

GUDRUN MARCI-BOEHNCKE / CORINNA WULF

Das Praxissemester 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

Abstract

Zentraler Bestandteil des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen von Mai 2009 ist das Praxissemester, in dem die Zielsetzung verfolgt wird, Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verknüpfen. Die Einführung des Praxissemesters stellt dabei hohe Anforderungen sowohl an die Studierenden als auch an diejenigen in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und den einzelnen Fächern an der Universität, die für die Inhalte und die Organisation verantwortlich sind. Die Koordination der Institutionen verläuft noch nicht optimal und die Studierenden fühlen sich vor allem fachlich und organisatorisch überfordert. Herausforderungen durch neue Arbeitsformen bilden eine zusätzliche Hürde. Der Beitrag skizziert das Konzept der Dortmunder Literaturdidaktik, wo über eine Blended-Learning-Struktur mit alternierenden Präsenz- und Selbstlernterminen nicht nur die Vorbereitungszeit optimiert, sondern auch mediales Handeln praktisch geübt werden soll. Inhaltlich steht die Lese- und Medienkompetenzförderung im Fokus. Eine begleitende Evaluation zeigt Schwächen und Stärken des Angebots. Zusammen mit Ergebnissen aus vergleichbaren Angeboten werden Handlungsoptionen entwickelt, um das Konzept weiter zu verbessern.

1 | Zum fachwissenschaftlichen Rahmen

Lesen als Schlüsselkompetenz für Verstehensprozesse in allen Fächern ist seit PISA 2000 kontinuierlich im Fokus schulischer Bildung. Mit den flächendeckenden Leistungserhebungen VERA in den Klassen 3 und 8 wird zumindest im Grundschulbereich für alle Bundesländer verpflichtend die Kompetenzentwicklung im Fach Deutsch/Lesen vergleichend evaluiert. Viele Schulen entscheiden sich auch in der Jahrgangsstufe 8 dafür, eine weitere Überprüfung des Textverständnisses im Kontext der Länderstudie durchzuführen (vgl. IQB o. J.). Ob nun verbunden mit dem Verständnis eines erweiterten Textbegriffs (Kallmeyer et al. 1974, Marci-Boehncke 2014) oder auch als erkannte zweite, moderne Schlüsselkompetenz (vgl. Groeben/Hurrelmann 2002, dies. 2004) ist inzwischen auch Medienkompetenz in die bildungspo-

litische Aufmerksamkeit gerückt. Dazu gehört nicht nur die Bedienfertigkeit von Computern – ob auf der Oberfläche im Umgang mit Software oder auch im Bereich der Hardware-Programmierung –, sondern eine kreative Anwendungs- und Gestaltungskompetenz, eine Kritikfähigkeit gegenüber Medienangeboten und –strukturen, die Reflexion medialer Wirkung und dementsprechend auch eine Kompetenz zur gezielten Auswahl medialer Produkte und Strukturen. Verschiedene aktuelle Studien zeigen, dass im Hinblick auf die Vermittlung dieser Medienkompetenz in Bildungsinstitutionen „entlang der Bildungskette“ (Eickelmann/Aufenanger/Herzig 2014) noch erheblicher Handlungsbedarf besteht. Sowohl in Einrichtungen der Kinderbetreuung als auch in Schulen aller Schularten zeigen sich hier erhebliche Desiderate. Diese verweisen zum einen auf eine unzureichende Ausstattung der Institutionen mit aktuellen Medien (vgl. Breiter/Aufenanger/Averbeck 2013, Bos et al. 2014), umfassen jedoch auch die technische und didaktische Nutzungs- und Vermittlungskompetenz des Bildungspersonals (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2013, IfD Allensbach 2014). Natürlich ist Medienkompetenz – ebenso wie die Lesekompetenz – in allen Fächern wichtig, gerade über den erweiterten Textbegriff lässt sich aber eine prominente schulische Verantwortlichkeit dazu im Fach Deutsch begründen (vgl. Marci-Boehncke 2014). Lesen erfolgt heute für die Jugendlichen vor allem in den digitalen Medien, spätestens mit Beginn der weiterführenden Schule ist man über Smartphone nahezu den ganzen Tag online (vgl. KIM 2014/JIM 2015, DIVISI U9-Studie 2015). Kommunikations- und Informationsangebote im Netz bieten schrift- und/oder bild-tonsprachliche Texte an. Die Trennung zwischen dem kommunikativen Gedächtnis, in dem „Information“ flüchtig, privat und mündlich mit einer Halbwertszeit einer Generation überliefert wurde, und dem kulturellen Gedächtnis, wo sich Texte finden, die sich autorisierter Überlieferungsstrukturen wie Zeitungs- und Buchverlage oder Archiven würdig erwiesen haben und damit nur einer Minderheit der Bevölkerung vorbehalten waren, ist mit dem Web 2.0 vorbei. Mündliche Überlieferung erfolgte i. d. R. in privaten Gesprächen in einer Situation, die nahezu zeitgleich (synchron) zum Geschehen erfolgt und wo zumindest die Beteiligten generationell nah verbunden sind.

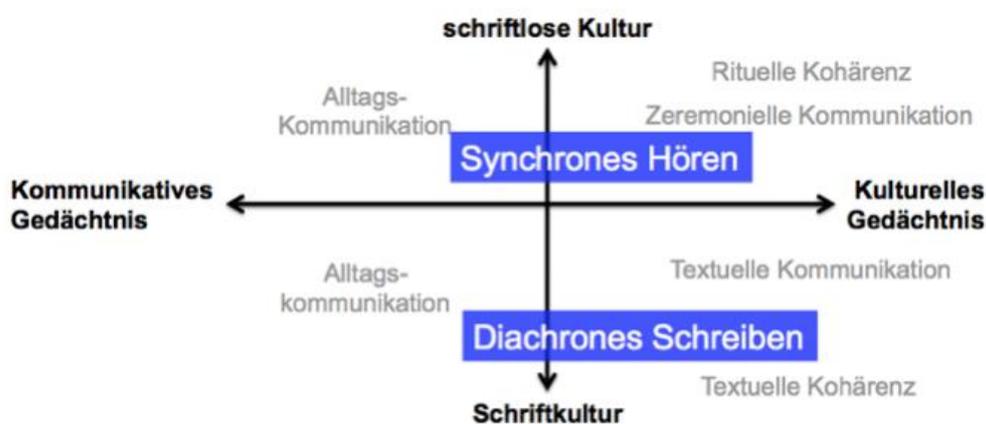


Abb. 1: Nach Assmann/Assmann (1994): Das Gestern im Heute (eigene Darstellung)

Wenn man schriftlich überlieferte, war dies „nachzeitig“ (diachron/zeitversetzt) gedacht. Dabei erfolgte ein stärkerer Selektionsprozess. Texte – auch etwa aus Familiennachlässen – gelangten nur in Auswahl in Archive oder wurden veröffentlicht. Seit Beginn der 2000er Jahre kann jeder allen alles zugänglich machen. Die interaktiven Strukturen des Netzes ermöglichen zeitgleich und global Produktion und Rezeption. Oralität, Bildlichkeit und Schriftlichkeit stehen als Überlieferungsmodi nebeneinander und können alternativ und gemeinsam von allen für alle genutzt und geteilt werden (vgl. Jenkins 2006, Marci-Boehncke 2016). Der australische Medienwissenschaftler Axel Bruns kennzeichnet die neue Generation der Menschen im Zeitalter Web 2.0 deshalb als „Produzter“ (Bruns 2008). Damit holen nun auch die Distributionskanäle das ein, was für Textverstehen sowieso konstitutiv ist: dass es nur als verbunde-

ner rezeptiver und produktiver Prozess der re-konstruktiven Dechiffrierung von Zeichen und der konstruierenden Anbindung an vorhandene Begrifflichkeiten zu denken ist, Menschen in kommunikativen Zusammenhängen also immer mit Symbolen agieren. Das Wesen der Sprache als ein symbolisierendes lässt Cassirer (1977) den Menschen bereits in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts als „animal symbolicum“ beschreiben. Symbolisierung als Kennzeichen aller menschlichen Kommunikation, die das Interesse und Bewusstsein von Sozialität, Verständigung und Überlieferung voraussetzt, ist die Basis des erweiterten Textbegriffs nach Kallmeyer et al. (1974).

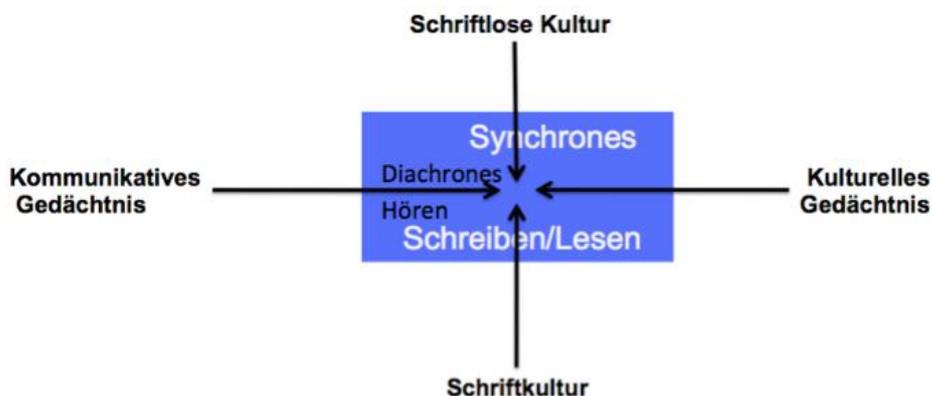


Abb. 2: Zeichenhaftigkeit der digitalen Gesellschaft im Überlieferungskontext (eigene Darstellung)

Damit ist deutlich, dass Lesekompetenz immer unmittelbar an den „Aufschreibesystemen“ (Kittler 1985) gemessen werden muss, in denen eben auch systemspezifische Kompetenzen notwendig sind. In der digitalen Welt der 2000er Jahre sind dies zum einen hypertextuelle Strukturen, zum anderen aber auch solche, die sich aus Teilung und Verbreitung ergeben – wie etwa die Möglichkeit, komplexe intermediale Verweise zum Verständnis von Texten zu erkennen, die auf breite digitale Kontexte unterschiedlicher „Sprachlichkeit“ verweisen. Es sind weiterhin Entscheidungskompetenzen zur Auswahl und Orientierung notwendig, denn nicht nur quantitativ stellt die ubiquitäre Informationsmöglichkeit eine Herausforderung dar, sondern vor allem qualitativ. Gerade auch unter dem Aspekt, dass Lesen immer auch eine subjektbildende Funktion besitzen sollte (vgl. Rosebrock/Nix 2007), ist die Reflexion medialer Einflüsse und Wirkungen auf das Individuum zentral. Und zuletzt sei auch noch auf den Aspekt der eigenen aktiven digitalen Teilhabe im produktiven Prozess von Information und Kommunikation hingewiesen, zu dem rechtliche, mediale (i. S. des „Aufschreibesystems“), aber auch ökonomische und ethische Kenntnisse und Überlegungen dazugehören. Getestet wurden solche digitalen Lesekompetenzen in PISA 2012. Deutschland wird im abschließenden OECD-Bericht „Students, Computers and Learning. Making the Connection“ (2015) nicht erwähnt, die Ergebnisse zur deutschen Kompetenz finden sich jedoch versteckt im Anhang der regulären PISA-Studie. Deutlich ist im o. a. Fokusbericht zur digitalen Medienkompetenz (2015), dass die digitale Lesekompetenz die analoge Lesekompetenz besser voraussagt als umgekehrt. Wer analog gut liest, muss nicht gleich digital gut lesen. Erklärt werden die Unterschiede mit Habitualisierungen im digitalen Lesen und den Schülerdispositionen zum Medium „and the variation in students’ familiarity with basic ICT skills, such as operating a mouse and keyboard to use hyperlinks, browser buttons, drop-down menus and text-entry fields.“ (OECD 2015, 94).

2 | Zum didaktischen und institutionellen Rahmen

Da mit den Ergebnissen aus ICILS 2013 (vgl. Bos et al. 2014) auch in Deutschland klar ist, welchen bildungspolitischen Entwicklungsbedarf Schulen als ganze Systeme hier haben, muss

die Forderung nach einer besseren kombinierten Lese- und Medienförderung mit ganz oben auf der Agenda der Bildungsaufgaben stehen. Dazu gehört eben wesentlich die Kompetenz der Lehrkräfte, die die primäre Verantwortung dafür tragen, ob mit Medien im Unterricht gearbeitet wird oder nicht. Argumente wie die Ausstattung mit geeigneten Endgeräten sind in Zeiten von BYOD (Bring your own device), wo spätestens in der weiterführenden Schule 50% aller Schüler über ein Smartphone verfügen (vgl. KIM 2014/JIM 2015), wenig überzeugend. Aktuell sind es über 90% der Jugendlichen zwischen 12 bis 19 Jahren, die selbst im Besitz eines Smartphones sind (JIM 2015, 8), etwa 30% verfügen sogar selbst über ein schulisch wegen seiner Bildschirmgröße zum Lesen noch besser geeignetes Tablet (ebd.). Richtig ist, dass mangelnde WLAN-Verbindungen gepaart mit extremen Sicherheitsanforderungen eine aktuelle Bildungsumgebung in Deutschland massiv erschweren. Und ebenso liegt die Vermutung nahe, dass eine umfangreiche digitale Medienkompetenz – obwohl bereits 2010 vom BMBF aus der Empfehlung einer Expertenkommission gefordert – bis heute bei deutschen Lehrkräften noch nicht zum professionellen Selbstbild gehört. In der COACTIV-Studie (Kunter et al. 2011) zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden wird deutlich, dass eine differenzierte Erfassung von digital-medialen Kompetenzen bisher noch gar nicht zum Reflexionsbereich gehört. Im Hinblick auf ein Bewusstsein über eigene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen scheint es uns wichtig, diese Reflexionen über die eigene Medienkompetenz in ganzer Breite – wie sie in der Medienpädagogik einschlägig seit Baacke (1997) immer wieder betont wird – möglichst frühzeitig im Studium anzuregen. Spätestens im Master der Lehramtsausbildung sollte dazu die Basis geschaffen werden, weil hier die Verzahnung von Fachdidaktik und Schulpraxis erstmals begleitet stattfindet. Das, was digitale Medienkompetenz fachdidaktisch für das Studienfach „Deutsch“ bedeutet, beschränkt sich nicht auf eine „Technikkompetenz“. In Dortmund wurde versucht, Leseförderung in breitem Sinn mit digitalem Mediengebrauch zu verbinden. Es ergeben sich u. a. folgende didaktische Möglichkeiten:

Diagnose:

- | Auswahl geeigneter Texte für Lesediagnose und -förderung unter Berücksichtigung des LIX
- | Einsatz digitaler Aufzeichnungssysteme für individuelle Sprach- und Lesediagnostik, gerade auch im sonderpädagogischen/inklusiven Kontext. Möglichkeiten für Schüler/-innen und Lehrkräfte zur metakognitiven Reflexion. Diagnose wird erkenntnisorientiert auch mit den Schüler(n)/-innen geteilt, so dass Förderbewusstsein hergestellt werden kann

Förderung:

- | Einsatz digitaler Aufzeichnungssysteme in Partner- oder Einzelübungsphasen zur Leseflüssigkeit und Lesegenauigkeit
- | Nutzung digitaler Apps zu verschiedenen Sprach- und Leseübungen
- | Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten durch verschiedene digitale Funktionen und Programme.
- | Einsatz von (digitalen) Feed-Back-Systemen zur Übung und zur thematischen Arbeit und Unterrichtsevaluation
- | Dokumentation von Lernerfolgen über digitale Schülerportfolios

Erarbeitung/Vermittlung/Sicherung:

- | Nutzung digitaler Recherchefunktionen und -datenbanken zur Informationssuche
- | Unterstützung der Texterschließung durch Vorlesefunktionen und Wörterbücher/The-saurus-Funktionen
- | Integration von Lernvideos und -Podcasts zur Themenerarbeitung

- | Möglichkeiten kollaborativer Funktionen von Lernplattformen/Foren zur gemeinsamen Erarbeitung und gezielten Unterrichtsvorbereitung
- | Handlungs- und produktionsorientierte Variationen kontextbezogener Aufgaben (kreative Gestaltung von Textzusammenfassungen/-bearbeitungen in Bild-/Ton-/Videosprache), Nutzung von Kompensationsmöglichkeiten zur Schriftsprache mittels anderer Sprachsysteme
- | Erleichterung differenzierter Aufgabengestaltung
- | Nutzung digitaler Präsentationssysteme zur Visualisierung von intratextuellen Bezügen oder Arbeitsprozessen oder Arbeitsergebnissen über Mind-Maps, Graphiken, Präsentationen
- | Dokumentation von Arbeitsergebnissen als Abschluss projektorientierten Arbeitens ohne analoge Materialien (Kosten), z. B. über QR-Codes oder Augmented Reality Apps.
- | Kreative Möglichkeiten zur niederschweligen Inszenierung literarischer Interpretationen und Umsetzungen in theatrale oder filmische/auditive Formate
- | Bereitstellung von Überprüfungsmöglichkeiten in Selbstlernszenarien
- | Globale Vernetzung für nationale und internationale Lerngemeinschaften
- | Erhöhung der unterrichtlichen Schüler-Beteiligung über schnelle Bildschirmfreischaltung individueller Arbeitsgruppen
- |

Lesen unter den Bedingungen der Digitalität ist dabei immer auch Lesen in Hypertextstrukturen, die die Gefahr bergen, dass man die Orientierung und Zielgerichtetheit der ursprünglichen Informationssuche verliert. Philipp (2015) beschreibt die Herausforderung folgendermaßen: „Grob gesagt, besteht die größte Herausforderung darin, sich einen Weg durch einen immateriellen Gesamttext zu schlagen, wobei der konkrete Gesamttext erst durch den Lektüreprozess der lesenden Person entsteht. [...] Man geht in der Forschung sogar davon aus, dass das Lesen von Hypertexten eine stärkere Verarbeitungsaktivität bei der lesenden Person auf höheren Verarbeitungsebenen erfordert, die nicht direkt mit dem Lesen linearer Texte zu vergleichen ist“ (Philipp, 2015, 33). Eine besondere Bedeutung hat die lokale und globale Kohärenzbildung. Gerade die globale Kohärenzbildung verweist auf Wissensbestände außerhalb des konkreten Textes, denn sie stellt den Rahmen dafür dar, dass das, was im konkreten Text steht, an vorherige Wissensbestände angebinden werden kann. Hier zeigt sich dann auch die Verbindung zu den bei PISA und IGLU ebenfalls erhobenen textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen beim Lesen: Vor allem solche Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten bei wissensbasierten Aspekten zeigen, haben bei globaler Kohärenzbildung größere Schwierigkeiten als Schülerinnen und Schüler, die hier auf Bestände zurückgreifen können und neues Wissen leicht an Bekanntes anbinden können. Bei deutschen Schülerinnen und Schülern ist das wissensbasierte Textverständnis im Vergleich zum textimmanenten laut IGLU/PISA weniger gut ausgebildet – ein Ergebnis, das mit dem schlechteren Abschneiden im digitalen Lesen korrespondiert. Es ist also prominente Aufgabe digitaler Leseförderung, das Vorwissen zu aktivieren und die globalen Kohärenzbildungen – auch durch kreative Verarbeitungsstrategien – sicherzustellen. Die hohe Akzeptanz der vielfältigen auch produktiven Funktionen digitaler Endgeräte bei Jugendlichen erhöhen die Motivation und damit die Bereitschaft zur lernorientierten Anstrengung.

3 | Die Umsetzung: Struktur, Inhalt, Arbeitsform

Diese Überlegungen sind in das Dortmunder Modell zur Ausgestaltung des Praxissemesters eingeflossen. Außerdem war ein Angebot avisiert, 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. Aus lese- und mediendidaktischer Überzeugung wurde also im Semester vor

Beginn des Praktikums eine zentrale Blended-Learning Vorbereitungsveranstaltung unter professoraler Verantwortung etabliert. Sie findet mit einer Eingangs- und Abschlussveranstaltung zu weiteren sechs Terminen jeweils 14-tägig als Präsenzveranstaltung statt und bietet in den sechs weiteren Semesterwochen je alternierend zur Präsenz E-Learning-Einheiten an, die die Präsenzveranstaltungen inhaltlich vertiefen und erweitern. Über die Verbindung der beiden Lernplattformsysteme *Moodle* und *Mahara* wurde dafür eine Struktur geschaffen, die es den Studierenden ermöglichen soll, individuelle Lernportfolios von Beginn des Praktikumsvorbereitungssemesters bis idealiter zum Abschluss des Referendariats zu führen, die ihren Lernprozess dokumentieren. Die Studierenden entscheiden hier selbst über die „Freigabe“ ihrer ausgewählten Dokumente an Dozenten an der Universität und Betreuer/innen in den Schulen oder Studienseminaren.

Inhaltlich geht es um Grundlagen der Deutschdidaktik, das Lehrerselbstbild und die Reflexion der eigenen Lehrerrolle, Diagnose und differenzierte Förderung unter Berücksichtigung heterogener Lerngruppen und digitaler Möglichkeiten sowie Kooperationspartner wie Bibliotheken, um zentrale Themen der Deutschdidaktik wie Gattungsdidaktik und kreative Erarbeitungsstrategien von Texten, es geht um Formen, Technik und Übung mit digitalen Medien in der Leseförderung und Interpretationsmöglichkeiten und -ansätze in der Auseinandersetzung mit Texten. Die Einheiten werden ebenso evaluiert wie die Entwicklung der Studierenden im Gesamtkontext von Vorbereitungsseminar, Praxiserfahrung und Begleitseminar. Ihre Aufmerksamkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugung für digitale Medienkompetenz und Leseförderung stehen dabei im Fokus.

Das Begleitseminar im folgenden Semester hält die personelle Kontinuität aufrecht, wird aber seit WS 2015/16 ergänzt durch individuell von den Studierenden zu vereinbarende Coaching-Angebote zur Beratung bei der eigenen Unterrichtsplanung durch eine abgeordnete Lehrkraft zur Unterstützung des Praxissemesters.

Die E-Learning-Umgebung verfolgt das Ziel, den Studierenden gleich in der digitalen Arbeit Möglichkeiten zur Übung zu geben. Außerdem sind die Begleitaufgaben so konzipiert, dass sie für die verschiedenen Schulformen individualisiert zu lösen sind und partizipatives Arbeiten auch mit Forum, Wikis und Chatangeboten berücksichtigen. Ein medienpraktischer Workshop zur Übung mit Comic-Programmen, zur Erstellung von Blogs, Film und Hörspielen ist ebenfalls Teil des Ausbildungskonzepts im Vorbereitungsseminar an der Dortmunder Germanistik.

Theoretischer Hintergrund des Konzepts stellt die Kapitalsorten- und Habitusstheorie Pierre Bourdieus (1979) dar, wie sie bereits von Kommer und Biermann (2012) zur Erklärung der Medienkompetenzen von Lehrkräften genutzt wurde. Es ging uns vor allem darum, das inkorporierte „kulturelle Kapital“ der Studierenden in Form von Theorie- und Handlungskompetenz zur Lese- und Medienförderung zu steigern und durch entsprechende Selbstwirksamkeitserfahrung in der praktischen Umsetzung im Praxissemester zu einer Einstellungsänderung zu gelangen.

Lesekompetenzförderung meint dabei ein breites Spektrum zwischen Lesediagnostik, gezielten Lesefördermaßnahmen zur Übung von Leseflüssigkeit und zur Aktivierung des Vorwissens und differenzierten Formen handlungs- und produktionsorientierter Anschluss-handlungen vom Schreiben über das szenische Interpretieren und bis hin zur Gestaltung in unterschiedlichen digital-medialen Formaten. Im Rahmen des Vorbereitungsseminars erhalten die Lehramtsstudierenden Anregungen, welche sie im Rahmen der eigenen Praxisphase vertiefen und für die eigene Zielgruppe umsetzen sollten. Die Studierenden sollten lernen, eine eigene Unterrichtseinheit zur Lese- und Medienförderung zu planen, wobei zunächst der Lernstand oder die Lese-/Medienpräferenzen der Schülergruppe erhoben wird, da Förderung diagnosebasiert stattfinden soll. Basierend auf den Ergebnissen konzipieren die Studierenden dann gezielt eine Unterrichtseinheit mit dem Schwerpunkt „Lese-(und Medien-)förderung“, führen sie durch, evaluieren danach – sofern möglich – noch einmal und reflektieren die Durchführung abschließend im Rahmen des Theorie-Praxis-Berichts. Sowohl die theoretische Vorplanung als auch die Begleitphase wurden über eine Lernplattform unterstützt.

Da ein solches Blended-Learning-Setting, wie es in Dortmund für die Praktikumsausbildung zum Schwerpunkt Literatur- und Mediendidaktik Deutsch gewählt wurde, bereits aus der Lehrerfortbildung und BibliothekarInnenfortbildung über die verschiedenen Angebote „Experten für das Lesen“ im Rahmen der bundesdeutschen Förderinitiative BiSS (Bildung durch Sprache und Schrift) und als Weiterqualifizierung im Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung Köln unter gleicher Dortmunder Leitung durchgeführt und evaluiert wurde, waren Schwierigkeiten bei der Etablierung erwartbar (vgl. Marci-Boehncke/Hellenschmidt 2012 a/b, Hellenschmidt i. Dr., Marci-Boehncke/Wulf/v.d.Höh/Warnkross 2015). Vor allem mit der Arbeitsmethode und dem Arbeitsaufwand wurden bei den Vorläuferangeboten der anderen beiden Zielgruppen anfangs immer Schwierigkeiten zurückgemeldet. Hier zeigte sich fehlende Habitualisierung digitaler Lese- und Arbeitspraxis. Gerade diese Praxis wollten wir als Selbstwirksamkeitserfahrung herstellen als Grundlage einer Akzeptanz auch digitaler Inhalte für eigene Ausbildungsangebote in der Schule. Deshalb mussten die Studierenden nicht nur die Plattform selbst in verschiedenen Funktionen nutzen lernen, sondern dort auch entsprechende digital-mediale Übungen einstellen (etwa ein kleines Hörspiel realisieren oder einen Trailer zu einer Ganzschrift erstellen). Diese digitalen Übungen sollten sie schon vor Beginn des Praxissemesters mit ausreichender „Sicherheit“ versehen, die Mut machen sollte, entsprechende Angebote im Praxissemester mit ihren Klassen auszuprobieren.

Die inzwischen zum fünften Mal durchgeführte Blended-Learning-Reihe im Angebot der bibliothekarischen Fortbildung wird zunehmend von der anvisierten Zielgruppe nachgefragt. Das zeigt, dass die partizipativen Potentiale der Arbeitsform erkannt und intensiv genutzt werden. 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. Im Kontext des Praxissemesters ist es daher ebenfalls interessant, eine längerfristige Entwicklung – mit stetiger Modifikation des Angebots – bei den Lehramtsstudierenden zu untersuchen.

Im Folgenden sollen dazu zunächst das Evaluationskonzept und einige ausgewählte Ergebnisse aus der ersten Kohorte dargestellt werden.

4 | Evaluation des Praxissemesters Literaturdidaktik: Die wissenschaftliche Begleitforschung

Methodische Überlegungen

Ziel ist es, das entwickelte Blended-Learning-Angebot auf dessen Qualität sowie die fachlichen und reflexiven Kompetenzen der Lehramtsstudierenden mit einigen schulischen Rahmenbedingungen in den Praktikumsschulen in Beziehung zu setzen. Methodisch werden zur Datenerhebung halbstandardisierte Online-Fragebögen eingesetzt, die in einem mehrstufigen Verlauf den Lernprozess der teilnehmenden Lehramtsstudierenden dokumentieren.

Das vorliegende Forschungsprojekt ist der qualitativen Forschung, der heuristischen Sozialforschung, zuzuordnen, bei der im Forschungsprozess mit Forschungsfragen gearbeitet wird, die im Laufe der Zeit beantwortet werden sollen.

Um dies zu erreichen, wird ein trianguliertes Forschungsdesign (Flick 2004) verwendet (v. a. Theorien- und Datentriangulation), wobei die Daten anschließend nach dem Verfahren der Grounded Theory (Glaser & Strauss 2010) miteinander kombiniert und verglichen werden. Es wird somit nicht thesenprüfend, sondern thesengenerierend gearbeitet, um möglichst vielfältige Perspektiven und Entwicklungsprozesse der Studierenden in den Blick zu nehmen.

Im Rahmen des Beitrags stehen vornehmlich die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden der 1. Kohorte (Oktober 2014 – Oktober 2015) im Vordergrund, welche in vielen Fäl-

len durch Likert-Skalen erfasst wurden. Um die Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen herausarbeiten und bewerten zu können, werden die Mittelwerte mittels eines t-Tests verglichen, um zu prüfen, inwieweit Veränderungen bzgl. einiger Kompetenzbereiche durch die verschiedenen Maßnahmen (Vorbereitungsseminar und Begleitseminare sowie Praxissemester) vorliegen und ob diese als signifikant bezeichnet werden können.

Die erhobenen Ergebnisse beziehen sich nur auf das bestehende Konzept und sind demnach nicht repräsentativ. Dennoch lassen sich u. U. Konsequenzen für ähnliche Bildungsangebote bzw. Professionalisierungsmaßnahmen im Bildungsbereich ableiten.

Forschungsdesign und Erkenntnisinteresse der Evaluation

Die Ausgestaltung des Praxissemesters sowie die universitäre und schulische Lernbegleitung stellt alle Beteiligten vor große Herausforderungen und dieser Prozess soll deshalb auch direkt im Fach Deutsch von Anfang an qualitätssichernd begleitet werden. Die Evaluation des Blended-Learning-Konzepts im Rahmen des Praxissemesters Literaturdidaktik setzt sich dazu aus vier Forschungsschwerpunkten zusammen (s. Abb. 3), zu denen sowohl quantitative als auch qualitative Rückmeldungen erhoben werden. Vor allem soll dabei die Perspektive der Studierenden in den Blick genommen werden. Im Sinne eines triangulierten Forschungsdesigns (vgl. Treumann 2005, 209) kommen verschiedene empirische Forschungsmethoden zum Einsatz. Dazu zählen zum einen (halb-)standardisierte Online-Fragebögen und Reflexionsbögen. Die Online-Fragebögen werden insgesamt zu acht Messzeitpunkten im Rahmen des Vorbereitungsseminars eingesetzt sowie abschließend nach erfolgreicher Absolvierung der fünfmonatigen Praxisphase. Mit ihnen soll die selbst eingeschätzte Kompetenzentwicklungen der Studierenden über ca. ein Jahr hinweg erfasst werden (= fachliche Ebene). Im Rahmen des Beitrags stehen erste Ergebnisse dieser Ebene im Fokus.

Als Zweites spielt die mediale Ebene eine zentrale Rolle, da zum einen Medienkompetenz als ein Schwerpunkt des Konzepts explizit thematisiert und vermittelt wird und zum anderen auch das methodische Setting des Blended-Learnings einen positiven Einfluss auf das eigene mediale Kompetenzerleben haben kann. In diesem Kontext soll somit ebenfalls erfragt werden, wie Lehramtsstudierende Medien bisher nutzen und welche Medien sie im schulischen Kontext verwenden würden.

Die dritte Untersuchungsebene soll vor allem überprüfen, wie die Lehramtsstudierenden mit der Arbeit im Blended-Learning-Konzept zurechtkommen und wie solche bisher in Dortmund noch selten angewandten „alternativen“ Lehr- und Lernformen von ihnen akzeptiert werden (=methodische Ebene). Dies erfolgt mit Hilfe der regelmäßigen Zwischenbefragungen und den Abschlussbefragungen I und II.

Mit Hilfe der Reflexionsbögen sollen Aussagen zur Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Deutsch getroffen werden. Das Erhebungsinstrument wurde in Anlehnung an das FEMOLA-Instrument nach Pohlmann und Möller (2010) verwendet und z. T. erweitert (= reflexive Ebene). Der Reflexionsbogen wird dazu zu drei Messzeitpunkten an zwei Vergleichsgruppen (Studierende mit Praxissemester Sprachdidaktik vs. Studierende mit Praxissemester Literaturdidaktik) online verschickt.

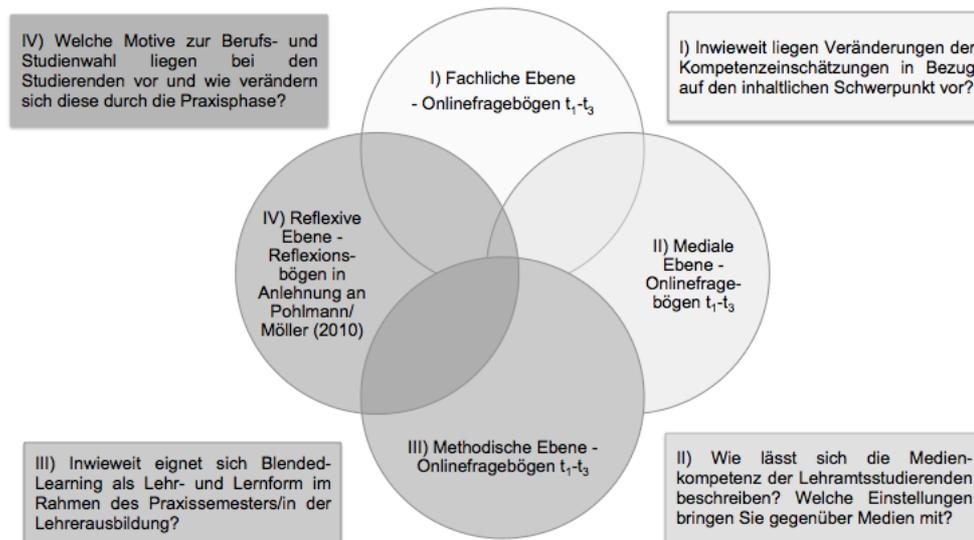


Abb. 3: Forschungsschwerpunkte im Rahmen der Evaluation zum Praxissemester Literaturdidaktik

Langfristig betrachtet soll ebenfalls untersucht werden, inwieweit sich das Angebot über mehrere Kohorten (Oktober 2014 – Oktober 2016) hinweg etabliert. Dazu soll herausgearbeitet werden, inwieweit sich die Kompetenzeinschätzungen in Bezug auf einige ausgewählte Schwerpunkte, die für die Förderung von Lese- und Medienkompetenz relevant sind, im Laufe dieser zwölf Monate erhöhen konnten und welche Rolle das bisherige inkorporierte Kapital, also das neu erworbene fach-(didaktische) Wissen und Können, dabei spielt.

Ergebnisse aus Untersuchungen zu Blended-Learning Angeboten zum selben Thema, aber mit unterschiedlichen Zielgruppen (vgl. Hellenschmidt i. Dr., Marci-Boehncke/Hellenschmidt 2012 a/b) lassen vermuten, dass es hier zunächst zu einer Irritation kommt, die sich erst im Laufe der Zeit über mehrere Kohorten abbauen wird. Die Beobachtung des Verlaufs ist deshalb notwendig, um einschätzen zu können, wann, ob und wo eine Modifikation des Konzepts sinnvoll ist.

Der Erhebung der eben genannten Ebenen kann dabei eine Doppelfunktion zugeschrieben werden: Zum einen soll überprüft werden, ob das ausgearbeitete Blended-Learning-Konzept zielgruppengerecht und ansprechend gestaltet wurde, um dieses langfristig zu verbessern und zu modifizieren. Zum anderen werden die Lehramtsstudierenden durch die regelmäßigen Befragungen und Reflexionsbögen bewusst dazu aufgefordert, ihre individuellen Kompetenzentwicklungen und Haltungen gegenüber dem Beruf der Lehrkraft und das eigene Professionsverständnis aus fachdidaktischer Perspektive im Rahmen einer metakognitiven Reflexion zu überprüfen.

5 | Ausgewählte Ergebnisse der ersten Kohorte im Praxissemester (Oktober 2014 – Oktober 2015)

Im Folgenden werden nun erste Ergebnisse vor allem in Bezug auf die fachliche und methodische Ebene aus der ersten Kohorte (Oktober 2014 – Oktober 2015) näher vorgestellt. Einige kritische Aspekte, die im Rahmen der Evaluation von den Lehramtsstudierenden zurückgespiegelt wurden, sollen ebenfalls skizziert werden.

Zusammensetzung der Stichprobe

In der ersten Kohorte, welche Gegenstand dieses Beitrags ist, haben insgesamt 88 Lehramtsstudierende das Praxissemester mit dem Schwerpunkt Literaturdidaktik erfolgreich abge-

schlossen. Die Anzahl der Studierenden war dabei jedoch im Rahmen des Vorbereitungsseminars noch etwas höher (=105 Studierende), da einige im Rahmen des Studienverlaufsplans ihr Praxissemester in einem anderen Fach absolvieren mussten, oder durch einen Aufenthalt im Ausland die Praxisphase erst verspätet antreten konnten.

Die Verteilung der Schulformen in der ersten Kohorte kann als sehr ungleich beschrieben werden. So studieren knapp 85% der Studierenden für die Schulform Grundschule oder Förderschule. Schulformen, die den Sekundarbereich der Regelschule abdecken, sind mit insgesamt 15% in dieser Kohorte deutlich unterrepräsentiert.

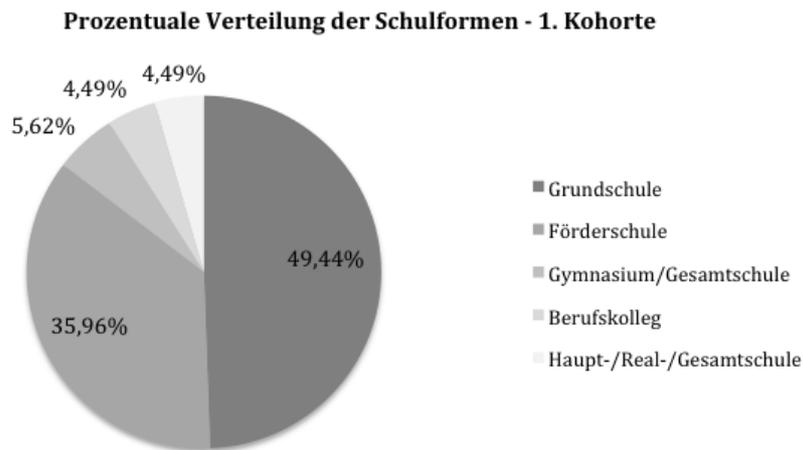


Abb. 4: Zusammensetzung der Stichprobe in % (eigene Darstellung)

Auch die Verteilung der Geschlechter kann als sehr unausgeglichen beschrieben werden. So waren etwa 93% der beteiligten Studierenden weiblich. Auf diesen Aspekt wird an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen.

Im Rahmen der Studie werden zudem zwei Gruppierungen (V_1 =mittleres bis hohes Vorwissen und V_2 = kein Vorwissen) gebildet, um herauszustellen, inwieweit das eigene Vorwissen im Bereich der Lese- und Medienförderung und bzgl. der Lernform Blended-Learning die eigenen Kompetenzeinschätzungen und Haltungen (positiv) beeinflusst.¹ Dazu werden Studierende mit hohem Vorwissen (Besuch beider Blended-Learning-Kurse *Lust auf Bücher I+II*) und mittlerem Vorwissen (Besuch des Blended-Learning-Kurses *Lust auf Bücher I*) zu der Gruppe V_1 zusammengefasst. Die Ergebnisse werden mit denen der Studierenden ohne Vorwissen (V_2 = kein Besuch der Blended-Learning-Kurse *Lust auf Bücher I* oder *II*) verglichen.

Die Entwicklungen der Kompetenzeinschätzungen über die drei Messzeitpunkte t_1 , t_2 und t_3 hinweg wurden mit Hilfe von t-Tests für abhängige Stichproben überprüft. Die Anwendung der t-Tests erscheint trotz der geringen Stichprobengrößen unproblematisch, da die Differenzen der zu verschiedenen Messzeitpunkten erreichten Skalenwerte keine erkennbaren Abweichungen von einer Normalverteilung aufwiesen und keine negativen Korrelationen zwischen den zu verschiedenen Messzeitpunkten erreichten Skalenwerten gefunden wurden.

¹ Die Studierenden mit dem Fach Deutsch haben an der TU Dortmund die Möglichkeit an einer Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen, bei dem der Schwerpunkt auf dem Bereich der Lese- und Medienförderung liegt. Durch die Absolvierung von sieben theoretischen Seminarangeboten mit diesem Schwerpunkt sowie einer Praktikumsphase können die Studierenden ein *Zusatzzertifikat Literaturpädagogik (mit Anerkennung vom Bundesverband Leseförderung)* erhalten. Verpflichtender Bestandteil dieses Zertifikats ist die Belegung von zwei Blended-Learning-Kursen mit den Titeln *Lust auf Bücher I* und *Lust auf Bücher II*. Hier ist also von einem inhaltlichen und methodischen Vorwissen auszugehen, wobei die Teilnahme an diesen beiden Kursen im Rahmen der Evaluation zum Praxissemester mit erfasst wurde.

Kompetenzeinschätzungen und -entwicklungen der ersten Kohorte: Einige Ergebnisse

Betrachtet man die Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen, welche zu Beginn des Vorbereitungsseminars (Eingangsfragebogen², Oktober 2014), nach Abschluss des Vorbereitungsseminars und somit unmittelbar vor der Praxisphase (Abschlussfragebogen I³, Februar 2015) und nach Abgabe des Theorie-Praxis-Berichts zum Praxissemester (Abschlussfragebogen II⁴, Oktober 2015) erhoben wurden, lassen sich folgende Ergebnisse für die erste Kohorte beschreiben:

Zu Beginn (t_1) bewerten die Studierenden ihre Kompetenzen zu verschiedenen Schwerpunkten der Lese- und Medienförderung sowie unmittelbar praktische Fertigkeiten (z. B. Planung und Durchführung von Unterricht, Reflexion der eigenen Lehrerrolle) durchweg als mangelhaft. Diese wurden mit Hilfe einer vierstufigen Likert-Skala von 1 („gar nicht kompetent“) bis 4 („sehr kompetent“) erfragt. Als mangelhaft können jene Kompetenzeinschätzungen gelten, die einen Mittelwert zwischen 1 und 1,99 erreichen. Lediglich die Kompetenzbereiche *Stärkung der Lesemotivation Ihrer Schüler/-innen*, *lesedidaktische Kompetenz* und *mediendidaktische Kompetenz* werden von den Studierenden im Rahmen des Eingangsfragebogens als befriedigend bewertet, wobei jeweils insgesamt ein Mittelwert zwischen 2,06 und 2,43 erreicht wurde (vgl. Abb. 5-7). Dieser Inhalt wird in Dortmund als Lehr- und Forschungsschwerpunkt seit mehreren Jahren bearbeitet.

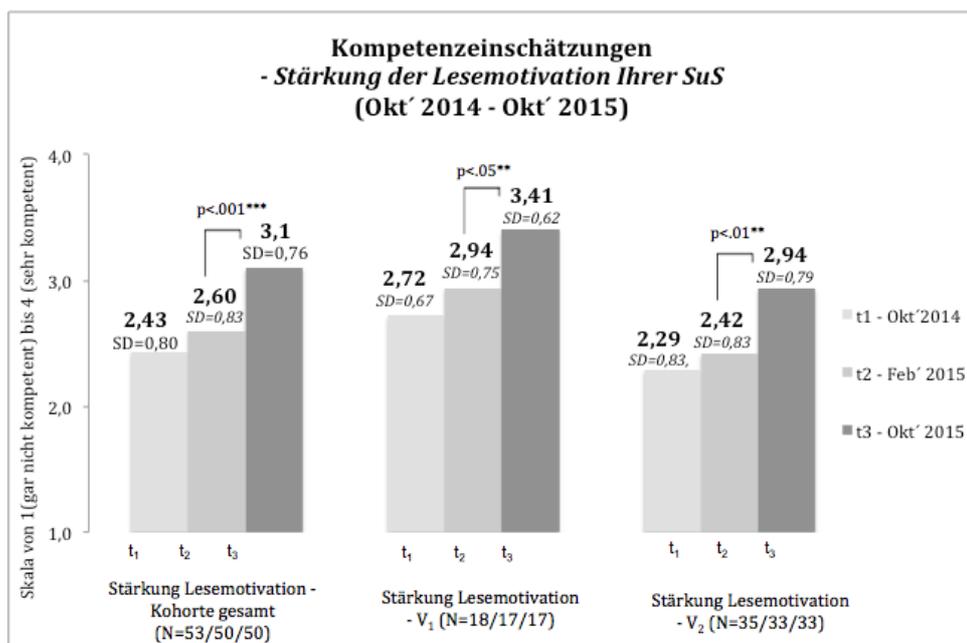


Abb. 5: Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen (Oktober 2014 – Oktober 2015) im Kompetenzbereich „Stärkung der Lesemotivation“ – spezifische Auswertung nach V₁/V₂ (Studierende mit/ohne Vorerfahrungen im Bereich Lese- und Mediendidaktik und Blended-Learning), signifikante Veränderungen sind markiert.

² Im Folgenden abgekürzt mit t_1 .

³ Im Folgenden abgekürzt mit t_2 .

⁴ Im Folgenden abgekürzt mit t_3 .

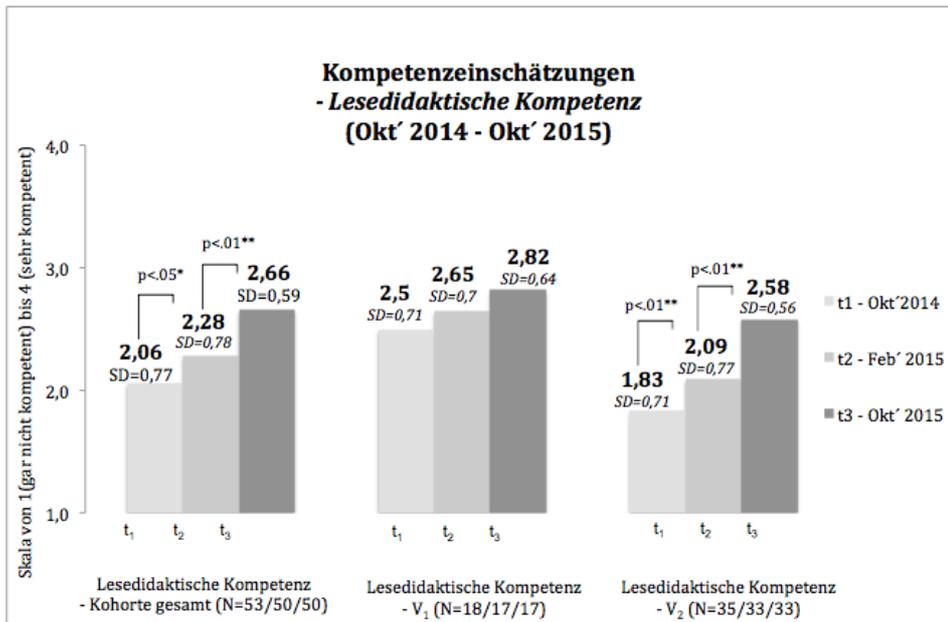


Abb. 6: Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen (Oktober 2014 – Oktober 2015) im Kompetenzbereich „Lesedidaktische Kompetenz“– spezifische Auswertung nach V₁/V₂ (Studierende mit/ohne Vorerfahrungen im Bereich Lese- und Mediendidaktik und Blended-Learning), signifikante Veränderungen sind markiert.

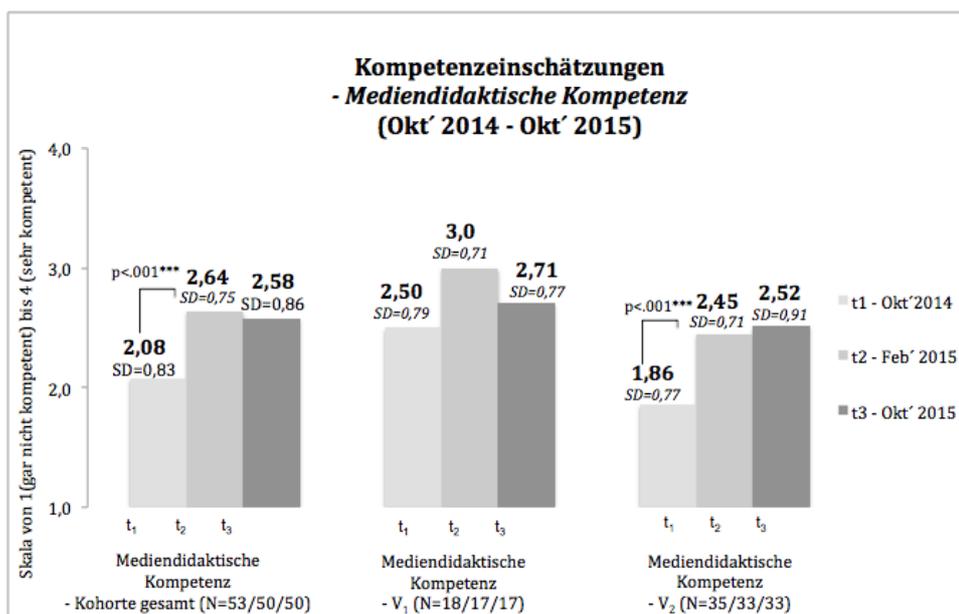


Abb. 7: Entwicklung der Kompetenzeinschätzungen (Oktober 2014 – Oktober 2015) im Kompetenzbereich „Mediendidaktische Kompetenz“– spezifische Auswertung nach V₁/V₂ (Studierende mit/ohne Vorerfahrungen im Bereich Lese- und Mediendidaktik und Blended-Learning), signifikante Veränderungen sind markiert.

Betrachtet man den Entwicklungsverlauf⁵ dieser drei Kompetenzbereiche genauer, lässt sich hier ein Zusammenhang zwischen der Frage, ob die Studierenden sich bereits explizit im Bereich der Lese- und Medienförderung durch andere Blended-Learning-Angebote im Rahmen

⁵ In den Blick genommen werden hier im Rahmen von t-Tests für verbundene Stichproben nur jene Befragungsdaten, die miteinander verglichen werden können. Diese wurden mittels anonymer Codes ermittelt, wodurch es zu einer geringeren Stichprobengröße kommt, da nicht alle Probanden zu allen Messzeitpunkten an den Befragungen teilgenommen haben.

des Bachelorstudiums weitergebildet haben (V_1) oder nicht (V_2), und der Kompetenzeinschätzung in Bezug auf die drei o.g. Schwerpunkte feststellen.

So schätzt sich die Gruppe V_1 (Gruppe mit Vorwissen) bzgl. der eigenen *lesedidaktischen* und *mediendidaktischen Kompetenzen* und im Bereich *Stärkung der Lesemotivation der Schüler/-innen* vor Beginn des Vorbereitungsseminars (t_1) deutlich höher ein als V_2 (Gruppe ohne Vorwissen). Für die lesedidaktische und mediendidaktische Kompetenz ist dieser Gruppenunterschied signifikant (t_1 ; $t(51)=3.28$, $p=.002$) bzw. t_1 ; $t(51)=2.85$ $p=.006$). Es fällt jedoch auf, dass sich diese beiden Gruppen nach Abschluss des Vorbereitungsseminars (t_2) annähern und die unterschiedlichen Kompetenzeinschätzungen nach Beendigung des Praxissemesters (t_3) bzgl. der Kompetenzbereiche *mediendidaktische* und *lesedidaktische Kompetenz* der Gruppe V_1 nur noch minimal höher liegen.

Im Bereich *Stärkung der Lesemotivation bei ihren SuS* liegt die Einschätzung der eigenen Kompetenz auch nach Absolvierung des Praxissemesters bei den Studierenden, die bereits über Vorwissen im Bereich der Lese- und Medienförderung und im Blended-Learning verfügen (V_1), etwas höher (V_1 $M=3,41$; V_2 $M=2,94$).

Auffällig ist auch der enorme Anstieg der eigenen Kompetenzwahrnehmung durch die Absolvierung der Praxisphase in den o.g. Bereichen (Anstieg von t_2 zu t_3). So steigt der Mittelwert in den Bereichen *Stärkung der Lesemotivation Ihrer Schüler/-innen* und *lesedidaktische Kompetenz* bei der V_2 -Gruppe signifikant an ($t(32)=-3.27$, $p=.003$) bzw. ($t(32)=-3.34$, $p=.002$). In Bezug auf die *mediendidaktische Kompetenz* lässt sich in beiden Gruppen eine Erhöhung (in V_2 signifikant $t(34)=-0,377$, $p<.001$) der eigenen Kompetenzwahrnehmung nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars (t_2) beobachten, da dieser Bereich hier explizit im Rahmen von Medienworkshops und einer Lerneinheit sowohl theoretisch als auch praktisch thematisiert wurde. Nach erfolgreicher Absolvierung des Praxissemesters fällt jedoch auf, dass die Einschätzung der eigenen Kompetenz in diesem Bereich etwa gleich bleibt (V_2), bzw. rasant fällt (V_1), weshalb davon auszugehen ist, dass das vorab erworbene mediendidaktische Wissen in der Praxis wegen mangelnder Möglichkeiten in den Schulen keine Anwendung finden konnte.

Vergleicht man zudem weitere Kompetenzeinschätzungen – unabhängig von dem Vorwissen – nach Beendigung des Praxissemesters und der Fertigstellung des Berichts (t_3) mit den nach Abschluss des Vorbereitungsseminars erfragten Kompetenzeinschätzungen (t_2), so lassen sich vor allem für die Schwerpunkte *einzelne Unterrichtsstunden im Fach Deutsch didaktisch begründet und kompetenzorientiert planen* ($t(49)=-8.2$, $p<.001$), *Lesediagnostische Verfahren* ($t(49)=-4.88$, $p<.001$) und *Reflexion Ihrer Rolle als Lehrkraft* ($t(49)=-6.98$, $p<.001$) ein besonders hoher Kompetenzzuwachs verzeichnen (s. Tab. 1), bei denen von einem mittleren bis hohen Effekt zu sprechen ist. Gerade diese drei Schwerpunkte wurden konkret im Rahmen des Berichts gefordert und wurden fortlaufend seit Beginn des Vorbereitungsseminars für alle thematisiert.

Bereich	Messzeit- punkt t ₁ M (SD)	Messzeit- punkt t ₂ M (SD)	Messzeit- punkt t ₃ M (SD)	Prä-Post- Effektstärke t ₁ vs t ₂	Prä- Post- Effekt- stärke t ₂ vs t ₃
Deutschunterricht pla- nen	1,84 (0,79)	1,71 (0,85)	2,79 (0,69)	-0,07	1,226* **
Lesediagnostische Ver- fahren	1,68 (0,61)	2,28 (0,78)	2,85 (0,78)	0,809***	0,692* **
Reflexion der Rolle als Lehrkraft	n.e.	2,49 (0,86)	3,33 (0,62)	n.e.	0,980* **
Schreibdidaktik	1,96 (0,79)	2,09 (0,83)	2,26 (0,76)	-0,144	-0,131
Interpretationsmethoden für den Literaturunter- richt	1,77 (0,75)	2,09 (0,68)	2,07 (0,83)	0,486***	-0,052
Leseförderung für SuS mit Migrationshinter- grund	1,88 (0,76)	1,72 (0,85)	1,92 (0,89)	-0,071	-0,112

Tab. 1: Vergleich der Mittelwerte für weitere Kompetenzeinschätzungen zu den Messzeitpunkten t₁ bis t₃ (N = 53, in einigen Fällen wegen Fehlen einzelner Werte etwas niedriger).

Anmerkung: M – Mittelwert; SD – Standardabweichung.

* p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

Der Kompetenzzuwachs für die Schwerpunkte *Schreibdidaktik*, *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* und *differenzierte Leseförderung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund* wird im Vergleich von den betroffenen Studierenden hingegen als weniger hoch betrachtet. Lediglich für den Bereich *Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht* lässt sich nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars ein höheres Kompetenzzempfinden feststellen, welches auch signifikant ist und eine kleine Effektstärke aufweist ($t(52)=-3.128$, $p=.003$, $d=0,49$).

Dies kann zum einen auf die individuelle Schwerpunktsetzung im Rahmen der eigens durchgeführten und reflektierten Unterrichtsvorhaben zurückgeführt werden – zumal der Schwerpunkt der Interpretationsmethoden für den Literaturunterricht eher für den Bereich der Sekundarstufe relevant ist und diese Gruppe in dieser Kohorte stark unterrepräsentiert ist und die praktische Durchführung dieses Schwerpunkts daher weniger stark vertreten war – schulformspezifische Unterschiede sind also z. T. zu erwarten. Zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte sind die Studierenden an der TU Dortmund durch einen vom Praxissemester unabhängigen Studienteil zu DaF/DaZ sowie ein entsprechendes Zusatzzertifikat in diesem Bereich besonders vorgebildet, die Einschätzung ist jedoch ggf. erklärlich durch die aktuellen besonderen Herausforderungen im Kontext der Flüchtlingssituation an den Schulen. Studierende sind bisher auf Unterricht mit bilingualen Schülerinnen und Schülern vorbereitet, besitzen aber noch keine Erfahrungen in Willkommensklassen mit Lernenden ohne jegliche Deutschkenntnisse.

Allgemein haben die Ergebnisse der gesamten ersten Kohorte (N=73) gezeigt, dass die Akzeptanz und das Interesse am Format Praxissemester bei den Studierenden sehr positiv ausfällt. So finden es 91,2% (sehr) positiv, dass das Praxissemester verpflichtend im Lehramtsstudium eingeführt wurde, ebenso geben 98,8% der Befragten an, (sehr) motiviert während der längerfristig angelegten Praxisphase gewesen zu sein.

Auch mit der Betreuungssituation an der Schule ist die Mehrheit der Studierenden (sehr) zufrieden (85%), ähnliches gilt für die Betreuung durch das jeweilige Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) (86,1%).

Sehr unterschiedlich fällt hingegen die schulische Ausstattung in Sachen Lese- und Medienförderung aus. Diese wird von 43,8% als (sehr) negativ eingeschätzt. Die Lehramtsstudierenden geben zudem an, dass lediglich 13,7 % der besuchten Praktikumsschulen regelmäßig eine medienintegrierte Leseförderung im Sinne des erweiterten Textbegriffs nach Kallmeyer et al. (1974) durchführen. Hier kann also von einer „Anwendungslücke“ und Kluft zwischen Forschung/Theorie und Praxis gesprochen werden, die weiter oben bereits als mögliche Ursache für den rasanten Abfall bzw. die Stagnierung der eigenen mediendidaktischen Kompetenz seitens der Studierenden angeführt wurde.

In Bezug auf das hier beschriebene Blended-Learning-Konzept im Bereich Literaturdidaktik lässt sich eine (sehr) große Unzufriedenheit in Bezug auf den Arbeitsaufwand (91,7%) und das Zurechtkommen mit dem Veranstaltungsangebot verzeichnen. So geben lediglich 37% an, dass sie (sehr) gut mit dem Format zurechtgekommen sind. Auch hier lässt sich insgesamt eine etwas höhere Zustimmungsrates bei Studierenden finden, die bereits im Rahmen der beiden Blended-Learning-Seminare „Lust auf Bücher“ mit dieser Lernform gearbeitet haben. So geben 45,5% dieser Gruppe an, dass sie (sehr) gut mit diesem Veranstaltungsangebot zurechtgekommen sind, wohingegen jene ohne Vorerfahrungen (V_2) dieser Aussage nur zu 37% zustimmen.

58,9% der gesamten Kohorte sehen das Blended-Learning (sehr) kritisch und empfinden als erste Kohorte dieses Format nicht als wünschenswerte Alternative zu anderen Seminarangeboten.

Kritisiert wurde innerhalb der offenen Fragen ebenfalls, dass die Inhalte des Seminar-konzepts zu wenig auf die einzelnen Schulformen ausgerichtet seien. Außerdem wurden die fehlenden Möglichkeiten zur Umsetzbarkeit des Gelernten in die Praxis beklagt.

6 | Diskussion und Ausblick

Die Notwendigkeit, angehende Lehrkräfte im Bereich der Lese- und Medienkompetenzförderung für die Anforderungen im Deutschunterricht umfassender zu professionalisieren, wird bereits seit Jahren in verschiedenen Studien herausgestellt und betont (vgl. IfD Allensbach 2014, Bos et al. 2011, Bos et al. 2014).

Das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Konzept 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. Dazu liegt der Schwerpunkt des dort umzusetzenden eigenen Unterrichtskonzepts auf dem Thema „Lesen“, wobei dies sehr weit gefasst wird, verschiedene Medien, Textsorten und Genres berücksichtigt und ebenfalls unterschiedliche Handlungsoptionen ermöglicht. Die Berücksichtigung digitaler Medien bei der Leseförderung ist erwünscht und eine Evaluation vor Beginn und nach Ende der Einheit ebenfalls.

Einige Ergebnisse der ersten Kohorte (Oktober 2014 – Oktober 2015) zeigen, dass sich die individuellen Kompetenzeinschätzungen im Laufe der einjährigen Begleitung und der Absolvierung des Praxissemesters in fachdidaktisch relevanten Bereichen wie der *Lesediagnostik*, der *didaktischen Planung von Lese- und Medienförderunterricht* und der *Stärkung der Lesemotivation bei Schüler(n)/-innen* bei den Lehramtsstudierenden insgesamt deutlich verbessern konnten. Vor allem die lange Praxisphase wirkt sich positiv auf die Einschätzung und Wahrnehmung der eigenen Kompetenz aus, da hier einige Inhalte – vor allem aus dem Bereich der Lesedidaktik – Anwendung finden konnten, bzw. diese konkret im Rahmen der Unterrichtseinheit von den Studierenden gefordert waren.

Dies gilt jedoch nicht für die mediendidaktische Kompetenz. In diesem Bereich konnten sich die Studierenden zunächst durch die Inhalte des Vorbereitungsseminars verbessern, jedoch wurden sie durch die Praxisphase eher desillusioniert (s. Abb. 7). Hier können die schlechten Ausgangsbedingungen in den Schulen als zentraler Faktor genannt werden – und dies sowohl im Hinblick auf die Ausstattung als auch hinsichtlich der Akzeptanz solcher Möglichkeiten im Kollegium. Leider ist immer noch davon auszugehen, dass die Lehrkräfte der

Schulen über wenig didaktische Nutzungs- und Vermittlungskompetenz verfügen (vgl. Rath/Strehlow 2015, IfD Allensbach 2014), wie dies bereits im theoretischen Teil näher ausgeführt wurde.

Der mediale Habitus muss demnach bei Lehramtsstudierenden weiter ausgebaut werden, damit (angehende) Lehrkräfte hier sinnvoll als schulinterne Multiplikatoren genutzt werden können, um Medienbildung als zentrale Aufgabe von Schule wahrzunehmen und Möglichkeiten zu schaffen, diese systematisch zu fördern. Die Umsetzung dieser Chance durch Unterstützung von Studierenden im Praxissemester hängt dazu sehr stark von der Ausstattung und den Einstellungen der Schule bzw. des Kollegiums ab, bei der es sich als schwierig erweist, als „Neuling“ und Praktikant/-in „gegen den Strom zu schwimmen“. Hier sind Synergien, wie sie durch die Kooperation mit Schulen entstanden, die sich im Rahmen von BiSS im Bereich der Lese- und Medienförderung weitergebildet haben, von Vorteil, da hier auch für die mediendidaktische Kompetenz Anknüpfungspunkte in der Praxis geschaffen werden können.

Weitere Ergebnisse haben gezeigt, dass Studierende, die sich inhaltlich bereits im Rahmen des Bachelorstudiums mit dem Schwerpunkt der Lese- und Medienförderung beschäftigt haben, über ein umfangreicheres Vorwissen verfügen bzw. ihre Kompetenzen zu Beginn des Vorbereitungsseminars etwas höher einschätzen als jene Studierende ohne erworbenes Vorwissen durch die Blended-Learning-Kurse „Lust auf Bücher I und II“. Die Auseinandersetzung mit diesen Schwerpunkten im Rahmen des Bachelorstudiums konnte somit bereits das individuelle inkorporierte Kapital erhöhen, was sich auch positiv und längerfristig auf die eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei der V_1 übertragen hat.

Die Veränderung des Habitus kann somit als wesentlicher Faktor genannt werden, damit Lese- und Medienförderung ganzheitlich an Schulen umgesetzt und „mitgedacht“ wird. D. h., es muss zunächst ein Bewusstsein für die Relevanz von Lese- und Medienkompetenz bei (angehenden) Lehrkräften vorhanden sein, damit dieser Bereich Einzug in den (Deutsch-) Unterricht erhält. Hier ist es Aufgabe der Universität, die angehende Lehrergeneration auf neue Konzepte und bspw. Möglichkeiten zur Diagnose und Förderung vorzubereiten, da vor allem lese- und mediendidaktische Kompetenzen in zahlreichen Studien immer wieder als „blinde Flecken“ in der schulischen Praxis beschrieben werden. Die eigene Haltung der Lehrkräfte zur digitalen Lese- und Medienpraxis, ihre Überzeugung, dass eine veränderte Förderpraxis unter den Bedingungen der digitalen Welt sinnvoll und notwendig ist, die eigenen theoretischen und technisch-praktischen Fähigkeit sowie der eigene (auch soziale) Mut, solch eine Lese- und Medienförderung ggf. auch als „Pionier“ in der eigenen Schule mit zu realisieren, sind zentrale Bausteine zu einer Neuformierung der Leseförderung, an der wir in Dortmund verändernd ansetzen wollen.

Der Missstand ist jedoch, dass es im Rahmen des Praxissemesters häufig zu einer „Anwendungslücke“ (gerade im Bereich der Medienbildung) kommt und jene Kompetenzen, die im Rahmen des Praxissemesters durch drei verschiedene Instanzen vermittelt werden, sehr unterschiedlich ausfallen. Konkret bedeutet das, dass die Studierenden in den Praktikumschulen aus verschiedenen Gründen nicht die Möglichkeit erhalten, Leseförderung in digitalem Kontext zu realisieren. Dies meldeten auch die Studierenden im Rahmen der Evaluation zurück.

Gerade innerhalb der ersten Kohorte kam es zudem zu strukturell bedingten Schwierigkeiten beispielsweise in Bezug auf die Anforderungen, die von den Studierenden erbracht werden mussten und die zu einer allgemeinen Unsicherheit führten.

Auch wurde die These bestätigt, dass die Studierenden eine große Unzufriedenheit bzgl. der Arbeitsform Blended Learning und des Arbeitsaufwandes äußerten. Hier ergeben sich Parallelen zu den weiter oben beschriebenen Fortbildungskonzepten „Experten für das Lesen“ für Bibliothekare/-innen und Lehrkräfte, in denen sich im Rahmen der ersten (und z. T. zweiten) Kohorte ähnliche Ergebnisse abzeichneten, die sich jedoch nach weiteren Durchführungen ins Gegenteil verändern konnten.

Für die Begleitung der zweiten Kohorte wurde versucht, an einigen Stellen im Konzept nachzusteuern, sodass der Umfang der E-Learning-Aufgaben gekürzt wurde. Zusätzlich gibt

es weitere Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Begleitphase durch freiwillige Coachings, die Raum für individuelle Fragen geben. Diese Maßnahmen zeigen offensichtlich Erfolg.

Es bleibt aber weiterhin interessant zu untersuchen, wie das beschriebene Konzept von den nächsten Kohorten angenommen wird, welche weiteren Modifikationen vorgenommen werden (können), welche weiteren, spezifischen Ergebnisse sich bspw. in Bezug auf das Geschlecht, die Schulform und die eigene Berufswahlmotivation durch das Praxissemesters herausstellen lassen und welche Rolle hier auch die Verstetigung auf die Bewertung spielt.

Literatur

- Assmann, Aleida / Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg, Siegfried (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Wiesbaden: Springer, S. 114–140.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer
- Bourdieu, Pierre (1979/1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Aus dem Französischen von Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BMBF (Hg.) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online unter <http://www.dlr.de/pt/Portaldaten/45/Resource/a_dokumente/bildungsforschung/Medienbildung_Broschuere_2010.pdf> (Letzter Aufruf 28. November 2015).
- Bos, Wilfried et al. (Hg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried et al. (Hg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann. Online unter <http://ifs-dortmund.de/assets/files/icils2013/ICILS_2013_Berichtsband.pdf> (Letzter Aufruf 17. November 2015).
- Breiter, Andreas / Aufenanger, Stefan / Averbek, Ines / Welling, Stefan / Wedjelek, Marc (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 73). Berlin: Vistas. Online unter <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/LfM-Band-73.pdf> (Letzter Aufruf 10. Oktober 2015).
- Bruns, Axel (2008): Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage. New York: Lang.
- BISS – Bildung durch Sprache und Schrift. P 4: Diagnose und Förderung des Leseverständnisses: Experten für das Lesen – Primarstufe NRW. Online unter <<http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=35&bundesland=Nordrhein-Westfalen&id=67>> (Letzter Aufruf 30. November 2015).
- Cassirer, Ernst (1977): Philosophie der symbolischen Formen, 3 Bde, (1923–29), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- DIVISI U9-Studie (2015): Kinder in der digitalen Welt. Hg. v. Deutschen Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. Online unter <<https://www.divisi.de/publikationen/studien/divisi-u9-studie-kinder-der-digitalen-welt/6-wie-kinder-in-die-digitalisierte-welt-hineinwachsen/6-3-lernen-mit-digitalen-medien-und-digitalen-medien-in-der-schule/>> (Letzter Aufruf 31. Oktober 2015).
- Eickelmann, Birgit / Aufenanger, Stefan / Herzig, Bardo (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. unveränderte Auflage. Bern: Huber.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.
- Hellenschmidt, Anja (im Druck): Bildungspartner Bibliothek – Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit im Berufsfeld der Bibliotheken: Akzeptanz und Nachhaltigkeit eines Blended-Learning-Angebots zur Förderung der Leseförderkompetenz. Diss. Dortmund 2015.
- Institut für Demoskopie Allensbach [IfD] (2014): Digitale Medienbildung in Grundschule und Kindergarten. Online unter <http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/ergebnisse_allensbach-umfrage_gesamt.pdf> (Letzter Aufruf 15. November 2015).
- IQB (o. J.): VERA – Ein Überblick. Online unter <<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>> (Letzter Aufruf 22. November 2015).
- Jenkins, Henry (2006): Convergence culture: where old and new media collide. New York, London: New York University Press.
- Kallmeyer, Werner / Klein, Wolfgang / Meyer-Hermann, Reinhard (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1: Einführung. Königstein: Athenäum.

- Kommer, Sven / Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate et al. (2012): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer, S. 81–108.
- Kittler, Friedrich (1985): Aufschreibesysteme 1800/1900. München: Fink.
- Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Klusmann, Uta / Krauss, Stefan / Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV 2011. Münster, New York: Waxmann.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2014): Grundbildung Medien mitdenken! Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In: Imort, P. / Niesyto, H. (Hg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Reihe: Medienpädagogik interdisziplinär. München: kopaed, S. 195–210.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2016): Kinder- und Jugendliteratur in der digitalen Welt: Kulturelle und bildungspolitische Rahmenbedingungen für literarische Bildung. In: Ewers, Hans-Heino / Dolle-Weinkauff, Bernd (Hg.): Jahrbuch für Kinder- und Jugendliteratur 2014/2015 Frankfurt am Main: Lang, S. 99–110.
- Marci-Boehncke, Gudrun / Hellenschmidt, Anja (2012a): Experten für das Lesen – Evaluation eines Blended-Learning-Angebots für Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Vorteile, Chancen und Grenzen. In: Csanyi, Gottfried / Reichl, Franz / Steiner, Andreas (Hg.): Digitale Medien. Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster: Waxmann, S. 280–282.
- Marci-Boehncke, Gudrun / Hellenschmidt, Anja (2012b): Experten für das Lesen – Blended Learning für Bibliothekarinnen und Lehrkräfte. Ein Online-Angebot und seine Akzeptanz. In: Apostolopoulos, Nicolas / Mußmann, Ulrike / Coy, Wolfgang / Schwill, Andreas (Hg.): GML (2) 2012. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit. Münster: Waxmann, S. 414.
- Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (2013): Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zu Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung. (Unter Mitarbeit von Anita Müller und Habib Güneşli). München: Kopäd.
- Marci-Boehncke, Gudrun / Wulf, Corinna / v.d. Höh, Eva / Warnkross, Anja (2015): Experten für das Lesen. Professionalisierungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen mit dem Schwerpunkt der Lese- und Medienförderung im Primar- und Sekundarbereich. Erste Ergebnisse und weitere Meilensteine der Verbundarbeit. Poster auf der BISS-Jahrestagung 2015/Weimar.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- OECS (2014): PISA 2012. Results: What Students Know and Can DO (Volume I, Revised edition, February 2014) Annex B 3: Results for the computer-based and combined scales for mathematics and reading. Online unter <<http://dx.doi.org/10.1787/888932935781>> (Letzter Aufruf 28. November 2015).
- OECD (2015) Students, Computers and Learning. Making the Connection. DOI:10.1787/9789264239555-en Online unter <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page98> (Letzter Aufruf 28. November 2015).
- Philipp, Maik (2015): Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim, Basel: Juventa.
- Pohlmann, Britta / Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24, H. 1, S. 73–84.
- Rath, Matthias / Strehlow, Sarah Kristina (2015): „Es war spannender als Unterricht“. Medienbildung in Bildungsk Kooperationen am Beispiel eines Tabletprojekts. In: Friedrich, Katja / Siller, Frederike / Treber, Albert (Hg.) (2015): Smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik. München: Kopaed, S. 145–160.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2007): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Treumann, Klaus Peter (2005): Triangulation. In: Mikos, Lothar / Wegener, Claudia (Hg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UTB, S. 209–221.

Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Institut für Deutsche Sprache und Literatur
Universität Dortmund
gudrun.marci@tu-dortmund.de

Corinna Wulf

wissenschaftliche Mitarbeiterin
Institut für Deutsche Sprache und Literatur
Universität Dortmund
corinna.wulf@tu-dortmund.de