

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Ein Lehretandem für das Praxissemester

Chancen, Risiken, Limitationen

Judith Schellenbach-Zell^{1,*} & Daniela Neuhaus^{1,*}

¹ *Bergische Universität Wuppertal*

* *Kontakt: Bergische Universität Wuppertal,*

Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

zell@uni-wuppertal.de; neuhaus@uni-wuppertal.de

Zusammenfassung: Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags bildet die Fragmentierung des studentischen Wissens und die Schwierigkeit, das Wissen in praktischen Situationen anzuwenden. Eine Möglichkeit, mit diesen Herausforderungen der Professionalisierung in der universitären Lehrer*innenbildung umzugehen, liegt in der Entwicklung von Lehretandems zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften, in denen Lerngelegenheiten zur Vernetzung und Anwendung des Wissens geschaffen werden. Im vorliegenden Beitrag werden die Überlegungen, theoretischen Grundlagen und didaktischen Entscheidungen von Dozentinnen aus der Musikdidaktik und den Bildungswissenschaften präsentiert, die ein solches Lehretandem für die Vorbereitung des Praxissemesters im Lehramtsstudium geplant und erprobt haben.

Schlagwörter: Tandem-Methode; vernetztes Wissen; Wissensanwendung; Scholarship of Teaching and Learning



1 Einleitung: Ausgangspunkte und Aufbau dieses Beitrags

Gemeinsame Ausgangsüberlegungen:

„Wie können wir eine fachübergreifende Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters inhaltlich und organisatorisch gestalten? Und worin könnte nicht nur für die Studierenden, sondern auch für uns als Dozentinnen der Mehrwert eines solchen Unterfangens bestehen? Oder anders gefragt: Lohnt sich der Aufwand? Und wie entsteht ein für die Studierenden stimmiges und lernförderliches ‚Gesamtkonzept‘ eines solchen Tandemseminars? Wo sind wir uns einig – und wo knirscht es? Wie gehen wir damit um?“

Diese Fragen stellten sich uns, Dozentinnen der Musikpädagogik (DN) und der Bildungswissenschaften (JSZ), im Wintersemester 2019/2020 in der Vorbereitung und Durchführung eines gemeinsamen Vorbereitungsseminars zum Praxissemester. Das Praxissemester an der Bergischen Universität Wuppertal sieht ein fünfmonatiges Langzeitpraktikum während des Masterstudiums an einer Schule der studierten Schulform vor. Es wird generell durch die Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften vorbereitet und begleitet. Dabei unterscheiden sich die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken in den formalen Anforderungen – somit müssen nicht nur Inhalte, sondern auch formale Vorgaben bei der Planung berücksichtigt werden. Im vorliegenden Beitrag formulieren wir vorläufige Antworten auf die eingangs aufgeworfenen Fragen, indem wir Einblicke in unser Seminarkonzept und unsere Gedanken dazu geben – und in die Dinge, die uns trotz aller Vorbereitung und Reflexion überrascht haben.

1.1 Scholarship of Teaching and Learning

In der intensiven Auseinandersetzung mit unseren hochschuldidaktischen Überlegungen und auch in deren Veröffentlichung sehen wir neben der Herausforderung auch eine geeignete Möglichkeit, unsere eigene Professionalität weiterzuentwickeln. Hier knüpfen wir an das Konzept des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an, das die „selbst-reflexive Forschung im eigenen Lehrbereich“ (Huber, 2018, S. 33) meint. Für uns bedeutet dies, unsere gemeinsame Arbeit problembezogen auf einer wissenschaftlichen Basis zu gestalten. Außerdem diskutieren wir unsere Überlegungen vor und nach den einzelnen Sitzungen, planen immer wieder Aufgaben und Feedbackphasen ein, die uns erlauben, das Lernen der Studierenden besonders aufmerksam zu verfolgen und unsere Planungen anzupassen. Im letzten Schritt ordnen wir unsere Erfahrungen und verschriftlichen sie, um so einen breiteren Austausch über unser Konzept zur ermöglichen (Huber, 2011, S. 120). Im Rahmen eines größeren Projekts („Kohärenz in der Lehrerbildung“ – KoLBi¹), das die Entwicklung und Erprobung mehrerer Lehretandems² in unterschiedlichen Zusammensetzungen vorsieht, werden außerdem Daten erhoben. Im Sinne eines zyklischen Vorgehens fließen die gewonnenen Erkenntnisse in zukünftige Seminarplanungen ein.

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben KoLBi wurde/wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1507 und 01JA1807 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

² Auch wenn wir uns an Ideen des Teamteachings wie z.B. bei Mayer und Kolleg*innen (2018) orientieren und hier eine relativ große Nähe besteht, haben wir uns für den Begriff des „Tandems“ entschieden, weil wir an den gängigen, schnell verständlichen Sprachgebrauch anschließen wollten. Der Kern der Tandemidee liegt in einer gemeinsamen Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung für die Dauer eines Semesters aus zwei Perspektiven heraus.

1.2 Einblicke in hochschuldidaktische Arbeitsprozesse

Mit dem vorliegenden Beitrag ermöglichen wir auch Einblicke in unsere – sonst eher unsichtbaren – Arbeitsprozesse zwischen den Sitzungen, aber auch währenddessen: Eine sprichwörtliche Frage im Hinblick auf Unterricht von Lehrkräften an einer Schule ist, was eigentlich passiert, wenn sich die Tür des Klassenzimmers schließt. Während Lehrkräfte in der Ausbildung regelmäßig diese Tür für Beobachter*innen öffnen und zu ihren fachlichen, didaktischen und pädagogischen Entscheidungen Rede und Antwort stehen müssen, finden gegenseitige Hospitationen von Lehrkräften im weiteren Berufsleben nur noch im Ausnahmefall statt (Soltau, 2011). In der universitären Lehre sind solche Besuche gänzlich unüblich, wenngleich sie als wichtiges Instrument für die Schul- und Unterrichtsentwicklung immer wieder eingefordert werden (z.B. in den KMK-Standards für die Lehrerbildung, 2004). Gerne diskutiert man im System Universität über eigene Forschung oder Erfolge bei Drittmittelanträgen – aber holt man sich auch Rat, wenn ein Seminar nicht so läuft wie erhofft? Erst nach und nach bekommen hochschuldidaktische Überlegungen und Diskussionen sowohl in Forschungsprojekten, insbesondere durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, als auch durch die Etablierung von Zeitschriften wie *DiMawe – Die Materialwerkstatt* mehr Raum. Trotzdem ist dies für uns zunächst ungewohnt – im Lehretandem schauen wir uns gegenseitig in der Lehre zu, diskutieren unsere Pläne, blicken gemeinsam kritisch auf die Sitzungen zurück und geben hier einen Einblick in das, was wir konkret versucht haben – was also ungefähr passiert ist, bevor und nachdem sich die Tür des Seminarraums geschlossen hat.

1.3 Gestaltung dieses Beitrags

Der Beitrag stellt damit vor allem unser gemeinsames Nachdenken über hochschuldidaktische Fragestellungen der Lehrer*innenbildung dar und möchte – so viel sei schon vorab verraten – Mut machen und Interesse wecken, das „Abenteuer Tandemseminar“ selbst zu wagen. Die Form dieses Beitrags ist ebenfalls ungewohnt – eine Gratwanderung zwischen Seminarbeschreibung, theoretischen Hintergründen und Reflexion. Das geschieht dazu noch vor dem Hintergrund, dass die Verknüpfung theoretischer Konzepte mit didaktischen Entscheidungen nicht nur unser Seminarkonzept prägt, sondern auch einen Kernpunkt der inhaltlichen Arbeit mit den Studierenden im Hinblick auf schulischen Unterricht darstellt – ein klassischer pädagogischer Doppeldecker nach Wahl (2006) also. Inhaltlich gliedert sich der Beitrag in die Formulierung der Ausgangspunkte, wissenschaftliche Hintergründe und daraus abgeleitete didaktische Entscheidungen, ein konkretes Beispiel aus dem Seminarkontext sowie einen abschließenden Rückblick. Den eigentlichen Text ergänzen wir dabei durch die Fragen, die unsere Überlegungen aus verschiedenen Perspektiven heraus geleitet haben, und persönliche Kommentare, um einen Einblick in die dahinterliegenden Denk- und Abwägungsprozesse zu geben.

2 Warum überhaupt ein gemeinsames Seminar für das Praxissemester?

DN / Fachdidaktik:

„Ein Tandemseminar – super! Endlich nicht mehr im Trüben fischen (,Sie haben doch in den Bildungswissenschaften bestimmt schon von ... gehört? Nicht? Doch, zwei schon? Ok, ich überlege mir etwas dazu.‘), sondern nachfragen – oder sogar konkrete Themenwünsche äußern können. Und vielleicht selbst noch etwas dazulernen im Hinblick auf bildungswissenschaftliche Themen oder zur Verknüpfung von Seminar und schulpraktischer Phase. Das könnte spannend werden – aber auch arbeitsreich.“

JSZ / Bildungswissenschaft:

„Ein Tandemseminar – super! Endlich kann ich die Inhalte tatsächlich authentisch auf Schulsituationen im konkreten Fach übertragen, das für alle Relevanz hat. Damit wäre das Problem obsolet, dass im sonst üblichen bildungswissenschaftlichen Seminar mit Studierenden verschiedener Fächer Anwendungsbeispiele aus nur einem Fach eingesetzt werden und darauf verwiesen wird, dass sich von den Erkenntnissen am Beispiel auf andere Fächer schließen ließe.“

2.1 Äußere und persönliche Ausgangspunkte

Den Anstoß für unsere gemeinsame Arbeit gaben zunächst projektbezogene Anforderungen: Ein Ziel des Projekts KoLBi innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ besteht darin, über Formen kollegialer und curricularer Vernetzung (Mayer et al., 2018) Kohärenz im praxissemesterbezogenen Lehr- und Lerngeschehen zu ermöglichen und einer Fragmentierung entgegenzuwirken (Hellmann, 2019). In einem entsprechenden Lernarrangement – und hier erscheint uns ein Tandemseminar als geeignet – werden zum einen Wissensbereiche untereinander und mit der Praxis verknüpft und zum anderen die Reflexionsfähigkeit der Studierenden ausgebildet (Mayer et al., 2018).

Dieser äußere Rahmen spiegelt aber auch unsere eigenen professionellen Erfahrungen: Wir beide bieten seit vielen Jahren Veranstaltungen zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters an. Immer wieder haben wir dabei festgestellt, dass wir eigentlich sehr wenig davon wissen, was die Studierenden bei anderen Dozierenden lernen. Auch wenn man sie fragt – dadurch, dass in der Vorbereitung in der Fachdidaktik Studierende unterschiedlicher bildungswissenschaftlicher Seminare zusammenkommen und in den Bildungswissenschaften Studierende aller Fächer bunt gemischt werden, ergibt sich ein heterogenes Bild und kaum die Möglichkeit, auf die Inhalte anderer Veranstaltungen Bezug zu nehmen. Für manche Studierende ist dadurch vieles redundant – für andere bleiben Lücken. Auch wenn wir versuchten, die individuellen Lernvoraussetzungen zu ergründen und zu berücksichtigen, bliebe eine gewisse Unzufriedenheit bei allen Beteiligten, zumal bei manchen Inhalten die Bezüge offensichtlich sind: So ist für viele Studierende das Thema Motivation, speziell im Hinblick auf Musikunterricht, wichtig, für das entsprechende bildungswissenschaftliche Grundlagen zentral sind. Andererseits ergeben Unterrichtsplanung oder Leistungsbewertung als Themen der Bildungswissenschaften für die Studierenden vor allem mit Blick auf ihr konkretes Fach Sinn. Dadurch entstand die Idee eines gemeinsamen Seminars, und wir gingen auf die Suche nach Schnittstellen, nach theoretischen Ansatzpunkten und nach Möglichkeiten, Verbindungen zwischen Bildungswissenschaften und Musikpädagogik für die Studierenden unmittelbar sichtbar zu machen und auf die Aufgaben im Praxissemester zu beziehen.

2.2 Wissensvernetzung und -nutzung als Herausforderungen

Warum man ein Tandemseminar entwickelt und anbietet, lässt sich auch wissenschaftlich auf vielfache Weise gut begründen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung einer mangelnden Vernetzung sowohl zwischen den verschiedenen Wissensbereichen als auch zwischen Theorie und Praxis, die sich ungünstig auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz auswirkt: Forschungsergebnisse zeigen, dass das im Studium erworbene Wissen angehender Lehrkräfte oft träge und ohne Anwendung bleibt sowie nur wenige Vernetzungen aufweist (Harr et al., 2019). Ein Grund dafür liegt insbesondere in der Ausbildungsstruktur für das Lehramt in den Hochschulen (im Überblick z.B. Hellmann, 2019, S. 12–14). Angehende Lehrkräfte erwerben Wissen sowohl in den Fachwissenschaften als auch in den Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften, die

ihre Lehrveranstaltungen in der Regel konzeptionell unabhängig voneinander und oft nur auf Ebene der Modulbeschreibungen aufeinander abgestimmt anbieten. So bleibt das Wissen aus den verschiedenen Wissensbereichen meist unvernetzt. Das kann mitunter so weit gehen, dass die unterschiedlichen Fächer in ihren Professionalisierungsverständnissen „divergierende und auch konkurrierende Perspektiven auf den Beruf“ (Cramer et al., 2019, S. 401) aufzeigen.

Eine weitere Herausforderung stellen die in das universitäre Studium integrierten Praxisphasen mit unterschiedlichen Zielstellungen dar. Sie bergen die Gefahr, unverbunden neben dem wissenschaftlichen Wissen zu stehen, das in den universitären Phasen vermittelt wird. Somit erstreckt sich das Problem unverbundener Wissensbestandteile auch auf die Nutzung des Wissens. Dies trifft insbesondere auf das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen zu, das auf der Kooperation von drei Institutionen basiert, in der jede unterschiedlich anwendungsbezogene Lerngelegenheiten anbietet (Freimuth & Sommer, 2010; Hascher & Kittinger, 2014).

Die (meist unausgesprochene) Hoffnung besteht also darin, dass Studierende nicht nur ihre Wissensbestände aus den verschiedenen Studienfächern weitestgehend unangeleitet miteinander in Beziehung setzen, sondern darüber hinaus die Praxisphasen selbstständig, sinnvoll und vor allem lernwirksam in ihre Ausbildung integrieren. Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass Studierende ihr Wissen eher für akademische Tätigkeiten wie das Verfassen einer Bachelorarbeit als nützlich einschätzen, weniger jedoch für die tatsächliche Praxis. Eine Ausnahme bildet Wissen, das ähnlich wie ein Rezept genutzt werden kann (Haberfellner & Fenzl, 2017). So werden auch wissenschaftlich-reflexive Lerngelegenheiten des universitären Kontextes als weniger nützlich für die eigene professionelle Entwicklung angesehen (Schellenbach-Zell & Neuhaus, 2021). Dies birgt unter anderem die Gefahr, dass das Ziel des Praxissemesters, Wissen und schulpraktische Erfahrungen durch Reflexion füreinander fruchtbar zu machen, verfehlt wird.

Gerade jedoch die Expertiseforschung und die Forschung zu Wissenschaftskommunikation verweisen auf die hohe Relevanz gelingender Vernetzung von Wissensbestandteilen. Sie zeigt sich insbesondere dann, wenn verschiedene Wissensbereiche erst in ihrer Zusammenschau zu einer mentalen Repräsentation eines Sachverhaltes oder einer Fragestellung führen, während die Kenntnis nur eines Wissensbereichs zu einer Verzerrung führen würde (Harr et al., 2019; Richter & Maier, 2018).

3 Vernetzung als Kernpunkt des Seminarkonzepts

Gemeinsame Ausgangsüberlegungen:

„Das ist immer so leicht gesagt und gefordert – Inhalte müssen vernetzt werden! Wer vernetzt denn nun welche Inhalte, ergibt sich die Vernetzung dabei von selbst oder muss sie hergestellt werden? Und wo genau liegt der Punkt der Vernetzung und wer legt ihn fest? Wir haben natürlich eine Idee davon, was grundsätzlich vernetzt werden soll – fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen, verbunden mit fachlichem Wissen und musikpraktisch-künstlerischen Fähigkeiten. Aber welche Inhalte aus den einzelnen Bereichen wählen wir aus und warum? Gehen wir von Aspekten aus, bei denen uns die Vernetzung besonders naheliegend erscheint – oder von Dingen, die aus unserer jeweiligen Fachperspektive besonders wichtig sind? Oder nehmen wir doch besser Wissen in den Blick, bei dem aus unserer Sicht die Notwendigkeit der Vernetzung besonders virulent ist? Und wie können wir die Vernetzung unterstützen?“

3.1 Was wird vernetzt?

DN / Fachdidaktik:

„Ohne Bezüge zu anderen Disziplinen komme ich in der Musikpädagogik selten aus – Allgemeine Didaktik, Psychologie oder Sonderpädagogik spielen gerade im Vorbereitungsseminar immer wieder eine Rolle. Aber was ist jetzt gerade in so einem Tandemseminar besonders sinnvoll und ertragreich? Und inwiefern lässt sich dann auch noch der Bezug zur Schulpraxis herstellen? Dazu noch die Herausforderungen, dass im Musikstudium auch verschiedene künstlerisch-praktische Fähigkeiten vermittelt werden, die sich in gängigen fachübergreifenden Kompetenzmodellen nicht wiederfinden – was immer wieder erklärungsbedürftig ist. Auf jeden Fall gut, meine bisherigen Verknüpfungsstrategien noch einmal zu durchdenken und wissenschaftlich zu begründen.“

JSZ / Bildungswissenschaft:

„Der Blick in das Modulhandbuch hilft bei der Themenauswahl nur bedingt. Hier wird empfohlen, drei Vorlesungen und ein Seminar im Feld ‚Diagnostizieren, Unterrichten, Fördern‘ zu besuchen, bevor man das Praxissemester beginnt. Das Feld ist riesig ...!“

3.1.1 Rahmen

Bei der Auswahl von Inhalten orientieren wir uns zunächst an der übergeordneten Zielperspektive des Modells professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006) und der Unterscheidung in die Wissensbereiche des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens und des allgemeinen pädagogischen und psychologischen Wissens (Baumert & Kunter, 2006). Das Fachwissen meint dabei das Inhaltswissen über den Gegenstand, den es zu vermitteln gilt. Das pädagogisch-psychologische Wissen ist fächerübergreifend konzeptualisiert und beinhaltet Theorien des Lehrens und Lernens und über das weite Feld des Unterrichtens. Das fachdidaktische Wissen bezieht sich auf die passende Vermittlung der Inhalte (z.B. Baumert & Kunter, 2006), hier also das musikdidaktische Wissen. In allen Bereichen kann zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden werden (Renkl, 2020). In Lehrveranstaltungen für Studierende können also verschiedene Formen von Wissen vermittelt werden: Wissen zu Fakten oder gesetzesartigen Zusammenhängen (dass es beispielsweise für das Lernen günstig ist, an Vorwissen anzuknüpfen) oder auch Wissen dazu, wie etwas getan wird (z.B. wie man an Vorwissen anknüpft; auch Perrez, 1998). Den Wissensarten liegen allgemein unterschiedliche Quellen zugrunde, und sie können auf wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse, subjektive Alltagserfahrung oder Ideologien zurückgehen (Perrez, 1998). Diese Unterscheidung sollte in einem universitären Seminar explizit mitbehandelt und der Schwerpunkt auf wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse gelegt werden.

3.1.2 Didaktische Entscheidungen zur Auswahl der Inhalte

Welche Themen wählen wir also aus? Wir stehen vor der Entscheidung, nochmal sehr breit alle bisherigen Themen zum Lehren und Lernen aus all den empfohlenen Veranstaltungen zu streifen, die vor Eintritt in das Praxissemester besucht werden sollen, oder Vertiefungen vorzunehmen. Eine weitere Alternative wäre, vor allem Meta-Themen wie Reflexion im Sinne einer Theorie-Praxis-Verknüpfung zu behandeln und dabei einzu-

üben, wie Reflexionsprozesse aussehen können. Dahinter stünde die Idee, mit den Studierenden entsprechende Fähigkeiten und Prozeduren zu entwickeln, damit sie diese auch über das Studium hinaus anwenden können.

Wir entschieden uns, sowohl Meta-Themen wie den Professionalisierungsprozess an sich zu behandeln als auch punktuell Wissen im Sinne wissenschaftlicher Modelle, Theorien und Befunde zu aktivieren, die auf die Schul- und Unterrichtspraxis bezogen werden können (Theorien 1; Patry, 2014). In unserer langjährigen Erfahrung in der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters ist uns außerdem immer wieder deutlich geworden, dass unser Professionsverständnis, das auch in unserer Forschung zur Lehrer*innenbildung begründet ist, von dem vieler Studierender abweicht. Daher legen wir besonderen Wert darauf, den Studierenden unser Professionsverständnis zu verdeutlichen und sie bei der Weiterentwicklung ihres eigenen Professionalisierungsverständnisses zu unterstützen. Vernetzung also – aber wie?

3.2 Wie wird vernetzt?

Gemeinsame Ausgangsüberlegungen:

„Wie können wir nun die verschiedenen Themen miteinander verbinden und auch noch eine Praxisperspektive einbeziehen, damit die Studierenden gut vorbereitet ins Praxissemester gehen und dort auch ihr Wissen verwenden können? Welche der empirisch erprobten Strategien scheinen vielversprechend für die Gestaltung eines Tandemseminars für das Praxissemester, in dem nicht nur – wie es in der Forschung zum Thema Vernetzung durchaus gängig ist – einzelne Texte bzw. Wissensbereiche, sondern eine Reihe von unterschiedlichen Inhalten im Hinblick auf die Praxis verknüpft werden sollen? Und wie gehen wir damit um, wenn für bestimmte Fragestellungen aus der Praxis womöglich noch gar kein ausreichend differenziertes wissenschaftliches Wissen vorliegt, das wissenschaftliche Standards aufweist?“

Nach der Entwicklung einer Vorstellung davon, welche Inhalte im Rahmen eines Tandemseminars zur Vernetzung ausgewählt werden, stellt sich die Frage, wie Vernetzung konzeptualisiert werden kann – im Sinne eines Zielzustandes und auch im Sinne einer konstruktiven Aktivität. Dabei werden auch Überlegungen dazu wichtig, wieviel Beitrag die bereitgestellten Lernumgebungen und wieviel die studierendenseitige kognitive Aktivität zur Vernetzung leisten können.

Zwei zentrale Strömungen der Forschung erscheinen uns als Orientierung für die Gestaltung eines vernetzenden und vernetzten Tandemseminars vielversprechend: Während das erste Konzept die kognitiven Strukturen der Studierenden fokussiert, betrachtet das zweite die Relationen einzelner Wissensbestände zueinander aus einer Metaperspektive. Von beiden Perspektiven können wir Strategien ableiten, die Lernumgebungen des Tandemseminars so zu gestalten, dass sie die kognitive Vernetzung der Studierenden unterstützen.

3.2.1 Wissensintegration

Das Forschungsfeld der Wissensintegration fasst die kognitive Vernetzung bei Lernenden als einen Prozess „of merging two or more originally unrelated knowledge structures into a single structure“ (Schneider, 2012, S. 1684) auf. Werden neue Informationen unverbunden aufgenommen, so werden sie als fragmentiertes Wissen abgespeichert: „Knowledge integration takes place whenever learners connect previously unrelated pieces of knowledge together in their memory, often as a result of instruction“ (Schneider, 2012, S. 1684). Vernetzung kann nun auf verschiedene Weise hergestellt werden. Vernetzungsmöglichkeiten sehen Mayer und Kolleg*innen (2018) dann, wenn in einer

fachdidaktischen Lernumgebung auf pädagogisches Vorwissen zurückgegriffen oder dieses spezifisch für das Fach ausdifferenziert wird (Mayer et al., 2018, S. 12). Somit liefert der eine Wissensbereich eine Rahmung für einen anderen. Wie kommt jedoch die Verknüpfung zustande, was also passiert bei den „Verweisen“?

Die Forschung zur Wissensintegration liefert hier eine theoretische Vorstellung, bei der sich eine hohe Verknüpfung von Wissensbeständen in einem übergreifenden mentalen Modell zu einem bestimmten Sachverhalt oder einer Fragestellung zeigt. Zumeist werden in der Forschung Texte verwendet, die den jeweiligen Wissensbereich repräsentieren und die im mentalen Modell reichhaltige Verknüpfungen sowohl untereinander als auch zur jeweiligen Quelle aufweisen (Hartmann et al., 2021). Diese Forschungsarbeiten stützen sich zudem auf Erkenntnisse zum selbstgesteuerten Lernen und zum Einsatz von Lernstrategien. Dabei werden Lernstrategien nicht mehr nur auf einen Wissensbereich, sondern übergreifend auf verschiedene Wissensbereiche angewendet (Lehmann et al., 2020; Wäschle et al., 2015). Die Forschung stellt verschiedene Strategien zur kognitiven Vernetzung heraus: So können fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Informationen zu Lerninhalten direkt verknüpft in einer kohärenten und aufeinander abgestimmten Reihenfolge präsentiert werden (z.B. zum Thema multiple Repräsentationen in der Mathematik; vgl. Harr et al., 2015). Eine weitere Möglichkeit liegt darin, Studierenden vor der Präsentation von fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Informationen in Form einer Meta-Information zu verdeutlichen, wieso die Betrachtung beider Wissensbereiche in Relation zueinander so wesentlich ist (Zeeb et al., 2019). Der Einsatz von Hinweisen bzw. Prompts, die Vernetzungsstrategien aktivieren sollen, unterstützt Studierende darin, selbständig Informationen miteinander zu vernetzen (Harr et al., 2019; Wäschle et al., 2015). Hilfreich sind dabei modellierende Beispiele (Graichen et al., 2019) oder auch argumentierend ausgerichtete Aufgabenstellungen (Lehmann et al., 2019).

3.2.2 Metareflexivität und Multiparadigmatik

Über diese Vernetzungsstrategien hinaus greifen wir außerdem auf Überlegungen zu Metareflexivität und Multiparadigmatik zurück, um sowohl Gemeinsamkeiten der Wissensbereiche als auch Bruchstellen, etwa bei der Übertragung fachübergreifender Modelle auf musikpädagogische Fragestellungen, sichtbar zu machen. Der Ansatz der Metareflexivität nimmt eine übergreifende Perspektive auf die zu vernetzenden Inhalte ein und begreift Vernetzung als „stimmiges Gesamtbild“, in dem verschiedene Paradigmen reflexiv zueinander relationiert werden (Cramer et al., 2019). Unterschiedliche theoretische Zugänge und Befunde werden hier zu einer konsistenten, exemplarisch-typisierenden Situationsdeutung zusammengebracht (Cramer et al., 2019).

In eine ähnliche Richtung geht auch der Ansatz der Multiparadigmatik (Heinrich et al., 2019), der sich für eine Konfrontation mit verschiedenen Paradigmen im Sinne von unterschiedlichen forschungsbezogenen Herangehensweisen an die Lehrkräftebildung ausspricht. Monoparadigmatischen und damit unvollständigen und womöglich verzerrten Betrachtungen von bestimmten Gegenständen oder Sachverhalten soll damit entgegengewirkt werden. Heinrich und seine Kolleg*innen (2019) schlagen entsprechend vor, Kommunikationsräume zu etablieren, in denen ein produktiver Austausch stattfinden kann. Die hochschuldidaktischen Konsequenzen, die beide Ansätze nach sich ziehen, ähneln denen, wie sie Trainings aus dem Bereich der Wissenschaftskommunikation nahelegen (Richter & Maier, 2018): Die eigene Auswahl von Inhalten oder Vermittlungsmodalitäten wird vor dem Hintergrund von Theorien und Befunden begründet und Auswahlprozesse werden sichtbar gemacht. Dabei können metakognitive Strategien zum Umgang mit Theorien und Befunden mitvermittelt und Fehlvorstellungen wie z.B. Bildungsmythen thematisiert werden.

DN / Fachdidaktik:

„Eigentlich versuche ich, so oft wie möglich Verknüpfungen zwischen den Wissensbereichen der Studierenden herzustellen – hierzu systematische Hinweise zu bekommen, welche Strategien erfolgversprechend sind, ist gut. Wichtig erscheint mir aber auch zu verdeutlichen, dass wissenschaftstheoretische Hintergründe und Perspektiven der Wissensbereiche unterschiedlich sein können und man mit entsprechenden Widersprüchen oder Ungereimtheiten umgehen muss – nicht alles lässt sich kohärent auflösen.“

JSZ / Bildungswissenschaft:

„Von sehr sauberen, experimentellen Studien und theoretischen Überlegungen auf die Gestaltung eines Seminars zu schließen, fällt mir schwer. Wie schwierig muss es für Studierende sein, wenn sie evidenzbasierte Entscheidungen treffen sollen?“

3.2.3 Wahrnehmung von Relevanz und Tätigkeitsorientierung

Damit Wissen in der professionellen Praxis genutzt wird und somit nicht träge bleibt, muss deutlich werden, warum bestimmtes Wissen relevant ist und worin seine Bedeutsamkeit liegt. Die Wahrnehmung von Relevanz ist eine wesentliche personenseitige Voraussetzung für die Orientierung der eigenen Praxis an Evidenz (Bauer et al., 2015; Stark, 2017), die zu einer vertieften und ausdauernden Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen führt (Krapp, 1992). Das Konzept der Core Practices, das von zentralen Herausforderungen des Lehrberufs als Ausgangspunkt von Professionalisierung ausgeht (Grossman et al., 2009), scheint uns hier eine sinnvolle Orientierung zu bieten. Studierende entwickeln hier in Auseinandersetzung mit Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen flexibel einsetzbare Handlungsschemata als Antwort auf diese immer wiederkehrenden und typischen Herausforderungen der Praxis (Fraefel & Scheidig, 2018). Somit wird das Wissen direkt an die Praxis angebunden und erfährt dadurch eine unmittelbare Bedeutsamkeit.

3.2.4 Didaktische Entscheidungen zur Vernetzung

Für die Gestaltung des Tandemseminars einigten wir uns auf folgende Punkte, die wir aus dem ausgewiesenen Forschungsfeld ableiteten:

- **Persönliche Relevanz:** Ausgehend vom Modell zur Entwicklung von professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011) spielen individuelle Voraussetzungen wie Überzeugungen und Motivation eine wesentliche Rolle bei der Nutzung formaler Lerngelegenheiten. Überzeugungen wollen wir zu Beginn jeder Einheit explizit adressieren und anschließend produktiv zu den Inhalten ins Verhältnis setzen. Zusätzlich arbeiten wir die Relevanz bestimmter Wissensbestände heraus.
- **Einsatz konkreter Vernetzungsstrategien:** Die Forschung zeigt, dass sich Präsentationen, in denen Inhalte bereits vernetzt dargeboten werden, auf die kognitive Vernetzung positiv auswirken (Harr et al., 2015). Wo es sinnvoll erscheint, werden die Inhalte entweder direkt vernetzt präsentiert oder im anschließenden Gespräch explizit aufeinander bezogen.
- **Transparenz und Metaperspektive:** Um zu zeigen, wie wissenschaftliches Wissen in didaktisches Handeln umgesetzt wird, erläutern wir an markanten Stellen (z.B.

bei der Vorstellung des Tandemkonzeptes) unsere eigenen Planungsentscheidungen (vgl. Cramer et al., 2019) insbesondere im Hinblick darauf, warum diese Strategie zur Weiterentwicklung der Professionalität beiträgt.

- **Tätigkeitsorientierung:** Wo möglich, werden wir im Sinn des Konzepts der Core Practices (Grossman et al., 2009) Wissen ausgehend von den Tätigkeiten des Schulalltags, beispielsweise „Lernvoraussetzungen bestimmen“, begründen und verdeutlichen.

4 Konkrete Umsetzung: ein Beispiel

Wie wir die verschiedenen Aspekte in der Seminargestaltung konkret berücksichtigt haben, beschreiben wir nachfolgend anhand der Eingangssequenz des gesamten Seminars, in der wir die Konzeption und Zielsetzung des Seminars im Hinblick auf die Professionalisierung vorstellen und begründen. Umgesetzt haben wir dies als gemeinsame Power-Point-Präsentation, in der im Sinne einer epistemischen Information Probleme der Vernetzung bei Studierenden thematisiert werden und das Seminar als eine Möglichkeit dargestellt wird, mangelnder Vernetzung entgegenzuwirken (Signaling-Technik; z.B. Rukavina & Daneman, 1996). Im Anschluss griffen wir die Themen Professionalisierung und Theorie-Praxis-Verknüpfung als zentrale Ausgangspunkte der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters auf. Die konkreten Fragestellungen, was eine gute Lehrkraft ausmacht und wie sie sich entwickelt, führt beide Themen zusammen.

Hier verschränken sich schon unmittelbar die Perspektiven: Musikpädagogische Lehrer*innenbildungsforschung bezieht sich in der Regel auf gängige bildungswissenschaftliche Konzepte von Lehrprofessionalität und Lehrkompetenzen, vor allem auf das Kompetenzmodell der COACTIV-Studie nach Baumert & Kunter (2006), steht aber gleichzeitig immer wieder vor der Herausforderung, diese Modelle fachbezogen zu interpretieren und anzupassen (z.B. Lessing & Stöger, 2018; Puffer, 2021). Direkt zu Beginn des Seminars lässt sich so verdeutlichen, dass Musikpädagogik vielfältige Bezüge zu den Bildungswissenschaften hat, gleichzeitig aber eine eigene Disziplin darstellt, die durchaus in einem Spannungsverhältnis zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen stehen kann (Vogt, 2018). Ebenso lassen sich die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Verortungen (musik-)didaktischer Konzepte auf der einen Seite und forschungsbasierter Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung bzw. der wissenschaftlichen Musikpädagogik auf der anderen Seite verdeutlichen (Hörmann & Meidel, 2016; Terhart, 2009).

4.1 Erste Einheit: Professionalisierung und Wissen – Was ist eine gute (Musik-)Lehrkraft?

Zu Beginn berücksichtigen wir verschiedene inhaltliche Aspekte, die eng verwoben sind: die Ziele des Praxissemesters, Konzepte von Professionalisierung und Professionalität und die Bedeutung der eigenen Wissensbasis für die Entwicklung von Professionalität. Dabei nutzen wir Bestandteile eines bereits erprobten Lehrkonzeptes zur Professionalisierung (Schellenbach-Zell, 2020), das im Hinblick auf die Verknüpfung mit dem Fach Musik modifiziert und entsprechend ergänzt wird. Im Detail lief diese Einheit in folgenden Schritten ab:

- **Ziele des Praxissemesters:** Die Einheit beginnt mit einer Vorstellung der Ziele des Praxissemesters, wie sie sich in der Rahmenverordnung zum Praxissemester finden (Freimuth & Sommer, 2010) und entsprechend in den Modulbeschreibungen niederschlagen. Bereits hier wird deutlich, dass sowohl Musikpädagogik als auch Bildungswissenschaften ihren Beitrag leisten, die Studierenden bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstützen und erste unterrichtspraktische Kompetenzen zu erwerben. Eine erste Reflexionsaufgabe lädt die Studierenden dazu ein, die Ziele mit

den eigenen Erwartungen und persönlichen Zielen abzugleichen und aus möglichen Unterschieden resultierende Herausforderungen zu benennen.

- **Bedeutung des Wissens für die Professionalisierung:** Im nächsten Schritt soll die Bedeutung des Wissens für die Professionalisierung sowohl aus Sicht der Forschung als auch aus individueller Perspektive behandelt werden. Als Einstieg werden den Studierenden Auszüge aus den Antworten verschiedener Personen auf die Frage präsentiert: „Welche Eigenschaften muss ein guter Lehrer haben?“ (Friedmann et al., 2014). Diese wurden gezielt daraufhin ausgewählt, dass sie den Wissensaspekt weitgehend aussparen und stattdessen Persönlichkeitseigenschaften wie Humor, Gerechtigkeits-sinn und Respekt sowie die Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hervorheben. Mit der anschließenden Frage, warum zukünftige (Musik-)Lehrkräfte überhaupt studieren müssen und was eine gute Musiklehrkraft auszeichnet, werden die Studierenden angeregt, sich ihre eigenen Überzeugungen zur Professionalisierung bewusst zu machen und diese zu hinterfragen. Auch hier sind wiederum sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachspezifische Aspekte adressiert. Die Bedeutung speziell empirisch gesicherten Wissens für die Schule, insbesondere zur Korrektur eigener Fehlvorstellungen und Fehlschlüsse, wird anschließend anhand des Videos „Wissenschaftler irren“ von Mai Thi Nguyen-Kim vertieft und diskutiert (Nguyen-Kim, 2020).
- **Professionalisierung:** Der Idee der Metareflexivität (Cramer et al., 2019) folgend bahnen wir eine explizite Verknüpfung bildungswissenschaftlicher Professionalisierungskonzepte an. Dabei fragen wir nach den Eigenschaften einer guten Musiklehrkraft anhand des Textes „Experten für Musiklehre?“ (Hofmann, 2011), der kompakt die Persönlichkeits-, Prozess-Produkt- sowie Expertise-Paradigmen umreißt und im Hinblick auf die Ausgangsfrage fachspezifisch wendet. Hieran lässt sich außerdem gut verdeutlichen, dass das Expertise-Paradigma den Ausgangspunkt der Seminararbeit bildet und domänenspezifisches Wissen unverzichtbar für eine professionelle Berufsausübung ist. Besonders heben wir dabei hervor, dass Expertise – im Unterschied z.B. zu einem speziellen Set an Ausprägungen bestimmter Persönlichkeitsmerkmale – erworben werden kann und hierzu sowohl das Vorbereitungsseminar als auch der schulpraktische Teil des Praxissemesters und die Begleitformate auf unterschiedliche Weise beitragen. Davon unbenommen wird auch diskutiert, inwieweit bestimmte Einstellungen oder Persönlichkeitseigenschaften für eine professionelle Berufsausübung hinderlich sein bzw. den Professionalisierungsprozess erheblich erschweren können (beispielsweise Konzepte zur Relevanz von Forschung; z.B. Schüssler & Keuffer, 2012; Thon, 2014). Diesen Aspekt verdeutlichen wir anhand des Modells zur Entwicklung von Professionalität, in dem auch der umgebende Kontext des Bildungssystems und seiner Logiken thematisiert wird (Kunter et al., 2011).
- **Verknüpfung mit der individuellen Wissensbasis:** Der nächste Schritt zielt auf die Herstellung einer Verbindung zwischen dem Stand der Forschung zur Professionalisierung aus den verschiedenen Perspektiven und den individuellen Wissensbeständen der Studierenden. Zwei Dinge sind uns in der Verschränkung der disziplinären Perspektiven wichtig: zum einen die Gemeinsamkeiten, was empirisch fundierte Wissensbestände und inhaltliche Verknüpfungen von Bildungswissenschaften und Musikpädagogik betrifft, z.B. im Hinblick auf den (fachbezogenen) Umgang mit der Differenzkategorie Gender oder die Förderung von (fachbezogenem) Interesse und Motivation; zum anderen aber auch Unterschiede, etwa die wissenschaftstheoretischen Hintergründe von Lehr-Lern-Forschung und Allgemeiner Didaktik bzw. Fachdidaktik (Hörmann & Meidel, 2016). Hinzu kommt, dass künstlerisch-musikpraktische Fähigkeiten für den Musiklehrberuf als essenziell erachtet werden (z.B. Puffer, 2021), vom gängigen Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) jedoch nicht adäquat erfasst werden. Entsprechend nutzen wir ein – auf Basis einer früheren Version des Modells von Puffer (2021) – fachspezifisch ergänztes und konkretisiertes

Modell und stellen gleichzeitig auch dessen Relativität und Vorläufigkeit heraus. Es dient als Orientierung für die nächste Reflexionsaufgabe: Die Studierenden haben den Auftrag, ihre bisher im Studium erworbenen Wissensbestände³ anhand des Modells aufzuschreiben, zu ordnen und dort, wo es möglich ist, Zusammenhänge auszuweisen.

4.2 Zweite Einheit: Theorie-Praxis-Verzahnung

Nach der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Professionalisierungsverständnissen und den persönlichen Überzeugungen und Wissensbeständen erläutern wir im nächsten Schritt genauer, wie aus Sicht der Forschung welches Wissen zu informierter professioneller Handlung beitragen kann (z.B. Bauer et al., 2015). Stehen die bisher beschriebenen Seminarinhalte zunächst für sich und dienen der Grundlegung der gemeinsamen Arbeit, so bietet der Ansatz der Core Practices (Grossman et al., 2009) im Anschluss die Chance, erste Verbindungen zu den Aufgaben des Praxissemesters herzustellen und die verschiedenen Aspekte zu integrieren. Voraus geht ein Kurzvortrag auf der Basis der Ausführungen von Beck und Krapp (2006), der Sinn und Zweck von Theorien beschreibt (vgl. Schellenbach-Zell, 2020). Anhand des Bamberger Fachstrukturmodells (Hörmann & Meidel, 2016) werden unterschiedliche Rollen (fach-)didaktischer und empirisch basierter Theorien und Erkenntnisse erläutert.

Zur Einführung des Konzepts der Core Practices wird dieses zunächst vorgestellt, und die Studierenden sammeln aus ihrer Sicht typische Tätigkeiten von (Musik-)Lehrkräften. Anhand des Beispiels „Das Musizieren anleiten“ als einer möglichen fachspezifischen Core Practice des Musikunterrichts⁴ werden verschiedene musikpädagogische Wissens- und Fähigkeitsbereiche genannt, die hierfür herangezogen werden können. Dazu lassen sich musiktheoretisches und stilistisches Wissen, Wissen über die Kinderstimme und musikbezogene Sozialisationserfahrungen, didaktische Kenntnisse und Fähigkeiten in der Liedvermittlung oder im Demonstrieren und Anleiten von Spieltechniken verschiedener Instrumente und vieles mehr zählen.

Vertieft wird dies anschließend anhand fachübergreifender, empirisch basierter Core Practices, die auf Musikunterricht bezogen werden und eine Vorbereitung der späteren Einheit zur Unterrichtsplanung darstellen. Die Studierenden erhalten den Auftrag, den in einigen Sätzen genauer beschriebenen Core Practices, z.B. „Unterrichtsinhalte auswählen und aufeinander abstimmen“, sowohl bildungswissenschaftliche als auch musikpädagogische Wissensbestände zuzuordnen, die helfen können, diese Tätigkeit erfolgreich auszuführen. Neben den eigenen Wissensbeständen (siehe Kap. 2.1) und eigenen Ideen können die Studierenden dafür das *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (Rost et al., 2018) sowie das *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch et al., 2018) als beispielhafte Repräsentationen der Wissensbestände nutzen. Die Arbeitsergebnisse werden mit Blick auf die Frage diskutiert, welche Wissensbestände im Hinblick auf ein umfassendes und ausgewogenes konzeptuelles Verständnis zur Ausführung von zentralen Tätigkeiten miteinander verknüpft werden könnten. Diese Aufgabe soll auch dabei unterstützen, bislang implizites Wissen stärker ins Bewusstsein zu holen und zu verdeutlichen, dass die Studierenden bereits über vielfältiges und umfangreiches Wissen aus dem

³ Der Wissensbegriff ist beim Einbezug musikpraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten eigentlich nicht mehr angemessen. So formuliert Puffer (2021) in Weiterentwicklung des Modells von Blömeke et al. (2015) als eine weitere professionelle Disposition neben Professionswissen (kognitive Komponenten) und den affektiv-motivationalen Kompetenzen (Motivation, Überzeugungen, Selbstregulation etc.) die „sensomotorische Komponente“. Die dahinterstehenden Überlegungen und Problematisierungen können an dieser Stelle nicht im Einzelnen diskutiert werden. Daher wird hier weiterhin von Wissen in einem sehr breiten Verständnis gesprochen, auch aus Gründen der Praktikabilität und Anschlussfähigkeit an die bildungswissenschaftliche Terminologie im Rahmen der Seminararbeit.

⁴ Diese Core Practice orientiert sich an dem von Millican und Forrester (2018) formulierten Set an Core Practices, das allerdings aufgrund grundsätzlicher Unterschiede zwischen Musikunterricht im deutschsprachigen und US-amerikanischen Raum nur bedingt übertragbar ist. Insgesamt steht die musikpädagogische Forschung zu Core Practices erst am Anfang (vgl. hierzu auch Neuhaus, 2021).

Studium verfügen und wie dieses konkret in Zusammenhang mit der Schulpraxis stehen kann. Dabei wird die Individualität der Entwicklung stets betont. Im Sinne einer persönlichen Evaluation des eigenen Lerngewinns wird ein Arbeitsblatt zur Abschlussreflexion der gesamten Einführungseinheit eingesetzt, in dem die Studierenden entlang des Sitzungsverlaufs und der behandelten Themen persönliche Erkenntnisse einpflegen und rekapitulieren können. Der Text „Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht“ (Niessen, 2010) als Möglichkeit, zu der Einheit „Was ist eine gute Musiklehrkraft?“ ein Fazit zu ziehen, rundet diese Einheit ab.

5 Fazit und Abschlussreflexion oder: Daran haben wir gar nicht gedacht!

Gemeinsame Überlegungen zum Schluss:

„Hat sich der Aufwand gelohnt? Hatte das Seminar einen Mehrwert für die Studierenden? Was haben wir gelernt? Was haben wir alles nicht bedacht und wie sind wir damit umgegangen, etwa mit der Frage, wie wir auch Studierende adäquat begleiten, die nicht direkt im Anschluss an das Seminar die schulpraktische Phase absolvieren? Was würden wir bei einem nächsten Mal verändern?“

Nach der Durchführung des Tandemseminars können wir konstatieren, dass wir die Tandemarbeit zunächst für unsere eigene Professionalisierung als Lehrkräftebildnerinnen als sehr gewinnbringend einschätzen: Wir haben genauere Einblicke in das Professionsverständnis und die disziplinäre Verortung unseres Gegenübers gewonnen und auch die theoretischen Konzepte, die wir unserer Arbeit zugrunde gelegt haben, durch den Versuch einer konkreten Umsetzung vertieft durchdrungen. Bruchstellen und offene Fragen an vielen Stellen haben uns aber auch immer wieder vor Augen geführt, welche große Herausforderung das Praxissemester mit seinem Anspruch an die Studierenden darstellt, Wissen aus verschiedenen Bereichen zu vernetzen und mit konkreten Aufgaben in der Schulpraxis in Verbindung zu bringen. Hier wäre vielleicht ein Punkt, wo wir in der zukünftigen Arbeit im Sinn eines pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2006) noch stärker transparent machen könnten, wie wir bei der Verknüpfung von „Theorie“ und „Praxis“ in unserer Seminararbeit vorgegangen und welchen Schwierigkeiten wir dabei begegnet sind.

Auf einer praktisch-organisatorischen Ebene haben wir einige Aspekte im Vorfeld nicht bedacht oder zumindest unterschätzt: Unser Tandemseminar konzipierten wir orientiert am kollegialen Vernetzungsmodell des Teamteachings (Mayer et al., 2018, S. 16), bei dem die Veranstaltung teilweise oder durchgehend von zwei Lehrenden aus je einem Professionsbereich bzw. Studienbereich durchgeführt wird. Dies birgt aber durchaus organisatorische Hindernisse, denn diese Idee bricht aus dem allgemeinen Zuordnungsalgorithmus aus: Je nach Größe des Fachs werden verschiedene Praxissemesterkurse angeboten, die jeweils verschiedene Schulformen adressieren, während die Kurse in den Bildungswissenschaften Studierende zwar nach Schulform sortieren, nicht aber nach Fächern. Für erste Versuche in Richtung Tandemlehre ist dies sicher zu bewältigen; sollten Tandemkurse jedoch im großen Stil, insbesondere in Fächern mit sehr vielen Studierenden, angeboten werden, so müssen bisherige lehrorganisatorische Routinen überdacht und womöglich stark verändert werden. Zudem muss die Frage nach der Anrechnung im Lehrdeputat geklärt werden, wenn gemeinsame 4 SWS geplant und durchgeführt werden.

Deutlich geworden ist uns auch immer wieder, dass die Zusammenarbeit in einem solchen Tandem durch die jeweilige professionelle Herkunft und Fachkultur geprägt wird, was zu Spannungen und Herausforderungen führen kann. Dies lässt sich mit Hilfe der kulturhistorischen Aktivitätstheorie (Engeström, 1987) verdeutlichen, nach der die Zusammenarbeit als eine Form des „boundary crossing“ betrachtet werden kann. Boundaries meinen dabei eine „socio-cultural difference leading to discontinuity in action or interaction“ (Akkermann & Bakker, 2011, S. 133). Der Austausch gelingt dann, wenn Personen ihr eigenes professionelles System überschreiten und auf Augenhöhe miteinander in Beziehung treten. Die gemeinsame Arbeit daran, Lerngelegenheiten für die Studierenden im Praxissemester zu schaffen, bedeutet damit auch, eigene Überzeugungen z.B. zur Professionalisierung von angehenden Lehrkräften bewusst zu machen und zu thematisieren, aber auch die systembedingten Logiken, Kulturen und Perspektiven zu kontrastieren bzw. zu relationieren (Farley-Ripple et al., 2018). In unserem Falle wiesen wir beide empirisch ausgerichtete Forschungsbiografien auf, und viele Vernetzungen ergaben sich geradezu „von selbst“. Sollte die kollegiale Vernetzung jedoch ausgeweitet oder strukturell verankert werden, so sollten hier moderierende Prozesse mitgedacht werden, je nachdem, wie weit die Systeme voneinander „entfernt“ sind. Einen weiteren entscheidenden Faktor stellt aus unserer Sicht die persönliche Motivation dar: Nur wenn die Ausgangssituation als ausreichend problematisch wahrgenommen wird, gibt es eine Bereitschaft, hier Abhilfe zu schaffen und in einen aufwändigen konzeptionellen Prozess einzusteigen. Eine bloße „Verordnung“ gemeinsamer Arbeit wäre dagegen kontraproduktiv.

Abschließend stellt sich damit auch die Frage nach dem Ertrag für die Studierenden. Begleitend zum Tandemseminar wurden Möglichkeiten zur Evaluation mitentwickelt. Instrumente sollen es möglich machen, kognitive Vernetzung und Kohärenzerleben sicht- und messbar zu machen. Entsprechende empirische Ergebnisse stehen zwar noch aus; Rückmeldungen der Studierenden aus den Abschlusssitzungen nach dem Praxissemester – gerade zu den sich ergebenden eher ungeplanten Expert*innengesprächen – geben jedoch Anlass zur Hoffnung, dass die Studierenden Sinn und Zweck der Veranstaltung durchaus erkennen und wertschätzen.

DN / Fachdidaktik:

„Die jederzeit greifbare bildungswissenschaftliche Expertise war eine große Entlastung, aber auch ein spannendes Abenteuer. Besonders interessant für alle waren die Punkte, in denen wir als Dozentinnen uns gegenseitig hinterfragt oder widersprochen haben. Im Vergleich zu ‚Solo-Seminaren‘ ist mir vor allem im Nachhinein deutlich geworden, wie viel schwieriger es ist, all diesen inhaltlichen Punkten alleine gerecht zu werden – wie wichtig sie aber trotzdem für eine gelungene Vorbereitung auf das Praxissemester sind.“

JSZ / Bildungswissenschaft:

„Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Perspektiven auf Professionalisierung und dem Beitrag der eigenen Disziplin war für mich sehr wertvoll und für meine eigene Professionalisierung sehr prägend. Die ‚andere Perspektive‘ hilft, die blinden Flecken der eigenen Disziplin wahrzunehmen und mit ihr zukünftig reflexiv umzugehen.“

Literatur und Internetquellen

- Akkermann, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf? Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beck, K. & Krapp, A. (2006). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 33–98). Beltz PVU.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47 (4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 344–364.
- Freimuth, A. & Sommer, B. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudien-gang*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.zfsl.nrw.de/DUS/Praxissemester/Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf
- Friedmann, J., Goos, H. & Greiner, L. (2014, 14. Oktober). Welche Eigenschaften muss ein guter Lehrer haben? *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-welche-eigenschaften-braucht-ein-guter-paedagoge-a-995973.html>
- Graichen, M., Wegner, E. & Nückles, M. (2019). Wie können Lehramtsstudierende beim Lernen durch Schreiben von Lernprotokollen unterstützt werden, dass die Kohärenz und Anwendbarkeit des erworbenen Professionswissens verbessert wird? *Unterrichtswissenschaft*, 47 (1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00042-x>
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Haberfellner, C. & Fenzl, T. (2017). The Utility Value of Research Evidence for Educational Practice from the Perspective of Preservice Student Teachers in Austria – A Qualitative Exploratory Study. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 69–87.
- Harr, N., Eichler, A. & Renkl, A. (2015). Integrated Learning: Ways of Fostering the Applicability of Teachers' Pedagogical and Psychological Knowledge. *Frontiers in Psychology*, 6 (738). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00738>

- Harr, N., Eichler, A. & Renkl, A. (2019). Lehrexpertise – Integration und Förderung von pädagogischem und psychologischem Wissen. In T. Leuders, M. Nückles, S. Mikelskis-Seifert & K. Philipp (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 207–235). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2_9
- Hartmann, U., Kindlinger, M. & Trempler, K. (2021). Integrating Information from Multiple Texts Relates to Pre-Service Teachers' Epistemic Products for Reflective Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, 97 (4), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103205>
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning Processes in Student Teaching: Analyses from a Study Using Learning Diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Waxmann.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_2
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A.J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik* (S. 11–68). Waxmann.
- Hofmann, B. (2011). Experten für Musiklehre? Auf der Suche nach der „guten“ Musiklehrkraft. In M.D. Loritz, A. Becker, D.M. Eberhard, M. Fogt & C.M. Schlegel (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht: Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder* (S. 95–103). Wißner.
- Huber, L. (2011). Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzulande? *Das Hochschulwesen*, 59 (4), 118–124.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66 (1+2), 33–41.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Aschendorff.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & U. Klusmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Lehmann, T., Klieme, K. & Schmidt-Borcherding, F. (2020). Separative and Integrative Learning Teacher Education. Validity and Reliability of the “SILTE” Short Scales. In T. Lehmann (Hrsg.), *International Perspectives on Knowledge Integration* (S. 155–177). Brill. https://doi.org/https://doi.org/10.1163/9789004429499_008

- Lehmann, T., Rott, B. & Schmidt-Borcherding, F. (2019). Promoting Pre-Service Teachers' Integration of Professional Knowledge: Effects of Writing Tasks and Prompts on Learning from Multiple Documents. *Instructional Science*, 47, 99–126. <https://doi.org/http://doi.org/10.1007/s11251-018-9472-2>
- Lessing, W. & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132–142). Waxmann.
- Mayer, J., Ziepprecht, K. & Meier, M. (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 9–20). Waxmann.
- Millican, J.S. & Forrester, S.H. (2018). Core Practices in Music Teaching: A Delphi Expert Panel Survey. *Journal of Music Teacher Education*, 27 (3), 51–64. <https://doi.org/10.1177/1057083717736243>
- Neuhaus, D. (2021). Perspektiven auf Reflexion in der (Musik-)Lehrer*innenbildung. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 149–161). Waxmann.
- Nguyen-Kim, M.T. (2020). *Wissenschaftler irren*. <https://www.youtube.com/watch?v=DHyRaUeHcGY&t=465s>
- Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AfS-Magazin*, (30), 12–17.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. Linking Theory and Practice in Teacher Education: A Theoretical Foundation. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Pedagogical Field Experiences in Teacher Education. Theoretical Foundations, Programmes, Processes, and Effects* (S. 29–44). Waxmann.
- Perrez, M. (1998). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der klinisch-psychologischen Intervention. In U. Baumann & M. Perrez (Hrsg.), *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* (S. 46–62). Huber.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71.
- Renkl, A. (2020). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–24). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7>
- Richter, T. & Maier, J. (2018). Verstehen kontroverser wissenschaftlicher Themen. *Psychologische Rundschau*, 69 (3), 151–159. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000371>
- Rost, D., Sparfeldt, J. & Buch, S.R. (Hrsg.). (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.
- Rukavina, I. & Daneman, M. (1996). Integration and Its Effect on Acquiring Knowledge Competing Scientific Theories from Text. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 272–287.
- Schellenbach-Zell, J. (2020). Lehrkonzept zur Thematisierung von individuellen Voraussetzungen zur Nutzung von wissenschaftlichem Wissen im Praxissemester. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2 (2), 7–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.4119/dimawe-3893>
- Schellenbach-Zell, J. & Neuhaus, D. (2021). Welche personenseitigen Faktoren beeinflussen den individuellen Lerngewinn aus Lerngelegenheiten verschiedener institutioneller Kontexte im Praxissemester? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (2), 270–295.
- Schneider, M. (2012). Knowledge Integration. In N.M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 1684–1686). Springer. https://doi.org/http://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_807

- 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 (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 187–195)*. Springer VS.
- Soltau, A. (2011). *Berufliche Unsicherheit bei Lehrkräften und deren Zusammenhang zur Lehrerkooperation*. Dissertation. Universität Bremen. <https://core.ac.uk/download/pdf/46919391.pdf>
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201>
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: eine Einführung*. Reclam.
- Thon, C. (2014). Theorie und Praxis in der universitären Lehre: Empirische Rekonstruktionen studentischer Verhältnisbestimmungen. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung (S. 219–236)*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx9z.14>
- Vogt, J. (2018). Erziehungswissenschaft. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse (S. 51–55)*. Waxmann.
- Wäschle, K., Lehmann, T., Brauch, N. & Nückles, M. (2015). Prompted Journal Writing Supports Preservice History Teachers in Drawing on Multiple Knowledge Domains for Designing Learning Tasks. *Peabody Journal of Education*, 90 (4), 546–559. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068084>
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (2., erw. Aufl.)*. Klinkhardt.
- Zeeb, H., Biwer, F., Brunner, G., Leuders, T. & Renkl, A. (2019). Make It Relevant! How Prior Instructions Foster the Integration of Teacher Knowledge. *Instructional Science*, 47, 711–739. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09497-y>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schellenbach-Zell, J. & Neuhaus, D. (2022). Ein Lehretandem für das Praxissemester. Chancen, Risiken, Limitationen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (1), 98–115. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5885>

Online verfügbar: 28.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>