) aufgegriffen und zentrale Begrifflichkeiten zum Habituskonzept näher erläutert. Es wird herausgearbeitet, wie der Habitus eines Individuums entsteht, was er beinhaltet und durch welche Faktoren dieser das eigene Handeln im jeweiligen sozialen Feld beeinflusst. Zum anderen werden die verschiedenen Kapitaleinflüsse, die jedem Menschen mehr oder weniger stark ausgeprägt zur Verfügung stehen, vorgestellt (s. Kapitel 6.1.1). Die Erweiterung beziehungsweise Adaption des Konzepts von Bourdieu in Form des *medialen Habitus* im Bereich der Medienpädagogik (unter anderem Biermann 2009) wird dabei ebenfalls hinzugezogen, um (Nicht-)Medienhandeln von Lehrkräften erklären zu können (s. Kapitel 6.1.2).

Im weiteren Teil wird der Begriff der *Metakognition* näher umrissen (s. Kapitel 6.1.3). Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der individuelle Denkprozesse und damit einhergehende (mögliche) Reflexionsprozesse im Zusammenhang mit dem eigenen Wissen und Handeln erklärt und durch die Bewusstmachung und Einübung ebendieser beispielsweise in Bildungskontexten weiterentwickelt werden kann (vgl. Flavell 1984, S. 28).

Der Ansatz der Selbstwirksamkeit, welcher auf die sozial-kognitive Handlungstheorie nach Bandura (1979) zurückgeht, wird ebenfalls als Erklärungsrahmen hinzugezogen, da durch diese nachvollzogen werden kann, wie mentale Prozesse durch subjektive Überzeugungen beeinflusst werden, was ebenfalls für den Lehrerberuf zentral ist (vgl. Cramer 2016, S. 43) (s. Kapitel 6.1.4).

Auf diese vorliegenden Theorieansätze wird im Zuge dieser Arbeit immer wieder zurückgegriffen beispielsweise auch, um die erhobenen Daten dieser Studie beschreiben und interpretieren zu können (s. Kapitel 10, 11, 13).

### 6.1.1 Kapitalsorten- und Habitus Theorie nach Bourdieu

Bourdieu (1982), der das Habituskonzept systematisch einführte und im Laufe der Jahre ausbaute, geht in seiner Kapitalsorten- und Habitus Theorie davon aus, dass das Handeln einzelner Akteure und auch der Lebensstil eines Menschen stark von seiner Position im sozialen Raum abhängig ist. Die Sozialisation eines Menschen ist somit geprägt von verschiedenen Einflussfaktoren, dessen Prozessergebnis von Bourdieu als *Habitus* bezeichnet wird (vgl. Baumgart 2004, S. 199 & 203). Damit einher geht ein System internalisierter Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata, die das Agieren eines Individuums unbewusst beeinflussen und durch die eigenen Erfahrungen gesellschaftlich geprägt sind (vgl. Rehbein 2006, S. 87).

Dabei ist der

Kern des Habitusbegriffs (ist) die Tendenz, ähnlich zu handeln. Der Habitus ist eine Art psychosomatisches Gedächtnis. In ihm sind frühere Handlungsweisen gespeichert, die in ähnlichen Situationen abgerufen werden. Das heißt, der Habitus ist eine Tendenz, so zu handeln, wie man es einmal – insbesondere beim ersten Mal – gelernt hat. Beim Lernen orientiert man sich nicht an Modellen, sondern an Handlungen anderer Menschen (ebd. 2006, S. 90).

Dieses wiederholte Tun, welches durch ein vorangepasstes, das heißt durch Erfahrungen gereiftes Dispositionssystem beeinflusst wird, kennzeichnet somit den Habitus eines Menschen (vgl. Bauer 2002, S. 134f zitiert nach Biermann 2009, S. 65).

Diese Dispositionen führen dazu, dass in ähnlichen Situationen Handlungsmuster reproduziert werden, eine bestimmte, typische Handlungsweise also aufgrund von Erfahrungen erneut (unbewusst) umgesetzt wird, was zu eingrenzenden Reaktionen und Regelmäßigkeiten des Handelns führt. Dabei ist zwar nicht davon auszugehen, dass es sich bei dem Habitus um ein starres Konzept handelt (vgl. Biermann 2009, S. 65), dennoch spricht Bourdieu davon, dass der Habitus, wenn er einmal konstituiert wurde, ein träges System ist. Bourdieu führt in diesem Kontext den Begriff *Hysteresis* ein, worunter eben diese Trägheit des Habitus zu verstehen ist, neue Handlungsmuster zu übernehmen (vgl. Krais & Gebauer 2002, S. 20f). Mögliche Veränderungen dieser Dispositionen können immer dann hervorgerufen werden, wenn Individuen habituelle Muster mit Hilfe von reflexiven Prozessen hinterfragen und im nächsten Schritt aktiv optimieren beziehungsweise anpassen (vgl. Biermann 2009, S. 66), oder wenn sie auf neue Situationen und Handlungschancen im sozialen Raum treffen (vgl. Baumgart 2004, S. 203). Stärker gelenkt werden kann dies zum Beispiel durch Bildungsprozesse, indem beispielsweise neues Wissen akkumuliert wird (vgl. Bourdieu 2006, S. 114). Dispositionen sind somit ein internalisiertes Schema, welches Teil des Habitus ist, Einstellungen und Meinungen beinhaltet und sich durch wiederkehrende Situationen und Erfahrungen einprägt sowie auf die Handlungsweisen des Individuums auswirkt (vgl. Biermann 2009, S. 65).

Diese Erkenntnis ist auch für das Bildungswesen zentral, denn gerade wenn es darum geht, beispielsweise Lehr- und Lernprozesse mit digitalen Medien zu gestalten, was in der Praxis

noch nicht hinreichend und flächendeckend geschieht, erfordert dies immer eine positive Haltung seitens der Bildungsverantwortlichen – gewisse Handlungsroutrinen müssen also bewusst hinterfragt und durchbrochen werden.

Auch kann festgehalten werden, dass innerhalb bestimmter Menschengruppen – Bourdieu spricht hier noch von dem Begriff der Klasse – homologe Bedingungen vorherrschen, wodurch die Individuen somit einander ähnlich sind, was dazu führt, dass innerhalb bestimmter Personengruppen ähnliche Anwendungsbedingungen des Habitus zu erkennen sind (vgl. Rehbein 2006, S. 96).

Diese ähnliche Handlungspraxis bestimmter Menschengruppen, mit der eine bestimmte Stellung im sozialen Raum zusammenhängt, steht immer auch in Abhängigkeit zur Menge der jeweiligen Kapitalien, die jedes Individuum in unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung hat (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 30; Baumgart 2004, S. 200).

Dazu zählen das *ökonomische Kapital* sowie das *soziale* und *kulturelle Kapital*, welches sich nochmals aus drei Subformen dem *inkorporierten*, *objektivierten* und *institutionalisierten kulturellen Kapital* zusammensetzt (s. Abbildung 5).

Zum *ökonomischen Kapital* gehören zunächst alle Formen von materiellem Besitz wie beispielsweise Geld und Statussymbole. Es kann zudem als grundlegende Kapitalform beschrieben werden, da sie andere Kapitalsorten (besonders stark) beeinflussen kann (vgl. Biermann 2009, S. 66).

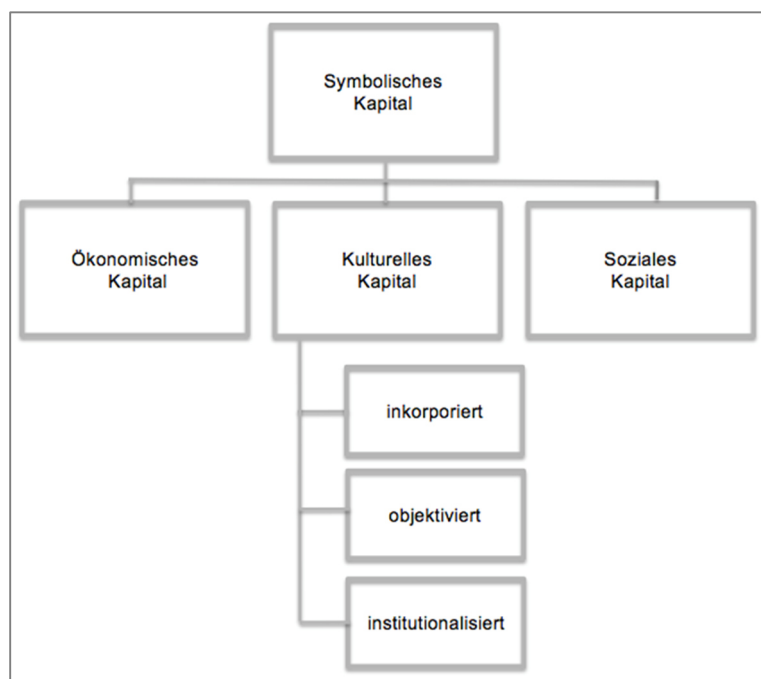


Abbildung 5: Kapitalien-Struktur nach Bourdieu (Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 31)

Das *inkorporierte kulturelle Kapital* meint kulturelle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten von Individuen, welche durch (Bildungs-)Bemühungen erworben werden können (vgl. ebd., S. 30), was bestimmte zeitliche Ressourcen und Anstrengungen voraussetzt. Diese erworbenen

Kompetenzen werden dann zum Bestandteil des Individuums (vgl. Biermann 2009, S. 67) beziehungsweise sind körpergebunden und verinnerlicht (vgl. Baumgart 2004, S. 219) und können die eigenen Einstellungen und Haltungen beeinflussen.

Die Akkumulation von Kultur in korporiertem Zustand – also in der Form, die man (...) auf deutsch „Bildung“ (...) nennt – setzt einen Verinnerlichungsprozeß [sic!] voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muß [sic!] vom Investor persönlich investiert werden: Genau wie man sich eine sichtbare Muskulatur oder eine gebräunte Haut zulegt, so läßt [sic!] sich auch die Inkorporation von Bildungskapital nicht durch eine fremde Person vollziehen (ebd.).

Das *objektivierte kulturelle Kapital* spiegelt sich in kulturellen Besitztümern wie beispielsweise Gemälden, Büchern, Medien und Instrumenten wieder. Jene Besitztümer können zwar an andere weitergegeben werden, nicht jedoch das inkorporierte Kapital, welches benötigt wird, um diese Besitztümer zu genießen, zu bedienen und zu verstehen (vgl. Biermann 2009, S. 66).

Das *soziale Kapital* meint die sozialen Beziehungen beziehungsweise den Besitz dauerhafter, sozialer Netze, über die ein Mensch verfügt sowie das Kennen und Anerkennen untereinander innerhalb einer sozialen Gruppe. Aus dieser Zugehörigkeit zu einer Gruppe können sich Profite ergeben, für deren Erhalt Beziehungsarbeit erbracht werden muss, damit die gegenseitige Anerkennung aufrecht bestehen bleibt (vgl. Baumgart 2004, S. 226).

Alle Kapitalien zusammengenommen werden als *symbolisches Kapital* bezeichnet, mit dem die Stellung beziehungsweise der Status in der Gesellschaft einher geht (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 30).

In Bildungskontexten ist vor allem das kulturelle Kapital zentral, da verschiedene Bildungsinstitutionen (wie Schule, Kita, oder Institutionen im außerschulischen Bereich) das soziale Feld darstellen, in welchem Kinder und Jugendliche *inkorporiertes kulturelles Kapital* erwerben können, welches dann in Form von Bildungsabschlüssen zu *institutionalisiertem kulturellem Kapital* wird und wiederum Einfluss auf das ökonomische (in Form von Einkommen, Statussymbolen etc.) und soziale Kapital hat (vgl. ebd., S. 31).

### **6.1.2 Der Begriff des medialen Habitus**

Wie bereits im vorherigen Teilkapitel ausgeführt, bildet sich der Habitus einer Person durch verschiedene Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit der Umwelt aus.

Medien stellen dabei einen weiteren Sozialisationsfaktor dar, der in Abhängigkeit zu milieuspezifischen und medienbiografischen Erfahrungen steht (vgl. Kommer 2013, Online).

Das Habituskonzept von Bourdieu wurde in diesem Kontext erweitert, wobei „(...) der mediale Habitus eine Fortführung des Habituskonzepts unter besonderer Berücksichtigung des Medienverhaltens“ (Biermann 2009, S. 76) darstellt.



Dieser wird durch inkorporierte habituelle Muster geprägt, welche sich im Rahmen der eigenen Medienbiografie entwickeln und vor allem durch die Familie, Schule und das Umfeld beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 71ff):

Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden (Kommer & Biermann 2012, S. 90).

Wenn es – wie im Kontext dieser Studie – nun unter anderem darum geht, Medienkompetenzen bei verschiedenen Personen zu fördern, können mehrere Problem- und Ausgangslagen beschrieben werden, die durch den medialen Habitus geprägt sind:

1. Es kann belegt werden, dass für das Klientel der (angehenden) Lehrkräfte eine Diskrepanz zwischen privater und schulischer Mediennutzung vorherrscht (vgl. Kommer 2013, Online). Dabei liegen auch bei der jungen, angehenden Lehrergeneration häufig bewahrpädagogische Tendenzen (vgl. Biermann 2009, S. 254) beziehungsweise Reste eines bildungsbürgerlichen-kulturkritischen Habitus (vgl. Biermann & Kommer 2012, S. 100) vor. Unter bewahrpädagogischen Einstellungen, welche häufig mit dem Ansatz der behütend-pflegenden Medienerziehung zusammenhängen (vgl. Tulodziecki 1997, S. 84ff), wird der Trend gefasst, „[...] Kinder und Jugendliche vor problematischen und schädlichen Einflüssen von Medien bewahren zu wollen“ (Ruffert 2003, S. 11), dessen Ursprung als Bewahrpädagogik bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts durch das Aufkommen des Mediums Film zurückgeht und welche zu einer Hinführung zum ‚guten und wertvollen Medium‘ Buch beitragen sollte:

In Schule und Erwachsenenbildung wurde eine eindeutig als Bewahrpädagogik zu charakterisierende Erziehungspraxis betrieben, die darauf abzielte, insbesondere Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, vor moralischen und sittlichen Gefährdungen zu schützen, die angeblich von einer als „Schund und Schmutz“ deklarierten Massensliteratur und vor allem von den sich zunächst auf Jahrmärkten und in Varietes präsentierenden Wanderkinos ausgingen (Hüther & Podehl 2005, S. 4).

Diese Habitusform wird zum Teil auch durch die Ausbildung an den Hochschulen legitimiert:

Während nun die klassischen Lehrmethoden mit Tafel, Kreide, Buch und vielleicht auch dem Overheadprojektor der Lehrperson mit zu seinem inkorporierten Kapital verholfen haben, dies in der Regel zunächst am Gymnasium und anschließend an der Hochschule auch in erster Instanz beruflich sozialisiert wurde, sind die neuen Technologien als Helfer für den Lehr- und Lernprozess zunächst aus Gründen der Distinktion nicht zu akzeptieren (Biermann 2009, S. 74).

2. Mediale beziehungsweise technische Entwicklungen sind sehr schnelllebig. In Bildungskontexten wird jedoch zunehmend gefordert - vor allem auch, wenn es um die Förderung von Medienkompetenz geht - die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen. Dabei sind die

medienbezogenen Geschmacksmuster der (angehenden) Lehrpersonen (sind) mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht immer kongruent mit denen der SchülerInnen, (...). Dies gilt insbesondere dann, wenn zusätzlich zu den unterschiedlichen Generationenlagerungen unterschiedliche Herkunftsmilieus aufeinandertreffen (Gymnasial- und Hochschulkarriere der Lehrpersonen versus anders gelagerte Lebensläufe in Haupt- und Realschulmilieus aufseiten der SchülerInnen) (Kommer 2013, Online).

Hinzu kommt, dass so die Potenziale (neuer), medialer Möglichkeiten von vornherein ausgeschlossen werden beziehungsweise von den (angehenden) Lehrpersonen nicht reflektiert werden:

Wenn ich habituell bedingt bestimmte Formen der digitalen Kommunikation nicht wahrnehme, kann ich beispielsweise auch den (möglichen) Bildungswert von „Twitter“ nicht sehen (ebd.).

3. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass die betroffenen Personen an der jeweiligen Institution Schule einen eigenen Habitus mitbringen, der sich durch unterschiedliche (mediale) Nutzungs- und Geschmacksmuster äußert (vgl. ebd.), was sich unter anderem auch auf das Handeln bezüglich der Implementation von Medien in der gesamten Schule auswirken kann:

In Bezug auf den medialen Habitus wird deutlich, dass neben Strukturmaßnahmen, Rahmenbedingungen in den Schulen etc. auch entsprechende Dispositionsschemata für den Einsatz Neuer Medien im Unterricht hinderlich sein können. Wenn die Dispositionen der Lehrer darauf ausgerichtet sind, dass der Erfolg von Bildungsprozessen durch entsprechende Lehr- und Lernmittel wie Computer, Internet und Film in Frage gestellt wird, kann davon ausgegangen werden, dass – unter Berücksichtigung der Hysteresis – enorme Anstrengungen nötig sind, daran etwas zu ändern (Biermann 2009, S. 73).

Das Konzept des medialen Habitus kann somit als zentral beschrieben werden, um es auf differenzierte Weise zu ermöglichen, mediale Haltungen und damit einhergehende Handlungsmuster (hier vor allem in Bezug auf Lehrpersonen und Lehramtsstudierende) zu deuten sowie dessen Entstehungskontexte zu beschreiben und zu begründen (vgl. Kommer & Biermann 2012, S. 103), wobei zu betonen ist, dass die Erforschung eines möglichen medialen Habitus sich noch im Anfangsstadium befindet (vgl. Meder 2013, S. 2).

### 6.1.3 Metakognition

„Metakognition ist *Denken über Denken*“ (Kaiser & Kaiser 2006, S. 30), wobei „man ferner alle Formen der Selbstkontrolle als Variante von Metakognition“ (Flavell 1984, S. 23) bezeichnen kann, die sowohl bewusst als auch unbewusst verlaufen können.

Der Begriff der Metkognition stammt aus der Entwicklungspsychologie und kann als Kognition zweiter Ordnung beschrieben werden, die auch die Reflexion über das eigene Handeln und Lernen beinhalten kann (vgl. Schoenbach et al. 2006, S. 225).

Insgesamt lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden (s. Abbildung 6):

1. *Metakognitives Wissen* (=metacognitive knowledge) als deklarativer Aspekt von Metakognition

## 2. *Metakognitive Kontrolle* (=metacognitive monitoring and self-regulation) als exekutiver Aspekt von Metakognition

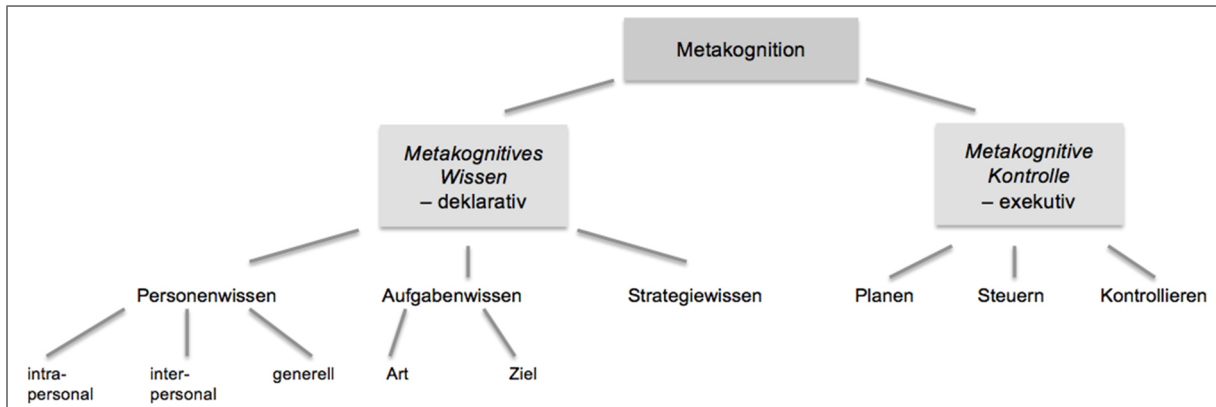


Abbildung 6: Dimensionen von Metakognition (Kaiser & Kaiser 2006, S. 32)

Das *metakognitive Wissen* teilt sich dazu in drei Ebenen auf. Dazu gehört erstens das Personenwissen, das ganz allgemein sämtliche Kenntnisse über Personen und deren Denkvorgänge umfasst (vgl. Kaiser & Kaiser 2006, S. 31). *Intrapersonales Personenwissen* meint dabei jenes Wissen über *eigene* Denkweisen, Stärken und Schwächen sowie Lern- und Denkgewohnheiten, die reflektiert und wahrgenommen werden können (vgl. Flavell 1984, S. 24; Kaiser 2003, S. 19).

Durch das *interpersonale Wissen* wird es beispielweise über Beobachtungen möglich, sich Wissen über die Kenntnisse und Verhaltensweisen *anderer* Personen anzueignen, indem ich beispielsweise weiß, dass Person XY gut mit Zahlen umgehen kann. Bei dieser Ebene werden häufig auch Vergleiche zwischen verschiedenen Personen oder auch Bezüge zu den eigenen Verhaltensweisen und Fähigkeiten hergestellt und reflektiert (vgl. Flavell 1984, S. 24).

Bei dem *generellen Personenwissen* handelt es sich um verallgemeinernde Aussagen über Personen, die sich aus den Beobachtungen des intra- und interpersonalen Personenwissens generieren lassen (vgl. Kaiser & Kaiser 2006, S. 31). Dieses ist stark geprägt durch die eigene Sozialisation, indem zum Beispiel erlernt wurde, was ein fehlerhaftes Verhalten ist und ich dieses im Alltag als solches wahrnehme und bewerte (vgl. Flavell 1984, S. 24).

Aufgabenwissen als zweite Ebene der deklarativen Metakognition meint jene Reflexion darüber, wie eine an eine Person gestellte Aufgabe zusammengesetzt ist (=Art) und die jeweiligen Anforderungen, die erfüllt werden müssen, um diese erfüllen zu können (=Ziel) (vgl. Kaiser & Kaiser 2006, S. 32).

Bei der Heranziehung von metakognitivem Strategiewissen als dritte Ebene sind mir Informationen zur Qualität des eigenen Vorgehens zur Erreichung eines Ziels bewusst. Dazu zählt beispielsweise zu wissen, dass man einen Text vor dem ersten Lesen überfliegen kann, um zu prüfen, ob der Inhalt relevant ist, oder um abschätzen zu können wie viel Arbeit auf einen zu kommt.

Dabei ist zu betonen, dass alle drei Ebenen des metakognitiven Wissens miteinander interagieren, indem man abwägt, welche Herangehensweise sich in welcher Situation für einen selbst am besten eignet (vgl. Flavell 1984, S. 25).

Bei dem konkreten Umsetzungs- und Anwendungsvorgang, welcher vom abstrakten Wissen abzuheben ist, handelt es sich dann um den exekutiven Aspekt von Metakognition, welcher zwei Prozesse unterscheidet:

Zum einen die metakognitive Steuerung (self-regulation) und die Kontrolle (self-monitoring):

Unter metakognitiver Steuerung sind jene Aktivitäten zu verstehen, die sich auf Planung, Regulierung und Bewertung der Bearbeitungsaktivitäten richten. Self-monitoring umfasst Kontrollprozesse, aufgrund derer sich feststellen lässt, wie weit man mittlerweile in der Bearbeitung der Aufgabe gekommen ist, ob man sich auf geradem Weg zum Ziel oder auf Nebenwegen befindet, ob man in der Planung gesetzte Zwischenziele oder gar das Endziel erreicht hat (Kaiser & Kaiser 2006, S. 32).

Im metakognitiven Diskurs kommt es dann zum „Austausch über die eigenen Lern- (...)prozesse in der Selbstreflexion oder in der Kommunikation mit anderen“ (Schoenbach et al. 2006, S. 225). Dabei haben solche Herangehensweisen die Funktion diese den Lernenden bewusst zu machen, was ganz klar auch zum Aufgabenfeld von Schule und Unterricht gehört:

Eltern können ohne explizite Absicht die metakognitive Aktivität ihrer Kinder ausbilden. Sie können dies aber auch ausdrücklich demonstrieren und vermitteln; sie können ihrem Kind helfen, die eigene Aktion zu kontrollieren und zu steuern. In ähnlicher Weise können auch Lehrer im Unterricht metakognitive Aktivitäten anregen und vermitteln (Flavell 1984, S. 28).

Somit lässt sich zusammenfassend sagen, dass

1. Metakognition sich im Laufe der Sozialisation durch Erfahrungen und Beobachtungen entwickelt und dabei häufig auch unbewusst verläuft (vgl. Kaiser 2003, S. 21).
2. es „(...) ein Weg zur Fortentwicklung von Metakognition (ist), diese zu üben“ (Flavell 1984, 28), was sich in verschiedenen Bildungskontexten wie der Schule – Schoenbach et al. (2006) plädieren in diesem Kontext beispielsweise auch für die Bewusstmachung metakognitiver Überlegungen zum Vorwissen beim Lesen im Unterricht –, aber auch in Weiterbildungskontexten (Kaiser & Kaiser 2006) anbietet, damit solche metakognitiven Strategien universell einsetzbar sind und durch Bewusstmachung bei den Beteiligten optimiert werden können (vgl. Kaiser & Kaiser 2006, S. 34).

Kaiser (2003) schlägt dazu vor, dass geeignete Trainingsverfahren wie zum Beispiel Selbstbefragungstechniken oder Lerntagebücher dazu beitragen können, sich metakognitive Kompetenzen anzueignen und diese zu einzuüben.

### 6.1.3 Selbstwirksamkeitserwartung (im Lehrerberuf)

Der Begriff der Selbstwirksamkeit (=self efficacy) ist Bestandteil der sozial-kognitiven Handlungstheorie nach Bandura (1979), welche davon ausgeht, dass verschiedene, mentale Prozesse und Aktionen durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden (vgl. Cramer 2016, S. 43). Damit im Zusammenhang steht auch der Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung (=self-efficacy beliefs), womit allgemein die zuversichtliche Erwartung einhergeht, künftige Problemsituationen durch entsprechende Handlungsmöglichkeiten selbstständig bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten auftreten (vgl. Schulte 2008, S. 5). Dabei stellen Selbstwirksamkeitserwartungen in Abgrenzung zur Selbstwirksamkeit, welche eher die objektive Fähigkeit meint, „[...] immer nur die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten dar und bilden nicht die wirkliche Fähigkeit ab“ (ebd.), wobei sich herausgestellt hat, dass (höhere beziehungsweise niedrigere) Selbstwirksamkeitserwartungen das tatsächliche Verhalten, Denken sowie die eigene Motivation stark beeinflussen (vgl. Brockmeyer & Edelstein 1997, S. 14). Damit zusammenhängend werden Menschen, die davon überzeugt sind, dass sie in schwierigen Situationen bestehen können, voraussichtlich mehr Anstrengungen investieren, weniger schnell aufgeben und letztendlich auch mehr Erfolg erleben (vgl. Schulte 2008, S. 5f). Insgesamt wird also davon ausgegangen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen das menschliche Verhalten beispielsweise hinsichtlich kognitiver und motivationaler Prozesse beeinflussen, indem höhere Selbstwirksamkeitserwartungen dazu führen, sich höhere Ziele zu setzen und mehr Einsatz zu zeigen sowie an die eigenen Fähigkeiten zu glauben (vgl. ebd., S. 9). Dabei werden Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem durch direkte Erfahrungen beeinflusst, in welchen sich Personen in schwierigen Situationen als erfolgreich erlebt haben müssen, damit sich wiederum die eigene Selbstwirksamkeitserwartung für ähnliche, zukünftige Situationen erhöht (vgl. ebd., S. 7).

Neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, bei der es um die Einschätzung der generellen Lebensbewältigung geht, unterscheidet Bandura ebenfalls spezifische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einzelner Personen hinsichtlich bestimmter Situationen oder Lebensbereiche, wobei ein bereichsspezifisches Konzept die Lehrerselbstwirksamkeit darstellt (vgl. Urton et al. 2015, S. 149). Somit wird der Ansatz der Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung in vielen Studien auch für den Bereich der Lehrerbildung und die Schule spezifiziert (s. unter anderem Jerusalem & Schwarzer 1992; Brockmeyer & Edelstein 1997; Schulze 2008). Dabei zeigt sich beispielsweise, dass selbstwirksame Lehrkräfte innovativer unterrichten und insgesamt reflektierter sind (vgl. Schwarzer & Warner 2014, S. 666). Auch wurde beispielsweise ein „[...] Zusammenhang zwischen mehrheitlich optimistischer Selbstwirksamkeit und der Verwirklichung von Neuerungen und der Bewältigung von Herausforderungen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002 zitiert nach Bosse &

Spörer 2014, S. 281) von Lehrkräften in der Schule nachgewiesen. Um den Ausbau von höheren Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerausbildung zu unterstützen, sind vor allem Erfolgserfahrungen sowie die Orientierung an Verhaltensmodellen zentral (vgl. Hoy und Spero 2005 zitiert nach Cramer 2016, S. 43), da die Berufserfahrungen von Novizen sich bisher in Grenzen halten und diese somit „[...] auf andere Quellen zum Aufbau von Selbstwirksamkeit angewiesen sind (zum Beispiel auf verbale Überzeugungen und die Ressourcen der Schule)“ (Cramer 2016, S. 44). Hier hat sich auch für (fach)didaktische Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium gezeigt, dass diese zu einer höheren Selbstwirksamkeit beitragen können (vgl. Schwarzer & Warner 2014, S. 672).

Andersherum ist dann bei Berufsanfängern des Lehrerberufs eher ein Rückgang bei den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu finden, da der Berufseinstieg für viele Junglehrpersonen einen Realitätsschock darstellt, bei dem sie mit verschiedenen Anforderungen und Erwartungen, welche eine Lehrkraft erfüllen muss, konfrontiert werden (Hoy & Spero 2005, zitiert nach Kocher 2014, S. 101).

## **6.2 Potenziale zur Initiierung von Bildungsnetzwerken**

Nachdem nun theoretisch verankert wurde, wie der (mediale) Habitus das Handeln von Menschen im sozialen Raum beeinflusst und wie Selbstwirksamkeit/-serwartung sowie Metakognition mit Lernprozessen zusammenhängen kann, wird in diesem Teilkapitel auf den Bereich der Bildungskooperationen eingegangen.

Dazu werden zwei zentrale Ansätze aus schulischer Perspektive näher vorgestellt:

1. die Arbeit in *schulischen Netzwerken* als Strategie für Schulentwicklungsprozesse (s. Kapitel 6.2.1)
2. *Educational Governance* als (politische) Steuerung von Bildungsprozessen (s. Kapitel 6.2.2)

Beide Ansätze verfolgen das Ziel, die pädagogische Praxis in gemeinsamer Bildungsverantwortung hinsichtlich einer bestimmten Zielsetzung zu verbessern und diesen Prozess zu reflektieren.

### **6.2.1 Zur Relevanz von Bildungsnetzwerken mit Schulen**

Verschiedene Strategien für die Professionalisierung von Lehrkräften zu finden, die sich als berufsbiografische Entwicklungsaufgabe (Terhart 2001) von der ersten bis zur dritten Phase von Lehrerbildung erstreckt, scheint im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen und dem damit einhergehenden, erweiterten Aufgabenrepertoire, über das Lehrkräfte verfügen müssen, immer mehr an Bedeutung zu gewinnen (vgl. Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos 2011a, S. 225).

Für die Akteure in der Schule finden dazu bisher unter anderem zwei Strategien Anwendung, die dazu beitragen sollen Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften zu begünstigen:

Dazu zählt erstens, dass Lehrkräfte in kooperative Zusammenhänge eingebunden werden (vgl. Maag Merki 2008; s. Kapitel 6.2.2) sowie zweitens der Ansatz des reflective practitioner beziehungsweise des forschenden Lernens, welcher eng zusammenhängt mit dem Ansatz der Aktionsforschung (s. Kapitel 6.4) (vgl. ebd, S. 226).

Die Implementierung von Netzwerkkonzeptionen im Bildungsbereich gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung (vgl. Berkemeyer, Bos, Järvinen, van Holt 2011b, S. 116).

Schulische Netzwerkarbeit zeichnet sich dabei durch einen hohen Organisiertheits- und Strukturiertheitsgrad aus, da hier zum Beispiel im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen die Zielsetzung verfolgt wird, den Bildungs- und Erziehungsauftrag besser zu erfüllen (vgl. Dederling 2007, S. 40f).

Im schulischen Kontext existieren verschiedene Typen von Netzwerkstrukturen:

Erstens sind das Netzwerke, in denen Schulen mit außerschulischen Partnern des lokalen Umfelds kooperieren. Zweitens sind das jene Netzwerke, in denen verschiedene Schulen miteinander kooperieren und letztlich Mischformen bei denen sowohl Schulen mit anderen außerschulischen Kooperationspartnern, aber auch mit anderen Schulen zusammenarbeiten (= externe Netzwerke). Das heißt in diesem Fall kommt es zu partnerschaftlichen Verbänden, in denen Akteure eine gewisse Gleichrangigkeit haben sowie eine gemeinsame Basisintention verfolgen (vgl. Dederling 2007, S. 40).

*Kooperation* und *Reflexion* werden somit als konkrete Strategien verwendet, um Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften voranzutreiben:

Professionelle Lerngemeinschaften sind dadurch charakterisiert, dass die Professionellen von- und miteinander lernen, gemeinsame Interessen und Ziele verfolgt werden und die Umsetzung des Gelernten im Unterricht erprobt und schließlich reflektiert wird (vgl. ebd, S. 228f).

Das „Netzwerk als Reformstrategie“ stellt dabei einen Strategietyp dar, der im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Netzwerkforschung definiert wird (vgl. Berkemeyer und Bos 2010 zitiert nach Berkemeyer et al. 2011a, S. 231). Bei diesem Ansatz wird die Intention verfolgt, die pädagogische Praxis zu verbessern, umzugestalten und zu reflektieren und dieser bietet das Potential, Kooperationsprozesse zu initiieren sowie Reflexionsprozesse zu verstetigen (vgl. Berkemeyer et al. 2011a, S. 231f). Dabei kann die Lösung von Organisationsproblemen (=„affiliation network“) oder auch die individuelle Weiterentwicklung der Beteiligten (=„professional network“) im Vordergrund stehen. Netzwerkarbeit kann somit als „Synonym für eine Politik von unten“ bezeichnet werden (vgl. Düsseldorf 2002)

Problematisch bei der Realisierung von solchen schulischen Netzwerken ist jedoch, dass „die Berufskultur der Lehrerschaft noch vielfach vom herkömmlichen Einzelkämpfertum geprägt“ ist (Terhart 2010, S. 281) sowie die Arbeit in Bildungseinrichtungen sehr stark

personengebunden erfolgt, weshalb die Umsetzung und Entwicklung von Schulentwicklungskonzepten immer in gemeinsamer Absprache mit der Lehrerschaft erfolgen muss (vgl. ebd., S. 279) beziehungsweise es sinnvoll ist bereits angehende Lehrpersonen Erfahrungen in solchen Netzwerkstrukturen sammeln zu lassen.

Im Folgenden wird der Ansatz des *Educational Governance* hinzugenommen, bei dem der Netzwerkgedanke zwischen verschiedenen Bildungsakteuren und -ebenen zur Steuerung von Bildungsprozessen ganzheitlich beziehungsweise noch weiter ausdifferenziert in den Blick genommen wird.

### **6.2.2 Educational Governance zur Steuerung von Bildungsprozessen**

Der Begriff *Governance* wird ursprünglich seit den 80-er Jahren in der Politik und in den Sozialwissenschaften verwendet und findet nun seit einigen Jahren als Ansatz in der Bildungsforschung Anwendung (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 7). Dabei geht es zunächst um Steuerungsprozesse, die dezentralisiert verlaufen und in modernen und vernetzten Gesellschaften vorzufinden sind. Dort kommt es durch bereitgestellte Evidenz, also der Veröffentlichung empirischer Daten wie beispielsweise internationale Schulleistungsstudien oder Bildungsberichterstattungen von Bund und Ländern, zur Aufdeckung von bildungsbezogenen Problemen, die als Querschnittsaufgabe im Lösungsprozess übergreifende Kooperationen erfordern (vgl. Schrader, Schmid, Amos & Thiel 2015, S. 7; Dederling 2016, S. 53f). Es geht beim Governance-Ansatz also darum, Bildung beziehungsweise Bildungsgerechtigkeit in gemeinsamer Bildungsverantwortung durch unterschiedliche Steuerungsakteure in verschiedenen definierten sozialen Feldern zu verbessern (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 35) und das (Bildungs-)System gemeinsam zu gestalten (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 3), was über die Ebene der Schule hinausgehen kann.

Stärker vom Staat in den Blick genommen werden in diesem Kontext die (erreichten) Ziele, nicht mehr der Prozess, was beispielsweise durch administrative Steuerungsinstrumente wie Schulinspektionen, die Einführung von Bildungsstandards und deren Überprüfung im Rahmen von standardisierten Leistungsvergleichstests (VERA 3 und 8), zentrale Abiturprüfungen und Bildungsberichterstattungen deutlich wird (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 22).

Altrichter & Maag Merki (2016) stellen im Sinne des Governance-Ansatzes weitere Merkmale von Steuerung heraus, die diesen Prozess charakterisieren:

Neben (1) der Einbringung verschiedener Steuerungsakteure (2) soll der Steuerungsprozess autonom und eigendynamisch verlaufen. Dies ist vor allem durch Reformen nach PISA verstärkt worden, indem es im Sinne eines „neuen Steuerungsmodells“ zu einer gewissen Umverteilung im Schulwesen von übergeordneten Verwaltungseinheiten hin zur Einzelschule kam (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 3f); (vgl. Fend 2008, S. 13). In den OECD-Ländern



ist insgesamt ein Trend erkennbar, bei dem Entscheidungsbefugnisse stärker dezentralisiert verlaufen und Verantwortlichkeiten an lokale Autoritäten übergeben werden (vgl. Dederling 2016, S. 57) und gerade diese Länder in internationalen Schulleistungsstudien besonders gut abschneiden, weshalb ein Zusammenhang zwischen Bildungsqualität und Governance vermutet wird (vgl. Fend 2008, S. 13).

Gemeinsame Bildungsverantwortung kann jedoch nur - ernsthaft und im Sinne einer Qualitätssteigerung von Schule - realisiert werden, wenn (3) gewisse Neuerungen, die das Bildungswesen betreffen, von den Bildungsakteuren wahrgenommen, verstanden und auf die eigene Ebene übertragen werden können (= *reflexive monitoring*), was dann wiederum Einfluss auf weitere Akteure beziehungsweise das System hat. Diese (4) Rationalität beziehungsweise Reflexivität ist jedoch immer – je nach Bedingungen der Akteure – begrenzt. Im Rahmen der Governance-Forschung wird versucht diese vier Aspekte von Steuerung in den Blick zu nehmen und (theoretisch und empirisch) zu analysieren. Dazu gehören Handlungsprozesse und –koordinationen, Strukturen und Leistungen der Bildungsverantwortlichen in unterschiedlichen Systemen (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 7).

Für das Schulsystem werden in der Fachliteratur drei (beziehungsweise vier) Ebenen unterschieden, die sich gegenseitig bedingen, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass die Begrifflichkeiten sich zum Teil unterscheiden, es jedoch vielmehr darum geht, grenzüberschreitende Kooperationen, Prozesse und Effekte verschiedener Ebenen zu verdeutlichen und in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 11):

Bereich im Mehrebenensystem Schule	Betroffener Personenkreis	Beispiele für Qualitätskriterien nach Fend (2001)
Makro-Ebene	Gesamtsystem Schule bestimmt durch Bund und Länder	Chancengleichheit Angebotsqualität und Ausstattung
Meso-Ebene	Einzelschule und deren Entscheidungsmöglichkeiten	Pädagogischer Ethos des Kollegiums Arbeitsethos Qualitätsbewusstsein und Gestaltungswille Außen- und Innenpolitik der Schule Leistungsniveau
Mikro-Ebene	Akteure der Einzelschule	Individuelle Kompetenzen Moralische Werthaltungen Welt- und Menschenbild Professionelle Einstellung

intermediäre Ebene	Stützsyste me wie Fortbildungen, Schulaufsicht, KQ-Teams	
--------------------	--	--

Tabelle 7: Ebenen im System Schule nach Fend 2001 zitiert nach Altrichter &amp; Maag Merki 2016, S. 11)

### 6.3 Praxisforschung nach dem Ansatz der Aktionsforschung

Wie kann es nun gelingen, Entwicklungsprozesse aus der pädagogischen Praxis – die bedingt sein können durch schulische Netzwerkarbeit, oder auch Educational Governance – näher zu beschreiben beziehungsweise diese zu erforschen?

Wie kann es gelingen, dass (angehende) Lehrpersonen zu reflective practitioners werden; bereitgestellte Evidenz zu zentralen Fragen von Bildungsprozessen besser nachvollziehen, reflektieren und Konsequenzen für die eigene berufliche Praxis ableiten?

In diesem Zusammenhang soll der Ansatz der Aktionsforschung näher vorgestellt werden, um anschließend Konsequenzen für mögliche Qualifizierungsmaßnahmen – wie sie im Raum Dortmund und in NRW seit einigen Jahren von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung realisiert werden (s. Kapitel 6.4) sowie die Umsetzung dieser Ansätze im Rahmen des Praxissemesters (s. Kapitel 7) abzuleiten.

Der Begriff Aktionsforschung (*action research; teacher research*) stammt ursprünglich aus dem anglo-amerikanischen Raum und wurde als ein Konzept der Praxisforschung vor allem durch Lewin (1946) und in England unter anderem durch Stenhouse (1975) geprägt (vgl. Altrichter, Feindt & Zehetmeier 2014, S. 285f). Die Anwendungsfelder liegen häufig im sozialen und pädagogischen Bereich (vgl. Spieß 1994, S. 4), wobei konkrete politische oder soziale Problemstellungen in den Blick genommen werden, welche im Aktionsforschungsprozess gelöst werden sollen. Es steht somit nicht nur das Forschen im Fokus, sondern es sollen konkrete Verbesserungen in den beforschten sozialen Feldern und Situationen bewirkt werden (vgl. Hug & Poscherschnik 2010, S. 71ff):

Die Aktionsforschung differenziert mit anderen Worten gerade nicht zwischen dem Forschungsakt hier und der Anwendung seiner Ergebnisse dort, sondern ist janusköpfig: Sie hat ein doppeltes Ziel und strebt stets nach Erkenntnis und Verbesserung der Praxis zugleich (Grassl 2014, S. 21f).

Zentrales Ziel bei dieser Umsetzung ist die Zusammenarbeit und der Austausch zwischen Forscher/-innen und Praktikerinnen und Praktikern, bei der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns erforscht werden, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu minimieren, denn:

„Eine Forschung, die nichts mehr als Bücher hervorbringt, genügt nicht“ (Lewin 1968, S. 280). Auch Stenhouse und Elliott kritisierten im Rahmen der Bildungsreform in den 60-er Jahren, dass Ideen und Modelle für bestimmte Innovationsprojekte stets von schulsystem-Externen

geplant und getestet wurden, ohne die Praktiker/-innen explizit in diese Entwicklungsprozesse mit einzubeziehen (Stenhouse 1975, S. 25 zitiert nach Altrichter 2003, S. 55) und im gemeinsamen Diskurs Datenquellen, theoretisches Wissen, Alltagswissen und Wissen über Institutionen zusammenzubringen (vgl. Spieß 1994, S. 2).

Die aktive Einbindung von Beteiligten aus der Praxis in den Forschungsprozess wird somit explizit gefordert, indem darauf verwiesen wird, dass verantwortungsvolle Tätigkeiten in einem komplexen Beruf nicht allein durch extern bereitgestelltes Wissen bewältigt werden können, sondern hier die aktive, eigene Reflexion der Bildungsbeteiligten sowie die entsprechende Weiterentwicklung von Praxis ein zentrales Element für die Professionalitätsvorstellung der Aktionsforschung darstellt - dies gilt für den Lehrerberuf in besonderer Weise (vgl. Altrichter 2005, S. 56ff).

Zentrales Motiv der Aktionsforschung ist somit,

die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen unter denen LehrerInnen und Schüler/innen arbeiten, zu verbessern. Kurz: Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen (Zehetmeier 2013, S. 202).

Die aktuelle Relevanz von Forschung als Teil von Lehrerprofessionalität zu sehen, wird dabei zunehmend durch die Entwicklung eines „neuen Steuerungsmodells“ durch Reformen nach PISA (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016, S. 3f; vgl. Fend 2008, S. 13) im Schulwesen, bei dem Einzelschulen zu Qualitätssicherungsmaßnahmen schulischer Praxis und zur Weiterentwicklung von verschiedenen Zielvorgaben sowie der Outputevaluation aufgefordert werden, betont. Auch die zunehmende Heterogenität in den Klassen führt dazu, dass diagnostische Fähigkeiten sowie forschend-experimentelle Einstellungen zur Praxis (Berkemeyer et. al. 2011b, S. 225; Zehetmeier 2013, S. 205) für Lehrerinnen und Lehrer von großer Bedeutung sind.

Das Konzept der Aktionsforschung bietet bezüglich dieser Forderungen einen guten Anknüpfungspunkt, in dem es als Möglichkeit zur Qualitätsentwicklung genutzt werden kann (vgl. ebd., S. 206) und bei der eine wissenschaftliche Unterstützung als Moderator fungiert, der dabei helfen kann, praktische Probleme zu erkennen sowie gemeinsam Hilfestellungen zu entwickeln diese Probleme selbstständig zu lösen (vgl. Spieß 1994, S. 7). Sie kann somit auch als Strategie im Kontext von Schulentwicklungsprozessen bezeichnet werden (vgl. Berkemeyer et. al. 2011b, S. 226).

Beim Ablauf eines Aktionsforschungsprozesses werden folgende Phasen unterschieden, wobei es zu einem dauernden Wechsel zwischen Datensammlung und Rücksprache kommt und der Prozess somit unendlich sein kann (vgl. Spieß, S. 6). Es ergeben sich folgende Phasen:

Aktionsforschungsphase	Inhalte
Kontakt und Vorgespräche/ Unterstützung von Forschungspartnern suchen	Diskussion über Ziele; Austausch über mögliche Zusammenarbeit
Vereinbarung	Entwicklung eines Konzepts zur gemeinsamen Arbeit, Wahl der Methoden und Fragestellungen festlegen
Datensammlung	Erhebung des Ist-Zustandes beispielsweise durch Beobachtungen, Interviews, Befragungen
Datenfeedback	Rückspiegelung der Daten an die Bildungsbeteiligten und Austausch
Diagnose	Festhalten aktueller Situation; Formulierung von Zielen, Problemen, Stärken
Durchführung der Intervention	Erstellung von Maßnahmen und Kriterien zur Qualitätssicherung; Handlungsstrategien in die Praxis umsetzen
Erfolgskontrolle und Veröffentlichung	Bewertung der durchgeführten Maßnahme und Veröffentlichung der Ergebnisse

Tabelle 8: Phasen im Aktionsforschungsprozess zusammengestellt nach Comelli 1985, S. 63 zitiert nach Zehetmeier 2013, S. 204

Somit kann Aktionsforschung als ein System mit „aufeinander bezogenen Zyklen von Informationssammlung, interpretativen Diskursen und Handlungen im sozialen Feld“ (Spieß 1994, S. 3) verstanden werden, bei dem verschiedene Systemebenen, also sowohl die Unterrichtsebene, als auch die Einzelschule beziehungsweise das Schulsystem als solches, untersucht werden können (vgl. Altrichter et al. 2014, S. 291).

Hierbei sind vor allem die Fähigkeiten der Forschenden gefragt, um sich „bestmöglich auf die Ausgangsbedingungen und Gegebenheiten der Praxis einzustellen und diese mit verschiedenen Erhebungs- und Interventionsmethoden zu erfassen sowie als Bildungspartner in der Netzwerkstruktur zu agieren“ (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2014, S. 243).

So plädieren Marci-Boehncke und Rath für den Begriff der *Grounded Practice*, als

Ein Wissenschaftsverständnis, das in einer Verschränkung mit den Forschungsergebnissen und im Konsens mit den Akteur/inn/en in einem definierten sozialen Feld in gemeinsamer Bildungsverantwortung Anstrengungen unternimmt, Bildung zu verbessern, (dieses) schließt also forschungstheoretisch an den Lebensweltbezug der Grounded Theory an und entspricht wissenschaftspraktisch der Zweckorientierung von Forschung als „social practice“ im Konzept der Action Research (ebd., 243f).

In der Fachliteratur wird das Konzept der Aktionsforschung als „Lehrerforschung“ teilweise jedoch auch kritisch gesehen, da zum einen vor allem das nützliche und handlungsleitende Wissen im Vordergrund steht und zum anderen der Begriff der Forschung in solchen kleineren Projekten nicht die Maßstäbe der Wissenschaft erfüllen kann, sondern es sich lediglich um einen reflektierten Erfahrungsprozess handelt, bei dem kein (neues) wissenschaftliches Wissen generiert wird (vgl. Moser 2003, S. 200f). So wird der Aktionsforschung vorgeworfen, weniger streng und weniger wissenschaftlich zu sein:

„Vor allem gegenüber der Empirie blieb sie immer in Verteidigungsstellung und konnte sich dementsprechend im wissenschaftlichen Betrieb auch nie richtig etablieren“ (Moser 1975, S. 9). Auch sieht Moser die Gefahr, dass es durch das aktive Handeln der beteiligten Forschenden in die soziale Situation zu einem Verlust der notwendigen Distanz kommt (vgl. Moser 1975, S. 45).

Trotzdem scheint der Wunsch danach Wissenschaft und Praxis passgenauer zusammenzuführen weiterhin zu bestehen. In diesem Kontext ist zu betonen, dass Menschen in konkreten, realen Situationen im Rahmen der Aktionsforschung nicht standardisierbar handeln, sondern dieses Handeln immer auch abhängig ist von bestimmten Faktoren. Daraus leitet sich der Anspruch an Forschung ab, diese individuellen Bedingungen innerhalb der Forschung zu berücksichtigen, erst recht wenn es darum gehen soll, Bildungsmöglichkeiten beispielsweise durch entsprechende Interventionen zu verbessern (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2014, S. 245).

So ist es im Wesentlichen zentral, im Rahmen von Aktionsforschungsprozessen bestimmte Standards einzuhalten wie zum Beispiel, dass die Informationssammlung systematisch erfolgt (vgl. Moser 1975, S. 10) sowie die Distanz zwischen Forschenden und Beforschten zu wahren, indem die Forschungsgruppe nicht vor Ort interveniert (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2014, S. 242), um einer Willkür sowie reine Spekulationen im Forschungsprozess zu vermeiden (vgl. Moser 1975, S. 10).

#### **6.4 Bausteine zur Qualifizierung verschiedener Bildungsakteure durch die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung**

Es wurde deutlich, dass zur Veränderung und Weiterentwicklung von pädagogischer Praxis verschiedene Faktoren eine zentrale Rolle spielen, damit diese Zielsetzung bestmöglich gelingen kann.

Dazu bildet zum einen der eigene (mediale) Habitus eine wesentliche Grundlage, mit dem zusammenhängt, ob Lese- und Medienkompetenz als Schlüsselkompetenzen von Bildungsakteuren wahrgenommen wird oder nicht. Die eigenen Medienerfahrungen, die durch die Familie, Schule und Freunde gemacht worden sind, tragen im Wesentlichen dazu bei, welchen Stellenwert Medien für einen selbst haben. Auch kann man davon sprechen, dass die praktische Umsetzung von Medienkompetenzförderung maßgeblich von der Schulleitung und dem Kollegium (was auch auf andere Institutionen wie Kindertagesstätten, die Offene Ganztagschule oder Bibliotheken und dessen/deren Mitarbeiter/-innen und Leitungen übertragen werden kann) beeinflusst wird (=eigener medialer Habitus). Verschiedene Kapitalien können dabei helfen, die Bedingungen zur Umsetzung dieser beiden Kompetenzbereiche positiv zu beeinflussen. Dazu zählt ökonomisches Kapital in Form einer neuen Ausstattung ebenso wie kulturelles Kapital, welches beispielsweise über Fortbildungen

zum Medieneinsatz in Schulen erworben werden kann, aber auch soziales Kapital, in dem ich mich über neue Ideen und Ansätze zur Implementierung von digitalen Medien im Deutschunterricht beispielsweise im Rahmen einer Steuergruppe austauschen kann.

Auch Metakognition spielt dabei zur bewussten Steuerung von Lern- und Denkprozessen eine bedeutende Rolle, die durch entsprechende Einübungs- und Bewusstmachungsprozesse optimiert werden kann.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass es durch die Initiierung von Bildungsnetzwerken gelingen kann, Bildungsprozesse gemeinsam zu initiieren und zu verbessern. Lokale beziehungsweise regionale Bildungsnetzwerke können – über das System Schule hinausgehend – aufgebaut werden, um in gemeinsamer Bildungsverantwortung Lese- und Medienkompetenzen ganzheitlich bei Kindern und Jugendlichen zu fördern an (s. Abbildung 7), wie es beispielsweise bereits in der Rahmenkonzeption „Medienbildung entlang der Bildungskette“ für den Bereich der Medienbildung gefordert wird (Eickelmann, Aufenanger & Herzig 2014). Neben dem Kindergarten, der Grundschule und den weiterführenden Schulen (=formale Ebene) werden in diesem Kontext auch außerschulische Partner wie Vereine, Familienzentren, die Schulsozialarbeit und die Kinder- und Jugendhilfe (=non-formale Ebene) sowie die Familie oder Peergroup (=informelle Ebene) genannt (vgl. Eickelmann et al. 2014, S. 12f). Auch die Öffentliche Bibliothek bietet sich als kontinuierlicher Bildungspartner.

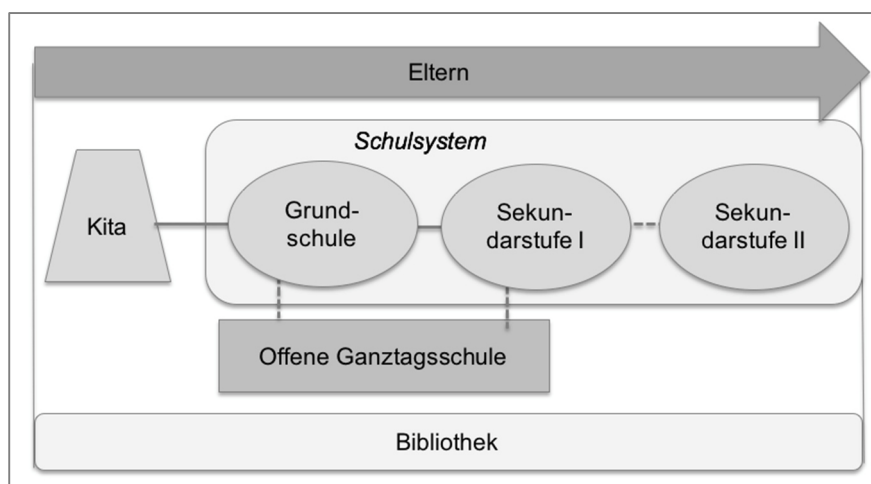


Abbildung 7: (Mögliche) Beteiligte Bildungsakteure im Kontext von Bildungsnetzwerken

Im Folgenden soll eine exemplarische Umsetzung dieser theoretischen Vorüberlegungen skizziert werden. Dazu werden einige bisherige Forschungsprojekte dargestellt, um einen Überblick über die verschiedenen Schwerpunkte zu geben, die alle eine Vernetzung entlang der Bildungskette zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen anstreben und im Sinne des Educational Governance auf lokaler Ebene (s. Kapitel 6.2.2) von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung entwickelt wurden.

Hierbei ist es bei allen Projekten zentrales Ziel, verschiedenen Bildungsbeteiligten entsprechendes Know-How zu vermitteln, was dann im Sinne eines *reflexive monitoring* (vgl.

Altrichter & Maag Merki 2016, S. 7) beziehungsweise einer *metakognitiven Reflexion* (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 39) dazu führen soll, diese neuen beziehungsweise ausgebauten Kompetenzen auf die eigene Institution und Situation zu übertragen und praktisch anwenden zu können sowie durch regelmäßige Informationen im Forschungsprozess zur Eigenreflexion angeregt zu werden (vgl. ebd., S. 42).

Bei der gesamten Netzwerkstruktur der Forschungsstelle geht es um die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die den neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen und zentrale bildungspolitische Forderungen und Entwicklungen für die Schwerpunkte der Lese- und Medienkompetenzförderung aufgreift sowie unterschiedlichen Bildungsverantwortlichen bewusst macht. Diese sollen vor allem Haltungen und Einstellungen beispielsweise zum Einsatz digitaler Medien und im Sinne eines Gestaltungswillens verändern, was dann zu entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten führen soll, das Erlernte im eigenen beruflichen Kontext umzusetzen und zum Beispiel medienintegrierte Leseförderprojekte für bestimmte Zielgruppen zu planen und durchzuführen, sodass alle Bereiche, die eine Kompetenz im Sinne von Weinert (2001) ausmachen, angesprochen werden.

Vermittelt wird dazu im Rahmen von unterschiedlichen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen ein ähnlicher theoretischer Input – adaptiert an die jeweilige Ausgangssituation, das Vorwissen und den Bedarf der Zielgruppe –, welcher immer auch mit entsprechenden Praxiselementen verzahnt ist. Ziel ist es ganzheitlich betrachtet, möglichst viele Bildungsverantwortliche zu erreichen und diese dabei zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen verschiedener Alters- und Klassenstufen Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Medien zu vermitteln.

Politisch-administrativ gesehen greift hier also der Begriff *Educational Governance*, bei dem es um das Zusammenspiel aller Verantwortungsträger im Bildungswesen geht und durch die Bildungsgerechtigkeit nachhaltig verbessert werden soll (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2014). Dazu lassen sich vier Bausteine definieren, die dabei verschiedene Zielgruppen mit einschließen, wobei die Zusammenarbeit dieser verschiedenen Zielgruppen angestrebt wird (s. Abbildung 8):

1. *Lehramtsstudierende* aller Schulformen mit dem Fach Deutsch (*Baustein I*) sollen durch verschiedene Angebote an der TU Dortmund für die Relevanz zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz sensibilisiert werden.
2. Hinzu kommen *Erzieher/-innen aus Kita und OGS* (*Baustein II*) und
3. *Lehrkräfte* (zunächst) aus dem Regierungsbezirk Arnsberg (*Baustein III*) sowie
4. *Mitarbeiter/-innen aus Öffentlichen Bibliotheken* (*Baustein IV*) als wichtige Kooperationspartner von Schulen und Kitas.

Diese verschiedenen Bausteine werden nun in Kürze dargestellt.

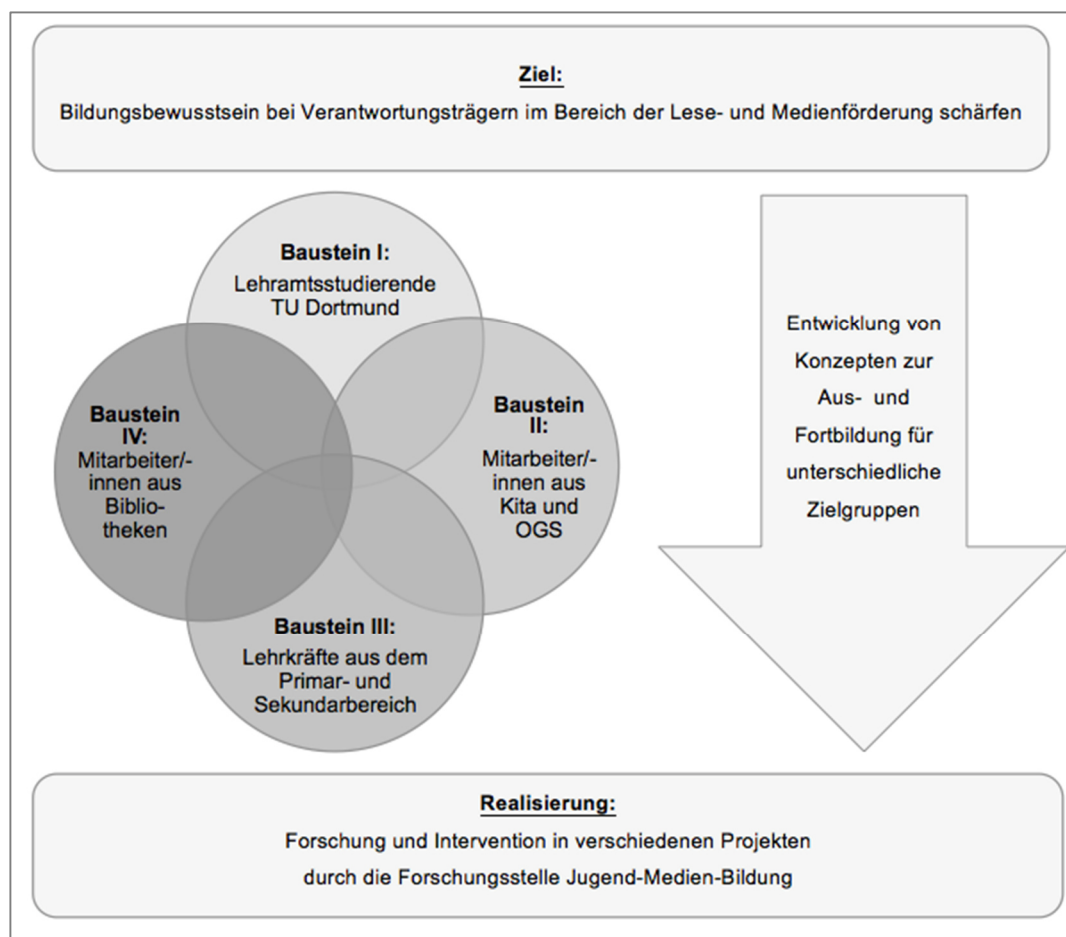


Abbildung 8: Bausteine zur Qualifizierung im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung

#### 6.4.1 Baustein I: Lehramtsstudierende der TU Dortmund

*Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der Lehrerausbildung an der TU Dortmund durch das Zusatzzertifikat Literaturpädagogik*

Eine systematische und vertiefende Qualifizierung im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung wird im Rahmen der Lehrerausbildung an der TU Dortmund seit 2013 durch das Zusatzzertifikat Literaturpädagogik für Lehramtsstudierende aller Schulformen mit dem Fach Deutsch angeboten und soll vor allem „den Blickwinkel der Leseförderprotagonisten erweitern“ (Marci-Boehncke 2013a, S. 8). Dabei sollen die angehenden Lehrkräfte lernen, bei der Konzeption und Realisierung solcher Leseförderangebote sowohl verschiedene Zielgruppen und blinde Flecken zu berücksichtigen, als auch für verschiedene Bildungspartnerschaften sensibilisiert zu werden (vgl. ebd.). Das Zertifikat wird vom Bundesverband Leseförderung anerkannt.

Dazu werden innerhalb des Zertifikats unterschiedliche (theoretische) Schwerpunkte innerhalb von sieben verpflichtenden Kursen sowie zwei Tutorien von den Studierenden belegt, die beispielsweise die Bereiche Heterogenität, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, Kinder- und Jugendliteratur und –medien und den Bereich Literarische Bildung



und Vermittlung berücksichtigen. Dazu gehören auch zwei einführende Blended-Learning-Kurse mit dem Titel „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen II“<sup>109</sup>, in denen sich die Studierenden mit aktuellen Forschungsinhalten zur Lese- und Mediendidaktik – vor allem auch in Kooperation mit Öffentlichen Bibliotheken – auseinandersetzen, kreative Lesefördermaßnahmen und deren Evaluation entwickeln und verschiedene Ideen über eine Lernplattform untereinander diskutieren, wobei sämtliche Inhalte fortlaufend modifiziert und auf den aktuellsten Stand gebracht werden.

In einer Ringvorlesung werden die Studierenden außerdem über mögliche Potenziale zur Kooperation mit verschiedenen Bildungspartnern (zum Beispiel Bibliotheken, Archiv, Medienberatung) informiert (vgl. Marci-Boehncke 2013a, S. 6). Im Rahmen der Blocktutorien mit dem Schwerpunkt Inklusion und Medienbildung stehen „[...] die kreative Gestaltung und das selbstständige Erstellen von Medienprodukten für das Bildungswesen [...]“ (Vogel 2017, S. 6) im Sinne einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) im Mittelpunkt. Dabei geht es zum Beispiel um die Erstellung von Audioaufnahmen, assistive Technologien oder die Videoerstellung und soziale Netzwerke (vgl. Vogel 2017, S. 7).

Abschließend müssen die Studierenden ein eigenes Lese- und Medienförderprojekt planen, durchführen und evaluieren, dieses wird im Rahmen einer Veranstaltung intensiv vorbereitet und begleitet. Häufig hängt dies ebenso mit Forschungsprojekten der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung zusammen, die den Bereich der Lese- und Medienförderung unter verschiedener Perspektive und in Kooperation mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen fokussieren und evaluieren. Die im Folgenden unter Kapitel 6.4.2 – 6.4.4 aufgeführten Projekte zur Qualifizierung von pädagogischem Personal in Kindertagesstätten, Offene Ganztagschulen oder Schulen im Primar- und Sekundarbereich beziehungsweise Öffentlichen Bibliotheken können dazu als Beispiele für solche Interventionsprojekte angeführt werden, die Studierende des Zusatzzertifikats Literaturpädagogik für die angesetzte Praktikumsphase nutzen können. Hier ist es das Ziel, verschiedene Bildungspartner zusammenzubringen und gemeinsam integrative Medien- und Leseförderprojekte zu gestalten.

Da es sich bei dem Zertifikatsangebot um eine freiwillige Weiterqualifizierung handelt, durch die nur ein geringer Anteil der Lehramtsstudierenden erreicht wird, wurde die Einführung des Praxissemesters (s. Kapitel 7) dazu genutzt, noch weitere Studierende im Rahmen der Ausbildung im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung zu qualifizieren. Die praktische Anwendung der vermittelten Inhalte erfolgt in diesem Setting unmittelbar durch die

---

<sup>109</sup> Die obigen Blended-Learning-Kurse liefen vorab unter dem Namen „Lust auf Bücher I“ und „Lust auf Bücher II“, wurden jedoch durch die Anerkennung des Bundesverbands Leseförderung und der damit zusammenhängenden Vereinheitlichung für die verschiedenen Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der Lehrerbildung und -fortbildung sowie Bibliothekarsfortbildung seit dem Wintersemester 2017/18 umbenannt. Die Teilnahme an diesen beiden Kursen wurde im Rahmen der Begleitevaluation dieser Studie mit erfasst und wird innerhalb der Dateninterpretation berücksichtigt.

Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase, bei der individuelle Schwerpunkte je nach Schulform, Zielgruppe, Interessenslage und schulischen Rahmenbedingungen von den Studierenden gesetzt werden. Hier gilt es unter anderem zu untersuchen, welchen Einfluss diese längerfristige Praxisphase auf das eigene Kompetenzzempfinden hat und welche vermittelten Schwerpunkte von den Studierenden in der Schule realisiert werden können (Forschungsdesign s. Kapitel 8).

#### **6.4.2 Baustein II: Mitarbeiter/-innen aus Kita und OGS**

##### *Qualifizierung von Mitarbeitern/-innen aus Kindertagesstätten und dem Offenen Ganzttag – KidSmart-Projekte*

Im Rahmen dieses Bausteins wurden bereits verschiedene Interventionsprojekte von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung durchgeführt, die unter anderem die Zielsetzung verfolgten, Bildungsakteure aus Kindertagesstätten und Offenen Ganztagschulen des Primarbereichs zu qualifizieren.

In dem Projekt *KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang* (Projektphase I: Oktober 2010 - Juli 2011; Projektphase II: September 2011 – Juni 2012), wurden insgesamt 21 beziehungsweise 34 Dortmunder Kindertageseinrichtungen inklusive circa 175 Erzieher/-innen sowie rund 450 Kindern zwischen vier und sechs Jahren erreicht. Die in der Kita tätigen Erzieher/-innen sollten im Kontext des Projekts gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der TU Dortmund medienintegrative Leseförderprojekte entwickeln und realisieren. In Projektphase I wurden dazu die Vier- und Fünfjährigen in den Blick genommen, in Projektphase II die fünf- und sechsjährigen Kinder. Gewährleistet wurde dabei zum einen die Weiterbildung des Kitapersonals durch entsprechende medienpädagogische und –technische Schulungen; dies gilt auch für die teilnehmenden Lehramtsstudierenden, die Vorbereitungsseminare an der TU Dortmund besuchten (vgl. Müller, Marci-Boehncke & Rath, Online). Auch wurde durch die IBM Deutschland dafür gesorgt, dass die entsprechenden Personen aus den Kindertagesstätten mittels einer verbesserten, technischen Ausstattung beispielsweise durch die Anschaffung von Computern medial arbeiten konnten (vgl. Marci-Boehncke, Rath & Müller 2012, S. 5; Marci-Boehncke & Rath 2013; Marci-Boehncke & Rath 2014a, S. 232).

Das Nachfolgeprojekt *KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang* wollte dann überprüfen, inwieweit die durch die Erfahrungen in der Kita medial vorgebildeten Kinder nachhaltig durch die Projektteilnahme profitieren konnten. Das heißt ein Teil von diesen KidSmart-Kindern ging zu Beginn des Nachfolgeprojekts im Jahr 2013 in die teilnehmenden Projektschulen der entsprechenden Einzugsgebiete und konnte so in der Nachmittagsbetreuung der Offenen Ganztagschule weiterhin an entsprechenden Medienprojekten teilnehmen. Hinzu genommen wurden weitere Kinder, die keine

Vorerfahrungen durch eine KidSmart-Teilnahme in der Kita hatten. Auch hier wurden die teilnehmenden Einrichtungen durch die Anschaffung verschiedener Medien wie Computern, Laptops, Druckern und Scannern technisch sowie personell durch Studierende des Lehramts der TU Dortmund unterstützt (vgl. Marci-Boehncke & Strehlow 2013, S. 203).

Gesamtziel der KidSmart-Projekte war die Minimierung von Bildungsbenachteiligung, indem zum einen die Leselust der teilnehmenden Kinder gestärkt werden sollte, welche in bildungsfernen Elternhäusern häufig nicht hinreichend gefördert wird; zum anderen sollten den Kindern, aber auch den Erziehern/-innen und Studierenden kreative und produktive Möglichkeiten mit Medien aufgezeigt werden (vgl. Marci-Boehncke & Strehlow 2013, S. 203f; ausführlich siehe: Strehlow 2015).

Beide Projekte wurden umfassend mit Hilfe von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden – im Sinne eines triangulierten Forschungsdesigns – evaluiert, um zum einen ein detailliertes Bild zum Medienalltag der Kinder und Familien zu erhalten, aber auch Einstellungen und Kompetenzen des pädagogischen Personals sowohl vor als auch nach Projektdurchführung zu erhalten (vgl. Strehlow 2015, S. 146, 153ff).

#### **6.4.3 Baustein III: Lehrkräfte aus dem Primar- und Sekundarbereich**

##### *Qualifizierung von Lehrkräften aus dem Primar- und Sekundarbereich im Rahmen der Lehrerfortbildung*

Die Möglichkeiten digitaler Medien werden in deutschen Schulen bisher selten genutzt, was neben der mangelnden Ausstattung vor allem auch an den fehlenden didaktischen und technischen Kompetenzen der Lehrkräfte liegt (vgl. IfD 2013, S. 8). Des Weiteren ist es eine Herausforderung, Medien sinnvoll in den fachdidaktischen Kontext zu integrieren (vgl. Eickelmann et. al. 2014, S. 41), beziehungsweise pädagogische Praxis und Technik miteinander zu verzahnen.

Im Kontext verschiedener Maßnahmen, die vor allem die Professionalisierung von Lehrpersonen zum Ziel haben, wird versucht diese Situation zu verbessern. Dazu wurde zum einen ein Fortbildungskonzept entwickelt, welches teilnehmenden Lehrkräften (aktuelles) theoriegestütztes und didaktisches Wissen im Bereich der Lesekompetenz vermittelt, was dazu beitragen soll, Lesekompetenz systematisch und unter Berücksichtigung medialer Lehr- und Lernformate zu fördern. Zum anderen werden zwei Projekte skizziert, die den Schulentwicklungsprozess zur Arbeit mit Tablets an zwei verschiedenen Schulen unterstützt. In beiden Fällen wird versucht, Synergien zwischen Lehreraus- und -weiterbildung herzustellen. So wird auch in dem Rahmenkonzept „Medienbildung entlang der Bildungskette“ empfohlen:

Es empfiehlt sich zukünftig, gemeinsame Konzepte für die pädagogische Professionalisierung zu entwickeln, die sich an nationalen Standards und am Orientierungsrahmen ausrichten. Die Konzepte sollten nicht mit der Ausbildung enden, sondern Fortbildung ebenfalls miteinbeziehen“ (Eickelmann et. al. 2014a, S. 40).

### *Experten für das Lesen – Lehrerfortbildung im Rahmen von Bildung in Sprache und Schrift in NRW*

Die von 2014 bis Ende 2019 andauernde Fortbildungsinitiative *Experten für das Lesen* stellt ein Pilotprojekt im Kontext der bundesweiten Maßnahme Bildung in Sprache und Schrift (BiSS) dar, welches in seiner Form als Lehrerfortbildung im Blended-Learning-Format von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung erprobt und wissenschaftlich evaluiert wird.

BiSS stellt ein insgesamt fünfjähriges Forschungs- und Entwicklungsprogramm dar, bei dem verschiedene Bildungsakteure aller Bundesländer verschiedene Maßnahmen zur Sprachförderung, -diagnostik und Leseförderung entwickeln und auf die entsprechende Wirksamkeit prüfen (vgl. BiSS-Homepage, Online).

Gesamtziel der Fortbildung *Experten für das Lesen*, welche durch die Medienberatung NRW koordiniert wird, ist die Entwicklung oder Aktualisierung des eigenen schulischen und individuellen Medien- und Leseförderkonzepts der teilnehmenden Schulen, welches die Lehr- und Lernpotentiale digitaler Medien didaktisch und fachlich sinnvoll einbindet. Im ersten Durchlauf nehmen jeweils drei Schulen aus dem Primar- und aus dem Sekundarbereich I an der Fortbildung teil, wobei immer mindestens zwei Lehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Deutsch einer Schule beteiligt sind. Ziel ist es auch, die Stadtteilbibliotheken als festen Kooperationspartner in Sachen Lese- und Medienkompetenzförderung zu gewinnen.

Im Kontext des Praxissemesters im Masterstudium der TU Dortmund wird explizit versucht, Studierende, die an dem literaturdidaktischen Konzept teilnehmen, an teilnehmende Schulen aus der Fortbildung *Experten für das Lesen* zu vermitteln, da sowohl Lehramtsstudierende als auch Lehrkräfte einen ähnlichen Input erhalten haben und so Synergien hergestellt werden können, wenn es darum geht, Lese- und Medienförderangebote gemeinsam zu entwickeln und durchzuführen.

Die zweite Runde des Blended-Learning-Angebots *Experten für das Lesen* hat Anfang 2017 begonnen. Die Einbeziehung weiterer Regierungsbezirke Nordrhein-Westfalens ist in Planung.

### *Medienbildung in der Schule - Tabletprojekte*

In den letzten Jahren sind zwei konkrete Kooperationen zwischen zwei Dortmunder Schulen und der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung entstanden, die beide mit zwei Klassensätzen iPads sowie AppleTV, WLAN und zum Teil mit einem Activeboard ausgestattet wurden. Dabei handelt es sich um eine Real- und eine Grundschule, wobei die Realschule die verschiedenen Medien bereits seit dem Schuljahr 2013/14 und die Grundschule diese seit Anfang des Jahres 2016 nutzt.

Beide Schulen sind zusätzlich Teilnehmerschule der Experten für das Lesen und BiSS-Initiative, wobei die Theorie-Praxiskooperation mit der Dortmunder Grundschule darüber hinaus mit zwei konkreten Seminarangeboten im Bereich Lesen im Kontext des Dortmunder Profils für inklusionsorientierte Lehrerausbildung (DoProfil) sowie vom Dortmunder Netzwerk Medienkompetenz e.V. zusammenhängt.

In beiden Schulen wurde das jeweilige Lehrpersonal zu Beginn der beiden Projekte mediendidaktisch geschult, um den Lehrkräften neue Möglichkeiten und Ideen der Unterrichtsgestaltung mit Tablets aufzuzeigen. Auch wurden für die Planung und Realisierung Lehramtsstudierende der TU Dortmund und eingebunden, was zum einen zu einem verbesserten Betreuungsschlüssel in den Klassen, zum anderen zu einem Austausch zwischen den Beteiligten führt (vgl. Rath & Strehlow 2015, S. 151). Gemeinsam können so Erfahrungen mit Tablets gesammelt und Konzepte im Fach Deutsch für die Förderung von Medienkompetenzen bei den Schüler/-innen entwickelt, ausprobiert und reflektiert werden (ausführlich siehe: Rath & Strehlow 2015; Strehlow & Rath 2015; Lohmann 2017; Lohmann et al. 2017). Diese Schulen dienen im Rahmen des Praxissemesters somit als konkrete Kooperationschulen, bei denen davon auszugehen ist, dass auf der Mikroebene die jeweilige Schulkultur und die schulinternen Bedingungen wie Curricula, die technische Ausstattung und Supportmöglichkeiten im Kollegium (vgl. Breiter et al. 2017, S. 172) die schulische Medienintegration von vermittelten Studierenden des Praxissemesters Literaturdidaktik positiv beeinflussen können.

#### **6.4.4 Baustein IV: Mitarbeiter/-innen aus Öffentlichen Bibliotheken**

*Qualifizierung von Mitarbeiter/-innen aus Öffentlichen Bibliotheken als zentrale Kooperationspartner von Schulen und Kindertagesstätten*

Öffentliche Bibliotheken gelten als zentrale Bildungspartner von Schulen und Kindertagesstätten in Sachen Leseförderung. Diese Forderung wurde nicht zuletzt durch die PISA-Debatte, in der Lesekompetenzförderung als zentrale gesamtgesellschaftliche Aufgabe beschrieben wird sowie den EU High Level Report of Experts on Literacy (2012), in dem die Ausgestaltung gemeinsamen Bildungsverantwortung betont wird (vgl. EU High Level Report of Experts on Literacy 2012, S. 90), verstärkt.

Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene Maßnahmen von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung entwickelt, die darauf abzielen, unterschiedliche Bildungspartner zusammenzubringen sowie entsprechende Kompetenzen durch passende Fortbildungskonzepte an Mitarbeiter/-innen aus Öffentlichen Bibliotheken zu vermitteln.

### *Experten für das Lesen - Bibliothekarsfortbildung*

Im Fokus dieser Maßnahme steht die systematische Qualifizierung von Mitarbeitern/-innen aus Öffentlichen Bibliotheken in NRW, welche seit 2011 bis 2017 durch die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung realisiert wurde.

Denn: Mitarbeiter/-innen aus Öffentliche Bibliotheken haben häufig die Aufgabe, ohne pädagogisch-didaktische Kompetenzen (vgl. Plassmann, Rösch, Seefeld & Umlauf 2011, S. 307) Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche sowie in Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen wie Schulen oder Kindertagesstätten auszurichten. In diesem Kontext wird vor allem der Bereich des Lesens fokussiert, wo bei genauerer Betrachtung auffällt, dass solche Leseförderangebote in Bibliotheken größtenteils buchorientiert sind und mediale Möglichkeiten wenig genutzt werden, was dazu führt, dass bestimmte Nutzergruppen, dessen Lesehabitus im traditionellen Sinne eher weniger leseaffin ausgeprägt ist, nicht erreicht werden (vgl. Marci-Boehncke & Rose 2012, S. 192).

Hier setzt die Blended-Learning-Weiterbildung *Experten für das Lesen* an, welche im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW ausgerichtet und in den ersten drei Durchführungen durch die Medienberatung NRW sowie durch das ZBIW der Technischen Hochschule Köln, koordiniert und durch die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung entwickelt und betreut wurde. Im Kontext der Weiterbildung werden Grundlagen für eine bedarfsorientierte Leseförderung, auch mit verschiedenen Kooperationspartnern, sowie aktuelle lesedidaktische Grundlagen in Form von Präsenz- und Onlineeinheiten face-to-face beziehungsweise über eine Lernplattform vermittelt (vgl. Hellenschmidt 2015, S. 139f). Auch sollte durch die konkrete Arbeit mit Medien im Kontext des E-Learnings die mediale Praxis der teilnehmenden Bibliotheksmitarbeiter/-innen verändert werden (vgl. ebd., S. 149), beziehungsweise sollen alternative mediale Formen, die im Kontext von Lesefördermaßnahmen genutzt werden können, aufgezeigt werden (ausführlich s.: Hellenschmidt 2015).

Mittlerweile konnten durch das Format *Experten für das Lesen* im Zeitraum von 2011-2017 knapp 70 Bibliotheken in NRW sowie vereinzelnde Bibliotheken aus anderen Bundesländern, erreicht werden. Die feste Implementierung dieses Angebots im Rahmen der bibliothekarischen Ausbildung an der TH Köln ist geplant.

### *Smarter Stories – Lese- und Medienförderung in städtischen Bildungsnetzwerken*

Das *Smarter-Stories-Projekt* knüpft an das oben angeführte Kidsmart goes OGS-Projekt an, indem die bestehenden Kontakte zu verschiedenen Dortmunder Ganztagschulen im Primarbereich beibehalten und um die Perspektive der Stadtteilbibliotheken in Dortmund ergänzt beziehungsweise diese in die Netzwerkstruktur eingebunden wurden. Ziel war es dabei, die bestehende mediale Ausstattung der OGS im Rahmen von integrativen

Medienprojekten zu nutzen sowie ein Bildungsangebot zu planen und durchzuführen, bei dem die Stadtteilbibliothek als unmittelbarer Bildungspartner unterstützend hinzukommt. Zusätzlich wurden wieder Lehramtsstudierende in Form eines Seminars vorbereitet und bei der praktischen Ausgestaltung der Projekte eingebunden, sodass eine personelle und inhaltliche Begleitung sowie ein fachlicher Austausch zwischen den verschiedenen Bildungsakteuren ermöglicht wurde. Eine Schulung, die das bibliothekarische Personal sowie Mitarbeiter/-innen aus den Offenen Ganztagschulen über die erweiterte Projektstruktur informierte sowie Anregungen für mediale Möglichkeiten im Kontext von Lesefördermaßnahmen aufzeigte, waren ebenfalls Teil des Projektsettings.

### **6.5 Zusammenfassung**

Bei der Ausgestaltung solcher Netzwerkstrukturen, wie sie nun näher vorgestellt wurden, handelt es sich um eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten: Die Lehramtsstudierenden der TU Dortmund können im Rahmen des Studiums praktische Erfahrungen mit Kindern und/oder Jugendlichen sammeln, die über die im Regelstudium verankerten Praktikumsphasen hinausgehen und bei denen sehr stark eigenständig geplant und agiert werden kann. Auch handelt es sich um eine individuelle Profilbildung innerhalb des Studiums im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung, was auch im Rahmen von späteren Bewerbungsverfahren von Vorteil sein kann.

Bildungspartner aus Kindertagesstätten, Offenen Ganztagschulen, Bibliotheken und Schulen erhalten durch die Teilnahme an solchen Interventionsprojekten neue Anregungen. Sie werden beziehungsweise wurden professionell und personell bei der Realisierung von solchen für Kinder und Jugendliche ausgerichteten medienintegrativen Projekten unterstützt und für die Relevanz dieser Kompetenzbereiche sensibilisiert.

Im Sinne des Educational Governance werden dazu folgende Ebenen berücksichtigt (s. Abbildung 9):

1. die *Administrationsebene*, die als Makro-Ebene unmittelbar damit beauftragt wird, bildungspolitische Forderungen, die beispielsweise in Bildungsplänen und curricularen Rahmenordnungen festgehalten sind, für die jeweilige(n) Institution(en) umzusetzen. Dazu gehören ganz unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortungsträger wie die Hochschule, die zum einen den Auftrag hat, (in unserem Kontext) Lehramtsstudierende relevante Kompetenzen für den Lehrerberuf zu vermitteln und auch zu verschiedenen Schwerpunkten zu forschen. Dazu zählt zum Beispiel auch die Stadt Dortmund als kommunaler Träger, die verschiedene Projekte mit Kita und OGS verwaltungsmäßig und auch technisch unterstützt (vgl. Maric-Boehncke & Rath 2013, S. 44f). Aber auch die Medienberatung NRW und das ZBIW der TH Köln als Ausrichtungsinstanzen von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte und Mitarbeiter/-innen aus Bibliotheken gehören dazu, die

alle als Kooperationspartner in verschiedenen Forschungs- und Interventionsprojekten gewonnen werden konnten.

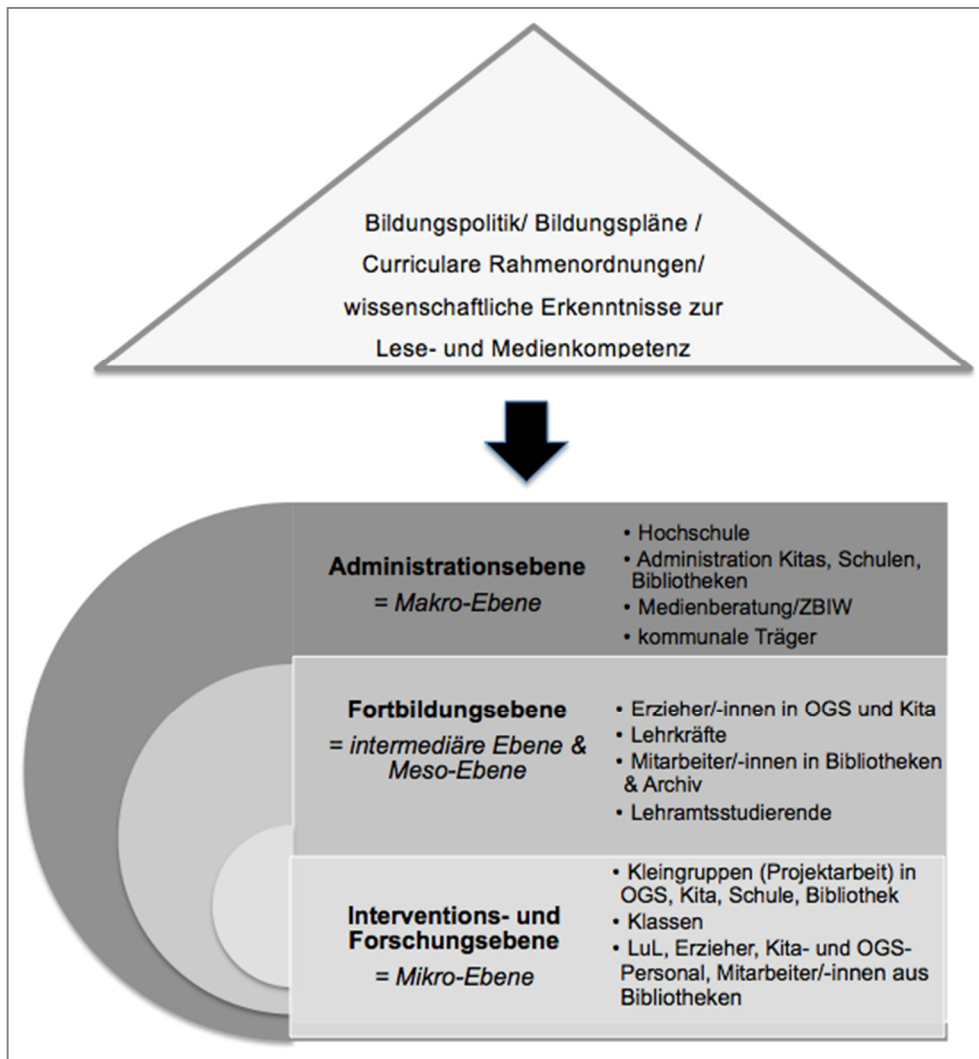


Abbildung 9: Mehrdimensionale Vernetzung im Sinne des Educational Governance durch die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung – eigene Darstellung in Anlehnung an Marci-Boehncke & Rath 2014, S. 236f

2. Die *Fortbildungsebene* kann in Anlehnung an Fend (2001) sowohl als intermediäre als auch als Meso-Ebene bezeichnet werden. Intermediär ist sie, da innerhalb der Forschungsprojekte immer auch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt wurden, die die Professionalität und das Know-How der Bildungsakteure erhöhen sollen, bei denen es aber auch um den sozialen Austausch und die Gratifikationen der Beteiligten (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2014, S. 235), die Motivationssteigerung und die gegenseitige Unterstützung geht und als weitere Gelingensbedingungen von Educational Governance benannt werden können. Die Meso-Ebene hängt eng damit zusammen, da unmittelbar mit der Aus- und Fortbildung eine gewisse Handlungspraxis einhergehen soll. Das heißt die Bildungsverantwortlichen stammen aus unterschiedlichen Institutionen, in denen Lese- und Medienkompetenzförderung realisiert werden soll – sie sind somit alle Akteure aus



Schulen, OGS, Kitas oder Bibliotheken. Bei den Lehramtsstudierenden werden anstehende Praxisphasen für solche Settings genutzt, beziehungsweise explizit im Rahmen von zusätzlichen Praxiselementen zum Beispiel im Rahmen des Zusatzzertifikats Literaturpädagogik geschaffen, in denen das erworbene Wissen auch praktisch umgesetzt und reflektiert werden kann. Es geht hier also um die individuellen Kompetenzen im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung, die bei verschiedenen Akteuren des Bildungswesens erweitert werden sollen.

3. Die *Interventions- und Forschungsebene* stellt die Mikroebene dar, bei der es um die unmittelbare Umsetzung von Lese- und Medienkompetenzfördermaßnahmen geht. Zum Interventionsbereich gehören die durchgeführten Lese- und Medienförderprojekte durch die verschiedenen Bildungsakteure. In der Forschungsebene wird dieser Prozess sehr engmaschig durch verschiedene Forschungsmethoden begleitet, um Aussagen über die Qualität des Projekts, die Kompetenzentwicklungen und Haltungen der Bildungsakteure treffen zu können, beziehungsweise diese im Rahmen einer metakognitiven Reflexion an die Beteiligten zurück zu spiegeln. Die praktische Umsetzung der Lese- und Medienkompetenzprojekte erfolgt dabei je nach Institution und Projekt unterschiedlich: Zum einen wird dies in Kleingruppen realisiert (OGS, Kita und zum Teil Bibliotheken), zum anderen wird aber auch mit ganzen Klassen gearbeitet (Kooperationsschulen, Fortbildungsteilnehmer „Experten für das Lesen“ für Lehrkräfte und Mitarbeiter aus Bibliotheken).

Das „Dach“ in Abbildung 9 soll die Forderungen aus Bildungspolitik und Wissenschaft darstellen, welches bei der Umsetzung und Übertragung auf die verschiedenen Ebenen berücksichtigt und überprüft werden muss, da es fortlaufend Veränderungen und Weiterentwicklungen im Bereich der Lese- und Mediendidaktik gibt, die es im Rahmen der zu entwickelnden Intervention zu berücksichtigen gilt.

Das entwickelte Konzept zum Praxissemester Literaturdidaktik, welches Gegenstand dieser Arbeit ist, stellt somit einen Baustein der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung dar, welcher auf die Professionalisierung angehender (Deutsch-)Lehrkräfte im Bereich der Lese- und Medienkompetenz abzielt, für das sich jedoch auch Schnittstellen zu bereits bestehenden Qualifizierungsmaßnahmen ergeben, welche im Zuge der Dateninterpretation dieser Studie durch die Erfassung des Vorwissens der Lehramtsstudierenden durch den Besuch der „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen II“-Kurse im Bachelorstudium sowie die Absolvierung des Praxissemesters an einer der Kooperationsschulen berücksichtigt wird.

## **7 Interventionsdesign: Konzeptbeschreibung des Praxissemesters an der TU Dortmund – Allgemein und aus literaturdidaktischer Perspektive**

Die Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters im Master of Education in NRW wurde durch das Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 (LABG 2009) beschlossen, welches dann flächendeckend für alle Hochschulstandorte zur Lehrerausbildung in Kooperation mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und den Schulen im Februar 2015 eingeführt wurde (vgl. Göbel et al. 2016, S. 7).

Die Basis für die Entwicklung von akkreditierungsfähigen Konzepten zum Praxissemester an den einzelnen Hochschulstandorten bildet dabei die *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*, wodurch das Erreichen der allgemeinen Ziele, die mit dem Praxissemester zusammenhängen, an allen lehrausbildenden Hochschulen gewährleistet werden soll (vgl. MfSW 2010, S. 2), wodurch die Verantwortung für das Praxissemester den beteiligten Universitäten zugeschrieben wird (vgl. MfSW 2009 §12 Abs. 3 LABG 2009).

Für die Ausbildungsregion der TU Dortmund wurde daran anknüpfend ein Praxissemesterkonzept entwickelt, welches zentrale Ziele, Leitthemen und Kompetenzen sowie Hinweise zur Ausgestaltung des Praxissemesters an der TU Dortmund, den beteiligten Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und den Schulen transparent macht.

Im folgenden Kapitel wird auf dieses Praxissemesterkonzept verwiesen beziehungsweise werden zunächst die zentralen Punkte des Praxissemesters für die Ausbildungsregion der TU Dortmund herausgearbeitet (s. Kapitel 7.1), um daran anknüpfend auf das fachspezifische Konzept des Fachs Deutsch im Bereich Literaturdidaktik (s. Kapitel 7.2) näher einzugehen.

### **7.1 Das Praxissemester an der TU Dortmund**

An der TU Dortmund besteht die Möglichkeit ein Lehramt für alle möglichen Schulformen aufzugreifen. Dazu gehören:

- Lehramt für Grundschulen (Gs)
- Lehramt für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen (HRGS)
- Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe)
- Lehramt für Berufskollegs (BK)
- Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SF)

Die TU Dortmund ist somit einer der größten Standorte für die Lehrerausbildung in NRW und bietet rund 30 Fächer sowie sonderpädagogische und berufliche Fachrichtungen an (vgl. DoKoLL 2014a, S. 5). Im Wintersemester 2016/17 waren dazu beispielsweise insgesamt 5.886

Studierende für ein Lehramtsstudium im Studiengang LABG 2009<sup>110</sup> eingeschrieben, davon 1.216 Studierende im Masterstudiengang nach dem LABG 2009 (vgl. TU Dortmund 2017, S. 22).

Im Rahmen des Praxissemesters werden die Lehramtsstudierenden durch universitäre Vorbereitungs- und Begleitseminare sowie Einführungsseminare organisiert durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL), insgesamt über zwei Semester hinweg begleitet. Die erstmalige Absolvierung des Praxissemesters erfolgte dabei im Sommersemester 2015<sup>111</sup>, sodass die entsprechenden Vorbereitungsseminare in den jeweiligen Fächern und in den Bildungswissenschaften zum Wintersemester 2014/15 von den Beteiligten der TU Dortmund angeboten wurden (s. Abbildung 10).

Exemplarisches Strukturmodell Praxissemester													
Mo-dul	Wintersemester 1. Semester Master						Sommersemester 2. Semester Master						
	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	
							<b>Praxissemester (ab 15. Februar)</b>					Leis- tung	
							<b>Praktischer Teil</b> 13 LP Lernort Schule	in Koop eratio n mit	<b>Theoretischer Teil 12 LP</b> Lernort Universität				
<b>EW</b>	Vorbereitungsseminar 3 LP			ZfsL Seminar BW 1 LP			Begleitseminar 4 LP			Portfo- lio			
<b>FD Deutsch</b>	Vorbereitungsseminar 3 LP			ZfsL Seminar FD Deutsch 1 LP			Begleitseminar 4 LP						
<b>FD y</b>	Vorbereitungsseminar 3 LP			ZfsL Seminar FD y 1 LP			Begleitseminar 4 LP						
							<b>Schulische Praxis 10 LP</b>						
							25 LP Praxissemester						

Abbildung 10: Strukturmodell Praxissemester an der TU Dortmund (DoKoLL – TU Dortmund o.J.)

Der Workload im Praxissemester muss insgesamt 25 Leistungspunkte (LP) betragen (vgl. MfSW 2010, S. 6), wovon 13 LP für den praktischen Teil an der Praktikumsschule zählen.

Die Lehramtsstudierenden sollen durch diese Struktur fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen erwerben, welche sie auf die schulpraktischen Situationen und Prozesse anwenden können und sie dabei unterstützen, ihr individuelles Selbstkonzept als Lehrerpersönlichkeit weiter auszubauen (vgl. ebd., S. 4ff).

<sup>110</sup> An der TU Dortmund laufen derzeit noch Lehramtsstudiengänge im Modellversuch, für welche noch kein verpflichtendes Praxissemester vorgeschrieben wird. Diese Zahlen werden hier nicht benannt.

<sup>111</sup> Das Praxissemester umfasst 20 Wochen, bezieht sich immer auf ein Schulhalbjahr und beginnt im ersten Halbjahr (Sommersemester) spätestens am 15. Februar und im zweiten Halbjahr (Wintersemester) spätestens am 15. September (vgl. DoKoLL 2014b, S. 57; MfSW 2010, S. 6).

Bei den universitären Vorbereitungsseminaren handelt es sich um regelmäßige Seminarangebote, welche von den Studierenden in den beiden beziehungsweise drei<sup>112</sup> studierten Fächern sowie in den Bildungswissenschaften absolviert werden (vgl. DoKoLL 2014b, S. 17). Im Rahmen des *Praxissemesterkonzepts der Ausbildungsregion der TU Dortmund* wurde diesbezüglich eine fachübergreifende Strukturierung mit Hilfe von Leitthemen und zu erlangenden Kompetenzen definiert (s. Tabelle 9), die bei der inhaltlichen Ausgestaltung der universitären Seminare von den Fächern und Bildungswissenschaften berücksichtigt werden sollen. Diese lauten:

<b>Leitthemen für die Gestaltung der universitären Vorbereitungsseminare</b>	<b>Kompetenzen</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ziele, Inhalte und Aufgaben des Praxissemesters thematisieren (Ziele und Inhalte des Praxissemesters)</li> <li>2. Auseinandersetzung mit fachspezifischen Aspekten guten Unterrichts (Unterrichtsqualität)</li> <li>3. Die fachlichen und fachdidaktischen Theorien und Inhalte für die Planung eines Unterrichtsvorhabens aufbereiten (Lerngegenstand - z.B. kompetenzorientiert - strukturieren)</li> <li>4. Eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien/Methoden und Forschungshaltungen (im Sinne des Forschenden Lernens) für die Planung von Studienprojekten anbahnen (Studienprojekte planen)</li> <li>5. Theoriegeleitete Entwicklung von Lernarrangements für ein exemplarisches Unterrichtsvorhaben (Unterricht gestalten)</li> <li>6. Auseinandersetzung mit Diagnose-Methoden (Lernstände diagnostizieren)</li> <li>7. Lernprozesse beobachten, individuell begleiten und fördern, kooperativ-kommunikative Lernprozesse initiieren (Lernprozesse begleiten, Gespräche initiieren)</li> <li>8. Fachspezifische Ansätze der Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung thematisieren (Lernstände beurteilen)</li> <li>9. Instrumente zur Reflexion von Unterricht entwickeln/nutzen (Unterricht theoriegeleitet reflektieren/Vorbereitung der Evaluation des eigenen Unterrichts)</li> </ol>	<p><i>Die Studierenden zeigen die Fähigkeit,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– wissenschaftliche Inhalte der Unterrichtsfächer und der Bildungswissenschaften auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen.</li> <li>– Fachunterricht theoriegeleitet in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet und adressatenorientiert zu planen.</li> <li>– Unterrichtskonzepte zu überprüfen und zu reflektieren sowie Unterrichtsansätze und -methoden unter Berücksichtigung neuer fachlicher Erkenntnisse weiterzuentwickeln.</li> <li>– an der Weiterentwicklung von Unterricht, schulinternen Absprachen und Schule mitzuwirken.</li> </ul>

<sup>112</sup> Studierende mit dem Schwerpunkt Grundschule studieren nach der Studienordnung LAGB 2009 die verpflichtenden Fächer Deutsch und Mathematik sowie ein drittes Fach. Studierende mit dem Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung wählen neben einem Unterrichtsfach einen der beiden studierten Förderschwerpunkte als zweite „Fachrichtung“ aus.

10. Beobachtungs- und Forschungsfragen für das Studienprojekt entwickeln und passende Forschungsmethoden auswählen und einsetzen (theoriegeleiteter Zugang zur pädagogischen Praxis)	
--	--

Tabelle 9: Leitthemen und Kompetenzen für die Gestaltung der Vorbereitungsseminare im Praxissemester laut *Praxissemesterkonzept der Ausbildungsregion TU Dortmund* (DoKoLL 2014a, S. 2f)

Bei der Ausgestaltung der Vorbereitungsseminare ist insgesamt darauf zu achten, dass, falls es thematisch zur konkreten Planung von Unterricht kommt, diese Konzepte

so breit angelegt sind, dass der von der/dem Studierenden zu gestaltende Unterricht vor Ort mit den Rahmenbedingungen an den Schulen abgestimmt werden kann und eine gegebenenfalls erforderliche Modifizierung der Projekte möglich ist (MfSW 2010, S. 7).

Nach der Absolvierung der Vorbereitungsseminare findet dann die Begleitung während des schulpraktischen Teils statt, welche sowohl durch die Universität als auch durch die ZfsL erfolgt. Dazu bieten die jeweiligen ZfsL entsprechende Einführungsseminare und die Universität sogenannte Begleitseminare an.

Die Einführungsseminare am ZfsL werden dazu zum Übergang in die praktische Phase in der vorlesungsfreien Zeit von den Studierenden besucht, wobei seitens der ZfsL versucht wird, diese schulformspezifisch anzulegen. Dazu werden sowohl überfachliche als auch fachliche Veranstaltungen in Form eines Studientags angeboten (vgl. DoKoLL 2014a, S. 3).

Folgende ZfsL sind im Rahmen des Praxissemesters in Kooperation mit der TU Dortmund beteiligt (vgl. MfSW 2012, S. 2):

<b>ZfsL</b>	<b>Schulform</b>
ZfsL Arnsberg	Lehrämter Gs, HRSGe, GyGe
ZfsL Bochum	Lehramt Gs
ZfsL Dortmund	Lehrämter Gs, HRGSGe, GyGe, SF, BK
ZfsL Duisburg	Lehramt SF
ZfsL Gelsenkirchen	Lehramt SF
ZfsL Hagen	Lehrämter Gs, BK
ZfsL Hamm	Lehrämter Gs, GyGe, SF
ZfsL Lüdenscheid	Lehramt SF

Tabelle 10: Übersicht über die ZfsL, welche zur Ausbildungsregion der TU Dortmund gehören

Für die Ausgestaltung der Einführungsseminare wurden drei Schwerpunkte festgelegt, die im Rahmen der Praxiseinführung durch die ZfsL im Rahmen des Studientages thematisiert werden sollen:

I. Wie wende ich das theoretische Wissen im guten Unterricht auf die Praxis an?

II. Wie plane ich eine Unterrichtsstunde? – exemplarische Arbeit an Planungsaufgaben von Studierenden

III. Wie beziehe ich fachdidaktisches Grundlagenwissen auf ausgewählte fachspezifische Schlüssel-situationen: Einstiege, Medieneinsatz, Aufgabenstellungen, Leistungsüberprüfungssituationen u.a.m.? (MfSW 2010, S. 9; DoKoLL 2014a, S. 4)<sup>113</sup>

Mit der Vorlesungszeit des folgenden Semesters beginnen dann die universitären Begleitseminare der Fächer und Bildungswissenschaften, welche jeweils an zwei bis drei Blocktagen im Laufe des Semesters stattfinden.

Diese „orientieren sich eng an den Inhalten und Leitthemen der Vorbereitungsseminare und greifen deren Schwerpunkte auf“ (DoKoLL 2014a, S. 5).

Folgende Kompetenzen werden laut *Praxissemesterkonzept* für die Begleitseminare formuliert:

Die Studierenden haben die Fähigkeit,

- aus ihren ersten Erfahrungen mit der Lehrtätigkeit Fragen für die Fachdidaktik und die Bildungswissenschaften zu entwickeln.
- vor dem Hintergrund relevanter didaktischer Modelle Unterrichtsprojekte durchzuführen und zu reflektieren.
- ausgewählte Methoden bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung in begrenzten eigenen Untersuchungen anzuwenden.
- Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Lösungsansätze für Anforderungen der Praxis aufeinander zu beziehen. (ebd., S. 6).

Die Dokumentation und Reflexion des gesamten Praxissemesters soll zusätzlich als ein Schwerpunkt im Rahmen des „Portfolios Praxiselemente“ geschehen, welches alle Praxisphasen des gesamten Lehramtsstudiums umfassen soll. Die Auseinandersetzung im Portfolio soll die Studierenden bei der individuellen Kompetenzentwicklung unterstützen und kann für das anstehende Bilanz- und Perspektivgespräch<sup>114</sup>, welches mit den Vertreter(n)/innen des ZfsL und gegebenenfalls Lehrkräften der Schule zum Ende des Praxissemesters geführt wird, genutzt werden (vgl. MfSW 2010, S. 16).

Im Anschluss an das Praxissemester muss ein Theorie-Praxis-Bericht (TP-Bericht) angefertigt werden, in dem „die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischen Fragen des Lehrens und Lernens“ (ebd., S. 7) und nicht die unterrichtsbezogene Tätigkeit benotet wird. Dieser enthält für jedes Fach und auch für Bildungswissenschaften einen eigenen Berichtsteil, in dem jeweils unterschiedliche Schwerpunkte thematisiert und bewertet werden. Im Bereich Bildungswissenschaften steht die theoriegeleitete Verschriftlichung des Studienprojekts, in den Fächern die Verschriftlichung und Reflexion der Unterrichtsvorhaben im Vordergrund. Das

---

<sup>113</sup> Beispiele für die verschiedenen Schwerpunkte s. Praxissemesterkonzept der Ausbildungsregion der TU Dortmund 2016.

<sup>114</sup> Das Bilanz- und Perspektivgespräch dient der Beratung und der Bilanzierung zur individuellen Entwicklung der/des Studierenden und wird nicht benotet.

arithmetische Mittel der Einzelnoten der einzelnen Berichtsteile bildet die Gesamtnote im TP-Modul (vgl. DoKoLL 2014b, S. 20).

## 7.2 Konzeptbeschreibung des literaturdidaktischen Praxissemesterkonzepts

Bei der vorliegenden Darstellung geht es um das literaturdidaktische Konzept aus dem Fach Deutsch, welches sich aus einem Vorbereitungs- und einem Begleitseminar zusammensetzt und für Lehramtsstudierende aller Schulformen unter professoraler Leitung seit dem Wintersemester 2014/15 (Vorbereitungsseminar) jedes Semester angeboten wird.

Dabei wird im Blended-Learning-Format gearbeitet, welches neben entsprechenden E-Learning- beziehungsweise Selbstlern-Phasen auch den persönlichen face-to-face-Kontakt im Rahmen von regelmäßigen Präsenzterminen ermöglicht, mit dem Ziel, die bisherige (mediale) Praxis der Studierenden um digitale Arbeitsformen zu erweitern.

Ein solches Setting, wie es nun an der TU Dortmund im Rahmen der Praktikumsausbildung zum Schwerpunkt der Lese- und Medienkompetenzförderung im Fach Deutsch angeboten wird, ist in ähnlicher Form bereits im Bereich der Lehrerfortbildung<sup>115</sup> und Bibliothekarsfortbildung<sup>116</sup> als *Experten für das Lesen* seit einigen Jahren im Rahmen der bundesweiten Förderinitiative *Bildung in Sprache und Schrift* (BiSS) und im *Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung* (ZBIW) der TH Köln unter gleicher Dortmunder Leitung etabliert und evaluiert worden (vgl. Hellenschmidt 2015; Marci-Boehncke & Hellenschmidt 2012a und 2012b; Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 70). Dabei hat sich neben anfänglichen Schwierigkeiten vor allem bezüglich der Arbeitsmethode und des Arbeitsaufwands aufgrund fehlender Habitualisierung digitaler Lese- und Arbeitspraxis bei der Zielgruppe eine zunehmend positive Akzeptanz vor allem im Rahmen der bibliothekarischen Fortbildung entwickelt:

Durch Bekanntheit des Angebots im Sozialen Feld (Bourdieu 1979) der Öffentlichen Bibliotheken und entsprechende Unterstützung durch Vorgesetzte und Kolleginnen und Kollegen, durch Zertifizierung (symbolisches Kapital) und positive Gruppendynamik (soziales Kapital) hat sich diese Lehr-Lernform mit tutorieller Begleitung fest in der Weiterbildungslandschaft etabliert (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 70).

Im Rahmen dieser Studie zum Praxissemester Literaturdidaktik steht somit, resultierend aus den gemachten Erfahrungen, eine längerfristige Betrachtung der ersten drei Kohorten (s. Abbildung 11) – mit entsprechenden Modifikationen im Konzept – im Vordergrund.

---

<sup>115</sup> Die Lehrerfortbildung *Experten für das Lesen* wird von 2014 – 2019 als Pilotprojekt angeboten und von der *Medienberatung NRW* koordiniert. Weitere Informationen s. Kapitel 6.4.3.

<sup>116</sup> Die Bibliothekarsfortbildung *Experten für das Lesen* wird seit 2011 angeboten, es wurden mittlerweile über 70 Bibliotheken in NRW sowie in anderen Bundesländern durch das Angebot erreicht. Weitere Informationen s. Kapitel 6.4.4.

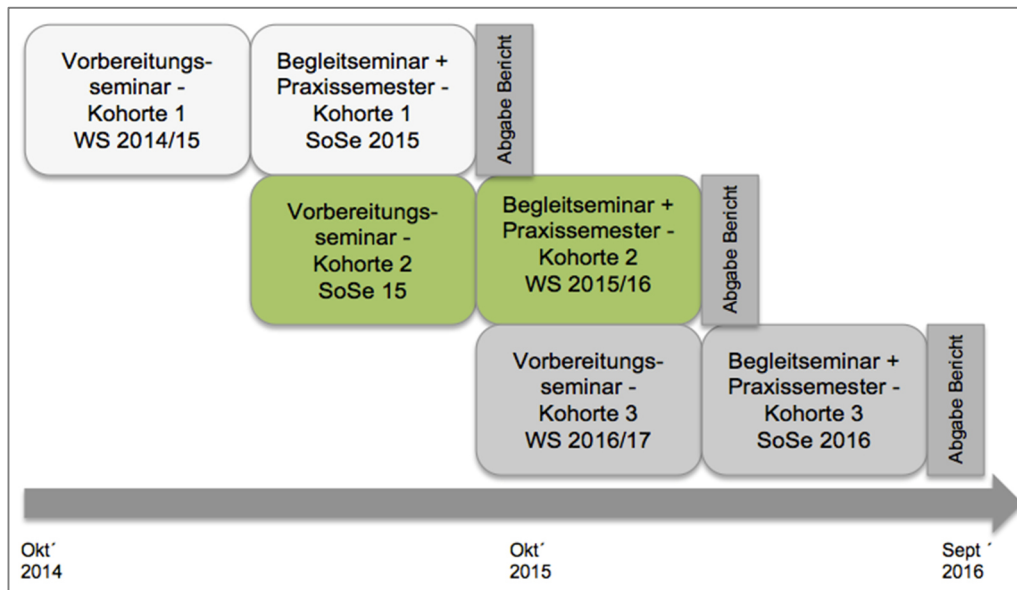


Abbildung 11: Zeitlicher Verlauf bezüglich der ersten drei Kohorten im Praxissemester Literaturdidaktik

Anlehnend an die Habitus- und Kapitalsortentheorie Bourdieus (s. Kap. 6.1.1) werden das Praxissemester beziehungsweise die Praktikumsschule und das ZfsL im vorliegenden Forschungsprojekt als *soziales Feld* verstanden. Ziel des Konzepts ist es, das *inkorporierte kulturelle Kapital* der teilnehmenden Lehramtsstudierenden in Form von Theorie- und Handlungskompetenzen zur Lese- und Medienkompetenzförderung zu erhöhen und durch entsprechende Selbstwirksamkeitserfahrungen im Rahmen des Praxissemesters eine Bewusstmachung und gegebenenfalls Einstellungsänderung anzuregen (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 69) beziehungsweise das eigene professions- und medienbezogene Selbstbild der Studierenden zu erweitern. Dazu sind digitale Medien sowohl methodisch als auch inhaltlich im Konzept verankert, indem die Studierenden einerseits die eigene Medienkompetenz dadurch erweitern, dass sie verschiedene Medien wie den Computer, das Internet, die Lernplattform, Wikis, Foren, Chats und verschiedene Lernsoftwares und Apps „notwendigerweise in der virtuellen Lerngruppe einsetzen müssen“ (Grünewald 2009, S. 218). Andererseits werden den „zukünftigen Lehrern die notwendigen Kompetenzen für den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien, indem sie lernen, diese Medien didaktisch sinnvoll zu nutzen und aufzubereiten, [...]“ (ebd., S. 215) vermittelt.

Auch die bewusste Vermittlung von Studierenden an Praxissemesterschulen mit Lehrkräften, die an der *Experten für das Lesen*-Fortbildung teilnehmen, kann diesen Prozess unterstützen und entspricht zudem dem Prinzip der Educational Governance, indem in gemeinsamer Bildungsverantwortung durch unterschiedliche Steuerungsakteure versucht wird, die schulische Praxis zu verbessern (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 35). Dadurch kann das *soziale Kapital* in Form von Vernetzungen und Bildungspartnerschaften gestärkt werden.

Zum anderen werden mit diesem Konzept metakognitive Reflexionsprozesse (s. Kapitel 6.1.3) in einem Theorie-Praxissetting angeregt, welche näher in Kapitel 7.2.5 beschrieben werden.



Die Studierenden sind somit gleichzeitig Akteure und Beforschte. Dabei ist es zentraler Bestandteil des Konzepts, dessen/deren Rückmeldungen explizit in den (Weiter-)Entwicklungsprozess des Konzepts einzubeziehen.

In diesem Teilkapitel geht es darum, einen Überblick über das Konzept zum Praxissemester Literaturdidaktik, in welchem die empirischen Daten erhoben wurden, zu geben.

Dazu gehören inhaltliche Zielsetzungen zur Lese- und Medienkompetenzförderung sowie die Konzeption des Vorbereitungs- und Begleitseminars (s. Kapitel 7.2.1 – 7.2.3). Da es sich bei dem literaturdidaktischen Konzept im Praxissemester um ein Blended-Learning-Format handelt, werden ebenfalls Hinweise zu den verwendeten Lernplattformen *Moodle 2* und *Mahara* gegeben (s. Kapitel 7.2.4). Es folgt eine Übersicht über den durchlaufenen Evaluationsprozess (s. Kapitel 7.2.5), der in allen drei Kohorten innerhalb des literaturdidaktischen Konzepts vorgenommen wurde. Schließlich werden entsprechende Modifikationen, die auf Grundlage der Evaluationsergebnisse, aber auch aus den gemachten Erfahrungen und dem Austausch mit den Studierenden abgeleitet wurden, skizziert (s. Kapitel 7.2.6).

### **7.2.1 Inhaltliche Ebene: Lese- und Medienkompetenz im Rahmen des Konzepts**

Das hier vorzustellende Praxissemesterkonzept bezieht sich auf das Fach Deutsch mit dem Schwerpunkt der Lese- und Medienkompetenzförderung. Denn die durch PISA, IGLU und ICILS „[...] offenkundig gewordenen Versäumnisse im Bildungswesen, insbesondere im Bereich der Förderung von Lesekompetenz“ (Steck 2013, S. 225), aber auch im Bereich der Medienkompetenzförderung, „[...] haben Fragen im Hinblick auf Inhalt, Qualität und Effizienz der Lehrerbildung aufgeworfen“ (ebd.), sodass Maßnahmen geschaffen werden müssen, die den Lernprozess von Lehrkräften effektiv fördern können „[...] und zwar in allen Phasen der Lehreraus- und weiterbildung“ (Philipp 2014, S. 162).

Die Forderung nach einer (unter anderem auch kombinierten) Förderung von Lese- und Medienkompetenz stehen somit ganz oben auf der Agenda der Bildungsaufgaben (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 67) und sind in umfassender Weise in den curricularen Rahmenvorgaben der Schule (vgl. Kapitel 5.1) und auch der Lehrerbildung (s. Kapitel 5.2.1) für das Fach Deutsch gefordert.

Das Konzept zum Praxissemester nach dem LABG 2009 an der TU Dortmund, welches als literaturdidaktischen Angebots für Lehramtsstudierende entwickelt und angeboten wird, setzt inhaltlich an diese oben aufgeführten Forderungen an. Im Zuge der Intervention wird dazu von einem erweiterten Textbegriff (Kallmeyer et al. 1974) ausgegangen, der neben der Diagnose und Förderung der Lesekompetenz auf Prozessebene im Sinne des kognitionspsychologischen Ansatzes, auch subjektive und soziale Aspekte des Lesens in den

Blick nimmt. In diesem Kontext können sowohl Förderansätze zur Schaffung reichhaltiger und motivierender Lesesituationen (vgl. Hurrelmann 2007, S. 26), auch unter Einsatz einer fachspezifischen Medienintegration (vgl. Abraham & Frederking 2013, S. 193) fokussiert werden. Weitere mögliche Schwerpunkte stellen Konzepte zur literarischen Bildung oder des Lesetrainings (vgl. Kruse 2007), individualisierte sowie handlungs- und produktionsorientierte Verfahren und lesebegleitendes Schreiben (vgl. Phillip 2014, S. 132) dar, welche im Rahmen der eigenen Praxisphase im anstehenden Praxissemester von den Studierenden realisiert werden können.

In diesem Rahmen werden Lese- und Medienkompetenz somit als Querschnittskompetenzen verstanden (vgl. Marci-Boehncke 2013b, Online), die es im Rahmen des Deutschunterrichts zu fördern gilt. Für dessen Umsetzung benötigen angehende Deutschlehrkräfte jedoch ein entsprechendes Know-How, damit entsprechende Lehr-Lern-Arrangements, die alle Medien umfassen und sowohl reflexiv-analytisch als auch kreativ-handelnd gestaltet sein können und somit den Kompetenzgewinn im Rahmen des Lese- und Schreibunterrichts anregen (vgl. Frederking et al. 2012, S. 97 zitiert nach Schrenker 2016, S. 40). Dabei dient das entwickelte Blended-Learning-Angebot, welches von angehenden Lehrkräften aller Schulformen im Zuge des Vorbereitungs- und Begleitseminars zum Praxissemester besucht wird, als Überblicksveranstaltung, in welcher verschiedene Facetten eines modernen Deutschunterrichts, der die Förderung von Lese- und Medienkompetenz zum Ziel hat, aufgezeigt werden, sodass die Studierenden diese für das eigene Praxissemester nutzen können. Durch den verbindlichen Besuch einer Vorbereitungs- und Begleitveranstaltung im Fach Deutsch<sup>117</sup>, kann dieses Konzept als Baustein verstanden werden, um einen Großteil der Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch zu erreichen und ihr Bewusstsein, ihr wissenschaftliches Erklärungswissen sowie ihre Handlungskompetenzen (vgl. Dewe et al. 1990, S. 306 zitiert nach Herzmann & König 2016, S. 155) für die Bereiche der Lese- und Medienkompetenz zu erhöhen.

Die genaue Konzeption sowie die jeweiligen Kompetenzerwartungen werden detailliert in Kapitel 7.2.3 dargestellt.

### **7.2.2 Methodische Ebene: Blended-Learning im Rahmen des Konzepts**

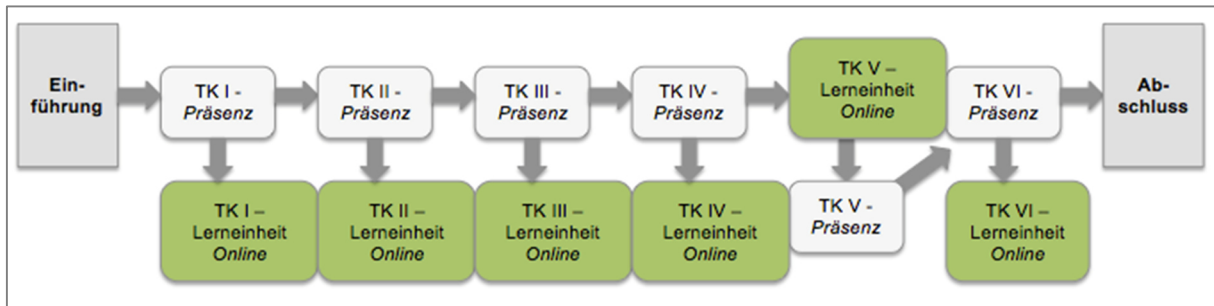
Das literaturdidaktische Konzept zum Praxissemester ist im Blended-Learning-Format gestaltet. Dazu wechseln sich im Rahmen des Vorbereitungsseminars Präsenz- und Online-Phasen pro Themenkomplex ab (s. Abbildung 12), wobei es zusätzlich eine Einführungs- und eine Abschlussitzung gibt. Bei fünf der sechs Themenschwerpunkte<sup>118</sup> ist die Verzahnung

---

<sup>117</sup> Die Studierenden müssen wahlweise beide Veranstaltungen entweder im sprachdidaktischen oder literaturdidaktischen Bereich absolvieren.

<sup>118</sup> Im Rahmen des Vorbereitungsseminars werden insgesamt sechs Themenkomplexe thematisiert, welche in Kapitel 7.2.3 näher vorgestellt werden.

zwischen Präsenz- und Online-Phase dabei als Nachbereitungsvariante (vgl. Reinmann 2011, S. 4) gestaltet, bei der es das didaktische Ziel ist, das Gelernte aus der Präsenzveranstaltung im E-Learning-Prozess zu vertiefen und den Transfer des Gelernten zu fördern. Lediglich bei Themenkomplex V wird mit der Vorbereitungsvariante (vgl. ebd.) gearbeitet, da die Studierenden hier ein konkretes Unterrichtskonzept, welches die Arbeit mit digitalen Medien



beinhaltet, zur Präsenzsitzung mitbringen und im Rahmen eines Medienprodukts innerhalb eines Medienworkshops auch technisch umsetzen sollen.

Abbildung 12: Allgemeiner Aufbau des Blended-Learning-Vorbereitungsseminars

Das Begleitseminar ist als *praxisbegleitende Variante* (vgl. ebd., 5) gestaltet, da die Studierenden in dieser Phase den Großteil ihrer Zeit in der Schule und teilweise am ZfSL verbringen. Es gibt somit einen Einführungs- und einen Abschlusstermin, welche face-to-face durchgeführt werden – die Phase dazwischen wird virtuell organisiert, indem den Studierenden verschiedene Texte, Beobachtungsaufträge und Aufgaben über die Lernplattform zur Verfügung gestellt werden, die sie für die Planung, Durchführung und Verschriftlichung ihres Unterrichtsvorhabens nutzen und in schulformspezifisch angelegten Kleingruppen erarbeiten können.

Alle E-Learning-Phasen des literaturdidaktischen Konzepts werden jeweils über einen Kursraum der Lernplattform *Moodle 2* der TU Dortmund realisiert, in dem sämtliche Informationen und Materialien sowie der Zugang zu dem E-Portfolio-System *Mahara* (s. Abbildung 13) bereitgestellt wird.

Die Arbeit mit den Lernplattformen soll dabei das internetgestützte, kooperative Arbeiten fördern. Zudem stellt *Moodle* eine sehr verbreitete Lernplattform, auch im schulischen Bereich dar, weshalb es sinnvoll erscheint, dass die Lehramtsstudierenden sich frühzeitig mit dieser Lernplattform auseinandersetzen (vgl. Grünwald 2010, S. 236).

für die Online-Phasen am Institut für deutsche Sprache und Literatur entwickelten Lerneinheiten, welche im Rahmen des Vorbereitungsseminars zum Einsatz kommen, setzen sich dazu aus aktuellen, forschungsbasierten und praxisorientierten Lernmaterialien zusammen. Bei den Lerneinheiten handelt es sich somit um selbst entwickelte Skripte, die sich mit einem bestimmten Themenschwerpunkt befassen und im Rahmen einer zweiwöchigen Bearbeitungszeit von den Studierenden gelesen werden sollen. Daran anknüpfend hängen mit diesen Lerneinheiten verschiedene Aufgabenstellungen zusammen, die alleine oder in

Partner- oder Kleingruppenarbeit bearbeitet und über *Mahara* den Dozierenden bereitgestellt werden müssen, sodass immer auch zusätzliche face-to-face-Lernsituationen (vgl. ebd., S. 238) entstehen können, die von den Studierenden selbst organisiert werden müssen. Die Aufgaben sind dabei so konzipiert, dass sie individualisiert und mit Blick auf die eigene Schulform gelöst und reflektiert werden können.

The image displays two screenshots from a Moodle course and a Mahara dashboard. The top screenshot is a Moodle course page for 'Praxissemester - Literaturdidaktik: Vorbereitungsseminar WS 14/15'. It features a navigation menu on the left with sections like 'Startseite', 'EINSTELLUNGEN', and 'Kurs-Administration'. The main content area is titled 'Allgemeine Informationen und Organisatorisches' and lists various forum and announcement links. The right sidebar contains 'NEUE ANKÜNDIGUNGEN' and 'AKTUELLE TERMINE'. The bottom screenshot shows the Mahara dashboard for user 'Corinna Wulf', with sections for 'Erstellen und sammeln', 'Organisieren', and 'Freigeben und vernetzen'. It also includes 'Neueste Ansichten', 'Eingangsbox', and 'Themen, die ich beobachte'.

Abbildung 13: Beispielausschnitt aus einem Moodle-Kursraum und Mahara

Die gesamte Entwicklung des literaturdidaktischen Konzepts erfolgte somit vor der erstmaligen Durchführung der Lehrveranstaltung – und nicht prozessbegleitend – und nutzt verschiedene technische Werkzeuge auf der Lernplattform (vgl. Reinmann 2011, S. 6):

Dazu zählen entsprechende Unterstützungsangebote innerhalb der Online-Phasen wie das Einrichten einer Chat-Sprechstunde, die Ermöglichung von Rückfragen via E-Mail oder innerhalb der persönlichen Sprechstunde sowie eine zeitnahe Rückmeldung zum

Bearbeitungsstand der Aufgaben seitens der Studierenden als zentrale Bausteine im Rahmen des Konzepts.

Folgende didaktische Funktionsbereiche nach Kepser (2010, S. 214ff) wurden dabei insgesamt realisiert:

1. *Information und Instruktion*: Alle Inhalte des Vorbereitungsseminars (Lerneinheiten, Power-Point-Präsentationen, Aufgabenvorlagen) sowie weiterführende Aufgaben und Impulstexte im Begleitseminar wurden über die Lernplattform bereitgestellt. Auch der Seminarplan wurde zugänglich gemacht.
2. *Unterrichtskommunikation*: Im Konzept wurden synchrone und asynchrone Kommunikationsmittel eingerichtet. Das war einerseits eine *Chat-Sprechstunde*, die regelmäßig zur eigentlichen Veranstaltungszeit im Rahmen der E-Learning-Phase angeboten wurde und organisatorische und inhaltliche Fragestellungen klären sollte. Diese wurde jedoch nur von sehr wenigen Personen wahrgenommen; auch war der Diskursanteil eher gering – so wurden keine beziehungsweise nur wenige Referenzen (vgl. Schulmeister 2006, S. 158) innerhalb der Beiträge hergestellt.

Zudem gab es ein *Informationsforum*, über das sämtliche Nachrichten von den Dozierenden und Tutoren verschickt werden konnten und ein *Diskussionsforum für alle*, über das allgemeine Themen untereinander diskutiert werden konnten. Hier bestätigte sich die Erfahrung von Metz et al (2004) (zitiert nach Kepser 2010, S. 225): So fiel der freiwillige „Traffic“, also der Nutzungsgrad durch die Studierenden, sehr gering aus – eher wurde intern via E-Mail oder interner Nachricht mit den Dozierenden kommuniziert.

3. *Kooperatives Arbeiten*: Im Rahmen einiger Aufgabenstellungen im Vorbereitungsseminar sollten außerdem gemeinsame Ideen entwickelt und ausgetauscht werden. Dabei ging es beispielsweise darum, Unterrichtsentwürfe für die eigene Schulform aus dem Internet zu recherchieren und diese kritisch in einem schulformspezifischen Forum zu reflektieren oder auch gemeinsam eine Übersicht über verschiedene literaturdidaktische Grundlagen- und Einführungswerke in einem Wiki zu erarbeiten und diese zu bewerten. Votings wurden eingesetzt, um die im Rahmen des Vorbereitungsseminars geplanten Medienworkshops zu koordinieren und die Wünsche der Teilnehmer/-innen entsprechend zu erfassen.

Im E-Learning-Prozess werden somit sowohl rezeptive als auch produktive Lernaktivitäten (vgl. Reinmann 2011, S. 7), angeregt, indem die Lehramtsstudierenden sich sowohl mit Hilfe der entwickelten Lerneinheiten, weiterführenden Links und Aufgabenstellungen Wissen aneignen sollen. Digitale Medien werden aber auch als „Produktionsmittel“ zum Beispiel in Form von Wikis, Foren sowie Programmen zur Audio-, Video-, Blog-, Comic- und QR-Code-Arbeit verwendet (s. Themenkomplex V). Dabei bilden

[G]erade produktive Lernprozesse [bilden] für die Zielgruppe in der Lehrerbildung einen wichtigen Übergang zu eigenen mediengestützten (allem voran entwerfenden) Lehrprozessen (ebd.)

Die Lehramtsstudierenden erfahren im gesamten Konzept somit selbstgesteuerte und autonome Lernprozesse, mit denen neben einer gewissen zeitlichen Flexibilität aber auch gewisse Probleme wie zum Beispiel die Einhaltung von Absprachen oder die Selbstorganisation von Gruppenarbeitsphasen zusammenhängen können (vgl. Grünewald 2009, S. 219). Die Anonymität der teilnehmenden Studierenden (die Gruppengrößen im Vorbereitungsseminar lagen zwischen ungefähr 40 und 100 Studierenden sowie entsprechend die hohen Online-Anteile, die ebenfalls mehr Anonymität gewährleisteten) birgt jedoch die Gefahr, „[...] dass sich Studierende aus Gruppenarbeitsprozessen zurück ziehen“ (Grünewald 2010, S. 239) oder „[...] Gruppenarbeitsprozesse nicht immer kooperativ durchgeführt, sondern durch Absprachen so aufgeteilt [werden], dass keine wirkliche Kooperation stattfindet“ (ebd.).

Der Aufbau und einige Funktionen der *Moodle*-Plattform wie beispielsweise die Nutzung des Forums wurden im Rahmen einer Einführungssitzung umfassend veranschaulicht<sup>119</sup>. Ebenso wurde das E-Portfoliosystem *Mahara* näher vorgestellt, welches erstmalig an der TU Dortmund für dieses Konzept vom *IT & Medien Centrum* (ITMC) eingerichtet und verwendet wurde. Dabei war die Idee über die Verbindung dieser beiden Lernplattformssysteme eine Struktur zu schaffen,

[...] die es den Studierenden ermöglichen soll, individuelle Lernportfolios von Beginn des Praktikumsvorbereitungssemesters bis idealiter zum Abschluss des Referendariats zu führen, die ihren Lehrprozess dokumentieren (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 69).

Im Rahmen des Praxissemesters Literaturdidaktik sollen die Studierenden somit ihre erarbeiteten Aufgaben aus dem Vorbereitungsseminar und gegebenenfalls erste Ideen und Skizzen zu geplanten Unterrichtsvorhaben Dozierenden der Universität über *Mahara* freischalten. Auch die Betreuer/-innen der ZfsL und Schulen konnten für bestimmte Ansichten im System frei geschaltet werden – die Studierenden entscheiden dabei selbst über die Freigabefunktion im E-Portfolio.

Das Führen eines solchen E-Portfolios würde sich insgesamt auch für ein praktikumsübergreifendes Portfolio eignen, so wie es innerhalb der „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen

---

<sup>119</sup> An der TU Dortmund konnte im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen über mehrere Jahre hinweg mit zwei E-Learning-Systemen gearbeitet werden – dem *EWS* und *Moodle 2*, wovon das *EWS*-System lange Zeit die deutlich häufiger genutzte Lernplattform war. Zu Ende März 2017 wurde die E-Learning-Plattform *EWS* jedoch vollständig von der Plattform *Moodle 2* abgelöst. Das heißt, dass den Studierenden aus den ersten drei Kohorten (WS 2014/15 – SoSe 2016) *Moodle 2* nicht unbedingt bekannt war, da die Mehrzahl der Dozierenden mit dem *EWS*-System gearbeitet hat.

Masterstudiengang“ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2010) für alle Praktikumsphasen im Lehramtsstudium vorgeschlagen und gefordert wird.<sup>120</sup>

### **7.2.3 Konzeptionelle Ebene I: Aufbau und Struktur des Vorbereitungsseminars**

Im Rahmen des Vorbereitungsseminars „Lesen. Theoretisch-praktisch-produktiv“ werden sechs inhaltliche Themenschwerpunkte<sup>121</sup> alternierend im Blended-Learning-Format mit den Studierenden erarbeitet. Dazu werden insgesamt acht Präsenztermine und sechs Online-Einheiten, die thematisch aufeinander abgestimmt sind, durchgeführt beziehungsweise bereitgestellt, sodass die Inhalte aus der jeweiligen Präsenzphase im Rahmen der Online-Phase vertiefend wiederholt und in Bezug auf die eigene Schulform reflektiert werden kann. Ein Einführungstermin zu Beginn der Vorbereitung wird dazu genutzt, um die Studierenden mit der Struktur des Konzepts sowie den verwendeten Lernplattformen vertraut zu machen und somit erste (technische) Hemmschwellen abzubauen. In der Abschlusssitzung werden die einzelnen, inhaltlichen Bausteine des Vorbereitungsseminars nochmals zusammengeführt sowie ein Ausblick auf die weitere Arbeit im Begleitseminar gegeben. Aufgrund von unzureichenden finanziellen und personellen Ressourcen findet die Vorbereitung im Vorlesungsformat statt, da die Ausgestaltung von schulformspezifischen Seminaren nicht umsetzbar war beziehungsweise an dieser Stelle explizit ein Angebot avisiert war,

das – gerade in einem großen Fach – Verlässlichkeit für alle Studierenden bietet. Mit kleinen Seminaren unterschiedlicher und meist nicht längerfristig zu beschäftigenden Lehrbeauftragten ist dieser Anspruch nicht zu realisieren. Außerdem war es explizites Ziel, die bisherige Schulpraxis um digitale Arbeitsformen zu ergänzen. Dazu war keine ausreichende Kompetenz aus den Schulen für Lehrangebote zu bekommen (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 68).

Die Inhalte der einzelnen Themenkomplexe im Vorbereitungsseminar wurden somit im instruktionalen Vortrag sowie teilweise fragend-entwickelnd vermittelt.

Die sechs Themenschwerpunkte orientieren sich an den Vorgaben der §8 Lehramtzugangsverordnung (LZV) sowie an den Leitthemen des Praxissemesterkonzepts des DoKoLLs. Dabei geht es um Grundlagen der Deutschdidaktik, das Lehrerselbstbild und die Reflexion der eigenen Lehrerrolle, die Diagnose und differenzierte Förderung unter Berücksichtigung heterogener Lerngruppen sowie um zentrale Themen der Deutschdidaktik wie beispielsweise die Gattungsdidaktik oder kreative Erarbeitungsstrategien von Texten. Ebenso wurden Interpretationsmöglichkeiten und -ansätze in der Auseinandersetzung mit Texten thematisiert. Ein medienpraktischer Workshop zum Kennenlernen von didaktischen und technischen Möglichkeiten mit Comic-Programmen, zur Erstellung von Blogs, Hörspielen

---

<sup>120</sup> Dies erweist sich in der Praxis jedoch aufgrund der Vielzahl an Personen und Institutionen als schwierig (s. Kapitel 7.2.6).

<sup>121</sup> Im Rahmen dieser Arbeit teilweise abgekürzt mit TK.

und Filmen ist ebenfalls ein Schwerpunkt des Ausbildungskonzepts im Vorbereitungsseminar (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 69). Dieser soll vor allem „subjektiv ‚Spaß‘ machen und Aufgeschlossenheit für Inhalte und Medien fördern“ (Arnold, Fischer, Franke, Nistor & Schulte-Pernice 2013, S. 152). Auch stellt dieser Baustein eine Basisqualifikation<sup>122</sup> im mediendidaktischen Bereich dar, der den Lehramtsstudierenden Möglichkeiten aufzeigen soll, Medien effektiv und zielführend sowie kreativ im Unterricht einsetzen zu können (vgl. ebd., S. 149) „sowie zu einer Einstellungsveränderung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht beizutragen“ (ebd., S. 151).

In der folgenden Übersicht sind sämtliche Kompetenzerwartungen aus der Studierendenperspektive für die sechs Themenkomplexe formuliert:

Themenkomplex	Kompetenzerwartungen
TK I) Grundlagen der Deutschdidaktik	<p><i>Nach diesem Themenblock können Sie...:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ihr Grundlagenwissen zur Entwicklung von Unterrichtsprojekten und Anbahnung von Unterrichtsvorhaben aus fachdidaktischer Perspektive unter besonderer Berücksichtigung von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individuellen Förderung reflektieren.</li> <li>– den Kompetenzbegriff fachbezogen nutzen und in die Planung ihrer Unterrichtsvorhaben einbeziehen.</li> <li>– die Beziehung zwischen Pädagogik, (Fach-)Didaktik und Methodik auffrischen.</li> <li>– die Aufgabenfelder des Literaturunterrichts systematisieren und in aktuellen Literaturdidaktiken vergleichen.</li> <li>– Literaturdidaktik als Vermittlungsperspektive für Literarisches Gut und Handeln in gesellschaftlicher und institutioneller Wandelbarkeit verstehen.</li> <li>– Kriterien guten (Literatur-)Unterrichts definieren und berücksichtigen.</li> <li>– Unterrichtsplanung in Abhängigkeit der Rahmenbedingungen vornehmen.</li> </ul>
TK II) Gattungsdidaktik	<p><i>Nach diesem Themenblock können Sie...:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gattungsspezifische Konstruktionsweisen von Literatur reflektieren.</li> <li>– sprachlich-literarische Funktionen von Gattungen vergleichen.</li> <li>– Elemente und Merkmale von Gattungen wiederholen und differenzieren.</li> <li>– Gattungswissen für literaturdidaktische Konzeptionen nutzen.</li> <li>– alters- und genderspezifische Aspekte beachten.</li> <li>– Methodische Umsetzungen von Gattungen im Unterricht kennenlernen.</li> <li>– Aufgabenformen für verschiedene Jahrgangsstufen erarbeiten.</li> </ul>

<sup>122</sup> So liegt an der TU Dortmund weder im erziehungswissenschaftlichen Teil noch im Fach Germanistik ein Gesamtkonzept zur medienpädagogischen Qualifizierung von Lehramtsstudierenden vor. Eine vertiefende Qualifizierung durch das Zusatzzertifikat Literaturpädagogik im Fach Deutsch, in der Medienbildung ebenfalls ein zentrales Thema ist, ist zwar möglich, erfolgt aber nur auf freiwilliger Basis und erreicht somit nur wenige Studierende.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>– produktionsorientiertes Arbeiten mit Gattungen erproben.</li> </ul>
TK III) Lesen - Schreiben - Produzieren	<p><i>Nach diesem Themenblock können Sie...:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Möglichkeiten der medialen Umsetzung von Lektüreerfahrungen im Spannungsfeld zwischen Lesen und Schreiben kennenlernen.</li> <li>– sich mit theoretischen und praktischen Aspekten der Schreibdidaktik auseinandersetzen.</li> <li>– methodisch-didaktische Schritte der Schreibdidaktik entwickeln.</li> <li>– konkrete Unterrichtskonzeptionen entwerfen, in denen das Schreiben zur Leseförderung in kreativer, aber auch in interpretativer Hinsicht dienen kann.</li> <li>– Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zur Schreib- und Leseförderung reflektieren.</li> </ul>
TK IV) Evaluation und differenzierte Förderung	<p><i>Nach diesem Themenkomplex können Sie...:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– verschiedene standardisierte Lernstandserhebungen zum Lesen benennen und sich bezogen auf Ihren Studienschwerpunkt mit einem Testverfahren differenzierter auseinandersetzen.</li> <li>– Überlegungen zum Differenzierungsbedarf ihrer Lerngruppen anstellen und verschiedene Zielgruppen und ihre Bedarfe in den Blick nehmen: unterschiedliche Gender, Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte und Mehrsprachigkeit, Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf.</li> <li>– verschiedene Förderverfahren benennen.</li> <li>– eine eigene Evaluation mit dem Programm GrafStat konzipieren und Auswertungshinweise erhalten.</li> </ul>
TK V) Lese- und Mediendidaktik	<p><i>Nach diesem Themenblock können Sie...:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– die Zusammenhänge zwischen Medienkompetenzförderung und Leseförderung erklären.</li> <li>– den Begriff der Medienkompetenz und die dazugehörigen Teilkompetenzen erläutern und sich deren Relevanz im schulischen Kontext ganzheitlich erschließen.</li> <li>– einige Rahmenbedingungen zur Förderung von Medienkompetenz in der Schule benennen und diese Maßnahmen hinsichtlich ihrer bisherigen Realisierung reflektieren.</li> <li>– Maßnahmen und praktische Ideen zur Implementierung einer medienkonvergenten Leseförderung im Deutschunterricht erläutern und eigene Unterrichtsvorhaben entsprechend partizipativ und konvergent planen und reflektieren.</li> </ul>
TK VI) Lesen und Interpretieren	<p><i>Nach diesem Themenkomplex können Sie...:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ausgehend von literaturtheoretischen Reflexionsmöglichkeiten ein Spektrum an Interpretationsmethoden kennenlernen.</li> <li>– interpretierende Textzugänge zur Förderung der literarischen Kompetenz erarbeiten.</li> <li>– literaturtheoretische Fragestellungen mit methodisch-didaktischen Vermittlungsprozessen verbinden beziehungsweise jeweils spezifizieren.</li> <li>– Unterrichtskonzepte im Hinblick auf ihre literaturtheoretischen und methodisch pluralen Zugänge skizzieren.</li> </ul>

	– Interpretationsbeispiele und entsprechende Aufgaben bearbeiten.
--	---

Tabelle 11: Kompetenzerwartungen und Leitthemen für das Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik

Ziel im Rahmen des Vorbereitungsseminars ist es, den Studierenden Werkzeuge und erste Ideen für den eigenen Deutschunterricht mit auf den Weg zu geben, die sie im Rahmen der Unterrichtsplanung und -durchführung im Praxissemester unterstützen und die sie nach dem Kennenlernen der eigenen Lerngruppe systematisieren und vertiefend aufbereiten sollen. Eine beziehungsweise zu modifizierende Unterrichtsplanung zum Ende des Vorbereitungsseminars, die direkt im Praxissemester umgesetzt werden kann, wurde in diesem Seminarkonzept somit explizit nicht erarbeitet.

#### 7.2.4 Konzeptionelle Ebene II: Aufbau und Struktur des Begleitseminars

Das Begleitseminar „Lesen – Erfahrungen aus der Praxis“ setzt sich aus insgesamt zwei Terminen im Blockformat<sup>123</sup> zusammen, die zu Beginn und zum Ende der Vorlesungszeit durchgeführt werden. Die jeweilige Studierendengruppe wird in diesem Kontext zu beiden Terminen in zwei Teilgruppen<sup>124</sup> aufgeteilt, die etwa gleich groß sind, um das Arbeiten und den Austausch in kleineren Lerngruppen zu ermöglichen. Dazu werden sowohl der Einführungs- als auch der Abschlusstermin im Begleitseminar von den Dozierenden doppelt angeboten, wobei die inhaltliche Ausgestaltung der Termine identisch verläuft.

Vor Beginn des Begleitseminars haben die Studierenden also bereits das Einführungsseminar am ZfsL absolviert; an den anderen Tagen sind sie kontinuierlich an ihrer Praxissemesterschule.

Inhaltlich stehen an diesen beiden Terminen vor allem der Austausch und die gemachten Erfahrungen an den Schulen sowie im ZfsL im Vordergrund. Diese werden ausführlich und teilweise auch schulformspezifisch reflektiert.

Ebenso werden an dem ersten der beiden Termine weitere Unterstützungsmöglichkeiten vorgestellt und thematisiert:

Dazu kann erstens auch im Rahmen des Begleitseminars die Lernplattform Moodle dazu genutzt werden, sich in Kleingruppen – im peer-to-peer-Format, aber auch alleine – über die geplanten Unterrichtsvorhaben im Fach Deutsch auszutauschen, auf Unterrichtsmaterialien zu verweisen und sich bei der Fertigstellung des TP-Berichts gegenseitig zu unterstützen. Auf der Lernplattform sind ebenfalls verschiedene Beobachtungsaufträge, Impulstexte und Aufgabenvorlagen aufbereitet, die von den Studierenden je nach eigenem Interesse und Bedarf hinzugezogen werden können und diesen Prozess anleiten. Außerdem sind die

<sup>123</sup> Angesetzt sind hier insgesamt jeweils sechs Zeitstunden.

<sup>124</sup> Die Zuteilung zu Kurs A oder Kurs B verläuft zentral über das DoKoLL. Die Auswahl erfolgt anhand der anderen Fächerkombinationen, sodass Terminüberschneidungen mit anderen Fächern vermieden werden können.

vorzufindenden Materialien so angelegt, dass sie für alle Schulformen individualisiert gelöst werden können und partizipatives Arbeiten beispielsweise via Foren und Wiki einbeziehen. Als zweites Unterstützungsangebot stehen den Studierenden seit dem WS 2015/16 zusätzlich sogenannte Coachings<sup>125</sup> von Lehrkräften mit besonderer Vorbildung<sup>126</sup> in digitaler Lese- und Medienarbeit zur Verfügung. An diesem Angebot können Studierende auf freiwilliger Basis teilnehmen, um so die eigene Unterrichtseinheit gemeinsam in Kleingruppen unter Anleitung von Lehrpersonen mit Praxiserfahrungen zu planen und zu gestalten und sich über das eigene Vorhaben austauschen. Dies kann vor allem für Studierende sinnvoll sein, die sich an den Schulen oder im ZfSL nicht angemessen beraten und unterstützt fühlen – es ermöglicht aber auch einen zusätzlichen Blick auf das geplante Unterrichtsvorhaben durch eine weitere, externe Person aus der Praxis.

Abschließend werden an beiden Blocktagen Hinweise zur Gestaltung des TP-Berichts näher vorgestellt sowie Fragen diesbezüglich geklärt. Dabei ist es im Konzept Literaturdidaktik für den abschließenden TP-Bericht verpflichtend, eine Unterrichtseinheit<sup>127</sup> zu verschriftlichen und abschließend zu reflektieren. Dazu sollen einzelne Bausteine aus dem Vorbereitungsseminar explizit angewandt und auf die jeweilige Lerngruppe übertragen werden.

Dazu zählt, dass zunächst der Lernstand oder die Lesepräferenzen der Schüler/-innen von den Studierenden über ein diagnostisches Verfahren<sup>128</sup> erhoben werden soll/ sollen, um basierend darauf eine Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt der „Lese-(und Medien-)förderung“ didaktisch begründet zu planen und diese – wenn möglich – zu evaluieren. Die abschließende Reflexion der durchgeführten Unterrichtseinheit, der eigenen Rolle als (Deutsch-)Lehrer/-in sowie des Praxissemesters aus der Fachperspektive Deutsch bildet dann den Schlussteil des TP-Berichts.

---

<sup>125</sup> Das Coaching findet dazu an jeweils drei Nachmittagsterminen á circa eineinhalb Zeitstunden im Semester statt, wobei versucht wird, dieses möglichst zielgruppengerecht anzubieten. Dazu werden Studierende mit dem Schwerpunkt Grundschule und sonderpädagogische Förderung sowie Studierende mit den Schwerpunkten Sek I und Sek II sowie Berufskolleg von unterschiedlichen Lehrpersonen beraten.

<sup>126</sup> Die Lehrkräfte haben zum Teil an den entsprechenden Fortbildungsmodulen der Reihe *Experten für das Lesen* im Kontext der BMBF-Initiative *Bildung in Sprache und Schrift* (BISS) unter gleicher Dortmunder Leitung (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016) teilgenommen.

<sup>127</sup> Teilweise führen die Studierenden mehrere Unterrichtseinheiten oder –reihen an der Praxissemesterschule durch. Bei der Verschriftlichung des TP-Berichts können sich die Studierenden dann für ein Vorhaben entscheiden. Des Weiteren wird im Konzept Literaturdidaktik nicht festgelegt, ob es sich bei der Unterrichtseinheit um eine einzelne Stunde, eine Doppelstunde, eine Unterrichtssequenz oder eine Reihenplanung handelt. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen an den Schulen, ist es nicht sinnvoll, solche „starren“ Vorgaben festzulegen. Wichtig ist nur, dass es sich bei der Einheit um ein Konzept mit einem roten Faden handelt, welches an den Lernstand der Schüler/-innen anknüpft und Bezüge zum literaturdidaktischen Vorbereitungsseminar aufweist.

<sup>128</sup> Unter dem Begriff „diagnostisches Verfahren“ sind im Rahmen des Konzepts alle möglichen diagnostischen Vorgehensweisen zu verstehen, die sich für die entsprechende Zielgruppe eignen und mit Hilfe dessen der Lernstand in Bezug auf das Unterrichtsvorhaben beschrieben werden kann. Dazu zählen sowohl diagnostische Tests, als auch informelle Verfahren, Beobachtungs- und Fragebögen, Schülerdokumente etc.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Unterrichtseinheit kann je nach eigenem Interesse und je nach Zielgruppe von den Studierenden frei gewählt werden, solange er dem *erweiterten Textbegriff* (Marci-Boehncke 2014; Kallmeyer et al. 1974) entspricht. Sämtliche Schwerpunkte des Vorbereitungsseminars bieten hier mögliche Ideen und Anregungen sowie vielfältige Literaturempfehlungen, die von den Studierenden genutzt werden können. Lesekompetenzförderung umfasst somit ein breites Spektrum, welche für alle Schulformen Anknüpfungspunkte bietet, indem es beispielsweise um die Förderung der Leseflüssigkeit, differenzierte Formen handlungs- und produktionsorientierter Textarbeit, das Schreiben und szenische Interpretieren, oder um die Gestaltung verschiedener digital-medialer Formate gehen kann (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 69).

### **7.2.5 Evaluation im Konzept: Qualitätssicherung und Anregungen zur metakognitiven Reflexion**

Von Beginn an wurden über eine begleitende Evaluation Rückmeldungen seitens der teilnehmenden Lehramtsstudierenden zu verschiedenen Schwerpunkten des Konzepts Literaturdidaktik eingeholt, um längerfristig Anpassungen vornehmen zu können und die Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden zu berücksichtigen. Dazu wurde eine Evaluation entwickelt, die zu verschiedenen Messzeitpunkten die Erwartungen, Kenntnisse sowie die subjektiv wahrgenommene Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Inhalte und Arbeitsform des Konzepts in den Blick genommen hat. Das Evaluationsdesign wurde dabei eng mit den Inhalten und der Durchführung des Konzepts abgestimmt (vgl. Kuper 2011, S. 137). Je nach Zielsetzung wurden dazu verschiedene Erhebungsmethoden<sup>129</sup> verwendet.

Es handelt sich dabei also sowohl um eine *summative Evaluation*, bei der im Rahmen dieser Studie die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der verschiedenen Interventionen (hier: Vorbereitungs- und Begleitseminar sowie das Praxissemester) zum Konzept Literaturdidaktik beurteilt werden sollen, als auch um eine *formative Evaluation*, mit dem Ziel das laufende Konzept – im Sinne einer Qualitätssicherung – fortlaufend zu verbessern und zu modifizieren<sup>130</sup> (vgl. Bortz & Döring 2003, S. 113; vgl. Kuper 2011, S. 134; vgl. Ganz & Reinmann 2007, S. 174).

Die Wirkung des literaturdidaktischen Konzepts soll dabei abgeschätzt werden, indem die mehrfache Anwendung<sup>131</sup> (vgl. ebd. S. 119) im Mittelpunkt dieser Studie steht, sodass die verschiedenen Forschungsfragen auf die ersten drei Kohorten, die das Konzept im Bereich

---

<sup>129</sup> Die ausführliche Beschreibung der Forschungsmethoden, -fragen und Datenerhebung erfolgt in Kapitel 8.

<sup>130</sup> Die vorgenommen Modifikationen im Konzept werden in Kapitel 7.2.6 beschrieben.

<sup>131</sup> Bortz und Döring (2003) machen in Ihren Ausführungen deutlich, dass Evaluationsstudien häufig mit einer Experimental- und Kontrollgruppe arbeiten, sofern dies realisierbar ist. Dies erscheint aufgrund der spezifischen, inhaltlichen Schwerpunkte im Konzept Literaturdidaktik jedoch wenig sinnvoll, sodass die *mehrfache Anwendung der Maßnahme* – als alternative Form, um die Wirkung einer Maßnahme beurteilen zu können – untersucht werden soll.

Literaturdidaktik durchlaufen haben, bezogen werden. Die Evaluation berücksichtigt somit fortlaufend die Sicht der teilnehmenden Studierenden.

Dieses doppelte Prinzip der Evaluation entspricht dem Ansatz der Partizipativen Aktionsforschung, welcher in ursprünglicher Form schulische Prozesse in den Blick nimmt, mittlerweile jedoch auch auf Innovationen in der Hochschullehre übertragen wird (vgl. Burmeister & Eilks 2013, S. 67; Krause & Eilks 2015). Dabei steht die Entwicklung neuer Lehrkonzepte, die Gewinnung empirischer Erkenntnisse, die Weiterbildung der teilnehmenden Studierenden sowie die Reduzierung konkreter Defizite im Rahmen des (Seminar-)Konzepts im Vordergrund dieses Ansatzes.

Entsprechende Rückmeldungen werden dabei in Form von Interviews, Beobachtungen oder schriftlichen Befragungen von Studierenden eingeholt, um diese im Sinne einer methodischen Triangulation qualitativ zu analysieren und die Ergebnisse dann auf die darauffolgende Durchführung des neuen Zyklus zu übertragen (vgl. Burmeister & Eilks 2013, S. 67) beziehungsweise bestimmte Schwerpunkte daran anknüpfend zu modifizieren.

Ebenso findet die Entwicklung in authentischer Praxis statt und die Sichtweisen aller beteiligten Gruppen auf die Veränderungen werden erfasst, um Wirkungen zu hinterfragen, aber auch Einsetzbarkeit und Praxistauglichkeit zu gewährleisten (ebd.).

Bei der Durchführung der ersten drei Kohorten (WS 2014/15 – SoSe 2016), die an dem Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik teilnahmen, wurden vor allem Online-Fragebögen zu verschiedenen Messzeitpunkten verwendet. Die Nachhaltigkeit wurde durch qualitative Interviews überprüft, die jedoch erst zum Eintritt in das Referendariat beziehungsweise zum Ende des Studiums mit einigen Studierenden geführt wurden, weshalb die Ergebnisse keinen unmittelbaren Einfluss auf den Anpassungsprozess innerhalb dieser drei Kohorten haben konnten.

Zum Zweiten soll die regelmäßige Teilnahme an den Befragungen als *Instrument der metakognitiven Reflexion* dienen.

Es handelt sich dabei um eine bewusst initiierte Selbstkontrolle, bei dem die Studierenden auf der Ebene des deklarativen Metakognitiven Wissens ihr intrapersonales Personenwissen – das heißt eigene Denkweisen, eigenes Wissen, Stärken und Schwächen usw. wahrnehmen und reflektieren (vgl. Flavell 1984, S. 24; Kaiser 2003, S. 19). Dies erfolgt, indem sie beispielsweise dazu angeregt werden den eigenen Lernfortschritt, aber auch die Arbeitsform, die eigene Medienkompetenz und auch individuelle motivationale Prozesse, die sich gegebenenfalls im Laufe des einen Jahres verändern, über die Teilnahme an der Evaluation zu reflektieren.

Der Austausch mit anderen Studierenden (beispielsweise bei der gemeinsamen Erarbeitung von Aufgaben im Vorbereitungsseminar) aber auch der Kontakt mit Lehrkräften und Seminarleiter(n)/-innen an der Schule oder im ZfsL im Rahmen der längerfristigen Praxisphase ermöglicht zudem die Erweiterung des interpersonalen Wissens (vgl. Flavell 1984, S. 24).

Hierbei können Vergleiche zwischen verschiedenen Personen, oder auch Bezüge zu eigenen Verhaltensweisen und Fähigkeiten mit Bezug auf den avisierten Schwerpunkt der Lese- und Medienkompetenzförderung hergestellt werden, indem die Studierenden zum Beispiel den Stellenwert und curriculare Gegebenheiten dieses Schwerpunkts im ZfSL oder an der Schule mit aktuellen, forschungs- und literaturbasierten Erkenntnissen aus dem Vorbereitungsseminar abgleichen und diese Beobachtungen gegebenenfalls im Rahmen der Evaluation äußern und reflektieren. Die Evaluationsergebnisse wurden zudem teilweise auch an den Präsenzterminen aufgegriffen und an die Studierenden zurückgespiegelt, was einen metakognitiven Diskurs und einen Austausch beziehungsweise eine Selbstreflexion über die eigenen Lernprozesse ermöglichen konnte.

### **7.2.6 Vorgenommene Modifikationen im Rahmen des Konzepts**

Aus der kontinuierlichen Evaluation sowie dem persönlichen Austausch mit den Lehramtsstudierenden haben sich verschiedene Konsequenzen für die Gestaltung des literaturdidaktischen Konzepts ergeben, sodass das Konzept fortlaufend im Hinblick vor allem auf die Inhalte, Anforderungen und Struktur optimiert wurde. Dieser Prozess geht auch über die ersten drei Kohorten hinaus und ist aufgrund des eigenen Anspruchs einer stetigen Qualitätssicherung nach wie vor nicht abgeschlossen.

Folgende Modifikationen wurden dazu im laufenden Prozess realisiert:

#### **I) Bewertungssituation im Vorbereitungsseminar**

Innerhalb der ersten Kohorte herrschte Unklarheit darüber, welche erbrachten Leistungen im Rahmen des Vorbereitungs- und Begleitseminars konkret in die Notengebung im Fach Deutsch mit einfließen können. Seitens der Dozierenden ist davon ausgegangen worden, dass sämtliche Ergebnisse – im Sinne eines Portfolios – Berücksichtigung finden, also auch die eingereichten Aufgaben aus dem Vorbereitungsseminar. Dies baute bei den Studierenden innerhalb des Vorbereitungsseminars einen hohen Leistungsdruck auf, die Aufgaben möglichst gut bearbeiten zu wollen. Auch wurde durchgehend beklagt, dass der Arbeitsaufwand zu hoch sei (s. auch Kapitel 10.4).

Hier stellte sich jedoch *nachträglich* zu Beginn des Begleitseminars heraus, dass diese Form der Leistungsbewertung nicht vorgesehen und realisierbar war und somit nur der abschließende TP-Bericht benotet werden darf, was für die Studierenden ebenfalls frustrierend war, da sie vorab sehr viel Arbeit in die Aufgaben des Vorbereitungsseminars investiert hatten.

Nach dieser eher strukturell angelegten Problematik ergab sich somit für die nächsten Kohorten die Modifikation, dass die Aufgaben im Vorbereitungsseminar zwar kontrolliert, aber nicht bewertet werden sollten.

## **II) Transparenz bezüglich des geforderten TP-Berichts**

Ein weiterer Kritikpunkt, der innerhalb der ersten Kohorte geäußert wurde, war die fehlende/ unzureichende Transparenz darüber, was im Rahmen des TP-Berichts Deutsch von den Studierenden erwartet wird.

Da die Note im TP-Bericht mit 25 Leistungspunkten akkreditiert ist und daher einen großen Anteil innerhalb der Gesamtbenotung im Masterstudium ausmacht, ist der Leistungsdruck seitens der Studierenden für diesen Bericht sehr hoch.

Im Rahmen des Begleitseminars wurde den Studierenden der ersten Kohorte somit ein Dokument mit Empfehlungen, Bausteinen und Leitfragen zur Verfügung gestellt, welches sie bei der Erstellung des Berichts unterstützen sollte. Ein konkreter Bewertungsbogen für die Berichte lag zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht vor, weshalb dieser auch nicht transparent gemacht werden konnte, was von den Teilnehmenden stark kritisiert worden ist. Diese Kritik wurde ernst genommen, sodass die Studierenden seit der zweiten Kohorte sämtliche Kriterien sowie den Bewertungsbogen nun bereits am Einführungstermin im Begleitseminar vorgestellt bekommen.

## **III) Etablierung von Coaching-Terminen im Rahmen des Begleitseminars**

Die Erfahrungen haben außerdem gezeigt, dass es häufig nicht zu einer Thematisierung bezüglich der Verfassung eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs an den beteiligten ZfsL kommt, weshalb sich die Studierenden teilweise überfordert fühlen Unterricht zu planen. Ab der zweiten Kohorte (WS 2015/16) wurden somit zusätzlich sogenannte Coaching-Angebote etabliert, die von (abgeordneten) Lehrpersonen an der Universität angeboten werden, um die Studierenden bei der Unterrichtsplanung zu unterstützen.<sup>132</sup>

## **IV) Nutzung von *Mahara* – E-Portfolios**

Das E-Portfolio-System *Mahara* wurde auf Anfrage der Dozierenden dieses Konzepts als Pilotprojekt durch das *IT & Medien Centrum* (ITMC) eingerichtet und probeweise allen Lehrenden der TU Dortmund als mögliche Option für die eigene Lehre zur Verfügung gestellt. Die Idee im Rahmen dieses Konzepts war es, den Studierenden zum einen ein System für ein übergreifendes E-Portfolio zur Verfügung zu stellen. Auch wäre es möglich gewesen, den Vertreter(n)/-innen aus den ZfsL und Schulen erste Unterrichtsplanungen oder Aufgaben aus dem Vorbereitungsseminar über das System zugänglich zu machen.

Die Nachfrage an *Mahara* war seitens der Beteiligten der TU Dortmund jedoch sehr gering; auch waren die Studierenden teilweise mit der Arbeit über zwei E-Learning-Systeme

---

<sup>132</sup> Hier hat sich durch die mehrfache Durchführung des Praxissemesterdurchlaufs jedoch gezeigt, dass diese Coaching-Termine kaum bis gar nicht von den Studierenden wahrgenommen werden. Der Bedarf an einer solchen Unterstützung scheint je nach Student/-in sehr unterschiedlich zu sein, was auch an den individuellen Rahmenbedingungen an der Schule, dem ZfsL und dem Vorwissen sowie den sehr hohen zeitlichen und terminlichen Anforderungen im Praxissemester liegen kann.

überfordert, sodass der Zugang zu *Mahara* seitens des ITMC zum Ende des WS 2016/17 komplett eingestellt wurde, weshalb nur innerhalb der ersten drei Kohorten mit dem E-Portfoliosystem Mahara gearbeitet wurde.

#### **V) Kontinuierliche Anpassung der Inhalte im Rahmen der sechs Themenkomplexe**

Bei der mehrmaligen Durchführung des Vorbereitungsseminars wurde stets darauf geachtet, dass die Inhalte der einzelnen Themenkomplexe auf dem aktuellsten Stand sind. Dazu wurden beispielsweise regelmäßig die weiterführenden Links überprüft, neue wissenschaftliche Studien oder weitere Literatur eingearbeitet, oder Aufgabenteile ergänzt beziehungsweise gekürzt<sup>133</sup>.

Seit dem WS 2016/17 wird außerdem ein Themenkomplex zur Planung und Durchführung von (Deutsch-)Unterricht im Vorbereitungsseminar angeboten, da sich in der Praxis gezeigt hat, dass die angebotenen Coaching-Angebote auf freiwilliger Basis kaum von den Studierenden wahrgenommen wurden. Dieses Format war jedoch für die ersten drei Kohorten, die im Rahmen dieser Studie untersucht werden, noch nicht angesetzt und soll daher an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden.

#### **VI) Vertiefung der Inhalte in kleineren Lerngruppen und Erhöhung des schulformspezifischen Austausches**

Die fortlaufende Evaluation im Konzept sowie entsprechende stellen- und personenbezogene Änderungen im Verlauf haben des Weiteren dazu geführt, dass die Blended-Learning-Struktur modifiziert wurde. Dazu wurden die Arbeitsaufgaben in den E-Learning-Phasen noch weiter reduziert und es werden neben dem Vorlesungsangebot zu den sechs Themenkomplexen schulformähnliche Gruppen zur gemeinsamen Besprechung und Vertiefung der bearbeiteten Aufgaben angeboten, wodurch sich die Anzahl der Präsenztermine insgesamt erhöht.

Dieses Vorgehen wird seit dem SoSe 2017 (=6. Kohorte) durchgeführt, was jedoch explizit nicht Teil dieser Arbeit ist und für das im Verlauf geprüft werden müsste, inwieweit die Ergebnisse der summativen Evaluation, welche beispielsweise Aussagen zum Arbeitsaufwand, Verbesserungsvorschläge, der allgemeinen und inhaltlichen Bewertung des Konzepts beinhaltet, sich durch diese vorgenommene Modifikation verbessert haben.

---

<sup>133</sup> Da in der ersten Kohorte zurückgespiegelt wurde, dass der Arbeitsaufwand viel zu hoch wäre, wurden die Aufgaben nochmal kritisch geprüft und einzelne Aufgabenteile weggelassen. Auch im laufenden Prozess der weiteren Kohorten wurden einzelne Teilaufgaben teilweise gekürzt und verändert.



## **8 Forschungsdesign: Untersuchungsschwerpunkte und methodisches Vorgehen der Studie**

Im Folgenden wird das konkrete Forschungsdesign der vorliegenden Studie, welche mit Lehramtsstudierenden der TU Dortmund durchgeführt wurde, näher vorgestellt. Dazu wird die grundsätzliche Herangehensweise der Untersuchung definiert, indem die einzelnen Komponenten, „aus denen sich die Konstruktion eines Forschungsdesigns zusammensetzt“ (Flick 2016, S. 173), beschrieben werden.

Im ersten Teil werden sowohl die allgemeine Zielsetzung und Verortung der durchgeführten Studie (s. Kapitel 8.1) sowie die Forschungsfragen, welche durch die Hinzuziehung der erhobenen Daten beantwortet werden sollen (s. Kapitel 8.2), näher dargestellt. Des Weiteren werden Hinweise zum Sampling gemacht (s. Kapitel 8.3), um dann aufzuzeigen, was unter dem Begriff der Triangulation zu verstehen ist (s. Kapitel 8.4) und welche Daten und Methoden im Triangulationsprozess erhoben wurden (s. Kapitel 8.4.1). Damit zusammenhängend werden die konkreten Instrumente, welche innerhalb der Datenerhebung verwendet wurden, vorgestellt (s. Kapitel 8.4.1.1 und 8.4.1.2) sowie anschließend Hinweise zur Datenauswertung und Limitationen der Studie gegeben (s. Kapitel 8.4.2).

### **8.1 Zielsetzung und Verortung der Studie**

Evaluationsgegenstand (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 16) der vorliegenden Studie ist das Praxissemesterkonzept im Bereich Literaturdidaktik, angeboten im Fach Deutsch der TU Dortmund für Lehramtsstudierende aller Schulformen sowie die damit zusammenhängende fünfmonatige Praxisphase als spezifische, praktische Intervention (vgl. Flick 2016, S. 173).

Die Absolvierung eines Praxissemesters wurde dazu in Nordrhein-Westfalen durch das Lehrerausbildungsgesetz 2009 fest im Rahmen des Lehramtsstudiums verankert und stellt somit ein neues Format innerhalb des Masterstudiums dar (s. Kapitel 3.1.2). Das Praxissemester haben Lehramtsstudierende in NRW dazu erstmalig im Frühjahr 2015 absolviert. In diesem Kontext müssen bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrangebote seitens der Universitäten entwickelt werden, die die Studierenden auf diese fünfmonatige Praxisphase vorbereiten beziehungsweise im Rahmen der Praxis begleiten.

Das Konzept Literaturdidaktik der TU Dortmund setzt sich dazu aus einem Vorbereitungs- und einem Begleitseminar zusammen, wobei im gesamten Praxissemester dann ebenfalls fachspezifische Einführungsseminare, angeboten durch verschiedene Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und die fünfmonatige Praxisphase an einer Praxissemestererschule hinzukommen. Das Vorbereitungsseminar wird dazu ein Semester vor dem eigentlichen Praxissemester an der Schule besucht; insgesamt nimmt dieser Studienabschnitt zwei Semester des Masterstudiums in Anspruch und wird von

Lehramtsstudierenden aller Schulformen seit dem Wintersemester 2014/15 (Vorbereitungsseminar) jedes Semester angeboten (detailliertere Ausführungen s. Kapitel 7). Im Fokus dieser Studie steht somit die individuelle Professionalisierung von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch, wobei diese Art des Forschungsgegenstands „[...] nicht leicht konzeptuell fassbar und operationalisierbar ist und deshalb anspruchsvolle methodische Zugänge verlangt“ (Fraefel 2016, S. 9).

Dazu arbeitet die vorliegende Studie im Sinne einer qualitative Evaluation (Kuckartz et al. 2008)<sup>134</sup>, welche die Studierendenperspektive in den Blick nimmt. Dabei sollen Veränderungen im Selbstbild der Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer Wissensbestände, Handlungskompetenzen und Einstellungen (= kulturelles Kapital) mit dem Schwerpunkt der Lese- und Medienkompetenzförderung sowie motivationale Aspekte durch die Teilnahme an den literaturdidaktischen Veranstaltungen und der fünfmonatigen Praxisphase durch wiederholte Erhebungen dokumentiert werden (Flick 2016, S. 183f), wenngleich auch keine Aussagen zum tatsächlichen Kompetenzgewinn getroffen werden können, da dieser durch die Art der Datengewinnung nicht valide zu ermitteln ist (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 18).

Diese Schwerpunkte werden als Längsschnittstudie an insgesamt sechs Messzeitpunkten pro Kohorte, vergleichend für die ersten drei teilnehmenden Kohorten, beschrieben, wobei darauf geachtet wird, dass zwischen den Erhebungszeitpunkten ausreichend Zeit vergangen ist, damit Entwicklungen beobachtbar sind (vgl. Flick 2016, S. 183f.).

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich somit um eine qualitativ orientierte Studie, die als Evaluationsforschung „Praxisveränderungen auf ihre Effizienz hin überprüfen“ (Mayring 2002, S. 62) will. Dabei stehen sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Dimensionen (vgl. Blömeke 2007, S. 26) im Fokus der Untersuchung.

Im Rahmen dieses Konzepts kommt es dabei zu (inhaltlichen und methodischen) Schnittstellen zu anderen Aktionsforschungsprojekten der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung, indem Studierende aus den literaturdidaktischen Veranstaltungen zum Praxissemester beispielsweise bewusst an Kooperationsschulen, die an Schulentwicklungsprozessen im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung beteiligt

---

<sup>134</sup> Kromrey (1994) kritisiert die Verwendung des Begriffs Evaluation im Kontext von Lehrveranstaltungsbefragungen an Hochschulen und betont, dass es sich eher um Akzeptanzaussagen handelt, mit Hilfe dessen jedoch keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Qualität der Lehrveranstaltung gezogen werden können, da diese Bewertungen von verschiedenen Faktoren (wie zum Beispiel die Beliebtheit des Lehrstoffs, individuelles Studierverhalten, Teilnahmemotivation) abhängig sind, die Einfluss auf die Akzeptanz der Lehrveranstaltung haben können. Da im Rahmen der Studie nicht die unmittelbare Beurteilung der „Qualität der Lehre“ im Vordergrund steht, sondern umfassende Beschreibungen von Einstellungen, Kompetenzeinschätzungen sowie auch motivationale Aspekte, wird der Begriff Evaluation jedoch bewusst verwendet, da es sich hier um einen differenzierten Forschungsansatz handelt, der über gängige Evaluationsmaßnahmen im Rahmen der Lehre hinaus geht.

sind (zum Beispiel Tablet-Projekte an einer Grund- und Realschule sowie Kooperationsschulen aus dem BiSS-Verbund „Experten für das Lesen“), vermittelt werden und somit selbst Teil der Aktionsforschung werden (s. Kapitel 6.4.3 und 6.4.4).

Auch ist in dieser Studie ein System von „aufeinanderbezogenen Zyklen von Informationssammlung, interpretativen Diskursen und Handlungen im sozialen Feld“ (Spieß 1994, S. 3) als zentrale Herangehensweise von Aktionsforschung angewendet worden.

Im Sinne der qualitativen Evaluation, wurden dazu drei Zielsetzungen verfolgt:

1. Im Rahmen der sowohl formativ als auch summativ angelegten Evaluation (vgl. Flick 2009, S. 11) sollen die an der Maßnahme beteiligten Personen (= Lehramtsstudierende) als „eigentliche“ Expertinnen und Experten (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 95) selbst zu Wort kommen (vgl. Mayring 2002, S. 63), da sie den Gegenstand der Untersuchung selbst und aus eigener Erfahrung kennengelernt haben (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 95).
2. Dies erfolgt im Rahmen der Evaluation durch „die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden“ (Bortz & Döring 2002, S. 96), die „zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit“ (ebd.) des Konzepts genutzt werden.
3. Dazu ist es das Ziel, ein möglichst facetten- und umfangreiches Bild zum Professionalisierungsprozess der Studierenden zu erhalten, weshalb die Triangulation verschiedener qualitativer und quantitativer Methoden im Rahmen der Evaluation eine Rolle spielt (vgl. Flick 2009, S. 13). Im Zuge einer summativen Evaluation sollen somit Aussagen zur Wirksamkeit dieses Prozesses getroffen werden (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 19), die sich aus der Studierendenperspektive heraus ergeben.

Im Kontext dieser Arbeit wird allerdings vornehmlich die dritte Zielsetzung fokussiert und verschriftlicht, wengleich Kapitel 7.2.6 ebenfalls aufzeigt, welche inhaltlichen und strukturellen Modifikationen im Praxissemester im Rahmen des formativen Evaluationsprozesses, welcher die unmittelbare und fortlaufende Verbesserung der Intervention zum Ziel hat, vorgenommen wurden.

## **8.2 Forschungsfragen**

Ein wesentlicher Bestandteil im Forschungsprozess war die kontinuierliche Reflexion und Reformulierung der Fragestellungen dieser Studie, wodurch die Forschungsfragen fortlaufend ergänzt und umformuliert worden sind, um weiterhin offen für neue und überraschende Erkenntnisse zu bleiben (vgl. Flick 2016, S. 133).

Für die Formulierung der Forschungsfragen ergaben sich daraus unterschiedliche Schwerpunkte, die mittels verschiedener Methoden und Daten (s. Kapitel 8.3) untersucht werden und mit denen unterschiedliche Evaluationsziele zusammenhängen.

Die *übergreifende* Forschungsfrage lautet dabei:

- Welche Bedeutung hat das Format Praxissemester für die Veränderung des professions- und medienbezogenen Selbstbilds angehender Deutschlehrkräfte?

Der Studie liegen somit Fragestellungen zugrunde, welche im Spannungsfeld von Literatur- und Leseunterricht, Lernmedien und Lehrerprofessionalisierung anzusiedeln sind.

Dabei sollen im Rahmen der Beschreibung zum *professionsbezogenen Selbstbild* sowohl kognitive als auch affektiv-motivationale Dimensionen herausgearbeitet werden, die einerseits das (fachdidaktische) Professionswissen zur Förderung von Lesekompetenz im erweiterten Sinne (s. Kapitel 10) und andererseits motivationale Orientierungen zum Lehrerberuf und zur Rollenwahrnehmung des (Deutsch-)Lehrers (s. Kapitel 12), umfassen (=professionsbezogenes Selbstbild).

Da im Rahmen der Intervention die Förderung von Medienkompetenz ganz klar als Aufgabenfeld des Deutschunterrichts definiert wird, die den Lehramtsstudierenden als ein Schwerpunkt auch im Rahmen des Vorbereitungsseminars vermittelt wurde und ebenfalls im Zusammenhang mit der Förderung von Lesekompetenz stehen kann (s. Kapitel 4.4), wird diese Dimension ebenfalls explizit im Rahmen der oben genannten Forschungsfrage mit aufgeführt (=medienbezogenes Selbstbild, s. Kapitel 11). Dazu sollen die medienpädagogischen Kompetenzen der Studierenden vorliegen sowie die Überzeugungen, welche sie zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht mitbringen, explizit herausgearbeitet werden, wobei sich hierbei an der Konzeptualisierung des medialen Habitus nach unter anderem Kommer (2009) und Biermann (2012) und an geeigneten Stellen an den Definitionen zur medienpädagogischen Kompetenz nach Blömeke (2000) orientiert wird, um das medienbezogene Selbstbild zu spezifizieren. Denn es zeigt sich, dass bisherige Kompetenzmodelle zu professionellen Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte diesen Bereich bisher nicht explizit anführen, weshalb an dieser Stelle weitere theoretische Vorüberlegungen und Modellierungen hinzugenommen werden.<sup>135</sup>

Um diese übergeordnete Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, werden insgesamt drei inhaltliche Foki, die sich auch im Ergebnisteil widerfinden, unterschieden. Dazu zählen:

- (I) Fachliche und unterrichtsbezogene Kompetenzen,
- (II) Medienbezogenes Selbstbild
- (III) Motivationale Orientierungen und Rollenwahrnehmung der Lehramtsstudierenden.

---

<sup>135</sup> An dieser Stelle kann auch darüber diskutiert werden, ob das medienbezogene Selbstbild nicht auch ein expliziter Bestandteil von professionellen Handlungskompetenzen ist. Denn auch hier sind einerseits bestimmtes Professionswissen beziehungsweise kognitive Fähigkeiten sowie andererseits motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften notwendig, damit (digitale) Medien im eigenen Fachunterricht integriert werden können.

Dabei wird jeweils in allen drei Auswertungsbereichen auf die drei inhaltlichen Schwerpunkte *Beschreibung*, *Veränderung* und *Einflussfaktoren* Bezug genommen, um die Darstellung der Ergebnisse möglichst strukturiert vorzunehmen und die oben genannten übergeordnete Forschungsfrage durch die Hinzuziehung weiterer Leitfragen (s. unten) in umfassender Weise beantworten zu können. Im Folgenden werden die drei Foki näher ausgeführt:

### **(I) Professionsbezogenes Selbstbild: Fachliches und unterrichtsbezogene Kompetenzen der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden**

Die Entwicklung von allgemein-pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen gelten als zentrale Kernkomponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 482). Im Kontext Schule ist es dann relevant, dieses Wissen auch praktisch umsetzen zu können, was ein langfristiges Entwicklungsziel im Rahmen der Lehrerbildung darstellt und ursprünglich vor allem in der zweiten Ausbildungsphase an Bedeutung gewann (vgl. ebd., S. 479). Durch die Einführung des Praxissemesters erhalten Lehramtsstudierende jedoch bereits innerhalb der ersten Ausbildungsphase die Möglichkeit, Theorie und Praxis über einen längeren Zeitraum miteinander zu verzahnen.

Als Anspruch aus den im Rahmen der Konzeptbeschreibung (s. Kapitel 7.2.3) definierten Zielen und Kompetenzen, die die Lehramtsstudierenden durch das Praxissemesterkonzept erlangen sollen, ergibt sich somit die Frage, inwieweit die Absolvierung der beiden literaturdidaktischen Veranstaltungen, des Einführungsseminars am ZfsL sowie der fünfmonatigen Praxisphase dazu beitragen, dass sich das Selbstbild der Studierenden im Hinblick auf die behandelten Themenbereiche zur Förderung von Lesekompetenz verändern und welche Lernbereiche auch noch rückblickend als besonders prägend beschrieben werden.

Daraus ergeben sich folgende Leitfragen:

#### Beschreibung:

- Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre fach- und unterrichtsbezogenen Kompetenzen zu Beginn des Vorbereitungsseminars ein?
- Welche literatur- und lesedidaktischen Schwerpunkte, Methoden und Texte werden bei der Konzeption und Durchführung von literaturdidaktischen Unterrichtseinheiten im Rahmen des Praxissemesters berücksichtigt?

#### Veränderung:

- Inwieweit liegen Veränderungen hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen der teilnehmenden Studierenden nach Absolvierung der Maßnahme 1 (Vorbereitungsseminar) sowie Maßnahme 2 (Einführungs-, Begleitseminar, Praxisphase) vor?
- Von welchen fachbezogenen Schwerpunkten haben die Studierenden (rückblickend) am meisten profitiert?

Einflussfaktoren:

- Welche Rahmenbedingungen zur Förderung von Lesekompetenz liegen an den Praxissemester- und Referendariatschulen vor?
- Inwieweit liegen schulformspezifische Unterschiede bei den Lehramtsstudierenden vor?
- Inwieweit liegen Unterschiede bezüglich des Vorwissens vor?
- Inwieweit sind Unterschiede zwischen den Kohorten 1-3 festzustellen?
- Wie bewerten die Studierenden die Rahmenbedingungen hinsichtlich der Begleitung der Universität, Schule und des ZfsL im Praxissemester?

**(II) Medienbezogenes Selbstbild der befragten Lehramtsstudierenden**

Durch die Auswertung des zweiten Fokus sollen Fragen zum medienbezogenen Selbstbild der Lehramtsstudierenden beantwortet werden. Denn so wie vorherige Studien belegt haben (vgl. Kommer 2013; Kommer & Biermann 2012; Biermann 2009), nutzen angehende Lehrpersonen privat häufig eine Vielzahl verschiedener Medien, sind selbst jedoch teilweise eher bewahrpädagogisch eingestellt, wenn es darum geht, (digitale) Medien in der Schule einzusetzen. Neben der eigenen Einstellung spielen aber auch mediendidaktische und die eigene Medienkompetenz eine wichtige Rolle:

Damit Lehrkräfte mediendidaktische Aufgaben qualifiziert erfüllen, also Medien effektiv und zielführend, pädagogisch verantwortlich und kreativ im Unterricht einsetzen können, benötigen sie zweierlei: eigene Medienkompetenz und mediendidaktische Kompetenz als Teilkomponenten von medienpädagogischer Kompetenz (Arnold et al. 2013, S. 149).

Auch wenn für das Fach Deutsch gezeigt werden konnte, dass hier – neben dem Fach Informatik – „mit Abstand am meisten medienpädagogische Fragestellungen integriert“ (Schiefner–Rohs, 2012, S. 369) sind, besteht jedoch insgesamt die Gefahr, dass Lehramtsstudierende „durchaus medienpädagogischen Kompetenzen in ihrem Studium ausweichen“ (ebd., S. 380), da der Bereich Medienkompetenz nicht zwangsläufig innerhalb der Studien- und Prüfungsordnungen in den einzelnen Fächern sowie im Bereich Erziehungswissenschaft verankert ist (vgl. ebd.). Dabei ist es für das Fach Deutsch zentral den erweiterten Textbegriff (Kallmeyer et al. 1974) (s. Kapitel 4.4) konsequent in seinem Selbstverständnis zu verankern und somit die (digitale) Medialität in Angeboten und Arbeitsmöglichkeiten – sowohl inhaltlich als auch technisch – zu berücksichtigen (vgl. Marci-Boehncke 2014, S. 195ff).

Im Rahmen des Praxissemesterkonzepts Literaturdidaktik, welches als Blended-Learning-Angebot konzipiert wurde, wurden Medien sowohl als Mittel (= E-Learning) als auch als inhaltlicher Schwerpunkt im Vorbereitungsseminar verwendet. Ziel war es somit unter anderem, dass zukünftige Lehrer/-innen „die notwendigen Kompetenzen für den unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien“ (Grünwald 2009, S. 215) erlangen, „indem sie lernen, diese Medien didaktisch sinnvoll zu nutzen und aufzubereiten“ (ebd.).

So zeigt sich nämlich, dass sich die Einstellung von Lehrkräften hinsichtlich Medien und deren Einsatz in Schule und Unterricht verändert, wenn sich diese nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch mit Medien auseinandergesetzt haben: Die gemachten Erfahrungen wirken sich somit positiv auf die Einstellung aus (vgl. Schiefner-Rohs, 2012, S. 361). Folgende Leitfragen sollen daher im Kontext des entwickelten Konzepts im Bereich Literaturdidaktik zum Praxissemester untersucht werden:

Beschreibung:

- Wie lässt sich das medienbezogene Selbstbild von Lehramtsstudierenden (beziehungsweise Referendaren/-innen), angelehnt an das Konzept des medialen Habitus nach Kommer & Biermann (2012) sowie der medienpädagogischen Kompetenz nach Blömeke (2000), beschreiben?
- Inwieweit und in welcher Weise werden tertiäre und quartäre Lernmedien bei der Konzeption und Durchführung von literaturdidaktischen Unterrichtseinheiten von den Lehramtsstudierenden im Praxissemester beziehungsweise anschließend im Referendariat berücksichtigt?

Veränderung:

- Inwieweit verändert sich das medienbezogene Selbstbild der teilnehmenden Studierenden im Laufe des Professionalisierungsprozesses?

Einflussfaktoren:

- Welche Rahmenbedingungen zur Förderung von Medienkompetenz liegen an den Praxissemester- und Referendariatsschulen vor?
- Inwieweit liegen schulformspezifische Unterschiede vor?
- Inwieweit liegen Unterschiede bezüglich des Vorwissens vor?
- Inwieweit sind Unterschiede zwischen den Kohorten 1-3 festzustellen?

**(III) Professionsbezogenes Selbstbild: Motivationale Orientierungen und die eigene Rollenwahrnehmung als angehende Lehrperson**

Die Einführung von längerfristig angelegten Praxisphasen ist mittlerweile in vielen Bundesländern Deutschlands aktuell; sie stellen einen zentralen Baustein im Rahmen der Lehrerausbildung im Bachelor-Master-System dar, mit dem häufig verbunden wird, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu beheben (vgl. Körner, 2012, S. 1).

Das Praxissemesterformat stellt somit ein neues Element im Rahmen der Lehrerausbildung dar, welches einem möglichen „Praxisschock“ (vgl. Holtz, 2014, S. 98) zu Beginn des Referendariats entgegenwirken soll (s. Kapitel 3.1). Neben der Förderung der Kompetenzentwicklung wird zudem an nahezu allen Standorten der universitären Lehrerausbildung das Praxissemester als Möglichkeit der Berufswahlüberprüfung gesehen (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14).

Demnach ist zu überprüfen, ob durch die Absolvierung einer fünfmonatigen Praxisphase die Motivation zur Wahl des Lehramtsstudiums und -berufs beeinflusst wird und wie die

Studierenden ihre Rolle als Praxissemesterstudent wahrnehmen. Es ergeben sich folgende Fragestellungen:

Beschreibung:

- Wie bewerten die Lehramtsstudierenden das Format Praxissemester generell und inwieweit sind sie motiviert dieses zu absolvieren?
- Wie lässt sich die Motivation für die weitere Ausbildung (Lehramtsstudium, Referendariat) beschreiben?
- Wie nehmen sich die (ehemaligen) Studierenden in der Rolle als Praxissemesterstudent und im Rahmen des Referendariats wahr?

Veränderung:

- Inwieweit hat das Praxissemester die Motivation, als (Deutsch-)Lehrkraft zu arbeiten sowie für den weiteren Ausbildungsverlauf, (nachhaltig) beeinflusst?

Einflussfaktoren:

- Inwieweit liegen schulformspezifische Unterschiede vor?
- Inwieweit liegen Unterschiede bzgl. des Vorwissens vor?
- Inwieweit sind Unterschiede zwischen den Kohorten 1-3 festzustellen?

### **8.3 Sampling und Grad an Standardisierung**

Der Begriff Sampling meint „[...] die (gezielte) Auswahl der zu befragenden Personen“ (Bogener et al. 2014, S. 33) und „orientiert sich in erster Linie an der (den) Forschungsfrage(n)“ (ebd.).

Dabei steht im Rahmen von qualitativer Forschung häufig das Theoretische Sampling (vgl. Glaser & Strauss 1998) im Vordergrund, bei dem es um die schrittweise Festlegung der Samplestruktur im Prozess der Datenerhebung und -auswertung geht (vgl. Flick 2016, S. 158), indem solange immer wieder neue Erkenntnisse und Modifikationen in den Forschungsprozess einfließen (vgl. Wegener & Lothar 2005, S. 177f), bis es zu einer „theoretischen Sättigung“ kommt und somit eine Theorie generiert werden kann (vgl. Flick 2016, S. 161).

Im Kontext dieser Studie sind jedoch andere Auswahlstrategien sinnvoll, da „das Ziel nicht in der Theoriebildung, sondern (etwa) in der Evaluation institutioneller Praxis besteht“ (vgl. ebd., S. 175), bei der „mehr Gewicht auf die Perspektive der Beteiligten“ (Flick 2009, S. 11) gelegt werden soll. Demnach handelt es sich um eine Vorab-Festlegung der Samplestruktur (vgl. Flick 2016, S. 155) in Form einer bewussten Auswahl<sup>136</sup> der Stichprobe (engl.: sample) (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 253; S. 268). Das Prinzip der Repräsentativität, das heißt eine bestimmte „Stichprobe zu ziehen, die der definierten Grundgesamtheit in wesentlichen, zuvor bestimmten Merkmalen entspricht“ (Wegener & Lothar 2005, S. 177), spielt somit keine Rolle. Vielmehr geht es im Rahmen der qualitativen Stichprobenauswahl um „die maximale Variation

---

<sup>136</sup> „Bei der bewussten Auswahl wird die Auswahl planvoll, aufgrund vorheriger Überlegungen nach angebbaren und intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien gezielt vorgenommen“ (Kromrey, Rosse & Strübing 2016, S. 268).



und Heterogenität in Bezug auf die forschungsrelevanten Merkmale, für die hinreichend viele Befragte ausgesucht“ (Scholl 2009, S. 26) wurden. Dazu wurden verschiedene quantitative und qualitative Daten und Methoden trianguliert (s. Kapitel 8.4).

Die Stichprobe, die im Rahmen der quantitativen Datenerhebung hinzugezogen wurde, umfasst dazu alle Personen, die an der Intervention, also am Vorbereitungs- und Begleitseminar Literaturdidaktik sowie dem Einführungsseminar am ZfsL und dem Praxissemester sowie der begleitenden Evaluation teilgenommen haben.

Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung kommt es dann zur gezielten und bewussten (*purposive*) *Samplingauswahl* (Flick 2016, S. 44) nach bestimmten Merkmalen (vgl. Scholl 2009, S. 37). Das heißt, es wird „im zweiten Schritt entschieden, welche der Teilnehmer an der Umfrage für ein Interview herangezogen werden“ (Flick 2016, S. 44), indem folgende Prinzipien nach Patton (2002, S. 230-247) berücksichtigt werden:

(1) Zunächst zählt dazu das Prinzip der „Annehmlichkeit“, wozu jene Fälle zählen, die am einfachsten zugänglich sind. Das heißt in diesem Kontext wurden ehemalige Studierende aus der jeweiligen Kohorte gewählt, die sich freiwillig für einen Interviewtermin bereit erklärt haben. Dabei wurde jedoch verstärkt darauf geachtet, dass (2) eine maximale Variation im Sample berücksichtigt wird, indem zwar wenige, aber möglichst unterschiedliche Fälle in die Auswahl eingeflossen sind, um so „die Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen“ (Patton 2002 zitiert nach Flick 2016, S. 165). Dazu zählte einerseits wieder das Kriterium „Schulform“, das heißt es wurde versucht für alle Interviewerhebungen der drei einzelnen Kohorten verschiedene Schulformtypen zu berücksichtigen, darunter sollten bestenfalls sowohl männliche als auch weibliche Studierende sein. Des Weiteren sollten (3) „gezielt besonders gelungene Beispiele der Realisierung herangezogen werden“ (Patton 2002 zitiert nach Flick 2016, S. 165), indem auch jene Studierenden dazu aufgefordert wurden, an einem Interview teilzunehmen, die im Rahmen des literaturdidaktischen Konzepts an eine der Kooperationsschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung beziehungsweise im Rahmen des BiSS-Verbunds vermittelt wurden. Hier ist sowohl bezüglich der medialen Ausstattung als auch des medialen Habitus des Kollegiums und der Schulleitung (vgl. Biermann 2009, S. 73) von überdurchschnittlich positiven Voraussetzungen auszugehen, die auch das mediale Arbeiten im Rahmen des Praxissemesters begünstigt haben könnten. Dieses Vorgehen wurde also gewählt, da aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen davon ausgegangen wird, dass „(...) merkmaltypische Sinn- und Handlungsmuster existieren“ (Keuneke 2005, S. 264), die im Rahmen der Auswertung systematisiert werden sollen. Weitere Kriterien, die für die Fallauswahl berücksichtigt wurden, waren das Vorwissen, welches über die Teilnahme an den „Experten für das Lesen“-Kursen generiert wurde sowie die mediale Aktivität (=keine) Integration von tertiären und quartären Lernmedien im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens) im Praxissemester.

Bei der Zusammenstellung des Samples geht es somit um möglichst reichhaltige und umfassende Informationen, die über zwei Zugänge und mit unterschiedlichen Zielsetzungen erfasst werden sollten: Dazu wird mit Hilfe der quantitativen Daten versucht, das Feld möglichst breit (vgl. ebd., S. 255) zu erfassen, um Aussagen zu den allgemeinen Kompetenzentwicklungen, den motivationalen Orientierungen und Teilen des medienbezogenen Selbstbilds der Studierenden innerhalb dieses Professionalisierungsprozesses zu mehreren Erhebungszeitpunkten treffen zu können. „Im zweiten Fall geht es eher darum, durch die Konzentration auf einzelne Beispiele oder bestimmte Ausschnitte des Feldes tiefer in dessen Strukturen vorzudringen“ (Flick 2016, S. 167) sowie „aufgrund der größeren Nähe zu den Probanden [...] neue, zuvor nicht bedachte, aber dennoch relevante Aspekte“ (Grünewald 2009, S. 225) zu erhalten. Auf qualitativer Ebene handelt es sich somit um eine Teilstichprobe der quantitativen Untersuchungsgruppe.

Bei der gesamten Untersuchungsgruppe im Konzept handelt es sich um eine bereits vorgruppierte Teilmenge der Population, welche mit der Seminarzugehörigkeit zum Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik zusammenhängt.

Sowohl auf quantitativer Ebene als auch auf qualitativer Ebene wurde dazu ein größtmöglicher Grad an Standardisierung eingehalten, indem darauf geachtet wurde, allen Befragten dieselben Fragen zu stellen, um so eine Vergleichbarkeit der Antworten zu gewährleisten (vgl. Flick 2016, S. 174), wobei das Evaluationsdesign von vornherein und in Anlehnung an die inhaltlichen Schwerpunkte des Konzepts beziehungsweise der pädagogischen Praxis (vgl. Kuper 2011, S. 137) abgestimmt wurde, wenngleich teilweise auch Fragestellungen im Laufe des Forschungsprozesses (vgl. Flick 2016, S. 174) ergänzt worden sind, beziehungsweise gewisse Spielräume<sup>137</sup> und eine Offenheit (vgl. Keuneke 2005, S. 254) bei der Interviewdurchführung im Sinne eines teilstandardisierten Interviews nicht ausgeschlossen werden können.

#### **8.4 Das Prinzip der Triangulation**

Das Prinzip der Triangulation geht ursprünglich auf Denzin (1978) zurück und wird häufig zuerst mit der Kombination verschiedener quantitativer und qualitativer Verfahren in Verbindung gebracht (vgl. Flick 2014, S. 186f), „denn die Verbindung quantitativer und qualitativer Verfahren gewinnt zunehmend an Bedeutung“ (Flick 2016, S. 54). Triangulation ist jedoch nicht nur auf den methodischen Bereich beschränkt. Vielmehr ist darunter ein differenziertes Konzept zu verstehen (vgl. Treumann 2005, S. 210), welches die Ziele verfolgt,

---

<sup>137</sup> Hopf (1978) warnt in diesem Kontext vor einer „Leitfadenbürokratie“, bei der „der Interviewer zu starr am Leitfaden klebt“ (Flick 2016, S. 223). Ebenso muss der Interviewer im Interviewverlauf selbst entscheiden, „wann und in welcher Reihenfolge er welche Frage stellt. Ob eine Frage möglicherweise schon en passant beantwortet wurde oder weggelassen werden kann, lässt sich nur ad hoc entscheiden“ (ebd.).

mehrperspektivische Erkenntnisse über den Gegenstand der Studie zu gewinnen sowie die Validität der Befunde zu erhöhen (vgl. Flick 2016, S. 49; Treumann 2005, S. 210).

Dazu werden vier verschiedene Typen der Triangulation unterschieden:

1. Die *Datentriangulation* meint die Nutzung verschiedener Datenquellen beispielsweise Daten zu verschiedenen Zeitpunkten, oder mit unterschiedlichen Personen (vgl. Treumann 2005, S. 210; Flick 2016, S. 519)
2. Bei einer *Triangulation der Forscher/-innen* wird ein Gegenstand von mehreren Wissenschaftlern/-innen untersucht (vgl. Treumann 2005, S. 210), die über verschiedene wissenschaftliche Backgrounds verfügen können (vgl. Flick 2014, S. 186).
3. Bei der *Methoden-Triangulation* handelt es sich um die populärste Form, bei der zwischen „methodeninternen Triangulationen und der Triangulation verschiedener Methoden“ (Flick 2014, S. 186f) unterschieden wird. Letzteres (= between methods) wird hauptsächlich bezüglich der Verknüpfung qualitativer und quantitativer Verfahren diskutiert:

Dabei wird von einer wechselseitigen Ergänzung im methodischen Blick auf einen Gegenstand ausgegangen, wobei diese Ergänzung in der komplementären Kompensation der Schwächen und blinden Flecke der jeweiligen Einzelmethode liegt (Flick 2016, S. 44).

Bei der methodeninternen Triangulation (= within methods) können beispielsweise mehrere Subtypen zur Erfassung eines Phänomens innerhalb eines Fragebogens verwendet werden (vgl. Treumann 2005, S. 211; Flick 2016, S. 520).

4. Bei der *Theorien-Triangulation* geht es darum, verschiedene (theoretische) Perspektiven, die für den untersuchten Gegenstand relevant sind, zu berücksichtigen. Dabei ist es das Ziel,

die in der Fragestellung der Studie angelegte theoretische Mehrdimensionalität nicht nur zu sichern, sondern sie durch wechselseitige (medien-)theoretische Bezüge und Perspektiven zum Zwecke eines möglichen Erkenntnisgewinns fruchtbar werden zu lassen (Treumann 2005, S. 211).

Zusammenfassend spricht man im qualitativen Ansatz also

[...] von Triangulation, wenn die Befunde mehrerer Arten von Untersuchungsteilnehmern (Data Triangulation), unterschiedlicher Forscher (Investigator Triangulation), unterschiedlicher Theorien (Theorien-Triangulation) oder unterschiedlicher Methoden (methodologische Triangulation) miteinander verglichen werden (Flick 1995 zitiert nach Bortz & Döring 2002, S. 370).

Im Rahmen dieser Studie wurden sowohl verschiedene Daten und Methoden im Längsschnittdesign als auch Theorien trianguliert. Auf die zentralen Theorien, die teilweise auch im Rahmen der Auswertung und Ergebnisinterpretation Berücksichtigung finden werden, wurde bereits in Kapitel 6 eingegangen. Weitere Hinweise zur Daten- und Methodentriangulation werden im Folgenden gegeben, wobei auch die konkreten Instrumente der quantitativen und qualitativen Ebene näher vorgestellt werden.

### 8.4.1 Daten- und Methodentriangulation: Verwendete Forschungsmethoden im Rahmen der Datenerhebung

Im Folgenden sollen nun die forschungsmethodischen Entscheidungen dargestellt und begründet werden, wobei das Verfahren der Befragung leitend war.

Dazu werden im ersten Schritt die weiteren Triangulationen näher erläutert, die in Form der Daten-Triangulation den Forschungsverlauf sowie in Form der Methodentriangulation die zum Einsatz kommenden Methoden auf quantitativer und qualitativer Ebene bestimmen.

Der gesamte Erhebungszeitraum aller empirischer Daten erstreckt sich dazu für die ersten drei Kohorten von Oktober 2014 bis Dezember 2017 (s. Abbildung 14 und 15).

Im Rahmen der Studie wurden dabei sowohl verschiedene Datenquellen genutzt (= Datentriangulation), indem Daten zu verschiedenen Messzeitpunkte und in verschiedenen Erhebungswellen, verteilt über den gesamten Interventionsverlauf sowie zum Ende des Studiums beziehungsweise zu Beginn des Referendariats, erhoben wurden. Somit erfolgte die Datenerhebung des mehrstufigen Forschungsprozesses zu insgesamt neun Erhebungszeitpunkten auf quantitativer Ebene ( $t_{1a}$  bis  $t_{3b}$  für jeweils drei Kohorten) sowie drei zusätzlichen Erhebungszeitpunkten im Vorbereitungsseminar ( $t_{1b}$ ) sowie im Anschluss des Praxissemesters ( $t_{3b}$ ) und im Nachgang des Studiums ( $t_4$ ) auf qualitativer Ebene, wodurch sich insgesamt achtzehn Erhebungszeitpunkte im Rahmen der gesamten Studie ergeben.

Das Vorgehen hat dazu unter anderem die detaillierte Analyse der Selbsteinschätzung der Studierenden zum Ziel,

da bestimmte Fragen über die unterschiedlichen Erhebungsphasen und –formen wiederholt gestellt wurden und so der Lernfortschritt [...] teilnehmerspezifisch [...] sichtbar gemacht werden kann (Hellenschmidt 2016, S. 172).

Des Weiteren kam eine Methodentriangulation zum Einsatz, wobei sowohl innerhalb einer Methode (*within-methods*), indem zum Beispiel mehrere Subskalen zur Erfassung eines Phänomens verwendet wurden, als auch zwischen unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Methoden (*between-methods*) trianguliert wurde (vgl. Treumann 2005, S. 210f).

Die hier verwendete Methoden-Triangulation qualitativer und quantitativer Methoden - in diesem Fall wurde mit Online-Fragebögen und leitfadengestützte Interviews und einer Aufgabenabgabe aus dem Vorbereitungsseminar<sup>138</sup> sowie den verschriftlichten TP-Berichten gearbeitet – setzt dabei am Einzelfall an: Dazu gehören „dieselben Personen, die interviewt werden, [...] auch zu der Gruppe, die einen Fragebogen ausfüllt“ (Flick 2016, S. 44).

---

<sup>138</sup> Bei der Aufgabenabgabe handelt es sich um eine Medienreflexion aus dem Vorbereitungsseminar (s. Kapitel 8.4.2), die hinzugenommen wurde, um weitere Aussagen zum medienbezogenen Selbstbild der befragten Studierenden zu erhalten.

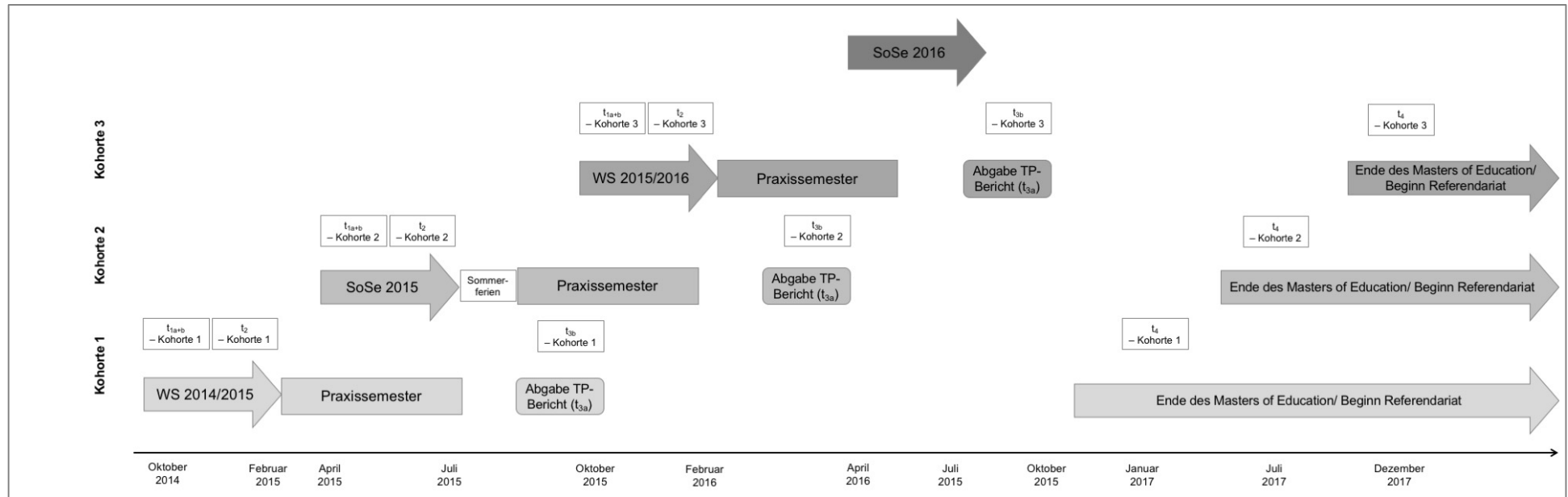


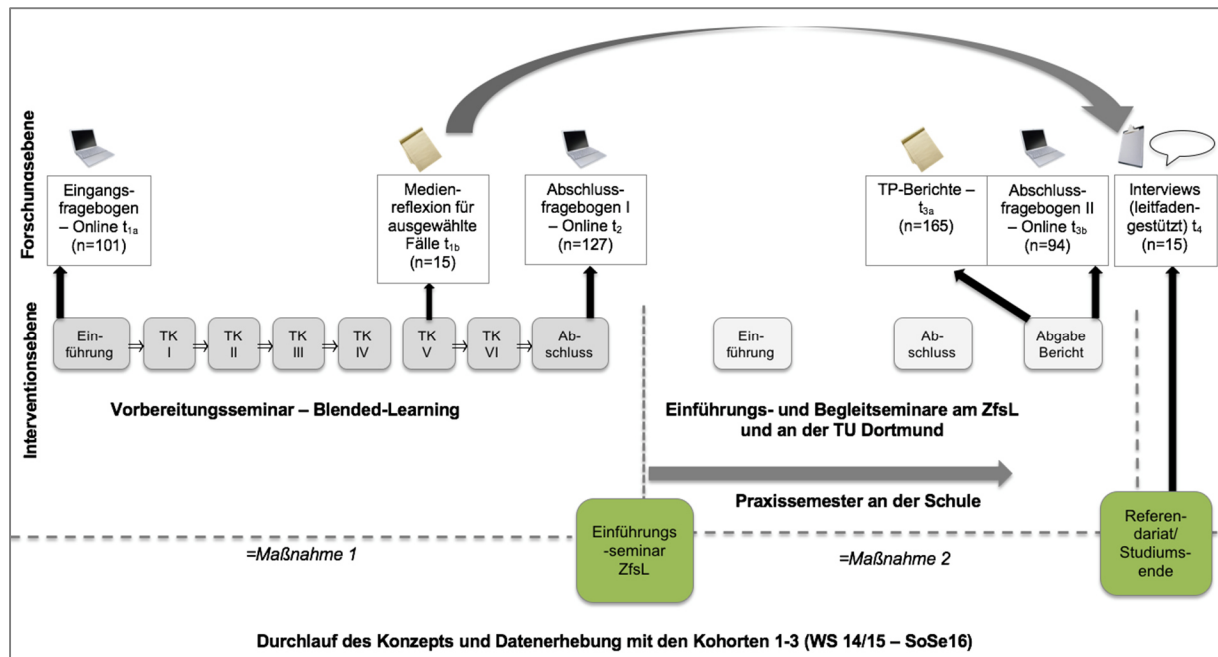
Abbildung 14: Zeitlicher Verlauf des gesamten Forschungsprozesses

Die qualitativen und quantitativen Zugänge wurden dazu nacheinander in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses erfasst, wobei diese „gleichberechtigt in ihrer Rolle im Projekt behandelt werden“ (ebd.).

Somit standen „quantitative und qualitative Befragungsverfahren [stehen] nicht etwa im Gegensatz zueinander“ (Keuneke 2005, S. 258), sondern diese ließen sich in Form eines mehrmethodischen Designs sinnvoll miteinander ergänzen:

Die Verknüpfung einer Umfrage mit einer Interviewstudie hatte dabei das Ziel, „Erkenntnisse über den Gegenstand der Studie zu gewinnen, die umfassender sind als diejenigen, die der eine oder der andere Zugang erbracht hätte“ (vgl. Flick 2016, S. 49), beziehungsweise sollen zusätzlich differenziertere und ausführlichere Aussagen zur Nachhaltigkeit des Konzepts Literaturdidaktik getroffen werden, indem die quantitativen Daten, die mittels Online-Fragebögen erfasst wurden, im Nachhinein mit den Interviewdaten in Beziehung gesetzt werden.

Die erzeugten Daten aus den Befragungen sind dazu als Indikatoren für die eigentlich interessierenden Merkmale (unter anderem Einstellungen, Kompetenz, Motivation) zu verstehen und bedürfen einer Interpretation. Da diese Merkmale nicht direkt feststellbar sind, beruhen sie auf Vermutungen und Selbsteinschätzungen der Befragten zum Zeitpunkt der Befragungssituation (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 336f), weshalb systematische Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Pohlmann & Möller 2010, S. 83) und die von den angehenden Lehrkräften geäußerten Angaben nicht zwangsläufig mit den tatsächlichen Handlungen im Unterrichtsgeschehen übereinstimmen müssen (vgl. Ballis & Gaebert 2012, S.



137).

Abbildung 15: Forschungsdesign als Detailansicht

Im weiteren Verlauf werden nun die konkreten Instrumente, die für die Datenerhebung auf quantitativer und qualitativer Ebene entwickelt wurden, dargestellt.

#### 8.4.1.1 Datenerhebung I: Methoden und Instrumente der schriftlichen Befragungen

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden zur Erfassung der Ausgangsbedingungen ( $t_{1a}$ ), als *Status quo* vor Projektbeginn, nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars ( $t_2$ ) und nach Absolvierung des Begleitseminars beziehungsweise Praxissemesters ( $t_{3b}$ ) halbstandardisierte Online-Fragebögen in den ersten drei Kohorten, die das Praxissemesterkonzept durchlaufen haben, eingesetzt. Somit kommt es zu insgesamt neun Erhebungszeitpunkten bezüglich der quantitativen Daten der Studie, wobei die Studierenden einer Kohorte an insgesamt drei Erhebungszeitpunkten, verteilt über insgesamt ein Jahr hinweg, teilnehmen konnten. Es handelt sich somit um eine Panel-Analyse, in der sich die „Veränderungen von Meinungen und Einstellungen“ (Kromrey et al. 2016, S. 366) von denselben Personen messen lassen. Der

Erhebungszeitraum der quantitativen Daten erstreckt sich für die ersten drei Kohorten von Oktober 2014 bis Oktober 2016.

Für das Ausfüllen des Eingangsfragebogens ( $t_{1a}$ ) sowie des Abschlussfragebogens I ( $t_2$ ) wurde dazu Zeit im Rahmen einer Präsenzsitzung innerhalb des Vorbereitungsseminars eingeräumt, wodurch eine sehr hohe Rücklaufquote erreicht werden konnte (s. Kapitel 9.1). Der Abschlussfragebogen II ( $t_{3b}$ ) wurde nach Abgabe des TP-Berichts online an die Studierenden per E-Mail verschickt.

Welche/r Studierende/r an welchem Erhebungszeitpunkt teilgenommen hat, lässt sich rückwirkend über anonyme Identifizierungs-Codes nachvollziehen.

Bei der Konzeption der Fragebögen wurden abschnittsweise immer mehrere Fragen zu einem Themenbereich gestellt (vgl. Schnell, Hill & Esser 2011, S. 126f), wobei jeder Themenbereich innerhalb der Online-Befragung einzeln<sup>139</sup> bearbeitet werden konnte, sodass eine übersichtliche Gestaltung der Befragung ermöglicht wurde (s. Abbildung 16).

tu technische universität dortmund

Wulf/Marci-Boehne/Schenk  
Institut für deutsche Sprache und Literatur

1 2 3 4 5 6 7 8

### 3 Vorkenntnisse

3.1 Haben Sie vor dieser Vorlesung bereits an einer Veranstaltung im Blended-Learning-Format teilgenommen (z.B. "Lust auf Bücher")?  
 ja, Lust auf Bücher I  ja, Lust auf Bücher I und II  
 nein

3.2 Haben Sie innerhalb Ihres Bachelorstudiums bereits Seminare mit den Themenschwerpunkten zur Lese- und Medienkompetenzförderung besucht?  
 ja  nein

3.3 Streben Sie momentan den Erwerb des "Zusatzzertifikats Literaturpädagogik" an?  
 ja  nein

3.4 Wie hoch schätzen Sie Ihre Praxiserfahrung ein, die Sie bisher sammeln konnten (Praktika, Nebenjobs, Teilnahme an Projekten)?  
 gar nicht hoch     sehr hoch

<< Zurück Weiter >>

Fenster schließen

Abbildung 16: Exemplarisches Design der verwendeten Online-Fragebögen via EvaSys

Inhaltlich ermitteln die Fragebögen die Einschätzungen der teilnehmenden Studierenden im Hinblick auf:

- die Bewertung und Veränderungen der eigenen fachlichen, fachdidaktischen, unterrichtlichen und medialen Kompetenzen, die sich an den Lernzielen des Vorbereitungs-/Begleitseminars und Praxissemesters orientieren,
- Einstellungen und individuelle Kompetenzen zur Nutzung von (digitalen) Medien privat und schulisch,
- die Bewertung beziehungsweise Akzeptanz der Lernenden gegenüber dem Praxissemesterformat und literaturdidaktischem Konzept.

<sup>139</sup> Durch das Klicken auf den „Weiter“-Button gelangte die befragte Person zum neuen Themenblock.

Diese Schwerpunkte wurden innerhalb der verwendeten Fragebögen mit Hilfe von verschiedenen Fragetypen erfasst:

- Der Großteil der schriftlichen Befragungen setzt sich aus geschlossenen Fragen zusammen, die eingesetzt wurden, um die Dimension der Antworten vergleichbar zu machen und Häufigkeiten und Zusammenhänge (vgl. Scholl 2009, S. 162) innerhalb der drei untersuchten Kohorten ermitteln zu können. Dazu wurden sowohl Einfach- und Mehrfachantworten sowie Rating-Skalen<sup>140</sup> verwendet, aus denen sich der/die Befragte „seine/ihre“ Antwort auswählt (vgl. Atteslander 2008, S. 136). Letztere wurden vor allem zur Erhebung von Selbsteinschätzungen, Einstellungen und Meinungen durch unipolare, vier-, sechs- beziehungsweise neunstufige<sup>141</sup> Antwortskalen erfasst. Das heißt dabei geht es um Selbsteinstufungen, „bei denen die Befragten die wahrgenommene Ausprägung eines Merkmales selbst angeben“ (Mayer 2013, S. 82). Die einzelnen Stufen innerhalb einer Skala wurden dazu verbal mit Hilfe von zwei gegensätzlichen Polen und numerischen Abstufungen (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 352) spezifiziert (zum Beispiel 1 = gar nicht kompetent, 4 = sehr kompetent), da es sich teilweise als schwierig erweist, „semantisch gleichwertige Abstände zu erzeugen“ (Scholl 2009, S. 168). Die Items<sup>142</sup> wurden dabei zum Großteil an die Inhalte des Praxissemesterkonzepts angepasst beziehungsweise daraus resultierend konstruiert (vgl. Mayer 2013, S. 79), was vor allem auf die Skalen der fachlichen Ebene (=Kompetenzeinschätzungen<sup>143</sup>), auf die Bewertung des Konzepts und Praxissemesters sowie teilweise auf Fragen zum medienbezogenen Selbstbild zutrifft. Ebenso wurden einige Fragestellungen aus der Studie von Holtz (2014a) zum Praxissemester verwendet, sodass hier teilweise ein Vergleich mit den entsprechenden Untersuchungen möglich ist (vgl. Mayer 2013, S. 79).
- Offene Fragen wurden im Rahmen der Studie an einigen Stellen eingesetzt, bei denen die Befragten „in der Wahl ihrer Antwort völlig frei“ (Reinders 2011a, S. 58) waren und die im Anschluss durch den Forscher kategorisiert werden müssen (vgl. Scholl 2009, S. 160).

<sup>140</sup> In der Literatur werden Rating-Skalen fälschlicherweise häufig als Likert-Skala bezeichnet (vgl. Schnell et al. 2011, S. 182 zitiert nach Mayer 2013, S. 83). Die Konstruktion einer Likert-Skala erfordert jedoch eine große Sammlung von Itemzahlen (circa 100), die als Roh-Skalen einer „Item-Analyse“, die an einer „Eich-Stichprobe“ durchgeführt wird, unterzogen werden müssen (vgl. Schnell et al. 2008, S. 187ff).

<sup>141</sup> Innerhalb der Studie wurde größtenteils mit geraden (vierstufigen) Skalen gearbeitet, um zu vermeiden, dass die/der Befragte „der Beantwortung der Frage ausweicht“ (Scholl 2009, S. 168) und somit eine Tendenz zur Mitte als Fluchtkategorie (vgl. Mayer 2013, S. 83) vermeiden beziehungsweise um eine klare Tendenz in der Antwort der Befragten ausmachen zu können. Bei den neunstufigen Skalen wurden Items aus der Studie nach Holtz (2014a) übernommen, weshalb das entsprechende Skalenniveau sich an dieser Stelle unterscheidet.

<sup>142</sup> Mit dem Begriff *Item* sind Fragen und/ oder Aussagen gemeint, „denen die Befragten zustimmen oder die sie ablehnen“ (Mayer 2013, S. 79) können.

<sup>143</sup> Die in Kapitel 7.2.3 dargestellten Kompetenzen, die im Rahmen des Vorbereitungsseminars vermittelt und durch die praktische Anwendung innerhalb des Praxissemesters vertieft werden sollten, wurden hierbei durch die Frage „Wie kompetent fühlen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt im Hinblick auf folgende Aspekte...?“ und entsprechenden Schwerpunkten wie zum Beispiel „...lesedidaktische Kompetenz“, „...Lesediagnostische Verfahren“ spezifiziert.



Dabei handelte es sich um Fragen, bei denen die Befragten die Möglichkeit erhalten sollten, weitere Ausführungen beispielsweise in Bezug auf die eigene Bewertung oder Einschätzung vornehmen zu können beziehungsweise diese zu erläutern.

Die eingesetzten Fragebögen wurden mit Hilfe des Online-Programms EvaSys erstellt und erfasst und die Daten anschließend in SPSS übertragen, bereinigt und ausgewertet. Weitere Hinweise zur Datenauswertung folgen in Kapitel 8.4.2.1.

#### **8.4.1.2 Datenerhebung II: Methoden und Instrumente der qualitativen Daten**

Als zweite Befragungsform wurde über einen qualitativen Zugang das leitfadengestützte Interview<sup>144</sup> gewählt, um „ein tieferes Verstehen und Verständnis vom Forschungsgegenstand“ (Scholl 2009, S. 25) sowie „(...) subjektive Sichtweisen, Handlungsmotive und Bedeutungszuschreibungen“ (Reinders 2011b, S. 85) der ehemaligen Lehramtsstudierenden im Nachgang zu erhalten.

Dabei nimmt das leitfadengestützte Interview „eine mittlere Position zwischen dem narrativen und dem standardisierten Interview ein“ (Scholl 2009, S. 68). Der entwickelte Leitfaden hat in dem Kontext die Funktion, das zu untersuchende Themenfeld zu strukturieren sowie als konkretes Hilfsmittel und als „roter Faden“ innerhalb der Interviewsituation zu fungieren (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014, S. 27; Misoch 2015, S. 65f) und somit eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 66). Aufgrund dieser Struktur kann eine gewisse Offenheit im Interviewgespräch ermöglicht sowie die für die Forschungsfragen betreffenden Themen genauer fokussiert werden (vgl. Ballis & Gaebert 2012, S. 138).

Im Rahmen der Studie wurde dazu ein teilstandardisierter Leitfaden mit offenen Frageformulierungen, bestehend aus verschiedenen Haupt- beziehungsweise Schlüsselfragen sowie Folgefragen, angeordnet nach Themenblöcken (Bogner et al. 2014, S. 28f; Scholl 2009, S. 70), entwickelt, die innerhalb der Interviewsituation angesprochen wurden. Dabei liegt das Ziel darin, „[...] subjektive Erlebnisse, Handlungen und Einstellungen und deren Bedeutung für das Individuum zu analysieren“ (Misoch 2015, S. 66).

Inhaltlich wurden dazu verschiedene Rahmeninformationen zur aktuellen Situation der Befragten im Referendariat beziehungsweise zur damaligen Situation im Praxissemester als ungezwungene *Aufwärm-Phase* (vgl. Reinders 2011b, S. 91) erhoben, um dann rückblickend

---

<sup>144</sup> Die Interviewform beziehungsweise der Begriff des Experteninterviews scheint in diesem Kontext unpassend, da die befragten Referendare zwar über spezifisches Praxis- und Erfahrungswissen, in Bezug auf das absolvierte Praxissemester und das System Schule, ZfsL und Universität aus Studierenden- und Referendariatsperspektive besitzen (= Wissensaspekt), diesen jedoch im derzeitigen Ausbildungsstatus nur ein geringes Maß an Prestige und Einfluss (= Machtaspekt) zugeschrieben werden kann. Charakteristisch für einen Experten sind nach Bogner et al. (2014) jedoch beide Ebenen. Auch wird betont, dass innerhalb der modernen Gesellschaft quasi jeder Mensch über Sonderwissen verfügt, sodass die Gefahr bestehen würde, „dass man alle Formen qualitativer Interviews unter das Label „Experteninterview“ subsumieren könnte oder müsste“ (Bogner et al. 2014, S. 11).

zum absolvierten Praxissemester (aus der Fachperspektive Deutsch) und den inhaltlichen Schwerpunkten des Konzepts im Praxissemesterkonzept zur Lese- und Medienkompetenzförderung zu kommen, welche der *Hauptphase* des Interviews (vgl. ebd.) zugeordnet werden können (s. Tabelle 12).

Folgende inhaltliche Schwerpunkte und Phasen waren Bestandteil der mündlichen Befragungen:

<b>Interviewphase nach Reinders 2011b, S. 91f</b>	<b>Ende des Studiums/ Beginn des Referendariats (t<sub>4</sub>)</b>
Einstiegsphase	Informationen über den Rahmen der Studie und des Interviews, Einwilligung zur Aufzeichnung des Gesprächs
Aufwärmphase	Rahmenbedingungen der aktuellen Referendariatsschule beziehungsweise der Praxissemesterschule (Schulform, Klassen, Kollegium, ZfsL)
Hauptphase (gegebenenfalls Ad-hoc-Phase <sup>145</sup> )	Bewertung des Praxissemesters aus der Deutschperspektive
	Individueller Schwerpunkt im Rahmen des Unterrichtsvorhabens im Praxissemester Literaturdidaktik
	Einfluss des Praxissemesters auf die eigene Motivation (Deutsch-)Lehrer/-in zu werden
	Lese- und Medienkompetenz im Kontext (der Referendariats-/oder Praxissemester-) Schule und im ZfsL
	Persönliche Medienkompetenz und Haltung gegenüber digitalen Medien in der Schule
Ausstiegsphase	Frage nach weiteren Themen, Bewertung der Gesprächssituation, personenbezogene Daten

Tabelle 12: Inhaltliche Schwerpunkte und Phasen innerhalb der leitfadengestützten Interviews

Die Interviews wurden „face-to-face“ an der Universität oder alternativ als Telefoninterview mit „Bildübertragung“ via Facetime<sup>146</sup> mit insgesamt fünfzehn ehemaligen Lehramtsstudierenden, die sich zum Befragungszeitpunkt in den letzten Zügen des Masterstudiums oder seit etwa zwei oder zweieinhalb Monaten im Referendariat befanden und das Konzept im Praxissemester Literaturdidaktik in einer der drei ersten Kohorten durchlaufen haben, durchgeführt. Der Erhebungszeitraum der qualitativen Daten erstreckt sich somit von Januar 2017 bis Dezember 2017, wobei die durchschnittliche Interviewlänge bei 36 Minuten pro Interview lag<sup>147</sup>. Die Beendigung des Praxissemesters durch die Abgabe des TP-Berichts liegt

<sup>145</sup> Zur Ad-hoc-Phase kommt es im Rahmen der Interviewsituation, wenn in einer gewissen Zeit nicht alle avisierten Fragen und Themen behandelt worden sind und der Interviewer die Gesprächssituation somit wieder stärker in eine bestimmte Richtung lenkt.

<sup>146</sup> Bei Facetime handelt es sich um einen Videoanruf, der über Apple-Geräte mittels einer WLAN-Verbindung durchgeführt werden kann. Diese Möglichkeit wurde angeboten, da einige ehemaligen Studierenden nicht mehr in Dortmund wohnhaft sind; so sollte ein größerer zeitlicher und organisatorischer Aufwand seitens der Befragten vermieden werden.

<sup>147</sup> Die Spannweite der Interviewdauer bei den fünfzehn durchgeführten Interviews liegt zwischen 23 und 63 Minuten.

bei den Befragten zum Interviewzeitpunkt etwa ein Jahr und vier beziehungsweise neun<sup>148</sup> Monate zurück.

Die Erfassung der Interviewdaten erfolgte mit Hilfe von digitalisierten Aufnahmegeräten, die anschließende Transkription mit dem Audiotranskriptionsprogramm f4. Weitere Hinweise zur Transkription und Datenauswertung folgen in Kapitel 8.4.2.2

Um Aussagen zu möglichen Entwicklungsprozessen und Einstellungsänderungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien bei den (ehemaligen) Studierenden überprüfen zu können (=medienbezogenes Selbstbild), wird zusätzlich eine Aufgabenabgabe, die im Rahmen des Vorbereitungsseminars zum Themenkomplex V der Lese- und Mediendidaktik abgegeben wurde, in die Datenauswahl mit einbezogen. Die Hinzunahme der Aufgabe erfolgt an dieser Stelle in identischer Weise wie die Auswahl der Interviewfälle. Das heißt, es werden nur die Aufgaben von ehemaligen Studierenden berücksichtigt, die auch an einem Leitfadeninterview teilgenommen haben, um beispielsweise zu überprüfen, wie medienaffin die Befragten generell sind, welche Erfahrungen sie bereits mit Medien gemacht haben (privat und schulisch) und daraufhin abzuleiten, welche Einflussfaktoren definiert werden können, die den Einsatz digitaler Medien im (Deutsch-)Unterricht begünstigen können.

Bei der genannten Aufgabe handelt es sich um eine Medienreflexion, die die Studierenden mit Hilfe von sechs Leitfragen im Rahmen des Vorbereitungsseminars verschriftlichen sollten. Es werden somit Assoziationen erhoben, die mit den entsprechenden Leitfragen aus subjektiver Erfahrung verknüpft werden. Hierbei werden sowohl Ausführungen zu den eigenen schulischen Erfahrungen aus der Rolle des/der Schülers/-in, aber auch aus schulischen Praktikumsphasen, die im Rahmen der Studiums absolviert wurden, verschriftlicht. Des Weiteren können auch Aussagen zur eigenen (privaten und potentiell schulischen) Nutzung digitaler Medien und der damit einhergehenden Haltung dem gegenüber abgeleitet werden. Folgende Fragestellungen wurden im Rahmen der Medienreflexion gestellt und durch die Studierenden schriftlich im Rahmen der Aufgabenabgabe im E-Portfolio auf jeweils circa eineinhalb bis drei Seiten beantwortet ( $t_{1b}$ ):

*Ausgewählte Aspekte der eigenen schulischen Medienbiografie:*

- Welche Rolle haben (welche) Medien während Ihrer eigenen Schullaufbahn gespielt? Welche Erfahrungen haben Sie in der Schule mit Medien machen können?
- Wie bewerten Sie diese Art des Medieneinsatzes?

*Ausgewählte Aspekte der eigenen Mediennutzung:*

- Gibt es Medien, die Sie (privat) besonders bevorzugen und warum?

*Ausgewählte Aspekte der (potentiell eigenen) schulischen Mediennutzung:*

---

<sup>148</sup> Der Zeitraum variiert, da einige ehemaligen Studierenden nicht vier, sondern fünf Semester für den Master of Education gebraucht haben, weshalb der Interviewzeitpunkt teilweise erst etwas später angesetzt werden konnte.

- Welche Medien würden Sie im Unterrichtskontext nutzen? Welche nicht? Warum?
- Welche Rollen spielen Medien Ihrer Meinung nach bisher an den Schulen – was konnten Sie bisher in Praktika oder ähnliches beobachten?

*Ausgewählte Aspekte der eigenen Medienkompetenz:*

- Welche Interessen und Stärken im Medienbereich haben Sie? Was würden Sie sich noch wünschen?

Um die Rahmenbedingungen der Praxissemesterschulen sowie Aussagen zu den gewählten Lernmedien und literaturdidaktischen Schwerpunkten der Befragten, welche im eigenen Unterrichtsvorhaben im Praxissemester konzipiert und durchgeführt worden sind, besser nachvollziehen und beschreiben zu können, wurden zudem einige Angaben aus den verschriftlichten TP-Berichten (n=165 für alle drei Kohorten) hinzugenommen.

#### **8.4.2 Hinweise und Limitationen der Datenauswertung und Studie**

Bevor konkrete Hinweise zur Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten im Rahmen dieser Studie gegeben werden, wird darauf verwiesen, dass drei mögliche Resultate zur Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Methoden unterschieden werden können, die für die Ergebnisdarstellung genutzt werden können:

Dazu können (1) qualitative und quantitative Ergebnisse *konvergieren* „das heißt, tendenziell stimmen sie überein und legen dieselben Schlussfolgerungen nahe“ (Flick 2014, S. 188).

Es ist jedoch auch möglich, dass (2) die Ergebnisse *komplementär zueinander* sind, was beispielsweise zutrifft, wenn die Ergebnisse unterschiedliche Aspekte eines Untersuchungsgegenstandes fokussieren.

Im letzten Fall (3) können die Ergebnisse *divergieren*, das heißt sie widersprechen sich. Dabei ergeben Fallanalysen „bspw. ein anderes Bild als Häufigkeitsanalysen im selben Feld“ (Flick 2014, S. 188).

Flick (2016) betont jedoch, dass „Wenn das Interesse an der Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung darin begründet ist, mehr (breiteres, besseres, vollständigeres...) Wissen über den Forschungsgegenstand zu gewinnen, [sind] alle drei Erträge hilfreich“ (Flick 2016, S. 49) sein können.

Bei der Konstruktion der Leitfäden, welche im Rahmen der Interviewbefragung bei ausgewählten Fällen der drei ehemaligen Kohorten zum Einsatz kamen, ist darauf geachtet worden, dass sich einige Aspekte, die vorab mittels der Fragebögen erfasst worden sind, überschneiden (vgl. ebd., S. 44). Dies betrifft beispielweise die Akzeptanz zur Bewertung des Praxissemesterkonzepts im Fach Deutsch, die Beeinflussung der individuellen Motivation zum Lehrerberuf durch die Absolvierung des Praxissemesters sowie die individuelle Haltung und Kompetenz, (digitale) Medien im Unterricht zu verwenden.

Im Rahmen der Auswertung ist es somit interessant zu überprüfen, ob die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Daten konvergieren, komplementär zueinander sind oder divergieren beziehungsweise inwieweit vorab festgelegte Merkmale (wie die Schulform und das Vorwissen) die Ergebnisse sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene beeinflussen. Somit kann folgende Zielsetzung im Rahmen der gesamten Datenauswertung formuliert werden:

„Neben der Analyse der Einzelfälle und der gesamten Stichprobe [...]“ (Scholl 2009, S. 73) soll außerdem „die Stichprobe nach bestimmten Merkmalen der Befragten [...]“ (ebd.) aufgeteilt „und die Antworten in Bezug auf diese Gruppen“ (ebd.) verglichen werden.

Die Ergebnisdarstellungen und -interpretationen beziehen sich dabei auf subjektive Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Lehramtsstudierenden. Dies hat zur Folge, dass die Beeinflussung von außeruniversitären Einflüssen hier nicht explizit nachvollzogen werden kann, beziehungsweise Veränderungen in Bezug auf die eigene Kompetenzeinschätzung beispielweise von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  nicht allein auf die Absolvierung einzelner Maßnahmen wie der Absolvierung des Begleitseminars an der Universität, oder des Einführungsseminars im ZfsL zurückgeführt werden können, sondern vielmehr von einem Zusammenspiel der Einflüsse aller drei beteiligten Institutionen Universität, ZfsL und Schule auszugehen ist, die zu möglichen Veränderungen führen.

Es handelt sich somit um ein komplexes Bedingungsgefüge, bei dem klare Ursachenzuschreibungen sowie die eindeutige Zuordnung des Erfolgs auf einzelne Faktoren nicht möglich sind (vgl. Ganz & Reinmann 2007, S. 187).

Das ganzheitliche Praxissemesterkonzept, welches sich aus entsprechenden Vorbereitungs-, Begleit- und Einführungsseminaren am ZfsL und an der Universität sowie der fünfmonatigen Praxisphase an der Schule zusammensetzt, macht in diesem Zusammenhang die Problematik, deutlich, „dass das „Programm“ nur in enger Verflechtung mit seiner sozialen Umwelt durchführbar ist, dass es also von Umgebungseinflüssen nicht abgeschirmt werden kann“ (Kromrey et al. 2016, S. 92). Hierbei ergibt sich also das methodische Problem, für festgestellte Veränderungen zum Beispiels in Bezug auf die eigene Kompetenzeinschätzung zu entscheiden, „ob und in welcher Höhe sie durch die Maßnahmen des Programms *bewirkt* wurden“ (ebd. S. 93).

Auch für die Fallauswahl der qualitativen Interviews kann kritisiert werden, dass vor allem jene Lehramtsstudierenden befragt wurden, die sich freiwillig für die Teilnahme gemeldet haben, da es sich hierbei um Studierende handeln könnte, die eher aufgeschlossen gegenüber dem Konzept sind und dieses positiv in Erinnerung behalten haben. Zudem zeigt sich, dass sich vor allem leistungsstarke Studierende zurückgemeldet haben, dessen/deren Benotung des

abschließenden TP-Berichts im sehr guten bis guten Bereich lag.<sup>149</sup> Auch sind die hinzugezogenen Interviewfälle (n=15) in Bezug auf die Gesamtstichprobe (n=165) offener bezüglich des tatsächlichen Medieneinsatzes im Praxissemesters beziehungsweise ist der Anteil in der qualitativen Stichprobenauswahl diesbezüglich im Vergleich relativ hoch (s. Kapitel 11.7).

Unter diesen Limitationen dieser Studie lassen sich somit verschiedene Faktoren definieren, mit Hilfe dessen sich der Erfolg, der konsequenterweise von der Art und dem Inhalt der Befragungen abhängig ist, des Praxissemesterkonzepts Literaturdidaktik definieren lässt:

- (1) Es ist ein Kompetenzzuwachs im Selbstbild der Studierenden zu erkennen.
- (2) Die Studierenden/ Referendare/-innen sind offener gegenüber digitalen Medien eingestellt und fühlen sich kompetenter diese im Unterricht zu nutzen beziehungsweise haben diese bereits im Praxissemester eingesetzt.
- (3) Die Studierenden/ Referendare/-innen sind mit dem Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik zufrieden beziehungsweise bewerten dieses auch im Nachgang zu großen Teilen positiv (in Anlehnung an Ganz & Reinmann 2007, S. 182f).

Im Sinne einer qualitativen Herangehensweise sollen im Anschluss des gesamten Auswertungsprozesses die zentralen Ergebnisse nochmals zusammenfassend dargestellt werden.

Im weiteren Verlauf sollen nun detailliertere Hinweise zur Auswertung der quantitativen (s. Kapitel 8.4.2.1) und qualitativen Daten (s. Kapitel 8.4.2.2) gegeben werden.

#### **8.4.2.1 Auswertung der quantitativen Daten**

Das Auswertungsziel der Fragebogenerhebung liegt primär darin, „über Häufigkeitsverteilungen bestimmte Phänomene“ (Scholl 2009, S. 24), die in Form von Forschungsfragen formuliert wurden, zu beschreiben.

Dabei stehen drei Schwerpunkte im Rahmen der Datenauswertung im Vordergrund:

- (1) Zum einen können mit Hilfe der generierten Identifizierungs-Codes Entwicklungsverläufe betrachtet werden, wobei jedoch die Voraussetzung ist, dass die Studierenden zu mindestens zwei der drei Haupterhebungszeitpunkten ( $t_{1a}$  –  $t_{3b}$ ) an den schriftlichen Befragungen teilgenommen haben. Daraus folgt, dass bei den deskriptiven statistischen Auswertungen, die mindestens zwei der drei beziehungsweise alle drei Haupt-Datenerhebungszeitpunkte mit

---

<sup>149</sup> So liegt die Durchschnittsnote bei den einbezogenen Fällen in acht von fünfzehn Fällen im sehr guten Bereich (1,0 oder 1,3) und in sechs von fünfzehn Fällen im guten Bereich (1,7 oder 2,0). Es ergibt sich eine Durchschnittsnote für die einbezogenen Fälle von 1,49.

einbeziehen und Verläufe abbilden, auf eine geringere Teilmenge zurückgegriffen werden kann (s. Kapitel 9.1).

(2) Zum Zweiten können Aussagen über die Gesamtgruppe getroffen werden, die zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt teilgenommen hat. Diese können anschließend auch mit den Ergebnissen der anderen Kohorten verglichen werden.

Dabei sollen generelle Aussagen zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen, der Motivation und der Einstellung und Haltung gegenüber digitaler Mediennutzung (privat und im Kontext Schule) getroffen werden.

(3) Zum Dritten werden Subgruppenanalysen in Bezug auf die Kohorte, die Schulform und das Vorwissen vorgenommen und an geeigneten Stellen dargestellt.

Die Datenauswertung erfolgt dazu deskriptiv-statistisch etwa über univariate und bivariate Auswertungen mittels des Programms SPSS.

#### **8.4.2.2 Auswertung der qualitativen Daten**

Bei den qualitativen Daten steht die Tiefenperspektive der Befragten im Vordergrund (vgl. Scholl 2009, S. 68), wobei kleinere Fallzahlen (vgl. Keuneke 2005, S. 225) aus allen drei Kohorten sowohl im Rahmen des Vorbereitungsseminars (Aufgabenabgabe Medienreflexion), als auch über die TP-Berichte sowie die im Nachgang, das heißt zu Beginn des Referendariats beziehungsweise zum Ende des Studiums, mittels der Interviewdaten untersucht wurden (vgl. Reinders 2011, S. 86).

Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die aufgenommenen Interviews transkribiert. Dabei kam es jedoch „in erster Linie auf die Informationen und Inhalte der Antworten und weniger auf die Erzählweise und die Sprache“ (Scholl 2009, S. 71) an. Aus diesem Grund ist im Rahmen der Transkription

weder eine aufwändige Notation der Gespräche mit nonverbalen oder paraverbalen Kennzeichnungen und Beschreibungen noch eine konversationsanalytische Vorgehensweise bei der Auswertung notwendig (ebd.).

Diese Elemente sind somit kein Gegenstand der Interpretation (vgl. Mayer 2013, S. 47).

Als Auswertungsverfahren der qualitativen Daten dieser Studie ist die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) als methodisches Vorgehen leitend, da für die Auswertung nach Mayring (2002) kritisiert werden muss, dass einige der dargestellten Auswertungstechniken, so die inhaltliche und typisierende Strukturierung, nur sehr kurz skizziert werden (vgl. Kuckartz 2016, S. 48) und daher im Rahmen des eigenen Auswertungsprozesses weniger nachvollziehbar sind.

Im Rahmen aller qualitativen Inhaltsanalysen stellt die Bildung von Kategorien jedoch den Kernpunkt der Analyse dar (vgl. Atteslander 2008, S. 184).

Dabei sind unterschiedliche Kombinationen eines gemischt deduktiv-induktiven Vorgehens möglich: Häufig werden die Oberkategorien theoriegeleitet, die Unterkategorien dagegen am Material entwickelt (Schreier 2014, Online).

Im Rahmen dieser Studie wurden zum einen *thematische Kategorien* gebildet, die sich als inhaltliche Kategorie auf ein bestimmtes Thema beziehen und häufig aus den Leitfragen der Aufgabenstellung (Medienreflexionen) beziehungsweise den Interviewleitfragen (Leifadeninterviews) resultieren.

Zum anderen handelt es sich um *analytische Kategorien*, die in direkter Verbindung zu bestimmten Theorien entwickelt wurden. Als dritte Kategorienart kommen *natürliche (in-vivo-codes) Kategorien* hinzu, welche Begrifflichkeiten aufgreifen, die von den Forschungssubjekten selbst verwendet wurden und ein Thema häufig sehr bildhaft darstellen (vgl. Kuckartz 2016, S. 35f). Somit ist „[D]ie Vorgehensweise theoriegeleitet, aber zugleich offen, denn es wird darauf geachtet, dass die Befragten selbst zu Wort kommen und man ist sensitiv in Bezug auf theoretische Widersprüche und Ungereimtheiten“ (Kuckartz 2010, S. 86). Alle Kategorien zusammen bilden hierarchische Kategoriensysteme, welche durch verschiedene über- und untergeordnete Ebenen gekennzeichnet sind (vgl. Kuckartz 2016, S. 38).

Das Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (s. Abbildung 17) beinhaltet ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und soll im Folgenden näher vorgestellt werden, da es für alle qualitativen Daten, die im Auswertungsprozess verwendet wurden, berücksichtigt wurde.

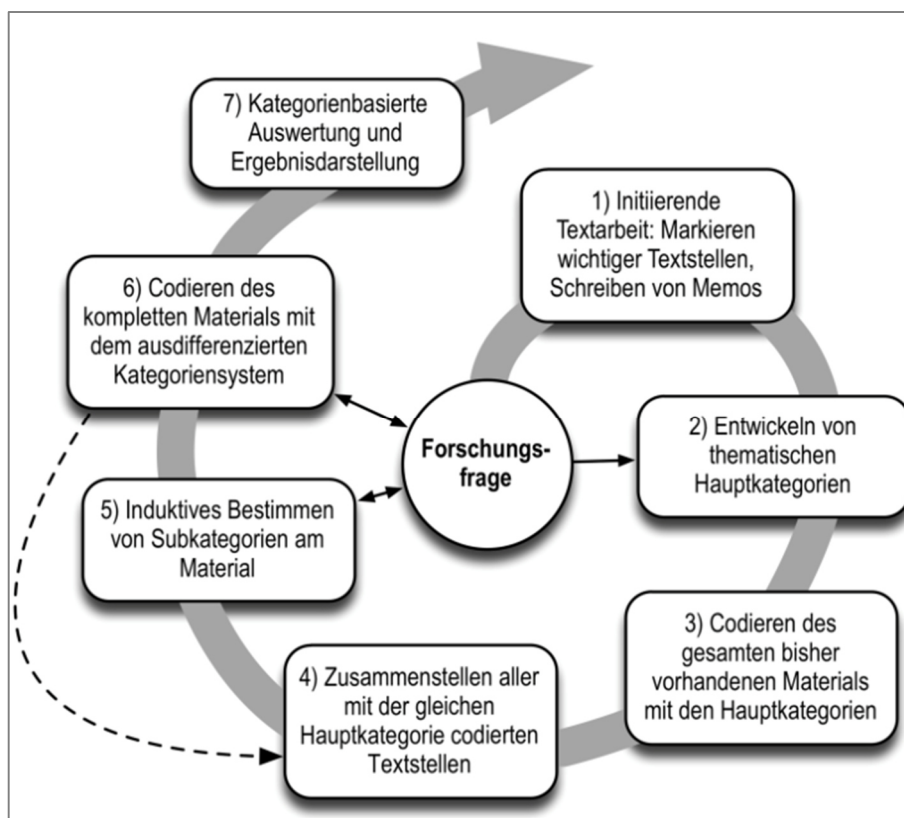


Abbildung 17: Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, S. 100)



Insgesamt werden sieben Phasen innerhalb der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unterschieden:

**Phase 1: Markieren wichtiger Textstellen, erste kurze Fallzusammenfassungen:**

Im ersten Schritt wurden die verschiedenen Texte, womit einerseits die Aufgabenabgabe aus dem Vorbereitungsseminar (=Medienreflexionen) und andererseits die transkribierten Interviews gemeint sind, sorgfältig gelesen; zudem wurden wichtige Stellen markiert und entsprechende Bemerkungen sowie erste Auswertungsideen an den Rand geschrieben. Für die jeweiligen Fälle beziehungsweise Texte wurden zudem kurze Fallzusammenfassungen in Form von Stichpunkten vorgenommen.

**Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien**

Erste thematische Hauptkategorien wurden im zweiten Schritt gebildet, wobei diese hauptsächlich direkt aus den Leitfragen der Aufgabenstellung beziehungsweise den Interviewleitfragen abgeleitet wurden. Alle bisherigen Kategorien wurden daran anschließend grob anhand der ersten vier Fälle hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit überprüft, da zunächst nur vier Fälle aus der ersten Kohorte vorlagen.<sup>150</sup> Ergänzend wurden teilweise noch weitere – zunächst nicht erwartete – Themen hinzugenommen, welche teilweise anhand von Theoriewissen oder auch induktiv aus dem Material als weitere Hauptkategorien gebildet wurden.

**Phase 3: Erster Codiervorgang: Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien**

Im weiteren Verlauf wurden alle Texte sequentiell, das heißt Zeile für Zeile durchgegangen, um so alle relevanten Textstellen, die für die Forschungsfragen relevant erschienen, entsprechenden Kategorien zuzuweisen, wobei innerhalb einer Textstelle auch mehrere Haupt- und Unterthemen angesprochen werden können, sodass sich die codierten Textstellen überlappen. In diesem Kontext wurde insgesamt darauf geachtet, dass das Kategoriensystem nicht zu feingliedrig und umfangreich gebildet wird.

**Phase 4: Zusammenspiel aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen und Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material**

Nach dem ersten Codierprozess erfolgte die weitere Ausdifferenzierung der allgemeinen Kategorien am Material beziehungsweise an den Texten, indem für eine Hauptkategorie weitere Subkategorien gebildet und definiert worden sind.

---

<sup>150</sup> Der Erhebungszeitpunkt der qualitativen Daten hing bei den ehemaligen Studierenden des Praxissemesters mit dem Eintritt in das Referendariat zusammen. Da sich jedoch nur vier der sechs Fälle aus der ersten Kohorte, die sich im Januar 2016 für ein Interview gemeldet haben, im Referendariat befanden, wurde die Auswertung zunächst für diese vier Fälle vorgenommen und im weiteren Prozess um weitere Fälle ergänzt.

### **Phase 6: Codieren des gesamten Materials<sup>151</sup>**

In Phase 6 erfolgte dann der mehrmalige Codierprozess, bei dem für alle Textstellen überprüft wurde, inwieweit beziehungsweise welchen Subkategorien diesen zugeordnet werden können. Hier wurden in mehreren Schritten Kategorien umformuliert, gelöscht, teilweise zusammengenommen und somit fortlaufend überprüft, sodass dann die Strukturierung des Materials abgeschlossen werden konnte, um daran anknüpfend Quantifizierungen vorzunehmen, die herausstellen sollen, „ob eine Aussage von mehr als einer Person gemacht wurde, ob es eine qualifizierte Minderheit, eine Mehrheit oder gar einen Konsens unter den Befragten gibt“ (Scholl 2009, S. 73).

### **Phase 7: Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung**

Im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stehen die Themen und Subthemen im Fokus der Auswertung (vgl. Kuckartz 2016, S. 117). Dazu soll mit Hilfe eines beschreibenden Auswertungsstils dargestellt werden, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende mit digitalen Medien in der eigenen Schullaufbahn und während ihrer Praktika gemacht haben, wie sie selbst Medien nutzen beziehungsweise welche sie potentiell in der Schule nutzen würden, wie sie das Konzept Literaturdidaktik nachträglich und auch die eigene Motivation als (Deutsch-)Lehrer/-in zu arbeiten bewerten, um alle Daten der Medienreflexionen mit den Ergebnissen aus der Interview- und Fragebogenstudie miteinander in Beziehung zu setzen und somit ein umfassenderes Bild des medien- und professionsbezogenen Selbstbilds der Lehramtsstudierenden zu erhalten. Zudem soll überprüft werden, ob Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den verschiedenen Fällen vorliegen beziehungsweise welche Bedingungen formuliert werden können, die dazu geführt haben, dass die Studierenden im Praxissemester medial gearbeitet haben, oder auch nicht.

Ziel der Auswertung ist es somit, das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten (vgl. Mayer 2013, S. 47) und diese in Zusammenhang mit den anderen Daten zu setzen, um so ein möglichst umfassendes Bild der teilnehmenden Lehramtsstudierenden zu erhalten.

Die Auswertung der Interviewtranskripte und Medienreflexion fand inhaltsanalytisch-computergestützt mit der Technik MAXQDA statt.

---

<sup>151</sup> Phasen 4-6 erfolgten innerhalb einer Dauerschleife von März 2017 bis Januar 2017, da stückweise – bedingt durch die Fristen des Referendariats – einzelne Fälle aus den drei Kohorten hinzugenommen wurden. Die Kategorien wurden somit stets neu geprüft und teilweise ergänzt beziehungsweise überarbeitet.

## 9 Stichprobenbeschreibung

Im Rahmen dieser Studie werden die Ergebnisse der ersten drei Kohorten<sup>152</sup> der teilnehmenden Lehramtsstudierenden, die das Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik (s. Kapitel 7.2) nach LABG 2009 absolviert haben, berücksichtigt, um Rückschlüsse auf die individuellen Einschätzungen zu ihrem professions- und medienbezogenen Selbstbild erhalten zu können.

Dazu wurden im Forschungsprozess im Sinne einer Triangulation (Treumann 2005) sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben, woraus sich unterschiedliche Stichprobenbeschreibungen ergeben; wenngleich es sich bei den qualitativen Daten um eine Teilstichprobe der Fragebogenerhebung handelt.

Das Ziel bei der Verbindung von qualitativen und quantitativen Daten ist in diesem Kontext, ein differenziertes und vollständigeres Wissen über den Forschungsgegenstand zu erhalten (vgl. Flick 2016, S. 49)

In Kapitel 9.1 wird nun die Zusammensetzung der Stichprobe, die innerhalb der drei Kohorten, die an der Evaluation zum Konzept Literaturdidaktik teilgenommen hat, näher beschrieben. Dazu werden Angaben zum Alter, Geschlecht, der studierten Schulform und den Fächern gemacht. Des Weiteren werden spezifischere Angaben zur Teilnahmemotivation und dem Vorwissen der drei Kohorten gegeben, da vor allem der Faktor des Vorwissens in den späteren Auswertungen hinzugezogen werden soll.

In Kapitel 9.2 werden daran anknüpfend die ausgewählten Fälle, die im Rahmen der Interviewstudie berücksichtigt wurden, näher beschrieben. Hierbei handelt es sich um ehemalige Lehramtsstudierende, die an dem Konzept zum Praxissemester Literaturdidaktik teilgenommen beziehungsweise dieses absolviert haben und sich zum Befragungszeitpunkt im Referendariat beziehungsweise zum Ende des Lehramtsstudiums befanden, sodass eine retrospektive Betrachtung der Erfahrungen aus dem Praxissemester durch die ehemaligen Studierenden erfolgen kann. Darüber hinaus sind an dieser Stelle Angaben zu den verschriftlichten TP-Berichten zu finden.

---

<sup>152</sup> Kohorte 1 hat ihr Vorbereitungsseminar im WS 2014/14 und das Begleitseminar und Praxissemester im SoSe 2015 absolviert.

Kohorte 2 hat ihr Vorbereitungsseminar im SoSe 2015 und das Begleitseminar und Praxissemester im WS 2015/16 absolviert.

Kohorte 3 hat ihr Vorbereitungsseminar im WS 2015/16 und das Begleitseminar und Praxissemester im SoSe 2016 absolviert.

### 9.1 Fragebogenerhebung: Stichprobenbeschreibungen aus den Kohorten 1-3

Das Konzept im Praxissemester Literaturdidaktik wird prinzipiell für Lehramtsstudierende aller Schulformen angeboten, da der Schwerpunkt zur Lese-, Literatur- und Medienkompetenzförderung ein Bereich ist, der für alle Schulen relevant ist.

Bevor ein Überblick über die teilnehmenden Studierenden der Fragebogenstudie gegeben wird, soll zunächst kurz dargestellt werden, wie viele Lehramtsstudierende generell mit dem Angebot zum Praxissemester Literaturdidaktik innerhalb der ersten drei Kohorten erreicht wurden (s. Tabelle 13).

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Anzahl der beteiligten Studierenden nach Beendigung des Vorbereitungsseminars teilweise abnimmt, was unter anderem mit Auslandssemestern oder auch der Studienordnung des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zusammenhängt.<sup>153</sup>

Kohorte 1<sup>154</sup> fällt mit 105 Studierenden, die das Vorbereitungsseminar (VS) absolviert haben, besonders groß aus, wobei in den Kohorten 2 und 3 insgesamt 41 beziehungsweise 48 Lehramtsstudierende an dem Vorbereitungsseminar zum Praxissemester Literaturdidaktik teilnahmen.

Der Anteil derer die dann im Anschluss das Begleitseminar (BS) und Praxissemester erfolgreich abgeschlossen haben, liegt bei insgesamt 165 Studierenden, wovon 87 Kohorte 1, und je 43 und 35 Teilnehmer/-innen Kohorte 2 beziehungsweise 3 zugehörig waren.

Kohorte	TN im VS (n)	TN im BS (n)	Rücklauf t <sub>1a</sub>	Rücklauf t <sub>2</sub>	Rücklauf t <sub>3b</sub>	Gesamtanzahl an Datensätzen
1	105	87	n=95	n=75 (71%)	n=73 (86,5%)	188
2	41	43 <sup>155</sup>	n=45	n=33 (83%)	n=31 (72%)	145
3	48	35	n=48	n=37 (79%)	n=29 (78%)	133
Gesamt	194	165	n=189	n=147 (76%)	n=137 (81,27%)	475

Tabelle 13: Verteilung der Kohorten und Befragungsteilnahmen

<sup>153</sup> Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung müssen nur in einem der zwei studierten Fächer das Praxissemester absolvieren. Im Studienverlaufsplan Germanistik wird daher nur die Teilnahme im TPM 1 (Vorbereitungskurs) verlangt, wohingegen die Belegung des anschließenden Begleitseminars dann nicht von Nöten ist, sofern die Absolvierung der Praxisphase in einem anderen Fach erfolgt.

<sup>154</sup> Die Anzahl der Teilnehmer/-innen in den drei Kohorten wurde aus den Seminarlisten sowie den abgegebenen TP-Berichten generiert.

<sup>155</sup> Hier ist die Anzahl im Begleitseminar höher, da ehemalige Studierende aus der 1. Kohorte nicht unmittelbar nach der Absolvierung des Vorbereitungsseminars in das Praxissemester gegangen sind und somit zur 2. Kohorte dazu gekommen sind.

Die teilnehmenden Studierenden des Praxissemesterkonzepts Literaturdidaktik wurden regelmäßig dazu aufgefordert, an der begleitenden Fragebogenerhebung teilzunehmen.

Betrachtet man dazu die Rücklaufquote, so kann diese bei allen drei Kohorten als hoch bezeichnet werden, da für das Ausfüllen des Eingangsfragebogens ( $t_{1a}$ ) sowie des Abschlussfragebogens I ( $t_2$ ) im Rahmen der Lehrveranstaltung die Zeit eingeräumt wurde, diesen online auszufüllen. Für  $t_1$  ergibt sich daraus resultierend jedoch die Schwierigkeit, dass auch Studierende an der Befragung teilgenommen haben, die sich im Nachhinein gegen die Teilnahme am Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik entschieden haben (zum Beispiel da eine Umschreibung in den Master aufgrund von fehlenden Prüfungsleistungen doch nicht erfolgen konnte), weshalb der Rücklauf teilweise höher ist als die Teilnehmeranzahl, die das Vorbereitungsseminar dann tatsächlich auch abgeschlossen hat (zum Beispiel bei Kohorte 2).<sup>156</sup>

Der Abschlussfragebogen II ( $t_{3b}$ ) wurde nach Abgabe des TP-Berichts Ende September beziehungsweise Ende März online an die Studierenden per E-Mail verschickt, jedoch ist auch hier die Rücklaufquote mit durchschnittlich knapp 80% sehr hoch<sup>157</sup>, was gegebenenfalls durch den ritualisierten, ganzheitlichen Evaluationsprozess begünstigt wurde.

Die Datenbereinigung konnte anschließend mittels anonymisierter Codes vorgenommen werden, die es ermöglichen, Entwicklungsverläufe der teilnehmenden Studierenden im Ergebnisteil genauer nachzuvollziehen. Da in einigen Fällen fehlerhafte oder unvollständige Angaben gemacht wurden, oder Studierende nicht zu allen Messzeitpunkten an den Befragungen teilgenommen haben, ist der Anteil an Datensätzen, die sich erfolgreich verknüpfen lassen, entsprechend geringer.

Folgende Übersicht verdeutlicht, wie groß die Anzahl der Datensätze aller drei Kohorten ist, für die Entwicklungsverläufe im Rahmen der Fragebogenstudie vollzogen werden können:

In der Tabelle ist erkennbar, dass bei insgesamt  $n=68$  Studierenden ein Entwicklungsverlauf über alle drei Messzeitpunkte hinweg vorgenommen werden kann (=Entwicklungsverlauf gesamt), was durchschnittlich mit 43,8% einen relativ hohen Anteil der Gesamtstichprobe ausmacht. Davon gehören pro Messzeitpunkt  $n=35$  Studierende zu Kohorte 1,  $n=15$  zu Kohorte 2 und  $n=18$  zu der dritten Kohorte (s. Tabelle 14).

<b>Entwicklungsverlauf</b>		<b>t<sub>1a</sub></b>	<b>t<sub>2</sub></b>	<b>t<sub>3b</sub></b>	<b>Gesamt</b>
Teilnahme an t <sub>1a</sub> -t <sub>3b</sub>	Anzahl <sub>gesamt</sub>	68	68	68	204
	% innerhalb von MZP	36,2%	46,9%	51,1%	43,8%

<sup>156</sup> Aus diesem Grund wird für  $t_{1a}$  keine Rücklaufquote berechnet, da nicht klar ist, wie viele Teilnehmer zum Erhebungszeitpunkt in der Lehrveranstaltung waren.

<sup>157</sup> Die Rücklaufquote fällt bei freiwilliger und anonymisierter Teilnahme, wie es zu  $t_{3b}$  der Fall war, häufig geringer aus. Bortz & Döring (2002) sprechen bei einer Rücklaufquote von circa 40% von einem akzeptablen Niveau (S. 257).

Teilnahme an zwei aufeinander folgenden MZP	Anzahl <sub>gesamt</sub>	33	59	26	118
	% innerhalb von MZP	17,6%	40,7%	19,5%	25,3%
Teilnahme an nur einem MZP	Anzahl <sub>gesamt</sub>	87	18	39	144
	% innerhalb von MZP	46,3%	12,4%	29,3%	30,9%
Gesamt	Anzahl	188	145	133	466

Tabelle 14: Angaben zu den Datensätzen, mithilfe derer ein Entwicklungsverlauf für die MZP 1-3 aller drei Kohorten zusammengenommen dargestellt werden kann

Weitere Vergleiche zu den Entwicklungsverläufen sind zudem von  $t_{1a}$  zu  $t_2$  (=Entwicklung von Status quo bis zur Absolvierung des Vorbereitungsseminars) sowie von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  (=Entwicklung nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars bis zur Absolvierung des Praxissemesters) möglich, wobei es hier zu unterschiedlichen Zahlen kommen muss.<sup>158</sup>

Dazu ist die Teilnahme an den Befragungen zu zwei aufeinander folgenden Messzeitpunkten notwendig.

Betrachtet man die Anzahl der Datensätze für die einmalige Teilnahme zu  $t_{1a}$  zeigt sich erneut der Trend, der bereits oben beschrieben wurde: So liegt die Anzahl der Studierenden, die nur zu  $t_1$  an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, bei  $n=87$  und fällt insgesamt im Vergleich zur einmaligen Teilnahme an  $t_2$  und  $t_3$  sehr hoch aus, was wie oben beschrieben daran liegt, dass sich einige Studierende aus unterschiedlichsten Gründen gegen die Teilnahme am Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik entschieden haben und somit „wegbrechen“. Natürlich gibt es auch Studierende, die nur an der Fragebogenerhebung zu  $t_2$  oder  $t_{3b}$  teilgenommen haben, wobei der Anteil mit zu  $t_2$   $n=18$  (12,4%) sowie zu  $t_3$   $n=39$  (29,3%) jedoch geringer ausfällt.

Somit muss die Teilnahme an mehreren (mindestens zwei aufeinander folgende MZP) als notwendige Bedingung gelten, um im Ergebnisteil tatsächliche Entwicklungsverläufe vergleichen zu können. Dabei soll ausgeschlossen werden, dass Personen miteinander verglichen werden, die beispielsweise das Konzept Literaturdidaktik überhaupt nicht besucht haben, oder wo kein fortlaufender Entwicklungsprozess nachvollziehbar ist beziehungsweise die Maßnahmen 1 (=theoretische Phase durch das Vorbereitungsseminar) und 2 (=universitäres Begleitseminar, Einführungsseminar am ZfsL und schulische Praxisphase) nicht einzeln betrachtet werden können (da nur der Fragebogen zu  $t_{1a}$  und  $t_{3b}$  bearbeitet wurde).

<sup>158</sup> So ist hier die Anzahl der Daten zu  $t_2$  zwangsläufig am größten, da sowohl Vergleiche von  $t_{1a}$  zu  $t_2$  sowie Vergleiche von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  möglich sind.

Dies hat insgesamt einen Datenverlust zur Folge, der je nach Fragestellung jedoch in Kauf genommen werden muss, um die Dateninterpretation nicht zu verfälschen.

Es ist zudem darauf hinzuweisen, dass trotz dieser Einschränkung 67,17% der gewonnenen Datensätze verwendet werden können, wenn es darum geht, Entwicklungsverläufe darzustellen.

Die Stichprobe, die für die Auswertung der Ergebnisse verwendet wird und das oben genannte Kriterium der Vergleichbarkeit von mindestens zwei aufeinander folgenden Messzeitpunkten erfüllt, setzt sich somit wie folgt zusammen:

Entwicklungsverlauf		Kohorte <sub>1</sub>	Kohorte <sub>2</sub>	Kohorte <sub>3</sub>	Gesamt
Teilnahme an allen drei MZP	Anzahl t <sub>1a</sub> -t <sub>3b</sub>	35	15	18	68
Teilnahme an zwei aufeinander folgende MZP (Entwicklungsverlauf)	Anzahl t <sub>1a</sub> und t <sub>2</sub>	19	4	10	33
	Anzahl t <sub>2</sub> und t <sub>3b</sub>	15	7	4	26
Berücksichtigte Fälle <sub>gesamt</sub> pro MZP	t <sub>1a</sub>	54	19	28	101
	t <sub>2</sub> <sup>159</sup>	60	26	32	127
	t <sub>3b</sub>	50	22	22	94
berücksichtigte Datensätze gesamt					322

Tabelle 15: Überblick über die jeweilige Anzahl an Studierenden für die drei Kohorten

Die Gesamtanzahl der in der Fragebogenstudie berücksichtigten Lehramtsstudierenden liegt somit bei 127 Fällen, bei denen ein Entwicklungsverlauf über mindestens zwei aufeinander folgende Messzeitpunkte aufgezeigt werden kann.

Davon gehört der Großteil der ersten Kohorte an (n=69) die insgesamt auch fast doppelt so viele Studierende im Vorbereitungsseminar (n=105) und Begleitseminar (n=87) erreichte wie das in den Kohorten 2 (VS: n= 41, BS: n=43) und 3 (VS: n= 48, BS: n=35) der Fall war (s. Tabelle 15). Kohorte 2 können somit n=26 und in Kohorte 3 n=32 der im Rahmen dieser Studie zu berücksichtigen Fälle zugeordnet werden, für die jeweils Datensätze für t<sub>1a</sub> und t<sub>2</sub>, t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub> oder alle drei Messzeitpunkte vorliegen.

### 9.1.1 Alter, Geschlecht, Schulformen und Fächer

Bei den befragten Lehramtsstudierenden handelt es sich um Studierende im ersten oder zweiten Mastersemester, wobei die Alterszusammensetzung in allen drei Kohorten ähnlich

<sup>159</sup> Bei t<sub>2</sub> handelt es sich automatisch um die Summe der Probanden aus t<sub>1</sub> und t<sub>3b</sub>, da als hinreichende Bedingung definiert wurde, dass die Probanden entweder an t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub>, oder an t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub> teilgenommen haben müssen. Somit ist die Teilnehmeranzahl zu t<sub>2</sub> automatisch am höchsten.

ausfällt. So sind 80,3%<sup>160</sup> (n=102) aller befragten Studierenden (n=127) zwischen 20 und 25 Jahre beziehungsweise 18,1% (n=23) zwischen 26 und 30 Jahre alt. Nur jeweils 0,8% gibt an, zwischen 31-35 Jahren beziehungsweise über 35 Jahre alt zu sein. In Kohorte 3 (n=29) ist der Anteil der jüngeren Studierenden (20-25 Jahre) insgesamt am höchsten (etwa 90%).

Bezüglich der Verteilung der Geschlechter, für die bereits seit Jahren eine „Feminisierung des Lehrerberufs“ (vgl. Terhart 1994) attestiert wird, ist der Anteil der weiblichen Studierenden auch in diesen drei Kohorten deutlich überrepräsentiert. So beträgt der Anteil der männlichen Studierenden innerhalb der Gesamtstichprobe lediglich knapp 6%, wobei der Anteil innerhalb der dritten Kohorte mit 12,5% am größten und innerhalb der ersten Kohorte mit knapp 3% am geringsten ausfällt.

Nimmt man das Kriterium der avisierten *Schulform* hinzu, für die sich die Lehramtsstudierenden entschieden haben, ergibt sich hingegen ein eher heterogenes Bild, sobald man die drei Kohorten miteinander vergleicht (s. Abbildung 18):

Wohingegen der Großteil der Studierenden der 1. Kohorte ein Lehramt für Grundschulen (knapp 50%) beziehungsweise ein Lehramt für sonderpädagogische Förderung<sup>161</sup> (circa 38%) anstrebt, dominiert in der zweiten und dritten Kohorte eindeutig das Lehramt für die Schulformen Gymnasium/ Gesamtschulen (jeweils zwischen 35 - 38%), wobei der Anteil der Studierenden mit dem Schwerpunkt Grundschule auch in der zweiten Kohorte noch recht groß ist (circa 30%), in Kohorte 3 jedoch nur noch circa 20% der Gesamtanzahl ausmacht. Der Anteil an teilnehmenden Grundschullehramtsstudierenden nimmt somit von Kohorte zu Kohorte ab.

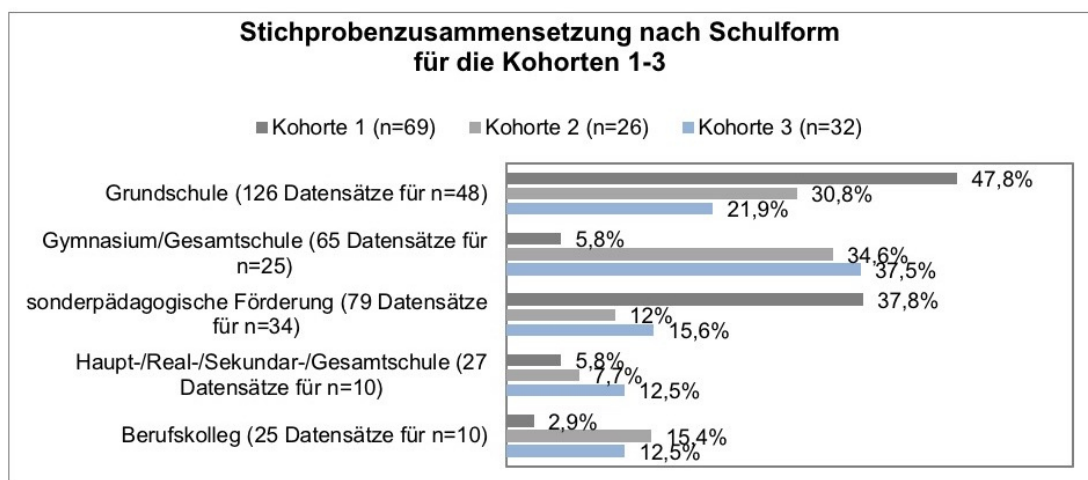


Abbildung 18: Übersicht über die Verteilung der verschiedenen Lehrämter innerhalb der drei Kohorten (322 Datensätze für n=127)

<sup>160</sup> Alle Angaben beziehen sich in diesem Teilkapitel auf diese 127 Fälle. Dies erfolgt um einen Gesamtüberblick über die demographischen Angaben der Stichprobe zu erhalten. Sofern Unterschiede zwischen den drei Kohorten bestehen, werden diese explizit beschrieben.

<sup>161</sup> Im Rahmen dieser Arbeit kommen die Begrifflichkeiten Lehramt für Förderschulen (Fs) und Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SF) gleichermaßen vor.



Selbiges gilt für den Anteil an Studierenden für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, der im ersten Durchlauf noch den zweitgrößten Anteil ausgemacht hat, jedoch in der zweiten und dritten Kohorte mit knapp 10-15% nur noch geringfügig vertreten ist.

Die Anteile an Studierenden mit den Schwerpunkten Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen sowie Berufskollegs steigen von Kohorte zu Kohorte hingegen minimal an, wenngleich diese im Vergleich zu den anderen Schulformen immer noch unterrepräsentiert sind (jeweils zwischen 3% und 15% gibt an, ein Lehramt für diese Schulformen zu studieren).

Bezüglich der studierten Fächer liegt folgende Verteilungen vor: Da das vorliegende Konzept im Bereich Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur angeboten wird, studieren alle teilnehmenden Studierenden das Fach Deutsch. In Kohorte 1 gibt etwa jeweils knapp die Hälfte der Studierenden an, die Fächer Mathe (circa 54%) und Sachunterricht (circa 48%) zu studieren, was unmittelbar mit dem hohen Anteil der Studierenden, die ein Lehramt für Grundschulen studiert, zusammenhängt, da hier beide Hauptfächer (Deutsch und Mathe) im Studium vorgeschrieben sind. Auch Sachunterricht stellt für diese Schulform ein beliebtes Unterrichtsfach dar.

Dieser hohe Anteil relativiert sich in den Kohorten 2 und 3, wo die Fächer Mathe und Sachunterricht, neben dem Fach Deutsch, zwar immer noch am häufigsten genannt werden, der Anteil dann aber nur noch zwischen circa 28 - 35% (Mathe) beziehungsweise zwischen 22 - 24% (Sachunterricht) liegt. Weitere favorisierte Unterrichtsfächer sind außerdem Englisch und Religion. Der Anteil für diese beiden Fächer liegt in den Kohorten 1 und 2 für Englisch zwischen 15 - 17% und für das Fach Religion bei 12 - 15%. In der dritten Kohorte studieren etwa 22% das Fach Religion und nur circa 3% das Fach Englisch.

Weitere Fächer, die von den Studierenden aller drei Kohorten als Fach angegeben wurden sind: Musik, Textil, Musik, Sport, Pädagogik und anderes, wobei dies lediglich auf ca. 3-15% der Studierenden der jeweiligen Kohorte zutrifft. In Kohorte 3 geben außerdem vereinzelte Studierende an, das Fach Chemie oder Psychologie zu studieren. Auch das trifft jedoch nur auf <5% der Befragten zu.

### **9.1.2 Beteiligte ZfsL im Praxissemester**

Die Studierenden sollten nach Absolvierung des Praxissemesters ( $t_{3b}$ ) außerdem angeben, von welchem ZfsL sie begleitet worden sind (s. Tabelle 16), was zentral über das DoKoLL und zusammenhängend mit der jeweiligen Praxissemesterschule zugeteilt wurde. Hier zeigt sich, dass der Großteil der Lehramtsstudierenden am ZfsL in Dortmund ausgebildet wurde ( $n=51$  von  $n=94$ ), was zum einen am zur Universität nahegelegenen Standort sowie zum anderen an der großen Bandbreite der Schulformen, welche am ZfsL Dortmund ausgebildet werden

können, liegt (alle fünf Lehrämter können dort ausgebildet werden). Insgesamt achtzehn der Studierenden des Lehramts für Grundschulen und Berufskollegs geben an, am ZfsL Hagen ausgebildet worden zu sein, wovon auch Studierende aller drei Kohorten betroffen sind.

Vom ZfsL in Hamm wurden insgesamt neun Studierende der zweiten und dritten Kohorte begleitet. Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung, welche vorwiegend im Rahmen der ersten Kohorte im Konzept Literaturdidaktik vertreten waren (n=26), wurden außerdem am ZfsL Gelsenkirchen (Kohorte 1: n=8) sowie am ZfsL Duisburg (Kohorte 1: n=5; Kohorte 2: n=1) betreut. Des Weiteren geben zwei der Befragten aus Kohorte 3 an, vom ZfsL Arnsberg begleitet worden zu sein.

Damit ergeben sich für einzelne Studierende große Entfernungen<sup>162</sup> zum ZfsL und voraussichtlich auch zu Praxissemesterschule, welche aus den jeweiligen Fächerkombinationen oder sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sowie den Kapazitäten an den Schulen resultieren.

<b>Beteiligte ZfsL</b>	<b>Kohorte 1 (n)</b>	<b>Kohorte 2 (n)</b>	<b>Kohorte 3 (n)</b>	<b>Gesamt (n)</b>
<b>ZfsL Dortmund</b> <i>Lehrämter Gs, HRGS, GyGe, SF, BK</i>	26	13	12	51
<b>ZfsL Hagen</b> <i>Lehrämter Gs, BK</i>	11	4	3	18
<b>ZfsL Hamm</b> <i>Lehrämter Gs, GyGe, SF</i>	0	4	5	9
<b>ZfsL Gelsenkirchen</b> <i>Lehramt SF</i>	8	0	0	8
<b>ZfsL Duisburg</b> <i>Lehramt SF</i>	5	1	0	6
<b>ZfsL Arnsberg</b> <i>Lehrämter Gs, HRGS, GyGe</i>	0	0	2	2
<b>Gesamt (n)</b>	50	22	22	94

Tabelle 16: Übersicht über die beteiligten ZfsL im Praxissemester (t<sub>3b</sub>)

### 9.1.3 Teilnahmemotivation

Im Rahmen der Eingangsbefragung (t<sub>1a</sub>) wurden die Motive zur Teilnahme an dem Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik bei den Lehramtsstudierenden mittels Mehrfachantworten erfasst, welche sich wie folgt beschreiben lassen (s. Abbildung 19):

Die befragten Studierenden aus den Kohorten 1-3 geben alle ähnliche Motive zur Teilnahme an, welche größtenteils intrinsisch geprägt sind. So hängen die beiden am häufigsten genannten Gründe mit einem inhaltlichen Interesse beziehungsweise dem Bewusstsein zur Relevanz des Bereichs der Lese- und Medienkompetenzförderung im Kontext Schule

<sup>162</sup> Sofern die Studierenden in (der Umgebung von) Dortmund wohnen und nicht zur Universität pendeln.

zusammen (jeweils zwischen 60% und 85% stimmen diesem Teilnahmemotiv zu). Zwischen 57% und circa 75% gibt an, Anregungen für den späteren Beruf durch die Teilnahme erhalten zu wollen.

Werden die drei Kohorten untereinander verglichen, fallen die Bewertungen nahezu identisch aus. Es fällt lediglich auf, dass in Kohorte 2 und 3 ein höheres Bewusstsein zur Relevanz des Bereichs der Lese- und Medienförderung im Deutschunterricht vorhanden ist (circa 85% stimmen dieser Aussage zu) als bei Kohorte 1 (67% stimmen dieser Aussage zu).



Abbildung 19: Teilnahmemotivation – Zustimmung in % innerhalb der drei Kohorten zu t<sub>1a</sub> (n=101)

Extrinsisch geprägte Teilnahmemotive wie zum Beispiel, dass der Seminarplatz zugeteilt wurde, oder die bewusste Entscheidung für das Konzept aufgrund der wenigen Präsenztermine wird lediglich von einer Minderheit der Studierenden als Grund angegeben (circa zwischen 5-15%).

Auch das bewusste Anknüpfen-Wollen an die Kenntnisse aus dem Zusatzzertifikat Literaturpädagogik fällt mit < 15% eher gering aus, was jedoch auch mit der geringen Anzahl (Kohorte 1: 14,8%; Kohorte 2: 0%; Kohorte 3: 10,8%) zusammenhängt, die dieses erwerben will.

#### 9.1.4 Vorwissen

Der Faktor *Vorwissen* spielt im Rahmen dieser Studie eine wesentliche Rolle, da Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch an der TU Dortmund die Möglichkeit besitzen an der Qualifizierungsmaßnahme „Zusatzzertifikat Literaturpädagogik“ (s. Kapitel 6.4.1), anerkannt vom Bundesverband Leseförderung, teilzunehmen, bei dem der Schwerpunkt auf dem Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung liegt. Für dessen Erwerb müssen sieben theoretische Seminarangebote mit diesem Schwerpunkt sowie eine Praktikumsphase absolviert werden. Verpflichtender Bestandteil dieses Zusatzzertifikats ist die Belegung von zwei Blended-Learning-Kursen mit den Titeln „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen II“, welche normalerweise im Rahmen des Bachelorstudiums besucht werden.

Im Kontext des Praxissemesters Literaturdidaktik ist somit zum Teil von einem inhaltlichen und methodischen Vorwissen auszugehen, wobei die Teilnahme an diesen beiden Kursen<sup>163</sup> im Rahmen dieser Evaluation mit erfasst wurde, um beispielsweise zu prüfen, inwieweit Studierende, die diese Lehrveranstaltungen besucht haben, ihre Kompetenzen zu Beginn höher einschätzen, wie sich diese sich im Laufe des einen Jahres verändern und inwieweit Unterschiede bezüglich der Einstellung gegenüber der Arbeit mit Medien vorherrschen. Genauere Auswertungen zu diesen Teilgruppen werden in den Ergebnisdarstellungen (s. Kapitel 10 bis 12) berücksichtigt.

Bezüglich der vorliegenden drei Teilstichproben kann an dieser Stelle festgehalten werden (s. Abbildung 20), dass der Anteil derer, die über Vorwissen durch die Absolvierung der Lehrveranstaltungen „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen I und II“ verfügt, von Kohorte zu Kohorte ansteigt (s. Abbildung 20). So lag der zusammengenommene Anteil von Studierenden mit Vorwissen in Kohorte 1 erst bei knapp 30% (EfdL I=32 Datensätze, EfdL I+II=26 Datensätze von insgesamt 173 Datensätzen der Kohorte 1), in Kohorte 2 liegt dieser bereits bei circa 43,3% (EfdL I=19 Datensätze, EfdL I+II=10 Datensätze von insgesamt 67 Datensätzen der Kohorte 2) und in Kohorte 3 dann bei circa 46,3% (EfdL I=28 Datensätze, EfdL I+II=10 Datensätze von insgesamt 82 Datensätzen der Kohorte 3). Da es sich bei dem Kurs „Experten für das Lesen II“ um einen Vertiefungskurs handelt, ist der Anteil der Studierenden, die beide Kurse belegt haben, entsprechend geringer und liegt in den drei Kohorten jeweils zwischen 12,2% und 15%.

---

<sup>163</sup> Der Besuch der Veranstaltungen „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen II“ ist auch unabhängig von der Absolvierung des Zusatzzertifikats Literaturpädagogik möglich. In diesem Fall ist dennoch von einem Vorwissen bei den Studierenden auszugehen.

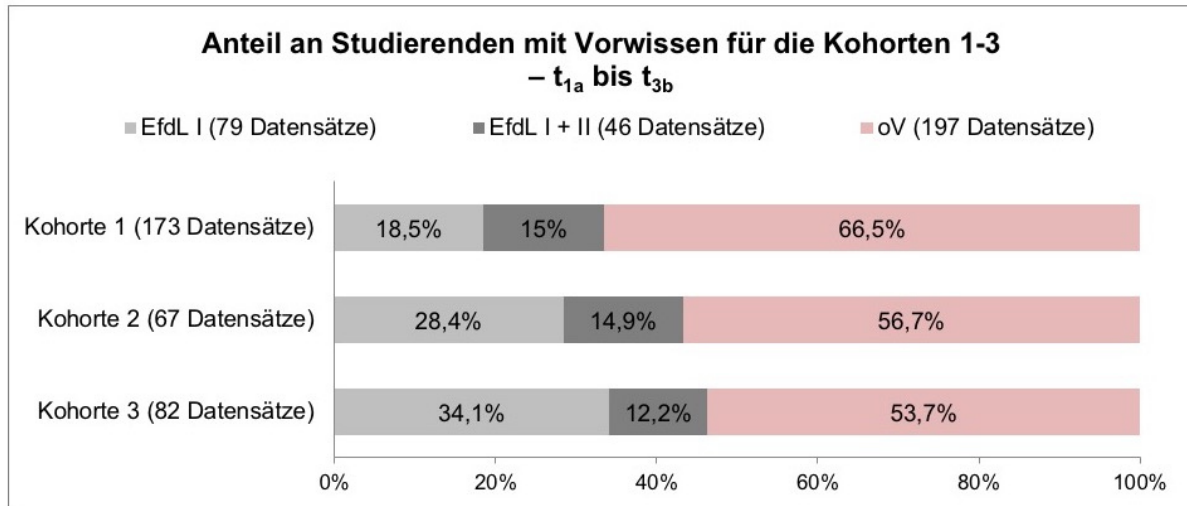


Abbildung 20: Gesamter Anteil an Vorwissen in den Kohorten 1-3 – alle drei MZP (322 Datensätze)

Betrachtet man außerdem die Verteilung des *Vorwissens* im Zusammenhang mit der studierten *Schulform*, zeigt sich (s. Abbildung 21), dass der Anteil von Studierenden des Lehramts für Grundschulen (EfdL I: 25,4%, EfdL I + II: 21,4%), für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen (EfdL I: 29,6%, EfdL I + II: 11,1%) sowie für Gymnasien und Gesamtschulen (EfdL I: 38,5%, EfdL I + II: 9,2%), welcher einen oder beide „Experten für das Lesen“-Kurse im Rahmen des Bachelorstudiums besucht hat, insgesamt höher ausfällt als bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (EfdL I: 10,1%, EfdL I + II: 12,7%) und für Berufskollegs (EfdL I: 24%, EfdL I + II: 0%).

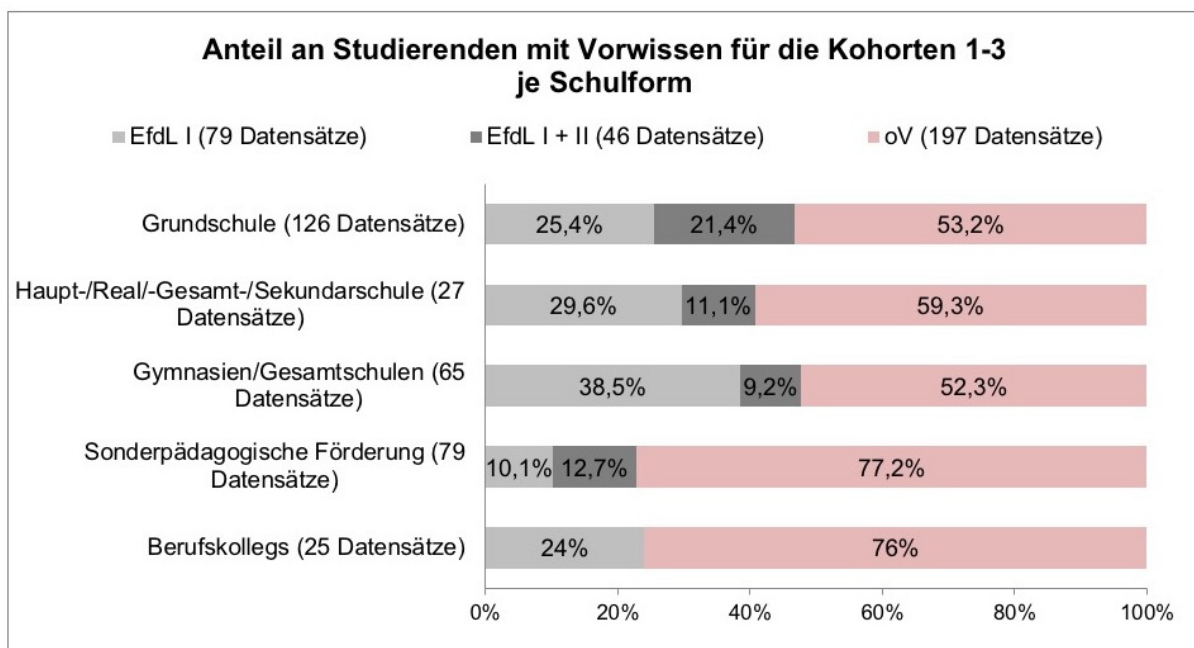


Abbildung 21: Anteil an Vorwissen im Zusammenhang mit der studierten Schulform – alle drei MZP (322 Datensätze)

### 9.1.5 Konsequenzen für die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse innerhalb der Fragebogenstudie

Für die Ergebnisdarstellung in den nachfolgenden Kapiteln (s. Kapitel 10 bis 12) ergeben sich aufgrund der beschriebenen jeweiligen Stichprobenzusammensetzungen der Kohorten 1-3 folgende Konsequenzen:

- Da diese Studie darauf abzielt, Aussagen zum professions- und medienbezogenen Selbstbild von den befragten Lehramtsstudierenden zu treffen beziehungsweise zu überprüfen, wie sich dieses im Laufe des Professionalisierungsprozesses, welcher unter anderem die Absolvierung eines Praxissemesters beinhaltet, verändert, muss an dieser Stelle das Kriterium der Befragungsteilnahme hinzugenommen werden. Das heißt, um tatsächliche Veränderungen miteinander vergleichen zu können, werden nur jene Daten verwendet, bei denen eine Teilnahme der Studierenden an mindestens zwei aufeinander folgenden Messzeitpunkten nachvollzogen werden kann (=Datenbereinigung).
- Aufgrund des sehr geringen Anteils an Studierenden mit männlichem Geschlecht erscheint es nicht sinnvoll, diese Unterkategorie separat in die Auswertung hinzuzuziehen, da diese Ergebnisse für einen so geringen Anteil nicht aussagekräftig sind.
- Für die Kohorte 1 konnte ein enorm hoher Anteil an Studierenden mit den Schwerpunkten Grundschule und sonderpädagogische Förderung festgestellt werden, welcher sich im Laufe der Zeit in den Kohorten 2 und 3 jedoch relativiert, indem der Anteil der Studierenden mit den Schulformen Gymnasium/Gesamtschule, Haupt-/Real-/ und Gesamtschule, Berufskolleg zunimmt. Hier scheint es bezüglich einer schulformspezifischen Auswertung teilweise sinnvoll, die Studierenden mit dem Schwerpunkt Haupt-/Real-/Gesamtschule, Gymnasium und Gesamtschule und Berufskolleg zu einer Gruppe Sek I und Sek II zusammenzunehmen.
- In den Ergebnisdarstellungen wird somit an geeigneten Stellen überprüft, inwieweit die studierte *Schulform* sowie das jeweilige *Vorwissen* das professionsbezogene Selbstbild der befragten Studierenden beeinflusst beziehungsweise, inwieweit Unterschiede zwischen den drei untersuchten *Kohorten* vorliegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich diese verschiedenen Merkmale teilweise gegenseitig beeinflussen, indem beispielsweise der Anteil an Studierenden mit Vorwissen bei Studierenden der Schulformen Grundschule, Haupt-/Real-, Gesamt- und Sekundarschule sowie Gymnasium und Gesamtschule insgesamt etwas höher ausfällt als bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung und Berufskollegs.

## **9.2 Qualitative Datenerhebung: Beschreibung der Fallauswahl aus den Kohorten 1-3 sowie Angaben zu den TP-Berichten**

Um weitere und detailliertere Aussagen zum professions- und medienbezogenen Selbstbild der im Konzept Literaturdidaktik erreichten Lehramtsstudierenden treffen zu können, wurden neben den Fragebogendaten zusätzlich qualitative Daten erhoben. Diese beinhalten einerseits Leitfadeninterviews, welche zu Beginn des Referendariats beziehungsweise zum Ende des Masterstudiums mit einigen ehemaligen Studierenden des literaturdidaktischen Konzepts geführt wurden. Um eine tiefere Analyse zu ermöglichen, wurden andererseits eine Aufgabenabgabe aus dem Vorbereitungsseminar sowie Angaben zu den Unterrichtsvorhaben, welche im Rahmen des TP-Berichts von den Studierenden verschriftlicht wurden, im Rahmen der Datenauswertung hinzugenommen. Bei Ersterem sollten die Studierenden eine Medienreflexion mit Hilfe von verschiedenen Leitfragen verfassen, wobei die Auswahl der Medienreflexionen sich nur auf die Interviewfälle beschränkt, um mögliche Entwicklungsverläufe sowie tiefere Aussagen zur individuellen Mediensozialisation der jeweiligen Studierenden treffen zu können.

Insgesamt konnten von Januar 2017 bis Dezember 2017 fünfzehn Leitfadeninterviews mit ehemaligen Studierenden, die das Praxissemesterkonzept im Bereich Literaturdidaktik durchlaufen haben, geführt werden, wovon neun Studierende sich zu Interviewbeginn bereits im Referendariat befunden haben. Bezüglich der 165 Lehramtsstudierenden, die das Praxissemesterkonzept erfolgreich abgeschlossen haben, entspricht dies einer Auswahl von etwas mehr als 9%, die im Rahmen der Interviewerhebung berücksichtigt wurde.

Im Kontext der Stichprobenziehung wurden die ehemaligen Studierenden circa eineinhalb Jahre nach Absolvierung des Praxissemesters je Kohorte via E-Mail angeschrieben, wobei jene Fälle hinzugezogen wurden, die sich freiwillig für einen Interviewtermin bereit erklärt haben.<sup>164</sup> Dazu wurde in dem Anschreiben explizit darauf hingewiesen, dass bei der Auswahl der Fälle möglichst unterschiedliche Merkmale berücksichtigt werden sollen, wie zum Beispiel das Geschlecht, die Schulform, die Teilnahme an „Experten für das Lesen“ I und/oder II sowie jene Studierende, die das Praxissemester an einer der Kooperationschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung beziehungsweise im Rahmen des BiSS-Verbunds absolviert haben.

Leider konnten in der praktischen Umsetzung beziehungsweise bei der Gewinnung der Fälle nicht alle Auswahlkriterien gleichermaßen berücksichtigt werden. So meldeten sich beispielweise in den drei Kohorten nur eine ehemalige Studierende der Schulform Berufskolleg zurück, auch die Fallanzahl der zweiten Kohorte fällt mit nur zwei geführten Interviews sehr gering aus.

---

<sup>164</sup> Limitationen der Stichprobenauswahl und des Forschungsdesigns wurden bereits in Kapitel 8.4.2 angeführt.

Von den fünfzehn Interviewteilnehmern/-innen (s. Tabelle 17) waren elf der Befragten weiblich und vier männlich. Der Großteil der Befragten (n=6) hat das Praxissemester an einer Grundschule durchgeführt, jeweils drei der Befragten absolvierten ihr Praxissemester an einer Förderschule und an einem Gymnasium, zwei Befragte an einer Realschule sowie eine an einem Berufskolleg. Lediglich in Kohorte 3 ist es gelungen, alle fünf verschiedenen Schulformtypen im Rahmen der Fallauswahl zu berücksichtigen.

Die ehemaligen Teilnehmer/-innen sollten zudem angeben, inwieweit sie selbst im Rahmen ihres Unterrichtsvorhabens im Praxissemester medial gearbeitet haben und ob sie an (mindestens einem) der „Experten für das Lesen“-Kurse teilgenommen haben und somit über inhaltliches Vorwissen verfügen. Dabei zeigt sich, dass etwa ein Drittel (n=5) angibt, über Vorwissen zu verfügen und acht Studierende entweder mit tertiären und/oder quartären Medien im Praxissemester gearbeitet haben.

Auf den ersten Blick besteht jedoch kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen diesen beiden Merkmalen: So verfügt die Hälfte (jeweils n=4) der Studierenden, die im Praxissemester medial gearbeitet hat, über Vorwissen beziehungsweise über kein Vorwissen. Außerdem zeigt sich, dass von den Studierenden, die an eine Kooperationsschule der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung vermittelt worden sind, zwei von drei<sup>165</sup> auch mit quartären Medien im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens gearbeitet haben.

Diese Angaben beinhalten nur jene Fälle, bei denen die Schüler/-innen selbst und eigenständig medial gearbeitet haben – in den Blick genommen werden somit die eingesetzten Lernmedien. Lehrmedien wie beispielsweise das Zeigen von Inhalten über einen Beamer oder Overheadprojektor bleiben in diesem Kontext somit unberücksichtigt<sup>166</sup>.

Im Rahmen der Transkription der Interviews werden teilweise die Kürzel I für Interviewer und B für Befragte/r, ergänzt durch Kürzel zur Kohorte (1,2,3), dem Geschlecht (w, m), der Schulform, an der das Praxissemester absolviert wurde (Gy=Gymnasium, R=Realschule, Gs=Grundschule, Fs=Förderschule<sup>167</sup>, Bk=Berufskolleg), dem Vorwissen (- = kein Vorwissen, + = Experten für das Lesen I, ++= Experten für das Lesen II) und der medialen Tätigkeit im Praxissemester (oM= ohne Medien, mM=mit Medien), verwendet. Sofern Studierende ihr

<sup>165</sup> So hat Fall 6 ihr Praxissemester zwar an einer Kooperationsschule absolviert, die technische Ausstattung mit Tablets und Activeboard wurde an der entsprechenden Schule jedoch erst angeschafft, nachdem die Studierende das Praxissemester bereits abgeschlossen hatte, wobei ihr prinzipiell auch andere (tertiäre) Medien zur Verfügung gestanden hätten.

<sup>166</sup> Fall 10 hat beispielsweise ein Youtube-Video als Reflexionsanlass und Fall 4 ein Bilderbuchkino als Diashow über einen Overheadprojektor im Rahmen der Unterrichtseinheit gezeigt; die Schüler/-innen haben jedoch selbst keinerlei Medien genutzt.

<sup>167</sup> An dieser Stelle wird die Bezeichnung Förderschule verwendet, da die teilnehmenden Studierenden mit dem Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung ihr Praxissemester an einer Förderschule und nicht im Gemeinsamen Lernen absolviert haben.



Praxissemester an einer Kooperationsschule der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung absolviert haben, ist dies mit einem Sternchen (\*) innerhalb der Fallcodierung gekennzeichnet.

<b>Überblick über die Fallauswahl der Interviewstudie &amp; Medienreflexionen</b>					
<i>Fall und Codierung</i>	<i>Kohorte (1,2,3) &amp; Zeitpunkt</i>	<i>Geschlecht (w, m)</i>	<i>Schulform (Gy, R, Gs, Fs, Bk)</i>	<i>Vorwissen (-, +, ++)</i>	<i>medial gearbeitet (oM, mM)</i>
Fall1_1wGy-oM	1 (Jan. 2017)	weiblich (w)	Gymnasium (Gy)	nein (-)	nein
Fall 2_1wR1- *mM	1 (Jan. 2017)	weiblich (w)	Realschule (R)	nein (-)	ja*, quartär <sup>168</sup> <i>aktiv- produktiv</i>
Fall 3_1wGs-oM	1 (Jan. 2017)	weiblich (w)	Grundschule (Gs)	nein (-)	nein
Fall 4_1wFs-oM	1 (Jan. 2017)	weiblich (w)	Förderschule (Fs)	nein (-)	nein
Fall 5_1mFs-oM	1 (Juni 2016)	männlich (m)	Förderschule (Fs)	nein (-)	nein
Fall 6_1wGs+++oM	1 (Juni 2016)	weiblich (w)	Grundschule (Gs)	ja, EfdL I + II (++)	nein*
Fall 7_1mGs+++mM	1 (Juli 2016)	männlich (m)	Grundschule (Gs)	ja, EfdL I + II (++)	ja, tertiär <i>traditionell</i>
Fall 8_2wGs-oM	2 (Juni 2016)	weiblich (w)	Grundschule (Gs)	nein (-)	nein
Fall 9 <sup>169</sup> _2wGy_++m M	2 (Juli 2016)	weiblich (w)	Gymnasium (Gy)	ja, EfdL I + II (++)	ja, tertiär/ quartär <i>aktiv- produktiv</i>
Fall 10_3wGy- oM	3 (Dez. 2017)	weiblich (w)	Gymnasium (Gy)	nein	nein
Fall 11_3wGs+++m M	3 (Nov. 2017)	weiblich (w)	Grundschule (Gs)	ja, EfdL I + II (++)	ja*, quartär <i>aktiv- produktiv</i>
Fall 12_3mGs- mM	3 (Nov. 2017)	männlich (m)	Grundschule (Gs)	nein (-)	ja, quartär <i>rezeptiv- traditionell</i>
Fall 13_3wR+++mM	3 (Nov. 2017)	weiblich (w)	Realschule (R)	ja, EfdL I + II (++)	ja, tertiär/ quartär <i>aktiv- produktiv</i>
Fall 14_3wBk- mM	3 (Nov. 2017)	weiblich (w)	Berufskolleg (Bk)	nein	ja, tertiär/ quartär

<sup>168</sup> Diese Bezeichnung stammt aus der rein technisch angelegten Medientypologie nach Beth & Pross (1976) und Faulstich (2004) und meint die Nutzung von interaktiven Medien (zum Beispiel Tablet), in denen technische Produktion und Rezeption als Aktivität des Nutzers wechseln können (s. Kapitel 4.1).

<sup>169</sup> Die Fälle 9, 10, 12, 13 und 14 befanden sich zum Befragungszeitpunkt noch nicht im Referendariat, sondern zum Ende des Masters of Education.

					<i>rezeptiv-traditionell</i>
Fall 15_3mFs-mM	3 (Nov. 2017)	männlich (m)	Förderschule (Fs)	nein	ja, quartär <i>aktiv-produktiv</i> <sup>170</sup>

Tabelle 17: Übersicht über die Fallauswahl der Interviewerhebung (Januar 2017 bis Dezember 2017)

Insgesamt wurden im Rahmen der ersten drei Kohorten 165 TP-Berichte eingereicht, wobei sich folgende Verteilung bezüglich der Schulformen innerhalb der drei einzelnen Kohorten ergibt:

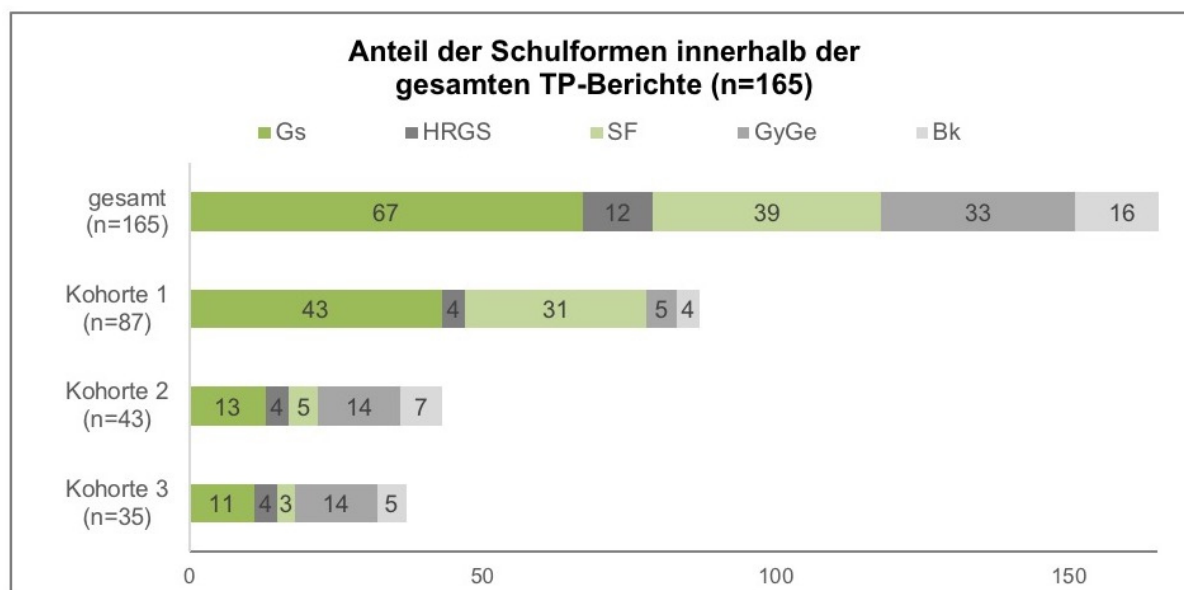


Abbildung 22: Anteil der Schulformen innerhalb der TP-Berichte für alle drei Kohorten (n=165)

Wie auch bereits innerhalb der generellen Stichprobenbeschreibung (s. Kapitel 9.1) beschrieben, ist der Anteil der ersten Kohorte mit insgesamt 87 Studierenden am größten, wobei innerhalb der zweiten Kohorte 43 Studierende sowie in der dritten Kohorte 35 Studierende einen TP-Bericht eingereicht haben. Zudem wurden durch das literaturdidaktische Angebot größtenteils Studierende des Lehramts für Grundschulen (n=67), des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (n=39) und des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen (n=33) erreicht, wohingegen Studierende des Lehramts für Haupt-/ Real-, Gesamt- und Sekundarschulen (n=12) sowie des Lehramts für Berufskollegs (n=16) eine Minderheit darstellen.

<sup>170</sup> Fall 15 führte sein Unterrichtsvorhaben im Rahmen einer Einzelförderung durch.

## **10 Fokus I: Fachliche und unterrichtsbezogene Kompetenzen der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden**

Im Rahmen dieses Auswertungskapitels (=Fokus I) werden Aussagen zu den fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen sowie deren Weiterentwicklung im laufenden Professionalisierungsprozess im Selbstbild der befragten Lehramtsstudierenden, die das Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik in einer der ersten drei Kohorten durchlaufen haben, getroffen. Dazu werden an dieser Stelle sämtliche im Forschungsprozess erhobene empirische Daten berücksichtigt und verknüpfend dargestellt, um ein möglichst umfassendes Bild der angehenden Deutschlehrkräfte zu diesem ersten Fokus darlegen zu können. Die verschiedenen Forschungsschwerpunkte werden dazu im ersten Teil dieses Kapitels näher umrissen (s. Kapitel 10.1).

### **10.1 Übersicht über die Forschungsschwerpunkte dieses Kapitels**

Lesen steht als Schlüsselkompetenz seit PISA 2000 für alle Schulformen durchgängig im Fokus schulischer Bildung (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 66). Damit zusammenhängend wird auch die Notwendigkeit gesehen, den Bereich der Lehrerbildung diesbezüglich nachhaltig zu verbessern. So wurde bereits als eine Reaktion auf die erste PISA-Studie gefordert, dass „Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz“ (KMK 2002, S. 7) unerlässlich sind.

Damit die Förderung von Lesekompetenz in der Schule gelingen kann, ist es neben den Rahmenbedingungen an den Schulen ebenso zentral, dass (angehende) Lehrkräfte über aktuelles, lesedidaktisch orientiertes Wissen verfügen, um verschiedene Aspekte in diesem Bereich diagnostizieren und fördern zu können (vgl. Scherf 2013, S. 10). Im Zuge dessen ist es Aufgabe der Lehrerausbildung, Lehrkonzepte anzubieten, die neben Kenntnissen zur Literaturwissenschaft, ebenso Aspekte der Leseforschung sowie einer breit angelegten Lesedidaktik vermitteln (s. Kapitel 4 und 5.2). Dazu gehören beispielsweise Wissensangebote zu Leseförderansätzen im Sinne eines erweiterten Textbegriffs (vgl. Kallmeyer et al. 1974), die sowohl handlungs- und produktionsorientierte Methoden (vgl. Hochstadt et al. 2013, S. 135), als auch (digitale) Medienangebote im Rahmen des Deutschunterrichts miteinbeziehen (vgl. Marci-Boehncke 2013b, Online). Hinsichtlich der Textauswahl sollten angehende Lehrkräfte damit zusammenhängend angeregt werden, auch unterrepräsentierte Textsorten wie Sachtexte, nicht-kontinuierliche sowie multimediale Texte im Deutschunterricht einzusetzen (vgl. Beisbart, S.232). Zudem müssen Deutschlehrkräfte die verschiedenen Teilfähigkeiten des Lesens unterscheiden können sowie entsprechende Diagnoseverfahren kennen (vgl. Steck 2013, S. 224), einsetzen und bewusst reflektieren.

Somit ist das Konzept der Leseförderung in diesem Kontext „[...] in einer deutlich profilierten Doppelperspektive als Fähigkeitstraining und Enkulturation, zugunsten der Lern- und Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler“ (Hurrelmann 2007, S. 27) zu verstehen, die im Rahmen von mehrdimensionalen und aktuellen Modellierungen im Bereich Lesen innerhalb der Lehrerausbildung vermittelt werden müssen, um zukünftig von den (angehenden) Lehrkräften im Deutschunterricht aller Schulformen berücksichtigt zu werden.

Die Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters kann im Zuge dessen eine Lerngelegenheit darstellen, bei dem „[...]didaktisch-theoretisches Grundlagenwissen [...] mit praktischen Schulerfahrungen zur Anbahnung professioneller Kompetenzen“ (Wachnowski & Kull 2015, S. 195) verknüpft werden können, wobei davon auszugehen ist, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen zur Durchführung innovativer, aktueller Maßnahmen lesedidaktischen Ursprungs ebenfalls wesentlich von dem mehr oder weniger förderlichem institutionellen Umfeld der jeweiligen Schule beeinflusst wird (vgl. Scherf 2013, S. 420).

Das im Rahmen dieser Studie zu evaluierende Konzept im Praxissemester Literaturdidaktik (s. Kapitel 7.2) knüpft hier an und hat ein Veranstaltungskonzept entwickelt, das angehende Lehrkräfte im Rahmen der ersten Ausbildungsphase auf die Bereiche der Lese- und Medienkompetenz<sup>171</sup> vorbereitet beziehungsweise diese ins Bewusstsein der Studierenden rückt. Dazu sollen die teilnehmenden Lehramtsstudierenden im Rahmen des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik Anregungen erhalten, „[...] welche sie im Rahmen der eigenen Praxisphase vertiefen und für die eigene Zielgruppe umsetzen sollten“ (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 69). Dabei geht es im Rahmen des Vorbereitungsseminars um Grundlagen der Deutsch- und Literaturdidaktik, Diagnose- und Fördermöglichkeiten im Lesen unter Berücksichtigung digitaler Medien, zentrale Themen der Literatur- und Lesedidaktik wie Interpretationsmöglichkeiten und -ansätze bei der Auseinandersetzung mit Texten sowie um Anregungen im Bereich der Gattungsdidaktik (vgl. ebd.), wobei individuelle Schwerpunktsetzungen für das eigene Unterrichtsvorhaben je nach Gegebenheiten an den Schulen, der studierten Schulform und den eigenen Interessen der Lehramtsstudierenden gewählt werden konnten. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit die oben genannte Zielsetzung auch gelingt beziehungsweise welchen Einfluss das Format des Praxissemesters<sup>172</sup> auf die Erhöhung der fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen der Lehramtsstudierenden im laufenden Professionalisierungsprozess einnimmt und welche Rahmenbedingungen zur Förderung von Lesekompetenz an den Praxissemester- und Referendariatsschulen vorliegen.

---

<sup>171</sup> Auf den Bereich der Medienkompetenz wird separat in Kapitel 11 (= Fokus II zum medienbezogenen Selbstbild der Lehramtsstudierenden) näher eingegangen.

<sup>172</sup> Dieses setzt sich aus dem universitären Vorbereitungs- und Begleitseminar Literaturdidaktik, dem Einführungsseminar im Fach Deutsch der ZfSL sowie der fünfmonatigen Praxisphase an einer Schule zusammen.

Um diese Fragestellungen beantworten zu können, werden folgende Aspekte im Rahmen dieses Kapitel näher dargestellt (s. Abbildung 23):

- Zunächst werden Aussagen zum Status Quo getroffen, wobei sich dabei auf die Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden vor Beginn des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik ( $t_{1a}$ ) bezogen wird (s. Kapitel 10.2).
- Daran anschließend wird herausgearbeitet, wie sich diese Kompetenzeinschätzungen im weiteren Verlauf, das heißt bis nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik ( $t_2$ , Maßnahme 1) sowie nach dem fünfmonatigen Praxissemester mit welcher auch die Abgabe des Theorie-Praxisberichts zusammenhängt ( $t_{3b}$ , Maßnahme 2), entwickeln. Darüber hinaus wird ebenfalls für einzelne Fälle die retrospektive Betrachtung circa eineinhalb Jahre zu Beginn des Referendariats beziehungsweise zum Ende des Studiums hinzugezogen ( $t_4$ ) (s. Kapitel 10.3).
- Des Weiteren werden Aussagen dazu getroffen, wie die befragten Lehramtsstudierenden die allgemeine und fachliche Praxissemesterbegleitung und -betreuung, welche durch die verschiedenen Institutionen Universität (hier: das Vorbereitungs- und Begleitseminar Literaturdidaktik), die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) sowie die Mentoren/-innen an den Praxissemesterschulen im Fach Deutsch vorgenommen wurden, bewerten (s. Kapitel 10.4).

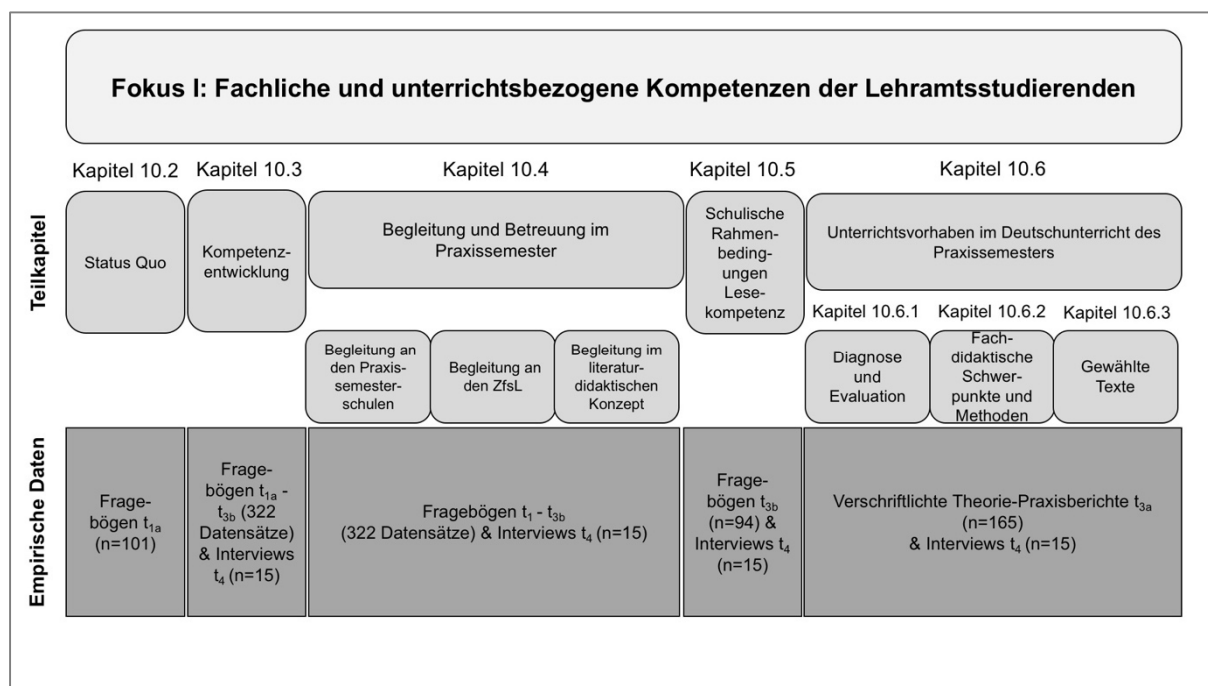


Abbildung 1: Themen- und Auswertungsschwerpunkte zur Beschreibung der fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden

- Es werden außerdem die erhobenen Ergebnisse zu den schulischen Rahmenbedingungen und der Ausstattung an den Praxissemester- und Referendariatsschulen hinzugenommen. Dazu sollten die Studierenden innerhalb der quantitativen und qualitativen Befragungen

ihre Beobachtungen zur heutigen Lesekompetenzförderung an den Schulen beschreiben sowie diese bewerten (vgl. Kapitel 10.5).

- Mit Hilfe der abgegebenen Theorie-Praxisberichte werden darüber hinaus Angaben zu den Unterrichtsvorhaben, welche im Rahmen des Praxissemesters im Fach Deutsch durch die Lehramtsstudierenden geplant, durchgeführt und verschriftlicht wurden, vorgenommen (s. Kapitel 10.6). Dazu soll einerseits ausgewertet werden, inwieweit verschiedene diagnostische Verfahren zur Beschreibung der Lernausgangslage der Schüler/-innen und/oder eine Evaluation für den eigenen Unterricht genutzt wurden sowie andererseits welche fachdidaktischen Schwerpunkte, eingeordnet nach den drei Zielsetzungen nach Kruse (2007) und Methoden im Rahmen des Deutschunterrichts des Praxissemesters fokussiert wurden. Darüber hinaus wird ebenfalls herausgearbeitet, welche verschiedenen Texte die Lehramtsstudierenden im Rahmen des eigenen Deutschunterrichts genutzt haben.

Ziel der Auswertung innerhalb dieses Kapitels (Fokus I) ist es somit, *überindividuelle Gemeinsamkeiten* aus dem Datenmaterial herauszustellen (vgl. Mayer 2013, S. 47) und die unterschiedlichen Daten aufeinander zu beziehen, wobei die Themen und Subthemen im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen (vgl. Kuckartz 2016, S. 117). Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden sowohl Ergebnisse aus der Fragebogenstudie, welche für alle drei Kohorten jeweils über drei Messzeitpunkte hinweg erhoben wurden ( $t_{1a}$  bis  $t_{3b}$ , 322 Datensätze für  $n=127$ ), als auch sämtliche Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016), die für die Auswertung der Leitfadeninterviews ( $n=15$ ) und die offenen Fragen der Fragebogenstudie angewandt wurde sowie die Auswertungen der TP-Berichte ( $n=165$ ), berücksichtigt. Alle Ergebnisse werden dazu thematisch sowie basierend auf den entwickelten Kategoriensystemen angeordnet, wobei die verschiedenen Datenquellen aufeinander bezogen werden, um ein möglichst umfassendes Bild des professionsbezogenen Selbstbilds hinsichtlich der fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzentwicklungen der (angehenden) Lehrpersonen zu erhalten. Bei der Auswertung sollen zudem an geeigneten Stellen personenbezogene Merkmale wie die *Kohorte*<sup>173</sup> (1-3), das *Vorwissen*<sup>174</sup>, welches einige Studierende aufgrund der besuchten

---

<sup>173</sup> Kohorte 1 hat im WS 14/15 und SoSe 16, Kohorte 2 im SoSe 15 und WS 15/16 und Kohorte 3 im WS 15/16 und SoSe 16 am Praxissemesterkonzept teilgenommen.

<sup>174</sup> Dieses wurde über die Teilnahme der literaturdidaktischen Blended-Learning-Seminare „Experten für das Lesen I/II“ im Rahmen der Datenerhebung erfasst, wobei die drei Untergruppen Studierende mit viel Vorwissen (=EfdL I+II), Studierende mit geringem Vorwissen (=EfdL I) und Studierende ohne Vorwissen (=oV) unterschieden werden. Genauere Beschreibungen zu diesen beiden Kursen sowie dem Zertifikat Literaturpädagogik sind in Kapitel 6.1.4 zu finden.

Blended-Learning-Seminare „Experten für das Lesen I/II“ mit ähnlichem Schwerpunkt aus dem Bachelorstudium mitbringen sowie die studierte *Schulform*<sup>175</sup> berücksichtigt werden.

## **10.2 Status Quo: Kompetenzeinschätzungen vor Beginn des Vorbereitungsseminars**

Im Folgenden werden die fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzeinschätzungen des *Eingangsfragebogens* (t<sub>1a</sub>) näher vorgestellt. Dabei wird sich zunächst auf alle drei Kohorten zusammengenommen bezogen.

Die fachliche und unterrichtsbezogene Ebene wurde innerhalb der Fragebogenstudie unter anderem mittels subjektiver Kompetenzeinschätzungen zu insgesamt drei Messzeitpunkten bei den Lehramtsstudierenden mittels einer vierstufigen Rating-Skala<sup>176</sup> erfasst<sup>177</sup>.

Bei der Entwicklung der Skalen wurde sich vor allem an den Kompetenzbeschreibungen und Zielsetzungen aus dem Vorbereitungsseminar des Praxissemesterkonzepts Literaturdidaktik sowie weitere, relevante didaktische und pädagogische Bereiche orientiert. Dazu sollten die definierten Kompetenzeinschätzungen innerhalb der Fragebögen durch verschiedene Kategorien (s. unten) von den Studierenden sowohl vor Beginn des Vorbereitungsseminars (t<sub>1a</sub>), als auch nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars (t<sub>2</sub>) und des Praxissemesters (t<sub>3b</sub>) vorgenommen werden, wenngleich auf die Kompetenzentwicklung (t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub>) erst im darauffolgenden Kapitel (s. Kapitel 10.3) näher eingegangen wird. Die dazugehörige Fragestellung lautet: „Wie kompetent fühlen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt im Hinblick auf folgende Aspekte...?“. Sämtliche Teilkompetenzen sind im Folgenden aufgeführt (s. Tabelle 18), um einen Überblick über die erfragten Bereiche sowie die dazu vorliegenden Daten zu geben.

Insgesamt wurden mittels des Eingangsfragebogens 17 Teilkompetenzen erhoben, welche sich zwecks einer besseren Übersichtlichkeit zu den folgenden sechs Oberkategorien<sup>178</sup> zusammenfassen lassen:

- allgemeine literatur- und lesedidaktische Kompetenzen (3)
- lesedidaktische Kompetenzen (4)
- methodische Ansätze für den Literaturunterricht (3)
- Zielgruppenspezifische Leseförderung (3)
- unterrichtsbezogene Kompetenzen (2)

---

<sup>175</sup> An dem Konzept haben Studierende des Lehramts für Grundschulen (Gs), für Haupt-,Real-,Gesamt-, und Sekundarschulen (HRGS), für Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe), für sonderpädagogische Förderung (SoPäd) und für Berufskollegs (Bk) teilgenommen (s. Kapitel 7.2).

<sup>176</sup> 1= „gar nicht kompetent“ bis 4= „sehr kompetent“

<sup>177</sup> Ein Überblick über die im gesamten Forschungsprozess erhobenen Daten ist in Kapitel 8.4 einsehbar.

<sup>178</sup> Die Zuordnung der Teilkompetenzen zu den sechs Oberkategorien wurde aufgrund von inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen.

## – Kompetenzen auf Metaebene (2)

<b>Allgemeine literatur- und lesedidaktische Kompetenzen (3)</b>				
<b>Kompetenzfacette/ Variable</b>	Anzahl Datensätze - Kohorte <sub>1</sub> t <sub>1a</sub> -t <sub>3b</sub> (n=69)	Anzahl Datensätze - Kohorte <sub>2</sub> t <sub>1a</sub> -t <sub>3b</sub> (n=26)	Anzahl Datensätze - Kohorte <sub>3</sub> t <sub>1a</sub> -t <sub>3b</sub> (n=32)	Anzahl Datensätze - gesamt t <sub>1a</sub> -t <sub>3b</sub> (n=127)
... <i>lesedidaktische Kompetenz</i>	173	67	82	322
... <i>Lesedidaktik/ Literaturpädagogik</i>	173	66	82	321
... <i>aktuelle lesedidaktische Entwicklungen</i>	173	67	82	322
<b>Lesedidaktische Kompetenzen (4)</b>				
... <i>Stufenmodelle von Lesekompetenz</i>	173	67	82	322
... <i>Lesediagnostische Verfahren</i>	173	67	82	322
... <i>aktuelle Leseförderkonzepte</i>	173	67	82	322
... <i>Stärkung der Lesemotivation Ihrer Schüler/-innen</i>	173	67	82	322
<b>Methodische Ansätze für den Literaturunterricht (3)</b>				
... <i>Schreibdidaktik</i>	172	67	82	322
... <i>Interpretationsmethoden Literaturunterricht</i>	173	67	82	322
... <i>Gattungsdidaktik</i>	173	67	82	322
<b>Zielgruppenspezifische Leseförderung (3)</b>				
... <i>differenzierte Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrations-hintergrund</i>	173	67	82	322
... <i>differenzierte Leseförderung für Mädchen und Jungen</i>	173	67	82	322
... <i>differenzierte Leseförderung für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf</i>	173	67	82	322
<b>Unterrichtsbezogene Kompetenzen (3)</b>				
... <i>einzelne UE im Fach Deutsch didaktisch begründet und kompetenzorientiert planen</i>	173	67	82	322
... <i>einzelne UE im Fach Deutsch didaktisch begründet und kompetenzorientiert durchführen</i>	173	45 <sup>179</sup>	82	300
<b>Kompetenzen auf Metaebene (2)</b>				
... <i>die Entwicklung eines Instruments zur internen Qualitätssicherung</i>	172	67	82	321
... <i>Methoden metakognitiver Reflexion</i>	173	67	82	322

Tabelle 1: Übersicht zu den erfragten Kompetenzfacetten mittels Rating-Skalen (1=gar nicht kompetent bis 4=sehr kompetent) der einzelnen Kompetenzbereiche

Dabei geht es zum einen um *allgemeine literatur- und lesedidaktische Kompetenzen*, die sozusagen als „Dach“ der gesamten Vorbereitung und Begleitung im Praxissemester Literaturdidaktik vermittelt und thematisiert worden sind (Aufbau und Kompetenzerwartungen des Vorbereitungsseminars s. Kapitel 7.2.3). Dies erfolgte einerseits, indem den Studierenden sowohl innerhalb der sechs Themenkomplexe des Vorbereitungsseminars verschiedene lese-

<sup>179</sup> Für Kohorte 2 liegen zu dieser Kompetenzfacette lediglich Daten zu t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub> vor.



und literaturdidaktische Ansätze vorgestellt wurden. Andererseits wurde bereits zu Beginn des Vorbereitungsseminars kommuniziert, dass im Rahmen der eigenen Unterrichtseinheit im Praxissemester ein Unterrichtsvorhaben im Bereich „Lesen“ geplant und durchgeführt werden soll, wobei der Begriff Lesen beziehungsweise der Lesekompetenzförderung in diesem Zusammenhang

[...] ein breites Spektrum zwischen Lesediagnostik, gezielten Lesefördermaßnahmen zur Übung von Leseflüssigkeit und zur Aktivierung des Vorwissens und differenzierten Formen handlungs- und produktionsorientierter Anschlusshandlungen vom Schreiben über das szenische Interpretieren (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 69) meint.

Zum Bereich der *lesedidaktischen Kompetenzen* gehören zudem Wissensbestände zu lesediagnostischen Verfahren<sup>180</sup> sowie spezielle Kompetenzen im Bereich der Lese- und Mediendidaktik, wie zum Beispiel zu mehrdimensionalen Betrachtungen des Lesens oder auch Möglichkeiten zu kennen, die Lesemotivation bei den Schülern/-innen unter anderem über den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) zu stärken.

Unter die *methodischen Ansätze für den Literaturunterricht* fallen Aspekte zur Gattungsdidaktik, Schreibdidaktik sowie zu möglichen Interpretationsmethoden, die beispielsweise zur Förderung der literarischen Kompetenz, oder bezüglich einer handlungs- und produktionsorientierten Arbeit im Deutschunterricht hinzugezogen werden können (s. TK<sup>181</sup> II Gattungsdidaktik, TK III Lesen – Schreiben – Produzieren, TK VI Lesen und Interpretieren).

Hinzu kommen *bestimmte Zielgruppen*, für die die Studierenden teilweise auch im Rahmen der Präsenz- und E-Learning-Einheiten sensibilisiert, mit denen die Lehramtsstudierenden jedoch auch zwangsläufig im Rahmen der Praxisphase konfrontiert wurden wie beispielsweise Schüler/-innen mit Migrationshintergrund oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Ziel war es hier, das Bewusstsein für diese Zielgruppen zu schärfen und auch unterschiedliche Bedarfe im Rahmen der eigenen durchzuführenden Unterrichtseinheit zu berücksichtigen.

Des Weiteren wurden allgemeine *unterrichtsbezogene Kompetenzen* erfragt. Darunter fallen Teilkompetenzen, die in allen Fachbereichen gefordert werden, nämlich die Planung und Durchführung von (hier: Deutsch-)Unterricht, da die Studierenden im Praxissemester in NRW mit 70 Unterrichtsstunden unter Begleitung bereits eine hohe Anzahl an eigenen Unterrichtsstunden durchführen müssen (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14f).

Die letzte Oberkategorie umfasst zwei *Teilkompetenzen auf Metaebene*. Dazu gehört es zum einen, ein Instrument zur Qualitätssicherung zu entwickeln, zum anderen aber auch Methoden metakognitiver Reflexion durchführen zu können. Ersteres wurde im Rahmen des

---

<sup>180</sup> Dieser Bereich wurde zum Beispiel innerhalb des Themenkomplexes IV „Evaluation und differenzierte Förderung“ sowohl im Rahmen der Präsenzveranstaltung als auch innerhalb der E-Learning-Phase thematisiert, indem verschiedene diagnostische Verfahren (zum Beispiel STOLLE, ELFE, Lautleseprotokoll) zum Lesen vorgestellt und verglichen werden sollten.

<sup>181</sup> Die Abkürzung TK steht für Themenkomplex und umfasst sowohl eine Präsenzsitzung sowie eine E-Learning-Einheit mit entsprechenden Aufgabenstellungen zur Vertiefung zu diesem Themenbereich.

Vorbereitungsseminars vermittelt, indem das Programm „Grafstat“ für mögliche Fragebogenerhebungen oder Beobachtungsbögen im Rahmen einer „kleinen Empirie“ (Marci-Boehncke 2008) vorgestellt wurde. Die Evaluation des eigenen Unterrichts wurde zudem im Rahmen des TP-Berichts explizit gefordert, was die Studierenden zur metakognitiven Reflexion bezüglich der eigenen Lehrerpersönlichkeit und des eigenen Unterrichts anregen sollte. Zudem wurden den Studierenden einige Ergebnisse aus den Befragungen zum Praxissemester unmittelbar zurückgespiegelt, was ebenfalls zu metakognitiven Reflexionsprozessen der Beteiligten führen konnte.

Die Ergebnisse zu den Kompetenzeinschätzungen zu  $t_{1a}$  werden nun näher dargestellt. Die nachfolgende Grafik (s. Abbildung 24) zeigt die Mittelwerte (MW) der erfragten Kompetenzbereiche der gesamten drei Kohorten auf die Frage, wie die Lehramtsstudierenden ihre Kompetenzen auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) vor Beginn des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik einschätzen. Als defizitär können jene Mittelwerte gelten, die zwischen 1 und 1,99 liegen. Um die entsprechenden Mittelwerte einordnen und bewerten zu können, werden Mittelwerte zwischen 2,0 und 2,49 als mittelmäßig, Werte zwischen 2,5 und 2,99 als gut sowie zwischen 3,0 und 3,99 als sehr gut interpretiert.

Bei Betrachtung der Ergebnisse wird zunächst deutlich, dass die Befragten die Bereiche *Stärkung der Lesemotivation* (MW=2,46; SD=.79), *lesedidaktische Kompetenz* (MW=2,06; SD=.75) und *Schreibdidaktik* (MW=2,04; SD=.76) zu  $t_{1a}$  am positivsten einschätzen, wobei die Werte dennoch nur im (unteren) mittleren Bereich liegen.

Bei allen anderen Kompetenzbereichen (14 von 17, die größtenteils auch die Inhalte aus dem Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik darstellen) fällt die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten in der Tendenz noch schlechter aus (MW zwischen 1,55 und 1,96). Dazu zählen sowohl lesedidaktische Kompetenzen wie beispielsweise *Stufenmodelle von Lesekompetenz* (MW=1,89; SD=.77) oder *Lesediagnostische Verfahren* (MW=1,74; SD=.58), aber auch die zielgruppenspezifische Leseförderung (MW zwischen 1,67 und 1,92) sowie methodische Ansätze für den Literaturunterricht zur *Gattungsdidaktik* (MW=1,63; SD=.64) oder zu *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* (MW=1,88; SD=.82). Unterrichtsbezogene Kompetenzen zur *Planung und Durchführung von Deutschunterricht* werden von den Studierenden jeweils gleich bewertet (MW=1,92; SD=.75 und MW=1,93; SD=.77) und liegen ebenfalls im defizitären Bereich.

Auffällig ist zudem, dass die Teilkompetenzen auf Metaebene insgesamt am schlechtesten bewertet werden (*metakognitive Reflexion*: MW=1,64; SD=.64; *Entwicklung eines Instruments zur Qualitätssicherung*: MW=1,55; SD=.67).

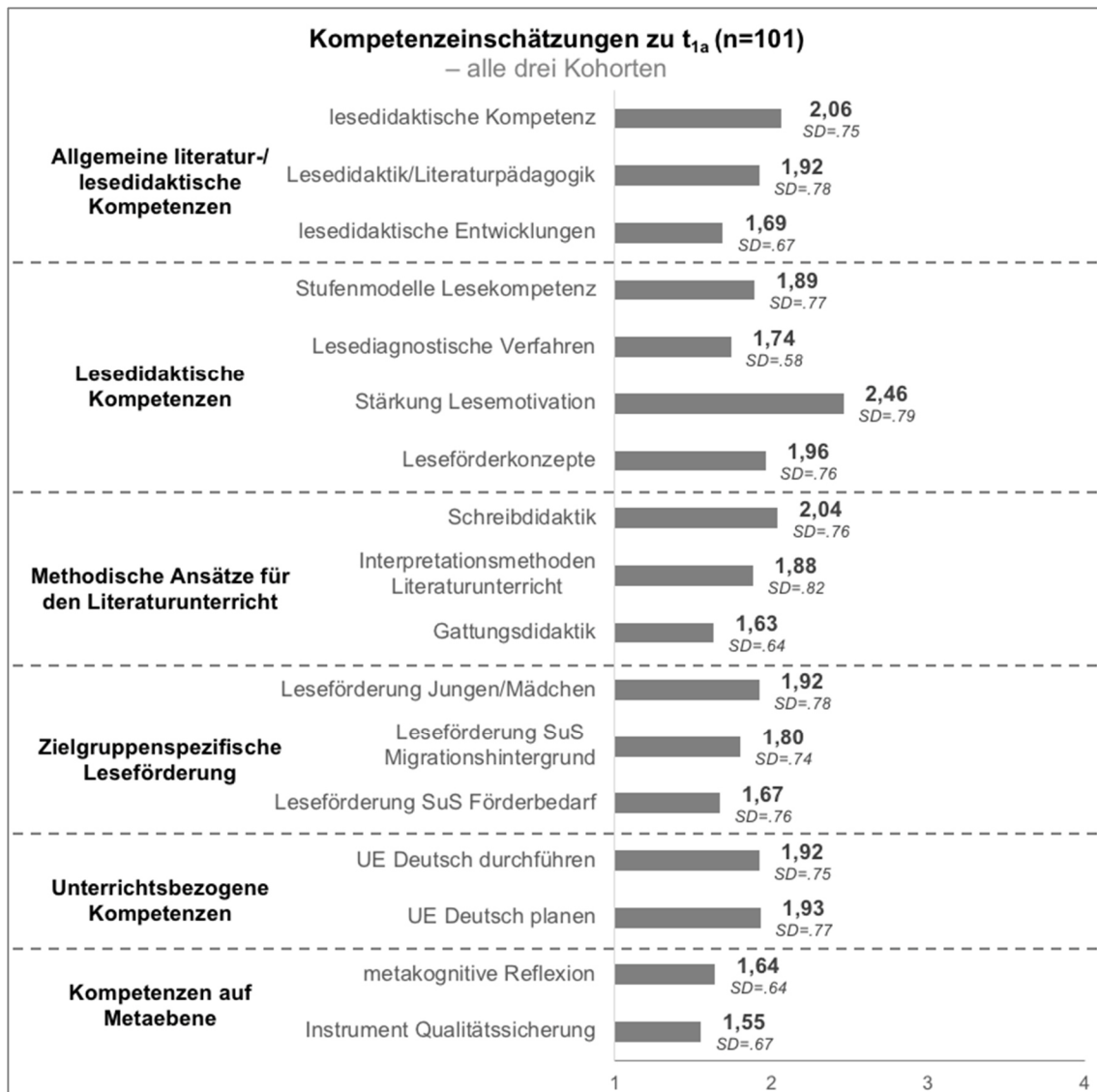


Abbildung 2: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen zu t<sub>1a</sub> auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent)

Betrachtet man den Status Quo hinsichtlich des Faktors *Vorwissen* zeigen sich außerdem einige Unterschiede im fachlichen und unterrichtsbezogenen Selbstbild der befragten Studierenden, was elf der 17 erfragten Kompetenzbereiche betrifft und welche insgesamt noch etwas größer ausfallen als im Vergleich zur Auswertung hinsichtlich der drei *Kohorten* (s. Abbildung 25), bei welchem nur geringfügige Unterschiede zugunsten der zweiten Kohorte erkennbar sind.<sup>182</sup>

<sup>182</sup> Diese höheren Kompetenzeinschätzungen von Studierenden der zweiten Kohorte zu t<sub>1a</sub> sind aller Voraussicht nach auch nicht ausschließlich auf einen höheren Anteil an Studierenden mit Vorwissen innerhalb dieser Kohorte zurückzuführen, welcher zumindest bei der dritten Kohorte ungefähr gleich ausfällt: Kohorte 1 – t<sub>1a</sub>: EfdL I+II: n=8; EfdL I: n=10; oV: n=36; Kohorte 2 – t<sub>1a</sub>: EfdL I+II: n=6; EfdL I: n=3; oV:n=10; Kohorte 3: EfdL I+II: n=4; EfdL I: n=4; oV=n=14.

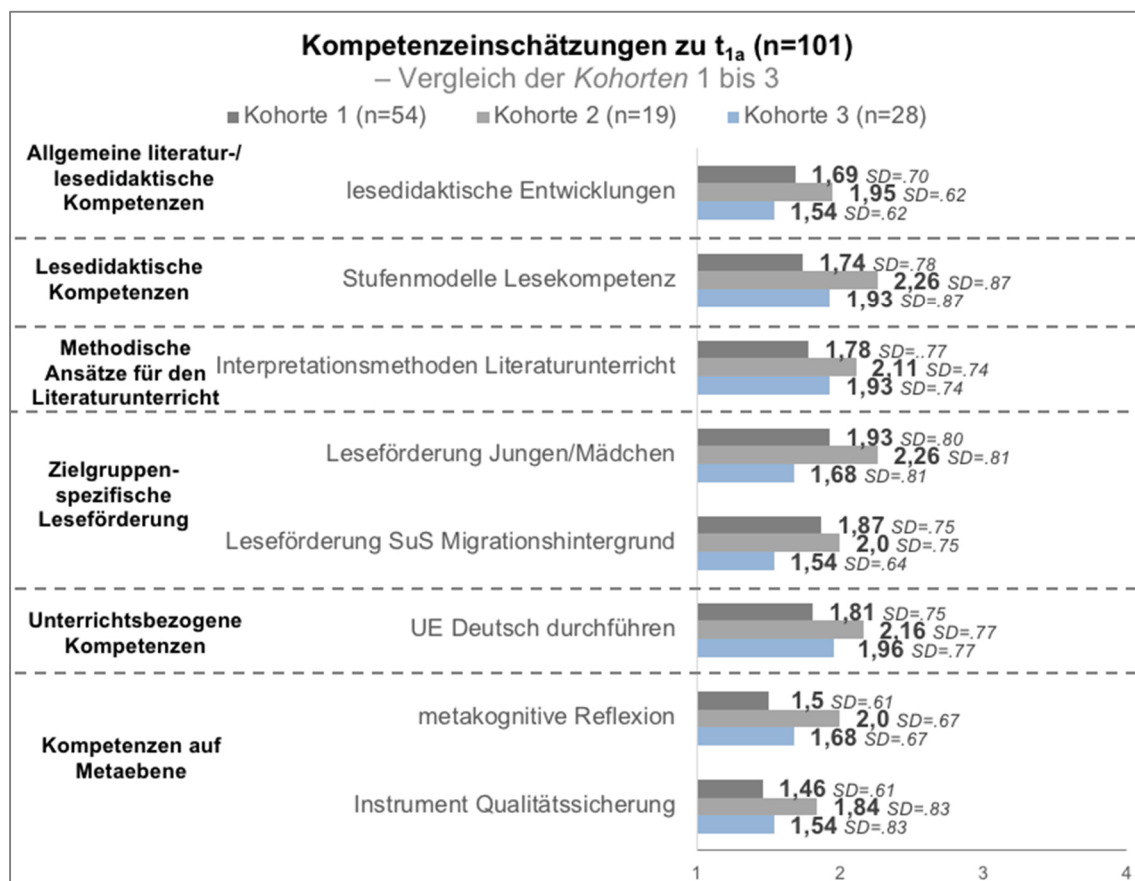


Abbildung 3: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu t<sub>1a</sub> auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) – differenzierte Auswertung nach Kohorten

So schätzen sich Studierende mit (viel) Vorwissen (=EfdL I+II) in allen erfragten, allgemeinen literatur- und lesedidaktischen Kompetenzen, lesedidaktischen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen (=neun Bereiche) sowie einem Bereich zur zielgruppenspezifischen Leseförderung und Kompetenz auf Metaebene deutlich kompetenter ein als Studierende ohne Vorwissen (=oV) (s. Abbildung 26). Dabei liegen die Unterschiede beispielsweise im Bereich der *lesedidaktischen Kompetenz* und *Lesedidaktik/ Literaturpädagogik* bei Studierenden, die „Experten für das Lesen I“ besucht haben, einen halben Skalenwert beziehungsweise bei Studierenden, die beide „Experten für das Lesen“-Kurse besucht haben, drei Viertel Skalenwerte höher als bei Studierenden ohne Vorwissen (*lesedidaktische Kompetenz*: oV: MW=1,82, SD=.65; EfdL I: MW=2,27, SD=.83; EfdL I+II: MW=2,67, SD=.49; *Lesedidaktik/ Literaturpädagogik*: oV: MW=1,68, SD=.62; EfdL I: MW=2,19, SD=.83; EfdL I+II: MW=2,4, SD=.83).

In den Bereichen *Stufenmodelle von Lesekompetenz*, *Lesediagnostische Verfahren*, *Stärkung der Lesemotivation*, *aktuelle Leseförderkonzepte* und *Leseförderung für Jungen und Mädchen* zeigen sich zudem Unterschiede von etwa einem halben Skalenwert zwischen Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) und Studierenden ohne Vorwissen (=oV), wohingegen die Kompetenzeinschätzungen von Studierenden mit wenig Vorwissen (=EfdL I) im Vergleich zu

Studierenden ohne Vorwissen (=oV) insgesamt ähnlich ausfallen (*Stufenmodelle von Lesekompetenz*: oV: MW=1,8, SD=.78; EfdL I: MW=1,88, SD=.65; EfdL I+II: MW=2,27, SD=.88; *Lesediagnostische Verfahren*: oV: MW=1,7, SD=.56; EfdL I: MW=1,65, SD=.56; EfdL I+II: MW=2,27, SD=.88; *Stärkung der Lesemotivation*: oV: MW=2,33, SD=.82; EfdL I: MW=2,54, SD=.76; EfdL I+II: MW=2,8, SD=.68; *aktuelle Leseförderkonzepte*: oV: MW=1,82, SD=.79; EfdL I: MW=2,08, SD=.69; EfdL I + II: MW=2,33, SD=.62; *Leseförderung für Jungen und Mädchen*: oV: MW=1,78, SD=.74; EfdL I: MW=1,96, SD=.82; EfdL I+II: MW= 2,4, SD=.74).

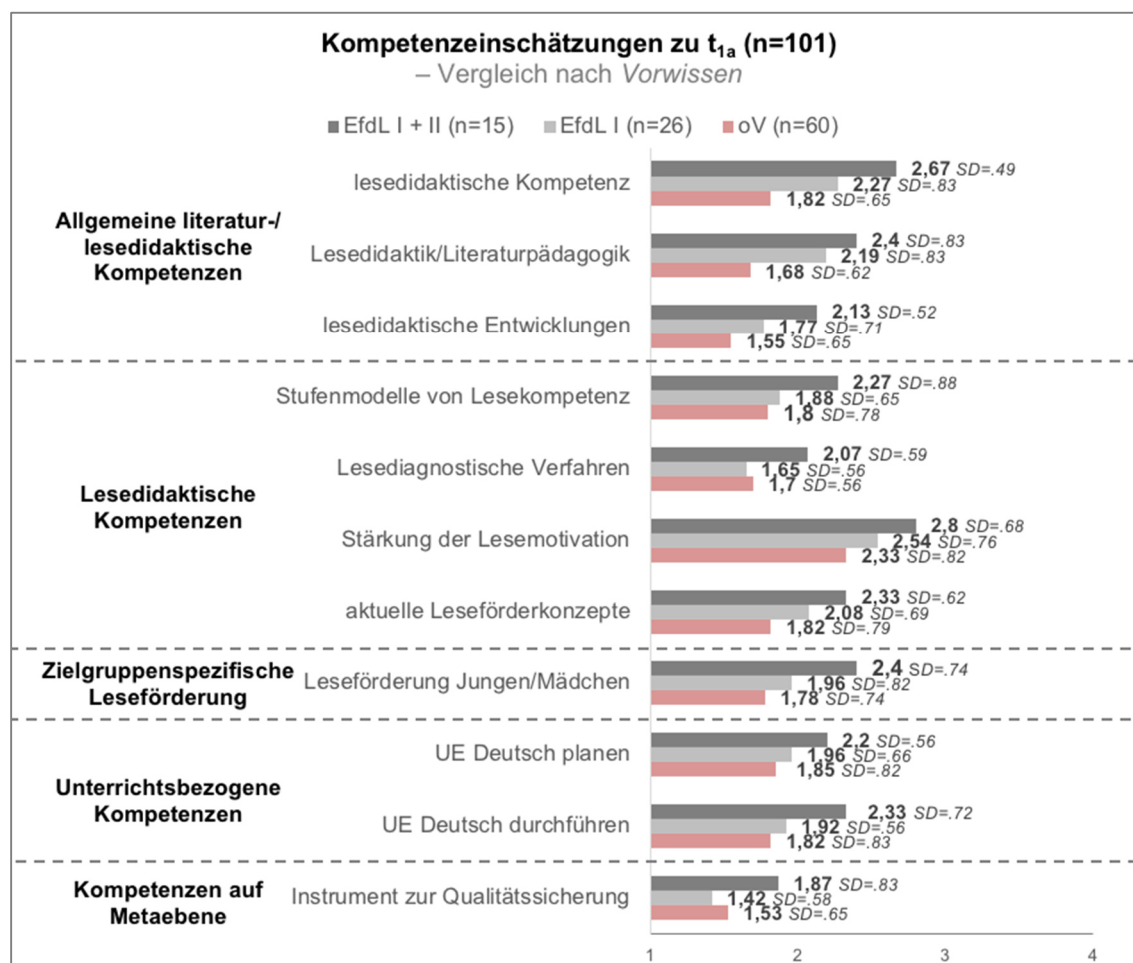


Abbildung 4: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu t<sub>1a</sub> auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) – differenzierte Auswertung nach Vorwissen

Auch schätzen Studierende mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) ihre Kompetenzen zur *Planung und Durchführung eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts* eingangs um etwa einen Drittel bis halben Skalenwert höher ein als Studierende mit wenig (=EfdL I) beziehungsweise ohne Vorwissen (=oV) (*UE Deutsch planen*: oV: MW=1,85, SD=.82; EfdL I: MW=1,96, SD=.66; EfdL I+II: MW=2,2, SD=.56; *UE Deutsch durchführen*: oV: MW=1,82, SD=.83; EfdL I: MW=1,92, SD=.56; EfdL I+II: MW=2,33, SD=.72). Dies kann gegebenenfalls auch auf die Planung von Projekten in einzelnen Aufgaben der „Experten für das Lesen“- Kurse sowie durch das zusätzliche Praktikum im Rahmen des Zusatzzertifikats Literaturpädagogik zurückgeführt werden.

Betrachtet man den Faktor *Schulform* (s. Tabelle 19), zeigen sich ebenfalls einige Kompetenzunterschiede<sup>183</sup> im Selbstbild der Studierenden, welche sich jedoch nur auf methodische Ansätze für den Literaturunterricht sowie auf zielgruppenspezifische und unterrichtsbezogene Kompetenzen beziehen.

<b>Kenntnisse und Fähigkeiten...</b> ( $t_{1a}$ – MW und SD)	<b>Gs</b> (n=41)	<b>HRG</b> <b>S</b> (n=7)	<b>GyGe</b> (n=20)	<b>SF(n=</b> 26)	<b>Bk</b> (n=7)
<b>Methodische Ansätze für den Literaturunterricht (3)</b>					
<i>Gattungsdidaktik</i>	1,49 .66	1,71 .76	1,8 .77	1,62 .57	2,0 .82
<i>Schreibdidaktik</i>	1,93 .76	1,86 .38	2,35 .67	2,04 .77	2,0 .82
<i>Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht</i>	1,61 .59	2,14 .90	2,25 1.02	1,81 .75	2,43 .98
<b>Zielgruppenspezifische Leseförderung (3)</b>					
<i>differenzierte Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund</i>	1,66 .62	1,71 .95	1,75 .72	2,04 .82	2,0 .82
<i>differenzierte Leseförderung Jungen/Mädchen</i>	1,9 .74	1,71 .95	2,05 .76	1,81 .75	2,29 1.11
<i>differenzierte Leseförderung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf</i>	1,49 .60	1,14 .38	1,4 .68	2,19 .85	2,14 .69
<b>Unterrichtsbezogene Kompetenzen (n=2)</b>					
<i>UE Deutsch planen</i>	1,90 .66	2,14 1.07	2,05 .61	1,69 .79	2,43 .98
<i>UE Deutsch durchführen</i>	1,85 .69	2,14 1.07	2,15 .59	1,69 .79	2,29 1.1

Tabelle 2: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu  $t_{1a}$  (n=101) auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) – differenzierter Vergleich nach Schulformen

Dabei bewerten vor allem Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen (n=20) sowie teilweise für Berufskollegs (n=7) und für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen (n=7) ihre Kompetenzen bezüglich der Bereiche *Gattungsdidaktik*, *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* und *Schreibdidaktik* insgesamt zwischen ein Drittel bis drei Viertel Skalenwerte höher als Studierende des Lehramts für Grundschulen und für sonderpädagogische Förderung (zum Beispiel: *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht*: Gs: MW=1,61, SD=.59; HRGS: MW= 2,14, SD=.90; GyGe: MW=2,25, SD=1.02; SF: MW=1,81, SD=.75; Bk: MW=2,43, SD=.98), wobei die Kompetenzeinschätzungen im Bereich *Gattungsdidaktik* von allen befragten Studierenden trotzdem noch als defizitär bewertet werden (MW zwischen 1,49 und 2,0). Dagegen zeigt sich, dass die Bereiche *Schreibdidaktik* (MW zwischen 1,86 und 2,35) und *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* (MW zwischen 2,14 und 2,43) von Studierenden der Sekundarstufe I und II sowie der beruflichen Schulen im Vergleich teilweise als mittelmäßig und somit

<sup>183</sup> Unterschiede werden nur dargestellt, sofern diese > 0,33 (=ein Drittel eines Skalenwerts) sind.

insgesamt etwas besser eingeschätzt werden. Für die Gestaltung einer zielgruppenspezifischen Leseförderung fühlen sich zudem Studierende des Lehramts für Berufskollegs (*Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, Jungen/ Mädchen und SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf*) sowie des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (*Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und mit sonderpädagogischem Förderbedarf*) etwas besser vorbereitet als Studierende anderer Schulformen, wobei hier Unterschiede bis zu einem Skalenwert erkennbar sind (zum Beispiel: *Leseförderung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*: Gs: MW=1,49, SD=.60; HRGS: MW=1,14, SD=.60; GyGe: MW=1,4; SD=.68; SF: MW=2,19; SD=.85; Bk: MW=2,14; SD=.69).

Die eigenen unterrichtsbezogenen Kompetenzen werden außerdem von Studierenden des Lehramts für Berufskollegs um bis zu drei Viertel Skalenwerten beziehungsweise von Studierenden des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen und des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen um bis zu einem halben Skalenwert höher eingeschätzt als von Studierenden des Lehramts für Grundschulen und für sonderpädagogische Förderung (zum Beispiel: *UE Deutsch kompetenzorientiert planen*: Gs: MW=1,90, SD=.66; HRGS: MW=2,14, SD=1.07; GyGe: MW=2,05; SD=.61; SF: MW=1,69; SD=.79; Bk: MW=2,43; SD=.98).

Für die Bereiche allgemeine literaturdidaktische Kompetenzen, lesedidaktische Kompetenzen, sowie Kompetenzen auf Metaebene liegen insgesamt keine nennenswerten, schulformspezifischen Unterschiede vor.<sup>184</sup>

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass die erfragten fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen von den Studierenden zu  $t_{1a}$  (=vor Beginn des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik) überwiegend als defizitär bewertet werden. Lediglich die Bereiche *Stärkung der Lesemotivation*, *Schreibdidaktik* und *lesedidaktische Kompetenz* werden durchschnittlich im (unteren) mittleren Bereich gesehen.

Damit zusammenhängend zeigen sich jedoch auch Unterschiede hinsichtlich der teilnehmenden *Kohorte*, des *Vorwissens* und der studierten *Schulform*.

So bewerten Studierende der zweiten Kohorte etwa die Hälfte der erfragten fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen geringfügig besser als Studierende der ersten und dritten Kohorte.

Des Weiteren zeigt sich, dass der Besuch der Lehrveranstaltungen „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen II“, welcher im Rahmen dieser Studie als Indikator für das

<sup>184</sup> Siehe zum Beispiel: lesedidaktische Kompetenz  $t_{1a}$ : Gs: MW=2,10, SD=.66; HRGS: MW=1,86, SD=.69; GyGe: MW=2,05, SD=.83; Fs: MW=2,08, SD=.85; Bk: MW=2,0, SD=.82.

Vorwissen der Studierenden gesehen wird, im Großteil der erfragten Kompetenzbereiche zu einer höheren Kompetenzwahrnehmung der Studierenden mit (viel) Vorwissen führt.

Dabei gilt: Wenn beide „Experten für das Lesen“-Kurse besucht wurden, schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen in Bereichen, die explizit innerhalb dieser Blended-Learning-Kurse thematisiert worden sind eingangs deutlich höher ein, als Studierende, die keine der beiden Kurse belegt haben (=oV), weshalb die Ergebnisse für eine gewisse Nachhaltigkeit beziehungsweise Qualität des Angebots sprechen. Der Besuch dieser Veranstaltungen im Bachelorstudium konnte somit das individuelle inkorporierte Kapital erhöhen, was sich ebenfalls positiv auf die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirkt (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). Bei Studierenden, die nur den ersten „Experten für das Lesen“-Kurs belegt haben (=EfdL I), bestehen geringere oder teilweise auch keine Unterschiede hinsichtlich des eigenen Kompetenzzempfindens im Vergleich zu Studierenden ohne Vorwissen (=oV).

Spezifische literaturdidaktische Kompetenzen wie zur *Gattungsdidaktik*, zu *Interpretationsmethoden im Literaturunterricht* und zur *Schreibdidaktik* sowie unterrichtsbezogene Kompetenzen zur *Planung und Durchführung eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts* werden zudem von Studierenden des Lehramts für Gymnasien und teilweise für Berufskollegs beziehungsweise Haupt-/ Real-/ Gesamt- und Sekundarschulen (etwas) höher eingeschätzt als bei Studierenden des Lehramts für Grundschulen und sonderpädagogische Förderung.

Hinsichtlich einer zielgruppenspezifischen Leseförderung fühlen sich vor allem Studierende des Lehramts für Berufskollegs und teilweise für sonderpädagogische Förderung etwas besser vorbereitet als Studierende anderer Schulformen.

Alles in allem ist jedoch festzuhalten, dass trotz dieser Unterschiede, die sich bezüglich der befragten *Kohorte*, des *Vorwissens* und der *Schulform* zeigen, das fachliche und unterrichtsbezogene Selbstbild zum Status Quo größtenteils (sehr) schlecht von den Studierenden bewertet wird. Nur wenige Kompetenzbereiche werden von einzelnen Studierenden, welche vor allem über (hohes) Vorwissen verfügen, und/oder der Schulform Berufskolleg, Gymnasium/ Gesamtschule oder Haupt-/Real-/Gesamt-/ und Sekundarschule angehören, durchschnittlich als mittelmäßig bewertet, obwohl sich die befragten Lehramtsstudierenden zu diesem Messzeitpunkt bereits zu Beginn des Masterstudiums befinden.



### 10.3 Fachliche und unterrichtsbezogene Kompetenzentwicklung durch die Absolvierung des Praxissemesterkonzepts im Fach Deutsch<sup>185</sup> t<sub>1a</sub> – t<sub>4</sub>

Von der universitären Lehrerausbildung wird erwartet, dass angehende Lehrkräfte auf ihren Beruf vorbereitet werden, indem die Studierenden hier relevantes Wissen und Können anbahnen (vgl. Herzmann & König 2016, S. 177). Dabei wird davon ausgegangen, wie beispielsweise bei Scherf (2013) zum Bereich der Leseförderung bestätigt wurde<sup>186</sup>, dass Wissensbestände nicht stabil respektive resistent sind, sondern sich diese unter anderem durch fachdidaktische Wissensangebote verändern können, wenngleich dies nicht immer auch eine Neuausrichtung des eigenen Handelns (in der Schule) zur Folge haben muss (vgl. Scherf 2013, S. 412).

Die Lehrveranstaltungen zum Praxissemester im Bereich Literaturdidaktik stellen Wissensangebote zur (unter anderem fachlichen) Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte dar, für welche an dieser Stelle herausgearbeitet wird, inwieweit es zu Kompetenzentwicklungen der Studierenden kommt. Diese wurden im Selbstbild von den Studierenden unter anderem skalenbasiert vor dem Vorbereitungsseminar (t<sub>1a</sub>), nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars beziehungsweise vor Beginn des Praxissemesters (t<sub>2</sub>) und nach Absolvierung des Begleitseminars, des Einführungsseminars vom ZfsL sowie der fünfmonatigen Praxisphase (t<sub>3b</sub>) vorgenommen. Um diese Veränderungsmuster herauszustellen, lassen sich „mehrere Idealtypen der Veränderung von Merkmalen unterscheiden“ (Hascher 2006, S. 141), wobei diese drei Muster auch im vorliegenden Datenmaterial zu finden sind und für die Ergebnisdarstellung und -interpretation genutzt werden (s. Abbildung 27). Dabei kann das Aufkommen von Muster 2 als besondere Profitierung hinsichtlich der eigenen Kompetenzwahrnehmung durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik (=Maßnahme 1; Teilnahme erfolgte zwischen t<sub>1a</sub> und t<sub>2</sub>) interpretiert werden, wohingegen bei Muster 3 von einer Profitierung durch die Absolvierung des universitären Begleitseminars, des Einführungsseminars am ZfsL sowie der fünfmonatigen Praxisphase (=Maßnahme 2; Teilnahme erfolgte zwischen t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub>) auszugehen ist.

Das Muster 1 stellt einen Idealverlauf dar, bei dem die Studierenden ihre eigenen Kompetenzen kontinuierlich, das heißt sowohl durch Maßnahme 1 als auch durch Maßnahme 2, weiterentwickeln konnten.

<sup>185</sup> An dieser Stelle wird bewusst das Fach Deutsch als Ganzes angeführt, da davon auszugehen ist, dass die Absolvierung des Einführungsseminars am ZfsL sowie die fünfmonatige Praxisphase an der Praxissemesterchule ebenfalls einen großen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden hatte und sich der Begriff Praxissemesterkonzept auf alle drei Institutionen beziehungsweise den gesamten Professionalisierungsprozess bezieht.

<sup>186</sup> Die qualitative Studie „Leseförderung aus Lehrersicht“ (2013) von Scherf bezieht sich allerdings auf die dritte Phase der Lehrerbildung und nicht auf die Lehrerausbildung.

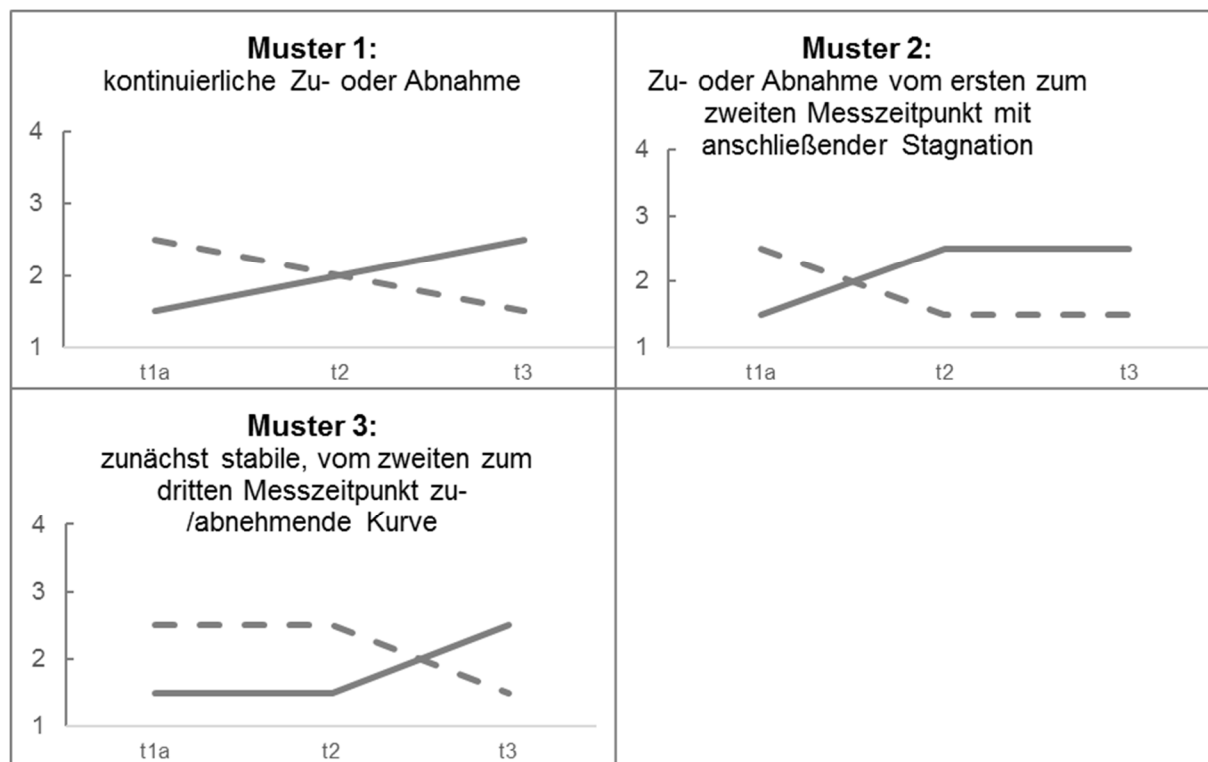


Abbildung 5: Mögliche Veränderungsmuster über drei Messzeitpunkte – Zunahme (durchgezogene Linie) und Abnahme (gestrichelte Linie) – nach Hascher 2006

Insgesamt erfahren 13 der 17 vorgelegten Aussagen dieser Fragebogenstudie zu verschiedenen fach- und unterrichtsbezogenen Aspekten im Laufe der Zeit eine Veränderung, welche sich jedoch in unterschiedlicher Weise zeigen:

**Muster 1: kontinuierliche Zunahme ( $t_{1a} < t_2 < t_{3b}$ ):**

Eine kontinuierliche Zunahme der eigenen Kompetenzwahrnehmung lässt sich in seiner Idealform bei insgesamt sechs der insgesamt 17 Bereiche nachweisen (s. Abbildung 28). So schätzen die befragten Studierenden ihre eigenen Kompetenzen hinsichtlich jeweils zweier allgemeiner literatur- und lesedidaktischer Kompetenzen, methodischer Ansätze für den Literaturunterricht sowie den beiden Kompetenzaspekten auf Metaebene im Verlauf von  $t_{1a}$  zu  $t_2$  und von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  durchgehend höher ein, wodurch es zu  $t_{3b}$  in fünf von sechs Bereichen zu Mittelwerten im guten Bereich kommt (zum Beispiel: *Lesedidaktik/ Literaturpädagogik*: MW=2,85, SD= .75; mittlerer Bereich: *Entwicklung eines Instruments zur Qualitätssicherung*: MW=2,35, SD=.76).

Dabei zeigt sich ein Anstieg des eigenen Kompetenzzempfindens zwischen 0,35 (*metakognitive Reflexion*) bis 0,62 (*Gattungsdidaktik*) Skalenwerten von  $t_{1a}$  zu  $t_2$  sowie zwischen 0,47 (*Gattungsdidaktik*) bis 0,66 (*Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht*) Skalenwerten von  $t_2$  zu  $t_{3b}$ . Die verschiedenen Maßnahmen zwischen  $t_2$  und  $t_{3b}$  (=universitäres Begleitseminar, Einführungsseminar am ZfsL und das Praxissemester an der Schule) wirken sich somit nochmals etwas positiver auf das eigene fachliche

Kompetenzempfinden sowie den Bereich der *metakognitiven Reflexion* aus als die Absolvierung des literaturdidaktischen Vorbereitungsseminars (Anstieg von  $t_{1a}$  zu  $t_2$  der sechs Bereiche:  $\bar{x}$  0,44 Skalenwerte; Anstieg von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  der sechs Bereiche:  $\bar{x}$  0,52 Skalenwerte).

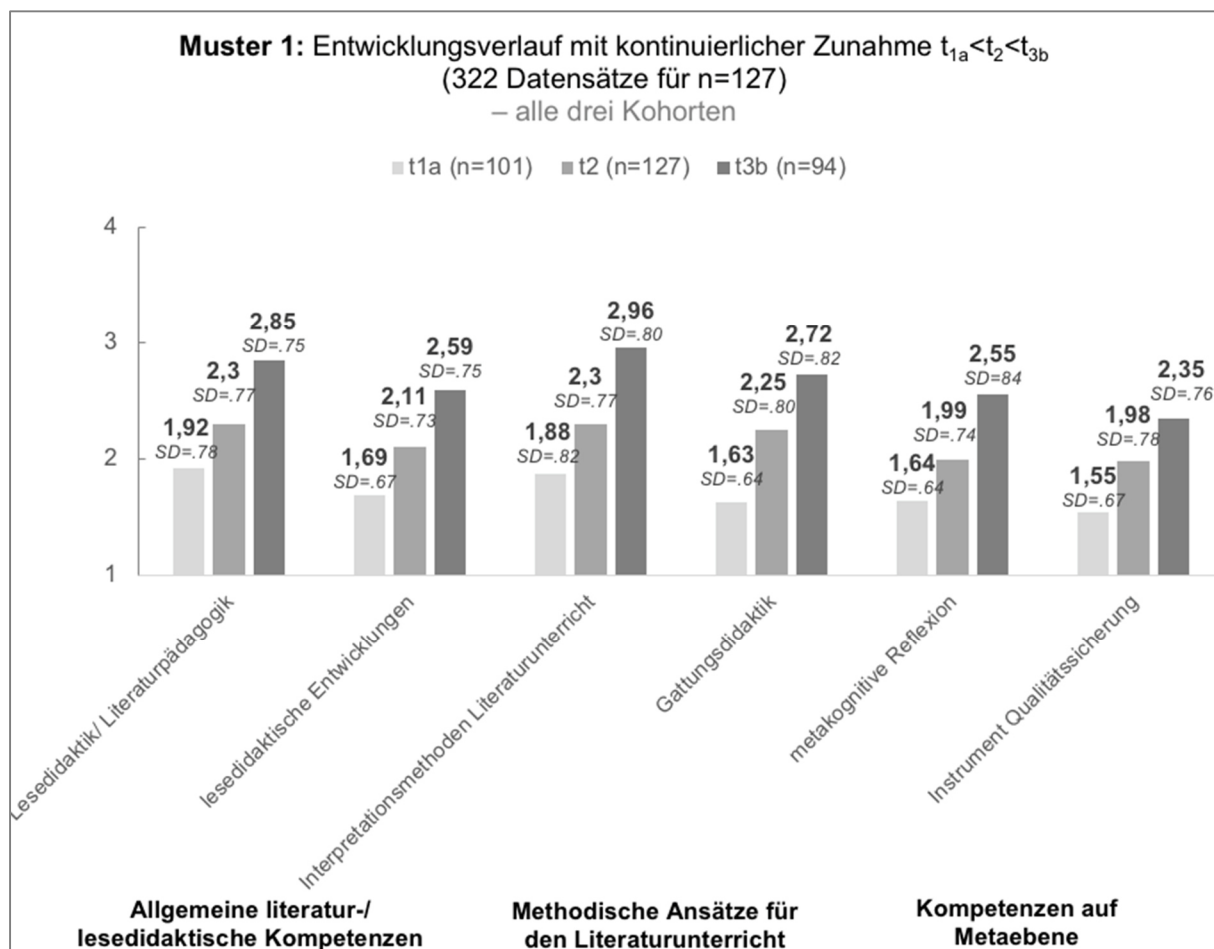


Abbildung 6: Bereiche mit kontinuierlicher Zunahme des Kompetenzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) von  $t_{1a}$  bis  $t_{3b}$  für alle drei Kohorten

#### **Muster 2: Zunahme mit Stabilisierung ( $t_{1a} < t_2 = t_{3b}$ ):**

Insgesamt drei der lesedidaktischen Kompetenzen steigen nach Einschätzung der Studierenden durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars an und blieben zum dritten Messzeitpunkt (=nach Absolvierung des Praxissemesters) auf einem ähnlichen Niveau<sup>187</sup> (s. Abbildung 29). Dies betrifft die Bereiche *Stufenmodelle von Lesekompetenz* ( $t_{1a}$ : MW=1,89, SD=.77;  $t_2$ : MW=2,35, SD=.77;  $t_{3b}$ : MW=2,61, SD=.87), *lesediagnostische Verfahren* ( $t_{1a}$ : MW=1,74, SD= ;  $t_2$ : MW=2,4, SD=.80;  $t_{3b}$ : MW=2,54, SD=.89) sowie *aktuelle Leseförderkonzepte* ( $t_{1a}$ : MW=1,96, SD= ;  $t_2$ : MW=2,37, SD=.87;  $t_{3b}$ : MW=2,52, SD=.80), wobei die Unterschiede im Skalenniveau von  $t_{1a}$  zu  $t_2$  zwischen 0,41 Skalenwerte (*aktuelle Leseförderkonzepte*) und 0,66 Skalenwerte (*lesediagnostische Verfahren*) liegen.

<sup>187</sup> Hierbei handelt es sich um Mittelwertunterschiede, welche  $< 0,33$  Skalenwerte sind.

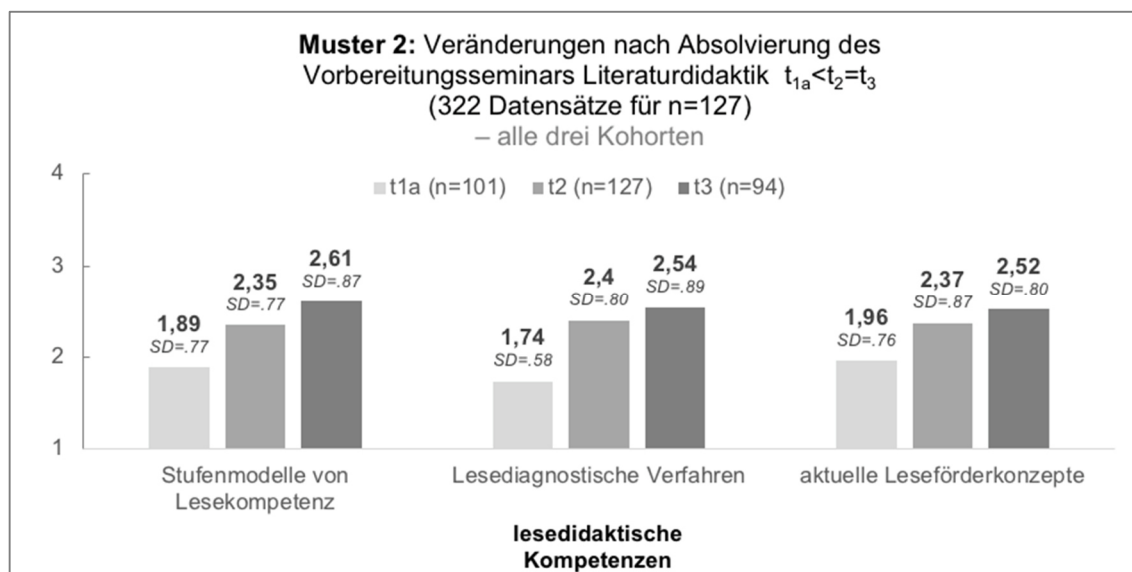


Abbildung 7: Bereiche mit Zunahme des Kompetenzzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) nach Absolvierung des VS – alle drei Kohorten

**Muster 3a: Stagnation mit anschließender Zunahme ( $t_{1a} = t_2 < t_{3b}$ ):**

Die beiden unterrichtsbezogenen Kompetenzen sowie zwei der drei erfragten Aussagen zur zielgruppenspezifischen Leseförderung verändern sich zunächst nicht durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik, liegen dann beim dritten Messzeitpunkt jedoch deutlich höher (s. Abbildung 30). Dabei ist vor allem ein starker Anstieg bezüglich der kompetenzorientierten Planung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch ( $t_2$ : MW=1,96, SD=.90;  $t_{3b}$ : MW=2,61, SD=.92 +0,65) sowie bezüglich deren Durchführung<sup>188</sup> von etwa einem Skalenwert von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  erkennbar ( $t_2$ : MW=1,91, SD=.84;  $t_{3b}$ : MW=2,9, SD=.68 +0,99).

Damit zusammenhängend scheint sich der direkte Umgang mit verschiedenen Schüler/-innen im Praxissemester ebenfalls positiv auf das Kompetenzzempfinden in Bezug auf eine zielgruppenspezifische Leseförderung auszuwirken, wenngleich der Anstieg von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  hier weniger stark ist und die Werte auch zu  $t_{3b}$  nur im mittleren Bereich liegen (*Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund*:  $t_{1a}$ : MW=1,8, SD=.74;  $t_2$ : MW=1,87, SD=.82;  $t_{3b}$ : MW=2,35, SD=.85; *Leseförderung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*:  $t_{1a}$ : MW=1,92, SD=.84;  $t_2$ : MW=1,91, SD=.84;  $t_{3b}$ : MW=2,9, SD=.68).

<sup>188</sup> Für den Bereich *UE Deutsch durchführen* liegen zu  $t_{3b}$  keine Ergebnisse der zweiten Kohorte vor, sodass diese an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden können.

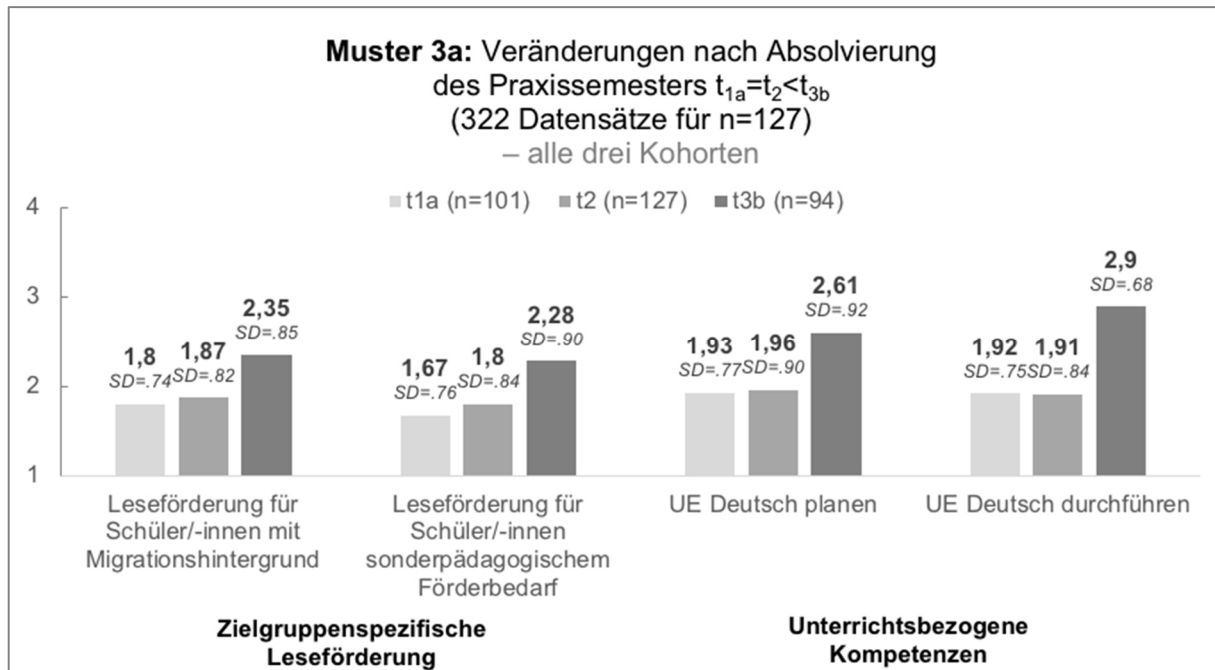


Abbildung 8: Bereiche mit Zunahme des Kompetenzzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) nach Absolvierung des Praxissemesters für alle drei Kohorten

**Muster 3b: Abnehmende Kurve ( $t_{1a}=t_2>t_{3b}$ ) beziehungsweise Stagnation ( $t_{1a}=t_2=t_{3b}$ ):**

Ein Rückgang der eigenen Kompetenzzwahrnehmung von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  lässt sich nur bei einer Aussage im Datenmaterial nachweisen. Dies betrifft den Bereich der *lesedidaktischen Kompetenz*, welche von den Studierenden zu  $t_{1a}$  mit einem Mittelwert von 2,06 neben den Bereichen zur *Stärkung der Lesemotivation* ( $t_{1a}$ : MW=2,46, SD=.79) und *Schreibdidaktik* ( $t_{1a}$ : MW=2,04, SD=.75) insgesamt noch mit am besten eingeschätzt wurde. Dieser steigt zu  $t_2$  minimal an (MW=2,35, SD=.75) und liegt zu  $t_{3b}$  dann jedoch sogar unterhalb des Eingangswerts von  $t_{1a}$  ( $t_{3b}$ : MW=1,97, SD=.99).

Für die drei weiteren in der Graphik dargestellten Bereiche (s. Abbildung 31) *Stärkung der Lesemotivation*, *Schreibdidaktik* und *Leseförderung für Jungen und Mädchen* zeigt sich zudem eine Stagnation beziehungsweise nur ein minimaler Anstieg (>0,33 Skalenwerte) über alle drei Messzeitpunkte hinweg. Dabei wird der Bereich zur *Stärkung der Lesemotivation* von den Befragten durchgängig als gut bewertet (MW zwischen 2,46 und 2,63), wohingegen die Mittelwerte zur *Schreibdidaktik* und der *Leseförderung differenziert nach Jungen und Mädchen* zu den drei Messzeitpunkten eher im (unteren) mittleren Bereich liegen (Schreibdidaktik:  $t_{1a}$ : MW=2,04, SD=.75;  $t_2$ : MW=2,3, SD=.79;  $t_{3b}$ : MW=2,31, SD=.86; Leseförderung Jungen/ Mädchen:  $t_{1a}$ : MW=1,92, SD=.78;  $t_2$ : MW=2,06, SD=.77;  $t_{3b}$ : MW=2,14, SD=.90).

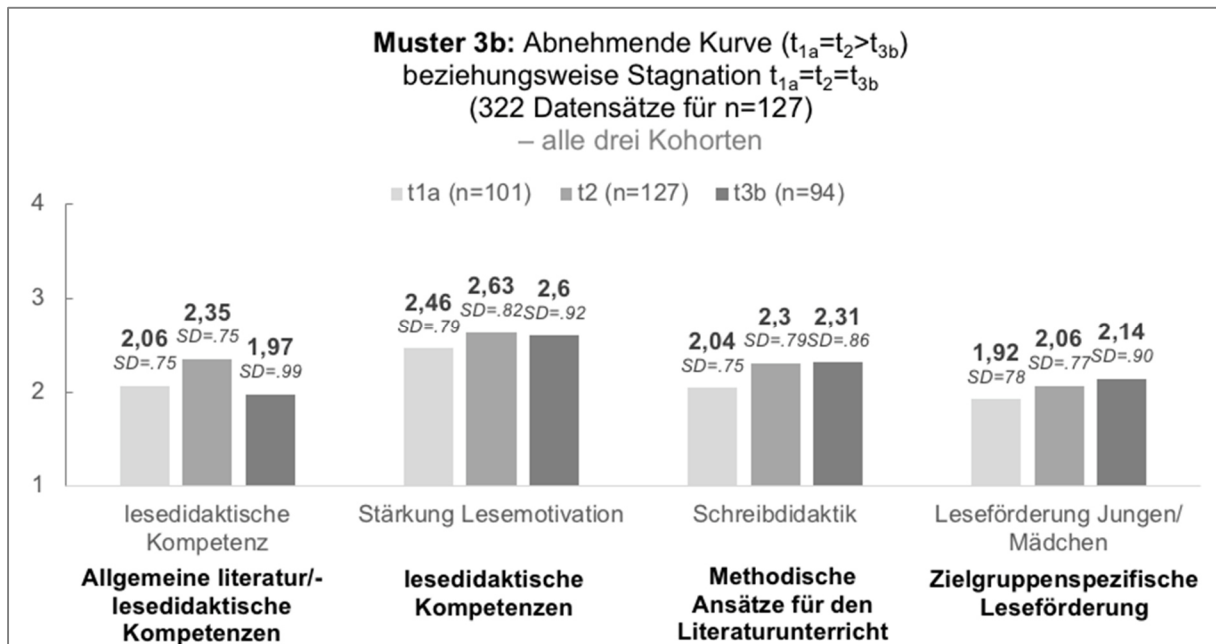


Abbildung 9: Bereiche mit Abnahme beziehungsweise Stagnation des Kompetenzzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) für alle drei Kohorten

Somit zeigt sich bei etwa einem Drittel (=sechs) der 17 erfragten Bereiche eine kontinuierliche Zunahme der eigenen Kompetenzwahrnehmung (=Muster 1), was vor allem auf allgemeine literatur- und lesedidaktische Kompetenzen, methodische Ansätze des Literaturunterrichts sowie auf Kompetenzen auf Metaebene zutrifft, welche sich sowohl nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars (=Maßnahme 1) als auch nach Absolvierung des fünfmonatigen Praxissemesters, des literaturdidaktischen Begleitseminars sowie des Einführungsseminars am ZfsL (=Maßnahme 2) erhöht haben.

Der Besuch des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik hat sich zudem positiv auf das Kompetenzzempfinden der Studierenden in drei lesedidaktischen Bereichen ausgewirkt, darunter jene Kenntnisse zu *Stufenmodellen von Lesekompetenz*, *lesediagnostischen Verfahren* sowie zu *aktuellen Leseförderkonzepten*, welche dann durch die Absolvierung der Maßnahme 2 auf einem ähnlichen Niveau bleiben. Das fünfmonatige Praxissemester sowie die begleitenden Maßnahmen der Universität und des ZfsL wirken sich hingegen sehr positiv auf die Weiterentwicklung der unterrichtsbezogenen Kompetenzen aus. Dies hängt mit der Anforderung zusammen, dass die Lehramtsstudierenden im Praxissemester bis zu 70 Stunden Unterricht unter Anleitung erteilen müssen (vgl. MfSW 2015, S. 2) beziehungsweise eine Unterrichtseinheit im Fach Deutsch im Rahmen des TP-Berichts verschriftlichen mussten, was zwangsläufig zu einer Verbesserung der unterrichts- und handlungspragmatische Fähigkeiten führt (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14). Auch hat Maßnahme 2 zu einem höheren Bewusstsein für eine zielgruppenspezifische Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei den Studierenden geführt, was aller Voraussicht nach damit zusammenhängt, dass diese im Rahmen des

fünfmonatigen Praxissemesters auch in Kontakt mit heterogenen Lerngruppen standen. Im Bereich der *lesedidaktischen Kompetenz* kommt es jedoch durch die Absolvierung der Maßnahme 2 zu einem Abfall der eigenen Kompetenzwahrnehmung, auf welchen im Rahmen der weiteren Analyse näher eingegangen werden soll.

In den insgesamt drei Bereichen zur *Stärkung der Lesemotivation*, *Schreibdidaktik*, und zur *Leseförderung für Jungen und Mädchen* stagniert die eigene Kompetenzwahrnehmung im Rahmen des Professionalisierungsprozesses von  $t_{1a}$  zu  $t_{3b}$ , wobei die Lehramtsstudierenden ihre eigenen Kompetenzen zur Stärkung der Lesemotivation bereits eingangs relativ hoch einschätzen.

Werden die Entwicklungsverläufe bezüglich der teilnehmenden *Kohorte*<sup>189</sup> verglichen, zeigen sich hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenzentwicklung sowohl einige Gemeinsamkeiten (s. Abbildungen 32-33) als auch Unterschiede (s. Abbildungen 33-35).

So verläuft der Entwicklungsverlauf in insgesamt fünf der 17 erfragten Bereiche ähnlich beziehungsweise liegen die Kompetenzeinschätzungen zu  $t_{3b}$  auf einem nahezu identischen Niveau. Dies ist innerhalb der drei Kohorten bei zwei der drei allgemeinen literatur- und lesedidaktischen Kompetenzen (*Lesedidaktik/ Literaturdidaktik, aktuelle lesedidaktische Entwicklungen*), dem Bereich *Gattungsdidaktik* sowie den beiden Kompetenzen auf Metaebene erkennbar (*Entwicklung eines Instruments zur internen Qualitätssicherung, Methoden metakognitiver Reflexion*).

Allerdings zeigt sich für drei dieser Bereiche (s. Abbildung 32), dass Studierende der zweiten und dritten Kohorte angeben, stärker von der Absolvierung des Vorbereitungsseminars zu profitieren als Studierende der ersten Kohorte. Dies betrifft die Bereiche *Lesedidaktik/ Literaturpädagogik* ( $t_2$ : Kohorte 1: MW=2,13, SD=.75; Kohorte 2: MW=2,58, SD=.70; Kohorte 3: MW=2,44, SD=.91), *aktuelle lesedidaktische Entwicklungen* ( $t_2$ : Kohorte 1: MW=1,97, SD=.71; Kohorte 2: MW=2,31, SD=.68; Kohorte 3: MW=2,25, SD=.76) und *Gattungsdidaktik* ( $t_2$ : Kohorte 1: MW=2,01, SD=.72; Kohorte 2: MW=2,46, SD=.65; Kohorte 3: MW=2,59, SD=.91).

<sup>189</sup> Die Anzahl der Befragten je Kohorte variiert zu den jeweiligen Messzeitpunkten, da im Rahmen der Datenbereinigung die notwendige Bedingung aufgestellt wurde, dass die Studierenden an mindestens zwei aufeinander folgenden Messzeitpunkten teilgenommen haben müssen, um im Ergebnisteil auch *tatsächliche* Entwicklungsverläufe vergleichen zu können. Für die jeweiligen drei Kohorten ergibt sich somit folgende Verteilung zur Teilnahme: *Kohorte 1* zu  $t_{1a}$ : n=54,  $t_2$ : n=69,  $t_{3b}$ : n=50; für *Kohorte 2* zu  $t_{1a}$ : n=19,  $t_2$ : n=26,  $t_{3b}$ : n=22; für *Kohorte 3* zu  $t_{1a}$ : n=28,  $t_2$ : n=32,  $t_{3b}$ : n=22. Innerhalb der nachfolgenden Graphiken wird jeweils die Gesamtteilnehmerzahl je Kohorte (=n zu  $t_2$ ) angeführt.

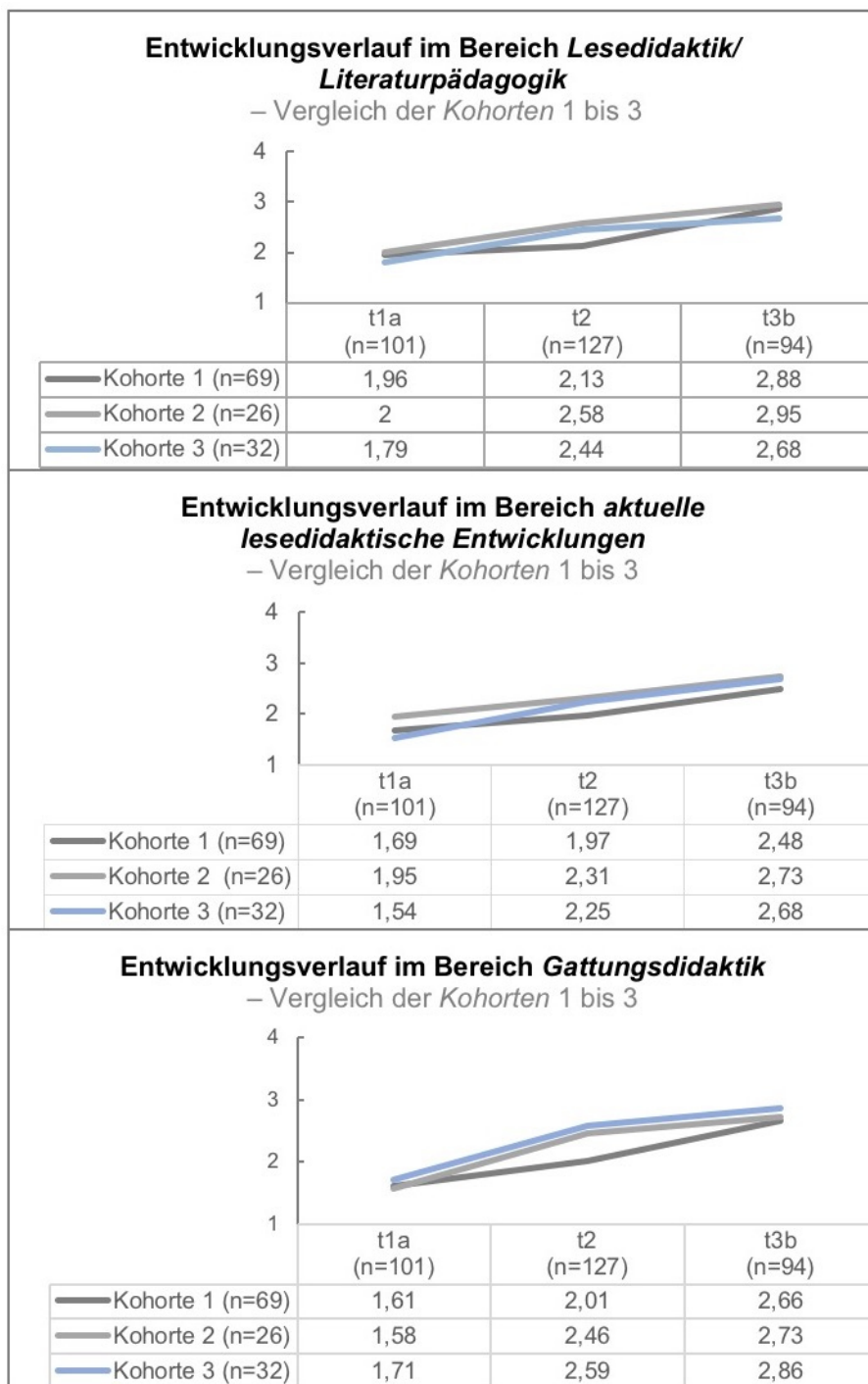


Abbildung 10: Bereiche mit ähnlichem Kompetenzzempfinden auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) zu  $t_{3b}$  mit jedoch unterschiedlichen Entwicklungsverläufen – differenzierter Vergleich nach Kohorten (322 Datensätze)

Hier hat die Absolvierung der Maßnahme 2 (=universitäres Begleitseminar, Einführungsseminar am ZfsL und fünfmonatige Praxisphase) somit einen stärkeren Einfluss auf die wahrgenommene Kompetenzentwicklung der Studierenden aus der ersten Kohorte eingenommen (*Lesedidaktik/ Literaturpädagogik* – Kohorte 1:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,75 Skalenwerte; *aktuelle lesedidaktische Entwicklungen* – Kohorte 1:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,51 Skalenwerte; *Gattungsdidaktik* – Kohorte 1:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,65 Skalenwerte) als bei Studierenden der zweiten



und dritten Kohorte, bei denen das eigene Kompetenzzempfinden von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  durchschnittlich nur leicht ansteigt (*Lesedidaktik/ Literaturpädagogik* - Kohorte 2:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,37 Skalenwerte; *aktuelle lesedidaktische Entwicklungen* – Kohorte 2:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,42 Skalenwerte; Kohorte 2:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,43 Skalenwerte; *Gattungsdidaktik* – Kohorte 2 und 3:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,27 Skalenwerte) beziehungsweise stagniert (*Lesedidaktik/ Literaturpädagogik* - Kohorte 3:  $t_2$  zu  $t_{3b}$ : +0,24 Skalenwerte). Somit zeigt sich für diese drei Bereiche zwar ein ähnliches Ausgangsniveau der Mittelwerte zu  $t_3$ , jedoch ein unterschiedlicher Entwicklungsverlauf, bei dem Studierende der Kohorte 1 vor allem durch die Absolvierung des Praxissemesters sowie des Begleit- und Einführungsseminars hinsichtlich der eigenen Kompetenzwahrnehmung profitieren (=Muster 3a), wohingegen bei Studierenden der Kohorten 2 und 3 häufiger von einer (leichten) kontinuierlichen Zunahme (=Muster 1) beziehungsweise einer Zunahme mit Stabilisierung (=Muster 2) gesprochen werden kann.

Bezüglich der Kompetenzen auf Metaebene zeigen sich hinsichtlich der Entwicklungsverläufe hingegen bei Studierenden der ersten und dritten Kohorte eine kontinuierliche Zunahme der eigenen Kompetenzwahrnehmung (=Muster 1), wohingegen Studierende der zweiten Kohorte, welche ihre eigenen Kompetenzen auf Metaebene zu  $t_{1a}$  auch um ein/-en Drittel bis halben Skalenwert höher eingeschätzt haben, eine stärkere Profitierung durch die Absolvierung des Praxissemesters sowie des Begleit- und Einführungsseminars (=Muster 3a) erfahren haben. Die Ausgangswerte zu  $t_{3b}$  sind dann jedoch wieder auf einem ähnlichen Niveau.

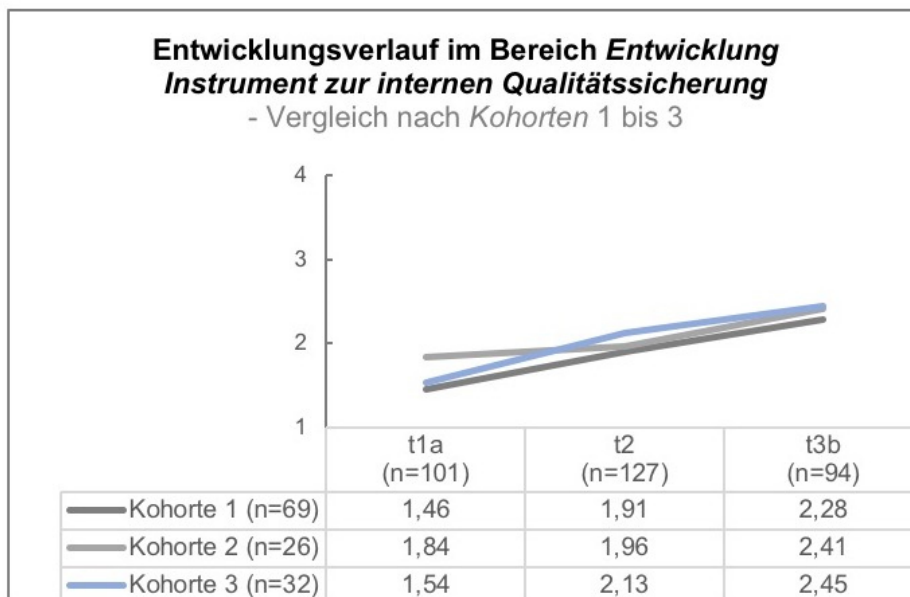


Abbildung 11: Bereiche mit ähnlichem Kompetenzzempfinden auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) zu  $t_{3b}$  mit jedoch unterschiedlichen Entwicklungsverläufen – differenzierter Vergleich nach Kohorten (322 Datensätze)

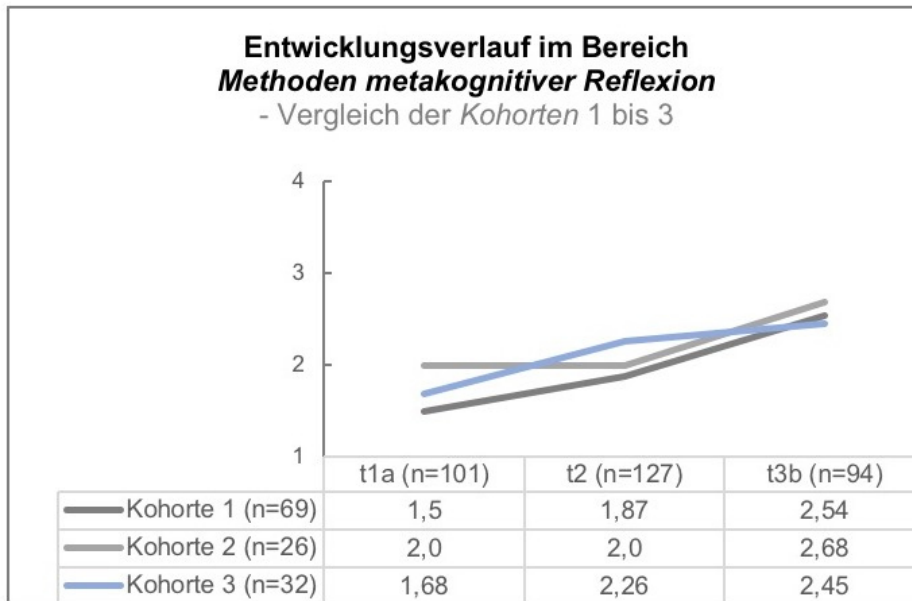


Abbildung 12: Weitere Bereiche mit ähnlichem Kompetenzzempfinden auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) zu  $t_{3b}$  mit jedoch unterschiedlichen Entwicklungsverläufen – differenzierter Vergleich nach Kohorten (322 Datensätze)

Dieser oben beschriebene Trend zur geringeren Kompetenzwahrnehmung und -entwicklung zu  $t_2$ , welcher sich im Selbstbild bei Studierenden der ersten Kohorte in den oben dargelegten Bereichen *Lesedidaktik/Literaturpädagogik*, *aktuelle lesedidaktische Entwicklungen* und *Gattungsdidaktik* nachweisen lässt, zeigt sich darüber hinaus in weiteren neun Bereichen, die teilweise sowohl zu  $t_2$  als auch zu  $t_{3b}$  bestehen bleiben (s. Abbildungen 34 – 37).

Damit zusammenhängend ist für die beiden Bereiche *lesedidaktische Kompetenz* und *Stärkung der Lesemotivation* ein enormer Abfall der eigenen Kompetenzwahrnehmung zu  $t_{3b}$  bei Studierenden der ersten Kohorte erkennbar, wodurch es zu einem unterschiedlichem Kompetenzzempfinden zwischen 0,9 und 1,79 Skalenwerten zwischen Studierenden der zweiten beziehungsweise dritten Kohorte und ersten Kohorte innerhalb dieses dritten Messzeitpunktes kommt ( $t_{3b}$ : *lesedidaktische Kompetenz* – Kohorte 1: MW=1,16, SD=.37; Kohorte 2: MW=2,95, SD=.58; Kohorte 3: MW=2,82, SD=.59;  $t_{3b}$ : *Stärkung der Lesemotivation* – Kohorte 1: MW=2,1, SD=.81, Kohorte 2: MW=3,32, SD=.57; Kohorte 3: MW=3,0, SD=.76).

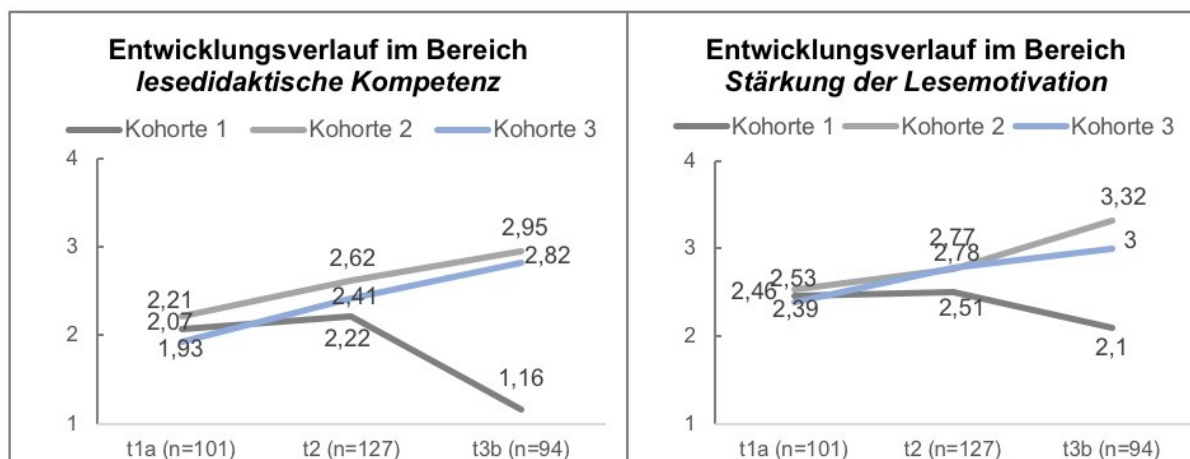


Abbildung 13: Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf differenzierter Vergleich nach Kohorten – Abfall des Kompetenzzempfindens zu t<sub>3b</sub> bei Kohorte 1 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32)

Für die drei weiteren lesedidaktischen Kompetenzen (*Stufenmodelle von Lesekompetenz*, *lesediagnostische Verfahren* und *aktuelle Leseförderkonzepte*) sowie die Bereiche *Schreibdidaktik*, *differenzierte Leseförderung für Jungen und Mädchen* und *UE Deutsch kompetenzorientiert planen* und *UE Deutsch kompetenzorientiert durchführen*, zeigt sich außerdem, dass Studierende der ersten Kohorte ihre eigenen Kompetenzen größtenteils sowohl zu t<sub>2</sub> (=nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars) als auch zu t<sub>3b</sub> (=nach Absolvierung des universitären Begleitseminars, Einführungsseminars am ZfsL und der fünfmonatigen Praxisphase) geringer einschätzen als Studierende der zweiten und dritten Kohorte (s. Abbildungen 35 und 36), obwohl sich diese in vier der sieben Bereiche zu t<sub>1a</sub> noch auf einem ähnlichem Niveau befunden haben (t<sub>1a</sub>: *lesediagnostische Verfahren* – Kohorte 1: MW= 1,72, SD=.53; Kohorte 2: MW=.1,74, SD=.56; Kohorte 3: MW=1,79, SD=.69; t<sub>1a</sub>: *Schreibdidaktik* – Kohorte 1: MW=2,02, SD=.84; Kohorte 2: MW=2,21, SD=.63; Kohorte 3: MW=1,96, SD=.64; t<sub>1a</sub>: *aktuelle Leseförderkonzepte* – Kohorte 1: MW=2,04, SD=.84; Kohorte 2: MW=2,05, SD=.78; Kohorte 3: MW=1,75, SD=.75; t<sub>1a</sub>: *UE Deutsch planen* – Kohorte : MW=1,85, SD=.71; Kohorte 2: MW=1,95, SD=.85; Kohorte 3: MW=2,07, SD=.77).

Hinsichtlich des Entwicklungsverlaufs zeigt sich somit für drei dieser sieben Bereiche eine Stagnation (=Muster 3b) bei Studierenden der ersten Kohorte (*aktuelle Leseförderkonzepte*, *Schreibdidaktik*, *Leseförderung für Jungen und Mädchen*), wohingegen bei Studierenden der zweiten Kohorte dieses Entwicklungsmuster nur im Bereich der *Schreibdidaktik* und bei Studierenden der dritten Kohorte gar nicht vorzufinden ist.

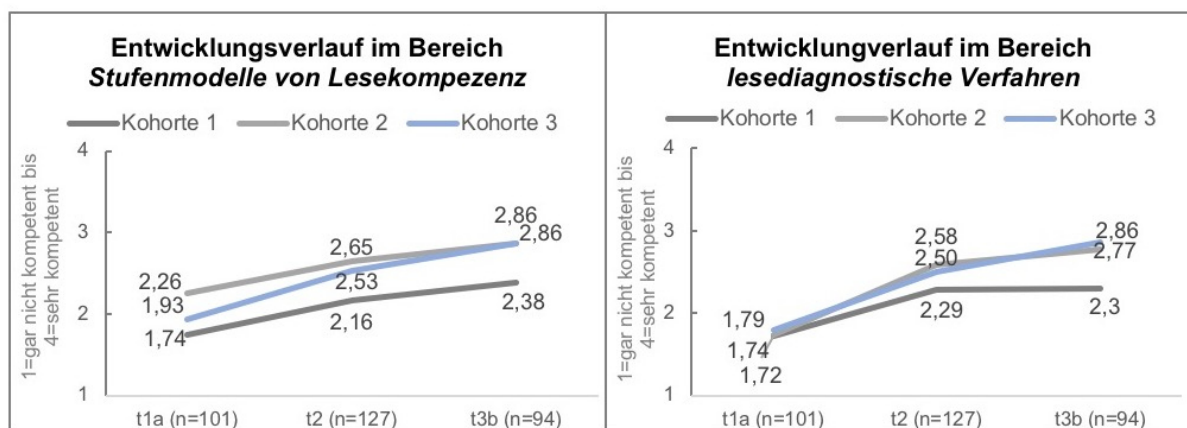


Abbildung 14: Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf differenzierter Vergleich nach Kohorten – Kohorte 1 > Kohorte 2 > Kohorte 3 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32)

Damit zusammenhängend schätzen sich Studierende der dritten Kohorten nach der Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik kompetenter ein als Studierende der ersten und zweiten Kohorte, was daran deutlich wird, dass bei diesen Studierenden das Muster 2 (= Zunahme der Kompetenzeinschätzung von  $t_{1a}$  zu  $t_2$  mit anschließender Stagnation beziehungsweise geringer Zunahme zu  $t_{3b}$ ) in fünf der sieben Bereiche und somit am häufigsten vorzufinden ist (*Stufenmodelle von Lesekompetenz*:  $t_{1a}$ : MW=1,93, SD=.60;  $t_2$ : MW=2,53, SD=.72;  $t_{3b}$ : MW=2,86, SD=.71; *lesediagnostische Verfahren*:  $t_{1a}$ : MW=1,79, SD=.69;  $t_2$ : MW=2,50, SD=.88;  $t_{3b}$ : MW=2,86, SD=.77; *aktuelle Leseförderkonzepte*:  $t_{1a}$ : MW=1,75, SD=.75;  $t_2$ : MW=2,47, SD=.92;  $t_{3b}$ : MW=2,68, SD=.77; *Schreibdidaktik*:  $t_{1a}$ : MW=1,96, SD=.64;  $t_2$ : MW=2,50, SD=.84;  $t_{3b}$ : MW=2,50, SD=.80; *Leseförderung Jungen/Mädchen*:  $t_{1a}$ : MW= 1,68, SD=.67;  $t_2$ : MW=2,06, SD=.76;  $t_{3b}$ : MW=2,32, SD=.78). Die eigene Kompetenzwahrnehmung konnte sich in den Bereichen *Stufenmodelle von Lesekompetenz* und *lesediagnostische Verfahren* jedoch auch bei den Studierenden der ersten und zweiten Kohorte durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik erhöhen (=Muster 2), wobei es bei Studierenden der zweiten und dritten Kohorte dann zu Ausgangswerten ( $t_{3b}$ ) im guten Bereich (MW zwischen 2,77 und 2,86) und bei Studierenden der ersten Kohorte im mittleren Bereich kommt (MW zwischen 2,3 und 2,38). Werden zudem die Ausgangswerte aller Bereiche betrachtet, fällt auf, dass die befragten Studierenden der zweiten<sup>190</sup> und dritten Kohorte sowie teilweise der ersten Kohorte ihre eigenen Kompetenzen am stärksten im Bereich der unterrichtsbezogenen Kompetenzen (*Unterrichtseinheit Deutsch planen und durchführen*) erhöhen konnten, was vermutlich auf die

<sup>190</sup> Für den Bereich *UE Deutsch durchführen* liegen zu  $t_{3b}$  keine Ergebnisse der zweiten Kohorte vor, sodass diese an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden können.

unmittelbare Absolvierung des Praxissemesters sowie die Verschriftlichung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zurückgeführt werden kann (=Muster 3a).

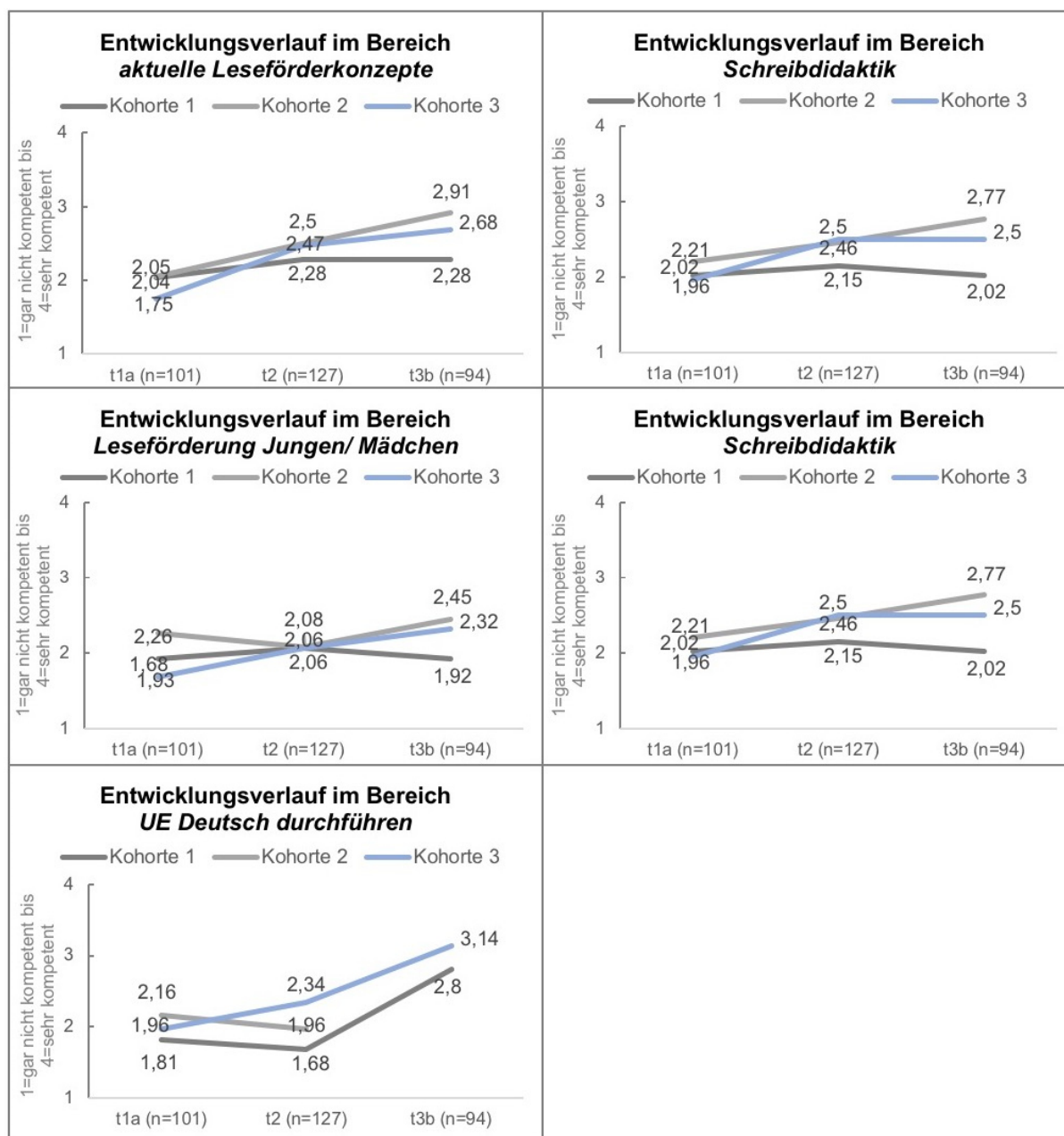


Abbildung 15: Weitere Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf differenzierter Vergleich nach Kohorten – Kohorte 1 > Kohorte 2 = Kohorte 3 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32)

In insgesamt drei der erfragten Bereiche zeigen sich zudem weitere Unterschiede zwischen den drei Kohorten, wobei hier Studierende der dritten Kohorte insgesamt weniger stark profitieren, als Studierende der ersten und zweiten Kohorte (s. Abbildung 38). Dies betrifft die Bereiche *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* sowie die zielgruppenspezifische *Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund* sowie für *Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Dabei konnten Studierende der ersten und zweiten Kohorte hinsichtlich des eigenen Kompetenzzempfindens im Bereich der

*Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* vor allem zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt (=Absolvierung des Praxissemesters, universitären Begleitseminars und Einführungsseminars am ZfsL) profitieren (Kohorte 1:  $t_{1a}$ : MW=1,78, SD=.77;  $t_2$ : MW=2,10, SD=.69;  $t_{3b}$ : MW=3,12, SD=.77; Kohorte 2:  $t_{1a}$ : MW=2,11, SD=.74;  $t_2$ : MW=2,38, SD=.64;  $t_{3b}$ : MW=2,91, SD=.87), wohingegen bei Studierenden der dritten Kohorte ein starker Anstieg der eigenen Kompetenzwahrnehmung durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik mit anschließender Stagnation erkennbar ist (=Muster 2;  $t_{1a}$ : MW=1,93, SD=.94;  $t_2$ : MW=2,66, SD=.90;  $t_{3b}$ : MW=2,64, SD=.73).

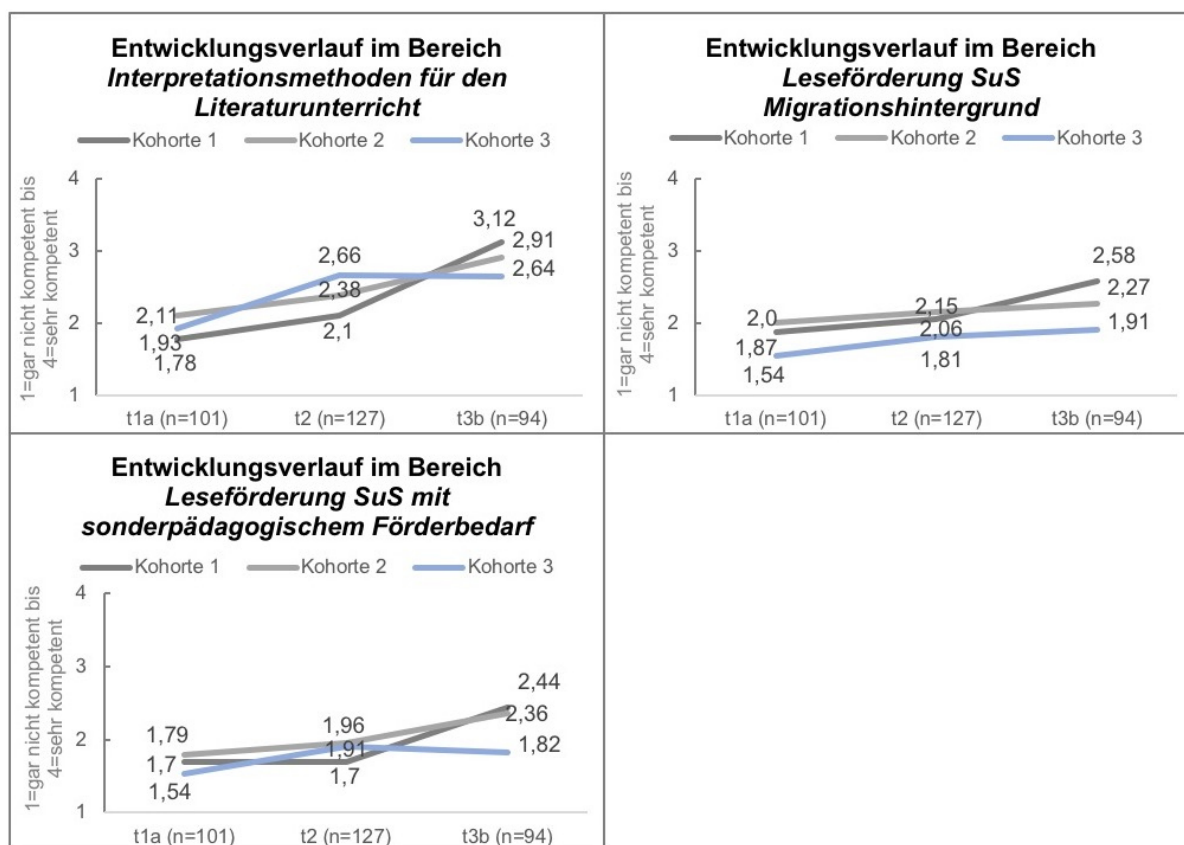


Abbildung 16: Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf nach Kohorten – Kohorte 3>Kohorte 1=Kohorte 2 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32)

Des Weiteren hat bei Studierenden der ersten Kohorte die Absolvierung des Praxissemesters zu einem Anstieg der eigenen Kompetenzwahrnehmung bezüglich der Ausrichtung einer zielgruppenspezifischen und differenzierten *Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund* und *sonderpädagogischem Förderbedarf* geführt. So kommt es bei Studierenden dieser Kohorte in beiden Bereichen zu einem Anstieg von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  von etwa einem halben Skalenwert (*Leseförderung SuS Migrationshintergrund*:  $t_2$ : MW=2,06, SD=.82;  $t_{3b}$ : MW=2,58, SD=.79; *Leseförderung SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf*:  $t_2$ : MW=1,70, SD=.86;  $t_{3b}$ : MW=2,44, SD=.88), wohingegen dies bei Studierenden der zweiten Kohorte nur auf den Bereich *Leseförderung SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf* ( $t_2$ : MW=1,96, SD=.66;  $t_{3b}$ : MW=2,36, SD=.90) zutrifft. Im Bereich der *Leseförderung für Schüler/-*

*innen mit Migrationshintergrund* kommt es bei Studierenden der dritten Kohorte hingegen zu einer Stagnation (=Muster 3b) der eigenen wahrgenommenen Kompetenzentwicklung im gesamten Entwicklungsverlauf von  $t_{1a}$  zu  $t_{3b}$  ( $t_{1a}$ : MW=1,54, SD=64;  $t_2$ : MW=1,81, SD=69;  $t_{3b}$ : MW= 1,91, SD=.81).

An dieser Stelle muss jedoch auch der Faktor *Schulform* berücksichtigt werden (s. Abbildung 39), da sich der Anteil von Studierenden für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung in den drei befragten Kohorten stark unterscheidet und bei diesen Studierenden unmittelbar davon auszugehen ist, dass diese verstärkt im Rahmen des eigenen Praxissemesters mit Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Kontakt gekommen sind. So wurde bereits in der Stichprobenbeschreibung der Fragebogenstudie (s. Kapitel 9.1.1) herausgearbeitet, dass der Anteil an Studierenden für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, der im ersten Durchlauf noch den zweitgrößten Anteil (=35,8%, 62 von 172 Datensätzen der ersten Kohorte) ausgemacht hat, in der 2. und 3. Kohorte mit knapp 10-15% nur noch geringfügig vertreten ist (Kohorte 2: =10,4%, 7 von 67 Datensätzen; Kohorte 3: =12,7%, 10 von 82 Datensätzen), was sich demnach auf die durchschnittlichen Mittelwerte der jeweiligen Kohorten auswirken kann.

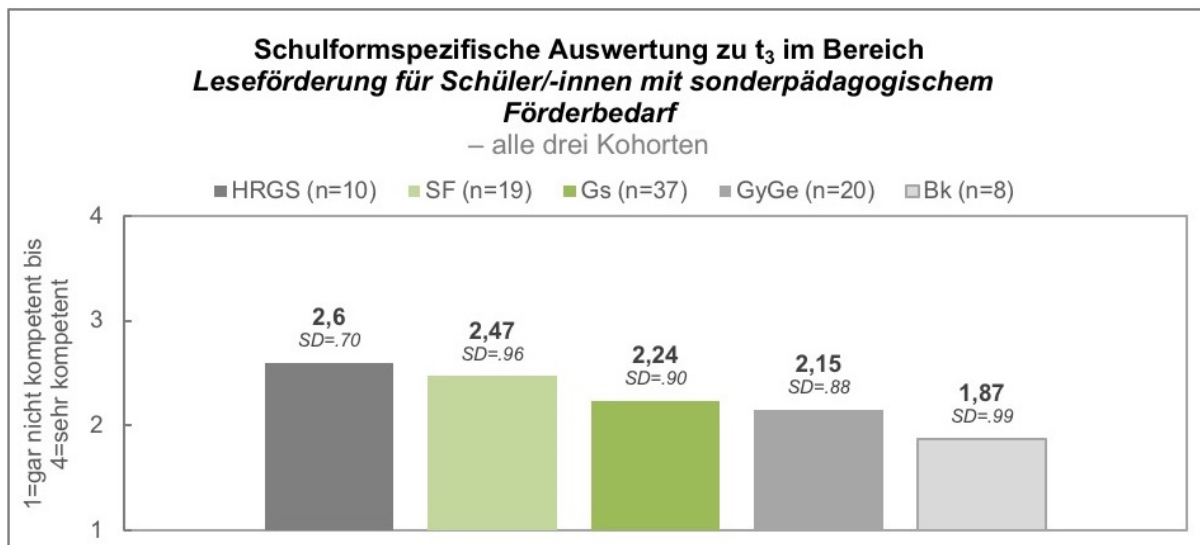


Abbildung 17: Schulformspezifische Auswertung für den Bereich *Leseförderung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf* –  $t_{3b}$  (n=94)

Hier zeigt sich somit für die Befragten aller drei Kohorten zu  $t_{3b}$ , dass Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen (MW=2,6, SD=.70) sowie für sonderpädagogische Förderung beziehungsweise sonderpädagogische Förderung (MW=2,47, SD=.96) ihre eigenen Kompetenzen zur Ausgestaltung einer *Leseförderung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf* insgesamt circa ein Drittel bis zwei Drittel Skalenwerte höher einschätzen als Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen (MW=2,15, SD=.88) und für Berufskollegs (MW=1,87, SD=.99).

Somit zeigen sich große Unterschiede zwischen den drei teilnehmenden *Kohorten*, wobei vor allem die Studierenden der ersten Kohorte ihre eigenen fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen mehrheitlich deutlich geringer einschätzen als Studierende der zweiten und dritten Kohorte dies tun. Dies lässt sich über unterschiedlich hohe Mittelwerte zu  $t_2$  und/oder  $t_{3b}$  feststellen, welche in insgesamt zwölf der 17 erfragten Kompetenzbereiche bis zu 1,79 Skalenwerte geringer ausfallen als bei Studierenden der zweiten und dritten Kohorte. Zudem scheinen Studierende der dritten Kohorte etwas stärker von der Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik (=Maßnahme 1) zu profitieren, was insgesamt auf fünf Bereiche zutrifft, wohingegen Studierende der zweiten Kohorte häufiger angeben, stärker von der praktischen Absolvierung des Praxissemesters profitiert zu haben.

Vergleicht man die Entwicklungsverläufe hinsichtlich des Faktors *Vorwissen*<sup>191</sup> in den elf der 17 erfragten Bereichen, für welche Unterschiede bei Studierenden mit (viel) Vorwissen und ohne Vorwissen zu  $t_{1a}$  aufgezeigt wurden (s. Seite 223) und für die keine Unterschiede hinsichtlich des Ausgangsniveaus zu  $t_{3b}$  zwischen den drei befragten *Kohorten* erkennbar sind, können folgende Bereiche näher untersucht werden: *Lesedidaktik/ Literaturpädagogik*, *aktuelle lesedidaktische Entwicklungen* und *die Entwicklung eines Instruments zur internen Qualitätssicherung*.

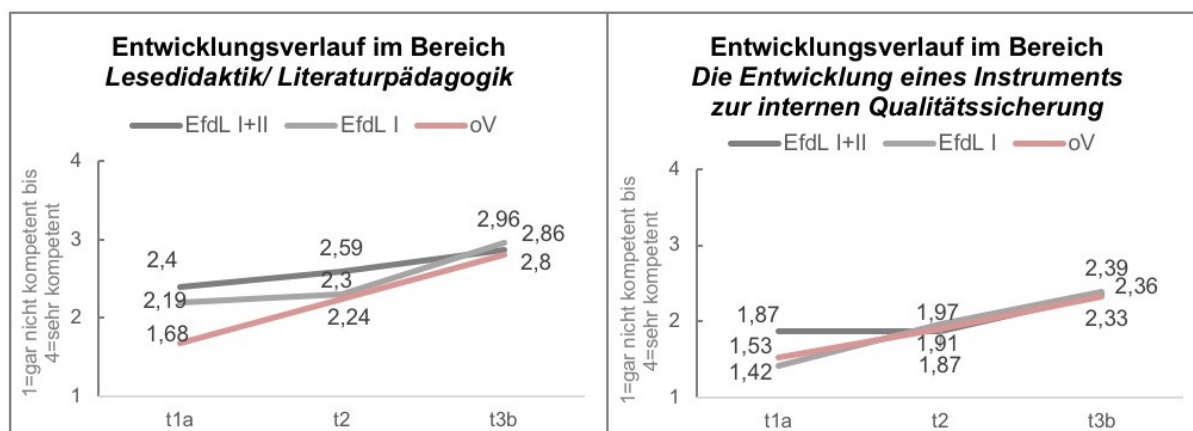


Abbildung 18: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu  $t_{1a}$  ( $n=101$ ), welche sich im Verlauf wieder relativieren – differenzierte Auswertung nach Vorwissen (EfdL I+II:  $n=17$ ; EfdL I:  $n=30$ ; oV:  $n=80$ )

<sup>191</sup> Die Anzahl der Befragten nach Vorwissen variiert zu den jeweiligen Messzeitpunkten, da im Rahmen der Datenbereinigung die notwendige Bedingung aufgestellt wurde, dass die Studierenden an mindestens zwei aufeinander folgenden Messzeitpunkten teilgenommen haben müssen, um im Ergebnisteil auch *tatsächliche* Entwicklungsverläufe vergleichen zu können. Für die jeweiligen drei Untergruppen ergibt sich somit folgende Verteilung zur Teilnahme: *EfdL I+II* zu  $t_{1a}$ :  $n=15$ ,  $t_2$ :  $n=17$ ,  $t_{3b}$ :  $n=14$ ; für *Kohorte 2* zu  $t_{1a}$ :  $n=26$ ,  $t_2$ :  $n=30$ ,  $t_{3b}$ :  $n=23$ ; für *Kohorte 3* zu  $t_{1a}$ :  $n=60$ ,  $t_2$ :  $n=80$ ,  $t_{3b}$ :  $n=57$ . Innerhalb der nachfolgenden Graphiken wird jeweils die Gesamtteilnehmerzahl nach Vorwissen (=n zu  $t_2$ ) angeführt.



Hier zeigt sich für insgesamt zwei dieser Bereiche, dass sich die Unterschiede im Kompetenzzempfinden, welche zu  $t_{1a}$  aufgezeigt wurden, in den Bereichen *Lesedidaktik/Literaturpädagogik* und die *Entwicklung eines Instruments zur internen Qualitätssicherung* über die drei Messzeitpunkte hinweg wieder relativieren, sodass die Kompetenzeinschätzungen in diesen Bereichen zu  $t_{3b}$  nahezu identisch ausfallen (s. Abbildung 40). Lediglich im Bereich *aktuelle lesedidaktische Entwicklungen* bleibt der Unterschied hinsichtlich der eigenen Kompetenzwahrnehmung zwischen Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) und ohne Vorwissen (=oV) zu  $t_{3b}$  bestehen (s. Abbildung 41), wenngleich dieser Unterschied insgesamt geringer ausfällt als noch zu  $t_{1a}$  ( $t_{1a}$ : EfdL I+II: MW=2,13, SD=.52; EfdL I: MW=1,77, SD=.71; oV: MW=1,55, SD=.65;  $t_{3b}$ : EfdL I+II: MW=2,86, SD=.66; EfdL I: MW=2,7, SD=.67; oV: MW=2,47, SD=.80).

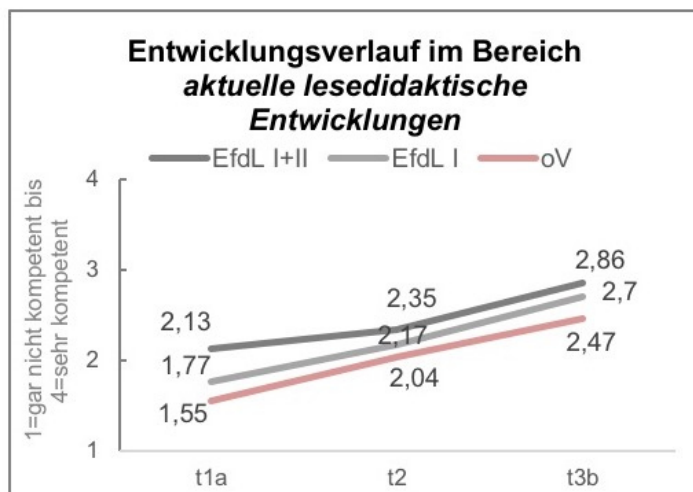


Abbildung 19: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu  $t_{1a}$  ( $n=101$ ), welche zu  $t_{3b}$  bestehen bleiben – differenzierte Auswertung nach Vorwissen (EfdL I+II:  $n=17$ ; EfdL I:  $n=30$ ; oV:  $n=80$ )

Für die weiteren Bereiche *aktuelle Leseförderkonzepte*, *Stärkung der Lesemotivation*, *UE Deutsch kompetenzorientiert planen* und *durchführen*, für welche sich zu  $t_{1a}$  Unterschiede im Kompetenzzempfinden zugunsten von Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) gezeigt haben, kann festgehalten werden, dass der weitere Entwicklungsverlauf stärker von der Zugehörigkeit der *Kohorte* als vom Faktor *Vorwissen* beeinflusst wird.

So könnte bei alleiniger Betrachtung des Faktors *Vorwissen* ein starker Abfall beziehungsweise eine Stagnation der eigenen Kompetenzwahrnehmung bei Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) über die drei Messzeitpunkte hinweg beziehungsweise von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  interpretiert werden (s. Abbildung 42), sodass die Ausgangswerte zu  $t_{3b}$  bei Studierenden mit geringem Vorwissen (=EfdL I) beziehungsweise bei Studierenden ohne Vorwissen (=oV) insgesamt sogar höher liegen als bei Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II).

Diese Ergebnisse zum *Vorwissen* müssen jedoch in Zusammenhang mit der jeweiligen *Kohorte* gebracht werden, für die weiter oben bereits herausgestellt wurde, dass Studierende der ersten Kohorte unter anderem in den vier hier dargelegten Bereichen hinsichtlich der

eigenen Kompetenzwahrnehmung deutlich weniger stark profitieren konnten als Studierende der zweiten und dritten Kohorte (s. oben).

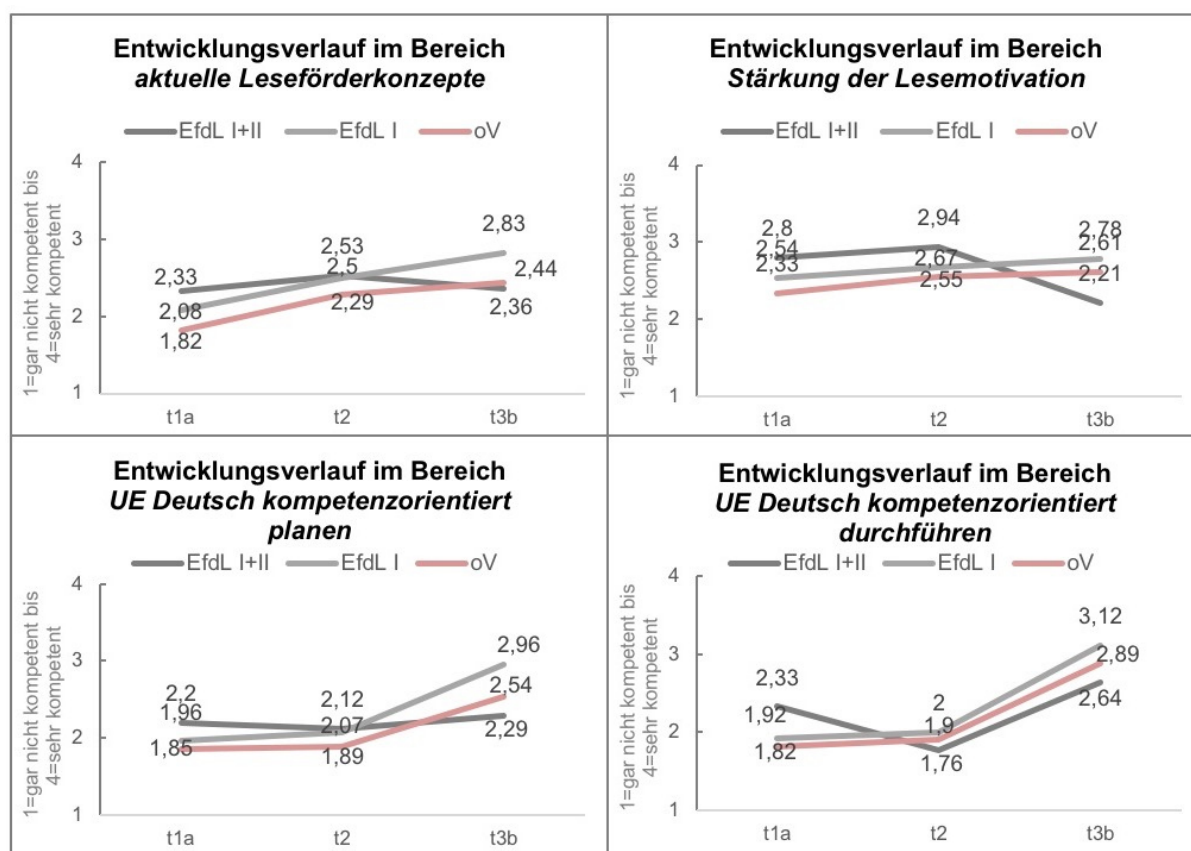


Abbildung 20: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu t<sub>1a</sub> (n=101), welche sich zu t<sub>3b</sub> umkehren – Auswertung nach Vorwissen (EfdL I+II: n=17; EfdL I: n=30; oV: n=80)

Da der Anteil an Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) innerhalb der ersten Kohorte deutlich größer ausfällt (n=9) als innerhalb der zweiten (n=3) und dritten Kohorte (n=2) und die Gesamtanzahl von Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) zu t<sub>3b</sub> insgesamt sehr gering ausfällt (n=14), wirkt sich dies entsprechend stärker auf den Gesamtmittelwert aus. Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht exemplarisch für die obigen vier Bereiche, dass die unterschiedliche Verteilung hinsichtlich des eigenen Kompetenzzempfindens zu t<sub>3b</sub> nicht mit dem jeweiligen *Vorwissen*, sondern vorrangig mit der Zugehörigkeit der jeweiligen *Kohorte* zusammenhängt:

	Kohorte 1			Kohorte 2			Kohorte 3		
	EfdL I+II (n=9)	EfdL I (n=9)	oV (n=32)	EfdL I+II (n=3)	EfdL I (n=6)	oV (n=13)	EfdL I+II (n=2)	EfdL I (n=8)	oV (n=12)
<b>MZP – t<sub>3b</sub></b>									
<i>aktuelle Leseförderkonzepte</i>	2,22 .67	2,67 .87	2,19 .74	2,67 .58	3,17 .41	2,85 .99	2,50 .71	2,75 .89	2,67 .65
<i>Stärkung der Lesemotivation</i>	1,89 .78	2,33 .71	2,09 .86	3,00 1,0	3,33 .52	3,38 .51	2,50 .71	2,88 .84	3,17 .72
<i>UE Deutsch planen</i>	1,89	2,56	2,03	3,0	3,17	3,31	3,0	3,25	3,08

	.93	1.01	.74		.00	.41	.63		.00	.71	.79
<i>UE Deutsch durchführen</i>	2,56	3,11	2,78		n.e.	n.e.	n.e.		3,0	3,13	3,17
	.88	.78	.61						.00	.64	.58

Tabelle 3: Unterschiede hinsichtlich exemplarischer Kompetenzeinschätzungen zu  $t_{3b}$  (n=94) – Berücksichtigung der Faktoren *Vorwissen* und *Kohorte*

Somit fallen die hier dargestellten Mittelwerte zu  $t_{3b}$  bei Studierenden der ersten Kohorte – unabhängig vom Faktor *Vorwissen* – alle deutlich niedriger aus als bei Studierenden der zweiten und dritten Kohorte, was sich wiederum durch den hohen Anteil an Studierenden der ersten Kohorte stärker auf die Gesamtauswertung auswirkt.

Vergleicht man die Entwicklungsverläufe hinsichtlich des Faktors *Schulform* für welche sich in insgesamt acht der 17 erfragten Bereiche Unterschiede zu  $t_{1a}$  gezeigt haben und für die nur geringfügige Unterschiede hinsichtlich des Ausgangsniveaus zu  $t_{3b}$  zwischen den drei befragten *Kohorten* erkennbar sind<sup>192</sup>, bleiben diese innerhalb der Bereiche *Gattungsdidaktik und Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* auch im weiteren Entwicklungsverlauf bestehen (s. Abbildung 43).

So hat die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik ( $t_{1a}$  zu  $t_2$ ) zwar bei allen Befragten zu einem Zuwachs des eigenen Kompetenzzempfindens in beiden Bereichen geführt, dieser fällt bei Studierenden des Lehramts des Sekundarbereichs I und II (HRGS –  $t_{1a}$  zu  $t_2$  *Gattungsdidaktik*: +0,79 Skalenwerte, *Interpretationsmethoden*: +0,36 Skalenwerte; GyGe –  $t_{1a}$  zu  $t_2$  *Gattungsdidaktik*: +0,88 Skalenwerte, *Interpretationsmethoden*: 0,55 Skalenwerte) sowie der beruflichen Schulen (Bk –  $t_{1a}$  zu  $t_2$  *Gattungsdidaktik*: +1,0 Skalenwerte, *Interpretationsmethoden*: 0,37 Skalenwerte) jedoch insgesamt höher aus als bei Studierenden des Lehramts für Grundschulen (Gs –  $t_{1a}$  zu  $t_2$  *Gattungsdidaktik*: +0,43 Skalenwerte, *Interpretationsmethoden*: 0,29 Skalenwerte) und für sonderpädagogische Förderung (SF –  $t_{1a}$  zu  $t_2$ : +0,60 Skalenwerte, *Interpretationsmethoden*: 0,43 Skalenwerte).

<sup>192</sup> Dies muss als weiteres Kriterium für die Auswertung hinzugezogen werden, da es sich bei den einzelnen Befragten um ein Zusammenspiel der einzelnen Faktoren *Kohorte*, *Schulform* und *Vorwissen* handelt und im Rahmen einer reinen deskriptiv-statistischen Herangehensweise nicht nachvollzogen werden kann, welche Faktoren einen größeren Einfluss auf das Kompetenzzempfinden einnehmen. Bei der Betrachtung von mehreren Faktoren zusammengekommen kommt es zu immer kleineren Fallzahlen, wodurch es jedoch schnell zu Verzerrungen innerhalb der Mittelwertbetrachtung kommt (s. zum Beispiel Tabelle 20).

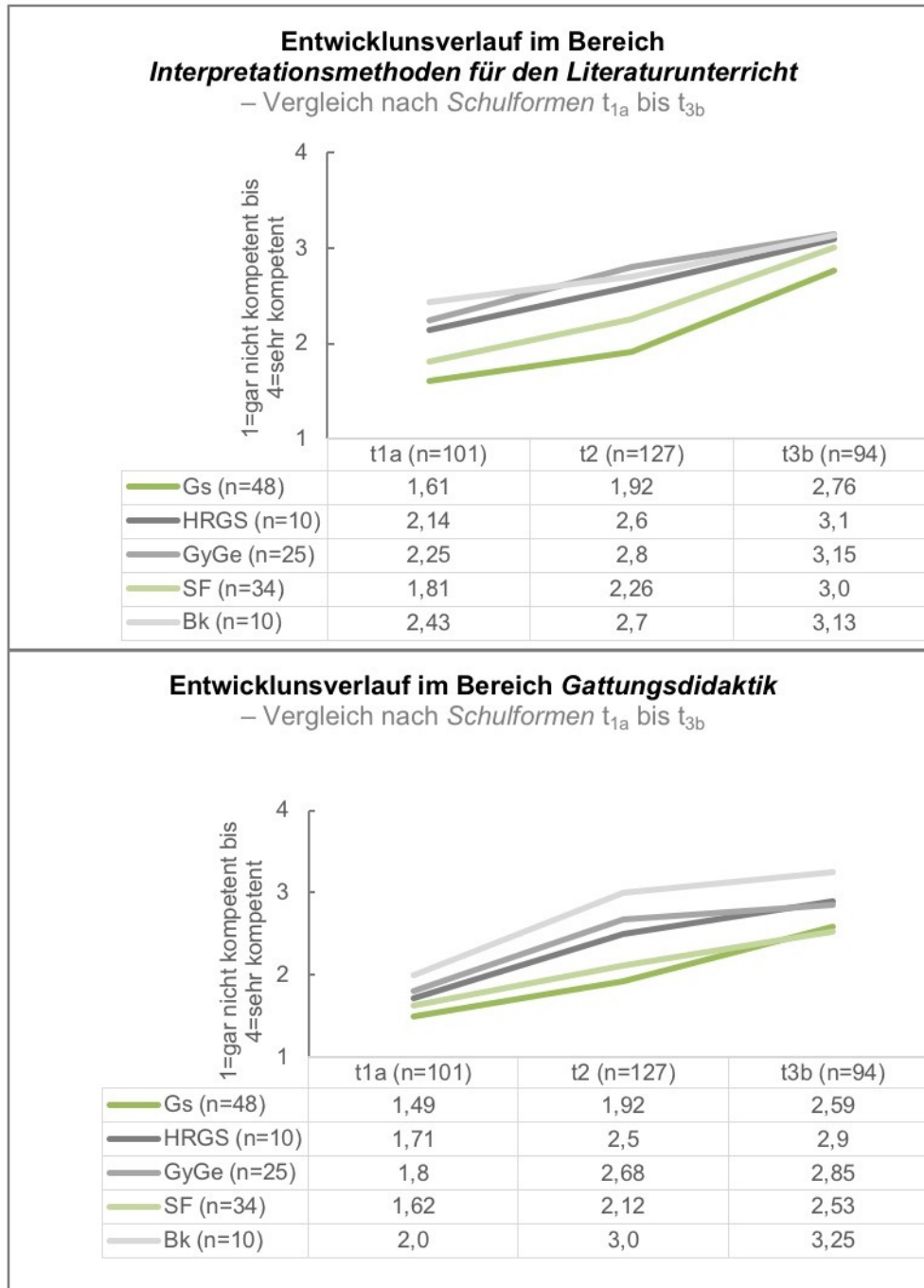


Abbildung 21: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzentwicklungen – Auswertung nach Schulformen  $t_{1a}$  -  $t_{3b}$  (322 Datensätze)

Zu  $t_{3b}$  liegen die Kompetenzeinschätzungen im Bereich *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* dann bei allen Studierenden außer den Befragten des Lehramts für Grundschulen auf einem ähnlichen Niveau, wobei die Absolvierung der Maßnahme 2 (=Einführungseminar am ZfsL, universitäres Begleitseminar und fünfmonatige Praxisphase) nochmals zu einer deutlichen Erhöhung der eigenen Kompetenzwahrnehmung geführt hat, sodass das durchschnittliche Skalenniveau beim Großteil der Studierenden über einem

Mittelwert von 3,0 liegt ( $t_{3b}$ : Gs: MW=2,76, SD=.80; HRGS: MW=3,10, SD=.74; GyGe: MW=3,15, SD=.75; SF: MW=3,0, SD=.94; Bk: MW=3,13, SD=.64).

Im Bereich *Gattungsdidaktik* steigt die eigene Kompetenzwahrnehmung von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  im Vergleich insgesamt etwas weniger stark an. Studierende des Lehramts für Grundschulen und für sonderpädagogische Förderung schätzen ihre Kompetenzen in diesem Bereich sowohl zu  $t_2$  als auch zu  $t_{3b}$  zudem etwa ein Drittel Skalenwerte geringer ein als die Studierenden der anderen Schulformen ( $t_{3b}$ : Gs: MW=2,59, SD=.73; HRGS: MW=2,90, SD=.99; GyGe: MW=2,85, SD=.81; SF: MW=2,53, SD=.96; Bk: MW=3,25, SD=.46).

Innerhalb der *qualitativen Interviews* ( $t_4$ , n=15) wurden ebenfalls einige Aussagen zur individuellen Kompetenzentwicklung durch das Praxissemester von den Lehramtsstudierenden vorgenommen, welche vor allem durch die Leitfrage „Was haben Sie gelernt, von welchen inhaltlichen Schwerpunkten haben Sie im Fach Deutsch am meisten profitiert?“ sowie indirekt im Verlauf des Interviewgesprächs erfasst wurden.

Damit zusammenhängend wurden einerseits konkrete inhaltliche Themenschwerpunkte benannt, welche einzelnen Studierenden aus dem Vorbereitungs- und/oder Begleitseminar zu  $t_4$ , das heißt zum Ende des Masterstudiums oder zu Beginn des Referendariats, in Erinnerung geblieben sind beziehungsweise mit denen sich diese im Rahmen des eigenen Praxissemesters auseinandergesetzt haben. Andererseits sind jedoch auch einige allgemeine Aussagen beispielsweise zur Theorie-Praxisverzahnung oder zur fachlichen Anerkennung im Praxissemester sowie im anschließenden Referendariat getätigt worden.

professionsspezifische Lernbereiche	0
Kompetenzerhöhung	0
Theorie-Praxisbezug	5
fachlicher Input	0
allgemein	16
Diagnose/ Lernvoraussetzungen/ Evaluation	13
UE planen, verschriftlichen, strukturieren	5
Lehrplanbezug	3
HuPli	4
Literarische Bildung	2
Lesen und Schreiben	1
erweiterter Textbegriff	1
Facetten des Deutschunterrichts kennenlernen/ ausprobieren	8
Motivation für das eigene Fach	1
fachliche Anerkennung durch Lehrkräfte/ Kollegium	0
Praxissemesterschule	3
Referendariat	5
geringe Kompetenzwahrnehmung/ kein Lernzuwachs	4

Abbildung 22: Subkategorien der Hauptkategorie *Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess* –  $t_4$  (n=15)

Insgesamt wurde diese Art der Aussagen (=71 Aussagen) der Subkategorie *professionsbezogene Lernbereiche* zugeordnet.

Die retrospektive Betrachtung innerhalb der *qualitativen Interviews* ( $t_4$ ) hat außerdem dazu geführt, dass einige der ehemaligen Studierenden das gesamte Deutschstudium reflektiert haben, wobei sich die dargestellten Ergebnisse an dieser Stelle teilweise auch auf weitere Lehrveranstaltungen aus dem Germanistikstudium beziehen, welche vor oder parallel zum Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik besucht wurden. Des Weiteren liegen Aussagen zur generellen Bewertung des Studiums im Fach Deutsch vor, welches zu Beginn des Referendariats beziehungsweise zum Ende des Masterstudiums ebenfalls von einzelnen Studierenden bewertet wird. Zu diesen Schwerpunkten liegen insgesamt 34 Aussagen vor, welche der Subkategorie *Deutschstudium vor /im Praxissemester* zugeordnet wurden.

▼ ● Deutschstudium vor/im Praxissemester	0
▼ ● zu wenig Didaktik/ fehlende Grundlagen - Bewusstsein im PS	0
● Unsicherheit/ Bewusstsein im Konzept Literaturdidaktik	4
● zu wenig Didaktik im Deutschstudium	9
● fehlende Grundlagen/ fachliche Überforderung im PS	4
▼ ● Theorie-/Praxisbezüge	1
● Theorie/Seminare hilfreich	7
● Diskrepanz Theorie und Praxis	2
● Probleme Kurse zu bekommen	1
● schlechte Ausbildung im Fach Deutsch für Ref.	6

Abbildung 23: Subkategorien der Hauptkategorie *Bewertung Deutschstudium/ Uni allgemein* –  $t_4$  (n=15)

So geben zunächst drei der ehemaligen Studierenden (teilweise mehrfach) an, dass ihnen durch das Praxissemester im Bereich Literaturdidaktik ein fachlicher Theorie-Praxistransfer ermöglicht wurde beziehungsweise sie diesbezüglich zu einer Reflexion angeregt wurden, was zwei auch ganz konkret auf einzelne Inhalte des Praxissemesterkonzepts Literaturdidaktik beziehen,

**Fall 11\_3wGs++mM\* –  $t_4$ :**

Sehr motiviert, weil man einfach nochmal gesehen hat, dass das Theoretische von der Uni, dass man das einfach wirklich in die Praxis bringen konnte. Weil das ist ja schon so, dass man in der Uni viel Theorie lernt und son bisschen in die Praxis reinschnuppert, aber, dass man dann einfach nochmal gemerkt hat, wie ist es wirklich in der Praxis. Wie kann ich das umsetzen und ja theoretisch Lernvoraussetzungen zu erheben sind immer schwierig und wenn ich wirklich die Schülerschaft vor mir hab, kann ich genau nochmal sehen, wo hakt es in meinem Unterricht, wie kann ich das umsetzen, also sehr positiv auf jeden Fall zu sehen. #0:12:17-9#

**Fall 13\_3wR++mM –  $t_4$ :**

Darum hab ich dieses Ganze zum Thema Fachwissen auf alle Fälle mitgenommen, wie wichtig es auch ist, wo man manchmal gedacht hat, dass brauch ich doch eh nicht, obwohl es für die Grundschüler das Beispiel ist, welche Schreibformen gibt es und so weiter. Da hab ich jetzt im Nachhinein gemerkt, ja war doch nicht so doof, dass du das gemacht hast. #00:21:11-3#

wohingegen eine andere Studierende eher allgemein bleibt:

**Fall 1\_1wGy-oM –  $t_4$ :**

Ähm also grundsätzlich muss ich sagen, der Praxisbezug an sich, der Aufbau, dass man sich im Vorbereitungsseminar sich darauf vorbereitet hat in die Schule zu gehen. Äh und dann äh das Ganze dann auch wirklich mal.. ja.. zum Anfassen. Also in die Praxis zu gehen und zu schauen, okay kann ich das wirklich anwenden? Ist die Theorie vielleicht doch weit entfernt und ähm ja.. ist das ähm irgendwie so das, ähm womit ich mich auch identifizieren kann später? Also der, der Bezug dazu zwischen Theorie und Praxis ähm, der war hilfreich. Das, also ist schon mal im Studium und länger als nur nen vierwöchiges Praktikum mitzuerleben und auch diese intensive Vorbereitungs- und Nachbereitungszeit auf jeden Fall. #00:04:55-8#

Des Weiteren führen elf der ehemaligen Studierenden (teilweise mehrfach) an, dass sie insgesamt mit den Inhalten des Vorbereitungs- und Begleitseminars zufrieden waren, die Inhalte sinnvoll gewählt waren, und/oder dass die Auseinandersetzung mit einzelnen gewählten Themen bei ihnen zu einer *Kompetenzerhöhung* beigetragen hat, was bei diesen Aussagen jedoch eher unspezifisch bleibt (16 Aussagen):

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja ähm, also positiv hab ich wirklich erfahren, dass wir schon im Vorbereitungsseminar wirklich fachlich, inhaltlich viel Input bekommen haben, aber das wir da auch schon klare Strukturen vorgelesen bekommen haben [...]. #00:04:36-1#

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] und die Inhalte waren überhaupt nicht verkehrt. Also die waren wirklich gut gewählt. #00:07:21-8#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Und von der Uni, was ist mir da positiv im Gedächtnis geblieben, ähm eigentlich auch son bisschen die Vorarbeit. Gerade die Vorlesung bei Frau XY, da gab es einige positive Punkte, die ich auch so ins Referendariat nehme und auch ins Praxissemester genommen habe. Da war die Vorlesung eigentlich auch schon sehr hilfreich. #00:05:10-1#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Und da habe ich mich dann auch fachlich deutlich weiterentwickelt, aber natürlich auch in Bezug auf medial, weil ich das ja zum Beispiel dann auch gelernt habe durch das Vorbereitungsseminar [...]. #00:42:23-3#

Resultierend aus der oben genannten Interviewleitfrage benennen einige der Befragten auch konkrete inhaltliche Schwerpunkte aus dem Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik, welche ihrer Meinung nach besonders gewinnbringend hinsichtlich des eigenen Kompetenzerwerbs waren.

Dabei wird der Bereich *Diagnose/Lernvoraussetzungen/Evaluation* am häufigsten von den ehemaligen Studierenden angesprochen (n=7), wovon einige betonen, dass sie in der aktuellen Situation im Referendariat von diesem Kompetenzzuwachs, welchen sie im Praxissemester in diesem Bereich erfahren haben, profitieren beziehungsweise, dass sie sich vorstellen könnten auch zukünftig mit Diagnose- und/oder Evaluationsinstrumenten im Deutschunterricht zu arbeiten (13 Aussagen). Zum Beispiel:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja, ich überlege gerade... Ich glaube schon zu Lernvoraussetzungen, da konnte ich definitiv was übernehmen. Ja also so diese, alles, was so zur Diagnostik gehört, finde ich immer ein wichtiges Thema. Auch jetzt ist es unheimlich wichtig Schüler irgendwie einzuschätzen. Das ist sehr schwierig. Mal ne Diagnostik durchgeführt zu haben. Also das hab ich im Rahmen des Praxissemesters dann gemacht und das war auch gut. Also das konnte ich auch für mich nutzen dann. Nicht unbedingt auch in Bezug auf die Reihe, da hab ich es nicht, also ich hab ne Diagnostik durchgeführt, die sich dann nicht unbedingt in der Reihe wiedergespiegelt hat. Das war aber auch gut also... #00:30:43-0#

**Fall 7\_1wGs++mM – t<sub>4</sub>:**

I: Jetzt war ja im Seminar an der Uni auch, das Dach sozusagen, das Thema Lesen. Was hast du da noch positiv in Erinnerung seitens der Universität? #00:07:49-3#

B: Vor allem die verschiedenen Tests, wie wir den Lesestand der Kinder einordnen können. Das ist ganz praktisch, weil ich, obwohl ich ja eigentlich kein Deutsch unterrichte<sup>193</sup>, aber jetzt halt auch an der Ref-Schule miteinbringen konnte, wo wir dann vor allem die Tests jetzt einsetzen, um zu gucken, wo stehen die Kinder, wie können wir die in der [Klasse] zwei am besten fördern. Vor allem bei den syrischen Kindern, wie weit sind die jetzt schon bei der Alphabetisierung und auf welchem Stand sind die jetzt beim Lesen, genau. Also vor allem die Tests, dass man die sehr praktisch verwenden kann, die praktisch einsetzen kann. #00:08:33-1#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

---

<sup>193</sup> Der Befragte hat sich bezüglich des Ausbildungsfachs im Referendariat für das Fach Mathematik entschieden und muss seine Unterrichtsvorhaben dementsprechend nicht im Fach Deutsch durchführen.

Und ein Aspekt, da haben wir über Lesetests gesprochen, die werde ich zwar, denke ich mal, nicht so häufig im Unterricht anwenden, einfach weil auch die Zeit fehlt. Aber so vielleicht vor dem Unterricht, also vor dem neuen Jahr und nach dem Ende des Schuljahres werde ich vielleicht so einen Lesetest durchführen. Einfach so, um vielleicht einen Fortschritt zu sehen den die Schüler dann gemacht haben. #00:06:18-1#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

und dann auch evaluieren, dann auch das mit der Lernstandserhebung, das fand ich auch ziemlich positiv. Das kam wirklich gut bei den Schülern an, dass die da auch wirklich ernstgenommen wurden und in der Lebenswelt dann auch abgeholt wurden. Und dass ich dann auch im Fach Deutsch, dass ich dann da auch Lernsituationen konzipiert hab. Weil am Berufskolleg arbeitet man ja mit der Lernfeldorientierung, auch im Fach Deutsch. Dass ich da auch einen Bezug, egal, immer, dass ich mich auf unterschiedliche, heterogene Schülerschaften dann auch einstellen kann und da auch unterschiedliche Situationen konzipiere. #00:11:31-0#

Zum Bereich der *unterrichtsbezogenen Kompetenzen* äußern sich insgesamt fünf Studierende, von denen in Bezug auf die oben genannte Frage angeführt wird, dass sie ihre Kompetenzen vor allem hinsichtlich der Planung und Verschriftlichung eines Unterrichtsvorhabens weiter entwickeln konnten (n=5):

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Also positiv war definitiv überhaupt Unterricht zu planen und das konkret in einer Klasse durchführen zu können. #00:08:16-3#

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja da war das ja mehr wie ein Unterrichtsentwurf schon. Find ich, find ich prinzipiell echt gut, wenn das gemacht wird, generell mal angesprochen wird. Weil man da ja jetzt echt dahin kommt und jetzt kommen die ersten Unterrichtsbesuche und jetzt braucht man das halt. #00:12:41-3#

Damit zusammenhängend bewertet ein ehemaliger Student vor allem den konkreten Lehrplanbezug im Vorbereitungsseminar als positiv, da er mit diesem im bisherigen Lehramtsstudium im Fach Deutsch noch nicht in Berührung gekommen ist:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Also da hatten wir ja zum Beispiel oftmals diese Hausaufgaben oder Aufgaben, die wir zu erledigen hatten dann online einzustellen haben. Also wie gesagt, da habe ich zum ersten Mal in den Lehrplan geschaut und das fand ich halt einen positiven Aspekt. #00:15:51-8#

Weitere Befragte benennen den methodischen Bereich der *Handlungs- und Produktionsorientierung* im Deutschunterricht, von welchem sie ihrer Meinung nach in besonderer Weise profitieren konnten beziehungsweise welchen sie auch im zukünftigen eigenen Unterricht nutzen möchten (n=3):

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Und in Kombination damit dann das Handlungsorientierte ... was gerade auch im sonderpädagogischen Bereich finde ich das gut. Super, weil man die Schüler auf den verschiedenen Niveaus einbeziehen kann. Und das kann auch durch die Handlungsorientierung sehr basal sein. Das kann aber auch sehr anspruchsvoll sein. Also dadurch, dass man Handlungsorientierung auch son bisschen weit definieren kann, lässt es einem auch einen breiteren Zugang. Also das konnte ich auf jeden Fall für mich verbuchen. #00:35:53-4#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Es gab eine Sitzung, wo wir über Interpretationsmöglichkeiten gesprochen haben, da habe ich auch einiges mitgenommen, dass wir nicht nur diese schriftliche Analyse machen, sondern auch mal musikalisch oder mit Bildern oder, was gab es da für Möglichkeiten? Also ganz viele Möglichkeiten, wie man Texte interpretieren, analysieren kann. Also das werde ich auch auf jeden Fall in der Schule weiter einführen. #00:05:48-8#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

[Ja mich hat es einfach auch fachlich weitergebracht, dass ich einfach auch weiß, was sind die Themen in den Lehrplänen, welchen Schwerpunkt, was macht mir besonders Spaß.] Gerade auch mit diesen kreativen Methoden zu arbeiten, was ja gerade auch oft im Deutschunterricht gemacht wird. Oder zum Beispiel dann auch im Deutschunterricht in der Kochklasse haben wir dann zum Beispiel im Deutschunterricht thematisiert, wie führe ich Kundengespräche. Das dann auch wirklich im Rollenspiel



durchzuführen. Also ich hab dann auch gemerkt, wie ist dann im Deutschunterricht so meine Lehrerpersönlichkeit. Also, dass ich einfach auch so merke, dass ich gerade hinter diesem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht auch hinter stehe. #00:42:23-3#

Zwei der ehemaligen Studierenden aus dem Sekundarschulbereich I und II sind auch einzelne Aspekte zur *literarischen Bildung* positiv in Erinnerung geblieben, welche im Rahmen des eigenen Praxissemesters angewandt werden konnten, was eine der Befragten auf den Bereich Lyrik bezieht,

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

[...] und persönlich zur Lyrik hatten wir auch was bei Frau XY etwas und wir haben das oder ich habe das versucht moderner umzusetzen. #00:05:22-3#

wohingegen eine andere diesen Bereich sehr allgemein mit dem Begriff Literaturdidaktik beschreibt:

**Fall 9\_2wGy++mM – t4:**

Ähm, inhaltlich profitiert habe ich von den Punkten Literaturdidaktik, weil ich in der neunten Klasse ne ganze Unterrichtsreihe dazu gemacht habe.<sup>194</sup> [...] Also durch das, was man durch das Skript gelesen hat, konnte man dann gucken, ok, das und das brauche ich und hat sich dann da entsprechend vorbereitet. Aber die Thematik an sich war gut, weil sie so in nem Seminar noch nicht vorgekommen ist. #00:05:07-4#

Des Weiteren sind bei den Aussagen der ehemaligen Studierenden noch eine einzelne Aussage zum Bereich *Lesen und Schreiben*

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Ja, was ich auf jeden Fall positiv fand waren die Themenfelder zum Lesen und zum Schreiben, weil es sind Grundlagentexte, die die Schüler lernen. #00:35:53-4#

sowie zum *erweiterten Textbegriff* zu finden, welcher von einer Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II) für den Deutschunterricht als sinnvoll erachtet wird:

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Auch den Ansatz "Was ist denn der Text?", das ist mehr als der schriftliche Teil. Das war super gut. #00:02:13-4#

Neben einzelnen inhaltlichen Schwerpunkten, welche in einigen Interviews hervorgehoben wurden, führen außerdem sechs der Befragten (teilweise mehrfach) an, dass ihnen die Absolvierung des Praxissemesters die Möglichkeit eröffnet hat, *verschiedene Facetten des Deutschunterrichts kennenzulernen* und die eigene Lehrerrolle auch aus fachlicher Perspektive zu reflektieren und diese weiterzuentwickeln,

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Ja genau, dass man ein Blickfeld bekommt, ja was Deutsch unterrichten bedeutet, was Deutschunterricht ist. #00:13:33-8#

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

In Bezug auf Deutsch auch, weil ich son bisschen mehr Erfahrung habe. Einfach vertrauter war oder bin im Umgang mit Lehrplänen zum Beispiel, Richtlinien in Deutsch, was ist überhaupt gefordert. Man kommt nicht da komplett als unbeschriebenes Blatt an, also auch noch in vielerlei Hinsicht, aber man hat in Deutsch dann schon mal son paar Einblicke gehabt, was so möglich ist. Ja auf jeden Fall, das würde ich schon sagen. Ähm insgesamt ... #00:38:19-6#

---

<sup>194</sup> Die Studierende hat sich im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens mit dem Schwerpunkt der literarischen Bildung befasst, indem in einer gymnasialen Oberstufe mit dem Drama „Andorra“ (1957-1961) gearbeitet wurde, mit dem verschiedene textanalytische und -vergleichende sowie handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen im Zusammenhang standen.

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Und speziell noch für den Deutschunterricht hab ich dann auch gemerkt, was Sie auch versucht haben auch zu vermitteln, dass man nicht so engstirnig das Ganze sieht und bearbeitet. Man kennt es eben nur so, man hat selber nur so gelernt. Hat ja auch ne Berechtigung, weil es so geklappt hat, aber diese Öffnung vorzunehmen, weil es für mich interessanter ist. Man macht nicht 30 Jahre den selben Text, weil es immer geklappt hat, sondern man guckt auch mal rechts und links, was gibt es denn noch. Und auch, weiß ich nicht, verschiedene Zeitungsartikel mitbringen, Kinder-Nachrichtensendungen nehmen, beispielsweise Sachtext, Nachrichtensender, man spricht Nachrichten nach. Dass man versucht überall eine Traube zu sammeln und dann einen Wein, in dem Sinne zusammenzubrauen, weil das dann Spaß für alle gibt. #00:22:10-0#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Und einfach auch, ich hab einfach im Berufskolleg nochmal gemerkt, auch im Fach Deutsch, dass ich mit so vielfältigen Schülern arbeite und einfach auch das unheimlich spannend finde. Es ist zum Beispiel ein ganz anderer Deutschunterricht zum Beispiel in der Erzieherklasse, aber auch in der Kochklasse oder wenn ich mit internationalen Förderschülern arbeite, das ist ganz unterschiedlich. Und das habe ich durch das Fach Deutsch nochmal, dass ich da eine heterogene Schülerschaft einfach auch hab und diese Vielfältigkeit. Das fand ich einfach auch sehr toll. #00:42:23-3#

wodurch sich bei einer der ehemaligen Studierenden auch die eigene Motivation das Fach Deutsch später unterrichten zu wollen, wieder deutlich erhöht hat:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

I: Genau, und auch in Bezug auf die beiden Fächer, die du gewählt hast? Also inwieweit hast du da gemerkt, dass das irgendwie jetzt auch fachlich und inhaltlich, also dass das passt? #00:12:17-4#

B: Da muss ich sagen, tatsächlich hat sich das ähm gewandelt, aber auch nochmal bestärkt. Also es war im Studium, war oder hatte ich einige Momente während des Deutschstudiums, wo ich gesagt hab, ich will nicht mehr also das Fach hat mir doch in der Schule so gut gefallen und ich ähm hab was Anderes vom Studium erwartet. Ähm hab es praxisnäher erwartet. Ich hab mehr zur Schule erwartet, was ich in Englisch bekommen hab und äh dann bin ich aber in die Schule gegangen und da war es wieder so, ja das ist mein Fach und da ist nochmal wieder zu merken, ok du hast doch die richtige Entscheidung gefällt, da geht es weiter... #00:13:14-6#

Darüber hinaus spiegeln auch einzelne, ehemalige Lehramtsstudierende, welche alle drei über viel Vorwissen (= EfdL I+II) verfügen, zurück, dass sie in ihrer Rolle als angehende Deutschlehrkraft an der jeweiligen Praxissemesterschule (n=1) beziehungsweise aktuell im Referendariat (n=2) aus fachlicher Sicht auch ernst genommen wurden/werden und sie selbst versuchen, aktuelle, lesedidaktische Ansätze aus dem Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik einzubringen, wodurch es zu einer gewissen fachlichen Anerkennung durch einzelne Lehrkräfte oder die Schulleitung kommt (n=3):

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub> [Situation im Praxissemester]:**

I: Ok und wie haben Sie das dann moderner umgesetzt? #00:05:27-2#

B: Wir haben versucht einen Poetry Slam daraus zu machen und das ging auch gut. War am Anfang schwierig, also schwieriger Start, weil das wurde eingeführt von der Lehrkraft und das war ja, wir machen Gedichte oh nee, wir machen wieder ein Reimschema, was soll ich denn da machen und die Klassenarbeit war dann auch erst darauf ausgerichtet. Und weil die das so gut mit dem Poetry Slam gemacht haben, konnten wir dann auch die Klassenarbeit umgestalten. Die fanden das alle super. #00:05:59-2#

I: Und wie ist das bei den Lehrkräften angekommen? #00:05:59-2#

B: Erst waren sie sehr skeptisch, aber dann haben sie gesehen, wie viel sie [=die Schüler/-innen] dann gearbeitet haben und diese typischen Methoden und was für ein Gedicht wichtig ist trotzdem erarbeitet werden konnten, darum haben sie gesagt, wir machen das dann trotzdem nochmal in der Form weiter. #00:06:14-8#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub> [Situation im Referendariat]:**

B: Ich habe das jetzt in dem Sinne eingeführt, dass wir so Lautlesediagnostiken gemacht haben mit einzelnen Schülern, um die Lesekompetenz da einfach mal anzuschauen von den Viertklässlern. Da die Spanne extrem groß ist von quasi Nichtlesern und extrem hoher Lesekompetenz. [...] #00:17:04-4#

I: Mhm, wie ist das denn bei den Lehrkräften angekommen, wenn du dann solche Sachen auch anregst oder vorstellst? #00:17:14-9#

B: Also ich hab das dann eher mit der Schulleitung in dem Sinne gemacht, also die anderen Lehrkräfte haben das dann abgenickt in dem Sinne und gesagt, wenn ich etwas hätte, dann könnte ich das einfach einbringen. [...] Also ich habe mich mit vielen unterhalten, so Aspekte, wie Leseflüssigkeit,

Lesegenauigkeit, solche Sachen sind noch gar nicht bekannt und da die Kompetenzbereiche da zu fördern. #00:17:53-0#

Andersherum geben zwei der Befragten auch an, dass sie durch den Besuch der literaturdidaktischen Veranstaltungen nur einen geringen Lernzuwachs erfahren haben beziehungsweise, dass sie sich im Nachhinein an die konkreten Inhalte nicht mehr erinnern können:

**Fall 5\_1mFs-oM – t4:**

I: Ok und wenn Sie jetzt an die Unterstützung durch das ZfsI und die Universität denken im Fach Deutsch, was ist da so hängengeblieben? #00:05:57-9#

B: Während des Praxissemesters? #00:06:01-8#

I: Genau, ja. #00:06:01-5#

B: Ja da wurden ja schon verschiedene Ansätze durchgegangen und auch verschiedene. Also so viele konkrete Sachen weiß ich da leider gar nicht mehr, muss ich leider gestehen. Ich weiß, dass da viele Themen durchgesprochen wurden. #00:07:11-7#

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

I: Ok, haben Sie denn, wenn Sie jetzt auf die Inhalte aus dem Vorbereitungsseminar nochmal blicken, ähm Inhalte, von denen Sie profitiert haben oder die Ihnen besonders positiv in Erinnerung geblieben sind? #00:16:21-6#

B: Ehrlich gesagt hab ich jetzt gerade keine mehr auf dem Schirm. Also ich wüsste jetzt nicht, was ich heute noch dem Vorbereitungsseminar zuordnen könnte, wo ich sagen kann, das war jetzt das, was mich wirklich weiter gebracht hat, kann ich leider nicht. #00:16:36-8#

[...] Also an sich, wie gesagt, ich fand die Form gut, aber, wie gesagt, ich hab da keinen großen Lernzuwachs gehabt. Aber die Form an sich, sehr gut, vor allem für Studierende, sehr entgegenkommend, weil man ja auch noch andere Verpflichtungen hat an der Universität sozusagen. #00:18:24-7#

I: Und bezüglich der Inhalte war es dann eher, dass zum Teil Themen nicht passend waren und nicht wusste, ob es richtig war? #00:18:32-0#

B: Genau, wir hatten einmal was mit Gattungen, daran kann ich mich erinnern. Da hab ich mir gedacht, das passt für die Grundschule jetzt, also da gibt es zwar wenige, aber das war viel zu detailliert. Ich konnte damit einfach nicht viel anfangen, um ehrlich zu sein. Und die anderen, ich weiß ehrlich gesagt nicht mehr alle Themen hier. #00:18:49-8#

Damit zusammenhängend äußern drei der ehemaligen Studierenden, dass es bei ihnen innerhalb der Praxissemesterabsolvierung im Bereich Literaturdidaktik zu fachlichen Unsicherheiten beziehungsweise einer gewissen Überforderung kam, was die Befragten teilweise auf einzelne Kompetenzbereiche (zum Beispiel dem Anfangsunterricht), dem Unterrichten im Fach Deutsch als solches, oder die große Heterogenität innerhalb der jeweiligen Lerngruppen beispielsweise im Bereich des Lesens beziehen (n=3):

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Ähm was ich jetzt so im Nachhinein halt schwierig empfunden hab, waren so die Einstiege. Ich glaub das war sowas wie, ähm eine der Aufgaben war, ähm man sollte so Deutschdidaktiken vergleichen und das war so, ja das war so direkt am Anfang und dann hat man da so zwei Deutschdidaktiken vor sich, hat da noch nie reingeguckt, und jetzt soll man die auch noch direkt vergleichen, ohne da intensiv mit gearbeitet zu haben. Äh das ist mir unheimlich schwergefallen und hab dann auch nicht wirklich verstanden, wie mir das weiterhelfen sollte. Ähm als es dann wirklich der Bezug da mehr in die Praxis war, hat es dann besser funktioniert... #00:06:28-8#

**Fall 8\_2wGs-oM – t4:**

B: [...] Deswegen haben wir auch die vierte Klasse tatsächlich mit den Lernstrategien äh Lesestrategien gewählt, weil wir uns in den anderen Sachen einfach zu unsicher waren. Weil das Thema war, da wusste man, da hat man die Hintergrundinformation, da kann man sich einlesen und das andere, ja teilweise fehlte mir da was, gerade für den Anfangsunterricht. #00:06:06-1#

I: Mhm, also Sie meinen Hintergrundwissen, was ... #00:06:09-7#

B: Ja, was heißt Hintergrundwissen, das haben wir ja schon. Mehr so, ähm, ich mein, das ist nicht Aufgabe der Uni, das weiß ich, aber mehr so Anleitungen. [...] #00:06:36-8#

**Fall 15\_3mFs-mM – t4:**

Also Schwierigkeit, also Herausforderung war auf jeden Fall die extreme Heterogenität, dass man auf so vielen verschiedenen Ebenen ansetzen muss. Also in der Klasse, in der ich war, gab es Kinder im Hauptschullernbereich, die zielgleich Unterricht wurden und dann aber auch einen Bildungsgang geistige Entwicklung, dann aber auch den Bildungsgang Lernen. Und ja, die Einen konnten gut lesen, flüssig lesen

und die Anderen, ja so die ersten Silben. Also das war schon sehr herausfordernd muss ich sagen. #00:15:24-6#

Diese Einschätzungen bringen einige dieser Studierenden teilweise auch mit dem gesamten Deutschstudium an der TU Dortmund zusammen, für welches insgesamt sechs der Befragten angeben, dass der Anteil an didaktischen Veranstaltungen im Lehramtsstudium zu gering ausgefallen ist. Zum Beispiel:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Also ich glaub gerade, was so Didaktiken angeht, fehlt grundsätzlich im Deutschstudium vielleicht ein ganzes Seminar vorher. Also, dass man ja Deutschdidaktik bisschen mehr in den Fokus setzt. #00:07:02-3#

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also es ist vielleicht leider auch nen bisschen spät, dass man so spät erst mit so didaktischen Sachen dann anfängt. Also das wäre auch schon gut, wenn das schon viel früher auch irgendwie greifen würde, find ich, aber ja. #00:05:47-1#

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Weil das vorher im Studium bei mir nicht vorkam. Es kann natürlich auch sein, dass es an den Veranstaltungen gelegen hat, die ich gewählt hab. Aber das war das erste Mal, dass ich da in Kontakt mit dem Lehrplan getreten bin und dass man sich da differenzierter, ja, Gedanken über den Unterricht gemacht hat. Das ist so vorher nicht in Deutsch vorgekommen. #00:02:14-2#

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, also ich hatte jetzt zum Beispiel, also konkret war das bei mir jetzt so, dass ich mich mit Themen im Studium auseinandergesetzt habe, die ja relativ wenig mit der Schule zu tun haben, zum Beispiel mit Schriftstellern. Ja, die man einfach in der Schule nicht behandelt. Ja, das war sehr interessant immer, aber die Didaktik oder Praxisbezug war vielleicht nicht immer so gegeben. #00:07:07-3#

Damit zusammenhängend betonen auch einige der Befragten, dass ihnen diese fehlenden Grundlagen im Praxissemester selbst bewusst geworden sind, beziehungsweise sie sich dadurch fachlich auch teilweise überfordert gefühlt haben (n=4):

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja richtig. Ja das würd ich grundsätzlich sagen, dass das schön gewesen wär, noch vor den Vorbereitungsseminaren, die ja dann wirklich, damit die sich dann wirklich nur auf Schule konzentrieren können und... natürlich auch auf den Forschungsbereich, aber dass die Grundlagen da waren. Ja, die fehlten mir, muss ich ganz ehrlich sagen. #00:07:26-9#

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>4</sub>:**

Ja, definitiv. Ich hatte bei der Frau XY<sup>195</sup> und die hat auch ganz deutlich gesagt, nicht das Defizite sind, aber man hätte das noch hier aufarbeiten können, also man hätte an viel mehr Dinge denken müssen, die mir gar nicht bewusst waren, worauf ich mich intensiv hätte einstellen müssen, mich einlesen müssen, noch mehr Fachliteratur hinzuziehen müsste und auch viel proben müsste mit anderen Schülern, dass man die Kompetenzen aufbaut, die in manchen Fächern vielleicht schon durchs Studium da waren. Das war dann [im Fach Deutsch] definitiv nicht da, ja. #00:05:16-2#

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, das hab ich dahingehend gemerkt, dass ich eigentlich kaum selbstverantwortlichen Deutschunterricht gemacht hab, weil ich mich da einfach nicht gut genug drauf vorbereitet gefühlt habe. Also einerseits musste ich es dann auch nicht, weil ich im Fach Mathe dann die Unterrichtsmitschau hatte, aber auf der anderen Seite hab ich mir dann einfach gedacht, ok, dann lass ich das lieber die Lehrer machen, die davon ne Ahnung haben. Ich hab dann zwar auch ein paar Einzelstunden gemacht, aber das war halt wirklich eher die Ausnahme. Ich hab mich dann auf die anderen Fächer konzentriert. #00:11:30-2#

Des Weiteren äußern sich einige der ehemaligen Studierenden zum *Theorie-Praxisbezug*, welcher ihrer Meinung nach einigen durch den Besuch verschiedener (fachdidaktischer) Lehrveranstaltungen aus dem (generellen) Studium vor dem Praxissemester innerhalb der

---

<sup>195</sup> Diese Aussage bezieht sich auf die Rückmeldung der Unterrichtsmitschau durch das ZfSL im Rahmen des Praxissemesters.

eigenen Praktikumsphase gelungen ist beziehungsweise welchen einige der Studierenden als besonders hilfreich empfunden haben (n=6):

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

In der Uni bekommt man natürlich sehr viel Theorie, was auch gut ist und was man auch braucht. #00:14:15-2#

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Nach dem Praxissemester ähnliche Seminare, wie das mit den Olchis. Das fand ich echt toll. Das war zwar vom Arbeitsaufwand für die Leistungspunkte grenzwertig finde ich, aber das war eins der von den Seminaren, die ich hier an der TU belegt hab, ich hab ja vorher in Münster studiert, war das das Beste, definitiv. Also das war das, was mir am meisten was gebracht hat. [...]. Also ich weiß nicht, Sie haben ja auch was mit Tablets, das hab ich auch gelesen. Also die Seminare, die in der Form sind, sind super.

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

[...] da wo Praxisbezüge waren, dahingehend fühlt man sich auch besser vorbereitet. Das sind auch die Sachen, die man in Erinnerung behält, das ist einfach so. #00:21:31-1#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich musste aus vielen verschiedenen Deutschseminaren rauskramen, was hab ich denn nochmal gelernt, wie kann ich das vermitteln, worauf muss ich denn achten. Das fand ich total spannend und auch fordernd. #00:21:11-3#

Zwei der Studierenden äußern allerdings auch Diskrepanzen hinsichtlich der im bisherigen (Deutsch-)Studium vermittelten Theorie und den Anforderungen im Praxissemester:

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Aber richtig gut vorbereitet fühlt man sich natürlich trotzdem nicht, wenn man plötzlich an der Schule ist. Also das Meiste muss man sich dann selber schon irgendwie zutrauen und dann machen, ja. #00:21:31-1#

**Fall 14\_3Bk-mM – t<sub>4</sub>:**

Für mich war gerade der DaZ-Bereich noch ziemlich neu und da auch mal zu sehen, wir hatten ja hier an der Uni dieses DaZ-Modul in der theoretischen Perspektive und das dann in der Praxis und da auch zu merken, dass da auch so ein Dilemma herrscht. Also, dass man vieles, dass vieles in der Praxis anders läuft. #00:11:31-0#

Zudem hing die Auswahl der Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch einer Studierenden nach auch davon ab, zu welchen Kursen man aufgrund hoher Studierendenzahlen zugelassen wurde:

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Und in Deutsch ist das ja leider so, dass man sich die nicht so ganz aussuchen kann, weil so eine Überbelegung vorhanden ist. #00:21:31-1#

An dieser Stelle wird rückblickend von Einzelnen (n=2) mit dem Lehramt für Grundschulen auch das generelle Deutschstudium an der TU Dortmund kritisiert, wo es auch zu einem direkten Vergleich mit dem Fach Mathematik kommt, wenn es darum geht, sich für ein Ausbildungsfach im Rahmen des Referendariats zu entscheiden:

**Fall 6\_1wGs++oM – t<sub>4</sub>:**

B: Da hab ich die Erfahrung gemacht, obwohl ich versucht hab so zu wählen in den Seminaren, dass ich gut ausgebildet bin, auch grundschultechnisch, hab ich trotzdem das Gefühl, dass ich nicht gut genug vorbereitet bin, um mich den Anforderungen im Referendariat gewachsen zu sehen. Also ich glaube nicht, dass ich da in der Lage gewesen wäre guten Unterricht zu machen. Viele haben aus dem Grund gewählt, um es zu lernen. Aber ich nicht, weil ich weiß, wie hart es auch bewertet wird. Auch schon die ersten Unterrichtsbesuche, wenn man die Methode falsch wählt, wenn der Ansatz nicht stimmt, die Kompetenzen von Schülern nicht richtig diagnostiziert werden, das ist ne Sache, da hab ich mich nicht dran getraut und bin im Endeffekt auch froh über diese Entscheidung. #00:04:10-6#

I: Interessant, ok. #00:04:10-0#

B: Genau, also ich habs versucht im Studium das alles aufzuarbeiten mein Unwissen, aber wenn man vergleicht, was ich in Mathe gelernt habe, dann sind es Welten und ich fühle mich im Mathebereich definitiv kompetenter vorbereitet und der Sachunterrichtsbereich ist auch ganz gut in Dortmund, ja. Deswegen also Deutsch war schon für mich jetzt, wenn ich das so höre von anderen unmöglich. #00:04:38-1#

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ich sag mal so, wir sind an der Universität Dortmund sehr gut im Fach Mathe aufgestellt, das ganze Studium ist ja, ich sag mal, gekoppelt mit der Didaktik gemeinsam, es gibt kaum fachliche Veranstaltungen. Und das ist sehr schön, weil wir von Anfang an alles mit auf dem Weg bekommen, was wir in der Praxis brauchen. Und das steht eigentlich genau im Kontrast zum Fach Deutsch. Also es ist ja von der Konzeption des Studiums so gedacht, dass Deutsch ein Germanistikstudium ist. Aber wenn man daran denkt, dass man später Lehrer wird, wäre es vielleicht auch interessanter gewesen nicht nur Inhalte eines Germanistikstudiums wahrzunehmen, sondern gezielt didaktische Erkenntnisse zu erlangen oder ähnliches. Und das, ja vor allem im Vergleich zu Mathe ist es eigentlich ganz drastisch, dass es nicht stattgefunden hat an der Universität [...] #00:10:21-9#

[...]

Ja ich muss jetzt erstmal sagen, ich habe mich vor Kurzem fürs Ref beworben und ich musste die Fächer angeben. Und ich hab mir da jetzt anderthalb Jahre Gedanken drüber gemacht, welche Fächer ich angeben soll und im Endeffekt saß ich dann da und hab einfach Kreuzchen gemacht, weil ich konnte mich nicht entscheiden. Also normalerweise, also das beste Argument, mittlerweile bereue ich es auch son bisschen, eigentlich hätte ich Deutsch angeben müssen als Fach, weil ich später oder ich habe jetzt das Gefühl, dass ich inkompetent bin. Und später sofern, mein eigentliches Ziel ist es oder mein Traum ist es Klassenlehrer zu sein und ich werde definitiv Deutschunterricht geben und dadurch, dass ich jetzt nicht Deutsch im Ref angegeben hab, muss ich mir halt, wie gesagt, alles im Selbststudium beibringen eigentlich oder es ist so, ich muss mir alles selber beibringen, um dann auch wirklich guten Deutschunterricht geben zu können. Dahingehend, ich fühle mich schlecht vorbereitet für die Praxis. Ich weiß, dass ich definitiv unterrichten muss, aber ich weiß auch, ich hab mir halt von den Fachleitern die Grundlagenwerke, die eigentlich guten Unterricht ausmachen, wo was drin steht, hab ich mir die Titel geben lassen und ich weiß halt, wie ich mir das Wissen aneignen kann. Und dahingehend, also ich glaub, es gibt nur eine ganz kleine Grundlage mit der ich anfangen kann. [...] #00:35:01-5#

Zusammenfassend zeigt sich somit im Rahmen der qualitativen Ergebnisse, dass der Großteil der Befragten (n=11) die gewählten Themen des literaturdidaktischen Konzepts allgemein für sinnvoll hält beziehungsweise diesbezüglich einfühend äußert, dass vom Besuch des Konzepts Literaturdidaktik hinsichtlich des eigenen fachbezogenen Professionswissen profitiert werden konnte. Wird daran anknüpfend genauer betrachtet, welche inhaltlichen Schwerpunkte diesbezüglich von den ehemaligen Lehramtsstudierenden konkret benannt werden, zeigt sich, dass der Bereich der Diagnose/Lernvoraussetzungen/Evaluation rückblickend am häufigsten in Erinnerung geblieben ist. Für diesen geben einige an, dass sie diesen Bereich auch im aktuellen Referendariat nutzen beziehungsweise ihn auch zukünftig im eigenen Unterricht nutzen wollen. Ein Drittel betont außerdem den Kompetenzzuwachs im Bereich der unterrichtsbezogenen Kompetenz, für welchen ebenfalls im Rahmen der quantitativen Daten eine deutliche Erhöhung im professionsbezogenen Selbstbild aufgezeigt werden konnte.

Weitere im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik behandelten Bereiche werden hingegen nur vereinzelt von den ehemaligen Studierenden zurück gespiegelt. Dazu zählen zum Beispiel vereinzelte Aussagen zum handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht, zur literarische Bildung, zum Lesen und Schreiben sowie zum erweiterten Textbegriff, was jedoch unter anderem auch mit den individuellen Schwerpunktsetzungen zusammenhängt, welche im Rahmen des eigens durchgeführten Unterrichtsvorhabens im Praxissemester gewählt wurde. In den Ergebnissen zeigt sich an einer Stelle zudem eine stärkere Profitierung im fachlichen Selbstbild bei drei Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II), welche ihre erworbenen lese- und literaturdidaktischen Kompetenzen im Praxissemester und/oder Referendariat sehr stark einbringen und versuchen aktuelles lesedidaktisches Wissen beziehungsweise Arbeitsweisen im Kollegium beispielsweise durch die Gestaltung eines Poetry Slams oder durch das

Vorstellen von Lautleseprotokollen und die Fördermethode des Tandemlesens (vgl. Rosebrock et al. 2016) vorzustellen, da solche Ansätze an den beiden Schulen bisher unbekannt waren.

Allgemein betonen einzelne Studierende auch, dass ihnen innerhalb des Praxissemesters die Möglichkeit geboten wurde, verschiedene Facetten des Deutschunterrichts kennenzulernen und die eigene Lehrerrolle aus fachlicher Perspektive zu reflektieren, indem ihnen beispielsweise bewusst geworden ist, welche Art von Deutschunterricht sie später erteilen möchten und hinter welchen methodischen Ansätzen sie stehen.

Zwei der Befragten äußern jedoch rückblickend auch ganz klar, dass sie keinen Lernzuwachs durch die Absolvierung des universitären Praxissemesterkonzepts Literaturdidaktik wahrgenommen haben beziehungsweise, dass sie eineinhalb Jahre später keine fachlichen Schwerpunkte daraus mehr benennen können.

Bezüglich des eigenen fachbezogenen Selbstbilds kritisiert außerdem knapp die Hälfte der ehemaligen Studierenden die generellen Ausbildungsgegebenheiten im Fach Deutsch an der TU Dortmund, welche sich ihrer Meinung nach durch einen zu geringen Anteil an fachdidaktischen Veranstaltungen auszeichnen. Damit zusammenhängend betont auch etwa ein Drittel, dass ihnen diese fehlenden fachlichen Grundlagen vor allem im Praxissemester selbst bewusstgeworden sind. Dies hat bei zwei Grundschulstudierenden auch dazu geführt, dass sie sich bezüglich der Fächerwahl für das Referendariat für das Prüfungsfach Mathematik entschieden haben, für welches sie sich im Vergleich deutlich besser vorbereitet fühlen.

Andersherum äußert sich insgesamt die Hälfte der Befragten auch positiv zu konkret besuchten fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch, welche sie als hilfreich empfunden haben beziehungsweise deren Absolvierung ihnen für die Weiterentwicklung des eigenen professionsbezogenen Selbstbilds auch im Rahmen des eigenen Praxissemesters weitergeholfen hat. Einzelne Studierende äußern diesbezüglich jedoch auch Diskrepanzen in Bezug auf einen möglichen Theorie-Praxistransfer, welchen sie im Rahmen des Praxissemesters erfahren haben beispielsweise bezüglich des Bereichs Deutsch als Zweitsprache, was sich zu diesen Zeitpunkten jedoch auf die fehlenden Erfahrungen in Willkommensklassen beziehungsweise mit Lernenden mit sehr geringen Deutschkenntnissen bezieht (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 77).

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigen zudem, dass sich die fachlichen und unterrichtsbezogenen Wissensbestände und Reflexionsformen, welche im Vorbereitungsseminar durch die sechs verschiedenen Themenkomplexe im Blended-Learning-Format vermittelt worden sind, deutlich stärker im Selbstbild der Studierenden der zweiten und dritten Kohorte erweitern konnten, wobei die höchsten Ausgangswerte zu  $t_{3b}$  von allen befragten Studierenden vor allem in den Bereichen zur *Durchführung eines*

*kompetenzorientierten Deutschunterrichts* ( $t_{3b}$ :  $MW=2,9$ ,  $SD=.68$ ), zu *Interpretationsmethoden im Literaturunterricht* ( $t_3$ :  $MW=2,96$ ,  $SD=.80$ ) sowie zur *Literaturdidaktik/Literaturpädagogik* ( $t_{3b}$ :  $MW=2,85$ ,  $SD=.75$ ) gesehen werden und demnach nach Absolvierung des Praxissemesters im guten Bereich liegen. Somit führt die hohe Anzahl an eigenen Unterrichtsstunden auch zwangsläufig zu einer Verbesserung der unterrichts- und handlungspragmatische Fähigkeiten (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14), wenngleich für die universitären Praxisphasen auch betont wird, dass sich diese nicht nur auf die reine Vermittlung von Handlungsrouinen im Unterricht und in der Schule richten sollen, „sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ (MIWT 2007, S. 8). Des Weiteren ist in sechs der 17 erfragten Kompetenzbereiche eine kontinuierliche Zunahme der eigenen Kompetenzwahrnehmung erkennbar, worunter ein Bereich der allgemeine literatur- und lesedidaktische Kompetenzen sowie einzelne Bereiche der lesedidaktischen Kompetenzen und methodische Ansätze für den Literaturunterricht sowie die beiden Kompetenzen auf Metaebene fallen. Die anderen drei erfragten Kompetenzbereiche zur lesedidaktischen Kompetenz erfahren hingegen einen besonders starken Zuwachs durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik, wohingegen sich die Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase vor allem positiv auf die Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich einer zielgruppenspezifischen Leseförderung sowie die beiden unterrichtsbezogenen Kompetenzen auswirkt.

Bezüglich der merkmalsbezogenen Auswertung nimmt der Faktor *Kohorte* insgesamt den größten Einfluss auf die jeweilige Kompetenzentwicklung im Praxissemester ein, für die innerhalb der ersten Kohorte aufgrund des ersten Durchgangs Schwierigkeiten vorhersehbar waren, welche sich beispielsweise in Form eines höheren Arbeitsaufwands (s. Kapitel 10.4.3), fehlender Routinen seitens der beteiligten Institutionen und sich ändernde Absprachen (zum Beispiel zu den Anforderungen im Praxissemester) zeigten. Diese Art von Schwierigkeiten waren zudem aus anderen Vorläuferangeboten für die Zielgruppen der Lehrer- und Bibliothekarsfortbildung bereits bekannt. Diese wurden im Rahmen der „Experten für das Lesen“-Angebote innerhalb der bundesweiten Förderinitiative BiSS (=Bildung in Sprache und Schrift) für Lehrkräfte des Primar- und Sekundarbereichs sowie als Weiterqualifizierung im Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung der TH Köln unter gleicher Dortmunder Leitung als Blended-Learning-Angebote angeboten (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016; Hellenschmidt 2016):

Vor allem mit der Arbeitsmethode und dem Arbeitsaufwand wurden bei den Vorläuferangeboten der anderen Zielgruppen anfangs immer Schwierigkeiten zurückgemeldet. Hier zeigte sich fehlende Habitualisierung digitaler Lese- und Arbeitspraxis (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 70).

Aus diesen Erfahrungen resultierend wurden bewusst die zweiten und dritten Kohorten in den Evaluationsprozess hinzugenommen, für die sich dann auch in insgesamt zwölf Bereichen



deutlich höhere Kompetenzeinschätzungen zu  $t_2$  und/oder  $t_{3b}$  im fachlichen und unterrichtsbezogenen Selbstbild zeigen, obwohl die inhaltlichen Themenschwerpunkte unverändert geblieben sind.<sup>196</sup>

Für den Faktor *Schulform* zeigen sich zudem einige Unterschiede im Kompetenzermpfinden für die beiden Bereiche *Gattungsdidaktik und Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht*, welche bereits zu  $t_{1a}$  (=vor Beginn des Vorbereitungsseminars) erkennbar waren und somit im weiteren Professionalisierungsprozess auch bestehen bleiben, wobei vor allem Studierende des Lehramts für Grundschulen sowie für sonderpädagogische Förderung ihre Kompetenzen diesbezüglich geringer bewerten.

Für weitere Unterschiede hinsichtlich der Faktoren *Schulform* und *Vorwissen* hat sich im Rahmen der Auswertung gezeigt, dass es sich bei den Befragten immer auch um ein Zusammenspiel der einzelnen Faktoren *Kohorte*, *Schulform* und *Vorwissen* handelt und im Rahmen einer reinen deskriptiv-statistischen Herangehensweise im Detail nicht nachvollzogen werden kann, welche Faktoren einen größeren Einfluss auf das Kompetenzermpfinden einnehmen. Somit kommt es bei der Betrachtung von mehreren Faktoren zusammengenommen zu immer kleineren Fallzahlen, wodurch es jedoch schnell zu Verzerrungen innerhalb der Mittelwertbetrachtung kommt (s. zum Beispiel Tabelle 20). Hier ist jedoch aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse und Erläuterungen davon auszugehen, dass die Teilnahme an der jeweiligen Kohorte den größten Einfluss auf das Kompetenzermpfinden der Studierenden nimmt.

#### **10.4 Begleitung und Betreuung im Fach Deutsch des Praxissemesters**

Die Lehramtsstudierenden, die an einem Praxissemester im Zuge des LABG 2009 teilnehmen, werden sowohl durch die Lehrenden der Hochschulen als auch durch die Lehrkräfte an den Schulen, den sogenannten Mentoren/-innen sowie den Fachleitern/-innen an den jeweiligen ZfsL betreut. Im Folgenden soll auf diese Institutionen Bezug genommen werden, wobei es hier zu inhaltlichen Überschneidungen zum *allgemeinen* und *fachlichen* Betreuungsermpfinden kommt. Im Auswertungsteil dieses Unterkapitels stehen somit sowohl allgemeine Auswertungen beispielsweise zu den Rahmenbedingungen oder dem generellen Betreuungsermpfinden der drei beteiligten Institutionen sowie die fachliche Perspektive im Fokus. Dazu werden zunächst die Ergebnisse der drei verschiedenen Institutionen näher dargestellt, um daran anschließend alle Ergebnisse nochmal zusammenzuführen (s. Kapitel 10.4.4).

---

<sup>196</sup> Vorgenommene Modifikationen im Prozess sind in Kapitel 7.2.6 einsehbar und beziehen sich innerhalb der ersten drei Kohorten beispielsweise auf die Bewertungssituation im Vorbereitungsseminar und die Verringerung des Arbeitsaufwands durch die Kürzung einiger Aufgabenstellungen im E-Learningprozess.

### 10.4.1 Begleitung und Betreuung an den Praxissemesterschulen

Die potenzielle Vereinbarkeit von Theorie und Praxis hängt insgesamt auch von einem weiteren wichtigen Faktor ab: Den Gegebenheiten an der Praktikumsschule. Denn hier „[...] wird ausgeblendet, dass Praktika in besonderer Weise von der Macht des Faktischen abhängen: Die Unterrichts- und Schulsituation bestimmt, was gelernt wird“ (Hascher 2011, S. 11), weshalb sich die Lernprozesse im Praktikum durch spezifische, kontextabhängige Gegebenheiten im Praktikum individuell sehr stark unterscheiden können (vgl. ebd.).

Damit zusammenhängend sollten die Studierenden innerhalb der Fragebogenstudie ( $t_{3b}$ ) – also rückblickend nach Absolvierung des Praxissemesters – einige Rahmenbedingungen der Praxissemesterschulen bewerten. Dazu gehört zunächst einmal die Frage, inwieweit den Studierenden im Praxissemester überhaupt eine feste Ansprechperson (Mentor/-in) zur Verfügung stand und wie die individuelle Betreuungssituation durch diesen Ansprechpartner erlebt wurde (s. Tabelle 21).

Hier zeigt sich zunächst einmal, dass fast alle Studierenden der ersten und zweiten Kohorte mittels Einfachantwort angeben, dass ihnen während des Praxissemesters eine feste Ansprechperson in Form eines Mentors/ einer Mentorin an den Schulen zugeteilt wurde (>90%). 6% der Studierenden aus Kohorte 1 sowie 9,1% aus Kohorte 2 gibt an, dass dies teilweise der Fall war. Dieser Anteil fällt bei Studierenden der dritten Kohorte etwas schlechter aus: So gibt hier knapp ein Viertel an, dass ihnen an den Praxissemesterschulen nur teilweise ein/-e Ansprechpartner/-in zur Verfügung stand, 77,3% führen an, dass ihnen ein/-e fester Mentor/-in zugeteilt wurde.

<b>Bewertung Betreuung Schule – <math>t_{3b}</math></b>		<b>Kohorte 1</b> (n=50)	<b>Kohorte 2</b> (n=22)	<b>Kohorte 3</b> (n=22)
<i>Stand Ihnen eine feste Ansprechperson (Mentor/-in) in der Schule im Rahmen des Praxissemesters zur Verfügung?</i>	ja	92%	90,9%	77,3%
	teilweise	6%	9,1%	22,7%
	nein	2%	0%	0%
<i>Wie beurteilen Sie die Betreuungssituation an der Schule durch Ihre(n) Mentor/-in?</i> (1= sehr negativ, 4= sehr positiv)	(sehr) positiv	86%	91%	82%
	(sehr) negativ	14%	9%	18%
	MW	3,46	3,73	3,41
	SD	.73	.63	.80

Tabelle 4: Bewertung der Ausgangsbedingungen zur Betreuung an den Praxissemesterschulen -  $t_{3b}$  (n=94)

Des Weiteren sollten die Lehramtsstudierenden beurteilen, wie sie die allgemeine Betreuungssituation insgesamt an der jeweiligen Schule erlebt haben. Für diese zeigt sich ebenfalls eine überwiegend (sehr) positive Einschätzung, wenngleich die Studierenden der zweiten Kohorte die Betreuung insgesamt noch etwas positiver einschätzen als Studierende

der ersten und dritten Kohorte (Kohorte<sub>1</sub> = (sehr) positiv: 86%; MW=3,46, SD=.73; Kohorte<sub>2</sub> = (sehr) positiv: 91%; MW=3,73, SD=.63; Kohorte<sub>3</sub> = (sehr) positiv: 82%; MW=3,41, SD=.80).

Damit zusammenhängend sollten die Studierenden auch bewerten, inwieweit sie durch den/die jeweilige/-n Mentoren/-in ein regelmäßiges und konstruktives Feedback zu den eigens durchgeführten Unterrichtsvorhaben erhalten und für wie hilfreich sie dieses empfunden haben (s. Tabelle 22).

Hier zeigt sich erneut, dass Studierende der zweiten Kohorte sich insgesamt besser betreut fühlen, indem hier insgesamt 86,4% angeben, ein regelmäßiges sowie konstruktives Feedback zu erhalten, wohingegen Studierende der ersten Kohorte dieser Aussage nur zu 56% und Studierende der dritten Kohorte zu 68,2% uneingeschränkt zustimmen beziehungsweise hier 40% der ersten und 31,8% der dritten Kohorte angeben, dass dies nur teilweise der Fall ist.

Das erhaltene Feedback wurde allerdings von den Lehramtsstudierenden größtenteils auch als (sehr) hilfreich empfunden (zwischen 86 und 95,5%), wobei der Anteil der Zustimmungsrates bei der ersten Kohorte insgesamt etwas geringer ausfällt (Kohorte 1: 86%; MW=3,48, SD=.79; Kohorte 2: 95,2%; MW=3,67, SD=.58; Kohorte 3: 95,5%; MW=3,64, SD=.73).

<b>Bewertung Betreuung Schule – t<sub>3b</sub></b>		<b>Kohorte 1</b> (n=50)	<b>Kohorte 2</b> (n=22)	<b>Kohorte 3</b> (n=22)
<i>Haben Sie (regelmäßig) ein konstruktives Feedback zu Ihren erbrachten Leistungen von Ihren Mentoren an der Schule erhalten?</i>	ja	56%	86,4%	68,2%
	teilweise	40%	9,1%	31,8%
	nein	4%	4,5%	0%
<i>Für wie hilfreich empfanden Sie dieses?</i> (1= gar nicht hilfreich, 4= sehr hilfreich)	(sehr) hilfreich	86%	95,2%	95,5%
	(gar)nicht hilfreich	14%	4,8%	4,5%
	MW	3,48	3,67	3,64
	SD	.79	.58	.73

Tabelle 5: Bewertung der Rückmeldungen durch den/die Mentor/-in an den Praxissemesterschulen - t<sub>3b</sub> (n=94)

Diese überwiegend positive Resonanz zur Betreuungssituation an den Schulen wurde größtenteils auch im Rahmen der *qualitativen Interviews* (t<sub>4</sub>) zurückgespiegelt (n=21 Aussagen von 28 Aussagen), welche vorwiegend durch die Leitfragen „Wenn Sie heute nochmal auf das absolvierte Praxissemester zurückblicken – Was würden Sie hier (vor allem bezüglich des Fachs Deutsch) positiv/ negativ hervorheben?“ erfasst wurde (s. Abbildung 46).

▼ ● Bewertung Schule	0
▼ ● Betreuungsempfinden Praxissemesterschule	0
● gute Begleitung/ Unterstützung Mentor/in/ ABBA/ Kollegium	19
● engagiert/ bemüht	2
● Unwissenheit	4
▼ ● schlechte Teamstruktur/ keine Betreuung	3
● "verschlossene Türen"	1

Abbildung 24: Subkategorien zum *Betreuungsempfinden an der Praxissemesterschule* - t<sub>4</sub>

Dabei geben zunächst zwei Studierende der ersten Kohorte an, dass die jeweilige Praxissemesterschule insgesamt sehr bemüht und offen war, auch wenn nicht alle Abläufe aufgrund des ersten Durchlaufs des Praxissemesterformats reibungslos verliefen:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] aber die haben an der Schule tatsächlich ihr Bestes gegeben. #00:15:01-8#

Drei Viertel der ehemaligen Studierenden (n=12) hebt außerdem die gute Begleitung und Unterstützung durch das Kollegium, den/die jeweilige/-n Mentoren/-in beziehungsweise den/die Ausbildungsbeauftragten der Praxissemesterschule hervor. Zum Beispiel:

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja also ich hatte ne, wie ich fand, gute Deutschmentorin, die da auch offen war. Dass man da sehr viel ausprobieren konnte, sehr viel Unterrichtsgestaltung auch machen konnte. Auch den Unterricht, so wie sie den halt, auch wirklich in ner eigenen, vielleicht anderen Vorstellung auch mal nen neuen Ansatz probieren konnte. Da war genug Raum für da und ja, also ich hatte da auch die Gelegenheit relativ viel Deutschunterricht zu machen. Das ist positiv hängen geblieben und das kam auch, glaube ich, gut an im Nachhinein. Das war ein guter Ansatz und das war auch sehr schön. #00:05:08-1#

**Fall 11\_3wGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Und das gesamte Kollegium ist auf jeden Fall hervorzuheben, die haben einen alle unterstützt und haben einem wirklich den Raum gegeben sich zu entwickeln, wie man möchte. Dass man seine eigenen Unterrichtsideen einbringen konnte, man wurde da eigentlich nicht eingeschränkt. Also, dass einem nicht das vorgegeben wurde, sondern man durfte ausprobieren, was man möchte. #00:02:46-5#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Also ich hatte in Deutsch auf jeden Fall eine Mentorin, mit der ich alles machen konnte. Sie war früher auch für die Referendare an ihrer vorherigen Schule zuständig, so dass sie mir ganz viele Tipps geben konnte und ich durfte auch alles ausprobieren, was ich wollte, im Rahmen wie es dort möglich war. #00:01:39-3#

Vier der ehemaligen Studierenden spiegeln jedoch auch zurück, dass den Lehrkräften an den Schulen nicht ganz klar war, welche Aufgaben mit dem Format Praxissemester zusammenhängen und hier teilweise eine gewisse Unwissenheit diesbezüglich erkennbar war, was vor allem Studierende der ersten Kohorte (n=3) zurückmelden:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Für die Schule, also man hat gemerkt, dass war eine total neue Erfahrung. Also wir wussten teilweise mehr als die und dann waren die Informationen dann wieder doch andere. Also das war bemüht, aber doch chaotisch. #00:15:01-8#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja ganz einfach, ich glaub, weil die Schule zu dem Zeitpunkt noch nicht wusste, was das Praxissemester eigentlich ist. Dass die halt keine ausreichende Information über uns hatten. Daran wird es, glaube ich, wohl gelegen haben. #00:07:28-1#

Damit zusammenhängend berichten drei der ehemaligen Studierenden auch von einer schlechten Teamstruktur, geringen Betreuung beziehungsweise geringen Bereitschaft, den eigenen Unterricht gegenüber den Praxissemesterstudierenden offen zu legen:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Das war kein tolles Team und auch im Nachhinein, ich lerne es anders jetzt aktuell kennen. Ähm wenn ein Team nicht funktioniert, dann kann auch ein Referendar, ein Praktikant oder sonst jemand nicht gut arbeiten und so war es da auch. Also da war jetzt kein Mentor, wo ich sage, der hat jetzt super mit mir zusammengearbeitet, aber gut, das ist natürlich jetzt ein Fallbeispiel. Ich kenn auch viele andere, wo es super gelaufen ist. #00:19:52-5#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Das war dann schon schwierig. Auch gerade, weil es zum Teil ein älteres Kollegium war, konnte man auch nicht unbedingt mitgehen. Oder man durfte mit und dann wurde gesagt, ach hier ist ne DaZ-Schülerin, gehe doch mal mit der DaZ-Schülerin raus. Das war bei einem Lehrer immer so, da war ich nicht einmal im Unterricht, ich hatte immer nur die DaZ-Schüler. #00:08:01-6#

**10.4.2 Begleitung und Betreuung an den ZfsL<sup>197</sup>**

Für die Betreuungssituation am ZfsL zeigen sich insgesamt ähnlich positive Ergebnisse: So bewerten die Lehramtsstudierenden diese ebenfalls überwiegend (sehr) positiv, wenngleich sich für die drei untersuchten Kohorten insgesamt ein positiverer Trend je Durchgang zeigt (s. Abbildung 47). Dabei bewerten Studierende der dritten Kohorte die Betreuung am ZfsL am positivsten mit einem deutlicheren Trend zur uneingeschränkten Zustimmung (Kohorte<sub>3</sub> = (sehr) positiv: 95,4%; MW=3,68, SD=.57), wohingegen dieser Anteil bei der ersten Kohorte noch etwas geringer ausfällt (Kohorte<sub>1</sub> = (sehr) positiv: 84%; MW=3,36, SD=.80).



Abbildung 25: Bewertung der Betreuung an den ZfsL - t<sub>3b</sub> (n=94)

Aspekte zum Betreuungsempfinden der ZfsL wurden von einigen der Studierenden (13 Aussagen) auch im Rahmen von zwei offenen Fragen zur Beurteilung eines verpflichtenden Praxissesters sowie des Praxissesterkonzepts Literaturdidaktik<sup>198</sup>, welche innerhalb der *Fragebogenstudie* zu t<sub>3b</sub> gestellt wurden, angeführt. So wird von der Mehrheit dieser

<sup>197</sup> Im Rahmen des Praxissesters waren die ZfsL Dortmund, Hagen, Hamm, Gelsenkirchen, Duisburg und Arnsberg beteiligt (s. Kapitel 9.1.2), wobei an dieser Stelle auf eine standortspezifische Auswertung verzichtet wird, da jeweils unterschiedliche Fachleiter/-innen an den ZfsL-Standorten je nach Schulform beteiligt waren und es somit zu sehr kleinen Fallzahlen kommen würde.

<sup>198</sup> Aussagen zu diesem Schwerpunkt wurden somit nicht direkt erfragt und sind an dieser Stelle deshalb nur vereinzelt vorzufinden.

Studierenden der Austausch und die Rückmeldung des ZfsL beziehungsweise Mentoren/-innen ebenfalls als besonders bedeutsam beschrieben (12 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Ich habe sehr von der Arbeit mit dem ZfsL profitiert.

**Kohorte 2\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Ich habe konstruktives Feedback erhalten - Ich wurde sehr gut von meiner Mentorin und der Fachleiterin der ZfsL betreut.

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Diese Tipps, Verbesserungsvorschläge und Kritikpunkte haben mich bei der weiteren Professionalisierung unterstützt.

Nur eine Person führt an dieser Stelle an, weniger gut durch das ZfsL betreut worden zu sein:

**Kohorte 2\_wGyGe\_EfdL<sub>1</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Das einzig Negative war im ZfsL, dass ich dort keine Vorbereitung auf die schulische Praxis erhalten habe.

Neben der allgemeinen Betreuungssituation am ZfsL sollten die Studierenden auch die fachliche Begleitung skalenbasiert innerhalb der *Fragebogenstudie* (t<sub>3b</sub>) bewerten (s. Abbildung 48).

So bewerten die Lehramtsstudierenden diese ebenfalls überwiegend (sehr) positiv, wenngleich sich für die drei untersuchten Kohorten insgesamt ein leichter Rückgang der positiven Bewertung je Durchgang zeigt: Dabei bewerten Studierende der ersten und zweiten Kohorte die Betreuung am ZfsL am positivsten (Kohorte<sub>1</sub> = (sehr) positiv: 78%; MW=3,1, SD=.89; Kohorte<sub>2</sub> = (sehr) positiv: 81,9%; MW=3,14, SD=.83), wohingegen dieser Anteil bei der dritten Kohorte etwas geringer ausfällt (Kohorte<sub>1</sub> = (sehr) positiv: 68,2%; MW=2,95, SD=.90), wenngleich auch in dieser Kohorte immer noch 68,4% die fachliche Betreuung am ZfsL (sehr) positiv bewertet.

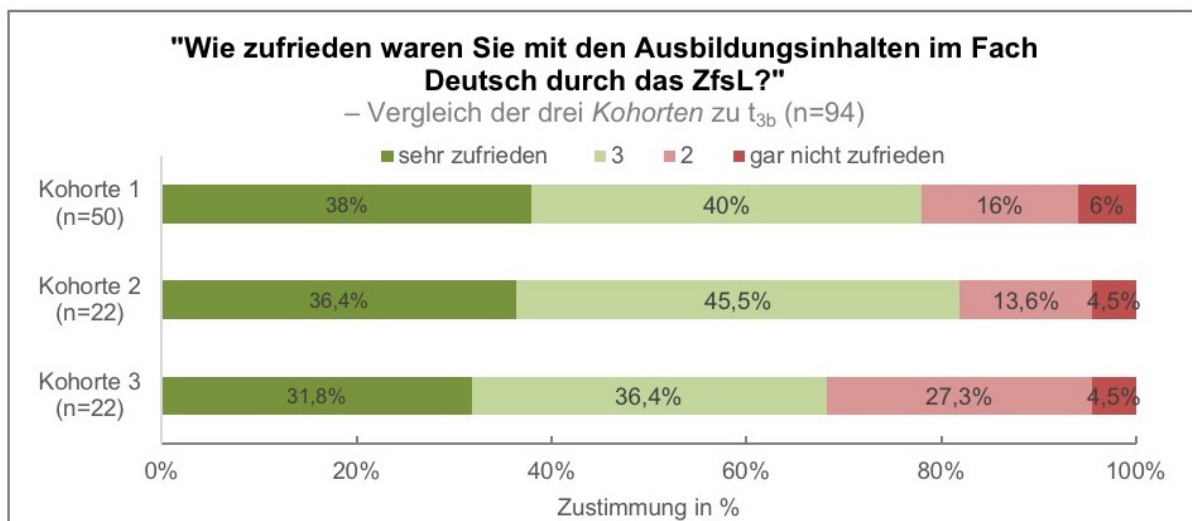


Abbildung 26: Bewertung der Ausbildungsinhalte im Fach Deutsch der ZfsL - t<sub>3b</sub> (n=94)

Auch im Rahmen der *qualitativen Interviews* (t<sub>4</sub>) wurden einige Aussagen zur Begleitung am ZfsL getroffen (38 Aussagen), welche vorwiegend durch die Leitfragen „Wenn Sie heute nochmal auf das absolvierte Praxissemester zurückblicken – Was würden Sie hier (vor allem

bezüglich des Fachs Deutsch) positiv/ negativ hervorheben?“ erfasst wurden (s. Abbildung 49).

▼ ● Bewertung ZfsL	0
▼ ● Betreuungsempfinden ZfsL	0
▼ ● positive Bewertung	0
● gute Betreuung/ Tipps/ Beratung - allgemein + Lehrerrolle	7
● fachliche Anregungen	6
● Unterrichtsbesuche und Rückmeldung dazu	4
● Verbindung zur Universität	2
● Ablauf Einführungsseminar	1
▼ ● negative Bewertung	0
▼ ● geringe, allgemeine Unterstützung/ Input	6
● in Mathe zugeteilt	3
● wenig Zeit	4
● fachfremde Beratung	3
● doppelte Inhalte	1
● Terminschwierigkeiten	1

Abbildung 27: Subkategorien zum *Betreuungsempfinden durch das ZfsL* - t<sub>4</sub> (n=15)

Hier zeigt sich allerdings eine eher gemischte Wahrnehmung zum allgemeinen Betreuungsempfinden an den ZfsL.

Dabei betont knapp die Hälfte der ehemaligen Studierenden (n=5) (teilweise mehrfach) die gute Betreuung durch das jeweilige ZfsL und hebt hervor, dass die jeweiligen Seminarleiter/-innen ihnen ganz allgemein gute Hilfestellungen geben konnten:

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Ähm positiv in Erinnerung behalten habe ich die Betreuung in Deutsch vom ZfsL [...]. #00:02:24-7#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Positiv im ZfsL war eigentlich die Mentorin dort im ZfsL. Also die war sehr, sehr nett und sehr, sehr offen für Fragen und hat uns auch immer sehr, sehr viel geholfen, wenn wir irgendwelche Fragen haben, sehr viel Material hat sie uns gegeben, sehr viel gute Tipps uns gegeben, sehr gut auf unsere Schwächen aufmerksam gemacht. Also von ihr kann ich wirklich nur Positives sagen. #00:04:17-8#

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>4</sub>:**

Dann gute Literaturtipps haben wir noch gekriegt, die hab ich mir noch abgespeichert. #00:09:17-7#

Ähnliches zeigt sich für die fachliche Begleitung durch die jeweiligen ZfsL.

Dabei betonen insgesamt sechs der ehemaligen Studierenden (teilweise mehrfach) einige positive Aspekte, welche die fachliche Begleitung betreffen, wozu einerseits gehört, von den fachlichen Anregungen des ZfsL profitiert zu haben (n=6),

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Also das fand ich schon ganz gut, weil das Deutschseminar hat halt viele verschiedene Ansätze uns mal reinblicken lassen, verschiedene konkrete Literatur zu den Bereichen angeboten und auch so verschiedene Unterrichtsansätze und Zugangsmöglichkeiten. Ich habe jetzt zwar nicht mehr alles so konkret im Kopf, aber ich fand das es doch eher praxisorientiert war und auch dadurch auch sehr interessant war, weil man das Gefühl hatte man kann das wirklich auch konkret verwenden. Und man konnte halt auch wirklich Ideen dann aufgreifen, die zu einem Unterrichtsentwurf mitverarbeiten und hingehen und sagen, hier schauen Sie mal ich das und das, was halten Sie davon und wie kann ich das verändern. #00:08:35-2#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

I: Ok und kannst du da auch noch was aus der fachlichen Perspektive sagen? Also im ZfsL hattet ihr ja glaube ich auch in den einzelnen Fächern ein Einführungsseminar, wie ist das bei dir in Erinnerung geblieben? #00:07:08-9#

B: [...] Also positiv war auf jeden Fall immer, dass wir Unterrichtüberlegungen angestellt haben und die dann auch mit in die Praxis nehmen konnten. Das war in Deutsch und Sachunterricht auf jeden Fall positiv. [...] #00:07:30-3#

**Fall 15\_3mFs-mM – t4:**

Im Zfsl fand ich sehr, sehr gut, dass meine Deutsch-Fachleiterin auch gleichzeitig meine Sehen-Fachleiterin war. Also da konnte man ähm eben Fach und sonderpädagogische Fachrichtung sehr gut aufeinander abstimmen. Das heißt in Deutsch konnten wir dann sehr gut gucken, oder eigentlich ich, weil ich war glaube ich der einzige, der die beiden Fächer hatte, konnte direkt gucken, wenn ich das vorbereite, wie ich das dann auch sehgeschädigtenspezifisch aufbereite. Also das war so ne doppelte Perspektive, aber in einer Person. Das war sehr schön, da musste man nicht immer hin und her springen. #00:09:01-0#

sowie andererseits betonen, dass sie mit dem Ablauf des Einführungsseminars Deutsch generell zufrieden waren (n=1)

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ähm für die Zfsl, das war super, also diesen Vormittag in Deutsch den wir hatten, das war sehr gut. #00:08:18-4#

beziehungsweise, dass eine Verbindung zu den Ausbildungsinhalten des universitären Vorbereitungsseminars möglich war (n=1):

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

Im Deutschbereich weiß ich, dass wir einen Unterrichtsentwurf zum Hund mit dem roten Regenschirm hatten, irgendwie sowas war das. Und das war auch schon in Bezug auf Bilderbücher konnte man das auch schon gut verbinden mit der Universität. #00:12:21-2#

Insgesamt vier der Befragten bewertet auch die Unterrichtsbesuche, welche von den Fachleitern/-innen der Zfsl durchgeführt wurden sehr positiv beziehungsweise als sehr hilfreich beispielsweise in Bezug auf den durchgeführten Unterricht oder zur Reflexion der eigenen Lehrerrolle:

**Fall 5\_1mFs-oM – t4:**

Und durch die Besuche ja auch, das war ja auch nochmal ne beratende Form. Das war halt sehr auf das bezogen, was man macht, sehr konkret, sehr praxisnah, die Beratung und auch der Input. Das fand ich sehr gut. #00:09:08-2#

**Fall 10\_3wGy-oM – t4:**

Gerade auch das Gespräch mit dem Zfsl-Mentor, hat mir auch sehr, sehr geholfen. #00:22:39-9#

**Fall 14\_3wBk-mM – t4:**

Und in Bezug auf das Zfsl überlege ich gerade auch nochmal, was da positiv war. Ja generell die Begleitung, einfach auch die Feedback-Gespräche, das fand ich sehr hilfreich. Auch als dann der Besuch kam vom Zfsl in die Schule, dass wir da einfach auch ein Feedback von unserem Unterricht bekommen haben. Das war eigentlich so das erste Mal, fand ich super. Auch wenn man Reflektion bekommt, wie wirkt man vor einer Klasse, ja. #00:15:10-1#

Acht der Befragten führt jedoch auch einige negative Aspekte an, sodass die Betreuung am Zfsl für sie insgesamt weniger gewinnbringend war, weil sie als Grundschulstudierende nur in Deutsch oder Mathe zugeteilt (n=2), oder insgesamt sehr allgemein beraten und unterstützt wurden (n=3) beziehungsweise diesbezüglich nur sehr wenig Zeit zur Verfügung stand (n=3),

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ähm ja, die gab es allerdings wirklich sehr oberflächlich, sehr kurz. Ich glaube pro Fach hatten wir drei Stunden, also einen Vormittag nur zur Verfügung. Das war definitiv zu wenig. #00:08:18-4#

**Fall 7\_1wR-mM\* – t4:**

Also im Zfsl fand ich sowohl in Mathe als in Deutsch, in Sachunterricht nicht, die Zeit schon ziemlich sinnlos, da haben wir eigentlich immer ein bisschen gequatscht und dann war es auch schon wieder vorbei. #00:09:50-0#

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**



ZfsL hatte ich jetzt ehrlich gesagt nur den ersten Tag was zum Fach Deutsch und ansonsten halt gar nichts mehr. Ich war dem Fach Mathe zugeteilt, also da wurden wir zugeteilt. Und deswegen hab ich da nicht sonderlich viel mitnehmen können. #00:02:56-0#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Es war eigentlich eher überfachlich, genau. Darum ging es auch erstmal. Klar, wurde es dann auch spezifischer, auch auf der sprachlichen Ebene, was man da noch besser hätte machen können. Aber es ging erstmal darum, wie wirkt man vor der Klasse, wie ist die Lehrerpersönlichkeit und da wurde erstmal das allgemein angeguckt. Da war eigentlich weniger fachspezifisch. #00:15:55-1#

oder die eigentliche Begleitung im Fach Deutsch von fachfremden Personen angeboten wurde (n=2):

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Mhm, ich würde sagen, auch eher weniger. Also ich hatte das Pech, dass es kein Deutschseminar war, sondern mit Künstlern und Musikern zusammen, weil das sonst wohl nicht anders gepasst hat. Ähm und da haben wir, ja eher Allgemeindidaktisches gemacht und nicht aufs Fach bezogen. Fand ich dann wieder ganz nett, dass das gemacht wurde, weil wir eben Deutsch, Musik und Kunst waren irgendwie so zusammengewürfelt. #00:16:38-5#

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also wir hatten eine Fachleiterin, die eigentlich Englisch gibt. Also bei uns war das ja noch so die Umstellung. Also die hat ehrlich gesagt nicht so viel fachspezifisches uns so gezeigt, das war halt super allgemein. Im Prinzip hat man da jetzt nichts wirklich Brauchbares erfahren, sag ich jetzt mal. Die ist so in den Unterricht gekommen und ähm so ja, natürlich kann sie auch als normale Englischfachleiterin son bisschen was dazu sagen, aber das war jetzt, weiß ich nicht, ob das jetzt so viel gebracht hat, ehrlich gesagt und ähm... #00:08:17-1#

Eine Studierende kritisiert zudem Redundanzen bei der Auswahl der Ausbildungsinhalte vom ZfsL und der Universität

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja, also was halt schwierig war, ist natürlich in dem Zusammenhang, dass die Leiter vom ZfsL nicht immer unbedingt wussten, wo stehen wir jetzt. Das heißt, man hat sich zu bestimmten Themenblöcken vielleicht auch zum zweiten Mal einen Vortrag oder vielleicht auch zum dritten Mal einen Vortrag angehört. Was aber wiederum für Andere neu war, weil die im ZfsL auch einfach noch nicht abschätzen konnten vor dem Durchgang, wie wir vorbereitet sind. #00:18:08-5#

sowie eine Studierende Termschwierigkeiten (n=1):

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

da gab es nur Termschwierigkeiten, um den Unterricht zu zeigen [...]. #00:09:01-5#

### 10.4.3 Begleitung und Betreuung im universitären Konzept Literaturdidaktik

Für die universitäre Begleitung wurden ebenfalls einige positive und negative Aspekte (59 Aussagen) im Rahmen der *qualitativen Interviews* (t<sub>4</sub>)<sup>199</sup> sowie über eine offene Frage im Rahmen der *Fragebogenstudie* zu t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub> zurückgespiegelt (64 Aussagen), welche vorwiegend durch die Leitfragen „Wenn Sie heute nochmal auf das absolvierte Praxissemester zurückblicken – Was würden Sie hier (vor allem bezüglich des Fachs Deutsch) positiv/ negativ hervorheben?“ (=Interview) (s. Abbildung 50)

---

<sup>199</sup> Im Rahmen der Fragebogenstudie wurde der Aspekt der Betreuung nicht direkt durch eine Fragestellung erhoben. Im Rahmen einer offenen Frage sind diesbezüglich jedoch einige Aussagen zu finden.

▼ ● Bewertung Universität	0
▼ ● Begleitung/ Betreuung	0
▼ ● positive Begleitung/ Seminare durch die Uni	10
▼ ● Aufgaben im VS	0
● Umfang/ Aufgaben/ Skript angemessen/ hilfreich	6
● Struktur	2
● Begleitseminar	6
▼ ● negativ	0
▼ ● Vorbereitungs- und Begleitseminar	0
● Anzahl Aufgaben/ Arbeitsaufwand im VS	7
● (Aufgaben im) Begleitseminar	6
▼ ● Struktur	0
● nicht schulformspezifisch	6
● keine Seminare	5
● fehlende Transparenz	5
● Flexibilität	6

Abbildung 28: Subkategorien zum *Betreuungsempfinden und der Begleitung im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik* – t<sub>4</sub> (n=15)

und „Nennen Sie bitte zwei positive und zwei negative Aspekte, die Sie abschließend mit unserem Vorbereitungsseminar/ Praxissemester (Deutsch) in Zusammenhang bringen“ (=Fragebogen) erfasst wurden (s. Abbildung 51).

▼ ● Begleitung/ Betreuung Uni	0
● positive/ engagierte/ kompetente Betreuung/ gute Organisation	31
● keine Rückmeldung Aufgaben	5
▼ ● negativ: Struktur	1
● nicht schulformspezifisch	20
● keine Seminare	7

Abbildung 29: Subkategorien zum *Betreuungsempfinden und der Begleitung im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik* – t<sub>2+3b</sub> (228 Datensätze)

So geben einige der Studierenden (31 Aussagen) im Rahmen der offenen Frage an, die im Rahmen der *Fragebogenstudie* zu t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub> gestellt wurde, dass sie die gute Betreuung und das Engagement der Dozierenden im Konzept Literaturdidaktik besonders positiv bewerten:

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>2</sub>**

Die Motivation und Beratung der Lehrenden fand ich sehr positiv, vor allem, weil sie immer für Fragen bereit waren.

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Das Team Deutsch zeigte sich trotz aller Schwierigkeiten immer kooperativ gegenüber uns Studierenden.

**Kohorte 2\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Das Fach Deutsch erwies sich als sehr kooperativ und war stets offen für Vorschläge von Seiten der Studenten.

**Kohorte 3\_wBk\_oV – t<sub>2</sub>:**

positiv: gute Betreuung → es wird sich bei Fragen um die Anliegen der Studierenden gekümmert kompetente Dozenten in jeder Hinsicht

**Kohorte 3\_GyGe\_oV – t<sub>2</sub>:**

Ich empfand das PS Deutsch als rundum positiv. Die Dozentinnen sind sehr kompetent und waren zu jeder Zeit bei Fragen erreichbar.

Den Aspekt der Betreuung sowie generell die Seminare im Fach Deutsch heben insgesamt auch sechs der Befragten im Rahmen der *Interviews* (t<sub>4</sub>) positiv hervor:

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>4</sub>:**

Ja positiv ist mir in Erinnerung geblieben, dass die Betreuung gut war. #00:06:28-4#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Zum Beispiel, dass, was ich auch sehr positiv fand, dass wir ähm als wir dann den Bericht geschrieben haben, dass wir auch die Sprechstunden nutzen konnten und dass ich dort auch ja dann einfach meine Fragen stellen konnte. Das fand ich auch sehr positiv, dass man da immer einen Ansprechpartner hatte. #00:12:49-1#

**Fall 15\_3mSF-mM – t<sub>4</sub>:**

Also ich fand die Seminare nebenher eigentlich sehr gut. Gerade auch, weil es um konkrete fachliche Themen ging. #00:05:41-1#

Kritisiert wird diesbezüglich jedoch zu  $t_2$  (5 Aussagen) innerhalb der offenen Frage, dass es keine inhaltlichen Rückmeldungen zu den bearbeiteten Aufgaben gab:

**Kohorte 1\_wGs\_oV:**

Sehr negativ für uns: aufwändige Abgaben ohne Rückmeldung.

**Kohorte 3\_wGyGe\_EfdL:**

Nachteil - gar kein konkretes Feedback zu den erledigten Aufgaben

Des Weiteren wurde von einigen der Studierenden sowohl innerhalb der Fragebogenstudie als auch der Interviews bemängelt, dass es sich bei den Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch nicht um (kleinere) Seminare ( $t_{2+3}=7$  Aussagen;  $t_4=3$  Aussagen),

**Kohorte 1\_wHRGS\_oV – t<sub>2</sub>:**

Die Präsenzsitzungen waren nicht sehr effektiv für mich (besser Seminarform).

**Kohorte 3\_wBk\_oV – t<sub>2</sub>:**

Negativ: Organisation als Vorlesung (wenig Kommunikation)

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>4</sub>:**

Schwierig war dann nur, dass die Gruppen manchmal einfach zu groß waren, wenn dann die Präsenzveranstaltung da war. Wäre es schöner gewesen, wenns vielleicht, wir hatten das glaub ich eh schon mal geteilt, wir hatten Hälfte, Hälfte eh schon gemacht, die Gruppen waren trotzdem noch sehr groß. #00:18:03-0#

**Fall 8\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Das Vorbereitungsseminar war ja noch anders aufgebaut. Ich hätte es schöner gefunden in Kleingruppen. Ich fand das im Hörsaal doch sehr anonym. #00:06:54-3#

beziehungsweise um schulformspezifische ( $t_{2+3}=20$  Aussagen;  $t_4=5$  Aussagen) Seminare und Inhalte gehandelt hat, wodurch die Begleitung entsprechend erschwert wurde:

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>2</sub>:**

Absolut keine Ausrichtung auf das Lehramt Grundschule o. Sonderpädagogik.

**Kohorte 2\_wSF\_oV – t<sub>2</sub>:**

Mischung von verschiedenen Lehrämtern. Dadurch kann nur ein grober Überblick gegeben werden.

**Kohorte 3\_wSF\_oV – t<sub>2</sub>:**

Außerdem Inhalte sehr fokussiert auf Sek. 1 und gar nicht bezogen auf Förderschulen.

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Ich finde, man hätte das noch son bisschen schulformspezifischer anbieten können. Also wir waren jetzt zum Beispiel in der Vorlesung von Frau Marci-Boehncke, da waren Sonderpädagogen, Hauptschullehrer, Realschullehrer, also GyGe, BK, HRGe, es war alles so gemischt, Grundschule, alles. Da hatte man vielleicht einen Teil der Vorlesung, den man für sich nutzen konnte, aber es wurde nicht spezifisch auf seine Schulform vorbereitet. Das fand ich schon sehr schade. In BiWi war es zum Beispiel anders, da wurde man halt getrennt nach Schulformen, aber auch selbst da wurde man sehr allgemein vorbereitet, nicht so wirklich auf die Schulform. Anders als in Chemie, da war die Vorbereitung besser, weil die wirklich schulformspezifisch war. #00:10:08-7#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Genau, vielleicht noch zur Uni, was mir da noch, da wars oft so in den Vorbereitungsseminaren, das ist aber auch nur das einzige, da wurde ab und zu, viel mehr Schwerpunkt auf Primarstufe und Gymnasiallehramt gelegt und da hätte ich mir ab und zu noch ein paar mehr Beispiele oder dass man dann in den Begleitseminaren die Schulformen splittet. #00:20:04-2#

Im Rahmen der *Fragebogenstudie* ( $t_2$  und  $t_{3b}$ ) hatten die Studierenden ebenfalls die Möglichkeit den Arbeitsaufwand im Vorbereitungs- und Begleitseminar skalenbasiert zu bewerten (s. Abbildung 52).

Dabei zeigt sich, dass vor allem Studierende der ersten Kohorte die literaturdidaktische Begleitung als deutlich zu arbeitsintensiv einschätzen, was sich dann von Kohorte zu Kohorte wieder etwas relativiert<sup>200</sup>.

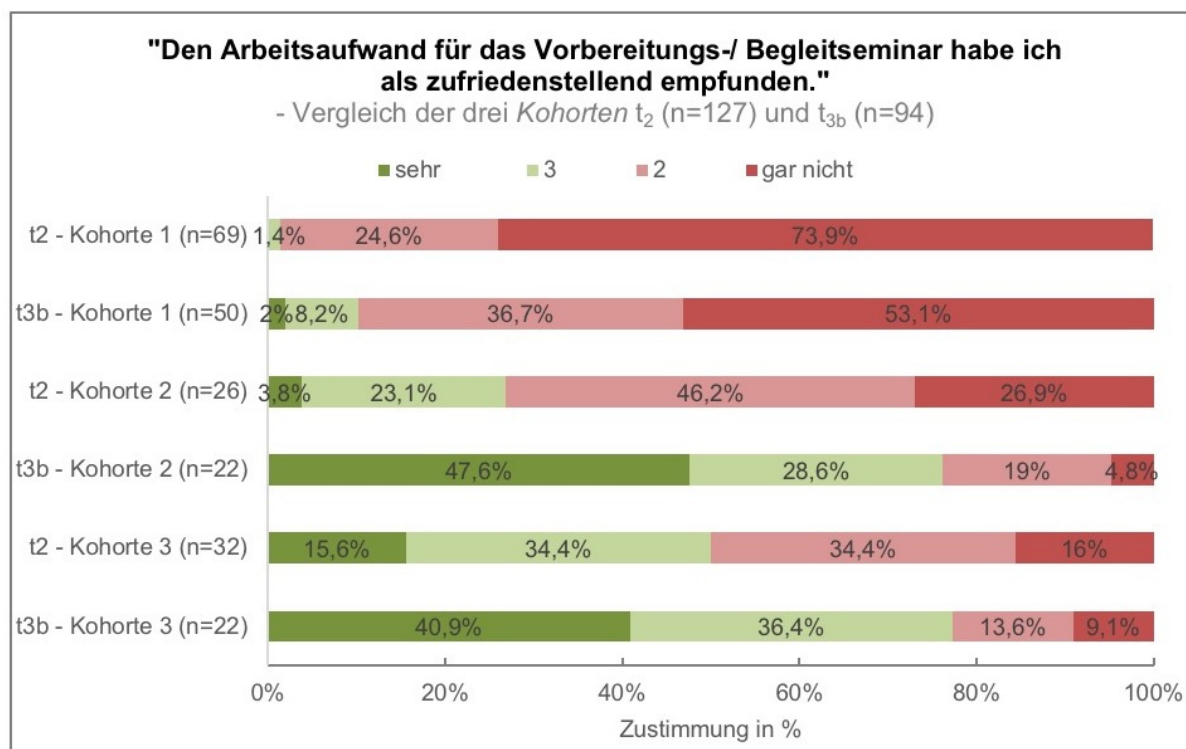


Abbildung 30: Bewertung des Arbeitsaufwandes im Vorbereitungsseminar ( $t_2$ ) und Begleitseminar ( $t_{3b}$ ) Literaturdidaktik –  $t_{2-3b}$  (221 Datensätze für n=127)

So gibt auch in Kohorte 3 noch knapp die Hälfte der Befragten an, dass der Arbeitsaufwand im Vorbereitungsseminar für sie (gar) nicht zufriedenstellend war (Kohorte<sub>3</sub> = (gar) nicht zufriedenstellend: 50,4%; MW=2,5, SD=.95), wobei dieser Anteil bei den anderen Kohorten nochmals deutlich schlechter ausfällt (Kohorte<sub>1</sub> = (gar) nicht zufriedenstellend: 98,6%; MW=1,28, SD=.48; Kohorte<sub>2</sub> = (gar) nicht zufriedenstellend: 74,1%; MW=2,04, SD=.82).

Zudem wird das Vorbereitungsseminar bedingt durch die Arbeitsweise und den stetigen Wechsel von Präsenz- und E-Learning-Phasen und den damit verbundenen Aufgabenabgaben (s. Kapitel 7.2.1) insgesamt deutlich arbeitsintensiver wahrgenommen als das Begleitseminar.

Mit dem Arbeitsaufwand im Begleitseminar sind 76,2% der zweiten Kohorte (MW=3,19, SD=.93) sowie 77,3% (MW=3,09, SD=.93) der dritten Kohorte zufrieden, sodass hier nicht mehr von einer generellen Überbelastung hinsichtlich der universitären Begleitung gesprochen werden muss.

<sup>200</sup> Hier wurden im Konzept Literaturdidaktik im laufenden Prozess entsprechende Modifikationen vorgenommen, welche bereits in Kapitel 7.2.6 dargelegt wurden.

Diese hohe Arbeitsbelastung führen ebenfalls sehr viele der Studierenden (53 Aussagen, davon 34 Aussagen aus der ersten Kohorte) im Rahmen der offenen Frage zu  $t_2$  und  $t_{3b}$  an, bei der allgemein positive und negative Aspekte des Konzepts Literaturdidaktik angeführt werden konnten:

**Kohorte 1\_wSF\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_2$ :**

Negativ: - viel zu hoher Arbeitsaufwand und völlige Fehleinschätzung seitens der Dozenten - und sie wissen immer noch nicht, ob die Studierenden nicht auch 15 Stunden an einer LE gesessen haben, weil ja nur bis zu 6 Stunden als Zeitaufwand auszahlbar war...Ich habe persönlich häufiger 14-20 Stunden an einer LE gesessen...das ist unverhältnismäßig.

**Kohorte 2\_wGs\_oV –  $t_2$ :**

Negativ: zu viele Aufgaben, stattdessen lieber mehr Präsenzsitzungen! Der Arbeitsaufwand ist nicht annähernd mit anderen Vorbereitungsseminaren vergleichbar!

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV –  $t_2$ :**

Kritik: Der Arbeitsaufwand war sehr sehr groß.

Damit zusammenhängend vergleichen zusätzlich einige der Studierenden die zu erbringenden Leistungen mit anderen Fächern oder Praxissemesterkonzepten (10 Aussagen):

**Kohorte 1\_wSF\_oV –  $t_{3b}$ :**

Wenn ich den Arbeitsaufwand im Praxissemester Literatur mit den Aussagen anderer Kommilitonen und den eigenen Erfahrungen in den Bildungswissenschaften und im Förderschwerpunkt vergleiche, dann ist schnell festzustellen, dass in Literatur das zwei-dreifache an Arbeitsaufwand abverlangt wurde.

**Kohorte 1\_wGs\_oV –  $t_2$ :**

Auch wenn Sie immer wieder betonen, dass der Zeitaufwand in Bezug auf die Leistungspunkte angemessen war/ist; das andere Vorbereitungsseminar in Germanistik setzte ganz andere Maßstäbe.

**Kohorte 2\_wGyGe\_oV –  $t_2$ :**

Der Arbeitsaufwand ist nicht annähernd mit anderen Vorbereitungsseminaren vergleichbar!

Positiv bezüglich der universitären Aufgaben wird hingegen von einigen Studierenden gesehen, dass diese zum eigenständigen Arbeiten und reflektieren anregen (11 Aussagen),

**Kohorte 1\_wGs\_oV –  $t_2$ :**

Positiv: Eigene Arbeitsphasen und eigene Auseinandersetzung mit den Themen.

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV –  $t_2$ :**

Möglichkeit zur Selbstständigkeit (hoher Reflexionsgehalt)

sowie dass dadurch umfangreiches Material und beispielsweise Links bereitgestellt wurden, die eine tiefgehende Auseinandersetzung ermöglichen (3 Aussagen):

**Kohorte 2\_wGs\_oV –  $t_2$ :**

Positiv: umfangreiches Material

**Kohorte 3\_wBk\_oV –  $t_{3b}$ :**

Positiv: alle Themen sind einsehbar und es gab viel Nachschlagewerke

Die zu bearbeitenden Aufgaben im Vorbereitungs- und Begleitseminar werden von den ehemaligen Studierenden im Rahmen der *Interviewbefragung* ( $t_4$ ) ebenfalls sehr unterschiedlich bewertet.

So wurde einerseits der Arbeitsaufwand durch die einzureichenden Aufgabenabgaben im Vorbereitungsseminar von einigen Studierenden ( $n=4$ ), vor allem der ersten Kohorte ( $n=3$ )<sup>201</sup>, als sehr belastend empfunden:

**Fall 3\_1wGs-oM –  $t_4$ :**

Dann teilweise hat man sich ein bisschen überfordert gefühlt durch die Anzahl und die Menge der Aufgaben, die wir hochladen mussten. #00:11:36-2#

---

<sup>201</sup> Das Aufgabenpensum wurde von Durchlauf zu Durchlauf modifiziert (s. Kapitel 7.2.6).

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Und wir haben ja wirklich jede Woche diese Aufgabe gemacht, die schon sehr, sehr zeitaufwändig und zeitintensiv war, weil man die dann ja auch gut machen wollte, genau. #00:11:36-2#

Fünf der ehemaligen Lehramtsstudierenden haben die Aufgaben und/oder E-Learning-Materialien positiv in Erinnerung behalten:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ähm im Endeffekt sag ich immer, es war gut so, wie wirs machen mussten, weil so hatte man immer dieses klare Konzept, diese klare Struktur vor Augen und ähm weniger hätte es auch nicht sein können. #00:11:36-2#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Vielleicht nochmal als Abschluss, ich finde die Leistung, die wir erbringen müssen, im Fach Deutsch total angemessen. Man wird darauf vorbereitet, wenn man das versteht, was im Vorbereitungsseminar gefordert wird, dann weiß man, was man nachher erbringen muss. Das fand ich total gut. #00:23:00-3#

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Also durch das, was man durch das Skript gelesen hat, konnte man dann gucken, ok, das und das brauche ich und hat sich dann da entsprechend vorbereitet. #00:05:07-4#

Selbiges gilt für den Ablauf und die Konzeption der Aufgaben im Begleitseminar, welche einzelne Studierende im Rahmen der *Fragebogenstudie* (t<sub>3b</sub>) positiv bewerten (4 Aussagen),

**Kohorte 2\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Die im Moodle eingestellten Aufgaben waren eine gute Orientierung für den Praxisbericht.

**Kohorte 2\_wBk\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Ich finde es gut, dass wir nicht zwingend Aufgaben während des Praxissemesters bearbeiten mussten, sondern lediglich die Möglichkeit dazu hatten.

wohingegen andere Studierende äußern, dass auch hier der Arbeitsaufwand zu hoch war beziehungsweise unklar war, ob und in welchem Umfang die Aufgaben bearbeitet werden mussten (4 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Ein großer Aufwand regelmäßig etwas hochgeladen und nebenher noch den Unterricht an der Schule zu planen.

**Kohorte 1\_wGyGe\_EfdL<sub>1</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Der Lernaufwand war zu hoch - evtl. hätten genauere Vorgaben eine Arbeitserleichterung dargestellt.

Drei Studierende äußern sich zudem kritisch bezüglich des Ablaufs des Begleitseminars:

**Kohorte 2\_wBk\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Etwas weniger Reflexion und mehr Inhalt im Begleitseminar wäre gut gewesen.

**Kohorte 3\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

negativ: - Begleitseminar hat keinen Lernzuwachs gebracht.

Diese Ergebnisse sind sehr ähnlich zu denen aus der *Interviewstudie* (t<sub>4</sub>), bei der fünf der Studierenden den Ablauf und die Konzeption der Aufgaben im Begleitseminar Literaturdidaktik positiv hervorheben:

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Fand das aber vor allem im Begleitseminar gut, dass wir da schon son bisschen auf den Bericht halt vorbereitet wurden. Also das hat mir besonders gefallen, dass man dann hinterher bei dem Bericht nicht vor so einem Haufen an Arbeit stand und das Gefühl hatte, ok jetzt, was soll ich jetzt schreiben, sondern schon so ne Struktur hatte und sich son bisschen dran orientieren konnte. Das war praxisorientierter, dass man den Fokus gelegt hat wirklich, dass man mal was beobachten sollte gezielt, wie verhält sich die Lehrkraft, sich selbst reflektieren sollte<sup>202</sup>. #00:21:54-2#

---

<sup>202</sup> Die Ausführungen des Studierenden beziehen sich auf die Aufgaben und Bausteine, welche im Begleitseminar über Moodle zur Verfügung gestellt wurden und welche die Studierenden begleitend im Praxissemester erarbeiten und für den abschließenden TP-Bericht nutzen konnten. Die Bearbeitung der Aufgaben war jedoch nicht verpflichtend.

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ähm ja die Universität hat versucht, den Einsatz ein bisschen zu strukturieren, so würde ich es nennen. Also indem dann zu Beginn eher Beobachtungsaufgaben gegeben wurden und versucht wurde, son bisschen strukturiert den Unterrichtsaufbau oder die Planung zu begleiten, so würde ich mal nennen. #00:09:18-5#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also positiv würde ich erstmal die Begleitseminare, vor allem wirklich Deutsch. Das fand ich wirklich im Vergleich zu anderen Seminaren, die wir hatten, wirklich positiv. Weil da noch nicht wirklich auf diese ganzen Unterrichtsskizzen eingegangen wurde, die wir jetzt im Referendariat anfertigen müssen. Da wurde halt, finde ich, der Druck rausgenommen son bisschen. Also im Sachunterricht wurde das ja sehr forciert, dass es wirklich nur um diesen Bericht ging und gar nicht darum, was wir in der Schule erleben sollten. Und das fand ich in Deutsch sehr gut, dass wir uns wirklich mehr mit dem Fach auseinandersetzen konnten und nicht diesen ganzen Druck im Nacken hatten, wir müssen eigentlich nur auf dem Bericht hinarbeiten. Das fanden wir auf jeden Fall, kann ich jetzt von mir sprechen als auch von den anderen Praxissemesterstudenten, dass wir das positiv fanden. #00:04:22-1#

Vier der Befragten äußern diesbezüglich (teilweise mehrfach) negative Aspekte, was einerseits den Ablauf der Begleitseminare (=Präsenztermine) als solches (n=3) sowie andererseits die Aufgaben (n=2) beinhaltet:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich hab mich gefragt mit den Begleitseminaren, also nicht nur in Deutsch, aber auch in Deutsch, das hat mir, das erste Treffen hat mir glaube ich gar nichts gebracht. Da wurde gefühlt nur darüber gesprochen, was läuft gut, was läuft schlecht. Ich weiß nicht, wie es bei den anderen war, also ich hatte davor noch die anderen Begleitseminare und da wurde genau dasselbe thematisiert und dann saß man da und hat gedacht, was willst du denn hier noch sagen. Das war schwierig. #00:09:01-5#

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Das war der Gedanke, aber wenn man es nochmal doppelt macht, weiß ich nicht, also es hat für mich nicht so viel Sinn ergeben<sup>203</sup>. Aber es gibt bestimmt Leute, die das brauchen zur Übung und das zu schreiben. Aber ich habe es eher als Mehrarbeit empfunden als zum Beispiel im Vorbereitungsseminar. Die Struktur an sich, das war alles in Ordnung, das war auch richtig, weil wenn man es zusammengesetzt hat, war es ja hinterher das, was für den Bericht essenziell war, ja. #00:13:14-8#

Des Weiteren hatten die Studierenden im Rahmen der *Fragebogenstudie* (t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub>) die Möglichkeit, die universitäre fachliche Begleitung durch mehrere Fragestellungen zu beurteilen.

Einerseits sollten die befragten Lehramtsstudierenden dabei angeben, inwieweit sie selbst durch die Auseinandersetzung mit den einzelnen Themenkomplexen im Rahmen des Vorbereitungsseminars insgesamt einen Lernzuwachs im Bereich der Lese- und Mediendidaktik erfahren haben (s. Abbildung 53). Diesen melden zu t<sub>2</sub> jedoch nur etwas weniger als die Hälfte der Lehramtsstudierenden zurück ((sehr) hoch: 40,9%, (gar) nicht hoch: 59,1%; MW=2,35, SD=.73), wobei dieser Anteil durch die Absolvierung des universitären Begleitseminars, des Einführungsseminars Literaturdidaktik sowie des fünfmonatigen Praxissemesters (=Maßnahme 2) dann noch etwas ansteigt. Insgesamt geben zu t<sub>3b</sub> somit 69,9% der Befragten an, einen (sehr) hohen Lernzuwachs im Bereich der Lese- und Mediendidaktik durch die Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen des Vorbereitungsseminars erfahren zu haben (MW=2,82, SD=.73).

---

<sup>203</sup> Die Befragte bezieht sich an dieser Stelle auf die Aufgaben, welche im Begleitseminar Literaturdidaktik zur Vorbereitung auf den TP-Bericht in Moodle bereitgestellt wurden und von den Studierenden auf freiwilliger Basis bearbeitet werden konnten, um den Bericht zu strukturieren.

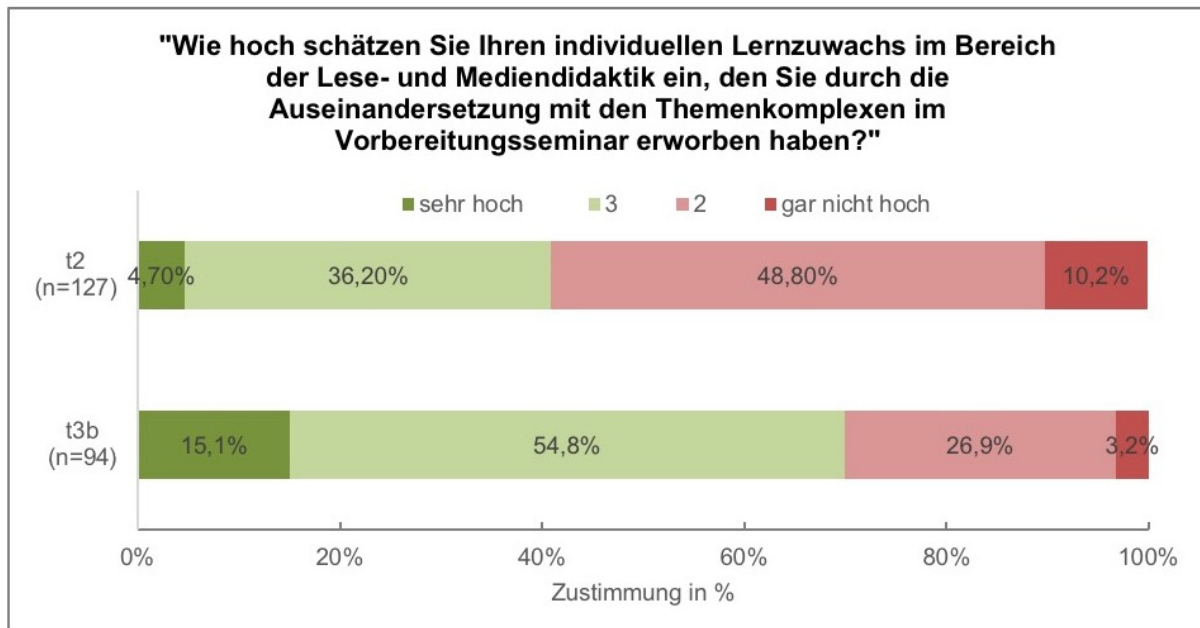


Abbildung 31: Bewertung des individuellen Lernzuwachses im Bereich Lese- und Mediendidaktik durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik – t<sub>2</sub> (n=127) & t<sub>3b</sub> (n=94)

Vergleicht man diese Ergebnisse hinsichtlich des Faktors der *Kohorte*, zeigt sich ein ähnlicher Trend, welcher bereits in Kapitel 10.3 deutlich wurde: So geben Studierende der dritten Kohorte zu t<sub>2</sub> (= nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars) etwas häufiger an, dass sie von den Inhalten des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik profitieren konnten ((sehr) hoch: 50%, (gar) nicht hoch: 50%; MW=2,5, SD=.88; n=32) als Studierende der ersten und zweiten Kohorte (Kohorte 1: ((sehr) hoch: 39,1%, (gar) nicht hoch: 60,9%; MW=2,3, SD=.67, n=69; Kohorte 2: ((sehr) hoch: 50%, (gar) nicht hoch: 34,6%; MW=2,31, SD=.68, n=26), wobei die Unterschiede zu diesem Messzeitpunkt sehr gering ausfallen.

Dieser wahrgenommene Lernzuwachs im Bereich der Lese- und Mediendidaktik (s. Abbildung 54) verbessert sich dann jedoch durch die Absolvierung des Praxissemesters (t<sub>3b</sub>), wobei Studierende der ersten Kohorte wieder angeben, insgesamt weniger von den Inhalten des Konzepts Literaturdidaktik profitiert zu haben (MW=2,65, SD=.69), wohingegen Studierende der zweiten Kohorte ihren individuellen Lernzuwachs in diesem Bereich am höchsten einschätzen (Kohorte 2: MW=3,09, SD=.61; Kohorte 3: MW=2,91, SD=.81).



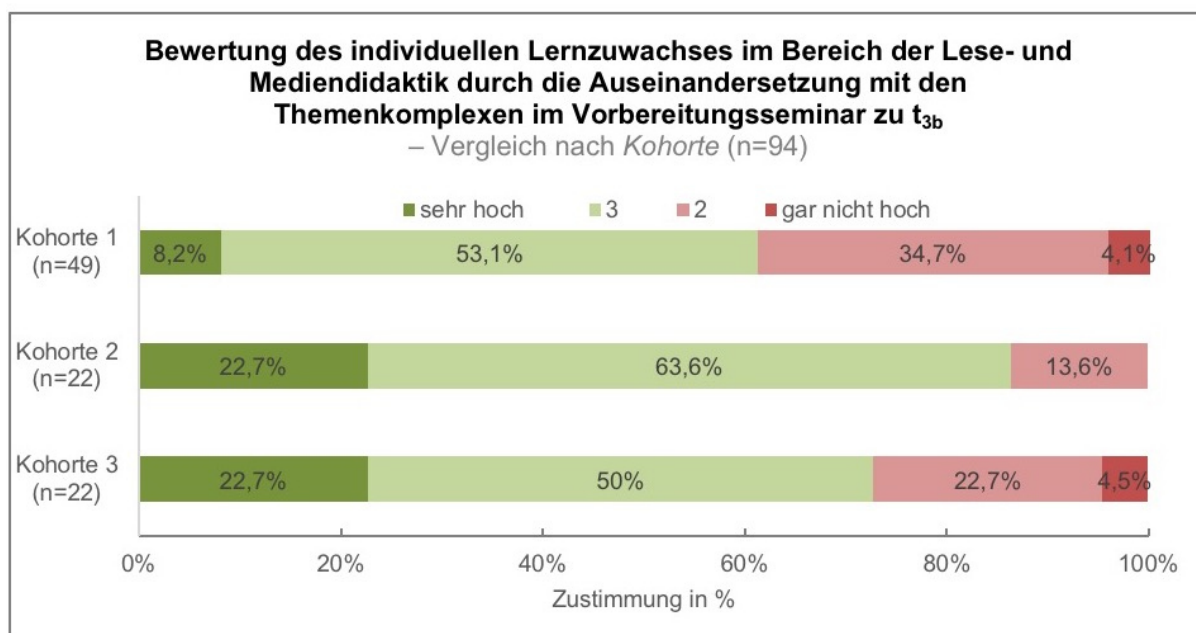


Abbildung 32: Bewertung des individuellen Lernzuwachses im Bereich Lese- und Mediendidaktik durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik – differenzierter Vergleich nach Kohorte zu t<sub>3b</sub> (n=94)

In Bezug auf die *Schulform* zeigen sich nur geringfügige Unterschiede zu t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub>, wobei Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen den eigenen Lernzuwachs im Bereich der Lese- und Mediendidaktik am höchsten bewerten (t<sub>2</sub>: HRGS, n=10: MW=3,1, SD=.74; t<sub>3b</sub>, n=10: MW=2,8, SD=.63). Jedoch muss angemerkt werden, dass die Durchschnittswerte der Studierenden anderer Schulformen sehr ähnlich ausfallen (t<sub>2</sub>: GyGe, n=20: MW=2,9, SD=.97; SF, n=19: MW=2,79, SD=.63; Bk, n=8: MW=2,75, SD=.71; Gs, n=36, MW=2,72, SD=.62; t<sub>3b</sub>: GyGe, n=25: MW=2,36, SD=.81; SF, n=34: MW=2,35, SD=.69; Bk, n=10: MW=2,40, SD=.84; Gs, n=48, MW=2,25, SD=.70).

Zusammenhängend mit dieser Fragestellung hatten die Studierenden auch die Möglichkeit die einzelnen Themenkomplexe zu bewerten sowie anzugeben, welchen Themenschwerpunkt für sie im Rahmen des Praxissemesters den größten Mehrwert erbracht hat. Dazu sollten die Studierenden zunächst zu t<sub>2</sub> insgesamt zwei Themenkomplexe auswählen, welche sie in Bezug auf die anstehende Praxis für besonders gelungen (in der Graphik grün dargestellt) beziehungsweise weniger gelungen (in der Graphik rot dargestellt) halten (s. Abbildung 55). Dabei bewertet der Großteil der Studierenden nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars vor allem den fünften Themenkomplex zur „Lese- und Mediendidaktik“ am positivsten (62,4%), gefolgt vom Themenkomplex III zum „Lesen-Schreiben-Produzieren“ (58,4%) sowie zur „Diagnose, Evaluation und individuellen Förderung“ (TK IV: 26%). Weniger gelungen werden die Themenkomplexe zum „Lesen und Interpretieren“ (61,9%), zur „Gattungsdidaktik“ (57,9%) sowie zu den „Grundlagen der Deutschdidaktik/ Reflexion der Lehrerrolle“ (41,3%) gesehen.

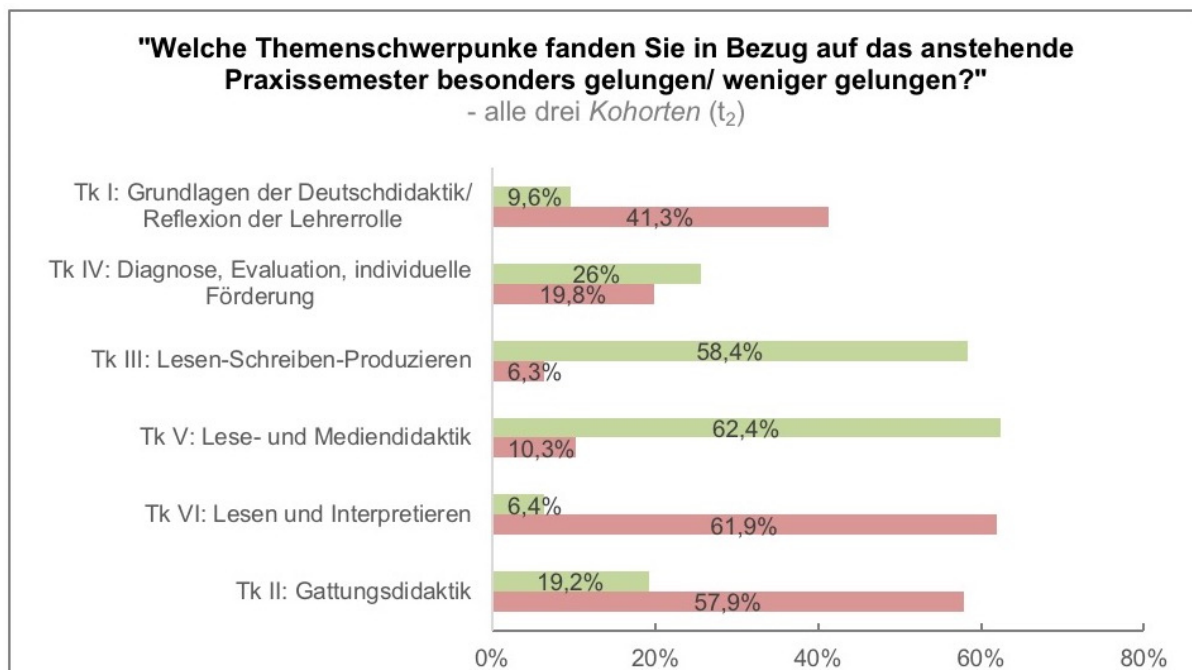


Abbildung 33: Bewertung der Themenkomplexe für die anstehende Praxis (t<sub>2</sub>, n=127)

An diese Fragestellung anknüpfend wurde auch zu t<sub>3b</sub> und somit rückblickend nach Absolvierung des fünfmonatigen Praxissemesters gefragt, welches schwerpunktspezifisches Wissen die Studierenden dann auch tatsächlich praktisch anwenden konnten (s. Abbildung 56). Hier gibt der Großteil der Befragten an, dass die Inhalte aus den Themenkomplexen zu den „Grundlagen der Deutschdidaktik/ Reflexion der Lehrerrolle“ (86,2%), welcher zu t<sub>2</sub> nur von 9,6% als besonders gelungen für das anstehende Praxissemester bewertet wurde sowie zur „Diagnose, Evaluation und individuellen Förderung“ (67%) am häufigsten im Rahmen des Praxissemesters genutzt werden konnten. 61,7% geben an, dass für sie der Themenkomplex zum „Lesen-Schreiben-Produzieren“ besonders hilfreich war, gefolgt vom Themenkomplex zur „Lese- und Mediendidaktik“, von welchem etwas mehr als die Hälfte angibt, dass dieser für die eigene Praxisphase hilfreich war (58,50%).

Ebenso wie in der obigen Fragestellung geben auch zu t<sub>3b</sub> nur wenige Studierende an, dass sie die Inhalte aus den Themenkomplexen zum „Lesen und Interpretieren“ (40,4%) und zur Gattungsdidaktik (18,1%) hinsichtlich des eigenen Praxissemesters im Fach Deutsch unterstützen konnten.

Insgesamt wurden von den Studierenden bei dieser Fragestellung durchschnittlich 3,3 Schwerpunkte ausgewählt.



Abbildung 34: Bewertung der Themenkomplexe nach Absolvierung des Praxissemesters ( $t_{3b}$ ,  $n=94$ )

Bezüglich der teilnehmenden *Kohorte* setzt sich der Trend aus dem vorherigem Kapitel (10.3) fort, indem Studierende der ersten Kohorte bei dieser Frage angeben, von insgesamt weniger Themenkomplexen im Rahmen der eigenen Praxisphase profitiert zu haben ( $\bar{x}=2,88$  ausgewählte Themenkomplexe) als Studierende der zweiten und dritten Kohorte (beide jeweils  $\bar{x}=3,81$  ausgewählte Themenkomplexe).

Betrachtet man diese Angaben hinsichtlich der studierten *Schulform* (wobei Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen, Gymnasien und Gesamtschulen sowie für Berufskollegs an dieser Stelle zusammengenommen wurden), zeigen sich einige Unterschiede (s. Abbildung 57). So wählen Studierende des Lehramts für den Sekundarschulbereich I und II sowie für Berufskollegs ( $n=38$ ) insgesamt durchschnittlich 3,84 von sechs Themenkomplexen aus, welche sie bei der Absolvierung des fünfmonatigen Praxissemesters als hilfreich empfunden haben, wohingegen dieser Anteil bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung bei durchschnittlich 3,36 Bereichen und bei Studierenden des Lehramts für Grundschulen nur bei 2,75 Themenbereichen liegt. Hier kommt es allerdings wieder zu einem Zusammenhang zwischen der *Kohorte* und der jeweiligen Schulform, da der Anteil an Studierenden des Lehramts für Grundschulen innerhalb der ersten Kohorte insgesamt höher ausfällt ( $n=24$ ) als in den Kohorten zwei ( $n=8$ ) und drei ( $n=5$ ). Somit zeigt sich an dieser Stelle auch, dass die teilnehmende Kohorte einen größeren Einfluss einnimmt als die studierte Schulform, da die Anzahl an gewählten Themenkomplexen bei Studierenden der ersten Kohorte und der Schulform Grundschule ( $\bar{x}=2,54$  ausgewählte Themenkomplexe) insgesamt geringer ausfällt als bei Studierenden dieser Schulform der

zweiten ( $\bar{x}$ 3,37 ausgewählte Themenkomplexe) und dritten Kohorte ( $\bar{x}$ 2,80 ausgewählte Themenkomplexe).

Durch diese höhere Anzahl an ausgewählten Themenschwerpunkten kommt es demnach auch zu höheren Zustimmungsraten in fünf von sechs Themenkomplexen bei Studierenden des Lehramts für den Sekundarschulbereich I und II sowie für Berufskollegs. Lediglich den Themenkomplex IV zur „Diagnose, Evaluation und differenzierten Förderung“ bewerten Lehramtsstudierende für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung etwas positiver in Bezug auf die eigene Praxis (84,2%) als die anderen Schulformen (Gs: 63,2%; Sek I + II + Bk: 62,2%). Vor allem die beiden Themenkomplexe zur „Gattungsdidaktik“ und zum „Lesen und Interpretieren“ werden von Studierenden des Lehramts für Grundschulen (TK II: 8,1%; TK VI: 24,3%) sowie für sonderpädagogische Förderung (TK II: 5,3%; TK VI: 36,8%) als insgesamt deutlich weniger relevant bewertet als von Studierenden der höheren Schulformen.

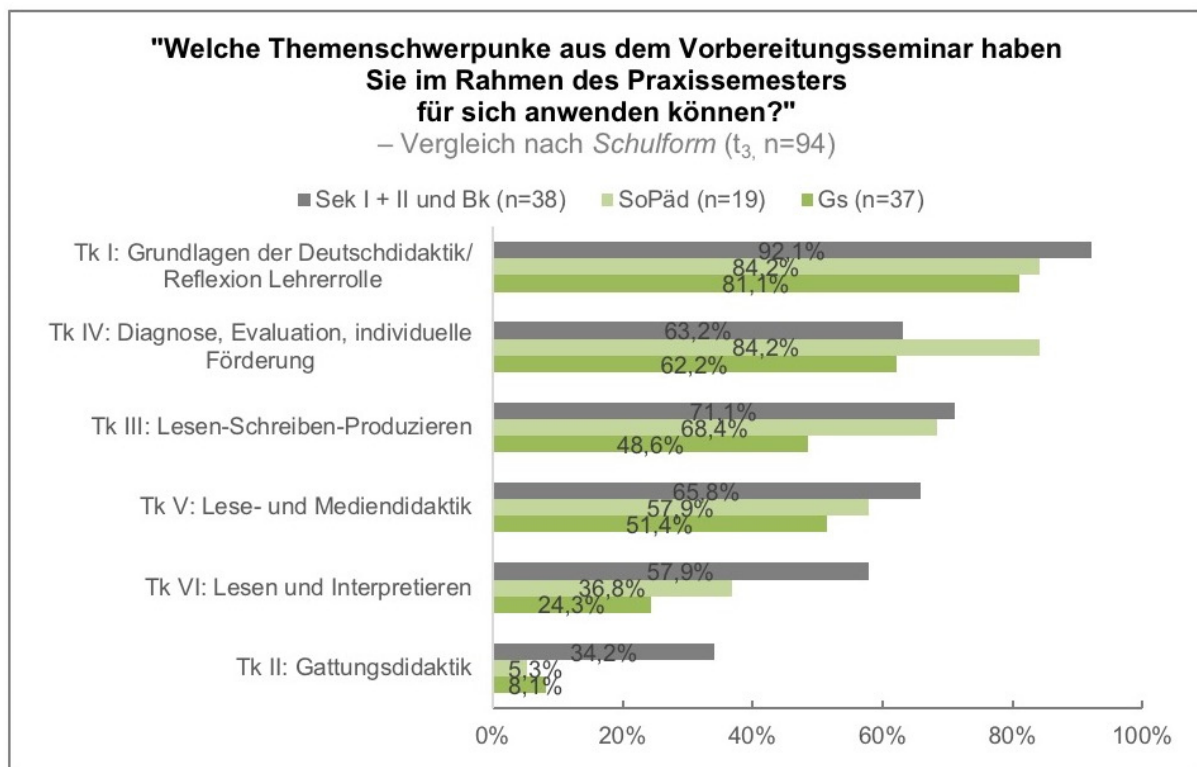


Abbildung 35: Bewertung der Themenkomplexe nach Absolvierung des Praxissemesters ( $t_{3b}$ , n=94) – differenzierter Vergleich nach Schulformen

#### 10.4.4 Zusammenführung

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass die Studierenden vor allem die Unterstützung und Begleitung durch die Mentoren/-innen, die Kollegien und/oder Ausbildungsbeauftragten an den Praxissemesterschulen als besonders gewinnbringend sowie nahezu uneingeschränkt positiv bewerten. Damit zusammenhängend zeigt sich auch, dass die befragten Lehramtsstudierenden einerseits ein (zumindest teilweise) regelmäßiges und konstruktives

Feedback hinsichtlich der eigenen Leistungen im Praxissemester erhalten haben, welches der Großteil der Studierenden ebenfalls als sehr hilfreich empfunden hat. Darüber hinaus melden einige der ehemaligen Studierenden im Interview auch eine gewisse Offenheit im Kollegium der Schulen zurück, indem beispielsweise eigene Ideen in dem Unterrichtsvorhaben eingebracht und umgesetzt werden konnten. Andererseits zeigten sich an einzelnen Schulen auch Unsicherheiten bezüglich des neuen Praxissemesterformats sowie eine geringfügige Betreuung durch die entsprechenden Mentoren/-innen. Dies trifft jedoch nur auf eine Minderheit der befragten Fälle zu.

Für die *allgemeine* Begleitung und Betreuung der ZfsL ergibt sich ein ähnlich positives Bild im Rahmen der Fragebogenergebnisse, welche der Großteil der Studierenden insgesamt (sehr) positiv bewertet, wobei hier auch ein Anstieg der Zustimmungsrates von Kohorte zu Kohorte bezüglich des allgemeinen Betreuungsempfindens vorzufinden ist. Bezüglich der *fachlichen* Begleitung der ZfsL zeigt sich, dass diese von den Studierenden insgesamt ebenfalls eher positiv wahrgenommen wurde, wobei Studierende der zweiten Kohorte diese am besten und Studierende der dritten Kohorten diese am schlechtesten bewerten. Die qualitativen Ergebnisse zeigen hingegen ein eher kontroverses Bild, bei dem etwa weniger als die Hälfte der ehemaligen Studierenden betont, von den fachlichen Anregungen beispielsweise durch Anregungen und Tipps der Fachleiter/-innen besonders profitiert zu haben.

Die andere Hälfte der Befragten stellt jedoch heraus, dass die fachliche Begleitung der ZfsL insgesamt weniger gewinnbringend war, weil sie durch die Seminarleiter/-innen teilweise fachfremd, nur im Fach Mathematik oder insgesamt sehr allgemein beraten und unterstützt worden sind.

Für die universitäre Begleitung ergibt sich ebenfalls ein kontroverses Bild im Rahmen der qualitativen Daten: Einerseits wird die gelungene Betreuung, Studierendenorientierung und das Engagement im Konzept Literaturdidaktik positiv hervorgehoben, andererseits wird hier vor allem der zu hohe Arbeitsaufwand im Vorbereitungs- und teilweise Begleitseminar zurückgespiegelt, welcher im Rahmen der Fragebogenstudie besonders kritisch gesehen wird, wengleich sich dieser im Laufe der drei Kohorten wieder etwas relativiert.

Das literaturdidaktische Begleitseminar wird damit zusammenhängend weniger arbeitsintensiv, jedoch einerseits von einigen Studierenden als weniger hilfreich und andererseits als positiv bewertet. Bezüglich der fachlichen Begleitung hat nach Einschätzung der Studierenden weniger die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik, sondern vor allem die Absolvierung der praktischen Phase zu einer höheren Kompetenzwahrnehmung im Bereich der Lese- und Mediendidaktik geführt, wobei Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie Studierende der zweiten Kohorte diesen Lernzuwachs am höchsten einschätzen. Betrachtet

man die einzelnen Inhalte der behandelten Themenkomplexe aus dem Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik genauer, werden unmittelbar vor Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase von etwas mehr als der Hälfte vor allem die Themenbereiche zum „Lesen-Schreiben-Produzieren“ (Tk III) und zur „Lese- und Mediendidaktik“ (Tk V) sowie von etwa einem Viertel der Themenkomplex zur „Diagnose, Evaluation und differenzierten Förderung“ (TK IV) als besonders hilfreich bewertet. Dieses Bild wandelt sich hingegen nachdem die Lehramtsstudierenden das Praxissemester dann selbst auch durchgeführt haben ( $t_{3b}$ ). So liegt der Bereich zur „Lese- und Mediendidaktik“ zu diesem Befragungszeitpunkt nur noch auf dem vierten Platz (58,5%), für welchen bereits erste Veröffentlichungen zur Evaluation der ersten Kohorte gezeigt haben, dass es „[...] im Rahmen des Praxissemesters häufig zu einer ‚Anwendungslücke‘ (gerade im Bereich der Medienbildung<sup>204</sup>)“ kommt“ (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). Rückblickend zeigt sich somit, dass die befragten Studierenden vor allem die Themenbereiche zu den „Grundlagen der Deutschdidaktik/ Reflexion der Lehrerrolle (Tk I), welcher zu  $t_2$  in Bezug auf die Relevanz noch den letzten Platz eingenommen hat sowie zur „Diagnose, Evaluation und differenzierten Förderung“ in Bezug auf das eigene Praxissemester für besonders hilfreich empfunden haben. Dies äußert sich darin, dass diese beiden Themenkomplexe von mehr als zwei Drittel der Studierenden bei der entsprechenden Frage ausgewählt wurden. Des Weiteren geben vor allem Studierende der ersten Kohorte insgesamt deutlich weniger Themenkomplexe aus dem Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik an, von denen sie bezüglich der Absolvierung des Praxissemesters profitieren konnten.

Somit zeigen die oben genannten Ergebnisse ein ähnliches Bild wie die ersten Evaluationsergebnisse zum Praxissemester aus NRW<sup>205</sup>. Bei diesem spiegeln bei die Lehramtsstudierenden eine nahezu uneingeschränkte, positive Begleitung seitens der Mentoren/-innen an den Schulen (95%) sowie am ZfsL (92%) zurück, wohingegen die Betreuung durch die Hochschulen deutlich kritischer gesehen wird (nur 30-33% bewerten diese positiv). Die oben dargelegten Ergebnisse verdeutlichen zudem, wie komplex die Kompetenzentwicklung der beteiligten Lehramtsstudierenden im Rahmen des Praxissemesters verläuft, da die Anzahl der beteiligten Akteure und Institutionen sehr hoch ist „[...] und jene Kompetenzen, die im Rahmen des Praxissemesters durch verschiedene Instanzen vermittelt werden, sehr unterschiedlich ausfallen“ (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). Damit zusammenhängend ist auch aus anderen deutschdidaktischen Studien bekannt, dass das im Studium Gelernte von einigen Lehrkräften für irrelevant gehalten wird beziehungsweise erst dann akzeptiert wird, „wenn es den Bewährungstest im eigenen Unterricht bestanden hat“ (Kunze 2004, S. 423). Zudem hängt ein gelingender Praxistransfer

---

<sup>204</sup> Auf den Bereich der Medienbildung wird in Kapitel 11 näher eingegangen.

<sup>205</sup> Hier wurden 940 Studierende aller Schulformen aus NRW, die das Praxissemester durchlaufen haben, im Februar 2016 schriftlich befragt.

mit einer gewissen Reflexionskompetenz zusammen, für die sich jedoch in anderen Studien zum Praxissemester gezeigt hat, dass einige Lehramtsstudierenden einen direkten Anwendungsbezug erwarten beziehungsweise eine reine handelnd-pragmatische Perspektive mitbringen, mit der der Wunsch nach rezeptartigem Wissen sowie ein mangelndes Bewusstsein zur Notwendigkeit, selbst Transfer herzustellen zu müssen, einhergeht (vgl. Schüssler & Keuffler 2012, S. 188f). Demnach grenzt sich das universitäre Konzept Literaturdidaktik bewusst von der Vermittlung rezeptologischer Handlungsanweisungen (vgl. Bräuer 2003, S. 495) ab und rückt aktuelle, lesedidaktische Ansätze in den Fokus, für welche sich im nachfolgenden Kapitel jedoch zeigt, dass diese in der Schulwirklichkeit teilweise noch gar nicht angekommen sind, was einen möglichen Transfer zusätzlich erschwert.

### 10.5 Schulische Rahmenbedingungen zur Lesekompetenzförderung

Bei der Umsetzung von leseförderlichen Verfahren im Unterricht ist davon auszugehen, dass das institutionelle und kollegiale Umfeld den funktionierenden Einsatz innovativer Ansätze an den Schulen mit beeinflusst (vgl. Scherf 2013, S. 436), da sich die Innovationsmotivation und Lernfähigkeit an den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich zeigen (vgl. ebd., S. 26). Damit zusammenhängend sollten die Lehramtsstudierenden nach Absolvierung des fünfmonatigen Praxissemesters ebenfalls die schulischen Bausteine in Sachen Lese-(und Medien-)förderung der jeweiligen Praktikumsschule einschätzen. Dazu sollten sie innerhalb der *Fragebogenstudie* ( $t_{3b}$ ) einerseits die schulische Ausstattung skalenbasiert bewerten sowie andererseits mittels Mehrfachantworten angeben, welche konkreten Maßnahmen zur Leseförderung sie im Rahmen der jeweiligen Praxissemesterschule wahrgenommen haben.

Hier zeigt sich, dass insgesamt etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (56,3%) aller drei Kohorten ( $n=94$ ) angibt, die schulische Ausstattung in Sachen Lese- und Medienförderung insgesamt als (sehr) positiv zu bewerten ( $MW= 2,56$ ,  $SW=.824$ ). Dabei schätzt die Kohorte 2 die schulische Ausstattung am positivsten ein ((sehr) positiv: 68,5%; negativ 31,8%;  $MW=2,91$ ,  $SW=.750$ ), wohingegen Kohorte 3 diese am Kritischsten bewertet, indem knapp 60% diese als (sehr) negativ bezeichnen würde ((sehr) positiv: 40,9%; (sehr) negativ 59,1%;  $MW=2,27$ ,  $SW=.827$ ) (s. Abbildung 58).

Diesbezüglich zeigen sich auch Unterschiede zwischen den studierten *Schulformen*: So bewerten vor allem Studierende, die ihr Praxissemester an einer Grundschule ( $n=37$ ; 78,2% (sehr) positiv) oder an einer Haupt-/Real-/Gesamt- oder Sekundarschule ( $n=10$ ; 60% (sehr) positiv) absolviert haben, die schulische Ausstattung in Sachen Lese- und Medienförderung größtenteils positiv, wohingegen Studierende der Schulformen Berufskolleg ( $n=8$ ; 25% (sehr) positiv), Gymnasium und Gesamtschule ( $n=20$ ; 35% (sehr) positiv) und sonderpädagogische Förderung ( $n=19$ ; 47,4% (sehr) positiv) diese insgesamt negativer einschätzen.

Bezüglich des Faktors *Vorwissen* zeigen sich hingegen keine nennenswerten Unterschiede.

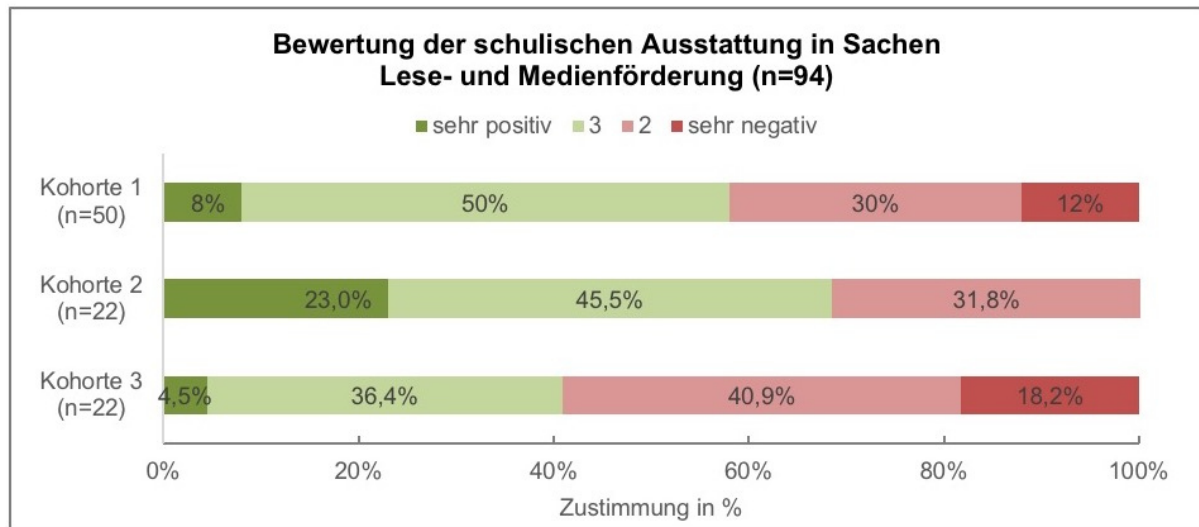


Abbildung 36: Kohortenspezifische Bewertung der schulischen Ausstattung in Sachen Lese- und Medienförderung – t<sub>3b</sub>

Betrachtet man im nächsten Schritt, welche Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz an den Praxissemesterschulen beobachtet wurden, ergibt sich folgendes Bild (s. Abbildung 59).

Ein Großteil der Praxissemesterschulen (70,2%, n=66) ist mit einer eigenen Schulbücherei und einige Schulen mit Klassenbücherein (40,4%, n=38) ausgestattet. Am häufigsten konnten von den Studierenden Übungen zum Textverständnis (57,40%, n=54) und das Üben von Lesestrategien (41,5%, n=39) im Unterricht beobachtet werden. Darüber hinaus geben einige Studierende an, dass an der jeweiligen Praxissemesterschule Lesewettbewerbe (41,5%, n=39), Leseförderprojekte im Regelunterricht (39,4%, n=37) sowie spezielle Lesefördermaßnahmen im Regelunterricht (29,8%, n=28) ausgerichtet werden. Die Anwendung von lesediagnostischen Verfahren konnte nur von etwa einem Drittel der Studierenden im Unterricht des Praxissemesters wahrgenommen werden (28,7%, n=27).

Weitere Lesefördermaßnahmen, die jedoch nur von etwa einem Viertel bis einem Fünftel der Studierenden beobachtet wurden, sind freie (Vor-)Lesezeiten im Regelunterricht (27,7%, n=26), Vorleseübungen (26,6%, n=25), die Arbeit mit Leseplattformen (24,5%, n=23) oder Buchpräsentationen (18,1%, n=17).





Abbildung 37: Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz an den Praxissemesterschulen zu  $t_{3b}$  – Kohorte 1-3 (n=94)

Des Weiteren zeigt sich, dass die Einbindung von außerschulischen Partnern im Rahmen der Leseförderung an den Praxissemesterschulen eine untergeordnete Rolle spielt: So konnten nur 21,3% (n=20) eine Kooperation mit Bibliotheken, 13,8% (n=13) Lesepartnerschaften mit älteren oder außerschulischen Partnern und nur jeweils 6,4% (n=6) spezielle Leseevents beispielsweise mit Autoren oder Lesenächte beobachten. Auch spezifische Leseförder-AGs im Rahmen der OGS werden nur von 18,1% (n=17) der Befragten angegeben.

Zudem zeigt sich, dass einige aktuelle lesedidaktische Ansätze, die im Kontext des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik vermittelt wurden, an den Praxissemesterschulen ebenfalls unterrepräsentiert sind: So geben nur 12,8% (n=12) der Befragten an, dass an ihrer Schule medienintegrativ in Sachen Leseförderung gearbeitet wird, nur 4,3% (n=4) konnte beobachten, dass Maßnahmen zur Leseflüssigkeit beispielsweise durch die Lesetandemarbeit durchgeführt werden. Auch ein festes Lesecurriculum konnte nur eine Minderheit der Befragten beobachten (6,4%, n=6).

Hier zeigt sich auch ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der beobachteten Maßnahmen im Bereich Lesen und der studierten *Schulform*:

So fällt die durchschnittliche Spannweite an Lesefördermaßnahmen von Studierenden des Lehramts an Grundschulen (n=37) insgesamt am größten aus, indem diese durchschnittlich

sieben der erfragten 20 Lesefördermaßnahmen auswählen, gefolgt von Studierenden des Lehramts für Haupt-/Real-, Gesamt- und Sekundarschulen ( $\bar{x}=5,8$ ,  $n=10$ ) und für sonderpädagogische Förderung ( $\bar{x}=4,57$ ,  $n=19$ ). Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen ( $\bar{x}=3,75$ ,  $n=20$ ) und für Berufskollegs ( $\bar{x}=2,87$ ,  $n=8$ ) konnten insgesamt deutlich weniger Maßnahmen im Lesen im Rahmen des Praxissemesters beobachten. Dazu gehören an Berufskollegs vor allem Übungen zum Textverständnis (acht Angaben bei  $n=8$ ) und die Vermittlung von Lesestrategien (sechs Angaben bei  $n=8$ ) und an Gymnasien und Gesamtschulen die Ausrichtung von Lesewettbewerben (12 Angaben bei  $n=20$ ), die Nutzung von Schulbüchereien ( $n_{GyGe}=14$ ) und Übungen zum Textverständnis ( $n_{GyGe}=14$ ). Demgegenüber wurden bei Studierenden des Lehramts für Grundschulen und teilweise für sonderpädagogische Förderung zusätzlich zu diesen Maßnahmen deutlich häufiger die Arbeit mit lesediagnostischen Verfahren (Gs: 17 Angaben bei  $n=37$ ; SF: vier Angaben bei  $n=19$ ) sowie Maßnahmen auf Subjekt- und sozialer Ebene (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 10) beobachtet wie die Arbeit mit Leseplattformen (Gs: 19 Angaben bei  $n=37$ ), die Durchführung von generellen (Gs: 18 Angaben bei  $n=37$ ; SF: acht Angaben bei  $n=19$ ) und speziellen Leseförderprojekten im Regelunterricht (Gs: 16 Angaben bei  $n=37$ ; SF: 8 Angaben bei  $n=19$ ) oder freie (Vor-)Lesezeiten (Grundschule: 15 Angaben bei  $n=37$ ; SF: sieben Angaben bei  $n=19$ ).

Auch im Rahmen der *Interviews* ( $t_4$ ) sollten die Studierenden die Rahmenbedingungen an den Praxissemester- beziehungsweise Referendariatsschulen in Sachen Lesekompetenzförderung beschreiben. Dazu wurden folgende Leitfragen im Interview gestellt: „Können Sie mir die Rahmenbedingungen zur Umsetzung von Lesekompetenzförderung an Ihrer Schule beschreiben? Sind diese Schwerpunkte curricular verankert? Wie ist die Ausstattung an Ihrer Schule?“. Dabei wurde diese Fragen bei den ehemaligen Studierenden, welche sich zum Interviewzeitpunkt im Referendariat befanden, auf die Situation im Vorbereitungsdienst bezogen (Fall 1-8, Fall 11, Fall 15), wohingegen die anderen Fälle (Fall 9 und 10, Fall 12-14), welche sich zum Befragungszeitpunkt zum Ende des Masterstudiums befanden, diese Frage auf die Situation im Praxissemester beziehen sollten.

Insgesamt konnten innerhalb der *Interviews* ( $t_4$ ) 58 Aussagen der Hauptkategorie *Lesekompetenz Praxissemester/ Referendariat* zugeordnet werden (s. Abbildung 60).

▼ ● <input checked="" type="radio"/> Lesekompetenz Praxissemesterschule/ Referendariat	0
▼ ● <input checked="" type="radio"/> schulinterner Lehrplan/ Schwerpunkt Schule	0
● <input checked="" type="radio"/> vorhanden	6
● <input checked="" type="radio"/> kein/ geringer Stellenwert	9
▼ ● <input checked="" type="radio"/> Leseförderung	0
▼ ● <input checked="" type="radio"/> Klassen-/Schulbücherei	0
● <input checked="" type="radio"/> vorhanden	11
● <input checked="" type="radio"/> nicht vorhanden	1
● <input checked="" type="radio"/> Lesepaten	4
● <input checked="" type="radio"/> Lesewettbewerbe	1
● <input checked="" type="radio"/> Bücherkisten/Literaturauswahl	1
● <input checked="" type="radio"/> Buchhandlungen	1
● <input checked="" type="radio"/> Leseecken/ freie Lesezeiten	1
● <input checked="" type="radio"/> Projektwochen/ Theater	1
▼ ● <input checked="" type="radio"/> Medienintegrierende Leseförderung	2
● <input checked="" type="radio"/> Antolin	1
▼ ● <input checked="" type="radio"/> Förderunterricht Lesen	3
● <input checked="" type="radio"/> nicht sinnvoll	1
▼ ● <input checked="" type="radio"/> aktuelle Lesedidaktische Konzepte	0
● <input checked="" type="radio"/> IntraAct-Verfahren	1
● <input checked="" type="radio"/> nicht bekannt	2
▼ ● <input checked="" type="radio"/> Lesediagnostik	0
● <input checked="" type="radio"/> vorhanden	4
● <input checked="" type="radio"/> nicht vorhanden	7
● <input checked="" type="radio"/> fehlende Kompetenzorientierung	1

Abbildung 38: Subkategorien der Hauptkategorie *Lesekompetenzförderung Praxissemester/ Referendariat* – t<sub>4</sub> (n=15)

Bezüglich einer curricularen Verankerung dieses Schwerpunkts an den Schulen zeigt sich zunächst eine eher ausgeglichene Verteilung. So geben insgesamt vier der ehemaligen Studierenden an, welche sich alle bereits im Referendariat befinden, dass ihre Schule den Bereich der Lesekompetenzförderung curricular verankert hat:

**Fall 1\_wGyGe-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ähm, also klar grundsätzlich haben wir im Fach Deutsch auch im schulinternen Lehrplan den Bezug auf die Lesekompetenz. Ähm zu jeder vorgegeben Unterrichtseinheit steht nochmal extra, die Kompetenz soll, nicht in der Art und Weise, aber in der Einheit gefördert werden. #00:20:50-4#

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ja, absolut. Also Leseförderung wird ja bei uns an der Schule großgeschrieben, dass jedes Kind auf seiner Niveaustufe besonders intensiv auch lesen sollte, sich den Text in jeglicher Form nähert. Wir sind dafür ja auch ausgewiesen. Ich glaub unsere Schule ist ja auch relativ bekannt für Leseförderung. #00:21:55-0#

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

[...] weil eigentlich ist unsere Grundschule sehr gut aufgestellt, das ist auch alles curricular verankert. Ich glaube im Rahmen der QA ist das damals dann passiert. #00:29:48-2#

Fünf der Befragten geben an, dass dies nicht der Fall ist beziehungsweise, dass der Bereich der Lesekompetenzförderung nur einen geringen Stellenwert an der jeweiligen Schule einnimmt, wobei diesbezüglich kein Zusammenhang zu einer bestimmten Schulform erkennbar ist:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ähm ansonsten gibt es kein Schul-Leseförderungs-Programm, also das ist dann schon den Lehrern überlassen, inwieweit sie da Leseförderung betreiben und wie nicht. #00:45:32-8#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub> (Praxissemester):**

Curricular verankert war das jetzt leider nicht in dieser Schule. Es stand zwar im Curriculum, dass bestimmte Bücher gelesen werden mussten. Aber so spezifisch leseförderlich war da auch nix. #00:16:25-2#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub> (Praxissemester):**

Es wird angeleitet, so meine letzte Information, aber es fühlte sich auch keiner dafür verantwortlich. Das war meiner Meinung nach das größte Problem. Eine jüngere Deutschlehrerin, die hat vor zwei Jahren ihr Referendariat beendet. Die hat die kompletten DaZ-Schüler bekommen und hat gesagt, Leseförderung liegt mir eigentlich auch am Herzen, aber kann ich nicht auch noch machen. Und dann verlief es ein bisschen im Sand. Dadurch, dass es ein bilingualer Zweig ist, haben sie dann eher mehr auf Englisch geachtet und ein bisschen Naturwissenschaften noch, weil das ja auch wichtig ist. Und dann Deutsch, ja wir machen das so wie immer, das lief ja ganz gut. Das war dann so das Problem. #00:13:14-4#

Betrachtet man im nächsten Schritt, welche Lesefördermaßnahmen an den Schulen beobachtet worden sind, geben die ehemaligen Studierenden auch hier am häufigsten an, dass an ihrer Schule eine Klassen- und/oder Schulbücherei vorhanden ist (n=10 der Befragten), welche die Schüler/-innen zum regelmäßigen Lesen animieren soll:

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Genau, das ist ne Schulbücherei, die dürfen dann morgens auf freiwilliger Basis kommen und selber lesen oder ihnen wird halt vorgelesen, das geht auch. #00:26:20-4#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Und die Schulbücherei wird halt regelmäßig besucht. Und es wird schon geschaut, dass die Schüler schon leseaffin darangehen. Also es wird viel vorgelesen und solche Elemente, aber die Kinder nutzen auf jeden Fall die Schulbibliothek und leihen sich auch gerne etwas aus, aber oft ist es so, dass die halt vom häuslichen Kontext nicht mit Büchern in dem Sinne oft in Berührung kommen. Das merkt man schon, weil die sind sehr, die freuen sich sehr auf die Bücher, aber haben noch nie irgendwelche von zu Hause mitgebracht. Da merkt man, dass Bücher in dem Sinne relativ rar im Elternhaus sind. #00:19:48-6#

Damit zusammenhängend geht bei zwei der ehemaligen Studierenden jedoch auch eine Kritik einher, da der Zugang zur Bücherei sehr beschränkt beziehungsweise nicht regelmäßig, oder auch wenig begleitet erfolgt:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ähm es gibt ne Schulbücherei, die einmal die Woche auf hat... auch einmal die Woche auf, das ist sehr schwierig. Aufgrund, wer leiht was aus und bringt es wann und wie zurück oder auch nicht. Deshalb ist die Lehrerbücher son bisschen ungenutzt wird auch leider, weil wenn sie nur mittwochs in der dritten Stunde auf hat, ist nun mal nicht jeder Kollege im Haus. Also vom Zugang her einfach schwierig. Ansonsten gibts ne Schülerbücherei, die einmal in der Woche in der großen Pause auf hat. Ist natürlich jetzt auch kein täglicher Zugang für die Schüler. #00:45:32-8#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub> (Praxissemester):**

Also zum Thema Leseförderung, da gab es eine Schulbibliothek, da konnten die Schüler immer in ihren Freistunden in die Schulbibliothek gehen und sich ein Buch holen und das für sich selber lesen. Nur was da auch wieder schade war, dass man nicht son paar quasi Bogen hatte, wo man seine Erfolge auflisten konnte und hinterher nach dem Schuljahr oder Schulhalbjahr konnte man das dann dem Lehrer vorzeigen, das war da nicht der Fall. Aber dennoch war die Schulbibliothek dar und die Schüler konnte ich da immer einen Zugang zu verschaffen, immer Bücher lesen. #00:16:25-2#

Eine der ehemaligen Studierenden gibt an, dass kein Zugang zu einer Bücherei besteht:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ähm also bei uns an der Schule gibt es keine Schulbibliothek für die Kinder. Das fehlt schon mal. Es gibt auch meines Erachtens, also soweit ich weiß, keine Kooperation mit Schulbüchereien oder son Lesebus oder so, das was kommt. #00:19:10-6#

Weitere vier Befragte führen an, dass an der jeweiligen Schule mit außerschulischen Lesepaten gearbeitet wird beziehungsweise Schüler/-innen die Funktion eines Lesepaten übernehmen (beispielsweise für jüngere Schüler/-innen):

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ähm, die machen, genau in der 5 machen die immer dieses Lesepaten-Projekt. #00:19:08-2#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Genau, die machen halt viel, die haben Lese-Eltern oder Lese-Omas, was schwierig ist, die zu akquirieren, aber sie versuchen es halt immer, dass wirklich einmal wöchentlich, vor allem Klasse eins und zwei, Lese-Eltern in dem Sinne kommen. #00:19:48-6#

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub> (Praxissemester):**

und es gab viele Lesepaten und Ähnliches. Das heißt, die Kinder wurden eigentlich täglich dazu angeregt zu lesen und es wurde ihnen auch in den Frühstückspausen immer vorgelesen. #00:04:31-8#

Weitere, konkrete Fördermaßnahmen im Lesen, welche vor allem der Subjektebene und sozialen Ebene nach Rosebrock und Nix (2012, S. 10) zugeordnet werden können, werden nur vereinzelt benannt (n=6). Dazu gehören beispielsweise Lesewettbewerbe (n=1), ein Theaterprojekt (n=1), freie Lesezeiten (n=1), die Kooperation mit Buchhandlungen (n=1) oder die Bereitstellung von Bücherkisten (n=1):

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

[...] dann gibt's den Wettbewerb, in welcher Klasse war es jetzt, in der 6. Klasse, den Vorlesewettbewerb, das ist ja auch davon. #00:19:08-2#

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Wenn die Kinder manchmal ihre Aufgaben bearbeitet haben, können sie in die Leseecke gehen. Da können sie sich nen Buch nehmen und dann lesen. Das ist aber wirklich sehr abhängig von der jeweiligen Lehrperson. #00:19:10-6#

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ähm ich weiß, dass zum Beispiel der Gruffelo ein Werk ist, was in der Primarstufe gelesen werden soll und auch im Rahmen von Projekten oder Theater dann umgesetzt wird. #00:43:53-7#

Aussagen zu Lesefördermaßnahmen bei denen Medien integriert werden, werden außerdem von drei ehemaligen Studierenden angeführt, was beispielsweise die Arbeit mit Antolin betrifft (n=1):

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Genau, dann gibt es eine Antolin-Stunde, in der das alles verwaltet wird. Da holt ne Lehrkraft die Kinder aus den Klassen und ja ich glaub das ist dann immer abwechselnd, von Woche zu Woche unterschiedlich, dass die dann erst die dritte, vierte und dann in der Woche erste, zweite, dass die Kinder dann rausgeholt werden. Das sind dann immer bestimmte Kinder, die die Klassenlehrerin festlegt, meine ich. Und da haben die dann auch die Möglichkeit am Computer dann diesen Antolin-Fragebogen auszufüllen und Punkte zusammen. Also das wird sehr stark genutzt, Antolin. Wir haben auch Lesebücher von Tinto, wo viele Antolin-Texte drin sind, die dann auch alle gekennzeichnet sind mit diesem Raben-Symbol. #00:29:48-2#

Eine andere Befragte äußert damit zusammenhängend eher allgemein, dass die vorhandenen Medien auch zur Leseförderung genutzt werden,

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Genau, ähm ja dann werden die Tablets auch eingesetzt zur Leseförderung... #00:19:08-2#

wohingegen eine andere ehemalige Studierende, welche ihr Praxissemester an einer der BiSS-Schulen beziehungsweise Kooperationsschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung absolviert hat<sup>206</sup>, sich diesbezüglich sehr kritisch äußert, da an der aktuellen Referendariatsschule Lese- und Medienkompetenzförderung im Deutschunterricht bisher nicht vernetzt wird:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ja, es ist ein bisschen schwierig mit den digitalen Medien und mit der Lesekompetenz. Also die Vernetzung ist auch überhaupt noch nicht da, dass man zum Beispiel Lesekompetenz durch digitale Medien fördern

---

<sup>206</sup> Nähere Angaben zu den Bausteinen zur Qualifizierung verschiedener Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich durch die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung s. Kapitel 6.4.3.

könnte. Also es wird eher so als Mittel, um Slowmotion-Filme zu drehen<sup>207</sup> und solche Elemente genutzt, aber nicht im Bereich der Lesekompetenz. #00:17:04-4#

Auf der Prozessebene (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 10) wird zudem von vier der Studierenden die Ausrichtung eines zusätzlichen Förderunterrichts benannt, welcher größtenteils extern das heißt außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattfindet und nicht unbedingt nur auf den Bereich des Lesens sowie teilweise durch (voraussichtlich unqualifizierte) Mitarbeiter/-innen der OGS ausgerichtet wird:

**Fall 1\_wGyGe-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Zudem gibt es ähm Förderunterricht, der ähm, der sich jetzt nicht nur auf Lesekompetenz bezieht, auch auf Sprachkompetenz, aber ähm Deutschförderunterricht, der sogar bis zur neun geht, an den Schüler teilnehmen können oder oder auch teilweise müssen. #00:20:50-4#

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Aber Leseförderung nur im Unterricht, dass man halt ne Kleingruppe, die geht immer mit unseren OGS-Mitarbeitern, die sind auch teilweise mit im Unterricht vertreten, da kriege ich das nur aktiv mit. Dass wirklich in den Deutschstunden vier, fünf Kinder mit der OGS-Kraft rausgehen, aber was da genau gemacht wird, dazu kann ich leider nichts sagen, weil da war ich noch nicht dabei. #00:26:20-4#

Eine dieser vier Studierenden sieht den Förderunterricht an der Schule auch sehr kritisch:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub> (Praxissemester):**

Die hatten nur Förderkurse, aber dann jahrgangsübergreifend sogar. Da war ich auch mit drin, fand ich aber auch nicht gut, weil, also es wurde gar nicht differenziert. Es gab ein Übungsheft und dann haben alle die Seite gemacht und es gaben keine ergänzenden Formen. Und es waren auch einige da, gerade auch die Daz-Schüler, die eben gar nicht lesen konnten, die saßen da und haben Däumchen gedreht. #00:11:24-0#

Des Weiteren betonen zwei der ehemaligen Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I+II), dass sie die Durchführung von aktuellen, lesedidaktischen Konzepten im Bereich der Leseflüssigkeit, welche sie im Praxissemesterkonzept kennengelernt haben, an der jeweiligen Schule bisher noch nicht beobachten konnten:

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ansonsten sowas wie Tandem-Lesen habe ich noch nicht beobachtet. #00:32:28-9#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Also ich habe mich mit vielen unterhalten, so Aspekte, wie Leseflüssigkeit, Lesegenauigkeit, solche Sachen sind noch gar nicht bekannt und da die Kompetenzbereiche zu fördern. #00:17:53-0#

Ein Studierender berichtet in diesem Zusammenhang von einem konkreten Leseförderprogramm im sonderpädagogischen Bereich, welcher an der Förderschule, an welchem er sein Referendariat macht, zum Einsatz kommt:

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Also in dem Primarbereich, in dem ich jetzt tätig bin, arbeiten die mit dem IntraAct-Verfahren<sup>208</sup>. Das ist ja ein Leselernverfahren, was halt nicht über die typischen Anlautgeschichten verläuft, sondern son anderes. Also da wird schon und das wird halt sehr regelmäßig und wiederkehrend eingesetzt. Das ist Teil des täglichen Ablaufs und darüber werden dann wirklich deutliche Erfolge erzielt, trotz des Förderschwerpunkts. Beachtliche Erfolge, wie ich find. Also und allein find ich, dass man sich halt mit

---

<sup>207</sup> Diese werden an der Schule bisher im Rahmen von zusätzlichen AG-Angeboten in der OGS und nicht im Fachunterricht gedreht.

<sup>208</sup> Das IntraACTPlus-Konzept wurde von Jansen et al. (2007) entwickelt. Dabei handelt es sich um ein Curriculum zum Schriftspracherwerb, welcher sehr stark angeleitet erfolgt, indem die Grapheme in ihrer Laut-Zuordnung in einer streng festgelegten Reihenfolge sowie mit vielen Wiederholungen vermittelt werden (vgl. Hintz & Grosche 2010, S. 27f) und vor allem im sonderpädagogischen Bereich eingesetzt wird.

neuartigen und anderen Ansätzen auseinandersetzt, die auch anwendet, die auch regelkonform anwendet und nicht irgendwie modifiziert oder so larifari macht und die auch sehr regelmäßig, zeigt mir auf jeden Fall im Primärbereich, dass da ein sehr hohes Interesse besteht Lesekompetenzen anzuregen, zu vermitteln und auch wissenschaftlich zu vermitteln. Das finde ich gut. #00:20:53-4#

Insgesamt zehn der befragten Studierenden geben zudem Auskunft über den Bereich Lesediagnostik, wovon drei der ehemaligen Lehramtsstudierenden anführen, dass an der jeweiligen Schule der Bereich Lesen in Form von lesediagnostischen Verfahren oder durch VERA in den Blick genommen wird:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

B: Und wer da noch so auffällt sag ich jetzt mal, wird dann auch nochmal getestet und genau. HR... diesen einen Test. Das ist auch son ganz kurzer, hab ich auch mal irgendwie mitbekommen. 00:20:25-0

I: Ist das nicht Stolle.. der Stolperwörter 00:20:31-5

B: Ja genau, der wird eingesetzt. Ich weiß nicht, ob noch ein weiterer. Den machen die aber auf jeden Fall alle auch in der 5. Klasse, ob die dann noch weitertesteten, das weiß ich jetzt gerade nicht, aber das auf jeden Fall. 00:20:44-4

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

B: Ja, also es wird schon regelmäßig geguckt und wir haben auch verschiedene Tests bei uns an der Schule. Ich meine hauptsächlich wird mit dem Stolperwörter-Lesetest gearbeitet und mit der Hamburger Schreib... #00:30:37-4#

I: Schreibprobe, ja. #00:30:37-4#

Sieben der Befragten geben jedoch an, dass der Bereich der (standardisierten) Lesediagnostik an der jeweiligen Schule keine Rolle spielt beziehungsweise sie diesen bisher nicht beobachten konnten:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

I: Ok, wie sieht es mit dem Einsatz von diagnostischen Verfahren im Bereich Lesen aus? Hatten Sie da was beobachtet oder gibt es da Möglichkeiten? 00:19:30-9

B: Ähm hab ich noch nichts beobachtet. Hab ich auch so noch nicht mitbekommen. 00:19:38-0

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Zur Lesekompetenz ist es so, dass glaube ich keine standardisierten oder dass ich das nicht mitbekommen habe, dass standardisierte Sachen zur Lesekompetenz gemacht werden. #00:17:04-4#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub> (Praxissemester):**

I: Und haben Sie gesehen, inwieweit Diagnose da ein Thema war? Das hatten wir ja auch als einen Schwerpunkt. Gab es da irgendwas? #00:13:20-6#

B: Leider nein, leider gar nicht. Also Diagnose nur bei den Daz-Schülern erstmal. Aber dann auch in einem separaten Unterricht. Und eine Schülerin kam meine Klasse neun neu zu, weil Sie irgendwie aus dem Heim wieder gehen durfte. Und da hab ich persönlich gemerkt, da fehlt irgendwie was und dann hab ich versucht das ein bisschen mit in die Wege zu leiten. Das ging dann, aber sonst eher weniger, bis gar nicht. #00:13:47-6#

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

Ja, ähm also Diagnosen wurden auch durchgeführt, ja Lesen eher weniger. #00:17:43-4#

Ein ehemaliger Studierender äußert sich außerdem eher kritisch gegenüber dem beobachteten Deutschunterricht, welchen er im Oberstufenbereich beobachtet hat und eher als unstrukturiert wahrnimmt:

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub> (Referendariat):**

In dem Oberstufenbereich ist es so, dass der Deutschunterricht für mich noch nicht so ganz klar erschlossen hat. Also das ist noch nen bisschen diffus. Da wird noch viel über so Mappenarbeit gemacht und dann... es ist natürlich auch schon viel ausdifferenzierter. Deswegen will ich auch noch nicht darüber urteilen und weil ich es noch nicht so richtig erkenne, dass die Differenzierung das son bisschen diffus für mich erscheinen lässt oder halt ob es jetzt tatsächlich so ist, dass da jetzt gar nicht so fokussiert an der Kompetenzerwartung gearbeitet wird, sag ich mal vorsichtig. Aber das kann ich noch nicht genau beurteilen. #00:20:53-4#

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass die schulische Ausstattung zur Lese- und Medienförderung an den Praxissemesterschulen von den befragten Lehramtsstudierenden ganz allgemein als gut bis mittelmäßig bewertet wird, wobei sich sowohl Unterschiede zwischen den drei *Kohorten* als auch zwischen den *Schulformen* zeigen. So bewerten Studierende der zweiten Kohorte die schulische Ausstattung am besten und Studierende der dritten Kohorte diese insgesamt schlechter. Zudem ist erkennbar, dass Studierende der Schulformen für Gymnasien und Gesamtschulen und Berufskollegs insgesamt deutlich weniger Maßnahmen zur Leseförderung an den Praxissemesterschulen beobachten konnten. Dies hängt aller Voraussicht nach auch mit den höheren Bildungsgängen im beruflichen und Sekundarschulbereich II zusammen, bei denen dann eher Maßnahmen zur literarischen Bildung (vgl. Kruse 2007, S. 178) dominieren, wenngleich in diesen Bildungsgängen ebenfalls von einem Bedarf im Bereich der Leseförderung und teilweise auch des Lesetrainings auszugehen ist, für das man lange Zeit davon ausgegangen ist, „dass basale Lesefähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern spätestens am Ende ihrer Primarschulzeit gesichert und Leseübungen anschließend nicht mehr angezeigt seien“ (Bertschi-Kaufmann 2014, S. 194f). Damit zusammenhängend bewerten Studierende dieser beiden Schulformen die schulische Ausstattung in Sachen Lese- und Medienförderung insgesamt auch schlechter als Studierende anderer Schulformen.

Betrachtet man hier genauer, welche Maßnahmen im Lesen von den Studierenden im Praxissemester beobachtet worden sind, ergibt sich ein eher ernüchterndes Bild: So konnten von den 20 erfragten Maßnahmen nur zwei Maßnahmen von mehr als der Hälfte der Studierenden an den jeweiligen Praxissemesterschulen beobachtet werden<sup>209</sup>. Zu den am häufigsten genannten Lesefördermaßnahmen gehören das Vorhandensein von Schulbüchereien sowie traditionelle Maßnahmen im Lesen beispielsweise zur Förderung hierarchiehöherer Leseprozesse durch die Überprüfung des Textverständnisses oder zur Vermittlung von Lesestrategien. Lesediagnostische Verfahren und Kooperationen mit außerschulischen Partnern (wie Bibliotheken, Lesepaten oder der OGS) spielen nur bei einer geringen Anzahl der Schulen (circa ein Viertel bis ein Fünftel) eine Rolle. Auch zeigt sich, dass aktuelle lesedidaktische Konzepte, welche im Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik in Form von medienintegrativen Lesefördermaßnahmen oder die Lesetandemarbeit vermittelt worden sind, an den Praxissemesterschulen größtenteils unbekannt sind.

---

<sup>209</sup> Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Zeitraum an den Schulen auf insgesamt fünf Monate beschränkt war und die Lehramtsstudierenden daher gegebenenfalls nicht alle schulischen Maßnahmen zur Lesekompetenzförderung mitbekommen oder wahrgenommen haben.



Die qualitativen Ergebnisse zeigen daran anknüpfend ein tiefergehendes Bild hinsichtlich der heutigen schulischen Maßnahmen im Bereich der Lesekompetenzförderung, wobei sich diese sowohl auf die Situation im Praxissemester als auch im Referendariat bezieht.

Bezüglich einer curricularen Verankerung dieses Schwerpunkts an den Schulen ergibt sich eine in etwa ausgeglichene Verteilung, indem insgesamt etwa ein Drittel der Studierenden äußert, dass der Schwerpunkt der Lesekompetenzförderung an der jeweiligen Schule verankert ist und ein Drittel angibt, dass dies nicht der Fall ist beziehungsweise dieser Bereich an der jeweiligen Schule eine untergeordnete Rolle spielt. Dies kann durch die Ergebnisse der Interviews teilweise auf fehlende Verantwortlichkeiten seitens der Lehrkräfte an den Schulen sowie auf fehlende didaktische Wissensbestände über aktuelle lesedidaktische und -diagnostische Konzepte zurückgeführt werden. Für diese zeigt sich ebenfalls in den qualitativen Ergebnissen, dass sie bei dem Großteil der Schulen bisher eine unzureichende Rolle im Deutschunterricht spielen. Das Vorhandensein von Schul- und Klassenbüchereien wird außerdem auch im Rahmen der Interviews am häufigsten angeführt, mit denen an manchen Stellen jedoch auch eine Kritik einhergeht, da der Zugang zu Literatur teilweise eingeschränkt oder wenig begleitet erfolgt. An einigen Schulen findet zudem eine zusätzliche Leseförderung in Form eines Förderunterrichts für einzelne Schüler/-innen statt. Für diese Art der Förderung wird jedoch teilweise kritisiert, dass dieser eher allgemein für das Fach Deutsch (und wenig auf den Bereich Lesen), wenig differenziert (in Bezug auf die Leistungsstände der Schüler/-innen) und durch „Laien“ beispielsweise in Form von OGS-Mitarbeitern/-innen ausgerichtet wird.

Weitere Maßnahmen zur Leseförderung, die nach Rosebrock und Nix (2012, S. 10) der Subjekt- und sozialen Eben zugeordnet werden können, werden im Rahmen der Interviews nur vereinzelt benannt, darunter zu großen Anteilen von einer ehemaligen Studierenden, die ihr Referendariat an einer der Kooperationsschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung beziehungsweise BiSS-Schulen absolviert. Diese haben sich im Rahmen der „Experten für das Lesen“-Fortbildung (s. Kapitel 6.4.3) mit der Weiterentwicklung der internen Schulentwicklung im Bereich der Lesekompetenz beschäftigt beziehungsweise hat diesen fest durch verschiedene Bausteine im internen Curriculum der Schule implementiert.

## **10.6 Übersicht über die Unterrichtsvorhaben im Deutschunterricht des Praxissemesters**

Im folgenden Teilkapitel soll nun herausgearbeitet werden, welche fachlichen Schwerpunkte im Rahmen der Unterrichtsvorhaben im Deutschunterricht des Praxissemesters von den Lehramtsstudierenden gewählt wurden (s. Kapitel 10.6.2). Dazu zählt jedoch vorab, inwieweit das eigene Unterrichtsvorhaben mit einer Erhebung der Lernausgangslage und

(abschließenden) Evaluation verknüpft worden ist (s. Kapitel 10.6.1) sowie mit welchen Textgrundlagen im Rahmen des Unterrichtsvorhabens gearbeitet wurde (s. Kapitel 10.6.3).

Um diese Schwerpunkte darstellen zu können, wurden als Datengrundlage die verschriftlichten TP-Berichte der ersten drei Kohorten (n=165), welche zum Ende der vorlesungsfreien Zeit im Anschluss des Praxissemesters eingereicht und benotet wurden, hinzugezogen und kategorienbasiert ausgewertet<sup>210</sup>. Ziel dabei ist es, einen Überblick darüber zu geben, wie die Studierenden *tatsächlich* im Fach Deutsch des Praxissemesters gearbeitet haben, um ebenfalls einordnen zu können, ob Unterschiede zwischen den einzelnen drei Kohorten und Schulformen bestehen.

Diese verschiedenen Auswertungsschwerpunkte (*Diagnose/Evaluation, Fachliche Schwerpunkte und Methoden, Gewählte Texte*) wurden tabellarisch aus den Angaben der TP-Berichte herausgearbeitet (s. Anhang), wobei diese daran anschließend einem der inhaltlichen Zielsetzungen *Leseförderung, Lesetraining* und *Literarische Bildung* zugeordnet wurden, da für diese Zielsetzungen unterschiedliche Methoden und Gegenstände im Zusammenhang stehen (vgl. Kruse 2007, S. 176f). Einige wenige Unterrichtsvorhaben konnten jedoch keinem dieser drei Schwerpunkte zugeordnet werden, welche dann unter den Schwerpunkt *Sonstiges*<sup>211</sup> fallen.

Die folgende Tabelle (siehe unten) soll das Vorgehen für die Einzelauswertungen verdeutlichen, wobei die Kategoriensysteme zur Auswertung der Methoden und Texte im Anhang (A.1) einsehbar sind.<sup>212</sup>

Dabei kommt es bei einigen Unterrichtsvorhaben auch zu Überschneidungen der genannten Zielsetzungen, wobei jedoch versucht wurde, den dominanteren Schwerpunkt des Unterrichtsvorhabens herauszustellen. Beispielsweise kann die im zweiten Beispiel (s. K1\_HRGSw11\*) genutzte Methode zur Gestaltung eines Comics zur gelesenen Klassenlektüre ebenfalls dem Schwerpunkt der Leseförderung zugeordnet werden, da hier ein handlungsorientierter Zugang sowie projektartiges Arbeiten (vgl. Kruse 2007, S. 177) erkennbar sind. Im TP-Bericht dominieren jedoch Angaben zur methodischen Nutzung (zum Beispiel bestimmte Lesestrategien, Tandemlesen), die vor allem auf die Förderung von

---

<sup>210</sup> Auswertungsgrundlage waren die tabellarischen Unterrichtsplanungen sowie teilweise angehängte Arbeitsmaterialien der TP-Berichte (n=165), welche vom Umfang in den einzelnen Berichten sehr unterschiedlich ausfallen (so stellen einige Studierende beispielsweise eine Einordnung in die gesamte Unterrichtsreihe vor, wohingegen sich andere nur auf eine einzelne Unterrichtseinheit zum Beispiel in Form einer Doppelstunde beziehen).

<sup>211</sup> Dazu gehören beispielsweise Unterrichtsvorhaben in denen es um die Kommunikationsanalyse nach Schulz von Thun, oder die Erarbeitung von Bewerbungssituationen im Rahmen einer Berufsausbildung geht, welche ebenfalls als Aufgabenfelder des Deutschunterrichts behandelt werden, jedoch nicht zu den zentralen Zielsetzungen eines Literatur- und Leseunterrichts gehören.

<sup>212</sup> Die gewählten Kategorien können an dieser Stelle aufgrund des Umfangs nicht näher dargestellt werden beziehungsweise wird auf diese im Textteil in Kapitel 10.6.2 näher eingegangen. Die verwendeten Medien wurden in gleicher Weise ausgearbeitet, wobei die Ergebnisse dazu näher in Kapitel 11.7.1 unter dem Schwerpunkt des *medienbezogenen Selbstbilds* dargestellt werden.

hierarchiehöheren Leseprozessen abzielen, sodass der Schwerpunkt des Lesetrainings zugeordnet wurde.

Kohorte Schul- form	Evaluation/ Diagnose	Methoden	Texte	Zugeordneter, fachlicher Schwerpunkt
K2_ Fsm9	Bergedorfer Leseförderun- g (informelles Verfahren) Abschluss- fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graphem-Phonem- Korrespondenzen von Umlauten</li> <li>- Arbeitsblätter zum Üben (unter anderem Lesespiele)</li> </ul>	-	Lesetraining – hierarchie- niedrige Prozesse
K1_ HRGSw1 1*	STOLLE Abschluss- fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Merkmale herausarbeiten)</li> <li>- 5-Schritt-Lesemethode</li> <li>- Tandemlesen</li> <li>- Gestaltung eines Comics zum Text</li> </ul>	Problem- orientierte KJL: „Tobie Lolness. Ein Leben in der Schwebe“ (2008)	Lesetraining hierarchie- höhere Prozesse
K3_ GyGew25	Eingangs- fragebogen Abschluss- fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buchpräsentation</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Schulbibliothek zur Buchauswahl</li> <li>- Wahlaufgaben: Verschiedene Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) → projektartiges Arbeiten</li> </ul>	verschiedene Bücher auswählen	Leseförderung
K3_ Gsw29	VERA- Ergebnisse Abschluss- fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturalistische Analyse (Sprachrhythmus, Reimschema)</li> <li>- Nach dem Muster eines Texts einen neuen Text (Gedicht) schreiben</li> <li>- Umsetzung des Gedichts in Bild und Ton (zum Beispiel Standbild als Foto, Audioaufnahme)</li> </ul>	Gedicht „Meine zweimal geplatze Haut“ (2005)	Literarische Bildung
K2_ Bkw4	Eingangs- fragebogen Abschluss- fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenspiel zur Bewerbungssituation durchführen</li> <li>- AB zum Üben (=Bewerbung verfassen)</li> <li>- Kriteriengeleitete Bewerbung schreiben</li> </ul>	Beispiele für Bewerbungs- mappen	Sonstiges

Tabelle 6: Beispiele für die Einzelauswertungen in den TP-Berichten (n=165)

Bezüglich der unterschiedlichen Methoden wurde für die Auswertung der TP-Berichte sowohl deduktiv durch die Systematisierungen nach Spinner (2010, 2013) und Rosebrock und Nix (2012) als auch induktiv vorgegangen. Dabei kommt es jedoch beim Großteil der Unterrichtsvorhaben zu einer Kombination verschiedener Methoden, sodass die Anzahl der ausgearbeiteten, methodischen Auswertungsschwerpunkte (525 Angaben) insgesamt höher ausfällt als die Anzahl der berücksichtigten TP-Berichte (n=165) (s. Kapitel 10.7.2). Zudem sei darauf hingewiesen, dass fachunabhängige Unterrichtsmethoden und Sozialformen (zum

Beispiel Gruppenarbeit, Stationenlernen), welche in der schulpädagogischen Fachliteratur behandelt werden, an dieser Stelle keine Berücksichtigung finden.

### **10.6.1 Diagnose und Evaluation – Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik**

„Es ist Konsens, dass die prozessorientierte Diagnostik der Lesefähigkeiten mit einer darauf aufbauenden Leseförderung eine der Kernaufgaben im Deutschunterricht darstellt“ (Schmidt 2015, S. 89), da die Gesamtheit der Schüler/-innen einer Schulklasse niemals über gleiche Lernstände und Lernvoraussetzungen verfügen. Diagnostische Kompetenzen ermöglichen es in diesem Sinne, „den Entwicklungsprozess des Lernens festzustellen und fortlaufend beurteilen zu können“ (Steck 2009, S. 19), worunter allgemein die Kompetenz von Lehrkräften zu verstehen ist, Merkmale ihrer Schüler/-innen angemessen beurteilen sowie Lern- und Aufgabenanforderungen einschätzen zu können (vgl. Bertschi-Kaufmann 2014, S. 198f).

Im Rahmen des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik wurden den Studierenden dazu zum einen verschiedene standardisierte, zum anderen informelle Diagnoseverfahren für den Bereich Lesen sowie die Möglichkeit der „kleinen Empirie“ im Rahmen des vierten Themenkomplexes „Diagnose, Evaluation und differenzierte Förderung“ (s. Kapitel 7.2.3) vorgestellt. Dabei kann letztere – je nach Schwerpunkt im eigenen Unterrichtsvorhaben – schülerzentriert die Leistungsmessungen beispielsweise im Bereich der Lesemotivation ergänzen und dem Lehrenden so eine genaue Anpassung seiner Fördermaßnahmen, die dem Leistungsstand und den Interessen der Schüler/-innen entsprechen, ermöglichen (vgl. Marci-Boehncke 2008, S. 6).

Der Begriff „Diagnose“ umfasst im Rahmen der Intervention somit die im weiten Sinne gemeinte Informationsbeschaffung und -verarbeitung von Schülerkompetenzen (vgl. Helmke 2001, S. 45 zitiert nach Schmidt 2015, S. 92). Dies sollten die Studierenden sowohl für einzelne Lernende als auch für eine ganze Klasse im Bereich Lesen (im Sinne des erweiterten Textbegriffs vgl. Kallmeyer et al. 1974) im eigenen Praxissemester durchführen, um daran anknüpfend die Lernausgangslage der Schüler/-innen aus fachlicher Sicht zu beschreiben und das eigene Unterrichtsvorhaben daraufhin auszurichten beziehungsweise dieses im Anschluss daran zu evaluieren. Sowohl die Beschreibung der Lernausgangslage als auch eine abschließende Evaluation wurden im Rahmen des abschließenden TP-Berichts Literaturdidaktik auch gefordert<sup>213</sup>.

Im Folgenden wird daran anknüpfend dargestellt, inwieweit die Lehramtsstudierenden mit lesediagnostischen Verfahren sowie einer (abschließenden) Evaluation gearbeitet haben und

---

<sup>213</sup> Was jedoch nicht heißt, dass beides von allen Studierenden im eigenen Praxissemester auch realisiert wurde beziehungsweise werden konnte.

welche konkreten Verfahren im Zuge des eigenen Praxissemesters im Fach Deutsch gewählt wurden.

Hier zeigt sich für die Erhebung der Lernausgangslage im Lesen, dass innerhalb der drei Kohorten insgesamt 163 Angaben zur Erhebung der Lernausgangslage im Bereich Lesen innerhalb der TP-Berichte beschrieben werden, wobei einige Studierende teilweise auch mehrere Verfahren miteinander kombiniert haben (zum Beispiel den STOLLE-Test und einen eigens erstellten Fragebogen, welcher vor Beginn der Unterrichtseinheit eingesetzt wurde), wohingegen einzelne Studierende die Lernausgangslage in Bezug auf das Lesen überhaupt nicht beschreiben. Dabei kamen lesediagnostische Verfahren besonders häufig bei Studierenden der dritten Kohorte zum Einsatz, wohingegen der Anteil bei Studierenden der ersten und zweiten Kohorte insgesamt etwas geringer ausfällt (Kohorte<sub>3</sub>: 33<sup>214</sup> Verfahren bei n=35 Studierenden; Kohorte<sub>1</sub>: 73 Verfahren bei 87 Studierenden; Kohorte<sub>2</sub>: 35 Verfahren bei n=43 Studierenden).

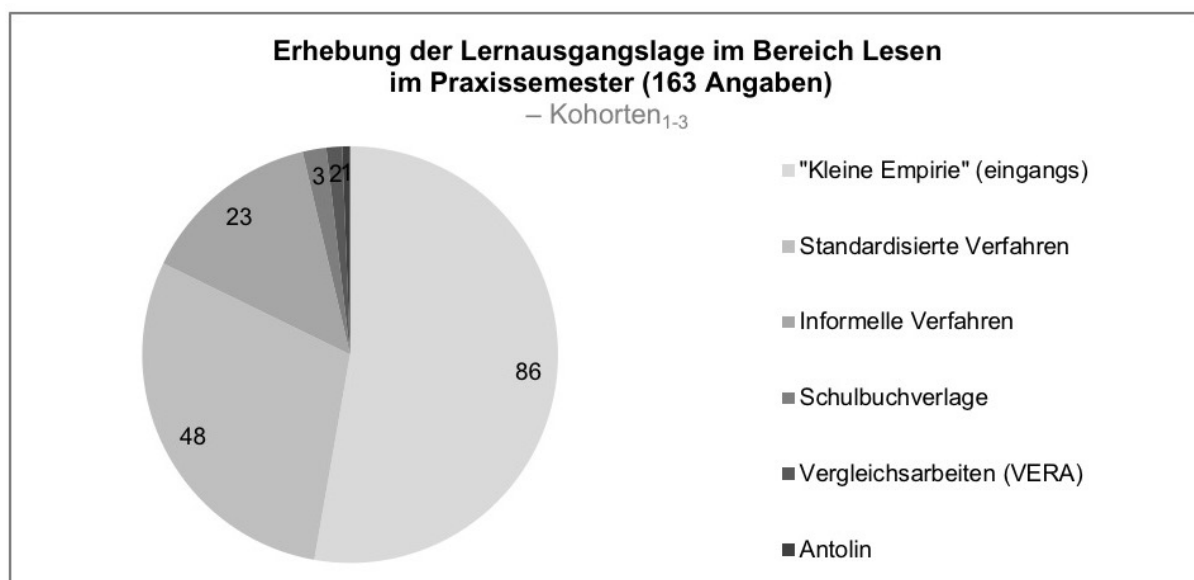


Abbildung 39: Nutzung von lesediagnostischen Verfahren durch die Lehramtsstudierenden im Praxissemester – Angaben aus den TP-Berichten (n=165)

Dazu werden im Rahmen der Auswertung fünf verschiedene Oberkategorien („*Kleine Empirie*“, *standardisierte Verfahren*, *informelle Verfahren*, *Schulbuchverlage*, *Vergleichsarbeiten*, *Antolin*) unterschieden (s. Abbildung 61), für die sich zeigt, dass die „*kleine Empirie*“ (Marci-Boehncke 2008) von den Lehramtsstudierenden am häufigsten zum Einsatz kam (86 Angaben). Darunter wurden alle Angaben gefasst, bei denen die Studierenden

<sup>214</sup> Die Anzahl der Auszählungen bezieht sich an dieser Stelle auf die Studierenden, welche generell mit lesediagnostischen Verfahren gearbeitet haben, wohingegen die Gesamtanzahl der verwendeten Verfahren (163 Angaben) alle verwendeten Verfahren meint, weshalb es an dieser Stelle zu unterschiedlichen Zahlen kommt, da einzelne Studierende teilweise mehrere Verfahren im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhaben verwendet haben.

*eingangs* einen eigenen Frage- oder Beobachtungsbogen (bestenfalls kriterien- oder literaturgestützt) gestaltet haben, um beispielsweise Aussagen zur Lesemotivation und den Lese- und/oder Medienpräferenzen der Schüler/-innen treffen zu können.

Am zweithäufigsten kamen *standardisierte Verfahren* zum Einsatz (48 Angaben), welche teilweise auch im Rahmen des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik vorgestellt worden sind. Dazu zählen beispielsweise der *Stolperwörterlesetest* (STOLLE: 35 Angaben), *ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (ELFE: 6 Angaben), der *Frankfurter Leseverständnistest* (FLVT 5-6: eine Angabe) oder der *Lesetest für Berufsschüler/-innen* (LTB<sup>3</sup>: eine Angabe).

Des Weiteren wurden von einigen Studierenden auch *informelle Verfahren* beispielsweise zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit, der Leseflüssigkeit oder zum Leseverständnis verwendet (23 Angaben). Dazu zählen beispielsweise *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung* (Niedermann & Sassenroth 2015) (vier Angaben), das *Lautleseprotokoll* (Rosebrock et al. 2016) (vier Angaben), der *FLOH-Lesefitness (VBE)* (eine Angabe) sowie verschiedene Beobachtungsbögen zum Beispiel nach Brinkmann & Brügelmann (2000) (acht Angaben).

Vereinzelt wurde zudem auf Leseverfahren, welche von verschiedenen Schulbuchverlagen entwickelt und angeboten werden (zum Beispiel Tinto, Lernstandstest „Die kleinen Lerndrachen“ Lesen vom Klett-Verlag: drei Angaben) sowie auf die Ergebnisse der durchgeführten *Vergleichsarbeiten* (VERA: zwei Angaben) zurückgegriffen, um die Lernausgangslage bei den Schülern/-innen aus dem Praxissemester zu beschreiben. Eine Studierende hat außerdem die Ergebnisse des Leseportals *Antolin* zur Beschreibung der Lernausgangslage im Rahmen des TP-Berichts verwendet.

Für die *schulformspezifische* Betrachtung zeigt sich zunächst einmal, dass (fast) alle Studierende des Lehramts für Grundschulen (74 Verfahren bei n=67 Studierenden), für sonderpädagogische Förderung (42 Verfahren bei n=39 Studierenden) und für Berufskollegs (13 Verfahren bei n=16 Studierenden) eingangs (mindestens) ein lesediagnostisches Verfahren<sup>215</sup> genutzt haben, wohingegen der Anteil bei Studierenden des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen (25 Verfahren bei n=33 Studierenden) und Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen (neun Verfahren bei n=12 Studierenden) insgesamt (etwas) geringer ausfällt. Dies ist unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass bisherige standardisierte und informelle Verfahren vor allem für die Primar- und Sekundarstufe I entwickelt wurden, wodurch Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Berufskollegs – je nachdem, in welcher Klassenstufe die Studierenden im

---

<sup>215</sup> Ausgezählt wurden an dieser alle diagnostischen Verfahren, die zur Beschreibung der Lernausgangslage zählen und zu den oben angeführten, sechs Kategorien zählen.

Praxissemester im Fach Deutsch eingesetzt wurden – insgesamt weniger lesediagnostische Verfahren zur Verfügung standen. Dies hat zur Folge, dass bei diesen Studierenden besonders häufig auf eine eigenständig erstellte „kleine Empirie“ (Marci-Boehncke 2008) zurückgegriffen wurde (GyGe: 23 von insgesamt 25 genutzten Verfahren; Bk: 12 von insgesamt 13 genutzten Verfahren). Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung greifen hingegen relativ häufig auf informelle Leseverfahren zurück (17 von insgesamt 42 genutzten Verfahren), die teilweise auch explizit für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgewiesen sind und bei denen „[...] möglichst prozessbegleitend die individuellen Leseleistungen der Kinder erfasst“ werden können (Niedermann & Sassenroth 2015, S. 5). Studierende des Lehramts für Grundschulen haben sowohl standardisierte Verfahren (36 von insgesamt 74 genutzten Verfahren, darunter vor allem STOLLE: n=30), die „kleine Empirie“ (28 von insgesamt 74 genutzten Verfahren) sowie informelle Verfahren verwendet (fünf von insgesamt 74 genutzten Verfahren).

Im Anschluss an das eigene Unterrichtsvorhaben sollten die Studierenden dann eine Evaluation durchführen, was insgesamt auch in 95 der 165 TP-Berichten vorkommt.

Dazu wurde größtenteils ein Abschlussfragebogen oder Beobachtungsbogen erstellt (81 Angaben), welcher teilweise auch mit den anfänglichen Ergebnissen zum Beispiel eines Eingangsfragebogens verglichen wurde. In einzelnen Fällen wurde zudem ein informelles Diagnoseverfahren erneut durchgeführt (fünf Angaben) wie zum Beispiel das Lautleseprotokoll (vier Angaben), um zu überprüfen, ob bei den Schülern/-innen ein Lernerfolg im Lesen aufgetreten ist, was jedoch nur auf Studierende des Lehramts für Grundschulen (n=4) sowie für sonderpädagogische Förderung (n=1) zutrifft. Einzelne Studierende haben abschließend auch verschiedene Feedbackmethoden (beispielsweise Blitzlicht, Daumenprobe) genutzt, was vor allem bei Schüler/-innen, die noch nicht lesen und schreiben konnten, der Fall war (neun Angaben).

### **10.6.2 Fachdidaktische Schwerpunkte und Methoden – Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik**

Um verschiedene Kompetenzen im Lesen im Sinne eines erweiterten Textbegriffs fördern zu können, benötigen (angehende) Lehrkräfte fachwissenschaftliche und -didaktische Kenntnisse im Bereich des Lesens und Leseverstehens (vgl. Steck 2009, S. 18). Sollen mehrdimensionale Modellierungen zur Förderung der Lesekompetenz (Kruse 2007; Rosebrock & Nix 2012) berücksichtigt werden, müssen an dieser Stelle ebenfalls entsprechende Kenntnisse zu unterschiedlichen Gattungen und Genres sowie Kenntnisse aus dem Bereich der Lesesozialisationsforschung ergänzt werden, damit Lehrkräfte sich bewusst werden, dass die Chancen ein/e gute/r Leser/-in zu werden ungleich verteilt sind und sie ihre eigene

Lesegeschichte folglich nicht auf alle ihre Schüler/-innen übertragen können (vgl. Gailberger 2011, S. 15).

Im Folgenden wird daran anknüpfend dargestellt, welche fachlichen Schwerpunkte innerhalb der Unterrichtsvorhaben vorgefunden wurden (s. Abbildung 62).

Die Auswertung zeigt eine große Bandbreite an fachdidaktischen Schwerpunkten und Methoden, wobei der Großteil der verschriftlichten Unterrichtsvorhaben dem Konzept der *Leseförderung* zugeordnet werden kann (81 von 165 Berichte).

Dazu zählen jene Tätigkeiten, bei denen vor allem die Lesefreude bei den Schülern/-innen geweckt werden soll beziehungsweise Leseaktivitäten, „[...] deren Ziel in erster Linie das Wecken von Leseinteressen und die Stabilisierung des Leseverhaltens ist“ (Bertschi-Kaufmann 2014, S. 195). Dabei kamen im Rahmen der Auswertung beispielsweise sowohl handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (vgl. ebd., S. 177) oder freie Lesezeiten, in denen interessengeleitet und nach eigenem Tempo gelesen werden kann (vgl. ebd., S. 169) zum Einsatz (s. unten). Textgrundlage stellten vor allem Werke aus der Kinder- und Jugendliteratur dar (s. Kapitel 10.6.3).

Darüber hinaus sind auch einige Unterrichtsvorhaben mit dem Schwerpunkt des *Lesetrainings* zu finden (44 Angaben), welcher auf den Auf- und Ausbau basaler Lesefähigkeiten, die Entwicklung der Lesegeläufigkeit sowie von strategischen Lesefähigkeiten hinsichtlich eines erweiterten Text- und Lesebegriffs abzielt (vgl. Kruse 2007, S. 180).

Dabei nimmt im Bereich der hierarchiehöheren Leseprozesse (n=33) vor allem das Lesestrategietraining den größten Stellenwert ein (s. unten). Des Weiteren sind auch einige Unterrichtsvorhaben zu finden, bei dem es um die Steigerung der Leseflüssigkeit geht, indem beispielsweise die Methode des Tandem- oder Chorlesens eingeführt wurde (sieben Angaben).

Unterrichtsvorhaben, in denen hierarchieniedrige Leseprozesse beispielsweise zur phonologischen Bewusstheit oder zu bestimmten Graphem-Phonem-Korrespondenzen fokussiert wurden, sind ebenfalls vorzufinden (n=11).



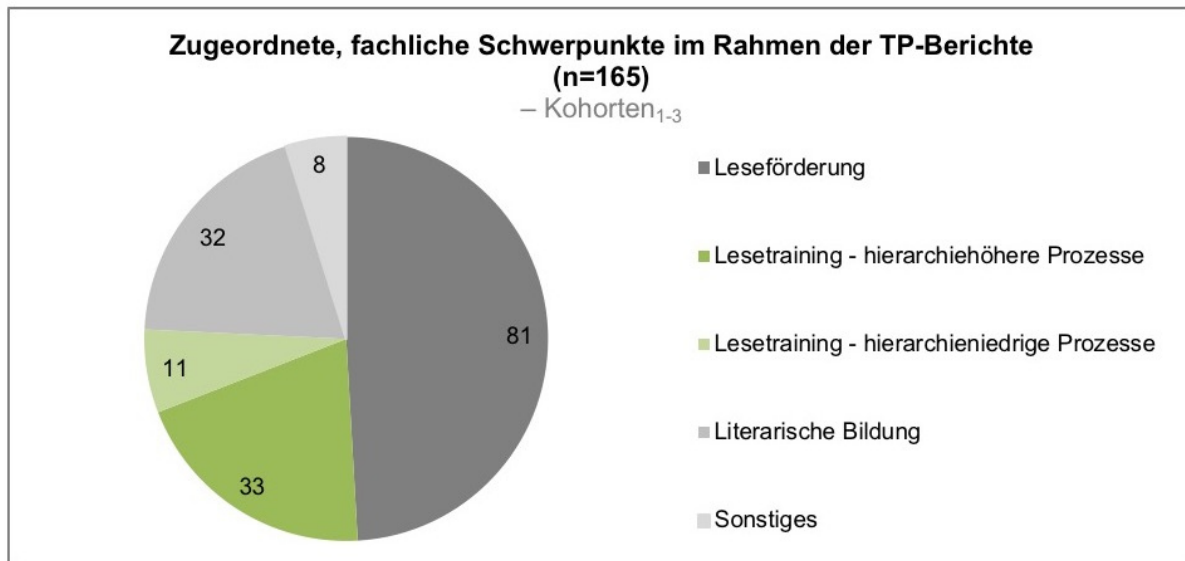


Abbildung 40: Fachliche Zielsetzungen im Deutschunterricht des Praxissemesters Literaturdidaktik – alle drei Kohorten (n=165)

Der Schwerpunkt der *literarischen Bildung* wird außerdem in einigen Unterrichtsvorhaben fokussiert (n=32), wobei diese Art des Lese- und Literaturunterrichts das angeleitete, anspruchsvolle Lesen betont, bei dem durch Literaturanalyse und Literaturvergleiche eine literarische Rezeptionskompetenz aufgebaut werden soll (vgl. Kruse 2007, S. 178).

Es stehen somit Rezeptionsprozesse, die jedoch anders als bei Konzepten der Leseförderung weniger expliziten Regeln der textuellen Aufschlüsselung folgen, sondern eher verschiedene Formen des Deutens und Verstehens, die teilweise kulturell überliefert und häufig innerhalb eines Kanonbestandes in der Schule angeregt werden, im Vordergrund (vgl. Bertschi-Kaufmann 2014, S. 196f). Dabei geht es bei dem Großteil der Unterrichtsvorhaben in diesem Bereich darum verschiedene Gattungen wie Lyrik oder Dramen beispielsweise hinsichtlich bestimmter Merkmalsausprägungen zu analysieren. In einigen Unterrichtsvorhaben werden zudem handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zur literarischen Bildung angewandt, indem beispielsweise ein Standbild, ein szenisches Spiel oder die Organisation eines Poetry Slam zu Texten erfolgte.

Diesbezüglich zeigen sich erwartungsgemäß auch Unterschiede zwischen den studierten *Schulformen* (s. Abbildung 63): So spielt vor allem der Bereich der *literarischen Bildung* in den Unterrichtsvorhaben der Studierenden mit dem Schwerpunkt Gymnasium und Gesamtschule eine große Rolle (n=21 von 31 TP-Berichten der Studierenden des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen), wohingegen dieser Schwerpunkt an Grundschulen (n=1) und bei Studierenden für sonderpädagogische Förderung (n=1) eine untergeordnete Rolle einnimmt und bei diesen beiden Schulformen vor allem Vorhaben zur *Leseförderung* (Gs: n=49 von 67

TP-Berichten; SoPäd: n=24 von 40 TP-Berichten) beziehungsweise zum *Lesetraining* (Gs: n=16 von 67 TP-Berichten; SoPäd: n=14 von 40 TP-Berichten) dominieren.

Bei Studierenden des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie Studierenden des Lehramts für Berufskollegs sind hingegen vor allem Unterrichtsvorhaben im Bereich der *literarischen Bildung* (HRGS: n=5 von 11 TP-Berichten; Bk: n=4 von 16 TP-Berichten) und des *Lesetrainings* (HRGS: n=4 von 11 TP-Berichten; Bk: n=7 von 16 TP-Berichten) vorzufinden.

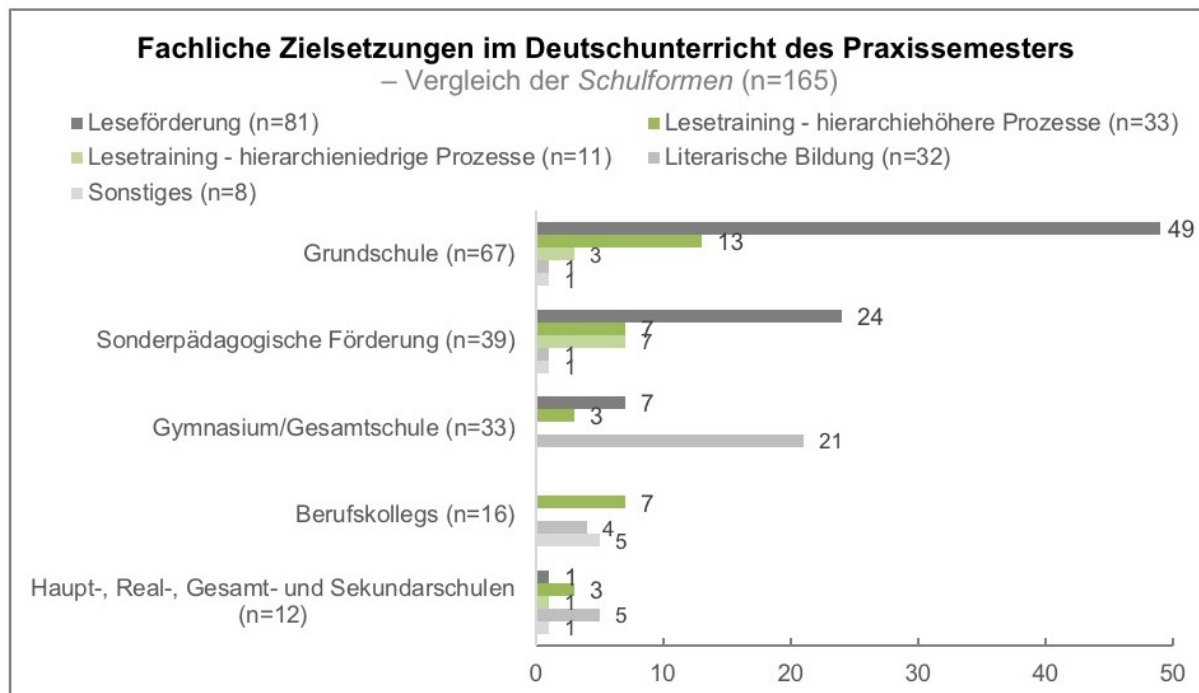


Abbildung 41: Fachliche Zielsetzungen im Deutschunterricht des Praxissemesters Literaturdidaktik – differenzierter Vergleich nach Schulformen (n=165)

Betrachtet man im nächsten Schritt, welche verschiedenen Verfahren und Methoden im Rahmen der Unterrichtsvorhaben im Fach Deutsch des Praxissemesters zum Einsatz kamen, zeigt sich, dass in nahezu allen Fällen verschiedene Methoden ( $\emptyset$  3,18 pro Unterrichtsvorhaben) miteinander kombiniert wurden, was jedoch jeweils vom Umfang des abgegebenen TP-Berichts abhängig ist. Diesbezüglich wurden insgesamt folgende Hauptkategorien deduktiv gebildet und mit Hilfe weiterer Unterkategorien weiter ausdifferenziert:<sup>216</sup>

- *Lesetraining – hierarchieniedrige Prozesse* (Kruse 2007),
- *Lesetraining – hierarchiehöhere Prozesse* (Kruse 2007),
- *Leseanimierende Verfahren* (Rosebrock & Nix 2012),

<sup>216</sup> Sämtliche Kategorien und Auszählungen sind im Anhang (A.3 & A.4) einsehbar und können aufgrund des Umfangs dieser Arbeit an dieser Stelle nicht in voller Gänze dargestellt werden beziehungsweise wird versucht, diese im laufenden Text näher vorzustellen.

- *gestaltendes, lautes Lesen, Auswendigsprechen* (Spinner 2010, S. 197),
- *Aufgaben zur Textanalyse* (ebd., S. 207)/ *Aufgaben zum Textverständnis*,
- *Operative Verfahren* (ebd., S. 220f),
- *Textvergleich* (ebd., S. 214ff),
- *Text-Bild-Vergleich* (ebd., S. 219ff),
- *Textproduktive Verfahren* (ebd., S. 222ff),
- *Hinzuziehung von Kontexten* (S. 213),
- *Bildnerisches/ musikalisches Gestalten zu literarischen Texten* (ebd., S. 228ff),
- *Umsetzung in ein anderes Medium*<sup>217</sup> (Spinner 2013, S. 603f) und
- *Darstellendes Spiel und Szenisches Interpretieren* (S. 230ff)

Die Zusammenstellung der Ergebnisse zeigt, dass von den Studierenden am häufigsten *textproduktive Verfahren* (123 Angaben) verwendet wurden (s. Abbildung 64), die besonders typisch für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht sind, für alle Klassenstufen konzipiert werden können und im besonderen Maße die Kreativität der Schüler/-innen erfordern (vgl. Spinner 2010, S. 222). Dazu wurden im Rahmen der Unterrichtsvorhaben am häufigsten *eine Fortsetzung zu einem Text* geschrieben (20 Angaben) (vgl. ebd., S. 224), *Steckbriefe* erstellt (18 Angaben) sowie *freie und/oder kreative Schreibaufträge* (44 Angaben) verwendet (zum Beispiel durch das (kriteriengeleitete) Schreiben einer eigenen Hörspielgeschichte oder eines Facebook-Status). Dazu wird bei erst genanntem ein Text bis zu einer bestimmten Stelle (vor-)gelesen, sodass die Schüler/-innen eine mögliche Fortsetzung antizipieren können (vgl. Spinner 2010, S. 224), wobei diese Methode vor allem bei Studierenden des Lehramts für Grundschulen zum Einsatz kam (16 Angaben). In vereinzelt Unterrichtsvorhaben aller Lehrämter außer für das Lehramt an Berufskollegs ist außerdem die Methode *Schreibkonferenz* verwendet worden (acht Angaben). Weitere textproduktive Verfahren waren beispielsweise das *Schreiben von Briefen von und an Figuren*, um Gedanken von Figuren auszudrücken (vgl. Spinner 2010, S. 226) (sieben Angaben), *einen Text in eine andere Textsorte umschreiben* (vgl. ebd., S. 224) (fünf Angaben, zum Beispiel Umschreiben einer Ballade in eine Reportage), *einen inneren Monolog* oder *ein Interview von/ mit einer Figur schreiben* (ebd., S. 226) (jeweils vier Angaben) sowie *ein Tagebucheintrag einer Figur schreiben*, um die Handlung aus einer Figurenperspektive nachzuvollziehen (vgl. ebd., S. 226) (drei Angaben).

<sup>217</sup> Auf diesen Schwerpunkt wird in Kapitel 11.7.1 näher eingegangen, da dort der Fokus II zum medienbezogenen Selbstbild der Lehramtsstudierenden im Vordergrund steht.

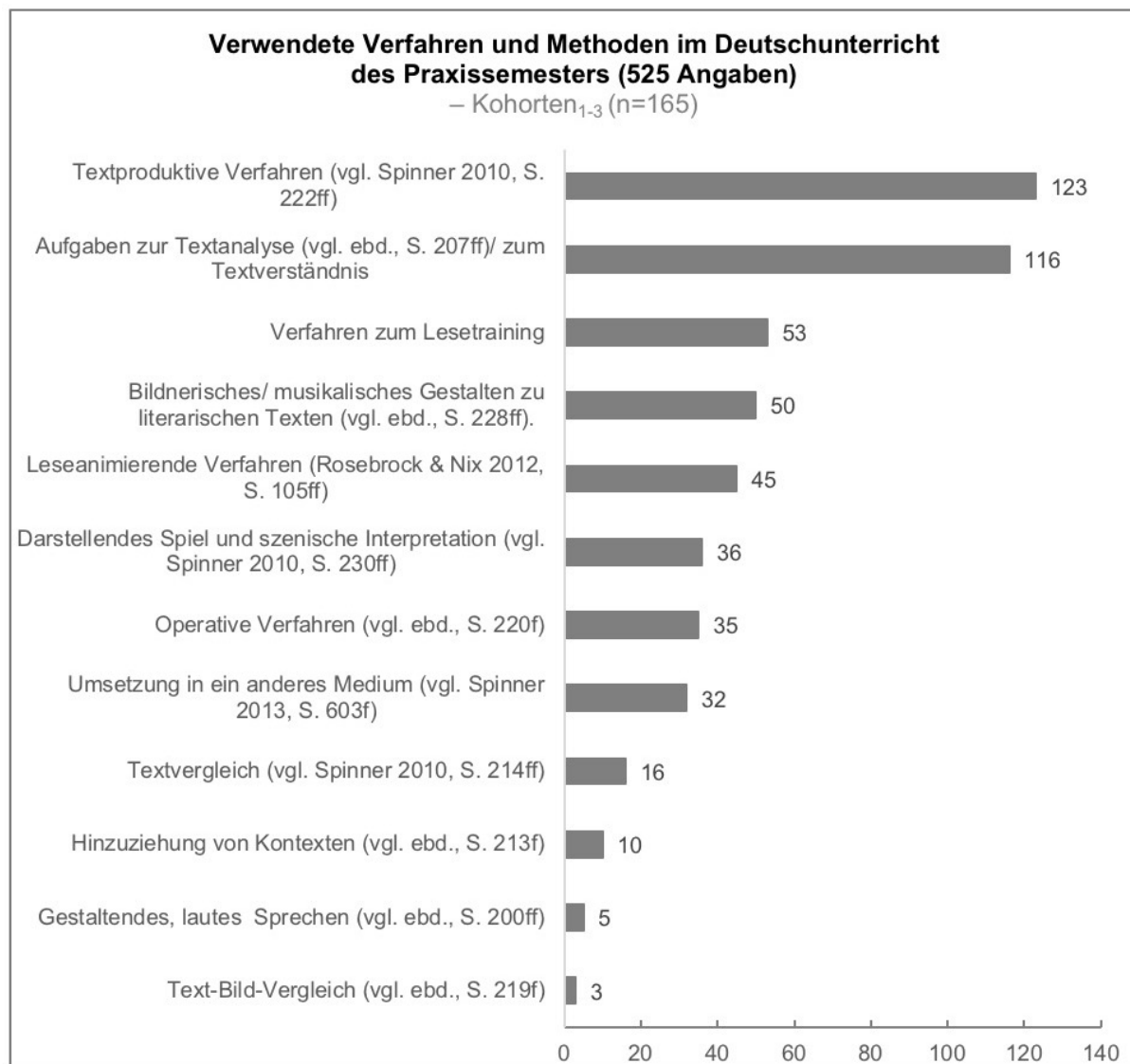


Abbildung 42: Verwendete Verfahren und Methoden im Praxissemester Literaturdidaktik – Angaben aus den TP-Berichten (n=165)

Andere produktive Verfahren können visuelle oder akustische Gestaltungen darstellen, welche unter die Kategorie *bildnerisches und musikalisches Gestalten zu literarischen Texten* (vgl. Spinner 2010, S. 228ff) gefasst wurden und wozu insgesamt 50 Angaben innerhalb der TP-Berichte gefasst worden sind. In diesem Rahmen sollten von den Schüler/-innen beispielweise Bilder, Collagen, Comics oder Plakate zu einem Text erstellt werden, um „[...] den Assoziations- und Deutungsspielraum des Textes [zu] entfalten“ (vgl. ebd., S. 229), was besonders häufig bei Schüler/-innen im Grundschulalter (22 Angaben), im Bereich der sonderpädagogischen Förderung (18 Angaben) sowie des Gymnasiums (sieben Angaben) zum Einsatz kam.

*Aufgaben zur Textanalyse* (vgl. ebd., S. 207ff) beziehungsweise zum *Textverständnis* werden außerdem insgesamt 116 Mal benannt, wobei besonders häufig Arbeitsblätter verwendet

wurden, auf denen Aufgabenstellungen zum Textverständnis sowie Übungen (beispielsweise auch zur Graphem-Phonem-Korrespondenz) enthalten sind (53 Angaben), was auch in allen Schulformtypen zum Einsatz kam.

Damit im Zusammenhang stehen teilweise auch *operative Verfahren* (35 Angaben), welche sich in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden konstruieren lassen (vgl. Spinner 2010, S. 220) und bei denen drei Unterkategorien im Rahmen der TP-Berichte vorzufinden waren:

Dazu zählen zum einen, dass die Schüler/-innen *aus Formulierungsangeboten auswählen* sollten (16 Angaben), was sich auf einzelne Wörter, Sätze oder Abschnitte beziehen kann (vgl. ebd., S. 221) und in Form der TP-Berichte beispielsweise in Form von Fragen zum Text oder eines Quiz vorgekommen ist. Zweitens wurde teilweise auch mit *Lückentexten* gearbeitet (12 Angaben), bei denen die Schüler/-innen einzelne Wörter einsetzen mussten, was sie zum genauen und verstehenden Lesen anregen sollte und dem kognitionspsychologischen Lesebegriff entspricht (vgl. ebd.). Beide Verfahren wurden in einzelnen Unterrichtsvorhaben aller fünf Schulformen genutzt. Als drittes operatives Verfahren wurden Aufgaben gestellt, bei denen die Schüler/-innen die *Reihenfolge (wieder)herstellen* mussten, in dem sie „[...] eine Textvorlage mit vertauschten Absätzen oder einen in Schnipsel zerschnittenen Text erhalten“ (ebd., S. 222), für den sie die richtige Reihenfolge wiederherstellen sollten (sieben Angaben). Dieses Verfahren wurde von Studierenden des Lehramts für Grundschulen (drei Angaben), für Gymnasien und Gesamtschulen (zwei Angaben) sowie für sonderpädagogische Förderung (zwei Angaben) genutzt.

Des Weiteren wurden im Bereich der *Textanalyse* verschiedene Aufgaben gestellt, bei denen bestimmte *Textstellen herausgesucht oder angestrichen* werden sollten (31 Angaben, zum Beispiel, um bestimmte Argumente innerhalb eines Textes oder um Charaktereigenschaften einer literarischen Figur aus einem Text herauszusuchen, oder eine Inhaltswiedergabe zu verfassen), was ebenfalls in den Unterrichtsvorhaben aller Schulformen auftaucht. Bestimmte analytische Vorgehensweisen zu den behandelten Texten wurden zudem vor allem bei Studierenden des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen thematisiert. Dazu gehört zum Beispiel die Durchführung einer *strukturalistischen Analyse* (vgl. ebd., S. 208f) (elf Angaben, davon acht zum Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen), in der es zum Beispiel um „[...] das Herausarbeiten von Oppositionen in einem Text (Figuren, Räume, Dingsymbole, Sprachrhythmus usw.)“ (Kammler 2010 zitiert nach Spinner 2010, S. 208f) geht. Diese Form der Analyse war in einigen Unterrichtsvorhaben beispielsweise zu finden, indem die Schüler/-innen bestimmte rhetorische Mittel oder die Sprachauswahl aus lyrischen Texten herausarbeiten sollten. Darüber hinaus wurden in einigen Unterrichtsvorhaben der Sekundarstufe I und II sowie der beruflichen Schulen ebenfalls *Figurencharakterisierungen* (vgl. ebd., S. 210) beziehungsweise *Gesprächsanalysen* (sieben Angaben), sowie *Stilanalysen* (fünf Angaben), bei denen es stärker um die Stilmerkmale einer literarischen

Epoche geht (vgl. ebd., S. 208) sowie *Erzählanalysen* (fünf Angaben), in welchen vor allem die Erzählperspektive, die Zeitstruktur und die Reformen analysiert werden sollen (zum Beispiel durch die Thematisierung der inneren und äußeren Handlungsebene), im Deutschunterricht des Praxissemesters angewandt. In zwei Unterrichtsvorhaben an Berufskollegs ging es zudem um die Durchführung einer *Kommunikationsanalyse*, bei der Kategorien der Inhalts- und Beziehungsebene beispielsweise mit Bezug zu Watzlawick et al. (1969) miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Spinner 2010, S. 209). In zwei weiteren Unterrichtsvorhaben sollten bestimmte *Leitmotive* analysiert werden (vgl. ebd.), was in diesen Fällen beispielsweise zur Herausstellung des Vanitas-Gedanken in lyrischen Texten des Barockzeitalters zusammenhing.

Vor allem in den Unterrichtsvorhaben der Studierenden für Gymnasien und Gesamtschulen wurde im Zusammenhang mit textanalytischen Methoden außerdem teilweise mit *Textvergleichen* (vgl. ebd., S. 214ff) gearbeitet (16 Angaben), wobei der *thematische Vergleich* am häufigsten im Fokus stand (sechs Angaben). Dieser ist insgesamt stärker inhaltlich ausgerichtet und legt das Interesse darauf, welche verschiedenen Sichtweisen Texte auf ein bestimmtes Thema haben (ebd., S. 216), was sich bei den Unterrichtsvorhaben der Studierenden zum Beispiel auf die Darstellung des Themas Großstadt in lyrischen Texten wiederfinden lässt. Damit hängt auch der *literaturhistorische Vergleich* (sechs Angaben) zusammen, da in diesen Unterrichtsvorhaben lyrische Texte aus unterschiedlichen Epochen sowie teilweise mit aktuellen Poetry Slam-Texten oder Lied-/Raptexen verglichen wurden (zum Beispiel Liebe im Barock, Liebe im 18. und 19. Jahrhundert, Liebe in der Moderne). In insgesamt fünf Unterrichtsvorhaben, wovon jeweils zwei an Gymnasien/ Gesamtschulen beziehungsweise sonderpädagogische Förderung sowie einer an einer Grundschule durchgeführt wurden, ist zudem mit einem *Adaptionsvergleich* gearbeitet worden. Dabei standen neben einem literarischen Text vor allem Literaturverfilmungen (vier Angaben zum Beispiel zum Bilderbuch „Die drei Räuber“ (1963) einzelnen Szenen aus der dazugehörigen Verfilmung (2007)) sowie Hörspielfassungen (eine Angabe in Form der Fördermethode „Lesen durch Hörbücher“ (Gailberger 2011) mit dem Buch und Hörbuch „Mein Hund Mister Matti“ (2012)) im Fokus des Deutschunterrichts. In weiteren zwei Unterrichtsvorhaben kam es zudem zu einem *Gattungs-/Textsortenvergleich*, indem beispielsweise die Unterschiede von Balladen und Gedichten herausgearbeitet wurden.

Diesbezüglich wurden teilweise auch entsprechende *Kontexte hinzugezogen* (zehn Angaben), indem die Schüler/-innen beispielsweise *zu einem Autor oder einer bestimmten Epoche* im Internet *recherchieren* sollten (sechs Angaben, zum Beispiel im Kontext einer Buchpräsentation), oder auch *gesellschaftshistorische Kontexte* hinzugenommen wurden (vier Angaben), um den Schüler/-innen deutlich zu machen, „[...] wie Literatur durch sozialgeschichtliche Umstände und Entwicklungen beeinflusst ist, wie sie auf diese reagiert

und wie sie auch gesellschaftspolitische Wirkung entfalten kann“ (Spinner 2010, S. 214). Dies wurde beispielsweise im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens in der Grundschule vorgenommen, bei dem gesellschaftshistorische Zusammenhänge zur NS-Zeit durch die Befragung von Verwandten sowie die Recherche im Internet anknüpfend an das Kinderbuch „Rosie und der Großvater“ (2010) thematisiert wurden.

Darüber hinaus wurde im Kontext des Deutschunterrichts in drei Unterrichtsvorhaben mit *Text-Bild-Vergleichen* zum Thema Werbung und Werbeslogans (zwei Angaben, Lehramt für sonderpädagogische Förderung und für Berufskollegs) sowie einem Text-Bild-Rätsel zum Thema Krimi (eine Angabe, Lehramt für sonderpädagogische Förderung) gearbeitet.

Verschiedene Methoden und Verfahren zum Lesetraining werden des Weiteren insgesamt 53 Mal angeführt. Dazu gehören sowohl Übungen auf *hierarchieniedriger Prozessebene* (13 Angaben), die beispielsweise zur Festigung der Graphem-Phonem-Korrespondenz oder Synthese beitragen sollen und bei Studierenden des Lehramts für Grundschulen (vier Angaben), für sonderpädagogische Förderung (acht Angaben) sowie bei einer Studierenden des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt-, und Sekundarschulen im Kontext einer Willkommensklasse zum Einsatz kamen (zum Beispiel Silbenbingo als Kartenlegespil, Buchstaben aus Knete formen, Blitzlesen). Zur Förderung von *hierarchiehöheren Leseprozessen* sind insgesamt 21 Angaben zum Lesestrategietraining zur Förderung des verstehenden Lesens (vgl. Nix 2010, S. 156ff) zu finden, welche dann auch mit konkreten Förderprogrammen oder -methoden wie dem Textknacker (vgl. Metzger/Weiß, 2014) oder dem reziproken Lesen (vgl. Seuring & Spörer 2010) gearbeitet haben. Des Weiteren wurden verschiedene *Lautleseverfahren* (elf Angaben) zur Förderung der Leseflüssigkeit genutzt, indem zum Beispiel das *Lautlese-Tandem oder Paired Reading* (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 40f) von Studierenden des Lehramts an Förderschulen (vier Angaben), Grundschulen (zwei Angaben) und Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen (eine Angabe) im Rahmen des Deutschunterrichts als Methode eingeführt wurden. In drei Unterrichtsvorhaben an Grundschulen wurde zudem mit einem *Lesetheater* gearbeitet, bei dem als eine Methode aus dem Umkreis der Lautlese-Verfahren, das Lautlesen eines Textes in einen kreativen Kontext gestellt wird (vgl. ebd., S. 38). Bei einem Unterrichtsvorhaben in der Grundschule sollte die Leseflüssigkeit außerdem durch den Einsatz von Hörbüchern (vgl. Gailberger 2011) unterstützt werden.

In insgesamt drei Unterrichtsvorhaben wurde mit der Methode der *Lesekonferenz* gearbeitet, welche allgemein in den Jahrgangsstufen zwei bis zehn durchgeführt werden kann und in welcher sich drei bis vier Schüler/-innen angeleitet und aktiv zu einem gelesenen Text

austauschen und diesen reflektieren, wodurch insgesamt auch das Textverständnis gesichert werden kann (vgl. Hattendorf o.J., Online<sup>218</sup>).

In einigen Unterrichtsvorhaben der Schulformen Grundschule (16 Angaben), sonderpädagogische Förderung (14 Angaben), Gymnasium und Gesamtschule (sieben Angaben) und Berufskolleg (zwei Angaben) sind zudem *leseanimierende Verfahren* im Deutschunterricht verwendet worden (45 Angaben). Darunter werden verschiedene Umgangsformen verstanden, durch welche die Schüler/-innen ihre Erfahrungen mit Büchern und Texten „[...] kreativ und motivierend verarbeiten, intensivieren und ihren Mitschüler(inne)n abschließend präsentieren können“ (Rosebrock & Nix 2012, S. 106). Dazu gehören beispielsweise das Einrichten von *stillen und/oder gemeinsamen Lesezeiten*<sup>219</sup> (zwölf Angaben), bei denen eine zeitlich begrenzte Phase des Unterrichts festgelegt wird, in denen leise ein frei gewähltes Buch gelesen werden kann, was die Steigerung des lesebezogenen Selbstkonzepts bei den Schülern/-innen unterstützen soll (vgl. Dube 2017, S. 79) und vor allem bei Unterrichtsvorhaben in Grundschulen (sieben Angaben) und für sonderpädagogische Förderung (drei Angaben) sowie einem Gymnasium und einem Berufskolleg (jeweils eine Angabe) genutzt wurde. Der Einsatz von *Lesetagebüchern, Lesemappen oder -begleitheften* wurde ebenfalls in einigen TP-Berichten thematisiert (13 Angaben), durch welche die Schüler/-innen den eigenen Leseprozess reflektieren sowie zur eigenständigen Beschäftigung mit Texten angeregt werden sollten (vgl. Spinner 2010, S. 193). Zudem kam es in einzelnen Unterrichtsvorhaben zu *Buchpräsentationen* (acht Angaben, zum Beispiel des Lieblingsbuchs) (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 108), was teilweise auch mit dem *Besuch einer Buchhandlung oder Bücherei* (vgl. Spinner 2010, S. 192) verknüpft worden ist (sechs Angaben).

In insgesamt sechs Unterrichtsvorhaben wurden zudem *Lese-/Erzählkisten* oder eine *Leserolle* von den Schülern/-innen zu einem gelesenen Text erstellt. Dazu wird zum Beispiel ein Schuhkarton begleitend zu einer Lektüre mit Gegenständen, welche mit dem gelesenen Text im Zusammenhang stehen, befüllt und optisch ansprechend gestaltet (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 107), was von Studierenden des Lehramts für Grundschulen (vier Angaben) und für sonderpädagogische Förderung genutzt wurde (zwei Angaben).

Methoden des szenischen Spiels, das in die zwei Hauptorientierungen *darstellendes Spiel*, welches eher auf eine Aufführung vor Publikum abzielt, und *szenische Interpretation*, welche

<sup>218</sup> Zur Durchführung einer Lesekonferenz hat der Bildungsserver-Brandenburg einen Leitfaden entwickelt, der je nach Klassenstufe angepasst werden muss (s. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/lesekonferenz/>).

<sup>219</sup> Auch bekannt unter dem Ansatz des *Sustained Silent Readings* (SSR), welcher im angloamerikanischen Raum bereits seit den 70er Jahren fester Bestandteil des Schulunterrichts ist und bei dem immer ein festes Zeitkontingent (circa 20 Minuten) regelmäßig (das heißt drei bis viermal pro Woche) für das Lesen von selbstgewählten Büchern zur Verfügung steht (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 48).



stärker prozessorientiert ist und auf eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Text setzt, unterteilt werden kann<sup>220</sup> (vgl. ebd., S. 230), kam ebenfalls in einigen Unterrichtsvorhaben zum Einsatz (36 Angaben). Dazu wurden in einzelnen Grundschulen (vier Angaben) und Förderschulen (zwei Angaben) Texte mit Hilfe eines Stabpuppenspiels oder Kamishibais<sup>221</sup> umgesetzt. Einzelne Studierende des Lehramts für Grundschulen (zwei Angaben), für Haupt-, Real-, Gesamt-, und Sekundarschulen (zwei Angaben), für Gymnasien und Gesamtschulen (drei Angaben) sowie für Berufskollegs (zwei Angaben) haben zudem mit einem Rollenspiel (beziehungsweise *Aus dem Stehgreif spielen*, eine Angabe des Lehramts für sonderpädagogische Förderung) gearbeitet, bei dem es um eine szenische Vorlage geht, welche die Schüler/-innen zu einem gelesenen Text erstellt haben (vgl. ebd., S. 230).

In insgesamt acht Unterrichtsvorhaben wurde zudem mit der Methode *Standbilder bauen* gearbeitet, bei der sozusagen ein unsichtbarer Fotograf ein Foto von einer bestimmten Stelle im Text aufnimmt, welches die Schüler/-innen dann darstellen (vgl. ebd., S. 231f), wobei dieser methodische Zugang vereinzelt bei Unterrichtsvorhaben aller Schulformen vorzufinden ist. In jeweils einem Unterrichtsvorhaben sollte ein *innerer Monolog vorgetragen* (HRGS) sowie eine *Situation pantomimisch dargestellt* (Gs) werden. Des Weiteren sind insgesamt zehn Angaben vorzufinden, bei dem vom Einsatz des szenischen Spiels die Rede ist, welches jedoch nicht näher erläutert wird.

### **10.6.3 Gewählte Texte – Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik**

Für die Ausgestaltung des Deutschunterrichts ist bisher bekannt, dass hier das typische Textmaterial aus Kopien eines fortlaufenden Textes literarischer Art besteht, wohingegen Sachtexte sowie diskontinuierliche Texte insgesamt deutlich seltener zum Einsatz kommen (vgl. Kleinbub 2010 zitiert nach Philipp 2014, S. 124f).

Dabei sind für den Deutschunterricht neben der Verwendung von Ganzschriften für Kinder und Jugendliche auch Leichtlesemedien wie Comics, Zeitschriften und Bildergeschichten im Unterricht zu verwenden (vgl. Richter & Plath 2012, S. 43). Auch Sachtexte und mediale Texte gehören zur Förderung einer umfassenden Lesekompetenz dazu, die ein im Detail individuelles Textverständnis ermöglichen (vgl. Marci-Boehncke 2013, S. 510).

<sup>220</sup> Hier muss jedoch auch betont werden, dass es keine scharfe terminologische Abgrenzung zwischen dem darstellenden Spiel und der szenischen Interpretation gibt und der Begriff des darstellenden Spiels häufig auch als Oberbegriff verwendet wird (vgl. Spinner 2010, S. 230).

<sup>221</sup> Das Kamishibai stammt aus dem Japanischen und bedeutet wörtlich übersetzt ‚Papiertheater‘ (vgl. Wrensch 2011, S. 24). Es besteht aus einem Rahmen aus Holz oder Pappe, der durch Zusammenklappen transportfähig wird. In den Rahmen werden Bildtafeln geschoben, die durch einen Geschichtenerzähler zu einer Geschichte werden (vgl. Colpron 2012, S. 32).

Im Rahmen des Praxissemesters haben die teilnehmenden Lehramtsstudierenden Angaben zu den verwendeten Texten innerhalb des dargelegten Unterrichtsentwurfs vorgenommen<sup>222</sup>, welche insgesamt zu den vier Schwerpunkten

- *Kinder- und Jugendliteratur*,
- *Drama/ Epik, Lyrik*,
- *Sach- und Gebrauchstexte* und
- *Sonstiges*

gruppiert wurden (s. Abbildung 65).

Hier zeigt sich zunächst einmal, dass von den Studierenden am häufigsten Texte aus dem Bereich der *Kinder- und Jugendliteratur* ausgewählt wurden (81 Angaben), wobei das *Bilderbuch*, welches im Grundschul- und sonderpädagogischen Bereich zum Einsatz kam, insgesamt am häufigsten im Deutschunterricht der Praxissemesterstudierenden genutzt wurde (22 Angaben, zum Beispiel „Irgendwie Anders“ (1994); „Mutig, mutig“ (2008)), da der Anteil an TP-Berichten von Studierenden mit diesem Schulschwerpunkt insgesamt auch am größten ausfällt (Gs: n=69, SoPäd: n=39). Ein weiteres beliebtes Genre waren außerdem Kinder- und Jugendbücher aus dem Bereich *Abenteuer und Phantasie* (zwölf Angaben, zum Beispiel „Das Schlossgespenst“ (1987)). *Detektiv-/Krimi-, oder Rätselgeschichten* (sechs Angaben, zum Beispiel „Die Krokodilbande in geheimer Mission“ (2015)) sowie Geschichten zum Thema *Freundschaft/ Liebe und/oder Adoleszenz* (zehn Angaben, zum Beispiel „Ben liebt Anna“ (1979)) werden in dieser Kategorie ebenfalls von einigen Studierenden genutzt. Auch kurze Schulbuch- oder Verlagstexte wurden relativ häufig als Textgegenstand verwendet (acht Angaben), wovon es sich bei zwei Unterrichtsvorhaben auch um konkrete Förderprogramme handelt, die für ein bestimmtes Lesestrategietraining entwickelt wurden (zum Beispiel verschiedene Texte beziehungsweise Kurzgeschichten aus „Leseflüssigkeit fördern“ (2012)). Bei vereinzelt Unterrichtsvorhaben kamen darüber hinaus auch problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur (zwei Angaben zum Beispiel „Rosie und der Großvater“ (2010)), Tiergeschichten (drei Angaben, zum Beispiel Boardstory Onilo „Das Dschungelbuch“ (basierend auf dem Buch von 2013)), interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur (drei Angaben, zum Beispiel „Sinan und Felix“ (2007)) sowie eine Autobiografie (eine Angabe, „Das Tagebuch der Anne Frank“ (1947)) zum Einsatz.

---

<sup>222</sup> In den Unterrichtsvorhaben in denen der Bereich des Lesetrainings auf hierarchieniedriger Prozessebene fokussiert wurde, wurde in der Regel nicht mit Texten gearbeitet, weshalb sich die Angaben zu den Texten (151 Angaben) von der Anzahl der abgegebenen Berichte (n=165) an dieser Stelle unterscheidet. Teilweise kamen auch mehrere Textsorten zum Einsatz (zum Beispiel Gedichte und ein Liedtext).

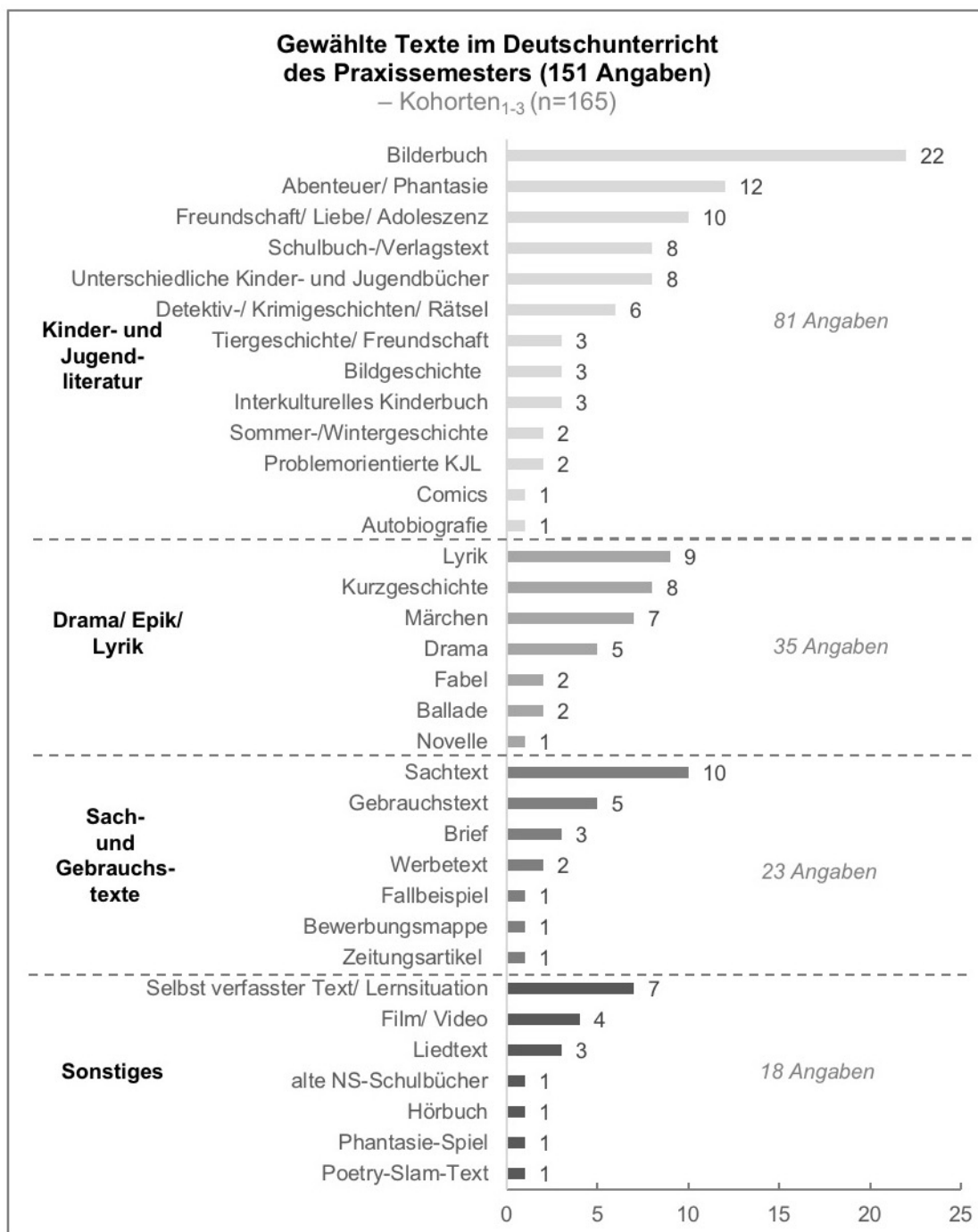


Abbildung 43: Gewählte Texte im Deutschunterricht des Praxisseesters Literaturdidaktik – alle drei Kohorten (n=165)

Zu den Texten, die in den meisten Fällen mit der Zielsetzung der *literarischen Bildung* im Zusammenhang stehen, gehören verschiedene lyrische, epische und dramatische Texte, wovon insgesamt 35 Angaben in den TP-Berichten vorzufinden sind. Dabei wurde vor allem bei Studierenden des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen (acht Angaben) sowie einer Studierenden des Lehramts für Grundschulen mit (verschiedenen) *lyrischen Texten* gearbeitet (zum Beispiel „Meine zweimal geplatze Haut“ (2005), „Besuch vom Lande“ (1929), „Ich höre Istanbul“ (1941)).

Des Weiteren haben einige der Lehramtsstudierenden Märchen (sieben Angaben, zum Beispiel „Die Bremer Stadtmusikanten“), Dramen (fünf Angaben, zum Beispiel „Die Soldaten“ (1776)) sowie Kurzgeschichten (acht Angaben, zum Beispiel „Sonntag“ (1985)) im eigenen Unterrichtsvorhaben verwendet. Teilweise kamen auch Balladen (zwei Angaben, zum Beispiel „John Maynard“ (1886)), Fabeln (zwei Angaben, zum Beispiel „Der Wolf und der Hund“ (2008)) sowie die Novelle „Die Verwandlung“ (1912) zum Einsatz.

Einen geringeren Stellenwert nahmen *Gebrauchs- und Sachtexte* innerhalb der geplanten und durchgeführten Unterrichtsvorhaben ein (23 Angaben), wobei innerhalb dieses Schwerpunkts am häufigsten mit Sachtexten gearbeitet wurde (zehn Angaben, zum Beispiel zum Thema Zootiere), die dann häufig auch mit der Einübung von Lesestrategien im Zusammenhang standen. In einigen TP-Berichten wurde zudem der Einsatz von Gebrauchstexten (fünf Angaben, zum Beispiel Rezepte, Bastelanleitungen), Briefen (drei Angaben) sowie Werbetexten (zwei Angaben) beschrieben. Zudem wurde bei einzelnen Unterrichtsvorhaben mit einem Fallbeispiel (Telefongespräche zum Thema Bewerbung), mit Bewerbungsmappen sowie einem Zeitungsartikel gearbeitet (jeweils eine Angabe).

Einzelne Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (vier Angaben) und für Berufskollegs (zwei Angaben) haben zudem mit selbst verfassten Texten und/oder Lernsituationen gearbeitet, welche der Kategorie *Sonstiges* (18 Angaben) zugeordnet wurden. Darüber hinaus wurde teilweise auch mit Literaturverfilmungen oder Youtube-Videos (drei Angaben, zum Beispiel „Krabat“ (2008)) oder Liedtexten (drei Angaben zum Beispiel „1ste Liebe“ (2004) im Kontext von Großstadtlyrik) gearbeitet. Bei jeweils einem Unterrichtsvorhaben wurden zudem alte NS-Schulbücher, ein Hörbuch, ein Phantasie-Spiel sowie originale Poetry-Slam-Texte im Rahmen des Deutschunterrichts verwendet.

Betrachtet man an dieser Stelle die Ergebnisse hinsichtlich des Faktors *Schulform* zeigt sich (s. Abbildung 66), dass Kinderbücher und -texte besonders häufig in den Unterrichtsvorhaben der Grund- und Förderschulen zum Einsatz kamen. In der Grundschule kamen zudem Fabeln, Märchen sowie lyrische Texte zum Einsatz, wohingegen der Schwerpunkt *Drama/ Epik/ Lyrik* bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung überhaupt nicht auftaucht. In jeweils sechs beziehungsweise sieben Unterrichtsvorhaben der Schulformen Grund- und Förderschule wurde zudem mit Sach- oder Gebrauchstexten gearbeitet (Gs: sieben Angaben bei 67 TP-Berichten; SF: sechs Angaben bei 39 TP-Berichten).

Die Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur nimmt auch bei insgesamt dreizehn Unterrichtsvorhaben der Studierenden des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen einen Stellenwert ein, wobei als Genre vor allem Abenteuer- und Phantasiegeschichten (sechs Angaben bei 33 TP-Berichten, zum Beispiel „Teslas unvorstellbar geniales und verblüffend katastrophales Vermächtnis“ (2015)) oder Geschichten zum Thema „Freundschaft/ Liebe/

Adoleszenz“ (vier Angaben, zum Beispiel „emmaboy tomgirl“ (2009) am häufigsten ausgewählt wurden. Dabei fällt auf, dass diese Art der Textauswahl vor allem bei Studierenden der dritten Kohorte vorzufinden ist (insgesamt neun Angaben bei 13 TP-Berichten). Bei Studierenden des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen der ersten und zweiten Kohorte dominieren vor allem lyrische Texte (acht Angaben bei 17 TP-Berichten, zum Beispiel zum Thema Identitätskrisen des lyrischen Ichs „Kamikazeherz“ (2005); „Doppelmann“ (1985); „One Day“ (2013)), was thematisch in insgesamt drei Fällen auch mit der Analyse von Liedtexten kombiniert wurde (=Kategorie *Sonstiges*, zum Beispiel zum Thema Großstadt „SOS“ (2001)). Vereinzelt kamen bei Studierenden dieser Schulform zudem Dramen (zwei Angaben zum Beispiel „Andorra“ (1957-1961)) oder eine Ballade (eine Angabe, „Die Goldgräber“ (1870)) im Rahmen des Unterrichtsvorhabens zum Einsatz.

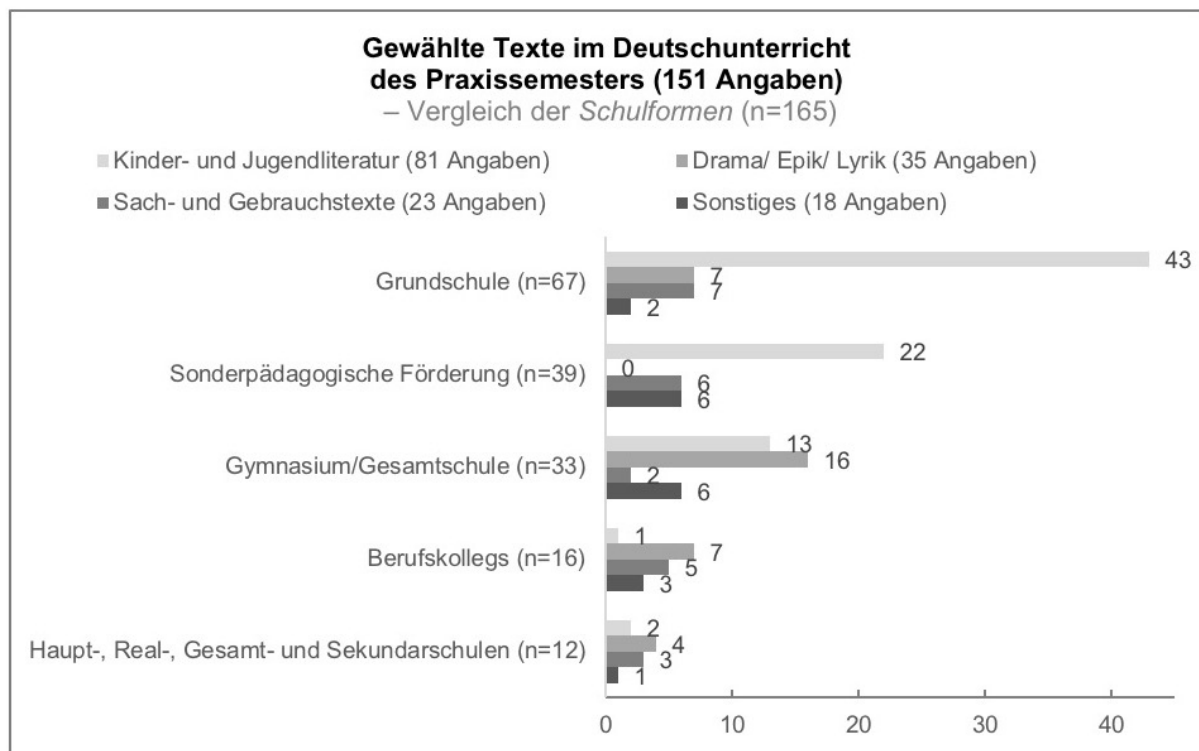


Abbildung 44: Gewählte Texte im Deutschunterricht des Praxisseesters Literaturdidaktik – Vergleich nach Schulform (n=165)

Bei Studierenden des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie für Berufskollegs, dessen/deren Anteil an Teilnehmenden im Rahmen des Praxisseesters Literaturdidaktik deutlich geringer ausfiel (Bk: n=16, HRGS: n=12), sind die verschiedenen Textschwerpunkte *Drama/Epik/Lyrik* und *Sach- und Gebrauchstexte* insgesamt etwas häufiger vorzufinden. So haben Studierende des Lehramts für Berufskollegs in der Kategorie *Drama/Epik/Lyrik* vor allem mit Kurzgeschichten (fünf Angaben, zum Beispiel „Erinnerungsangebote“ (2002)) und Dramen (zwei Angaben, zum Beispiel Vor Sonnenaufgang“ (1889)) gearbeitet. Innerhalb der zweiten Kohorte spielte beispielsweise

zudem das Thema Bewerbung in zwei Unterrichtsvorhaben eine Rolle, für welches mit Bewerbungsmappen und einem Fallbeispiel (=Gebrauchstexte) genutzt worden sind.

In den Unterrichtsvorhaben der Studierenden des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen wurde insgesamt dreimal mit Sachtexten (zum Beispiel zum Thema Cybermobbing) sowie zweimal mit Märchen (zum Beispiel „Das seltsamste Ding der Welt“) gearbeitet. Vereinzelt kam zudem beispielsweise die Autobiografie „Das Tagebuch der Anne Frank“ (1947) sowie die Ballade „John Maynard“ (1886) im Deutschunterricht zum Einsatz.

Bezüglich der Textauswahl im Praxissemester ist insgesamt jedoch festzuhalten, dass diese teilweise auch von den jeweiligen Mentoren/-innen vorgegeben wurde, weshalb die Lehramtsstudierenden im Rahmen der TP-Berichte anmerken, hier wenig Freiheiten gehabt zu haben, wohingegen andere Studierende jedoch eigene Ideen einbringen konnten. Beispielsweise ist hier positiv hervorzuheben, dass in insgesamt acht Unterrichtsvorhaben versucht wurde, die Lektürewahl nach individuellem Lese- und Bearbeitungstempo sowie Interesse der Schüler/-innen auszugestalten, indem verschiedene (Lieblings-)Bücher von den Schülern/-innen ausgewählt und präsentiert werden konnten (= Unterkategorie unterschiedliche Texte). Auch der Einsatz von Abenteuer-, Helden-, Fantasy- und auch Tiergeschichten (vgl. Marci-Boehncke 2005a, S. 9; vgl. Richter & Plath 2012, S. 64) sowie Krimi- und Detektivgeschichten stellen beliebte Genres bei Kindern und Jugendlichen dar, welche in insgesamt 21 Unterrichtsvorhaben verwendet wurden. Positiv hervorzuheben ist außerdem, dass in dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur insgesamt in 36 Unterrichtsvorhaben aktuelle Texte<sup>223</sup> verwendet wurden (zum Beispiel „Im Bann des Tornados“ (2016), „Alabama Moon“ (2006), „Kugelblitz in London“ (2004), „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ (2002)), wobei der Begriff *aktuell* in diesem Kontext Texte meint, die ab dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden (=Datum der Erstveröffentlichung). In einigen Unterrichtsvorhaben, in denen mit Texten aus dem Bereich Drama/Epik und Lyrik gearbeitet wurde, ist zudem neben Aspekten zur Textanalyse und zum Textvergleich zudem der Einbezug von Lied- beziehungsweise Raptexten am Gymnasium realisiert wurden (drei Angaben von 33 TP-Berichten). Einige Studierende dieser Schulform haben in Bezug auf die methodische Weiterarbeit zudem einen Poetry Slam (zwei Angaben von 33 TP-Berichten) organisiert oder Textausschnitte von den Schüler/-innen aktiv-produktiv mit Medien umsetzen lassen (sechs Angaben; zum Beispiel, indem ein Filmclip zu einem gelesenen Gedicht von den Schülern/-innen erstellt werden soll), um diese Textsorten insgesamt moderner und ansprechender im eigenen Deutschunterricht zu vermitteln.

---

<sup>223</sup> Die Unterkategorie Schul- und Verlagstext (acht Angaben) wurde bei der Zählung rausgenommen. Außerdem meint der Begriff *aktuell* in diesem Kontext Texte, die ab dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden, wobei diese Angabe auf das Datum der Erstveröffentlichung bezogen ist.

### 10.7.4 Retrospektive Angaben aus den qualitativen Interviews zur Diagnose, den fachlichen Schwerpunkten und gewählten Texten innerhalb der TP-Berichte

Die retrospektive Betrachtung innerhalb der *qualitativen Interviews* ( $t_4$ ) soll außerdem in exemplarischer Form aufzeigen, mit welchen fachlichen Schwerpunkten und Texten sich die ehemaligen Studierenden innerhalb des eigenen geplanten und verschriftlichten Unterrichtsvorhaben im Praxissemester beschäftigt haben und woran sie sich diesbezüglich circa eineinhalb Jahre nach Absolvierung des Praxissemesters erinnern, was vor allem über die Leitfrage „Was haben Sie im Rahmen Ihrer Unterrichtseinheit im Groben gemacht beziehungsweise was haben Sie im TP-Bericht Bericht verschriftlicht? Um welchen Schwerpunkt ging es?“ im Interviewgespräch erfasst worden ist.

Insgesamt wurden hier 48 Aussagen der Hauptkategorie *Schwerpunkte UE – Praxissemester* zugeordnet (s. Abbildung 67).

▼ ● ● Schwerpunkt UE - Praxissemester	0
● ● Lernstandsdiagnose/ Lernvoraussetzungen	4
● ● allgemein	1
▼ ● ● Lesetraining	0
● ● hierarchieniedrige Prozesse	3
● ● hierarchiehöhere Prozesse	7
● ● Leseförderung	8
● ● literarische Bildung	4
▼ ● ● methodische Auseinandersetzung	0
▼ ● ● Handlungs- und Produktionsorientierung	0
● ● Darstellendes Spiel/ Gestaltendes Sprechen	3
● ● Textproduktive Verfahren/ Schreiben	3
▼ ● ● Medienintegrierend	0
● ● Videos/ Bilder anschauen/ Recherche	6
● ● Schreiben am PC	1
● ● aktive Medienarbeit	8

Abbildung 45: Subkategorien der Hauptkategorie *Schwerpunkte UE - Praxissemester* –  $t_4$  (n=15)

Hier geben zunächst vier der ehemaligen Studierenden an, dass sie mit einer Lernstandsdiagnose und/oder „kleinen Empirie“ gearbeitet haben. Zum Beispiel:

**Fall 4\_1wFs-oM –  $t_4$ :**

Ich glaube schon zu Lernvoraussetzungen, da konnte ich definitiv was übernehmen. Ja also so diese, alles, was so zur Diagnostik gehört, finde ich immer ein wichtiges Thema. Auch jetzt ist es unheimlich wichtig Schüler irgendwie einzuschätzen. Das ist sehr schwierig. Mal ne Diagnostik durchgeführt zu haben. Also das hab ich im Rahmen des Praxissemesters dann gemacht und das war auch gut. #00:30:43-0#

**Fall 14\_3wBk-mM –  $t_4$ :**

Deswegen hab ich einen eigenen Fragebogen dann auch entwickelt und hab dann natürlich da in dem Rahmen dann die Lernstandserhebung gemacht, genau. Und hab dann vorher auch, halt auch so Fragen gestellt, hab vorher dann auch in Bezug auf den Bericht zu schreiben, hab ich dann erstmal, dass die Schüler aus ihrem eigenen, was die erstmal denken, wie man einen Bericht schreiben könnte. Und anhand deren Auswertung, da waren viele Schüler, die den noch nicht im Präteritum geschrieben haben und anhand auf dieser Basis hab ich dann halt die Fünf-Schritt-Lesemethode und das Berichte schreiben dann auch durchgeführt. #00:06:40-8#

Betrachtet man die fachlichen Schwerpunkte der Unterrichtsvorhaben genauer, können insgesamt sechs Unterrichtsvorhaben dem Bereich des *Lesetrainings* (vgl. Kruse 2007, S.

180ff) zugeordnet werden, von denen zwei der ehemaligen Studierenden sich mit der Förderung von hierarchieniedrigen Leseprozessen beschäftigt haben:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Aber zum Lesen passte, weil wir es elementar runtergebrochen haben auf einzelne Wörter lesen, weil mehr konnte man in der Klasse auch noch nicht machen. #00:16:33-6#

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja, das war auch im Primarbereich und es war halt Schriftspracherwerb. Also es ging halt wirklich ums Lesen-Lernen, die ersten Buchstaben wurden eingeführt, die erste Synthese, Zusammenschleifen von ersten zwei, drei Buchstaben. Also noch keine verschiedenen Silbenelemente, die zusammengeschieft wurden, sondern so halt wirklich die ersten ein, zwei Buchstaben, drei Buchstaben. Ja das waren dann so spielerische Zugänge, so Lesepiraten, das weiß ich noch. Das war sehr lustig. #00:05:48-5#

In fünf anderen Unterrichtsvorhaben lag der inhaltliche Schwerpunkt dann eher auf der Förderung hierarchiehöherer Leseprozesse, indem beispielsweise konkrete Lesestrategien (zum Beispiel die 5-Schritt-Lesemethode) vermittelt, Aufgaben zum Textverständnis, oder eine individuelle Förderung mit einer einzelnen Schülerin durchgeführt wurde:

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

B: Ansonsten hab ich selber den Unterricht, den ich aufgeschrieben habe, zusammen mit einer anderen in einer vierten Klasse, in der ich gar nicht eingesetzt war, sondern in der wir dann nur für den Besuch und für den Bericht das quasi gemacht haben, wo es um Lesestrategien ging, weil sich das da einfach mehr angeboten hat als in der eins/zwei, die ja eh sehr gemischt war. Da hätte man ne ganz andere Kompetenz aufgreifen können, aber Lesestrategien war Thema auch in der Vorbereitung... #00:04:04-3#

I: Ja im Vorbereitungsseminar. #00:04:05-6#

B: Deswegen hat sich das besser angeboten, war einfach füllender auch so thematisch. #00:04:12-3#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Mhm, also der inhaltliche Schwerpunkt war die Fünf-Schritt-Lesemethode, die ich durchgeführt habe. Wobei ich erstmal, also ich habe das in einer internationalen Förderklasse durchgeführt. #00:04:12-6#

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ok, dann war das die Leseförderung, wenn ich mich richtig erinnere und zwar kombiniert mit, also man musste immer Fach und Förderrichtung<sup>224</sup> dann kombinieren und dann hab ich das kombiniert mit einer Bild-Lesegerätsförderung. Also einer Einzelförderung im Grunde und zwar ging es aus fachlicher Sicht, also aus der Sicht des Faches Deutsch, ging es um das Verstehen beim Lesen und um hilfreiche Strategien, wie man sinnentnehmend lesen kann. #00:04:57-2#

Sechs Unterrichtsvorhaben, welche von den ehemaligen Studierenden im Rahmen der Interviews beschrieben wurden, lassen sich dem inhaltlichen Schwerpunkt der *Leseförderung* nach Kruse 2007 zuordnen, bei denen es beispielsweise um das gemeinsame Lesen und Arbeiten von und mit (Bilder-)Büchern aus dem Kinderliteraturbereich sowie um die Durchführung eines Lesepatenprojekts ging. Zum Beispiel:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Äh genau, diese Leseförderung mit Lesepatenprojekt und ja genau. Wir suchen uns nen Partner und... #00:15:45-3#

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Also, es ging um das Lehrwerk "Kugelblitz" und zwar ganz gezielt der Kugelblitz in London. Das ist halt ne Detektivgeschichte, wo die Kinder Kapitel für Kapitel lesen und dann Fragen beantworten müssen zum Text. Und das ist halt ne Sonderedition vom Kugelblitz, also allgemein ist Kugelblitz ne relativ große Reihe mit vielen verschiedenen Themenschwerpunkten und das ist jetzt ne Sonderedition zum Thema London gewesen und dann noch mit englischen Inhalten. Und ich hab den Kindern im Vorfeld die Wahl gestellt, welches Lehrwerk sie lesen wollen. Und hab dann halt auch schon ein bisschen eingegrenzt, aber die haben sich dann für den Kugelblitz in London entschieden, weil die Klasse halt auch ne totale Englischklasse war. Und die hatten auch ne Lehramtsanwärterin in Englisch, die dann immer tolle Sachen mit denen gemacht hat und dementsprechend wollten die dann auch unbedingt Matheunterricht auf Englisch machen. Das war dann halt son motivierender Aspekt dabei und dann hatten wir verschiedene Sachen dazu erarbeitet. #00:14:54-1#

---

<sup>224</sup> Der Begriff Fachrichtung bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die sonderpädagogische Ausrichtung (hier: Förderschwerpunkt Sehen).



**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Das Dschungelbuch, also ich habe die Geschichte das Dschungelbuch gewählt, weil zu der damaligen Zeit kam so eine Neuverfilmung von dem einstigen Zeichentrickfilm, sag ich mal, heraus. Und die Kinder konnten dann sozusagen die Geschichte, waren da sehr interessiert für. Dann hab ich mit den Kindern die Boardstory "Das Dschungelbuch" gemacht. Ich weiß ehrlich gesagt gar nicht mehr ganz genau, also ich habe die Geschichte unterteilt in zwei Teile. Den ersten Teil haben wir am ersten Tag gemacht. Dann konnte man natürlich auch noch ein schönes Unterrichtsgespräch daran anbinden, wie die Geschichte weitergehen könnte oder Ähnliches. Ich hab dann die Kinder zum Beispiel befragt, welcher Charakter, gerade zur welchen Situation in der Geschichte ist oder die Kinder mussten Fragen dazu beantworten. Und ähnlich bin ich dann auch nach der zweiten Sitzung vorgegangen.

Des Weiteren können vier der Angaben zu den gemachten Unterrichtserfahrungen, welche von drei Studierenden des Lehramts für Gymnasien und eine Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen<sup>225</sup> geäußert wurden, dem Bereich der *literarischen Bildung* (vgl. Kruse 2007) zugeordnet werden:

**Fall 9\_2wGy++mM – t4:**

Nein, nein, das war Max Frisch und jetzt sagen Sie mal, Andorra, Andorra wars. Genau und dazu dann ne ganze Reihe. Die Hintergrundinformationen hab ich mir natürlich zusammengesucht und wie man das didaktisch aufbereiten kann. Ein Drama, da gibt es ja nicht so ganz viel zu. Also das meiste hat man sich dann selber zusammengestellt. #00:06:30-6#

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Zur Lyrik hatten wir auch was bei Frau XY etwas<sup>226</sup> und wir haben das oder ich habe das versucht moderner umzusetzen. Und da war auch die Hemmschwelle vieler Schülerinnen und Schüler auch gar nicht mehr so hoch, oh ne, warum machen wir jetzt Gedichte, Gedichte sind doof und dann auch noch Liebesgedichte, das war dann gar nicht mehr der Fall. #00:05:22-2#

Dabei müssen zwei der ehemaligen Studierenden zunächst überlegen, was sie inhaltlich gemacht haben beziehungsweise bleibt eine Studierende in ihren Äußerungen sehr allgemein<sup>227</sup>:

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ähm und dann passte es... es tut mir leid, ich weiß gar nicht genau, was ich gemacht hab. Aber zum Lesen passte, weil wir es elementar runtergebrochen haben auf einzelne Wörter lesen, weil mehr konnte man in der Klasse auch noch nicht machen. #00:16:33-6#

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

B: Ähm, ich habe Teamteching gemacht und ähm wir haben das zu zweit erarbeitet und das war auch unsererer Fokus. #00:10:43-7#

I: Und inhaltlich im Fach Deutsch? #00:10:39-6#

B: Ähm, Gedichte. #00:10:44-1#

Mit den oben beschriebenen Schwerpunkten hängen dann größtenteils auch Aussagen zur methodischen Auseinandersetzung des jeweiligen Deutschunterrichts zusammen, wovon einige der Studierenden eine handlungs- und produktionsorientierte oder medienintegrierende Herangehensweise beschreiben.

Dabei geben jeweils einzelne Studierende an, dass im Rahmen des Unterrichtsvorhabens textproduktive Verfahren (n=2)

---

<sup>225</sup> Diese Studierende (Fall 13) berichtet im Rahmen des Interviews von einem weiteren Unterrichtsvorhaben, welches sie im Praxissemester durchgeführt jedoch nicht im Rahmen des TP-Berichts verschriftlicht hat.

<sup>226</sup> Die Studierende bezieht sich an dieser Stelle auf das Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik.

<sup>227</sup> Diese beiden Aussagen wurden zu den oben genannten Schwerpunkten des Lesetrainings auf hierarchieniedriger Ebene und der literarischen Bildung dazu gezählt.

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, wir hatten dann ein Tagebuch dazu, wo die ganzen Kapitel aufgelistet wurden mit den Fragen. Und ganz am Ende haben die Kinder dann ne eigene Detektivgeschichte geschrieben. Also wir haben dann ein bisschen erarbeitet, welche Aspekte hat denn so ne Detektivgeschichte, wie kann man die spannend gestaltet, auch den Handlungsaufbau und wie man die Figuren beschreiben kann, dass das alles ein bisschen spannender wird. #00:15:38-5#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] in Verbindung mit Berichten schreiben, das was auch noch mein Schwerpunkt. #00:06:40-8#

beziehungsweise das gestaltende Sprechen in Form eines Poetry Slams (n=2),

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Mhm, also gerade diese eine Interpretationsmöglichkeit, die ich angesprochen habe, die habe ich genutzt, nämlich diese Handlungsmöglichkeit, diese Handlungsorientierung, die habe ich genutzt. Ich habe nämlich eine Unterrichtsreihe zu Poetry Slam vorbereitet, vier Wochen insgesamt ging diese ganze Unterrichtsreihe. In der ersten Stunde, die habe ich dann auch verschriftlicht, da ging es dann darum, dass die Schüler zuerst Poetry Slam son bisschen kennenlernen. Was ist das überhaupt, was sind die Merkmale vom Poetry Slam? Ja dann sollten die einen kleinen Infotext lesen, den vorbereitet hatte zum Poetry Slam, ein paar Fragen beantworten und dann haben wir das son bisschen halt besprochen, ja da waren son paar Falschaussagen. Und in der nächsten, was heißt in der nächsten, danach hab ich den zwei Texte gegeben, zwei Poetry Slam Texte und da konnten die sich einen aussuchen die Schüler und einen sollten sie auch vortragen. Im Sinne der Handlungsorientierung, die wir davor besprochen haben, wie man am besten mit der Stimme umgeht, wie man mit dem Körper umgeht, wie man ihn trainiert, wie prosodische Merkmal son bisschen wiederholt und mit Hilfe ihres Körpers, Gestik, Mimik sollten sie dann eben den Text, für den sie sich entschieden haben, vor der Klasse aufführen. Und dann mit ihrem Körper quasi analysieren. #00:12:12-4#

oder auch das darstellende Spiel in Form eines Kamishibais und Stabpuppenspiels (n=1) zum Einsatz kamen:

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>4</sub>:**

und dazu habe ich dann ein Kamishibai erstellt. Also nicht den Rahmen, sondern die Bilder erstellt. Dazu ein Pantomime-Spiel gemacht. Also das Geschriebene verbal-klanglich aufgearbeitet und bildlich mit dem Kamishibai. Was hatten wir noch? Ach ja Schattentheater hatten wir noch. Also vier Gruppen hatte ich und das habe ich dann auch in meinem Unterrichtsbesuch so vorgestellt und das war dann auch mein Bericht. War auch glaub ich gar nicht so schlecht, glaube ich. #00:15:46-2#

Neun der ehemaligen Studierenden geben an, dass in irgendeiner Form Medien im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens integriert waren<sup>228</sup>.

Diese wurden beispielsweise zum Schauen von Bildern oder Videos oder zu Recherchezwecke eingesetzt (n=6)

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Allerdings hab ich damals ein Bilderbuchkino gemacht und mit Dias und Bildern gearbeitet. Also das war sehr veraltet, weil, wenn man es jetzt auf die Medien bezieht ähm, aber die Möglichkeiten hatte ich halt und ja. Hab da entsprechend die alten Medien, die da waren und auch funktionierten haben Gott sei Dank, genutzt. #00:23:27-4#

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, also sie durften auch mal ihre Handys benutzen zu Suchzwecken. Dann haben wir aus Youtube Abschnitte von szenischer Interpretation angeschaut und solche Sachen. Also nicht nur das Buch lesen, sondern interaktiver arbeiten. #00:06:30-6#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Und dann haben Sie erstmal Ihre Performance aufgeführt und hinterher haben wir uns das Originalvideo angesehen, von dem Slammer. In diesem Raum war nämlich auch ein Computer und ein Beamer mit einer Leinwand. Und auf dieser Leinwand hab ich dann eben die Originalauflage projiziert und dann haben wir son bisschen geredet, was in der Performance gut war, was an der schlecht war, worin die sich von den eigenen Auftritten unterschieden haben und dann son bisschen geguckt, was besser war für die Analyse hinterher. #00:13:16-4

---

<sup>228</sup> Dieser Schwerpunkt wird in detaillierter Form in Kapitel 11 behandelt, wo jedoch explizit nur jene Medien berücksichtigt werden, welche auch von den Schüler/-innen selbst verwendet wurden (=Lernmedien).

sowie um am Computer zu schreiben (n=1):

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Und ähm genau, letztendlich haben die Kinder dann ihre eigenen Detektivgeschichten geschrieben und konnten die dann am PC auch nochmal schön gestalten und aufschreiben mit Word. #00:15:38-5#

Bei einigen wurde im Zusammenhang mit Texten auch im Sinne einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) gearbeitet (n=5):

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also das mit der QR-Code-Ralley haben wir dann ja versucht in dieser Projektwoche zu machen. #00:36:36-8#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Genau, also sie haben bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in dem Sinne gelesen und die sollten sich dann in einem Tandem oder einem Team überlegen, wie könnte das Buch weitergehen und haben dann einzelne Buchseiten in dem Sinne dazu gestaltet. Dass wir in dem Sinne quasi, hinterher haben wir das "Unser digitales Buch" genannt und haben dann das nochmal hinterher mit den Schülern geguckt und angeguckt. #00:05:51-2#

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, da hab ich , ich weiß nicht, ob es darunter fällt, aber da hab ich auch mit dem iPad gearbeitet und einem Programm mit dem man Bildergeschichten erstellen kann. #00:25:29-7#

Des Weiteren wurden folgende Textsorten im Rahmen der Interviews benannt (s. Abbildung 68) beziehungsweise im Rahmen des Praxissemesters im Deutschunterricht genutzt, da mit den drei Teilzielen Leseförderung, Lesetraining und literarische Bildung zwangsläufig unterschiedliche Gegenstände im Zusammenhang stehen (vgl. Kruse 2007, S. 176f):

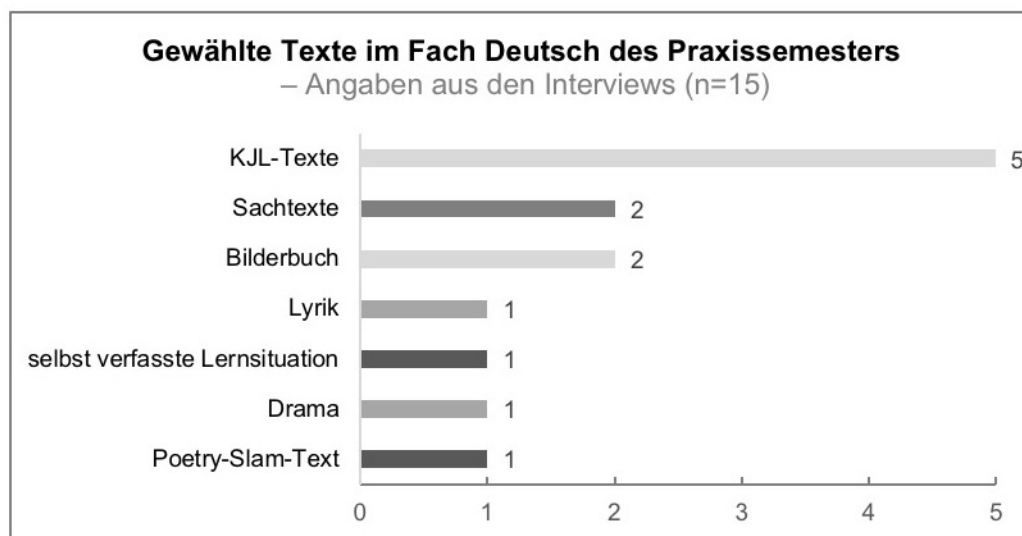


Abbildung 46: Gewählte Texte im Rahmen des Praxissemesters im Fach Deutsch – Angaben aus den Interviews (t<sub>4</sub>, n=15)

Dabei kamen bei Unterrichtsvorhaben im Bereich des Lesetrainings auf hierarchiehöherer Ebene in zwei Fällen Sachtexte (zum Beispiel zu Zootieren) sowie eine selbst verfasste Lernsituation in Form eines Unfallberichts (=Sonstiges) zum Einsatz, wohingegen bei Unterrichtsvorhaben im Bereich der Leseförderung, „[...] deren Ziel in erster Linie das Wecken von Leseinteressen und die Stabilisierung des Leseverhaltens ist“ (Bertschi-Kaufmann 2014, S. 195), zwei Bilderbücher zum Thema Tiere und Freundschaft (zum Beispiel „Der Grüffelo“

(1999)) sowie Kinderbücher (in Form von Detektiv-, Tier- oder Abenteuergeschichten zum Beispiel „Das kleine Gespenst“ (1966)) genutzt wurden.

Jene Unterrichtsvorhaben im Bereich der literarischen Bildung haben sich häufig mit lyrischen Texten (zum Beispiel Frühlingsgedicht, Poetry Slam-Text eines Slammers) oder einem Drama beschäftigt.

Somit stellt die Verteilung der fachlichen Schwerpunktsetzung vergleichbare Gegebenheiten (s. Abbildung 69) in Bezug auf die Gesamtstichprobe innerhalb der TP-Berichte dar (n=165), bei der ebenfalls Unterrichtsvorhaben zur Leseförderung dominieren (n=81, in den Interviews: n=6), gefolgt von Unterrichtsvorhaben, die die Zielsetzung des Lesetrainings verfolgt haben (hierarchieniedrige Prozesse: n=11, in den Interviews: n=2; hierarchiehöhere Prozesse: n=33, in den Interviews: n=4) sowie Unterrichtsvorhaben mit dem Schwerpunkt der literarischen Bildung (n=32, in den Interviews: n=3). Lediglich zum Schwerpunkt *Sonstiges* ist kein Interviewpartner befragt worden, welchem jedoch auch insgesamt nur acht Unterrichtsvorhaben von 165 zugeordnet wurden.

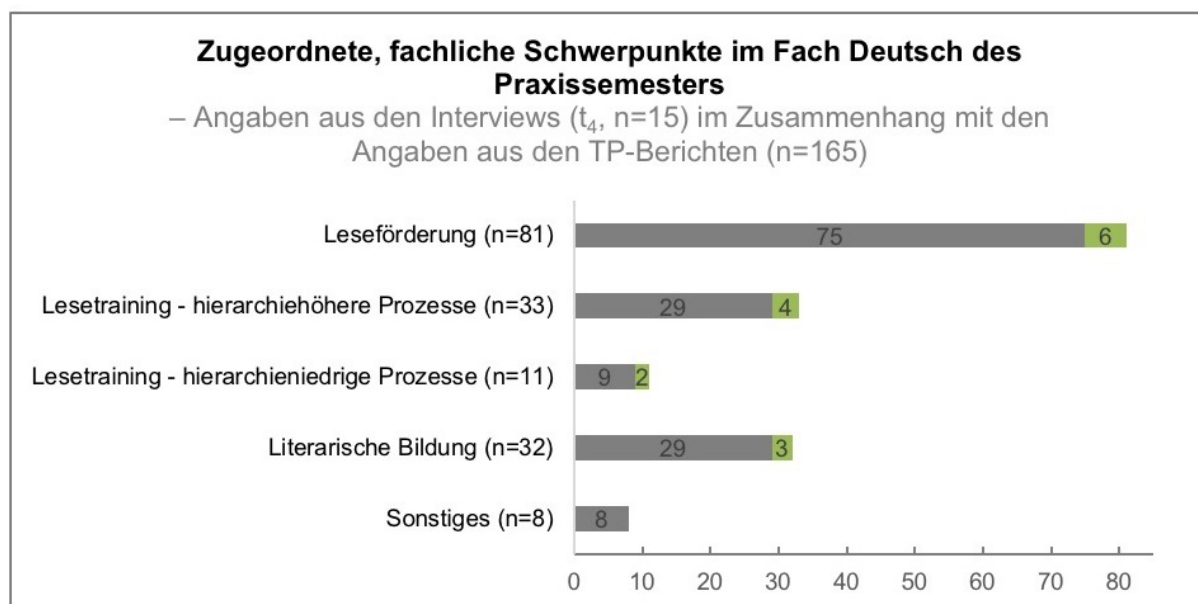


Abbildung 47: Relation der zugeordneten, fachlichen Schwerpunkte des Praxissemesters im Fach Deutsch aus den Interviews ( $t_4$ , n=15) zu den Schwerpunkten der Gesamtstichprobe (n=165)

Dies trifft auch auf die gewählten Texte zu, für die sich im Rahmen der qualitativen Interviews ebenfalls eine Dominanz hinsichtlich der Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur (n=7, in den TP-Berichten: n=81) gezeigt hat, wohingegen zwei der befragten Lehramtsstudierenden mit Sachtexten (in den TP-Berichten: n=23 mit Sach- und Gebrauchstexten), zwei Studierende mit Texten aus der Rubrik Drama/Epik/ Lyrik (in den TP-Berichten: n=35) sowie zwei Studierende mit Texten aus dem Bereich Sonstiges (in den TP-Berichten: n=18) gearbeitet haben. Es

wurden somit alle vier möglichen Kategorien zur Textauswahl innerhalb der qualitativen Interviews abgedeckt.

Insgesamt können die Angaben aus den qualitativen Interviews folglich dazu beitragen, einen noch detaillierteren Einblick in die breite Vielfalt der Unterrichtsplanungen und -durchführungen des Praxissemesters aus fachlicher Perspektive zu erhalten, für die der Großteil der Lehramtsstudierenden auch etwa eineinhalb Jahre nach Absolvierung des Praxissemesters noch relativ detailliert Auskunft darüber geben kann, was genau im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhaben gemacht wurde. Hier bleiben die befragten Lehramtsstudierenden jedoch stark auf einer beschreibenden Ebene, für die bei genauerer Betrachtung auch auffällt, dass insgesamt nur wenig Fachbegriffe verwendet werden, wenn es darum geht, die fachlichen Schwerpunkte aus dem eigenen Unterrichtsvorhaben zu benennen. Begriffe wie literarische Bildung oder handlungs- und produktionsorientierter Unterricht tauchen beispielsweise gar nicht oder nur sehr unspezifisch auf.

Darüber hinaus muss an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass die Planung und Durchführung des eigenen Unterrichtsvorhabens zwangsläufig auch mit den Gegebenheiten an der Schule (s. Kapitel 10.5) sowie den individuellen Interessen der Lehramtsstudierenden zusammenhängt, für welche durch die Vorgaben im literaturdidaktischen Konzept möglichst viel Offen- und Freiheit gelassen werden sollte. Aus diesem Umstand resultieren jedoch zwangsläufig auch Unterschiede hinsichtlich der individuellen sowie fachlichen Kompetenzentwicklungen – je nach Schwerpunkt im eigenen Praxissemester –, auf die unter anderem im abschließenden Kapitel näher eingegangen werden soll.

## **10.7 Zusammenfassung und Interpretation der gesamten Ergebnisse**

Die Notwendigkeit den Bereich der Lesekompetenzförderung im Rahmen der Lehrerbildung in Form von Lehrveranstaltungen aufzugreifen, um angehende Lehrkräfte für diese Anforderung im Deutschunterricht zu professionalisieren, wird bereits seit Jahren immer wieder betont (vgl. Bos et. al. 2014, KMK 2003).

Das Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik versucht hier anzusetzen

[...] und die Einführung des Praxissemesters zu nutzen, um Studierenden lese- und mediendidaktische Kompetenzen zu vermitteln und diese mit einer praktischen Anknüpfung im Rahmen der längerfristig angelegten Praktikumsphase in der Schule weiter zu vertiefen (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 78).

Dabei ist es das allgemeine Ziel der Vorbereitungsseminare im Praxissemester des Lehramtsstudiums, den Studierenden inhaltliche und methodenbezogene Grundlagen für die verschiedenen Anforderungen im Praxissemester zu vermitteln (vgl. Schüssler & Schicht 2014, S. 68). Diese beziehen sich innerhalb des literaturdidaktischen Konzepts auf den Themenbereich „Lesen“, der in der jeweiligen Umsetzung im Rahmen des

Unterrichtsvorhabens der teilnehmenden Studierenden jedoch sehr weit gefasst wird, indem verschiedene Textsorten, Genres, Medien sowie unterschiedliche Handlungsoptionen individuell je nach Schulform, Voraussetzungen an den Praxissemesterschulen und eigenen Interessen gewählt werden konnten, woraus zwangsläufig auf individueller Ebene unterschiedliche Kompetenzentwicklungen resultieren.

Nichtsdestotrotz war ein Ziel dieser Studie zu überprüfen, inwiefern Lernerfolge bei angehenden Lehrpersonen im und durch ein Praxissemester unter anderem durch die Absolvierung des Konzepts Literaturdidaktik im Datenmaterial verzeichnet werden können. Dazu wurden die teilnehmenden Lehramtsstudierenden zu insgesamt vier Messzeitpunkten im Hinblick auf ihre subjektiven Einschätzungen zum Lernprozess durch die Absolvierung verschiedener Maßnahmen (universitäres Vorbereitungsseminar und Begleitseminar Literaturdidaktik, Einführungsseminar ZfsL und fünfmonatige, schulische Praxisphase) und das Ausmaß ihrer berufsrelevanten, fach- und unterrichtsbezogenen Kompetenzen befragt. Damit zusammenhängend sollte auch analysiert werden, wie die Absolvierung des Praxissemesters von (ehemaligen) Studierenden in der Retrospektive zum Ende ihres Studiums beziehungsweise zu Beginn des Referendariats beurteilt werden.

Die Ergebnisse bestätigen zunächst einmal kritische Aspekte, vor denen bezüglich der Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters im Lehramtsstudium gewarnt wurde (s. Kapitel 3.1.2. und 5.4). Dazu gehört, dass die fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen von den Studierenden vor Beginn des Vorbereitungsseminars ( $t_{1a}$ ) fast ausschließlich als defizitär bewertet werden, was die Studierenden im Rahmen der qualitativen Interviews größtenteils darauf zurückführen, dass deutschdidaktische Anteile im Lehramtsstudium immer noch eine Minderheit darstellen (vgl. Abraham & Frederking 2013, S. 194). Dies birgt die Gefahr, dass fachdidaktisch gering qualifizierte Studierende im Rahmen des Praxissemesters eigenen Unterricht erteilen sollen (vgl. Kötter 2014, S. 272) und nicht nur die Studierenden, sondern auch alle anderen beteiligten Institutionen vor große Herausforderungen gestellt werden. Dies zeigt sich seitens der Studierenden beispielsweise hinsichtlich einer fachlichen Überforderung im Praxissemester<sup>229</sup> sowie unklaren Aufgabenvorstellungen zwischen ZfsL und Universität<sup>230</sup>, für welche undurchsichtig bleibt,

---

<sup>229</sup> s. zum Beispiel: Fall 1\_1wGy-oM – t4:

Ja richtig. Ja das würd ich grundsätzlich sagen, dass das schön gewesen wär, noch vor den Vorbereitungsseminaren, die ja dann wirklich, damit die sich dann wirklich nur auf Schule konzentrieren können und.., natürlich auch auf den Forschungsbereich, aber dass die Grundlagen da waren. Ja, die fehlten mir, muss ich ganz ehrlich sagen. #00:07:26-9#

<sup>230</sup> s. zum Beispiel: Fall 3\_1wGs-oM – t4:

Ja, die Situation hatten wir auch, weil dann sind wir in das Deutschseminar am ZfsL Dortmund gekommen und dann haben die halt irgendwie direkt schon davon gesprochen den Unterricht zu planen. Und dann haben wir gesagt, so richtig haben wir das noch nicht gelernt und wir, also unser Stand war ja, deshalb sind wir da, wir lernen das am ZfsL. Und die haben uns dann wieder, nee das müssten Sie eigentlich an der Uni gelernt haben. #00:09:20-1#

welche Inhalte in den verschiedenen Institutionen im Fach Deutsch<sup>231</sup> konkret vermittelt werden.

Diese geringen deutschdidaktischen Anteile bringen außerdem die große Schwierigkeit mit sich, dass im Rahmen des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester prinzipiell sehr viele Themenbereiche angeschnitten werden müssten, mit denen sich einige Studierende im Rahmen des bisherigen Lehramtsstudium jedoch im Fach Deutsch noch nie auseinandergesetzt haben (zum Beispiel mit dem Lehrplan der jeweiligen Schulform). Hier liegen an der TU Dortmund zwar schon didaktische Strukturen vor, die eine systematische Qualifizierung im Bereich der Lese- und Medienförderung durch das Zertifikat Literaturpädagogik für Lehramtsstudierende aller Schulformen mit dem Fach Deutsch ermöglicht, um damit zusammenhängend „den Blickwinkel der Leseförderprotagonisten [zu] erweitern“ (Marci-Boehncke 2013, S. 8). Damit zusammenhängend belegen die obigen Ergebnisse auch, dass der Besuch der Lehrveranstaltungen „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen II“, welche zwei Bausteine des Zusatzzertifikats darstellen und die im Rahmen dieser Studie als Indikator für das Vorwissen der Studierenden gesehen wird, im Großteil der erfragten Kompetenzbereiche auch zu einer höheren Kompetenzwahrnehmung der Studierenden in lese- und literaturdidaktischen sowie unterrichtsbezogenen Bereichen zu  $t_{1a}$  führt. Diese Ergebnisse sprechen somit für eine gewisse Nachhaltigkeit beziehungsweise Qualität des Angebots, indem der Besuch dieser Veranstaltungen im Bachelorstudium das individuelle inkorporierte Kapital erhöhen konnte, was sich ebenfalls positiv auf die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung auswirkt (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). Andersherum ist es nicht ausreichend, dass solche zentralen, fachdidaktischen Kompetenzen willkürlich beziehungsweise nur im Rahmen der Absolvierung zusätzlicher Zertifikatsprogramme im Lehramtsstudium vermittelt werden, da dies insgesamt nur einen geringen Anteil der zukünftigen Lehrkräfte ausmacht und nur auf besonders engagierte Studierende zutrifft.

Dem könnte entgegengewirkt werden, indem wenn neben den verpflichtenden fachwissenschaftlichen Einführungen an der TU Dortmund ebenfalls sowohl sprachdidaktische als auch literaturdidaktische Einführungsveranstaltungen im Deutschstudium angeboten werden würden, durch die den angehenden Lehrkräften grundlegende Kompetenzen bereits im Bachelorstudium und damit vor Beginn des Vorbereitungsseminars im Praxissemester vermittelt werden könnten. Dies würde voraussichtlich zu einer Entlastung aller Beteiligten führen.

---

<sup>231</sup> Hier zeigen Erfahrungen zur Mitarbeit im Praxissemester auch, dass sich ein regelmäßiger Austausch zwischen diesen Institutionen aufgrund eines sehr großen Fachbereichs, einer großen Anzahl an Ansprechpartner sowie geringen finanziellen und personellen Ressourcen und Verantwortlichkeiten als schwierig erweist.

Betrachtet man darüber hinaus die *fach- und unterrichtsbezogene Kompetenzentwicklung* im Praxissemesterverlauf, zeigt sich, dass vor allem die hohe Anzahl an eigenen Unterrichtsstunden im Praxissemester zu einer Verbesserung der unterrichts- und handlungspragmatischen Fähigkeiten führt (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14), obwohl für die universitären Praxisphasen eigentlich betont wird, dass diese sich nicht nur auf die reine Vermittlung von Handlungsrouninen im Unterricht und in der Schule – auch in Abgrenzung zur zweiten Phase der Lehrerausbildung – richten sollen, „sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selberfahrener Praxis“ (MIWT 2007, S. 8). Des Weiteren ist der Einschätzung der Studierenden nach eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung durch die Absolvierung der Maßnahmen 1 (=Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik) und der Maßnahme 2 (= Begleitseminar Literaturdidaktik, Einführungsseminar ZfsL, fünfmonatige Praxisphase) in sechs von 17 erfragten fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzbereichen erkennbar, wobei die Absolvierung der Maßnahme 1 sich außerdem sehr positiv auf die Erweiterung von drei erfragten Kompetenzbereiche zur lesedidaktischen Kompetenz auswirkt (zum Beispiel auf die lesediagnostische Kompetenz). Die Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase wirkt sich hingegen vor allem auf die Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich einer zielgruppenspezifischen Leseförderung sowie die beiden unterrichtsbezogenen Kompetenzen positiv aus.

Bezüglich der merkmalsbezogenen Auswertung nimmt der Faktor *Kohorte* insgesamt den größten Einfluss auf die jeweilige Kompetenzentwicklung im Praxissemester ein, für die innerhalb der ersten Kohorte aufgrund des ersten Durchgangs Schwierigkeiten zu erwarten waren. Diese zeigten sich beispielsweise in Form eines höheren Arbeitsaufwands (s. Kapitel 10.4.3), fehlender Routinen seitens der beteiligten Institutionen und sich ändernde Absprachen (zum Beispiel zu den Anforderungen im Praxissemester), was sich unter anderem an dieser Stelle aller Voraussicht nach auch negativ auf das Kompetenzzempfinden der Studierenden der ersten Kohorte ausgewirkt hat. So zeigt sich für die fachlichen und unterrichtsbezogenen Wissensbestände und Reflexionsformen, welche im Vorbereitungsseminar durch die sechs verschiedenen Themenkomplexe im Blended-Learning-Format vermittelt worden sind, dass sich diese deutlich stärker im Selbstbild der Studierenden der zweiten und dritten Kohorte erweitern konnten. Dies trifft insgesamt auf zwölf der 17 erfragten Kompetenzbereiche zu  $t_2$  und/oder  $t_{3b}$  zu, obwohl die inhaltlichen Themenschwerpunkte größtenteils unverändert geblieben sind.<sup>232</sup>

---

<sup>232</sup> Vorgenommene Modifikationen im Prozess sind in Kapitel 7.2.6 einsehbar und beziehen sich innerhalb der ersten drei Kohorten beispielsweise auf die Bewertungssituation im Vorbereitungsseminar und die Verringerung des Arbeitsaufwands durch die Kürzung einiger Aufgabenstellungen im E-Learningprozess.



Für den Faktor *Schulform* zeigen sich zudem einige Unterschiede im Kompetenzzempfinden in den Bereichen *Gattungsdidaktik* und *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht*, welche bereits zu  $t_{1a}$  (=vor Beginn des Vorbereitungsseminars) erkennbar waren und somit im weiteren Professionalisierungsprozess auch bestehen bleiben, wobei vor allem Studierende des Lehramts für Grundschulen sowie für sonderpädagogische Förderung ihre Kompetenzen diesbezüglich geringer bewerten.

Für weitere Unterschiede hinsichtlich der Faktoren *Schulform* und *Vorwissen* hat sich im Rahmen der Auswertung gezeigt, dass es sich bei den Befragten immer auch um ein Zusammenspiel der einzelnen Faktoren *Kohorte*, *Schulform* und *Vorwissen* handelt und im Rahmen einer rein deskriptiv-statistischen Herangehensweise im Detail nicht nachvollzogen werden kann, welche Faktoren einen größeren Einfluss auf das Kompetenzzempfinden einnehmen. Somit kommt es bei der Betrachtung von mehreren Faktoren zusammengenommen zu immer kleineren Fallzahlen, wodurch es gleichzeitig schnell zu Verzerrungen innerhalb der Mittelwertbetrachtung kommt (s. zum Beispiel Tabelle 20). Hier ist jedoch aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse und Erläuterungen davon auszugehen, dass die das Kompetenzzempfinden der Studierenden sich kohortenspezifisch voneinander unterscheidet und unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Innerhalb der retrospektiven Betrachtung im Rahmen der geführten Interviews ( $t_4$ ) fällt auf, dass innerhalb der Studierendenaussagen insgesamt nur wenig Fachbegriffe verwendet werden, wenn es darum geht, die fachlichen Schwerpunkte aus dem eigenen Unterrichtsvorhaben zu beschreiben. Begriffe wie literarische Bildung, handlungs- und produktionsorientierter Unterricht, Gattung oder die Benennung einzelner Ebenen des Lesens tauchen gar nicht oder nur sehr selten auf<sup>233</sup>. Trotzdem gibt der Großteil der befragten Studierenden hier an, von dem Besuch des literaturdidaktischen Konzepts profitiert zu haben, wobei an dieser Stelle der Bereich der Diagnose/Lernvoraussetzungen/Evaluation sowie unterrichtsbezogene Kompetenzen am häufigsten benannt werden, wenn nach konkreten inhaltlichen Schwerpunkten gefragt wird, von denen die Studierenden ihrer Meinung nach rückblickend besonders profitiert haben. Weitere Bereiche, welche im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik behandelt wurden, werden hingegen nur vereinzelt von den ehemaligen Studierenden zurück gespiegelt, darunter einzelne Aussagen zum handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht, zur literarischen Bildung, zum Lesen und Schreiben sowie zum erweiterten Textbegriff. Dies hängt jedoch unter anderem auch mit den individuellen Schwerpunktsetzungen zusammen, welche im Rahmen des eigens durchgeführten Unterrichtsvorhabens im Praxissemester gewählt wurde.

---

<sup>233</sup> Ähnlich wie in der Studie bei Kunze 2004, 305f, die im Rahmen ihrer Interviewstudie Lehrkräfte nach den Zielen des Literaturunterrichts befragt hat.

Daran anknüpfend ermöglicht die Hinzuziehung der TP-Berichte darüber hinaus einen umfassenden Einblick, inwieweit und bezüglich welcher *fachlichen Schwerpunkte* die Lehramtsstudierenden dann auch *tatsächlich im „eigenen“ Deutschunterricht* gearbeitet haben (s. Kapitel 10.6).

Hier zeigt sich für den Bereich der *Diagnose im Lesen*, dass in nahezu allen TP-Berichten im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhaben auch mit lesediagnostischen Verfahren gearbeitet wurde, wobei einige Studierende teilweise auch mehrere Verfahren miteinander kombiniert haben, wohingegen einzelne Studierende die Lernausgangslage in Bezug auf das Lesen überhaupt nicht beschreiben. Dabei kamen lesediagnostische Verfahren besonders häufig bei Studierenden der dritten Kohorte sowie bei Studierenden des Lehramts für Grundschulen, für sonderpädagogische Förderung und für Berufskollegs zum Einsatz. Dies ist unter anderem jedoch auch darauf zurückzuführen, dass bisherige standardisierte und informelle Verfahren vor allem für die Primar- und Sekundarstufe I entwickelt wurden, wodurch Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Berufskollegs – je nachdem, in welcher Klassenstufe die Studierenden im Praxissemester im Fach Deutsch eingesetzt wurden – insgesamt weniger lesediagnostische Verfahren zur Verfügung standen. Damit zusammenhängend haben diese Studierenden besonders häufig auf eine eigenständig erstellte „kleine Empirie“ (Marci-Boehncke 2008) zurückgegriffen, wohingegen Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung beispielsweise relativ häufig mit informellen Leseverfahren gearbeitet haben. Studierende des Lehramts für Grundschulen haben im eigenen Unterricht sowohl mit standardisierten Verfahren, als auch der „kleine Empirie“ und informellen Verfahren gearbeitet.

Betrachtet man die *fachlichen Schwerpunkte* der verschriftlichten Unterrichtsvorhaben zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Verschriftlichungen dem Konzept der *Leseförderung* nach Kruse (2007) zugeordnet werden kann, wobei sich knapp ein Viertel der Studierenden in ihrer Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt des *Lesetrainings* sowie ein Fünftel mit dem Schwerpunkt der *literarischen Bildung* beschäftigt haben. Hier zeigen sich erwartungsgemäß Unterschiede zwischen den studierten *Schulformen*, wobei vor allem der Bereich der *literarischen Bildung* in den Unterrichtsvorhaben der Studierenden mit dem Schwerpunkt Gymnasium und Gesamtschule eine große Rolle gespielt hat, wohingegen dieser Schwerpunkt an Grundschulen und bei Studierenden für sonderpädagogische Förderung nahezu keine Rolle eingenommen hat und bei diesen beiden Schulformen vor allem Vorhaben zur *Leseförderung* beziehungsweise zum *Lesetraining* dominieren.

Betrachtet man im nächsten Schritt, welche *verschiedenen Verfahren und Methoden* im Rahmen der Unterrichtsvorhaben im Fach Deutsch des Praxissemesters zum Einsatz kamen, zeigt sich eine sehr große Bandbreite an verwendeten Methoden, die insgesamt auch deutlich über die vermittelten Inhalte aus dem Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik hinausgehen.

Hier zeigt sich somit auch ein großer Vorteil bezüglich der Konzeption des Praxissemesters, da hinsichtlich der Praxissemesterbegleitung die drei unterschiedlichen Institutionen Universität, ZfsL und Schule eingebunden sind und die Studierenden hier somit eine Menge an (fachbezogenen) Methoden im eigenen Unterricht ausprobieren konnten, auf welche sie auch durch die Betreuer/-innen der ZfsL und der Mentoren/-innen an den Schulen aufmerksam gemacht wurden. Dies verdeutlicht jedoch auch, dass auf individueller Ebene „[...] jene Kompetenzen, die im Rahmen des Praxissemesters durch verschiedene Instanzen vermittelt werden, sehr unterschiedlich ausfallen“ (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). So wurden im Rahmen der eigenen Unterrichtskonzeptionen beispielsweise vor allem mit textproduktiven Verfahren, Aufgaben zur Textanalyse, visuellen Gestaltungen (vgl. Spinner 2010, S. 222ff) oder leseanimierenden Verfahren (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 106f) gearbeitet, für die sich ebenfalls Unterschiede hinsichtlich der studierten Schulformen zeigen. Diese hängen jedoch größtenteils mit den oben genannten fachlichen Schwerpunkten zusammen, da mit den drei Teilzielen Leseförderung, Lesetraining und literarische Bildung zwangsläufig unterschiedliche Methoden im Zusammenhang stehen (vgl. Kruse 2007, S. 176f). Des Weiteren wurden von den Studierenden am häufigsten Texte aus dem Bereich der *Kinder- und Jugendliteratur* ausgewählt, wobei in den meisten Unterrichtsvorhaben mit der Zielsetzung der *literarischen Bildung* größtenteils verschiedene lyrische, epische und dramatische Texte genutzt wurden. In etwa einem Sechstel der Unterrichtsvorhaben wurde zudem mit verschiedenen *Gebrauchs- und Sachtexten* gearbeitet. Für diesen Bereich eröffnen die Angaben aus den qualitativen Interviews daran anknüpfend einen noch detaillierteren Einblick in die breite Vielfalt der Unterrichtsplanungen und -durchführungen des Praxissemesters aus fachlicher Perspektive. Der Großteil der Lehramtsstudierenden kann auch etwa eineinhalb Jahre nach Absolvierung des Praxissemesters noch relativ detailliert Auskunft darüber geben, was genau im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens gemacht wurde, wenngleich die befragten Lehramtsstudierenden hier jedoch stark auf einer beschreibenden Ebene bleiben. Dies ist jedoch gegebenenfalls auch auf die Gesprächssituation des Interviewsettings zurückzuführen.

An dieser Stelle ist für das dargelegte Konzept im Bereich Literaturdidaktik außerdem abschließend zu betonen, dass dieses bewusst auf eine Veränderung des Habitus der teilnehmenden Studierenden setzt, durch welche der Bereich der Leseförderung im erweiterten Sinne ganzheitlich an den Schulen umgesetzt und „mitgedacht“ werden soll. Dazu wird versucht, den angehenden Studierenden ein Bewusstsein für die Relevanz dieses Bereichs zu vermitteln, damit die Förderung von Lese(und Medien-)kompetenz Einzug in den (Deutsch-)Unterricht erhält, da diese Bereiche in verschiedenen Studien immer wieder als „blinde Flecken“ schulischer Praxis beschrieben werden (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). Dies erfordert von angehenden Lehrkräften jedoch eine gewisse „experimentelle Haltung“

(Meyer et al. 2000, S. 217), die notwendig ist, um neue Methoden oder Inhalte – trotz schlechter Rahmenbedingungen an den Schulen (s. Kapitel 10.5) – auch ausprobieren zu wollen. Hier zeigen andere deutschdidaktische Untersuchungen, dass diese Haltung häufiger bei denjenigen Lehrkräften anzutreffen ist, die sowieso jene individuelle didaktische Theorien mitbringen, welche sich für Veränderungen und Erneuerungen innerhalb von Schule und Unterricht einsetzen (vgl. Kunze 2004, S. 423). Dieser Veränderungswille zeigt sich innerhalb der qualitativen Ergebnisse vor allem bei Studierenden mit viel Vorwissen (=EfdL I + II), indem diese versuchen, ihre fachlichen Kompetenzen zum Beispiel zur Leseflüssigkeit im Rahmen des Referendariats und/oder Praxissemesters einzubringen und verschiedene Möglichkeiten diesbezüglich im Kollegium oder gegenüber der Schulleitung vorzustellen.

Für angehende Lehrkräfte ist diese Anforderung jedoch insgesamt auch als sehr hoch zu bewerten, da die Studierenden einerseits den Status als „nicht-fertige“, junge Lehrperson und Praktikant/-in mitbringen sowie es dies einen gewissen Mut erfordert, diese Art von Förderung „[...] gegebenenfalls auch als „Pionier“ in der eigenen Schule mit zu realisieren“ (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). Darüber hinaus erfordert es eine gewisse Reflexionskompetenz gegebene Bedingungen und Strukturen an den Schulen kritisch zu betrachten und sich selbst auch als *aktiven* Part von Schule zu verstehen. Das literaturdidaktische Konzept bringt somit die Notwendigkeit mit, selbst einen Transfer herzustellen.<sup>234</sup> Hier zeigt sich für Studien zu anderen Praktikumssituationen, dass einige Studierende vor allem den Wunsch nach der Bereitstellung von rezeptartigem Wissen von einem Lehramtsstudium mitbringen (vgl. Schüssler & Keuffler 2012, S. 188f). Damit zusammenhängend ist ebenfalls aus anderen Studien zu Praktikumsphasen bekannt, dass Lehramtsstudierende teilweise eher zu einem risikoarmen Unterrichtsstil neigen und „es tendenziell zu einer Adaption der Unterrichtspraxis der Betreuungslehrer seitens der Studierenden kommt“ (Rothland & Boecker 2015, S. 117), „die teilweise auch problematisch ist“ (Bach 2013, 123). Dies lässt sich so erklären, dass den Studierenden die Anerkennung der Mentoren/-innen der jeweiligen Praktikumsschulen sehr wichtig ist, „was sich nicht nur in erwünschtem Modelllernen, sondern sogar in unerwünschtem Anpassungsverhalten widerspiegelt“ (vgl. Hascher 2012, S. 123). Als umso wichtiger können hier die Kooperationen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung mit den sogenannten BiSS-Schulen bewertet werden, welche sich im Rahmen der internen Schulentwicklung mit dem Bereich der Lesekompetenz beschäftigen beziehungsweise diesen fest durch verschiedene Bausteine im

---

<sup>234</sup> Scherf (2013) bezeichnet dies im Rahmen seiner Untersuchung auch als *pädagogische Professionalität* eines Leseförderlehrers, der einerseits in der Lage ist, neue lesedidaktische Erkenntnisse mit einzubeziehen sowie andererseits diese an die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler/-innen anzupassen und demnach nicht rezeptfolgethaft, sondern Maßnahmen zur Leseförderung individuell und situationsangemessen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (vgl. Scherf 2012, S. 413f). Diese Zielsetzung ist auch auf das Konzept Literaturdidaktik anzustreben, auch wenn es sich hier um angehende Lehrkräfte handelt, denen es noch an Unterrichtserfahrungen und -routinen fehlt.

internen Curriculum der Schule implementiert haben, was sich in den qualitativen Ergebnissen beispielsweise auch durch eine höhere Anzahl an bestehenden Maßnahmen zur Leseförderung bemerkbar macht (s. Kapitel 10.6). Damit zusammenhängend zeigen sich bei der Auswertung der Unterrichtsvorhaben im Rahmen der TP-Berichte bei jenen Studierenden, die ihr Praxissemester an einer solchen BiSS-Schule absolviert haben, dass diese größtenteils auch eine Vielzahl lesedidaktisch aktueller sowie medienintegrierender Maßnahmen im eigenen Unterrichtsvorhaben ausprobieren konnten und es somit wahrscheinlich eher zu einem erhöhten Bewusstsein für diesen Bereich im Habitus jener Studierenden kommt (vgl. Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79).

An anderen Schulen, die insgesamt auch die große Mehrheit der Praktikumsschulen darstellen, ist jedoch von einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis auszugehen. Diese betreffen unter anderem die schulischen Rahmenbedingungen zur Lesekompetenzförderung (nur zwei der 20 erfragten Maßnahmen sind an der Hälfte der 94 Praktikumsschulen überhaupt anzutreffen) sowie die (fehlende) curriculare Verankerung dieses Bereichs. Nichtsdestotrotz wird die schulische Ausstattung zur Lese- und Medienförderung an den Praxissemesterschulen von den befragten Lehramtsstudierenden ganz allgemein als gut bis mittelmäßig bewertet, wobei sich hier auch wieder Unterschiede zwischen den drei *Kohorten* und auch zwischen den *Schulformen* zeigen. So bewerten Studierende der zweiten Kohorte die schulische Ausstattung am besten und Studierende der dritten Kohorte diese insgesamt schlechter<sup>235</sup>. Zudem zeigt sich, dass Studierende der Schulformen für Gymnasien und Gesamtschulen und Berufskollegs insgesamt deutlich weniger Maßnahmen zur Leseförderung an den Praxissemesterschulen beobachten konnten. Dies hängt aller Voraussicht nach auch mit den höheren Bildungsgängen im beruflichen und Sekundarschulbereich II zusammen, bei denen dann eher Maßnahmen zur literarischen Bildung (vgl. Kruse 2007, S. 178) dominieren, wenngleich in diesen Bildungsgängen ebenfalls von einem Bedarf im Bereich der Leseförderung und teilweise auch des Lesetrainings auszugehen ist, für das man lange Zeit davon ausgegangen ist, „dass basale Lesefähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern spätestens am Ende ihrer Primarschulzeit gesichert und Leseübungen anschließend nicht mehr angezeigt seien“ (Bertschi-Kaufmann 2014, S. 194f). Betrachtet man hier genauer, welche Maßnahmen im Lesen von den Studierenden im Praxissemester beobachtet worden sind, zeigt sich, dass zu den am häufigsten genannten Lesefördermaßnahmen das Vorhandensein von Schulbüchereien sowie traditionelle Maßnahmen im Lesen beispielsweise zur Förderung hierarchiehöherer Leseprozesse durch die Überprüfung des Textverständnisses oder zur Vermittlung von Lesestrategien gehören.

---

<sup>235</sup> Hier kann im Rahmen dieser Untersuchung jedoch nicht nachvollzogen werden, ob die bewertete Ausstattung innerhalb des jeweiligen Praxissemesterschulen-Pools, welcher von Kohorte zu Kohorte unterschiedlich ausfällt und zentral über das DoKoLL verwaltet wird, tatsächlich schlechter ausfällt oder ob die befragten Studierenden der dritten Kohorte diese nur kritischer bewerten.

Lesediagnostische Verfahren und Kooperationen mit außerschulischen Partnern (wie Bibliotheken, Lesepaten oder der OGS) spielen nur bei einer geringen Anzahl der Schulen (circa ein Viertel bis ein Fünftel) eine Rolle. Auch zeigt sich, dass aktuelle lesedidaktische Konzepte, welche im Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik in Form von medienintegrativen Lesefördermaßnahmen oder die Lesetandemarbeit vermittelt worden sind, an den Praxissemesterschulen laut Studierendenaussagen nur in einem Bruchteil zum Einsatz kommen. Die qualitativen Ergebnisse zeigen daran anknüpfend ein tiefergehendes Bild hinsichtlich der heutigen schulischen Maßnahmen im Bereich der Lesekompetenzförderung, was die oben genannten Eindrücke der Fragebogenstudie jedoch ebenfalls bestätigen. Hier ist also nach wie vor von einem Bedarf an Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der Lesekompetenz im erweiterten Sinne auszugehen, für den sich auch im Rahmen dieser Studie zeigt, dass viele Lehrkräfte und Schulen bisher über wenig aktuelle didaktische Nutzungs- und Vermittlungskompetenzen (s. auch Rath & Strehlow 2015), systematische Vorgaben sowie unzureichende Rahmenbedingungen verfügen. Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich die Ergebnisse nur auf subjektiv wahrgenommenen Einschätzungen der Lehramtsstudierenden beziehen und auch der Zeitraum an den Schulen im Rahmen des Praxissemesters auf insgesamt fünf Monate beschränkt war, sodass die Lehramtsstudierenden daher gegebenenfalls nicht alle schulischen Maßnahmen zur Lesekompetenzförderung mitbekommen oder wahrgenommen haben.

## **11 Fokus II: Medienbezogenes Selbstbild der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden**

Zur Beschreibung des medienbezogenen Selbstbilds der befragten Lehramtsstudierenden, die das Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik in einer der ersten drei Kohorten durchlaufen haben, wird das Konzept des medialen Habitus (Kommer 2009; Biermann 2010; Biermann & Kommer 2012) genutzt, welcher eine Form der „[...] Fortführung des Habitus-konzepts unter besonderer Berücksichtigung des Medienverhaltens“ (Biermann 2009, S. 76) darstellt<sup>66</sup>.

Dieser ist durch inkorporierte habituelle Muster geprägt, welche sich im Rahmen der eigenen Mediensozialisation entwickeln und durch verschiedene Akteure und Instanzen wie der eigenen Familie, der Schule und dem sozialen Umfeld beeinflusst werden (vgl. ebd., S. 77).

Mit Hilfe verschiedener empirischer Daten soll ein möglichst umfassendes Bild des medienbezogenen Selbstbildes der angehenden Deutschlehrkräfte beschrieben werden.

### **11.1 Forschungsschwerpunkte zum medienbezogenen Selbstbild**

Damit (angehende) Lehrkräfte im (Deutsch-)Unterricht mit digitalen Medien arbeiten, müssen verschiedene Voraussetzungen gegeben sein.

Dabei können in Bezug auf den medialen Habitus „[...] neben Strukturmaßnahmen, Rahmenbedingungen in den Schulen etc. auch entsprechende Dispositionsschemata für den Einsatz Neuer Medien im Unterricht hinderlich sein“ (Biermann 2009, S. 73).

Die Kapitalsortentheorie<sup>67</sup> besagt, dass die Handlungspraxis bestimmter Menschengruppen zum einen mit einer bestimmten Stellung im sozialen Raum zusammenhängt und zum anderen in Abhängigkeit zur Menge an den jeweiligen Kapitalien steht, die einem Individuum zur Verfügung steht (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 30; Baumgart 2004, S. 200).

Somit sind neben technischen und didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Kommer 2012, S. 103), den eigenen Dispositionsschemata, welche sich durch „[...] individuelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Biermann 2009, S. 64) äußern und immer auch von den eigenen Erfahrungen, die selbst noch als Schüler/-in gemacht wurden (vgl. Kommer 2012, S. 90), ebenso schulische Rahmenbedingungen relevant.

---

<sup>66</sup> In der Studie von Kommer & Biermann (2012) wurden die Selbstbeschreibungen der Studierenden um eine Außenperspektive erweitert, indem computerzentrierten Handlungsweisen der Studierenden mittels Videos dokumentiert und ausgewertet wurden. Im Rahmen dieser Studie sind jedoch lediglich Aussagen zum Selbstbild der Studierenden möglich. Auch die medienbiografischen Angaben beziehen sich im Rahmen dieser Studie lediglich auf einige ausgewählte Fälle und sind nur oberflächlich im Rahmen der Medienreflexionen möglich, weshalb sich im Folgenden zwar auf das Konzept des medialen Habitus bezogen wird, jedoch der Begriff des medienbezogenen Selbstbildes gewählt und verwendet wird.

<sup>67</sup> Die Kapitalsorten- und Habitusstheorie (Bourdieu 1982), das Konzept des medialen Habitus (Biermann 2009, Kommer 2012) sowie der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandurra 1977) werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung und -interpretation hinzugezogen. Diese wurden bereits in Kapitel 6.1.1, 6.1.2 und 6.1.4 näher dargestellt.

Im Rahmen dieses Kapitels werden diese verschiedenen Bereiche (s. Abbildung 70) mit Hilfe der empirischen Daten beschrieben.

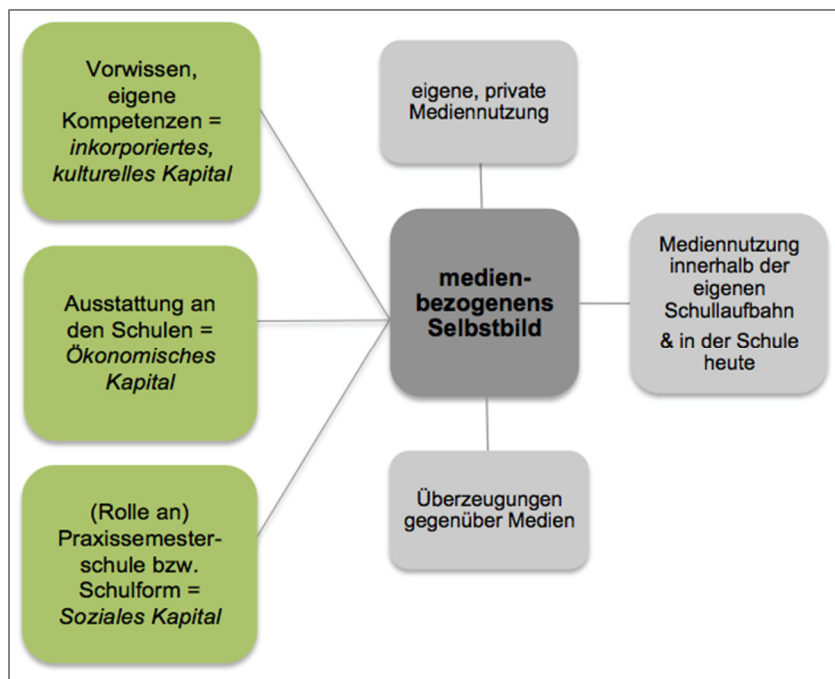


Abbildung 48: Ebenen zur Beschreibung des medienbezogenen Selbstbilds

Dabei wird (in der Graphik hellgrau hinterlegt)

- zunächst die eigene, private Mediennutzung einiger befragter Studierenden, welche stärker inkorporiert und wenig reflektiert erfolgt (vgl. Biermann 2009, S. 72), beschrieben (s. Kapitel 11.2).
- dargestellt, wie einige Studierende die Mediennutzung in der eigenen Schullaufbahn erlebt haben (s. Kapitel 11.3).
- auf Überzeugungen und Einstellungen zum Einsatz von (digitalen) Medien in der Schule einzelner Lehramtsstudierende eingegangen. Diese gelten als Ausdruck von Dispositionsschemata, welche sich durch individuelle Wahrnehmungs- und Denkschemata (Biermann 2009, S. 64) äußern und somit unmittelbar das eigene Handeln beeinflussen, sofern beispielsweise in Form der Hysterisis, eine gewisse Trägheit des Habitus zu verstehen ist, neue Handlungsmuster zu übernehmen (vgl. Kraus & Gebauer 2002, 20f) und demnach Medien im Unterricht zu verwenden (s. Kapitel 11.6).

Es ist außerdem zu prüfen, inwieweit das (Nicht-)Vorhandensein bestimmter Kapitalien und auch die eigene Rollenwahrnehmung im System Schule einen unmittelbaren Einfluss auf die Einstellungen sowie auf die Handlungspraxis der angehenden Lehrkräfte einnehmen.

Dazu gehören (in der Graphik grün dargestellt):

- *das inkorporierte, kulturelle Kapital*, welches sich in Form von Kompetenzen, die im Zuge der Ausbildung erworben werden können, widerspiegeln. Das heißt, damit (angehende)



Lehrkräfte mediendidaktische Aufgaben erfüllen und Medien zielführend und kreativ im Unterricht einsetzen können, benötigen sie zunächst einmal *eigene Medienkompetenz* (vgl. Arnold et al. 2013, S. 14), die Blömeke (2000) als eine Teilkomponente von *medienpädagogischer Kompetenz* definiert. Darunter ist die „Fähigkeit zu sachgerechtem, selbstbestimmtem, kreativem und sozial-verantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien“ (Blömeke 2000, 172) zu verstehen. Im Ergebnisteil soll somit auch beschrieben werden, wie die Studierenden ihre eigene Medienkompetenz selbst wahrnehmen beziehungsweise welche Medientätigkeiten sie eigenständig ausführen können (vgl. Kapitel 11.5.1).

- Damit im Zusammenhang steht auch die Bewertung der *eigenen mediendidaktischen Kompetenz*, worunter die „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung“ (Blömeke 2000, S. 157) gemeint ist. Diese beinhaltet, Medien analysieren, bewerten und gezielt auswählen zu können sowie diese als Werkzeug und Mittel im Unterricht zu verwenden, aber auch mediendidaktische Konzepte zu kennen (vgl. ebd., S. 177). Es sollen somit auch Aussagen zur mediendidaktischen Kompetenz getroffen werden, wobei auch betrachtet wird, ob und welche Medien Lehramtsstudierende generell im Kontext Schule einsetzen und auswählen (würden) beziehungsweise wie sie ihre eigene mediendidaktische Kompetenz bewerten (vgl. Kapitel 11.5.2 und 11.7).
- *das ökonomische Kapital*, welches vor allem die schulischen Rahmenbedingungen und die technische Ausstattung an den Praxissemester- und Referendariatsschulen meint und ebenfalls betrachtet wird. Dazu sollten die Studierenden innerhalb der qualitativen Daten ihre Beobachtungen zum heutigen Medieneinsatz in den Schulen (in verschiedenen Praktikumsschulen sowie der Praxissemester- und Referendariatsschule) beschreiben sowie diesen Medieneinsatz bewerten (vgl. Kapitel 11.4).
- *das soziale Kapital*, worunter soziale Beziehungen beziehungsweise das Vorhandensein von sozialen Netzwerken zu verstehen sind. Dieses ist voraussichtlich bei jenen Kooperationsschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung anzutreffen, die bereits Ansätze und Ideen zur systematischen Förderung der Lese- und Medienkompetenz im Rahmen des eigenen Schulcurriculums implementiert haben und in diesem Kontext unter anderem die Arbeit mit digitalen Medien im (Deutsch-)Unterricht unterstützen. Im Rahmen der exemplarischen Fallbeschreibungen soll somit ebenfalls skizziert werden, wie Studierende die Unterstützung und Betreuung an den Schulen (zur Initiierung von Lese- und Medienförderprozessen) beschreiben, beziehungsweise inwieweit das soziale Kapital und die eigene Rollenwahrnehmung an der Schule als Einflussfaktor für die unterrichtliche Mediennutzung gelten kann (vgl. Kapitel 11.8.1 & 11.8.2).

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden somit sowohl Ergebnisse aus der Fragebogenstudie, welche für alle drei Kohorten jeweils über drei Messzeitpunkte hinweg erhoben wurden, als auch sämtliche Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016), die für die Auswertung der Medienreflexionen (n=15) und Leitfadeninterviews (n=15) angewandt wurde, berücksichtigt. Alle Ergebnisse wurden dazu thematisch sowie basierend auf den entwickelten Kategoriensystemen angeordnet, wobei die verschiedenen Datenquellen aufeinander bezogen werden, um ein möglichst umfassendes Bild des medienbezogenen Selbstbilds der (angehenden) Lehrpersonen zu erhalten (s. Abbildung 71).

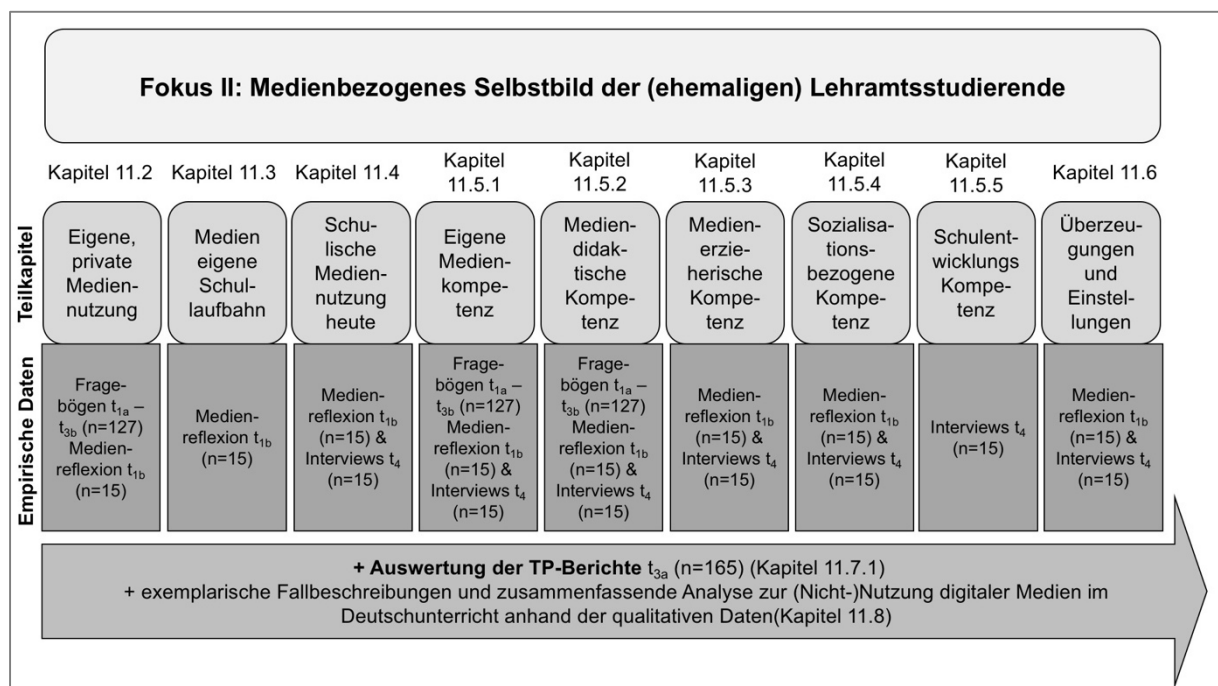


Abbildung 49: Themen- und Auswertungsschwerpunkte zur Beschreibung des medienbezogenen Selbstbilds

Hierfür wurden innerhalb der qualitativen Daten von den Leitfragen der Medienreflexionen und Interviews sowie den theoretischen Grundlagen der vorausgehenden Kapitel Kategoriensysteme gebildet und die Daten in systematischer Weise kodiert. Insgesamt finden sich hier neun Hauptkategorien (*Medien eigene Schulzeit; (eigene) private Mediennutzung; eigene Medienkompetenz; mediendidaktische Kompetenz; medienerzieherische Kompetenz; sozialisationsbezogene Kompetenz; Schulentwicklungs kompetenz im Medienzusammenhang; schulische Mediennutzung heute; Überzeugungen und Einstellungen*), die in den Medienreflexionen als auch teilweise in den Interviewdaten verwendet wurden und im laufenden Auswertungsprozess ergänzt und modifiziert worden sind<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> In den Interviews wurden beispielsweise keine Angaben zur *privaten Mediennutzung* oder zu den *Medienerfahrungen der eigenen Schulzeit* erfragt, sodass nicht alle Hauptkategorien im Rahmen der

Ziel der Auswertung innerhalb dieses Kapitels (Fokus II) ist es somit,

1. *überindividuelle Gemeinsamkeiten* (s. Kapitel 11.2 – 11.7) herauszuarbeiten (vgl. Mayer 2013, S. 47) und die unterschiedlichen Daten aufeinander zu beziehen, wobei die Themen und Subthemen im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen (vgl. Kuckartz 2016, S. 117). Im Zuge dessen soll ein möglichst umfassendes Bild der (ehemaligen) teilnehmenden Lehramtsstudierenden herausgearbeitet werden, welches Aussagen zum medienbezogenen Selbstbild beinhaltet. Hierbei werden Beschreibungen zu medialen Haltungen und Kompetenzen, der eigenen Mediensozialisation (privat und schulisch) sowie den schulischen Rahmenbedingungen vorgenommen und mittels der verschiedenen, empirischen Daten beschrieben. Bei der Auswertung sollen zudem an passenden Stellen personenbezogene Merkmale wie die *Kohorte*, das *Vorwissen*<sup>69</sup> und die studierte *Schulform* berücksichtigt werden.
2. vier exemplarische, vertiefende *Einzelfallinterpretationen* (s. Kapitel 11.8.1) vorzustellen, bei denen „[...] quasi zur Illustration der verallgemeinernden Analyse, noch einmal einzelne, besonders interessant erscheinende Personen“ (Kuckartz 2016, S. 116) dargestellt werden. Dazu sollen die fünfzehn verschiedenen Fälle anschließend zu drei unterschiedlichen Profilen zusammengefasst werden (s. Kapitel 11.8.2), aus denen auf individueller Ebene im Professionalisierungsprozess hervorgeht, welche Einflussfaktoren aus den qualitativen Daten herausgearbeitet werden können, die dazu beitragen, inwieweit (ehemalige) Studierende im Praxissemester beziehungsweise anschließend im Referendariat mit digitalen Medien arbeiten oder nicht.

## 11.2 Die eigene, private Mediennutzung

In vorherigen Untersuchungen, die den medialen Habitus von Lehramtsstudierenden beschreiben, konnte auch bei der angehenden, jungen Lehrergeneration eine Diskrepanz zwischen der eigenen privaten und der (potenziell) schulischen Mediennutzung festgestellt werden. Dabei nutzt der Großteil von Lehramtsstudierenden privat eine Vielzahl an unterschiedlichen, digitalen Medien, weist im Zuge der potenziell schulischen Mediennutzung dann jedoch bewahrpädagogische Tendenzen (vgl. Biermann 2009, S. 254) beziehungsweise Reste eines bildungsbürgerlichen-kulturkritischen Habitus auf (vgl. Kommer & Biermann 2012, S. 100), welche größtenteils auch durch die Ausbildung an den Hochschulen legitimiert werden (vgl. ebd., S. 74). Unter bewahrpädagogischen Einstellungen wird dabei der Trend gefasst,

---

Interviewauswertung verwendet wurden. Des Weiteren wurden die Hauptkategorien zum Beispiel bezüglich der *mediendidaktischen Kompetenz* mit zusätzlichen Subkategorien für den Auswertungsprozess der Interviews weiter ausdifferenziert sowie die Hauptkategorie *Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang* zu  $t_4$  ergänzt.

<sup>69</sup> Dieses wurde über die Teilnahme der literaturdidaktischen Blended-Learning-Seminare „Experten für das Lesen I/II“ im Rahmen der Datenerhebung erfasst. Genauere Beschreibungen zu diesen beiden Kursen sowie dem Zertifikat Literaturpädagogik sind in Kapitel 6.1.4 zu finden.

„[...] Kinder und Jugendliche vor problematischen und schädlichen Einflüssen von Medien bewahren zu wollen“ (Ruffert 2003, S. 11).

An dieser Stelle wird somit zunächst beschrieben, welche Medientätigkeiten angehende Lehrkräfte privat am häufigsten nutzen.

Angaben zur privaten Mediennutzung der teilnehmenden Lehramtsstudierenden wurden im Rahmen der *Fragebogenstudie* zu allen drei Messzeitpunkten sowie innerhalb der drei Kohorten vorgenommen (s. Abbildung 72). Dazu sollten die Studierenden mittels Mehrfachantworten angeben, welche Medientätigkeiten sie innerhalb ihrer Freizeit ausführen, wobei bei der Darstellung der Ergebnisse auf eine spezifische Auswertung der jeweiligen drei Kohorten verzichtet wird, da keine nennenswerten Unterschiede diesbezüglich erkennbar sind.

Auch hinsichtlich der drei Messzeitpunkte sind kaum Veränderungen in Bezug auf die eigene, private Mediennutzung zu verzeichnen.

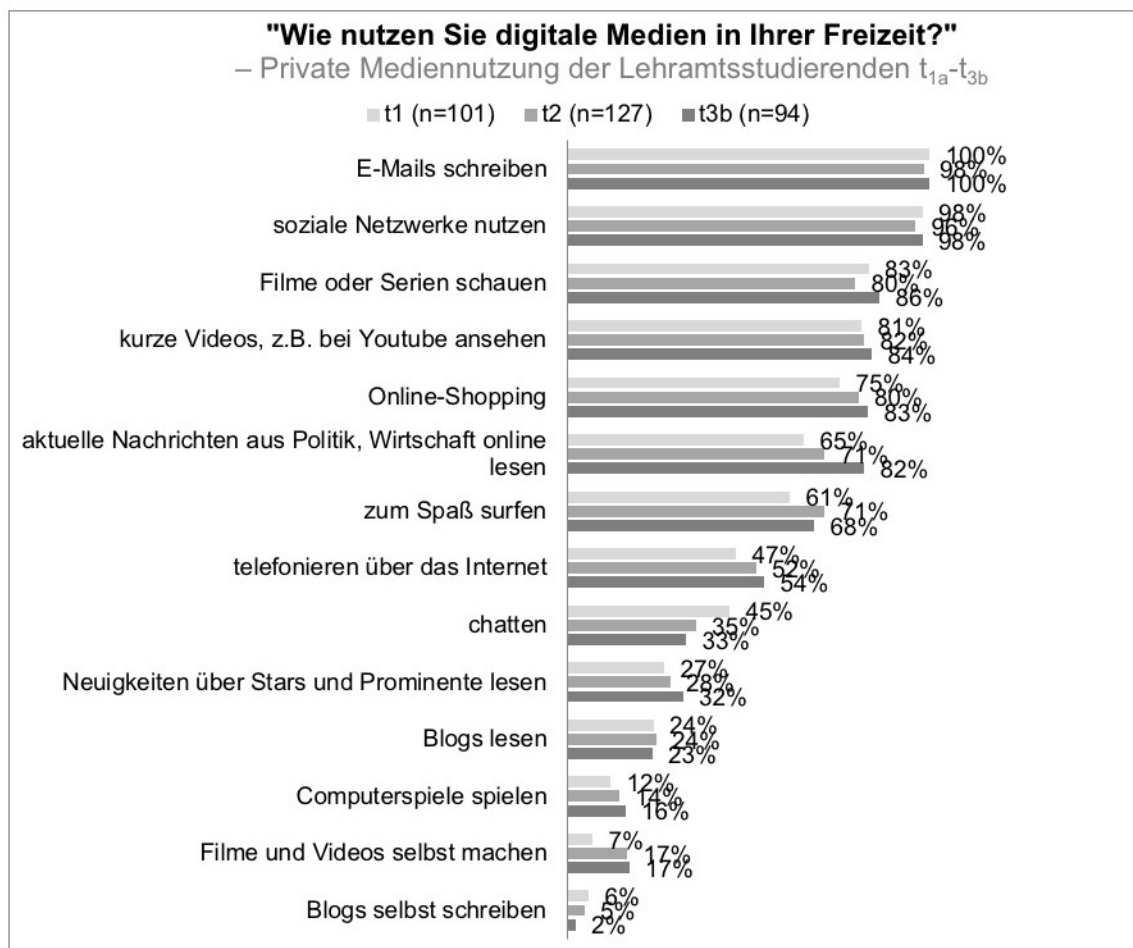


Abbildung 50: Private Mediennutzung der Kohorten 1-3<sub>gesamt</sub> (n=322 Datensätze für n=127 Fälle)

Zunächst einmal zeigt sich, dass alle befragten Lehramtsstudierenden angeben, E-Mails zu schreiben sowie soziale Netzwerke wie Facebook oder Twitter in ihrer Freizeit zu nutzen. Weitere beliebte Medientätigkeiten sind das Schauen von Filmen oder Serien (zwischen 80-

86% je MZP) sowie von kurzen Videos bei Youtube (zwischen 81-84% je MZP). Dabei werden durchschnittlich insgesamt 7,18 Medienanwendungen von den Studierenden genutzt.

Somit unterscheiden sich einige freizeitliche Mediennutzungsmuster von (angehenden) Lehrkräften nicht wirklich von denen der Schüler/-innen. Denn auch die Nutzung von Youtube, WhatsApp, Facebook und Instagram zählt bei Jugendlichen im Alter von 12-19 Jahren zu den beliebtesten Medienangeboten (vgl. MPFS 2016, S. 29). Über 80% der Jugendlichen gibt beispielsweise an, täglich oder mehrmals pro Woche Online-Videos zu sehen (vgl. ebd., S. 11). Auch jüngere Kinder im Alter von 6-13 Jahren geben zu 50% an, sich täglich, beziehungsweise mehrmals die Woche Youtube-Videos anzuschauen beziehungsweise soziale Netzwerke wie Facebook zu nutzen (30%) (vgl. MPFS 2017, S. 35).

Weitere beliebte Medientätigkeiten der Studierenden sind das Online-Shopping (75-83% pro MZP), das Online-Lesen aktueller Nachrichten aus Politik und Wirtschaft (65-82% pro MZP) sowie über Stars und Prominente (circa 30% pro MZP), das Telefonieren über das Internet (zum Beispiel Skype) (circa 50%) sowie das allgemeine Surfen im Internet (zwischen 60 – 70% pro MZP). Nur eine minimale Anzahl der Studierenden gibt an, Medien privat auch aktiv-produktiv beispielsweise zur Erstellung eines eigenen Blogs (zwischen 2 und 6% pro MZP) beziehungsweise zum Drehen eigener Videos und Filme (zwischen 7% und 17% pro MZP) zu nutzen, wobei für das eigene Erstellen von Videos und Filmen ein Anstieg von 10% vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt erkennbar ist, der sich zum dritten Messzeitpunkt hält.

Dabei beträgt die absolute Anzahl in dieser letztgenannten Kategorie zu  $t_{1a}$   $n=7$  von 101 befragten Studierenden, zu  $t_2$   $n=21$  von 127 Studierenden und zu  $t_{3b}$   $n=16$  von 94 Studierenden. Von diesem absoluten Anteil sind Studierende mit Vorwissen zur Hälfte beziehungsweise etwas mehr als der Hälfte vertreten, obwohl nur etwa ein Drittel bis 45% der Gesamtstudierendenanzahl über Vorwissen, welches durch den Besuch der „Experten für das Lesen I und II-Kurse“ erfasst wurde, verfügt. Somit gibt beispielsweise zu  $t_2$  immerhin etwa jeder fünfte Befragte mit Vorwissen (Besuch der „Experten für das Lesen-Kurse I und II“ sowie des „Experten für das Lesen I“-Kurses,  $n=47$ ) an, in der Freizeit eigene Filme oder Videos zu erstellen, wohingegen das bei Studierenden ohne Vorwissen ( $n=80$ ) nur auf jeden Achten zutrifft.

Für die Merkmale *Vorwissen* und *Schulform* sind bezüglich der privaten Mediennutzung ansonsten keine nennenswerten Unterschiede erkennbar.

Durch die Auswertung der *Medienreflexionen* ( $t_{1b}$ ), die im Rahmen des Vorbereitungsseminars von den Studierenden schriftlich verfasst wurden, können ebenfalls Aussagen zur privaten Mediennutzung, die über die Leitfrage „Gibt es Medien, die Sie (privat) bevorzugen und warum?“ erfasst wurde, vorgenommen werden.

Insgesamt wurden hier 66 Aussagen der Hauptkategorie *Private Mediennutzung* zugeordnet (s. Abbildung 73).

Diesbezüglich zeigt sich ebenfalls, dass Lehramtsstudierende viele verschiedene Medien in ihrer Freizeit nutzen, wozu sowohl verschiedene sekundäre Medien, tertiäre als auch quartäre Medien gehören.

▼ Private Mediennutzung	1
▼ sekundär	5
Information/ Weiterbildung	4
Unterhaltung/Entspannung	5
▼ tertiär	6
Unterhaltung/ Entspannung	6
▼ quartär	6
Tablet vorhanden/ medienaffin	5
▼ Medien als Werkzeug/Akquise von Bildungskapital	12
Information	6
Kommunikation	8
Unterhaltung	1
Kritik/ negative Bewertung	1

Abbildung 51: Subkategorien zur *Privaten Mediennutzung* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)

Das Lesen von Printmedien wie Büchern, Zeitschriften und Zeitungen wird dabei von elf der 15 Studierenden genannt, wobei einige davon auch konkrete Verwendungszwecke angeben, wie diese zur Informationsgewinnung (n=4)

**Fall 4\_1wFs-oM -  $t_{1b}$ :**

Überregionale Zeitungen (zum Beispiel DIE ZEIT, Die Süddeutsche) und Nachrichtenmagazine (DER SPIEGEL) dienen mir als Informationsquelle für Entwicklungen im politischen und gesellschaftlichen Bereich. Zeitschriften und Magazine (zum Beispiel Informationen zur politischen Bildung) bieten oft detaillierte Informationen zu einem Themenbereich.

oder zur Unterhaltung und Entspannung (n=5) zu nutzen.

**Fall 3\_1wGs-oM -  $t_{1b}$ :**

Das Medium Buch wird von mir privat auch sehr gerne benutzt. Zu Hause lese ich viele Bücher, weil es mich entspannt [...].

Tertiäre Medien wie Filme oder Serien werden ebenfalls vorrangig zu Entspannungs- und Unterhaltungszwecken genutzt (n=4).

Der soziale Austausch, der vor allem von den Studierenden über das quartäre Medium Smartphone beispielsweise über Skype oder WhatsApp realisiert wird, ist innerhalb der Medienreflexionen ebenfalls ein häufig genannter Verwendungszweck (n=7).

Zudem wird von drei Viertel der Lehramtsstudierenden angegeben, den PC, Laptop oder das Internet als Werkzeug beziehungsweise zur Akquise von Bildungskapital im universitären Kontext (n=10)

**Fall 10\_3wGy-oM -  $t_{1b}$ :**

Am meisten nutze ich den Computer, um Hausarbeiten, Essays oder sonstige Arbeiten zu schreiben und, um Aufgaben während einer E-Learning-Einheit zu bearbeiten. Ich nutze ihn aber auch, um eingescannte Texte oder E-Books zu lesen.

**Fall 3\_1wGs-oM -  $t_{1b}$ :**

Außerdem benutze ich den PC privat sehr oft, jedoch eher, weil ich in meiner Privat- beziehungsweise Freizeit viel für die Universität machen muss.

und zur Informationsgewinnung (n=5) zu nutzen:

**Fall 6\_1wGs++oM\* - t<sub>1b</sub>:**

Ich bevorzuge besonders im privaten Bereich das Medium Internet, um mich über alle möglichen Dinge in den unterschiedlichsten Bereichen zu informieren.

Der Großteil der Studierenden betont „[...] also eine sehr ‚ernsthafte‘ an den positiv gelabelten gesellschaftlichen Idealen orientierte Nutzung“ (Biermann 2009, 79) bezüglich bestimmter tertiärer und quartärer Medien im Rahmen der eigenen, privaten Mediennutzung.

Des Weiteren gibt ein Drittel der Studierenden an, privat besonders gerne das eigene Tablet zu nutzen, das aufgrund seiner Mobilität als besonders praktisch empfunden wird

**Fall 5\_1mFs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Das Internet benutze [ich] viel zum Stöbern und zur Suche nach Informationen (Nachrichten, Interessensgebiete etc.). Hierzu nutze ich überwiegend das Tablet (kein Hochfahren, lange Akkuleistung, komfortabel).

**Fall 7\_1mGs++mM - t<sub>1b</sub>:**

Privat bevorzuge ich besonders meinen Laptop und mein Tablet, da sich beide Geräte durch ihre hohe Mobilität und ihre schnelle Verbindung zum Internet auszeichnen.

und welches eine Studentin auch aktiv-produktiv im musikalischen Bereich verwendet:

**Fall 9\_2wGy\_++mM - t<sub>1b</sub>:**

Das Tablet nutze ich gerne in der Universität, da ich sowohl in Vorlesungen mitschreiben kann, selber darüber präsentieren kann und sogar komponieren (Fach Musik) kann.

Ein Student äußert sich allerdings auch sehr kritisch bezüglich der heutigen Medienvielfalt:

**Fall 12\_3mGs-mM - t<sub>1b</sub>:**

Für die klassischen Medien gilt allgemein, dass ich oftmals das Gefühl habe, in einer falschen Dekade geboren worden zu sein, die Schnellebigkeit des 21. Jhd. kann ich nur bedingt gutheißen und ich benutze beispielsweise auch kein Smartphone, da ich das Gefühl habe, dass vieles Zwischenmenschliche auf der Strecke bleibt.

Für die Merkmale *Vorwissen* und *Schulform* sind bezüglich der privaten Mediennutzung innerhalb der qualitativen Daten keine nennenswerten Unterschiede erkennbar. Es zeigt sich lediglich, dass vier der fünf Studierenden, die privat auch über ein Tablet verfügen und denen im Zuge dessen eine gewisse Medienaffinität beziehungsweise eine Faszination an „gerade aktueller Technik“ (Kommer & Biermann 2012, S. 94) zugesprochen werden kann, auch über Vorwissen (Besuch beider „Experten für das Lesen“-Kurse im Rahmen des Bachelorstudiums) verfügen. Darunter sind gleichermaßen weibliche als auch männliche Studierende zu finden.

### 11.3 Medien in der eigenen Schullaufbahn

Die Entwicklung eines (medialen) Habitus ist immer auch von den eigenen Erfahrungen, die selbst noch als Schüler/-in gemacht wurden, geprägt. Somit kommt

[...] mit Blick auf das Berufsziel Lehrerin/Lehrer [...] vor dem Hintergrund der strukturierenden Struktur des Habitus den Eindrücken und Normalitätsmodellen aus der eigenen Schulzeit [...] eine große Bedeutung zu (Kommer 2012, S. 90).

Die Studie von Kommer & Biermann (2012) zeigt in diesem Kontext, dass Grundlagen der Computernutzung in der eigenen Schulzeit bei den befragten Lehramtsstudierenden von über 50 Prozent selten oder gar nicht vermittelt wurden und der ohnehin seltene Einsatz zum Umgang dieses Mediums weitestgehend als wenig hilfreich wahrgenommen wurde (vgl. Kommer & Biermann 2012, S. 99).

Im Zuge dessen beeinflussen die Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit das individuelle Konzept von Schule und Unterricht. Das hat zur Folge, dass der eigene Habitus demnach von diesen in Erinnerung gebliebenen Erfahrungen geprägt wird, was dazu führt, dass distanzierte Dispositionen im Umgang mit Medien in der Schule verstärkt werden können (vgl. Kommer 2012, S. 98). Das Individuum „weiß“ somit aufgrund der gemachten Erfahrungen, wie es reagieren muss. Durch ausgebildete Dispositionen des Habitus wird die eigene Reaktion und Handlung eingegrenzt (vgl. Biermann 2009, S. 66).

Die Lehramtsstudierenden des Praxissemesters Literaturdidaktik sollten innerhalb der *Medienreflexionen* ( $t_{1b}$ ) ebenfalls Aussagen zu ihrer eigenen schulischen Medienbiografie treffen beziehungsweise diese näher beschreiben, wobei insgesamt 146 Aussagen der Hauptkategorie *Medien in der eigenen Schullaufbahn* zugeordnet wurden (s. Abbildung 74).

Medien eigene Schullaufbahn	0
große Rolle	1
keine/geringe Rolle	5
sekundär	6
geringe Nutzung	1
häufige Nutzung	13
tertiär	15
häufige Nutzung	1
geringe Nutzung	14
Zusatzangebote	4
Informatik	2
Medien als didaktische Reserve	5
quartär	4
geringe/ seltene Nutzung	10
produktiver Medieneinsatz	3
beobachtete Faktoren	0
Fachabhängig	1
Gesellschaftswissenschaften	1
Naturwissenschaften	4
Sprachen/ Musik	8
Lehrerabhängig/ Kompetenz des Lehrers	6
abhängig von Klassen-/Schulstufe	11
zeitliche Dimension/ Mediatisierung	7
Bewertung Medieneinsatz	0
keine Bewertung	1
positiv	8
negativ/ Wünsche	15

Abbildung 52: Subkategorien zu *Medien in der eigenen Schullaufbahn* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)



Dabei fällt im Rahmen der Auswertung auf, dass sich der Großteil der Ergebnisse der fünfzehn Fälle mit denen der oben genannten Studien deckt:

Somit geben alle fünfzehn Studierenden an, dass innerhalb der eigenen Schullaufzeit vor allem sekundäre Medien dominierten beziehungsweise „neue“ Medien keine oder nur eine untergeordnete Rolle eingenommen haben.

**Fall 4\_1wFs-oM - t<sub>1b</sub>:**

In meiner Schullaufbahn haben als Medium Bücher und Arbeitsblätter die wichtigste Rolle gespielt, vor allem in den Hauptfächern und im Fremdsprachenunterricht.

**Fall 8\_2wGs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Es wurde viel an Texten in Büchern oder auf Arbeitsblättern gearbeitet. Sowohl die Präsentationsform, als auch die Verarbeitung oder auch kreative Arbeit mit diesen Medien beschränkte sich fast ausschließlich auf das Printmedium.

Damit zusammenhängend wird mit dem Einsatz von tertiären und quartären Medien eine geringe Bedeutung in Verbindung gebracht, der zudem auch abhängig von bestimmten Fächern war. So kamen vor allem in den fremdsprachlichen und künstlerischen Fächern auditive Medien zum Einsatz (n=5), um zum Beispiel das Hörverstehen zu schulen:

**Fall 3\_1wGs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Im Englischunterricht haben wir viele audiodigitale Medien kennengelernt. So haben wir uns oft Gespräche von „native speakers“ angehört, um so die richtige Aussprache zu lernen. Ich empfand dies immer als sehr hilfreich, denn ich habe mir die Wörter angehört, die ich noch nicht kannte, und konnte sie so besser aussprechen.

In naturwissenschaftlichen Fächern wurden zudem teilweise auch Dokumentationen, Videos, oder Power-Point und Beamer verwendet (n=3).

Bei sechs von fünfzehn Studierenden wurde der Computer zudem eher in Form von zusätzlichen Lernangeboten in der Schule genutzt wie zum Beispiel im Rahmen einer Computer-AG oder im Informatikunterricht, die jedoch nicht für alle Schüler/-innen verpflichtend waren.

**Fall 5\_1mFs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Der Informatikraum, indem einige PCs standen, konnte eigentlich nur durch die Wahl des Faches Informatik genutzt werden. Soweit ich mich erinnern kann, wurde mir der Raum nur einmalig gezeigt.

Vier Studierende merken zudem an, dass tertiäre Medien (wie Filme, oder der Computer) eher zu Belohnungszwecken, oder als didaktische Reserve beispielweise vor den Ferien zum Einsatz kamen.

**Fall 10\_3wGy-oM - t<sub>1b</sub>:**

Auch mit dem Einsatz von Fernsehgeräten habe ich keine guten Erfahrungen gemacht, da nur Filme gezeigt wurden, um die Schüler zu beschäftigen.

Des Weiteren zeigen sich Unterschiede bezüglich des Medieneinsatzes je nach Klassenbeziehungsweise Schulstufe (n=6). So geben einige der Studierenden an, dass das Medium Film erst zum Ende der Sekundarstufe I beziehungsweise im Laufe der Sekundarstufe II auch zu Analysezwecken genutzt wurde (n=4),

**Fall 8\_2wGs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Ab Klasse neun kamen dann die Filme als Analysemedium im Englischunterricht hinzu und auch in der Oberstufe dienten auditive und audiovisuelle Medien immer mehr der Erarbeitung eines Unterrichtsinhaltes.

oder der Computer mit dem Schulwechsel hinzukam beziehungsweise in der Oberstufe mit dem Internet und spezifischen Programmen wie PowerPoint gearbeitet wurde (n=5):

**Fall 7\_1mGs++mM - t<sub>1b</sub>:**

Dies änderte sich ab der fünften Klasse. Die weiterführende Schule besaß eine große Bibliothek mit anliegendem Computerraum.

**Fall 8\_2wGs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Erst in der Oberstufe haben einzelne Lehrkräfte Programme, wie Power-Point, oder auch das Internet verwendet. Dies geschah dann meistens in Verbindung mit einem Laptop und einem portablen Beamer.

Bei drei Studierenden waren an den Schulen auch bereits Whiteboards vorhanden, deren Nutzung jedoch zwei Studierende eher negativ in Erinnerung behalten haben und zwar einerseits in Bezug auf die (unzureichende) Nutzung durch die Lehrkräfte und andererseits bezüglich der eigenen Medienkompetenz als Schülerin:

**Fall1\_1wGy-oM - t<sub>1b</sub>:**

Ich kann mich daran erinnern, dass nur die wenigsten Lehrer über den Umgang mit dem Board vertraut waren und selbst bei denen, die es waren traten noch recht häufig Probleme auf, sodass ein Schreiben an der Tafel in den meisten Fällen schneller gewesen wäre. Ich hatte zudem das Gefühl, dass die Kapazitäten dieses Geräts nicht im Geringsten ausgereizt worden sind. Im Allgemeinen waren unter den Schülern, Lehrern und auch unter den Eltern die beiden Smartboards als reinste „Geldverschwendung“ verschrien.

**Fall 10\_3wGy-oM - t<sub>1b</sub>:**

Mit dem Whiteboard bin ich, wie bereits erwähnt, nicht gut zurechtgekommen, da die Bedienung des Stifts für mich zu kompliziert war.

Der andere Student hat die Mediennutzung innerhalb der eigenen Schulzeit diesbezüglich sehr positiv in Erinnerung behalten:

**Fall 7\_1mGs++mM - t<sub>1b</sub>:**

Im Rahmen meiner Schullaufbahn hatte ich das Glück, vielfältige Medien im Unterricht kennenzulernen [...]. Neben den zahlreichen Computern, hatte die Schule alle Klassenräume mit Beamern und/oder Smartboards ausgestattet [...]. Durch das technische Angebot konnten Referate oftmals mithilfe von PowerPoint oder Prezi gehalten werden. Doch vor allem der Unterricht im Mathematik Leistungskurs profitierte von der Anwendung mathematischer Programme, die beispielsweise Kurvendiskussionen für die Schülerinnen und Schüler visualisiert und auf die Tafel projiziert haben.

Des Weiteren stellen vier Studierende einen Zusammenhang zwischen der Lehrperson (sowie deren Kompetenzen) und der schulischen Mediennutzung her:

**Fall 9\_2wGy\_++mM - t<sub>1b</sub>:**

Insgesamt ist mir aufgefallen, dass die meisten Lehrer nicht oder schlecht mit den oben genannten Medien (außer dem Buch) umgehen konnten.

Wenn es bei einer weiteren Leitfrage innerhalb der Aufgabenstellung darum geht, die damalige Mediennutzung innerhalb der eigenen Schullaufbahn zu bewerten, äußern sich insgesamt zwei Drittel der Lehramtsstudierenden diesbezüglich kritisch,

**Fall 11\_3wGs++mM\* - t<sub>1b</sub>:**

Somit lässt sich zusammenfassend festhalten, dass in meiner Schulzeit der Medieneinsatz relativ gering und eindeutig verbesserungswürdig war.

was sich teilweise auch auf bestimmte Medien (n=5) bezieht:

**Fall 3\_1wGs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Im Französischunterricht haben wir immer nur das Medium Buch genutzt, niemals ein anderes. Ich empfand es als einen sehr strikten und eintönigen Unterricht.

**Fall 10\_3wGy-oM - t<sub>1b</sub>:**

Allerdings kritisiere ich den Umgang mit Fernsehgeräten, da uns nur Filme gezeigt wurden, um uns Schüler zu beschäftigen. Über ein halbes Schuljahr wurde dies praktiziert.

Sechs Studierende bewerten die Mediennutzung von damals positiv beziehungsweise benennen konkrete Beispiele für einen spannenden oder gelungenen Medieneinsatz:

**Fall 14\_3wBk-oM - t<sub>1b</sub>:**

In der Schule habe ich eigentlich positive Erfahrungen mit Medien gemacht. Meine LehrerInnen haben sie sinnvoll und ergänzend zu verschiedenen Unterrichtseinheiten eingesetzt.

**Fall 10\_3wGy-oM - t<sub>1b</sub>:**

Den Einsatz von PowerPoint oder ähnliches finde ich gut, um Präsentationen oder Vorträge ansprechend zu gestalten. Dies hat meine Schule und die von mir besuchten Schulen gut erfüllt.

Fünf der Lehramtsstudierenden betrachten die Mediennutzung und -ausstattung innerhalb der eigenen Schulzeit zudem unter Berücksichtigung der damaligen, technischen Entwicklungen, die sich im Laufe der zunehmenden Mediatisierung (vgl. Krotz 2007) verändert haben:

**Fall 2\_1wR1-mM\* - t<sub>1b</sub>:**

Allerdings war die Nutzung von Laptops, Tablets, Smartphones und E-Books noch nicht so stark verbreitet. Die Mediatisierung hat in den letzten Jahren stark zugenommen.

**Fall 4\_1wFs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Laptops, Smartphones und Tablets hatten in unserem Unterricht nichts zu suchen, beziehungsweise gab es diese noch nicht.

Somit zeigt sich für den Großteil der fünfzehn Fälle, dass die medialen Vorerfahrungen, welche im Rahmen der eigenen Schulzeit gemacht worden sind, sich auf grundlegende Fähigkeiten am Computer beschränken sowie tertiäre und quartäre Medien selten, abhängig von verschiedenen Fächern und der Schul- und Klassenstufe sowie lehrerzentriert zum Einsatz kamen, wobei dieser auch nicht immer problemlos erfolgte (s. Whiteboard).

## 11.4 Schulische Mediennutzung heute

Im Zusammenhang mit der Diskussion zum medialen Habitus bei (angehenden) Lehrkräften wird auch davon ausgegangen, dass die Institution Schule beziehungsweise deren Akteure über einen eigenen Habitus verfügt, der sich durch unterschiedliche (mediale) Nutzungs- und Geschmacksmuster äußert (vgl. Kommer 2013, Online) und sich damit auch auf das Handeln als Lehrperson bezüglich der Implementation von Medien in der gesamten Schule auswirkt:

In Bezug auf den medialen Habitus wird deutlich, dass neben Strukturmaßnahmen, Rahmenbedingungen in den Schulen etc. auch entsprechende Dispositionsschemata für den Einsatz Neuer Medien im Unterricht hinderlich sein können. Wenn die Dispositionen der Lehrer darauf ausgerichtet sind, dass der Erfolg von Bildungsprozessen durch entsprechende Lehr- und Lernmittel wie Computer, Internet und Film in Frage gestellt wird, kann davon ausgegangen werden, dass – unter Berücksichtigung der Hysterisis – enorme Anstrengungen nötig sind, daran etwas zu ändern (Biermann 2009, S. 73).

Dies zeigt sich auch hinsichtlich der heutigen Mediennutzung an den Schulen, die sich der Einschätzung der Studierenden nach im Vergleich zu den Erfahrungen aus der eigenen

Schulzeit, größtenteils nicht verändert hat und sich zu diesem Messzeitpunkt v.a. auf kurzzeitige Praktika bezieht.

Insgesamt wurden innerhalb der *Medienreflexion* ( $t_{1b}$ ) 49 Aussagen der Hauptkategorie *Schulische Mediennutzung heute* zugeordnet, welche über die Leitfrage „Welche Rollen spielen Medien Ihrer Meinung nach bisher an den Schulen – was konnten Sie bisher in Praktika o.ä. beobachten?“ erfasst wurde (s. Abbildung 75).

▼ ● <input checked="" type="checkbox"/> schulische Mediennutzung heute	0
● <input checked="" type="checkbox"/> sekundär	2
● <input checked="" type="checkbox"/> tertiär	8
▼ ● <input checked="" type="checkbox"/> quartär	0
● <input checked="" type="checkbox"/> keine Beobachtung	4
● <input checked="" type="checkbox"/> Antolin	1
● <input checked="" type="checkbox"/> Whiteboards	1
▼ ● <input checked="" type="checkbox"/> Tablets	1
● <input checked="" type="checkbox"/> Hilfsmittel	2
▼ ● <input checked="" type="checkbox"/> beobachtete Mediennutzung	0
● <input checked="" type="checkbox"/> zu geringe (digitale) Mediennutzung	7
● <input checked="" type="checkbox"/> unterschiedliche Mediennutzung	1
▼ ● <input checked="" type="checkbox"/> Kompetenzen/ Einstellungen der Lehrkräfte	0
● <input checked="" type="checkbox"/> kein Interesse/ Verschlossenheit/ Haltungen	2
● <input checked="" type="checkbox"/> fehlende Kompetenzen	6
▼ ● <input checked="" type="checkbox"/> Bewertung Ausstattung/ Technik	0
● <input checked="" type="checkbox"/> schlechte Ausstattung	5
● <input checked="" type="checkbox"/> Weiterentwicklung erkennbar/ geplant	4
● <input checked="" type="checkbox"/> Finanzierung/ fehlende Gelder	5

Abbildung 53: Subkategorien zur *Schulischen Mediennutzung heute* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)

Dabei gibt eine Studierende an, dass sie an einer Grundschule vor allem den Einsatz sekundärer Medien beobachtet hat,

**Fall 3\_1wGs-oM -  $t_{1b}$ :**

In der Grundschule in Dortmund, in der ich seit mehr als 3 Jahren arbeite, gibt es noch die „klassischen“ Medien wie Tafel und Plakat. Die Schule kommt gut damit zurecht.

wohingegen eine Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung beschreibt, dass Printmedien wie Bücher aufgrund von unterschiedlichen Lernzielen sehr selten im Unterricht zum Einsatz kommen:

**Fall 4\_1wFs-oM -  $t_{1b}$ :**

Mit einem Buch für die ganze Lerngruppe wird eher selten gearbeitet, da nach unterschiedlichen Lernzielen unterrichtet wird.

Vier Lehramtsstudierende führen mehrfach an, dass sie den Einsatz tertiärer Medien in vorherigen Praktika beobachten konnten,

**Fall 14\_3wBk-mM -  $t_{1b}$ :**

Ich habe in meinen bisherigen Praktika den Einsatz von Medien ziemlich positiv beobachtet. Es gab eine breite Auswahl an Medien, die bereits an der Schule zu Verfügung waren, wie Overheadprojektor, CD-Player, Lautsprecher, PC und Beamer.

dabei werden in sonderpädagogischen Kontexten tertiäre und quartäre Medien häufig auch als Hilfsmittel (n=2) verwendet:

**Fall 4\_1wFs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Ich kann hier nur von Erfahrungen an Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung berichten. Medieneinsatz ist hier in Form von Hilfsmitteln häufig der Fall. Es gibt beispielsweise Schüler, die aufgrund ihrer Feinmotorik eher am PC (z.T. auch mit vergrößerten Tastaturen) Schreibaufgaben erledigen.

**Fall 7\_1mGs++mM - t<sub>1b</sub>:**

Im Rahmen meiner Praktika hatte ich das Glück, an einer Duisburger Schule zu hospitieren, die sehr inklusiv und fortschrittlich arbeitet. Ebenso auch im Technik-Bereich. So gibt es dort einen Schüler mit Geh- und Sprechstörungen. Dieser kommuniziert über ein am Rollstuhl montiertes iPad mit den anderen Kindern und der Lehrkraft!

Weitere, quartärer Medien wurden insgesamt nur von einzelnen Personen in Form eines Whiteboards (n=1) sowie bzgl. der Nutzung von Antolin in einer Grundschule (n=1) beobachtet.

Darüber hinaus geben vier Studierende an, dass sie bisher keinen Einsatz von bestimmten quartären Medien wie dem Internet, Tablets oder Laptops erleben konnten.

**Fall 2\_1wR-mM\* - t<sub>1b</sub>:**

Allerdings konnte ich noch nicht beobachten, dass eigene Handys oder Tablets der Schüler/-innen in die Unterrichtsgestaltung eingebunden wurden.

**Fall 14\_3wBk-oM - t<sub>1b</sub>:**

Der Einsatz neuester Medien, wie das Smartphone oder Blogs haben nach meinen bisherigen Praxiserfahrungen noch einen geringeren Stellenwert an Schulen.

Sieben Studierende berichten allgemein von einer geringen (digitalen) Mediennutzung an den Schulen, bei der teilweise auch vorhandene Potenziale trotz technischer Ausstattung ungenutzt bleiben.

**Fall1\_1wGy-oM - t<sub>1b</sub>:**

Einen großen Unterschied zu meiner eigenen Schule konnte ich bisher noch nicht feststellen, hoffe aber, dass sich dies während des Praxissemesters nun ändert.

**Fall 5\_1mFs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Allerdings entsteht teilweise der Eindruck, dass manche Schulen viele mediale Gerätschaften erst einmal anschaffen, um dem medialen Zeitgeist zu entsprechen, die Geräte dann aber nicht konsequent und/oder kreativ in den Schulalltag einbinden.

Diese geringe (digitale) Mediennutzung bringen die Studierenden mit drei anderen Beobachtungen in Zusammenhang. Dazu zählen erstens die schlechte Ausstattung (n=5)

**Fall 8\_2wGs-oM - t<sub>1b</sub>:**

Man muss natürlich bedenken, dass viele deutsche Schulen nicht über die multimediale Ausstattung verfügen und somit auch eingeschränkter im Umgang mit diesen Medien sind.

**Fall 11\_3wGs++mM\* - t<sub>1b</sub>:**

Beispielsweise hat nicht jede Schule Zugang zum W-LAN, sodass die Internetrecherche nicht immer möglich ist. Durch diverse Praktika wurde dieses Problem verdeutlicht, denn viele der Schulen verfügten über keine gute technische Ausstattung.

sowie zweitens bestehende Finanzierungsprobleme an den Schulen (n=4):

**Fall 9\_2wGy++mM - t<sub>1b</sub>:**

[...] des Weiteren ist dies eine Kostenfrage.

Drittens werden fehlende Kompetenzen (n=5)

**Fall 8\_2wGs-oM - t1b:**

Viele Lehrkräfte würden gern mehr multimediale Medien in ihren Unterricht einbinden, fühlen sich jedoch nicht kompetent genug im Umgang mit diesen Medien. Diese Erfahrung habe ich an vielen deutschen Schulen gemacht.

und negative Überzeugungen und Haltungen (n=2) der Lehrkräfte als Gründe für die Nicht-Nutzung verschiedener tertiärer und quartärer Medien angeführt:

**Fall 10\_3wGy-oM - t1b:**

Die Mehrheit ist in diesem Bereich immer noch skeptisch und würden Medien auch im Unterricht nicht anwenden, da die Schüler angeblich nichts lernen und sich doch sowieso nur mit anderen Sachen beschäftigen.

Auch im Rahmen der *Interviews* (t<sub>4</sub>) sollten die Studierenden die medialen Rahmenbedingungen an den Praxissemester- beziehungsweise Referendariatschulen beschreiben.

Dazu wurden folgende Leitfragen im Interview gestellt: „Können Sie mir die Rahmenbedingungen zur Umsetzung von Medienkompetenzförderung an Ihrer (Praxissemester- und/oder Referendariats-) Schule beschreiben? Sind diese Schwerpunkte curricular verankert? Wie ist die Ausstattung an Ihrer Schule?“ und „Wie würden Sie die Haltung in Ihrem Kollegium gegenüber dem Thema (digitale) Medienbildung beschreiben? Ist dieses offen für mediale Settings im Unterricht?“

Insgesamt wurden dazu die Subkategorien, die für die Auswertung der Medienreflexionen entwickelt wurden, im Rahmen der Interviewauswertung noch weiter ausdifferenziert sowie im laufenden Auswertungsprozess modifiziert, sodass innerhalb der *Interviews* (t<sub>4</sub>) 175 Aussagen der Hauptkategorie *Schulische Mediennutzung heute* zugeordnet werden konnten (s. Abbildung 76).

Auch hier wird der Einsatz sekundärer Medien nur von einer geringen Anzahl der Studierenden (n=2) erwähnt, mit dem teilweise auch eine Kritik einhergeht:

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich hätte auch im Bereich Bildungswissenschaften zu erfragen, welche Medien wann eingesetzt werden und das betraf auch den Deutschunterricht [...]. Und ja, was war der höchste Punkt an dem was eingesetzt wurde, Bücher, so. #00:17:15-0#

Eine Studierende gibt an, dass Standardmedien an der Praxissemesterschule vorhanden waren, worunter zum Beispiel ein Overheadprojektor fällt:

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Also diese Standardmedien waren vorhanden [...]. #00:28:35-0#  
[...] das wird dann auch unterschiedlich dann auch umgegangen, dass es sowohl viel mit dem Overhead-Projektor oder in Form eines Films dann dargestellt wird, die Lernsituation [...]. #00:29:39-0#

Des Weiteren wurde die Nutzung tertiärer Medien (Computer) in Form von Hilfsmitteln im sonderpädagogischen Kontext (n=1) sowie das Vorhandensein von Easyspeak-Mikrofonen (n=1) und Beamer beziehungsweise Leinwänden (n=4) beobachtet:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Die Schule hatte auch einen eigenen Beamer und eine eigene Leinwand. Das fand ich auch gut. #00:06:21-8#

▼ ● schulische Mediennutzung Praxissemesterschule/ Referendariat	0
▼ ● schulische Mediennutzung heute	0
● sekundär	2
▼ ● tertiär	3
● Hilfsmittel	1
● Easyspeak-Mikrophone	1
● Beamer/ Leinwand	4
▼ ● Computer in Klasse	0
● vorhanden	3
● nicht vorhanden	1
● individuelle Förderung	4
● Computerraum	8
● regelmäßige Nutzung Computer	3
● Schülerfirma	1
▼ ● quartär	0
▼ ● Internet	0
● kein/ eingeschränkter Internetzugang	3
● Antolin	1
● Recherche	1
● Whiteboard	9
▼ ● Tablets	0
● vorhanden	6
● nicht vorhanden	1
● Aktive Medienarbeit	2
● Tablet-AG	2
● Hilfsmittel	2
● Handyverbot	3
▼ ● beobachtete Mediennutzung an den Schulen	0
● regelmäßige (digitale) Mediennutzung	3
▼ ● geringe (digitale) Mediennutzung	13
● zu wenig Ressourcen	2
● Datenschutz/ Lizenzen/ erschwerter Zugang	6
▼ ● Kompetenzen/ Überzeugungen/ Haltungen der Lehrkräfte	0
● vorhandene Kompetenzen	1
● fehlende Kompetenzen	7
● Bereitschaft/ Interesse	2
● kein Interesse/ Verslossenheit/ Haltungen	13
● Alter	6
● Geschlecht	2
▼ ● Fachabhängig/Klassenabhängig	0
● Primarstufe	1
● Deutschunterricht	2
● Naturwissenschaften	1
▼ ● Bewertung Ausstattung/ Technik	0
● gute Ausstattung	3
● schlechte Ausstattung	18
● Finanzierung/ Fehlende Gelder	6
● Technik funktioniert nicht	4
● technische Weiterentwicklung geplant	8
▼ ● Curriculare Verankerung/ Medienpass	0
● verankert/ Medienpass	4
● nicht verankert/ geringer Stellenwert	6
● nicht klar	2
● Schulleitung	4

Abbildung 54: Subkategorien zur *Schulischen Mediennutzung heute* – Interviews t<sub>4</sub> (n=15)

Sieben ehemalige Studierende äußern außerdem, dass an ihrer Praxissemester- und/oder Referendariatsschule ein Computerraum,

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Ja, genau. Also da gibt's einen Computerraum, der ist auch relativ gut ausgestattet. #00:52:37-2#

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Ähm, wir haben einige ähm Computerräume, ich glaube fünf oder sechs [...] #00:21:59-5#

oder einzelne Computer im Klassenraum (n=3) vorhanden waren,

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ähm jede Klasse hat zwei Computer hinten in der Ecke stehen [...]. #00:20:15-6#

welche regelmäßig (n=3) sowie teilweise auch zur individuellen Förderung (n=2) genutzt wurden:

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

Genau, aber hauptsächlich wirklich zur DaZ-Förderung und in meiner eins, wo ich noch mit drin bin, die Lehrerin versucht relativ viel mit dem PC zu arbeiten, die benutzt das halt auch zur individuellen Förderung, aber dann halt auch für alle Kinder. #00:01:21-0#

Eine Förderschule arbeitet zudem mit einer Schülerfirma, bei der den älteren Schülern/-innen der Umgang mit dem Computer vermittelt wird:

**Fall 5\_1mFs-oM – t4:**

Medienumgang, also das ist nachher in der Oberstufe und in der Berufspraxisstufe ein Element, das die da haben. Was wiederum ganz schön ist, dass die, die haben so ne Werkstatt, wo die so TEACCH-Materialien<sup>70</sup> herstellen und dafür haben die dann auch sehr differenziert so ne Schülerwerkstatt aufgebaut, son Schülerunternehmen. Sogar nen Geschäftsführer ist da auch drin, also ein Schüler halt. Und da ist das dann schon so, dass die viel mit Medien arbeiten und viel auch am Computer arbeiten und dann auch Anschreiben machen und auch andere Schulen und andere Firmen anschreiben. #00:20:53-4#

Bezüglich quartärer Medien wurde nur von einem sehr geringen Anteil die regelmäßige Nutzung von Antolin (n=1) sowie die Internetrecherche (n=1) an den Schulen beobachtet. Eine Studierende gibt zudem an, dass an der jeweiligen Schule überhaupt kein Internetzugang für den Unterricht zur Verfügung steht

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Also wir haben im Lehrerzimmer einen Computer stehen, da ist das Internet und bei der Schulleitung. Aber sonst also gibt's kein WLAN. Auch nicht, wenn man mit dem Laptop im Lehrerzimmer arbeiten will, das gibt's nicht. #00:21:48-3#

beziehungsweise eine Studierende, dass dieser stark eingeschränkt ist:

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Ja, also das ist dann immer schwierig, welche Seiten darf man besuchen und welche nicht und welche sind freigeschaltet und welche nicht. Dann die Nachrichten von gestern kann ich gucken und die von vorgestern nicht, also das ist dann ein bisschen schwierig manchmal. #00:53:02-8#

---

<sup>70</sup> Die Abkürzung TEACCH steht für *Treatment and education of autistic and communication handicapped children*. Dahinter steckt ein von Eric Schopler entwickelter Ansatz (1972), welcher ursprünglich für autistische Kinder als Programm mit verschiedenen Prinzipien zur Diagnose und Förderung autistischer Kinder konzipiert wurde. Im Schulalltag werden einzelne TEACCH-Prinzipien teilweise sowohl für Schüler/-innen mit Autismus, geistiger Behinderung, und/oder Kommunikationsstörungen angewendet, mit deren Hilfe die unmittelbare Umwelt und der Tagesablauf besser strukturiert werden soll (zum Beispiel über farbliche Kartensysteme als Foto-Piktogramme, um dem Kind zeitliche Orientierungspunkte zu liefern) (vgl. Wolf 1996, S. 27ff). Die Aussage des Studierenden bezieht sich voraussichtlich auf die Erstellung solcher Kartensysteme.



Zudem bestehen an einer Referendariatsschule ungeklärte Fragen zum Datenschutz:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

B: Wie ist das mit dem Datenschutz? Das hatte mich meine Ausbildungsbeauftragte nochmal gefragt, wie das mit dem Datenschutz wäre, wenn Kinder sich jetzt gegenseitig filmen würden, ob man das überhaupt machen dürfte. #00:26:04-4#

I: Ist das nicht geregelt bei denen an der Schule bisher? #00:26:03-9#

B: Nee, noch nicht. [...] #00:26:14-2#

Etwas mehr als die Hälfte (n=8) gibt zudem an, dass die jeweilige Praxissemesterbeziehungsweise Referendariatsschule mit einem oder mehreren Whiteboards ausgestattet wurde.

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

[...] bis auf die Klasse, in der ich eingesetzt bin, in der ersten Klasse. Wir haben nen Whiteboard bekommen. # 00:20:15-6#

**Fall 15\_3mFs-mM – t4:**

Also es gibt zum Beispiel keine Tafel in dem Klassenraum, sondern ein Smartboard. Allein darüber läuft schon sehr viel, also das Schreiben oder Abspielen von kurzen Videodateien und einfach mit der Größe, also die Zugänglichkeit ist schon sehr gut. #00:23:15-2#

An fünf Schulen sind außerdem Tablets vorhanden.

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Also grundsätzlich hat die Schule einen Tabletkoffer, da sind zehn Tablets enthalten. #00:17:04-4#

Diese werden dann teilweise in einer separaten AG (n=1), als Hilfsmittel (n=2) sowie im Sinne einer aktiven Medienarbeit (n=2), bei der das handlungsorientierte Arbeiten mit Medien beispielsweise durch die Eigenproduktion von medialen Projekten wie dem Erstellen von Videos, Audios und Fotos im Vordergrund steht (vgl. Schluchter 2015, S. 351; Schorb o.J., Online), genutzt.

**Fall 5\_1mFs-oM – t4:**

Wir haben aber auch unterstützende Kommunikation zum Beispiel und dazu Sachen mit dem iPad und so weiter, wo halt im UK-Bereich solche Medien halt Einsatz finden. Das wird schon gemacht.

**Fall 15\_3mFs-mM – t4:**

Und ja, das mit dem iPad wird im Moment noch so ein bisschen erprobt. Ja, ich meine mich zu erinnern, dass wir, das habe ich aber nicht durchgeführt, sondern eine Lehrerin, dass wir eine Art Hörspiel mit Hilfe von Audacity erstellt hat. #00:21:21-8#

Drei Studierende berichten zudem von einem Handyverbot an den Schulen.

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

Genau, wir haben ja auch im Prinzip noch das Handyverbot, [...]. # 00:38:00-2#

Grundsätzlich geben drei Studierende außerdem an, dass die vorhandenen Medien an der Schule auch regelmäßig genutzt werden beziehungsweise sich die jeweilige Schule um einen modernen Medieneinsatz bemüht.

**Fall 5\_1mFs-oM – t4:**

Aber das ist dann so, dass einige schon sehr medienorientiert arbeiten oder auch viel die modernen Medien mit einbinden. Oder im anderen Unterricht machen die das auch. #00:21:54-0#

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

Also das Tablet wird dann ja auch immer ausgeliehen an die verschiedenen Lehrer und man kann sich dann in so nen Plan eintragen und das ist immer ausgebucht. Also wenn ich jetzt meinen UB hab und etwas damit machen möchte, muss ich mich schon relativ frühzeitig darum kümmern. #00:23:29-0#

Andersherum beschreiben sechs Studierende eine geringe (digitale) Mediennutzung trotz relativ guter technischer Ausstattung an den Schulen, was vor allem auf die Grundschulen (n=4) sowie auf zwei Gymnasien zutrifft.

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ja natürlich, oder wenn man dann ein Whiteboard hat, kann man sich dann auch mal drum kümmern und das auch wirklich nutzen. Ja das steht jetzt da rum und ist als Plakate für Plakate, wird das benutzt. Das find ich schade. #00:21:21-7#

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

[...] und es war jetzt auch die Überlegung, ob der Computerraum nicht auch abgeschafft wird und die Computer auf die Klassen verteilt werden oder so. Weil der halt zu wenig genutzt wird, genau. Aber da wird relativ wenige mitgearbeitet, obwohl die Möglichkeit dahingehend da wäre. Wobei die Schule schon darauf achtet, das eigentlich alles in Schuss zu halten. Und jetzt sollte dann letztens auch durchgeschaut werden, ob alle PCs in den Klassen auch funktionieren, aber das ist dann die Frage, was es bringt, ob die funktionieren, obwohl die halt nicht genutzt werden. #00:33:49-1#

Diese geringe Mediennutzung wird teilweise auch wieder mit den Kompetenzen und Überzeugungen beziehungsweise Haltungen der Lehrkräfte in Zusammenhang gebracht.

So geben fünf ehemalige Studierende an, dass sie davon ausgehen, dass einige Lehrkräfte nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, um (digitale) Medien im eigenen Unterricht zu nutzen:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

aber ich hab auch schon mal gehört, wie sich dann auch Lehrer unterhalten haben über die Tablets und dann meinte einer auch so, ja trau ich mich da nicht so richtig dran. Also ich glaub bei manchen ist dann auch immer so ne Hemmschwelle da. #00:27:53-2#

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Eine Lehrkraft, wo ich auch im Förderunterricht mit war, derjenige hatte ein Smartboard. Hat er aber nicht benutzt, ich glaube er konnte es nicht. Er hat dann die Tafel an der Seite benutzt, die dann von Tischen und Stühlen zugebaut war und auch einen OHP. #00:07:30-8#

Insgesamt ein Drittel der ehemaligen Studierenden (n=5) beschreibt zudem negative Überzeugungen beziehungsweise ein geringes Interesse bei den Kollegen/-innen bezüglich des Einsatzes tertiärer oder quartärer Medien.

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ähm doch eher relativ verschlossen, nicht neugierig dafür. Ja die wollen eher mit dem alten Bekannten arbeiten, sprich mit Kreide, mit Tafel, mit Büchern. Also medial wird eigentlich relativ wenig eingesetzt. Ein weiteres Beispiel ist noch, wir haben so einen riesen Flatscreen im Lehrerzimmer hängen, der ist wirklich zwei Meter oder noch größer, also ganz, ganz groß, der war bis jetzt auch noch nicht an, seit den drei Monaten, die ich jetzt da bin. #00:22:31-0#

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Also es ist furchtbar, wirklich furchtbar. Ich weiß, dass ne Vorgängerin im Referendariat beispielsweise mit iPads arbeiten wollte, sich die aufwändig ausleihen musste und äh aber auch dann gesagt wurde, naja also iPads, ob das etwas ist für unsere Schüler. Da spielt natürlich auch die Haltung auch mit rein. Also das war sehr, sehr schwierig. #00:46:49-4#

Einige der ehemaligen Studierenden führen diese Beobachtungen auch in Zusammenhang mit dem Alter (n= 6)

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

Ja, also ich würd schon, also ich krieg natürlich jetzt auch nicht alles mit, aber ich würd sagen, dass tatsächlich eher die mittleren bis jüngeren, da zugreifen und die Älteren das vielleicht eher nicht machen. Ist zumindest so mein Eindruck. #00:24:52-2#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Also die jüngeren Lehrkräfte, das ist ja auch so das Klischee leider, sind eher offen dafür als die älteren Lehrkräfte bei uns, die lehnen das eigentlich eher ab. #00:18:39-4#

sowie dem Geschlecht (n=2) beziehungsweise dem Fach (n=2):

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Aber ist dann automatisch so, dass das dann irgendwie auf die Fächer bezogen ist. Irgendwie auch Geschlechterrollen damit verbunden, die meisten Informatiker, Physiker sind nun mal männlich. Ist jetzt nicht die Regel, aber es ist so eine Tendenz. #00:26:18-6#

Demgegenüber stehen die Beobachtungen zur Mediennutzung an zwei Kooperationsschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung, für welche die drei betroffenen Studierende vorhandene technische Kompetenzen (n=1)

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

Also ich war eigentlich immer bei welchen, die auch schon sehr sich damit auskennen einfach und sowas auch schon mal gemacht haben. #00:29:29-0#

positive Überzeugungen (n=2) bezüglich des Medieneinsatzes

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

Ich glaub generell sehr gut. Ich glaub auch durchweg gut. Nicht nur jüngere Kolleginnen und Kollegen sind dem aufgeschlossen, sondern auch ältere. Und ich glaub die Frau XY ist ja auch ganz groß damit und ist jetzt auch nicht mehr die allerjüngste Kollegin. #00:23:00-7#

sowie die technische Ausstattung (n=2) positiv hervorheben:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

Also ist die Ausstattung schon überdurchschnittlich, sag ich jetzt mal. #00:23:16-7#

Demgegenüber gestellt deuten insgesamt zehn Studierende eine schlechte beziehungsweise unzureichende technische Ausstattung an den jeweiligen Schulen an und/oder würden sich eine bessere technische Ausstattung wünschen.

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

[...], sonst natürlich auch die Ausstattung. Ich sagte ja gerade schon, ich hab mir die Box selber gekauft, ich musste meinen eigenen Laptop mitbringen, ähm ist in Ordnung, weil ich kanns ja später auch noch gebrauchen. Da wäre es natürlich schön, wenn die Schule einen da auch unterstützen würde, wenn es so ein Grundpaket an der Schule geben würde. WLAN würde ich sehr begrüßen an der Schule, weil ich doch dann relativ viel zu Hause machen muss. Einfach aus dem Grund, weil ich da nicht mal eben schnell was googlen kann. So wäre es natürlich schön, dann auch seine Arbeitszeit dahin zu verlagern. #00:31:37-7#

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

[...] aber ich fand es halt dahingehend kompliziert, weil man nicht an jeder Schule wirklich die Ausstattung hat, um so etwas umzusetzen. Und wenn nicht im Klassenraum die elektronischen Geräte vorhanden sind, ist es halt schwierig, das mit Kindern durchsetzen. #00:15:03-9#

Für die bisherige technische Ausstattung wird zudem kritisiert, dass diese nicht immer auch funktioniert, oder veraltet ist (n=4)

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Wir hatten, wenn es hochkam, einen Beamer in der Klasse, der funktionierte aber auch nicht immer. #00:07:30-8#

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

[...] find ich viel einfacher, da den Laptop mitzunehmen, als bis der Computer hochgefahren ist oder die meisten ähm ja CD-Player funktionieren dann irgendwie nicht richtig oder haben noch keinen USB-Stick oder sowas. #00:30:27-3#

beziehungsweise, dass an der Schule die finanziellen Mittel fehlen, um bezüglich der medialen Ausstattung aufzurüsten (n=3):

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Da war das ein Punkt, den Sie auch verbessern wollten, aber keine Gelder zur Verfügung standen. #00:13:14-4#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

[...] so Apps wie Comiclive und solche Sachen vorzustellen, da wurde dann aber gesagt, ja die sind ja kostenpflichtig, dass man die nicht anschaffen könnte. Also dass da auch das Budget auf jeden Fall Schwierigkeiten bereitet. #00:17:04-4#

Zwei Studierende führen allerdings auch an, dass die technische Weiterentwicklung an der jeweiligen Referendariatschule geplant ist.

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Und äh genau, es soll jetzt auch, wenn die neuen 5er kommen, eine Tablet Klasse geben. #00:26:17-2#

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Genau, also dass man dann eher auf die Gelder immer wartet und dann wird da auch ausgestattet. #00:27:02-0#

Für vier Schulen geben die ehemaligen Studierenden außerdem an, dass der Bereich der Medienkompetenzförderung curricular verankert ist beziehungsweise mit dem Medienpass NRW gearbeitet wird:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ach so, es gab an meiner Praxissemesterschule auch den Medienpass, den haben die Kinder auch abgelegt, das hätte ich vielleicht noch sagen sollen. #00:21:03-4#

**Fall 14\_3wBk-mM – t<sub>4</sub>:**

Also, dass die Studierenden Recherche, also, dass die wissen sollen, wie man recherchiert und wie man Informationen beschafft, das weiß ich, das ist auf jeden Fall curricular verankert. #00:28:35-0#

Bei vier Schulen ist dies laut ehemaliger Studierendenaussagen allerdings nicht der Fall.

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, also ich kann dir nicht sagen, obs curricular verankert ist, aber mit dem Medienpass wird eigentlich nicht gearbeitet. Also ich möchte jetzt auch nichts Falsches sagen und keinem Unrecht tun, aber ich bin mir eigentlich relativ sicher, dass da eigentlich kein Wert draufgelegt wird. #00:33:49-1#

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor bezüglich der vielfältigen Mediennutzung an einer Schule stellt zudem die Schulleitung dar, für die zwei Studierende angeben, dass diese den Medieneinsatz an ihrer Schule unterstützt beziehungsweise dem offen gegenüber eingestellt ist:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Und da ist der Schulleiter auch so äh ja sehr von begeistert und möchte, dass das auf jeden Fall klappt. #00:26:31-6#

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Die Schulleitung selbst ist aber sehr offen dafür. Also da würde ich schon sagen, die befürwortet das auf jeden Fall und wenn ich jetzt Fragen hätte in meinem Unterrichtsbesuch und da sagen würde, ich würde gerne diese oder jene Dinge einsetzen.... dann würde Sie das, ja das denk ich schon. #00:58:12-0#

Es zeigt sich somit für die Erfahrungen in kurzzeitigen Praktika (t<sub>1b</sub>), dass nur etwa ein Drittel den Einsatz von tertiären und quartären Medien beobachten konnte, worunter vor allem traditionelle Medien (wie der Computer, oder die Internetrecherche) oder Hilfsmittel, welche in sonderpädagogischen Kontexten genutzt werden, zählen.

Dies wird einerseits auf die schlechte Ausstattung der Schulen und andererseits auf fehlende Kompetenzen sowie mutmaßlich negative Überzeugungen und Einstellungen seitens der Lehrpersonen zurückgeführt.

Diese Beobachtungen decken sich teilweise mit denen, welche im Rahmen des Praxissemesters und/oder Referendariats gemacht wurden. So sind bei etwa der Hälfte beziehungsweise einem Drittel der Schulen ebenfalls vor allem tertiäre Medien wie Computerräume (n=7), Computer (n=3) sowie Beamer oder Leinwände (n=4) vorhanden. Des Weiteren berichtet jedoch auch etwa ein Drittel beziehungsweise die Hälfte von einer guten technischen Ausstattung an den Schulen, die sich in Form von Tablets (n=5) beziehungsweise Whiteboards (n=8) zeigt. Nur eine Studierende gibt an, dass die Schule über kein WLAN verfügt, zwei Studierende äußern, dass Fragen zum Datenschutz beziehungsweise ein erschwerter Zugang zum Internet an den Schulen vorhanden sind. Darüber hinaus führen zwei Studierende an, dass die vorhandene Technik teilweise nicht funktioniert.

Es herrscht somit eine große Spannbreite bezüglich der technischen Ausstattung an den Schulen, welche jedoch teilweise, trotz guter technischer Ausstattung, von den Lehrkräften wenig genutzt wird. Dies führt jeweils etwa ein Drittel wieder zurück auf die fehlenden technischen und/oder didaktischen Kompetenzen einiger Lehrkräfte (n=5) sowie negative Überzeugungen (n=4) diesbezüglich, die im Kollegium beobachtet worden sind. Auch alters- und geschlechterspezifische Dispositionen (n=6 beziehungsweise n=2) werden hier von einigen ehemaligen Studierenden geäußert.

### **11.5 Inkorporiertes kulturelles Kapital: Medienpädagogische Kompetenzen**

Studien, die den Anteil und die Nutzung von (digitalen und didaktischen) Elementen zum Einsatz verschiedener Medien im Rahmen des Lehramtsstudiums untersuchen, haben belegt, dass medienpädagogische Kompetenzen (vgl. Blömeke 2000) im Rahmen der Lehrerausbildung bisher nur unzureichend und wenig systematisch vermittelt werden (vgl. Schiefner-Rohs 2012; vgl. atene KOM 2014).

Damit (angehende) Lehrkräfte ihre Schüler/-innen jedoch dabei unterstützen können, eine umfassende Medienkompetenz aufzubauen, werden von ihnen sowohl eigene Bedienkompetenzen als auch mediendidaktische Kompetenzen erwartet (vgl. Breiter et al. 2010, S. 36).

Das Modell zur „medienpädagogischen Kompetenz“ nach Blömeke (2000), bestehend aus fünf Bereichen, wird an dieser Stelle im Rahmen der Ergebnisdarstellung sowie zur Systematisierung der Kategorien innerhalb der qualitativen Datenauswertung hinzugezogen, mit Hilfe dessen formuliert werden soll, über welche medienpädagogischen Kompetenzen angehende Lehrkräfte verfügen, um Medienkompetenz im eigenen Unterricht auch entsprechend vermitteln zu können.

Dazu wird nacheinander und themenbezogen auf die fünf Bereiche des Modells eingegangen. Darunter fallen die *eigene Medienkompetenz* (s. Kapitel 11.5.1), die *mediendidaktische Kompetenz* (s. Kapitel 11.5.2), die *medienerzieherische Kompetenz* (s. Kapitel 11.5.3), die

sozialisationsbezogene Kompetenz (s. Kapitel 11.5.4) und die *Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang* (s. Kapitel 11.5.5), wobei die unterschiedlichen, empirischen Daten – sofern möglich – unmittelbar aufeinander bezogen werden.

### 11.5.1 Eigene Medienkompetenz

Angaben zur eigenen Medienkompetenz wurden sowohl im Rahmen der *Fragebogenstudie* zu allen drei Messzeitpunkten sowie innerhalb der drei Kohorten als auch im Rahmen der *qualitativen Daten* (Medienreflexion, Leitfadeninterviews) von den teilnehmenden Lehramtsstudierenden vorgenommen, deren Ergebnisse nun nacheinander vorgestellt werden.

Innerhalb *der Fragebogenstudie* sollten die Studierenden aller drei Kohorten zu allen drei Messzeitpunkten skalenbasiert sowie mittels Mehrfachantworten angeben, wie sie ihre eigene technisch-praktische, digitale mediale Kompetenz bewerten und welche Medientätigkeiten sie technisch gesehen alleine ausführen können (s. Abbildungen 77 und 79).

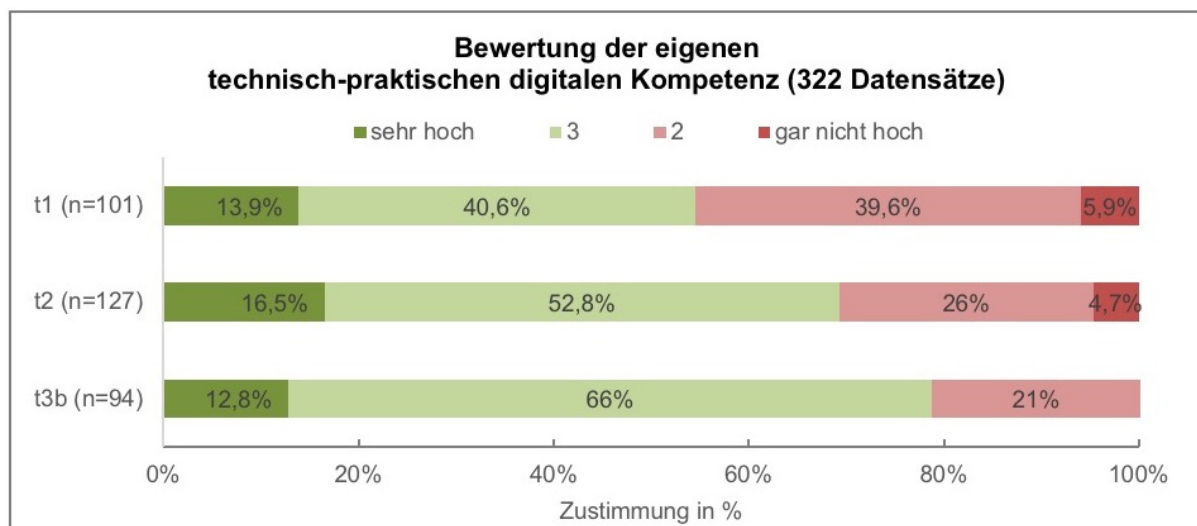


Abbildung 55: Bewertung der eigenen Medienkompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – t<sub>1a</sub> - t<sub>3b</sub>

Hier zeigt sich für t<sub>1a</sub> (n=101), dass knapp die Hälfte (54,5%) der Lehramtsstudierenden die eigene technisch-praktische, digitale mediale Kompetenz (sehr) hoch einschätzt (sehr hoch = 13,9%, hoch = 40,6%, MW=2,62; SD=.789). Dieser Anteil der positiven Kompetenzwahrnehmung steigt insgesamt zu t<sub>2</sub> auf knapp 70% (sehr hoch = 16,5%, hoch = 52,8%, MW=2,81; SD=.764) und zu t<sub>3b</sub> dann auf 78,8% (sehr hoch = 12,8%, hoch = 66%, MW=2,91; SD=.580) an. Es ist somit eine kontinuierlich steigende Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz bei den Studierenden im Verlauf (das heißt von t<sub>1a</sub> bis t<sub>3b</sub>) erkennbar.

Dieser kontinuierliche Zuwachs der eigenen Kompetenzwahrnehmung über die drei Messzeitpunkte hinweg zeigt sich auch bei allen drei teilnehmenden *Kohorten*, wobei dieser am stärksten innerhalb der zweiten Kohorte festzumachen ist (s. Abbildung 78). So schätzen in dieser Kohorte zu  $t_{1a}$  lediglich 42,1% (sehr hoch = 26,3%, hoch = 15,8%) ihre eigene technisch-praktische, digitale mediale Kompetenz (sehr) hoch ein, wobei dieser Anteil dann zu  $t_2$  auf knapp 76,9% (sehr hoch = 19,2%, hoch = 57,7%) und zu  $t_{3b}$  dann auf 95,5% (sehr hoch = 9,1%, hoch = 86,4%) ansteigt. Die geringste Veränderung der eigenen Kompetenzwahrnehmung von  $t_{1a}$  bis zu  $t_{3b}$  zeigt sich hingegen bei der ersten Kohorte ( $t_{1a}$ : (sehr) hoch = 61,2%,  $t_2$ : (sehr) hoch = 65,2%,  $t_{3b}$ : (sehr) hoch = 70%).

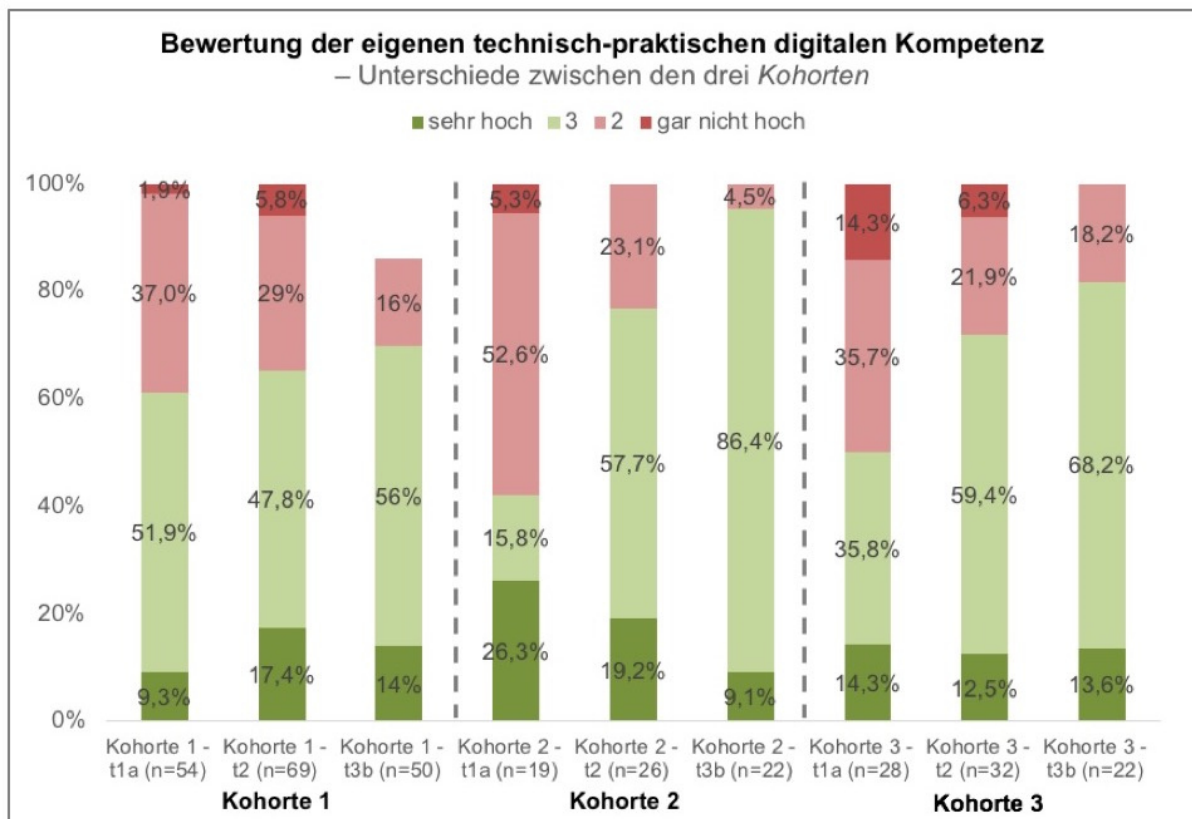


Abbildung 56: Bewertung der eigenen Medienkompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – differenzierter Vergleich der drei Kohorten (322 Datensätze)

Des Weiteren zeigt sich, dass Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung ((sehr) hoch: 55,7%) sowie des Lehramts für Berufskollegs ((sehr) hoch: 60%) ihre eigene, technisch-praktische, digitale mediale Kompetenz insgesamt geringer einschätzen, als Lehramtsstudierende anderer Schulformen ((sehr) hoch<sub>Gs</sub>: 71,4%; (sehr) hoch<sub>GyGe</sub>: 72,3%; (sehr) hoch<sub>HRGS</sub>: 77,8%).<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Diese Ergebnisse beziehen sich auf alle drei Messzeitpunkte und alle drei Kohorten zusammengenommen, sodass sich folgende Verteilung der 322 Datensätze auf die verschiedenen Schulformen ergibt: Gs: n=126, HRGS: n= 27, GyGe: n=65, Fs: n=79, Bk: n=25).

Betrachtet man im nächsten Schritt, welche Medientätigkeiten die Studierenden angeben, eigenständig ausführen zu können, ist ersichtlich, dass nahezu alle befragten Lehramtsstudierende im Internet surfen, eine Präsentation erstellen, Texte verarbeiten, Facebook nutzen, E-Mails schreiben sowie digitale Fotos bearbeiten und chatten können ( $\geq 80\%$ ). Diese Medientätigkeiten bleiben während der drei Messzeitpunkte auch konstant hoch und es zeigen sich zudem keinerlei nennenswerte Unterschiede bezüglich der drei Messzeitpunkte und Kohorten.

Die Studierenden geben dabei zu  $t_{1a}$  an, durchschnittlich 9,18 Medienanwendungen der 18 erfragten Medienanwendungen eigenständig ausführen zu können.

Für die zweite Hälfte der erfragten Medientätigkeiten, von denen insgesamt deutlich weniger Studierende angeben, diese ausführen zu können, ist hingegen bei einigen Medienanwendungen ein Anstieg im Verlauf des Professionalisierungsprozesses beziehungsweise über die drei Messzeitpunkte hinweg (das heißt von  $t_{1a}$  zu  $t_{3b}$ ) zu erkennen.



Abbildung 57: Bewertung der eigenen Medienkompetenz hinsichtlich verschiedener Medientätigkeiten innerhalb der Kohorten 1-3<sub>gesamt</sub> (n=322 Datensätze)



Dies betrifft die Medienanwendung *Tabellenkalkulation*, bei der zu  $t_{1a}$  knapp 55% ( $n=56$ ) angeben diese Medientätigkeit eigenständig ausführen zu können, was dann zu  $t_2$  auf knapp 60% ( $n=77$ ) und zu  $t_{3b}$  auf etwa 78% ( $n=73$ ) leicht ansteigt. Auch bei der Kategorie ein *Fragebogenprogramm nutzen* ist ein kontinuierlicher Anstieg erkennbar: So geben zu  $t_{1a}$  (vor Beginn des Vorbereitungsseminars) lediglich knapp 30% ( $n=30$ ) an, dieses verwenden zu können, zu  $t_2$  steigt der Anteil dann auf etwa 50% ( $n=64$ ) und zu  $t_{3b}$  (nach Absolvierung des Praxissemesters) auf 90% ( $n=84$ ). Dieser Anstieg lässt sich dadurch erklären, dass das Fragebogenprogramm Grafstat im Rahmen des Vorbereitungsseminar explizit vorgestellt wurde und es im Rahmen einer Lerneinheit die Aufgabe war, einen eigenen exemplarischen Evaluationsbogen zu konzipieren und hochzuladen beziehungsweise diesen dann im Rahmen des eigenen Praxissemesters zu adaptieren und die eigene Unterrichtseinheit zu evaluieren beziehungsweise einen Beobachtungs- oder Fragebogen zur Erhebung der individuellen Lernvoraussetzungen zu entwickeln und einzusetzen.

Zudem wurden weitere Medientätigkeiten im Rahmen des Vorbereitungsseminars mit den Studierenden in Form von medialen Workshopangeboten<sup>72</sup> thematisiert und ausprobiert. Den Studierenden wurde dabei offengelassen, diese medialen Anwendungen in Kombination mit einem Schwerpunkt im Fach Deutsch dann auch im Rahmen der eigenen Unterrichtseinheit des Praxissemesters praktisch anzuwenden. Dazu zählten folgende Medienanwendungen:

- Für den Bereich eine *Audiodatei aufnehmen und bearbeiten* ist vor allem ein Anstieg der eigenen Kompetenzwahrnehmung von knapp 34% zu  $t_{1a}$  ( $n=34$ ) auf knapp 55% zu  $t_2$  ( $n=69$ ) erkennbar, welcher zu  $t_{3b}$  in Bezug auf die absolute Anzahl ( $n=55$ ) wieder leichtfällt (Zustimmungsrate: 58,5%).
- Auch für die Medienanwendung einen *Film drehen und bearbeiten* ist vor allem ein Anstieg der eigenen Kompetenzwahrnehmung von  $t_{1a}$  (21,8%,  $n=22$ ) zu  $t_2$  auf etwa 43% ( $n=55$ ) zu erkennen ( $t_{3b}$ : 48%,  $n=45$ ).
- Es geben nur circa 12% zu  $t_{1a}$  ( $n=12$ ) an, eigenständig einen *Blog anlegen* zu können. Dieser Anteil verdoppelt sich nach der Absolvierung des Vorbereitungsseminars (Zustimmungsrate: 22,8%,  $t_2$ :  $n=29$ ) und bleibt dann zu  $t_{3b}$  wieder mit 25% ( $n=23$ ) in etwa gleich.
- Einen *QR-Code* können zu  $t_{1a}$  nur zwei Personen (4,3%) erstellen, wohingegen zu  $t_2$  beziehungsweise  $t_{3b}$  der Anteil auf 17,3% ( $n=22$ ) beziehungsweise 21,3% ( $n=20$ ) ansteigt.

<sup>72</sup> Die Studierenden mussten sich dazu im Rahmen des Vorbereitungsseminars für ein Workshopangebot entscheiden, sodass in Kleingruppen gemeinsam ein mediales Tool erprobt beziehungsweise ein Medienprodukt (zum Beispiel Film, Hörspiel, Blog) in Partner- oder Gruppenarbeit erstellt wurde. Im Rahmen der E-Learning-Einheit wurden jedoch die Potenziale aller Medienanwendungen für den Deutschunterricht vorgestellt.

Zudem zeigt sich, dass die kontinuierliche Arbeit auf der *Lernplattform* ( $t_{1a}$ : 77%,  $t_2$ : 92,1%,  $t_{3b}$ : 93,6%) im E-Learning-Prozess zu einem Anstieg der eigenen Medienkompetenz in diesem Bereich sowie bezüglich der Nutzung von Wikis ( $t_{1a}$ : 26,7%,  $t_2$ : 36,2%,  $t_{3b}$ : 46,8%) geführt hat.

Nimmt man den Faktor *Vorwissen* hinzu, lässt sich insgesamt nicht bestätigen, dass Studierende ihre allgemeine technisch-praktische digitale Kompetenz höher bewerten, als Studierende ohne Vorwissen.

Allerdings lassen sich für einige Medientätigkeiten, von denen die Studierenden angeben, diese sicher ausführen zu können, Unterschiede hinsichtlich des Faktors *Vorwissens* feststellen.

Hier schätzen für den ersten Messzeitpunkt ( $t_{1a}$ ) vor allem jene Studierende mit viel Vorwissen ihre eigene Medienkompetenz bei aktiv-produktiven Medienhandlungen wie dem Erstellen und Bearbeiten eines Films, Audios, oder Flyers deutlich höher ein als Studierende, die über kein Vorwissen verfügen (s. Abbildung 80).

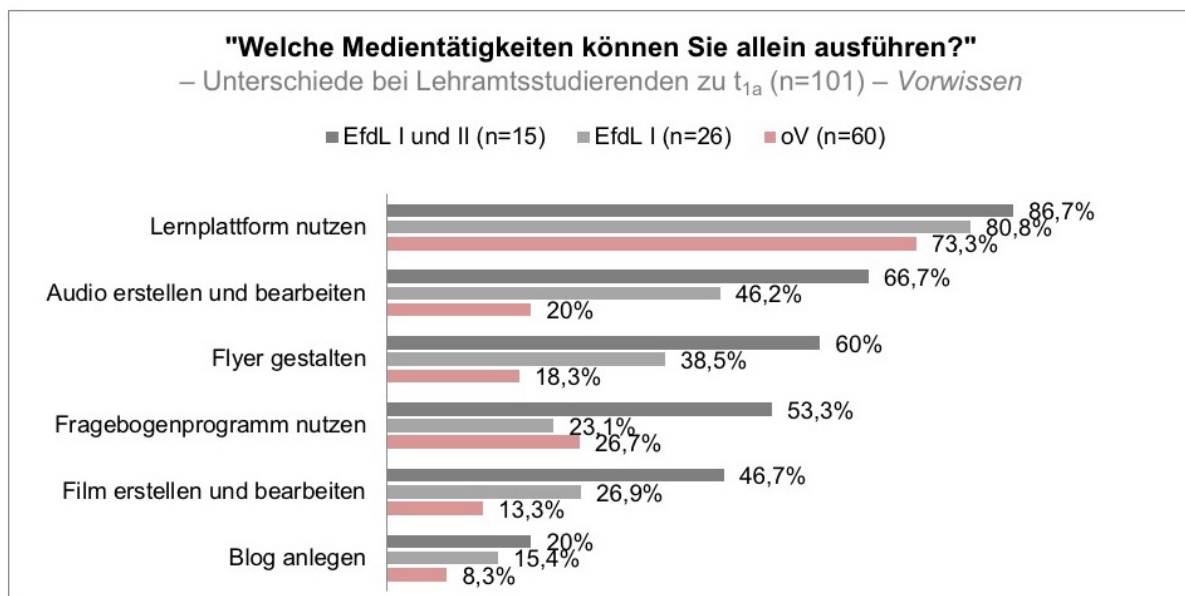


Abbildung 58: Unterschiede bezüglich des Vorwissens bei der Bewertung der eigenen Medienkompetenz der Kohorten 1-3<sub>gesamt</sub> ZU  $t_{1a}$

Dabei schätzen sich Studierende, die beide „Experten für das Lesen“-Kurse besucht haben, in allen sechs hier dargestellten Medientätigkeiten am kompetentesten ein, was bezüglich der Medientätigkeiten *Lernplattform nutzen* ( $t_{1a-EfdLI+II}$ : 86,7%,  $t_{1a-EfdLI}$ : 80,8%,  $t_{1a-oV}$ : 73,3%), *Flyer gestalten* ( $t_{1a-EfdLI+II}$ : 60%,  $t_{1a-EfdLI}$ : 38,5%,  $t_{1a-oV}$ : 18,3%) und *Fragebogenprogramm nutzen* ( $t_{1a-EfdLI+II}$ : 53,3%,  $t_{1a-EfdLI}$ : 23,1%,  $t_{1a-oV}$ : 26,7%) darauf zurückgeführt werden kann, dass diese konkreter Bestandteil des Seminarkonzepts „Experten für das Lesen II“ waren. Zudem ist bei diesen Studierenden davon auszugehen, dass sie das Zusatzzertifikat Literaturpädagogik absolvieren, weshalb im Zuge dessen gegebenenfalls weitere Seminare mit medialem

Schwerpunkt besucht wurden, die zu einer Erhöhung der eigenen Medienkompetenz hinsichtlich dieser Medientätigkeiten geführt hat.

Diese Unterschiede bleiben auch für die beiden weiteren Messzeitpunkte für einige dieser Medientätigkeiten bestehen, wobei sich auch hier Studierende, die beide „Experten für das Lesen“-Kurse besucht haben, in den hier dargestellten Medientätigkeiten am kompetentesten einschätzen (s. Abbildung 81).

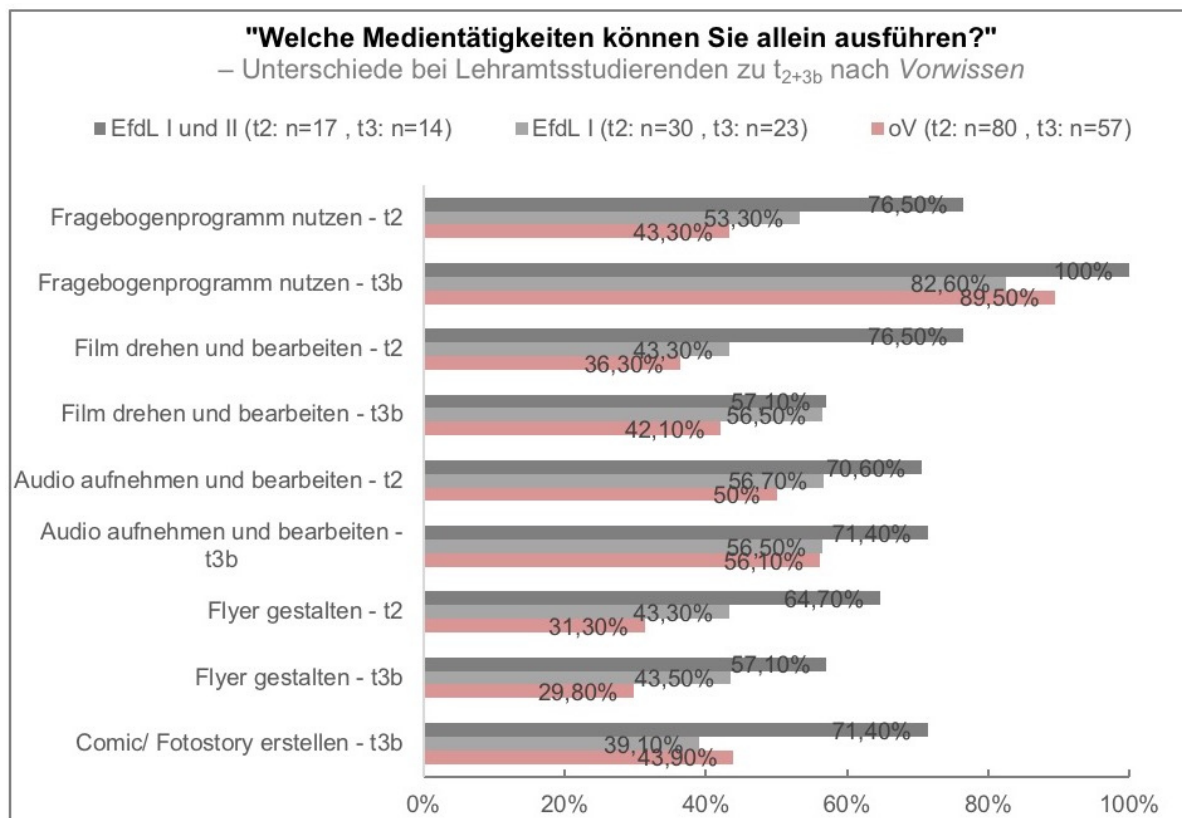


Abbildung 59: Unterschiede bezüglich des Vorwissens bei der Bewertung der eigenen Medienkompetenz der Kohorten 1-3<sub>gesamt</sub> zu  $t_{2+3b}$  (228 Datensätze für  $n=127$ )

Dies gilt sowohl für die beiden Medientätigkeiten *Fragebogenprogramm nutzen* ( $t_{2-EfdLI+II}$ : 76,5%,  $t_{2-EfdLI}$ : 53,3%,  $t_{2-oV}$ : 43,3%;  $t_{3b-EfdLI+II}$ : 100%,  $t_{3b-EfdLI}$ : 82,6%,  $t_{3b-oV}$ : 89,5%) sowie einen *Flyer gestalten* ( $t_{2-EfdLI+II}$ : 64,7%,  $t_{2-EfdLI}$ : 43,5%,  $t_{2-oV}$ : 31,3%;  $t_{3b-EfdLI+II}$ : 57,1%,  $t_{3b-EfdLI}$ : 43,5%,  $t_{3b-oV}$ : 29,8%) als auch für drei der Medientätigkeiten, welche im Rahmen der Medienworkshops im Zuge einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) vorgestellt worden sind. Dazu zählen ein *Audio aufnehmen und bearbeiten* ( $t_{2-EfdLI+II}$ : 70,6%,  $t_{2-EfdLI}$ : 56,7%,  $t_{2-oV}$ : 50%;  $t_{3b-EfdLI+II}$ : 71,4%,  $t_{3b-EfdLI}$ : 56,5%,  $t_{3b-oV}$ : 56,1%), einen *Film drehen und bearbeiten* ( $t_{2-EfdLI+II}$ : 76,5%,  $t_{2-EfdLI}$ : 43,3%,  $t_{2-oV}$ : 36,3%;  $t_{3b-EfdLI+II}$ : 100%,  $t_{3b-EfdLI}$ : 82,6%,  $t_{3b-oV}$ : 89,5%) sowie einen *Comic/ eine Fotostory erstellen*<sup>73</sup> ( $t_{3b-EfdLI+II}$ : 71,4%,  $t_{3b-EfdLI}$ : 39,1%,  $t_{3b-oV}$ : 43,9%), wobei die Unterschiede der Studierenden mit viel Vorwissen (EfdL I + II) und denen ohne Vorwissen bei den beiden

<sup>73</sup> Diese Medientätigkeit wurde ausschließlich für  $t_{3b}$  erfragt.

letzten genannten Medientätigkeiten zu  $t_2$  (Film drehen und bearbeiten) und  $t_{3b}$  (Comic/ Fotostory erstellen) mit am größten sind (jeweils knapp 30%).

Insgesamt zeigen die quantitativen Ergebnisse zu  $t_{1a}$  somit, dass nur knapp die Hälfte der Lehramtsstudierenden – obwohl diese eine Vielzahl verschiedener Medien im Alltag nutzen (s. Kapitel 11.2) – ihre eigene technisch-praktische, digitale Medienkompetenz als (sehr) gut bewertet. Hier kommt es im Laufe des Professionalisierungsprozesses, das heißt über die drei Messzeitpunkte hinweg, jedoch zu einer Zunahme der eigenen Kompetenzwahrnehmung, was sich bei genauerer Betrachtung vor allem auf bestimmte Medientätigkeiten, welche aktiv-produktives Medienhandeln ermöglichen, bezieht. Dazu zählen beispielsweise das Erstellen und Bearbeiten eines Films, Audios, oder Comics sowie die Verwendung einer Lernplattform oder eines Fragebogenprogramms, welche explizit im literaturdidaktischen Konzept zum Praxissemester vorgestellt sowie im Vorbereitungsseminar und wahlweise auch im Rahmen des eigenen fünfmonatigen Praxissemesters selbst praktisch angewandt worden sind<sup>74</sup>.

Des Weiteren zeigen sich Unterschiede bezüglich der eigenen Kompetenzwahrnehmung zwischen Studierenden mit viel Vorwissen (EfdL I+II) und keinem Vorwissen (oV) sowie teilweise Studierenden mit Vorwissen (EfdL I) für die oben genannten medialen Tätigkeiten.

Zudem bewerten Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung sowie des Lehramts für Berufskollegs ihre eigene technische Medienkompetenz insgesamt am geringsten, wohingegen Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen diese im Vergleich am höchsten einschätzt.

Die quantitativen Daten belegen somit eine Erhöhung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura 1979) hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz im Laufe des Professionalisierungsprozesses, die sich vor allem bei Studierenden mit (viel) Vorwissen sowie bei Studierenden der zweiten und dritten Kohorte zeigt und sich auf bestimmte Medienanwendungen wie zum Beispiel der Nutzung eines Fragebogen-, Audio- und Videoprogramms beziehen. Dabei beinhaltet die Selbstwirksamkeitserwartung die Überzeugung eines Menschen in die eigenen Fähigkeiten, eine Aufgabe auch erfolgreich bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang kann die Selbstwirksamkeitserwartung sich stark drauf auswirken, „ob und wie Menschen eine Aufgabe angehen, wie sie diese umsetzen und ob damit eine Chance auf Erfolg besteht“ (Krause & Eilks 2015, S. 174).

Im Rahmen der *Medienreflexionen* ( $t_{1b}$ ) sollten die (ehemaligen) Studierenden ( $n=15$ ) bei der Leitfrage „Welche Interessen und Stärken im Medienbereich haben Sie? Was würden Sie sich noch wünschen?“ ebenfalls ausführen, wie sie ihre eigene Medienkompetenz bewerten.

---

<sup>74</sup> Im Rahmen des Praxissemesters konnten die Lehramtsstudierenden eigenständig eine Unterrichtseinheit zum Lesen im Sinne des erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer et al. 1974) gestalten, welche nicht zwangsläufig den Einsatz digitaler Medien beinhalten musste.

Insgesamt wurden hier 23 Aussagen der Hauptkategorie *Eigene Medienkompetenz* zugeordnet (s. Abbildung 82).

▼ ● ● Eigene Medienkompetenz	0
▼ ● ● Stärken: eigene Programm- / und Medienkenntnisse	0
● ● hohe Selbstwirksamkeitserwartung / Kompetenzwahrnehmung	6
● ● Standardprogramme zur Text- und Powerpointerstellung	4
● ● Videoschnittprogramme	3
● ● Audioprogramme	3
▼ ● ● Schwächen	0
● ● geringe Medienkompetenz	7

Abbildung 60: Subkategorien zur *Eigenen Medienkompetenz* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)

Hier zeigt sich, dass insgesamt fünf Studierende über eine positive, medienbezogene Kompetenzwahrnehmung verfügen, welche sich durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura 1979) auszeichnet, indem die jeweiligen Studierenden aufgrund eigener Kompetenzen davon ausgehen, bestimmte mediale Handlungen erfolgreich und eigenständig ausführen zu können beziehungsweise sich auch in neuen Mediengeräten und -anwendungen schnell zurecht zu finden.

**Fall 5\_1mFs-oM –  $t_{1b}$ :**

Da ich wie oben beschrieben das Internet und die dazugehörigen aktuellen Geräte viel nutze, denke ich, dass ich viele Kompetenzen zu den beschriebenen Medien bereits habe.

**Fall 12\_3mGs-mM –  $t_{1b}$ :**

Ich glaube, dass es mir (noch) relativ einfach fällt, mich in technische Neuerungen einzuarbeiten und finde es oftmals auch ganz interessant oder spannend.

Dies trifft auf insgesamt drei der vier berücksichtigten männlichen Studierenden zu, allerdings nur auf zwei der elf weiblichen Studierenden. Zudem haben von diesen fünf Studierenden mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung dann auch jeweils zwei weibliche und zwei männliche Studierende mit tertiären und/oder quartären Medien im eigenen Unterricht des Praxissemesters gearbeitet.

Einige Studierende führen außerdem konkrete Programme an, die sie besonders gut bedienen können.

Hier geben vier Studierende an, sich besonders gut mit Standardmedien und -programmen wie der Textverarbeitung oder dem Internet auszukennen.

**Fall 4\_1wFs-oM –  $t_{1b}$ :**

Bedingt durch das Studium bin ich mit der Mediennutzung für Präsentationen oder Schreibprogrammen am Laptop einigermaßen fit.

Jeweils drei Studierende kennen sich außerdem mit Audio- beziehungsweise Videoschnittprogrammen aus, durch die eine aktive und produktive Medienarbeit realisiert werden kann:

**Fall 9\_2wGy\_++mM –  $t_{1b}$ :**

Das Tablet nutze ich gerne in der Universität, da ich sowohl in Vorlesungen mitschreiben kann, [...] und sogar komponieren (Fach Musik) kann.

**Fall 1\_1wGy-oM –  $t_{1b}$ :**

[...] auch iMovie, das Videobearbeitungsprogramm habe ich schon das eine oder andere Mal verwendet.

Des Weiteren finden sich im Datenmaterial auch Studierende (n=5), die konkrete Schwächen bezüglich ihrer eigenen Medienkompetenz anführen:

**Fall10\_3wGy-oM – t<sub>1b</sub>:**

Ich verfüge leider über keine technischen Kenntnisse, aus diesem Grund müsste ich mir komplette Kenntnisse aneignen bezüglich des Gebrauchs von neuen Medien.

**Fall1\_1wGy-oM – t<sub>1b</sub>:**

Besondere Stärken besitze ich leider noch keine direkt.

Teilweise beziehen sich diese Aussagen auch auf bestimmte Mediengeräte:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

An zweiter Stelle steht mein Notebook, welches ich auch gerne nutze. [...] Dennoch ist die Nutzung hier durchaus komplizierter. Ich denke, das liegt daran, dass man häufig nicht versteht, warum etwas nicht funktioniert, wie es soll. [...]

Tablets habe ich bisher selbst eher wenig kennengelernt.

**Fall 9\_2wGy\_++mM – t<sub>1b</sub>:**

Der Umgang mit dem Tablet ist auch noch ausbaufähig. Der Umgang mit spezifischen Programmen (in Musik zum Beispiel Kompositionsprogramme, Cubase usw. zum Aufnehmen und Schneiden von Audiodateien) ist ebenfalls noch erweiterbar.

Im Rahmen der *Interviews* (t<sub>4</sub>) sind insgesamt 15 Aussagen zur eigenen Medienkompetenz zu finden, wobei dieser Aspekt auch nicht direkt erfragt worden ist (s. Abbildung 83).

▼ ● ● Eigene Medienkompetenz	0
▼ ● ● Stärken: eigene Programm-/ und Medienkenntnisse	0
● ● hohe Selbstwirksamkeitserwartung/ positive Kompetenzwahr...	9
● ● Videoschnittprogramme	1
● ● Audioprogramme	1
▼ ● ● Schwächen	1
● ● unsicheres, negatives Selbstbild	3

Abbildung 61: Subkategorien zur *Eigenen Medienkompetenz* - Interviews t<sub>4</sub> (n=15)

Hier zeigt sich, dass mittlerweile acht Studierende äußern, über eine positive, medienbezogene Kompetenzwahrnehmung zu verfügen, mit der ebenfalls eine hohe mediale Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura 1979) einhergeht.

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

[...] weil ich jetzt sagen würde, ich bin jetzt auch technisch begabt, keine Ahnung, hab da jetzt nicht so Schwierigkeiten mit. #00:21:54-2#

**Fall 6\_1wGs++oM – t<sub>4</sub>:**

Ja, das krieg ich schon hin. Ich habs jetzt noch nicht, aber ich kann dann definitiv damit umgehen. Ich hab ja auch ein iPhone und das ist ja relativ ähnlich. Es sind ja auch iPads, die da sind. #00:25:37-0#

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Bei den anderen Sachen, also ich finde mich schnell in alles rein. #00:32:52-3#

Jeweils eine Studierende gibt zudem an, sich mit Audio- beziehungsweise Videoschnittprogrammen auszukennen, was im zweiten Beispiel vor allem auf die Anregungen aus dem Medienworkshop des literaturdidaktischen Vorbereitungsseminars zurückgeführt wird:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja, doch das habe ich öfters schon gemacht und ich war SHK in der Fakultät 12 an der Uni, da hab ich das auch öfters mal gemacht. Aber auch privat, wir machen sehr viele Videos. Auch von Silvester, wir schneiden das dann schön zusammen.

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

B: Und was ich auch gemacht hab und auch jetzt noch nutze war, ich hatte damals den Workshop zur Audio-Geschichte... #00:35:53-4#

I: So Audio-Aufnahmen... #00:35:53-3#

B: So Hörspiele und haben damit so Programmen gearbeitet und damit arbeite ich auch jetzt. [...]Das heißt, ich hab mit der Software schon mal gearbeitet und ähm das ist auf jeden Fall ein großer Vorteil. Ich weiß nicht, ob ich das sonst gemacht hätte. Man kennt die Programme..., wenn man schon mal damit gearbeitet hat, ist das das schon ein Vorteil. #00:36:32-0#

Des Weiteren finden sich im Datenmaterial auch wieder Studierende (n=2), die konkrete Schwächen bezüglich ihrer eigenen Medienkompetenz anführen, wobei gerade Fall 4 diese zu beiden Messzeitpunkten und an mehreren Stellen äußert:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ich bin selber nicht unbedingt affin dafür und ich glaub, ich kann auch viele Dinge noch nicht. #00:55:12-2#

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>4</sub>:**

Aber das war dann teilweise wirklich schwierig das zusammenzuschneiden. Das Programm ist nicht so ganz selbsterklärend, man verhaut sich da relativ häufig und dann sind die Sachen weg. #00:27:12-3#

Innerhalb der *qualitativen Daten* bestehen keine Unterschiede bezüglich der Faktoren *Vorwissen* oder *Schulform* hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz.

Es zeigt sich jedoch, dass Studierende, die zu einem der beiden Messzeitpunkte (s. Fall 1, Fall 6, Fall 10) oder zu beiden Messzeitpunkten (s. Fall 4) angeben, über eine eigene, geringe Medienkompetenz zu verfügen, bisher auch nicht (s. Fall 1, Fall 6) oder nur rezeptiv beziehungsweise in Form von Lehrmitteln (s. Fall 4, Fall 10) mit tertiären oder quartären Medien im eigenen Unterricht des Praxissemesters oder Referendariats gearbeitet haben.

Andersherum führt eine eigene positive Kompetenzwahrnehmung beziehungsweise hohe mediale Selbstwirksamkeitserwartung nicht zwangsläufig zu einer Medienintegration im Unterricht (s. Fall 5, Fall 8, Fall 14). Allerdings zeigt sich für einen Großteil der ehemaligen Studierenden, die aktiv-produktiv oder schülerzentriert zum Beispiel durch das Schreiben am Computer im Rahmen des Praxissemesters (s. Fall 2, Fall 7, Fall 9, Fall 13) oder im Referendariat (s. Fall 3, Fall 11) gearbeitet haben, dass diese auch über eine positive Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz verfügen.

Des Weiteren belegen auch die qualitativen Daten eine Erhöhung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz im Laufe des Professionalisierungsprozesses (t<sub>1b</sub>: n=4 vs. t<sub>4</sub>: n=8).

### 11.5.2 Mediendidaktische Kompetenz

Mediendidaktische Kompetenz meint die „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung“ (Blömeke 2000, 157), die zum einen beinhaltet, Medien analysieren, bewerten und gezielt auswählen zu können sowie diese als Werkzeug und Mittel im Unterricht

zu verwenden, aber auch mediendidaktische Konzepte zu kennen (vgl. ebd., 177). Die Ausbildung dieser Teilkompetenz ist besonders für die erste Phase der Lehrerbildung zentral, wobei der Begriff Kompetenz sowohl das Verfügen von Wissensbestände als auch von Reflexions- und Handlungsformen beinhaltet (vgl. Mayrberger, 2012, 392f). Die Ergebnisse aus den Daten, welche unmittelbar vor der Praktikumsphase erhoben wurden ( $t_{1a}$ ,  $t_{1b}$ ,  $t_2$ ), beziehen sich dabei jedoch aller Voraussicht nach auf Reflexionsformen und Wissensbestände und weniger auf praktische Handlungsformen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, da bei dem Großteil der Studierenden davon auszugehen ist, dass diese bisher keine beziehungsweise nur selten digitale(n) Medien in Praktika beobachtet (s. Kapitel 11.4) sowie damit zusammenhängend selbst genutzt haben.

Innerhalb der *Fragebogenstudie* ( $t_{1a-3}$ ) sollten die Studierenden aller drei Kohorten sowie zu allen drei Messzeitpunkten zunächst angeben, wie sie ihre eigene mediendidaktische Kompetenz bewerten würden (s. Abbildung 84).

Diese fällt zu  $t_{1a}$  im Vergleich zur Bewertung der eigenen Medienkompetenz (s. Kapitel 11.5.1), welche knapp die Hälfte (54,5%) der Lehramtsstudierenden zu  $t_{1a}$  (sehr) hoch einschätzt (sehr hoch = 13,9%, hoch = 40,6%,  $MW=2,62$ ;  $SD=.789$ ), insgesamt geringer aus. So schätzt sich eingangs etwa ein Viertel der Studierenden hinsichtlich der eigenen mediendidaktischen Kompetenz als kompetent ein (26,7%), nur 3% ( $n=3$ ) Studierende hält sich für sehr kompetent (gar nicht kompetent = 20,8%, nicht kompetent = 49,5%,  $MW=2,17$ ;  $SD=.77$ ).

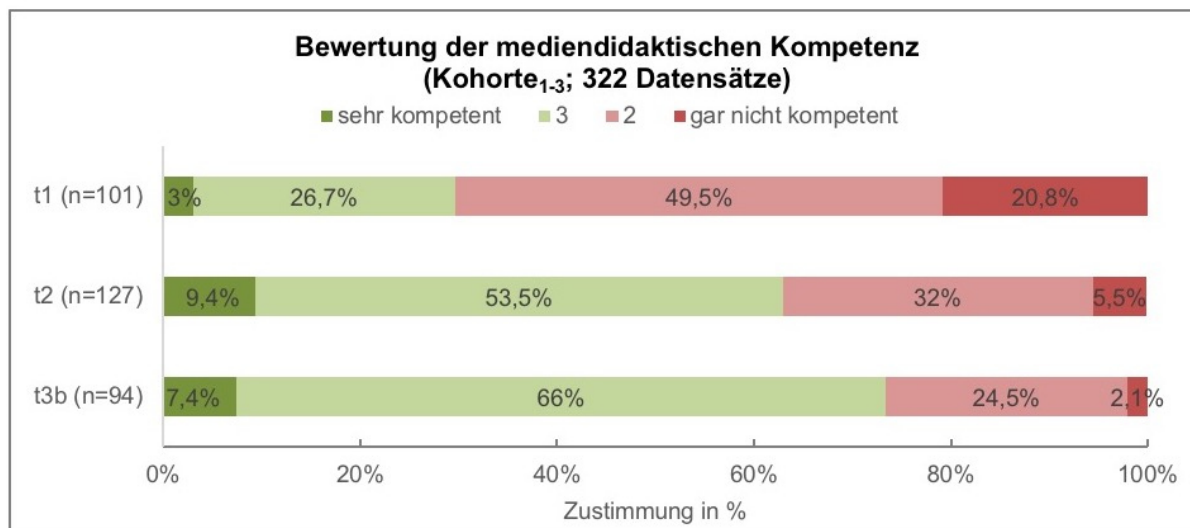


Abbildung 62: Bewertung der mediendidaktischen Kompetenz (Skala von 1= gar nicht kompetent bis 4= sehr kompetent) – alle drei MZP ( $n=127$ )

Nach der Absolvierung des Vorbereitungsseminars ist dann ein Anstieg der mediendidaktischen Kompetenz von durchschnittlich etwa einem halben Skalenwert erkennbar (sehr hoch = 9,4%, hoch = 53,5%,  $MW=2,67$ ;  $SD=.72$ ), wobei die Werte zu  $t_{3b}$  dann in etwa gleich bleiben (sehr hoch = 13,9%, hoch = 40,6%,  $MW=2,79$ ;  $SD=.60$ ).



Betrachtet man diese Ergebnisse genauer, fällt auf, dass es an dieser Stelle Unterschiede bei Studierenden mit viel Vorwissen (= Besuch beider „Experten für das Lesen“-Kurse), mit mittlerem Vorwissen (= nur Besuch von „Experten für das Lesen I“) und Studierenden ohne Vorwissen gibt (s. Abbildung 85), welche zum ersten Messzeitpunkt am stärksten ausfallen. So bewerten zu  $t_{1a}$  Studierende mit viel Vorwissen (MW=2,6; SD=.63) ihr mediendidaktischen Wissen etwa 1/3 Skalenwert höher als Studierende mit mittlerem Vorwissen (MW=2,27; SD=.78) beziehungsweise 2/3 Skalenwerte höher als Studierende ohne Vorwissen (MW=1,93; SD=.73).

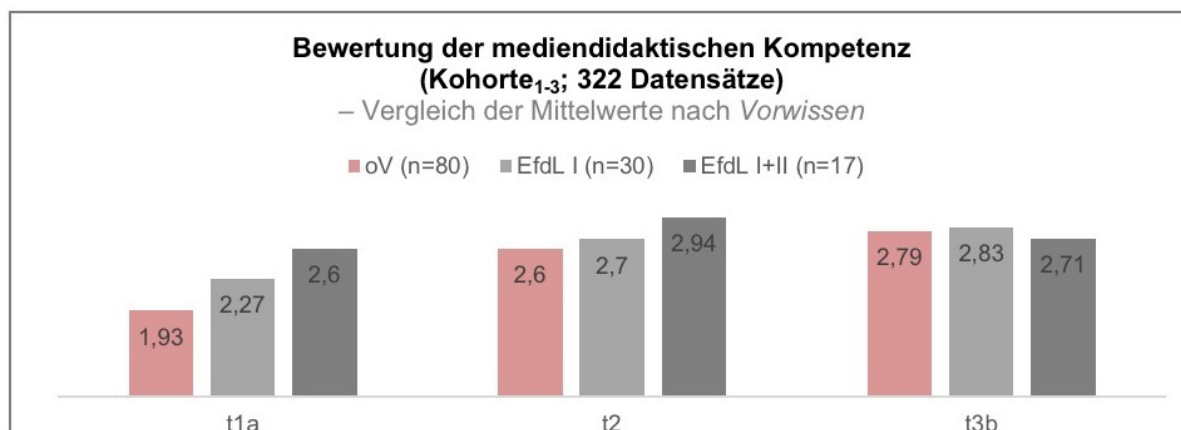


Abbildung 63: Unterschiede bezüglich des Vorwissens hinsichtlich der Bewertung der mediendidaktischen Kompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – alle drei MZP (n=127)

Die E-Learning-Erfahrung sowie das durch die Lehrveranstaltungen „Experten für das Lesen“ vermittelte didaktische Know-How wirkt sich somit nachhaltig positiv auf die eigene Kompetenzwahrnehmung der Studierenden aus, wobei sich diese Unterschiede zu  $t_2$  wieder deutlich relativieren (oV: MW=2,6, SD=.72; EfdL<sub>I</sub>: MW=2,7, SD=.75; EfdL<sub>I+II</sub>: MW=2,94, SD=.66); beziehungsweise zum dritten Messzeitpunkt sogar aufgehoben werden (oV: MW=2,79, SD=.53; EfdL<sub>I</sub>: MW=2,83, SD=.72; EfdL<sub>I+II</sub>: MW=2,71, SD=.73). Somit ist bei Lehramtsstudierenden ohne Vorwissen der stärkste Anstieg der eigenen mediendidaktischen Kompetenz im Verlauf des Praxissemesterkonzepts erkennbar, wohingegen es bei Studierenden mit Vorwissen zu einer Erhöhung der eigenen Kompetenzwahrnehmung durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars kommt, welche zu  $t_3$  dann jedoch in etwa gleich bleibt.

Hinsichtlich der teilnehmenden *Kohorte* zeigen sich nur geringfügige Unterschiede zu  $t_{1a}$  und  $t_2$ , welche sich zu  $t_{3b}$  jedoch wieder relativieren. So schätzen Studierende der zweiten Kohorte ihre Kompetenzen eingangs etwas höher ein ( $t_{1a}$ : MW=2,42, SD=.69;  $t_2$ : MW=2,92, SD=.63) als Studierende der ersten ( $t_{1a}$ : MW=2,09, SD=.83;  $t_2$ : MW=2,52, SD=.80) und dritten Kohorte ( $t_{1a}$ : MW=1,96, SD=.64;  $t_2$ : MW=2,78, SD=.55), wohingegen diese Werte nach Absolvierung

des Praxissemesters dann auf einem ähnlichem Niveau liegen ( $t_3$ : Kohorte 1: MW=2,7, SD=.58; Kohorte 2: MW=2,91, SD=.61; Kohorte 3: MW=2,86, SD=.64).

Um weitere Aussagen zur mediendidaktischen Kompetenz treffen zu können, sollten die Lehramtsstudierenden außerdem angeben, welche konkreten Medien sie zukünftig im eigenen Unterricht einsetzen würden (s. Abbildung 86).

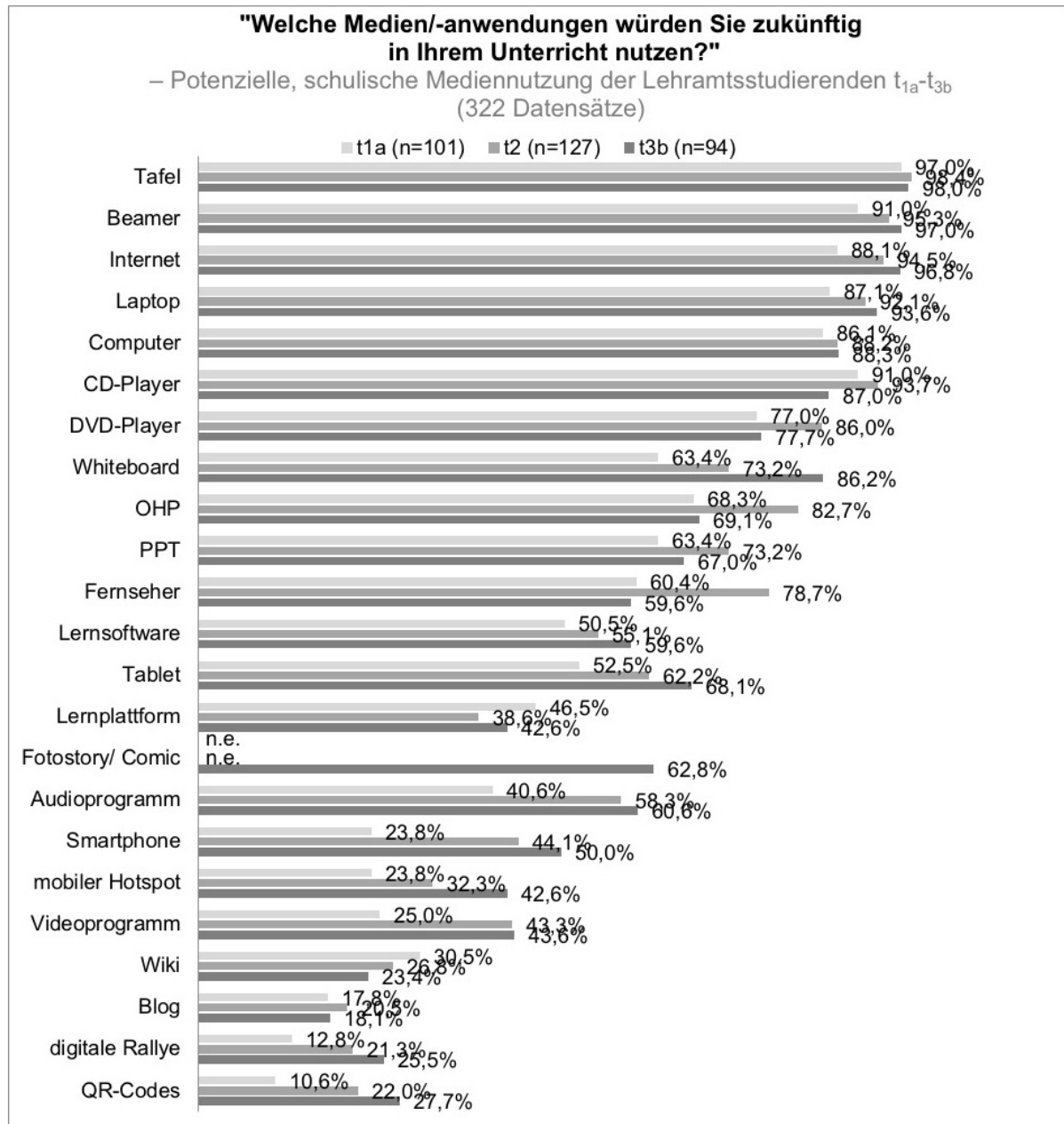


Abbildung 64: Potenzielle, schulische Mediennutzung innerhalb der Kohorten 1-3<sub>gesamt</sub> – alle drei MZP (n=127)

Dabei zeigt sich, dass nahezu alle Studierenden (jeweils <85%) Tafel, Beamer, Internet, Laptop, Computer und CD-Player im eigenen Unterricht nutzen würden.

Weitere, beliebte und potenzielle Mediengeräte und -anwendungen, die sich Lehramtsstudierende vorstellen könnten, im eigenen Unterricht zu nutzen, sind zudem ein

DVD-Player ( $t_{1\&3b}= 77\%$ ,  $t_2= 86\%$ ), ein Whiteboard ( $t_{1a}=63,4\%$ ,  $t_2=73,3\%$ ,  $t_{3b}=86,2\%$ ), ein Overheadprojektor ( $t_{1a}= 68,3\%$ ,  $t_2= 82,7\%$ ,  $t_{3b}= 69,1\%$ ), ein Präsentationsprogramm wie zum Beispiel PowerPoint ( $t_{1a}= 63,4\%$ ,  $t_2= 73,2\%$ ,  $t_{3b}= 67\%$ ), ein Fernseher ( $t_{1a}=60,4\%$ ,  $t_2= 78,7\%$ ,  $t_{3b}=59,6\%$ ) sowie eine Lernsoftware ( $t_{1a}= 50,5\%$ ,  $t_2= 55\%$ ,  $t_{3b}= 59,6\%$ ). Zudem könnten sich knapp die Hälfte der Studierenden (53%) zu  $t_{1a}$  und knapp 70% zu  $t_{3b}$  vorstellen, Tablets im Unterricht einzusetzen.

In diesem Zusammenhang ist auch erkennbar, dass im Laufe der einjährigen Praxissemesterbegleitung von  $t_{1a}$  zu  $t_{3b}$  etwas mehr Studierende angeben, dass sie verschiedene Mediengeräte wie ein Tablet, ein Smartphone, ein Whiteboard sowie einen mobilen WLAN-Hotspot im Unterricht einsetzen würden. Dies zeigt sich auch, wenn man die durchschnittliche Spannweite der erfragten schulischen Medienanwendungen miteinander vergleicht. So geben die Lehramtsstudierenden zu  $t_{1a}$  an, durchschnittlich 12,03 der 22 erfragten Mediengeräte/-anwendungen im eigenen Unterricht nutzen zu wollen. Dieser Anteil steigt dann zu  $t_2$  auf 13,8 und zu  $t_{3b}$  auf 14,4 Mediengeräte/-anwendungen an.

Für die oben genannten Mediengeräte geben zudem zu  $t_{1a}$  nur 23,8% ( $n=24$ ) der Lehramtsstudierenden an, ein Smartphone im Unterricht nutzen zu wollen, wohingegen der Anteil zu  $t_2$  dann bei 44,1% ( $n=56$ ) und zu  $t_{3b}$  bei 50% ( $n=47$ ) liegt.

Ähnlich sieht dies beim Einsatz eines mobilen WLAN-Hotspots aus, von dem zu  $t_{1a}$  23,8% ( $n=24$ ) angeben, diesen nutzen zu wollen. Zu  $t_2$  liegt der Anteil dann bei 32,2% ( $n=41$ ), welcher zu  $t_{3b}$  bezogen auf die absolute Anzahl in etwa gleichbleibt (42,6% mit  $n=42$ ).

Minimal erhöht sich auch der Anteil zur potenziellen Nutzung eines Tablets im Unterricht, der bereits zu  $t_{1a}$  mit einem Anteil von 53% ( $n=53$ ) relativ hoch ist, zu  $t_2$  bei 62,2% ( $n=79$ ) und zu  $t_{3b}$  bei 68,1% ( $n=64$ ) liegt.

Alle drei Mediengeräte wurden im Rahmen der E-Learning-Einheit zu Themenkomplex V im Rahmen des Ansatzes *Bring your own device* thematisiert, um Möglichkeiten aufzuzeigen, Medienkompetenz trotz schlechter Ausstattung an den Schulen im Fachunterricht fördern zu können.

Vergleicht man die drei Messzeitpunkte untereinander, zeigt sich außerdem ein Anstieg der Zustimmungsraten von  $t_{1a}$  bis zu  $t_{3b}$  in Bezug auf jene Medienanwendungen, welche im Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik konkret im Rahmen der Medienworkshops thematisiert worden sind:

Dazu zählen:

- Ein *Audioprogramm*, welches zu  $t_{1a}$  40,6% ( $n=41$ ), zu  $t_2$  dann 58,3% ( $n=74$ ) und zu  $t_{3b}$  60,6% ( $n=57$ ) im Unterricht einsetzen würden.
- Für die Medienanwendung *Videoprogramm* ist ein Anstieg der Zustimmungsraten von  $t_{1a}$  (25% mit  $n=25$ ) zu  $t_2$  auf etwa 43,3% ( $n=55$ ) erkennbar, die zu  $t_{3b}$  bin etwa gleichbleibt (43,6% mit  $n=41$ ).

- Es geben zudem nur 13% (n=6) beziehungsweise 10,6% (n=5) zu  $t_{1a}$  an, eine *digitale Rallye* oder einen *QR-Code* im Unterrichtskontext einsetzen zu wollen. Auch hier steigert sich der Anteil von  $t_2$  auf 21,3% ( $n_{\text{digitale Rallye}}=27$ ) beziehungsweise auf 22% ( $n_{\text{QR-Code}}=28$ ) zu  $t_2$ , wobei der Anteil zu  $t_{3b}$  dann wieder etwa gleichbleibt ( $n_{\text{digitale Rallye}}=24$  beziehungsweise  $n_{\text{QR-Code}}=26$ ).
- Auch können sich 62,8% (n=59) der Befragten zu  $t_{3b}$  vorstellen, einen *Comic* oder eine *Fotostory* im eigenen Unterricht zu verwenden, was im Rahmen der Medienworkshops im Vorbereitungsseminar ebenfalls als eine Möglichkeit der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) vorgestellt und ausprobiert wurde.

In den Ergebnissen sind zudem Unterschiede zwischen den *drei Kohorten* und den Studierenden mit und ohne *Vorwissen* erkennbar (s. Abbildungen 87 und 88)<sup>75</sup>:

So zeigen sich Studierende der zweiten und dritten Kohorte dem potenziellen Einsatz gegenüber digitalen Medien wie zum Beispiel dem Tablet, Smartphone und mobilem WLAN-Hotspot insgesamt aufgeschlossener als Studierende der ersten Kohorte.

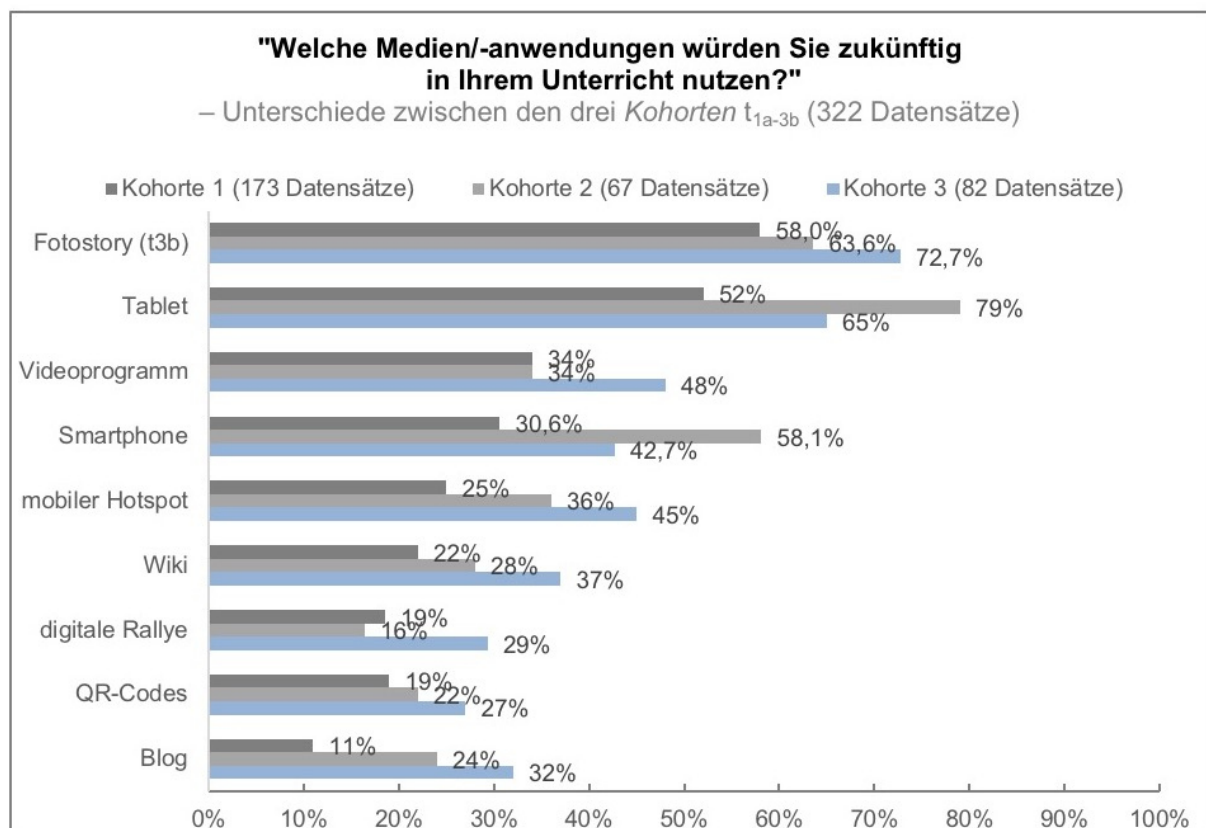


Abbildung 65: Unterschiede bezüglich der drei Kohorten für die potenzielle Nutzung bestimmter Medien/-anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127)

<sup>75</sup> Innerhalb der Abbildungen werden nur jene Mediengeräte/-anwendungen dargestellt, für die nennenswerte Unterschiede erkennbar sind (Unterschied hinsichtlich der Zustimmungsrate >10-15%).

Dies wird vor allem bei bestimmten Medienanwendungen, mit denen größtenteils im Sinne einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) gearbeitet werden könnte, deutlich: So würden Studierende der dritten Kohorte bestimmte Medienanwendungen wie ein Videoprogramm (Kohorte<sub>1+2</sub>: 34%, Kohorte<sub>3</sub>: 48%), ein Wiki (Kohorte<sub>1</sub>: 22%, Kohorte<sub>2</sub>: 28%, Kohorte<sub>3</sub>: 37%), QR-Codes (Kohorte<sub>1</sub>: 19%, Kohorte<sub>2</sub>: 22%, Kohorte<sub>3</sub>: 27%), einen Blog (Kohorte<sub>1</sub>: 11%, Kohorte<sub>2</sub>: 24%, Kohorte<sub>3</sub>: 32%) und eine Fotostory/ einen Comic (Kohorte<sub>1</sub>: 58%, Kohorte<sub>2</sub>: 63,6%, Kohorte<sub>3</sub>: 72,7%) am ehesten im Unterricht und Studierende der ersten Kohorte am wenigsten einsetzen. Bezüglich des potenziellen Einsatzes von Smartphone (Kohorte<sub>1</sub>: 30,6%, Kohorte<sub>2</sub>: 58,1%, Kohorte<sub>3</sub>: 42,7%) und Tablet (Kohorte<sub>1</sub>: 52%, Kohorte<sub>2</sub>: 79%, Kohorte<sub>3</sub>: 65%) zeigen sich Studierende der zweiten Kohorte am offensten, wohingegen Studierende der ersten Kohorte diese insgesamt wieder am wenigsten im eigenen Unterricht nutzen würden.

Dies trifft bei einigen Mediengeräten/-anwendungen auch auf den Faktor *Vorwissen* zu (s. Abbildung 88).

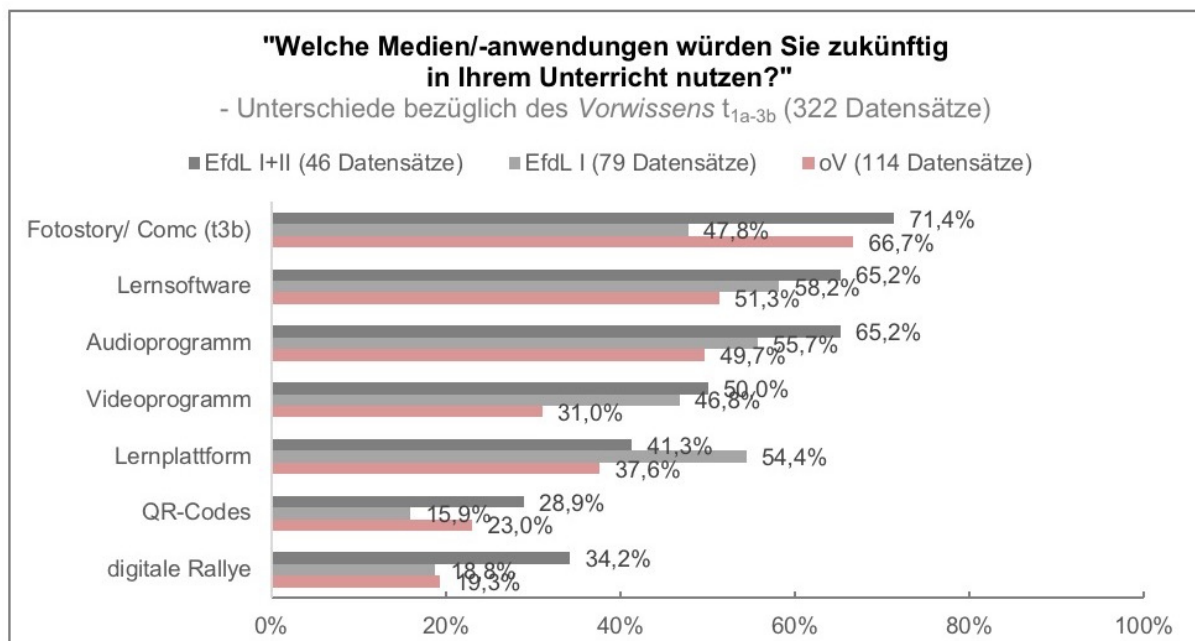


Abbildung 66: Unterschiede bezüglich des Vorwissens für die potenzielle Nutzung bestimmter Medien/-anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127)

So geben Lehramtsstudierende mit Vorwissen (Besuch beider „Experten für das Lesen“-Kurse) bereits zu t<sub>1a</sub> an, durchschnittlich 12,96 (wenig Vorwissen = Besuch des ersten „Experten für das Lesen“-Kurses) beziehungsweise 12,13 (viel Vorwissen = Besuch beider „Experten für das Lesen“-Kurse) der 22 erfragten Mediengeräte/-anwendungen potenziell im eigenen Unterricht nutzen zu wollen, wohingegen dieser Anteil bei Studierenden ohne Vorwissen nur bei 11,6 Mediengeräten/-anwendungen liegt. Dies trifft auch auf die beiden weiteren Messzeitpunkte zu, bei denen der durchschnittliche Anteil bei Studierenden mit (viel) Vorwissen insgesamt höher ist als bei Studierenden ohne Vorwissen (t<sub>2</sub>: EfdL<sub>I+II</sub>: 15,29 EfdL<sub>I</sub>:

14,86 oV: 13,08 von 22 erfragten Mediengeräten/-anwendungen;  $t_{3b}$ : EfdL<sub>I+II</sub>: 14,57 EfdL<sub>I</sub>: 14,82 oV: 14,26 von 23 erfragten Mediengeräten/-anwendungen).

Wird an dieser Stelle genauer betrachtet, worin sich die potentielle Medienauswahl bei diesen Studierenden unterscheidet, wird deutlich, dass Studierende mit viel Vorwissen häufiger angeben, dass sie eine Fotostory/ einen Comic (EfdL<sub>I+II</sub>: 71,4%, EfdL<sub>I</sub>: 47,8%, oV: 66,7%), eine Lernsoftware (EfdL<sub>I+II</sub>: 65,2%, EfdL<sub>I</sub>: 58,2%, oV: 51,3%), ein Audioprogramm (EfdL<sub>I+II</sub>: 65,2%, EfdL<sub>I</sub>: 55,7%, oV: 49,7%), ein Videoprogramm (EfdL<sub>I+II</sub>: 50%, EfdL<sub>I</sub>: 46,8%, oV: 31%), QR-Codes (EfdL<sub>I+II</sub>: 28,9%, EfdL<sub>I</sub>: 15,9%, oV: 23%) sowie eine digitale Rallye (EfdL<sub>I+II</sub>: 34,2%, EfdL<sub>I</sub>: 18,8%, oV: 19,3%) im eigenen Unterricht nutzen würden, wohingegen die Zustimmungsrate bei Studierenden ohne Vorwissen beziehungsweise mit geringem Vorwissen (Besuch des ersten „Experten für das Lesen“-Kurses) bezüglich dieser Medienanwendungen insgesamt niedriger ausfällt. Auch bezüglich der avisierten *Schulform* ergeben sich Unterschiede bezüglich der potenziellen Nutzung einiger Mediengeräte und -anwendungen (s. Abbildung 89 und 90):

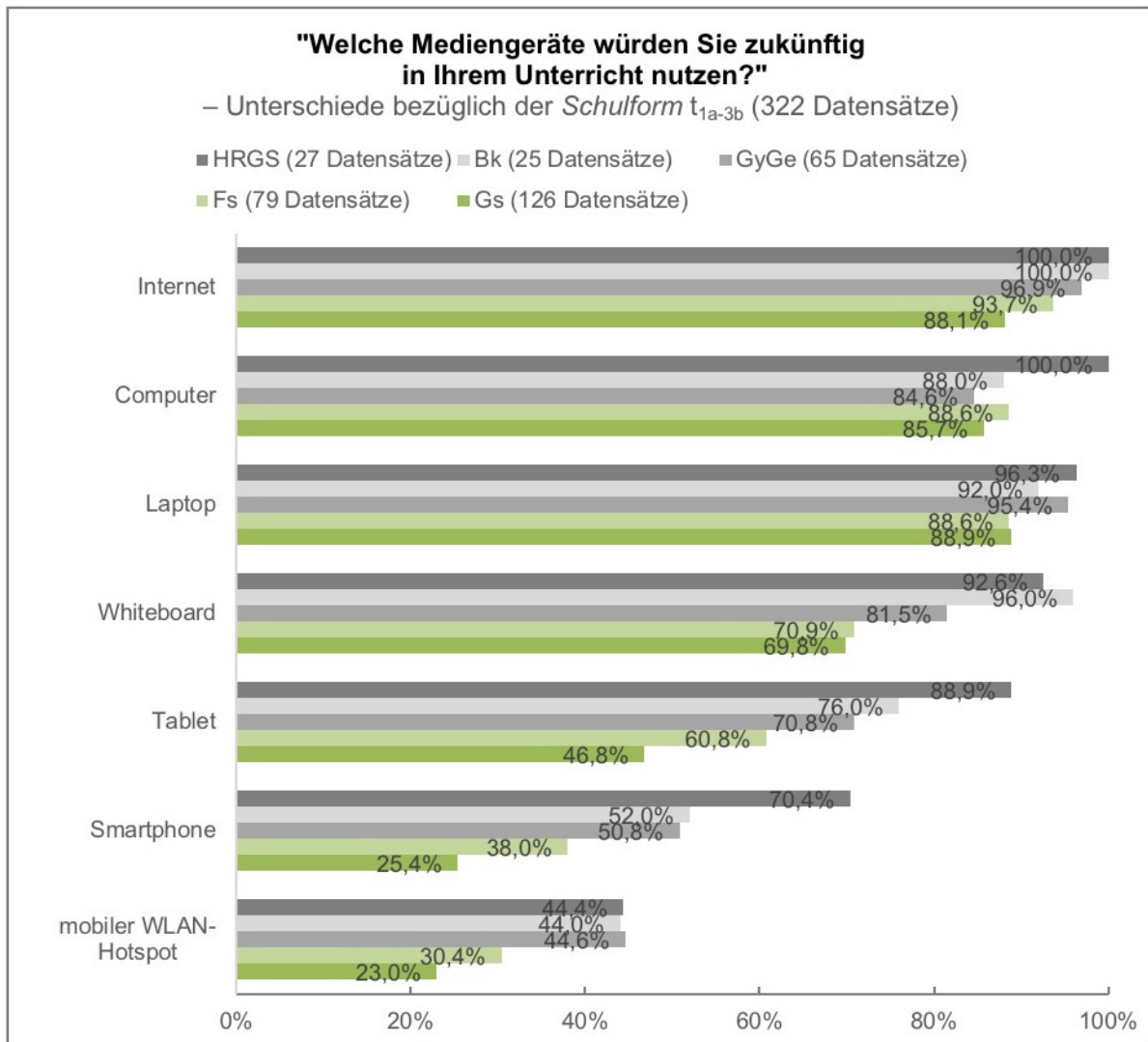


Abbildung 67: Unterschiede bezüglich der Schulform für die potenzielle Nutzung bestimmter Mediengeräte/-anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127)

Dabei zeigen sich für die potenzielle, unterrichtliche Nutzung des Internets (HRGS: 100%, Bk: 100%, GyGe: 96,9%, SF: 93,7%, Gs: 88,1%), Computers (HRGS: 100%, Bk: 88%, GyGe: 84,6%, SF: 88,6%, Gs: 85,7%) und Laptops (HRGS: 96,3%, Bk: 92%, GyGe: 95,4%, SF: 88,6%, Gs: 88,9%) insgesamt nur geringfügige Unterschiede, die bei der Hinzuziehung weiterer tertiärer und quartärer Mediengeräte jedoch größer werden. So wird deutlich, dass Studierende des Lehramts an Grundschulen und des Lehramts für sonderpädagogische Förderung Mediengeräte wie Whiteboards, Tablets, Smartphones und mobile WLAN-Hotspots insgesamt weniger im eigenen Unterricht nutzen würden, als angehende Lehrkräfte der Schulformen der Sekundarstufe I und II sowie der beruflichen Schulen.

Das gilt vor allem für den Einsatz des Tablets, für das insgesamt nur 46,8% der Grundschulstudierenden und 60,6% der Studierenden für sonderpädagogische Förderung angeben, dieses zukünftig nutzen zu wollen, wohingegen der Anteil bei Studierenden des Gymnasial- und Gesamtschullehramts bei 70,8%, bei Studierenden des Lehramts Berufskolleg bei 76% und des Lehramts für Haupt-/Real-, Gesamt- und Sekundarschulen bei 88,9% liegt (s. Abbildung 90).

Ähnlich groß sind die Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Schulformen bei der potenziellen, unterrichtlichen Nutzung des Smartphones, für das insgesamt nur ein Viertel (25,4%) der angehenden Grundschullehrkräfte angibt, dieses im Unterricht verwenden zu wollen, wohingegen der Anteil bei Studierenden des Lehramts für Haupt-/Real-, Gesamt- und Sekundarschulen beispielsweise bei 70,4% liegt (HRGS: 70,4%, Bk: 52%, GyGe: 50,8%, SF: 38%, Gs: 25,4%). Diese Unterschiede für die oben genannten Mediengeräte zeigen sich auch zu allen drei Messzeitpunkten, auch wenn es im Vergleich von  $t_{1a}$  zu  $t_{3b}$  bei allen Schulformen zu einer Erhöhung der Zustimmungsraten kommt, fallen diese bei Studierenden des Lehramts an Grundschulen und teilweise des Lehramts für sonderpädagogische Förderung, vor allem was den potenziellen Einsatz eines Smartphones (Grundschule:  $t_{1a}$ : 12,2%,  $t_2$ : 25%,  $t_{3b}$ : 40,5%; Förderschule:  $t_{1a}$ : 19,2%,  $t_2$ : 50%,  $t_{3b}$ : 42,1%), eines Tablets (Grundschule:  $t_{1a}$ : 39%,  $t_2$ : 50%,  $t_{3b}$ : 51,4%; Förderschule:  $t_1$ : 50%,  $t_2$ : 61,8%,  $t_{3b}$ : 73,7%) und eines mobilen WLAN-Hotspots (Grundschule:  $t_1$ : 9,8%,  $t_2$ : 25%,  $t_{3b}$ : 35,1%; Förderschule:  $t_{1a}$ : 38,5%,  $t_2$ : 23,5%,  $t_{3b}$ : 31,6%) angeht, am geringsten aus, das heißt maximal die Hälfte der Grundschulstudierenden würde diese Mediengeräte im eigenen Unterricht einsetzen wollen (s. Abbildung 90).

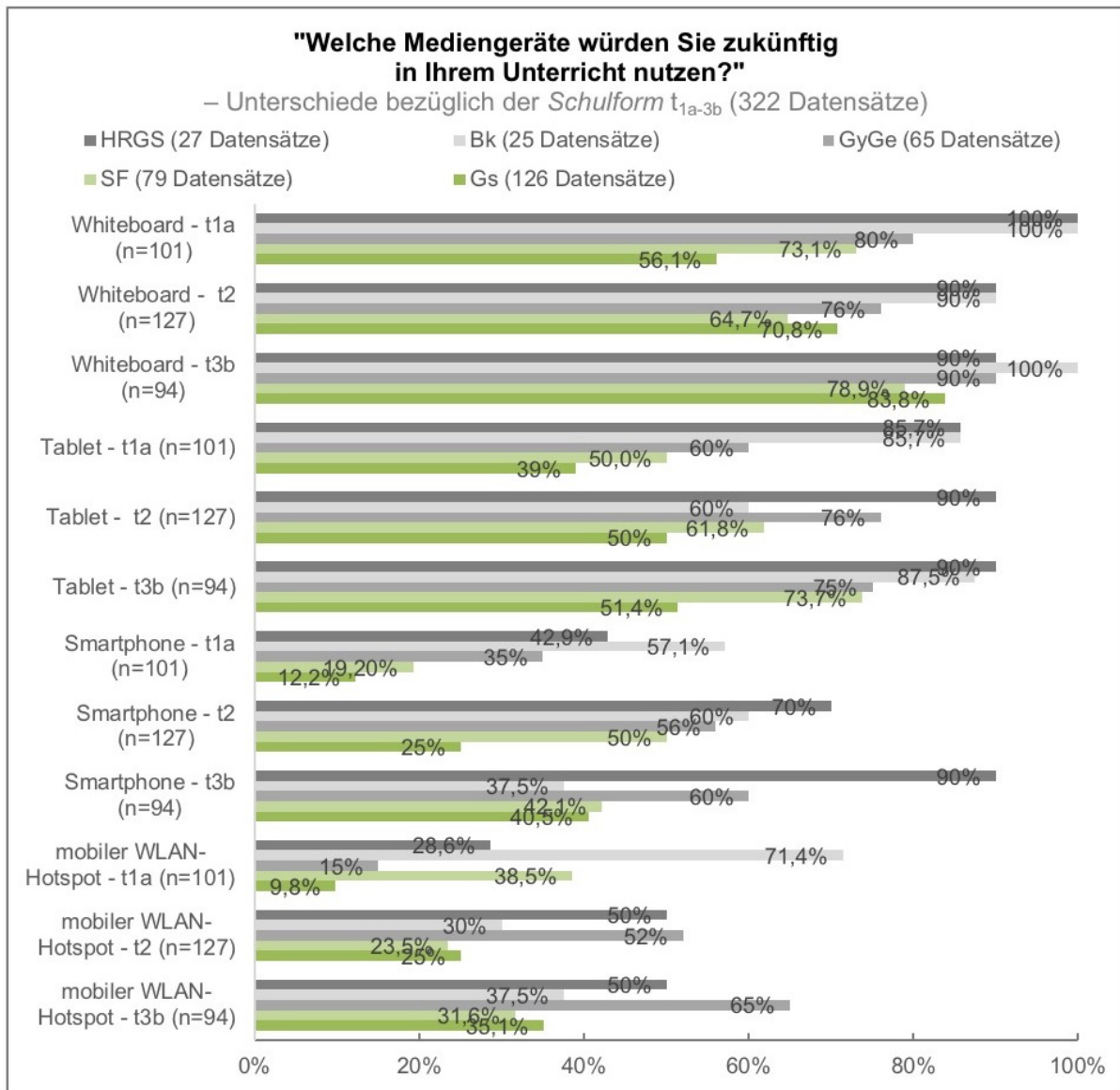


Abbildung 68: Unterschiede bezüglich der Schulform für die potenzielle Nutzung bestimmter Mediengeräte im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127)

Betrachtet man im nächsten Schritt verschiedene Medienanwendungen, die potenziell im eigenen Unterricht zum Einsatz kommen sollen und für den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) genutzt werden könnten, zeigt sich ein sehr uneinheitliches Bild (s. Abbildung 91):

- Eine Fotostory beziehungsweise einen Comic würden vor allem wieder Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-, Gesamt- und Sekundarschulen (90%) im Unterricht einsetzen, wohingegen der Anteil bei Studierenden des Lehramts Berufskolleg, des Lehramts Gymnasium/ Gesamtschule und Förderschule in etwa gleich ausfällt (62,5% beziehungsweise 65%). Grundschulstudierende geben hingegen nur zu etwa der Hälfte



(54,1%) an, dass sie sich vorstellen können, eine Fotostory oder einen Comic mit den Schülern/-innen zu erstellen.

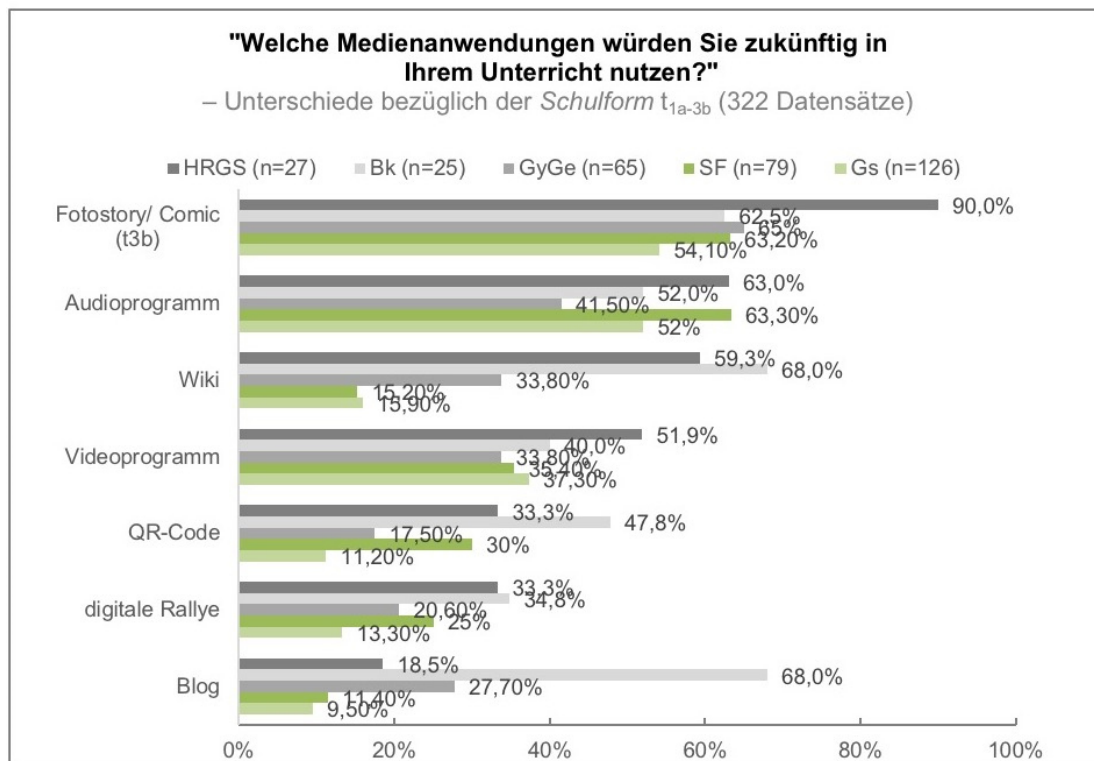


Abbildung 69: Unterschiede bezüglich der Schulform für die potenzielle Nutzung bestimmter Medien-/anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127)

- Die Spannweite der Zustimmungsraten zur potenziellen Nutzung eines Audio- und Videoprogramms fällt dann im Vergleich zwischen den einzelnen Schulformen wieder geringfügiger aus. Allerdings sind auch hier wieder Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-, Gesamt- und Sekundarschulen (Audioprogramm: 63%, Videoprogramm: 51,9%) sowie Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (Audioprogramm: 63%) insgesamt am offensten bezüglich einer potenziellen, unterrichtlichen Nutzung eingestellt, wohingegen hier vor allem Studierende des Lehramts für Gymnasien/ Gesamtschulen diese am wenigsten einsetzen würden (Audioprogramm: 41,5%, Videoprogramm: 33,8%). Für diese Studierendengruppe und Medienanwendungen fallen besonders die geringen Zustimmungsraten zu  $t_{1a}$  auf (Audioprogramm: 25%, Videoprogramm: 10%), welche sich dann im weiteren Verlauf zwar steigern ( $t_{2\text{Audioprogramm}}$ : 44%,  $t_{3b\text{Audioprogramm}}$ : 55%;  $t_{2\text{Videoprogramm}}$ : 44%,  $t_{3b\text{Videoprogramm}}$ : 45%), jedoch im Vergleich zu den anderen Schulformen ähnlich beziehungsweise geringfügiger ausfallen.
- Den zukünftigen Einsatz eines QR-Codes (47,8%) sowie eines Blogs (68%) im Unterricht können sich zudem vor allem Studierende des Lehramts für Berufskollegs vorstellen, was teilweise auch wieder auf Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-, Gesamt- und

Sekundarschulen (QR-Code: 33,3%) sowie für Gymnasien und Gesamtschulen zutrifft (Blog: 27,7%).

Somit zeigen sich bezüglich der potenziellen Nutzung einzelner Mediengeräte und –anwendungen Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie teilweise des Berufskollegs am offensten eingestellt, wohingegen Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen relativ offen bezüglich der Nutzung verschiedener Mediengeräte (Whiteboard, Tablet, Smartphone, WLAN-Hotspot), jedoch insgesamt weniger offen bezüglich verschiedener Medienanwendungen (Audioprogramm, Wiki, Videoprogramm, QR-Code, digitale Rallye) sind, welche im Sinne einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) genutzt werden könnten. Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zeichnen sich durch eine geringere, potenzielle Mediennutzung im eigenen Unterricht aus, was sowohl bestimmte Mediengeräte, als auch Medienanwendungen (außer: Audioprogramm) betrifft. Studierende des Lehramts an Grundschulen sind in nahezu allen erfragten Mediengeräten und -anwendungen, welche von traditionellen Mediennutzungsmustern (zum Beispiel Computer, Laptop, Internet) abweichen und sich demnach häufig von den beobachteten Gegebenheiten an den Ausbildungsschulen unterscheiden (s. Kapitel 11.4), am kritischsten und würden diese größtenteils weniger im eigenen Unterricht nutzen, als Studierende anderer Schulformen.

Um mediendidaktische Kompetenz (im Lehramtsstudium) zu fördern, gehören neben Anregungen zur Auswahl von Medien als Werkzeug und Mittel des eigenen Unterrichts (vgl. Blömeke 2000, S. 177) ebenfalls Reflexionsformen (vgl. Mayrberger, 2012, S. 392f).

Im Zuge dessen wurde innerhalb der Fragebogenstudie ebenfalls erfasst, wie hoch die Studierenden ihre allgemeine, mediale Reflexionskompetenz einschätzen (s. Abbildung 92). Hier zeigt sich für  $t_{1a}$ , dass knapp die Hälfte (53,2%) der Lehramtsstudierenden ( $n=101$ ) ihre allgemeine, mediale Reflexionskompetenz (sehr) hoch einschätzt (sehr hoch = 12,8%, hoch = 40,4%,  $MW=2,55$ ;  $SD=.855$ ). Dieser Anteil der positiven Kompetenzwahrnehmung steigt insgesamt zu  $t_2$  auf knapp 70% (sehr hoch = 11%, hoch = 59,8%,  $MW=2,79$ ;  $SD=.674$ ) und zu  $t_{3b}$  dann auf 81% (sehr hoch = 13,8%, hoch = 67%,  $MW=2,95$ ;  $SD=.575$ ) an. Es ist somit eine kontinuierlich steigende Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich der eigenen, medialen Reflexionskompetenz bei den Studierenden im Verlauf (das heißt von  $t_{1a}$  bis  $t_{3b}$ ) erkennbar.

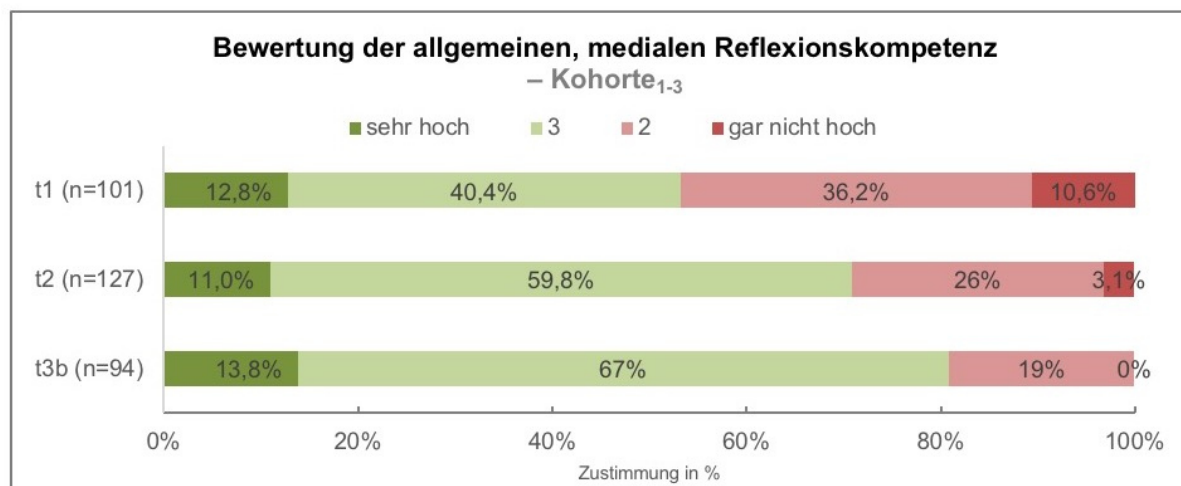


Abbildung 70: Bewertung der eigenen medialen Reflexionskompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – n=268 Datensätze<sup>76</sup>

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Fragebogenstudie, welche sich vor allem mit den Fragestellungen befasst, Medien gezielt für den eigenen, potenziellen Unterricht auszuwählen sowie den Medieneinsatz in der Schule reflektieren zu können, dass bezüglich der potenziellen, unterrichtlichen Nutzung verschiedener Medien Unterschiede hinsichtlich der drei *Kohorten*, des *Vorwissens* und der studierten *Schulform* bestehen. Dabei sind vor allem Studierende der dritten Kohorte, Studierende mit viel Vorwissen sowie des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen sowie teilweise für Berufskollegs am offensten bezüglich des eigenen, potenziellen Medieneinsatzes im Unterricht eingestellt. Studierende mit Vorwissen schätzen ihre eigene mediendidaktische Kompetenz zu  $t_{1a}$  zudem deutlich höher ein, als Studierende ohne Vorwissen, wobei sich diese Unterschiede im Verlauf dann wieder relativieren. Es zeigt sich somit vor allem für Studierende ohne Vorwissen ein Anstieg bezüglich der eigenen Kompetenzwahrnehmung im Bereich der mediendidaktischen Kompetenz.

Hier ist im weiteren Verlauf jedoch zu prüfen, inwieweit beziehungsweise welche Lehramtsstudierenden im Rahmen des eigenen Praxissemesters dann auch *tatsächlich* mit verschiedenen Lernmedien beziehungsweise einem Ansatz zur aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) gearbeitet haben (s. Kapitel 11.7.1) und ob die Ergebnisse aus den verschiedenen empirischen Daten somit übereinstimmen, komplementär zueinander sind oder divergieren (vgl. Flick 2014, S. 188).

Des Weiteren haben die Ergebnisse gezeigt, dass sich die Wissensbestände und Reflexionsformen zum potenziellen Medieneinsatz im Unterricht sowie konkrete mediendidaktische Konzepte, welche im Vorbereitungsseminar durch den Ansatz der aktiven

<sup>76</sup> Diese Fragestellung wurde für die erste Kohorte erst ab dem zweiten Messzeitpunkt hinzugenommen, weshalb für  $t_1$  insgesamt nur die Ergebnisse der zweiten und dritten Kohorte vorliegen.

Medienarbeit (Schluchter 2015) innerhalb von verschiedenen Medienworkshops für den Deutschunterricht vorgestellt wurden, bei einigen Lehramtsstudierenden erweitern konnten. Dies zeigt sich durch einen Anstieg der Zustimmungsraten bezüglich verschiedener Medienanwendungen (Audioprogramm, Videoprogramm, ggf. Comic/ Fotostory) und -geräte (Tablet, Whiteboard, Smartphone, mobiler WLAN-Hotspot) sowie der eingeschätzten, allgemeinen, medialen Reflexionskompetenz im laufenden Professionalisierungsprozess beziehungsweise über die drei Messzeitpunkte hinweg.

Aussagen zu praktischen Handlungsformen können an dieser Stelle erst durch die Hinzuziehung der qualitativen Daten (s. unten) sowie durch die Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte aus den TP-Berichten (s. Kapitel 11.7.1) vorgenommen werden.

Innerhalb der verschriftlichten *Medienreflexion* ( $t_{1b}$ ) sollten ebenfalls Angaben zur potenziellen, schulischen Mediennutzung von den Studierenden über die Leitfrage „Welche Medien würden Sie im Unterrichtskontext nutzen? Welche nicht? Warum?“ von den Lehramtsstudierenden vorgenommen werden.

Insgesamt wurden diesbezüglich 53 Aussagen dieser Hauptkategorie zugeordnet sowie in weitere Subkategorien unterteilt (s. Abbildung 93).

Mediendidaktische Kompetenz	0
eigene (potentielle) Mediennutzung in der Schule	0
sekundär	6
tertiär	5
quartär	9
breites Medienrepertoire	8
reflektierter Medieneinsatz	4
(fach-)didaktische Konzepte kennen	0
Seminare mit Medienswerpunkt	2
vorhandene (praktische) Kompetenzen/ Stärken	2
Wünsche/ fehlende (praktische) Kompetenzen	0
Tablets	3
Whiteboards	3
Laptop/ Computer	4
Aktive Medienarbeit	3
Ausbildung/ Fortbildung	2
Filmanalyse	1
geringe mediendidaktische Kompetenz	1

Abbildung 71: Subkategorien zur *Mediendidaktischen Kompetenz* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)

Betrachtet man an dieser Stelle im ersten Schritt, welche Medien Lehramtsstudierende allgemein im eigenen Unterricht einsetzen würden, betonen vier Studierende, dass sie den Einsatz von sekundären Medien nach wie vor für wichtig halten beziehungsweise zum Beispiel Bücher, die Tafel und Arbeitsblätter oder Zeitungen im eigenen Unterricht nutzen würden:

**Fall 3\_1wGs-oM –  $t_{1b}$ :**

Das klassische Medium Buch sollte weiterhin im Unterricht behalten bleiben, damit die Kinder „die Sprache sehen“ können.

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Plakate finde ich zur Ergebnissicherung von Gruppenarbeiten noch besser geeignet: Es können alle Ergebnisse gleichzeitig aufgehängt werden, das Material ist günstiger. Zudem ist ein Plakat häufig besser lesbar, kann aufwendiger gestaltet werden und bietet mehr Schreibplatz.

Von diesen vier Studierenden haben drei auch keine digitalen Medien im Rahmen des eigenen Unterrichts im Praxissemester genutzt.

Weitere vier Studierende führen verschiedene tertiäre Medien wie den Overheadprojektor, Filme oder den Computer an:

**Fall 3\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Ich bin außerdem der Meinung, dass die Kinder schon in der Grundschule den Umgang mit dem PC lernen sollen, und zwar flächendeckend.

**Fall 10\_1wGy-oM – t<sub>1b</sub>:**

Interessant finde ich allerdings die Filmtechnik und würde mir auf jeden Fall Kenntnisse in diesem Bereich aneignen und Filmanalysen auch im Unterricht durchführen und dabei Literaturverfilmungen thematisieren. Dabei würde ich auf Korrelationen und Unterschiede zwischen Buch und Film aufzeigen wollen.

Insgesamt sieben Studierende geben an, dass sie sich vorstellen könnten, quartäre Medien im Rahmen des eigenen Unterrichts zu nutzen. Dazu zählen sowohl das Internet (n=5), ein Whiteboard (n=3) als auch Tablets (n=2).

**Fall 9\_2wGy-mM – t<sub>1b</sub>:**

Im Unterrichtskontext würde ich (je nach Ressourcen) gern Tablets und PCs nutzen, auch interaktive Tafeln wären wünschenswert.

**Fall 7\_1Gs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Ferner ist natürlich auf einen kindgerechten Umgang mit Ressourcen wie dem Internet zu achten. Hierzu können extra für Kinder entwickelte Ersatzprogramme dienen (zum Beispiel *blinde-kuh.de* statt *google.de*).

Eine Studierende äußert zudem, dass sie gerne aktiv-produzierend mit Medien zum Beispiel durch die Erstellung eines Blogs arbeiten würde, was sie im Praxissemester dann jedoch nicht umgesetzt hat.

Des Weiteren geben sechs Studierende an, dass sie sich prinzipiell vorstellen könnten, alle Medien im Unterricht zu nutzen.

**Fall 13\_3R-mM – t<sub>1b</sub>:**

Grundsätzlich würde ich alle (traditionelle und digitale) Medien im Unterricht nutzen, da sie verschiedene Kompetenzen fördern und unterrichtsbegleitend eingesetzt werden können. Allerdings muss bei der Handynutzung darauf geachtet werden, ob es ein grundsätzliches Handyverbot an der Schule gibt. Hierbei müsste dann eine Einigung mit der Schulleitung getroffen werden.

**Fall 3\_1Gs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Es gibt eigentlich kein Medium von dem ich behaupten würde, es nicht im Unterricht einsetzen zu wollen.

Drei Studierende halten zudem einen sinnvollen und reflektierten Medieneinsatz in der Schule für zentral:

**Fall 8\_2Gs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Ich bin allerdings der Meinung, dass der Unterrichtsinhalt im Vordergrund stehen sollte und erst dann die Wahl des Mediums auf den Inhalt abgestimmt werden sollte. Sicherlich gibt es viele verschiedene Medien, die sich einem bieten. Wichtig ist die Passung auf die Lerngruppe und der Umgang der Lehrkraft mit dem Medium.

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Man sollte natürlich darauf achten, die Medien nicht willkürlich auszuwählen, sie müssen zum Inhalt und zu der Methode passen.

Im Rahmen der Auswertung der Medienreflexionen wurde außerdem herausgearbeitet, inwieweit die Studierenden bereits (fach-)didaktische Konzepte zur Integration digitaler Medien kennen beziehungsweise, welche Wünsche sie diesbezüglich noch haben.

Hier geben insgesamt nur zwei Studierende an, dass sie im Studium schon mal ein anderes Seminar mit Medienswerpunkt besucht haben, wo die eigene mediale Kompetenz und das Interesse an dem Thema erweitert werden konnte.

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Ein Tablet habe ich mir für das Seminar geliehen und mich darin „eingearbeitet“, die Bedienung fällt einem ja nicht schwer.

Auch gibt insgesamt nur eine Studierende an, dass sie bereits verschiedene Medien im Rahmen des eigenen Förderunterrichts genutzt hat:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Erfahrungen habe ich selber gesammelt mit den „Schulmedien“ Tafel und Plakat, aber auch PowerPoint-Präsentation und Whiteboard in meinem eigenen Förderunterricht.

sowie eine Studierende, dass sie sich die Nutzung des Internets im Unterricht zutrauen würde:

**Fall 6\_1Gs++oM\* – t<sub>1b</sub>:**

Ich traue mir einen verantwortungsvollen Umgang mit dem Internet im Bereich der Grundschule zu. Ich denke, dass ich einige Unterrichtseinheiten zu diesem Thema gestalten kann, um einen angemessenen Umgang mit diesem Medium zu gewährleisten.

Zehn Studierende führen an, sich für bestimmte Mediengeräte und deren Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu interessieren. Dazu zählen einerseits das Whiteboard und/oder Tablet (n=6):

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>1b</sub>:**

Auch mir sind nicht alle Medien vertraut, sodass ich mich in der Zukunft vor allem über den Einsatz von Tablets und dem Activeboard in der Grundschule weiterbilden möchte.

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Es wäre darüber hinaus toll, wenn ich noch Erfahrungen mit Tablets in der Schule machen könnte.

sowie der Laptop oder Computer mit entsprechender Software (n=4):

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Interessant fände ich die Bearbeitung von Videodateien und einen vertiefenden Einblick in diverse Softwareprogramme (Excel, PowerPoint, Photoshop, Webseiten erstellen).

Drei Studierende führen hier außerdem konkrete Programme an, die zur aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) genutzt werden könnten:

**Fall 14\_3wBk-oM – t<sub>1b</sub>:**

Ich würde mir wünschen, dass ich im Bereich Comics/Fotostorys, Blogs und digitalen Rallys noch weiter ausgestattet und unterstützt werde und sich in diesem Bereich meine Kompetenz steigert.

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Für den Workshop habe ich mich für das Medium „Audio“ entschieden, weil ich mir eine solche Medienarbeit gut für die Arbeit an einer Sehen-Förderschule vorstellen kann [...].

Des Weiteren würden sich zwei Studierende auch zukünftig Fortbildungs- beziehungsweise Ausbildungsangebote zur Integration digitaler Medien im Unterricht wünschen:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>1b</sub>:**

Jedoch wünsche ich mir eine stärkere Einbindung der Medien in die universitäre Laufbahn. Auch freiwillige, kostenpflichtige Workshops sollten mehr angeboten und angekündigt werden.

Eine Studierende gibt außerdem an, dass sie ihre mediendidaktischen Kompetenzen hinsichtlich der Durchführung von Filmanalysen erweitern möchte

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>1b</sub>:**

Interessant finde ich allerdings die Filmtechnik und würde mir auf jeden Fall Kenntnisse in diesem Bereich aneignen und Filmanalysen auch im Unterricht durchführen und dabei Literaturverfilmungen thematisieren.

sowie eine Studierende, dass sie bisher über keinerlei mediendidaktische Kompetenzen verfügt:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>1b</sub>:**

Grundsätzlich schätze ich aber mein Wissen über jegliche Medien- und Programmnutzung im Unterricht als sehr gering ein, auch in den Praktikumsschulen konnte ich dieses bisher nicht erweitern.

Dies ändert sich jedoch bei einigen Studierenden zu t<sub>4</sub> (=Interviews), wo die oben genannten Subkategorien zur Systematisierung der mediendidaktischen Kompetenz übernommen beziehungsweise weiterentwickelt wurden.

Insgesamt wurden diesbezüglich 159 Aussagen dieser Hauptkategorie zugeordnet und in der Regel durch die Leitfragen „Haben Sie schon mal etwas mit digitalen Medien in der Schule gemacht?“ sowie indirekt im Laufe des Interviewgesprächs erfasst (s. Abbildung 94).

Betrachtet man an dieser Stelle im ersten Schritt, welche Medien Lehramtsstudierende im Rahmen des Praxissemesters oder als Referendar/-in im Vorbereitungsdienst dann auch wirklich genutzt haben, geben insgesamt fünf Studierende an, verschiedene tertiäre Medien wie den Beamer, den Computer, Nachrichtensendungen, oder den Overheadprojektor genutzt zu haben,

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Und ähm genau, letztendlich haben die Kinder dann ihre eigenen Detektivgeschichten geschrieben und konnten die dann am PC auch nochmal schön gestalten und aufschreiben mit Word. #00:15:38-5#

darunter jedoch vor allem als Lehrmittel (n=4).

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Wo wir doch im Grunde schon, also, was wir nutzen oder was ich nutze, also ich hab Gesellschaftslehre bei den Älteren und wir haben das Thema Nachrichten und da werden dann Logo-Nachrichten beispielsweise geguckt. #00:52:24-6#

Drei ehemalige Studierende äußern bzgl. des tertiären Medieneinsatzes außerdem konkrete Ideen oder würden sich wünschen, diese zukünftig einzusetzen:

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] ich glaube mit Zeitungen zu arbeiten ist nochmal sehr interessant. Im Oberstufenbereich auch nochmal zeitungartige Sachen selber zu machen, einen kleinen Artikel, Schülerzeitung, was weiß ich, sowas in der Richtung. Das könnte ich mir gut vorstellen. #00:01:23-6\_Ergänzung#

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Und im Trend sind auch Handbeamer. Haben jetzt schon zwei von meinen Referendariatskollegen/-innen, bin ich auch am Überlegen, jetzt ist Weihnachten zwar grad vorbei, aber gibts wohl ganz handlich irgendwie, wo man einen Stick reinschmeißen kann oder über Bluetooth. #00:29:15-4#

Vier der ehemaligen Studierenden haben außerdem mit quartären Medien in Form einer Internetrecherche (n=2)

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

Also ich hab es halt in der einen Unterrichtsreihe gemacht, wo die Kinder recherchiert haben oder zwischendurch in Mathe setze ich das ein. #00:40:10-7#

oder durch den Einsatz einer Boardstory (n=1) oder App (n=1) gearbeitet:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Und daher hatte ich dann auch den Zugang zu einer Online-Plattform, die mich sehr begeistert hat [...] #00:12:06-1#

Des Weiteren äußern vier weitere Befragte ein großes Interesse, zukünftig mit Whiteboards

**Fall 3\_3wGs-oM – t4:**

Und auch so Smartboard, also ich freu mich schon, wenn das dann mal irgendwann funktionieren möchte oder wird. Und dann äh werd ich auch meine Reihen darauf abstimmen also, das man medial ganz toll, grade auch in Mathe, da kann man ja so viel schöne Sachen machen. #00:25:28-1#

und mit Tablets (n=2) arbeiten zu wollen:

**Fall 9\_2wGy++mM – t4:**

Und auch so Sachen mit Tablets, es gibt ja auch Klassen, wo Tablets benutzt werden und da war das jetzt nicht der Fall, da gab es das nicht, habe ich aber schon mal gesehen. Und ich fände es natürlich gut, wenn es sowas gäbe [...]. #00:15:27-6#

In diesem Zusammenhang haben einige ehemaligen Lehramtsstudierenden auch schon mal ihre eigenen Mediengeräte mitgebracht (n=3) beziehungsweise durch die Schüler/-innen mitbringen lassen (n=2), um im eigenen Unterricht mit quartären Medien arbeiten zu können.

**Fall 9\_2wGy++mM – t4:**

Ja, also sie durften auch mal ihre Handys benutzen zu Suchzwecken. #00:06:30-6#

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Ja, also doch. Laptop hab ich selber auch schon mitgebracht. Allein, wenns um Tonaufnahmen oder Lieder geht, find ich viel einfacher, da den Laptop mitzunehmen, als bis der Computer hochgefahren ist oder die meisten ähm ja CD-Player funktionieren dann irgendwie nicht richtig oder haben noch keinen USB-Stick oder sowas [...]. #00:30:27-3#



▼ ● ● Mediendidaktische Kompetenz	0
● ● Positive Kompetenzwahrnehmung/ Stärken	10
▼ ● ● eigene (potentielle) Mediennutzung in der Schule	0
● ● sekundär	2
▼ ● ● tertiär	0
● ● genutzt	7
● ● Wunsch/ Interesse	4
▼ ● ● quartär	0
● ● genutzt	6
▼ ● ● Wunsch/ Interesse	0
● ● Whiteboard	8
● ● Tablets	3
▼ ● ● eigene Geräte	0
● ● SuS	2
● ● Lehrkraft	5
● ● reflektierter Medieneinsatz	6
▼ ● ● (fach-)didaktische Konzepte kennen	0
▼ ● ● Medienworkshop im VS/ Aktive Medienarbeit	0
● ● positiv	12
● ● Nutzung im Praxissemester	6
● ● Nutzung im Ref.	3
● ● Nutzung außerhalb der Schule/ OGS	5
● ● potentielle Nutzung/ Ideen	8
● ● vorher unbekannt	1
● ● Speichern funktionierte nicht	1
● ● weitere Seminare Uni/ Praktika	10
● ● zusätzliche Workshops/ Fortbildungen besucht	1
▼ ● ● ZfsL	0
▼ ● ● Medienkompetenz im ZfsL	0
● ● im Unterrichtsbesuch Deutsch gefordert	6
● ● Thematisierung	6
● ● keine Thematisierung	4
● ● keine Medien in Prüfung	3
▼ ● ● Medienzentrum im ZfsL	2
● ● Aufklärung über Datenschutz	1
▼ ● ● Seminarleiter	1
● ● Datenschutz/ Unklarheiten	2
▼ ● ● Schule	0
● ● Technische Einführungen/ Workshops an Schule	2
● ● ungewohnte Arbeitsweise/ Regeln SuS	7
▼ ● ● Wünsche/ Interesse an Nutzung	0
● ● Aktive Medienarbeit	3
● ● Fortbildungen/ Konzepte kennenlernen	6
● ● Eigeninitiative/ Einarbeitung	8
● ● Hospitation andere Schulen	1
● ● fehlende (praktische) Kompetenzen/ Unsicherheiten	7

Abbildung 72: Subkategorien zur *Mediendidaktischen Kompetenz* - Interviews (t<sub>4</sub> n=15)

Betrachtet man im nächsten Schritt, inwiefern die ehemaligen Studierenden ihre eigenen fachdidaktischen Kompetenzen als positiv bewerten und ob sie selbst fachdidaktische Konzepte zum Medieneinsatz kennen, betonen insgesamt vier ehemalige Studierende (teilweise mehrfach) eine positive Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich der unterrichtlichen Nutzung von digitalen Medien beziehungsweise bestimmter Medienanwendungen, was sie einerseits durch die gemachten Erfahrungen im Praxissemester (n=1) beziehungsweise die zunehmende Routine (n=1),

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also durch das Praxissemester konnte ich natürlich viele Erfahrungen sammeln, in verschiedenen Apps, wie den Bookcreator oder diesem Comic Life, in der App oder auch in der Förderung. In meiner Masterarbeit habe ich das ja auch thematisiert. Ich würde sagen, in den Apps würde ich mich sicher fühlen und würde die auch [...].

auf den Input aus dem Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik (n=1)

**Fall 14\_3wBk-oM – t<sub>4</sub>:**

Und da habe ich mich dann auch fachlich deutlich weiterentwickelt, aber natürlich auch medial, weil ich ja zum Beispiel dann auch gelernt habe durch das Vorbereitungsseminar, wie man zum Beispiel mit dem Comic, wie man das in Form eines Tablets, wie man das zum Beispiel vermitteln kann, so als Anregung.

sowie auf außerschulische Erfahrungen, in denen aktiv-produktiv gearbeitet wurde, zurückführen (n=1):

**Fall 8\_2Gs-oM – t<sub>4</sub>:**

Aber so aktiv, so richtig was mit Medien hab ich mit den Kindern in der OGS, also diesen Film gedreht über die OGS. Das war auch richtig cool. #00:31:36-9# [...]

Ich glaube, es kommt drauf an, was es ist. Also Filmproduktion, dadurch fühle ich mich jetzt doch relativ sicher. #00:32:52-3#

Damit zusammenhängend geben auch insgesamt acht ehemalige Lehramtsstudierende an, dass sie den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015), welcher im Rahmen eines Themenkomplexes innerhalb des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik vorgestellt sowie praktisch in Form verschiedener Medienworkshops ausprobiert wurde, auch rückblickend positiv bewerten.

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja ähm total positiv und äh da hätte ich gern noch mehr von gemacht. Also das war ja so... das war ja das, wo wir uns für eine Gruppe entschieden haben. #00:30:46-3#

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Also das fand ich zum Beispiel auch im Seminar ganz nett, da war ja auch die Möglichkeit son Hörspiel zu erstellen. #00:28:44-0#

Hier betonen auch insgesamt fünf ehemalige Studierende, dass sie diese Anregungen im Rahmen des eigenen Praxissemesters umsetzen konnten und somit aktiv-produktiv mit einer Lerngruppe gearbeitet haben:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also das mit der QR-Code-Ralley haben wir dann ja versucht in dieser Projektwoche zu machen. Ähm ja, ich könnte sowas demnächst auch nochmal. Wäre vielleicht auch nochmal ganz cool. #00:36:36-8#

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Die haben das szenisch dargestellt und einer hat es auch gefilmt und das war auch ok. #00:07:03-6#

Diesbezüglich zeigt sich bei genauerer Betrachtung der einzelnen Fälle, dass fast ausschließlich die ehemaligen Studierenden aktiv-produktiv mit tertiären oder quartären Medien im Praxissemester gearbeitet haben (n=5 von 6), die über Vorwissen durch die Absolvierung der „Experten für das Lesen I und II“-Kurse verfügen (s. Fall 7, Fall 9, Fall 11, Fall 13) oder ihr Praxissemester an einer der Kooperationsschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung durchgeführt haben (s. Fall 2, Fall 11), davon vier Studierende (Fall 2, Fall 9, Fall 11, Fall 13) auch im Sinne der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015).

Drei ehemalige Studierende geben des Weiteren an, dass sie den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) bereits außerschulisch genutzt haben.

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

B: Mhm Actionbound kenne ich jetzt mittlerweile so, dass finde ich eigentlich sehr schön. Also das ist auch für die Kinder genial, weil, [...] und das macht den Kindern unglaublich viel Spaß damit so ne Rallye zu machen. Also das ist auch ne schöne Sache einfach. [...] #00:20:27-0#

I: Wo haben Sie das denn, haben Sie das selber in der Schule beobachtet oder durchgeführt? #00:20:30-6#

B: Nein, ich habs eingesetzt, ich arbeite in der Ferienbetreuung der TU Dortmund und da habe ich das dann zweimal schon eingesetzt. #00:20:39-6#

Dies trifft ebenso auf zwei Referendarinnen zu, die den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) ebenfalls aktuell im eigenen Vorbereitungsdienst verwenden:

**Fall 3\_3wGs-oM – t4:**

Auch in meinen Reihen, in Deutsch sollten die Kinder selber eine Geschichte zu Ende schreiben und dann ist der letzte Schritt der Reihe, dass wir die Geschichtsenden, auf eine CD aufnehmen, so dass die Kinder dann alle auf CD haben und dann können sie die immer in der Frühstückspause oder so hören. Und Mathe in der ersten Klasse hab ich Geometrie gemacht und da fangen wir dann Montag damit an, dass die nen kleinen Mathe-Rap machen und da filme ich die Kinder dann dabei. Und da war meine Intention, dass den Kindern auf dem Whiteboard zu zeigen, [...] #00:25:28-1#

Damit zusammenhängend betonen auch sechs ehemalige Studierende, dass sie sich gut vorstellen könnten, den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) zukünftig im eigenen Unterricht zu verwenden beziehungsweise hier bereits konkrete (weitere) Ideen dazu mitbringen, wovon es sich größtenteils um Themenschwerpunkte aus dem Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik handelt:

**Fall 9\_2wGy++mM – t4:**

Ja, auf jeden Fall. Also was ich schon mal gesehen hab, was ich gut fand, gerade auch für Literatur, wenn man ein Buch hat oder auch ein Drama, dass man einfach ne Internetseite erstellt zum Beispiel mit dem Reiter Inhalt, Inszenierung und so weiter, sowas halt eben. #00:18:32-6#

**Fall 14\_3wBk-oM – t4:**

und kann mir das auch sehr gut vorstellen in Bezug, wenn man gerade bei Erzieherklassen was macht, wie ne Bildergeschichte oder anstatt, dass man ein Plakat benutzt, das einfach medial darzustellen. Das kann ich mir schon begleitend oder zum Beispiel auch wenn man ne Geschichte oder zum Morgenkreis oder so, dass man das irgendwie was medial miteinbezieht oder ne Bildergeschichte und so weiter, das traue ich mir schon zu, auch durch das Praxissemester. #00:33:16-6#

Weitere mediendidaktische Kompetenzen konnten einige Studierende zudem durch den Besuch weiterer, universitärer Lehrveranstaltungen (n=3) erwerben, in denen Möglichkeiten zum aktiv-produktiven Arbeiten vorgestellt und praktisch erprobt worden sind und welche teilweise auch als besonders spannend und hilfreich beschrieben werden:

**Fall 8\_2Gs-oM – t4:**

Ja gut, in Seminaren mit dem Whiteboard, mit dem interaktiven Whiteboard zu den Olchis, das haben wir gemacht. #00:31:36-9# [...] Nach dem Praxissemester ähnliche Seminare, wie das mit den Olchis. Das fand ich echt toll. Das war zwar vom Arbeitsaufwand für die Leistungspunkte grenzwertig finde ich, aber das war eins der von den Seminaren, die ich hier an der TU belegt hab, ich hab ja vorher in Münster studiert, war das das Beste, definitiv. Also das war das, was mir am meisten was gebracht hat. #00:19:25-1#

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

Mhm, da haben wir mit den Kindern mit dem Programm, mit der Internetseite Code.org gearbeitet, wo die Kinder dann selber etwas programmieren konnten, wo dann der, zum Beispiel zum Thema Star Wars, wo sich dann der Roboter über den Bildschirm bewegen muss und durch ein Labyrinth laufen muss und da irgendwas aufsammeln muss, sowas halt. Ähm, das hat auch gut geklappt. Also das haben die Kinder ohne Schwierigkeiten umgesetzt. #00:42:54-0#

Eine ehemalige Studentin hat außerdem einen freiwilligen Workshop (n=1) besucht, welcher sich mit der Anwerbung finanzieller Mittel beschäftigt hat:

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Ich hatte hier von der XY auch einen Workshop zum Thema "neue Medien". Da wurde mir auch gesagt, wo man etwas günstiger Medien herbekommt oder welche Gelder man anzapfen kann. Das ist ja auch ganz gut zu wissen. #00:15:53-1#

Des Weiteren spielt der Bereich der Medienkompetenzförderung im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase mittlerweile sowohl überfachlich, als auch fachlich eine zunehmende Rolle. So heißt es im verbindlichen *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen* im Handlungsfeld *Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen* (U): „Die Absolventinnen und Absolventen integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz“ (MfSW 2016, S. 4) sowie in §11 der *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen* in NRW: „Ein Unterrichtsbesuch bezieht in besonderer Weise Fragen der Medienkompetenz und des lernfördernden Einsatzes von modernen Informations- und Kommunikationstechniken ein“. Bezüglich dieser Forderung befinden sich die verschiedenen ZfsL zurzeit in einem Umstrukturierungsprozess, wobei einige ZfsL diesen Standard im Fach Deutsch teilweise bereits jetzt und teilweise erst in den nächsten Durchgängen einfordern. Von einer verlässlichen Umsetzung dieses Kompetenzbereichs ist somit noch nicht auszugehen. Dieser Aspekt wird auch von vier ehemaligen Studierenden im Interview angeführt, für den insgesamt betont wird, dass im Referendariat verpflichtend ein Unterrichtsbesuch im Fach Deutsch geplant und durchgeführt werden muss (n=2) beziehungsweise dies für den nächsten Durchlauf am ZfsL geplant ist (n=1),

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

[...] und würde die auch, also es steht jetzt auch an für Unterrichtsbesuche das zu verwenden, weil wir das ja mittlerweile auch einbringen müssen, einen Besuch mit digitalen Medien. #00:20:24-1#

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Ich denke, dass es in nächster Zeit auch so sein wird, dass.... was ist dazu, also wir sind in unserem Durchgang nicht dazu angehalten in den Unterrichtsbesuchen verpflichtend mit neuen Medien zu arbeiten. Aber ich weiß, dass der Durchgang nach uns dann verpflichtend Medien oder auch neue Medien einsetzen muss. Genau und bei uns ist es halt auf freiwilliger Basis noch. #00:49:34-4#

was jedoch teilweise auch zu Kritik geführt hat (n=1):

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

Ja, also wir hatten allgemein die Vorgabe eigentlich, dass in einem unserer Unterrichtsbesuche halt auch etwas zu Medien stattfinden soll. Das Ganze wurde aber gekippt, nachdem es einen massiven Aufstand der Referendare und Referendarinnen gab, die halt dann auch gesagt haben, wir haben nicht die Ausstattung dafür an der Schule. Oder ich bekomme da nicht die Möglichkeit zu. Wobei ich denke, dass kann man ja auch in einem kleinen Rahmen umsetzen. Es reicht ja auch schon, wenn man was mit einem Beamer macht oder sonst was. #00:36:33-8#

In dem Zusammenhang geben auch vier von insgesamt zehn ehemaligen Studierenden, die sich zum Interviewzeitpunkt im Referendariat befinden, an, dass der Aspekt der Medienkompetenz am jeweiligen ZfsL thematisiert wird.

**Fall 3\_3wGs-oM – t4:**

[...] weil wir morgen in dem Kernseminar Medienerziehung haben. Also morgen wird das kommen, hab' ich grad nochmal geguckt, aber vorher hatten wir das noch nicht. #00:32:04-2#

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

Und vom Seminar aus gab es dann jetzt auch noch einen Medienkompetenz-Tag, ich meine der hieß so, wo wir zuvor eine Unterrichtsreihe zum Medieneinsatz geplant haben und die Reihe dann auch an einer Schule durchgeführt wurde, wo dann alle zu Besuch gekommen sind und sich das Ganze angeschaut haben. #00:37:16-4#

Davon bei einer ehemaligen Studierenden auch in Kooperation mit dem jeweiligen Medienzentrum:

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Es sei denn, es kommt aus dem Medienzentrum in H., da ist das ZfsL jetzt bei uns sehr gut aufgestellt und sind auch sehr bemüht. Als die sind da Ansprechpartner für uns. Also das kommt jetzt bei uns im Referendariat, wir haben jetzt Vorträge dazu gehabt und Möglichkeiten, die Dinge kennenzulernen. #00:49:34-4#

Zwei ehemalige Studierende haben auch konkrete Einführungen oder Fortbildungsangebote zum unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien an der jeweiligen Referendariatschule erhalten beziehungsweise wahrgenommen:

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

B: Mhm, also wir haben selber, als Referendare, eine Einführung bekommen. #00:23:30-6#

I: Durch das ZfsL? #00:23:31-9#

B: Nee durch die ähm, intern, also man trifft sich ja einmal die Woche als Referendarsgruppe mit seinen Ausbildungsbeauftragten, da haben wir das gemacht. #00:23:41-9#

Des Weiteren wurde in der schulischen Praxis auch erlebt, dass es die Schüler/-innen teilweise nicht gewohnt sind, mit digitalen Medien sowie aktiv-produktiv zu arbeiten, was dazu führt, dass dazu entsprechende Regeln zum Umgang mit diesen Geräten sowie dem kooperativen Arbeiten erarbeitet werden müssten, was bei drei ehemaligen Studierenden ebenfalls reflektiert und angeführt wird.

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Dass dann auch zu schauen, also in den Klassen, wo ich bin, da wurde noch gar nicht mit den Tablets gearbeitet, das wäre also wirklich, dass die dann eingeführt würden. In anderen Klassen wurde schon damit gearbeitet oder die Kinder, die wirklich die Tablet-AG besuchen, die sind dann auch schon Profis da drin. Aber das ist natürlich nochmal ne Hürde, dass man das mit denen implementiert und schaut, wie gehe ich damit um und Regeln festsetzt. Das ist jetzt die nächste Hürde, die wir dann nehmen.

Im Rahmen der Auswertung der Interviews wurde außerdem herausgearbeitet, inwieweit die ehemaligen Studierenden konkrete Wünsche bezüglich der Weiterentwicklung ihrer mediendidaktischen Kompetenz haben.

Dabei betonen zwei ehemalige Studierende, dass sie im Vorbereitungsseminar gerne noch mehr solcher Medienworkshops besucht hätten:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Ja bei den Medien oder bei den Workshops war es vielleicht so, also dass es ein bisschen schade ist, dass man nicht alle besuchen konnte, weil ich glaube, da gibt es wirklich interessante Sachen. #00:19:35-4#

Fünf der ehemaligen Studierenden würden sich zum Einsatz digitaler Medien außerdem konkrete Fortbildungsangebote (n=3) beziehungsweise (weiteren) Input durch das jeweilige ZfsL (n=1)

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

Ja, ich denke noch so nen paar Fortbildungen könnten mir auf jeden Fall auch nicht schaden. Also gerade noch sowas, was man dann noch damit machen kann, wie jetzt so ne QR-Code-Ralley. Ja einfach, dass man dann noch mehr Methoden einfach mal kennenlernt oder auch vielleicht zum Beispiel, wie man das Handy einsetzen könnte. Also so kreative Sachen, sag ich jetzt mal, wären vielleicht noch ganz gut. #00:36:16-3#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Hmm... also ich würde sagen, das Thema digitale Medien haben wir im Seminar jetzt noch gar nicht behandelt. Also dass man vielleicht auch vom Seminar zum Beispiel aus mehr Input bekommen würde, wie könnte man das umsetzen. #24:02-1#

oder durch die Hospitation an anderen Schulen (n=1) wünschen:

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Sehr interessant, es wird immer, im Bochum gibt es wohl ein neues Gymnasium, das schon so super ausgestattet ist, wird immer von geschwärmt. Das wäre auch was, was man sich mal angucken könnte, wie das dann da... #00:35:25-5#

Sieben der Befragten äußern zudem, dass sie sich selbst nochmal etwas gezielter mit Aspekten beziehungsweise einzelnen Ansätzen zur Medienkompetenzförderung auseinandersetzen müssten, um diesen dann auch im eigenen Unterricht thematisieren zu können.

**Fall 9\_2wGy++mM – t4:**

Dann würde ich mich auch besser oder weiter einarbeiten, je nachdem, was ich machen möchte. #00:17:15-0#

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Und ich hab' QR-Codes gemacht und fand das super. Muss jetzt allerdings sagen, habs danach nicht nochmal gemacht und musste mich dann da echt nochmal reinfuchsen. Ist ja klar, wenn man sowas lange nicht mehr macht. #00:31:33-7#

Vier der ehemaligen Studierenden äußern zudem fehlende praktische Kompetenzen im Umgang mit bestimmten Mediengeräten

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

Ne, also jetzt noch nicht mit diesem Tablet. [...] und dann muss man nochmal mit den Kindern daran. Ja schwierig manchmal, eignet sich nicht für große Klassen, ja. #00:27:12-3#

sowie allgemeine Unsicherheiten hinsichtlich bestimmter Medienanwendungen beziehungsweise weiterer fachdidaktischer Konzepte:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Das ist was, wo man ja dann auch mit Anderen, vielleicht jemand, der sich auskennt zusammensetzen muss, bevor man sich da so selbst dran traut. #00:31:33-7#

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ähm ich finde man muss ja auch nicht so sehr medienaffin sein. Man muss ja nicht sofort mit den Kindern losgehen und Filme zusammenschneiden. Es reicht ja auch schon, ja wirklich kleine Übungen einfach, dass die Schüler selbständig sich an den Laptop setzen dürfen und äh ein Leseförderspiel spielen dürfen, wenn sie freie Zeit haben. #00:49:34-4#

Fasst man die qualitativen Ergebnisse zusammen, äußern zu t<sub>1b</sub> zwölf Studierende ein generelles Interesse am Einsatz verschiedener tertiärer und quartärer Medien wie dem Einsatz des Computers, des Tablets oder Whiteboards oder an konkreten Programmen zur aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015). Im Rahmen des eigenen Studienverlaufs spielte das Thema der Medienkompetenzförderung jedoch nur bei einer sehr geringen Anzahl (n=2) eine Rolle, sodass davon auszugehen ist, dass es dem Großteil der angehenden Lehrpersonen an konkreten (fach-) didaktischen Konzepten und auch praktischen Handlungsformen zum Einsatz dessen in Unterrichtskontexten fehlt und die Studierenden bisher über keine beziehungsweise geringfügige mediendidaktische Kompetenzen verfügen.

Dies ändert sich bei einem Großteil der ehemaligen Studierenden zu t<sub>4</sub>, für welchen im Rahmen der Ergebnisdarstellung zunächst deutlich wurde, dass der Schwerpunkt zur Medienkompetenzförderung im Vorbereitungsseminar des Praxissemesters Literaturdidaktik, in welchem unter anderem der Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) vorgestellt und im Rahmen von Medienworkshops praktisch erprobt wurde, mehr als der Hälfte der ehemaligen Studierenden positiv in Erinnerung geblieben ist (n=8). Einige Studierende konnten diese theoretischen Wissensbestände dann auch praktisch im Rahmen des Praxissemesters und/oder anschließend im Referendariat umsetzen (n=7), indem Unterrichtsettings mithilfe verschiedener, tertiärer und/oder quartärer Lernmedien gestaltet wurden sowie indem konkrete Ideen für mögliche, zukünftige Unterrichtsettings zum aktiv-produktiven Umgang mit Medien im Interview benannt werden (n=6).

Auch der Besuch weiterer, universitärer Lehrveranstaltungen (n=3), in denen Möglichkeiten zum aktiv-produktiven Arbeiten vorgestellt und praktisch in verschiedenen Schulen umgesetzt wurden, wird im Nachhinein sehr positiv von den ehemaligen Studierenden bewertet.

Hier kommt es somit insgesamt zu einer Erhöhung im Selbstbild der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich ihrer mediendidaktischen Kompetenz, welche sich bei dem Großteil im Vergleich zu t<sub>1b</sub>, durch den Besuch des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik sowie weiterer Seminare im Rahmen der ersten Ausbildungsphase an der Universität, in Form von verschiedenen Aussagen zu Wissensbeständen sowie Reflexions- und/oder Handlungsformen (vgl. Mayrberger, 2012, S. 392f) darlegen lassen, wobei diese drei Bereiche nicht immer gleichermaßen bei allen angehenden Lehrkräften vorzufinden sind<sup>77</sup>.

<sup>77</sup> So finden sich bei ehemaligen Studierenden, die bisher noch nicht mit tertiären oder quartären Lernmedien im Unterricht gearbeitet haben, lediglich Wissensbestände in Form von möglichen,

Es zeigt sich auch, sowohl innerhalb der quantitativen als auch qualitativen Ergebnisse, dass vor allem ehemalige Studierende mit Vorwissen ihre eigenen mediendidaktischen Kompetenzen höher bewerten und es bei ihnen teilweise zu einer positiveren, eigenen Kompetenzwahrnehmung kommt, was mit Rückgriff auf die qualitativen Daten bei dem Großteil auch dazu geführt hat, dass tertiäre und/oder quartäre Medien (größtenteils auch im Sinne der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015)) dann auch tatsächlich in der schulischen Praxis genutzt wurden.

Die Ausbildung am ZfsL spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls eine zunehmende Rolle, da hier curricular verankert wurde, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen des Vorbereitungsdienstes verpflichtend einen Unterrichtsbesuch mit digitalen Medien planen und durchführen müssen und es somit auch im Rahmen des Handlungsfeldes *Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen* (U) verankert ist, die Referendare/-innen auf diese Aufgabe vorzubereiten (MfSW 2016, S. 4), was bei n=4 der Befragten auch bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes durch das jeweilige ZfsL oder Medienzentrum geschieht.

Mediendidaktische Angebote in Form von technischen Einführungen oder Fortbildungsangeboten seitens der Schulen werden nur von der Minderheit der ehemaligen Studierenden (n=2) benannt.

Des Weiteren zeigt sich auch bei ehemaligen Studierenden, die bereits mit digitalen Medien im Deutschunterricht gearbeitet haben, der Wunsch nach weiteren Anregungen beispielsweise durch das ZfsL (n=1), Fortbildungsangebote (n=2) sowie zur Klärung von schulentwicklungsbezogenen Fragen zur curricularen und organisatorischen Implementierung von digitalen Medien an der jeweiligen Schule (zum Beispiel zu Fragen des Datenschutzes, zur Einführung von Regeln im Umgang, fachliche Anregungen von anderen Schulen, die bereits mit digitalen Medien arbeiten sowie durch Fortbildungen) (n=3). Darum kümmern sich einige ehemalige Studierende bereits eigenständig, indem außeruniversitäre Fortbildungen (n=1), oder Seminare nach dem Praxissemester zum digitalen Arbeiten im Unterricht im Lehramtsstudium Deutsch (n=1) besucht werden. Das trifft allerdings nur auf eine Minderheit der angehenden Lehrkräfte zu.

### **11.5.3 Medienerzieherische Kompetenz**

Unter medienerzieherische Kompetenz fallen verschiedene aktuelle Aufgaben der Medienerziehung, wobei Blömeke darunter die „Fähigkeit, Medienthemen im Sinn pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können“ (Blömeke 2000, S. 178) versteht,

---

praktischen Ideen und Potenzialen zum Medieneinsatz, die benannt werden sowie ggf. Reflexions- jedoch keinerlei Handlungsformen.



welche eine starke Werteorientierung und -vermittlung beinhaltet (vgl. Breiter et al. 2010, S. 36f).

Diese Hauptkategorie nimmt im Rahmen der qualitativen Daten, im Gegensatz zu den Aussagen der eigenen Medienkompetenz und mediendidaktischen Kompetenz, insgesamt einen untergeordneten Stellenwert ein.

So wurden dieser Hauptkategorie innerhalb der Auswertung der *Medienreflexionen* ( $t_{1b}$ ) nur sechs Aussagen zugeordnet (s. Abbildung 95).

▼ ●● Medienerzieherische Kompetenz	0
●● Cybermobbing	1
●● Medienkritik/ Medieninhalte reflektieren	5

Abbildung 73: Subkategorien zur *Medienerzieherischen Kompetenz* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)

Dazu zählt einerseits die Subkategorie *Cybermobbing*, für dessen Verhinderung Präventionsmaßnahmen und Aufklärungsarbeit im Kontext Schule erfolgen sollten (vgl. Pfetsch/ Schäfer 2014, S. 168).

Dieser Aspekt wird innerhalb der Medienreflexionen ( $t_{1b}$ ) von einer Studierenden angeführt:

**Fall 4\_1wFs-oM –  $t_{1b}$ :**

Soziale Netzwerke sind ein wichtiges Thema, Mobbing hat sich häufig hierher verlagert.

Darüber hinaus sind Aussagen zum Bereich der *Medienkritik* (Baacke 1997)/ *Medieninhalte reflektieren* (Blömeke 2000, S. 246) zu finden, bei denen die angehenden Lehrkräfte es als ihre Aufgabe betrachten, die Schüler/-innen auf die Verwendung bestimmter Medien wie zum Beispiel auf das Internet vorzubereiten sowie Medieninhalte reflektieren zu können, was insgesamt vier Studierende innerhalb ihrer Medienreflexion benennen.

**Fall 2\_1wR-mM\* -  $t_{1b}$ :**

Ich erachte es als sehr wichtig, S.u.S. den großen Einfluss der Medien zu vermitteln. Es sollte insbesondere ein kritisches Bewusstsein bei der Auswahl und Nutzung von Medienangeboten geschult werden.

**Fall 6\_1wGs++oM\* -  $t_{1b}$ :**

Die Thematisierung von Vor- und Nachteilen des Internets gehören für mich bereits in der Primarstufe zum absoluten Standard.

Diese Subkategorien wurden im Rahmen der *Interviews* ( $t_4$ ) noch etwas weiter ausdifferenziert, wenngleich dieser Hauptkategorie auch hier nur wenige Aussagen (=15) zugeordnet wurden (s. Abbildung 96).

▼ ●● Medienerzieherische Kompetenz	0
●● Cybermobbing	1
●● Medienkritik/ Medieninhalte reflektieren	7
●● verantwortungsvoller Umgang	2
▼ ●● Eltern	0
●● eingeschränkte Mediennutzung zuhause	1
●● Elternarbeit	1
●● keine Medienerziehung durch Eltern	3

Abbildung 74: Subkategorien zur *Medienerzieherischen Kompetenz* - Interviews  $t_4$  (n=15)

Dabei stellt die Subkategorie *Medienkritik* (Baacke 1997)/ *Medieninhalte reflektieren* (Blömeke 2000, S. 246) auch im Rahmen der Interviews den am häufigsten benannten Bereich dar, was insgesamt ein Drittel der befragten Studierenden (teilweise mehrfach) als Aufgabenbereich für den eigenen Unterricht anführen.

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

[...] aber sie müssen ja auch den Umgang lernen, wie man den gesunden Medieneinsatz, sag ich jetzt mal und wie man recherchiert und all diese Sachen, einfach durch diese ganze Informationsflut, damit man nicht einfach ungefilterte Inhalte einfach übernimmt und deswegen muss man auch das auf jeden Fall vermitteln. 00:34:33-1

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] aber ich finde da gehört noch viel mehr zu. Man muss den Kindern ne vernünftige Art und Weise vielleicht auch beibringen, wie man mit Medien umgeht. [...]. #00:23:28-7#

Der Aspekt des Cybermobbings wird außerdem auch zu t<sub>4</sub> von derselben Studierenden angeführt

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja genau, weil ich kenne Fälle, wo dann Kinder sich gegenseitig fotografieren oder auch Mobbing natürlich ein Thema ist.

sowie um Beispiele aus der Schule ergänzt, weshalb diese Studierende einen *verantwortungsvollen Umgang* mit Medien in besonderer Weise betont:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] oder die Lehrer gefilmt werden, wie sie vorne was an der Tafel erklären ohne, dass sie es wissen. Das sind natürlich Dinge, das geht nicht. #00:56:44-3#

Von drei Studierenden wurde zudem das Elternhaus im Rahmen des Interviews angesprochen, für das eine Studierende herausstellt, dass es wichtig ist, dieses ebenfalls einzubinden, wenn es um medienerzieherische Aufgaben geht:

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Immer wieder darüber aufzuklären, aber auch, ich kenne jetzt gerade den Fall, dass auch, in einem ganz speziellen Fall, da ist das an einer Schule passiert, dass auch die Eltern mit ins Boot geholt werden. Also auch nochmal, dass bei den Eltern hingewiesen wird, das und das, wir geben halt einen Elternbrief raus, wo das dann nochmal. [...] #00:30:28-9#

Ein Student kritisiert zudem mehrfach, dass die Medienerziehung zuhause bei einigen Erziehungsberechtigten nur unzureichend erfolgt und es somit zu einem übermäßigem sowie unreflektierten Medienkonsum bei den Kindern kommt:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Und da, also ich weiß es halt nicht, ich glaub, es gibt ne gewisse Generation oder auch ne gewisse Elterngeneration, die selber keinen gesunden Medienumgang hat. Und ich sag mal so, früher als ich in der Schule war, hieß es immer so, die Kinder werden vor den Fernseher gesetzt. Heute ist es halt so, die Kinder sitzen vorm Computer oder vorm Tablet oder Smartphone, wenn Sie ruhiggestellt werden sollen. #00:23:28-7#

Eine Studierende berichtet über genau das andere Extrem, bei dem die Mediennutzung der Schüler/-innen eines Gymnasiums, an welchem sie ihr Praxissemester absolviert hat, stark durch das Elternhaus kontrolliert wurde:

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Man kann jetzt auch nicht von jedem Kind erwarten, dass es ein Tablet oder ein Smartphone hat. Es gab auch in der neunten Klasse zwei, die waren überhaupt nicht damit konform. Das hat man auch gemerkt und die haben es auch gesagt, nee, ich benutze das Internet nicht, nur wenn ich darf, so in etwa.

Es zeigt sich somit, dass Aussagen zur medienerzieherischen Kompetenz innerhalb der qualitativen Daten einen eher untergeordneten Stellenwert einnehmen, wobei der Großteil dieser Aussagen von angehenden Lehrkräften für Grundschulen (n=4 s. Fall 6, Fall 7, Fall 8, Fall 12) sowie jeweils einer ehemaligen Studierenden des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen (s. Fall 2), des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen (s. Fall 9) und des Lehramts für Förderschulen (s. Fall 4) geäußert wird. Von diesen ehemaligen Studierenden haben insgesamt vier auch keine tertiären oder quartären Medien als Lernmittel im Praxissemester verwendet.

#### 11.5.4 Sozialisationsbezogene Kompetenz

„Sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang ist eine der Grundlagen, um mediendidaktische und medienerzieherische Aufgaben angemessen wahrnehmen zu können“ (Blömeke 2000, S. 267). Dazu ist es erforderlich, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu kennen und ihr Mediennutzungsverhalten zu verstehen und zu berücksichtigen (vgl. Breiter et al. 2010, S. 37).

Innerhalb der *Medienreflexionen* ( $t_{1b}$ ) sind zu dieser Hauptkategorie insgesamt acht Studierendenaussagen zu finden, die sich nochmals in zwei Subkategorien unterteilt (s. Abbildung 97).

▼ ● sozialisationsbezogene Kompetenz	0
● mediale Interessen	2
● Alltagsbezug/ Medienausstattung und -nutzung	6

Abbildung 75: Subkategorien zur *Sozialisationsbezogenen Kompetenz* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)

So betonen insgesamt zwei Studierende, dass sie es wichtig finden, *die (medialen) Interessen* der angehenden Schüler/-innen im Unterricht aufzugreifen.

**Fall 14\_3wBk-oM -  $t_{1b}$ :**

Da es mir wichtig ist, einen abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, wo auch auf die Interessen der SchülerInnen eingegangen werden soll [...].

Insgesamt fünf Studierende führen an, dass durch den Einsatz von verschiedenen Medien ein *Alltagsbezug* im Unterricht hergestellt werden kann beziehungsweise ihnen bewusst ist, dass Kinder und Jugendliche täglich verschiedene Medien verwenden.

**Fall 7\_1mGs++mM -  $t_{1b}$ :**

Da viele der Kinder bereits mit verschiedenen Medien aufwachsen, sind sie oftmals besser geschult als die meisten Lehrkräfte.

**Fall 13\_3wR++mM -  $t_{1b}$ :**

In den letzten Jahren hat sich das Medieninteresse der Jugendlichen stark gewandelt. Waren früher noch Buch und Fernsehen angesagt, hat mittlerweile die PC-Nutzung an Bedeutung gewonnen. [...] Darüber hinaus ist auch das Internet aus dem Leben der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Nach der JIM-Studie (2015) ist es für drei Viertel der befragten Jugendlichen eine tägliche Freizeitbeschäftigung. Allerdings scheint die Schule die Neuen Medien wenig zu berücksichtigen. Sie spielen mutmaßlich lediglich in der Freizeit der Jugendlichen eine wichtige Rolle.

Diese beiden Subkategorien sind im Rahmen der *Interviews* ( $t_4$ ) ebenfalls mit insgesamt 19 Aussagen wiederzufinden (s. Abbildung 98).

▼ ● sozialisationsbezogene Kompetenz	0
● mediale Interessen	3
● Alltagsbezug/ Medienausstattung und -nutzung	16

Abbildung 76: Subkategorien zur *Sozialisationsbezogenen Kompetenz* - Interviews  $t_4$  (n=15)

Dabei spielt auch zu  $t_4$  die Subkategorie *Alltagsbezug/ Medienausstattung und -nutzung* die größere Rolle und wird insgesamt von elf ehemaligen Studierenden (teilweise mehrfach) angeführt, wenn danach gefragt wird, welche Potenziale sie bei der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht sehen.

**Fall 10\_3wGy-oM –  $t_4$ :**

Aufgrund der Tatsache, dass neue Medien natürlich in der Lebenswelt der Schüler sich befindet. Sie werden ja täglich mit, also sekundlich eigentlich, mit neuen Medien konfrontiert, deshalb ist klar, dass man das in der Schule integrieren muss und auch sollte. #00:21:34-2#

**Fall 7\_1mGs-mM –  $t_4$ :**

Ich meine die reden in der zweiten Klasse schon davon, welche Apps die benutzen und welche Videos die sich angeguckt haben von Youtubern und weiß der Henker was.

Teilweise wird dieser Aspekt auch mit dem eigenen Mediengebrauch in Beziehung gesetzt:

**Fall 1\_1wGy-oM –  $t_4$ :**

B: Ähm ja, das ist dann schwierig, finde ich auch für den Fremdsprachenunterricht, also ich hab schon seit Ewigkeiten kein Lexikon mehr aufgeschlagen, da was nachguckt, sondern gebe das ständig in meine Duden-App oder Ähnliches ein oder meine Übersetzungs-App... #00:33:34-1#

I: Genau, macht man ja auch echt gar nicht mehr. #00:33:40-3#

B: Genau und warum sollten das dann Schüler? #00:33:40-3#

Ein Studierender führt im Interview außerdem ein Beispiel aus einer Unterrichtseinheit an, welche er in einer Kleingruppe zusammen mit anderen Referendaren/-innen im Vorbereitungsdienst geplant sowie an einer Grundschule durchgeführt hat, bei der sowohl *mediale Interessen* (= Computerspiele) der Schüler/-innen als auch Aspekte zur Medienerziehung aufgegriffen wurden<sup>78</sup>:

**Fall 7\_1mGs++mM –  $t_4$ :**

[...] Wir hatten zum Beispiel eine Unterrichtsreihe auch zur Reflexion, zum Einsatz von Computerspielen, das kam auch richtig gut an, wo die Kinder dann selber reflektiert haben, welche Spiele sie spielen und dann vorgetragen haben, welche Chancen das Spiel bietet, aber auch welche Gefahren und dann Regeln dafür aufgestellt haben, sowas wurde dann zum Beispiel auch angesprochen. #00:38:50-0#

Ein anderer Student berichtet ebenfalls von medialen Interessen hinsichtlich des Computerspiels Minecraft sowie Youtube, welche er im Praxissemester bei einem Grundschüler wahrgenommen hat:

**Fall 12\_3mGs-mM –  $t_4$ :**

Ja und das waren wirklich ziemlich viele Zocker. Die haben immer von Minecraft erzählt, das war ihr absolutes, ein Kind hat sogar, das war ziemlich interessant, der Vater hatte einen Youtube-Channel mit über 100.000 Abonnenten, weil der Minecraft-Videos macht und da hat der Junge mir dann auch Videos gezeigt, die er selbst mit seinem Vater produziert hat. Das fand ich eigentlich auch ne ganz coole oder spannende Sache. #00:25:15-7#

<sup>78</sup> Diese Studierendenaussage wurde im Auswertungsprozess somit doppelt gezählt.

Anknüpfungspunkte für den eigenen Unterricht werden bei diesem Studierenden jedoch nicht konkret benannt.

Aussagen zur sozialisationsbezogenen Kompetenz nehmen innerhalb der qualitativen Daten somit ebenfalls einen eher untergeordneten Stellenwert ein, wobei dieser Hauptkategorie zu  $t_4$  insgesamt deutlich mehr Aussagen zugeordnet werden können, welche auch bei angehenden Lehrkräften aller Schulformen vorzufinden sind. Im Zuge dessen führen einige Studierende ( $n=5$ ) auch konkrete Beobachtungen und Beispiele an, die sie selbst im Praxissemester oder im Referendariat bezüglich der Mediennutzung und medialer Interessen bei ihren Schülern/-innen wahrgenommen haben. Somit verfügen viele der befragten, angehenden Lehrkräfte über ein Bewusstsein der medialen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, wenngleich diese teilweise mit einer indirekten Kritik einhergehen<sup>79</sup> (s.  $t_4$ : Fall 7, Fall 8, Fall 10) beziehungsweise nur ein minimaler Anteil (s.  $t_{1b}$ : Fall 2, Fall 14,  $t_4$ : Fall 7) konkrete Zusammenhänge für den eigenen Unterricht benennt, diese medialen Interessen auch aufgreifen zu wollen.

### 11.5.5 Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang

Als weitere Hauptkategorie wurde im Laufe des Auswertungsprozesses der *Interviews* ( $t_4$ ) außerdem die *schulentwicklungsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang* nach Blömeke (2000) hinzugenommen, für die insgesamt sieben Aussagen innerhalb der qualitativen Interviewdaten vorzufinden sind (s. Abbildung 99)

▼ ● ● Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang	0
● ● Praxissemester/ Studierende/r	3
● ● Referendariat	4

Abbildung 77: Subkategorien zur *Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang* - Interviews  $t_4$  ( $n=15$ )

Diese umfasst die

[...] Fähigkeit zur innovativen Gestaltung der Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns [...] und untergliedert sich in die Fähigkeiten, die Bedeutung digitaler Medien für die Professionalität des Lehrerberufs und für die Schulentwicklung wahrzunehmen sowie die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen von Medienpädagogik in der Schule zu gestalten (Blömeke 2000 zitiert nach Breiter et al. 2010, S. 37).

Dabei verfügt eine angehende Lehrkraft bereits im Rahmen des Studiums über das Bewusstsein, die Bedeutung von digitalen Medien als Aufgabenbereich des Lehrerberufs wahrzunehmen, was daran deutlich wird, dass sie eine außeruniversitäre Fortbildung zu

<sup>79</sup> S. zum Beispiel Fall 8\_2wGs-oM –  $t_4$ :

„Gerade, wo die Kinder halt so gefühlt ab der ersten Klasse ein Smartphone haben und in Facebook schon sehr aktiv sind.“ #00:30:28-9#

diesem Thema besucht, um sich auch darüber zu informieren, wie Fördergelder beantragt werden können, um die technische Ausstattung an Schulen zu verbessern:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich hatte hier von der XY auch einen Workshop zum Thema "neue Medien". Da wurde mir auch gesagt, wo man etwas günstiger Medien herbekommt oder welche Gelder man anzapfen kann. Das ist ja auch ganz gut zu wissen. #00:15:53-1#

Zwei Studierende nehmen zudem bereits im Praxissemester konkrete Aufgaben zur Schulentwicklung im Medienbereich wahr. Dazu zählt einerseits die Mitgestaltung des Curriculums im Fach Deutsch

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich weiß, also wir haben auch mitgearbeitet, dass das Curriculum ne gestaltet werden durfte, musste oder wie auch immer. Da haben wir es versucht [= Bereich der Lese- und Medienkompetenz) mit einzubringen als Praxissemesterstudierende, wir waren zu zweit auch da. Ob es jetzt groß umgesetzt wird, kann ich nicht beurteilen. #00:13:14-4#

sowie andererseits die (technische und didaktische) Unterstützung anderer Kollegen/-innen im Bereich der digitalen Medien an der Kooperationsschule der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

B: Dadurch, dass wir die Kooperation mit der Universität haben, war ich natürlich ein bisschen für die digitalen Medien zuständig. Dadurch würde ich sagen, hatte ich noch ein bisschen eine andere Rolle als die Praxissemesterstudentin [...]. Und halt auf der anderen Seite, dass ich immer Ansprechpartner war für die digitalen Medien. Dass man gesagt hat, komm doch mal in meinen Unterricht, wie könnte man das so umsetzen. #00:03:24-1#

I: Also es wurde schon genutzt auch an der Schule? #00:03:25-5#

B: Genau, auf jeden Fall. #00:03:27-2#

Eine Studierende versucht darüber hinaus, die schulischen Bedingungen zur Verwendung des neu angeschafften Whiteboards an der Referendariatsschule voranzutreiben, welches bisher im Kollegium ungenutzt bleibt:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja natürlich, oder wenn man dann ein Whiteboard hat, kann man sich dann auch mal drum kümmern und das auch wirklich nutzen. Ja das steht jetzt da rum und ist als Plakate für Plakate, wird das benutzt. Das find ich schade. #00:21:21-7#

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Es steht schon seit der ersten Woche vor den Ferien, also seit Mitte Dezember steht es da. Ähm ich hab auch schon mal versucht das mit meinem Laptop äh anzuschließen. Das geht aber nicht, weil das HDMI-Kabel nicht passt. Die Lehrer kümmern sich aber nicht darum. Da bin ich jetzt im Austausch mit dem Hausmeister, dass er mal jemanden holt, der uns ne Einführung gibt und das soll auch kommen, aber wann, weiß man nicht. [...] #00:21:03-8#

Zwei Studierende geben außerdem an, konkrete Ideen zur Einbindung digitaler Medien im Unterricht zum Beispiel im Bereich der individuellen Förderung oder der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) im Kollegium, der Schulleitung oder einzelnen Lehrkräften vorgestellt zu haben:

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Da gibt es Kinder, wo ich auch mal vorgeschlagen hab, dass die doch auch ein bisschen was am Computer machen könnten, weil die als DaZ-Kinder teilweise noch so Wortfindungsschwierigkeiten haben. Also, dass die dann nur die türkischen Wörter kennen und da meinte dann halt auch die Lehrkraft, ja gerne eigentlich [...].

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also wir hatten mehrere Lehrerkonferenzen jetzt schon und da hab ich auch versucht son bisschen so Apps wie Comicliffe und solche Sachen vorzustellen [...]. #00:17:04-4#

Insgesamt sind somit nur bei einer Minderheit der befragten ehemaligen Lehramtsstudierenden (n=4) Schulentwicklungs Kompetenzen im Medienbereich erkennbar, die größtenteils die Mitgestaltung schulischer Bedingungen zur Einbindung digitaler Medien beinhalten. Hier zeigt sich auch, dass alle ehemaligen Studierenden, bei denen Aussagen zu dieser Hauptkategorie gefunden werden, selbst auch entweder im Rahmen des Praxissemesters (s. Fall 7, Fall 11, Fall 13) und/oder im Referendariat (s. Fall 3, Fall 11) mit tertiären und/oder quartären Medien als Lernmittel gearbeitet haben. Davon haben drei (s. Fall 3, Fall 11, Fall 13) auch den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) im eigenen Unterricht realisiert.

### **11.6 Überzeugungen und Einstellungen zum Einsatz von Medien in der Schule**

Die eigenen Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen digitale Medien intensiv im Unterricht nutzen zu wollen, gelten als zentraler Einflussfaktor beziehungsweise als vielleicht sogar wichtigster Schlüssel (vgl. Ertmer 2005 zitiert nach Petko 2012, S. 39). Dabei umfassen Überzeugungen ein relativ übergreifendes und kognitiv stabiles Konzept, welches ein Individuum bezüglich eines Sachverhalts für wahr und wichtig hält. Diese sind durch biografische Episoden, persönliche Werthaltungen und prägende Erfahrungen beeinflusst und gelten als Bestandteil der eigenen Identität (vgl. Petko 2012, S. 40f). Dabei geht es also nicht bloß darum zu glauben, dass eine Person ein bestimmtes Ziel auch erreichen kann, sondern ob sie dieses Ziel auch für richtig hält und wie sie die Wirkung dieser Handlung auf andere beurteilt (vgl. Krause & Eilks 2015, S. 174).

Gängige *positive Überzeugungen* bezüglich des Einsatzes digitaler Medien äußern sich dabei beispielsweise in der Annahme, Lernprozesse und -erfolge zu verbessern, die Selbstständigkeit und Zusammenarbeit zu fördern, eine höhere Motivation bei den Schülern/-innen zu erzielen sowie die Bedeutung für eine umfassende Medienbildung in gesellschaftlichen Zusammenhängen wahrzunehmen. Gängige *negative Überzeugungen* umfassen beispielsweise die Gefahren virtueller Vereinsamung und Reizüberflutung, Qualitätsbedenken gegenüber Online-Medien, mangelnde Praktikabilität oder auch mangelnde Priorität bei der Nutzung digitaler Medien im Unterricht (vgl. Petko 2012, S. 40f). An diesen theoretischen Vorüberlegungen wurde sich im Rahmen der qualitativen Kategorienbildung und Datenauswertung orientiert.

Innerhalb der Medienreflexion (t<sub>1b</sub>) sollten die Studierenden dazu beantworten, warum sie bestimmte Medien in der Schule einsetzen würden oder auch nicht. In der Interviewbefragung (t<sub>4</sub>) sollten dann konkrete Potenziale zum Einsatz digitaler Medien benannt werden.

Insgesamt wurden innerhalb der *Medienreflexionen* 55 Aussagen der Hauptkategorie *Überzeugungen und Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien* zugeordnet (s. Abbildung 100), wovon der Großteil (n=43) positive Überzeugungen beinhaltet<sup>80</sup>.

▼ ●● Überzeugungen und Einstellung gegenüber (digitalen) Medien	0
▼ ●● Positive Überzeugungen	6
▼ ●● Lehr- und Lernprozesse verbessern	4
●● Selbstständigkeit/ Selbstbewusstsein fördern	3
●● Motivationssteigerung	6
●● verschiedene Sinneskanäle ansprechen/ anschaulicher	6
●● abwechslungsreicher Unterricht	5
●● Praktikabilität	8
▼ ●● Gesellschaftliche Partizipation	0
●● umfassende Medienkompetenz/ auf Zukunft vorbereiten	3
●● Individuelle Förderung	2
▼ ●● negative Überzeugungen/ bewahrpädagogische Einstellung	0
●● Qualitätsbedenken gegenüber bestimmten Online-Medien	4
●● das "gute" Printmedium	2
●● Angst vor Kontrollverlust - Smartphone	3
●● bewahrpädagogische Einstellung	3

Abbildung 78: Subkategorien zu *Überzeugungen und Einstellungen gegenüber (digitalen) Medien* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  (n=15)

So geben vier Studierende einleitend an, dass sie dem Einsatz von digitalen Medien gegenüber generell offen eingestellt sind, ohne dies direkt weiter auszuführen oder zu begründen:

**Fall 1\_1wGy-oM –  $t_{1b}$**

Meine persönlichen Interessen was die Mediennutzung im Unterricht betrifft sind breit gefächert, ich bin dem sehr positiv gestimmt.

**Fall 14\_3wBk-oM –  $t_{1b}$**

Ich bin bei der Auswahl und Nutzung der Medien im Unterrichtskontext recht offen.

Außerdem geben acht weitere Studierende (teilweise mehrfach) an, dass sie davon überzeugt sind, dass tertiäre und quartäre Medien Lehr- und Lernprozesse verbessern können, indem der Unterricht durch den Medieneinsatz abwechslungsreicher und spannender gestaltet werden kann (n=3)

**Fall 12\_3mGs-mM –  $t_{1b}$**

Allgemein glaube ich, dass eine vielfältige Mediennutzung auch zu vielfältigen Unterrichtsformen führen kann und ich erhoffe mir so, spannende Lernumgebungen gestalten zu können.

sowie dass dadurch unterschiedliche Sinneskanäle (n=5) angesprochen werden können, was den Unterricht anschaulicher machen würde:

**Fall 2\_1wR-\*mM -  $t_{1b}$ :**

Aber auch Fernsehformate und Filme eignen sich gut für den Einsatz im Unterricht, da sie die SuS auf visueller und auditiver Ebene ansprechen.

**Fall 15\_3mFs-mM –  $t_{1b}$ :**

<sup>80</sup> Innerhalb dieser Aussagen kommt es teilweise zu inhaltlichen Überschneidungen, da mehrere Argumente angeführt werden. Diese werden im Rahmen der Auswertung entsprechend mehrfach gezählt.



Gerade für meinen für das Praxissemester ausgewählten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (FS Sehen: Blinden- und Sehbehindertenpädagogik) spielt der Medieneinsatz eine wichtige Rolle. Die Möglichkeit, viele unterschiedliche Sinne im Unterricht anzusprechen, ist gerade an dieser Stelle von hoher Bedeutung.

Sechs Studierende führen des Weiteren an, dass der Einsatz verschiedener (digitaler) Medien zu einer höheren Motivation bei den Schülern/-innen führt:

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Das interaktive Whiteboard ist ein Medium, welches ich gern noch näher kennenlernen möchte, sehe aber viele neue Möglichkeiten den Unterricht damit zu gestalten und SuS ebenfalls dafür zu begeistern.

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>1b</sub>**

Der Medieneinsatz würde dann den Unterricht auf jeden Fall auflockern und die Schüler hätten sicherlich mehr Spaß im Unterricht.

Ein Student hat im Rahmen der eigenen schulischen Medienbiografie außerdem die Erfahrung gemacht, dass der Einsatz von verschiedenen Medien die Selbstständigkeit fördert. Aus diesem Grund ist er ebenfalls davon überzeugt, Medien vielfältig in der Schule nutzen zu wollen, um die Selbstständigkeit bei seinen Schülern/-innen zu unterstützen:

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>1b</sub>**

Der breite Medienzugang hat mich persönlich darin geschult, selbstständiger und zielstrebig zu arbeiten. Dies äußert sich meiner Meinung nach auch im Wohlbefinden der Kinder.

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>1b</sub>**

Vor allem der selbstständige Umgang mit ihnen ist von hoher Bedeutung.

Des Weiteren geben vier Studierende an, dass digitale Medien besonders praktikabel sind, da sie einerseits verschiedene technische Funktionen in einem Gerät vereinen (n=4)

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Die Verwendung von Laptops lässt sich hier anschließen: Der Laptop bündelt viele Medien wie die Internetnutzung, das Abspielen von Audio- und Videodateien, das Speichern von Daten (Ergebnissicherung) und vieles mehr.

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>1b</sub>**

Mithilfe eines Computers ist es zudem einfacher, Präsentationen wiederzugeben oder, um interaktive Fotostories, Audio- und Videoaufnahmen oder sonstiges zu einem Buch zu präsentieren.

und besonders aktuell sind sowie einen schnellen Zugriff in Bezug auf Informationen oder auch bisherige Arbeitsergebnisse (n=2) erlauben:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>1b</sub>**

Erarbeitungen, Ergebnisse, Recherchen, etc. können schnellstens festgehalten und wieder neu abgerufen werden.

Fünf Studierendenaussagen sind zudem der Subkategorie *gesellschaftliche Partizipation* zuzuordnen, welche durch den Einsatz von (digitalen) Medien unterstützt werden kann und worunter an dieser Stelle die umfassende Vermittlung von Medienkompetenz zu verstehen ist, welche zunehmend zum Beispiel für berufliche Anforderungen benötigt wird (n=3):

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>1b</sub>**

In der Zukunft wird das Internet und das digitale Leben immer mehr an Wert gewinnen, als dass man sich online für einen Job bewirbt oder online einkaufen geht.

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>1b</sub>**

Grundsätzlich würde ich alle Medien im Unterrichtskontext nutzen, da sich die Schule nicht vor aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen im Medienbereich verschließen darf.

Zwei Studierende mit dem Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung sehen zudem Potenziale für die individuelle Förderung und (natürlichen) Differenzierung im Unterricht:

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>1b</sub>**

Gerade in einem inklusiven Unterricht spielt die gemeinsame Arbeit an einem (Medien-)Projekt eine zentrale Rolle, da hier jeder Einzelne seine individuellen Fertigkeiten einbringen kann und zur Erreichung des Ziels beiträgt. Es lassen sich also natürliche Differenzierungsmöglichkeiten in dem Einsatz von Medien wiederfinden.

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>**

Ich denke aber, dass Tablets/Computer zum zieldifferenten Unterrichten beitragen könnten. So könnte es den LuL möglich sein, den SuS in individuellen "Lernaccounts" passende Aufgaben zu stellen.

Innerhalb der Ausführungen in den *Medienreflexionen* sind jedoch auch einige negative Überzeugungen zu finden, wobei der größte Anteil (n=4) der Subkategorie *Qualitätsbedenken gegenüber bestimmter Online-Medien* zugeordnet werden kann. Mit dieser geht eine negative Bewertung einher, welche die unterrichtliche Nutzung dieser ausschließt.

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>1b</sub>**

Ich habe es schon vermehrt wahrgenommen, dass an manchen Schulen Handys für Recherchezwecke im Unterricht verwendet werden dürfen. Das halte ich für relativ problematisch, aus mehreren Gründen.

Dies bezieht sich vor allem auf die unterrichtliche Nutzung des Smartphones, mit der auch eine gewisse Sorge des Kontrollverlusts zusammenhängt, da für die Lehrperson unklar bleibt, was die Schüler/-innen genau mit dem Gerät machen und ob sie abgelenkt werden, was insgesamt drei Studierende anmerken:

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>1b</sub>**

Zum einen verleitet es Kinder sich nicht vollkommen auf die Recherche zu konzentrieren und checken nebenher ein paar Nachrichten etc. und zum anderen kann es passieren, dass mit dem Handy keine Lernatmosphäre aufkommt, bedingt dadurch, dass das Handy mit Freizeit und Spaß assoziiert wird und nicht mit Konzentration und Lernen.

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>1b</sub>**

Im Unterricht würde ich auf gar keinen Fall das Smartphone benutzen/benutzen lassen, um Informationen zu beschaffen. Die Schüler würden sich nur mit ihren privaten Angelegenheiten befassen und würden dem Unterricht nicht mehr folgen.

Des Weiteren sind auch Aussagen (n=3), die bewahrpädagogische Einstellungen beinhalten, im qualitativen Datenmaterial vorzufinden, bei denen die Schüler/-innen vor problematischen und schädlichen Einflüssen der Medien bewahrt werden sollen (vgl. Ruffert 2003, S. 11) beziehungsweise die Gefahren eines bestimmten Mediums seitens der Studierenden in besonderer Weise betont werden.

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>**

Grundsätzlich finde ich Mediennutzung im Unterricht notwendig, vor allem, da bei Unkenntnissen vor allem das Internet ein "gefährliches" Medium sein kann.

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>**

Für die klassischen Medien gilt allgemein, dass ich oftmals das Gefühl habe in einer falschen Dekade geboren worden zu sein, die Schnellebigkeit des 21. Jhd. kann ich nur bedingt gutheißen und ich bin benutze beispielsweise auch kein Smartphone, da ich das Gefühl habe, dass vieles zwischenmenschliche auf der Strecke bleibt.

Auch betonen zwei Studierende die Relevanz von „guten“ Printmedien in der Schule:

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t<sub>1b</sub>**

Hin und wieder lese ich eine Wochenzeitung, weil ich außergewöhnliche Artikel schätze, die im Internet seltener zu finden sind. (Den Einsatz von Zeitungen im Unterricht halte ich auch für besonders wichtig, denn die SuS sollten bereits früh lernen, auch die Dinge in Frage zu stellen, die abgedruckt in Zeitung und Büchern zu finden sind.)

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Ein gutes Buch zu einem Thema ist als kompakter Wissensspeicher zu sehen, die Informationen sind (in der Regel) wissenschaftlich gesichert und immer wieder ohne größeren Aufwand abrufbar.

Diese verschiedenen Subkategorien konnten im Rahmen der *Interviewauswertung* ( $t_4$ ) größtenteils übernommen werden, wobei insgesamt 103 Aussagen (s. Abbildung 101) dieser Hauptkategorie zugeordnet wurden, wovon der Großteil ( $n=85$ ) ebenfalls wieder positive Überzeugungen zum Medieneinsatz beinhaltet. Diese konnten hauptsächlich durch die Interview-fragen „Wie sind Sie selbst gegenüber dem Thema Medienbildung in der Schule eingestellt?“ und „Welche Potentiale bieten digitale Medien Ihrer Meinung nach für Lernprozesse (im Fach Deutsch)?“ generiert werden.

▼ ● Überzeugungen und Einstellung gegenüber (digitalen) Medien	0
▼ ● Positive Überzeugungen	0
● Medienbildung im Lehrerberuf umsetzen	10
▼ ● Lehr- und Lernprozesse verbessern	2
● Selbstständigkeit/ Selbstbewusstsein fördern	4
● Motivationssteigerung	23
● verschiedene Sinneskanäle ansprechen/ anschaulicher	10
● abwechslungsreicher Unterricht	4
● Praktikabilität	6
● kooperatives Arbeiten	2
● breite Nutzbarkeit	1
▼ ● Gesellschaftliche Partizipation	0
● Individuelle Förderung	6
● umfassende Medienkompetenz fördern	12
● Hilfsmittelfunktion Zugang ermöglichen	4
● zeitgemäß/ gerne gesehen	2
▼ ● negative Überzeugungen/ bewahrpädagogische Einstellung	0
● Angst vor Kontrollverlust	4
● bewahrpädagogische Einstellungen	9
● Angst vor ausfallender Technik	4
● einzelnes iPad	1

Abbildung 79: Subkategorien zu *Überzeugen und Einstellungen gegenüber (digitalen) Medien* - Medienreflexionen  $t_{1b}$  ( $n=15$ )

Insgesamt geben sechs Studierende (teilweise mehrfach) an, dass sie gewillt beziehungsweise daran interessiert sind, Medienkompetenz (zukünftig) im Lehrerberuf umsetzen zu wollen, wovon fünf Studierende auch schon im Praxissemester medial gearbeitet haben.

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Darum ist auch mein Ziel für das Referendariat, dass ich hoffe, das irgendwie einbinden zu können [...].#00:16:26-2#

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich möchte das aber gerne später als Lehrkraft viel mehr einsetzen. #00:40:10-7#

Die am häufigsten vorzufindenden positiven Überzeugungen können auch im Rahmen der Interviewauswertung der Subkategorie *Lehr- und Lernprozesse verbessern* zu wollen ( $n=51$  Aussagen) zugeordnet werden.

Dabei geben elf Studierende an, dass der Einsatz verschiedener Medien vor allem die Motivation der Schüler/-innen steigern kann.

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

[...] und unheimlich motivierend für Schüler. Also das ist, glaub ich, so der ganz, ganz große Pluspunkt, womit man die kriegen kann und der Inhalt schon fast egal wäre. #00:34:24-3#

was einige Studierende (n=5) auch in Zusammenhang mit den eigenen gemachten Erfahrungen aus der längerfristigen Praxisphase beziehungsweise aus dem Referendariat untermauern:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

[...] man merkt schon, dass die Schüler da richtig Lust draufhaben und gerne mit den Tablets arbeiten und auch immer fragen, wenn man das angekündigt hat, wann machen wir das jetzt mit den Tablets und ähm und das vergessen die auch nicht. Also da sind die, ja das ist wirklich toll ja [...]. #00:28:30-5#

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

[...] weil ich merke auch einfach, dass die Kinder da auch einfach total motiviert sind und da macht der Unterricht den Kindern gleich viel mehr Spaß und einem selber als Lehrerin dann ja auch. #00:27:40-8#

Des Weiteren geben sechs der ehemaligen Studierenden an, dass durch den Medieneinsatz unterschiedliche Sinneskanäle (zum Beispiel durch den Einsatz von Boardstories) angesprochen werden können, was den Unterricht wiederum anschaulicher machen würde

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Und ich finde gerade das zum Lesen, also es wird ja viel vorgelesen in der Schule und ich finde das<sup>81</sup> ist ne gute Alternative, um sich selbst vorne mit dem Buch hinsetzen zu können und ab und zu ein Bild zeigen zu können, weil so die Kinder viel besser eintauchen können. #00:24:41-3#

sowie die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein bei den Schülern/-innen unterstützen (n=4)

**Fall 15\_3mFs-mM – t4:**

[...] dann hat man immer auf Schülerebene ein selbsterzeugtes Produkt, etwas, worauf man stolz sein kann. Das ist ja auch gerade an Förderschulen nicht so unwichtig, aber auch allgemein. #00:31:05-4#

**Fall 6\_1wGs++oM – t4:**

Wenn ich gar nicht die Möglichkeit hab so zu schreiben, kann ich aber trotzdem ganz kurz irgendwelche Dinge medial aufzuarbeiten. Dass ich das dann dadurch mein Selbstbewusstsein stärken kann. #00:28:45-3#

und der Unterricht so abwechslungsreicher gestaltet werden kann (n=2):

**Fall 12\_3mGs-mM – t4**

Allein schon aus dem Grund, weil man den Unterricht ja möglichst abwechslungsreich gestalten sollte. #00:26:19-5#

Darüber hinaus bewerten drei ehemalige Studierende den Einsatz digitaler Medien als besonders praktikabel, was sie vor allem auf sich als Lehrperson beziehen und wodurch Lehrprozesse entsprechend vereinfacht werden könnten.

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Ich glaub schon, dass das Ganze, wenn es funktioniert, das Leben vereinfachen kann und erleichtern kann. Ich mache im Moment unheimlich viele Kopien und erstelle Sachen und dann schick ich die rum und exportier die in PDF-Dateien und sonstiges, damit es irgendwie passt. Und ich glaube, dass es wesentlich einfacher wäre damit zu arbeiten. Die Verlage, wir hatten schon einige Einladungen von den Verlagen hier in Dortmund, stellen mittlerweile auch so um, dass es alle Bücher auch digital gibt, dass man darauf zugreifen kann, dass man zu Hause daran arbeiten kann, Dinge verändern kann, Dinge weglassen kann. Wenn man das zu Hause dann macht, dann muss man das auch nicht mehr ausdrucken, sondern kann dann direkt an den Beamer werfen und vor Ort dann arbeiten [...]. #00:29:15-4#

---

<sup>81</sup> Die Beschreibungen des Studierenden beziehen sich an dieser Stelle auf das Leseportal „Onilo“.

Des Weiteren führen zwei ehemalige Studierende an, dass durch den Einsatz digitaler Medien das kooperative Arbeiten unterstützt werden kann

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>**

Jetzt auf das Lernen speziell, ich denke schon, man muss das, also ich finde es gut, wenn man es nutzt, wenn man es einbaut, sowohl Computer wie auch das Whiteboard. Also mit den gemeinsamen Aktivitäten, weil der Computer neigt ja dazu, dass man halt alleine davor arbeitet. Das ist natürlich anders beim Whiteboard, das ist schöner, man kann die Gemeinschaft auch miteinbinden. #00:35:45#

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>**

Da fand ich auch ganz interessant, dass dann ohne Weiteres auch kooperatives Lernen stattfinden konnte, dass die sehr gut miteinander gearbeitet haben. #00:42:54-0#

sowie ein ehemaliger Student, dass damit eine breite thematische Nutzbarkeit einhergeht:

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>4</sub>**

[...] und einfach die breite Einsetzbarkeit. Also für jedes Thema kann man eigentlich etwas medial erstellen, ja. #00:31:05-4#

21 Aussagen sind zudem der Subkategorie *gesellschaftliche Partizipation* zuzuordnen.

Dabei wird zu t<sub>4</sub> deutlich häufiger betont (n=8 Personen), dass die Förderung einer umfassenden Medienkompetenz als ein Aufgabenbereich der Schule wahrgenommen werden muss, damit die Schüler/-innen sowohl beruflich als auch privat teilhaben können.

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>**

Aber grundsätzlich finde ich das wichtig, gerade Medienkompetenzen, damit die Schüler, ja das ist einfach halt allgegenwärtig. Wir leben in ner digitalisierten Welt. #00:34:33-1#

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>**

Aber ich finde auch darüber hinaus, müssen ja auch die Kinder in der heutigen Welt den Umgang mit Computern, ja mit den ganzen Medien lernen, auch mit Tafeln, weil ich denke mal in zehn Jahren gibts das auch in fast allen Berufen. Und das ist natürlich unumgänglich und, wenn die Kinder bis Klasse fünf oder vermutlich noch weiter keinen Kontakt dazu hatten, sehe ich das als sehr problematisch an, dass erst im höheren Alter dann den Kindern näher zu bringen. #00:29:50-8#

Auch mögliche Potenziale zur individuellen Förderung (n=2)

**Fall 7\_1mGs++mM – t<sub>4</sub>**

Aber hauptsächlich auch zur individuellen Förderung oder zur Differenzierung, wenn wir da manche Kinder haben, die da in Schnelldurchgang durchgehen, wo andere Kinder noch sehr, sehr viel Hilfe brauchen, dann kriegen die auch schon mal noch ein paar herausfordernde Aufgaben am Computer. #00:40:10-7#

sowie zur natürlichen Differenzierung beispielsweise im Zuge einer aktiven Medienarbeit (n=2) (Schluchter 2015) werden von den angehenden Lehrkräften benannt.

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>**

Also Potenziale würde ich auf jeden Fall sehen, dass die Kinder halt individueller daran arbeiten können. Gerade zu Zeiten der Heterogenität, dass man erstmal sagen kann, man kann jedes Kind da abholen, wo es steht, gerade auch bei dem produktiven Element, dass man, also entweder verschriftlicht mans oder spricht es wirklich mit der Sprachfunktion auf, dass man wirklich gut differenzieren kann. #00:23:20-4#

Innerhalb der Ausführungen in den *Interviews* sind jedoch auch wieder einige negative Überzeugungen zu finden (n=18 Aussagen), wobei der größte Anteil dieser Aussagen (n=9) der Subkategorie *bewahrpädagogische Einstellungen* zugeordnet werden kann, welche jedoch lediglich von zwei Studierenden (teilweise sehr häufig) geäußert wurden.

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>**

Ja also generell kann ich mir das sehr gut vorstellen, allerdings jetzt auch nicht als Grundpfeiler, sag ich jetzt mal, meines Unterrichts. Weil ich, wie gesagt, davon überzeugt bin, dass man vielleicht anders mit Kindern arbeiten sollte, weil sie schon genug mit Medien umgehen. #00:25:53-1#

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

[...]ja darüber aufzuklären, dass es durchaus Gefahren gibt im Umgang mit Medien. Gerade, wo die Kinder halt so gefühlt ab der ersten Klasse ein Smartphone haben und in Facebook schon sehr aktiv sind. #00:30:28-9#

Bei drei Studierenden wird zudem wieder eine gewisse Angst des Kontrollverlusts beim Einsatz digitaler Medien angedeutet, die dadurch deutlich wird, dass der eigene Medieneinsatz in Abhängigkeit zur jeweiligen Klasse gesetzt wird, oder für die Lehrperson unklar bleibt, was die Schüler/-innen genau mit dem Mediengerät machen.

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Kommt auf die Klasse an. Also in einer sehr unruhigen oder sehr schwierigen Klasse würde ich das nicht machen [...]. #00:20:15-5#

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja, kann aber Lehrer oder überhaupt verstehen, wenn viele Lehrer da skeptisch sind, weil die Schüler jederzeit in der Lage sind zu fotografieren oder zu filmen oder Medien und Fotos dann unheimlich schnell zu verbreiten. #00:56:19-2#

Bei drei Studierenden geht zudem eine Angst vor ausfallender Technik einher.

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

[...]son Ding kann immer mal ausfallen und dann steht man ohne da, kann ich auch verstehen. #00:25:27-7#

Eine Studierende schließt außerdem für sich aus, ein eigenes Mediengerät mit in die Schule zu bringen, da sie keinen Mehrwert darin sieht:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Einfach ja also die Frage ist halt, was bringt das, wenn ich jetzt mein iPad, was ich privat für mich besitze, wenn ich das jetzt mit in die Schule bringe, dann muss ich das auch gezielt einsetzen oder punktuell einsetzen. Ich kann darüber ja wenig zeigen und ich kann das auch nicht der ganzen Klasse zur Verfügung stellen. #00:55:12-2#

Zusammenfassend fällt somit auf, dass alle ehemaligen Studierenden ein allgemeines Interesse und eine gewisse Offenheit gegenüber dem Einsatz verschiedener tertiärer und quartärer Medien im Unterricht äußern, welche in Form von verschiedenen positiven Überzeugungen im qualitativen Datenmaterial vorzufinden sind. Dabei dominiert die Überzeugung, durch den Einsatz digitaler Medien v.a. Lernprozesse im Unterricht verbessern zu können, was bei einigen angehenden Lehrkräften zu t<sub>4</sub> teilweise auch durch Beispiele aus der eigenen Praxis untermauert wird. Zudem ist zu diesem Messzeitpunkt bei etwas mehr als der Hälfte ein höheres Bewusstsein für die umfassende Medienkompetenzförderung als Aufgabenbereich von Schule und Unterricht vorhanden, welche die gesellschaftliche Partizipation der Schüler/-innen unterstützen soll. Potenziale zur individuellen Förderung und Differenzierung werden ausschließlich von einigen angehenden Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (t<sub>1b</sub> und t<sub>4</sub>) beziehungsweise Grundschullehrkräften benannt (t<sub>4</sub>).

Insgesamt zeigen sich jedoch für beide Messzeitpunkte auch einige negative Überzeugungen, welche sich beispielsweise in Form von bewahrpädagogischen Einstellungen, der Angst vor ausfallender Technik oder des Kontrollverlusts zeigen. Diese negativen Überzeugungen sind zu beiden Messzeitpunkten auch bei denselben Personen (s. vor allem Fall 4, Fall 6, Fall 10,

Fall 12) vorzufinden, welche tertiäre oder quartäre Medien größtenteils auch bisher nicht als Lernmedien im Unterricht genutzt haben.

## **11.7 Übersicht zur Nutzung tertiärer und quartärer Medien im Deutschunterricht des Praxissemesters**

Bezüglich der Medienintegration im Lese- und Literaturunterricht geben insgesamt nur 12,8% der Lehramtsstudierenden innerhalb der Fragebogenstudie an ( $n=12$  von  $n=94$  zu  $t_{3b}$ ), diese im Rahmen des Deutschunterrichts im eigenen Praxissemester beobachtet zu haben. Dazu gehören vor allem Grund- und Förderschulen (jeweils  $n=4$ ) sowie Berufskollegs und Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen (jeweils  $n=2$ ). An Gymnasien und Gesamtschulen wurde von keinem der Studierenden ( $n=20$ ) eine medienintegrierte Lesearbeit an den Praxissemesterschulen wahrgenommen.

Auch in der retrospektiven Betrachtung zeigen die qualitativen Interviews, dass die Rahmenbedingungen zur Medienkompetenzförderung an den Praxissemesterschulen sehr unterschiedlich bewertet werden (s. Kapitel 11.4).

Im Folgenden soll nun herausgearbeitet werden, wie hoch der Anteil an Studierenden innerhalb der drei untersuchten Kohorten ist, der trotz dieser Rahmenbedingungen an den Praxissemesterschulen im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens tatsächlich auch mit tertiären oder quartären Lernmedien im Deutschunterricht gearbeitet hat und wie diese konkret genutzt wurden. Als Datengrundlage dienen die verschriftlichten TP-Berichte der ersten drei Kohorten ( $n=165$ ), welche zum Ende der vorlesungsfreien Zeit im Anschluss des Praxissemesters eingereicht und benotet wurden. Ziel dabei ist es, einen Überblick darüber zu geben, wie viele Studierende insgesamt im Praxissemester mit verschiedenen Medien gearbeitet haben, um einerseits einordnen zu können, ob Unterschiede zwischen den einzelnen drei Kohorten bestehen sowie andererseits zu überprüfen, wie die Auswahl der Interviewfälle, von denen acht der fünfzehn Studierenden mit tertiären oder quartären Medien gearbeitet hat, in die Gesamtstichprobe eingeordnet werden kann.

### **11.7.1 Angaben aus den TP-Berichten des Praxissemesters Literaturdidaktik**

Bei der Auswertung der verschriftlichten TP-Berichte wurde tabellarisch herausgearbeitet, inwieweit tertiäre oder quartäre Lernmedien im eigenen Unterrichtsvorhaben im Fach Deutsch von den Lehramtsstudierenden eingebunden wurden (s. Abbildung 102) und inwiefern Methoden der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) zum Einsatz kamen. Hierbei wurden

nur jene Medienanwendungen berücksichtigt, bei denen es sich explizit um Lernmedien handelt, also Medien, welche durch die Schüler/-innen selbst genutzt wurden.<sup>82</sup>

Dabei sind Medienanwendungen, welche im Sinne einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) genutzt wurden, innerhalb der Graphik grün dargestellt und andere Medienanwendungen, mit denen eine rezeptive (zum Beispiel Internetrecherche, Hörbuch hören) oder traditionelle Mediennutzung (Text am Computer schreiben, Aufgaben bearbeiten zum Beispiel über Antolin oder Onilo) einhergeht, grau markiert.

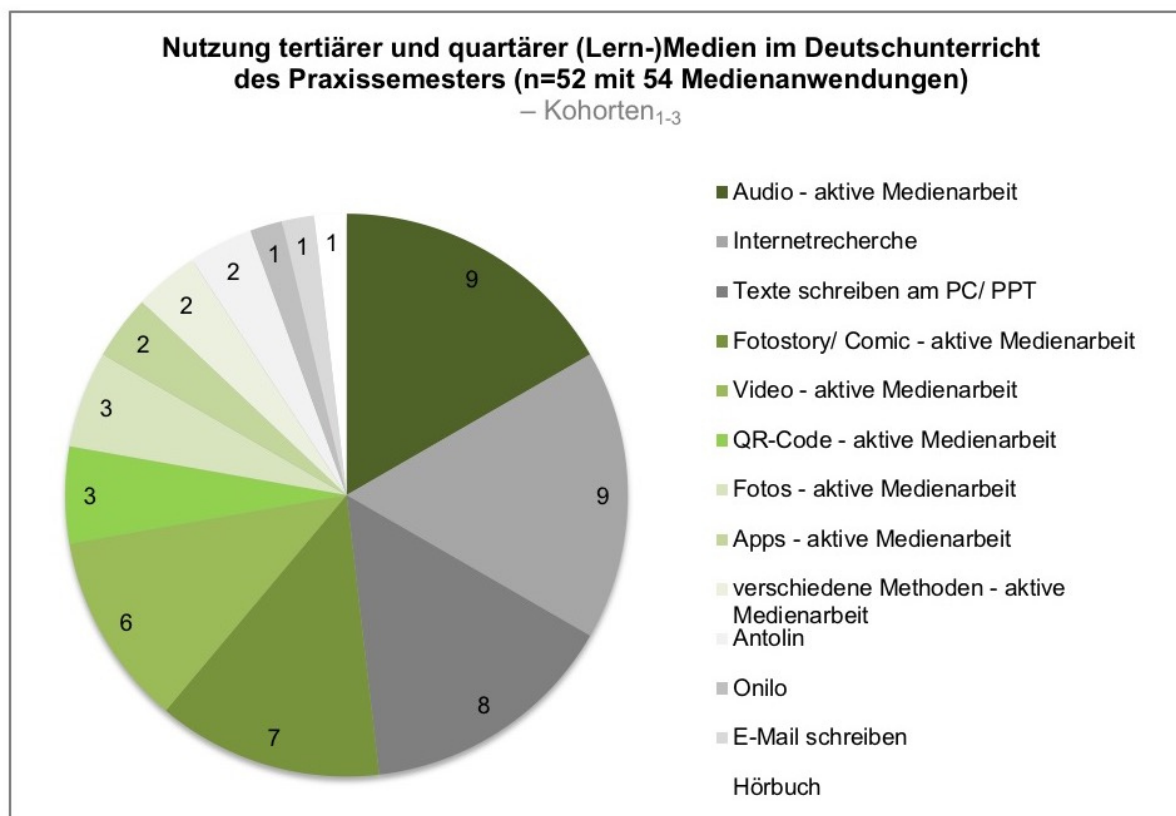


Abbildung 80: Nutzung tertiärer und quartärer Lernmedien durch die Lehramtsstudierenden im Praxissemester – Angaben aus den TP-Berichten  $t_{3a}$  (n=165)

Bei der Auswertung zeigt sich, dass insgesamt knapp ein Drittel aller Lehramtsstudierenden der Kohorten 1-3 eine Unterrichtseinheit mit tertiären oder quartären Medien gestaltet hat (n=52 von 165; Anteil: 31,52%), wobei Medienanwendungen im Sinne der aktiven Medienarbeit (32 Medienanwendungen; Anteil: 19,39%) dominierten. Dazu wurde am häufigsten eine Audiodatei (zum Beispiel als Hörspiel) aufgenommen (n=9), eine digitale Fotostory oder ein Comic erstellt (n=7), oder ein Video produziert (n=6). Die Umsetzungsszenarien im Unterricht gestalteten sich dabei sehr unterschiedlich: So haben einige mit der gesamten Klasse aktiv-produktiv gearbeitet, einige in Kleingruppen und teilweise

<sup>82</sup> Das heißt wenn die Lehramtsstudierenden beispielsweise ein Youtube-Video als Einstieg, oder einen Overheadprojektor zur Ergebnissicherung (=Lernmedien) genutzt haben, wurden diese nicht gewertet.



wurde eine solche Medienhandlung den Schülern/-innen auch als Wahlaufgabe zum Beispiel neben anderen handlungs- und produktionsorientierten Zugängen zu Texten oder im Rahmen einer Stationsarbeit zur Verfügung gestellt.

An rezeptiven oder traditionellen Medienanwendungen wurden vor allem Texte am Computer geschrieben ( $n=8$ ), oder im Internet recherchiert ( $n=9$ ). Einzelne Personen nutzten zudem das Leseportal Onilo ( $n=1$ ) sowie Antolin ( $n=2$ ) mit entsprechenden Aufgaben, die den Schüler/-innen über die Programme beziehungsweise Internetseiten zur Verfügung gestellt wurden sowie ein Hörbuch zur Förderung der Leseflüssigkeit ( $n=1$ ).

In diesem Zusammenhang zeigen sich sowohl Unterschiede bei der Nutzung tertiärer und quartärer Medien innerhalb der drei untersuchten Kohorten, als auch bezüglich der studierten Schulform.<sup>83</sup>

So binden Studierende der dritten Kohorte tertiäre und quartäre Medien am häufigsten in ihren eigenen Unterricht ein ( $n_{mM}=15$  (Anteil 42,86%);  $n_{AM}=9$  (Anteil 25,71%) von  $n_{gesamt}=35$ ), wohingegen Studierende der zweiten Kohorte diese am wenigsten im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens integriert haben ( $n_{mM}=10$  (Anteil 23,26%);  $n_{AM}=7$  (Anteil 16,28%) von  $n_{gesamt}=43$ ). Innerhalb der ersten Kohorte haben 31,03% der Lehramtsstudierenden tertiäre oder quartäre Lernmedien verwendet ( $n=27$  von  $n_{gesamt}=87$ ), davon 18,39% ( $n=16$ ) im Sinne einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015).

Des Weiteren verdeutlicht die Auswertung, dass der Anteil an Lehramtsstudierenden, welche tertiäre oder quartäre Medien nutzen, bei allen Studierenden außer für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen etwa bei einem Drittel liegt (s. Abbildung 103). Der Anteil bei Studierenden des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen fällt etwas geringer aus (24,24%;  $n=6$  von  $n=33$ ). Außerdem sind Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung noch etwas offener hinsichtlich einer aktiv-produktiven Mediennutzung, wohingegen sich bei Studierende des Lehramts an Grundschulen und für Berufskollegs ein eher ausgeschlichenes Verhältnis zwischen einer aktiv-produktiven sowie rezeptiv-traditionellen Mediennutzung zeigt.

---

<sup>83</sup> Spezifische Auswertungen zum Vorwissen können an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, da eine Teilnahme im Rahmen der TP-Berichte nicht nachvollzogen werden können.

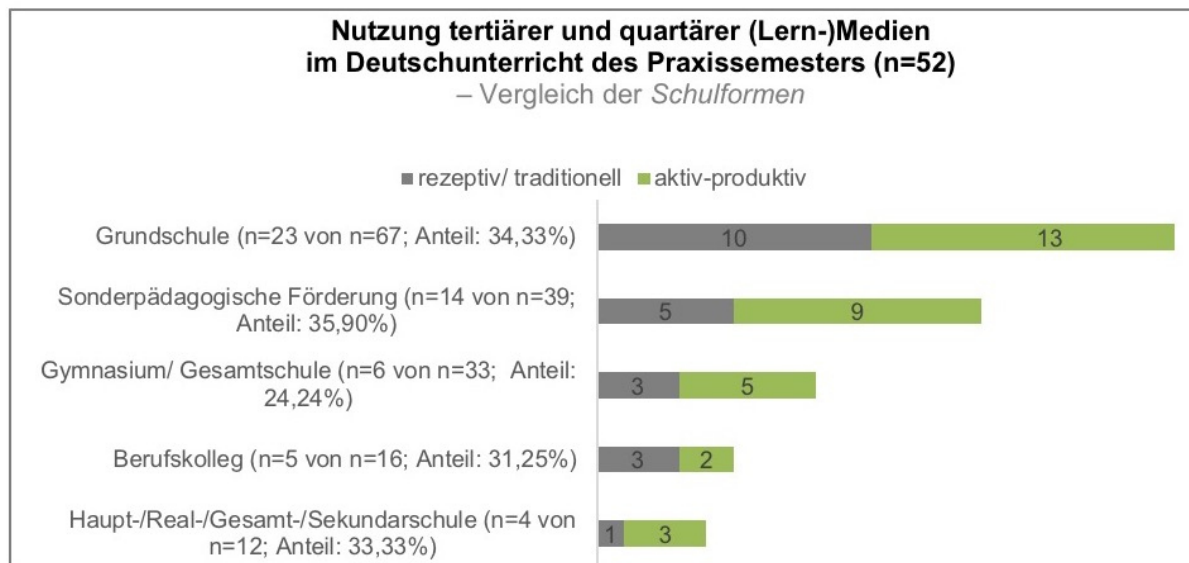


Abbildung 81: Vergleich der Schulformen hinsichtlich der Nutzung tertiärer und quartärer Lernmedien im Praxissemester  $t_{3a}$  (n=165)

### 11.7.2 Relation zu den Angaben aus der Interviewstudie

Die ehemaligen Studierenden sollten im Rahmen der *Leitfadeninterviews* ( $t_4$ ) ebenfalls angeben, inwieweit sie selbst bei ihrem Unterrichtsvorhaben im Praxissemester medial gearbeitet haben. Dabei zeigt sich, dass acht von fünfzehn Studierende entweder mit tertiären und/oder quartären Lernmedien im Praxissemester gearbeitet haben, davon fünf aktiv-produktiv (s. Fall 2, Fall 9, Fall 11, Fall 13, Fall 15) und drei rezeptiv (s. Fall 12) oder traditionell (s. Fall 7, Fall 12, Fall 14).

Bezüglich der 165 Lehramtsstudierenden, die das Praxissemesterkonzept im Bereich Literaturdidaktik erfolgreich abgeschlossen haben, entspricht die qualitative Fallauswahl (n=15) etwas mehr als 9%, welche im Rahmen der qualitativen Datenauswertung berücksichtigt wurde.

Setzt man diese Angaben in Relation, zeigt sich, dass der Anteil der ehemaligen Lehramtsstudierenden, welcher sich nachträglich zum Ende des Studiums beziehungsweise zu Beginn des Referendariats für ein Interview bereit erklärt hat und mit tertiären oder quartären Medien gearbeitet hat, insgesamt sehr hoch ist. So hat in der qualitativen Fallauswahl etwas mehr als die Hälfte (n=8) rezeptiv-traditionell oder aktiv-produktiv mit Medien im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens im Praxissemester gearbeitet, wohingegen der Anteil bei allen teilnehmenden Studierenden nur bei etwa einem Drittel lag (31,52% bei  $n_{mM}=52$  von  $n_{gesamt}=165$ ). Dies betrifft sowohl den Anteil bezüglich einer aktiv-produktiven Mediennutzung (Interviews n=15, davon n=5 aktiv-produktiv (Anteil 33,33%) gegenüber allen TN n=165, davon n=32 aktiv-produktiv (Anteil 19,39%)) als auch hinsichtlich

einer rezeptiv-traditionellen Mediennutzung im Praxissemester (Interviews n=15, davon n=3 rezeptiv-traditionell (Anteil 20%) gegenüber allen TN n=165, davon n=20 rezeptiv-traditionell (Anteil 12,12%)).

Damit zusammenhängend kann bei der qualitativen Fallauswahl nicht ausgeschlossen werden, dass bei diesen ehemaligen Studierenden anteilmäßig positivere Überzeugungen hinsichtlich einer tertiären und quartären Mediennutzung im Unterricht, bessere Rahmenbedingungen an den Schulen und/oder eine eigene, bessere Medienkompetenzwahrnehmung vorherrschen, wenngleich sich für die mediendidaktischen Kompetenzen gezeigt hat, dass die fünfzehn Studierenden zu  $t_{1b}$  über keinerlei beziehungsweise sehr geringe Kompetenzen in diesem Bereich verfügen.

### **11.8 Exemplarische Fallbeschreibungen und Einflussfaktoren zur (Nicht-)Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht**

Im Folgenden werden nun vier prägnante Fallbeispiele dargestellt (s. Kapitel 11.8.1), die auf der Grundlage der qualitativen Daten erstellt wurden, um vor allem den *individuellen* Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess einzelner angehender Lehrkräfte besser nachvollziehen zu können. Dabei ist es das Ziel, exemplarisch das medienbezogene Selbstbild von zwei ehemaligen Lehramtsstudierenden, die aktiv-produktiv mit tertiären und/oder quartären Medien im Praxissemester gearbeitet haben, einem Studenten der rezeptiv beziehungsweise traditionell mit tertiären und quartären Medien und einer Studierenden, die gar nicht medial im Praxissemester<sup>84</sup> gearbeitet haben, zu beschreiben. Es werden somit exemplarische, vertiefende Einzelfallinterpretationen für „[...] besonders interessant erscheinende Personen“ (Kuckartz 2016, S. 116) vorgestellt, um daran anknüpfend eine verallgemeinernde Analyse aller fünfzehn Fälle herauszuarbeiten sowie verschiedene Einflussfaktoren zu benennen (s. Kapitel 11.8.2), die dazu beitragen, inwieweit (ehemalige) Studierende im Praxissemester beziehungsweise anschließend im Referendariat mit digitalen Medien arbeiten oder auch nicht.

#### **11.8.1 Individuelles, medienbezogenes Selbstbild zur (Nicht-)Nutzung digitaler Medien im Rahmen des Praxissemesters und Referendariats**

Das erste Beispiel präsentiert eine ehemalige Studierende, die ihr Praxissemester an einer Realschule absolviert hat. Sie verfügt über ein sehr positives medienbezogenes Selbstbild und nennt viele Potenziale zum Einsatz von Medien im Unterricht. Im Praxissemester war sie sehr engagiert und hat mithilfe des Einholens einer Sondergenehmigung die aktiv-produktive Arbeit

---

<sup>84</sup> Die Studierende hat im Unterrichtsvorhaben ein Bilderbuchkino als Diashow über einen Overheadprojektor gezeigt und Medien somit ausschließlich als Lehrmittel verwendet; die Schüler/-innen haben jedoch selbst keinerlei Medien genutzt.

an schülereigenen Smartphones trotz mangelnder beziehungsweise schlechter Ausstattung der Schule ermöglicht.

Im zweiten Fallbeispiel wird eine Studentin beschrieben, die bereits zu Beginn des Vorbereitungsseminars im Praxissemester interessiert und größtenteils offen gegenüber verschiedenen digitalen Medien eingestellt ist und ihr Praxissemester an einer der Kooperationschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung absolviert hat, welche medial sehr gut ausgestattet ist (iPads, Activeboard, Apple TV).

Beide ehemaligen Studierenden haben die Blended-Learning-Kurse „Experten für das Lesen I und II“ im Rahmen des Bachelorstudiums absolviert.

Im dritten Fallbeispiel geht es um einen Studenten, der sein Praxissemester an einer Grundschule absolviert und im Rahmen seines Unterrichtsvorhabens rezeptiv mit einer digitalen Boardstory gearbeitet hat, deren Möglichkeiten er vorab in einem anderen literaturdidaktischen Seminar kennenlernte und praktisch in einer Grundschulklasse ausprobierte. Bei dem Studenten zeigen sich jedoch sehr ambivalente Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Einerseits hat er selbst erfahren, dass diese zu einem abwechslungsreichen und anschaulichen Unterricht beitragen können, der Schüler/-innen motiviert. Andererseits sind bewahrpädagogische Befürchtungen erkennbar, indem er beispielsweise betont, dass Kinder im Grundschulalter bereits genug mit Medien zu tun haben und auch die Sorge mitschwingt, dass digitale Medien die traditionellen verdrängen könnten.

Das vierte Fallbeispiel präsentiert eine ehemalige Studierende, die ihr Praxissemester an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Körperlich-Motorische-Entwicklung durchgeführt hat. Sowohl innerhalb der Medienreflexion (t<sub>1b</sub>) als auch innerhalb des Interviews (t<sub>4</sub>) betont die Studierende immer wieder, dass sie sich unsicher im Umgang mit Medien fühlt und demnach über eine geringe eigene Medienkompetenz verfügt. Potenziale, die sie beim Einsatz digitaler Medien sieht, beziehen sich professionsbedingt vor allem auf Hilfsmittel- und Differenzierungsfunktionen, womit bisher eine sehr geringe rezeptive und lehrerzentrierte Mediennutzung einhergeht.

Beide ehemaligen Studierenden haben die Blended-Learning-Kurse „Experten für das Lesen I und II“ nicht besucht.

#### **11.8.1.1 Fallbeispiel 1: „Die engagierte Medienaffine“**

Fall 13 ist weiblich und hat ihr Praxissemester an einer Realschule absolviert. Ihre Unterrichtsvorhaben hat sie fächerübergreifend im Fach Deutsch und Biologie zu Sachtexten verstehen und schreiben (Thema Zootiere<sup>85</sup>) in einer fünften Klasse durchgeführt, bei der

---

<sup>85</sup> Themeninteressen und lesebezogene Ausgangsbedingungen der Schüler/-innen wurden vorab mittels eines Fragebogens erhoben, bei dem der Großteil der Schüler/-innen angab, sich für das Thema Tiere zu interessieren.

sowohl konkrete Lesestrategien vermittelt als auch eigene Texte in Form von Steckbriefen von den Schülern/-innen verfasst wurden. Der inhaltliche Fokus lag somit auf dem *Konzept des Lesetrainings* (vgl. Kruse 2007, S. 180), bei dem hierarchiehöhere Verstehensleistungen durch den Ausbau strategischer Lesefähigkeiten in Kombination mit verschiedenen Schreibaufträgen unterstützt werden sollten. Im Zuge der Interviewbefragung (t<sub>4</sub>) befand sich die Studierende noch nicht im Vorbereitungsdienst, sondern stand kurz vor Ende des Masterstudiums, weshalb sich keine Aussagen darüber treffen lassen, wie und ob die Studierende digitale Medien im Rahmen des Referendariats auch nutzen wird.

Im Bachelorstudium hat Fall 13 beide „Experten für das Lesen“-Kurse belegt, weshalb von einem Vorwissen bezüglich des Schwerpunkts im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik auszugehen ist, den die Studierende auch im nachträglichen Interview hinsichtlich der Arbeitsweise im Blended-Learning hervorhebt:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich kannte das von Frau XY<sup>86</sup> ja schon von „Lust auf Bücher“ [mittlerweile „Experten für das Lesen“], die Art, wie da gearbeitet wurde und diese vielen Anregungen und Literaturtipps waren mir dann nachher hilfreich. Am Anfang habe ich das noch nicht so gesehen, warum mach ich das jetzt schon wieder, aber im Nachhinein war das super. Man konnte nochmal gucken, gut diese Literatur kann ich mir nochmal angucken, da steht was Gutes drin, wie kann ich das umsetzen, das war super. #00:04:23-0#

Innerhalb der eigenen Schullaufbahn hat die Studierende eine eingeschränkte Mediennutzung erfahren, bei der eher traditionelle Medien dominierten. Dabei war innerhalb der Schulzeit zwar ein Internet- und Computerzugang in Form einer Lernbibliothek oder eines Computerraums vorhanden, der Zugang zu einigen Internetseiten war jedoch gesperrt. Auch wurde der Laptop oder PC seitens der Schüler/-innen vor allem zum Halten einer Präsentation verwendet.

Privat nutzt Fall 13 eine Vielzahl an Medien, darunter besonders gerne einen Laptop und ein Tablet. Damit zusammenhängend zeichnet sich die Studierende bereits im Vorbereitungsseminar durch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Bandura 1979) aus, indem die Studierende davon ausgeht, sich auch in neuen Mediengeräten und -anwendungen schnell zurechtzufinden und somit über eine hohe eigene Medienkompetenz zu verfügen:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>1b</sub>:**

Meiner Meinung nach kann ich mich relativ schnell in neue Medien einfinden und lerne durch das Tun. Dementsprechend habe ich wenig Angst neue Dinge kennenzulernen.

Die Anregungen, die sie im Rahmen des Medienworkshops im Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik des Praxissemesters kennengelernt hat, hat die Studierende bereits außerschulisch eingesetzt. Die Gestaltung einer solchen „Actionbound“ bezeichnet sie als relativ selbsterklärend und könnte sich auch vorstellen, diese Medienanwendung zukünftig im eigenen Unterricht des Referendariats zu nutzen (vgl. t<sub>4</sub>).

<sup>86</sup> Dabei handelt es sich um die zuständige Leitung des Zertifikats Literaturpädagogik.

Damit zusammenhängend zeigen sich bei Fall 13 bereits innerhalb der Medienreflexion (t<sub>1b</sub>) im Vorbereitungsseminar positive Überzeugungen bezüglich des Einsatzes verschiedener Medien in der Schule, von denen sie angibt, grundsätzlich alle (traditionelle und digitale) Medien im Unterricht nutzen zu wollen, da sie hier das Potenzial sieht, Schülerkompetenzen zu fördern und diese unterrichtsbegleitend einzusetzen, um Lernprozesse durch eine gewisse Methodenvielfalt zu unterstützen.

Dazu wünscht sich die ehemalige Studierende „eine stärkere Einbindung der Medien in die universitäre Laufbahn. Auch freiwillige kostenpflichtige Workshops sollten angeboten und angekündigt werden“ (t<sub>1b</sub>), worum sie sich im weiteren Professionalisierungsprozess auch eigenständig gekümmert hat:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich hatte hier von der XY auch einen Workshop zum Thema "neue Medien". Da wurde mir auch gesagt, wo man etwas günstiger Medien herbekommt oder welche Gelder man anzapfen kann. Das ist ja auch ganz gut zu wissen. #00:15:53-1#

Potenziale zum Medieneinsatz im Deutschunterricht führt sie im Rahmen des Interviews (t<sub>4</sub>) dann noch weiter aus, indem sie angibt, dass dieser die Motivation und die Medienkompetenz der Schüler/-innen steigern kann. Dabei sind bei der Studierenden auch Aussagen, die der medienerzieherischen und sozialisationsbezogenen Kompetenz (vgl. Blömeke 2000) zugeordnet werden können, zu erkennen:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

I: Sehen Sie noch weitere Potenziale für den Einsatz von digitalen Medien? #00:16:36-8#

B: Ja, Wertschätzung auch seitens der Schülerprodukte und einfach auch lernen, mit Medien kompetent umzugehen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler alle mit Handy und sonstigem aufwachsen ist es ja nicht gegeben, dass die dann auch die richtigen Seiten besuchen, wo man recherchieren sollte. Diesen ganzen Bereich finde ich auch noch wichtig. #00:16:58-7#

Im Praxissemester hat Fall 13 zum Ende ihres Unterrichtsvorhabens im Fach Deutsch dann auch aktiv-produktiv mit den Schülern/-innen der Praktikumsklasse gearbeitet, indem medial gestützte Präsentationen mit Videos oder Fotos zu verschiedenen Zootieren in Kleingruppen erstellt wurden, welche im Anschluss auch anderen Klassen präsentiert worden sind. Für die praktische Umsetzung dieses Vorhabens musste die Studierende konkrete Lösungen finden, da die Praxissemesterschule technisch eher schlecht ausgestattet ist:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, das ist schwierig. Um nochmal auf das Thema "Medien" zurückzukommen, hatte ich auch mein Forschungskonzept im Bereich Bildungswissenschaften drüber geschrieben, wie traditionelle und digitale Medien miteinander verknüpft werden. Schwierig, weil nicht vorhanden. Da war das ein Punkt, den sie auch verbessern wollten, aber keine Gelder zur Verfügung standen zu dem Zeitpunkt. #00:13:14-4#

Um trotzdem medial mit den Schülern/-innen der Praktikumsklasse arbeiten zu können, hat die Studierende dann eigene Mediengeräte mitgebracht sowie eine Sondergenehmigung zur Nutzung der Smartphones der Schüler/-innen eingeholt:

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Also schwierig, wenn man was mit Medien machen wollte, habe ich meinen eigenen Beamer mitgebracht, meinen eigenen Laptop, aber das ist ja auch nicht immer möglich. #00:07:30-8#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Sie durften, ich habe eine Sondergenehmigung mir einholen lassen, dass die ihr Smartphone benutzen durften. Also einmal seitens der Eltern und seitens der Schulleitung und dann auch nur in dem Rahmen, wie es dann in der Klasse war. [...] Aber die waren so froh, dass die ihre Handys benutzen durften und Fotos machen oder für ihre Präsentation. Die haben auch wirklich gar nichts gemacht. #00:14:33-3#

Im Zuge dessen ist die Studierende somit auf sehr viel positives Feedback seitens der Schüler/-innen gestoßen, was sie darüber hinaus motiviert, den Bereich der Medienkompetenzförderung auch zukünftig im Deutschunterricht einbinden zu wollen:

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Darum ist auch mein Ziel für das Referendariat, dass ich hoffe, das irgendwie einbinden zu können, weil es viel mehr hermacht. #00:16:26-2#

An ihrer Praktikumsschule erfuhr die ehemalige Studierende darüber hinaus viel Unterstützung von ihrer Deutschmentorin. Auch wurde sie aktiv in das Kollegium einbezogen und stieß dabei auf fachliche Akzeptanz, was beispielsweise daran deutlich wird, dass sie als Praxissemesterstudierende in die Curriculumsentwicklung einbezogen wurde:

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Ich weiß, also wir haben auch mitgearbeitet, dass das Curriculum neu gestaltet werden durfte, musste oder wie auch immer. Da haben wir es [=Förderung der Lese- und Medienkompetenz] versucht mit einzubringen als Praxissemesterstudierende, wir waren zu zweit auch da. Ob es jetzt groß umgesetzt wird, kann ich nicht beurteilen. #00:13:14-4#

Insgesamt zeigt Fall 13 eine sehr reflektierte Haltung hinsichtlich eigener gemachter Erfahrungen in der Schullaufbahn, aber auch für ihre individuelle Berufsperspektive als zukünftige Deutschlehrerin, bei der auch das erlernte Konzept zum erweiterten Textbegriff (vgl. Kallmeyer et al. 1974) erkennbar ist:

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Und speziell noch für den Deutschunterricht habe ich dann auch gemerkt, was Sie auch versucht haben auch zu vermitteln, dass man nicht so engstirnig das Ganze sieht und bearbeitet. Man kennt es eben nur so, man hat selber nur so gelernt. Hat ja auch ne Berechtigung, weil es so geklappt hat, aber diese Öffnung vorzunehmen, weil es für mich interessanter ist. Man macht nicht 30 Jahre denselben Text, weil es immer geklappt hat, sondern man guckt auch mal rechts und links, was gibt es denn noch. Und auch, weiß ich nicht, verschiedene Zeitungsartikel mitbringen, Kinder-Nachrichtensendungen nehmen, beispielsweise Sachtext, Nachrichtensender, man spricht Nachrichten nach. Dass man versucht überall eine Traube zu sammeln und dann einen Wein, in dem Sinne zusammenzubrauen, weil das dann Spaß für alle gibt. #00:22:10-0#

Fall 13 zeigt somit Parallelen zu der Habitusform der „kompetenten Medienaffinen“, welche in der Studie nach Biermann & Kommer (2012) für Lehramtsstudierende herausgearbeitet wurde. So zeichnet sich die ehemalige Studierende durch eine vielfältige (auch potenziell schulische) Mediennutzung sowie einer gewissen Faszination an gerade aktueller Technik (vgl. ebd., S. 94) (= Besitz eines Tablets) aus. Es werden jedoch auch andere Medien, darunter auch Printmedien, genutzt, wobei ebenfalls ein aktiver und produzierender (vgl. ebd.), aber auch medienkritischer Umgang mit digitalen Medien erkennbar ist, den Fall 13 als Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts anführt.

Die ehemalige Studierende zeichnet sich somit durch ein hohes Engagement aus. Zudem sind auch schulentwicklungsbezogene Kompetenzen im Medienzusammenhang bei ihr zu erkennen, mit denen die Fähigkeit einhergeht, digitale Medien sowohl für die Professionalität

im Lehrerberuf als auch für die Schulentwicklung wahrzunehmen und die schulischen Bedingungen diesbezüglich aktiv mitzugestalten (vgl. Blömeke 2000 zitiert nach Breiter et al. 2010, S. 37). Dies zeigt sich bei Fall 13 durch das Einbringen ihrer Kompetenzen im Rahmen der Curriculumsgestaltung der Praxissemesterschule oder den freiwilligen Besuch einer Fortbildung zur Anwerbung von finanziellen Mitteln zur Anschaffung digitaler Medien.

#### 11.8.1.2 Fallbeispiel 2: „Die interessierte, offene Mediennutzerin“

Fall 11 ist weiblich und hat ihr Praxissemester an einer Grundschule, welche gleichzeitig auch Kooperationsschule der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung ist, durchgeführt. Diese Schule verfügt über eine sehr gute technische Ausstattung (= zwei iPad-Koffer, Apple TV sowie ein Activeboard). Darüber hinaus haben einige Lehrkräfte mit dem Fach Deutsch an der BiSS-Fortbildung „Experten für das Lesen“ teilgenommen, weshalb der Bereich der Lese- und Medienkompetenz curricular in diesem Fach verankert ist und einen besonderen Stellenwert an der Schule einnimmt.

Die Studierende hat ihr Unterrichtsvorhaben in einer zweiten Klasse geplant und durchgeführt, dessen Lerngegenstand das Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schwimmen konnte“ (Baltscheit 2016) darstellte. Dieses wurde gemeinsam mit der Klasse bis zu einer bestimmten Textstelle gelesen, sodass sich die Schüler/-innen im Anschluss in Partnerarbeit ein passendes Ende überlegen sollten, welches sie dann am iPad über die App „BookCreator“ umsetzen und gestalten sollten. Der inhaltliche Fokus lag somit auf dem Konzept der *Leseförderung*, bei dem die Lesefreude der Schüler/-innen (vgl. Kruse 2007, S. 177) durch den Einsatz von medienintegrierten Verfahren angeregt werden sollte.

Im Rahmen des Bachelorstudiums hat Fall 11 beide „Experten für das Lesen“-Kurse belegt, weshalb von einem Vorwissen bezüglich des inhaltlichen Schwerpunkts im Konzept Literaturdidaktik des Praxissemesters auszugehen ist.

In der eigenen Schullaufbahn der Studierenden haben Medien eine untergeordnete Rolle gespielt, in der vor allem Printmedien, der Overheadprojektor oder die Tafel im Unterrichtskontext verwendet wurden.

Teilweise kamen weitere Medien wie der Fernseher, der CD-Player, oder auch der Computer hinzu, um beispielsweise im Internet zu recherchieren.

Privat nutzt Fall 11 besonders häufig ihr Smartphone, ihren Laptop und ihr Tablet, um über diese Medien mit Freunden und der Familie zu kommunizieren, aber auch zur Akquise von Bildungskapital im Rahmen des Studiums (s. t<sub>1b</sub>).

Für unterrichtliche Zwecke würde die Lehramtsstudentin zu t<sub>1b</sub> gerne tertiäre Medien wie den Visualizer nutzen, „mit Hilfe dessen man Schülerdokumente, Buchseiten und viele weitere



Elemente direkt an die Wand projizieren kann und somit für alle Schüler/-innen sichtbar macht“. Des Weiteren könnte sie sich vorstellen, den Computer und auch Whiteboards einzusetzen:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>1b</sub>:**

Weiterhin würde ich den Computer als Recherchemedium und eventuell zur Dokumentation für Lernergebnisse benutzen und falls vorhanden Whiteboards und Active-Boards in den Unterricht integrieren.

Damit stehen bei der Studierenden positive Überzeugungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien im Zusammenhang:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>1b</sub>:**

Somit lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Medieneinsatz in der Grundschule eine große Rolle spielt und vor allem das Lernen von Schüler/-innen positiv bedingen kann [...].

Diese führt sie im Rahmen des Interviews (t<sub>4</sub>) dann noch weiter aus, indem sie das Potenzial sieht, dass digitale Medien auch die individuelle Förderung, die (natürliche) Differenzierung sowie die Motivationssteigerung unterstützen können:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also Potenziale würde ich auf jeden Fall sehen, dass die Kinder halt individueller daran arbeiten können. Gerade zu Zeiten der Heterogenität, dass man erstmal sagen kann, man kann jedes Kind da abholen, wo es steht, gerade auch bei dem produktiven Element, dass man, also entweder verschriftlicht mans oder spricht es wirklich mit der Sprachfunktion auf, dass man wirklich gut differenzieren kann. Dass die Kinder eigenverantwortlich daran arbeiten können. Das ist ja auch oft schwierig, dass die Kinder halt wirklich eigenverantwortlich und mit viel Motivation darangehen. Ich glaube, dass es auch einen hohen Motivationscharakter hat für Kinder. Dadurch, dass natürlich solche Elemente gut animiert sind, aber dass Kinder halt nicht ganz so, wie soll man das sagen, also nicht ganz merken, dass ich in einer Lern- und Trainingsphase bin. Dass man das in dem Sinne gut verpacken kann und dadurch eine noch höhere Motivation geschaffen werden kann. #00:23:20-4#

Ambivalent ist die Studierenden allerdings hinsichtlich des Smartphoneeinsatzes in der Grundschule eingestellt. So sieht sie einerseits den Vorteil, dass das Smartphone als „technischer Alleskönner“ für verschiedene Zwecke genutzt werden könnte, es gehen jedoch auch negative Überzeugungen bezüglich dieses Mediengeräts einher, bei dem eine gewisse Angst des Kontrollverlusts angedeutet wird, sobald dieses Gerät nicht mehr nur für den jeweiligen Lerngegenstand genutzt wird. Auch merkt die Studierende an, dass nicht alle Schüler/-innen über ein Smartphone verfügen, was den Einsatz entsprechend erschweren würde:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>1b</sub>:**

Schwierig empfinde ich den Einsatz von Smartphones, da dieses ein ambivalentes Thema in der Grundschule ist. Zum einen können sie als Recherchemedium, als Kamera aber auch für Audiodateien verwendet werden, zum anderen bieten sie ein hohes Ablenkungspotenzial und können die „Handysucht“ lancieren. Weiterhin werden nicht alle in der Grundschule ein Smartphone besitzen, sodass dadurch auch Rivalitäten innerhalb der Klasse geschürt werden könnten.

Insgesamt ist die Studierende jedoch aufgeschlossen gegenüber allen anderen Medien und würde diese auch nutzen wollen, sofern die technische Ausstattung der jeweiligen Schule dies zulässt. Im Rahmen bisheriger Praktikumserfahrungen hat die Studierende jedoch eher eine schlechte Medienausstattung an den Schulen beobachtet:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>1b</sub>:**

Bei allen anderen Medien ist anzumerken, dass diese je nach Ausstattung der Schule eingesetzt werden können. Beispielsweise hat nicht jede Schule Zugang zum W-LAN, sodass die Internetrecherche nicht immer möglich ist. Durch diverse Praktika wurde dies Problem verdeutlicht, denn viele der Schulen verfügten über keine gute technische Ausstattung.

Damit steht auch die Medienkompetenz der Lehrkräfte im Zusammenhang, wobei die ehemalige Studierende anmerkt, dass

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>1b</sub>:**

[...] sich viele Lehrer/-innen scheuen mit neuen Medien zu arbeiten, da ihnen diese Art von Technik nicht vertraut ist.

Hier sieht die Studierende auch für sich selbst noch Weiterbildungsbedarf,

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>1b</sub>:**

Auch mir sind nicht alle Medien vertraut, sodass ich mich in der Zukunft vor allem über den Einsatz von Tablets und dem Activeboard in der Grundschule weiterbilden möchte.

welchen sie durch die Absolvierung des Praxissemesters an der Kooperationsschule dann auch erhalten hat.

So wurde die ehemalige Studierende an der Praxissemesterschule stets von der Mentorin und dem Kollegium unterstützt, was die Studierende sehr positiv in Erinnerung behalten hat:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Hmm also im Rahmen des Praxissemesters die Mentorin auf jeden Fall. Dadurch, dass mir so viel Freiraum gelassen wurde in meinen Unterrichtsentwicklungen. Dass die Schule natürlich im digitalen Bereich, also mit Tablets unterstützt wurde, mit dem Whiteboard, dass man da auch verschiedene Medien nutzen konnte [...] #00:02:18-1#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Und das gesamte Kollegium ist auf jeden Fall hervorzuheben, die haben einen alle unterstützt und haben einem wirklich den Raum gegeben sich zu entwickeln, wie man möchte. Dass man seine eigenen Unterrichtsideen einbringen konnte, man wurde da eigentlich nicht eingeschränkt. Also, dass einem nicht das vorgegeben wurde, sondern man durfte ausprobieren, was man möchte. #00:02:46-5#

Dies führte dazu, dass die ehemalige Studentin innerhalb ihres Praxissemesters sowie durch die Erstellung der Masterarbeit, welche in das Seminarkonzept „Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen“<sup>87</sup> eingebettet war, einerseits einige praktische Erfahrungen zum Einsatz des iPads im Deutschunterricht sammeln konnte und es andererseits auch im Rahmen des Vorbereitungsdiensts eingeführt wird, verpflichtend einen Unterrichtsbesuch im Fach Deutsch mit digitalen Medien durchzuführen, weshalb sich Fall 11 diesbezüglich im Vergleich zu anderen Referendaren/-innen im Vorteil sieht:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Außer, dass es mir sehr viel gebracht hat, da auf jeden Fall den Fokus drauf zu setzen. Weil man sich jetzt als Referendar, also viele, mit denen ich gesprochen habe, die haben keinerlei Erfahrung darin. Und für die ist das wirklich ne große Belastung, dass man einmal die Medien nicht da hat und dass man mit Medien einfach noch nie gearbeitet hat. Deswegen da kann ich wenigstens sagen, da fühle ich mich son bisschen sicherer und kann da jetzt auch in Ruhe einen Unterrichtsbesuch zu machen. Ja, das ist auf jeden Fall sehr positiv. #00:28:47-8#

---

<sup>87</sup> Das Seminar wurde im SoSe 2016 von der Verfasserin angeboten. Die Studierende hat die Anregungen aus dem Seminar im Rahmen des Praxissemesters genutzt und dazu drei leseschwache Schüler/-innen in einem Einzelsetting mit Hilfe verschiedener Leseapps am Tablet gefördert. Die Lernentwicklung der Schüler/-innen wurde mit verschiedenen Lernverlaufsdagnostiken dokumentiert (nähere Informationen zum Seminarkonzept s. Lohmann, Trapp & Marci-Boehncke 2017; Lohmann 2017) und im Rahmen der Masterarbeit wurden sämtliche Ergebnisse dazu verschriftlicht.

Dadurch konnte Fall 11 mediendidaktische Kompetenzen erwerben sowie verschiedene Leseapps im Rahmen der individuellen Förderung kennenlernen und ausprobieren, was sich positiv auf die eigene Kompetenzwahrnehmung der ehemaligen Studierenden ausgewirkt hat:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Also durch das Praxissemester konnte ich natürlich viele Erfahrungen sammeln, in verschiedenen Apps, wie den Bookcreator oder diesem Comiclif, in der App oder auch in der Förderung. In meiner Masterarbeit habe ich das ja auch thematisiert. Ich würde sagen, in den Apps würde ich mich sicher fühlen und würde die auch, also es steht jetzt auch an für Unterrichtsbesuche das zu verwenden, weil wir das ja mittlerweile auch einbringen müssen, einen Besuch mit digitalen Medien. #00:20:24-1#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Und da habe ich auch viel Unterricht zu vorbereitet, dass man wirklich die Umsetzung von digitalen Medien in dem Sinne einsetzt, was mir auch jetzt im Referendariat sehr viel bringt. Dass man da schon mal reinschnuppern konnte. #00:04:55-4#

Es zeigt sich auch, dass die ehemalige Studierende an der aktuellen Referendariatsschule, welche ebenfalls über einen iPad-Koffer verfügt, versucht, diese Kompetenzen einzubringen und es somit zur fachlichen Anerkennung im Kollegium und durch die Schulleitung kommt:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

B: Also wir hatten mehrere Lehrerkonferenzen jetzt schon und da hab ich auch versucht son bisschen so Apps wie Comiclif und solche Sachen vorzustellen [...] #00:17:04-4#

I: Mhm, wie ist das denn mit den Lehrkräften angekommen, wenn du dann solche Sachen auch anregst oder vorstellst? #00:17:14-9#

B: Also ich habe das dann eher mit der Schulleitung in dem Sinne gemacht, also die anderen Lehrkräfte haben das dann abgenickt in dem Sinne und gesagt, wenn ich etwas hätte, dann könne ich das einfach einbringen. Aber es ist halt schwierig mit dem Budget, dass die wirklich gesagt haben, das ist nicht drin, also nicht für alle Tablets das anzuschaffen. Kostenlose Apps wären überhaupt kein Problem, da könnte ich mich austoben, aber bei den anderen wäre es schwierig. #00:17:53-0#

Die Nutzung der iPads verläuft nach ihren ersten Beobachtungen an der Schule im Vorbereitungsdienst somit eher schleppend,

I: Obwohl die ja schon anderthalb Jahre dann auch schon da sind, ne? #00:27:46-1#

B: Ja genau, da sieht man auch, dass die Nutzung in dem Sinne noch nicht so... #00:27:48-7#

I: angekommen ist. #00:27:50-3#

B: Genau, wie sie sollte. Also es ist immer gut, wenn man Tablets hat. Das ist ja auch son bisschen Aushängeschild der Schule. #00:27:58-6#

I: Klar. #00:27:59-3#

B: Man sagt, wir haben Tablets und wir arbeiten auch damit. Und ich sag mal, jede Schule kämpft ja auch um ihre Schüler, ne. #00:28:01-8#

was sie einerseits mit den unzureichenden Kompetenzen und den Einstellungen einiger Lehrkräfte sowie der fehlenden curricularen Verankerung

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Tablets sind ja, die Nutzung ist angebahnt, aber die Lehrer sind relativ zurückhaltend, was das angeht. Da es natürlich auch wenig Tablets sind und ich glaube die Nutzung den Lehrern auch noch nicht so bekannt ist. #00:17:04-4#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Im Arbeitsplan war es jetzt zum Beispiel noch nicht intern verortet, den hab ich mir schon mal angeguckt für Deutsch. Aber sonst, also ich glaube, dass die Schule noch son bisschen am Anfang mit den Tablets steht und da auf jeden Fall die Hürde wieder ist, möchte ich damit arbeiten oder nicht. Also die jüngeren Lehrkräfte, das ist ja auch so das Klischee leider, sind eher offen dafür als die älteren Lehrkräfte bei uns, die lehnen das eigentlich eher ab. #00:18:39-4#

und andererseits mit der fehlenden finanziellen Unterstützung zum Beispiel in Bezug auf zusätzliche Apps begründet:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Aber es ist halt schwierig mit dem Budget, dass die wirklich gesagt haben, das ist nicht drin, also nicht für alle Tablets das anzuschaffen. #00:17:53-0#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Ja genau, da waren sie sehr interessiert, aber wieder die Hürde, ja das kostet ja Geld. Das sind dann, ich glaube fünf Euro kostet die eine App, das wäre dann schwierig für alle. #00:22:02-1#

Hier beschreibt sie auch, dass einige grundlegende Dinge zur Speicherung von Schülerdaten sowie Fragen zum Datenschutz an der Schule noch nicht hinreichend geklärt sind:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Und ich glaube, dass wir nicht so einen externen Speicherplatz haben. Also dass man quasi Unterrichtsergebnisse quasi noch runterbekommen könnte. Das muss man sich dann auch nochmal überlegen, wie bekomme ich Ergebnisse wieder von den Tablets runter. Wie ist das mit dem Datenschutz? Das hatte mich meine Ausbildungsbeauftragte nochmal gefragt, wie das mit dem Datenschutz wäre, wenn Kinder sich jetzt gegenseitig filmen würden, ob man das überhaupt machen dürfte. #00:26:04-4#

I: Ist das nicht geregelt bei denen an der Schule bisher? #00:26:03-9#

B: Nee, noch nicht. #00:26:14-2#

Insgesamt äußert die ehemalige Studierende somit an mehreren Stellen auch konkrete Wünsche, die sie weiterhin bezüglich der Weiterentwicklung ihrer eigenen medienpädagogischen Kompetenz sieht, worunter sowohl konkrete (fach-)didaktische Anregungen durch das ZfsL, als auch Handlungsroutrinen im eigenen Umgang mit Medien und Schülern/-innen gefasst werden können:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Also da würde ich mich auf jeden Fall drin sicher fühlen, aber natürlich gibt es immer noch verschiedene, also in jeder App müsste man sich einarbeiten. Und das ist natürlich immer noch so, wenn man sich selber sicher fühlt, man muss es aber trotzdem mit den Kindern umsetzen, das ist natürlich dann die Hürde. #00:20:52-1#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Hmm... also ich würde sagen, das Thema digitale Medien haben wir im Seminar jetzt noch gar nicht behandelt. Also dass man vielleicht auch vom Seminar zum Beispiel aus mehr Input bekommen würde, wie könnte man das umsetzen. #24:02-1#

Dazu gehören auch klare Regeln im Umgang mit den Mediengeräten, welche vorab mit den Schülern/-innen erarbeitet werden müssten, damit dieser routinierter verlaufen könnte:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Genau, also ich könnte mir schon vorstellen, dass die das schnell hinbekommen würden. Also vierte Klasse ist ja zum Beispiel technisch schon relativ affin. Aber dass man dann wirklich auch noch Regeln mit den erarbeitet, dass man nicht durch die Klasse läuft und solche Elemente. Das müsste man natürlich alles erstmal trainieren, bevor die überhaupt wirklich damit arbeiten können. #00:26:04-4#

Fall 11 zeichnet sich somit einerseits durch eine vielfältige (private und schulische) Mediennutzung und einer gewissen Faszination an gerade aktueller Technik (vgl. ebd., S. 94) (= Besitz eines Tablets) aus. Zudem konnte die Absolvierung des Praxissemesters an einer Kooperationsschule der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung zur Erweiterung der eigenen medienpädagogischen Kompetenz beitragen, welche bei der ehemaligen Studierenden auch zu einer nachhaltigen positiven Kompetenzwahrnehmung geführt hat, von welcher sie im Referendariat profitiert. So ist es einerseits durch das ZfsL gefordert, einen Unterrichtsbesuch mit digitalen Medien im Fach Deutsch durchzuführen, für den sich Fall 11 im Vergleich zu ihren Mitreferendaren/-innen insgesamt besser vorbereitet fühlt. Andererseits

zeigt sich, dass die ehemalige Studierende versucht, eigene Ideen zur Einbeziehung der Tablets, welche vor einiger Zeit an der Referendariatsschule angeschafft wurden, im Kollegium einzubringen, was der Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang (Blömeke 2000) zugeordnet werden kann. Hier stößt die ehemalige Studentin jedoch teilweise auch auf Herausforderungen, da an der Schule noch keine idealen Voraussetzungen zur Arbeit mit den Tablets geschaffen worden sind (zum Beispiel Regeln im Umgang mit den Geräten, finanzielle Aspekte zur Anschaffung von Apps, Datenschutz).

Insgesamt äußert Fall 11 jedoch vornehmlich positive Überzeugungen zum Einsatz von Medien und würde diese als Lehrkraft auch weiterhin gerne nutzen, um Schülern/-innen eine umfassende Medienkompetenz zu vermitteln. Dazu sieht sie sowohl das Potenzial, digitale Medien zur individuellen Förderung, zur Motivationssteigerung als auch zur Förderung der Selbstständigkeit zu nutzen.

### 11.8.1.3 Fallbeispiel 3: „Der kritisch-reflektierte Mediennutzer“

Fall 12 ist männlich und hat sein Unterrichtsvorhaben im Praxissemester Literaturdidaktik in einer dritten Klasse an einer Grundschule durchgeführt. Im Zuge der Interviewbefragung (t<sub>4</sub>) befand sich der Studierende noch nicht im Referendariat, sondern stand kurz vor Ende des Masterstudiums, weshalb sich keine Aussagen darüber treffen lassen, wie und ob Fall 12 digitale Medien im Rahmen des Referendariats nutzen wird.

Inhaltlich wurde im Rahmen des Unterrichtsvorhabens im Praxissemester gemeinsam die digitale Boardstory „Das Dschungelbuch“ des Leseportals „Onilo“ über einen Beamer betrachtet und gelesen, wobei im Anschluss verschiedene Aufgaben zum Textverständnis am Laptop des Studierenden sowie über Arbeitsblätter von den Schülern/-innen erarbeitet wurden. Der Fokus lag somit auf dem Konzept der *Leseförderung*, bei dem die Lesefreude der Schüler/-innen (vgl. Kruse 2007, S. 177) durch den rezeptiven Einsatz digitaler Medien angeregt werden sollte sowie auf der Förderung von hierarchiehöheren Leseprozessen.

Die Planung dessen erfolgte unter Rückbezug auf ein vorab besuchtes Seminar mit dem Titel „Lesen digital – Geschichten rezipieren und produzieren“<sup>88</sup>, bei dem Möglichkeiten zum Einsatz des Whiteboards sowie zum Lesen von interaktiven Geschichten über die Plattform *Onilo* vorgestellt, erarbeitet und praktisch an einer Grundschule von den Seminarteilnehmern/-innen erprobt wurden:

#### Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:

Genau, das habe ich im Rückgriff auf ein Seminar, das ich belegt habe "Lesen digital", gemacht. Und daher hatte ich dann auch einen Zugang zu einer Online-Plattform, die mich sehr begeistert hat oder vor allem die Kinder sehr begeistert hat und dadurch mich auch. Und da habe ich dann mit den Kindern, also wie gesagt, wir hatten einen Beamer und Leinwände an der Schule und da habe ich dann mit den Kindern eine Boardstory behandelt und halt dazu dann Arbeitsblätter zum Textverständnis gemacht. #00:12:06-1#

<sup>88</sup> Das Seminar wurde im Wintersemester 2015/16 von der zuständigen Leitung des Zertifikats Literaturpädagogik und der Verfasserin angeboten und von Fall 12 unmittelbar vor dem Besuch des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester Literaturdidaktik belegt.

Somit hat der Studierende zwar keine der „Experten für das Lesen“-Kurse belegt, verfügt jedoch durch den Besuch des oben genannten Seminars über inhaltliches Vorwissen im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung.

Innerhalb der eigenen Schullaufbahn wurde bei dem Studierenden zwar größtenteils mit Overheadprojektoren, Büchern und der Tafel gearbeitet, in einigen Punkten zeigte sich an den besuchten Schulen jedoch für die damalige Zeit ein sehr fortschrittlicher Medieneinsatz, der in der praktischen Umsetzung allerdings nicht immer ideal erfolgte:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Kurz bevor ich die Schule verlassen habe, wurde ein neues Gebäude gebaut, dessen Räume mit Whiteboards ausgestattet wurden. Wir schauten dort noch zwei Filme, weiter haben wir die Räumlichkeiten nicht mehr genutzt.

Wir mussten schon in der 5. Klasse ein E-Mail-Konto einrichten und haben einen Internetführerschein absolviert. In der Sek II (ich bin auf einer Gesamtschule gewesen) gab es ein „Selbstlernzentrum“ eine Plattform, die vergleichbar mit dem EWS oder Moodle ist, doch wir SuS sind meistens um die Aufgaben herumgekommen, da es neu eingeführt worden ist und wir uns arbeitsscheu „dumm“ angestellt haben und oftmals wirkte die Ausrede „Wir wussten nichts davon und haben nicht reingeschaut“. Grundsätzlich hätte man dort auch bei Unterrichtsausfall mit Materialien versorgt werden können und allgemein in Kontakt zur Lehrkraft treten können.

Zudem kamen fachspezifisch weitere Medien zum Einsatz:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Im Fach Englisch wurden zusätzlich noch CD-Player genutzt. In Biologie wurden zusätzlich auf Video- und DVD-Player Videos abgespielt. Im Informatik Unterricht wurden natürlich auch Computer von uns Lernenden verwendet. Ein Chemielehrer nutzte einen Beamer und PowerPoint.

Im Rahmen eines Praktikums im Lehramtsstudium konnte Fall 12 einmal auch eine Grundschule, die mit Whiteboards ausgestattet war, beobachten, deren Potenziale jedoch ungenutzt blieben:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

In einem Praktikum an einer Grundschule waren auch Whiteboards vorhanden, doch diese wurden nur als Beamer genutzt. Dort fehlte jegliches Fachwissen.

Privat bevorzugt der Student Bücher sowie den Laptop, welchen er vor allem als Werkzeug beziehungsweise zur Akquise von Bildungskapital im universitären Kontext verwendet:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Ich bevorzuge die klassischen Medien (Bücher, Zeitschriften) sowie einen Laptop [...]. Den Laptop nutze ich einerseits, da ich es wegen der Uni quasi muss, aber ich finde ihn auch durchweg praktisch und nützlich.

An dieser Stelle äußert sich der Student sehr kritisch bezüglich der privaten Nutzung mobiler Geräte wie dem Smartphone, weshalb er dieses selbst auch nicht nutzt:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Für die klassischen Medien gilt allgemein, dass ich oftmals das Gefühl habe, in einer falschen Dekade geboren worden zu sein, die Schnelllebigkeit des 21. Jhd. kann ich nur bedingt gutheißen und ich benutze beispielsweise auch kein Smartphone, da ich das Gefühl habe, dass vieles Zwischenmenschliche auf der Strecke bleibt.

[...] Jedoch nutze ich das Meiste im privaten dann aus anderen Gründen nicht.

Diese Einstellung klingt auch knapp eineinhalb Jahre später im Rahmen des Interviews immer wieder durch,

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] weil, ich sag mal so, ich bin zwar persönlich kein Fan von Smartphones oder Tablets, aber [...] #00:20:27-0#

Also ich hatte auch schon mal ein Smartphone in der Hand. Ich habe auch selber ein Tablet gehabt, ne Zeit lang. Aber ich kann damit halt nicht so viel anfangen und habe mich dann irgendwann dagegen entschieden. #00:30:56-3#

wengleich er diese persönliche Haltung auch reflektiert und nicht zwangsläufig auf die Nutzung digitaler Medien im Unterricht bezieht:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Mein Unterricht wird nichts mit meiner privaten Einstellung zu tun haben. Ich bin dort für jede Innovation offen, allerdings nur sofern ich mich auch einarbeiten kann und ich das Gefühl habe, Medien auch angemessen nutzen zu können.

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Genau, aber jetzt das ist ja einfach, ich muss dann ja auch professionell sein und wenn ich überzeugt bin, dass es im Sinne der Kinder ist oder dass es halt auch positiv für den Unterricht ist, würde ich das natürlich einsetzen. #00:31:11-9#

Dabei zeigt sich bei dem Studierenden trotz seiner geringen digitalen Mediennutzung im privaten Bereich zu beiden Messzeitpunkten eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich seiner eigenen Medienkompetenz:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Ich glaube, dass es mir (noch) relativ einfach fällt mich in technische Neuerungen einzuarbeiten und finde es oftmals auch ganz interessant oder spannend. [...]

Ein Tablet habe ich mir für das Seminar geliehen und mich darin „eingearbeitet“, die Bedienung fällt einem ja nicht schwer.

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

I: Und das würden Sie sich jetzt auch, weil Sie eben gesagt haben, Sie selbst nutzen nicht so viel Smartphone oder Ähnliches und das würden Sie sich dann auch technisch zutrauen?<sup>89</sup> #00:30:39-6#

B: Ja. #00:30:41-3#

Insgesamt kommt bei Fall 12 jedoch auch ein ambivalentes Verhältnis bezüglich der Nutzung digitaler Medien im Unterricht zur Geltung: So hat er einerseits im Rahmen der praktischen Erfahrungen im Seminar „Lesen digital – Geschichten rezipieren und produzieren“ und anschließend auch im Praxissemester einige positive Rückmeldungen bezüglich der Arbeit mit digitalen Boardstories durch die Schüler/-innen erfahren und so mediale Möglichkeiten für das Fach Deutsch kennengelernt, die den Studenten selbst interessieren und begeistern:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Und das Activeboard an sich fand ich auch ne super spannende Sache. Das kannte ich so vorher nicht, natürlich kannte ich ein Tablet, dann Smartphone, aber so das als Großes kannte ich nicht. Und das fand ich wirklich schön, weil da die Kinder auch nochmal die Erfahrung die selber zu lösen, dann nochmal ihre eigenen Lösungen zu überprüfen zu können, das fand ich auch super. #00:29:40-5#

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] Das ist natürlich ne Sache, das fand ich interessant. Das könnte ich mir auch vorstellen, dass auch so in der Klasse zu haben oder Ähnliches. #00:29:51-4#

Andererseits zeigen sich im Interview (t<sub>4</sub>) auch bewahrpädagogische Einstellungen, die an mehreren Stellen deutlich werden und mit denen die Befürchtung einhergeht, dass digitale

---

<sup>89</sup> Die Interviewerin fragt den Studierenden, ob er sich zutrauen würde, im Unterricht aktiv-produktiv mit digitalen Medien im Unterricht zu arbeiten.

Medien andere Medien verdrängen könnten beziehungsweise, dass ein ausgeglichenes Verhältnis beim Einsatz verschiedener Medien im Unterricht vorhanden sein muss:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

[...] ich find, dass muss sich die Waage halten. Also ich find, man sollte, das war ja jetzt auch bei der letzten Bundestagswahl gabs die Forderung nach Digitalisierung und auch gewisse Parteien, die sich dafür ausgesprochen haben, dass in den Schulen viel mehr Digitales stattfinden sollte. Ich finde das ist eine schwierige Angelegenheit, ich stimme dem teilweise zu, aber ich find man sollte es auch nicht übertreiben. #00:22:44-7#

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

B: Ich habe da ein Werbeclip oder Ähnliches gesehen. Das war auf jeden Fall so, der Lehrer überwacht auf jeden Fall nur die Profile der Kinder und kann dann genau sehen, welchen Lernstand die haben. Und in dem Bild, was ich jetzt gerade im Kopf habe, ist es so, die Kinder haben alle ein Tablet vor sich und arbeiten individuell daran und machen Fortschritte und der Lehrer überwacht das dann. Er kann gucken, wo die Kinder halt noch Bedarf haben. #00:27:43-4#

I: Ja, kann man jetzt schlecht was zu sagen, weil man nicht weiß, welche Aufgabenformate da mit drin sind, wie die aufbereitet sind. #00:27:47-4#

B: Ja, aber das sah jetzt von der Aufmachung so aus, dass grundlegend der ganze Unterricht so gestaltet wird. #00:27:52-4#

I: Ja, ok. #00:27:54-2#

B: Da wäre ich halt gegen.

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Und auch, wir haben ja auch in dem Seminar "Lesen digital" mit dem Activeboard gearbeitet und auch die, das kann man ja auch quasi, also ich habe das damals bei meiner Gruppe so eingebunden, dass man verschiedene Stationen hatte und eine Station war das Activeboard. Und an einer Station wurde, ich sag mal traditionell, Arbeitsblätter und ähnliches gemacht und das ist ja auch eine wunderschöne Sache, wo dann die Medien miteinbezogen sind und trotzdem die anderen Fähigkeiten geschult werden. #00:29:15-9#

Damit zusammenhängend sieht es Fall 12 sehr kritisch, dass bereits junge Kinder mit digitalen Medien in Berührung kommen und dass im Elternhaus der Kinder teilweise keine Medienerziehung erfolgt:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Aber ich habe zum Beispiel mal ein Praktikum in der Kita gemacht und da war es so, dass die Kinder dann, also es war eine Kita ab zwei Jahren. Und in der Weihnachtszeit haben Kinder dann mit zwei oder drei Jahren Tablets und Smartphones gemalt. Und ich glaub, das ist nicht das, was Kinder so früh schon machen sollten. Oder ähnliche Situation mal in der Bahn, da war ein Dreijähriger und hat die Mutter Löcher in den Bauch gefragt und nach der vierten Frage hat die Mutter ihm das Smartphone in die Hand gegeben und er war fasziniert davon auf dem Bildschirm zu drücken. Deswegen sehe ich das teilweise schon ein bisschen kritisch [...]. #00:22:44-7#

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Und da, also ich weiß es halt nicht, ich glaub, es gibt ne gewisse Generation oder auch ne gewisse Elterngeneration, die selber keinen gesunden Medienumgang haben. Und ich sag mal so, früher als ich in der Schule war, hieß es immer so, die Kinder werden vor den Fernseher gesetzt. Heute ist es halt so, die Kinder sitzen vorm Computer oder vorm Tablet oder Smartphone, wenn Sie ruhiggestellt werden sollen. #00:23:28-7#

Demzufolge findet der Student es einerseits wichtig, einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien in der Schule zu vermitteln,

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Man muss den Kindern ne vernünftige Art und Weise vielleicht auch beibringen, wie man mit Medien umgeht. Nicht nur, dass man sie in der Schule einbindet, sondern dass man ihnen vielleicht auch mit auf den Weg gibt, wie man die im Alltag wirklich anwendet und wie man damit umgeht. #00:23:28-7#

andererseits betont er auch, dass Kinder im Grundschulalter zunächst andere Fähig- und Fertigkeiten in der Schule erwerben sollten, da sie im Elternhaus bereits häufig mit verschiedenen Medien in Berührung kommen:



**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] ich stimme dem teilweise zu, aber ich finde man sollte es auch nicht übertreiben. Weil ich bin der Meinung, dass Kinder grundsätzlich schon ziemlich viel mit Medien zu tun haben und dass es vor allem für die kleinen Kinder, also ich werde in der Grundschule arbeiten, da ist vielleicht andere Erfahrungen die wichtiger sind als jetzt in den ersten Jahren sich jetzt mit Medien super gut auskennen zu können. #00:22:44-7#

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ja, also generell kann ich mir das sehr gut vorstellen, allerdings jetzt auch nicht als Grundpfeiler, sag ich jetzt mal, meines Unterrichts. Weil ich, wie gesagt, davon überzeugt bin, dass man vielleicht anders mit Kindern arbeiten sollte, weil sie schon genug mit Medien umgehen. [...] #00:25:53-1#

Betrachtet man im nächsten Schritt, welche positiven Überzeugungen und Einstellungen bei Fall 12 vorzufinden sind, wird deutlich, dass er digitale Medien vor allem nutzen würde, da der eigene Unterricht so abwechslungsreicher

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>1b</sub>:**

Allgemein glaube ich, dass eine vielfältige Mediennutzung auch zu vielfältigen Unterrichtsformen führen kann und ich erhoffe mir so, spannende Lernumgebungen gestalten zu können.

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Allein schon aus dem Grund, weil man den Unterricht ja möglichst abwechslungsreich gestalten sollte. #00:26:19-5#

sowie anschaulicher gestaltet werden kann, indem verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

B: Und ja auch diese kleinen Animationen, die dann da teilweise mit bei sind, das ist für die Kinder ne wunderschöne Sache. 00:24:28-8

I: Ok. #00:24:29-3#

B: Und ich finde gerade das zum Lesen, also es wird ja viel vorgelesen in der Schule und ich finde das ist ne gute Alternative, um sich selbst vorne mit dem Buch hinsetzen zu können und ab und zu ein Bild zeigen zu können, weil so die Kinder viel besser eintauchen können. #00:24:41-3#

Des Weiteren hat Fall 12 eine Motivationssteigerung durch den Einsatz digitaler Boardstories seitens der Schüler/-innen erlebt:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] ok es gibt Kinder, die sich in der Schule vielleicht relativ auffällig verhalten, das Interessante ist dann natürlich, wenn es um Medien geht, sind sie sofort bei der Sache und brennen dafür [...]. #00:24:04-0#

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ach so, ja das war was ganz Neues. Sowas haben die Kinder noch nicht erlebt. Die waren auch, also die Kinder waren wirklich begeistert und dass die mitlesen konnten war eine sehr schöne Angelegenheit [...]. 00:24:28-8

Auch können bei Fall 12 Aussagen zur sozialisationsbezogenen Kompetenz zugeordnet werden, da der Student anführt, dass durch den Medieneinsatz ein Alltagsbezug hergestellt werden kann,

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] Ja und es ist tatsächlich auch ein Alltagsbezug, ganz klar. Wo die Kinder halt auch interessiert sind. #00:29:15-9#

und er mediale Interessen der Schüler/-innen benennt und wahrnimmt:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

Ja und das waren wirklich ziemlich viele Zocker. Die haben immer von Minecraft erzählt, das war ihr absolutes, ein Kind hat sogar, das war ziemlich interessant, der Vater hatte einen Youtube-Channel mit über 100.000 Abonnenten, weil der Minecraft-Videos macht und da hat der Junge mir dann auch Videos

gezeigt, die er selbst mit seinem Vater produziert hat. Das fand ich eigentlich auch ne ganz coole oder spannende Sache. #00:25:15-7#

Den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015), welcher im Rahmen von verschiedenen Workshops im Vorbereitungsseminar des Praxissemesterkonzepts vorgestellt wurde, bewertet der ehemalige Student zudem positiv und zeigt sich diesbezüglich insgesamt interessiert:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Ja bei den Medien oder bei den Workshops war es vielleicht so, also dass es ein bisschen schade ist, dass man nicht alle besuchen konnte, weil ich glaube, da gibt es wirklich interessante Sachen. #00:19:35-4#

Eine digitale Rallye hat Fall 12 selbst schon mal im Rahmen einer Ferienbetreuung erstellt und durchgeführt:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

B: Mhm Actionbound kenne ich jetzt mittlerweile so, dass finde ich eigentlich sehr schön. [...] das macht den Kindern unglaublich viel Spaß damit so ne Rallye zu machen. Also das ist auch ne schöne Sache einfach. Ich könnte zwar jetzt, also es gibt zwar wenige schulische Kontexte, wo man die einsetzen könnte, aber das ist ne super Sache. #00:20:27-0#

I: Wo haben Sie das denn, haben Sie das selber in der Schule beobachtet oder durchgeführt? #00:20:30-6#

B: Nein, ich habs eingesetzt, ich arbeite in der Ferienbetreuung der TU Dortmund und da habe ich das dann zweimal schon eingesetzt. #00:20:39-6#

Der Einbezug verschiedener Medien im Unterricht hängt nach Meinung des Studenten zudem stark von der technischen Ausstattung der Schule ab, ohne die eine umfassende Medienkompetenzförderung nicht erfolgen kann:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Also man kann da gute Sachen mit machen, aber erstens die Ausstattung, wenn die Schulen einfach nicht die technischen Geräte dazu haben, dann geht es halt einfach nicht. #00:26:19-5#

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

... aber ich fand es halt dahingehend kompliziert, weil man nicht an jeder Schule wirklich die Ausstattung hat, um so etwas umzusetzen. Und wenn nicht im Klassenraum die elektronischen Geräte vorhanden sind, ist es halt schwierig, das mit Kindern umzusetzen. #00:15:03-9#

An der Praxissemesterschule war die Förderung von Medienkompetenz allerdings fest verankert, indem mit dem Medienpass NRW gearbeitet wurde:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Ach so, es gab an meiner Praxissemesterschule auch den Medienpass, den haben die Kinder auch abgelegt, das hätte ich vielleicht noch sagen sollen. #00:21:03-4#

Insgesamt zeichnet sich Fall 12 somit einerseits durch seine reflektierte Haltung hinsichtlich seiner privaten kritisch-eingestellten und potenziell-schulischen Mediennutzung aus. So stellt er für sich heraus, dass er im Unterrichtskontext stets professionell agieren möchte und somit offen und interessiert an der Nutzung verschiedener Medien im Unterricht ist. Bisher hat der Student dazu vor allem positive Erfahrungen hinsichtlich der Arbeit mit digitalen Boardstories gemacht, die ihn selbst und auch die Schüler/-innen insgesamt begeistert haben.

Andererseits zeigen sich bewahrpädagogische Tendenzen bei dem Studierenden, indem er äußert, dass Kinder in der Grundschule bereits privat mit einer Vielzahl an Medien in

Berührung kommen, wodurch der schulische Einsatz digitaler Medien keine Überhand nehmen beziehungsweise immer in Kombination mit anderen traditionellen Medien erfolgen sollte.

Seine eigenen Bedien-Kompetenzen beziehungsweise Selbstwirksamkeitserwartung schätzt der ehemalige Student hoch ein, obwohl er privat keine mobilen Geräte wie ein Smartphone oder Tablet nutzt.

#### 11.8.1.4 Fallbeispiel 4: „Die unsichere, ernsthafte Mediennutzerin“

Fall 4 ist weiblich und hat ihr Unterrichtsvorhaben im Fach Deutsch des Praxissemesters in einer ersten Klasse an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung durchgeführt. Der inhaltliche Fokus lag dabei auf dem Konzept der *Leseförderung*, bei dem die Lesefreude der Schüler/-innen durch den Einsatz von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren angeregt werden sollte (vgl. Kruse 2007, S. 177). Dazu hat die Studierende mit der Lerngruppe das Bilderbuch „Der Grüffelo“ (Scheffler & Donaldson 2002) im Rahmen eines Bilderbuchkinos, welche als Diashow gestaltet war und somit als Lehrmedium genutzt wurde, erarbeitet und die Schüler/-innen sollten im Anschluss unter anderem ihren eigenen Grüffelo, in Anlehnung an die Beschreibungen aus dem Buch, malen. Die Studierende hat keine der „Experten für das Lesen“-Kurse belegt und verfügt somit nicht über inhaltliches Vorwissen.

Innerhalb der eigenen Schullaufbahn hat auch diese Studierende eine eingeschränkte Mediennutzung erlebt, bei der vor allem der Einsatz von Printmedien wie Arbeitsblättern oder Büchern dominierte.

Allerdings konnte sie bereits innerhalb ihrer Grundschulzeit den Computer kennenlernen, was die Studierende positiv hervorhebt und für diese Zeit sehr fortschrittlich war:

##### **Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

In meiner Grundschulzeit (1996-2000) war unser Klassenraum mit zwei Computern ausgestattet. Der damalige Freund meiner Grundschullehrerin hatte beruflich in der IT-Branche zu tun, weshalb ich diese Ausstattung vermute. Andere Klassenräume hatten dies nicht [...].

Rückblickend bewerte ich besonders den Einsatz des Computers in der Grundschule als positiv. Dort habe ich in Anfängen gelernt, den Computer zu bedienen. Zu diesem Zeitpunkt gab es in meinem Elternhaus noch keinen.

Dieser wurde jedoch im Unterricht häufig als didaktische Reserve zum Beispiel zur Belohnung, oder für besonders schnell arbeitende Schüler/-innen verwendet. Dies gilt auch für das Medium Film in der weiterführenden Schule, der von einigen Lehrkräften häufig vor den Ferien gezeigt wurde.

Der Einsatz des Computers und des Internets spielten im Rahmen der weiterführenden Schule eine eher untergeordnete Rolle.

Privat nutzt Fall 4 besonders gerne Bücher sowie ihr Smartphone, welches sie vor allem zu kommunikativen Zwecken verwendet. Auch ihr neues Notebook nutzt sie gerne, für das sie jedoch auch eine gewisse technische Unsicherheit betont:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

An zweiter Stelle steht mein Notebook, welches ich auch gerne nutze. Es ist relativ neu und es macht mir Spaß, mich ins neue System einzuarbeiten. Dennoch ist die Nutzung hier durchaus komplizierter. Ich denke, das liegt daran, dass man häufig nicht versteht, warum etwas nicht funktioniert, wie es soll.

Mit Tablets hat die Studentin bisher noch keine Berührungspunkte gehabt, weshalb sie sich eine unterrichtliche Nutzung zu t<sub>1b</sub> auch nicht zutrauen würde.

Auch im Rahmen des Interviews (t<sub>4</sub>), circa eineinhalb Jahre nach Absolvierung des Praxissemesters, betont die Studierende, dass sie sich bezüglich der Nutzung der Lernplattform im Praxissemesterkonzept und auch generell in Sachen eigener Medienkompetenz unsicher fühlt beziehungsweise sich für nicht sonderlich medienaffin hält:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Man musste sich natürlich mit der Software irgendwie vertraut machen. Klar, mit dem Programm ähm und ob ich das mal alles so richtig hochgeladen habe, weiß ich nicht oder ob es jetzt eine andere Datei oder ein anderes Format hätte sein sollen. Das kann ich nicht sagen. #00:34:20-7#

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ich bin selber nicht unbedingt affin dafür und ich glaub, ich kann auch viele Dinge noch nicht. #00:55:12-2#

Generell ist die ehemalige Studierende jedoch am Medieneinsatz in der Schule interessiert, wobei sie vor allem den medienerzieherischen Aspekt betont und zwar sowohl innerhalb der Medienreflexion als auch des Interviews. Dazu gehört sowohl ein verantwortungsvoller Umgang,

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Und deswegen finde ich es sehr wichtig, die Kinder aufzuklären über Persönlichkeitsrechte und Rechte einfach, die man hat, damit die Kinder von Anfang an damit aufwachsen, wie muss ich mit Medien umgehen. Also, dass die schon ein Verantwortungsbewusstsein damit entwickeln müssten. #00:56:19-2#

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] oder die Lehrer gefilmt werden, wie sie vorne was an der Tafel erklären ohne, dass sie es wissen. Das sind natürlich Dinge, das geht nicht, dass dann die Kollegen sagen, in meinem Unterricht sind Handys verboten, das kann ich dann auch nachvollziehen. #00:56:44-3#

als auch der Aspekt des Cybermobbings, der ihrer Meinung nach mit den Schülern/-innen thematisiert werden sollte:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>1b</sub>:**

Soziale Netzwerke sind ein wichtiges Thema, Mobbing hat sich häufig hierher verlagert.

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja genau, weil ich kenne Fälle, wo dann Kinder sich gegenseitig fotografieren oder auch Mobbing natürlich ein Thema ist. #00:56:44-3#

Zudem hält sie im Zusammenhang mit digitalen Medien vor allem den Hilfsmittelaspekt beziehungsweise die Teilhabemöglichkeiten für unter anderem Schüler/-innen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen für relevant:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ich bin auch son bisschen in UK unterwegs, Unterstütze Kommunikation, auch da ist ja auf iPads unheimlich viel los, da sind viele tolle Apps und viele Möglichkeiten, um auch nichtsprechenden Schülern

da was zu ermöglichen. Und deswegen finde ich katastrophal, dass nicht jedes Kind sowas hat eigentlich - aber gut. #00:55:12-2#

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

[...] weil es viele Vorteile bietet, Vorleseoptionen zum Beispiel. Wenn die Schüler den Text haben, der ist aber so lang, den sie kognitiv vom Inhalt eigentlich erfassen können, aber nicht lesen können einfach, weil die visuelle Wahrnehmung nicht so super ist und trotzdem den Text erfassen, ja. #00:55:12-2#

Auch sieht sie Vorteile beim Einsatz von bestimmten Softwareangeboten für die individuelle Förderung:

**Fall 4\_1wFs-oM – t1b:**

Ich denke aber, dass Tablets/Computer zum zieldifferenten Unterrichten beitragen könnten. So könnte es den LuL möglich sein, den SuS in individuellen "Lernaccounts" passende Aufgaben zu stellen.

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Man muss ja nicht sofort mit den Kindern losgehen und Filme zusammenschneiden. Es reicht ja auch schon, ja wirklich kleine Übungen einfach, dass die Schüler selbständig sich an den Laptop setzen dürfen und äh ein Leseförderspiel spielen dürfen, wenn sie freie Zeit haben. Also damit fängt es ja schon an und da ist die Bereitschaft natürlich da, weil es sich ja auch super eignet zu differenzieren und individuell zu reagieren. #00:49:34-4#

Bei Fall 4 stehen somit eher „ernsthafte“, traditionelle sowie lehrerzentrierte, unterrichtliche Mediennutzungsmuster im Fokus wie zum Beispiel das Zeigen von Bildern oder Filmen durch die Lehrkraft selbst oder die Internetrecherche mit älteren Schülern/-innen:

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Wo wir doch im Grunde schon, also, was wir nutzen oder was ich nutze, also ich habe Gesellschaftslehre bei den Älteren und wir haben das Thema Nachrichten und da werden dann Logo-Nachrichten beispielsweise geguckt und verschiedene Beiträge... einschlägige Suchmaschinen für die Kinder, das geht schon. Also das funktioniert ja. #00:52:24-6#

Im Interview hebt die Studierende auch den Besuch des Medienworkshops des Praxissemesterkonzepts Literaturdidaktik mit dem Schwerpunkt Audio positiv hervor, was ihr bei der Nutzung des vorgestellten Programms geholfen hat und welches sie auch heute noch nutzt, wenn auch bisher nur als Lehrmittel und nicht im Rahmen einer aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015):

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

[...] so Hörspiele und so was herstellen und haben damit so Programmen gearbeitet und damit arbeite ich auch jetzt. Also ich habe noch kein Hörspiel mit den Kleinen erarbeitet, kann mir aber gut vorstellen, das noch zu tun. Aber ich hab's dazu genutzt, um Kinderlieder entsprechend irgendwie zu modifizieren, sodass sie für meinen Unterricht passen. Das heißt, ich habe mit der Software schon mal gearbeitet und ähm das ist auf jeden Fall ein großer Vorteil. Ich weiß nicht, ob ich das sonst gemacht hätte. Man kennt die Programme..., wenn man schon mal damit gearbeitet hat, ist das schon ein Vorteil. #00:36:32-0#

An der eigenen Referendariatsschule gibt es zwar einen eigenen Computerraum mit W-LAN-Zugang, dessen Nutzung jedoch stark eingeschränkt ist, was die ehemalige Studierende an mehreren Stellen betont.

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Ja, also das ist es dann immer schwierig, welche Seiten darf man besuchen und welche nicht und welche sind freigeschaltet und welche nicht. Dann die Nachrichten von gestern kann ich gucken und die von vorgestern nicht, also das ist dann ein bisschen schwierig manchmal. Und dann hängt es auch davon ab, ob ich mit einem Schüler-Account eingeloggt bin oder irgendwie Administrator-Rechte habe oder irgendwie sowas, ja. #00:53:02-8#

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Dass es unheimlich viele Probleme mit Datenschutz und Lizenzen von Programmen mit sich bringt, Internetzugang, W-LAN ist dann teilweise da, aber gesperrt aus irgendwelchen Lizenzgründen und das ist so eine große Herausforderung, wo ich auch viel Frust bei..., die einfach sagen, weil ich darf nicht einfach an den und den Laptop das und das Programm anmachen, obwohl es jetzt vielleicht toll wäre für die Schüler. Aber dann passt das wieder nicht mit Anmeldedaten und Benutzerkonten und ähm Datenschutz

und so weiter. Das ist halt son bisschen son Frusterleben, was ich da seitens der Schule erlebe. #00:23:27-4#

Die schulische, technische Ausstattung beschreibt die Studierende somit sowohl in der Praxissemester- als auch in der Referendariatschule als schlecht:

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Die Schule im Praxissemester war In Bezug auf Medien war es leider so, das hab ich da wahrgenommen und auch jetzt an meiner neuen Schule, dass die sehr, sehr schlecht ausgestattet sind. #00:23:27-4#

Im aktuellen Kollegium der Referendariatschule wird zudem teilweise in Frage gestellt, inwieweit die Nutzung digitaler Medien für Schüler/-innen mit dem Förderschwerpunkt KME geeignet ist, was ihrer Beobachtung nach vor allem auf ältere Kollegen/-innen zutrifft:

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

I: Ok, wie sieht's mit dem Bereich Medien aus? Wie ist Ihre Schule da aufgestellt oder inwieweit ist das curricular verankert? Wie ist die Ausstattung? #00:45:45-0#

B: Also es ist furchtbar, wirklich furchtbar. Ich weiß, dass ne Vorgängerin im Referendariat beispielsweise mit iPads arbeiten wollte, sich die aufwändig ausleihen musste und äh aber auch dann gesagt wurde, naja also iPads, ob das etwas ist für unsere Schüler. Da spielt natürlich auch die Haltung auch mit rein. Also das war sehr, sehr schwierig. #00:46:49-4#

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

[...] weil es auch immer noch ältere Kollegen gibt, die dann sagen, das ist doch nichts für unsere Schüler... #00:49:34-4#

Diese Einschätzung trifft jedoch nicht auf die Schulleitung zu:

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Die Schulleitung selbst ist aber sehr offen dafür. Also da würde ich schon sagen, die befürwortet das auf jeden Fall und wenn ich jetzt Fragen hätte in meinem Unterrichtsbesuch und da sagen würde, ich würde gerne diese oder jene Dinge einsetzen.... dann würde sie das, ja das denk ich schon. #00:58:12-0#

Auch seitens des ZfsL, welches eng mit dem entsprechenden Medienzentrum zusammenarbeitet, wird ein schulischer Medieneinsatz angeregt beziehungsweise technisch unterstützt:

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Es sei denn, es kommt aus dem Medienzentrum in H., da ist das ZfsL jetzt bei uns sehr gut aufgestellt und die sind auch sehr bemüht. Also die sind da Ansprechpartner für uns. Also das kommt jetzt bei uns im Referendariat, wir haben jetzt Vorträge dazu gehabt und Möglichkeiten, die Dinge kennenzulernen. #00:49:34-4#

Bei Fall 4 ergeben sich somit Parallelen zu der Habitusform der „ambivalenten Bürgerlichen“, welche in der Studie nach Biermann & Kommer (2012) bei Lehramtsstudierenden herausgearbeitet wurde. So wird auch bei dieser Studentin der PC und das Internet vorrangig als Werkzeug wahrgenommen, für welche sie auch anerkennt, dass diese aus der heutigen Welt nicht mehr wegzudenken ist und mit denen in verschiedenen pädagogischen Kontexten auch Bildungspotenziale zusammenhängen (vgl. Biermann & Kommer 2012, S. 101). Diese sieht Fall 4 - entsprechend ihrer Expertise als Sonderpädagogin - vor allem im Bereich der Hilfsmittel, oder, um Medien für Differenzierungsangebote zu nutzen, durch die die gesellschaftliche Teilhabe bei ihren Schülern/-innen erhöht werden soll. Des Weiteren ist der Studierenden der Aspekt der Medienerziehung sehr wichtig, bei dem ein verantwortungsbewusster Umgang mit digitalen Medien im Vordergrund stehen sollte und mit

dem auch eine indirekte Kritik für diese („gefährlichen“) Medien einhergeht. Es zeigen sich somit auch bewahrpädagogische Tendenzen, die Schüler/-innen vor problematischen und schädlichen Einflüssen der Medien schützen zu wollen (vgl. Ruffert 2003, S. 11).

Durch den Besuch der literaturdidaktischen Veranstaltungen im Praxissemester sind ihr jedoch auch Möglichkeiten zur aktiven Medienarbeit (zum Beispiel Hörspielerstellung) (Schluchter 2015) bekannt, welche sie im Nachhinein auch positiv bewertet beziehungsweise für die sie ihr Interesse bekundet.

Ihre eigenen medialen Bedien-Kompetenzen schätzt die Studierende als gering ein, womit bei ihr unterschwellig auch die Sorge durchschwingt, „[...] in Unterrichtssituationen aufgrund von mangelnder Technikbeherrschung zu scheitern – und sich damit vor den SchülerInnen zu blamieren“ (Biermann & Kommer 2012, S. 101). Dazu betont sie immer wieder, wie schlecht die Rahmenbedingungen an der Referendariatsschule sowie der eingeschränkte Zugang von Lizenzen sind.

### **11.8.2 Zusammenfassende Profilbildung zur (Nicht-)Nutzung tertiärer und quartärer Medien im (Deutsch-)Unterricht**

Ganz und Reinmann (2007) konnten im Kontext von Lehrerfortbildungen belegen, dass Unterstützungsmaßnahmen an der Schule seitens der Schulleitung, dem Kollegium aber auch zeitliche und technische Ressourcen sowie das generelle Schulklima Erfolgsbedingungen darstellen, die dazu beitragen, ob in der Schule mit digitalen Medien gearbeitet wird oder nicht. Auch die individuellen Vorerfahrungen und Einstellungen zu Medien wurden hier als weitere Erfolgsbedingungen herausgestellt (vgl. Ganz & Reinmann 2007, S. 184).

Diese verschiedenen Erfolgsbedingungen beziehungsweise Einflussfaktoren finden sich auch im Rahmen der individuellen Fallanalysen wieder, welche vorab (s. Kapitel 11.8.1) exemplarisch für vier Fälle dargestellt, jedoch insgesamt für alle fünfzehn Fälle vorgenommen wurden.

Dazu haben sich im Rahmen der Fallanalysen drei verschiedene Profile herauskristallisiert (tabellarische Übersicht s. Anhang A.6), die in etwa gleich häufig im Datenmaterial vorzufinden sind und bei denen sich verschiedene Einflussfaktoren, die das individuelle medienbezogene Selbstbild mitbestimmen, herausstellen lassen. Diese drei Profile werden im Folgenden zunächst beschrieben.

Das *erste Profil* (n=5: Fall 2, Fall 3, Fall 9, Fall 11, Fall 13) zeichnet sich durch ein hohes Engagement aus, welches sich beispielsweise darin äußert, dass im Studium zusätzliche Fortbildungen oder Seminare zum Medieneinsatz in der Schule besucht werden (s. Fall 11, Fall 13) oder die ehemaligen Studierenden das Praxissemester bewusst an einer Kooperationsschule der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung absolvieren wollten, um

sich bezüglich der eigenen medienpädagogischen Kompetenz weiterzuentwickeln (s. Fall 2, Fall 11). Hinzu kommt bei einigen Fällen eine gewisse Medienaffinität, welche sich durch den Besitz eines eigenen Tablets äußert (s. Fall 9, Fall 11, Fall 13) sowie ein starkes Interesse an digitalen Medien im Unterricht, welches immer wieder betont wird und mit dem bei allen Fällen ausschließlich positive Überzeugen einhergehen (wie zum Beispiel, dass durch den Medieneinsatz die Motivation der Schüler/-innen erhöht werden kann, oder der Unterricht anschaulicher und abwechslungsreicher gestaltet sein kann). Im Zuge dessen haben alle Fälle dieses Profils im Praxissemester und/oder im Referendariat aktiv-produktiv mit tertiären und/oder quartären Medien gearbeitet und einige von ihnen setzen sich an den Schulen auch stark dafür ein, dass (vorhandene) Medien stärker genutzt werden, indem zum Beispiel am Curriculum mitgearbeitet wird (s. Fall 13), didaktische Ideen im Kollegium vorgestellt werden (s. Fall 11) oder der Hausmeister damit beauftragt wird, dass Fortbildungen zum Whiteboard Einsatz organisiert werden (s. Fall 3) und somit die schulischen Bedingungen bezüglich der Implementierung tertiärer und quartärer Medien aktiv mitzugestalten (vgl. Blömeke 2000 zitiert nach Breiter et al. 2010, S. 37) (=Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang). Damit einher geht häufig auch eine individuelle positive Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich der eigenen mediendidaktischen Kompetenz (s. Fall 2, Fall 11) sowie eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung beziehungsweise eine hohe eigene Medienkompetenz (s. Fall 3, Fall 9, Fall 13), die von den ehemaligen Studierenden im Interview oder im Rahmen der Medienreflexion geäußert werden.

Eine gute technische Ausstattung an den Schulen stellt zudem eine weitere förderliche Bedingung dar, welche von den Studierenden dieses Profils, wenn diese überdurchschnittlich gut ist, auch genutzt wird (Fall 2, Fall 11). Bei drei von fünf ehemaligen Studierenden ist die technische Ausstattung der Schulen jedoch sehr schlecht, für die dann aber konstruktive Lösungen gefunden werden, um trotzdem aktiv-medial mit den Schülern/-innen zu arbeiten, indem zum Beispiel die eigenen Geräte der Lehrkraft (s. Fall 3, Fall 13), oder die Smartphones der Schüler/-innen genutzt werden (s. Fall 9, Fall 13). Die eigenen positiven Überzeugungen und ein gewisser Grad an Veränderungswillen führt bei Studierenden dieses Profils somit dazu, sich nicht von den schlechten, technischen Gegebenheiten an den Schulen ausbremsen zu lassen.

Somit sind bei diesen Studierenden bereits verschiedene medienpädagogische Kompetenzen vorzufinden, die sich in Form von Aussagen zur mediendidaktischen Kompetenz (s. Fall 2, Fall 3, Fall 9, Fall 11, Fall 13), sozialisationsbezogenen Kompetenz ( $t_{1b}$ : s. Fall 2, Fall 3, Fall 13;  $t_4$ : s. Fall 2, Fall 9), medienerzieherischen Kompetenz ( $t_{1b}$ : s. Fall 2, Fall 3;  $t_4$ : s. Fall 2) und Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang ( $t_4$ : s. Fall 3, Fall 11, Fall 13) äußern und eine zentrale Voraussetzung darstellen, damit (angehende) Lehrkräfte ihren Schülern/-innen eine umfassende Medienkompetenz vermitteln können. Zentral für dieses Profil ist



zudem, dass fast ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich des Einsatzes digitaler Medien benannt werden.

Studierende und Referendare/-innen des *zweiten Profils* (n=6; Fall 1, Fall 5, Fall 7, Fall 8, Fall 14, Fall 15) zeigen sich ebenfalls sehr offen und interessiert am Medieneinsatz im Unterricht und betonen in diesem Zusammenhang auch, dass sie die Förderung von Medienkompetenz für wichtig erachten und sie der Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) interessiert (s. alle Fälle). Bisher wurden tertiäre und/oder quartäre Medien in der Schule jedoch gar nicht (s. Fall 8), im Rahmen eines Einzelsettings (s. Fall 15), eher lehrerzentriert (Fall 1, Fall 5) beziehungsweise traditionell im Unterricht verwendet zum Beispiel, indem die Schüler/-innen einen Text am Computer schreiben oder im Internet recherchieren sollen (s. Fall 7, Fall 14). Auch bei diesem Profil überwiegen positive Überzeugungen zum Einsatz von Medien, durch den beispielsweise die Selbstständigkeit der Schüler/-innen gefördert, die Motivation gesteigert, oder diese zur individuellen Förderung genutzt werden können. Bei einigen Fällen wird jedoch auch eine gewisse Angst vor ausfallender Technik angedeutet (s. Fall 1, Fall 14). An den Praxissemester- und Referendariatsschulen wurde nahezu bei allen ehemaligen Studierenden eine geringe, digitale Mediennutzung im Kollegium (Fall 1, Fall 7, Fall 8) sowie eine fehlende curriculare Verankerung dieses Kompetenzbereichs (s. Fall 7, Fall 8) beobachtet. Die technische Ausstattung wird dazu an einigen Schulen als standardmäßig (s. Fall 5, Fall 7, Fall 14) beziehungsweise gut beschrieben (zum Beispiel Whiteboards und WLAN vorhanden s. Fall 1; Tablets vorhanden s. Fall 15). Zwei Fälle, welche beide auch weitere Seminare zum Medieneinsatz an der Universität besucht haben (s. Fall 7, Fall 8) und damit in diesem Zusammenhang bereits praktische Erfahrungen im Bereich der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) erlangen konnten, zeichnen sich zudem über eine hohe mediale Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz aus, haben jedoch im Praxissemester und Referendariat bisher gar nicht (s. Fall 8) beziehungsweise eher traditionell mit Medien (s. Fall 7) gearbeitet. Fall 7 äußert zudem, dass der Medieneinsatz im ZfsL des Referendariats in Form eines Medientages und der Planung einer medienintegrierten Unterrichtseinheit thematisiert worden ist, wohingegen bei den anderen Studierenden keine Aussagen diesbezüglich getroffen wurden.

Bei ehemaligen Studierenden dieses Profils sind zudem keine Aussagen zur Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang zu finden. So wird zwar ein allgemeines Interesse am Medieneinsatz betont, die ehemaligen Studierenden zeichnen sich jedoch durch einen eher passiven, traditionellen oder lehrerzentrierten Medieneinsatz im Unterricht aus.

Studierende des *dritten Profils* (n=4; Fall 4, Fall 6, Fall 10, Fall 12) äußern größtenteils eine geringe eigene Medienkompetenz beziehungsweise geringe Bedien-Kompetenz (s. Fall 4, Fall 6, Fall 10) sowie geringe Medienaffinität (s. Fall 4, Fall 12), obwohl alle ehemaligen Studierenden dieses Profils auch betonen, dass sie die Förderung von Medienkompetenz interessant finden und für wichtig erachten. Bei einigen stehen jedoch vor allem medienerzieherische Aspekte (Fall 4, Fall 6, Fall 12) im Fokus des Bewusstseins, bei dem das Internet beispielsweise als gefährlich eingestuft wird (s. Fall 4, Fall 6) und wo es vor allem darum geht, Medieninhalte kritisch reflektieren und beurteilen zu können (s. Fall 6, Fall 12) sowie dieses verantwortungsvoll zu nutzen (s. Fall 4). Hinzu kommen bewahrpädagogische Einstellungen (s. Fall 4, Fall 12), die teilweise mehrfach betont werden sowie Qualitätsbedenken gegenüber dem Smartphone (s. Fall 6, Fall 10, Fall 12) und eine gewisse Angst des Kontrollverlusts durch den digitalen Medieneinsatz (s. Fall 4, Fall 6, Fall 10). Tertiäre und/oder quartäre Medien wurden im eigenen Unterricht ähnlich wie bei ehemaligen Studierenden des zweiten Profils bisher gar nicht (s. Fall 6), lehrerzentriert (Fall 10, Fall 12) beziehungsweise traditionell im Unterricht verwendet zum Beispiel indem die Schüler/-innen Aufgaben am Computer bearbeiten oder im Internet recherchieren sollen (s. Fall 4, Fall 12), wengleich ein Interesse am Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) von allen betont wird. Bei ehemaligen Studierenden dieses Profils sind zudem keine Aussagen zur Schulentwicklungscompetenz im Medienzusammenhang zu finden.

Bei allen vier Fällen sind außerdem einige positive Bedingungen an der Schule (überdurchschnittliche Ausstattung s. Fall 10, Fall 6 sowie curriculare Verankerung s. Fall 12), oder am ZfsL (überdurchschnittliche Ausstattung sowie technische und didaktische Unterstützungsangebote s. Fall 4) vorzufinden.

Wengleich ein allgemeines Interesse am Medieneinsatz besteht, zeichnet sich dieses Profil - wenn überhaupt - durch einen eher passiven, traditionellen oder lehrerzentrierten Medieneinsatz aus, mit dem eine geringe eigene Medienkompetenz, und/oder Medienaffinität sowie einige negative Überzeugungen zum Medieneinsatz einhergehen, die sich beispielsweise in Form von bewahrpädagogischen Einstellungen sowie einer gewissen Angst des Kontrollverlusts äußern. Auch der Aspekt der Medienerziehung wird in besonderer Weise betont.

### **11.9 Zusammenfassung und Interpretation der gesamten Ergebnisse**

Fasst man alle empirischen Ergebnisse dieses Kapitels zusammen, lassen sich unter Rückbezug auf die Kapitalsorten- und Habitus-theorie nach Bourdieu (1982) beziehungsweise in Anlehnung an das Konzept des medialen Habitus nach Kommer & Biermann (2012) unterschiedliche (fördernde und hemmende) Einflussfaktoren innerhalb des Datenmaterials herausstellen, die das medienbezogene Selbstbild von angehenden Lehrkräfte auszeichnen

beziehungsweise beeinflussen und aus denen sich ein Zusammenhang dazu ergibt, ob und wie im eigenen Praxissemester beziehungsweise im Referendariat dann auch mit tertiären oder quartären Medien gearbeitet wird. Die Kapitalsortentheorie besagt, dass die Handlungspraxis bestimmter Menschengruppen zum einen mit einer bestimmten Stellung im sozialen Raum zusammenhängt und zum anderen in Abhängigkeit zur Menge an den jeweiligen Kapitalien steht, die einem Individuum zur Verfügung steht (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 30; Baumgart 2004, S. 200) und somit das eigene Handeln im sozialen Raum beeinflusst.

Damit sind neben technischen und didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Kommer 2012, S. 103), den eigenen Dispositionsschemata, welche sich durch „[...] individuelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Biermann 2009, S. 64) äußern und immer auch von den eigenen Erfahrungen, die selbst noch als Schüler/-in gemacht wurden (vgl. Kommer 2012, S. 90), ebenso schulische Rahmenbedingungen relevant.

Zu den verschiedenen Einflussfaktoren, die das medienbezogene Selbstbild der angehenden Lehrkräfte auszeichnen beziehungsweise beeinflussen, zählen somit:

1. *Inkorporiertes kulturelles Kapital I: Mediennutzung in der eigenen Schullaufbahn; eigene, private Mediennutzung, Medienaffinität und eigene Medienkompetenz:*

Die Ergebnisse der *qualitativen Daten* haben zunächst gezeigt, dass die medialen Vorerfahrungen, welche im Rahmen der eigenen Schulzeit gemacht worden sind, sich bei den Lehramtsstudierenden auf grundlegende Fähigkeiten am Computer beschränken sowie tertiäre und quartäre Medien selten, abhängig von verschiedenen Fächern und der Schul- und Klassenstufe sowie lehrerzentriert zum Einsatz kamen, wobei dieser Medieneinsatz nicht immer auch problemlos erfolgte beziehungsweise von dem Großteil der Studierenden im Nachhinein auch kritisch beziehungsweise in Relation zur damaligen Zeit gesehen wird.

Dass angehende Lehrkräfte auch selbst Medien kompetent nutzen können, ist ebenfalls zentral, um wiederum Medienkompetenz an die zukünftigen Schüler/-innen vermitteln zu können. Die verschiedenen empirischen Daten belegen, dass angehende Lehrpersonen in ihrer Freizeit eine Vielzahl von sekundären, tertiären und quartären Medien/-anwendungen nutzen. Dabei werden unterschiedliche Zielsetzungen wie die Informationsgewinnung und -bearbeitung, Entspannungs- und Unterhaltungszwecke sowie der soziale Austausch von den Lehramtsstudierenden benannt. Die private Mediennutzung unterscheidet sich dabei nicht wesentlich von denen der angehenden Schüler und Schülerinnen. Neben dem Schreiben von E-Mails nutzen nahezu alle Lehramtsstudierenden bevorzugt soziale Netzwerke (circa 98%) und schauen Filme oder Serien beziehungsweise kurze Videos über Youtube (jeweils circa 80%). Auch das Online-Lesen von aktuellen Nachrichten (Ø circa 70%) sowie der soziale Austausch über

Internettelefonie (circa 50%) oder Chat (zwischen 35 und 45%) zählen bei den Studierenden zu beliebten Medienaktivitäten. Produktive Medienanwendungen wie das Erstellen und Bearbeiten eines Films oder Blogs werden hingegen nur von einem geringen Anteil der Studierenden im privaten Bereich genutzt (zwischen 5 und 17%).

Damit zusammenhängend bewertet knapp die Hälfte der Lehramtsstudierenden zu  $t_{1a}$  ihre eigene technisch-praktische, digitale Medienkompetenz insgesamt als (sehr) gut. Hier kommt es im Laufe des Professionalisierungsprozesses jedoch zu einer Zunahme der eigenen medialen Kompetenzwahrnehmung, was sich bei genauerer Betrachtung vor allem auf bestimmte Medientätigkeiten, welche aktiv-produktives Medienhandeln ermöglichen, bezieht. Dazu zählen beispielsweise das Erstellen und Bearbeiten eines Films, Audios, oder Comics sowie die Verwendung einer Lernplattform oder eines Fragebogenprogramms, welche explizit im literaturdidaktischen Konzept zum Praxissemester vorgestellt sowie im Vorbereitungsseminar und wahlweise auch im Rahmen des eigenen fünfmonatigen Praxissemesters selbst praktisch angewandt worden sind.

Die *quantitativen Daten* belegen im Zuge dessen außerdem eine Erhöhung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz im Laufe des Professionalisierungsprozesses, die sich vor allem bei Studierenden mit (viel) *Vorwissen* sowie bei Studierenden der zweiten und dritten *Kohorte* zeigt. Des Weiteren bewerten Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung sowie des Lehramts für Berufskollegs ihre eigene technische Medienkompetenz insgesamt geringer, wohingegen Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen diese im Vergleich am höchsten einschätzen.

Werden die Ergebnisse der *qualitativen Daten* hinzugenommen, zeigt sich für angehende Lehrkräfte, die dann auch im eigenen Unterricht aktiv-produktiv mit tertiären und/oder quartären Medien arbeiten, größtenteils eine gewisse Medienaffinität, die sich durch den Besitz von neuester Technik (=Tablet), und/oder über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die eigene Medienkompetenz äußert (= ehemalige Studierende des ersten Profils). Andersherum zeigen die qualitativen Daten auch, dass der Großteil der ehemaligen Studierenden, der bisher nicht medial, oder eher traditionell beziehungsweise lehrerzentriert mit tertiären, oder quartären Medien gearbeitet hat, die eigene Medienkompetenz auch schlechter einschätzt beziehungsweise eine geringe Medienaffinität betont (= ehemalige Studierende des dritten Profils). Somit ergeben sich vor allem für die ehemaligen Studierenden des ersten Profils Parallelen zu den „kompetent Medienaffinen“, welche in der Studie von Kommer & Biermann (2012) für Lehramtsstudierende als ein Typ herausgearbeitet wurde und sich durch eine Faszination an aktueller Technik auszeichnet und bei dem ebenfalls ein produktiver und aktiver

Medienumgang (schulisch und privat) zu beobachten ist (vgl. Kommer & Biermann 2012, S. 94).

## 2. *Inkorporiertes kulturelles Kapital II: Mediendidaktische Kompetenz:*

Die Ergebnisse der *Fragebogenstudie* konnten einerseits zeigen, dass Unterschiede hinsichtlich der drei *Kohorten*, des *Vorwissens* und der studierten *Schulform* bestehen, wenn es darum geht, die eigene potenzielle unterrichtliche Nutzung verschiedener Medien einzuschätzen. Dabei zeigen sich vor allem Studierende der dritten *Kohorte*, Studierende mit viel *Vorwissen* sowie des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen sowie teilweise für Berufskollegs am offensten bezüglich des eigenen potenziellen Medieneinsatzes im Unterricht, wohingegen Studierende der Schulformen Grundschule sowie teilweise des Lehramts für sonderpädagogische Förderung sich am kritischsten bezüglich der erfragten Mediengeräte und -anwendungen zeigen. Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen sind insgesamt relativ offen bezüglich der Nutzung verschiedener Mediengeräte (Whiteboard, Tablet, Smartphone, WLAN-Hotspot), jedoch insgesamt weniger offen bezüglich verschiedener Medienanwendungen (Audioprogramm, Wiki, Videoprogramm, QR-Code, digitale Rallye), die von einer traditionellen und lehrerzentrierten Mediennutzung abweichen, eingestellt.

Wird im nächsten Schritt allerdings überprüft, welche Studierenden dann im eigenen Praxissemester auch tatsächlich mit tertiären oder quartären Medien gearbeitet haben, ergibt sich ein komplementäres Bild: Hier zeigt sich, dass vor allem Studierende des Lehramts für Grundschulen sowie des Lehramts für sonderpädagogische Förderung tertiäre oder quartäre Medien im eigenen Unterricht genutzt haben (s. Kapitel 7.1). Der Anteil für beide Schulformen liegt hier insgesamt für alle drei Kohorten bei circa einem Drittel (Grundschule:  $n=31,45\%$ , Förderschule:  $n=30,77$ ). Dabei sind Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung noch etwas offener hinsichtlich einer aktiv-produktiven Mediennutzung eingestellt, wohingegen sich bei Studierende des Lehramts an Grundschulen ein ausgeschlichenes Verhältnis zwischen einer aktiv-produktiven sowie rezeptiv-traditionellen Mediennutzung zeigt.

Bei Studierenden, die ein Lehramt für die Sekundarstufe I, II beziehungsweise für berufliche Schulen anstreben, fällt der tatsächliche Medieneinsatz insgesamt etwas geringer aus. So hat nur etwa jeder Vierte der Studierenden, welche ein Lehramt für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen anstrebt sowie jeweils etwa jeder Fünfte der ein Lehramtsstudium für Gymnasien und Gesamtschulen beziehungsweise Berufsschulen absolviert, tertiäre oder quartäre Medien im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens auch verwendet.

Auch zeigt sich, dass Studierende der dritten *Kohorte* tertiäre und quartäre Medien am häufigsten in ihren eigenen Unterricht einbinden, wohingegen Studierende der zweiten

Kohorte diese am wenigsten im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens integriert haben.

Des Weiteren haben die Ergebnisse der *Fragebogenstudie* gezeigt, dass sich die Wissensbestände und Reflexionsformen zum potenziellen Medieneinsatz im Unterricht sowie konkrete mediendidaktische Konzepte, welche im Vorbereitungsseminar vor allem durch den Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) innerhalb von verschiedenen Medienworkshops für den Deutschunterricht vorgestellt wurden, bei einigen Lehramtsstudierenden im Selbstbild erweitern konnten. Dies zeigt sich durch einen Anstieg der Zustimmungsraten bezüglich verschiedener Medienanwendungen (Audioprogramm, Videoprogramm, ggf. Comic/ Fotostory) und -geräte (Tablet, Whiteboard, Smartphone, mobiler WLAN-Hotspot) sowie der eingeschätzten allgemeinen medialen Reflexionskompetenz im laufenden Professionalisierungsprozess beziehungsweise über die drei Messzeitpunkte hinweg.

Der Vergleich der beiden Messzeitpunkte im *qualitativen Datenmaterial* hinsichtlich der mediendidaktischen Kompetenz, bestätigt das oben skizzierte Bild zusätzlich: So zeigt sich für  $t_{1b}$  (im Vorbereitungsseminar), dass der Großteil der fünfzehn Fälle zwar den eigenen zukünftigen potenziellen Medieneinsatz reflektiert, jedoch vorrangig konkrete Wünsche sowie fehlende (praktische) Kompetenzen zum Medieneinsatz im (Deutsch-)Unterricht betont werden. Hier zeigt sich im Nachhinein ( $t_4$ ), dass der Schwerpunkt zur Medienkompetenzförderung im Vorbereitungsseminar des Praxissemesters, in welchem unter anderem der Ansatz der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) vorgestellt und im Rahmen von Medienworkshops praktisch erprobt wurde, dem Großteil der ehemaligen Studierenden auch positiv in Erinnerung geblieben ist. Einige Studierende konnten diese theoretischen Wissensbestände dann auch praktisch im Rahmen des Praxissemesters sowie anschließend im Referendariat umsetzen, indem Unterrichtssettings mit Hilfe verschiedener, tertiärer und/oder quartärer Lernmedien gestaltet wurden oder auch indem Lehrmedien für eine bestimmte Klasse adaptiert und somit auch die eigene Medienkompetenz<sup>90</sup> beispielsweise im Umgang mit verschiedenen Programmen verbessert werden konnten. Hier kann die Implementierung mediendidaktischer Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium, welche fachbezogen angeboten werden müssen, um angehenden Lehrkräften aktuelle Ideen vorzustellen und verschiedene Medienangebote im Unterrichtskontext zu verwenden, ein erstes Bewusstsein dafür schärfen, die Förderung von Medienkompetenz sowie Möglichkeiten der Umsetzung als

---

<sup>90</sup> s. Fall 4\_1wFs-oM –  $t_4$ :

„Aber ich hab’s dazu genutzt, um Kinderlieder entsprechend irgendwie zu modifizieren, sodass sie für meinen Unterricht passen. Das heißt, ich habe mit der Software schon mal gearbeitet und ähm das ist auf jeden Fall ein großer Vorteil. Ich weiß nicht, ob ich das sonst gemacht hätte. Man kennt die Programme..., wenn man schon mal damit gearbeitet hat, ist das schon ein Vorteil.“ #00:36:32-0#

Aufgabenfeld des Deutschunterrichts überhaupt wahrzunehmen. Dabei ist es zentral, nicht nur theoretisch über Möglichkeiten des Medieneinsatzes zu sprechen, sondern ebenfalls praktisch mit verschiedenen Mediengeräten und -anwendungen zu agieren, damit sich besonders Studierende mit geringer, eigener Medienkompetenz beziehungsweise Medienaffinität positive Kompetenzwahrnehmungen erfahren können und sich dann gegebenenfalls eher zutrauen, verschiedene Medien im eigenen Unterricht zu nutzen.

Im Zuge dessen zeigt sich auch, dass ehemalige Studierende, die bereits im Praxissemester vielfältige Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien sammeln konnten, auch nachhaltig im Referendariat oder zum Ende des Studiums hin von ihrer eigenen positiven Kompetenzwahrnehmung (im Vergleich zu anderen Kollegen/-innen oder Mitreferendaren/-innen an den Schulen) profitieren und sich teilweise bereits im Praxissemester oder im Referendariat aktiv im medialen Schulentwicklungsprozess einbringen. Gegensätzlich ist es bei ehemaligen Studierenden, die bisher nicht medial beziehungsweise eher traditionell oder lehrerzentriert mit Medien im eigenen Unterricht gearbeitet haben, für die sich v.a. bei Studierenden des dritten Profils (s. Kapitel 11.8.2) teilweise eine geringe eigene Medienkompetenz und Medienaffinität beziehungsweise Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der eigenen mediendidaktischen Kompetenz zeigt. Bei diesen ehemaligen Studierenden stehen auch vor allem medienerzieherische Aspekte im Fokus des Bewusstseins, bei dem das Internet beispielsweise als gefährlich eingestuft wird oder wo es im Unterricht vor allem darum gehen sollte, Medieninhalte kritisch zu reflektieren und zu beurteilen sowie diese verantwortungsvoll zu nutzen.

Auch zeigt sich bei genauerer Betrachtung der einzelnen Fälle, dass fast ausschließlich die Studierenden produktiv mit tertiären oder quartären Medien im Praxissemester gearbeitet haben (n=5 von 6), die über Vorwissen durch die Absolvierung der „Experten für das Lesen I und II“-Kurse verfügen oder ihr Praxissemester an einer der Kooperationsschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung durchgeführt haben, davon vier Studierende auch im Sinne der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015).

Auch der Besuch anderer Lehrveranstaltungen, welche den Aspekt der Medienkompetenzförderung im Fach Deutsch thematisieren und vom Lehrstuhl für *Neuere deutsche Literatur/ Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte* angeboten wurden, werden von den ehemaligen Studierenden zu t<sub>4</sub> als sehr gewinnbringend bewertet (n=3) und führten auch bei einem Studierenden des dritten Profils dazu, Anregungen zur Arbeit mit digitalen Boardstories im Praxissemester an einer Grundschule umzusetzen.

Im weiteren Professionalisierungsprozess sind jedoch weitere Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in allen drei Phasen der Lehrerbildung notwendig, um umfassende medienpädagogische Kompetenzen zu vermitteln und beispielsweise auch die erste und zweite Ausbildungsphase besser miteinander zu verzahnen. Denn es zeigt

sich auch bei ehemaligen Studierenden, die bereits mit digitalen Medien im Deutschunterricht gearbeitet haben, der Wunsch nach weiteren Anregungen beispielsweise durch das ZfsL sowie zur Klärung von schulentwicklungsbezogenen Fragen zur curricularen und organisatorischen Implementierung von digitalen Medien an der jeweiligen Schule (zum Beispiel zu Fragen des Datenschutzes, zur Einführung von Regeln im Umgang, fachliche Anregungen von anderen Schulen, die bereits mit digitalen Medien arbeiten sowie durch Fortbildungen). Darum kümmern sich einige ehemalige Studierende bereits eigenständig, indem außeruniversitäre Fortbildungen oder Seminare zum digitalen Arbeiten im Unterricht im Lehramtsstudium Deutsch besucht werden. Dies trifft jedoch nur auf besonders engagierte Studierende zu und stellt demnach die Minderheit der angehenden Lehrkräfte dar.

Somit ist das inkorporierte kulturelle Kapital, worunter unter anderem das digital-mediale Können der (angehenden) Lehrkräfte gefasst werden kann, zentral, damit die Möglichkeiten der Digitalisierung schulisch als Notwendigkeit und nicht bloß zufällig oder beliebig anerkannt werden, was wiederum „stark abhängig von der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte“ ist (Marci-Boehncke 2017).

3. *Ökonomisches Kapital*: Die Ergebnisse der qualitativen Daten zeigen zudem, dass die technische Ausstattung an den Schulen keinen hinreichenden positiven Einflussfaktor bezüglich der tatsächlichen Mediennutzung im Unterricht darstellt. So zeigt sich, dass einige ehemalige Studierende die vorhandenen digitalen Medien trotz guter beziehungsweise überdurchschnittlicher Ausstattung an den Schulen beziehungsweise des ZfsL nicht nutzen, wohingegen Studierende des ersten Profils die schlechte Ausstattung an den Schulen teilweise durch das Mitbringen eigener Geräte kompensieren und somit aktiv-produktives Arbeiten mit den Schülern/-innen trotz schlechter technischer Ausstattung ermöglichen.
4. *Soziales Kapital und die eigene Rollenwahrnehmung*: Ein weiterer Einflussfaktor, der die eigene schulische Mediennutzung beeinflussen kann, stellt das soziale Kapital und die eigene Rollenwahrnehmung an der Schule und am ZfsL dar, welche sich beispielsweise in Form von Unterstützungsangeboten und Austauschmöglichkeiten oder der Haltung der Schulleitung und des Kollegiums äußert. An den Schulen können das beispielsweise Lehrkräfte sein, die bereits Möglichkeiten der aktiven Medienarbeit (Schluchter 2015) umsetzen oder wo die konkrete Nutzung verschiedener Medien curricular verankert ist und von der Schulleitung unterstützt wird, wie das beispielsweise an den Kooperationschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung, aber auch an anderen Schulen der Fall ist. Vor allem durch die Schulleitung und eine curriculare Verankerung kann ein mediatisiertes Bewusstsein als top-down vorgelebt werden, sodass andere Lehrkräfte motiviert dazu



werden können, im Verbund als bottom-up die eigenständige und nachhaltige Profilbildung im Rahmen der eigenen Schule dann auch umzusetzen (vgl. Marci-Boehncke 2017).

Solche Unterstützungsangebote und Austauschmöglichkeiten an den Schulen heben die ehemaligen Studierenden im Rahmen der Interviews positiv hervor und können die eigene Kompetenzwahrnehmung sowohl gegenüber Kollegen/-innen an der Referendariatschule als auch gegenüber Mitreferendaren/-innen am ZfsL nachhaltig positiv unterstützen, sofern bereits eigene praktische Erfahrungen mit digitalen Medien gemacht worden sind.

Andersherum ist es umso schwieriger, wenn keine Unterstützung diesbezüglich an den Schulen vorzufinden ist und die angehenden Lehrkräfte, die in ihrer beruflichen Rolle noch nicht gefestigt sind und durch die noch nicht abgeschlossene Berufsausbildung eine niedrigere soziale Stellung im sozialen Raum (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 30; Baumgart 2004, S. 200) Schule einnehmen, sich gegenüber kritischen Kollegen/-innen mit viel mehr Berufserfahrung durchsetzen müssen.<sup>91</sup>

Auch das jeweilige ZfsL im Referendariat leistet hier einen wichtigen Beitrag, für das zum Beispiel teilweise ebenfalls verankert ist, dass digitale Medien im Rahmen eines eigenen Unterrichtsbesuchs im Fach Deutsch eingebunden werden müssen und es somit teilweise zu (sowohl technischen als auch didaktischen) Unterstützungs- und Austauschmöglichkeiten durch das ZfsL und/oder anliegende Medienzentrum sowie einzelne Seminarleiter/-innen kommt.<sup>92</sup>

5. *Überzeugungen und Einstellungen*: Generell äußern alle ehemaligen Studierenden ein allgemeines Interesse und eine gewisse Offenheit gegenüber dem Einsatz verschiedener Medien im Unterricht, welche aller Voraussicht nach teilweise auch auf das Setting (Aufgabenabgabe als „Bewertungssituation“ im Vorbereitungsseminar und Interviewsituation) sowie der daraus resultierenden sozialen Erwünschtheit und die qualitative Stichprobenauswahl, in welcher der unterrichtliche Medieneinsatz deutlich höher ausfällt, als bei der gesamten Stichprobe (s. Kapitel 11.7.1), zurückgeführt werden müssen. Somit sind zwar für alle ehemaligen Studierenden verschiedene positive Überzeugungen, die sie diesbezüglich sehen, im qualitativen Datenmaterial zu finden, es zeigen sich jedoch auch (v.a. bei den Fällen des dritten Profils) einige negative Überzeugungen, die sich in Form von bewahrpädagogischen Einstellungen, der Angst vor ausfallender Technik oder des Kontrollverlusts sowie der (vorrangigen) Relevanz von

<sup>91</sup> Zum Beispiel Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:

„[...] weil es auch immer noch ältere Kollegen gibt, die dann sagen, das ist doch nichts für unsere Schüler...“ #00:49:34-4#

<sup>92</sup> Zum Beispiel Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:

„Ja ganz witzig ist, meine Deutschseminarleiterin, die ist auch schon, also ich denke mal so kurz vor der Pension, also relativ alt schon, wenn ich das jetzt so formulieren kann und von ihr habe ich aber den Tipp, dass man die Enden ja auf CD aufnehmen kann. Also sie ist da medial recht fit ähm sie kann das zwar jetzt selber nicht so zusammenschneiden, das macht dann ihr Mann, aber der Wille ist auf jeden Fall da.“ #00:33:23-9#

medienerzieherischen Aspekten im Unterricht äußern. Andersherum sind bei Studierenden des ersten und zweiten Profils fast ausschließlich positive Überzeugungen zum Medieneinsatz zu finden. Somit zeigt sich, dass die eigene Überzeugung, welche beinhaltet, digitale Medien im Unterricht für sinnvoll zu halten, einerseits einen wichtigen Einflussfaktor darstellt, andererseits aber nicht ausschlaggebend dafür ist, inwieweit dann auch mit digitalen Medien gearbeitet wird. Hier ist es damit zusammenhängend wesentlich, sich ebenfalls zuzutrauen, diese Handlung selbst auch erfolgreich umsetzen zu können (= individuelle Medienkompetenz, mediendidaktische Kompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung). TP-Berichten; SoPäd: n=24 von 40 TP-Berichten) beziehungsweise zum *Lesetraining* (Gs: n=16 von 67 TP-Berichten; SoPäd: n=14 von 40 TP-Berichten) dominieren. Bei Studierenden des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie Studierenden des Lehramts für Berufskollegs sind hingegen vor allem Unterrichtsvorhaben im Bereich der *literarischen Bildung* (HRGS: n=5 von 11 TP-Berichten; Bk: n=4 von 16 TP-Berichten) und des *Lesetrainings* (HRGS: n=4 von 11 TP-Berichten; Bk: n=7 von 16 TP-Berichten) vorzufinden.

## **12 Fokus III: Motivationale Orientierungen und Rollenwahrnehmung der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden**

Im Rahmen dieses Auswertungskapitels (= Fokus III) sollen Aussagen zu den motivationalen Orientierungen und der eigenen Rollenwahrnehmung der befragten Lehramtsstudierenden, die das Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik in einer der ersten drei Kohorten durchlaufen haben, getroffen werden. Dazu werden an dieser Stelle sämtliche empirische Daten, die im Forschungsprozess erhoben wurden, berücksichtigt, um ein möglichst umfassendes Bild der angehenden Deutschlehrkräfte zu diesem dritten Fokus darlegen zu können. Die verschiedenen Forschungsschwerpunkte werden dazu im ersten Teil dieses Kapitels näher umrissen (s. Kapitel 12.1).

### **12.1 Übersicht über die Forschungsschwerpunkte dieses Kapitels**

Wenn allgemein danach gefragt wird, was (angehende) Lehrkräfte alles können müssen, um den Lehrerberuf bestmöglich ausführen zu können, werden neben kognitiven Wissensbeständen auch motivationale Charakteristika, Werthaltungen und Einstellungen sowie Handlungsrouninen und Reflexionsformen aufgezählt, da davon ausgegangen wird, dass diese das individuelle Lehrerhandeln beeinflussen (vgl. Dreer 2013, S. 85).

Dabei äußern sich motivationale Handlungsbereitschaften beispielsweise in der Form, inwieweit sich Lehrkräfte im Schulalltag oder in der internen Schulentwicklung engagieren oder sich weiterbilden und inwieweit diese Freude und Interesse an der eigenen Lehrertätigkeit mitbringen (vgl. Kunter et al. 2009, S. 157).

Mit der Einführung des Praxissemesters wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit gesehen, die eigene Berufs- und Studienwahl überprüfen zu können (vgl. Fereidooni 2015, S. 60; vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14). Es stellt sich somit die Frage, inwieweit diese Zielsetzung auch gelingt beziehungsweise welchen Einfluss das Format Praxissemester auf die Erhöhung der motivationalen Orientierungen der Lehramtsstudierenden einnimmt. Um diese beantworten zu können, werden Aussagen zu den teilnehmenden Studierenden getroffen, wobei sich die Beantwortung der Leitfragen auf die Ergebnisse der Fragebogen- und Interviewdaten stützt.

- Dazu werden einerseits Aussagen zur Bewertung der Studierenden hinsichtlich einer verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters im Lehramtsstudium sowie zu deren Motivation dieses auch durchzuführen und damit die eigene Berufswahl zu überprüfen getroffen (s. Kapitel 12.2.1).
- Andererseits werden die Ergebnisse zur generellen Motivation das Lehramtsstudium absolvieren zu wollen dargelegt (s. Kapitel 12.2.2).

- Des Weiteren werden Aussagen dazu gemacht, inwieweit die Studierenden durch das Praxissemester auch gewillt sind, in den Lehrerberuf zu gehen beziehungsweise inwieweit sie durch die Absolvierung dessen konkretere Berufsvorstellungen des Lehrerberufs entwickeln konnten (s. Kapitel 12.2.3).
- Damit zusammenhängend werden außerdem Aussagen zur eigenen Rollenwahrnehmung als angehende Lehrkraft sowie zur soziale Position im Kontext der Praxissemesterschule und deren beteiligten Akteuren (Kollegen/-innen, Schüler/-innen) sowie zur Veränderung der eigenen Rollenwahrnehmung durch die Absolvierung des Praxissemesters im Zuge der aktuellen Situation des Referendariats getroffen (s. Kapitel 12.3)

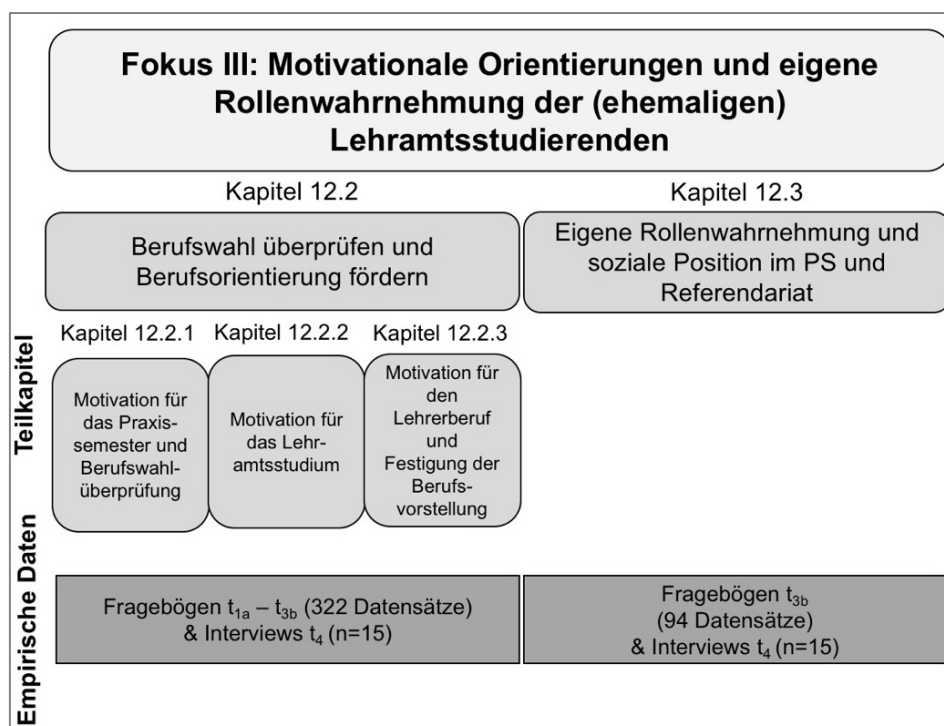


Abbildung 82: Themen- und Auswertungsschwerpunkte zur Beschreibung der motivationalen Orientierungen, Begleitung und Rollenwahrnehmung der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden

Ziel der Auswertung innerhalb dieses Kapitels (Fokus III) ist es somit, *überindividuelle Gemeinsamkeiten* aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten (vgl. Mayer 2013, S. 47) und die unterschiedlichen Daten aufeinander zu beziehen, wobei die Themen und Subthemen im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen (vgl. Kuckartz 2016, S. 117). Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden sowohl Ergebnisse aus der Fragebogenstudie, welche für alle drei Kohorten jeweils über drei Messzeitpunkte hinweg erhoben wurden, als auch sämtliche Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016), die für die Auswertung der Leitfadenterviews (n=15) und die offenen Fragen der Fragebogenstudie angewandt wurde, berücksichtigt. Im Zuge dessen soll ein möglichst umfassendes Bild der (ehemaligen) teilnehmenden Lehramtsstudierenden herausgearbeitet werden, welches Aussagen zu den motivationalen Überzeugungen und der

Rollenwahrnehmung der Studierenden beinhaltet. Bei der Auswertung sollen zudem an passenden Stellen personenbezogene Merkmale wie die *Kohorte*, das *Vorwissen*<sup>93</sup> und die studierte *Schulform* berücksichtigt werden.

## **12.2 Berufswahl überprüfen und Berufsorientierung fördern**

Durch die Einführung von verlängerten Praxisphasen beziehungsweise eines Praxissemesters soll der Berufsbezug innerhalb des Studiums gestärkt werden (vgl. Schüssler & Keuffer 2012, S. 185), um damit zusammenhängend eine gewisse Realitätsnähe und situiertes Lernen im Studium zu ermöglichen (vgl. Schüssler & Weyland 2014, S. 23). Zudem wird nahezu an allen Standorten der universitären Lehrerausbildung das Praxissemester mit dem Ziel der Berufswahlüberprüfung verbunden (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14), um einem möglichen „Praxischock“ im Referendariat entgegenzuwirken (vgl. Holtz, 2014, S. 98).

Im folgenden Teilkapitel soll in Anlehnung an diese Zielsetzungen überprüft werden, wie die (ehemaligen) Studierenden ihre eigene Motivation bezüglich der Durchführung eines Praxissemesters und dessen verpflichtende Einführung bewerten (s. Kapitel 12.2.1). Des Weiteren sind Aussagen dazu zu finden, wie die (ehemaligen) Lehramtsstudierenden ihre Motivation bezüglich der Absolvierung des eigenen Lehramtsstudiums einschätzen (unabhängig von dem Ziel, später auch als Lehrkraft zu arbeiten) (s. Kapitel 12.2.2). Auch soll herausgearbeitet werden, inwieweit sich die eigene Motivation bezüglich des Lehrerberufs im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte verändert und durch die Absolvierung des Praxissemesters die Berufsorientierung gefördert werden kann (s. Kapitel 12.2.3).

Einige Fragestellungen der Fragebogenstudie wurden in diesem Teilkapitel aus der Studie von Holtz (2014a) übernommen, bei der mit neunstufigen Skalen gearbeitet wurde, weshalb sich das entsprechende Skalenniveau bei diesen Fragestellungen von den anderen unterscheidet. Die graphische Ergebnisdarstellung orientiert sich dabei an der oben genannten Studie, wodurch an diesen Stellen somit ein entsprechender Vergleich zu der Untersuchung möglich ist (vgl. Mayer 2013, S. 79)

### **12.2.1 Motivation für das Praxissemester und Berufswahlüberprüfung**

Innerhalb der *Fragebogenstudie* sollten die Studierenden aller drei Kohorten sowie zu allen drei Messzeitpunkten zunächst skalenbasiert einschätzen, wie sie die verpflichtende Einführung eines Praxissemesters im Lehramtsstudium bewerten (s. Abbildung 105).

---

<sup>93</sup> Dieses wurde über die Teilnahme der literaturdidaktischen Blended-Learning-Seminare „Experten für das Lesen I/II“ im Rahmen der Datenerhebung erfasst.

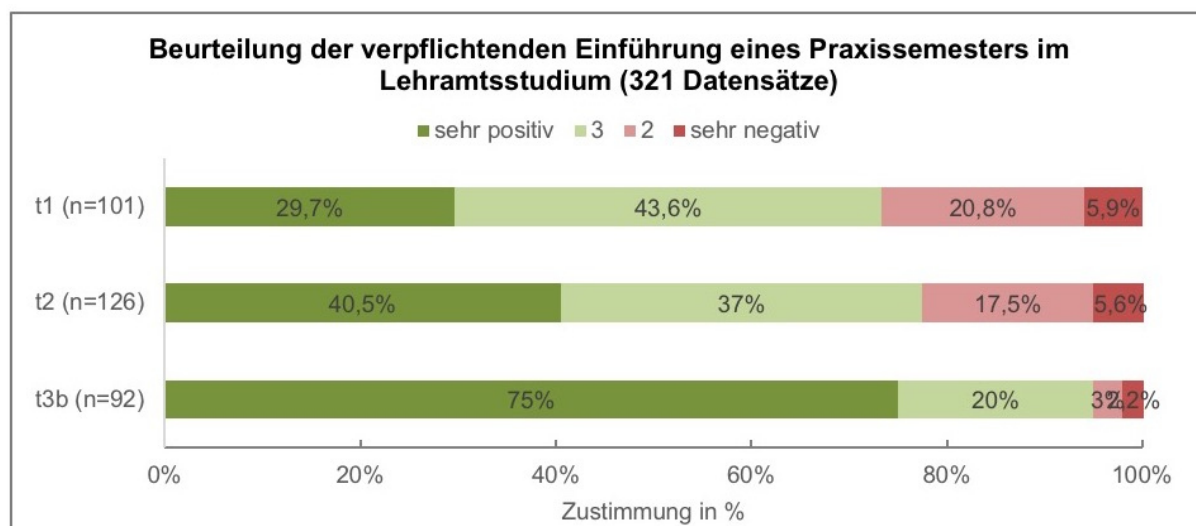


Abbildung 83: Beurteilung der verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters (Skala von 1= sehr negativ bis 4= sehr positiv) – t<sub>1a-3b</sub> (n=127)

Hier zeigt sich bereits für t<sub>1a</sub> (n=101), dass etwa zwei Drittel (73,3%) der Lehramtsstudierenden die Einführung eines Praxissemesters insgesamt eher positiv bewertet (sehr positiv = 29,7%, positiv = 43,6%; MW=2,97, SD=.866). Dieser Anteil steigt zu t<sub>2</sub> auf 77,5% (sehr positiv = 40,5%, positiv = 37%; MW=3,12, SD=.891) und zu t<sub>3b</sub> dann mit einem noch deutlicheren Trend der uneingeschränkten Zustimmung weiter auf insgesamt 95% an (sehr positiv = 75%, positiv = 20%; MW=3,67, SD=.648). Es ist somit eine sehr hohe Akzeptanz bezüglich des Studienformats Praxissemester bei den befragten Lehramtsstudierenden erkennbar, welche vor allem durch die eigene Absolvierung des Praxissemesters unmittelbar verstärkt wird, sodass zu t<sub>3b</sub> weniger als 5% der befragten Lehramtsstudierenden die verpflichtende Einführung kritisch bewertet, wohingegen der Anteil zu t<sub>1a</sub> noch auf etwa ein Viertel der Studierenden (25,7%) zutraf.

Diese hohe Akzeptanz zeigt sich auch bei allen drei untersuchten *Kohorten*, wobei Unterschiede diesbezüglich am stärksten zu t<sub>1a</sub> festzumachen sind (s. Abbildung 106). So bewerten zu t<sub>1a</sub> bereits 81,1% der dritten Kohorte (sehr positiv = 40,6%, positiv = 40,6%; MW=2,96, SD=.73) die Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters als (sehr) positiv, wobei dieser Anteil innerhalb der ersten Kohorte bei 75,9% (sehr positiv = 22,2%, positiv = 53,7%; MW=2,89, SD=.94) und bei der zweiten Kohorte nur bei 63,2% (sehr positiv = 31,6%, positiv = 31,6%; MW=3,04, SD=1.07) liegt und somit insgesamt geringer ausfällt. Diese Unterschiede zwischen den drei Kohorten relativieren sich zu t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub> dann wieder.

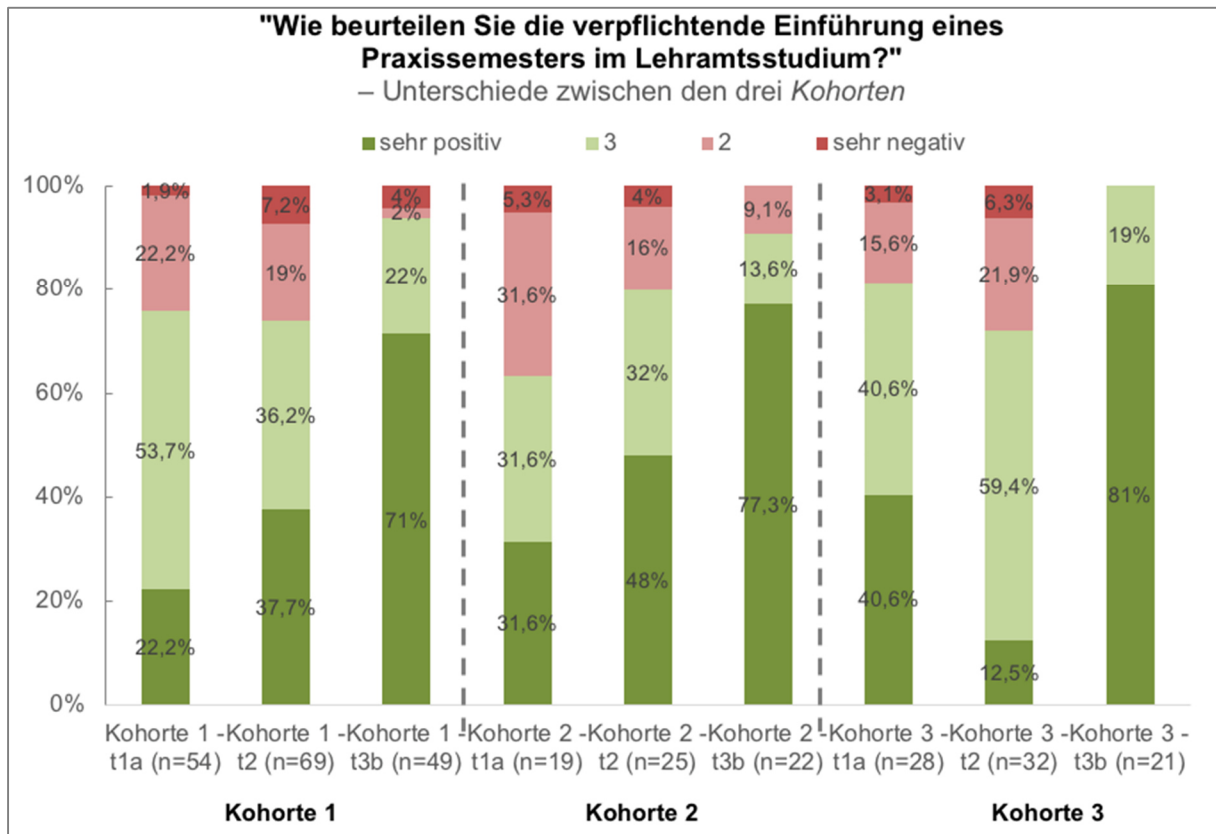


Abbildung 84: Beurteilung der verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters (Skala von 1= sehr negativ bis 4= sehr positiv) – Vergleich der drei Kohorten  $t_{1a-3b}$  (321 Datensätze für  $n=127$ )

Im Zuge dessen zeigt sich außerdem, dass Studierende des Lehramts für Berufskollegs ((sehr) negativ = 41,6%,  $n=10$  von  $n=24$  Datensätzen<sup>94</sup>) und für Gymnasien und Gesamtschulen ((sehr) negativ = 23,5%,  $n=15$  von  $n=64$  Datensätzen) die Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters etwas kritischer bewerten, als Studierende anderer Schulformen. Nennenswerte Unterschiede bzgl. des Faktors *Vorwissen* bestehen nicht.

Damit zusammen hängt ebenfalls die Frage nach der eigenen Motivation, das Praxissemester auch durchführen zu wollen ( $t_2$ ) beziehungsweise die rückblickende Bewertung der eigenen Motivation während der Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase ( $t_{3b}$ ), welche ebenfalls skalenbasiert erfasst wurde (s. Abbildung 106).

Dabei zeigt sich ein sehr ähnliches Bild, bei dem bereits unmittelbar vor dem Praxissemester ( $t_2$ ) der Großteil der Lehramtsstudierenden (82,2%) (sehr) motiviert ist, dieses auch durchführen zu wollen (sehr motiviert = 49,2%, motiviert = 33%;  $MW=3,26$ ,  $SD=.871$ ). Rückblickend würden sogar 98% der Studierenden sagen, dass sie während der Durchführung des Praxissemesters selbst (sehr) motiviert waren, wobei erneut der deutliche Trend der uneingeschränkten Zustimmung überwiegt (sehr motiviert = 81%, motiviert = 17%;  $MW=3,79$ ,  $SD=.461$ ).

<sup>94</sup> Die Ergebnisse beziehen sich auf alle drei Messzeitpunkte ( $t_1-t_{3b}$ ).

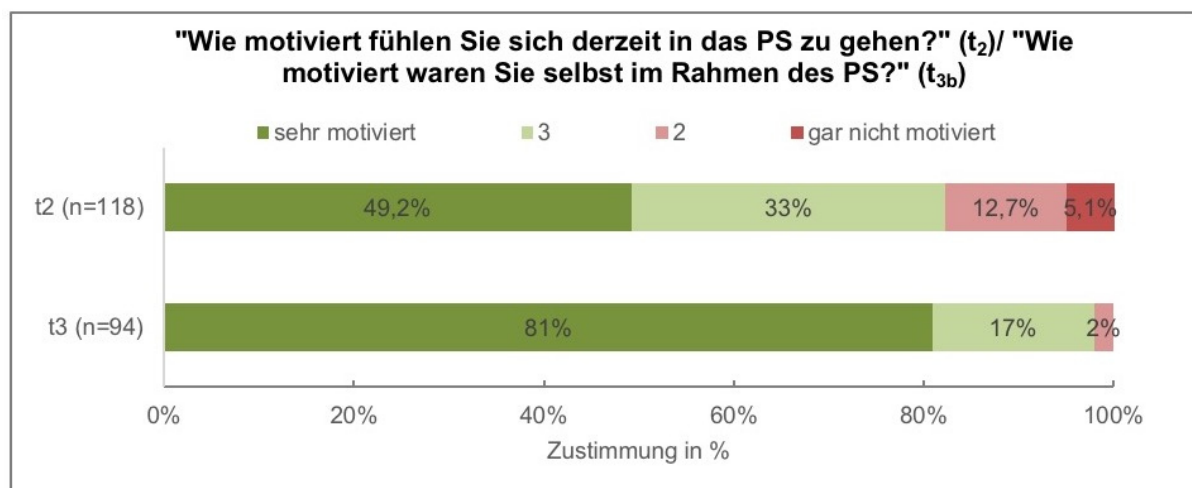


Abbildung 85: Motivation für das Praxissemester (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 4= sehr motiviert) – t<sub>2+3b</sub> (212 Datensätze für n=127)

Dabei ist der Anteil<sup>95</sup> der Zustimmung bei der ersten Kohorte insgesamt etwas geringer (14,6% sind (gar) nicht motiviert; MW=3,43, SD=.80) als bei den anderen beiden Kohorten (Kohorte<sub>2</sub>: 4,8% sind (gar) nicht motiviert; MW=3,66, SD=.66; Kohorte<sub>2</sub>: 7,4% sind (gar) nicht motiviert; MW=3,52, SD=.75).

Nennenswerte Unterschiede bezüglich der Faktoren *Vorwissen* und *Schulform* bestehen an dieser Stelle nicht.

Im Rahmen der *Fragebogenstudie* (t<sub>1a</sub> - t<sub>3b</sub>) hatten die Lehramtsstudierenden zusätzlich die Möglichkeit, ihre skalenbasierte Bewertung zur verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters in Form einer offenen Frage näher auszuführen, was der Großteil der Studierenden auch genutzt hat und womit ebenfalls viele Aussagen zur Motivation des Praxissemesterformats sowie zu Aspekten der Berufswahlüberprüfung zusammenhängen<sup>96</sup> (s. Abbildung 108). Dabei setzt sich der Trend aus der skalenbasierten Einschätzung fort, indem insgesamt die positiven Aspekte zur Einführung eines Praxissemesters (=306 Aussagen) gegenüber den negativen Aspekten (=182) überwiegen, wenngleich sich die Ergebnisdarstellung in diesem Teilkapitel nur auf die Subkategorien *Einführung Praxissemester/ Praxiserfahrung positiv/ Mehr Praxis, Berufswahl überprüfen/ Motivation stärken* sowie einzelne Subkategorien zu den *negativen Aspekten zur Einführung* bezieht<sup>97</sup>.

<sup>95</sup> Die Ergebnisse beziehen sich auf beide Messzeitpunkte (t<sub>2</sub> und t<sub>3b</sub>).

<sup>96</sup> Bei der qualitativen Auswertung der offenen Frage wurde der Großteil der Kategorien aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) der Interviews übernommen.

<sup>97</sup> Auf weitere Subkategorien zum Beispiel zu den persönlichkeitsbezogenen Lernbereichen wurde bereits in Kapitel 12.2.3 sowie zu den professionsspezifischen Lernbereichen und der Theorie-Praxisverzahnung wird/wurde in Kapitel 10 näher eingegangen.



▼ ●● Positive Aspekte zur Einführung	0
▼ ●● Einführung Praxissemester/Praxiserfahrung positiv/Mehr Praxis	94
●● PS als Schonraum	19
●● Praxisschock entgegen wirken	9
●● ZfsL/ Mentoren gewinnbringend	5
▼ ●● Berufswahl überprüfen/ Motivation stärken	0
▼ ●● Berufswahl generell durch Einführung des Praxissemesters	16
●● eigene Berufswahlüberprüfung	5
●● Motivation im Praxissemester	3
▼ ●● persönlichkeitsbezogene Lernbereiche	0
●● Lehrerrolle ausprobieren/ Erfahrungen sammeln	45
●● realistisches/umfangreiches Bild vom Lehrerberuf	31
●● realistisches Bild vom/ Vorbereitung auf das Referendariat	20
▶ ●● professionsspezifische Lernbereiche	21
▼ ●● Theorie-Praxisverzahnung	27
●● fachlicher Theorie-Praxisbezug	4
●● bewussteres Studieren	8
▼ ●● Negative Aspekte zur Einführung	0
●● PS zu anderem Zeitpunkt im Studium	6
●● kein Austausch/ unterschiedliche Infos Institutionen	4
▼ ●● hohe Belastung/Ängste	0
●● terminliche Schwierigkeiten	1
●● fachliches Versagen/ geringe Kompetenzeinschätzung	4
●● lange Anfahrtszeiten	17
●● allgemein/ Nebenjob/ fehlende Bezahlung	64
●● Verkürzung des Referendariats	14
▼ ●● (Angst vor) schlechte(r) Schule/ Betreuung/ Schulauswahl	5
●● unterschiedliche Anforderungen Schulen	1
●● hohe Anforderungen	24
●● enge Taktung des (Master-)Studiums	7
▼ ●● Chaos bzgl. Organisation/ DoKoLL - PS generell Uni	25
●● Planung von Unterricht fehlt/ kein Praxisbezug	10

Abbildung 86: Subkategorien der offenen Frage, um eigene Einschätzung zur verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters zu begründen -  $t_{1a-3b}$  (322 Datensätze)

Insgesamt betont der Großteil aller befragten Studierenden zu allen drei Messzeitpunkten (94 Aussagen), dass er/sie die verpflichtende Einführung eines Praxissemesters für sinnvoll erachtet, da beispielsweise die bisherigen Praxisanteile im Studium für zu gering beziehungsweise zu theoretisch gehalten werden:

**Kohorte 1\_wGs\_oV –  $t_{1a}$ :**

Ich halte das Praxissemester für sehr wichtig, um weitere praktische Erfahrungen in der Schule zu sammeln und dabei auch begleitet zu werden. [...] Auch da praktische Anteile im Studium viel zu wenig vorhanden sind.

**Kohorte 2\_wGyGe\_EfdL<sub>1</sub> –  $t_{1a}$ :**

Praxiserfahrung ist insgesamt neben dem sehr theorieelastigen Studium gut.

**Kohorte 3\_wGs\_oV –  $t_{1a}$ :**

Das Sammeln von Praxiserfahrungen schätze ich als wichtig ein.

Dabei werden die gemachten Praxiserfahrungen auch rückblickend als besonders positiv und lernwirksam beschrieben ( $t_{3b}$ ) (14 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGyGe\_oV –  $t_{3b}$ :**

Grundsätzlich war das Praxissemester das bisher beste Semester im Studium.

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_{1a}$ :**

Erst im Praxissemester lernt man viele Dinge, die die Uni nicht vermitteln kann! Uni Inhalte sind fast nur theoretisch wissenschaftlich und bereiten nicht wirklich auf "das echte Leben" vor...

**Kohorte 3\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_{3b}$ :**

Im Praxissemester habe ich gefühlt mehr gelernt, als im bisherigen Studium. Endlich konkrete Anwendungen und Praxiserfahrungen!

**Kohorte 3\_mGs\_oV –  $t_{3b}$ :**

Die Länge und Intensität machen das Praxissemester unbezahlbar.

Damit zusammenhängend wird es ebenfalls als positiv empfunden, durch die Absolvierung eines Praxissemesters dem sogenannten „Praxisschock“ im Referendariat entgegen zu wirken (7 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_{1a}$ :**

Außerdem starten wir Studierenden so hoffentlich schon relativ gut in den Vorbereitungsdienst, ohne ins "kalte Wasser" geworfen zu werden.

**Kohorte 2\_wGyGe\_oV –  $t_2$ :**

Ich denke, dass das Praxissemester an sich eine sehr gute Idee ist, da man im Referendariat komplett unvorbereitet in ein "neues" Umfeld geworfen und mit sehr vielen Aufgaben beworfen wird.

**Kohorte 3\_wSF\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_{1a}$ :**

Ich halte das Praxissemester für sehr sinnvoll, um den "Praxisschock" im Referendariat abzuschwächen.

Auch wird das Praxissemester von einigen Studierenden als bewertungsfreier Schonraum empfunden, welcher es ihnen ermöglicht, sich ohne (Leistungs-)Druck ausprobieren zu können (19 Aussagen):

**Kohorte 1\_wSF\_oV –  $t_{3b}$ :**

Sehr hilfreiche Erfahrungen, insbesondere durch die Bewertungsfreiheit - Schonraum schafft Motivation zum Experimentieren.

**Kohorte 3\_wSF\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_2$ :**

Außerdem finde ich es gut, dass wir die Möglichkeit haben, bewertungsfrei das Unterrichten "üben" zu können.

**Kohorte 3\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_{3b}$ :**

Durch das PS kann man sich erproben ohne unter einem Notendruck zu stehen [...]. Super tolle Sache auf die derzeitigen Referendare "neidisch" waren, die äußerten, dass sie diese Chance gerne auch gehabt hätten.

Als weiteren positiven Aspekt zur verpflichtenden Einführung des Praxissemesters im Lehramtsstudium wird von einigen Studierenden außerdem angeführt, dass dieses allgemein dafür genutzt werden kann, die Berufswahl zu überprüfen (16 Aussagen),

**Kohorte 1\_wHRGS\_oV –  $t_{1a}$ :**

Ich betrachte es als positiv - zu diesem frühen Zeitpunkt - den Schulbetrieb in der Funktion der Lehrkraft kennenzulernen. So ist es auch möglich, die Berufswahl zu reflektieren.

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>I</sub> –  $t_{1a}$ :**

Spätestens im Praxissemester können Leute merken, wenn der Beruf doch nichts für sie ist und nicht erst im Referendariat.

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV –  $t_{3b}$ :**

Das PS ist deshalb sehr hilfreich, da sich der Studierende erneut ausprobieren kann und nicht erst im Referendariat erkennt, dass der Lehrerberuf nichts für ihn ist.

was zusätzlich einige der Studierenden (5 Aussagen) zu  $t_{3b}$  dann auch konkret auf die eigene Berufswahlüberprüfung beziehen beziehungsweise betonen, dass die Durchführung des Praxissemesters sie bezüglich der eigenen Berufswahl bestärkt hat:

**Kohorte 1\_wHRGS\_oV –  $t_{3b}$ :**

Sehr bereichernd waren natürlich meine Unterrichtsvorhaben und auch das positive Feedback von Schülern und Lehrern, das mich in meinem Berufswunsch bestärkt hat. Daher bewerte ich die Einführung des PS als sehr positiv.

**Kohorte 2\_wGyGe\_oV –  $t_{3b}$ :**

Die Erfahrungen und Praxissemester haben mich sehr in meiner Berufswahl gestärkt.

Sehr kritisch gesehen (64 Aussagen) wird von den befragten Lehramtsstudierenden vor allem die fehlende Bezahlung im Praxissemester, welche durch die Ausübung eines Nebenjobs neben dem Praxissemester zu einer hohen Arbeitsbelastung führt:

**Kohorte 1\_wGyGe\_oV –  $t_{1a}$ :**

Theoretisch ein super Konzept! Jeder könnte daraus profitieren. Aber der finanzielle Aspekt ist sehr bescheiden... es wird nicht bezahlt und für einen anderen Job werde ich wahrscheinlich keine Zeit haben. Und da, zumindest im kommenden Praxissemester, ich keine Semesterferien im Winter habe, kann ich auch vorher kein Geld verdienen.

**Kohorte 1\_wGs\_oV –  $t_{1a}$ :**

Viele haben keine Zeit ihren Nebenjobs weiter nachzugehen - keine Entlohnung obwohl man ähnlich wie im Referendariat arbeitet.

**Kohorte 1\_wSF\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_{1a}$ :**

6 Monate arbeiten ohne finanzielle Entschädigung ist im Anbetracht der Tatsache, dass wir bereits ein BA-Studium abgeschlossen haben, nicht vertretbar/ zusätzlich ist es auf Grund des zeitlichen Aufwands (Vorbereitung, Anwesenheit an der Schule und Fahrtzeit) eventuell nicht möglich einen Nebenjob auszuführen. Dieser ist aber gerade bei sozial schlechter gestellten Studierenden zwingend notwendig! Wo bleibt da die Bildungsgerechtigkeit???

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV –  $t_{1a}$ :**

Dass es unbezahlt ist, empfinde ich als eine Frechheit [...].

**Kohorte 3\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_{1a}$ :**

Es ist für mich als Mutter so gut wie unmöglich 1/2 Jahr einer unbezahlten Tätigkeit nachzugehen, da ich für das Praxissemester meinen Beruf stilllegen müsste. Aufgrund der Betreuung meiner Tochter kann ich Praxissemester, Arbeit und Kinderbetreuung nicht miteinander verbinden. Ich stehe vor einem riesigen Problem!

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV –  $t_{3b}$ :**

[...] und auch die Vereinbarung mit einem (notwendigen) Nebenjob war kaum möglich, worauf jedoch viele Studierende nun mal angewiesen sind.

Damit zusammenhängend wird häufig auch kritisiert, dass die Dauer des Referendariats in NRW durch die Einführung des Praxissemesters insgesamt auf eineinhalb Jahre verkürzt wurde, inhaltlich jedoch ähnliche Aufgaben anfallen (14 Aussagen):

**Kohorte 1\_wFs\_EfdL<sub>I+II</sub> –  $t_2$ :**

Uns wird jedoch immer sehr deutlich vermittelt, es sei KEIN erweitertes Referendariat. De facto haben wir doch einen beachtlichen Teil an Unterricht zu gestalten, wenn auch offiziell "begleitet".

**Kohorte 3\_wSF\_oV –  $t_{1a}$ :**

Negativer Aspekt: das Land will Kosten sparen, indem es das Referendariat kürzt und dafür das unbezahlte Praxissemester eingeführt hat, zum Nachteil der Studierenden.

**Kohorte 1\_wBk\_oV –  $t_{1a}$ :**

Das bezahlte Referendariat wird gekürzt und eine unbezahlte Praxisphase eingeführt?! Dies liegt sicherlich NICHT im Interesse der Studenten.

Weitere Belastungsfaktoren stellen (die Sorge um) lange Anfahrtszeiten zu den Praxissemesterschulen dar (17 Aussagen),

**Kohorte 1\_wHRGS\_oV –  $t_{1a}$ :**

Ich denke es wird eine sehr hohe Belastung für Studenten durch die räumliche Distanz zwischen Wohnort, Uni, Lernzentrum und Schule.

**Kohorte 1\_wSF\_EfdL<sub>I+II</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Ich musste jeden Tag 3 Stunden Bahn fahren für 3 Stunden Anwesenheit. Das ist unverhältnismäßig.

**Kohorte 2\_wBk\_oV – t<sub>1a</sub>:**

Weite Wege zu den Schulen, welche zum Teil nur mit dem Auto erreichbar sind.

**Kohorte 3\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Viele Schulen sind weit entfernt und selbst die Fahrkosten müssen wir selbst tragen.

sowie generell hohe Anforderungen im Praxissemester (23 Aussagen)

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> – t<sub>2</sub>:**

[...] jedoch ist mir während des Vorbereitungsseminars erst bewusst geworden, wie viel von den Studenten während des Praxissemesters verlangt wird, sodass man die Praxisphase nicht so genießen kann, wie man das im Vorhinein vorgestellt hat. Es sind neben den Schulphasen, sehr viele weitere Aufgaben für die Uni zu erledigen, was die Freude auf das Praxissemester leider hemmt.

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Das Praxissemester ist aber auch noch nicht ausgereift und mitten im Masterstudium ein echter Stressfaktor.

**Kohorte 2\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

[...] und die Ansprüche an die Studierenden einfach viel zu hoch sind. Erst muss man die Präsenzzeiten an der Schule, die unregelmäßigen Zeiten der Begleitseminare, die Arbeitszeiten seines Nebenjobs usw. so koordinieren, dass sich nichts überschneidet, man aber trotzdem sein Leben finanziert bekommt und danach soll man in knapp eineinhalb Monaten einen Bericht verfassen, der ca. 80 Seiten umfasst und bei dem noch nicht einmal meine praktische Leistung berücksichtigt wird. Das ist m.E. sehr anspruchsvoll, zumal ich für jede Hausarbeit von 15-20 Seiten mehr Bearbeitungszeit habe und theoretisch die Möglichkeit besteht, dass ich einen Teil des/den Berichts nicht bestehe, obwohl ich in der Praxis sehr gutes Feedback bekommen habe.

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV – t<sub>1a</sub>:**

Es ist ein sehr langer Zeitraum, der sehr arbeitsintensiv ist und Einsatz fordert.

und im gesamten (Master-)Studium (7 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Das Praxissemester war für mich mit einem sehr hohen (zeitlichen und auch finanziellen) Druck belastet, da ein Nebenjob nicht mehr durchgeführt werden konnte und ich gleichzeitig (um in der Regelstudienzeit bleiben zu können) noch Seminare an der Uni besucht habe.

**Kohorte 2\_wGyGe\_oV – t<sub>1a</sub>:**

Negativ sehe ich jedoch noch die Umsetzung in der Uni. Durch das Praxissemester fehlt uns ein ganzes Semester, welches man in der Uni verbringt, die Pläne wurden jedoch nicht angemessen angepasst. So haben wir zum Teil noch den gleichen Anteil im Master zu absolvieren, wie die Studenten aus anderen Studienordnungen, haben jedoch ein Semester weniger Zeit.

**Kohorte 3\_wHRGS\_EfdL<sub>I</sub> – t<sub>1a</sub>:**

Auch ist es schwierig, die Regelstudienzeit einzuhalten, da das Praxissemester mit 25 LP kreditiert ist, obwohl man pro Semester 30 LP erbringen müsste, um in der Regelstudienzeit zu bleiben.

Einige der Studierenden (4 Aussagen) äußern vor der Zuweisung an die Praxissemester Schulen (t<sub>1a+2</sub>) auch die Sorge, möglicherweise an der jeweiligen Schule schlecht betreut zu werden, da diese Erfahrungen teilweise in anderen Praktikumsphasen gemacht wurden:

**Kohorte 1\_wGyGe\_oV – t<sub>1a</sub>:**

Und an welche Schule komme ich? Wer genau ist für meine Betreuung vor Ort zuständig? Wenn das so läuft, wie in einigen vergangenen Praktika, kann das sehr bescheiden ausgehen. Ich will davon profitieren...

**Kohorte 3\_wBk\_oV – t<sub>1a</sub>:**

Andererseits ist meine bisherige Erfahrung in der Betreuung an der Schule eher negativ, sodass ich skeptisch bin, ob diese im Praxissemester funktionieren wird.

Des Weiteren bemängeln vor allem die Studierenden der ersten Kohorte die generelle, schlechte Organisation und fehlenden Informationen zum Ablauf des Praxissemesters (n<sub>Kohorte1</sub>=22 von n=25), für welchen sich in den ersten Durchgängen erst Routinen entwickeln mussten:

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>1a</sub>:**

[...] allerdings gibt es anscheinend noch einige Planungsschwierigkeiten und schlechte Regelungen (keine Freistellung vom Unterricht für ein Blockseminar im Februar; man kann die 15 Zeitstunden nicht an 3 statt an 4 Tagen ableisten, was für die Arbeit praktischer wäre etc.).

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>2</sub>:**

Allerdings ist die Planung noch kaum so weit ausgereift, dass man sich (vor allem als Student) ausreichend informiert und vorbereitet führt. An sich bin ich für das Praxissemester, aber es fehlt an Struktur, Übersicht und Einheitlichkeit in manchen Vorbereitungsseminaren.

Auch wird von einigen Studierenden (4 Aussagen) an dieser Stelle kritisiert, dass die Zusammenarbeit und der Austausch zwischen den drei Institutionen Universität, ZfsL und Schule verbessert werden muss (4 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>2</sub>:**

Zusammenarbeit der Uni, Schule und ZfsL ist offensichtlich nicht gut (keiner weiß wirklich, was los ist).

**Kohorte 3\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Jedoch sollten die Rahmenbedingungen verbessert werden (vor allem Bezahlung und die Zusammenarbeit der Uni mit dem ZfsL und den Schulen).

Insgesamt sprechen sich einige Studierende auch dafür aus (6 Aussagen), dass das Praxissemester zu einem anderen Zeitpunkt im Studium verankert werden sollte:

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Eventuell würde das Verlegen an das Ende des Mastersemesters dieses besser lösen.

**Kohorte 2\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Ich finde es gut das es das Praxissemester verpflichtend gibt, finde jedoch, es sollte auch schon im Bachelor ein solches Angebot geben. Aus und in der Praxis lernt man meiner Meinung nach viel.

Einige dieser Eindrücke werden auch innerhalb der qualitativen Daten der *Interviewstudie* (t<sub>4</sub>) von den ehemaligen Lehramtsstudierenden betont. Insgesamt wurden dazu 28 Aussagen der *Subkategorie Berufswahl überprüfen/ Motivation verstärken* (s. Abbildung 109) sowie 45 Aussagen der Hauptkategorie *Praxissemester Sonstiges* (s. Abbildung 110) zugeordnet und vor allem durch die Leitfragen „Inwieweit hat die Absolvierung des Praxissemesters Ihre Motivation später als (Deutsch-)Lehrerin tätig zu sein beeinflusst?“ sowie indirekt im Laufe des Interviewgesprächs erfasst.

▼ ● ● Berufswahl überprüfen/ Motivation verstärken	0
● ● Motivation im Praxissemester	3
● ● Berufswahl selbst im Praxissemester	18
● ● Berufswahl generell durch Einführung des Praxissemesters	7

Abbildung 87: Subkategorien zur *Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess* - t<sub>4</sub> (n=15)

Dabei geben insgesamt vier der 15 ehemaligen Studierenden an, dass sie die Einführung eines verpflichtenden Praxissemesters im Lehramtsstudium insgesamt positiv beurteilen.

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Also ich bin sehr dankbar, dass das eingeführt wurde, das Praxissemester, ja. #00:12:24-2#

▼ ●●● Praxissemester Sonstiges	0
●●● Einführung des Praxissemesters positiv	5
●●● PS als Schonraum/ Bewertungsfreier Raum	4
▼ ●●● hohe Belastung	0
●●● im Praxissemester	2
●●● Bericht	2
●●● allgemein/ Nebenjob usw.	6
▼ ●●● alle drei Institutionen	0
▼ ●●● kein Austausch/ unterschiedliche Informationen	11
●●● unklare Aufgabenverteilung	2
●●● unterschiedliche Foki/ Anforderungen	3
●●● terminliche Schwierigkeiten	4
●●● Interesse/ Bemühungen erkennbar	1
●●● Uni als alleinige Bewertungsinstanz/Praxis vs. Verschrif...	5

Abbildung 88: Subkategorien zum *Praxissemester Sonstiges* - t<sub>4</sub> (n=15)

Auch betonten drei der Befragten, dass die Absolvierung des Praxissemesters für sie selbst sehr motivierend war.

Die Möglichkeit des Praxissemesters als bewertungsfreier Raum wird zudem von drei der ehemaligen Studierenden positiv hervorgehoben:

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Also was da ein großer Pluspunkt war, dass im Rahmen des ZfsL noch keine Benotung in irgendeiner Form oder sowas erfolgte, weil einfach auch diese Beratung auch nach den Unterrichtsbesuchen, ich nenns mal, druckfrei waren. Also weil man bereitet sich natürlich vor und Nervosität ist natürlich immer da, ob das jetzt im Praxissemester ist oder im Referendariat, aber da hat man natürlich nen anderen Anspruch, wenn es dann irgendwann um Noten geht, was in dem Zusammenhang nicht der Fall war. Auf der anderen Seite ist es gleichzeitig Fluch und Segen, weil wenn etwas gut gelaufen ist, es dann nicht honoriert, also nicht durch Leistungsbewertung honoriert wurde. Ja aber gut, da muss man sich dann für sich selber verbuchen, was geklappt hat und was nicht. #00:18:08-5#

**Fall 15\_3mFs-mM – t<sub>4</sub>:**

Gerade, weil das so ein benotungsfreier Raum war [...]. #00:34:46-2#

Weitere neun Befragte betonen (teilweise mehrfach) vor allem die Ermöglichung der eigenen Berufswahlüberprüfung, wobei die Berufsorientierung durch die Absolvierung des Praxissemesters allgemein gefördert werden konnte:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] deswegen würde ich auf jeden Fall sagen, dass mich das gestärkt und bestärkt habe, dass ich das auch wirklich machen möchte. Ja ähm ja, man hat sozusagen Blut geleckt. Also, das weg von der Theorie und in die Praxis und äh ja, ich wollte mehr. Also das, was ich jetzt habe. #00:12:15-0#

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also es war auf jeden Fall schon eine positive Erfahrung und man hat ja durch diese Praxiserfahrung nochmal mehr gesehen, das möchte ich wirklich auch machen, weil Uni und Praxis ist ja schon nen großer Unterschied und es war schon schön da reinzuschnuppern. #00:13:11-2#

Was jeweils einige der ehemaligen Studierenden auch auf die Erfahrungen beziehungsweise das positive Feedback des ZfsL (n=1)

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

[...] und die Rückmeldungen der Fachleiter war auch sehr positiv, dass glaube ich alle von uns bestärkt wurden, in dem Beruf weiterzuarbeiten. Dass man sehr positives Feedback eigentlich bekommen hat. #00:06:56-1#

sowie in der Praxissemester-Klasse (n=3) beziehen:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Und das hat mich dahingehend bestärkt, weil ich eigentlich das Gefühl hatte, das habe ich auch in meinem Abschlussgespräch gesagt, das war eigentlich die schönste Zeit seit meiner eigenen Grundschulzeit. Weil ich eigentlich gesehen hab, dass mir die Arbeit Spaß macht und dass die Kinder das auch annehmen und dass die Kinder begeistert sind, so ungefähr. #00:35:01-5#

**Fall 14\_3wBk-oM – t4:**

Also für mich ist einfach nochmal wichtig, für mich ist das nicht einfach nur ein Job und mir macht das so viel Freude mit den Schülern zu unterrichten. Und ja, genau, das war auch nochmal schön zu merken in der Praxisphase, dass man im richtigen Beruf ist. Das ist eigentlich so das Hauptding, das ich mitgenommen hab. #00:43:25-3#

Ein ehemaliger Student äußert zudem, dass er im eigenen Studienverlauf nicht immer sicher war, ob er auch wirklich Lehrer werden will, was sich durch die Absolvierung verschiedener Praxisphasen im Lehramtsstudium dann jedoch verändert hat:

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Und zusätzlich generell, also ich hab mir zu Beginn meines Studiums viele Gedanken gemacht, ob ich Lehrer werden möchte, eigentlich wollte ich ganz lange Erzieher werden. Da wurde sowieso schon immer gesagt, dass ich mein Abitur verschwenden würde, weil ich Grundschullehrer werden würde. Das war dann aber auch so ne Sache, im Endeffekt, ich hab dann mein Berufsfeldpraktikum in der Kita gemacht und gedacht, ich glaub die Grundschule ist ne schönere Angelegenheit, weil das doch auf Dauer zu langweilig gewesen wäre. Gerade diese längere Praxisphase, die ne ganze andere Qualität hatte als alle anderen Praxisphasen, die wir davor hatten. #00:35:01-5#

Fünf Lehramtsstudierende sehen es des Weiteren positiv, dass die Einführung des Praxissemesters zur generellen Berufswahlüberprüfung genutzt werden kann, was sie eher allgemein oder auf Kommilitonen/-innen und weniger auf sich selbst beziehen:

**Fall 8\_2wGs-oM – t4:**

Also prinzipiell bekommt man im Praxissemester erstmal die Rückmeldung, ob man richtig ist, da ist ja ganz unabhängig von der eigenen Meinung. Es ist ja gut, wenn man das auch so vom Kollegium, von den Fachleitern, allen, die halt beteiligt waren und dass gibt einem unglaublich, also man weiß dann, ich denke, dass man nach dem Praxissemester weiß, ob man richtig ist oder nicht. Ich denke, dass man das auch relativ schnell rausfindet, wenn man vorher nicht schon ein längeres Praktikum gemacht hat. #00:18:23-3#

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

Ich glaub das war für viele Leute auch nochmal sehr wichtig, um halt wirklich festzustellen, ist das jetzt der Beruf, den ich machen möchte. Ich kenne auch einige Leute, die durch das Praxissemesterstudium geschmissen haben und gesagt haben, ich habe jetzt gemerkt, das ist nichts für mich. Die zweiwöchigen Praktika waren nichts im Vergleich und das war jetzt wirklich mal ein Einblick und ich habe gemerkt, das ist nichts für mich. #00:24:18-0#

Im Zuge dessen plädiert eine ehemalige Studierende auch für eine frühere Implementierung des Praxissemesters im Rahmen des Bachelorstudiums:

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ja, ich würde aber vielleicht schon mal, ich glaub, das ist organisatorisch nicht möglich, aber sowas im Bachelor auch schon mal durchzuführen. Weil, wenn ich mir vorstelle, ich hab irgendwie nen guten Bachelor und bin auch im Master fachlich ganz gut, aber dann geh ich in die Schule und bin wirklich mal Lehrerin und dann merk ich so, hmm das ist doch nichts für mich. Vielleicht wäre das schon mal schön, das dann früher zu merken. #00:14:45-7#

Einige der ehemaligen Studierenden (n=7) betonen jedoch auch eine hohe Belastung während des Praxissemesters, welche drei der Befragten allgemein auf die Anforderungen, die im Praxissemester gestellt werden (zum Beispiel Termine der drei Institutionen, TP-Bericht)

**Fall 12\_3mGs-mM – t4:**

Wir hatten ja noch die ZfsL-Termine, die verschiedenen Uni-Termine, das war alles anspruchsvoll. #00:03:42-3#

sowie vier der Studierende auf zusätzliche Verpflichtungen und koordinatorische Schwierigkeiten beziehen, welche beispielsweise durch die Ausübung eines Nebenjobs, lange Anfahrtszeiten zu den Praxissemesterschulen und die fehlende Bezahlung resultieren:

**Fall 7\_1mGs++mM – t4:**

Also ich muss sagen, damals war es auch von der allgemeinen Stimmung halt sehr negativ, wo viele Leute sich auch kritisch zum Praxissemester geäußert haben und allgemein die ganze Zeit diskutiert wurde, warum bekomme ich kein Geld dafür und wie soll ich jetzt noch meinen Nebenjob nebenbei finanzieren und ich schaffe das zeitlich gar nicht. Dann gibt es halt noch Leute, die Kinder haben oder andere Verpflichtungen, die sie dann noch zeitlich in Anspruch nehmen. #00:24:18-0#

**Fall 4\_1wFs-oM – t4:**

Natürlich war es auch zeitlich ein sehr hoher Aufwand. Also es war schon eine sehr anstrengende Zeit, einfach durch die verschiedenen Institutionen. Je nachdem, wo man ist, hat man einfach unheimlich viel Fahrzeit in den Wochen. Man ist sehr, sehr viel unterwegs, genau. Deswegen war das dann auch wieder gut als die Zeit vorbei war, ja. #00:40:41-9#

Darüber hinaus führen ein paar der Studierenden allgemeine Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Praxissemesters an, was beispielsweise terminliche Absprachen (n=4),

**Fall 9\_2wGy++mM – t4:**

ok, also erstmal die zeitliche Strukturierung, nicht für das Seminar an der Uni, sondern insgesamt, weil die Termine zum Teil dann übereinanderlagen und umorganisiert werden mussten und so weiter. Aber sind halt mehrere Instanzen, die da, es ist klar, dass das nicht immer funktioniert. #00:07:57-5#

die Einnahme unterschiedlicher Foki und Anforderungen (n=3) sowie unterschiedliche Aufgabenverteilungen (n=1) durch die Involvierung der drei unterschiedlichen Institutionen betrifft:

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

Ja, es differierte ja schon nen bisschen, ne. Wir hatten ja in der Schule nen ganz anderen Hintergrund, da waren die Schüler im Fokus. Und an der Uni ist er ja nicht so sehr im Fokus, das Objekt, der Gegenstand an sich, sondern eher wie vermittelt man den Inhalt auf ner fachdidaktischen oder eher auf einer fachlichen Ebene. #00:13:16-0#

**Fall 3\_1wGs-oM – t4:**

Ja, die Situation hatten wir auch, weil dann sind wir in das Deutschseminar am ZfsL Dortmund gekommen und dann haben die halt irgendwie direkt schon davon gesprochen den Unterricht zu planen. Und dann haben wir gesagt, so richtig haben wir das noch nicht gelernt und wir, also unser Stand war ja, deshalb sind wir da, wir lernen das am ZfsL. Und die haben uns dann wieder, ne das müsste Sie eigentlich an der Uni gelernt haben. #00:09:20-1#

Relativ häufig wurde an dieser Stelle außerdem zurückgemeldet, dass zu wenig Austausch beziehungsweise unterschiedliche Informationen zwischen den Institutionen Schule, ZfsL und Universität bestehen (n=6):

**Fall 15\_3mFs-mM – t4:**

Dass die Fachleiter irgendwie keine Ahnung hatten von den Vorgaben aus dem Studium und die Schule auch nicht. Und irgendwie war das dann so ein bisschen konfus alles, also das Organisatorische. #00:14:31-5#

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

Ähm ja, doch die Kommunikation untereinander war dann eher das Schwierige. Die Kommunikation zwischen ZfsL und Schule und Uni, zwischen den drei Instanzen, weil man oft unterschiedliche Informationen hatte. #00:15:01-8#

Auch kritisieren zwei der ehemaligen Studierenden, dass die alleinige Bewertungsinstanz bei der Universität beziehungsweise durch die Einreichung des abschließenden Berichts liegt:



**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ich find ganz schwierig, dass das benotet wird, weil es ja frei sein soll und dann wird man ja auch nur anhand der Berichte eingestuft, was überhaupt nicht das wiederspiegelt, was man da gemacht hat. #00:12:41-3#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Wir haben gesagt, das Wichtigste ist für uns die Praxis und nicht der abschließende Bericht und dass man wirklich von der Universität bewertet wird. Also, dass die Schule in dem Sinne überhaupt kein Mitspracherecht hat, weil man hat da wirklich alles gegeben und vielleicht hat man einen blöden Bericht gekriegt hinterher oder ne blöde Note und das war so schade hinterher für einem selbst. Das war son bisschen, ja wurde so in der Stimmung ein bisschen gedämpft. #00:09:11-9#

Insgesamt belegen somit sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse eine sehr hohe Akzeptanz für das Format Praxissemester, für welches die Lehramtsstudierenden eine (nahezu) durchgängig hohe Motivation betonen, bei dem „endlich die zukünftige Berufs- und Arbeitswelt aus der Lehrerperspektive [...]“ (Gröschner & Seidel 2012, S. 171) erkundet werden konnte. Damit zusammenhängend wird auch die verpflichtende Einführung eines Praxissemesters von Beginn an von den angehenden Lehrkräften größtenteils positiv bewertet, wenngleich sich die Zustimmungsrate vor allem auch durch die eigene Absolvierung des Praxissemesters nochmals deutlich erhöht.

Das Ziel der Berufswahlüberprüfung, welches nahezu an allen Standorten der universitären Lehrerbildung bezüglich der Einführung eines Praxissemesters benannt wird (vgl. Weyland & Wittmann 2015, S. 14) konnte im Zuge dessen bei einigen der Studierenden auch erreicht werden. Hier zeigt sich vor allem innerhalb der offenen Antworten der Fragebogenstudie die hohe Bedeutung des Praxissemesters für die Studierenden, welches teilweise als „Herzstück“ der eigenen Ausbildung empfunden wird (vgl. Hackmann, Schaumburg & Schritteser 2015, S. 4) und klar vom (zu) theoretischem Studium abgegrenzt beziehungsweise bei einigen Studierenden höherwertiger gestellt wird, obwohl das Praxissemester ganz klar als Studienelement der ersten Phase zu verstehen ist und die institutionelle Verantwortung somit auch überwiegend bei den Universitäten liegt (vgl. Schicht & Weyland 2014, S. 44). Hier kann es auch aufgrund der Verkürzung der Dauer des Referendariats zu divergenten Zielsetzungen seitens der am Praxissemester beteiligten Personen und Institutionen kommen, sofern diese Phase beispielsweise „aus Perspektive von Studienseminar und Schule einen Teil des Vorbereitungsdienstes ersetzen soll“ (ebd.) und dies den Studierenden in der Form auch vermittelt wird.

Des Weiteren spiegeln viele der Studierenden für diese Zeit eine hohe Belastung zurück, welche unter anderem durch die fehlende Bezahlung im Praxissemester und langen Anfahrtszeiten zu den Praxissemesterschulen resultiert und diese Studienphase zwar als gewinnbringend, jedoch auch sehr anstrengend empfunden wird. Damit zusammenhängend kam es bei der Ausgestaltung des Praxissemesters organisatorisch und strukturell zu einigen Herausforderungen, die beispielsweise bezüglich terminlicher Schwierigkeiten sowie

unterschiedlichen und hohen Anforderungen während des Praxissemesters, aber auch des gesamten Masterstudiums von den Studierenden zurückgespiegelt wurden.

### 12.2.2 Motivation für das Lehramtsstudium

Innerhalb der *Fragebogenstudie* ( $t_{1a}$  -  $t_{3b}$ ) sollten die Studierenden aller drei Kohorten sowie zu allen drei Messzeitpunkten ebenfalls skalenbasiert angeben, wie sie die eigene Motivation für die Absolvierung des Lehramtsstudiums, unabhängig von dem Wunsch einmal Lehrerin oder Lehrer zu werden, bewerten (s. Abbildung 111). Diese Fragestellung wurde aus der Studie nach Holtz (2014a) übernommen, bei welcher sich gezeigt hat, dass die Motivation für das Lehramtsstudium im Rückblick zum Praxissemester bei den befragten Studierenden signifikant abnahm (von  $MW=6,68$  auf  $MW=5,90^{*98}$ ) (vgl. Holtz 2014a, S. 102f)<sup>99</sup>.

Im Vergleich zu diesen Ergebnissen zeigt sich bei den befragten Lehramtsstudierenden dieser Studie eine insgesamt noch geringere Motivation für das eigene Studium, welche mit Eintritt in den Masterstudiengang beziehungsweise zu Beginn des Vorbereitungsseminars ( $t_{1a}$ ) im Vergleich zu den anderen beiden Messzeitpunkten sogar am niedrigsten ausfällt ( $MW=5,69$ ,  $SD=2.40$ ).

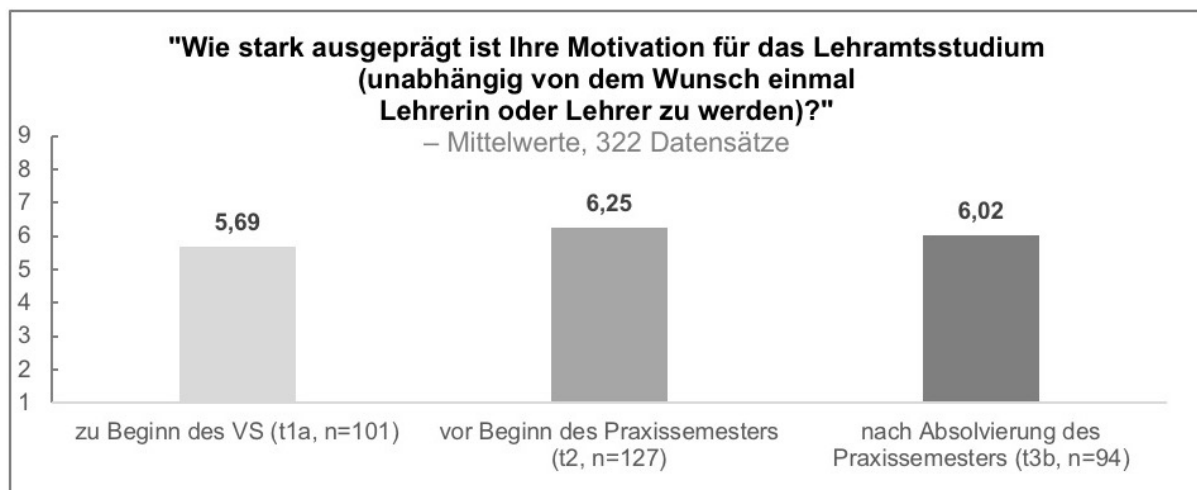


Abbildung 89: Verlauf der Studiumsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) –  $t_{1a-3b}$  ( $n=127$ )

Diese steigt unmittelbar nach der Absolvierung des Vorbereitungsseminars beziehungsweise vor Beginn der fünfmonatigen Praxisphase dann zwar um etwa einen halben Skalenwert an ( $MW=6,25$ ,  $SD=1.90$ ), sinkt dann zu  $t_{3b}$  durchschnittlich allerdings wieder etwas auf einen Mittelwert von 6,02 ( $SD=2.32$ ). Die Motivation für das eigene Lehramtsstudium ist demzufolge durchschnittlich nur mittelmäßig stark bei den Studierenden ausgeprägt.

<sup>98</sup> Der Mittelwertunterschied ist bei einem 5%-Konfidenzintervall (t-Test) signifikant.

<sup>99</sup> „Einschränkend muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Studierenden im Rückblick auf die Ausprägung der verschiedenen Merkmale zu unterschiedlichen Zeitpunkten einschätzen sollten. Teilweise liegen diese mehrere Jahre zurück“ (Holtz 2014a, 104). Es handelt sich somit um keine längsschnittlich angelegte Untersuchung.

Diesbezüglich zeigen sich auch Unterschiede hinsichtlich der *Schulform*<sup>100</sup>. So geben Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen (MW=5,86, SD=2.26) sowie für sonderpädagogische Förderung (MW=5,76, SD=2.2) durchschnittlich eine geringere Motivation für das Lehramtsstudium an als Studierende anderer Schulformen (MW<sub>GS</sub>=6,12, SD=2.13; MW<sub>HRGS</sub>=6,11, SD=2.19), wobei sich Studierende des Lehramts für Berufskollegs insgesamt am motiviertesten einschätzen (MW<sub>Bk</sub>=6,52, SD=2.41).

Vergleicht man an dieser Stelle die verschiedenen drei Messzeitpunkte schulformspezifisch (s. Abbildung 112), zeigt sich für Studierende der Schulform Grundschule außerdem eine kontinuierliche Abnahme der eigenen Motivation über die drei Messzeitpunkte hinweg (MW<sub>t1a</sub>=6,51, SD=1.91; MW<sub>t2</sub>=6,1, SD=1.94; MW<sub>t3b</sub>=5,7, SD=2.53) sowie bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung ein starker Rückgang nach der Absolvierung des Praxissemesters (MW<sub>t1a</sub>=5,19, SD=2.53; MW<sub>t2</sub>=6,26, SD=1.88; MW<sub>t3b</sub>=5,63, SD=2.19).

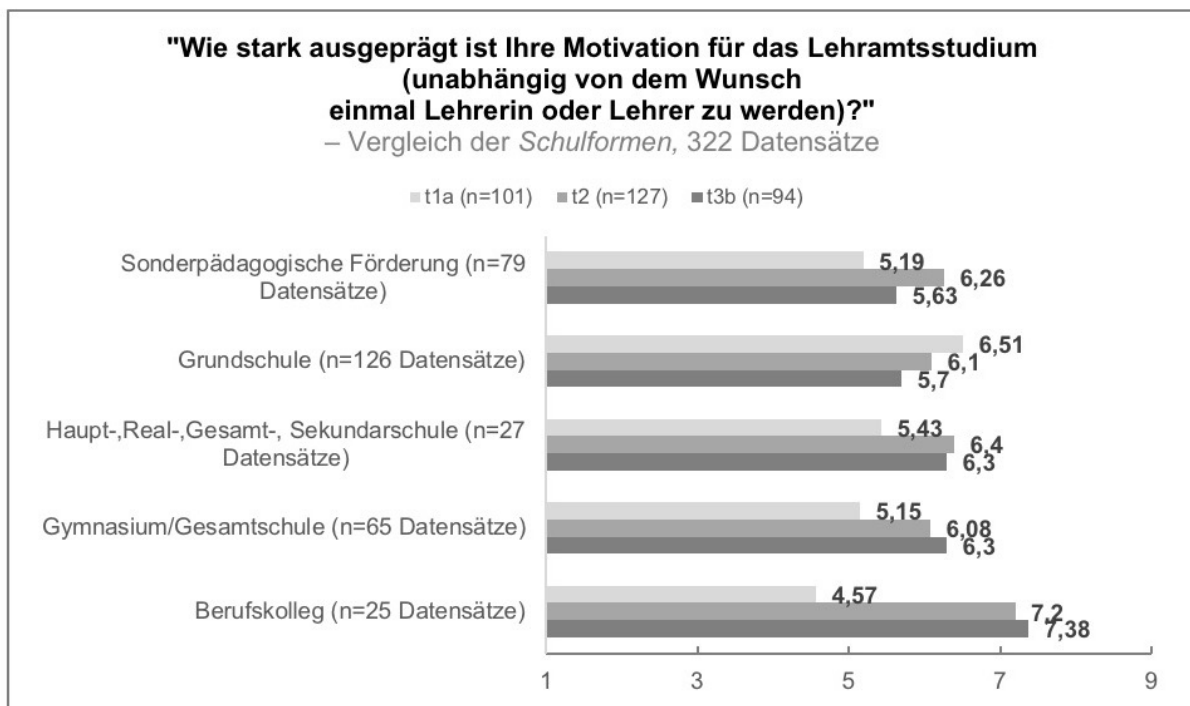


Abbildung 90: Verlauf der Studiumsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) – Vergleich der Schulformen – t<sub>1a-3b</sub> (n=127)

Bei Studierenden der Sekundarschulen I und II sowie Berufskollegs zeigt sich dagegen ein gegenteiliges Bild: So schätzen diese ihre eigene Motivation zu t<sub>1a</sub> (= vor Beginn des Vorbereitungsseminars) durchschnittlich am geringsten ein (MW<sub>HRGS</sub>=5,43, SD=2.64; MW<sub>GyGe</sub>=5,15, SD=2.5; MW<sub>Bk</sub>=4,57, SD=3.21), woraufhin diese nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars (t<sub>2</sub>) stark ansteigt (MW<sub>HRGS</sub>=6,4; SD=2.27, MW<sub>GyGe</sub>=6,08; SD=1.85; MW<sub>Bk</sub>=7,2, SD=1.62) und zu t<sub>3b</sub> dann in etwa auf diesem Niveau bleibt (MW<sub>HRGS</sub>=6,3, SD=1.89;

<sup>100</sup> Die Ergebnisse beziehen sich dabei auf alle drei Messzeitpunkte zusammengenommen.

$MW_{GyGe}=6,3$ ,  $SD=2.41$ ;  $MW_{BK}=7,38$ ,  $SD=1.6$ ). Nennenswerte Unterschiede bzgl. des Faktors *Vorwissen* bestehen nicht.

Des Weiteren sind insgesamt vereinzelte Aussagen (13 Aussagen) zur Studiumsmotivation innerhalb von zwei offenen Fragen zu finden, bei der die Lehramtsstudierenden einerseits die Möglichkeit hatten, ihre skalenbasierte Einschätzung zur verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters zu allen drei Messzeitpunkten näher auszuführen (9 Aussagen) sowie andererseits positive und negative Aspekte zum Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik zu benennen ( $t_{2+3}$ ; 4 Aussagen)<sup>101</sup>. Bei diesen vereinzelten Aussagen zeigt sich, dass einige der befragten Studierenden angeben, durch das Praxissemester bewusster Studieren zu wollen beziehungsweise die Auswahl der Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihrer subjektiven Relevanz danach besser einschätzen zu können, was allerdings nur auf Studierende der ersten und dritten Kohorte zutrifft (11 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>1a</sub>:**

Außerdem kann man in den folgenden Semestern die vermittelten Inhalte besser nach Wichtigkeit und wahrscheinlicher Nutzung im eigenen Unterricht differenzieren.

**Kohorte 1\_wSF\_oV**

Weitet den Blick für das weitere Studium (Wunsch Gebärdensprache und Türkisch zusätzlich zu belegen).

**Kohorte 2\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Diesbezüglich möchte ich meine erworbenen Kompetenzen weiter ausbauen. [Medienkompetenzförderung im Zusammenhang mit dem Lesen].

**Kohorte 3\_wHRGS\_oV – t<sub>2</sub>:**

Ich glaube jetzt im Master ist genau der richtige Zeitpunkt für das Praktikum, damit man sich besser vorbereitet fühlt und merkt, woran man im weiteren Studium arbeiten kann.

Zwei Studierende äußern an dieser Stelle zudem, dass die Einführung eines Praxissemesters mehr Abwechslung im Studium bringt und daher für das weitere Studium motivieren kann:

**Kohorte 1\_wSF\_EfdL<sub>I+II</sub> – t<sub>1a</sub>:**

Das Praxissemester [...] motiviert bestimmt auch noch den letzten theoretischen Teil des Masters abzuschließen.

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>I</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Abwechslung zum Studium/ Motivation

Diese oben genannten Befunde werden zusätzlich durch die Ergebnisse der *qualitativen Interviews* ( $t_4$ ) bestärkt. Insgesamt wurden dazu 14 Aussagen der Subkategorie (*Deutsch-*)*Studium nach dem Praxissemester* zugeordnet, welche alle indirekt im Laufe des Interviewgesprächs erfasst wurden (s. Abbildung 113).

▼ ● (Deutsch-)Studium nach Praxissemester	0
● geringe Motivation Lehramtsstudium	10
● bewussteres Studieren	4

Abbildung 91: Subkategorien zur *Bewertung Deutschstudium/ Uni allgemein* -  $t_4$  (n=15)

So berichtet knapp die Hälfte der ehemaligen Studierenden (n=7) (teilweise mehrfach), dass es ihnen aufgrund einer geringeren Motivation schwergefallen ist, nach der Absolvierung des

<sup>101</sup> Aussagen zur eigenen Motivation für das Lehramtsstudium wurden somit nicht direkt erfragt und sind an dieser Stelle deshalb nur vereinzelt vorzufinden.

Praxissemesters wieder zurück an die Uni zu gehen, womit teilweise auch eine kritischere Haltung gegenüber den (v.a. fachwissenschaftlichen) Lehrveranstaltungen einhergeht beziehungsweise zwei Studierende dafür plädieren, das Praxissemester ans Ende des Masterstudiums zu setzen:

**Fall 8\_2wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Also Motivation auf jeden Fall, nur für die Uni, ist dann auch stark abgesunken. Also ich glaube, man sollte das Praxissemester echt ans Ende des Masterstudiums setzen, soweit es geht. Ist mit der Masterarbeit schwierig, aber vielleicht, dass nur noch die Masterarbeit kommt und dann nichts mehr. Weil man danach dann wirklich einfach auch in manchen Dingen den Sinn danach sucht. Man weiß, dass Dinge notwendig sind, aber die Motivation für dann nochmal ne Sprachanalyse, was sprachanalytisches zu machen, die ist halt einfach gering. Weil man sich denkt und jetzt mal mit den Inhalten, die ich wirklich gebrauchen kann. #00:18:23-3#

**Fall 1\_wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] und ähm ich wollte tatsächlich dann nicht nochmal ins dritte und vierte Semester zum Studieren, sondern hätte gar kein Problem damit gehabt, wenn es weitergegangen wäre. Also man war dann so richtig warmgelaufen und ähm ja es hätten Sommerferien sein können und ich wäre dann in die Schule gestartet. Also das war dann eher schwierig zurückzufinden, in das Studium wieder rein. [...] #00:12:15-0#

**Fall 13\_3wR++mM – t<sub>4</sub>:**

Ich fands schwierig nach dem Praxissemester wieder an die Uni zu gehen, weil das was ganz anderes ist. Man ist direkt wieder in der Rolle drin, man sitzt irgendwo, man macht auch mit, man hat die aktive Teilnahme, man schreibt die Hausarbeit und dann ist man mit dem Kurs fertig in der Regel und dann hat man keine Zeit mehr darüber nachzudenken. #00:21:11-3#

Andersherum zeigt sich durch die Absolvierung des Praxissemesters bei einem Studierenden auch ein stärkeres Bewusstsein und eine Reflexion bezüglich des weiteren Studienverlaufs:

**Fall 7\_mGs++mM – t<sub>4</sub>:**

B: Also es hat mir dann am Ende des Studiums auch nochmal geholfen einen anderen Blick auf Inhalte zu finden. Vorher war es halt sehr wissenschaftlich geprägt und dadurch hat man auch allgemein ne didaktischere Sicht bekommen. #00:25:27-5#

I: In Bezug auf die Auswahl deiner weiteren Veranstaltungen oder in Bezug auf die Masterarbeit oder wie meinst du das jetzt? #00:25:31-7#

B: [...] Ähm, aber auch sowohl bei der Wahl der Veranstaltungen, ich habe dann nochmal das Seminar bei Frau XY gewählt zu Mediennutzung in der Schule, um halt nochmal was praxisorientierteres zu haben. [...] #00:26:15-1#

I: Ja. #00:26:16-0#

[...]

B: Genau, sonst hat man ja vielleicht manchmal den Weg des geringsten Widerstands, der geringsten Arbeit gewählt und da war es so, dass man dann auch wirklich motivierter war, auch didaktischere Inhalte zu wählen. #00:27:02-2#

Zusammenfassend zeigt sich somit im Vergleich zur Motivation im/zum Praxissemester (s. Kapitel 12.2.1) eine insgesamt deutlich geringere Motivation bezüglich der Absolvierung des eigenen Lehramtsstudiums bei den befragten Studierenden (unabhängig vom eigenen Berufswunsch). Die Fragebogenergebnisse belegen im Zuge dessen auch schulformspezifische Unterschiede, bei denen die eigene Motivation von Studierenden des Lehramts für Grundschulen von  $t_{1a}$  zu  $t_{3b}$  kontinuierlich und bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung von  $t_2$  zu  $t_{3b}$  insgesamt weiter abnimmt, wohingegen Studierende der Schulformen mit den Schwerpunkten der Sekundarstufen I, II und der beruflichen Bildung durchschnittlich mit einer geringen Motivation in das Masterstudium starten und sich diese zu  $t_2$  beziehungsweise  $t_{3b}$  dann (deutlich) erhöht beziehungsweise unmittelbar vor und nach Absolvierung des Praxissemesters konstant bleibt.

Auch im Rahmen der qualitativen Interviews meldet knapp die Hälfte der befragten Studierenden eine geringere Motivation für das eigene Lehramtsstudium zurück, sobald das Praxissemester absolviert wurde, was auch auf Studierende aller Schulformtypen zutrifft.

Andersherum scheint die Absolvierung solcher verlängerten Praxisphasen bei einzelnen Studierenden auch zu mehr Bewusstsein und Reflexion für den weiteren Studienverlauf zu führen, indem die verlängerte Praxisphase ebenso eigene Schwächen und Defizite aufgezeigt hat „[...] weshalb die Veranstaltungen, die man in der bevorstehenden Theoriephase besuchen möchte, sehr viel gezielter daraufhin ausgewählt würden.“ (Dörr et al. 2009b, S. 176). Ob und in welcher Weise solche fachdidaktischen Lehrangebote dann aber auch tatsächlich wahrgenommen werden, hängt allerdings vom individuellen professionellen Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte ab, bei welchem davon ausgegangen wird, dass dieses sich (berufs-)biographisch generiert<sup>102</sup> (vgl. Scherf 2013, S. 435).

### 12.2.3 Motivation für den Lehrerberuf und Festigung der Berufsvorstellung

Anders sieht das bei der eigenen Motivation für den Lehrerberuf aus (s. Abbildung 114), für die sich bereits für die ersten beiden Messzeitpunkte ( $t_{1a}$ : MW=8,13, SD=1.3 und  $t_2$ : MW=8,16, SD=1.11) eine sehr hohe Berufsmotivation bei den Lehramtsstudierenden nachweisen lässt, welche sich durch die Absolvierung des Praxissemesters dann nochmals erhöht (MW=8,48, SD=.81).



Abbildung 92: Verlauf der Berufsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) -  $t_{1a-3b}$  (n=127)

Damit liegen die Werte sogar deutlich höher als jene aus der Vergleichsstudie von Holtz (2014a), bei der jedoch ebenfalls gezeigt werden konnte, dass Studierende bereits mit einer hohen Berufsmotivation in das Studium gehen ( $M=7,52$ ) und diese durch die Absolvierung des

<sup>102</sup> Allerdings zeigen sich hier bereits Unterschiede bei Lehramtsstudierenden, indem einige Studierende beispielsweise zusätzliche Zertifikatsangebote im Bereich Deutsch als Zweit-/ und Fremdsprache oder Literaturpädagogik wahrnehmen, was ebenfalls mit einem höheren individuellen professionellen Selbstverständnis zusammenhängen kann.

Praxissemesters dann signifikant stärker motiviert sind, den Beruf des/der Lehrers/-in auch zu ergreifen (während des Praxissemesters:  $M=7,78^{103}$ ).

An dieser Stelle werden außerdem Unterschiede bezüglich des *Vorwissens* und der *Schulform* deutlich (s. Abbildung 115).

So zeigen sich Studierende mit (viel) Vorwissen zu allen drei Messzeitpunkten stärker motiviert, auch Lehrer/-in werden zu wollen, wohingegen die Mittelwerte bei Studierenden ohne Vorwissen zu  $t_{1a}$  und  $t_2$  durchschnittlich mit etwa 0,3 bis 0,65 Skalenwerten ( $t_{1a}$ ) und einem halben bis etwa 0,8 Skalenwerten ( $t_2$ ) geringer ausfällt als bei Studierenden mit Vorwissen. Bei Studierenden ohne Vorwissen ist damit zusammenhängend auch ein stärkerer Anstieg der eigenen Motivation für den Lehrerberuf durch die Absolvierung des Praxissemesters zu erkennen ( $t_{1a}$ :  $MW=7,95$ ,  $SD=1.43$  ( $n=60$ );  $t_2$ :  $MW=7,93$ ,  $SD=1.21$  ( $n=80$ );  $t_{3b}$ :  $MW=8,4$ ,  $SD=.84$  ( $n=57$ )), wohingegen Studierende mit (viel) Vorwissen ihre Motivation zu allen drei Messzeitpunkten ähnlich hoch bewerten (EfdL I -  $t_{1a}$ :  $MW=8,27$ ,  $SD=1.25$  ( $n=26$ );  $t_2$ :  $MW=8,49$ ,  $SD=.90$  ( $n=30$ );  $t_{3b}$ :  $MW=8,57$ ,  $SD=.84$  ( $n=23$ ); EfdL I+II -  $t_{1a}$ :  $MW=8,6$ ,  $SD=.51$  ( $n=15$ );  $t_2$ :  $MW=8,71$ ,  $SD=.59$  ( $n=17$ );  $t_{3b}$ :  $MW=8,64$ ,  $SD=.63$  ( $n=14$ )).

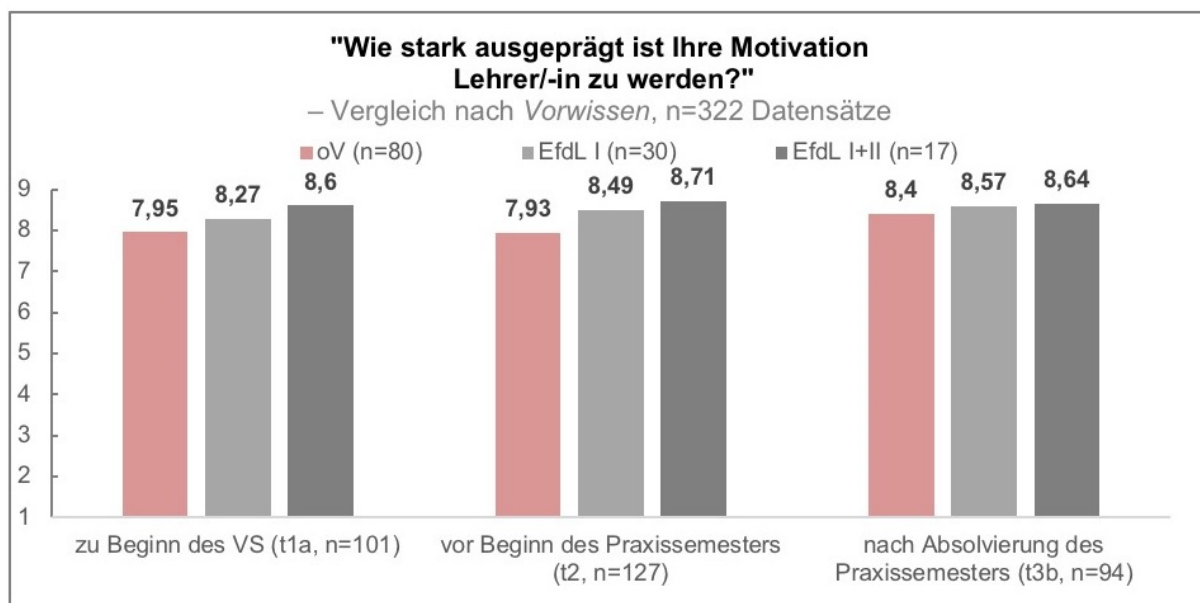


Abbildung 93: Verlauf der Berufsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) – differenzierter Vergleich nach Vorwissen zu  $t_{1a-3}$  ( $n=127$ )

Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen ( $MW=8,67$ ,  $SD=.62$ ,  $n=27$ ), Grundschulen ( $MW=8,55$ ,  $SD=.68$ ,  $n=126$ ) und Förderschulen ( $MW=8,19$ ,  $SD=1.16$ ,  $n=79$ ) zeigen sich zudem insgesamt noch motivierter als Studierende des Lehramts für Berufskollegs ( $MW=7,84$ ,  $SD=1.57$ ,  $n=25$ ) und Gymnasien und Gesamtschulen ( $MW=7,69$ ,  $SD=1.39$ ,  $n=65$ ) hinsichtlich des eigenen Berufswunschs zukünftig als Lehrkraft arbeiten zu

<sup>103</sup> Der Mittelwertunterschied ist bei einem 5%-Konfidenzintervall (t-Test) signifikant.

wollen<sup>104</sup>. Dies trifft auch auf alle drei Messzeitpunkte zu, wenngleich der Unterschied zu  $t_{1a}$  insgesamt mit durchschnittlich bis zu circa eineinhalb Skalenwerten Unterschied (HRGS gegenüber GyGe) am größten ausfällt ( $t_{1a}$ :  $MW_{GS}=8,56$ ,  $SD=.67$ ,  $n=41$ ;  $MW_{HRGS}=8,71$ ,  $SD=.76$ ,  $n=7$ ;  $MW_{SF}=8,12$ ,  $SD=1.11$ ,  $n=26$  gegenüber  $MW_{GyGe}=7,3$ ,  $SD=1.78$ ,  $n=20$ ;  $MW_{BK}=7,43$ ,  $SD=2.23$ ,  $n=7$ ) und sich vor allem durch die Absolvierung des Praxissemesters dann wieder etwas annähert ( $t_{3b}$ :  $MW_{GS}=8,76$ ,  $SD=.50$ ,  $n=48$ ;  $MW_{HRGS}=8,6$ ,  $SD=.70$ ,  $n=10$ ;  $MW_{SF}=8,42$ ,  $SD=.61$ ,  $n=34$  gegenüber  $MW_{GyGe}=8,1$ ,  $SD=1.02$ ,  $n=20$ ;  $MW_{BK}=8,13$ ,  $SD=1.46$ ,  $n=8$ ).

Neben der Erhöhung der eigenen Motivation soll die Absolvierung schulpraktischer Studien zudem die Fähigkeit zur Reflexion des erworbenen Wissens hinsichtlich des späteren Berufsfelds beziehungsweise der eigenen Lehrerrolle unterstützen (vgl. Ortenburger 2010, S. 41). Somit wurde basierend auf der Studie nach Holtz (2014a) ebenfalls zu allen drei Messzeitpunkten erfragt, wie die Lehramtsstudierenden ihre eigene Befähigung für den Lehrerberuf einschätzen (s. Abbildung 116).



Abbildung 94: Kompetenzzempfinden hinsichtlich der eigenen Befähigung für den Lehrerberuf (Skala von 1= gar nicht stark bis 9= sehr stark) -  $t_{1a-3}$  ( $n=127$ )

Auch hier ergeben sich für alle drei Messzeitpunkte hohe Werte, wobei sehr auffällig ist, dass die Studierenden ihre eigene Befähigung bereits vor Beginn des Vorbereitungsseminars sehr hoch einschätzen ( $t_{1a}$ :  $MW=7,4$ ,  $SD=1.1$ ) und der Wert dann nach der Absolvierung des Vorbereitungsseminars ( $t_2$ ) in etwa gleich bleibt ( $t_2$ :  $MW=7,29$ ,  $SD=1.14$ ), sich durch die Absolvierung des Praxissemesters dann jedoch nochmals um etwa einen halben Skalenwert erhöht ( $MW=7,96$ ,  $SD=.84$ ).

Somit liegen alle genannten Werte auch hier wieder deutlich höher als jene aus der Vergleichsstudie von Holtz (2014a), bei der sich die Steigerung des Kompetenzzempfindens

<sup>104</sup> Die Ergebnisse beziehen sich auf alle drei Messzeitpunkte zusammengenommen.



vor allem während beziehungsweise nach der Absolvierung eines Praxissemesters signifikant steigern konnte (vor dem Praxissemester:  $MW=5,64$ , während des Praxissemesters:  $MW=6,83^{105}$ ; nach dem Praxissemester:  $MW=7,02$ ).

Diesbezüglich lassen sich außerdem Unterschiede bezüglich der *Schulform* erkennen. So bewerten Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen ( $MW=6,89$ ;  $SD=1.39$ ,  $n=65$ ) ihre eigene Befähigung insgesamt um bis zu einen Skalenwert geringer als Studierende der anderen vier Schulformen (Gs:  $MW=7,75$ ,  $SD=.99$ ,  $n=126$ ; HRGS:  $MW=7,85$ ,  $SD=.907$ ,  $n=27$ ; SF:  $MW=7,52$ ,  $SD=1.06$ ,  $n=79$ ; Bk:  $MW=7,6$ ,  $SD=1.0$ ,  $n=25$ )<sup>106</sup>.

Nennenswerte Unterschiede bezüglich des *Vorwissens* bestehen an dieser Stelle nicht.

Innerhalb einer weiteren Fragestellung sollten die Lehramtsstudierenden außerdem einschätzen, für wie kompetent sie sich derzeit bezüglich der Reflexion der eigenen Lehrerrolle halten (s. Abbildung 117).

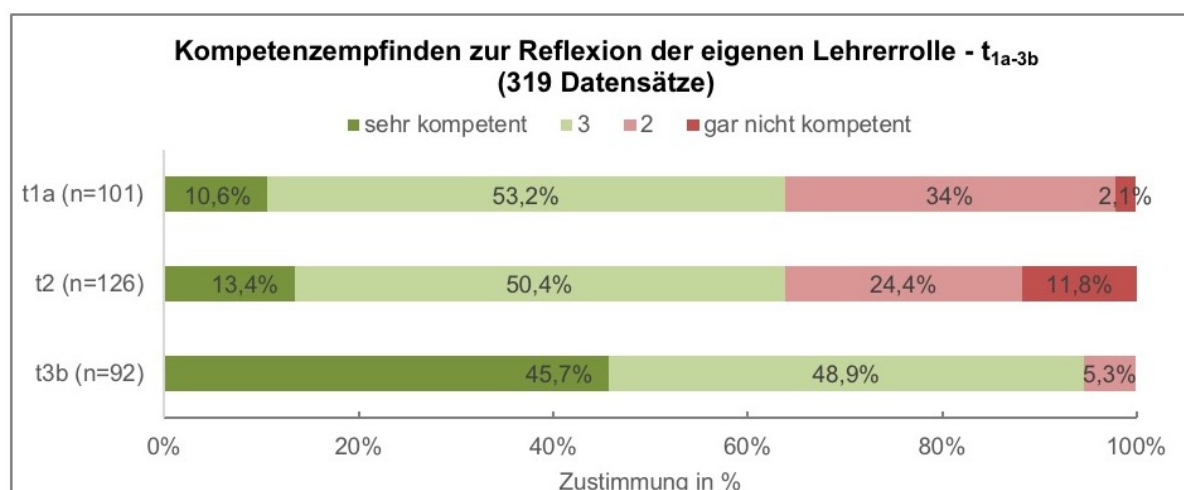


Abbildung 95: Antwortverteilung auf die Frage: „Wie kompetent fühlen Sie sich derzeit in Bezug auf die Reflexion Ihrer Rolle als Lehrkraft?“ (Skala von 1= gar nicht kompetent bis 4= sehr kompetent) – t<sub>1a-3b</sub> (n=126)

Hier zeigen sich bereits zu t<sub>1a</sub> und t<sub>2</sub> relativ hohe sowie ähnliche Werte, indem zu beiden Messzeitpunkten etwa zwei Drittel der Befragten angibt, (sehr) kompetent zu sein, wenn es darum geht, die eigene Lehrerrolle zu reflektieren (t<sub>1a</sub>:  $MW=2,72$ ,  $SD=.68$ ; t<sub>2</sub>:  $MW=2,65$ ,  $SD=.86$ ). Diese Werte können sich durch die Erfahrungen im Praxissemester (t<sub>3b</sub>) dann allerdings nochmal deutlich erhöhen, was durch einen deutlicheren Trend der uneingeschränkten Zustimmung erkennbar ist beziehungsweise wobei nahezu alle befragten Studierenden (94,7%) nach der Absolvierung des Praxissemesters angeben, die eigene Lehrerrolle nun (sehr) kompetent reflektieren zu können (t<sub>3b</sub>:  $MW=3,4$ ,  $SD=.59$ ).

<sup>105</sup> Der Mittelwertunterschied ist bei einem 5%-Konfidenzintervall (t-Test) signifikant.

<sup>106</sup> Die Ergebnisse beziehen sich auf alle drei Messzeitpunkte zusammengenommen.

In qualitativen Befunden aus der Studie von Dörr et al. (2009b) wird zudem im Rahmen von halbstandardisierten Leitfadeninterviews von den befragten Studierenden am häufigsten angegeben, dass sie den Mehrwert des Praxisjahres darin sehen, sich nun ein realistisches Bild von den verschiedenen Aufgabenbereichen des Lehrerberufs machen zu können, was sie selbst als sehr hilfreich und gewinnbringend für die eigene Berufslaufbahn bewerten (vgl. ebd., S. 176).

Diese Befunde lassen sich ebenfalls in den Ergebnissen der *Fragebögen* ( $t_{1a-3b}$ ) als auch der *qualitativen Interviews* ( $t_4$ ) dieser Studie widerfinden.

So wurde nach Absolvierung des Praxissemesters ( $t_{3b}$ ) zusätzlich danach gefragt, inwieweit die Studierenden das Gefühl hatten, sich aktiv in das Klassen- und Schulleben an der Praxissemesterschule einbringen zu können (s. Abbildung 118) und somit weitere Facetten des Lehrerberufs kennenzulernen beziehungsweise die eigene Berufsvorstellung zu erweitern.

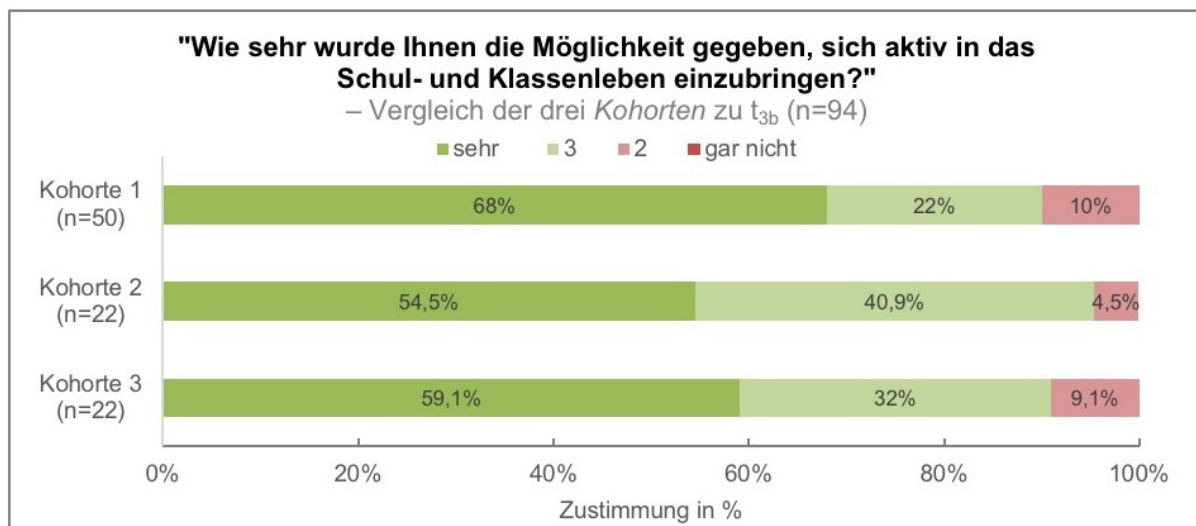


Abbildung 96: Antwortverteilung auf die Frage: „Wie sehr wurde Ihnen die Möglichkeit gegeben, sich aktiv in das Schul- und Klassenleben einzubringen?“ (Skala von 1= gar nicht bis 4= sehr) – differenzierter Vergleich nach Kohorte zu  $t_{3b}$

Für diese Frage zeigt sich bei allen drei Kohorten eine (sehr) starke Zustimmung ( $MW_{\text{gesamt}}=3,54$ ,  $SD=.65$ ), wobei die Lehramtsstudierenden im Rahmen der offenen Frage „Bitte nennen Sie Beispiele, die Ihre Einschätzung aus Frage 3.8 erläutern.“ die Möglichkeit hatten, die Art dieser Aktivitäten näher auszuführen (s. Abbildung 119).

Aufgabenbereiche Lehrerberuf	Anzahl
Unterricht planen und durchführen	56
außerunterrichtliche Aktivitäten	24
Tätigkeiten im Zusammenhang mit Unterricht	4
Tätigkeiten im Kollegium	17

Abbildung 97: Subkategorien zu den *Aufgabenbereichen im Praxissemester/Lehrerberuf* -  $t_{3b}$  (n=94)

Dabei wurde von den befragten Lehramtsstudierenden am häufigsten genannt, dass ihnen im Praxissemester die Möglichkeit gegeben wurde, eigenständig Unterrichtsphasen und/oder -einheiten (unter anderem auch im Teamteaching, in Kleingruppen oder an Projekttagen) zu planen und durchzuführen (56 Aussagen). Zum Beispiel:

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Ich durfte nach der ersten Woche bereits eigenständig Unterricht geben, habe während des gesamten Praxissemesters täglich mindestens eine Stunde selbst unterrichtet.

**Kohorte 1\_wSF\_EfdL<sub>I+II</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Ich durfte immer im Teamteaching am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, teilweise auch alleine unterrichten.

**Kohorte 2\_wHRGS\_EfdL<sub>I</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Ich konnte mehrfach Stundeneinstiege oder einzelne Phasen übernehmen und mir wurde bei verschiedenen Lehrern die Übernahme einzelner Phasen oder Stunden angeboten.

**Kohorte 3\_mGyGe\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Mir wurde die Möglichkeit eröffnet, ein in der siebten Jahrgangsstufe fest installiertes Leseprojekt mitzugestalten.

**Kohorte 3\_wHRGS\_EfdL<sub>I</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Ich habe eine komplette Unterrichtsreihe mit den SuS alleine durchgeführt, die von den Osterferien bis zu den Sommerferien ging.

Einen weiteren wichtigen Stellenwert nahmen außerunterrichtliche Aktivitäten wie die Planung und Begleitung von Klassenausflügen oder -fahrten, Projektwochen (zum Beispiel Zirkusprojekt, Musical), Festen oder Elternsprechtagen (24 Aussagen),

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>I+II</sub> – t<sub>3b</sub>:**

In der Zirkusprojektwoche habe ich zusammen mit einer anderen Lehrerin die Gruppe Zaubern betreut.

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Kooperationen mit außerschulischen Partnern, Beteiligung an Exkursionen/ Sportfesten.

**Kohorte 2\_wBk\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Ich durfte an der Vorbereitung des Wettbewerbs "Jugend debattiert 2016" zusammen mit einem Kollegen aktiv mitwirken und in diesem Sinne die SuS darauf vorbereiten.

**Kohorte 3\_wHRGS\_EfdL<sub>I</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Mitgestaltung von Ausflügen und vom Abschlussgottesdienst

sowie Tätigkeiten, die unmittelbar mit dem Unterricht zusammenhängen (zum Beispiel Notengebung, Schülergespräche, Klassenraumgestaltung) ein, an denen einzelne Lehramtsstudierende ebenfalls im Rahmen ihres Praxissemesters beteiligt waren (4 Aussagen):

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>3</sub>:**

Selbstständig über Schülerprobleme etc. entscheiden dürfen...

**Kohorte 2\_wGyGe\_EfdL<sub>I</sub> – t<sub>3</sub>:**

Mitgestaltung der Klassenarbeiten, Korrekturen, Notengebung.

Einige der Studierenden führen innerhalb der offenen Antworten zudem an, dass sie ebenfalls bei Tätigkeiten des Lehrerkollegiums involviert waren (zum Beispiel Fortbildungen, didaktische Jahresplanung, Konferenzen) (17 Aussagen). Zum Beispiel:

**Kohorte 1\_wHRGS\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Man wurde in das Schulleben miteinbezogen, indem man bei allen schulischen Aktivitäten, wie beispielsweise bei Lehrerkonferenzen, schulinternen Fortbildungen [...] beteiligt war.

**Kohorte 2\_wBk\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Teilnahme an Lehrerausflug, Konferenzen [...].

**Kohorte 3\_wBk\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Aktive Teilnahme an Lehrerkonferenzen/ Didaktische Jahresplanung/ Fachkonferenzen [...].

Des Weiteren sind Aussagen (97 Aussagen) zur Motivation des Lehrerberufs beziehungsweise Festigung der Berufsvorstellung innerhalb einer offenen Frage zu finden, bei der die Lehramtsstudierenden die Möglichkeit hatten, ihre skalenbasierte Einschätzung zur verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters zu allen drei Messzeitpunkten näher auszuführen<sup>107</sup>. Dabei wird sich an dieser Stelle nur auf die Subkategorie *persönlichkeitsbezogene Lernbereiche* bezogen, welche Aussagen zu allen drei Messzeitpunkten beinhaltet (s. Abbildung 120).

▼ ● <b>persönlichkeitsbezogene Lernbereiche</b>	0
● <b>Lehrerrolle ausprobieren/ Erfahrungen sammeln</b>	45
● <b>realistisches/umfangreiches Bild vom Lehrerberuf</b>	31
● <b>realistisches Bild vom/ Vorbereitung auf das Referendariat</b>	20

Abbildung 98: Subkategorien der *persönlichkeitsbezogenen Lernbereiche* - t<sub>1a-3b</sub> (322 Datensätze)

Im Zuge dessen geben die befragten Studierenden am häufigsten an, dass sie die Einführung des Praxissemesters positiv bewerten, da sie sich dadurch innerhalb der eigenen Lehrerrolle ausprobieren und reflektieren konnten, beziehungsweise sie die praktischen Erfahrungen, welche sich vor allem auf das Unterrichten und den Umgang mit der Klasse beziehen, erweitern konnten (45 Aussagen):

**Kohorte 1\_wSF\_EfdL<sub>1</sub> – t<sub>2</sub>:**

Ich denke, dass das Praxissemester eine gute Möglichkeit gibt, um vor dem Referendariat erste Erfahrungen zu sammeln und auch selber zu Unterrichten. In den bisherigen Praktika ist man oft nur mitgelaufen, was sich jetzt ja ändern soll.

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Ich habe im PS viele wichtige Erfahrungen sammeln können. Dabei habe ich auch Anregungen erhalten, in welchen Bereichen ich noch Entwicklungsbedarf besitze.

**Kohorte 2\_wBk\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Stärkt das Selbstbewusstsein hinsichtlich der Lehrerpersönlichkeit.

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Den größten Zuwachs kann ich bei der Lehrerrolle verzeichnen. Ich weiß nun, was die Schüler von mir erwarten, wie ich den Unterricht gestalten muss, damit ich alle Schüler involvieren kann, ich weiß, wie sich eine Lehrkraft vor der Klasse verhalten soll und ich weiß, wie ich mit Kritik umgehen soll.

Des Weiteren führen die Studierenden innerhalb dieser offenen Frage an, dass sie sich durch das Praxissemester ein umfassenderes und realistischeres Bild vom Lehrerberuf (31 Aussagen),

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>2</sub>:**

Durch die Einführung erhalten die Studierenden einen realitätsnahen Einblick in die Anforderungen an eine Lehrkraft.

**Kohorte 1\_wGyGe\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Der praktische Teil in der Schule, die Erfahrungen (positiv wie negativ), die ich dort machen durfte, zeigen einem das wahre Gesicht des zukünftigen Berufes.

**Kohorte 2\_wHRGS\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Das Praxissemester bietet die Möglichkeit eines vertieften Einblicks in die spätere Berufspraxis. [...], sondern auch die anderen Aufgabenfelder des Lehrerberufs näher kennen zu lernen.

**Kohorte 3\_wGyGe\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Außerdem konnte ich durch die längere Dauer genauer in den Schulalltag schauen und so die verschiedenen Bereiche und Aufgaben einer Schule mitsamt den Lehrern und den Schülern kennenlernen.

<sup>107</sup> Aussagen zu diesem Schwerpunkt wurden somit nicht direkt erfragt und sind an dieser Stelle deshalb nur vereinzelt vorzufinden.

beziehungsweise vom bevorstehenden Referendariat machen können, auf das sie sich nun auch besser vorbereitet fühlen (21 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Durch die Unterrichtsbesuche sind wir nun schon gewohnt, was uns im Referendariat erwarten wird. Das PS hat die "Angst" davor genommen.

**Kohorte 2\_wBk\_oV – t<sub>1a</sub>:**

Gute Vorbereitung auf das Referendariat.

**Kohorte 3\_wGyGe\_EfdL<sub>I</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Da ich im Praxissemester eine sehr gute Erfahrung mit meiner Schule gemacht habe und sehr viel dazugelernt habe, fühle ich mich kompetenter auf das Referendariat vorbereitet.

Auch im Rahmen der *Interviews* (t<sub>4</sub>) wurden 25 Aussagen der Subkategorie *persönlichkeitsbezogene Lernbereiche* zugeordnet, welche alle durch die Leitfrage „Inwieweit hat die Absolvierung des Praxissesters Ihre Motivation später als (Deutsch-)Lehrerin tätig zu sein beeinflusst?“ sowie indirekt im Laufe des Interviewgesprächs erfasst wurden (s. Abbildung 121) und welche jene Aussagen umfassen, bei denen die Lehramtsstudierenden allgemeine Beschreibungen zu den Tätigkeitsbereichen des Lehrerberufs vornehmen, von denen sie selbst im Praxissemester profitieren konnten.

▼	●	persönlichkeitsbezogene Lernbereiche	0
	●	Lehrerrolle ausprobieren/ Erfahrungen sammeln	10
	●	realistisches/umfangreiches Bild vom Lehrerberuf	7
	●	realistisches Bild vom/ Vorbereitung auf das Referendariat	8

Abbildung 99: Subkategorien zur *Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess* – t<sub>4</sub> (n=15)

Hier geben sechs der Befragten (mehrfach) an, dass sie es als positiv empfinden, sich im Praxissemester mit der eigenen Lehrerrolle auseinandergesetzt zu haben und die eigenen Erfahrungen diesbezüglich zu erweitern, was sie ebenfalls als sehr gewinnbringend für die eigene Berufslaufbahn bewerten:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] aber auch das Schönste war natürlich sich wirklich als Lehrkraft auszuprobieren. Man hat ja Praktika vorher gemacht, da saß man da aber doch mehr in der Ecke und hat mehr hospitiert, anstatt dann wirklich auch mal Unterrichtsreihen durchzuführen, dann wars da mal ne Stunde. #00:07:37-4#

**Fall 5\_1mFs-oM – t<sub>4</sub>:**

Also ich glaube schon, dass es halt so, wie es aufgebaut ist, dass man insgesamt dann Veranstaltungen dazu hat und diese Sache mit ZfsL und so, dass es schon sehr gut ist und das Praxissemester insgesamt ne sehr gute Sache ist, weil man da wirklich die Gelegenheit hat sich intensiv mit dieser Lehrerrolle auseinanderzusetzen und auch gefordert ist, diese Lehrerrolle auch zu erfüllen. #00:17:03-4#

**Fall 4\_1wFs-oM – t<sub>4</sub>:**

[...] jetzt auch meine Lehrerpersönlichkeit, spielen da auch noch viele andere Faktoren mit rein. Wie bin als Lehrerpersönlichkeit und wie ist meine Rolle? Und die Dinge waren dann auch nochmal etwas wichtiger als nur das Fach an sich. #00:38:19-6#

Auch gibt hier insgesamt ein Drittel der Befragten beziehungsweise knapp die Hälfte an, sich nun ein umfassenderes Bild vom Lehrerberuf (n=5) sowie vom Referendariat machen zu können (n=7), was von den Studierenden sehr positiv bewertet wird:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Ich beispielsweise war auch mit auf einer Klassenfahrt, man hat die Konferenzen mitbekommen, also wirklich dieses Schulleben. Und da war für mich klar, das gefällt mir sehr gut. Vor allem auch diese Aufgaben außerhalb des Unterrichtens, die es ja sehr viele gibt, das war auf jeden Fall für mich sehr positiv. #00:14:15-2#

**Fall 2\_1wR-mM\* – t4:**

[...] und man kriegt schon nen ganzheitlicheren Einblick vom Lehrerberuf als wenn man da nur so ne kurze Phase hat, das ist wirklich so. #00:14:24-7#

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t4:**

Ja vom ZfsL her fanden wir die Fachleiter extrem positiv, die uns dann auch besucht haben. Was wir halt gut fanden, dass man einfach schon mal in die Situation reinschnuppern konnte. Wie ist das, wenn wirklich jemand hinten sitzt? Wie ist das, wenn man begutachtet wird? Auch, wenn das immer noch im Schonraum war und das nicht wirklich zur Bewertung dazugezählt hat. Aber, dass wir da wirklich uns fürs Referendariat ausprobieren konnten. #00:06:56-1#

**Fall 5\_1mFs-oM – t4:**

Also ich glaube sehr positiv war, dass man mit dem, was man jetzt im Referendariat, ja einem ja jetzt begegnet, dass man da so ne Art Nullrunde hatte. Also, dass man schon son EPG hatte und Unterrichtsbesuche und dergleichen. #00:04:29-5#

Somit zeigt sich, dass die Absolvierung des fünfmonatigen Praxissemesters einen hohen Stellenwert bei den Studierenden eingenommen hat, was bei nahezu allen Studierenden einerseits zur Erhöhung der (sowieso schon sehr hohen) eigenen motivationalen Orientierungen geführt hat, den Lehrerberuf auch ausüben zu wollen. Dabei schätzen sich Studierende mit (viel) Vorwissen sowie des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen, Grundschulen und Förderschulen insgesamt motivierter ein als Studierende ohne Vorwissen und der Schulformen Gymnasien und Gesamtschulen sowie Berufskollegs. Damit zusammen hängt andererseits auch eine Erhöhung des allgemeinen eigenen Kompetenzzempfindens und der Reflexionsfähigkeit im Selbstbild beziehungsweise die Überprüfung der eigenen Befähigung für den Lehrerberuf, was durch das Praxissemester laut der Einschätzung der Studierenden ebenfalls unterstützt werden konnte, wenngleich sich auch hier geringfügige Unterschiede hinsichtlich der Schulform zeigen und Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen insgesamt geringer bewerten.

Im Zuge dessen konnte auch die eigene Berufsvorstellung bei den Lehramtsstudierenden erweitert werden, da ihnen die Möglichkeit eröffnet wurde, die Lehrerrolle generell zu reflektieren sowie damit zusammenhängend viele verschiedene Facetten des Lehrerberufs kennenzulernen, wozu sowohl unterrichtliche Aufgabenbereiche, als auch Aufgaben, die unmittelbar mit einer Klasse und dem Unterricht zusammenhängen (zum Beispiel Leistungsbewertung, Klassenraumgestaltung), außerunterrichtliche Aktivitäten (zum Beispiel Ausflüge, Projekte, Klassenfahrten) und auch Tätigkeiten im Kollegium (zum Beispiel Konferenzen, didaktische Jahresplanungen) gehören. Hier zeigt sich innerhalb der Fragebogenstudie, dass sowohl das eigene Unterrichten als Aufgabenbereich des Praxissemesters als auch persönlichkeitsbezogene Lernbereiche (wie das Ausprobieren der eigenen Lehrerrolle oder ein umfangreiches Bild des Lehrerberufs zu erhalten) besonders häufig benannt werden, wohingegen in den Interviews vor allem persönlichkeitsbezogene Lernbereiche betont werden.

### 12.3 Die eigene Rollenwahrnehmung und soziale Position im Praxissemester und Referendariat

Die Struktur des Praxissemesters bringt es mit sich, dass die Lehramtsstudierenden mit einer Fülle an unterschiedlichen Akteuren der Universität, des ZfsL und der Schule interagieren, welche jedoch alle verschiedene Wünsche und Erwartungen (zum Beispiel zum Umgang in der Klasse, zur Planung und Gestaltung guten Unterrichts) sowie Anforderungen (beispielsweise Prüfungsleistungen in Form eines abschließenden TP-Berichts) an die Studierenden stellen und die Studierenden aber auch auf unterschiedliche Art und Weise begleiten und unterstützen (vgl. Schicht & Weyland 2014, S. 47).

Die Lehramtsstudierenden als Praxissemesterabsolventen müssen diesen Rollenerwartungen somit gerecht werden, wobei der Begriff Rolle hier als „ein Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die von einer Bezugsgruppe oder mehreren Bezugsgruppen an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden“ (Peucker 2010, S. 243 zitiert nach Schicht & Weyland 2014, S. 48) zu verstehen ist.

Im Praxissemester nehmen die Lehramtsstudierenden aus schulischer Perspektive vorrangig die Rolle des/der Praktikanten/-in ein, welche ihnen verschiedene Lern- und Erfahrungsräume im Kontext Schule ermöglicht, die sie intensiv zum Kennenlernen und Erproben der späteren Berufspraxis nutzen können (vgl. Schicht & Weyland 2014, S. 51). Damit zusammenhängend soll in diesem Teilkapitel herausgearbeitet werden, wie die (ehemaligen) Studierenden die eigene Rolle als Praxissemesterstudierende/-r (auch rückblickend) wahrgenommen haben und wie sie die Haltung und das Interesse im Kollegium sowie bei den Schülern/-innen des Praxissemesters bewerten, da – in Anlehnung an die Kapitalsorten- und Habitus-theorie nach Bourdieu davon ausgegangen werden kann, dass das Handeln einzelner Personen stark von deren Position im sozialen Raum abhängig ist (vgl. Baumgart 2004, S.199 & 203).

Im zweiten Teil wird resultierend aus den Ergebnissen der *qualitativen Interviews* (t<sub>4</sub>) herausgestellt, inwieweit die angehenden Lehrkräfte nachhaltig im Rahmen des Referendariats von der Absolvierung des Praxissemesters profitieren konnten beziehungsweise wie sie die eigene Rolle als angehende Lehrkraft aktuell im Referendariat unter Bezugnahme der Erfahrungen aus dem Praxissemester wahrnehmen.

Dazu wurde innerhalb der *Fragebogenstudie* zunächst nach der Absolvierung des Praxissemesters erfragt (t<sub>3b</sub>), wie die Studierenden das Interesse und die Haltung der anderen Lehrkräfte beziehungsweise des Kollegiums gegenüber dem Format Praxissemester bewerten, aus denen dann auch eine positive oder negative Rollenwahrnehmung als Praxissemesterstudent/-in hervorgehen kann.

Hier zeigen sich nur geringfügige Unterschiede zwischen den drei untersuchten Kohorten, bei denen vorwiegend eine (sehr) positive Haltung beziehungsweise ein (sehr) großes Interesse

gegenüber dem Praxissemesterformat der Kollegien zurückgespiegelt wurde (s. Abbildung 122).

So liegt dieser Anteil bei den drei Kohorten zwischen circa 75% und 90%, wenngleich die Studierenden der ersten ((sehr) negativ: 26%; MW=3,02, SD=.89) und dritten Kohorten (negativ: 18,2%; MW=3,14, SD=.71) insgesamt etwas häufiger angeben, auf eine negative Haltung beziehungsweise ein geringeres Interesse im Praxissemester gestoßen zu sein als Studierende der zweiten Kohorte (negativ: 9,1%; MW=3,36, SD=.66).

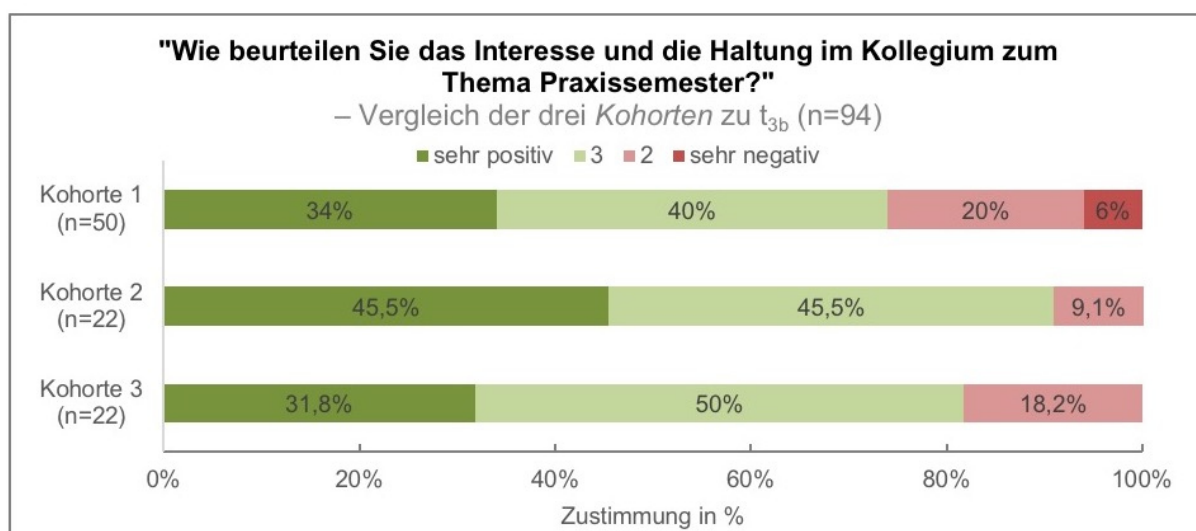


Abbildung 100: Bewertung der Haltung im Kollegium gegenüber dem Praxissemesterformat – Vergleich der drei Kohorten zu  $t_{3b}$

Dabei bewerteten Studierende des Lehramts für Berufskollegs ((sehr)positiv: 100%, n=8 von 8), des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen ((sehr)positiv: 85%, n=17 von 20) sowie für Grundschulen ((sehr)positiv: 83,7%, n=29 von 37) die Haltung im Kollegium insgesamt etwas positiver als Studierende des Lehramts an Förderschulen ((sehr)positiv: 63,1%, n=12 von 19) sowie für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen ((sehr)positiv: 70%, n=7 von 10).

Des Weiteren sind vereinzelte Aussagen (7 Aussagen) zur eigenen Rollenwahrnehmung im Praxissemester innerhalb einer offenen Frage zu finden, bei der die Lehramtsstudierenden Beispiele zu  $t_{3b}$  anführen sollten, inwieweit sie aktiv in das Klassen- und Schulleben involviert waren<sup>108</sup>. Bei diesen vereinzelten Aussagen dominieren ebenfalls positive Einschätzungen, aus denen hervorgeht, dass die Studierenden bei einzelnen Lehrkräften und den Schülern/-innen in ihrer Rolle als angehende Lehrkraft angenommen und auch ernst genommen wurden (5 Aussagen):

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>1</sub> –  $t_{3b}$ :**

Ich [...] wurde ernst genommen.

**Kohorte 2\_wBk\_oV –  $t_{3b}$ :**

Integration als Lehrkraft, Akzeptanz und Wertschätzung der Lehrkräfte

**Kohorte 3\_wGs\_oV –  $t_{3b}$ :**

[...] als Lehrkraft der Klasse vorgestellt und von dieser als solche wahrgenommen.

<sup>108</sup> Aussagen zur eigenen Rollenwahrnehmung wurden somit nicht direkt erfragt und sind an dieser Stelle deshalb nur vereinzelt vorzufinden.



Zwei der Studierenden der ersten Kohorte führen allerdings auch negative Aspekte zur eigenen Rollenwahrnehmung an:

**Kohorte 1\_wSF\_oV – t<sub>3b</sub>:**

Das Lehrpersonal wollte nicht, dass ich deren "Arbeit" übernehme, ich hatte das Gefühl, dass sie mir das nicht zutrauen.

**Kohorte 1\_wGs\_EfdL<sub>1</sub> – t<sub>3b</sub>:**

Wurde als Praktikantin und Störung wahrgenommen, nicht als Unterstützung und auch Hilfe.

Aussagen zur eigenen Rollenwahrnehmung im Praxissemester sind außerdem im Rahmen der *qualitativen Interviews* (t<sub>4</sub>) zu finden.

Insgesamt wurden dazu 25 Aussagen der Subkategorie *Rollenwahrnehmung im Praxissemester* zugeordnet, welche alle durch die Leitfrage „Inwieweit hat die Absolvierung des Praxissemesters Ihre Motivation später als (Deutsch-)Lehrerin tätig zu sein beeinflusst?“ sowie indirekt im Laufe des Interviewgesprächs erfasst wurden (s. Abbildung 123).

▼ ●● Eigene Rollenwahrnehmung	0
▼ ●● Rollenwahrnehmung im Praxissemester	0
●● positiv/ Anerkennung im Kollegium/ Schule	5
▼ ●● negative Rollenwahrnehmung im Kollegium/ einzelne LuL	3
●● bei Kommilitonin	1
▼ ●● unklare Rolle als Praxissemesterstudent	2
●● Praxissemesterstudent als Lightversion	2
▼ ●● Schüler/innen	0
●● positiv	3
●● kein "richtiger" Lehrer	2
●● Altersunterschied	1
●● anfängliche Unsicherheit Praxissemester/ Theorie-Praxis	4
●● Rollenwahrnehmung am ZfsL	3

Abbildung 101: Subkategorien zur *Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess* - t<sub>4</sub> (n=15)

Dabei fällt zunächst einmal auf, dass die ehemaligen Lehramtsstudierenden ihre eigene Rolle als Praxissemesterstudierende/-r und die wahrgenommene Haltung vor allem gegenüber anderen Lehrpersonen sehr unterschiedlich beschreiben.

So berichten vier der Befragten von einer positiven Rollenwahrnehmung beziehungsweise einer gewissen Anerkennung im Kollegium innerhalb der fünfmonatigen Praxisphase, was bei einigen auch dazu führt, dass diese sich selbst auch verstärkt in der Rolle der (angehenden) Lehrkraft sehen:

**Fall 3\_1wGs-oM – t<sub>4</sub>:**

Im Praktikum, im Eignungspraktikum oder Orientierungspraktikum, habe ich ja grad schon gesagt, macht man mal ne Stunde, ist dann aber im Lehrerzimmer auch nur die Praktikantin. Im Praxissemester war man dann schon eher die Lehrerin. #00:14:24-7#

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

[...] die nehmen einen dann halt auch wahr. Also klar, du bist dann da Praktikant, aber äh du gehörst irgendwie auch mehr dann dazu einfach. Die vertrauen einem da auch mehr an, man kann mehr machen, Verantwortung übernehmen. #00:14:24-7#

Vier der ehemaligen Studierenden berichten eher Gegenteiliges, indem die Lehrkräfte im Kollegium beziehungsweise einzelne Lehrkräfte insgesamt wenig Interesse an den Praxissemesterstudierenden gezeigt haben, was sie entweder selbst erfahren (n=3),

**Fall 10\_3wGy-oM – t4:**

Also mir ist halt sauer aufgestoßen, sag ich mal, dass die Lehrer uns nicht wirklich wahrgenommen haben. Also bis auf vereinzelt so zwei, drei Stück, die haben uns auch freudig begrüßt, aber so der Großteil, der hat uns eigentlich überhaupt nicht empfangen, sag ich mal. Für die waren wir nur wieder irgendwelche Praktikanten, die sowieso nach vier Wochen wieder gegangen sind. Die haben gar nicht auf unsere Fragen reagiert, die haben sich auch gar nicht so für uns interessiert. Ja, das war nicht ganz so schön. #00:07:00-5#

**Fall 13\_3wR++mM – t4:**

Auch gerade, weil es zum Teil ein älteres Kollegium war, konnte man auch nicht unbedingt mitgehen. Oder man durfte mit und dann wurde gesagt, ach hier ist ne DaZ-Schülerin, gehe doch mal mit der DaZ-Schülerin raus. Das war bei einem Lehrer immer so, da war ich nicht einmal im Unterricht, ich hatte immer nur die DaZ-Schüler. Ich meine für die war es natürlich gut und war für mich auch in Ordnung, aber das war dann auch schwierig und man wurde sich der Rolle bewusst. #00:08:01-6#

oder durch den Austausch mit anderen Kommilitonen mitbekommen haben (n=1):

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

[...] meine Freundin hatte Pech, die hat gesagt bekommen von ihrer Mentorin, ja ok, wir mussten dich jetzt nehmen, ich habe mich jetzt freiwillig mal gemeldet, aber nur, weil ich weniger Stunden [=Entlastungsstunden] bekomme. Und das war natürlich auch mit dem verbunden, was die dann auch erlebt hat im Unterricht. Das war dann halt kein offener Unterricht, da war keine Differenzierung der Methoden oder verschiedene Niveau-Differenzierung bei den Arbeitsblättern. Das war dann auch das, was von der Schule transportiert wurde, was natürlich dann auch schade ist, weil man dann demotiviert ist. Man denkt sich dann, oh Gott, das will ich wirklich machen. Man sollte vielleicht dann nur Praxissemester-Studenten aufnehmen, die man dann auch wirklich gut versorgen kann mit einem ruhigen Gewissen. #00:20:02-2#

Auch berichten zwei Studierende der ersten Kohorte, dass an den Praxissemesterschulen unklar war, was ein/-e Praxissemesterstudierende/-r genau ist und welche gegenseitigen Erwartungen und Verpflichtungen damit zusammenhängen:

**Fall 1\_1wGy-oM – t4:**

[...] und ähm keiner wusste so richtig, was wir sind und wer wir sind, ähm Langzeitpraktikanten, aber noch keine Referendare. Das war sehr schwierig [...]. #00:15:01-8#

Dies reflektiert und vergleicht eine der Befragten rückblickend auch bezüglich der jetzigen Erfahrungen im Referendariat und stellt für sich heraus, dass sie als Praxissemesterstudierende zwar gut im Kollegium aufgenommen wurde, jedoch an einigen Stellen gemerkt hat, dass sie eben doch „nur“ eine Praktikantin ist,

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

Aber es war halt doch ein Praktikum im Endeffekt. Man war noch nicht richtig Lehramtsanwärterin, man hatte, obwohl es ein relativ langer Zeitraum war noch nicht diese, würde nicht sagen Macht, aber diese Autorität fehlte manchmal noch [...]. #00:11:26-7#

was sie auch auf die Erfahrungen im ZfsL bezieht:

**Fall 6\_1wGs++oM\* – t4:**

ZfsL war ähnlich. Man war so ne Lightversion. So ne abgespeckte Version vom Original und das merkte man auch schon. Also man wurde nicht so ernst genommen, wie man jetzt genommen wird. Aber das ist auch völlig in Ordnung. Naja, geht so, aber war normal, weil man noch im Studium war, ne. #00:11:26-7#

Zwei andere der befragten Lehramtsstudierenden beschreiben die Rollenwahrnehmung am ZfsL hingegen als positiv:

**Fall 1\_1wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Ja im Zfsl dann deutlich routinierter. Wir wurden dann teilweise schon fast wie Referendare dann behandelt. #00:15:01-8#

Drei der ehemaligen Studierenden geben außerdem an, dass sie selbst am Anfang des Praxissemesters noch etwas unsicher waren und sich erst in die Rolle der angehenden Lehrkraft einfinden mussten, was zwei Befragte ganz allgemein auf die eigene Lehrerpersönlichkeit und -rolle beziehen

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Ja das ist schon, dass man am Anfang son bisschen unsicher ist, weil man dann generell so in der Klasse ja, muss man erstmal irgendwie klarkommen und ist schon son bisschen aufregend, sag ich jetzt mal, man will schon so alles richtig machen, den Ablauf hinbekommen [...]. #00:31:50-1#

und eine der Referendarinnen ganz allgemein auf den eigenständigen Theorie-Praxistransfer:

**Fall 11\_3wGs++mM\* – t<sub>4</sub>:**

Also es ist immer schön, wenn die Uni einem erzählt, dass man differenzieren muss, aber wenn man es dann wirklich in der Praxis machen muss, stößt man erstmal an seine Grenzen. #00:13:09-1#

Fünf der ehemaligen Studierenden machen zudem Aussagen zur Rollenwahrnehmung als Praxissemesterstudierende/-r gegenüber den Schülern/-innen, wovon zwei der Befragten diese als sehr positiv empfunden haben:

**Fall 12\_3mGs-mM – t<sub>4</sub>:**

[...] und teilweise so eine Art Klassenlehrer für die Kinder zu sein, das ist halt ne ganz andere Qualität gewesen [...]. #00:35:01-5#

**Fall 10\_3wGy-oM – t<sub>4</sub>:**

Also in der Schule ist mir besonders positiv im Blick geblieben, ja die Schüler, also die Schüler haben mich sehr positiv aufgenommen, die haben mich sofort integriert in ihren Schulalltag, sag ich mal. Die haben mich als eigenständige und selbständige Lehrperson empfunden, die sind also immer zu mir gekommen, wenn ich irgendwelche Fragen, also wenn sie Frage hatten, dann sind die zu mir gekommen, die haben immer sehr gut mitgemacht. Also das fand ich schön eigentlich zu sehen, wie schnell sich Schüler an neue Lehrpersonen gewöhnt haben und wie gut die mich eigentlich auch aufgenommen haben. #00:04:17-8#

Ebenfalls zwei der Befragten führen jedoch an, dass auch den Schülern/-innen bewusst war, dass es sich bei den Studierenden noch nicht um „richtige“ Lehrkräfte, sondern Praktikanten/-innen handelte:

**Fall 2\_1wR-mM\* – t<sub>4</sub>:**

Ja klar, also die können das trotzdem noch sehr gut unterscheiden und Praktikant, die kennen das jetzt auch schon mittlerweile. Ich krieg das ja mit, wir haben ja jetzt auch schon wieder Praxissemester-Leute und die wissen das dann auch schon so immer zu unterscheiden... #00:14:43-1#

Eine Studierende empfand den eigenen Altersunterschied, welchen sie aufgrund eines anderen Erststudiums mitbringt, zu ihren Schülern/-innen zudem positiv:

**Fall 9\_2wGy++mM – t<sub>4</sub>:**

Ganz klar. Und es ist ja auch ganz unterschiedlich vom Alter. Also ich war eigentlich ganz froh, dass ich nicht mehr 23 bin und die anderen gerade 17, die ich unterrichte, weil das doch schon ne andere Art und Weise im Umgang ist. Das ist definitiv so. #00:23:03-4#

Innerhalb der *qualitativen Interviews* (t<sub>4</sub>) sind des Weiteren Aussagen zur eigenen Rollenwahrnehmung im aktuellen Referendariat zu finden.

Insgesamt wurden dazu neun Aussagen dieser Subkategorie zugeordnet, welche vor allem indirekt im Laufe des Interviewgesprächs erfasst wurden (s. Abbildung 124).

▼ ● Rollenwahrnehmung im Referendariat	0
● Rollenwahrnehmung an der Schule	3
● Rollenwahrnehmung am ZfsL	5

Abbildung 102: Weitere Subkategorien zur *Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess* -  $t_4$  (n=15)

Hier geben insgesamt fünf der ehemaligen Lehramtsstudierenden, wovon sich zu  $t_4$  insgesamt zehn bereits im Referendariat befanden, (teilweise mehrfach) an, dass sie sich durch die Absolvierung des Praxissemesters – vor allem auch im Vergleich zu anderen Referendaren/-innen, die bisher noch kein Praxissemester absolvieren mussten – in der eigenen Rolle als angehende Lehrperson sowie den damit zusammenhängenden Anforderungen im Referendariat gefestigter wahrnehmen, was sie teilweise auch durch die Seminarleiter/-innen (n=4)

**Fall 3\_1wGs-oM –  $t_4$ :**

Also ich sag das auch gerade jetzt zu den Fachleitern, es gibt viele, die das Praxissemester jetzt noch nicht gemacht haben und beim EPG wurde das auch genannt, also das ist denen auch schon aufgefallen, also die, die das Praxissemester gemacht haben, sind schon son Niveau höher als die anderen. Also ich bin sehr dankbar, dass das eingeführt wurde, das Praxissemester, ja. #00:12:24-2#

**Fall 4\_1wFs-oM –  $t_4$ :**

Ich erlebe es auch so, dass uns diejenigen, die jetzt mit mir im Referendariat sind, dies nicht gemacht haben, es als Nachteil empfinden. Einfach, weil man schon mal in einem Unterrichtsetting gewesen ist, das man selber kreiert hat und auch schon mal einen Besuch bekommen hat zum Beispiel. Das ist jetzt für mich, wenn ich den ersten Besuch kriege, ist es nicht neu, weil ich hatte so eine Situation schon mal. #00:39:01-7#

und/oder die Schule (n=3) zurückgespiegelt bekommen:

**Fall 7\_1mGs++mM –  $t_4$ :**

und ich merke das wirklich jetzt im Referendariat, dass mir das halt wirklich zugutekommt und das bekomme ich auch so wiedergespiegelt von Fachleitern und meinen Mentoren, dass die das Gefühl haben, dass ich halt schon einen guten Umgang hab mit Kindern und mit, ja da einfach schon erfahrener wirke im Vergleich zu jemandem, der jetzt vielleicht gerade frisch ins Seminar kommt und noch nie in der Schule gewesen ist. #00:24:18-0#

**Fall 15\_3mFs-mM –  $t_4$ :**

Und ich merke jetzt bei den ersten Stunden an meiner Referendariatsschule, ich nenne die jetzt einfach so, dass ich diese Tipps immer noch gut gebrauche, also, dass die mir immer noch helfen, auf jeden Fall. Auch, wenn es jetzt anderthalb Jahre her ist. #00:34:46-2#

Insgesamt melden die befragten Studierenden innerhalb der *Fragebogenstudie* zu  $t_{3b}$  somit größtenteils eine (sehr) hohe Akzeptanz und ein großes Interesse seitens der Kollegien der Praxissemesterschulen zurück, welche für Studierende der zweiten Kohorte sowie für Studierende der Lehrämter an Berufskollegs, Gymnasien und Gesamtschulen sowie Grundschulen sogar noch etwas höher ausfällt.

Vor allem die qualitativen Ergebnisse spiegeln jedoch ein eher uneinheitliches Bild bezüglich der eigenen Rollenwahrnehmung im Praxissemester wieder, bei der es einerseits sowohl zu einer positiven Anerkennung durch andere Lehrpersonen, als auch andererseits zu einem Belastungsempfinden und einer unklaren oder sogar negativen Rollenwahrnehmung der Studierenden im neuen Praxissemesterformat kommt. Für dieses bleibt dann teilweise sowohl

für die Lehrkräfte und Schüler/-innen an den Schulen, den Beteiligten des ZfsL als auch für die Studierenden selbst unklar, was die konkreten Anforderungen eines Praxissemesterstudierenden in Abgrenzung zu einer/-m Referendarin/-en sind.

Des Weiteren zeigt die retrospektive Betrachtung im Rahmen der qualitativen Interviews (t<sub>4</sub>) bei einzelnen Studierenden auch eine veränderte Rollenwahrnehmung, indem vereinzelt auch ein Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass man sich als Praxissemesterstudierende/-r doch noch von einem/-r Referendaren/-in unterscheidet, was sowohl die soziale Position gegenüber den Lehrkräften als auch im ZfsL betrifft (Praxissemesterstudent/-in als „Lightversion“). Darüber hinaus führt die Absolvierung des Praxissemesters rückblickend bei einigen auch zu einer höheren Kompetenzwahrnehmung in der jetzigen Referendariatsituation, welche den Studierenden teilweise auch seitens der Ausbildungsschule und des ZfsL zurückgespiegelt wird und somit zu einer selbstbewussteren Rollenwahrnehmung als angehende Lehrkraft führt.

#### **12.4 Zusammenfassung und Interpretation der gesamten Ergebnisse**

Erste Ergebnisse aus NRW haben gezeigt, dass das neue Praxissemester von Lehramtsstudierenden insgesamt sehr positiv bewertet wird,

[...] denn es bietet nach ihrer Einschätzung einen intensiven Einblick in den Arbeitsplatz Schule und wird als sinnvolles Element der Lehrerausbildung gesehen (Göbel 2016 & Stammen, S. 7).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen diesen Eindruck ebenfalls, da sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten belegen, dass die befragten Lehramtsstudierenden die verpflichtende Einführung eines Praxissemesters von Beginn an größtenteils (sehr) positiv bewerten, was sich durch die eigene Absolvierung des Praxissemesters dann nochmals erhöht. Somit konnte das Format Praxissemester folgende Aspekte im Selbstbild der Studierenden verändern:

Die *motivationalen Orientierungen* der Studierenden konnten durch die Absolvierung eines Praxissemesters insgesamt verstärkt werden. Dies betrifft sowohl die eigene Motivation das Praxissemester selbst durchzuführen, als auch die Motivation zukünftig im Lehrerberuf tätig sein zu wollen. Dabei zeigen sich Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen, Grundschulen und Förderschulen sowie Studierende mit Vorwissen insgesamt etwas motivierter hinsichtlich ihres Berufswunsches. Auch wird von den Studierenden positiv hervorgehoben, sich durch die Absolvierung des Praxissemesters besser auf das bevorstehende Referendariat vorbereitet zu fühlen sowie die eigene Berufswahl überprüfen zu können.

Damit zusammenhängend hat das Praxissemesterformat den Studierenden eine Lerngelegenheit geboten, die sie dabei unterstützt hat, sich in der *eigenen Lehrerrolle* ausprobieren zu können, sich diesbezüglich zu reflektieren und verschiedene Erfahrungen

sowie Einblicke, die mit dem Lehrerberuf zusammenhängen, zu sammeln. Hier geben die Studierenden am häufigsten an, dass sie im Praxissemester eigenständig Unterrichtsphasen und/oder -einheiten (unter anderem auch im Teamteaching, in Kleingruppen oder an Projekttagen) gestalten und sich so aktiv in das Klassen- und Schulleben der Praxissemesterschule einbringen konnten. Außerdem schätzen es einige Studierende auch, weitere Facetten des Lehrerberufs kennenzulernen, indem sie sich auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten (zum Beispiel Klassenfahrten, Projekttag) oder Tätigkeiten im Kollegium (zum Beispiel Konferenzen, didaktische Jahresplanungen) einbringen konnten, was vielen der Studierenden auch das Gefühl gegeben hat, im Kollegium ernst genommen zu werden beziehungsweise in der Rolle als Praxissemesterstudierende/-r in ihrer Akzeptanz höherwertiger gestellt zu sein als andere (Kurzzeit-)Praktikanten. Einzelne Studierende äußern zudem, dass sie sich auch bei Tätigkeiten, die unmittelbar mit dem Unterricht zusammenhängen, beteiligen konnten (zum Beispiel Notengebung, Schülergespräche). Somit fallen die wahrgenommenen Aufgabenbereiche bei den Studierenden im Rahmen des Praxissemesters sehr unterschiedlich aus, was gegebenenfalls auch damit zusammenhängt, dass einige der Studierenden Unsicherheiten in der Schule und am ZfsL (vor allem der ersten Kohorte) zurückgespiegelt haben, welche Aufgaben und Anforderungen konkret mit einem Praxissemester - in Abgrenzung zum Referendariat - zusammenhängen.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Absolvierung des Praxissemesters zu einer höheren *allgemeinen Kompetenzwahrnehmung* der Studierenden beiträgt, indem diese die eigene Befähigung, später als Lehrperson tätig sein zu können, nach der Praxisphase insgesamt höher bewerten und welche einige ehemalige Studierende in der aktuellen Situation als Referendar/-in auch im Fremdbild seitens der Ausbildungsschule und des ZfsL zurückgespiegelt bekommen (zum Beispiel im Vergleich zu anderen Referendaren/-innen im Vorbereitungsdienst, welche im Studium noch kein Praxissemester absolvieren mussten).

Neben vielen positiven Aspekten des Praxissemesters beklagen sehr viele der Studierenden für diese Zeit jedoch auch eine sehr *hohe Belastung*, welche unter anderem aus der fehlenden Bezahlung im Praxissemester und langen Anfahrtszeiten zu den Schulen resultiert und diese Studienphase zwar als gewinnbringend, jedoch auch sehr anstrengend empfunden wird. Damit zusammenhängend kam es bei der Ausgestaltung des Praxissemesters organisatorisch und strukturell zu einigen Herausforderungen, die beispielsweise bezüglich terminlicher Schwierigkeiten sowie unterschiedlich, hohen Anforderungen, während des Praxissemesters – vor allem auf universitärer Seite – aber auch des gesamten Masterstudiums von den Studierenden benannt wurden.

Trotzdem wird die hohe Bedeutung des Praxissemesters für die Studierenden insgesamt an mehreren Stellen deutlich, welches teilweise als „Herzstück“ (vgl. Hackmann, Schaumburg &

Schrittesser 2015, S. 4) und beste Zeit im Studium empfunden wird und bei einigen Studierenden höherwertiger gestellt wird als das sonstige (theoretische) Studium.

Für die Absolvierung des eigenen Lehramtsstudiums geben die Studierenden im Vergleich auch eine geringere Motivation an (unabhängig vom dem Wunsch später mal Lehrer/-in sein zu wollen), die nach der Absolvierung des Praxissemesters insgesamt nochmal sinkt, wobei dies bei genauerem Blick auf Studierende des Lehramts für Grund- und Förderschulen zutrifft, wohingegen Studierende der Sekundarstufe I und II sowie der beruflichen Schulen durchschnittlich mit einer geringeren Motivation in das Masterstudium starten, welche dann nach dem Praxissemester nochmal (leicht) ansteigt.

Des Weiteren scheint die Absolvierung eines Praxissemesters bei einzelnen Studierenden auch zu mehr Bewusstsein und Reflexion für den weiteren Studienverlauf zu führen, indem die verlängerte Praxisphase ebenso eigene Schwächen und Defizite aufzeigen konnte „[...] weshalb die Veranstaltungen, die man in der bevorstehenden Theoriephase besuchen möchte, sehr viel gezielter daraufhin ausgewählt würden.“ (Dörr et al. 2009b, S. 176). Dieser Aspekt wird aber nur von einer Minderheit der Studierenden angeführt.

Insgesamt machen die Ergebnisse dieses Kapitels somit deutlich, dass die inhaltlichen Ziele der ersten und zweiten Ausbildungsphase bei einigen Studierenden im Praxissemester vermischt werden (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 204), indem „die Grenze zwischen Studium und praktischer Ausbildung nachhaltig aufgeweicht“ (Kötter 2014, S. 270) wird, zum Beispiel indem die Studierenden auch Aufgaben zur Leistungsbewertung übernehmen, sehr viel unterrichten und damit ähnliche Anforderungen wie im Referendariat bewältigt werden müssen beziehungsweise das Praxissemester - teilweise auch im Selbstbild der Studierenden - mit dem Referendariat nahezu gleichgesetzt wird.

Im Zentrum des Praxissemesters, welches die Entwicklung der Professionalität angehender Lehrkräfte erhöhen soll, stehen jedoch eigentlich erkenntnisbezogene (=Wissenschaft) und selbstreflexionsbezogene (=Subjekt) Perspektiven im Vordergrund und weniger handlungspraktische Perspektiven (=Praxis) (Schüssler & Weyland 2014, S. 37), wenngleich letztere von den Studierenden jedoch besonders häufig und als sehr prägend beschrieben werden. Der Einblick in praktisches Handeln sowie die Verbesserung der eigenen praktischen Handlungskompetenzen (vgl. Göbel 2016 & Stammen, S. 7f) scheinen somit auch bei den Studierenden dieser Studie im Vordergrund zu stehen.

## 13 Fazit

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass die untersuchten Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch auf verschiedene Weise von der Absolvierung des Studienformats Praxissemester (im literaturdidaktischen Bereich) profitieren konnten. Das Fazit geht an dieser Stelle auf jeden im Rahmen der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Fokus ein und resümiert die Schwerpunkte der Ergebnisse, welche nicht repräsentativ sind, sondern nur für die am Institut für deutsche Sprache und Literatur entwickelte (literaturdidaktische) Konzeption zum Praxissemester gelten anhand der vorab formulierten Forschungsfragen. Dazu zählen:

- *Fokus I: Fachliche und unterrichtsbezogene Kompetenzen*
- *Fokus II: Medienbezogenes Selbstbild*
- *Fokus III: Motivationale Orientierungen und Rollenwahrnehmung der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden.*

Für eine strukturierte Darstellung der Ergebnisse und um die *übergeordnete* Forschungsfrage im Anschluss in umfassender Weise zu beantworten sowie auf dieser Grundlage weitergehende Handlungsempfehlungen zu formulieren, wird jeweils in allen drei Auswertungsbereichen auf die inhaltlichen Schwerpunkte *Beschreibung, Veränderung* und *Einflussfaktoren* Bezug genommen

Im Folgenden werden die zentralsten Ergebnisse der drei Foki näher ausgeführt:

### ***Fokus I: Professionsbezogenes Selbstbild: Fachliche und unterrichtsbezogene Kompetenzen der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden***

#### **Beschreibung und Veränderung:**

Die Ergebnisse zum Status Quo zeigen, dass die *fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen* von den Studierenden fast ausschließlich als *defizitär* bewertet werden, was die Studierenden im Rahmen der qualitativen Interviews größtenteils darauf zurückführen, dass deutschdidaktische Anteile im Lehramtsstudium der TU Dortmund immer noch eine Minderheit darstellen. Dies bringt einerseits die große Schwierigkeit mit sich, dass im Rahmen des Vorbereitungsseminars zum Praxissemester prinzipiell sehr viele Themenbereiche angeschnitten werden müssten, mit denen sich einige Studierende im Rahmen des bisherigen Lehramtsstudiums im Fach Deutsch jedoch noch nie auseinandergesetzt haben. Damit zusammenhängend führt dies bei einzelnen Studierenden auch zu einer fachlichen und didaktischen Überforderung im Praxissemester, welche ihnen durch die Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase sowie den Kontakt mit dem ZfsL auch bewusst geworden ist.



Wird damit zusammenhängend die *fach- und unterrichtsbezogene Kompetenzentwicklung* im Praxissemesterverlauf betrachtet, zeigt sich, dass vor allem die hohe Anzahl an eigenen Unterrichtsstunden im Praxissemester auch zu einer verbesserten Einschätzung der eigenen unterrichts- und handlungspragmatischen Fähigkeiten führt. Des Weiteren ist der Wahrnehmung der Studierenden nach eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung durch die Absolvierung der Maßnahmen 1 und der Maßnahme 2 in einem Drittel der erfragten fachlichen Kompetenzbereichen erkennbar, wobei die Absolvierung des literaturdidaktischen Vorbereitungsseminars (=Maßnahme 1) sich außerdem positiv auf die Erweiterung von drei erfragten Kompetenzbereiche zur lesedidaktischen Kompetenz auswirkt. Die Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase sowie des universitären Begleitseminars und des Einführungsseminars am ZfsL (=Maßnahme 2) unterstützt hingegen vor allem die Kompetenzwahrnehmung hinsichtlich einer zielgruppenspezifischen Leseförderung sowie der beiden unterrichtsbezogenen Kompetenzbereiche.

Daran anknüpfend ermöglicht das Hinzuziehen der verschriftlichten Theorie-Praxisberichte einen umfassenden Einblick darüber, wie die Lehramtsstudierenden dann auch tatsächlich im „eigenen“ *Deutschunterricht* gearbeitet haben. Hier zeigt sich für den Bereich der *Diagnose im Lesen*, dass in nahezu allen verschriftlichten Unterrichtsvorhaben mit lesediagnostischen Verfahren und/oder einer Evaluation gearbeitet wurde.

Wird daran anknüpfend danach gefragt, welche *fachlichen Schwerpunkte* innerhalb der Unterrichtsvorhaben fokussiert wurden, dominiert das Konzept der Leseförderung (=etwa die Hälfte), wobei sich knapp ein Viertel der Studierenden in ihrer Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt des Lesetrainings sowie ein Fünftel mit dem Schwerpunkt der literarischen Bildung beschäftigten.

Bezüglich der *verschiedenen Verfahren und Methoden*, welche im Rahmen der Unterrichtsvorhaben im Fach Deutsch des Praxissemesters zum Einsatz kamen, zeigt sich eine sehr große Bandbreite an verwendeten Methoden, die insgesamt auch deutlich über die vermittelten Inhalte des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik hinausgehen. Hier zeigt sich somit auch ein großer Vorteil in der Konzeption des Praxissemesters, da hinsichtlich der Praxissemesterbegleitung die drei unterschiedlichen Institutionen Universität, ZfsL und Schule eingebunden sind. Die Studierenden konnten somit eine Vielzahl an (fachbezogenen) Methoden im eigenen Unterricht ausprobieren, auf welche sie auch durch die Seminarleiter/-innen der ZfsL und der Mentoren/-innen an den Schulen aufmerksam gemacht wurden. Dies verdeutlicht jedoch auch, dass auf individueller Ebene „[...] jene Kompetenzen, die im Rahmen des Praxissemesters durch verschiedene Instanzen vermittelt werden, sehr unterschiedlich ausfallen“ (Marci-Boehncke & Wulf 2016, S. 79). So wurden im Rahmen der eigenen Unterrichtskonzeptionen beispielsweise vor allem mit textproduktiven Verfahren, Aufgaben zur Textanalyse, visuellen Gestaltungen (vgl. Spinner 2010, S. 222ff) oder leseanimierenden

Verfahren (vgl. Rosebrock & Nix 2012, S. 106f) gearbeitet. Diese hängen jedoch größtenteils mit den oben genannten fachlichen Schwerpunkten zusammen, da mit den drei Teilzielen Leseförderung, Lesetraining und literarische Bildung zwangsläufig unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen (vgl. Kruse 2007, S. 176f). Des Weiteren wurden von den Studierenden am häufigsten *Texte* aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur ausgewählt, wobei in den meisten Unterrichtsvorhaben mit der Zielsetzung der literarischen Bildung größtenteils verschiedene lyrische, epische und dramatische Texte genutzt wurden. In etwa einem Sechstel der Unterrichtsvorhaben wurde zudem mit verschiedenen Gebrauchs- und Sachtexten gearbeitet. Für diesen Bereich eröffnen die Angaben aus den qualitativen Interviews daran anknüpfend einen noch detaillierteren Einblick in die breite Vielfalt der Unterrichtsplanungen und -durchführungen des Praxissemesters aus fachlicher Perspektive. Diesbezüglich kann der Großteil der Lehramtsstudierenden auch etwa eineinhalb Jahre nach Absolvierung des Praxissemesters noch relativ detailliert Auskunft darüber geben, was genau im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens durchgeführt wurde, wenngleich die befragten Lehramtsstudierenden hier jedoch stark auf einer beschreibenden Ebene bleiben. Damit zusammenhängend sind innerhalb der Studierendenaussagen insgesamt nur wenig Fachbegriffe zu finden, wenn es darum geht, die fachlichen Schwerpunkte aus dem eigenen Unterrichtsvorhaben zu benennen. Trotzdem gibt der Großteil der befragten Studierenden an, von dem Besuch des literaturdidaktischen Vorbereitungs- und Begleitseminars profitiert zu haben, wobei rückblickend Aussagen zur Diagnose/Lernvoraussetzungen/Evaluation sowie zu unterrichtsbezogenen Kompetenzen am häufigsten vorzufinden sind. Weitere im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik behandelte Bereiche werden hingegen nur vereinzelt von den ehemaligen Studierenden zurückgespiegelt. Darunter fallen einzelne Aussagen zum handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht, zur literarischen Bildung, zum Lesen und Schreiben sowie zum erweiterten Textbegriff. Dies hängt jedoch unter anderem auch mit den individuellen Schwerpunktsetzungen zusammen, welche im Rahmen des selbstständig geplanten und durchgeführten Unterrichtsvorhabens im Praxissemester vorgenommen wurden.

Hinsichtlich der Ausgestaltung des Praxissemesters kam es organisatorisch und strukturell zudem zu einigen Herausforderungen, die beispielsweise bezüglich terminlicher Schwierigkeiten sowie unterschiedlich hoher Anforderungen während des Praxissemesters – vor allem auf universitärer Seite – aber auch im Hinblick auf das gesamte Masterstudium von den Studierenden benannt werden. Hier zeigen die Ergebnisse zur *Betreuung und Begleitung* der Lehramtsstudierenden im Praxissemester zudem, dass die Studierenden vor allem die Unterstützung und *Begleitung durch die Mentoren/-innen*, die Kollegien und/oder Ausbildungsbeauftragten an den Praxissemesterschulen als besonders gewinnbringend bewerten. Das Format Praxissemester erfährt an dieser Stelle seitens der Kollegien an den

Praxissemesterschulen laut Studierendenaussagen überwiegend eine (sehr) hohe Akzeptanz, womit bei den meisten Studierenden auch eine feste Ansprechperson sowie Betreuung in Form eines regelmäßigen Feedbacks zusammenhängt. Einzelne Studierende berichten im Rahmen der Interviews jedoch auch von einer schlechten Betreuung sowie einer Kultur der „verschlossenen Türen“ im Unterricht einiger Lehrkräfte.

Die Begleitung und *Betreuung durch die ZfsL* fällt insgesamt im Rahmen der Fragebogenergebnisse überwiegend (sehr) positiv aus. Die qualitativen Interviewergebnisse zeigen jedoch ein kontroverses Bild. Die eine Hälfte der ehemaligen Studierenden gibt an, von den Anregungen und Tipps der ZfsL besonders profitiert zu haben, die andere Hälfte betont jedoch, dass für sie die Begleitung der ZfsL insgesamt weniger gewinnbringend war, weil sie durch die Seminarleiter/-innen teilweise nur im Fach Deutsch oder Mathe, fachfremd oder insgesamt sehr allgemein beraten und unterstützt worden sind.

Für die *universitäre Begleitung* ergibt sich ebenfalls ein kontroverses Bild im Rahmen der qualitativen Daten, für die einerseits die gelungene Betreuung, Studierendenorientierung und das Engagement im Konzept Literaturdidaktik hervorgehoben wurde. Andererseits werden hier vor allem der zu hohe Arbeitsaufwand im Vorbereitungs- und teilweise im Begleitseminar, die fehlende schulformspezifische Ausrichtung sowie organisatorische Unstimmigkeiten zurückgespiegelt, wenngleich sich dies im Laufe der drei Kohorten – aufgrund von vorgenommenen Modifikationen im Konzept – wieder etwas relativiert. Das literaturdidaktische Begleitseminar wird damit zusammenhängend weniger arbeitsintensiv, jedoch einerseits von einigen Studierenden als weniger hilfreich und andererseits als positiv bewertet.

### Einflussfaktoren:

Es zeigt sich, dass die eigenen fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen sowie deren Weiterentwicklung im laufenden Professionalisierungsprozess von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden.

So belegen die Ergebnisse innerhalb dieses Bereichs, dass der Besuch der Lehrveranstaltungen „Experten für das Lesen I“ und „Experten für das Lesen II“, welche zwei Bausteine des Zusatzzertifikats darstellen und die im Rahmen dieser Studie als Indikator für das Vorwissen der Studierenden gesehen wird, im Großteil der erfragten Kompetenzbereiche auch zu einer höheren Kompetenzwahrnehmung der Studierenden in lese- und literaturdidaktischen sowie unterrichtsbezogenen Bereichen zum Status Quo führt. Diese Ergebnisse sprechen somit für eine Nachhaltigkeit beziehungsweise Qualität des Angebots, indem der Besuch dieser Veranstaltungen im Bachelorstudium das individuelle inkorporierte Kapital erhöhen konnte.

Die Ergebnisse bezüglich der merkmalsbezogenen Auswertung verdeutlicht außerdem, dass der Faktor *Kohorte* insgesamt den größten Einfluss bezüglich der wahrgenommenen

Kompetenzentwicklung im Praxissemester einnimmt. Hier äußern sich für die erste Kohorte strukturelle beziehungsweise organisatorische Schwierigkeiten beispielsweise in Form eines höheren Arbeitsaufwands, fehlender Routinen seitens der beteiligten Institutionen und sich ändernde Absprachen, was sich unter anderem aller Voraussicht nach auch negativ auf das Kompetenzerleben der Studierenden der ersten Kohorte ausgewirkt hat. So zeigt sich für die fachlichen und unterrichtsbezogenen Wissensbestände und Reflexionsformen, welche im Vorbereitungsseminar durch die sechs verschiedenen Themenkomplexe im Blended-Learning-Format vermittelt wurden, dass sich diese in zwei Drittel der erfragten Kompetenzbereiche deutlich stärker im professionellen Selbstbild der Studierenden der zweiten und dritten Kohorte erweitern konnten, obwohl die inhaltlichen Themenschwerpunkte größtenteils unverändert geblieben sind.

Für den Faktor *Schulform* ergeben sich einige Unterschiede im Kompetenzerleben für den Bereich methodische Ansätze für den Literaturunterricht, welche bereits zum Status Quo erkennbar sind und auch im weiteren Professionalisierungsprozess bestehen bleiben, wobei vor allem Studierende des Lehramts für Grundschulen sowie für sonderpädagogische Förderung ihre Kompetenzen diesbezüglich geringer bewerten.

Für weitere Unterschiede hinsichtlich der Faktoren *Schulform* und *Vorwissen* hat sich im Rahmen der Auswertung gezeigt, dass es sich bei den individuellen Angaben immer auch um ein Zusammenspiel dieser drei Faktoren handelt und im Rahmen einer rein deskriptiv-statistischen Herangehensweise im Detail nicht nachvollzogen werden kann, welcher Faktoren einen größeren Einfluss auf die empfundene Kompetenzentwicklung einnimmt.

Des Weiteren ergeben sich einige merkmalspezifische Unterschiede bei der *tatsächlichen Ausgestaltung der Unterrichtsvorhaben*, welche im Rahmen der TP-Berichte verschriftlicht wurden. So zeigt sich für den Bereich der *Diagnose und Evaluation*, dass diese besonders häufig von Studierenden der dritten Kohorte sowie von Studierenden des Lehramts für Grundschulen, für sonderpädagogische Förderung und für Berufskollegs genutzt wurden. Dies ist jedoch auch darauf zurückzuführen, dass bisherige standardisierte und informelle Verfahren vor allem für die Primar- und Sekundarstufe I entwickelt wurden, wodurch Studierenden für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Berufskollegs – je nachdem in welcher Klassenstufe die Studierenden im Praxissemester im Fach Deutsch eingesetzt wurden – insgesamt weniger lesediagnostische Verfahren zur Verfügung standen. Damit zusammenhängend haben diese Studierenden besonders häufig auf eine eigenständig erstellte „kleine Empirie“ (Marci-Boehncke 2008) zurückgegriffen, wohingegen Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung relativ häufig mit informellen Leseverfahren gearbeitet haben. Studierende des Lehramts für Grundschulen haben im eigenen Unterricht sowohl mit standardisierten Verfahren, als auch der „kleinen Empirie“ und informellen Verfahren genutzt. Auch bezüglich der gewählten *fachlichen Schwerpunkte* sind erwartungsgemäß

Unterschiede hinsichtlich der Schulformen erkennbar. So hat der Bereich der literarischen Bildung vor allem in den Unterrichtsvorhaben der Studierenden mit dem Schwerpunkt Gymnasium und Gesamtschule eine große Rolle gespielt, wohingegen dieser Schwerpunkt an Grundschulen und bei Studierenden für sonderpädagogische Förderung nahezu keine Rolle eingenommen hat und bei diesen beiden Schulformen Vorhaben zur Leseförderung beziehungsweise zum Lesetraining dominierten.

## ***Fokus II: Medienbezogenes Selbstbild der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden***

### **Beschreibung und Veränderung:**

Die Ergebnisse zum Status Quo zeigen zunächst, dass sich die medialen Vorerfahrungen, welche im Rahmen *der eigenen Schulzeit* gemacht worden sind, bei den Lehramtsstudierenden auf grundlegende Fähigkeiten am Computer beschränken sowie tertiäre und quartäre Medien selten, abhängig von verschiedenen Fächern und der Schul- und Klassenstufe sowie lehrerzentriert zum Einsatz kamen. Dabei erfolgte dieser Medieneinsatz nicht immer auch problemlos beziehungsweise wird dieser von dem Großteil der Studierenden auch kritisch gesehen.

Im Rahmen der *freizeitlichen Mediennutzung* geben die angehenden Lehrpersonen an, eine Vielzahl von sekundären, tertiären und quartären Medien/-anwendungen zu nutzen, mit denen jeweils unterschiedliche Zielsetzungen wie die Informationsgewinnung und -bearbeitung, Entspannungs- und Unterhaltungszwecke sowie der soziale Austausch zusammenhängen. Hier zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass die befragten Studierenden privat zwar eine Vielzahl an verschiedenen Medien/-anwendungen nutzen, sich diese aber größtenteils auf *rezeptive* Medienhandlungen beziehen. *Produktive* Medienanwendungen werden hingegen nur von einem sehr geringen Anteil der Studierenden im privaten Bereich verwendet.

Damit zusammenhängend bewertet auch nur knapp die Hälfte der Lehramtsstudierenden ihre *eigene technisch-praktische digitale Medienkompetenz* zum Status Quo als (sehr) gut.

Die qualitativen Daten belegen zudem eingangs bei einzelnen Studierenden auch eine gewisse *Medienaffinität*, die sich durch den Besitz von neuester Technik und/oder durch eine hohe *Selbstwirksamkeitserwartung* in Bezug auf die eigene sowie die potenzielle unterrichtliche Mediennutzung äußert. Im Gegenzug beurteilen einzelne Studierende die eigene Medienkompetenz jedoch als eher schlecht beziehungsweise betonen auch eine generell geringe Medienaffinität. Diese beiden Faktoren (=Medienaffinität, Selbstwirksamkeitserwartung) scheinen unter anderem zentral zu sein, wenn es um die Frage geht, ob die Lehramtsstudierenden im Rahmen des eigenen Praxissemesters dann auch medial gearbeitet haben oder nicht. So zeigen die qualitativen Daten, dass diejenigen mit einer geringen Medienaffinität, geringen Selbstwirksamkeitserwartung sowie niedrigen eigenen Medienkompetenz im Unterricht entweder gar nicht medial oder eher traditionell

beziehungsweise lehrerzentriert mit tertiären oder quartären Medien gearbeitet haben. Bei diesen (ehemaligen) Studierenden stehen zudem vor allem medienerzieherische Aspekte im Fokus des Bewusstseins. Umgekehrt zeigt sich für jene angehenden Lehrkräfte, die über eine hohe Medienaffinität und Selbstwirksamkeitserwartung verfügen, dass diese im eigenen Unterricht dann auch aktiv-produktiv mit tertiären und/oder quartären Medien gearbeitet haben.

Hinsichtlich der *mediendidaktischen Kompetenz* zeigt sich zum Status Quo, dass ein Großteil der Befragten zwar den eigenen zukünftigen potenziellen Medieneinsatz in der Schule reflektiert, jedoch vorrangig konkrete Wünsche sowie fehlende (praktische) Kompetenzen zum Medieneinsatz im (Deutsch-)Unterricht betont, mit der insgesamt auch eine geringe Kompetenzwahrnehmung der eigenen mediendidaktischen Kompetenz bei den Studierenden einhergeht. In diesem Zusammenhang sollten die Lehramtsstudierenden außerdem angeben, *welche konkreten Medien* sie zukünftig *im eigenen Unterricht* einsetzen würden. Diesbezüglich geben nahezu alle Studierenden an, dass sie „traditionelle“ Medien (Tafel, Beamer, Internet, Laptop, Computer, CD-Player, Overheadprojektor) im eigenen Unterricht nutzen würden, wobei weitere beliebte und potenzielle Mediengeräte und -anwendungen zudem ein DVD-Player, Whiteboards, Präsentationsprogramme, ein Fernseher sowie eine Lernsoftware darstellen. Knapp die Hälfte der Studierenden könnte sich eingangs zudem vorstellen, Tablets im Unterricht einzusetzen. *Produktive* Medienanwendungen nehmen auch im Rahmen der potentiellen schulischen Mediennutzung wieder einen untergeordneten Stellenwert ein, was gegebenenfalls daran liegt, dass diese den meisten Studierenden unbekannt sind beziehungsweise sich diese einen unterrichtlichen Einsatz aufgrund von fehlender *eigener Medienkompetenz* nicht zutrauen (s. oben).

Bezüglich der *eigenen medialen* sowie *mediendidaktischen Kompetenzwahrnehmung* kommt es im Laufe des *Professionalisierungsprozesses* bei einigen der Studierenden zu einer Weiterentwicklung. Dies betrifft im Bereich *eigene Medienkompetenz* vor allem bestimmte Medientätigkeiten, welche aktiv-produktives Medienhandeln ermöglichen. Dazu zählen vor allem jene Medienanwendungen, die explizit im literaturdidaktischen Konzept zum Praxissemester vorgestellt und ausprobiert sowie wahlweise auch im Rahmen des eigenen fünfmonatigen Praxissemesters selbst praktisch angewandt worden sind.

Für den Bereich der *mediendidaktischen Kompetenz* zeigen die Ergebnisse der Fragebogenstudie, dass sich die Wissensbestände und Reflexionsformen zum potenziellen Medieneinsatz im Unterricht sowie konkrete mediendidaktische Konzepte bei einigen Lehramtsstudierenden im Selbstbild erweitern konnten. Dies lässt sich durch einen Anstieg der Zustimmungsraten bezüglich verschiedener produktiver Medienanwendungen und -geräte sowie der eingeschätzten allgemeinen medialen Reflexionskompetenz über die drei Messzeitpunkte hinweg nachweisen.

Diesen Eindruck bestätigen auch die qualitativen Daten ( $t_4$ ), bei denen der Schwerpunkt zur Medienkompetenzförderung aus dem literaturdidaktischen Vorbereitungsseminar von dem Großteil der ehemaligen Studierenden auch besonders häufig sowie positiv hervorgehoben wird.

Wird an dieser Stelle überprüft, inwieweit dann auch *tatsächlich mit (digitalen) Medien im eigenen Praxissemester* gearbeitet wurde, zeigt sich, dass insgesamt knapp ein Drittel aller Lehramtsstudierenden der Kohorten 1-3 eine Unterrichtseinheit mit tertiären oder quartären Medien gestaltet hat, wobei Medienanwendungen im Sinne der aktiven Medienarbeit dominierten. Somit konnten einige Studierende ihre theoretischen Wissensbestände auch praktisch im Rahmen des Praxissemesters sowie teilweise auch anschließend im Referendariat umsetzen, indem Unterrichtssettings mit Hilfe verschiedener, tertiärer und/oder quartärer Lernmedien gestaltet wurden oder auch indem Lehrmedien für eine bestimmte Klasse adaptiert und somit auch die eigene Medienkompetenz beispielsweise im Umgang mit einem Audioprogramm verbessert werden konnte. Dies zeigt sich teilweise auch für einzelne Studierende mit einer anfänglich geringen eigenen Medienkompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung.

Außerdem wurde deutlich, dass einzelne Studierende, die bereits im Praxissemester vielfältige Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien sammeln konnten, auch nachhaltig im Referendariat oder zum Ende des Studiums hin von ihrer eigenen positiven Kompetenzwahrnehmung (im Vergleich zu anderen Kollegen/-innen oder Mitreferendaren/-innen an den Schulen) profitieren und sich teilweise bereits im Praxissemester oder im Referendariat aktiv im *medialen Schulentwicklungsprozess* einbringen.

Insgesamt äußern alle ehemaligen Studierenden auch ein allgemeines Interesse und eine gewisse Offenheit gegenüber dem Einsatz verschiedener Medien im Unterricht, mit der größtenteils auch verschiedene *positive Überzeugungen* einhergehen. Im Datenmaterial sind jedoch auch einige *negative Überzeugungen* zu finden, die sich beispielsweise in Form von bewahrpädagogischen Einstellungen, der Angst vor ausfallender Technik oder des Kontrollverlusts sowie der (vorrangigen) Relevanz von medienerzieherischen Aspekten im Unterricht äußern. Dabei zeigt sich, dass die eigene Überzeugung bezüglich digitaler Medien im Unterricht einerseits einen wichtigen Einflussfaktor darstellt, andererseits aber nicht ausschlaggebend dafür ist, inwieweit dann auch tatsächlich mit diesen gearbeitet wird. Hier ist zudem wesentlich, sich ebenfalls zuzutrauen, diese Handlung selbst auch erfolgreich umsetzen zu können (= individuelle Medienkompetenz, mediendidaktische Kompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung), was im Rahmen der Ergebnisdarstellung anhand der drei unterschiedlichen herausgearbeiteten Profile deutlich wird.

### Einflussfaktoren:

Neben der eigenen Medienkompetenz, der mediendidaktischen Kompetenz und der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung wird das eigene medienbezogene Selbstbild von vielen weiteren Faktoren beeinflusst.

Dazu gehört zunächst einmal das *Vorwissen*, für das sich sowohl innerhalb der quantitativen als auch qualitativen Ergebnisse zeigt, dass vor allem ehemalige Studierende mit Vorwissen ihre eigenen *mediendidaktischen Kompetenzen* höher bewerten und es bei ihnen teilweise zu einer positiveren, eigenen Kompetenzwahrnehmung kommt. Dies hat mit Rückgriff auf die qualitativen Daten bei einem Großteil dazu geführt, dass tertiäre und/oder quartäre Medien auch tatsächlich sowie größtenteils aktiv-produktiv in der schulischen Praxis genutzt wurden. So zeigt sich bei genauerer Betrachtung der qualitativen Interviews, dass fast ausschließlich jene Studierenden produktiv mit tertiären oder quartären Medien im Praxissemester gearbeitet haben, die über Vorwissen verfügen oder ihr Praxissemester an einer der Kooperationschulen der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung durchgeführt haben.

Die quantitativen Daten stützen diese Ergebnisse, indem es vor allem bei Studierenden mit (viel) *Vorwissen* sowie bei Studierenden der zweiten und dritten *Kohorte* zu einer Erhöhung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der eigenen Medienkompetenz im Laufe des Professionalisierungsprozesses kommt.

Für den Faktor *Schulform* zeigt sich, dass Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung sowie des Lehramts für Berufskollegs ihre *eigene technische Medienkompetenz* insgesamt geringer bewerten, wohingegen Studierende des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen diese im Vergleich am höchsten einschätzen.

Bezüglich der Bewertung der eigenen *mediendidaktischen Kompetenz* konnten die Ergebnisse der Fragebogenstudie ebenfalls zeigen, dass Unterschiede hinsichtlich der drei *Kohorten*, des *Vorwissens* und der studierten *Schulform* bestehen, wenn es darum geht, die *eigene potenzielle unterrichtliche Nutzung* verschiedener Medien einzuschätzen. Dabei zeigen sich vor allem Studierende der dritten *Kohorte*, Studierende mit viel *Vorwissen* sowie des Lehramts für Haupt-/Real-/Gesamt- und Sekundarschulen sowie teilweise für Berufskollegs am offensten bezüglich des eigenen potenziellen Medieneinsatzes im Unterricht. Studierende des Lehramts für Gymnasien und Gesamtschulen sind insgesamt relativ offen bezüglich der Nutzung verschiedener Mediengeräte (zum Beispiel Whiteboard), jedoch insgesamt weniger offen bezüglich verschiedener Medienanwendungen (zum Beispiel Audioprogramm, digitale Rallye), die von einer traditionellen und lehrerzentrierten Mediennutzung abweichen, eingestellt.

Wird im nächsten Schritt allerdings überprüft, welche Studierenden dann im eigenen Praxissemester auch tatsächlich mit tertiären oder quartären Medien gearbeitet haben, ergibt sich ein konträres Bild: Hier zeigt sich, dass vor allem Studierende des Lehramts für



Grundschulen sowie des Lehramts für sonderpädagogische Förderung tertiäre oder quartäre Medien im eigenen Unterricht genutzt haben. Der Anteil für diese beiden Schulformen liegt hier insgesamt für alle drei Kohorten bei circa einem Drittel. Dabei arbeiten Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung noch etwas häufiger im Sinne einer aktiv-produktiven Mediennutzung, wohingegen sich bei Studierende des Lehramts an Grundschulen ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen einer aktiv-produktiven sowie rezeptiv-traditionellen Mediennutzung zeigt. Bei Studierenden, die ein Lehramt für die Sekundarstufe I, II beziehungsweise für berufliche Schulen anstreben, fällt der tatsächliche Medieneinsatz insgesamt etwas geringer aus, obwohl diese im Rahmen der Fragebogenstudie angeben, größtenteils offener hinsichtlich einer potenziellen unterrichtlichen Mediennutzung eingestellt zu sein.

Außerdem zeigt sich, dass Studierende der dritten *Kohorte* tertiäre und quartäre Medien am häufigsten in ihren eigenen Unterricht einbinden, wohingegen Studierende der zweiten Kohorte diese am wenigsten im Rahmen des eigenen Unterrichtsvorhabens integriert haben. Hier stellt insgesamt auch die technische Ausstattung an den Schulen eine zentrale Rolle dar, welcher bei Hinzuziehung der qualitativen Ergebnisse bezüglich der tatsächlichen Mediennutzung im Unterricht jedoch keine Vorhersagekraft zukommt. So zeigt sich, dass einige ehemalige Studierende die vorhandenen digitalen Medien trotz guter beziehungsweise überdurchschnittlicher Ausstattung an den Schulen beziehungsweise des ZfsL nicht nutzen, wohingegen Studierende mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung sowie Medienaffinität die schlechte Ausstattung an den Schulen teilweise durch das Mitbringen eigener Geräte kompensieren und somit aktiv-produktives Arbeiten mit den Schülern/-innen trotz schlechter technischer Ausstattung ermöglichen.

Auch der Besuch anderer, einschlägiger Lehrveranstaltungen, welche den Aspekt der Medienkompetenzförderung im Fach Deutsch thematisieren und vom Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur/ Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte im Lehramtsstudium angeboten wurden, werden von den ehemaligen Studierenden rückblickend als sehr gewinnbringend bewertet.

Einen weiteren positiven Einflussfaktor der eigenen schulischen Mediennutzung stellt das soziale Kapital und die eigene Rollenwahrnehmung an der Schule und am ZfsL dar, welche sich beispielsweise in Form von Unterstützungsangeboten und Austauschmöglichkeiten oder der Haltung der Schulleitung und des Kollegiums äußert. An Schulen können das beispielsweise Lehrkräfte sein, die bereits Möglichkeiten der aktiven Medienarbeit umsetzen sowie curriculare Verankerungen zur Nutzung verschiedener Medien oder eine medienaffine Haltung seitens der Schulleitung. Solche Unterstützungsangebote und Austauschmöglichkeiten an den Schulen heben die ehemaligen Studierenden im Rahmen der Interviews positiv hervor und beeinflussen die *eigene Kompetenzwahrnehmung nachhaltig*

sowohl gegenüber Kollegen/-innen an der Referendariatsschule als auch gegenüber Mitreferendaren/-innen am ZfsL positiv, sofern bereits eigene praktische Erfahrungen mit digitalen Medien im Praxissemester gemacht worden sind. Andersherum ist es umso schwieriger, wenn keine Unterstützung diesbezüglich an den Schulen vorzufinden ist und die Lehramtsstudierenden, die in ihrer beruflichen Rolle noch nicht gefestigt sind und durch die noch nicht abgeschlossene Berufsausbildung eine niedrigere soziale Stellung im sozialen Raum (vgl. Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 30; Baumgart 2004, S. 200) Schule einnehmen, sich gegenüber kritischen, berufserfahrenen Kollegen/-innen durchsetzen müssen.

Auch das jeweilige ZfsL im Referendariat leistet hier einen wichtigen Beitrag, für das innerhalb §11 der *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen* in NRW ebenfalls curricular verankert ist, dass digitale Medien im Rahmen eines eigenen Unterrichtsbesuchs im Fach Deutsch im Referendariat von den Lehramtsanwärtern/-innen eingebunden werden müssen. Durch diese verbindliche Vorgabe kommt es teilweise zu (sowohl technischen als auch didaktischen) Unterstützungs- und Austauschmöglichkeiten durch das ZfsL und/oder anliegende Medienzentrum im Rahmen des Referendariats, wengleich sich der Stand an den ZfsL und Medienzentren nach Angaben der (ehemaligen) Studierenden hier stark unterscheiden.

### ***Fokus III: Professionsbezogenes Selbstbild: Motivationale Orientierungen und die eigene Rollenwahrnehmung der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden***

#### **Beschreibung und Veränderung:**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen, dass die befragten Lehramtsstudierenden die *verpflichtende Einführung eines Praxissemesters* von Beginn an (sehr) positiv bewerten, was durch die eigene Absolvierung der universitären Vorbereitungsseminare sowie des fünfmonatigen Praxissemesters dann jeweils noch weiter verstärkt wird. Somit hat die Absolvierung des fünfmonatigen Praxissemesters einen hohen Stellenwert bei den Studierenden eingenommen, was bei nahezu allen Studierenden auch zu einer Erhöhung der (sowieso schon sehr hohen) eigenen motivationalen Orientierungen geführt hat.

Dies beinhaltet sowohl den Anstieg der eigenen *Motivation für die weitere Ausbildung in Form des Studienformats Praxissemester* sowie für die *Absolvierung des Vorbereitungsdienstes*, als auch die *Motivation zukünftig im Lehrerberuf tätig sein zu wollen*. Für diese zeigt sich bei allen drei Kohorten im Verlauf ein Anstieg der eigenen motivationalen Orientierungen. Für die *Absolvierung des eigenen Lehramtsstudiums* geben die Studierenden jedoch von vornherein eine geringere Motivation an – unabhängig vom dem Wunsch später mal Lehrer/-in sein zu wollen. Diese sinkt nach der Absolvierung des Praxissemesters sogar noch weiter und spiegelt sich ebenfalls in den Ergebnissen der leitfadengestützten Interviews wider. Andersherum scheint die Absolvierung eines Praxissemesters bei einzelnen Studierenden auch zu mehr

Bewusstsein und Reflexion für den weiteren Studienverlauf zu führen, indem die verlängerte Praxisphase ebenso eigene Schwächen und Defizite aufzeigen konnte. Dieser Aspekt wird aber nur von einzelnen Studierenden im Rahmen der qualitativen Interviews angeführt.

Insgesamt hat das Praxissemesterformat den Studierenden somit eine Lerngelegenheit geboten, um sich in der *eigenen Lehrerrolle* ausprobieren, sich diesbezüglich zu reflektieren und verschiedene Erfahrungen, die mit dem Lehrerberuf zusammenhänge, sammeln zu können. Hier geben die Studierenden am häufigsten an, dass sie im Praxissemester eigenständig Unterrichtsphasen und/oder -einheiten gestalten und sich insgesamt auch aktiv in das Klassen- und Schulleben der Praxissemestererschule einbringen konnten. Außerdem schätzen es einige Studierende, durch das Praxissemester *weitere* Facetten des Lehrerberufs kennengelernt zu haben, indem sie bei außerunterrichtlichen Aktivitäten oder Tätigkeiten im Kollegium mitgewirkt haben. Diese Vielzahl an Aufgaben hat einigen der Studierenden das Gefühl gegeben, im Kollegium ernst genommen zu werden beziehungsweise in der Rolle als Praxissemesterstudierende/-r in ihrer Akzeptanz höherwertiger gestellt zu sein als andere (Kurzzeit-)Praktikanten. Dabei fallen die wahrgenommenen Aufgabenbereiche bei den Studierenden im Rahmen des Praxissemesters sehr unterschiedlich aus. Dies hängt gegebenenfalls einerseits mit den Strukturen der verschiedenen Schulen sowie andererseits auch damit zusammen, dass einige der Studierenden Unsicherheiten in der Schule und am ZfsL (vor allem der ersten Kohorte) zurückgespiegelt haben, welche Aufgaben und Anforderungen konkret mit einem Praxissemester – auch in Abgrenzung zum Vorbereitungsdienst – verbunden werden.

Der Einblick in praktisches Handeln sowie die Verbesserung der eigenen praktischen Handlungskompetenzen scheinen somit auch bei den Studierenden dieser Studie besonders relevant zu sein, wengleich im Zentrum des Praxissemesters als Studienelement eigentlich erkenntnisbezogene (=Wissenschaft) und selbstreflexionsbezogene (=Subjekt) Perspektiven im Vordergrund stehen sollen (Schüssler & Weyland 2014, S. 37).

Des Weiteren zeigt sich, dass die Absolvierung des Praxissemesters zu einer höheren *allgemeinen Kompetenzwahrnehmung* der Studierenden führt, indem diese die eigene Befähigung, später als Lehrperson tätig sein zu können, nach der Praxisphase insgesamt höher bewerten. Dies haben einige ehemalige Studierende auch in der aktuellen Situation als Referendar/-in im Fremdbild seitens der Ausbildungsschule und des ZfsL zurückgespiegelt bekommen, wenn diese beispielsweise mit anderen Referendaren/-innen im Vorbereitungsdienst verglichen wurden, die im Studium noch kein Praxissemester absolviert haben. Auch wird von den Studierenden positiv hervorgehoben, sich durch die Absolvierung des Praxissemesters nun besser auf das bevorstehende Referendariat vorbereitet zu fühlen sowie die eigene Berufswahl überprüfen zu können. Die Ziele der Berufsorientierung und

Berufswahlüberprüfung konnten somit durch die Absolvierung des Praxissemesters mehrheitlich erreicht werden.

Neben vielen positiven Aspekten des Praxissemesters beklagen viele der Studierenden für diese Zeit jedoch auch eine sehr *hohe Belastung*, welche unter anderem aus der fehlenden Bezahlung im Praxissemester und den langen Anfahrtszeiten zu den Schulen resultiert. Diese Studienphase wird somit zwar als gewinnbringend, jedoch auch als sehr anstrengend empfunden. Trotzdem wird die hohe Bedeutung des Praxissemesters für die Studierenden insgesamt an mehreren Stellen deutlich, welches teilweise als beste Zeit im Studium empfunden wird und bei einigen Studierenden höherwertiger gestellt wird als das sonstige (theoretische) Studium.

### Einflussfaktoren:

Bei diesem dritten Auswertungsfokus liegen nur geringfügige Unterschiede bezüglich der drei berücksichtigten Faktoren *Kohorte*, *Vorwissen* und *Schulform* vor.

So zeigen sich Studierende des Lehramts für Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen, Grundschulen und Förderschulen sowie Studierende mit (viel) Vorwissen in der Tendenz etwas motivierter hinsichtlich ihres *eigenen Berufswunsches* als Lehrperson. Auch bezüglich der *eigenen Motivation für das Lehramtsstudium* belegen die Ergebnisse der Fragebogenstudie einige *schulformspezifische Unterschiede*. Dabei nimmt die eigene Motivation von Studierenden des Lehramts für Grundschulen kontinuierlich und bei Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung von unmittelbar vor bis nach Absolvierung des Praxissemesters weiter ab, wohingegen Studierende der Schulformen mit den Schwerpunkten der Sekundarstufen I, II und der beruflichen Bildung durchschnittlich mit einer geringen Motivation in das Masterstudium starten. Diese erhöht sich dann im Verlauf (deutlich) beziehungsweise bleibt unmittelbar vor und nach Absolvierung des Praxissemesters konstant. Nennenswerte Unterschiede bezüglich der Faktoren *Kohorte* und *Vorwissen* bestehen an dieser Stelle nicht.

### **Gesamtinterpretation und Handlungsempfehlungen:**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen im Folgenden dazu genutzt werden, um zum einen die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten sowie auf Grundlage dessen Handlungsempfehlungen für eine Optimierung der Lehrerausbildung zu formulieren, indem die Anbahnung und Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und medienpädagogischer Kompetenzen (unter anderem auch im Kontext des Praxissemesters) unterstützt werden.

Dabei lautet die *übergeordnete Forschungsfrage*

- *Welche Bedeutung hat das Format Praxissemester für die Veränderung des professions- und medienbezogenen Selbstbilds angehender Deutschlehrkräfte?*

Diese kann nun folgendermaßen beantwortet werden:

Das Format Praxissemester nimmt insgesamt einen hohen Stellenwert im individuellen Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden ein und erfährt hier – trotz hoher Belastung und teilweise nicht zufriedenstellenden Rahmenbedingungen – eine sehr positive Resonanz. Dabei spielen vor allem persönlichkeitsbezogene Aspekte eine Rolle, die zum Beispiel die Erweiterung und Reflexion zur Berufsorientierung und -motivation betreffen, mit denen auch die Festigung der eigenen Lehrerrolle einhergeht.

Es ermöglicht außerdem eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach Deutsch, was in der Mehrzahl der fachspezifischen Bereiche auch zu einer Erhöhung der eigenen Kompetenzwahrnehmung führt, wenngleich sich diese auf individueller Ebene je nach *Vorwissen, Schulform, Kohorte* sowie *individueller Schwerpunktsetzung im eigenen Unterrichtsvorhaben* unterschiedlich gestaltet. Hier muss jedoch größtenteils noch von einem weiteren Bedarf an vor allem fachdidaktischen Kompetenzentwicklungen gesprochen werden, welche nicht allein durch die Lehrveranstaltungen zum Praxissemester vermittelt werden können.

Die Berücksichtigung der Medienkompetenzförderung, welche für den Deutschunterricht im literaturdidaktischen Konzept aufgezeigt wurde, hat außerdem bei einer Vielzahl der Studierenden zu einer Erhöhung der eigenen Medienkompetenz sowie der mediendidaktischen Kompetenz geführt. Somit hat etwas mehr als ein Drittel der teilnehmenden Studierenden mit tertiären und/oder quartären Medien im eigenen Unterrichtsvorhaben des Praxissemesters gearbeitet, davon der Großteil auch im Sinne einer aktiven-produktiven Medienarbeit. Hier zeigt sich jedoch auch bei der jungen angehenden Lehrergeneration ein sehr unterschiedliches Verständnis von schulischer Medienkompetenzförderung, welches immer auch gesamtbiographisch geprägt und beeinflusst wird. So spielen die eigene Medienkompetenz, Selbstwirksamkeitserwartungen, eine gewisse Medienaffinität sowie mediendidaktische Kompetenzen eine zentrale Rolle, damit verschiedene tertiäre und quartäre Medien im Sinne einer aktiven Medienarbeit in der Schule berücksichtigt werden.

Hier belegt diese Studie auch, dass sich die fachlichen und medienbezogenen Kompetenzentwicklungen, welche im Studium durch das Format Praxissemester erworben wurden, bei einzelnen Lehramtsstudierenden nachhaltig positiv auf das eigene Kompetenzerfinden auswirkt. Vor allem bei einzelnen Studierenden mit höheren didaktischen Kompetenzen, welche durch das Zusatzzertifikat Literaturpädagogik vermittelt wurden, kommt es zur Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen, indem im gegenwärtigen Referendariat und/oder Praxissemester aktuelle lese- und mediendidaktische Verfahren vorgestellt und eingebracht werden.

Es ergeben sich jedoch auch folgende Handlungsempfehlungen sowie weitere Forschungsdesiderate und -fragen, welche nachfolgend sowie anknüpfend an die Ergebnisse der jeweiligen drei Foki dargestellt werden:

#### **Handlungsempfehlung I:**

*Die verpflichtende Einführung von sprachdidaktischen sowie literaturdidaktischen Einführungsveranstaltungen im Deutschstudium der TU Dortmund könnte einer fachlichen Überforderung im Praxissemester sowie einer Entlastung der beteiligten drei Institutionen entgegenwirken.*

Hier kritisieren auch bereits einige andere Autoren, dass deutschdidaktische Schwerpunkte einen viel zu geringen Stellenwert innerhalb des Lehramtsstudiums einnehmen (vgl. zum Beispiel Abraham & Frederking 2013). Qualifizierungsangebote, wie sie an der TU Dortmund durch das Zusatzzertifikat Literaturdidaktik im Bereich der Lese- und Medienförderung angeboten werden, können zwar als ein Beispiel für die Integration didaktischer Strukturen innerhalb der Lehrerausbildung gesehen werden. Allerdings handelt es sich dabei um ein Angebot, welches von Lehramtsstudierenden auf freiwilliger Basis wahrgenommen wird und welches in seiner konkreten inhaltlichen Ausgestaltung stark von dem entsprechenden Veranstaltungsangebot sowie den individuellen Präferenzen der Studierenden abhängt. Es ist somit nicht ausreichend, dass solche zentralen, fachdidaktischen Kompetenzen willkürlich beziehungsweise nur im Rahmen von zusätzlichen Zertifikatsprogrammen im Lehramtsstudium vermittelt werden, da diese insgesamt von nur einem geringen Anteil der zukünftigen Lehrkräfte wahrgenommen wird und nur auf besonders engagierte Studierende zutrifft.

Zudem müsste auch aus forschungsspezifischer Perspektive geklärt werden, wie die fachliche Ausgestaltung im Lehramtsstudium bisher konkret erfolgt beziehungsweise inwieweit fachdidaktische Anteile (sowie der Bereich der Medienkompetenzförderung) im Fach Deutsch verschiedener Universitäten in Nordrhein-Westfalen curricular verankert sind *und* im Rahmen von Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium aufgegriffen werden, um daraufhin die bestehenden Rahmenbedingungen an den Hochschulen zu verbessern.

#### **Handlungsempfehlung II:**

*Es muss eine verpflichtende Implementierung mediendidaktischer Lehrveranstaltungen in den einzelnen Fächern im Lehramtsstudium vorgenommen werden, um angehenden Lehrkräften aktuelle Ideen/Konzepte vorzustellen sowie ein erstes Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Förderung von Medienkompetenz sowie Möglichkeiten der entsprechenden Umsetzung ein Aufgabenfeld des (Deutsch-)Unterrichts darstellt.*

Dabei ist es zentral, nicht nur theoretisch über Möglichkeiten des Medieneinsatzes zu sprechen, sondern ebenfalls praktisch mit verschiedenen Mediengeräten und -anwendungen zu agieren, damit besonders Studierende mit geringer eigener Medienkompetenz beziehungsweise Medienaffinität positive Kompetenzwahrnehmungen erfahren können und sich dann gegebenenfalls eher zutrauen, verschiedene Medien zukünftig im eigenen Unterricht zu nutzen.

Im weiteren Professionalisierungsprozess sind jedoch noch aufbauende Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in allen drei Phasen der Lehrerbildung notwendig, um umfassende medienpädagogische Kompetenzen zu vermitteln. Denn auch bei ehemaligen Studierenden, die bereits mit digitalen Medien im Deutschunterricht gearbeitet haben, zeigt sich der Wunsch nach weiteren Anregungen sowie zur Klärungen von schulentwicklungsbezogenen Fragen zur curricularen und organisatorischen Implementierung von digitalen Medien an der jeweiligen Schule. Hier wäre eine Verknüpfung der ersten und zweiten Ausbildungsphase erstrebenswert, da auch für die zweite Ausbildungsphase mittlerweile verbindliche Vorgaben zur Vermittlung dieses Kompetenzbereichs bestehen. Diese sollten mit den Kompetenzen aus der ersten Ausbildungsphase verzahnt werden, damit (angehende) Lehrkräfte ihre zukünftigen Schüler/-innen hinreichend auf eine mediatisierte Welt vorbereiten können.

### **Handlungsempfehlung III:**

*Es ist die gemeinschaftliche Aufgabe der beteiligten Institutionen, den Studierenden die Abgrenzung der ersten und zweiten Ausbildungsphase stärker bewusst zu machen, da es nicht die Aufgabe der Universität sein kann, den Wunsch nach rezeptartigem Wissen der Studierenden zu bedienen, sondern Reflexionsprozesse hinsichtlich aktueller, wissenschaftlicher Erkenntnisse anzuregen, durch die ein Bewusstsein für Schulentwicklungsprozesse angebahnt werden kann.*

Die Ergebnisse dieser Studie machen außerdem deutlich, dass die inhaltlichen Ziele der ersten und zweiten Ausbildungsphase im Praxissemester vermischt werden (vgl. Wachnowski & Kull 2015, S. 204), zum Beispiel indem die Studierenden auch Aufgaben zur Leistungsbewertung übernehmen, sehr viel unterrichten und damit ähnliche Anforderungen wie im Referendariat bewältigen. Das Praxissemester wird somit – teilweise auch im Selbstbild der Studierenden – mit dem Referendariat nahezu gleichgesetzt. An dieser Stelle ist auch weiterhin eine Verzahnung von Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sowie eine stärkere Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Institutionen anzustreben, was sich jedoch aufgrund der Vielzahl an Personen und Ressourcen aktuell noch als schwierig erweist.

Resümierend kann das im Rahmen dieser Arbeit vorgestellte literaturdidaktische Konzept als ein fachdidaktisches Beispiel gesehen werden, welches bei dem Großteil der Studierenden im

Zusammenhang mit dem Einführungsseminar am ZfsL und der praktischen Phase an der Schule zu einer Weiterentwicklung des professions- und medienbezogenen Selbstbilds führt. Auch wenn diese qualitative Evaluationsstudie nicht repräsentativ ist, so kann aus den Ergebnissen heraus argumentiert werden, dass die Implementierung von (strukturell verankerten) Lehrangeboten zur Lese- und Medienförderung innerhalb der Lehrerbildung höchstwahrscheinlich auch einen nachhaltigen Einfluss darauf haben kann, wie diese Kompetenzbereiche zukünftig in der Schule wahrgenommen und curricular verankert werden. Denn es ist davon auszugehen, dass der Besuch solcher fachdidaktischen Konzepte die Chance erhöht, (angehende) Lehrpersonen für den Bereich der Lese- und Medienkompetenz zu sensibilisieren, gegebene Rahmenbedingungen an den Schulen kritisch zu hinterfragen sowie sich zukünftig auch aktiv im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen einzubringen.



**Literaturverzeichnis**

- Abraham, U. & Frederking, V. (2013). Einleitung: Nach PISA und IGLU - Konsequenzen für Deutschunterricht und Deutschdidaktik. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wiler, *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 189-203). Stuttgart: Klett.
- Altrichter, H. (2003). Forschende Lehrerbildung. Begründung und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In A. Obolenski & H. Meyer, *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 55-69). Rieden: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter, & K. Maag Merki, *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Roland, *Handbuch Forschung zum Lehrerberuf* (S. 285-307). Münster: Waxmann.
- Arnold, A., Fischer, F., Franke, U., Nistor, N. & Schulte-Pernice, F. (2013). Mediendidaktische Basisqualifikation für alle angehenden Lehrkräfte: Entwicklung und Evaluation eines Pilottrainings. In C. Bremer & D. Krömker, *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge* (S. 148-158). Münster: Waxmann. Abgerufen am 20. Januar, 2016, von [http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10891/pdf/E\\_Learning\\_2013\\_Arnold\\_Fischer\\_Franke\\_Nistor\\_Schulte\\_Pernice\\_Mediendidaktische\\_Basisqualifikation\\_fuer\\_angehende\\_Lehrkraefte.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10891/pdf/E_Learning_2013_Arnold_Fischer_Franke_Nistor_Schulte_Pernice_Mediendidaktische_Basisqualifikation_fuer_angehende_Lehrkraefte.pdf)
- Arnold, E. (2015). Das Kernpraktikum an der Universität Hamburg. *Journal für LehrerInnenbildung*(1), S. 52-57.
- Artelt, C., Baumer, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, Manfred, Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tilmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Artelt, C.; McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz - Expertise. Bildungsforschung Band 17*. Von Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen am 10. Juni, 2016, von [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_siebzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf)
- atene KOM GmbH. (2014). *Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*. Abgerufen am 9. November, 2015, von [www.initiaved21.de/wpcontent/uploads/2014/11/141106\\_Medienbildung\\_Onlinefassung\\_komprimiert.pdf](http://www.initiaved21.de/wpcontent/uploads/2014/11/141106_Medienbildung_Onlinefassung_komprimiert.pdf)
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß zeitlicher Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Ballis, A. & Gaebert, D.-K. (2011). Aufgabenformate im Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung unter Lehrkräften in der Sekundarstufe I. In E. Matthes & S. Schütze, *Aufgaben im Schulbuch* (Bd. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung, S. 223-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ballis, A. & Gaebert, D.-K. (2012). Lehr- und Lernmedien als Kristallisationspunkte der Literaturdidaktik. Ergebnisse einer Interviewstudie. In A. & Ballis, *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht* (S. 135-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 4, S. 469-520.
- Baumgart, F. (2004). *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 2. Aufl.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beisbart, O. (2013). Didaktische Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen zur Verbesserung der Leseförderung. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wiler, *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 220-237). Stuttgart: Klett.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H. & van Holt, N. (2011a). Unterrichtsentwicklung in schulischen Netzwerken. Analysen aus dem Projekt Schulen im Team. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, S. 115-132.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, H. & Bos, W. (2011b). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 57, S. 225-247.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Härvelid, F. (2007). Lesen im Wandel - Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. In A. Bertschi-Kaufmann, *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 29-49). Seelze/ Zug: Kallmeyer & Klett.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann, *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 165-175). Seelze/ Zug: Kallmeyer & Klett.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2014). Leseunterricht der Grundschule und Sekundarstufe I: Zwischen Kompetenzorientierung und der Förderung nachhaltiger Lesemotivation. In R. Valtin & I. Tarelli, *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 183-205). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Beth, H., & Pross, H. (1976). *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, R. (2009). *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine qualitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bildung in Sprache und Schrift. (o.J.). *Über BiSS*. Von Bildung in Sprache und Schrift (BiSS). Abgerufen am 5. Mai, 2016, von <http://www.biss-sprachbildung.de>
- Bildung in Sprache und Schrift. (o.J.). *P4: Diagnose und Förderung des Leseverständnisses: Experten für das Lesen - Primarstufe NRW*. Von Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). Abgerufen am 5. Mai, 2016, von <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=35&bundesland=Nordrhein-Westfalen&Id=67>
- Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München: Kopaed.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ - quantitativ, induktiv - deduktiv, Prozess - Produkt, national - international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In M. Lüders, *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 13-36). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *Päd Forum* 1, S. 5-8.
- Blömeke, S. (2013). Einleitung: Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, S. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert, *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-*

- Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT* (S. 7-24). Münster: Waxmann.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bolle, R. (2016). *Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare*. Barleben: Leipziger Universitätsverlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (2. Aufl.)*. Berlin: Springer VS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., M. Senkbeil, R. Schul-Zander & Wendt, H. (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Abgerufen am 17. November, 2015, von [https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS\\_2013\\_Berichtsband.pdf](https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf)
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. Abgerufen am 03. März, 2016, von [http://ifs-dortmund.de/assets/files/icils2013/ICILS\\_2013\\_Berichtsband.pdf](http://ifs-dortmund.de/assets/files/icils2013/ICILS_2013_Berichtsband.pdf) abgerufen
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, Kasper, D., Lankes, E.-M., Mc-Elvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R., *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13-28). Münster: Waxmann.
- Bosse, I. (2012a). Medienbildung im Zeitalter der Inklusion – eine Einleitung. In I. Bosse, *Medienbildung im Zeitalter der Inklusion* (S. 11-26). Düsseldorf: Lfm Dokumentation Band 45. Von Lfm Dokumentation. Band 45.
- Bosse, I. (2012b). Standards der Medienbildung für Menschen mit Behinderung in der Schule. *Medien-Pädagogik. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg* 15, S. 1-6.
- Bosse, I. (2014). Zur Rolle der Medienpädagogik im Inklusionsprozess. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Vol 2014, Heft 2*, S. 149-153.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, S. 279-299.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2006). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Bräuer, C. (2003). Wider einen falschverstandenen Praxisbezug. Ein zweifacher Weg zur professionsbezogenen Lehrerbildung. *Die Deutsch Schule* 95, 4, S. 490-498.
- Bräuer, C., & Winkler, I. (2012). Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. *Didaktik Deutsch* 33, S. 74-91.
- Breiter, A., Aufenanger, S., Averbek, I., Welling, S. & Wedjelek, M. (2013). *Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Von Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 17. Abgerufen am 10. Oktober, 2016, von <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-73.pdf>

- Breiter, A., Stolpmann, B. & Zeising, A. (2017). Szenarien lernförderlicher IT-Infrastrukturen in Schulen. Betriebskonzepte, Ressourcenbedarf und Handlungsempfehlungen. In Bertelsmann Stiftung, *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 164-218). Gütersloh: Bertelsmann.
- Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B. E. (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: VISTAS.
- Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert, *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT* (S. 47-76). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonstruktion und Ergebnisse. Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, Kasper, D., Lankes, E.-M., Mc-Elvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R., *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 79-142). Münster: Waxmann.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Karl Maria Laufen.
- Bruns, A. (2007). *Prodosage*. Abgerufen am 3. Februar, 2016, von <http://produsage.org/node/9>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Referat Förderung von digitalem Lernen und Medienbildung (2016). *Digitale Medien in der beruflichen Bildung. Förderprogramm des Bundesministeriums*. Abgerufen am 28. September, 2016, von [https://www.bmbf.de/pub/Digitale\\_Medien\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Bildung.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Digitale_Medien_in_der_beruflichen_Bildung.pdf)
- Bundesverband Informationswirtschaft Telekommunikation und neue Medien, e. V. (2011). *Schule 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronische Medien an Schulen aus Lehrersicht*. Abgerufen am 6. Juni, 2016, von [http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM\\_Publikation\\_Schule\\_2.0.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Schule_2.0.pdf)
- Burmeister, M., & Eilks, I. (2013). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BnE) in der Chemielehrerbildung. Ein Projekt Partizipativer Aktionsforschung. *CHEMKOM 20*, 2, S. 66-72.
- Colpron, G. (2012). Kamishibai: Erzählen in japanischer Tradition. *TPS. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita.*, S. 32-33.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger, *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31-56). Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K. (2007). *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Das internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmannstiftung als Beispiel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K. (2016). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter, & K. Maag Merki, *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 53-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Denner, L. (2016). Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien: Konzepte - empirische Befunde - Perspektiven. In R. Bolle, *Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare* (S. 5-64). Barleben: Leipziger Universitätsverlag.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. (2015). *DIVISI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt*. Von Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.

- Abgerufen am 03. Mai, 2017, von <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>
- Dieck, M. (2009). Kunstdidaktisches Planungsdenken von Lehramtsstudierenden im Kontext unterschiedlicher Praktikumsbedingungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl, *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 95-126). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dietz, F. (2017). Literale Praktiken: Praxistheoretische Überlegungen für die Didaktik der Sprachunterrichts in der Grundschule. In F. Dietz & G. P. Wind, *Zwischen Bildern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien* (S. 29-46). Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Dölling, E. (2001). Multimediale Texte: Multimodalität und Multimedialität. In E. W. Hess-Lüttich, *Medien, Texte und Maschinen. Angewandte Mediensemiotik* (S. 35-50). Wiesbaden: Westdeutsche Verlag.
- DoProfil - Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. (2018). *TU Dortmund*. Von DoProfil - Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen am 7. September, 2017, von <http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/DoProfil/>
- Dörr, G., Kucharz, D. & Küster, O. (2009a). Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl, *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 127-160). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009b). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl, *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Biberach* (S. 161-182). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dortmunder Kompetenzzentrum Lehr-/Lernforschung. (2014a). *Das Praxissemesterkonzept in der Ausbildungsregion der TU Dortmund. Vom 29.06.2016*. Abgerufen am 23. Januar, 2017, von [http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/mp-praxis/Praxissemesterkonzept-Veroeffentlichung-2016\\_06\\_29.pdf](http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/mp-praxis/Praxissemesterkonzept-Veroeffentlichung-2016_06_29.pdf)
- Dortmunder Kompetenzzentrum Lehr-/Lernforschung. (2014b). *Praxisphase im Lehramtsstudium an der TU Dortmund*. Abgerufen am 23. Januar, 2017, von [http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/praxis/downloads/labg2009/uebersicht\\_praxisphasen/infobroschue.pdf](http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/praxis/downloads/labg2009/uebersicht_praxisphasen/infobroschue.pdf)
- Dreier, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dube, J. (2017). Stille Lesezeiten 2.0. In F. Dietz & G. P. Wind, *Zwischen Bildern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien* (S. 77-94). Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Düssel, M. (2010). Familiäre Mediennutzung. Einsam oder gemeinsam? Forschungsergebnisse zur Medienerziehung im Kontext sozialer Benachteiligung. *Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 4/2010*, S. 11-17.

- Ebel, C. (2017). Lernen mit digitalen Medien in der Schule - Erweiterung der diadaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung. In Bertelsmann Stiftung, *Individuelle fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 12-19). Gütersloh: Verlag Bertelsmann.
- Eickelmann, B. & Lorenz, R. (2014). Wie schätzen Grundschullehrerinnen und -lehrer den Stellenwert digitaler Medien ein? In Eickelmann, B., Lorenz, R., Vennemann, M., Gerick, J. & Bos, W. *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011* (S. 49-58). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Aufenanger, S. & Herzig, B. (2014a). *Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Eickelmann, B., Gerick, J. & Bos, W. (2014b). Die Studie ICILS 2013 im Überblick - Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt, *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Lorenz, R., Vennemann, M., Gerick, J. & Bos, W. (2014c). Grundschule in der digitalen Gesellschaft - Konzeptionen und Inhalt des Bandes. In B. Eickelmann, R. Lorenz, M. Vennemann, J. Gerick & W. Bos, *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMS 2011* (S. 7-18). Münster: Waxmann.
- EU High Level Group of Experts on Literacy. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Abgerufen am 31. Juli, 2016, von [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf)
- Faulstich, W. (2004). *Einführung in die Medienwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ferchow, J. (2014). *Evidenzbasierte Lehrerbildung? Eine empirische Analyse zur Integration von Wissenschaft und Forschung in der nordrheinwestfälischen Lehrerbildung*. Abgerufen am 7. August, 2017, von <https://d-nb.info/1094516252/34>
- Fereidooni, K. (2015). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. Potenziale und Problemlagen. *Journal für LehrerInnenbildung* 1, S. 58-68.
- Filmer, F. (2015). Lehrerausbildung in Deutschland - Akteure, Spannungsfelder und Entwicklungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 63, 2, S. 116-132.
- Flavell, J. H. (1984). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In F. Weinert & R.-H. Kluwe, *Metakognition Motivation und Lernen* (S. 23-31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *ZQF* 10, 1, S. 9-18.
- Flick, U. (2014). Triangulation als Rahmen für die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck, *Qualitative Forschung* (S. 185-191). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (7. Aufl.)*. Hamburg: Rowohlt.
- Fraefel, U. (2016). Vorwort zur Publikationsreihe: Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Kosinár, Leineweber, S. & Schmid, E.,

- Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in berufspraktischen Studien* (S. 7-12). Münster: Waxmann.
- Frederking, V. (2004). Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In V. Frederking, *Medien im Deutschunterricht 2003 Jahrbuch* (S. 37-67). München: kopaed.
- Frederking, V. (2005). Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Eine Bestandsaufnahme nebst einigen hochschul- und bildungspolitischen Anmerkungen. In V. Frederking, H. Heller & A. Scheunpflug, *Nach Pisa. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien* (S. 112-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2012). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Frederking, V. (2013). "Es werde von Grund auf anders!?" Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wiler, *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 249-278). Stuttgart: Klett.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P. & von Petersdorff, D. (2015). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht zurück - Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven. In K. Kleinespel, *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 162-176). Kempten: Klinkhardt.
- Gailberger, S. (2011). *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim: Beltz.
- Ganz, A. & Reinmann, G. (2007). Blended Learning in der Lehrerfortbildung - Evaluation einer Fortbildungsinitiative zum Einsatz digitaler Medien im Fachunterricht. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 35, S. 169-191.
- Garbe, C. (2013). Literarische Sozialisation - Mediensozialisation. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier, *Taschenbuch des Deutschunterrichts (Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 2)* (S. 23-42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren .
- Gassmann, C. (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gast, W. (1993). *Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse*. Frankfurt: Diesterweg.
- Gerick, J., Drossel, K. & Eickelmann, B. (2014). Zur Rolle der Schulleitung bei der Integration digitaler Medien. In B. Eickelmann, R. Lorenz, M. Vennemann, J. Gerick & W. Bos, *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011* (S. 35-48). Münster: Waxmann.
- Girshausen, B. (2017). Lesen lernen digitale mit Zebra Lesen 1. In F. Dietz & G. P. Wind, *Zwischen Bildern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien* (S. 179-194). Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Göbel, K., Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2016). Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Beilage November 2016*, 7-8.
- Gold, A., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E. (2004). *Wir werden Textdetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grassl, R. (2014). Aktionsforschung: Der praktischen Theorie auf die Spur kommen. In E. M. Bäcker, F. Bischoff, E. Braun, E. Cendon, M. Coenders, D. Coghlan, L. B. Flacke, R.

- Grassl, A. Maschwitz, A. Pellert, A. Prill & J. Stöter, *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis*. (S. 21-30). Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".
- Groebe, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groebe & B. Hurrelmann, *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. (S. 160-197). Weinheim und München: Juventa.
- Groebe, N. & Hurrelmann, B. (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Groebe, N. & Hurrelmann, B. (2004). Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In N. Groebe & B. Hurrelmann, *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 440-465). Weinheim und München: Juventa.
- Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester. Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *Journal für lehrerInnenbildung. Praxissemester 1*, S. 33-38.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. In K. Kleinespel, *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum - Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn, *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken!?* (S. 171-183). Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 27 (1-2)*, S. 77-86.
- Grünewald, A. (2009). Akzeptanz und Effektivität von Blended-Learning-Seminarkonzepten in der Fremdsprachenlehrausbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2*, S. 213-246.
- Grünewald, A. (2010). Entwicklung berufsbezogener medialer Kompetenzen in der Lehrerausbildung. In U. Eberhardt, *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 229-240). Wiesbaden: Springer VS.
- Günther, W. (2013). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Hackmann, K., Schaumburg, H. & Schrittmesser, I. (2015). Editorial. *Journal für lehrerInnenbildung 1*, S. 4-7.
- Hartmann, K. (2015). Gefällt mir! Wie digitale Medien das Lesen fördern. *Pädagogik 67, 4*, S. 14-17.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart, *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 130-148). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum"... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für lehrerInnen- und lehrerbildung 3*, S. 8-16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum - Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung 2*, S. 109-129.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für lehrerInnenbildung*, S. 22-32.



- Hasebrink, I. (2010). Fernsehen als Familienmittelpunkt. Eine Panelstudie zum Medienhandeln sozial benachteiligter Eltern. *Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 04/2010*, S. 19-25.
- Hattendorf, E. (o.J.). LISUM, *Bildungsserver Berlin-Brandenburg*. Abgerufen am 18. August, 2017, von <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseprozesse/lesekonferenz/>
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2017). Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für systematische, lernförderliche Integration mit digitalen Medien in Schule und Unterricht. In Bertelsmann Stiftung, *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chance, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 96-163). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Heinrichwark, C. (2008). Vom Lesefrust zur Leselust. Leseförderung für "Wenigleser" mithilfe digitaler Medien. *Computer + Unterricht* 18, 71, S. 10-11.
- Hellenschmidt, A. (2016). *Bildungspartner Bibliothek - Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit im Berufsfeld der Bibliotheken: Akzeptanz und Nachhaltigkeit eines Blended-Learning-Angebots zur Förderung der Leseförderkompetenz*. Von Eldorado. Abgerufen am 18. August, 2016, von <http://hdl.handle.net/2003/34897>
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 7. September, 2017, von [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Wirksamkeit\\_digitale\\_Medien\\_im\\_Unterricht\\_2014.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf)
- Herzmann, P. (2013). Die Förderung der Lesekompetenz in Hauptschulbildungsgängen. Eine komparative Analyse von Unterrichtseinheiten und Unterrichtsgesprächen zum Leseverstehen und zur Lesemotivation. In J. König & B. Hofmann, *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 270-281). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf & Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: UTB Verlag.
- Hintz, A.-M. & Grosche, M. (2010). Förderung basaler Lesekompetenzen von erwachsenen Analphabeten nach Prinzipien der direkten Instruktion. *Empirische Sonderpädagogik*, S. 25-33.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2013). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: UTB.
- Holtz, P. (2014a). "Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester": Quantitative und Qualitative Befunde. In K. Kleinespel, *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 97-118). Kempten: Klinkhardt.
- Holtz, P. (2014b). Jenseits von Selbstauskünften: Veränderung im Unterrichtshandeln während des Praxissemesters aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen. In K. Kleinespel, *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 139-160). Kempten: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus - Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *ZPT* 68, 2, S. 153-164.
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das-response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, S. 312-322.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). *Empirisch Forschen*. Konstanz: UTB.

- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch 21, Heft 127*, S. 17-26.
- Hurrelmann, B. (2006). Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In G. Auernheimer, *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (2. überarb. & erw. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann, *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18-28). Seelze, Velbert & Zug: Klett/ Kallmeyer.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Hüther, J. (2003). Wegbereiter der Medienpädagogik. *Medien + Erziehung, Vol. 47, Heft 3*, S. 182-185.
- Hüther, J. & Podehl, B. (2005). Geschichte der Medienpädagogik. In J. & Hüther, *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4. vollständig neu konzipierte Ausg., S. 116-127). München: kopaed.
- Hüther, J. & Schorb, B. (2005). *Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. vollständig neu konzipierte Auflage*. München: kopaed Auszüge.
- Initiative "Keine Bildung ohne Medien". (2009). Medienpädagogisches Manifest. Abgerufen am 20. März, 2015, von <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2017/10/manifest.pdf>
- Institut für Demoskopie Allensbach. (2013). *Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen*. Abgerufen am 15. Juni, 2015, von [www.ifd-allensbach.de/uploads/tx\\_studies/Digitale\\_Medien\\_2013.pdf](http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf)
- Janßen, I. & Valentin, T. (2016). Notwendigkeit und Nutzen hochschuldidaktischer Begleitung von Lehrenden der Begleitseminare im Praxissemester der Lehramtsausbildung. In *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. L.1.32).
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: London.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer, *Self-efficacy: Thought control of action* (S. 195-213). Washington: Hemisphere.
- Jude, N., Harting, J., Schipolowski, S., Böhme, K. & Stanat, P. (2013). Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards. In N. Jude, & E. Klieme, *PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 200-228). Weinheim u.a.: Beltz.
- Kaiser, A. (2003). *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München/ Unterschleißheim: Luchterhand.
- Kaiser, R. & Kaiser, A. (2006). *Denken trainieren, Lernen optimieren: Metakognition als Schlüsselkompetenz*. Augsburg: ZIEL.
- Kallmeyer, W., Klein, W. & Meyer-Hermann, R. (1974). *Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung*. Königstein/ Ts.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2010). Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen für den Lese- und Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner, *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 104-138). Hohengehren: Schneider.
- Kepser, M. (2010). E-Learning in der Hochschule - eine kritische Einführung. In U. Eberhardt, *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 199-228). Wiesbaden: Springer VS.

- Kesper, M. (2010). E-Learning an der Hochschule - eine kritische Einführung. In U. Eberhardt, *Neue Impulse der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 199-228). Weinheim: Springer VS.
- Keuneke, S. (2005). Qualitative Interviews. In L. Mikos & C. Wegener, *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 254-267). Konstanz: UTB.
- Knopf, J. & Schrenker, E. (2016). Schulische Nutzung digitaler Medien. Zum aktuellen Stand der Digitalisierung im Deutschunterricht. In J. Knopf & U. Abraham, *Deutsch digital. Band 1 Theorie* (S. 51-58). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang*. Münster: Waxmann.
- Köller, O., & Meyer, H. (2013). *Was ist eine gute Lehrerin/ ein guter Lehrer? Sommeruni 2013*. Abgerufen am 20. Dezember, 2015, von [http://www.cornelsen-stiftung-sommeruni.de/fm/1272/Hand\\_out\\_Gute\\_Lehrer\\_Cornelsen\\_Sommeruni\\_Juli\\_2013.pdf](http://www.cornelsen-stiftung-sommeruni.de/fm/1272/Hand_out_Gute_Lehrer_Cornelsen_Sommeruni_Juli_2013.pdf)
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen und Farmington Hills MI: Budrich UniPress.
- Kommer, S. (2013). Das Konzept des "Medialen Habitus": Ausgehend von Bourdieus Babbitustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 4/ 2013*. Abgerufen am 18. August, 2016, von <http://www.medienimpulse.at/articles/view/602>
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelman, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell, *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81-108). Wiesbaden: Springer VS.
- Körner, H. (2012). *Praxisphasen innerhalb von BA/MA, was und wie? Ein Blick aus der 2. Phase*. Von Eldorado. Abgerufen 20. Dezember, 2015, von <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/32420/1/124.pdf>
- Kosinar, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann.
- Kötter, M. (2014). Augen zu und durch? Anmerkungen zum neuen Praxissemester in NRW. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen 25, 10*, S. 270-272.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Krause, M. & Eilks, I. (2015). Lernen über digitale Medien in der Chemielehrausbildung. Ein Projekt partizipativer Aktionsforschung. *CHEMKON 22, 4*, S. 173-178.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO - ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder, *FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9-66). Münster: Waxmann.
- Kretzschmar, A. (2015). *Leselehrer sein und werden. Eigene Lesesozialisation, Einstellungen zur Lesekompetenzförderung und die Entwicklung zum Leselehrer an beruflichen Schulen Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kromrey, H. (1994). Wie erkennt man "gute Lehre"? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik 8, 2*, S. 153-168.
- Kromrey, H., Rosse, J. & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung*. Konstanz und München: utb.
- Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel der Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kruse, G. (2007). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In A. Bertschi-Kaufmann, *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung* (S. 177-188). Seelze/ Zug: Kallmeyer & Klett.
- Kübler, H.-D. (2003). Medien- und Massenkommunikation: Begriffe und Modelle. In H.-D. Kübler, *Kommunikation und Medien. Eine Einführung* (S. 91-129). Münster: Lit Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz. (2002). *PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. Von KMK. Abgerufen am 5. Februar, 2017, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2004a). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss vom 15.10.2004. Abgerufen am 13. Dezember, 2016, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2004b). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Abgerufen am 13. Dezember, 2016, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2005a). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss vom 15.10.2004. Abgerufen am 13. Dezember, 2016, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2005b). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004. Abgerufen am 13. Dezember, 2016, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Abgerufen am 3. Januar, 2016, von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Von Kultusministerkonferenz: Bildung - Wissenschaft - Kultur Abgerufen am 13. Dezember, 2016, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_00\\_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. März 2012. Abgerufen am 13. Dezember, 2016, von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf)

- Kultusministerkonferenz. (2014). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 18.10.2012. Abgerufen am 13. Dezember, 2016, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategien der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016. Abgerufen am 03. Oktober, 2017, von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung\\_digitale\\_Welt\\_Webversion.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf).
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-166). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. (2011). Evaluation. In Reinders et al., *Empirische Bildungsforschung* (S. 131-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2, 4, S. 34-46.
- Lohmann, C. (2017). App geht's: Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer, *LehrerInnenbildung für Inklusion - Hochschuldidaktische Fragen und Konzepte* (S. 242-254). Münster: Waxmann.
- Lohmann, C., Trapp, R. & Marci-Boehncke, G. (2017). Welche Potenziale bieten Tablets zur Leseförderung? Ein Projekt zur Verzahnung von Lehrerausbildung und Schulentwicklung in der Grundschule. In M. Peschel & U. Carle, *Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule. Nr. 143* (S. 30-43). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Lorenz, R. & Kahnert, J. (2014). Computernutzung von Grundschulkindern - (k)eine Geschlechterfrage? In B. Eickelmann, R. Lorenz, M. Vennemann, J. Gerick & W. Bos, *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS 2011* (S. 111-122). Münster: Waxmann.
- Lorenz, R., Endberg, M. & Eickelmann, B. (2016). Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling, *Schule digital - der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 80-109). Münster: Waxmann.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. Abgerufen am 7. Oktober, 2016, von <http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf>
- Maas, J. F. (2013). Lesen in Deutschland - politische und programmatische Empfehlungen für bessere Bildung. In R. Valtin & I. Tarelli, *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 35-45). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.

- Männle, I. (2013). *Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen*. Marburg: Tectum.
- Marci-Boehncke, G. (2005). Das Recht auf Abenteuer: Gender- und Literacy-Mainstreaming in der Leseförderung. *Lehren und Lernen* 31 (2005) 11, S. 4-10.
- Marci-Boehncke, G. (2007). Leselust stärken. Stadtbibliothek Ludwigsburg organisiert Leseförderung. *Lehren und Lernen*, S. 9-13.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2007). *Medienkompetenz für ErzieherInnen. Ein Handbuch für die Computerpraxis in der frühen Bildung*. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, G. (2008). Lesemotivation stärken - Lesemaßnahmen evaluieren. *Lehren & lernen* 34, 5, S. 4-7.
- Marci-Boehncke, G. (2009). Über Medien reden: Die Medienmatrix als "Kleine Empirie" im Klassenraum. In G. Marci-Boehncke & M. Rath, *Jugend-Werte-Medien: Das Modell* (S. 33-42). Weinheim und Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2009). Mediale Jugendkultur und unterrichtliche Praxis: die Mediennutzung als Basis schulischer Medienbildung. In G. Marci-Boehncke & M. Rath, *Jugend-Werte-Medien: Das Modell* (S. 15-32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2011). Medienkonvergenz im Deutschunterricht. In V. Frederking, H. Jonas & P. Josting, *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010*. München: kopaed.
- Marci-Boehncke, G. & Hellenschmidt, A. (2012a). Experten für das Lesen - Evaluation eines Blended-Learning-Angebots für Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Vorteile. Chancen und Grenzen. In G. Csanyi, F. Reichl & A. Steiner, *Digitale Medien. Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre* (S. 280-282). Münster: Waxmann.
- Marci-Boehncke, G. & Hellenschmidt, A. (2012b). Experten für das Lesen - Blended Learning für BibliothekarInnen und Lehrkräfte. Ein Online-Angebot und seine Akzeptanz. In N. Apostolopoulos, U. Mußmann & W. S. Coy, *Von der Innovation zur Nachhaltigkeit*. Münster: Waxmann.
- Marci-Boehncke, G., Rath, M. & Müller, A. (2012). Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 22: Frühe Medienbildung*. Abgerufen am 9. Dezember, 2015, von <http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/22/marci-boehncke1212.pdf>
- Marci-Boehncke, G. & Rose, S. (2012). Leseförderung. In K. Umlauf & G. Stefan, *Handbuch Bibliothek-Geschichte, Aufgaben, Perspektiven*. (S. 187-194). Stuttgart u.a.: Metzler.
- Marci-Boehncke, G. (2013a). Lesen besser lehren - Das Dortmunder Zertifikat Literaturpädagogik. *DoLiMette. Online-Zeitschrift des Lehrstuhls für Neuere Deutsche Literatur/ Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte der TU Dortmund. Ausgabe 1/2013*, S. 6-8. Abgerufen am 13. Juni, 2015, von <http://hdl.handle.net/2003/29867>
- Marci-Boehncke, G. (2013b). Medienbildung im Deutschunterricht. *MediaCulture*. Abgerufen am 19. Juli, 2016, von <http://www.lmz-bw.de/medienbildung-deutschunterricht.html>
- Marci-Boehncke, G. (2013c). Medienverbund und Medienpraxis im Literaturunterricht. In V. Frederking, H. W. Huneke, A. Krommer & C. Meier, *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bände. Bd. 2* (S. 501-521). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2013). *Kinder-Medien-Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. München: kopaed.

- Marci-Boehncke, G. & Strehlow, S. K. (2013). "Am Computer lese ich viel lieber" - Medien- und Lesekompetenzförderung in medienintegrierenden Projekten im Offenen Ganztag. In A. Barsch & O. Gätje, *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 13* (S. 201-207). München.
- Marci-Boehncke, G. (2014). Grundbildung Medien mitdenken. Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In P. Imort, & H. Niesyto, *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 195-210). München: kopaed.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2014). Action Research reloaded: Gouvernance Practice - Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesto, H. Moser & P. Grell, *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10)* (S. 231-251). Wiesbaden: Springer VS.
- Marci-Boehncke, G. (2015). Von der "integrierten" zur "inkluisiven" Medienerziehung im Fach Deutsch. *DoLiMette. Online-Zeitschrift des Lehrstuhls für Neuere Deutsch Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte der TU Dortmund*, S. 6-12.
- Marci-Boehncke, G. & Wulf, C. (2016). Das Praxismester in der Lehrerausbildung im Fach Deutsch: Theoretisch-Praktisch-Gut? Ein Blended-Learning Konzept zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung der TU Dortmund. In M. Wiprächtinger-Geppert, *Leseräume. Zeitschrift für Liberalität in Schule und Forschung. Ausgabe 3. Professionalisierungskonzepte in der Deutschdidaktik*. Abgerufen am 23. Januar, 2017, von [http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-marci-boehncke\\_wulf\\_64-83.pdf](http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/11/lr-2016-1-marci-boehncke_wulf_64-83.pdf)
- Marci-Boehncke, G. (2017). Mediatisierung und Schule: Vom digitalen Lesen als "neuer" Kompetenz und anderen notwendigen Lehr-/Lernbedingungen. In A. K.-E. Kalina, *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel (Tutzinger Studien zur Politik)* (in Druck). Baden-Baden: Nomos.
- Mayer, O. H. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meder, N. (2013). Habitus - auch medialer Habitus - aus pädagogischer Perspektive. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 4/2013*. Abgerufen am 18. August, 2016, von <http://www.medienimpulse.at/articles/view/599>
- Medienpass NRW. (o.J.). *Homepage zum Medienpass NRW*. Von LVR Zentrum für Medien und Bildung. Abgerufen am 22. April, 2018, von <https://www.medienpass.nrw.de>
- Metzger, K. (2012). Lesen im medialen Umfeld. In G. Schulz, *Lesen. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)*. Von [recht.nrw.de](http://recht.nrw.de). Abgerufen am 13. August, 2016, von [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=15620&vd\\_back=N211&sg=1&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1) abgerufen
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Von AQAS e.V. Abgerufen am 13. August, 2016, von [http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht\\_Baumert-Kommission.pdf](http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf)

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NordrheinWestfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG). Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016*. Von Schulministerium NRW. Abgerufen am 23. Januar, 2017, von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Vom 14. April 2010*. Von Schulministerium NRW. Abgerufen am 23. Januar, 2017, von [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung\\_Rahmenkonzept\\_Praxissemester\\_14042010.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen vom 28.02.2012 i. d. F. vom 15.12.2016*. Von Schulministerium NRW. Abgerufen 24.03.2016 von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Praxiselemente.pdf>
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Missal, D., Herz, D., Kerst, N., & Plagge, C. (2014). *Leitfaden zum Medienpass NRW*. Düsseldorf: Medienberatung NRW.
- Moser, H. (1975). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- Moser, H. (2003). Praxisforschung - ein Konzept zur Professionalisierung des Lehrerberufs. In A. Obolenski & H. Meyer, *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 199-210). Rieden: Klinkhardt.
- Moser, H. (2011). Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto, *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 41-58). München: kopaed.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2013). *15 Jahre JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-)Media. Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. 1998-2013*. Abgerufen 25. Oktober, 2017, von <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2013/15JahreJIMStudie.pdf>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2017). *JIM-Studie 2016: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart*. Abgerufen 25. Oktober, 2017, von [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM\\_Studie\\_2016.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2017). *KIM-Studie 2016. Kinder + Medien, Computer + Internet. Stuttgart*. Abgerufen 25. Oktober, 2017, von [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM\\_2016\\_Web-PDF.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf)
- Müller, A., Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2012). *KidSmart - Medienkompetent zum Schulübergang. Konzeption und erste Ergebnisse eines Interventions- und Forschungsprojekts zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der frühen Bildung*. Von Medienimpulse.at. Ausgabe 1/2012. Abgerufen am 06. Juli, 2015, von <http://www.medienimpulse.at/articles/view/393>
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat, *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). Münster: Waxmann.



- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2015). *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Kommentar und Auswertungsbogen zum Bilderbuch "DANI hat Geburtstag"*. Hamburg: Persen.
- Ortenburger, A. (2010). *Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods (3. Aufl.)*. London: Sage.
- Paus-Hasebrink, I. (2010). Fernsehen als Familienmittelpunkt. Eine Panelstudie zum Medienhandeln sozial benachteiligter Eltern und Kinder. *Merz. Medien + Erziehung. Ausgabe 04/ 2010*, S. 19-25.
- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell, *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfetsch, J. & Schäfer, G. (2014). Cybermobbing - anonyme Bedrohung oder fiese Schikane unter Freunden? *unsere jugend, märz 2014*, S. 159-170. Abgerufen 1. März, 2017, von doi:<http://dx.doi.org/10.2378/uj2014.art17d>
- Philipp, M. (2012a). Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In M. Philipp & A. Schilcher, *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 38-58). Seelze: Kallmeyer.
- Philipp, M. (2012b). Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung. In M. Philipp & A. Schilcher, *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 59-86). Seelze: Kallmeyer.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Kallmeyer.
- Philipp, M. (2014). Leseunterricht in der Grundschule - vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren. In R. Valtin & I. Tarelli, *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 122-166). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017). FALCO-D: Untersuchungen des Professionswissen von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Instruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder, *FALCO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 67-112). Münster: Waxmann.
- Plassmann, E., Rösch, H., Seefeldt, J. & Umlauf, K. (2011). *Bibliotheken und Informationsgesellschaft in Deutschland. Eine Einführung. 2. Aufl.* Wiesbaden: Harrassowitz.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 24, 1*, S. 73-84.
- Prezsky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon 9*. Abgerufen 5. April, 2017, von <http://www.marcpresky.com/writing/Prezsky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012: Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.

- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur Landesinstitut für Schule. (2018). Lehrplannavigator Grundschule. Lehrplan Deutsch - Kompetenzen. Abgerufen 2. April, 2018, von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/deutsch/lehrplan-deutsch/kompetenzen/kompetenzen.html>
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur Landesinstitut für Schule. (2018). Lehrplannavigator Sekundarstufe I. Lehrpläne Deutsch - Kompetenzen. Abgerufen 2. April, 2018, von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur Landesinstitut für Schule. (2018). Lehrplannavigator Sekundarstufe II. Lehrplan Deutsch - Kompetenzen. Abgerufen 2. April, 2018, von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/deutsch/deutsch-klp/kernlehrplan-deutsch-inhalt.html>
- Rager, G. & Werner, P. (2004). Entwicklung und Struktur der Mediengesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann, *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 351-374). Weinheim und München: Juventa.
- Rath, M. & Strehlow, S. (2015). "Es war spannender als Unterricht". Medienbildung in Bildungskoooperation am Beispiel eines Tabletprojekts. In K. Friedrich, F. Siller & A. Treber, *Smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung Pädagogik und Politik* (S. 145-160). München: Kopead.
- Rehbein, B. (2006). *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Ulm: UTB-Verlag.
- Reinders, H. (2011a). Fragebogen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 53-65). Wiesbaden: VS Springer.
- Reinders, H. (2011b). Interview. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz, *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 85-97). Wiesbaden: VS Springer.
- Reinmann, G. (2011). Blended Learning in der Lehrerbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. *BAK-Vierteljahresschrift SEMINAR, Heft 3/2011*, S. 1-9.
- Richter, K. & Plath, M. (2012). *Lesemotivation in der Grundschule*. Weinheim und München: Juventa.
- Ritterfeld, U. (2017). Psychologische Grundlagen. In K. Bilda, J. Mühlhaus & U. Ritterfeld, *Neue Technologien in der Sprachtherapie* (S. 44-54). Stuttgart: Thieme.
- Ritterfeld, U., Starke, A. & Mühlhaus, J. (2016). Digitale Applikationen in der (Zweit-)Sprachförderung von Grundschulkindern: Möglichkeiten und Grenzen. *Merz Wissenschaft, 60* (6), S. 85-96.
- Rose, S. (2013). *Bibliothek - Medien - Lesen. Von der Buchausleihe zur Leseförderung: Lesedidaktische Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild. Eine empirische Studie zu Angebot und Nachfrage außerschulischer Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken*. Von Eldorado. Abgerufen 22. August, 2016, von <http://hdl.handle.net/2003/32915>
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. (2013). Leseförderung. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier, *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik (vollst. überarb. Aufl.)* (S. 334-347). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.

- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 8, 2 *Empirische Pädagogik*, S. 112-134.
- Ruffert, D. (2003). Ethik und Pädagogik. Von der Bewahrpädagogik zur Medienerziehung. *HLZ: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung.*, 56(Heft 2), S. 10-11.
- Rühl, K. & Souvignier, E. (2006). *Wir werden Lesedetektive*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Saalfrank, W.-T., Weiß, S., Braune, A. & Kiel, E. (2011). Berufswunsch Deutschlehrer/in. *Didaktik Deutsch* 17, S. 40-56.
- Sauerborn, H. (2017). Die Nadel im Heuhaufen? Auf der Suche nach didaktisch "wertvollen" Apps zur Unterstützung des frühen Leseerwerbs in der Schule und zu Hause. In F. Dietz & G. P. Wind, *Zwischen Bildern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien* (S. 47-76). Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). Verankerung von medienpädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell, *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 359-388). Wiesbaden: Springer VS.
- Schluchter, J.-R. (2014). Medien, Bildung und Inklusion - (Rahmen)Curriculare Perspektiven für die Lehrerbildung. In P. Imort & H. Niesyto, *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* (S. 351-363). München: kopead.
- Schluchter, J.-R. (2015). Inklusive Medienbildung - Eine Skizze. In J.-R. Schluchter, *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis* (S. 17-26). München: kopaed.
- Schmidt, F. (2015). Den diagnostischen Blick schärfen - Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz. In C. Bräuer & D. Wieser, *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 89-110). Wiesbaden: Springer VS.
- Schnaak, T., & Böhmig, S. (2012). Inklusive Medienpädagogik - Was ist das? In L. L.-u. GmbH, *Materialien für eine inklusive Medienpädagogik* (S. 17-22). Paderborn: Schriften zur lokalen Medienarbeit.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. In Dieck, M.; Dörr, G.; Kucharz, D.; Küster, O.; Müller, K.; Reinhoffer, B.; Rosenberger, T.; Schnebel, S. & Bohl, T., *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67-94). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C. & Hurwitz, L. (2006). *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Herausgegeben von Gaile D. Berlin: Cornelsen.
- Scholl, A. (2009). *Die Befragung*. Konstanz: UTB.
- Schorb, B. (o.J.). *Aktive Medienarbeit*. Von LMZ. Von mediaculture online. Abgerufen am 15. März, 2016, von <http://www.lmz-bw.de/bernd-schorb-aktive-medienarbeit.html>
- Schrader, J., Schmid, J., Amos, K. & Thiel, A. (2015). Governance im Bildungsbereich - Erträge, Desiderate und Potenziale der Forschung. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos

- & A. Thiel, *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge* (S. 3-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreier, M. (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweise im Dickicht der Begrifflichkeiten*. Von Forum Qualitative Sozialforschung, Vol 15, No 1. Abgerufen am 27. Juli, 2016, von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635>
- Schrenker, E. (2016). Digitale Medien und (Deutsch-)Unterricht empirisch beleuchtet. Überblick über die wichtigsten Termini sowie den aktuellen Forschungsstand aus deutschdidaktischer Perspektive. In J. Knopf & U. Abraham, *Deutsch digital. Band 1 Theorie* (S. 32-50). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt - ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 137-169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulmeister, R. (2006). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2012). Vom Mythos der Digital Natves und der Net Generatin. *BiBB BWP 3*, S. 42-46.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartung in der Lehrerbildung - Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Göttingen: Dissertationsschrift.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). "Mehr ist nicht genug (...)" Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden - Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn, *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 185-195). Wiesbaden: VS Springer.
- Schüssler, R. & Schicht, S. (2014). Das Praxissemester beginnt schon vor der Schule - Vorbereitung und Begleitung durch Universität und Studienseminar. In R. Schüssler, Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U., *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 68-82). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester - Chance zur Professionalitätentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland, *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. (S. 23-42). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662-676). Münster: Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/12. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Ein Auszug*. Abgerufen am 21. Dezember, 2015, von [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswe-sen\\_pdfs/lehrer.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswe-sen_pdfs/lehrer.pdf)
- Seuring, V. A. & Spörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieranwendung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 3-4*, S. 191-205.
- Souvignier, E. (2014). Lesestrategien zur Förderung des Leseverständnisses und der Ansatz einer diagnosebasierten, individualisierten Leseförderung. In R. Valtin & I. Tarelli,

- Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 167-182). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Spieß, E. (1994). Aktionsforschung. In L. von Rosenstiel, & W. Molt, *Handbuch angewandte Psychologie* (S. 1-8). Stuttgart: Poeschel.
- Spinner, K. (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In M. Kämper-van den Boogart & K. Spinner, *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. (S. 190-242). Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, K. H. (2008). Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart, *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 184-198). Berlin: Cornelsen.
- Spinner, K. H. (2012). Lesekompetenz ausbilden, Lesestandards erfüllen. In G. Schulz, *Lesen. Didaktik für die Grundschule* (S. 48-61). Berlin: Cornelsen.
- Starke, A., Mühlhaus, J. & Ritterfeld, U. (2016). Neue Medien in Therapie und Unterricht für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Praxis Sprache*, 61, S. 28-32.
- Steck, A. (2009). *Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbausteine für Lehrkräfte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steck, A. (2013). "Ich mache zu irgend einem Stück so eine Art Leseverständnistest" - Über die Notwendigkeit einer systematischen Lehrerfortbildung im Bereich Leseverstehen. In J. König & B. Hofmann, *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 214-226). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Stiftung Lesen. (2012). *Vorlesestudie 2012: Digitale Angebote - neue Anreize für das Vorlesen? Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren*. Von Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen. Abgerufen am 10. März, 2015, von <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=752>
- Strehlow, S. K. (2015). Medien- und Lesekompetenzförderung mit (digitalen) Medien in außerunterrichtlichen Angeboten der Offenen Ganztagschule - Eine empirische Studie mit Kindern, Eltern und Betreuungspersonal. Dortmund: Univ. Diss. Abgerufen am 18. August, 2016, von <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-17220>
- Strehlow, S. K. & Rath, M. (2015). "Das war mal was Neues" - Kreativer Einsatz von Tablets in der Sekundarstufe 1. Ein Dortmunder Kunstprojekt. In T. Knaus, *fraMediale Tagungsband 2014* (S. 113-126). München: Kopaed.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijen, C. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K. & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos, & K. Schwippert, *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137-174). Münster: Waxmann.
- Technische Universität Dortmund (2017). *Zahlen Daten Fakten 2016*. Abgerufen am 05. April, 2018, von [https://www.tu-dortmund.de/uni/de/Uni/Zahlen\\_\\_Daten\\_\\_Fakten/Statistik/Publicationen/Zahlen-Daten-Fakten\\_2016.pdf](https://www.tu-dortmund.de/uni/de/Uni/Zahlen__Daten__Fakten/Statistik/Publicationen/Zahlen-Daten-Fakten_2016.pdf)
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke, *Pädagogische Professionalität* (S. 448-471). Frankfurt: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim & Basel: Beltz.

- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt, *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2009). Este Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nikolaus & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-438). Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. *Pädagogik* 6, 15, S. 43-47.
- Treumann, K. (2005). Triangulation. In L. Mikos & C. Wegner, *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UTB-Verlag.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung*. Rieden: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In H. Moser, P. Grell & H. Niesyto, *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 11-40). München: kopaed.
- Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto, & P. Grell, *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Einstellungen zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, S. 147-157.
- von Brand, T. (2015). *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wachnowski, K. & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 63, 2, S. 194-206.
- Wagner, U. & Theunert, H. (2006). *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. München: kopaed.
- Wampfler, P. (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert, *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weis, M., Zehner, F., Sälzer, C., Strohmaier, A., Artelt, C. & Pfost, M. (2016). Lesekompetenz in PISA 2015: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller, *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation* (S. 249-284). Münster: Waxmann.
- Weise, M. (2011). Kids konvergent. Wie Vorschulkinder konvergierende Medien (für sich) nutzen. In Marci-Boehncke & M. Rath, *Medienkonvergenz im Deutschunterricht* (S. 50-69). München: kopaed.
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch*. München: kopaed.
- Weyland, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerausbildung in den Bundesländern. Hamburg. Abgerufen am 15. August, 2015, von <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für*

- Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010*. Abgerufen 16. Juli, 2014, von [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5505/pdf/MatBild\\_Bd30\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5505/pdf/MatBild_Bd30_D_A.pdf)
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland - Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung* 15,1, S. 8-21.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wieser, D. (2010). Lehrerforschung in der Literaturdidaktik im Kontext der Kompetenzorientierung. In HBZ, *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht* (S. 113-131). Freiburg: Fillibach.
- Wieser, D. (2015). Theorie(?) - Praxis - Konstellation in Lehrerforschung und Lehrerbildung: Fragen an die aktuelle deutschdidaktische Lehrerforschung. In C. Bräuer & D. Wieser, *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 17-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesner, E. & Fischer, C. (2015). myPad multimodal - Sprachliches Lernen mit Tablets in der Schuleingangsphase. In T. Möbius, M. Steinmetz & V. Lang, *Tablets im Deutschunterricht: Forschungsperspektiven - Unterrichtsmodelle* (S. 38-54). München: kopad.
- Woest, V. & Hoffmann, M. (2014). Praxiserfahrungen von Anfang an - Beispiele aus der Chemiedidaktik. In K. Kleinespel, *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel Jenaer Modell* (S. 212-223). Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wolf, D. (1996). Förderprogramm TEACCH: Was steckt dahinter? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (1), S. 27-30.
- Wrensch, E. (2011). Kamishibai. Erzählen, Lesen und Spielen mit einem japanischen Bildertheater. *Grundschule*, S. 24-27.
- Zaiser, R. (2015). *Praxis im Studium - wozu? Die Schwierigkeit der Vermittlung von Praxis und konkrete Überlegungen dazu*. Abgerufen am 3. Mai, 2017, von [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10747/pdf/Zaiser\\_2015\\_Praxis\\_wozu.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10747/pdf/Zaiser_2015_Praxis_wozu.pdf)
- Zehetmeier, S. (2013). Aktionsforschung im Lehrberuf. *Erziehung und Unterricht. März/ April* (S. 3-4).

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen (Schaper 2009 zitiert nach Drees 2013, S. 92) .....	24
Abbildung 2: Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix 2012, S. 16) .....	71
Abbildung 3: Mögliche Ziele, Methoden und Gegenstände des Lese- und Literaturunterrichts (Kruse 2007, S. 180).....	73
Abbildung 4: Mehrebenenmodell schulischer Medienintegration (Breiter et al. 2010, S. 48 zitiert nach Breiter et al. 2017, S. 171).....	109
Abbildung 5: Kapitalien-Struktur nach Bourdieu (Marci-Boehncke & Rath 2013, S. 31).....	119
Abbildung 6: Dimensionen von Metakognition (Kaiser & Kaiser 2006, S. 32) .....	123
Abbildung 7: (Mögliche) Beteiligte Bildungsakteure im Kontext von Bildungsnetzwerken ..	134
Abbildung 8: Bausteine zur Qualifizierung im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung.....	136
Abbildung 9: Mehrdimensionale Vernetzung im Sinne des Educational Governance durch die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung – eigene Darstellung in Anlehnung an Marci-Boehncke & Rath 2014, S. 236f.....	144
Abbildung 10: Strukturmodell Praxissemester an der TU Dortmund (DoKoLL – TU Dortmund o.J.).....	147
Abbildung 11: Zeitlicher Verlauf bezüglich der ersten drei Kohorten im Praxissemester Literaturdidaktik.....	152
Abbildung 12: Allgemeiner Aufbau des Blended-Learning-Vorbereitungsseminars.....	155
Abbildung 13: Beispielausschnitt aus einem Moodle-Kursraum und Mahara .....	156
Abbildung 14: Zeitlicher Verlauf des gesamten Forschungsprozesses .....	181
Abbildung 15: Forschungsdesign als Detailansicht.....	182
Abbildung 16: Exemplarisches Design der verwendeten Online-Fragebögen via EvaSys .	183
Abbildung 17: Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, S. 100) .....	192
Abbildung 18: Übersicht über die Verteilung der verschiedenen Lehrämter innerhalb der drei Kohorten (322 Datensätze für n=127) .....	200
Abbildung 19: Teilnahmemotivation – Zustimmung in % innerhalb der drei Kohorten zu t <sub>1a</sub> (n=101) .....	203
Abbildung 20: Gesamter Anteil an Vorwissen in den Kohorten 1-3 – alle drei MZP (322 Datensätze) .....	205
Abbildung 21: Anteil an Vorwissen im Zusammenhang mit der studierten Schulform – alle drei MZP (322 Datensätze) .....	205
Abbildung 22: Anteil der Schulformen innerhalb der TP-Berichte für alle drei Kohorten (n=165) .....	210
Abbildung 23: Themen- und Auswertungsschwerpunkte zur Beschreibung der fachlichen und unterrichtsbezogenen Kompetenzen der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden .....	213
Abbildung 24: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen zu t <sub>1a</sub> auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent).....	219
Abbildung 25: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu t <sub>1a</sub> auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) – differenzierte Auswertung nach Kohorten .....	222



Abbildung 26: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu $t_{1a}$ auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) – differenzierte Auswertung nach Vorwissen .....	223
Abbildung 27: Mögliche Veränderungsmuster über drei Messzeitpunkte – Zunahme (durchgezogene Linie) und Abnahme (gestrichelte Linie) – nach Hascher 2006 ....	228
Abbildung 28: Bereiche mit kontinuierlicher Zunahme des Kompetenzzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) von $t_{1a}$ bis $t_{3b}$ für alle drei Kohorten .....	229
Abbildung 29: Bereiche mit Zunahme des Kompetenzzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) nach Absolvierung des VS – alle drei Kohorten .....	230
Abbildung 30: Bereiche mit Zunahme des Kompetenzzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) nach Absolvierung des Praxissemesters für alle drei Kohorten.....	231
Abbildung 31: Bereiche mit Abnahme beziehungsweise Stagnation des Kompetenzzempfindens auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) für alle drei Kohorten .....	232
Abbildung 32: Bereiche mit ähnlichem Kompetenzzempfinden auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) zu $t_{3b}$ mit jedoch unterschiedlichen Entwicklungsverläufen – differenzierter Vergleich nach Kohorten (322 Datensätze) .....	234
Abbildung 33: Bereiche mit ähnlichem Kompetenzzempfinden auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) zu $t_{3b}$ mit jedoch unterschiedlichen Entwicklungsverläufen – differenzierter Vergleich nach Kohorten (322 Datensätze) .....	235
Abbildung 34: Weitere Bereiche mit ähnlichem Kompetenzzempfinden auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) zu $t_{3b}$ mit jedoch unterschiedlichen Entwicklungsverläufen – differenzierter Vergleich nach Kohorten (322 Datensätze) .....	236
Abbildung 35: Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf differenzierter Vergleich nach Kohorten – Abfall des Kompetenzzempfindens zu $t_{3b}$ bei Kohorte 1 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32).....	237
Abbildung 36: Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf differenzierter Vergleich nach Kohorten – Kohorte 1>Kohorte 2=Kohorte 3 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32) .....	238
Abbildung 37: Weitere Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf differenzierter Vergleich nach Kohorten – Kohorte 1>Kohorte 2=Kohorte 3 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32) .....	239
Abbildung 38: Unterschiede im gesamten Entwicklungsverlauf nach Kohorten – Kohorte 3>Kohorte 1=Kohorte 2 (Kohorte 1: n=69; Kohorte 2: n=26; Kohorte 3: n=32) .....	240
Abbildung 39: Schulformspezifische Auswertung für den Bereich <i>Leseförderung für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf</i> – $t_{3b}$ (n=94) .....	241
Abbildung 40: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu $t_{1a}$ (n=101), welche sich im Verlauf wieder relativieren – differenzierte Auswertung nach Vorwissen (EfdL I+II: n=17; EfdL I: n=30; oV: n=80) .....	242

Abbildung 41: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu t <sub>1a</sub> (n=101), welche zu t <sub>3b</sub> bestehen bleiben – differenzierte Auswertung nach Vorwissen (EfdL I+II: n=17; EfdL I: n=30; oV: n=80).....	243
Abbildung 42: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu t <sub>1a</sub> (n=101), welche sich zu t <sub>3b</sub> umkehren – Auswertung nach Vorwissen (EfdL I+II: n=17; EfdL I: n=30; oV: n=80).....	244
Abbildung 43: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzentwicklungen – Auswertung nach Schulformen t <sub>1a</sub> - t <sub>3b</sub> (322 Datensätze).....	246
Abbildung 44: Subkategorien der Hauptkategorie <i>Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess</i> – t <sub>4</sub> (n=15).....	247
Abbildung 45: Subkategorien der Hauptkategorie <i>Bewertung Deutschstudium/ Uni allgemein</i> – t <sub>4</sub> (n=15).....	248
Abbildung 46: Subkategorien zum <i>Betreuungsempfinden an der Praxissemesterschule</i> - t <sub>4</sub> .....	262
Abbildung 47: Bewertung der Betreuung an den ZfsL - t <sub>3b</sub> (n=94).....	263
Abbildung 48: Bewertung der Ausbildungsinhalte im Fach Deutsch der ZfsL - t <sub>3b</sub> (n=94)...	264
Abbildung 49: Subkategorien zum <i>Betreuungsempfinden durch das ZfsL</i> - t <sub>4</sub> (n=15).....	265
Abbildung 50: Subkategorien zum <i>Betreuungsempfinden und der Begleitung im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik</i> – t <sub>4</sub> (n=15).....	268
Abbildung 51: Subkategorien zum <i>Betreuungsempfinden und der Begleitung im Praxissemesterkonzept Literaturdidaktik</i> – t <sub>2+3b</sub> (228 Datensätze).....	268
Abbildung 52: Bewertung des Arbeitsaufwandes im Vorbereitungsseminar (t <sub>2</sub> ) und Begleitseminar (t <sub>3b</sub> ) Literaturdidaktik – t <sub>2-3b</sub> (221 Datensätze für n=127).....	270
Abbildung 53: Bewertung des individuellen Lernzuwachses im Bereich Lese- und Mediendidaktik durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik – t <sub>2</sub> (n=127) & t <sub>3b</sub> (n=94).....	274
Abbildung 54: Bewertung des individuellen Lernzuwachses im Bereich Lese- und Mediendidaktik durch die Absolvierung des Vorbereitungsseminars Literaturdidaktik – differenzierter Vergleich nach Kohorte zu t <sub>3b</sub> (n=94).....	275
Abbildung 55: Bewertung der Themenkomplexe für die anstehende Praxis (t <sub>2</sub> , n=127).....	276
Abbildung 56: Bewertung der Themenkomplexe nach Absolvierung des Praxissemesters (t <sub>3b</sub> , n=94).....	277
Abbildung 57: Bewertung der Themenkomplexe nach Absolvierung des Praxissemesters (t <sub>3b</sub> , n=94) – differenzierter Vergleich nach Schulformen.....	278
Abbildung 58: Kohortenspezifische Bewertung der schulischen Ausstattung in Sachen Lese- und Medienförderung – t <sub>3b</sub> .....	282
Abbildung 59: Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz an den Praxissemesterschulen zu t <sub>3b</sub> – Kohorte 1-3 (n=94).....	283
Abbildung 60: Subkategorien der Hauptkategorie <i>Lesekompetenzförderung Praxissemester/ Referendariat</i> – t <sub>4</sub> (n=15).....	285
Abbildung 61: Nutzung von lesediagnostischen Verfahren durch die Lehramtsstudierenden im Praxissemester – Angaben aus den TP-Berichten (n=165).....	295
Abbildung 62: Fachliche Zielsetzungen im Deutschunterricht des Praxissemesters Literaturdidaktik – alle drei Kohorten (n=165).....	299

Abbildung 63: Fachliche Zielsetzungen im Deutschunterricht des Praxissemesters Literaturdidaktik – differenzierter Vergleich nach Schulformen (n=165).....	300
Abbildung 64: Verwendete Verfahren und Methoden im Praxissemester Literaturdidaktik – Angaben aus den TP-Berichten (n=165).....	302
Abbildung 65: Gewählte Texte im Deutschunterricht des Praxissemesters Literaturdidaktik – alle drei Kohorten (n=165).....	309
Abbildung 66: Gewählte Texte im Deutschunterricht des Praxissemesters Literaturdidaktik – Vergleich nach Schulform (n=165).....	311
Abbildung 67: Subkategorien der Hauptkategorie <i>Schwerpunkte UE - Praxissemester</i> – t <sub>4</sub> (n=15).....	313
Abbildung 68: Gewählte Texte im Rahmen des Praxissemesters im Fach Deutsch – Angaben aus den Interviews (t <sub>4</sub> , n=15).....	317
Abbildung 69: Relation der zugeordneten, fachlichen Schwerpunkte des Praxissemesters im Fach Deutsch aus den Interviews (t <sub>4</sub> , n=15) zu den Schwerpunkten der Gesamtstichprobe (n=165).....	318
Abbildung 70: Ebenen zur Beschreibung des medienbezogenen Selbstbilds.....	330
Abbildung 71: Themen- und Auswertungsschwerpunkte zur Beschreibung des medienbezogenen Selbstbilds.....	332
Abbildung 72: Private Mediennutzung der Kohorten 1-3 <sub>gesamt</sub> (n=322 Datensätze für n=127 Fälle).....	334
Abbildung 73: Subkategorien zur <i>Privaten Mediennutzung</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15)	336
Abbildung 74: Subkategorien zu <i>Medien in der eigenen Schullaufbahn</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15).....	338
Abbildung 75: Subkategorien zur <i>Schulischen Mediennutzung heute</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15).....	342
Abbildung 76: Subkategorien zur <i>Schulischen Mediennutzung heute</i> – Interviews t <sub>4</sub> (n=15).....	345
Abbildung 77: Bewertung der eigenen Medienkompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – t <sub>1a</sub> - t <sub>3b</sub> .....	352
Abbildung 78: Bewertung der eigenen Medienkompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – differenzierter Vergleich der drei Kohorten (322 Datensätze).....	353
Abbildung 79: Bewertung der eigenen Medienkompetenz hinsichtlich verschiedener Medientätigkeiten innerhalb der Kohorten 1-3 <sub>gesamt</sub> (n=322 Datensätze).....	354
Abbildung 80: Unterschiede bezüglich des Vorwissens bei der Bewertung der eigenen Medienkompetenz der Kohorten 1-3 <sub>gesamt</sub> zu t <sub>1a</sub> .....	356
Abbildung 81: Unterschiede bezüglich des Vorwissens bei der Bewertung der eigenen Medienkompetenz der Kohorten 1-3 <sub>gesamt</sub> zu t <sub>2+3b</sub> (228 Datensätze für n=127).....	357
Abbildung 82: Subkategorien zur <i>Eigenen Medienkompetenz</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15).....	359
Abbildung 83: Subkategorien zur <i>Eigenen Medienkompetenz</i> - Interviews t <sub>4</sub> (n=15).....	360
Abbildung 84: Bewertung der mediendidaktischen Kompetenz (Skala von 1= gar nicht kompetent bis 4= sehr kompetent) – alle drei MZP (n=127).....	362
Abbildung 85: Unterschiede bezüglich des Vorwissens hinsichtlich der Bewertung der mediendidaktischen Kompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – alle drei MZP (n=127).....	363

Abbildung 86: Potenzielle, schulische Mediennutzung innerhalb der Kohorten 1-3 <sub>gesamt</sub> – alle drei MZP (n=127).....	364
Abbildung 87: Unterschiede bezüglich der drei Kohorten für die potenzielle Nutzung bestimmter Medien/-anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127)	366
Abbildung 88: Unterschiede bezüglich des Vorwissens für die potenzielle Nutzung bestimmter Medien/-anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127) .....	367
Abbildung 89: Unterschiede bezüglich der Schulform für die potenzielle Nutzung bestimmter Mediengeräte/-anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127) .....	368
Abbildung 90: Unterschiede bezüglich der Schulform für die potenzielle Nutzung bestimmter Mediengeräte im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127) .....	370
Abbildung 91: Unterschiede bezüglich der Schulform für die potenzielle Nutzung bestimmter Medien/-anwendungen im eigenen Unterricht – alle drei MZP (n=127) .....	371
Abbildung 92: Bewertung der eigenen medialen Reflexionskompetenz (Skala von 1= gar nicht hoch bis 4= sehr hoch) – n=268 Datensätze .....	373
Abbildung 93: Subkategorien zur <i>Mediendidaktischen Kompetenz</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15) .....	374
Abbildung 94: Subkategorien zur <i>Mediendidaktischen Kompetenz</i> - Interviews (t <sub>4</sub> n=15) ..	379
Abbildung 95: Subkategorien zur <i>Medienerzieherischen Kompetenz</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15) .....	387
Abbildung 96: Subkategorien zur <i>Medienerzieherischen Kompetenz</i> - Interviews t <sub>4</sub> (n=15)	387
Abbildung 97: Subkategorien zur <i>Sozialisationsbezogenen Kompetenz</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15) .....	389
Abbildung 98: Subkategorien zur <i>Sozialisationsbezogenen Kompetenz</i> - Interviews t <sub>4</sub> (n=15) .....	390
Abbildung 99: Subkategorien zur <i>Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang</i> - Interviews t <sub>4</sub> (n=15) .....	391
Abbildung 100: Subkategorien zu <i>Überzeugen und Einstellungen gegenüber (digitalen) Medien</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15) .....	394
Abbildung 101: Subkategorien zu <i>Überzeugen und Einstellungen gegenüber (digitalen) Medien</i> - Medienreflexionen t <sub>1b</sub> (n=15) .....	397
Abbildung 102: Nutzung tertiärer und quartärer Lernmedien durch die Lehramtsstudierenden im Praxissemester – Angaben aus den TP-Berichten t <sub>3a</sub> (n=165).....	402
Abbildung 103: Vergleich der Schulformen hinsichtlich der Nutzung tertiärer und quartärer Lernmedien im Praxissemester t <sub>3a</sub> (n=165) .....	404
Abbildung 104: Themen- und Auswertungsschwerpunkte zur Beschreibung der motivationalen Orientierungen, Begleitung und Rollenwahrnehmung der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden .....	438
Abbildung 105: Beurteilung der verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters (Skala von 1= sehr negativ bis 4= sehr positiv) – t <sub>1a-3b</sub> (n=127) .....	440
Abbildung 106: Beurteilung der verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters (Skala von 1= sehr negativ bis 4= sehr positiv) – Vergleich der drei Kohorten t <sub>1a-3b</sub> (321 Datensätze für n=127) .....	441
Abbildung 107: Motivation für das Praxissemester (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 4= sehr motiviert) – t <sub>2+3b</sub> (212 Datensätze für n=127) .....	442

Abbildung 108: Subkategorien der offenen Frage, um eigene Einschätzung zur verpflichtenden Einführung eines Praxissemesters zu begründen - $t_{1a-3b}$ (322 Datensätze) .....	443
Abbildung 109: Subkategorien zur <i>Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess</i> - $t_4$ (n=15)	447
Abbildung 110: Subkategorien zum <i>Praxissemester Sonstiges</i> - $t_4$ (n=15).....	448
Abbildung 111: Verlauf der Studiumsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) – $t_{1a-3b}$ (n=127) .....	452
Abbildung 112: Verlauf der Studiumsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) – Vergleich der Schulformen – $t_{1a-3b}$ (n=127) .....	453
Abbildung 113: Subkategorien zur <i>Bewertung Deutschstudium/ Uni allgemein</i> - $t_4$ (n=15).	454
Abbildung 114: Verlauf der Berufsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) - $t_{1a-3b}$ (n=127).....	456
Abbildung 115: Verlauf der Berufsmotivation (Skala von 1= gar nicht motiviert bis 9= sehr motiviert) – differenzierter Vergleich nach Vorwissen zu $t_{1a-3}$ (n=127).....	457
Abbildung 116: Kompetenzempfinden hinsichtlich der eigenen Befähigung für den Lehrerberuf (Skala von 1= gar nicht stark bis 9= sehr stark) - $t_{1a-3}$ (n=127).....	458
Abbildung 117: Antwortverteilung auf die Frage: „Wie kompetent fühlen Sie sich derzeit in Bezug auf die Reflexion Ihrer Rolle als Lehrkraft?“ (Skala von 1= gar nicht kompetent bis 4= sehr kompetent) – $t_{1a-3b}$ (n=126).....	459
Abbildung 118: Antwortverteilung auf die Frage: „Wie sehr wurde Ihnen die Möglichkeit gegeben, sich aktiv in das Schul- und Klassenleben einzubringen?“ (Skala von 1= gar nicht bis 4= sehr) – differenzierter Vergleich nach Kohorte zu $t_{3b}$ .....	460
Abbildung 119: Subkategorien zu den <i>Aufgabenbereichen im Praxissemester/Lehrerberuf</i> - $t_{3b}$ (n=94) .....	460
Abbildung 120: Subkategorien der <i>persönlichkeitsbezogenen Lernbereiche</i> - $t_{1a-3b}$ (322 Datensätze) .....	462
Abbildung 121: Subkategorien zur <i>Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess</i> – $t_4$ (n=15) .....	463
Abbildung 122: Bewertung der Haltung im Kollegium gegenüber dem Praxissemesterformat – Vergleich der drei Kohorten zu $t_{3b}$ .....	466
Abbildung 123: Subkategorien zur <i>Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess</i> - $t_4$ (n=15)	467
Abbildung 124: Weitere Subkategorien zur <i>Lehrerrolle im Professionalisierungsprozess</i> - $t_4$ (n=15).....	470

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die Datensätze, Methoden und den zeitlichen Verlauf der Studie	11
Tabelle 2: Klassifikation verschiedener Wissensformen nach Dewe et al. 1990, S. 306 zitiert nach Herzmann & König 2016, S. 155	26
Tabelle 3: Schwerpunkte im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ innerhalb der Bildungsstandards (KMK 2004a; KMK 2005a, S. 11ff; KMK 2005b; KMK 2014, S. 18ff)	89
Tabelle 4: Fachspezifische Anforderungen für Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch (KMK 2008, S. 65 & 27f)	95
Tabelle 5: Modell medienpädagogischer Kompetenz (Blömeke 2000)	99
Tabelle 6: Faktoren, die den Einsatz von digitalen Medien in der Schule beeinflussen (Petko 2012)	108
Tabelle 7: Ebenen im System Schule nach Fend 2001 zitiert nach Altrichter & Maag Merki 2016, S. 11)	130
Tabelle 8: Phasen im Aktionsforschungsprozess zusammengestellt nach Comelli 1985, S. 63 zitiert nach Zehetmeier 2013, S. 204	132
Tabelle 9: Leitthemen und Kompetenzen für die Gestaltung der Vorbereitungsseminare im Praxissemester laut <i>Praxissemesterkonzept der Ausbildungsregion TU Dortmund</i> (DoKoLL 2014a, S. 2f)	149
Tabelle 10: Übersicht über die ZfsL, welche zur Ausbildungsregion der TU Dortmund gehören	149
Tabelle 11: Kompetenzerwartungen und Leitthemen für das Vorbereitungsseminar Literaturdidaktik	161
Tabelle 12: Inhaltliche Schwerpunkte und Phasen innerhalb der leitfadengestützten Interviews	186
Tabelle 13: Verteilung der Kohorten und Befragungsteilnahmen	196
Tabelle 14: Angaben zu den Datensätzen, mithilfe derer ein Entwicklungsverlauf für die MZP 1-3 aller drei Kohorten zusammengefasst dargestellt werden kann	198
Tabelle 15: Überblick über die jeweilige Anzahl an Studierenden für die drei Kohorten	199
Tabelle 16: Übersicht über die beteiligten ZfsL im Praxissemester ( $t_{3b}$ )	202
Tabelle 17: Übersicht über die Fallauswahl der Interviewerhebung (Januar 2017 bis Dezember 2017)	210
Tabelle 18: Übersicht zu den erfragten Kompetenzfacetten mittels Rating-Skalen (1=gar nicht kompetent bis 4=sehr kompetent) der einzelnen Kompetenzbereiche	216
Tabelle 19: Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzeinschätzungen zu $t_{1a}$ (n=101) auf einer Skala von 1 (gar nicht kompetent) bis 4 (sehr kompetent) – differenzierter Vergleich nach Schulformen	222
Tabelle 20: Unterschiede hinsichtlich exemplarischer Kompetenzeinschätzungen zu $t_{3b}$ (n=94) – Berücksichtigung der Faktoren <i>Vorwissen</i> und <i>Kohorte</i>	245
Tabelle 21: Bewertung der Ausgangsbedingungen zur Betreuung an den Praxissemesterhochschulen - $t_{3b}$ (n=94)	260
Tabelle 22: Bewertung der Rückmeldungen durch den/die Mentor/-in an den Praxissemesterhochschulen - $t_{3b}$ (n=94)	261
Tabelle 23: Beispiele für die Einzelauswertungen in den TP-Berichten (n=165)	293

---

Tabelle 24: Einzelauswertung TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87).....	A.1.8
Tabelle 25: Einzelauswertung TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43).....	A.1.13
Tabelle 26: Einzelauswertung TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35).....	A.1.16
Tabelle 27: Gesamtauswertung nach fachlichem Schwerpunkt innerhalb der TP-Berichte (n=165).....	A.2.1
Tabelle 28: Methodische Schwerpunkte TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87).....	A.3.3
Tabelle 29: Gewählte Texte TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87).....	A.3.4
Tabelle 30: Gewählte Texte nach Titeln TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87).....	A.3.5
Tabelle 31: Methodische Schwerpunkte TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43).....	A.3.7
Tabelle 32: Gewählte Texte TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43).....	A.3.8
Tabelle 33: Gewählte Texte nach Titeln TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43).....	A.3.9
Tabelle 34: Methodische Schwerpunkte TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35).....	A.3.11
Tabelle 35: Gewählte Texte TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35).....	A.3.12
Tabelle 36: Gewählte Texte nach Titeln TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35).....	A.3.12
Tabelle 37: schulformspezifische Gesamtauswertung – Verfahren und Methoden innerhalb der TP-Berichte (n=165).....	A.4.2
Tabelle 38: schulformspezifische Gesamtauswertung – gewählte Texte innerhalb der TP-Berichte (n=165).....	A.5.1
Tabelle 39: Schulform- und kohortenspezifische Gesamtauswertung – Medieneinsatz innerhalb der TP-Berichte (n=165).....	A.6.1
Tabelle 40: Fördernde und hemmende Einflussfaktoren zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht – Grundlage zur Bildung der drei Profile (n=15).....	A.7.4

## **Anhang**

- A1) Einzelauswertungen TP-Berichte
- A2) Gesamtauswertung nach fachlichem Schwerpunkt innerhalb der TP-Berichte
- A3) Gewählte Methoden und Texte nach Kohorte innerhalb der TP-Berichte
- A4) schulformspezifische Gesamtauswertung – Verfahren und Methoden
- A5) schulformspezifische Gesamtauswertung – gewählte Texte
- A6) Gesamtauswertung Medieneinsatz innerhalb der TP-Berichte
- A7) Fördernde und hemmende Einflussfaktoren zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht-  
Grundlage zur Bildung der drei Profile
- A8) Eidesstattliche Versicherung



### A1) Einzelauswertung der TP-Berichte – Kohorte 1

Kohorte Schulform	Evaluation/Diagnose	Methoden	Texte	Fachlicher Schwerpunkt	Medien/ Medienbezug
K1_Bkw1	Einstiegsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies/ Kreatives Schreiben</li> <li>- Recherche zu letzten Jahrzehnten (Hinzuziehung Kontext)</li> <li>- Inhaltsanalyse</li> <li>- Standbilder</li> <li>- Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (Online-Artikel in Kurzgeschichte)</li> <li>- Schreibkonferenz</li> </ul>	Kurzgeschichten: Max Bolligers Sonntag (1985) Happy End von Kurt Marti (1960) Saisonbeginn Elisabeth Langgässer (1947)	Literarische Bildung	Facebook-Status verfassen
K1_Bkw2	Einstiegsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung von Lesestrategien, welche vorab für Sachtexte erarbeitet wurden → Übertragung auf literarische Texte</li> <li>- Analyse des Texts (Anstreichen von Textstellen)</li> </ul>	Drama „Vor Sonnenaufgang“ von Gerhart Hauptmann (1889)	Lesetraining	-
K1_Bkw3	Einstiegsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung von Lesestrategien, welche vorab für Sachtexte erarbeitet wurden</li> <li>- Aus Formulierungsangeboten auswählen</li> <li>- Lückentext</li> </ul>	Verschiedene Sachtexte z.B. zum Thema Müll, Nachhaltigkeit	Lesetraining	-
K1_Bkw4	Einstiegsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vier Aufgabenprofile (Standbild bauen, Rollenspiel gestalten, Tagebucheintrag schreiben, eine Bildgeschichte/ einen Comic entwerfen)</li> </ul>	Drama ‚Die Soldaten‘ von J.M.R. Lenz (1776)	Literarische Bildung	Comic erstellen
K1_GyGew5	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- operative Verfahren: Reihenfolge wieder herstellen</li> <li>- Standbilder bauen</li> <li>- Schreibkonferenz</li> <li>- Eigene Geschichte kriteriengeleitet schreiben</li> <li>- Analyse des Texts (Merkmale herausarbeiten)</li> </ul>	Freundschaftsgeschichten „Ferienfreunde“ von Katja Reider (Cornelsen Verlag) (o.J.)	Leseförderung	-
K1_GyGew6	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswendiglernen und Vortragen eines Gedichts</li> <li>- Bildwörter gestalten</li> </ul>	„Maler Frühling“ Gedicht	Literarische Bildung	-
K1_GyGew7	Eingangsfragebogen/-test Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilder für Klassenkalender</li> <li>- Thematischer und literaturhistorischer Vergleich von Kalendergeschichten</li> </ul>	Verschiedene Kalendergeschichte „Der hilflose Knabe“ von Bertolt Brecht, Johann Peter Hebel (1809): Was in Wien drauf geht, Franz Hohler (2010): Was ein Land reingeht, Unbekannt: Guifa lässt die Kleider speisen	Literarische Bildung	-
K1_GyGew8		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des Texts (Merkmale herausarbeiten)</li> <li>- Freies Schreiben eines Kommentars zum Text</li> </ul>	Kafka „Die Verwandlung“ (1912)	Literarische Bildung	-
K1_GyGew9	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswendiglernen und Vortragen eines Gedichts</li> <li>- Bildwörter gestalten</li> </ul>	„Maler Frühling“ Gedicht von August Heinrich Hoffmann (1873)	Literarische Bildung	-

K1_HRGSm10	STOLLE Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturalistische Analyse (z.B. Reime=Sprachrhythmus)</li> <li>- Operative Verfahren: Lückentexte mit Reimen</li> <li>- Nach dem Muster eines Textes einen neuen Text schreiben (eigenes Gedicht)</li> <li>- Gedichtsprechen</li> <li>- Szenisches Lesen des Gedichts</li> </ul>	Gedichte „Leute“ von Günter Kunert, „Ärgerlich“ (Busch)	Literarische Bildung	-
K1_HRGSw11*	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des Texts (Merkmale herausarbeiten)</li> <li>- 5-Schritt-Lesemethode</li> <li>- Tandemlesen</li> <li>- Gestaltung eines Comics zum Text</li> </ul>	Problemorientierte KJL: „Tobie Lolness. Ein Leben in der Schwebel“ (2008)	Lesetraining	Comicbook App
K1_HRGSw12	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse von Merkmalen, Vergleich mit anderen Gattungen</li> <li>- Figurencharakterisierung</li> <li>- Rollenbiographie schreiben</li> <li>- Tagebucheintrag verfassen</li> <li>-</li> </ul>	Drama Friedrich Dürrenmatts „Der Besuch der alten Dame“	Literarische Bildung	-
K1_Gsw13	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szenisches Lesen (verschiedene Rollen)</li> <li>- Mögliches Ende schreiben und vorstellen</li> <li>- Lesestrategien (Leselotse)</li> <li>- Gesellschafts-historische Kontexte zur NS-Zeit (Recherche, Verwandte befragen)</li> </ul>	Problemorientierte KJL: Rosie und der Großvater (2010)	Leseförderung	-
K1_Gsw14	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Methode Lesekonferenz zum Leseverständnis</li> </ul>	„Sommer“ und „Zeit“ (Verlag)	Lesetraining	-
K1_Gsw15	Antolin-Leistungen (Eingangs) Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesebegleitheft mit AB's zum Buch</li> <li>- Aus Antworten auswählen (Textverständnis)</li> <li>- Bild zu Kapitel malen</li> <li>- Lückentext</li> <li>- Aufgaben zum Textverständnis (AB's)</li> </ul>	„Fliegender Stern“ von Ursula Wölfel (1959)		-
K1_Gsm16	STOLLE Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufgaben zum Textverständnis (AB's)</li> <li>- Freies Schreiben einer eigenen Krimigeschichte</li> </ul>	Detektivgeschichte „Kugelblitz in London“ (2004)	Leseförderung	Schreiben der Geschichte am PC
K1_Gsw17	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weiterschreiben und Malen einer Schlüsselstelle aus dem Buch</li> <li>- Elfchen zum Buch schreiben</li> <li>- Stabpuppenspiel</li> </ul>	Bilderbuch Irgendwie Anders (1994)	Leseförderung	-
K1_Gsw18	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steckbrief schreiben</li> <li>- Märchen weiter schreiben</li> <li>- Elfchen zur Geschichte schreiben</li> <li>- Rondell anfertigen (kreatives Schreiben)</li> <li>- Schreibkonferenz</li> </ul>	Märchen Sterntaler	Leseförderung	-

K1_Gsm19*	ELFE Beobachtung nach Kriterien Abschlussfragebogen	- Entwickeln von Mutproben für die Tiere - Fotostory + Standbild	Bilderbuch „Mutig, mutig“ (2008)	Leseförderung	Fotostory mit Mutproben
K1_Gsw20	STOLLE	- Briefe schreiben	Briefe	Sonstiges	-
K1_Gsw21	STOLLE Abschlussfragebogen	- Erzählkisten gestalten zu selbst gewähltem Buch - Buchpräsentationen	Verschiedene Kinderbücher	Leseförderung	
K1_Gsw22	ELFE	- Beschreibung von Klassenkamerad erstellen (freies Schreiben) - Lerntheke mit verschiedenen AB´s zum Textverständnis - Aus Formulierungsangeboten auswählen (operative Verfahren) -	Bilderbuch „Das kleine ich bin ich“ (1972)	Leseförderung	-
K1_Gsw23	Blitzbewertung (Daumen)	- Buchstabe W in Sand malen/ mit Knete formen (bildnerisches Gestalten) - Im Lola-Heft zum Buchstaben arbeiten (ABs)		Lesetraining – hierarchieniedrige Prozesse	-
K1_Gsw24	STOLLE Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	- Ausprobieren von verschiedenen Lesestrategien - AB´s zum Textverständnis	Otto von Guericke und die Magdeburger Halbkugeln (drei verschiedene Textniveaustufen) (Sachtext)	Lesetraining	-
K1_Gsw25	STOLLE	- Gestaltung eines Lapbooks - Steckbrief anfertigen - Fragen zum Text beantworten (aus Formulierungsangeboten auswählen – operative Verfahren)	Sachtexte über Haustiere	Lesetraining	-
K1_Gsw26	STOLLE Abschlussfragebogen	- Steckbriefe schreiben	Sachtexte über Tiere	Lesetraining	-
K1_Gsw27	Lesetempocheck Abschlussfragebogen	- Steckbriefe schreiben - Gedicht aus Buch pantomimisch darstellen - Situation aus Buch bildnerisch gestalten (Zeitung, Smileys usw.) – Collage - Kreatives Schreiben zum Buch	Kinderbuch „Sinan und Felix“ (2007)	Leseförderung	-
K1_Gsw28	STOLLE Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	- Brief an Löwin schreiben - Fragen zum Text (AB´s) + Antolin - Erstellung eines Hörbuchs - Lesekonferenz	Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht nicht schreiben konnte“ (2008) (zwei Versionen je nach Textniveau)	Leseförderung	Antolin Hörbucherstellung
K1_Gsw29	STOLLE	- Brief an Maus schreiben - Interview mit Figuren aus dem Buch führen/ Schreiben - Recherche zur Luftfahrtgeschichte und zum Autor	Bilderbuch „Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus“ (2015) (zwei Versionen je nach Textniveau)	Leseförderung	Internetrecherche
K1_Gsw30	STOLLE Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	- Radiosendung zum Buch - Schreiben/Planung des Radiobeitrags (Interview o.ä.)	Bilderbuch „Das Monster vom blauen Planeten“ (2008)	Leseförderung	Radiosendung erstellen

K1_Gsw31	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steckbriefe der Freunde erstellen</li> <li>- Lesezeichen basteln</li> <li>- Eigenen Text zur Geschichte schreiben</li> <li>- Fotografieren der Freunde (Kuscheltiere) + schreiben zu den Abenteuern</li> </ul>	Bilderbuch „Freunde“ (1982)	Leseförderung	Fotos erstellen
K1_Gsw32	STOLLE Fünf-Finger-Reflexion Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schreiben von Kobelia Geschichten</li> <li>- Malen der Hauptfigur</li> <li>- Fragen zum Text beantworten (aus Formulierungsangeboten auswählen – operative Verfahren)</li> <li>- Lückentext</li> </ul>	„Die Abenteuer der Schildkröte Kobelia“ – Tiergeschichte Schulbuch	Leseförderung	-
K1_Gsw33	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steckbrief erstellen</li> <li>- Zeichnen und basteln zum Märchen</li> <li>- Zusammenfassung schreiben</li> <li>- Eigenes Ende eines Märchens schreiben/ Tagebucheintrag schreiben</li> </ul>	Verschiedene Märchentexte	Leseförderung	-
K1_Gsw34	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien einüben (Leselotse)</li> </ul>	„Milchkaffee und Streuselkuchen“ (2008) interkulturelles Kinderbuch	Lesetraining	
K1_Gsw35	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szenisches Spiel</li> <li>- Lesetagebuch</li> <li>- Lückentext</li> <li>- Fragen zum Text (aus Formulierungen auswählen)</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Kapitel weiterschreiben</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Freies/ kreatives Schreiben (Gedanken von anderen Charakteren)</li> <li>- Bild malen/ Comic zeichnen</li> <li>- Mögliches Ende schreiben</li> </ul>	„Tommy Mütze“ (2014) interkulturelles Kinderbuch	Leseförderung	-
K1_Gsw36	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (eigene Geschichte zu Bildern erzählen/ erfinden)</li> </ul>	Bildergeschichte o. Quelle	Leseförderung	-
K1_Gsw37	VERA-Ergebnisse Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hörspiel erstellen</li> </ul>	„Leo & Leo: Mann mit Hund“ von TOBIAS BUNGTTER (2012) (Rätselkrimi)	Leseförderung	Hörspiel erstellen
K1_Gsw38*	STOLLE Daumenbewertung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verschiedene Darstellungsarten zur Geschichte (Kamishibai, Schattentheater, Pantomime und Klanggeschichte)</li> </ul>	„Das kleine Gespenst“ (1966)	Leseförderung	-
K1_Gsw39	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorlesetheater</li> </ul>	Fabel „Steinsuppe“ (2001)	Lesetraining	-
K1_Gsw40	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ende der Geschichte schreiben</li> </ul>	Bilderbuch „Das Monster vom blauen Planeten“ (2008)	Leseförderung	
K1_Gsw41	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steckbrief erstellen</li> <li>- Kamishibai und Stabpuppenspiel</li> </ul>	Bildergeschichte Max und Moritz (1825)	Leseförderung	-
K1_Gsw42	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- (Fragen zum Text mündlich)</li> </ul>	„Das Vamperl“ (1985)	Leseförderung	-

K1_Gsw43	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Büchereibesuch</li> <li>- Lieblingsbuch vorstellen</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Fragen in Antolin</li> </ul>	Verschiedene Bücher	Leseförderung	Antolin
K1_Gsw44	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenspiele</li> <li>- Collage gestalten</li> <li>- Stabpuppenspiel</li> </ul>	Verschiedene Märchentexte	Leseförderung	-
K1_Gsw45	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leserolle gestalten</li> <li>- Lieblingsszene malen</li> <li>- Internetrecherche zum Autor (Internetrecherche)</li> <li>- Steckbrief erstellen</li> <li>- Aufgaben zum Textverständnis (AB's)</li> </ul>	Kinderkrimi „Die Krokodilbande in geheimer Mission“ (2015)	Leseförderung	Internetrecherche
K1_Gsw46	STOLLE Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hörspiel gestalten</li> <li>- Leseflüssigkeit üben</li> <li>- Mögliches Ende verfassen</li> </ul>	Kinderkrimi „Die drei ??? und der sprechende Totenkopf“ (1993)	Leseförderung	Hörspiel produzieren
K1_Gsw47	Adaptierte Version von STOLLE Daumenprobe Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steckbrief ausfüllen</li> <li>- Gemeinsames Lesen (Stärkere Kinder lesen schwächeren vor)</li> <li>- Plakat zum Text gestalten/ Suchen von Textstellen</li> </ul>	Stark reduzierte Informationstexte zum Thema Haustiere	Lesetraining & Wortschatzerweiterung	-
K1_Gsw48	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szenisches Spiel zum Buch</li> <li>- Geschichte/ Textausschnitte in die richtige Reihenfolge bringen (operatives Verfahren)</li> <li>- Eigenes Buch basteln</li> <li>- Weiterschreiben der Geschichte</li> </ul>	Bilderbuch „Schmuddel Schmus“ (1991)	Leseförderung	-
K1_Gsw49	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hörspiel zum Buch produzieren</li> <li>- Postkarten/ Brief an Protagonisten verfassen</li> </ul>	Bilderbuch „Der rote Regenschirm“ (2011)	Leseförderung	Hörspiel produzieren
K1_Gsm50	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigene Comicgeschichte planen und aufschreiben (=freies/kreatives Schreiben und bildnerisches Gestalten)</li> </ul>	Comics n. transparent welche genau	Leseförderung	-
K1_Gsw51	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schlussbild malen</li> <li>- AB: Überschrift finden</li> </ul>	Bildgeschichte „Der Blumenhut“	Leseförderung	-
K1_Gsw52	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschichte zu Ende schreiben</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	„Sandalenwetter“ (2005)	Leseförderung	-
K1_Gsw53	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreatives/ Freies Schreiben zum Thema Sommer</li> </ul>	Instruktionstexte zum Umgang mit Word lesen Märchen zum Sommer	Leseförderung	Am PC schreiben
K1_Gsw54	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comic/Fotostory erstellen</li> <li>- Kreatives/ freies Schreiben (=Storyboard)</li> </ul>	Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“	Leseförderung	Comic/Fotostory erstellen
K1_Gsw55	STOLLE Lesediagnose Konfetti „Diagnosebogen zur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tandemlesen</li> <li>- Blitzlesen</li> <li>- Lesen von Sätzen und Texten je nach Niveaustufe in verschiedenen Kleingruppen</li> </ul>		Lesetraining	-

	Feststellung der Lesekompetenz“				
K1_Fsw_56	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbrechersteckbrief schreiben</li> <li>- Adaptionvergleich Literarischer Text/ Verfilmung</li> <li>- Briefe schreiben</li> <li>- Sprachnachricht (Audio) an Figur aufnehmen</li> <li>- Tandemlesen + Vorlesen der Parallelklasse</li> </ul>	„Die drei Räuber“ (1963) Bilderbuch und Film dazu	Leseförderung	Film und Hörbeispiel zum Buch rezipieren
K1_Fsw_57	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phonologische Bewusstheit, Phonem-Graphem-Korrespondenz „Aa“/ Unterscheidung zu „Mm“</li> <li>- AB's zum Üben</li> </ul>	-	Lesetraining – hierarchieniedrige Prozesse	-
K1_Fsw_58	Beobachtungsbogen nach (vgl. Brinkmann & Brüggemann, 2000 – Informelles Verfahren Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien</li> <li>- Anstreichen von Textstellen usw.</li> </ul>	Gebrauchstexte (Zaubertricks)	Lesetraining	-
K1_Fsw_59	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen Beobachtungsbogen Günther – Informelles Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesezeichen erstellen</li> <li>- Fragen zum Text (aus Formulierungen auswählen)</li> <li>- Steckbriefe erstellen</li> <li>- Textabschnitte zeichnerisch umsetzen</li> </ul>	„Das Schlossgespenst“ (1987)	Leseförderung	-
K1_Fsw60	DO-BINE – Informelles Verfahren Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortsetzung der Geschichte schreiben oder malen</li> <li>- Erzählvideo zur Geschichte drehen</li> </ul>	Das magische Baumhaus - „Im Schatten des Vulkans“ (2002)	Leseförderung	Erzählvideo zur Geschichte drehen
K1_Fsw61	„Danni hat Geburtstag“ – Informelles Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilder in die richtige Reihenfolge bringen mittels QR-Codes (Reihenfolge wieder herstellen)</li> </ul>	Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ (1967)	Leseförderung	QR-Codes
K1_Fsw62	Beobachtungsbogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Steckbrief zu Spielfiguren schreiben</li> <li>- Spielfigur basteln</li> <li>- Kriteriengeleitete Einleitung + Spielidee + Schluss aufschreiben zum eigenen Spiel schreiben (Kreatives/ freies Schreiben)</li> <li>- Schreibkonferenz Textlupe</li> <li>- Geschichte am PC verfassen</li> </ul>	Fantasyspiel „Die Rettung von Mysantis“ Texte zu Spielfiguren (Sachtext/ Informierender Text)	Leseförderung	Geschichte am PC verfassen
K1_Fsw63	Beobachtungsbogen zur Leseentwicklung von Brinkmann (Informelles Verfahren) Lautleseprotokoll	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fragen zum Text (aus Formulierungen auswählen)</li> <li>- Lückentext</li> <li>- Adaptionvergleich Literarischer Text/ Verfilmung</li> <li>- Gruffelobild gestalten</li> </ul>	Bilderbuch „Der Gruffelo“ (1999)	Leseförderung	-

	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen				
K1_Fsm64	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hörspiel gestalten</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Hörspielfigur erfinden (Freies und kreatives Schreiben)</li> </ul>	Selbst geschriebener Text/ Hörspieltext	Leseförderung	
K1_Fsw65	STOLLE Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lieblingsbücher vorstellen</li> <li>- Besuch einer Schul-/Stadtbibliothek</li> <li>- Lesetagebuch führen</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Biographie Autoren</li> <li>- Plakat erstellen</li> </ul>	Verschiedene Bücher je nach Interesse	Leseförderung	-
K1_Fsw66	Beobachtungsbogen zur Leseentwicklung von Brinkmann (Informelles Verfahren)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufgaben zum Textverständnis (AB's) (Wort- und Satzebene)</li> <li>- Lückentext</li> <li>- Graphem-Phonem-Korrespondenzen</li> </ul>	Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen der nicht schreiben konnte“ (2008)	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-
K1_Fsw67	ELFE 1-6 Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Piraten malen</li> </ul>	Piratenbriefe	Leseförderung	-
K1_Fsw68	Beobachtungsbogen nach Günther (2013) (Informelles Verfahren)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildergeschichte in die richtige Reihenfolge bringen (Reihenfolge wieder herstellen)</li> <li>- Eigenen Gruffelo malen/ Lieblingsszene malen</li> </ul>	Bilderbuch „Der Gruffelo“ (1999)	Leseförderung	(Diashow – Bilderbuchkino)
K1_Fsw69	Bergedorfer Leseförderung. Das diagnosegeleitete Programm zur Steigerung der Lesefähigkeit (Informelles Verfahren) Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phonologische Bewusstheit, Graphem-Phonem-Korrespondenz</li> <li>- AB's zum Üben</li> </ul>	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-
K1_Fsw70	Bergedorfer Leseförderung. Das diagnosegeleitete Programm zur Steigerung der Lesefähigkeit (Informelles Verfahren) Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internetrecherche</li> <li>- Texte in Word schreiben/ E-Mail schreiben/ Briefe schreiben</li> <li>- AB's zum Üben</li> <li>- Lückentext</li> </ul>	Beispiele zu Briefen/ E-Mails (selbst geschrieben)	Sonstiges	Internetrecherche Texte in Word schreiben

K1_Fsw71	Leselupe (von Lebenshilfe entwickelt) (Informelles Verfahren) Abschlussevaluation (Daumenbewertung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Üben</li> <li>- Wort-Bild-Zuordnung (Gegenstände aus dem Klassenzimmer – Wortschatzerweiterung)</li> </ul>	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-
K1_Fsw72	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Fragen zum Text in Form eines Quiz beantworten (aus Formulierungen auswählen)</li> </ul>	„Merkt doch keiner, wenn ich schwänze.“ (2005) – Adoleszenzroman	Leseförderung	-
K1_Fsw73	Hamburger Lesetest 1-4 Beobachtung der Leseflüssigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Üben von Lyrikmerkmalen</li> <li>- Merkmale von Werbung (Text/Bild-Vergleich)</li> <li>- Eigenes Gedicht zu einem Produkt erstellen</li> <li>- Schreibkonferenz</li> <li>- Üben der Gedichte in Form des Tandemlesens</li> <li>- Aufnahme der Werbespots (Video drehen)</li> </ul>	Lyrik in der Werbung (z.B. Schokobon)	Literarische Bildung	Aufnahme der Werbespots (Video drehen)
K1_Fsw74	Beobachtungsbogen LGVT 6-12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Textverständnis/ Üben (adressatengerichtetes Schreiben)</li> <li>-</li> </ul>	Postkarten (selbst geschrieben)	Leseförderung	-
K1_Fsw75	Beobachtungskriterien von Born et al. (2009) (Informelles Verfahren) Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malen zum Brief/ Collage</li> <li>- Szenisches Spiel zum Brief (Stabpuppenspiel)</li> </ul>	Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen der nicht schreiben konnte“ (2008)	Leseförderung	-
K1_Fsw76	Beobachtungsbogen Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenes Gedicht schreiben/ E-Mail als Antwort am PC schreiben</li> <li>- Szenische Umsetzung eines Ausschnitts aus Geschichte</li> <li>- Lesestrategien kennenlernen und anwenden</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- QR-Code-Rallye zum Aufenthaltsort des Drachen</li> </ul>	Bilderbuch „Ritter Rost“ (2000)	Leseförderung	E-Mail als Antwort am PC schreiben QR-Code-Rallye zum Aufenthaltsort des Drachen
K1_Fsw77	Lesediagnose über „Tinto“ Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besuch einer Buchhandlung</li> <li>- Lesebegleithefte</li> <li>- Lesekonferenz</li> <li>- Fragen zum Text über Antolin beantworten</li> <li>- Ende zur Geschichte überlegen und dieses mit Hilfe der Lego-Story-Starter-Box gestalten</li> <li>- Geschichte verschriftlichen</li> </ul>	„Der Zauberlehrling“ (2008)	Leseförderung	Antolin
K1_Fsw78	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeit mit einer Lesemappe</li> <li>- Cover gestalten</li> <li>- Steckbrief zu den Charakteren erstellen</li> <li>- Standbilder zu Szenen erstellen</li> <li>- Fotostory erstellen</li> </ul>	„Rico, Oskar und die Tieferschatten“ (2011)	Leseförderung	Fotostory erstellen



K1_Fsw79	Hamburger Leseprobe 1-4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collage zum Text erstellen</li> <li>- Suchen von Textstellen – aufschreiben von 3-4 Sätzen zum Textinhalt</li> </ul>	„Der geheimnisvolle Gegenstand“ (selbst geschrieben)	Leseförderung	-
K1_Fsw80	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memory zu Tieren basteln</li> <li>- Szenisches Nachspielen Mutprobe Schnecke</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	Bilderbuch „Mutig, mutig“ (2008)	Leseförderung	-
K1_Fsm81	«Dani hat Geburtstag» (vgl. Niedermann & Sassenroth 2014) ) (Informelles Verfahren) Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graphem-Phonem-Korrespondenz (Spielerisches Üben)</li> </ul>	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-
K1_Fsw82	«Dani hat Geburtstag» (vgl. Niedermann & Sassenroth 2014) ) (Informelles Verfahren) Beobachtungsbogen (Abschluss)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szenische Umsetzung zum Buch</li> <li>- Eigenes Bilderbuch gestalten</li> <li>- Kamishibai</li> </ul>	Bilderbuch „Wir gehen auf Bärenjagd“ (2003)	Leseförderung	-
K1_Fsw83	STOLLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien kennenlernen und anwenden</li> <li>- Lesekonferenz</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	„Die Olchis“ (1990)	Lesetraining	-
K1_Fsw84	ELFE 1-6 Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mimik/ Gestik der Romanfiguren darstellen</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Plakat erstellen</li> </ul>	„Ben liebt Anna“ (1979)	Leseförderung	-
K1_Fsw85		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesekiste gestalten</li> <li>- Steckbrief erstellen</li> <li>- Eigenes Buch auswählen und vorstellen</li> <li>- Schulbibliothek besuchen</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> </ul>	Verschiedene Kinderbücher	Leseförderung	-
K1_Fsw86	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detektivmappe gestalten</li> <li>- Täterbild mit Hilfe von Lesestrategien erstellen</li> <li>- Verschiedene Lesestrategien kennenlernen</li> </ul>	„Die drei Fragezeichen“	Lesetraining	
K1_Fsw87		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hörbuch zum Buch gestalten</li> <li>- Recherche im Internet zur Recherche von Geräuschen</li> <li>- CD-Cover</li> </ul>	Bilderbuch „Das kleine ich bin ich“ (1972)	Leseförderung	Hörbuch zum Buch gestalten Recherche im Internet

Tabelle 7: Einzelauswertung TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87)

### A1) Einzelauswertung der TP-Berichte – Kohorte 2

Kohorte Schulform	Evaluation/Diagnose	Methoden	Texte	Fachlicher Schwerpunkt	Medien/ Medienbezug
K2_Bkw1	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen</li> <li>- Kommunikationsanalyse (Telefongespräch)</li> <li>- AB zum Textverständnis/ Üben</li> </ul>	Fallbeispiel Telefongespräch	Sonstiges	-
K2_Bkw2	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikationsanalyse (Schulz von Thun, Watzlawick)</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen</li> <li>- AB zum Textverständnis/ Üben</li> </ul>	Beispielsätze zur Kommunikationsanalyse (selbst zusammengestellt)	Sonstiges	-
K2_Bkw3	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen zur „Manipulation“</li> <li>- Hinzuziehung des gesellschaftshistorischen Kontextes</li> </ul>	Schulbücher aus NS-Zeit	Sonstiges	-
K2_Bkw4	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenspiel zur Bewerbungssituation durchführen</li> <li>- AB zum Üben (=Bewerbung verfassen)</li> <li>- Kriteriengeleitete Bewerbung schreiben</li> </ul>	Beispiele für Bewerbungsmappen	Sonstiges	Recherche im Internet zu einem Bewerbungsverfahren
K2_Bkw5	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien kennenlernen und anwenden</li> <li>- Leseportfolio zu einem Roman der Wahl führen</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> </ul>	Verschiedene Romane	Lesetraining	-
K2_Bkw6	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenschaften der Figur/ wichtigste Inhalte malen</li> <li>- Text in eine andere Textform umschreiben (Gedicht)</li> <li>- Nach dem Muster eines Textes einen neuen Text schreiben (weitere Situation aus dem Supermarkt, neue Überschrift)</li> </ul>	Kurzgeschichte „Erinnerungsangebote“ (2002)	Literarische Bildung	-
K2_Bkw7	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Erlebtes des Ich-Erzählers rausschreiben + Inhaltsangabe)</li> <li>- Erzählanalyse (innere und äußere Handlungsebene)</li> <li>- Strukturalistische Analyse (z.B. sprachliche Gestaltung)</li> </ul>	Kurzgeschichte „Erinnerungsangebote“ (2002)	Literarische Bildung	-
K2_Fsw8	Leseschwach oder lesestark? Leseverstehen beobachten und individuell fördern (Steck, 2011, S. 33 ff.) – informelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blitzlesen mit den neuen, erarbeiteten Wörtern</li> <li>- AB zum Textverständnis</li> <li>- Aus dem Stehgreif Szene spielen</li> <li>- Text-Bild-Rätsel zum Textverständnis</li> <li>- Aus Formulierungenangeboten auswählen</li> </ul>	Die Abenteuer der „schwarzen hand“ (1965) – adaptiert in leichte Sprache (verschiedene Niveaustufen)	Lesetraining	-

	Verfahren – eingangs und ausgangs				
K2_Fsm9	Bergedorfer Leseförderung – informelles Verfahren Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graphem-Phonem-Korrespondenzen von Umlauten</li> <li>- AB's zum Üben (u.a. Lesespiele)</li> </ul>	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-
K2_Fsw10	Eingangsfagebogen Feedback 3-Finger-Methode	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesetagebuch führen</li> <li>- Büchereibesuch</li> <li>- AB's zum Üben (Anordnung von Literatur in Bücherei)</li> <li>- Freies Schreiben einer Buchempfehlung</li> <li>- Steckbrief zum Lieblingsbuch erstellen und dieses filmisch vorstellen</li> <li>- Buchpräsentation</li> </ul>	Verschiedene Bücher	Leseförderung	Video zur Buchvorstellung
K2_Fsw11	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien kennenlernen</li> <li>- Bastelanleitung umsetzen (Tannenbaum basteln, Wichtel nähen)</li> </ul>	Differenzierte Gebrauchstexte (Arbeitsanweisungen zum Basteln und Nähen)	Lesetraining	
K2_Fsw12	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chorlesen</li> <li>- Aufnahme eines Hörspiels zur Geschichte</li> <li>- Freies Schreiben (Skript für Hörspielproduktion)</li> <li>- CD-Cover gestalten</li> </ul>	Detektivgeschichte „Mister X“ (2000)	Lesetraining	Aufnahme eines Hörspiels zur Geschichte
K2_HRGSw13	STOLLE Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Text-Bild-Collage zum Text</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen</li> <li>- AB zum Textverständnis: Märchenmerkmale</li> <li>- Kreatives Schreiben: Alternatives Ende schreiben</li> <li>- Schreibkonferenz</li> </ul>	Märchen „Das seltsamste Ding der Welt“	Literarische Bildung	-
K2_HRGSw14		<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB zum Textverständnis: Märchenmerkmale</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen</li> <li>- Plakat zu Märchen erstellen</li> <li>- Strukturalistische Analyse</li> </ul>	Verschiedene Märchen Sterntaler, Rotkäppchen, Dornröschen, Rapunzel	Literarische Bildung	-
K2_HRGSw15	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesellschaftshistorischer Kontext</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen</li> <li>- Stilanalyse</li> <li>- Interview verfassen</li> <li>- Inneren Monolog verfassen + vortragen</li> <li>- Standbilder erstellen</li> <li>- Text als Rollenspiel vortragen</li> </ul>	Ballade John Maynard (1886)	Literarische Bildung	-
K2_HRGSw16	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Üben</li> <li>- Wort-Bild-Zuordnung (Tiere, Wortschatzerweiterung)</li> <li>- Wörter einsetzen (Lückentexte, Rätsel)</li> </ul>	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-

K2_GyGew17	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inneren Monolog verfassen</li> <li>- Aufnahme eines Hörspiels zur Geschichte</li> <li>- Freies Schreiben (Skript für Hörspielproduktion)</li> <li>- Leseflüssigkeit üben durch Hörbucheinsatz</li> </ul>	Kurzgeschichte „Der Retter“ (2007)	Leseförderung	Aufnahme eines Hörspiels zur Geschichte
K2_GyGew18	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenes Großstadtgedicht verfassen</li> <li>- Thematischer Vergleich (Großstadt)</li> <li>- Literaturhistorischer Vergleich</li> <li>-</li> <li>- Stilanalyse von Gedichten</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Inhaltsangabe)</li> <li>- Strukturalistische Analyse zum Liedtext (z.B. Sprachauswahl, rhetorische Mittel)</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	Großstadtlyrik „Jede Stadt“ (Clueso – Liedtext) „Besuch vom Lande“ (1929) „Ich höre Istanbul“ (1941)	Literarische Bildung	-
K2_GyGew19	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturalistische Analyse zum Liedtext (z.B. Sprachauswahl, rhetorische Mittel)</li> <li>- Stilanalyse von Gedichten</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Inhaltsangabe)</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>-</li> </ul>	Winterlyrik „Winternacht“ (1848)	Literarische Bildung	-
K2_GyGew20	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturalistische Analyse zum Liedtext (z.B. Sprachauswahl, rhetorische Mittel)</li> <li>- Stilanalyse von Gedichten</li> <li>- Analyse von Leitmotiven (Vanitas-Motiv)</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	Sonett „An eine Jungfrau“ (1637)	Literarische Bildung	-
K2_GyGew21	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies Schreiben: Storyboard erstellen</li> <li>- Lyrik als Fotostory darstellen</li> <li>- Plakat erstellen</li> <li>- Thematischer Vergleich (Identitätskrisen)</li> <li>- Literaturhistorischer Vergleich</li> </ul>	Identitätskrisen in Lyrik: Kamikazeherz (2005); Doppelmann (1985); One Day (2013); fremd bin ich eingezogen unter meine haut (2009); Das Spiegelbild (1844); Inventur (1945/46)	Literarische Bildung	Lyrik als Fotostory darstellen
K2_GyGew22	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thematischer Vergleich (Lyrik)</li> <li>- Literaturhistorischer Vergleich</li> <li>- Stilanalyse verschiedener Gedichte</li> <li>- Analyse von Leitmotiven (Carpe Diem, Memento Mori)</li> <li>- Filmclip zu Gedicht erstellen</li> <li>- Rollenspiel</li> </ul>	Liebe in Lyrik „Bildlich gesprochen“ (1981); „Frühlingsnacht“ (1837); „Auf ihr Abwesen“ (1639); „Ohne Titel“ (1930); „Sachliche Romanze“ (1928); „Bei den weißen Stiefmütterchen	Literarische Bildung	Filmclip zu Gedicht erstellen
K2_GyGew23	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturalistische Analyse zum Liedtext (z.B. Sprachauswahl, rhetorische Mittel)</li> <li>- Thematischer Vergleich (Großstadt im Text und Rap)</li> </ul>	Großstadtlyrik in Texten und Liedern	Literarische Bildung	-

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Deutungshypothese formulieren)</li> <li>- Literaturhistorischer Vergleich</li> </ul>	Städter (1914); Auf der Terrasse des Café Josty (1912); SOS (2001)		
K2_GyGew24	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gattungs-/Textsortenvergleich (Ballade als Gedicht? Merkmale)</li> <li>- Umschreiben in eine Reportage</li> <li>- Standbild zur Ballade</li> <li>- Szenische Darstellung der Ballade mittels Rollenspiel</li> </ul>	Verschiedene Balladen „Die Goldgräber“ (1870); „Der Zauberlehrling“ (1827); „Der Handschuh“ (1797); „Die Seeräuber-Jenny“ (1926)	Literarische Bildung	-
K2_GyGew25	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figurencharakterisierung</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Inhaltsangabe)</li> <li>- Freies Schreiben: Rollenbiographie schreiben</li> <li>- Schreibkonferenz</li> <li>- Erzählanalyse (innere und äußere Handlungsebene)</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Figuren szenisch darstellen</li> <li>- Plakate erstellen</li> </ul>	Adoleszenzroman „Ein Schatten wie ein Leopard“ (1992)	Literarische Bildung	-
K2_GyGew26	FLVT5-6 Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reihenfolge der Geschichte wieder herstellen („Märchen-Mischmasch“)</li> <li>- Standbilder erstellen</li> </ul>	Märchen „Rumpelstilzchen“	Leseförderung	-
K2_GyGew27	Duisburger Sprachtest	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Aus Formulierungenangeboten auswählen</li> <li>- Einführung von Lesestrategien</li> </ul>	„Die wilde Fledermaus“ (Aus dem Programm „Wir werden Leseprofi“ – Lesestrategietraining)	Lesetraining	-
K2_GyGew28	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Inhaltsangabe)</li> <li>- Figurencharakterisierung und Gesprächsanalyse</li> <li>- Strukturalistische Analyse zu Dramenszene</li> <li>- Adaptionenvergleich Literarischer Text/ Verfilmung (Youtube)</li> <li>- Freies Schreiben einer Rezension</li> <li>- Rollenspiel</li> </ul>	Drama „Andorra“ (1957-1961)	Literarische Bildung	-
K2_GyGew29	Beobachtungsbogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturalistische Analyse zum Liedtext (z.B. Sprachauswahl, rhetorische Mittel)</li> <li>- Nach dem Muster eines Textes einen neuen Text schreiben (Stadtgedicht)</li> <li>- Thematischer Vergleich (Thema Stadt in lyrischen Texten)</li> <li>- Kreatives Schreiben experimenteller Poesie + eigenes Gedicht</li> <li>- Literaturhistorischer Vergleich</li> </ul>	Liedtext „1ste Liebe“ (2004) Stadtgedichte Städter (1914) „Augen in der Großstadt“ (1932); „Ich höre Istanbul“ (1941)	Literarische Bildung	Recherche zum Autor

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche zum Autor</li> <li>- Gedicht szenisch darstellen</li> <li>- Poetry Slam zu einem Gedicht</li> </ul>			
K2_Gsw30	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreatives Schreiben zum Thema Traum</li> <li>- AB's zum Üben/ Textverständnis</li> <li>- Reihenfolge wieder herstellen</li> <li>- Aus Formulierungsangeboten auswählen</li> </ul>	Tiergeschichte/ Freundschaft „Hotte und das Unzelfunzel“ (2009)	Leseförderung	-
K2_Gsw31	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortsetzung der Geschichte schreiben</li> <li>- Malen zur Geschichte</li> <li>- Aus Formulierungsangeboten auswählen</li> <li>- Wörter einsetzen (Lückentexte)</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	Bilderbuch „Gibt es Brummer, die nach Möhren schmecken?“ (1994)	Leseförderung	-
K2_Gsw32	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreatives/Freies Schreiben zu Gegenständen aus Lesekiste</li> <li>- Lesebegleitheft führen</li> </ul>	Weihnachtsgeschichte „Es ist ein Elch entsprungen“ (2004)	Leseförderung	-
K2_Gsw33	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien einüben</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	Tinto-Schulbuchtext „Siegfried der Drachentöter“	Lesetraining	-
K2_Gsw34	LISTO-Test (Eingangs und Ausgangs) Eingangsfragebogen Feedback 3-Finger-Methode	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthese üben – zwei Silben</li> <li>- AB's zum Üben</li> </ul>	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-
K2_Gsw35	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Kreatives Schreiben (Was denkt der Junge?)</li> <li>- Malen zum Text + Deckblatt gestalten</li> <li>- Fortsetzung der Geschichte schreiben</li> </ul>	Bilderbuch „Eine Wintergeschichte“ (1976)	Leseförderung	-
K2_Gsw36	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortsetzung der Geschichte schreiben</li> <li>- Malen zur Geschichte</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> </ul>	Weihnachtsgeschichte „Pelle zieht aus“ (1985)	Leseförderung	-
K2_Gsw37	STOLLE Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies/ Kreatives Schreiben zu einer Hörspielgeschichte</li> <li>- Hörspiel aufnehmen</li> <li>- Leseflüssigkeit üben durch Hörbucheinsatz</li> </ul>	-	Leseförderung	Hörspiel aufnehmen
K2_Gsw38	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies/ Kreatives Schreiben einer Wintergeschichte</li> </ul>	-	Leseförderung	
K2_Gsw39	Beobachtungsbogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortführung der Geschichte aufmalen</li> <li>- Fortsetzung aufschreiben</li> <li>- Stab- und Handpuppenspiel zur Geschichte; Kamishibai</li> </ul>	Bilderbuch „Der rote Regenschirm“ (2011)	Leseförderung	-
K2_Gsw40*	Lautleseprotokoll – eingangs und ausgangs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chorlesen + Lesetandem</li> </ul>	Verschiedene Texte/ Kurzgeschichten aus „Leseflüssigkeit fördern“	Lesetraining	-

K2_Gsw41	Eingangsfragebogen	- Freies/ Kreatives Schreiben einer Wintergeschichte	Selbst verfasster Anfang einer Wintergeschichte	Leseförderung	-
K2_Gsw42	Lernstandstest 1 „Die kleinen Lerndrachen“ (Klett Verlag)	- Fotos bei Backvorgang erstellen - Freies Schreiben einer Vorgangsbeschreibung - Plakat zu Rezept gestalten - AB's zum Üben	Gebrauchstexte Rezepte	Lesetraining	Fotos bei Backvorgang erstellen
K2_Gsw43*	„Rundgang durch Hörhausen“ (Informelles Verfahren)	- Förderung der phonologischen Bewusstheit mit Programm „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ - AB's zum Üben	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-

Tabelle 8: Einzelauswertung TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43)

### A1) Einzelauswertung der TP-Berichte – Kohorte 3

Kohorte Schulform	Evaluation/Diagnose	Methoden	Texte	Fachlicher Schwerpunkt	Medien/ Medienbezug
K3_Bkw1	LTB <sup>3</sup>	- Suchen und Anstreichen von Textstellen (vorab/auch: Verben, Konjunktiv, Abschnitte zusammenfassen, Überschriften finden)	Sachtext „Kommentar zur Facebook-Party. Tatort Kaufering“ (Zeitung)	Lesetraining	QR-Code nutzen und Arbeitsergebnisse in Word erstellen
K3_Bkw2	Eingangsfragebogen Abschlussevaluation (Zielscheibe)	- 5 Schritt-Lesemethode - Inhaltsangabe schreiben	Kurzgeschichte „Streuselschnecke“ (2002)	Lesetraining	-
K3_Bkw3	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	- 6 Schritt-Lesemethode - Suchen und Anstreichen von Textstellen - Aus Formulierungshilfen auswählen - Figurencharakterisierung schreiben - Rollenspiel	Kurzgeschichte „Spaghetti für zwei“ (1986)	Lesetraining	-
K3_Bkw4	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	- 5 Schritt-Lesemethode - Umschreiben der Lernsituation in einen Bericht - Suchen und Anstreichen von Textstellen	Selbst entwickelte Lernsituation	Lesetraining	-
K3_Bkw5	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	- Text-Bild-Vergleich – Werbung - Freies/ kreatives Schreiben (Werbeslogan formulieren)	Werbetexte	Sonstiges	
K3_Fsw6	-	- Paired Reading - Gemeinsame Lesezeiten - Lückentext	Im Bann des Tornados (2016)	Leseförderung	-

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mögliches Ende schreiben</li> <li>- Standbilder zu den Kapiteln</li> <li>- Bild zum Geschehen malen</li> </ul>			
K3_Fsm7	Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung (informelles Verfahren) Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textknacker Lesestrategien</li> <li>- Bildergeschichte mit App „gotalkknow“ erstellen</li> </ul>	Kurzgeschichte „Mein Pferd Sternenstaub“ (o.J.)	Lesetraining	App „gotalkknow“
K3_Fsw8	Beobachtungsbogens nach Günthner (2013) (informelles Verfahren)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung des Buchstabens „S“ – Übung verschiedene AB's</li> </ul>	-	Lesetraining hierarchieniedrige Prozesse	-
K3_HRGSw9	Eingangsfragebogen Abschlussevaluation (Zielscheibe)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien Textknacker</li> <li>- Steckbriefe schreiben</li> <li>- Lückentext</li> <li>- Aus Formulierungshilfen auswählen</li> <li>- Präsentation zu Zootieren (z.T. mit Videos)</li> </ul>	Sachtexte zum Thema Zootiere	Lesetraining	Präsentation zu Zootieren (z.T. mit Videos)
K3_HRGSw10	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textstellen raussuchen</li> <li>- Brief an Opfer schreiben</li> </ul>	Fallbeispiel Video + Sachtext zum Cybermobbing	Sonstiges	-
K3_HRGSw11	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 5-Schritt-Lesemethode</li> </ul>	Sachtext Tiere	Lesetraining	-
K3_HRGSw12	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's Fragen zum Textverständnis</li> <li>- Gesellschaftshistorischer Kontext</li> <li>- Fiktives Interview schreiben</li> <li>- Erstellung einer Fotostory zu einer Textpassage</li> </ul>	„Das Tagebuch der Anne Frank“ (1947)	Leseförderung	Erstellung einer Fotostory zu einer Textpassage
K3_GyGew13	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich Buch und Film herausarbeiten in Bezug auf Handlungsverlauf, Figurenkonstellation und Erzählstruktur (=strukturalistische Analyse und Erzählanalyse)</li> <li>- Erstellung von Plakaten</li> <li>- AB's zum Textverständnis/ Analyse zu filmischen Mitteln</li> <li>- Filmszene schreiben</li> <li>- Eigene Filmszene drehen und verfilmen</li> </ul>	„Krabat“ (1971) + Verfilmung	Literarische Bildung	Eigene Filmszene drehen und verfilmen
K3_GyGew14	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Argumente aus Text suchen – Empathie bzgl. Protagonisten)</li> </ul>	Abenteuerroman „Alabama Moon“ (2008)	Literarische Bildung	-



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies/Kreatives Schreiben (Formulierung eines Ratschlags für Protagonisten)</li> <li>- Figurencharakterisierung</li> </ul>			
K4_GyGem15	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesertagebuch führen</li> <li>- Nachricht an Protagonisten schreiben am PC</li> <li>- Inneren Monolog schreiben</li> <li>- Interview schreiben</li> <li>- Textstelle in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Merkmale herausarbeiten (=strukturalistische Analyse + Erzählanalyse)</li> <li>- Plakate erstellen</li> </ul>	Abenteuerroman „Der kleine Hobbit“ (1957)	Literarische Bildung	Nachricht an Protagonisten schreiben am PC
K2_GyGew16	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen (Argumente aus Text suchen)</li> <li>- Freies/Kreatives Schreiben (Formulierung eines Ratschlags für Protagonisten)</li> <li>- Figurencharakterisierung</li> </ul>	Abenteuerroman „Alabama Moon“ (2008)	Literarische Bildung	
K3_GyGew17	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesebegleitheft</li> <li>- Tagebucheintrag aus der Sicht des Protagonisten schreiben</li> <li>- Fortsetzung schreiben</li> <li>- Beschriebene Umgebung aus dem Buch malen</li> <li>- Steckbriefe anfertigen</li> <li>- Online Recherche zum Buch</li> <li>- Rezension zum Buch schreiben/ in Geheimschrift schreiben</li> </ul>	Abenteuerroman „Teslas unvorstellbar geniales und verblüffend katastrophales Vermächtnis“ (2015)	Leseförderung	Online Recherche zum Buch
K3_GyGew18	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien (5-Schritt-Lesemethode)</li> <li>- Deutungshypothese formulieren</li> <li>- AB's zur Textanalyse</li> <li>- Inneren Monolog schreiben</li> </ul>	Kurzgeschichte „Die Kirschen“ (1947)	Lesetraining	-
K3_GyGew19	Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesestrategien einüben (Reziprokes Lesen)</li> </ul>	Sachtexte über Gedächtnis	Lesetraining	-
K3_GyGem20	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poetry Slam zum groben Thema „Liebe“ kennenlernen</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Beispiel-Slamtexte vortragen (gestaltendes Lesen)</li> </ul>	Drama „Woyzeck“ (1987) Verschiedene Texte von Poetry Slammern	Literarische Bildung	Vergleich mit Original (Youtube-Video)
K3_GyGem21	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figurencharakterisierung</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen</li> <li>- Interview mit Protagonisten verfassen</li> </ul>	„Im Bann des Tornados“ (2015)	Literarische Bildung	-
K3_GyGew22	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figurencharakterisierung</li> <li>- Suchen und Anstreichen von Textstellen</li> </ul>	„Im Bann des Tornados“ (2015)	Literarische Bildung	-
K3_GyGew23	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figurensteckbrief schreiben</li> <li>- Freies/ Kreatives Schreiben zum Buch „Spaziergang durch Ronjas Wald“</li> </ul>	„Ronja Räubertochter“ (1982)	Leseförderung	

K3_GyGew24	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesetagebuch führen</li> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Wahlaufgaben: Verschiedene Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) → auch medial z.B. Comic → projektartiges Arbeiten</li> </ul>	Liebe/ Adoleszenzroman „emmaboy tomgirl“ (2009)	Leseförderung	Wahlaufgaben: Verschiedene Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) → auch medial z.B. Comic
K3_GyGew25	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buchpräsentation</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Schulbibliothek zur Buchauswahl</li> <li>- Wahlaufgaben: Verschiedene Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) → projektartiges Arbeiten</li> </ul>	verschiedene Bücher	Leseförderung	
K3_Gsw26	ELFE 1-6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Büchereibesuch</li> <li>- Übungskartei „Lies dich schlau“ und „Lesetraining. Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 3-6.“</li> <li>- Gruppenpuzzle zum Textverständnis</li> <li>- Textteile in die richtige Reihenfolge bringen (operative Verfahren)</li> </ul>	„Mein Freund, der Delfin – eine geheimnisvolle Insel.“ (2013) Schulbuchtext	Lesetraining	-
K3_Gsm27	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufgaben zum Textverständnis am Computer + AB's (Flipcharts)</li> <li>- Aus Formulierungsangeboten auswählen</li> </ul>	Boardstory „Das Dschungelbuch“	Leseförderung	Aufgaben zum Textverständnis am Computer
K3_Gsw28*	ELFE STOLLE Eingangsfragebogen Beobachtungsbogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freies/ Kreatives Schreiben (Storyboard zum E-Book erstellen) Fortsetzung der Geschichte</li> <li>- Schreibkonferenz</li> </ul>	Bilderbuch „Der Löwe der nicht schwimmen konnte“ (2016)	Leseförderung	App „Book Creator“ – Fortsetzung als E-Book erstellen
K3_Gsw29	VERA-Ergebnisse Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturalistische Analyse (Sprachrhythmus, Reimschema)</li> <li>- Nach dem Muster eines Texts einen neuen Text (Gedicht) schreiben</li> <li>- Umsetzung des Gedichts in Bild und Ton (z.B. Standbild als Foto, Audioaufnahme)</li> </ul>	Gedicht „Meine zweimal geplatze Haut“ (2005)	Literarische Bildung	Umsetzung des Gedichts in Bild und Ton (z.B. Standbild als Foto, Audioaufnahme)
K3_Gsw30	Eingangsfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plakat erstellen + Comic zu Textausschnitt malen</li> </ul>	Fabel „Der Löwe und die Maus“ (adaptierte Version)	Leseförderung	-
K3_Gsw31	Eingangsfragebogen Lautleseprotokoll (1+2) Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptierte Version von „Lesen mit Hörbüchern“ (Förderung der Leseflüssigkeit)</li> <li>- Lesetagebuch führen</li> <li>- Steckbrief erstellen</li> </ul>	„Mein Hund Mister Matti“ (Buch und Hörbuch)	Leseförderung	Rollenspiel überlegen und dieses filmen, Hörbuch zum Lesen üben

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- AB's zum Textverständnis</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Ende zur Geschichte schreiben</li> <li>- Comic malen,</li> <li>- Rollenspiel überlegen und dieses filmen</li> </ul>			
K3_Gsw32	STOLLE Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lesekisten erstellen</li> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Buchpräsentation</li> </ul>	Verschiedene Kinderbücher	Leseförderung	-
K3_Gsw33	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeinsame Lesezeiten</li> <li>- Buchpräsentation</li> <li>- Guckloch, Lesefenster, Drehbücherei zum Lieblingsbuch gestalten</li> </ul>	Verschiedene Kinderbücher	Leseförderung	-
K3_Gsw34	Eingangsfragebogen Abschlussfragebogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortsetzung zur Geschichte schreiben</li> <li>- Schreibkonferenz</li> </ul>	Wikingerkurzgeschichte „Ein ganz besonderer Schatz“ (2010)	Leseförderung	
K3_Gsw35	Lautleseprotokoll I+II	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorlesetheater</li> <li>- Lautleseverfahren in Kleingruppen zum Üben des Vorlesens</li> </ul>	Fabel „Der Wolf und der Hund“ (2008)	Lesetraining	

Tabelle 9: Einzelauswertung TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35)

**A2) Gesamtauswertung nach fachlichem Schwerpunkt – Schulform- und Kohortenspezifisch (s. Kapitel 10.6.2)**

Kohorte	Schulform	Lesetraining – hierarchieniedrige Prozesse	Lesetraining – hierarchiehöhere Prozesse	Leseförderung	Literarische Bildung	Sonstiges
1	Gs (n=43)	1	8	33	0	1
2	Gs (n=14)	2	3	9	0	0
3	Gs (n=10)	0	2	7	1	0
<b>Gesamt Gs (n=67)</b>		<b>3</b>	<b>13</b>	<b>49</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
1	HRGS (n=3)	0	1	0	2	0
2	HRGS (n=4)	1	0	0	3	0
3	HRGS (n=4)	0	2	1	0	1
<b>Gesamt HRGS (n=11)</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
1	GyGe (n=5)	0	0	1	4	0
2	GyGe (n=13)	0	1	2	10	0
3	GyGe (n=13)	0	2	4	7	0
<b>Gesamt GyGe (n=31)</b>		<b>0</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>0</b>
1	Fs (n=32)	5	3	22	1	1
2	Fs (n=5)	1	3	1	0	0
3	Fs (n=3)	1	1	1	0	0
<b>Gesamt SoPäd (n=40)</b>		<b>7</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
1	Bk (n=4)	0	2	0	2	0
2	Bk (n=7)	0	1	0	2	4
3	Bk (n=5)	0	4	0	0	1
<b>Gesamt Bk (n=16)</b>		<b>0</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Gesamt - Kohorte 1 (n=87)</b>		<b>6</b>	<b>14</b>	<b>56</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
<b>Gesamt – Kohorte 2 (n=43)</b>		<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>4</b>
<b>Gesamt – Kohorte 3 (n=35)</b>		<b>1</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
<b>Gesamt ALLES</b>		<b>11</b>	<b>33</b>	<b>81</b>	<b>32</b>	<b>8</b>

Tabelle 10: Gesamtauswertung nach fachlichem Schwerpunkt innerhalb der TP-Berichte (n=165)

### A3) Methoden und Schwerpunkte – Auszählungen Kohorte 1 (s. Kapitel 10.6.2)

	Verfahren	GS (n=43)	HRGS (n=3)	GyGe (n=5)	Fs (n=32)	Bk (n=4)	Gesamt (n=87)
<b>Lesetraining –</b> hierarchieniedrige Prozesse (Kruse 2007)	Phonologische Bewusstheit, Bilderlesen, Graphem-Phonem-Korrespondenzen (+Aufgaben dazu), Blitzlesen	2			5		7
<b>Lesetraining –</b> hierarchiehöhere Prozesse (Kruse 2007)	Lesestrategien zur Förderung des verstehenden Lesens (Nix 2010, S. 156ff) – Textknacker, 5-Schritt Lesemethode, reziprokes Lesen	2	1		4	2	9
	Tandemlesen/ gemeinsames Lesen stark schwach/ Chorlesen/ Pairreading, Leseflüssigkeit üben	1	1		2		4
	Vorlesetheater - Leseflüssigkeit	1					1
	Leseflüssigkeit durch Hörbucheinsatz (rezeptiv oder produktiv)	4					4
	Lesekonferenz	1			1		2
<b>Gesamt:</b>		<b>11</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>27</b>
<b>Leseanimierende Verfahren</b> (Rosebrock & Nix 2012)	Stille/ Gemeinsame Lesezeiten	4			2		6
	Buchpräsentationen	2			2		4
	Büchereibesuch/ Buchhandlung	1			3		4
	Lesetagebuch, Lesemappe, Lesebegleitheft (Spinner 2010, S. 193)	2			3		5
	Lese-/Erzählkisten (Rosebrock & Nix 2012), Lesefenster, Guckloch, Drehbücherei, Leserolle, Lego-Story-Starter-Box	2			2		4
<b>Gesamt:</b>		<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>23</b>
<b>Gestaltendes, lautes Lesen, Auswendig- sprechen</b> (Spinner 2010, S. 197)	Poetry Slam zu literarischem Text (ebd., S. 198)						0
	Gedichtsprechen (S. 198)/ Auswendiglernen z.B. Gedicht (S. 199)		1	2			3
<b>Szenisches Lesen</b> (ebd., S. 200)	Lesetheater (Nix 2006)	1					1
	Szenisches Lesen (in verschiedenen Rollen)	1	1				2
<b>Gesamt:</b>		<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
<b>Aufgaben zur Textanalyse</b> (ebd., S. 207)/ <b>Aufgaben zum Textverständnis</b>	Suchen und Anstreichen von Textstellen (Argumente aus Text suchen, Spannungselemente, Charaktereigenschaften herausarbeiten, Abschnitte zusammenfassen, Inhaltsanalyse) → ggf. Plakaterstellung	3	2	2	2	2	11
	Figurencharakterisierung/ Gesprächsanalyse (S. 210)		1				1
	Arbeitsblätter/ Aufgaben zum Textverständnis/ Übungsaufgaben (z.B. Überschrift finden)	9			14		23
	Kommunikationsanalyse (S. 209)						0
	Stilanalyse (S. 208)						0
	Strukturanalyse (S. 208f)		1				1
	Erzählanalyse (S. 209)						0
	Analyse von Leitmotiven (S. 209) (Vanitas-Gedanke)						0
<b>Gesamt:</b>		<b>12</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>36</b>
<b>Operative Verfahren</b> (ebd., S. 220f)	Wörter einsetzen (Lückentexte) S. 221	3		1	3	1	8
	Reihenfolge wieder herstellen (S. 222)	1		1	2		4
	Aus Formulierungsangeboten auswählen (S. 221)	5			3	1	9
	<b>Gesamt:</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>21</b>
<b>Textvergleich</b> (ebd., S. 214ff)	Adaptionsvergleich Literarischer Text/ Verfilmung				2		2
	Thematischer Vergleich (S. 216f)			1			1
	Literaturhistorischer Vergleich (S. 217)			1			1
	Gattungs-/Textsortenvergleich (S. 217)		1				1
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>

<b>Text-Bild-Vergleich</b> (ebd., S. 219ff)	Werbung (Text/Bild) (induktiv)					1		1
	Text-Bild-Rätsel							0
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	
<b>Textproduktive Verfahren</b> (ebd., S. 222ff)	Eine Fortsetzung schreiben (ebd., S. 222ff)	9				2		11
	Nach dem Muster eines Textes einen neuen Text schreiben (S. 224) (z.B. Traum von Figur aufschreiben und eigenen Traum aufschreiben)	1			1			2
	Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (ebd., S. 222ff); andere Textsorte zu Ursprungstext schreiben	1					1	2
	Interviews mit Figuren verfassen (ebd., S. 222ff)	1						1
	Briefe von und an Figuren schreiben (ebd., S. 226)	4				1		5
	Tagebucheinträge von Figuren schreiben (ebd., S. 222ff)	1	1					2
	Inneren Monolog einer Figur schreiben (ebd., S. 222ff)							
	einen Steckbrief schreiben	8				5		13
	Freies/ Kreatives Schreiben (nach Kriterien): Hörspiel erfinden (induktiv), Schneegeschichte mit Schlüsselwörtern, Kommentar schreiben, Facebook-Status, Brief	12	1	2		5	1	21
<b>Gesamt:</b>	<b>37</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>57</b>		
<b>Hinzuziehung von Kontexten (S. 213)</b>	Biographie des Autors (S. 213)/ Recherche Epoche	2				1	1	4
	Gesellschaftshistorische Kontexte (S. 214)	1						1
	<b>Gesamt:</b>	<b>3</b>				<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>Bildnerisches/ musikalisches Gestalten zu literarischen Texten</b> (ebd., S. 228ff)	Skizzen, Bilder, Collagen, Comic zu Texten (analog), Plakate	15		2		15		32
	<b>Gesamt:</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	
<b>Umsetzung in ein anderes Medium</b> (Spinner 2013, S. 603f)	Eine Videoszene drehen					2		2
	Eine Hörszene drehen	5				3		8
	Fotos/ Fotostory erstellen/ Medial gestützte Bildgeschichte am Tablet (induktiv)	3	1			1	1	6
	<b>Gesamt:</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	
<b>Darstellendes Spiel</b> (ebd., S. 230f)	Stabpuppenspiel, Kamishibai	3				2		5
	Rollenspiel	1						1
	Aus dem Stehgreif spielen (z.B. Buchszene mit Requisiten nachspielen)							0
	<b>Gesamt:</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	
<b>Szenisches Interpretieren (S. 231f)</b>	Standbilder bauen (S. 231)	1		1		1	1	4
	Eine Situation pantomimisch spielen (S. 233)	1						1
	Innere Monologe sprechen (S. 234)							0
	Szenisches Spiel (nicht näher beschrieben)	2		1		4	1	8
	<b>Gesamt:</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	
<b>Gesamt beides:</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>19</b>		
<b>Kriteriengeleitetes Arbeiten + Feedback</b>	Schreibkonferenz	1		1		2		4
	Lesekonferenz	1				1		2
	<b>Gesamt:</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	
<b>Wahlaufgaben: Verschiedene</b>		1					1	2

Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) – Standbild, mediale Inszenierung usw. (mehr als drei Methoden, nicht konkret spezifiziert)							
---	--	--	--	--	--	--	--

Tabelle 11: Methodische Schwerpunkte TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87)

### A3) Gewählte Texte – Auszählungen Kohorte 1 (s. Kapitel 10.6.2)

		GS (n=43)	HRGS (n=3)	GyGe (n=5)	Fs (n=32)	Bk (n=4)	Gesamt (n=87)
Kinder- und Jugendliteratur	Detektiv-/ Krimigeschichten/ Rätsel	4			1		5
	Comics	1					1
	Unterschiedliche Texte (z.B. Lieblingsbücher)	1			2		3
	Jahreszeiten (Sommer-/Wintergeschichten)						0
	Abenteuer/ Phantasie	2			4		6
	Bilderbuch	9			9		18
	Interkulturelles Kinderbuch	3					2
	Freundschaft/ Liebe/ Adoleszenz	2			3		5
	Problemorientierte KJL (Umwelt, NS, Schule schwänzen)	1	1				2
	Autobiografie						0
	Tiergeschichte/ Freundschaft						0
	Bildgeschichte	3					3
	Schulbuchtext/ Verlag/ Kurzgeschichte	2		1			3
<b>Gesamt:</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>19</b>	<b>0</b>	<b>48</b>	
Sach-/Gebrauchstexte	Gebrauchstexte (Zaubertrick, Bastelanweisungen, Rezepte, Instruktionstext Computer, Rezepte)	1			1		2
	Sachtexte (Haustiere, Tiere, Lerntypen/Gehirn, Nachhaltigkeit)	4			1	1	6
	Werbetexte				1		1
	Brief	1			2		3
	Fallbeispiel (Telefongespräch, Cybermobbing)						0
	Bewerbungsmappen						0
	Zeitungsartikel						0
<b>Gesamt:</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	
Drama/Epik/Lyrik	Ballade						0
	Märchen	4					4
	Fabeln						0
	Lyrik			2			2
	Drama		1			2	3
	Novelle/ Erzählung			1			1
	Kurzgeschichten			1		1	2
<b>Gesamt:</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	

<b>Sonstiges</b>	Liedtexte						0
	Alte NS-Schulbücher						0
	Filme/ Video				1		1
	Hörbuch						0
	Selbst verfasster Text/ Lernsituation				4		4
	Phantasie-Spiel				1		1
	Poetry Slam Text						0
<b>Gesamt:</b>				<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
							<b>0</b>
							<b>6</b>

Tabelle 12: Gewählte Texte TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87)

<b>Problemorientierte KJL</b>	„Tobie Lolness. Ein Leben in der Schwebel“ von Timothée de Fombelle (2008) Rosie und der Großvater (2010)
<b>Detektiv-/ Krimigeschichten/ Rätsel</b>	„Kugelblitz in London“ (2004) „Leo & Leo: Mann mit Hund“ (2012) „Die Krokodilbande in geheimer Mission“ (2015) Kinderkrimi „Die drei ??? und der sprechende Totenkopf“ (1993) „Die drei Fragezeichen“
<b>Interkulturelle KJL</b>	„Sinan und Felix“ (2007) „Milchkaffee und Streuselkuchen“ (2008) „Tommy Mütze“ (2014)
<b>Abenteuer/ Phantasie</b>	„Das kleine Gespenst“ (1966) „Das Vampert“ (1985) „Das Schlossgespenst“ (1987) Das magische Baumhaus - „Im Schatten des Vulkans“ (2002) „Der Zauberehring“ (2008) „Die Olchis“ (1990)
<b>Freundschaft/ Liebe/ Adoleszenz</b>	„Fliegender Stern“ (1959) „Sandalenwetter“ (2005) „Merkt doch keiner, wenn ich schwänze.“ (2005) „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ (2011) „Ben liebt Anna“ (1979)
<b>Bilderbuch</b>	„Irgendwie Anders“ (1994) „Mutig, mutig“ (2008) II „Die Geschichte vom Löwen, der nicht nicht schreiben konnte“ (2002) II „Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus“ (2015) „Das Monster vom blauen Planeten“ (2008) II „Freunde“ (1982) „Steinsuppe“ (2001) Bildergeschichte Max und Moritz (1825) „Schmuddel Schmus“ (1991) „Die drei Räuber“ (1963) „Wo die wilden Kerle wohnen“ (1967) „Der Grüffelo“ (1999) II „Ritter Rost“ (2000) „Wir gehen auf Bärenjagd“ (2003) „Das kleine ich bin ich“ (1972) II
<b>Schulbuchtexte/ Verlagstexte - Kurztext</b>	„Ferienfreunde“ von Katja Reider (Cornelsen Verlag) „Sommer“ und „Zeit“
<b>Kurzgeschichten</b>	Max Bolligers Kurzgeschichte <i>Sonntag</i> (1985) <i>Happy End</i> von Kurt Marti



	Saisonbeginn (Elisabeth Langgässer) Kalendergeschichte „Der hilflose Knabe“ von Bertolt Brecht
<b>Lyrik</b>	Gedichte „Leute“ von Günter Kunert, „Ärgerlich“ (Busch)
<b>Novelle</b>	Kafka „Die Verwandlung“ (1912)
<b>Drama</b>	„Vor Sonnenaufgang“ „Die Soldaten“ von J.M.R. Lenz“ (1776) Friedrich Dürrenmatts „Der Besuch der alten Dame“ (1956)
<b>Märchen</b>	Märchen „Sterntaler“ Verschiedene Märchentexte II „Warum sich die Sonnenblume zur Sonne dreht“ (Märchen aus Armenien) „Die Bremer Stadtmusikanten“

Tabelle 13: Gewählte Texte nach Titeln TP-Berichte – Kohorte 1 (n=87)

### A3) Methoden und Schwerpunkte – Auszählungen Kohorte 2 (n=43) (s. Kapitel 10.6.2)

	Verfahren	GS (n=14)	HRGS (n=4)	GyGe (n=13)	Fs (n=5)	Bk (n=7)	Gesamt (n=43)
<b>Lesetraining –</b> hierarchieniedrige Prozesse (Kruse 2007)	Phonologische Bewusstheit, Bilderlesen, Graphem-Phonem-Korrespondenzen (+Aufgaben dazu), Blitzlesen, Wort-Bild-Zuordnung	2	1		2		5
<b>Lesetraining –</b> hierarchiehöhere Prozesse (Kruse 2007)	Lesestrategien zur Förderung des verstehenden Lesens (Nix 2010, S. 156ff) – bestimmte Programme z.B. Textknacker, 5-Schritt Lesemethode, reziprokes Lesen, „Lesetraining. Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 3-6.“	1		1	1	1	4
	Tandemlesen/ gemeinsames Lesen stark schwach/ Chorlesen/ Pairreading	1			1		2
	Vorlesetheater (Lautlesen in Kleingruppen für Leseflüssigkeit)	1					
	Leseflüssigkeit durch Hörbucheinsatz (rezeptiv oder produktiv)			1			
	Lesekonferenz						
	<b>Gesamt:</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>13</b>
<b>Leseanimierende Verfahren</b> (Rosebrock & Nix 2012)	Stille/ Gemeinsame Lesezeiten					1	1
	Buchpräsentationen				1		1
	Büchereibesuch				1		1
	Lesetagebuch, Lesemappe, Lesebegleitheft (Spinner 2010, S. 193)	1			1	1	3
	Lese-/Erzählkisten, Leseferien, Guckloch, Drehbücherei						0
	<b>Gesamt:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>Gestaltendes, lautes Lesen, Auswendig- sprechen</b> (Spinner 2010, S. 197)	Poetry Slam vortragen (zu literarischem Text ) (ebd., S. 198)			1			1
	Gedichtsprechen (S. 198)/ Auswendiglernen z.B. Gedicht (S. 199)						0
<b>Szenisches Lesen</b> (ebd., S. 200)	Lesetheater (Nix 2006)						0
	Szenisches Lesen (in verschiedenen Rollen)						0
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Aufgaben zur Textanalyse</b> (ebd., S. 207)/ <b>Aufgaben zum Textverständnis</b>	Suchen und Anstreichen von Textstellen (Argumente aus Text suchen, Spannungselemente, Charaktereigenschaften herausarbeiten, Abschnitte zusammenfassen, Inhaltsanalyse)		3	4		4	11
	Figurencharakterisierung/ Gesprächsanalyse (S. 210)			2			2
	Arbeitsblätter/ Aufgaben zum Textverständnis/ Übungsaufgaben	8	3	5	3	3	22

	Kommunikationsanalyse (S. 209)					2	2
	Stilanalyse (S. 208)		1	4			5
	Strukturalistische Analyse (S. 208f)			6		1	7
	Erzählanalyse (S. 209)		1	1		1	3
	Analyse von Leitmotiven (S. 209) (z.B. Vanitas-Gedanke)			2			2
	<b>Gesamt:</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>54</b>
<b>Operative Verfahren</b> (ebd., S. 220f)	Wörter einsetzen (Lückentexte) S. 221	1	1				2
	Reihenfolge wieder herstellen (S. 222)	1		1			2
	Aus Formulierungsangeboten auswählen (S. 221)	2		1	1		4
	<b>Gesamt:</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
<b>Textvergleich</b> (ebd., S. 214ff)	Adaptionsvergleich Literarischer Text/ Verfilmung			1			4
	Thematischer Vergleich (S. 216f)			5			5
	Literaturhistorischer Vergleich (S. 217)			5			2
	Gattungs-/Textsortenvergleich (S. 217)			1			1
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>
<b>Text-Bild-Vergleich</b> (ebd., S. 219ff)	Werbung (Text/Bild) (induktiv)						0
	Text-Bild-Rätsel				1		1
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Textproduktive Verfahren</b> (ebd., S. 222ff)	Eine Fortsetzung schreiben (ebd., S. 222ff)	4					4
	Nach dem Muster eines Textes einen neuen Text schreiben (S. 224) (z.B. Traum von Figur aufschreiben und eigenen Traum aufschreiben)			2		1	3
	Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (ebd., S. 222ff)			1		1	2
	Interviews mit Figuren verfassen (ebd., S. 222ff)		1				1
	Briefe von und an Figuren schreiben (ebd., S. 226)						
	Tagebucheinträge von Figuren schreiben (ebd., S. 222ff)						
	Inneren Monolog einer Figur schreiben (ebd., S. 222ff)		1	1			2
	einen Steckbrief schreiben				1		1
	Freies/ Kreatives Schreiben (nach Kriterien): Hörspiel erfinden (induktiv), Schneegeschichte mit Schlüsselwörtern, Kommentar schreiben, Facebook-Status, Rollenbiographie	7	1	5	2	1	15
	<b>Gesamt:</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>29</b>
<b>Hinzuziehung von Kontexten</b> (S. 213)	Biographie des Autors (S. 213)/ Recherche Epoche			1			1
	Gesellschaftshistorische Kontexte (S. 214)		1			1	2
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Bildnerisches/ musikalisches Gestalten zu literarischen Texten</b> (ebd., S. 228ff)/	Skizzen, Bilder, Collagen, Comic zu Texten (analog), Plakate, Basteln	5	2	2	2	1	12
	<b>Gesamt:</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>
<b>Umsetzung in ein anderes Medium</b> (Spinner 2013, S. 603f)	Eine Videoszene drehen			1	1		2
	Eine Hörszene drehen	1		1	1		3
	Fotos/ Fotostory erstellen/ Medial gestützte Bildgeschichte am Tablet (induktiv)	1		1			2
	<b>Gesamt:</b>	<b>2</b>		<b>3</b>	<b>2</b>		<b>7</b>

<b>Darstellendes Spiel</b> (ebd., S. 230f)	Stabpuppenspiel, Kamishibai	1					1
	Rollenspiel		1	3		1	4
	Aus dem Stehgreif spielen (z.B. Buchszene mit Requisiten nachspielen)				1		1
	<b>Gesamt:</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
<b>Szenisches Interpretieren</b> (S. 231f)	Standbilder bauen (S. 231)		1	2			3
	Eine Situation pantomimisch spielen (S. 233)						0
	Innere Monologe sprechen (S. 234)		1				1
	Szenische Darstellung (nicht näher beschrieben)			2			2
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
<b>Gesamt beides</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
<b>Kriteriengeleitetes Arbeiten + Feedback</b>	Schreibkonferenz		1	1			2
	Lesekonferenz/ Gruppenpuzzle						0
	<b>Gesamt</b>						<b>2</b>
<b>Wahlaufgaben: Verschiedene Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) – Standbild, mediale Inszenierung usw. (mehr als drei Methoden, nicht konkret spezifiziert)</b>							0

Tabelle 14: Methodische Schwerpunkte TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43)

**A3) Gewählte Texte – Auszählungen Kohorte 2 (s. Kapitel 10.6.3)**

		GS (n=14)	HRGS (n=4)	GyGe (n=13)	Fs (n=5)	Bk (n=7)	Gesamt (n=43)
<b>Kinder- und Jugendliteratur</b>	Detektiv-/ Krimigeschichten/ Rätsel				1		2
	Comics						0
	Unterschiedliche Texte (z.B. Lieblingsbücher)				1	1	2
	Jahreszeiten (Sommer-/Winter-/Weihnachtsgeschichten)	2					2
	Abenteuer/ Phantasie						0
	Bilderbuch	3					3
	Interkulturelles Kinderbuch						0
	Freundschaft/ Liebe/ Adoleszenz			1			1
	Problemorientierte KJL (Umwelt, NS, Schule schwänzen)						0
	Autobiografie						0
	Tiergeschichte/ Freundschaft	1					1
	Bildgeschichte						0
	Schulbuchtext/ Verlag/ Kurzgeschichte	2		1			6

<b>Gesamt:</b>		<b>8</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Sach-/Gebrauchstexte</b>	Gebrauchstexte (Zaubertrick, Bastelanweisungen, Rezepte, Instruktionstext Computer, Rezepte)	1			1		1
	Sachtexte (Haustiere, Tiere, Lerntypen/Gehirn, Nachhaltigkeit)						0
	Werbetexte						0
	Brief						0
	Fallbeispiel (Telefongespräch, Cybermobbing)					1	1
	Bewerbungsmappen					1	1
	Zeitungsartikel						0
<b>Gesamt:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	
<b>Drama/Epik/Lyrik</b>	Ballade		1	1			2
	Märchen		2	1			3
	Fabeln						0
	Lyrik			6			6
	Drama			1			1
	Novelle/ Erzählung						0
	Kurzgeschichten			1		2	0
<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	
<b>Sonstiges</b>	Liedtexte			3			
	Alte NS-Schulbücher					1	
	Filme/ Videos						
	Hörbuch						
	Selbst verfasste Lernsituation	1				1	
	Phantasie-Spiel						0
	Poetry Slam Text						
<b>Gesamt:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	

Tabelle 15: Gewählte Texte TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43)

<b>Detektiv-/ Krimigeschichten/ Rätsel</b>	„Die Abenteuer der schwarzen hand“(1965) – adaptiert in leichte Sprache (verschiedene Niveaustufen)
<b>Adoleszenz/ Freundschaft/ Liebe</b>	„Ein Schatten wie ein Leopard“ (1992)
<b>Tiergeschichte/ Freundschaft</b>	„Hotte und das Unzelfunzel“ (2009)
<b>Bilderbuch</b>	„Gibt es Brummer, die nach Möhren schmecken?“ (1994) „Eine Wintergeschichte“ (1976) „Der rote Regenschirm“ (2011)
<b>Weihnachtsgeschichte</b>	„Es ist ein Elch entsprungen“ (2004) „Pelle zieht aus“ (1985)
<b>Schulbuchtexte/</b>	Die wilde Fledermaus“ (Aus dem Programm „Wir werden Leseprofi“ – Lesestrategietraining) Verschiedene Texte/ Kurzgeschichten aus „Leseflüssigkeit fördern“
<b>Lyrik</b>	Verschiedene Großstadtdedichte z.B. „Besuch vom Lande“ (1929) „Ich höre Istanbul“ (1941) Winterlyrik „Winternacht“ (1848) Identitätskrisen in Lyrik: Kamikazeherz (2005); Doppelmann (1985); One Day (2013); fremd bin ich eingezogen unter meine haut (2009); Das Spiegelbild (1844); Inventur (1945/46) Liebe in Lyrik „Bildlich gesprochen“ (1981); „Frühlingsnacht“ (1837); „Auf ihr Abwesen“ (1639); „Ohne Titel“ (1930); „Sachliche Romanze“ (1928); „Bei den weißen Stiefmütterchen Großstadtlyrik in Texten und Liedern Städter (1914); Auf der Terrasse des Café Josty (1912) Stadtgedichte Städter (1914) „Augen in der Großstadt“ (1932); „Ich höre Istanbul“ (1941)
<b>Drama</b>	„Andorra“ (1957-1961)
<b>Liedtexte</b>	Liedtext „1ste Liebe“ (2004) SOS (2001)

	„Jede Stadt“
<b>Märchen</b>	„Das seltsamste Ding der Welt“ Verschiedene Märchen „Sterntaler“, „Rotkäppchen“, „Dornröschen“, „Rapunzel“ „Rumpelstilzchen“
<b>Ballade</b>	„John Maynard“ (1886) „Die Goldgräber“ (1870)
<b>Kurzgeschichten</b>	„Erinnerungsangebote“ (2002) II „Der Retter“ (2007) Kurzgeschichte „Spaghetti für zwei“ (1986)

Tabelle 16: Gewählte Texte nach Titeln TP-Berichte – Kohorte 2 (n=43)

**A3) Methoden und Schwerpunkte – Auszählungen Kohorte 3 (n=35) (s. Kapitel 10.6.2)**

	Verfahren	GS (n=10)	HRGS (n=4)	GyGe (n=13)	Fs (n=3)	Bk (n=5)	Gesamt (n=35)
<b>Lesetraining –</b> hierarchieniedrige Prozesse (Kruse 2007)	Phonologische Bewusstheit, Bilderlesen, Graphem-Phonem-Korrespondenzen (+Aufgaben dazu), Blitzlesen				1		1
<b>Lesetraining –</b> hierarchiehöhere Prozesse (Kruse 2007)	Lesestrategien zur Förderung des verstehenden Lesens (Nix 2010, S. 156ff) – bestimmte Programme z.B. Textknacker, 5-Schritt Lesemethode, reziprokes Lesen, „Lesetraining. Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 3-6.“	1	2	2	1	3	9
	Tandemlesen/ gemeinsames Lesen stark schwach/ Chorlesen/ Pairreading				1		1
	Vorlesetheater (Lautlesen in Kleingruppen für Leseflüssigkeit)	1					1
	Leseflüssigkeit durch Hörbucheinsatz (rezeptiv oder produktiv)	1					1
	Lesekonferenz, Gruppenpuzzle	1					
	<b>Gesamt:</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>
<b>Leseanimierende Verfahren</b> (Rosebrock & Nix 2012)	Stille/ Gemeinsame Lesezeiten	3		1	1		5
	Buchpräsentationen	2		1			3
	Büchereibesuch			1			1
	Lesetagebuch, Lesemappe, Lesebegleitheft (Spinner 2010, S. 193)	1		4			5
	Lese-/Erzählkisten, Leseferien, Guckloch, Drehbücherei	2					2
	<b>Gesamt:</b>	<b>8</b>		<b>7</b>	<b>1</b>		<b>16</b>
<b>Gestaltendes, lautes Lesen, Auswendig- sprechen</b> (Spinner 2010, S. 197)	Poetry Slam vortragen (zu literarischem Text ) (ebd., S. 198)			1			1
	Auswendiglernen z.B. Gedicht (S. 199)						
<b>Szenisches Lesen</b> (ebd., S. 200)	Lesetheater (Nix 2006)	1					1
	Szenisches Lesen (in verschiedenen Rollen)						
	<b>Gesamt:</b>	<b>1</b>		<b>1</b>			<b>2</b>
<b>Aufgaben zur Textanalyse</b> (ebd., S. 207)/ <b>Aufgaben zum Textverständnis</b>	Suchen und Anstreichen von Textstellen (Argumente aus Text suchen, Spannungselemente, Charaktereigenschaften herausarbeiten, Abschnitte zusammenfassen, Inhaltsanalyse)		1	4		4	9
	Figurencharakterisierung/ Gesprächsanalyse (S. 210)			3		1	4
	Arbeitsblätter/ Aufgaben zum Textverständnis/ Übungsaufgaben	2	1	4	1		8
	Kommunikationsanalyse (S. 209)						0
	Stilanalyse (S. 208)						0
	Strukturalistische Analyse (S. 208f)	1		2			3
	Erzählanalyse (S. 209)			2			2
Analyse von Leitmotiven (S. 209) (Vanitas-Gedanke)						0	

	<b>Gesamt:</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>26</b>
<b>Operative Verfahren</b> (ebd., S. 220f)	Wörter einsetzen (Lückentexte) S. 221		1		1		2
	Reihenfolge wieder herstellen (S. 222)	1					1
	Aus Formulierungsangeboten auswählen (S. 221)	1	1			1	3
	<b>Gesamt:</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>Textvergleich</b> (ebd., S. 214ff)	Adaptionsvergleich Literarischer Text/ Verfilmung	1		1			2
	Thematischer Vergleich (S. 216f)						0
	Literaturhistorischer Vergleich (S. 217)						0
	Gattungs-/Textsortenvergleich (S. 217)						0
<b>Text-Bild-Vergleich</b> (ebd., S. 219ff)	Werbung (Text/Bild) (induktiv)					1	1
	Text-Bild-Rätsel						
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Textproduktive Verfahren</b> (ebd., S. 222ff)	Eine Fortsetzung schreiben (ebd., S. 222ff)	3		1	1		
	Nach dem Muster eines Textes einen neuen Text schreiben (S. 224) (z.B. Traum von Figur aufschreiben und eigenen Traum aufschreiben)	1					
	Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (ebd., S. 222ff)					1	
	Interviews mit Figuren verfassen (ebd., S. 222ff)		1	1			
	Briefe von und an Figuren schreiben (ebd., S. 226)		1	1			
	Tagebucheinträge von Figuren schreiben (ebd., S. 222ff)			1			
	Inneren Monolog einer Figur schreiben (ebd., S. 222ff)			2			
	einen Steckbrief schreiben	1	1	2			
	Freies/ Kreatives Schreiben (nach Kriterien): Hörspiel erfinden (induktiv), Schneegeschichte mit Schlüsselwörtern, Kommentar schreiben, Facebook-Status	1		5		1	
<b>Gesamt</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	
<b>Hinzuziehung von Kontexten</b> (S. 213)	Biographie des Autors (S. 213)/ Recherche Epoche			1			1
	Gesellschaftshistorische Kontexte (S. 214)		1				1
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Bildnerisches/ musikalisches Gestalten zu literarischen Texten</b> (ebd., S. 228ff)/ <b>Umsetzung in ein anderes Medium</b> (Spinner 2013, S. 603f)	Skizzen, Bilder, Collagen, Comic zu Texten (analog), Plakate (mit Fotos)	2		3	1		6
	<b>Gesamt:</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
<b>Umsetzung in ein anderes Medium</b> (Spinner 2013, S. 603f)	Eine Videoszene drehen	1	1	1			3
	Eine Hörszene drehen	1					1
	Fotos/ Fotostory erstellen/ Medial gestützte Bildgeschichte am Tablet (induktiv)	2	1	1	1		5
	<b>Gesamt:</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>9</b>
<b>Gesamt</b>		<b>8</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>16</b>
	Stabpuppenspiel, Kamishibai						0

<b>Darstellendes Spiel</b> (ebd., S. 230f)	Rollenspiel	1				1	2
	Aus dem Stehgreif spielen (z.B. Buchszene mit Requisiten nachspielen)						0
	<b>Gesamt:</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Szenisches Interpretieren</b> (S. 231f)	Standbilder bauen (S. 231)				1		1
	Eine Situation pantomimisch spielen (S. 233)						
	Innere Monologe sprechen (S. 234)						0
	Szenische Darstellung (nicht näher beschrieben)						
	<b>Gesamt:</b>	<b>0</b>			<b>1</b>		<b>1</b>
	<b>Gesamt beides:</b>				<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Kriterien-geleitetes Arbeiten + Feedback</b>	Schreibkonferenz	2					2
<b>Wahlaufgaben: Verschiedene Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) – Standbild, mediale Inszenierung usw. (mehr als drei Methoden, nicht konkret spezifiziert)</b>				2			

Tabelle 17: Methodische Schwerpunkte TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35)

**A3) Gewählte Texte – Auszählungen Kohorte 3 (s. Kapitel 10.6.3)**

		GS (n=10)	HRGS (n=4)	GyGe (n=13)	Fs (n=3)	Bk (n=5)	Gesamt (n=35)
<b>Kinder- und Jugend-literatur</b>	Detektiv-/ Krimigeschichten/ Rätsel						0
	Comics						0
	Unterschiedliche Texte (z.B. Lieblingsbücher)	2		1			3
	Jahreszeiten (Sommer-/Winter/-Weihnachtsgeschichten)						0
	Abenteuer/ Phantasie			6			6
	Bilderbuch	1					1
	Interkulturelles Kinderbuch						0
	Freundschaft/ Liebe/ Adoleszenz			3	1		4
	Problemorientierte KJL (Umwelt, NS, Schule schwänzen)						0
	Autobiografie		1				1
	Tiergeschichte/ Freundschaft	2					2
	Bildgeschichte						0
	Schulbuchtext/ Kurzgeschichte	2					2
<b>Gesamt:</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>20</b>	
<b>Sach-/Gebrauchs-texte</b>	Gebrauchstexte (Zaubertrick, Bastelanweisungen, Rezepte)						0
	Sachtexte (Haustiere, Tiere, Lerntypen/Gehirn, Nachhaltigkeit)		3	1			4
	Werbetexte					1	1
	Brief						0

	Fallbeispiel (Telefongespräch, Cybermobbing)						0
	Bewerbungsmappen						0
	Zeitungsartikel					1	1
	<b>Gesamt</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Drama/Epik/ Lyrik</b>							
	Ballade						0
	Märchen						0
	Fabeln	2					2
	Lyrik	1					1
	Drama			1			1
	Novelle/ Erzählung						0
	Kurzgeschichten			1		2	3
	<b>Gesamt:</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Sonstiges</b>							
	Liedtexte						0
	Alte NS-Schulbücher						0
	Filme/ Videos		1	2			3
	Hörbuch	1					1
	Selbst verfasste Lernsituation					1	1
	Phantasie-Spiel						0
	Poetry Slam Text			1			1
<b>Gesamt</b>		<b>1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Tabelle 18: Gewählte Texte TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35)

<b>Abenteuer/ Phantasie</b>	„Krabat“ (1971) + Verfilmung (2008) „Alabama Moon“ (2006) II „Der kleine Hobbit“ (1957) „Teslas unvorstellbar geniales und verblüffend katastrophales Vermächtnis“ (2015) „Ronja Räubertochter“ (1982)
<b>Adoleszenz/ Freundschaft</b>	„Im Bann des Tornados“ (2016) III „emmaboy tomgirl“ (2009)
<b>Tiergeschichte/ Freundschaft</b>	Boardstory Onilo „Das Dschungelbuch“ (Basierend auf Buch von 2013) „Mein Hund Mister Matti“ (Buch und Hörbuch)
<b>Bilderbuch</b>	Bilderbuch „Der Löwe der nicht schwimmen konnte“ (2016)
<b>Autobiografie</b>	„Das Tagebuch der Anne Frank“ (1947)
<b>Schulbuchtexte/ Kurzgeschichten</b>	Mein Freund, der Delfin – eine geheimnisvolle Insel.“ (2013) Wikingerkurzgeschichte „Ein ganz besonderer Schatz“ (2010) Tinto
<b>Kurzgeschichten</b>	„Spaghetti für zwei“ (1986) Kurzgeschichte „Die Kirschen“ (1947)
<b>Lyrik</b>	Gedicht „Meine zweimal geplatze Haut“ (2005)
<b>Drama</b>	„Woyzeck“ (1987)
<b>Fabel</b>	Fabel „Der Löwe und die Maus“ (adaptierte Version) „Der Wolf und der Hund“ (2008)
<b>Kurzgeschichten</b>	„Streuselschnecke“ (2002)

Tabelle 19: Gewählte Texte nach Titeln TP-Berichte – Kohorte 3 (n=35)



### A4) schulformspezifische Gesamtauswertung – Verfahren und Methoden (s. Kapitel 10.6.2)

Verfahren und Methoden		GS (n=67)	HRGS (n=11)	GyGe (n=33)	Fs (n=32)	Bk (n=16)	Gesamt (n=165)
<b>Lesetraining</b> – hierarchieniedrige Prozesse (Kruse 2007)	Phonologische Bewusstheit, Bilderlesen, Graphem-Phonem-Korrespondenzen (+Aufgaben dazu), Blitzlesen	4	1		8		13
<b>Lesetraining</b> – hierarchiehöhere Prozesse (Kruse 2007)	Lesestrategien zur Förderung des verstehenden Lesens (Nix 2010, S. 156ff) – Textknacker, 5-Schritt Lesemethode, reziprokes Lesen	4	3	2	6	6	21
	Tandemlesen/ gemeinsames Lesen stark schwach/ Chorlesen/ Pairreading	2	1		4		7
	Vorleseheater - Leseflüssigkeit	3					3
	Leseflüssigkeit durch Hörbucheinsatz (rezeptiv oder produktiv)	5		1			6
	Lesekonferenz	2			1		3
<b>Gesamt:</b>		<b>20</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>53</b>
<b>Leseanimierende Verfahren</b> (Rosebrock & Nix 2012)	Stille/ Gemeinsame Lesezeiten	7		1	3	1	12
	Buchpräsentationen	4		1	3		8
	Büchereibesuch/ Buchhandlung	1		1	4		6
	Lesetagebuch, Lesemappe, Lesebegleitheft (Spinner 2010, S. 193)	4		4	4	1	13
	Lese-/Erzählkisten, Lesefenster, Guckloch, Drehbücherei, Leserolle, Lego-Story-Starter-Box	4			2		6
<b>Gesamt:</b>		<b>20</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>45</b>
<b>Gestaltendes, lautes Lesen, Auswendigsprechen</b> (Spinner 2010, S. 197)	Poetry Slam zu literarischem Text (ebd., S. 198)			2			2
	Gedichtsprechen (S. 198)/ Auswendiglernen z.B. Gedicht (S. 199)		1	2			3
<b>Gesamt:</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>Aufgaben zur Textanalyse</b> (ebd., S. 207)/ <b>Aufgaben zum Textverständnis</b>	Suchen und Anstreichen von Textstellen (Argumente aus Text suchen, Spannungselemente, Charakter-eigenschaften herausarbeiten, Abschnitte zusammenfassen, Inhaltsanalyse)	3	6	10	2	10	31
	Figurencharakterisierung/ Gesprächsanalyse (S. 210)		1	5		1	7
	Arbeitsblätter/ Aufgaben zum Textverständnis/ Übungsaufgaben (z.B. Überschrift finden)	19	4	9	18	3	53
	Kommunikationsanalyse (S. 209)					2	2
	Stilanalyse (S. 208)		1	4			5
	Strukturalistische Analyse (S. 208f)	1	1	8		1	11
	Erzählanalyse (S. 209)		1	3		1	5
	Analyse von Leitmotiven (S. 209) (Vanitas-Gedanke)			2			2
<b>Gesamt:</b>		<b>23</b>	<b>14</b>	<b>41</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>116</b>
<b>Operative Verfahren</b> (ebd., S. 220f)	Wörter einsetzen (Lückentexte) S. 221	4	2	1	4	1	12
	Reihenfolge wieder herstellen (S. 222)	3		2	2		7
	Aus Formulierungsangeboten auswählen (S. 221)	8	1	1	4	2	16
<b>Gesamt:</b>		<b>15</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>35</b>
<b>Textvergleich</b> (ebd., S. 214ff)	Adaptionsvergleich Literarischer Text/ Verfilmung	1		2	2		5
	Thematischer Vergleich (S. 216f)			6			
	Literaturhistorischer Vergleich (S. 217)			6			
	Gattungs-/Textsortenvergleich (S. 217)		1	1			
<b>Gesamt:</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>16</b>
<b>Text-Bild-Vergleich</b> (ebd., S. 219ff)	Werbung (Text/Bild) (induktiv)				1	1	
	Text-Bild-Rätsel				1		
<b>Gesamt:</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	Eine Fortsetzung schreiben (ebd., S. 222ff)	16		1	3		20

<b>Textproduktive Verfahren</b> (ebd., S. 222ff)	Nach dem Muster eines Textes einen neuen Text schreiben (S. 224) (z.B. Traum von Figur aufschreiben und eigenen Traum aufschreiben)	2		3		1	6
	Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (ebd., S. 222ff); andere Textsorte zu Ursprungstext schreiben	1		1		3	5
	Interviews mit Figuren verfassen (ebd., S. 222ff)	1	2	1			4
	Briefe von und an Figuren schreiben (ebd., S. 226)	4	1	1	1		7
	Tagebucheinträge von Figuren schreiben (ebd., S. 222ff)	1	1	1			3
	Inneren Monolog einer Figur schreiben (ebd., S. 222ff)		1	3			4
	einen Steckbrief schreiben	9	1	2	6		18
	Freies/ Kreatives Schreiben (nach Kriterien): Hörspiel erfinden (induktiv), Schneegeschichte mit Schlüsselwörtern, Kommentar schreiben, Facebook-Status, Brief	20	2	12	7	3	44
	Schreibkonferenz	3	1	2	2		8
	Wahlaufgaben: Verschiedene Handlungs- und produktionsorientierte Methoden (SuS wählen Schwerpunkt der Darstellung) – Standbild, inneren Monolog schreiben usw.	1		2		1	4
<b>Gesamt:</b>		<b>58</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>123</b>
<b>Hinzuziehung von Kontexten (S. 213)</b>	Biographie des Autors (S. 213)/ Recherche Epoche	2		2	1	1	6
	Gesellschaftshistorische Kontexte (S. 214)	1	2			1	4
<b>Gesamt:</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
<b>Bildnerisches/ musikalisches Gestalten zu literarischen Texten</b> (ebd., S. 228ff)	Skizzen, Bilder, Collagen, Comic zu Texten (analog), Plakate	22	2	7	18	1	50
<b>Gesamt:</b>		<b>26</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>50</b>
<b>Umsetzung in ein anderes Medium</b> (Spinner 2013, S. 603f)	Eine Videoszene drehen	1	1	2	3		7
	Eine Hörszene drehen	7		1	4		12
	Fotos/ Fotostory erstellen/ Medial gestützte Bildgeschichte am Tablet (induktiv)	6	2	2	2	1	13
<b>Gesamt:</b>		<b>14</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>32</b>
<b>Darstellendes Spiel</b> (ebd., S. 230f)	Stabpuppenspiel, Kamishibai	4			2		6
	Rollenspiel	2	2	3		2	9
	Aus dem Stehgreif spielen (z.B. Buchszene mit Requisiten nachspielen)				1		1
<b>Szenisches Interpretieren</b> (S. 231f)	Standbilder bauen (S. 231)	1	1	3	2	1	8
	Eine Situation pantomimisch spielen (S. 233)	1					1
	Innere Monologe sprechen (S. 234)		1				1
	Szenisches Spiel (nicht näher beschrieben)	2		3	4	1	10
<b>Gesamt:</b>		<b>10</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>36</b>

Tabelle 20: schulformspezifische Gesamtauswertung – Verfahren und Methoden innerhalb der TP-Berichte (n=165)

### A5) schulformspezifische Gesamtauswertung – gewählte Texte (s. Kapitel 10.6.3)

		GS (n=67)	HRGS (n=11)	GyGe (n=33)	Fs (n=32)	Bk (n=16)	Gesamt (n=165)
<b>Kinder- und Jugend- literatur</b>	Detektiv-/ Krimigeschichten/ Rätsel	4	0	0	2	0	6
	Comics	1	0	0	0	0	1
	Unterschiedliche Texte (z.B. Lieblingsbücher)	3	0	1	3	1	8
	Jahreszeiten (Sommer-/Wintergeschichten)	2	0	0	0	0	2
	Abenteuer/ Phantasie	2	0	6	4	0	12
	Bilderbuch	13	0	0	9	0	22
	Interkulturelles Kinderbuch	3	0	0	0	0	3
	Freundschaft/ Liebe/ Adoleszenz	2	0	4	4	0	10
	Problemorientierte KJL (Umwelt, NS, Schule schwänzen)	1	1	0	0	0	2
	Autobiografie	0	1	0	0	0	1
	Tiergeschichte/ Freundschaft	3	0	0	0	0	3
	Bildgeschichte	3	0	0	0	0	3
Schulbuchtext/ Verlag/ Kurzgeschichte	6	0	2	0	0	8	
<b>Gesamt:</b>		<b>43</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>81</b>
<b>Sach- /Gebrauchs- texte</b>	Gebrauchstexte (Zaubertrick, Bastelanweisungen, Rezepte, Instruktionstext Computer, Rezepte)	2	0	1	2	0	5
	Sachtexte (Haustiere, Tiere, Lerntypen/Gehirn, Nachhaltigkeit)	4	3	1	1	1	10
	Werbetexte (+Lyrik)	0	0	0	1	1	2
	Brief	1	0	0	2	0	3
	Fallbeispiel (Telefongespräch)	0	0	0	0	1	1
	Bewerbungsmappen	0	0	0	0	1	1
	Zeitungsartikel	0	0	0	0	1	1
	<b>Gesamt:</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>23</b>
<b>Drama/Epik/ Lyrik</b>	Ballade	0	1	1	0	0	2
	Märchen	4	2	1	0	0	7
	Fabeln	2	0	0	0	0	2
	Lyrik	1	0	8	0	0	9
	Drama	0	1	2	0	2	5
	Novelle/ Erzählung	0	0	1	0	0	1
	Kurzgeschichten	0	0	3	0	5	8
	<b>Gesamt:</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>35</b>
<b>Sonstiges</b>	Liedtexte	0	0	3	0	0	3
	Alte NS-Schulbücher	0	0	0	0	1	1
	Filme/ Video	0	1	2	1	0	4
	Hörbuch	1	0	0	0	0	1
	Selbst verfasster Text/ Lernsituation	1	0	0	4	2	7
	Phantasie-Spiel	0	0	0	1	0	1
	Poetry Slam Text	0	0	1	0	0	1
	<b>Gesamt:</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>18</b>

Tabelle 21: schulformspezifische Gesamtauswertung – gewählte Texte innerhalb der TP-Berichte (n=165)

**A6) Gesamtauswertung Medieneinsatz im Praxissemester – Schulform- und Kohortenspezifisch (s. Kapitel 11.7.1)**

	<b>Kohorte 1 (n=87) Gesamt Kohorte 1 (n=27) : 31,03% a.M.: n=16 (18,39%)</b>					<b>Kohorte 2 (n=43) Gesamt Kohorte 2 (n=10) (23,26%) a.M.: n=7 (16,28%)</b>					<b>Kohorte 3 (n=35) Gesamt: n=15 (zwei Personen haben zwei Medienarbeiten verwendet) (42,86%) a.M.: n=9 (25,71%)</b>					<b>Gesamt (n=52) Medien (31,52%) a.M. (n=32): (19,39%)</b>
	Gs (n=43)	HRGS (n=4)	SoPäd (n=31)	GyGe (n=5)	Bk (n=4)	Gs (n=13)	HRGS (n=4)	SoPäd (n=5)	GyGe (n=14)	Bk (n=7)	Gs (n=11)	HRGS (n=4)	SoPäd (n=3)	GyGe (n=14)	Bk (n=5)	Gesamt
Video			2					1	1		1			1		6
Audio	5		1			1		1	1							9
Blog																
QR Code/ Rallye (von LuL erstellt)			2												1	3
Fotostory/ Comic	2	1	1		1				1			1				7
Apps – Gotalknow – Bildergeschichte / Book Creator											1		1			2
Eigenes Projekt zur Umsetzung (Wahlaufgaben) z.B. Foto, Audio											1			1		2
Fotos Gefühle/ Tiere	1					1						1				3
Aktive Medienarbeit	8	1	6	0	1	2		2	3		3	2	1	2	1	32
Onilo											1					1
Texte schreiben/ PowerPoint	2		2								1	1		1	1	8
Internetrecherch e	2		2			1			1	1				1	1	9
E-Mail			1													1
Antolin	2															2
Hörbuch											1					1
Gesamt – rezeptive/ traditionelle Medien-nutzung	6		5			1			1	1	3	1		2	2	22
<b>Gesamt ALLE Medianwendu ngen</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>54</b>

Tabelle 22: Schulform- und kohortenspezifische Gesamtauswertung – Medieneinsatz innerhalb der TP-Berichte (n=165)

### A7) Fördernde und hemmende Einflussfaktoren zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht auf individueller Ebene (s. Kapitel 11.8.2)

		Mediale Aktivität im PS	Mediale Aktivität im Ref.	Medienaffinität/Selbstwirksamkeitserwartung/eigene Medienkompetenz	Engagement/schulentwicklungsbezogene Kompetenz	Rahmenbedingungen Schule	Rahmenbedingungen ZfsL	Überzeugungen und Einstellungen
<b>Profil 1:</b> engagiert; hohe SWE/ positive Kompetenzwahrnehmung; Medienaffinität; fast ausschließlich positive Überzeugungen; Veränderungswille Schulentwicklung	Fall 13 (LaB I + II)	produktiv, quartär	n.e.	hohe SWE, Medienaffinität (eigenes Tablet)	Sondergenehmigung Smartphones, Mitgestaltung Curriculum PS, besucht freiwillig weitere Fortbildung zum Medieneinsatz in der Schule während des Studiums	PS: schlechte, technische Ausstattung; geringe digitale Mediennutzung im Kollegium	n.e.	ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (Motivationssteigerung, abwechslungsreicher und anschaulicher Unterricht)
	Fall 11 (LaB I + II)	produktiv, quartär	produktiv, quartär	Medienaffinität (eigenes Tablet), positive Kompetenzwahrnehmung in Bezug auf Medien Ref.-Schule	PS: möchte Praxissemester an Kooperationsschule absolvieren + sich weiterbilden; Ref.: Beratung der Schulleitung/ Kollegium in Sachen Apps,	PS: überdurchschnittliche Technikausstattung; aktive Medienarbeit bei (Deutsch-)Mentorin; Ref.: überdurchschnittliche Technikausstattung, jedoch geringe Nutzung der Tablets (z.T. fehlende Gelder für Apps, Fragen zum Datenschutz ungeklärt); Interesse der Schulleitung an Einsatz	Medieneinsatz im Ref. wird gefordert, positive Kompetenzwahrnehmung gegenüber Mitreferendaren; bisher jedoch keine Thematisierung	ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (individuelle Förderung, Selbstständigkeit fördern, Motivationssteigerung)
	Fall 2 (kein Vorwissen)	produktiv, quartär	produktiv, quartär	positive Kompetenzwahrnehmung in Bezug auf Medien Ref.-Schule	PS: möchte Praxissemester an Kooperationsschule absolvieren + sich weiterbilden	PS & Ref. (dieselbe Schule): überdurchschnittliche Technik; aktive Medienarbeit bei (Deutsch-)Mentoren, Unterstützung Schulleitung	Medieneinsatz im Ref. wird gefordert; bisher jedoch keine Thematisierung	positiv: Lehr-/Lernprozesse verbessern, umfassende Medienkompetenz fördern negativ: Angst vor ausfallender Technik

	Fall 3 (kein Vorwissen)	nein	produktiv, quartär	PS: kann Filme schneiden, durch SHK-Job; schätzt eigene Medienkompetenz als gut ein	Ref.: bringt eigene Geräte mit (Laptop, Smartphone), um aktivproduktiv mit SuS zu arbeiten; versucht Whiteboardnutzung ins Leben zu rufen	PS: schlechte, technische Ausstattung, Ref. schlecht; Whiteboard erhalten, jedoch keine Nutzung; kein WLAN	Starkes Interesse der Seminarleitung im Ref. an aktiver Medienarbeit; Medientag am ZfsL	t4: ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (Motivationssteigerung, Praktikabilität, anschaulicher, umfassende Medienkompetenz fördern)
	Fall 9 (LaB I + II)	produktiv, quartär	n.e.	Medienaffinität (eigenes Tablet), großes Interesse an aktiver Medienarbeit	PS: SuS können mit Smartphone arbeiten; will Medien auch zukünftig im Lehrerberuf nutzen	PS: schlechte, technische Ausstattung	n.e.	t4: ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (Motivationssteigerung, Praktikabilität, anschaulicher, umfassende Medienkompetenz fördern)
<b>Profil 2:</b> offen, interessiert, jedoch eher passiv oder traditionell bzgl. Medienutzung	Fall 7 (LaB I + II)	produktiv, tertiär: Texte schreiben am Computer	tertiär/ quartär: Computer zur individuellen Förderung, Recherche	hohe SWE, Medienaffinität (eigenes Tablet), Interesse an aktiver Medienarbeit	will Computerführerschein einführen (Recherche, Umgang mit PC); weiteres Seminar zur aktiven Medienarbeit im MA	Ref.: geringe digitale Mediennutzung im Kollegium, keine curriculare Verankerung; zu wenig personelle Ressourcen	Medieneinsatz im Ref. wurde ursprünglich gefordert – dann doch wieder zurückgenommen; Medientag am ZfsL + mediale Unterrichtssequenzen in Gruppen geplant und durchgeführt	t4: ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (Motivationssteigerung, individuelle Förderung, abwechslungsreicher, umfassende Medienkompetenz fördern)
	Fall 15 (kein Vorwissen)	produktiv, quartär – Einzelsetting: Bildergeschichte Boardmarker	nein	Interesse an aktiver Medienarbeit	keine Aussagen	Ref.: überdurchschnittliche Technikausstattung (Tablets werden an Schule erprobt; Whiteboards); Medien werden täglich verwendet; aktive	bisher keine Thematisierung	t4: ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (Motivationssteigerung, Hilfsmittel, breite Nutzbarkeit,

						Medienarbeit bei Lehrerin mitbekommen (Hörspielerstellung)		umfassende Medienkompetenz fördern)
Fall 14 (kein Vorwissen)	Rezeptiv, quartär: Internet-recherche	n.e.	Interesse an aktiver Medienarbeit ; will Medien zukünftig nutzen; wünscht sich Fortbildungen	keine Aussagen	PS: Medienausstattung entspricht Standard (WLAN, Beamer, PC) und wird vor allem für Unterrichtseinstiege (Lehrerzentriert) oder Recherche genutzt	n.e.	positiv: Selbstständigkeit, reflektierter Medieneinsatz negativ: Angst vor ausfallender Technik	
Fall 8 (Lesen-digital-Seminar)	nein	nein	aktive Medienarbeit in AG umgesetzt (Filmprojekt), positive Kompetenz-wahrnehmung in Bezug auf Medien, hohe SWE, Interesse an aktiver Medienarbeit	hat vielfältigen Whiteboard-Einsatz an Schule in Norwegen erlebt	Ref.: schlechte, technische Ausstattung, geringe digitale Mediennutzung im Kollegium, keine curriculare Verankerung; anderer Schwerpunkt Schulentwicklung	bisher keine Thematisierung	t4: ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (anschaulich, kooperatives Arbeiten)	
Fall 5 (kein Vorwissen)	Lied gesungen und am Handy aufgenommen (Lehrer)	nein	Interesse an aktiver Medienarbeit , schätzt eigene Medienkompetenz als gut ein (t <sub>1</sub> )	keine Aussagen	Ref.: Recherche und Hilfsmittel beobachtet; curriculare Verankerung unklar	keine Aussagen	t4: ausschließlich positive Überzeugungen bezüglich digitaler Medien im Unterricht (Motivationssteigerung, umfassende Medienkompetenz fördern)	
Fall 1 (kein Vorwissen)	nein	Rezeptiv, tertiär: Laptop, um Lieder abzu-	Interesse an aktiver Medienarbeit	Ref.: bringt eigene Geräte mit (Laptop), arbeitet jedoch ausschließlich lehrerzentriert	Ref.: gute technische Ausstattung (Whiteboards, WLAN – teilweise jedoch auch veraltet), jedoch	keine Aussagen	positiv: Praktikabilität, Motivationssteigerung negativ: Angst vor ausfallender Technik	

			spielen (Lehrkraft)			geringe digitale Mediennutzung im Kollegium; technische Einführung zum Whiteboard an Schule; Handyverbot		
<b>Profil 3:</b> geringe SWE, geringe eigene Medienkompetenz, bewahrpädagogische Haltungen und/ oder medien- erzieherische Kompetenzen im Vordergrund	Fall 12 (Lesen- digital- Seminar)	Rezeptiv, quartär: Boardstory gezeigt (Lehrer) Rezeptiv, tertiär: vorgefertigte Aufgaben am Laptop bearbeiten lassen	n.e.	Interesse an Whiteboard, hohe SWE und eigene Medien- kompetenz trotz privat geringer Medien- nutzung	PS: bringt eigenes Gerät mit (Laptop), SuS dürfen daran arbeiten	PS: eher schlechte, technische Ausstattung; Arbeit mit dem Medienpass	n.e.	positiv: Motivationssteigerung, umfassende Medienkompetenz, anschaulicher Unterricht, abwechslungsreich; negativ: bewahrpädagogische Einstellungen
	Fall 10 (kein Vorwissen)	Youtube- Video gezeigt (Lehrer)	n.e.	geringe, eigene Medienkompetenz (t <sub>1</sub> )	keine Aussagen	PS: Computer, WLAN, teilweise Whiteboards – bewertet Ausstattung als schlecht	n.e.	Positiv: anschaulicher Unterricht; negativ: Angst vor Kontrollverlust (t <sub>1+4</sub> ), Qualitätsbedenken gegenüber Smartphone (t <sub>1</sub> )
	Fall 6 (LaB I + II)	nein	nein	hohe eigene Medien- kompetenz, Interesse an aktiver Medienarbeit	keine Aussagen	PS/ Ref: überdurchschnittliche Technikausstattung (Tablets, Activeboard); aktive Medienarbeit im Kollegium, curriculare Verankerung	keine Aussagen	positiv: Selbstständigkeit, umfassende Medienkompetenz, Praktikabilität, anschaulicher Unterricht, negativ: Angst vor Kontrollverlust (t <sub>1</sub> ), Qualitätsbedenken gegenüber Smartphone (t <sub>1</sub> ), v.a. Medienerziehung (t <sub>1</sub> )
	Fall 4 (kein Vorwissen)	nein	rezeptiv, quartär:	geringe SWE + eigene	keine Aussagen	Ref.: eingeschränkter WLAN-Zugang; kritische Stimmen aus	ZfsL Ref.: sehr gute Ausstattung (Tablets	positiv: Motivationssteigerung,



			Internet-recherche	Medienkompetenz, nicht medienaffin		Kollegium, ob Medien etwas für SuS mit körperlich-motorischen Einschränkungen ist; Unterstützung Schulleitung	Medienzentrum) sowie technische Unterstützung; Medientag/ Vorträge zum Medieneinsatz	Hilfsmittel, individuelle Förderung negativ: Angst vor Kontrollverlust, bewahrpädagogische Tendenzen (zu t <sub>1</sub> ), v.a. Medienerziehung
--	--	--	--------------------	------------------------------------	--	---	--	---

Tabelle 23: Fördernde und hemmende Einflussfaktoren zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht – Grundlage zur Bildung der drei Profile (n=15)

## **Eidesstattliche Versicherung**

Ich, Corinna Lohmann, versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

*Professions- und medienbezogenes Selbstbild angehender Deutschlehrkräfte  
- Eine qualitative Evaluation zum Praxissemester Literaturdidaktik im Längsschnitt*

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht.

Die vorliegende Dissertation hat weder in gleicher noch ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde vorgelegen.

Dies ist mein erster Promotionsversuch. Diesem Promotionsverfahren sind keine erfolglos beendeten der abgebrochenen Promotionsverfahren vorausgegangen.

Dortmund, 11. Mai 2018

---

(Corinna Lohmann)