

Heike de Boer, Benjamin Braß

KONECS

„Koblenzer Netzwerk Campus, Schulen & Studienseminare“

Abschlussbericht

Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Online veröffentlicht

URN: urn:nbn:de:kola-14260

Veröffentlicht am: 07.02.2017

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/konecs/>



Abschluss- bericht

über die Arbeit des vom 01.01.2013 bis 31.12.2015
vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft,
Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz
geförderten Projekts

„Koblenzer Netzwerk Campus, Schulen &
Studienseminare“

Verantwortlich

Prof. Dr. Heike de Boer (Projektleitung)

Benjamin Braß (Projektkoordination)

Institut für Grundschulpädagogik

Universität Koblenz-Landau Campus Koblenz

Universitätsstraße 1

56070 Koblenz

Koblenz, den 31.12.2015

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	1
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	2
1 EINLEITUNG	3
2 PROJEKTZIELE UND EVALUATIONSSINSTRUMENTE	3
2.1 AUSGANGSLAGE UND MOTIVATION.....	3
2.2 ZIELSTELLUNGEN	5
2.3 ZIELKONKRETISIERUNG FÜR DIE EINZELNEN PROJEKTPHASEN	5
2.3.1 <i>Erste Projektphase</i>	5
2.3.2 <i>Zweite Projektphase</i>	6
2.3.3 <i>Dritte Projektphase</i>	7
2.4 EVALUATIONSSINSTRUMENTE	8
2.4.1 <i>Kontext- und Strukturdaten</i>	8
2.4.2 <i>Prozessdaten</i>	8
2.4.3 <i>Produktdaten</i>	9
3 BESCHREIBUNG DER PROJEKTAKTIVITÄTEN	9
3.1 BESCHREIBUNG DER BETEILIGTEN.....	9
3.1.1 <i>Die Universität als lehrerbildende Institution</i>	10
3.1.2 <i>Institut für Grundschulpädagogik</i>	12
3.1.3 <i>Studierende</i>	12
3.1.4 <i>Schulen</i>	12
3.1.5 <i>Kindertagesstätten</i>	13
3.1.6 <i>Studienseminare</i>	13
3.2 MAßNAHMEN	14
3.3 STÄNDIGE AUFGABEN DES PROJEKTKOORDINATORS	17
3.3.1 <i>Koordinationsbezogene Aufgaben</i>	18
3.3.2 <i>Evaluationsbezogene Aufgaben</i>	20
3.4 ENTWICKLUNG DER BETEILIGUNG	21
3.5 BEOBACHTUNGSFÄHIGKEIT STUDIERENDER	22
3.6 GENERIERUNG VON FORTBILDUNGSMATERIAL UND GESTALTUNG EINER AUSGABE DER GRUNDSCHULZEITSCHRIFT.....	24
3.7 NATIONALE UND INTERNATIONALE KOOPERATIONSBEZIEHUNGEN	24
3.8 WIRKUNGEN AUF DIE WAHRNEHMUNG DER UNIVERSITÄREN INHALTE	25
ZITIERTE LITERATUR	26
ANHANG	28
VERANSTALTUNGEN.....	28
<i>Lehrveranstaltungen</i>	28

<i>Forschungskolloquien</i>	28
<i>Fortbildungen und Tagungen</i>	29
FORSCHUNG	33
<i>Dissertationsprojekte</i>	33
<i>Vorträge</i>	35
<i>Publikationen</i>	37
<i>Codebuch zur Evaluation von Beobachtungsprotokollen</i>	40
ÖFFENTLICHKEITSARBEIT.....	43
<i>Allgemeines Plakat</i>	43
<i>Allgemeiner Flyer</i>	44
FORMULARMUSTER	45

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: GESTALTUNG KÖNNENSORIENTIERTER AUFGABEN UND POTENTIALORIENTIERTE DIAGNOSTIK ALS ZWEI SEITEN EINER MEDAILLE	4
ABBILDUNG 2: DAS KONZEPT FORSCHENDEN LERNENS IN KONECS IM GESAMTZUSAMMENHANG	15
ABBILDUNG 3: VERNETZUNG VON PLANUNGS- UND AUSWERTUNGSPERSPEKTIVE IN DER PHASENÜBERGREIFENDEN ZUSAMMENARBEIT	16
ABBILDUNG 4: AUFGABENSPEKTRUM DES PROJEKTKOORDINATORS	17
ABBILDUNG 5: KOOPERATIONSSCHULEN	21
ABBILDUNG 6: KOOPERATIONSKITAS.....	22
ABBILDUNG 7: DIFFERENZIERUNG VON ZUSCHREIBUNGSFORMEN IN PROTOKOLLEN	23
ABBILDUNG 8: STEIGERUNG DER DIFFERENZIERTHEIT VON BEOBACHTUNGSPROTOKOLLEN.....	24

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht dokumentiert rückblickend die Aktivitäten des Koblenzer Netzwerks Campus, Schulen & Studienseminare (im Folgenden wird das Akronym KONECS verwendet), das von Januar 2013 bis Dezember 2015 aus Mitteln des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz gefördert wurde.

Der Bericht gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden aus Planungssicht die Idee hinter dem Projekt, die Ziele und Phasen sowie die eingesetzten Evaluationsinstrumente beschrieben. Daran schließt sich im zweiten Teil die rückblickende Beschreibung der geleisteten Arbeit an; da es sich bei KONECS um ein Netzwerkprojekt handelt, ist hierbei vor allem die Etablierung von Beteiligungsstrukturen von Interesse sowie die (quantitative und qualitative) Entwicklung der Beteiligung. Hierbei werden auch Wirkungen und Effekte der Netzwerkarbeit in den Blick genommen, soweit die wissenschaftliche Begleitung darüber Auskunft gibt. Schließlich findet sich ein umfangreicher Anhang, in dem eine Auskunft über alle Produkte der Netzwerkarbeit gegeben wird.

2 Projektziele und Evaluationsinstrumente

2.1 Ausgangslage und Motivation

Die einleitenden Worte des Schreibens, mit dem die Förderung für KONECS beantragt wurde, stellen den Anlass für die Etablierung des Projekts folgendermaßen dar:

„Grundschullehrende sind die ersten und damit oft auch prägenden Lehrerinnen und Lehrer, die Kinder in ihrer Schulzeit kennenlernen. Sie haben den bedeutenden Auftrag, grundlegende und anschlussfähige Bildungsprozesse für alle Kinder in Gang zu setzen. Eine hohe Professionalität angehender Grundschullehrer*innen zu erreichen, ist Ziel der Grundschulbildung an der Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz. Die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit berufsfeldbezogenem Handlungswissen ist dabei eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Professionalisierungsprozessen.“

Wie an dieser Stelle ersichtlich, steht im Zentrum des Projekts der Gedanke, dass angehenden Grundschullehrer*innen eine besondere zukünftige Aufgabe zukommt und dass es die Aufgabe der Lehrerbildung ist, darauf bezogene Professionalisierungsprozesse zu ermöglichen (vgl. de Boer 2014). Inhaltlich geht es dabei darum, die Studierenden auf die wichtige Aufgabe vorzubereiten, in heterogenen Lerngruppen allen Kindern adäquate Lerngelegenheiten zu bieten – eine Aufgabe, die im Zuge der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem erklärten politischen Willen, die Inklusion an Schulen möglichst weitgehend umzusetzen (vgl.

MBWWK 2013), noch zunehmende Bedeutung erhält. Dabei geht das Projekt von der Annahme aus, dass angehende Grundschullehrer*innen dazu einerseits Fähigkeiten zur Gestaltung von Aufgabenformaten brauchen, die allen Kindern ermöglichen, ihr Können und ihre Interessen zu zeigen sowie am gemeinsamen Gegenstand auf unterschiedlichen Niveaus zu lernen (vgl. u.a. Merklinger 2011; Dehn, Merklinger & Schüler 2011; Hirt & Wälti 2012; Krauthausen & Scherer 2014; de Boer & Fuhrmann 2014; de Boer 2015a). Andererseits benötigen sie dazu diagnostische Fähigkeiten, die sie in die Lage versetzen, kindliches Handeln in Bezug auf Lernvoraussetzungen und –prozesse zu deuten, um deren Können und Interessen erkennen zu können (vgl. de Boer 2012a-c; Braß & de Boer 2014; de Boer et al. i.D.). Beide Bereiche sind eng miteinander verbunden und setzen den Wechsel von einer defizit- zu einer ressourcenorientierten Perspektive auf kindliches Handeln voraus. KONECS stellt sich der Aufgabe, diesen Wechsel anzubahnen.

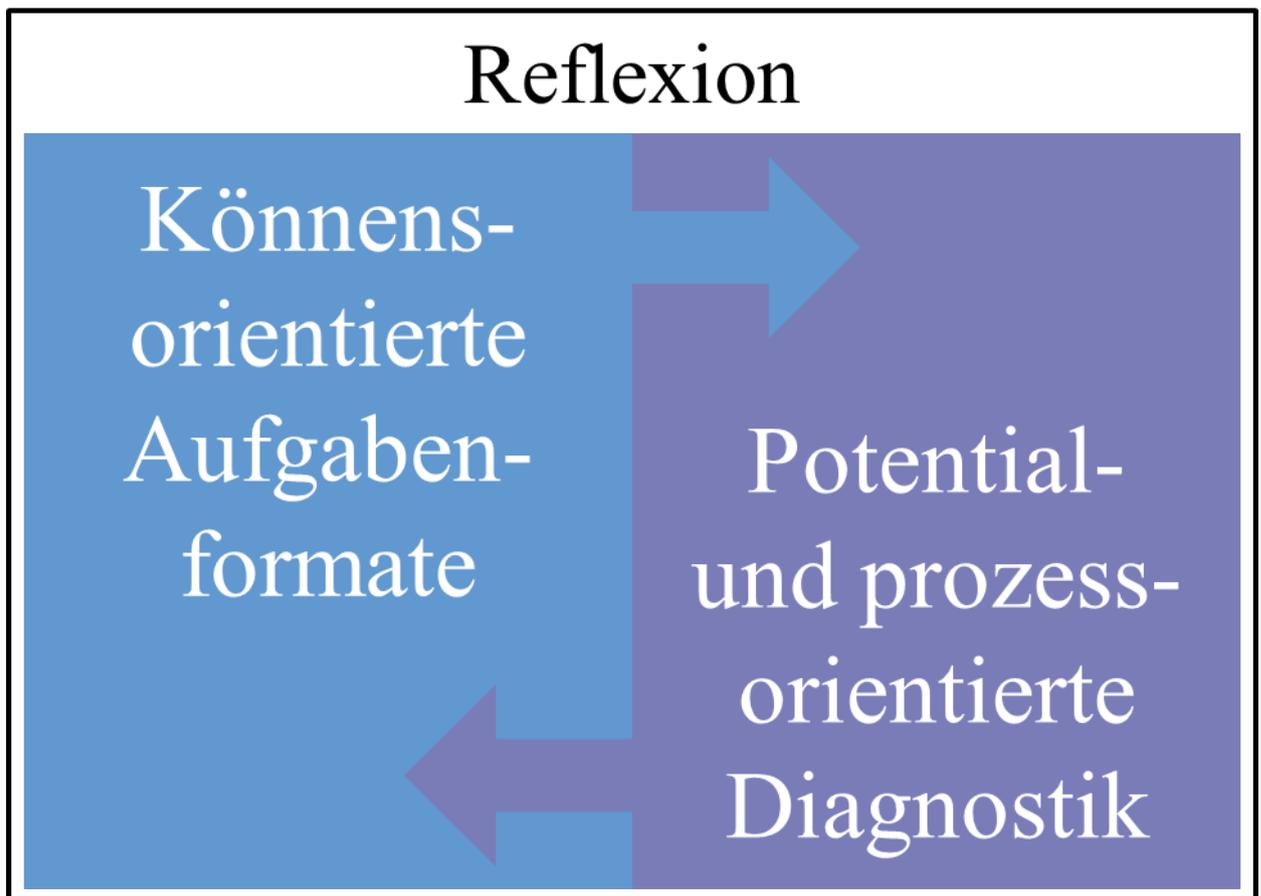


Abbildung 1: Gestaltung könnensorientierter Aufgaben und potentialorientierter Diagnostik als zwei Seiten einer Medaille

Der Weg dorthin wird in einer Verzahnung von Theorie- und Handlungswissen gesehen. KONECS setzt somit am durch verschiedene Studien belegten Desiderat einer stärkeren Verknüpfung theoretischer und praktischer Lerngelegenheiten im Studium an (vgl. Hascher 2011) und trägt zur Umsetzung der Ziele der Reform der Lehrer*innenbildung bei. Im Zentrum stehen

die Zusammenarbeit von Grundschulen in der Region mit der Universität bei Seminaren des Lehramtsstudiums sowie der Austausch mit den Studienseminaren für das Lehramt an Grundschulen, um die Kontinuität und Kohärenz der regionalen Lehrer*innenbildung zu verbessern. KONECS schafft damit Rahmenbedingungen, in denen Studierende neue didaktische Konzeptionen kennenlernen, handlungspraktisch erproben und ihr Handeln und ihre Erfahrungen in universitären Seminaren reflektieren können.

2.2 Zielstellungen

1. Schärfung einer potentialorientierten Perspektive von Studierenden auf Lernprozesse und Lernausgangslagen von Schüler*innen
2. Verbesserung des Lehrens und Lernens
 - a. durch die systematisch angelegte potentialorientierte Beobachtung von Lernprozessen
 - b. durch die Entwicklung potentialorientierter Aufgabenformate
3. Herstellung von Synergieeffekten
 - c. durch den gemeinsamen Dialog von Lehrpersonen, Studierenden und Dozent*innen
 - d. durch das Gespräch über neu entwickelte Aufgabenformate und ressourcenorientierte Lernbeobachtungen
4. Beförderung von Kooperationskompetenz und Teamfähigkeit durch eine Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden
5. Aufbau eines kontinuierlichen Dialoges zwischen dem Institut für Grundschulpädagogik und Lehrer*innen der Region
6. Etablierung einer gemeinsamen, von erster und zweiter Phase getragenen, potentialorientierten Perspektive auf schulische Lernprozesse
7. Fortlaufende Entwicklung von Fortbildungs- und Unterrichtsmaterial

2.3 Zielkonkretisierung für die einzelnen Projektphasen

Ausgehend von den eben beschriebenen übergreifenden Zielen werden im Folgenden konkrete Teilziele für die einzelnen Projektphasen aufgeschlüsselt.

2.3.1 Erste Projektphase

1. Entwicklung und empirische Analyse unterschiedlicher Aufgabenformate zu sechs Themenfeldern:
 - a. Texte schreiben zu Vorgaben
 - b. Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen

- c. Bildungssprache befördern: Gespräche im Sachunterricht
 - d. Mit Kindern Philosophieren
 - e. Naturwissenschaftliches Lernen: Experimentieren im Sachunterricht
 - f. Lernprozesse beobachten, Lernausgangslagen dokumentieren
 - g. Forschendes Lernen durch Anwendung von Methoden der empirischen Unterrichtsforschung: Teilnehmende Beobachtung, Inhalts- und Interaktionsanalyse
2. Durchführung der Aufgaben an 10 Pilotschulen. Dokumentation und empirische Analyse der Ergebnisse:
 - a. Untersuchung der schriftsprachlichen Potentiale von Schüler*innen
 - b. der bildungssprachlichen Potentiale von Schüler*innen in sachunterrichtlichen Gesprächen und der Ressourcen von Schüler*innen in Phasen eigenverantwortlichen Lernens.
 - c. Lernprozessanalysen durch teilnehmende Beobachtung, Interaktions- und Dokumentenanalyse
 3. Durchführung und Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen, Studierenden, Dozent*innen und Erzieher*innen jeweils zum Ende des Wintersemesters 2012/13 sowie des Sommersemesters 2013 und gemeinsame Auswertung
 - a. der Aufgabenformate,
 - b. der Einnahme einer potentialorientierten Perspektive,
 - c. der Schülerergebnisse und
 - d. der erfolgten Zusammenarbeit.
 4. Längsschnittlich angelegte statistische Erhebung und Auswertung von Selbst- und Fremdeinschätzungen Studierender bezüglich unterrichtsrelevanter Kompetenzen.
 5. Modifizierung der Aufgabenformate und der Organisation der Zusammenarbeit auf Basis der Gruppendiskussionen.
 6. Entwicklung von Unterrichts- und Fortbildungsmaterial.

2.3.2 Zweite Projektphase

1. Weiterentwicklung unterschiedlicher Aufgabenformate zu den Themenfeldern
 - a. Forschendes Lernen durch Anwendung von Methoden der empirischen Unterrichtsforschung: Teilnehmende Beobachtung, Inhalts- und Interaktionsanalyse
 - b. Texte schreiben zu Vorgaben
 - c. Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen
 - d. Bildungssprache befördern: Mit Kindern Philosophieren
 - e. Naturwissenschaftliches Lernen: Experimentieren im Sachunterricht

- f. Lernprozesse beobachten, Lernausgangslagen dokumentieren
2. Fortführung und Ausbau der Zusammenarbeit mit Grundschulen
 - a. Dokumentation und empirische Analyse der Ergebnisse:
 - i. Untersuchung der schriftsprachlichen Potentiale von Schüler*innen
 - ii. Untersuchung der bildungssprachlichen Potentiale von Schüler*innen in sachunterrichtlichen Gesprächen und der Ressourcen von Schüler*innen in Phasen eigenverantwortlichen Lernens
 - iii. Lernprozessanalysen durch teilnehmende Beobachtung, Interaktions- und Dokumentenanalyse
 - b. Durchführung und Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen, Studierenden, Dozent*innen und Erzieher*innen, jeweils zum Ende des Semesters; gemeinsame Auswertung und Weiterentwicklung
 - i. der Aufgabenformate,
 - ii. der Einnahme einer potentialorientierten Perspektive,
 - iii. der Schülerergebnisse und
 - iv. der erfolgten Zusammenarbeit
3. Modifizierung der Aufgabenformate und der Organisation der Zusammenarbeit auf Basis der Gruppendiskussionen
4. Längsschnittlich angelegte statistische Erhebung und Auswertung von Selbst- und Fremdeinschätzungen Studierender bezüglich unterrichtsrelevanter Kompetenzen
5. Entwicklung von Unterrichts- und Fortbildungsmaterial
6. Entwicklung gemeinsamer Konzepte zur Verzahnung von Universität und Studien- seminaren (vertiefende Praktika und 2. Ausbildungsphase)

2.3.3 Dritte Projektphase

1. Ständige bedarfsgerechte Weiterentwicklung der Aufgabenformate und der Zusammenarbeit mit Grundschulen auf Basis von Rückmeldungen durch Studierende und Kooperationslehrkräfte
2. Beteiligung weiterer grundschulbildender Institute an der Zusammenarbeit mit Schulen
3. Fortsetzung der längsschnittlichen Evaluationstätigkeiten
4. Entwicklung von Unterrichts- und Fortbildungsmaterial
5. Pilotierung von gemeinsam entwickelten Maßnahmen aus der Zusammenarbeit von Universität und Studienseminaren; gemeinsame Auswertung der Maßnahmen und

Sammeln von best practice-Beispielen; Setzen gemeinsamer neuer Ziele in einer Kernarbeitsgruppe

6. Begleitung von Dissertationsvorhaben, die sich thematisch in KONECS verorten, durch regelmäßige forschungsmethodische Kolloquien

2.4 Evaluationsinstrumente

Als Netzwerkprojekt mit einem thematisch klar umrissenen Ziel muss die Evaluation im Rahmen von KONECS zweierlei leisten. Zum einen benötigt das Projekt eine intensive, datengestützte Prozessbegleitung, um Nachsteuerungsbedarfe schnell und gezielt zu erkennen und in entsprechende Maßnahmen zu überführen. Hierzu erwiesen sich neben quantitativen Daten zur Beteiligung, die einen groben Überblick über den Status des Projekts erlauben, qualitative Daten als notwendig, aus denen sich die Interessen und Vorstellungen aller Beteiligten zur Netzwerkarbeit rekonstruieren lassen. Zum anderen ist auch eine Evaluation im Hinblick auf das Erreichen der gesetzten Ziele bei den Studierenden unabdingbar. Auch hier wurde eine produktive Verknüpfung von quantitativen Daten, die über Effekte in der Breite Auskunft geben, mit qualitativen Daten, die Prozesse abzubilden vermögen, als sinnvoll erachtet und entsprechend methodisch berücksichtigt. Die gewählten Instrumente sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Nicht zuletzt ist dabei auch zu bedenken, dass aus der Projektarbeit mehrere Dissertationsvorhaben entstanden sind (siehe Anhang), die weitere vertiefte Einblicke in Teilbereiche des Projekts erwarten lassen.

2.4.1 Kontext- und Strukturdaten

Auf Ebene der Prozessbegleitung sind zunächst statistische Daten relevant, die per Semester darüber informieren, wie viele Schulen, Lehrer*innen und Kindertagesstätten an der Zusammenarbeit mit Seminaren beteiligt sind. Diese ergeben sich durch einfache Auszählung der Rückmeldungen, die die Schulen und Kitas im Vorfeld des Semesters geben (das Verfahren der Rückmeldung siehe Abschnitt 3). Die Zahlen geben einen aktuellen Überblick über die Verbreitung des Projekts; rückblickend lassen sich aus den Verteilungsdaten außerdem besonders beliebte Themen identifizieren und die Fluktuation beschreiben.

2.4.2 Prozessdaten

Aus der Dokumentation von Tagungen, Arbeitsgruppen etc. entstehen verbale und schriftliche Dokumente, die als Daten in die Evaluation einbezogen wurden. Thematische Gruppendiskussionen mit Fachleiter*innen wurden aufgenommen, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet, um potentielle Kooperationsfelder zu identifizieren.

Die Seminararbeiten der Studierenden führen ebenfalls zu einer großen Menge an Beobachtungsprotokollen und Transkriptionsdaten aus den Schulbesuchen. Die Transkripte der Studierenden sind im Rahmen verschiedener Veröffentlichungen (siehe Anhang) ausgewertet worden; diese Ergebnisse fließen auch in die Weiterentwicklung der Projektarbeit ein.

2.4.3 Produktdaten

Die Beobachtungsprotokolle wurden mit Hilfe eines Kodierleitfadens (siehe Anhang) kodiert. Dieser ist theoretisch aus Literatur zum pädagogischen Beobachten (vgl. de Boer 2012a) hergeleitet und auf Basis erster Pilotierungen (vgl. Braß & de Boer 2014) modifiziert worden. Er gliedert sich in mehrere zentrale Themenfelder: Einhalten formaler Kriterien und Qualität der Fragestellung, Beschreibung wichtiger Kontextinformationen, Vermeiden von Zuschreibungen und Kenntlichmachen von Subjektivität, Erhaltung der Handlungsstruktur. Die Themenfelder stammen aus einer explorativen Faktorenanalyse (vgl. Backhaus et al. 2011: 329ff.) der Kodierung des ersten Durchgangs und jedes dieser Themenfelder ist durch textnahe Kriterien operationalisiert worden.

Anschließend an die Kodierung werden die Daten vom Projektkoordinator quantitativ inhaltsanalytisch (vgl. Krippendorff 2013) ausgewertet, um Aussagen über die Entwicklung der Beobachtungsfähigkeiten der Studierenden zu ermöglichen, soweit sie sich durch die Protokolle abbilden lassen. Insbesondere interessieren hierbei die Steigerung der Differenziertheit und der Rückgang zuschreibender Kategorisierungen gegenüber dem beobachteten Verhalten der Kinder.

3 Beschreibung der Projektaktivitäten

Im folgenden Abschnitt werden die Schwerpunkte der Projektarbeit in den vergangenen drei Jahren beschrieben. Zunächst werden die universitätsinternen wie –externen Beteiligten benannt und aus Sicht der Erfahrungen im Rahmen der Zusammenarbeit beschrieben. Darauf folgen Aktivitäten und Maßnahmen, die von Seiten des Projekts initiiert wurden und die Aufgaben, die sich als zentral für die Koordination des Projektes herausgestellt haben. Den Abschluss bildet eine zeitreihenartige Beschreibung der quantitativen Entwicklung der Beteiligung auf Seiten externer Kooperationspartner.

3.1 Beschreibung der Beteiligten

Die Unterscheidung von beteiligten Gruppen fußt auf einer organisationstheoretischen Überlegung. Das Projekt KONECS ist innerhalb der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz angesiedelt. Die Universität als Organisation stellt nicht ein in sich homogenes Gebilde dar, vielmehr sind intern die Interessen verschiedener Gruppen von Beteiligten zu koordinieren.

Außerdem lässt sich die Kooperation mit außeruniversitären Akteuren als Vernetzung über die Organisationsgrenzen hinaus interpretieren, wobei die beteiligten anderen organisatorischen Systeme z.T. grundsätzlich anderen Regeln folgen. Praktisch war dieser Aspekt immer wieder eine Herausforderung und entsprechend soll er auch hier reflektiert werden.

3.1.1 Die Universität als lehrerbildende Institution

Mit der Reform der Lehrer*innenbildung in Rheinland-Pfalz wurde die Organisation und Betreuung von Praktika in die Hände der Studienseminare gelegt. Dies hat für die Universität als lehrerbildende Institution, die vor allem auch die Vernetzung von Theorie und Praxis ermöglicht, zwei Konsequenzen: Zum einen stellt sich die Frage, wie unabhängig von den Praktika Lernräume für Studierende geschaffen werden können, in denen die wissenschaftlich fundierte Reflexion didaktischen und pädagogischen Handelns authentisch verankert werden kann. Zum anderen ist im Sinne der bereits einleitend beschriebenen geforderten Herstellung von Kontinuität und Kohärenz zwischen den einzelnen Bestandteilen der Lehrerbildung zu fragen, wie universitäre Inhalte mit den Inhalten der Praktika und der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung verzahnt werden können. Unter den gegebenen Bedingungen sind der Austausch und die Vernetzung mit den Studienseminaren dazu unabdingbar.

KONECS reagiert auf beide Desiderata. Authentische Lerngelegenheiten für Studierende werden durch Kooperationsseminare mit Schulen geschaffen, denen ein Ansatz des forschenden Lernens (vgl. Wildt 2009) zu Grunde liegt. Dies sei an einem Beispiel erklärt: Im Rahmen eines Seminars erhalten Studierende eine Einführung zu einem bestimmten (fach-)didaktischen Ansatz, z.B. zum Philosophieren mit Kindern im Kontext des Sachunterrichts. Sie beschäftigen sich mit theoretischen Grundlagen, den Anforderungen an die Lehrkraft und sie erhalten auch Gelegenheit zu kleinen Übungen im geschützten Raum des Seminars. Anschließend bereiten sie, ebenfalls in der Seminargruppe ein Stück Unterricht nach den Prinzipien dieses Ansatzes vor, in unserem Beispiel ein philosophisches Gespräch. Anschließend besuchen sie jeweils zu zweit eine Schulklasse, die sich im Vorfeld des Semesters für die Kooperation entschieden hat, und führen dort ihren vorbereiteten Unterricht durch. Dies wird, z.B. durch eine Audioaufnahme und anschließende Transkription, dokumentiert. Im Seminar reflektieren die Studierenden dann gemeinsam exemplarische Beispiele aus den geführten Gesprächen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden, erarbeiten Qualitätskriterien und leiten mögliche Konsequenzen für ein nächstes Gespräch ab. Im Fall des Philosophierens wird etwa die Gesprächsführung interaktionsanalytisch untersucht und gefragt, durch welche Fragen und Impulse es den Kindern ermöglicht werden kann, sich am Gespräch und einer gemeinsamen Diskussion zu beteiligen. Anschließend leiten die Studierenden für sich neue Handlungsmöglichkeiten ab und erproben

diese in einem folgenden Gespräch, das ebenfalls im Seminar reflektiert wird. Insgesamt gehen die Studierenden dreimal in die Schule. Neben der Beschäftigung mit dem entsprechenden didaktischen Ansatz wird durch die gemeinsame Reflexion in der Gruppe exemplarisch auch die Reflexion des eigenen Handelns in der Gruppe geübt, die als wesentliches Kennzeichen professioneller (pädagogischer) Praxis angesehen wird (vgl. Schön 1984).

Da die Aufnahmekapazitäten der Schulen begrenzt sind (siehe 3.1.4), wurde die Zusammenarbeit erstens auf Kitas ausgedehnt (siehe 3.1.5) und zweitens werden verstärkt Videos und Simulationen in Seminaren eingesetzt, in denen ein Schulbesuch nicht möglich ist.

Im Hinblick auf die zweite aufgeworfene Frage forciert KONECS zudem die inhaltliche Zusammenarbeit mit den regionalen Studienseminaren (siehe 3.1.6). Insgesamt trägt das Projekt also deutlich zur Praxisorientierung der Lehrer*innenbildung bei und erhöht zudem die Sichtbarkeit der Universität als für die Schulpraxis relevanter Akteur. Die Betonung von grundschul-spezifischen Inhalten führt dabei zur Fokussierung der Netzwerkarbeit auf Punkte, die von Universität, Schulen und Studienseminaren gemeinsam als relevant angesehen werden.

Schließlich trägt KONECS noch einem anderen Spezifikum der Universität Rechnung, nämlich ihrem Forschungsauftrag. Wie das angehängte Vortrags- und Publikationsverzeichnis veranschaulicht, entstehen aus der Netzwerkarbeit zahlreiche Themen, die in Vorträgen und Veröffentlichungen auf Fachtagungen und in wissenschaftlichen Publikationen münden. Außerdem konnte im Rahmen von KONECS ein regelmäßiges Forschungskolloquium etabliert werden, in dem teils externe, teils interne Referent*innen Forschungsmethoden vorstellen und mit interessierten Nachwuchswissenschaftler*innen sowie Student*innen Material analysiert wird.

Die Bedeutung von KONECS für die Lehrerbildung am Campus Koblenz wurde nicht nur, aber besonders prominent im Rahmen der Reakkreditierung der bildungswissenschaftlichen Studiengänge hervorgerufen. Im Gutachten heißt es: „Exemplarisch für ein gutes Beispiel einer Verknüpfung von Theorie und Praxis ist das am Standort Koblenz angesiedelte Projekt „KONECS“ (Koblenzer Netzwerk Campus-Schulen und Studienseminare) hervorzuheben. Es ist eine über mehrere Jahre aufgebaute, institutionalisierte Kooperation zwischen Universität, dort das Institut für Grundschulpädagogik, Studienseminaren und Praxisschulen. [...] Das Programm KONECS wurde bei der Begehung von den Studierenden sehr positiv bewertet. Die Gutachter/innen plädieren daher nachdrücklich für die Sicherstellung dieses erfolgreichen Programms durch die Hochschulleitung“ (Gutachten der Akkreditierungskommission 2015: 24) Mit dieser Passage bescheinigt die Akkreditierungskommission dem Projekt zugleich das Erreichen der wesentlichen, im Vorfeld formulierten Ziele. Dass inzwischen positiv über die Fortführung des

Projekts aus zentralen Mitteln (zunächst für ein Jahr und perspektivisch für weitere drei Jahre) beschieden wurde, sichert überdies die Fortsetzung der bisher geleisteten Arbeit.

3.1.2 Institut für Grundschulpädagogik

KONECS stellt den Dozent*innen des Instituts (und auch interessierten Dozent*innen der anderen, an der Grundschulbildung beteiligten Fächer, was inzwischen von der katholischen Theologie und der Musik genutzt wurde) eine verlässliche Infrastruktur für Seminarangebote zur Verfügung, bei denen Studierende in Schulen Erprobungen und kleineren Forschungsaufträgen nachgehen. Das Projekt trägt damit ebenso wesentlich zur Forschungsbasiertheit der universitären Grundschulbildung bei wie zu deren Praxisbezug. Darüber hinaus sind aus der Projektarbeit vier Dissertationsthemen hervorgegangen (siehe Anhang), die sich auf die Projektschwerpunkte beziehen.

3.1.3 Studierende

Wie Interviews im Vorfeld der Tagung am 28.08.2013 zeigen, wird KONECS von den Studierenden als sinnvoller Beitrag zum Studium wahrgenommen und insbesondere die Verzahnung von theoretischer Ausbildung und Schulpraxis positiv hervorgehoben. Auch in informellen Rückmeldungen und Gruppendiskussionen sowie in Evaluationen des Lehrangebots werden die Seminarangebote im Rahmen von KONECS sehr positiv beurteilt. Als potentielle Herausforderung haben sich der hohe Anteil der Pendler und die z.T. geringe Mobilität der Studierenden herausgestellt: Kooperationschulen außerhalb des Stadtgebiets erfreuen sich bei den Studierenden einer geringen Beliebtheit, was dem Wachstum des Angebots prinzipiell Grenzen setzt.

3.1.4 Schulen

In der Zusammenarbeit hat sich die Synchronisation verschiedener Zeithorizonte als zentrale Herausforderung herausgestellt. Der Semesterbeginn fällt regelmäßig mit den Herbst- bzw. Osterferien zusammen. Dies ist eine dauerhafte Herausforderung für die Logistik des Projekts, da in den Ferien die kooperierenden Lehrer*innen kaum für kurzfristige Absprachen und Rückfragen zu erreichen sind. Konkret bedeutet dies, dass die Interessensabfrage und daraus resultierend die universitätsinterne Planung teilweise weit im Vorfeld des Semesters abgeschlossen sein müssen. Außerdem ist die Zeit direkt vor und nach Ferien für Schulbesuche in der Regel ungünstig. Die Zusammenarbeit mit Schulen verlangt daher den beteiligten Dozent*innen insgesamt eine stärkere Orientierung an schulischen Rhythmen ab. Außerdem wurde von Seiten des Projektteams festgestellt, dass insbesondere die Koblenzer Schulen häufig von einer hohen Arbeitsbelastung berichten. Dies macht den Gedanken des Projekts, dass beide Seiten von der Zusammenarbeit profitieren sollen, noch einmal besonders wichtig, um die Unterstützung der Schulen nicht zu verlieren.

Gleichzeitig erfährt das Projekt von Seiten der Schulen eine hohe Anerkennung und Unterstützung. Positiv hervorgehoben werden vor allem das Interesse an Themen, die in der schulischen Arbeit eine Rolle spielen, und die hohe Verbindlichkeit in Bezug auf Absprachen und die Umsetzung von Rückmeldungen.

3.1.5 Kindertagesstätten

Auch bei den Kindertagesstätten sind eigene Zeithorizonte in Rechnung zu stellen. Diese sind weniger bedingt durch Ferien, sondern vielmehr durch den Jahresrhythmus. Die Erfahrung zeigt, dass sich Kitas stärker als Schulen an den jahreszeitlichen Ritualen orientieren und so z.B. die Adventszeit in der Regel durch entsprechende Aktivitäten mit Kindern und Eltern bereits stark strukturiert und entsprechend verplant ist. Zu diesen Zeiten sind Besuche von Student*innen nur eingeschränkt möglich. Auf Grund dieser weniger zentral entschiedenen und vielmehr inhaltlich bedingten Zeitplanung hat es sich als notwendig erwiesen, mit den Kitas die Besuche der Studierenden telefonisch statt schriftlich abzusprechen.

Neben den zeitlichen sind auch organisatorische Besonderheiten zu beachten: Im Gegensatz zu Schulen sind im Kita-Bereich die Träger- und Zuständigkeitsstrukturen deutlich heterogener. KONECS kooperiert mit Kitas im Stadtgebiet, die insgesamt sechs verschiedenen Trägern mit ihren jeweiligen Besonderheiten und eigenen Ansprechpartnern für organisatorische Fragen unterstehen. Dies erforderte vor allem zu Beginn der Zusammenarbeit eine erhöhte Menge von Absprachen mit verschiedensten Beteiligten.

3.1.6 Studienseminare

Die Studienseminare befinden sich quasi in der spiegelbildlichen Situation zur Universität, was den Beitrag zur Lehrerbildung angeht. Auch sie sind gefordert, Kohärenz und Kontinuität zwischen den Phasen herzustellen. Diese Herausforderung wird noch gesteigert dadurch, dass sie sich z.T. an anderen gesetzlichen Grundlagen und curricularen Vorgaben orientieren als die universitäre Lehrerbildung. Die Zusammenarbeit zwischen Universität und Studienseminaren, die von KONECS durch mehrere Tagungen und die Etablierung einer festen Arbeitsgruppe forciert wurde, muss also vor allem die Rekontextualisierung verschiedener Vorgaben für die gemeinsame Arbeit leisten, um tragfähige gemeinsame Konzepte für die phasenübergreifende Lehrerbildung zu schaffen, die den unterschiedlichen Ziele gerecht werden (vgl. de Boer 2015b). Als bedeutender Dreh- und Angelpunkt haben sich die vertiefenden Praktika herausgestellt, in denen universitäre Inhalte aufgegriffen und vertieft werden können. Eine weitere Herausforderung hierbei besteht in der unterschiedlich starken Festgelegtheit, was die Organisation des Studiums betrifft: Während die meisten Studierenden das VP Bachelor zwischen dem fünften und sechsten Semester belegen, ist nicht gesagt, welche Seminare der Grundschulbildung

sie zu der Zeit bereits besucht haben. So hat rund ein Drittel der Studierenden im VP noch keinen Kontakt zum pädagogischen Beobachten gehabt. Bei den gemeinsamen Konzepten für die VPs ist daher zu beachten, dass sie auf verschiedene Ausgangslagen bei den Studierenden passen müssen.

3.2 Maßnahmen

Im Projektzeitraum erfolgte einerseits die kooperative Entwicklung eines inhaltlich kohärenten Konzeptes zum forschenden Lernen gemeinsam mit verschiedenen Dozent*innen am Institut für Grundschulpädagogik (IfGP) und andererseits die Kontaktaufnahme zu allen Koblenzer Grundschulen. Innerhalb des Instituts sind vor allem die Arbeitsbereiche Sache und Sprachbildung beteiligt. Neben Prof. Dr. de Boer als Projektleitung beteiligen sich Prof. Dr. Daniela Merklinger, Dr. Gesine Esslinger, Dr. Nicole Henrich, Christina Bär, Marina Bonanati, Ulrike Eschrich und Katrin Thiel im Rahmen von Seminaren, Fortbildungen, Workshops und Tagungsbeiträgen an dem Projekt und wirken an der Weiterentwicklung einer gemeinsamen Konzeption mit. Zu vier Schwerpunktthemen (siehe Anhang) werden im BEd und MEd Grundschulbildung am Institut für Grundschulpädagogik jedes Semester Veranstaltungen angeboten, in denen didaktische Fragestellungen und forschendes Lernen miteinander verknüpft werden, und die neben der Durchführung von Unterrichtsversuchen zur Entstehung von Daten für die empirische Forschung führen. Es haben sich zwei thematische Schwerpunkte herauskristallisiert:

- Fachdidaktisch orientierte Lernstandsanalysen durch aufgabenbezogene Lernprozessbeobachtung
- Professionalisierung des Interaktionshandelns von Studierenden in fachbezogenen Unterrichtsgesprächen



Abbildung 2: Das Konzept forschenden Lernens in KONECS im Gesamtzusammenhang

Das erklärte Ziel gegenüber Schulen und Kindertagesstätten war es, Lehrkräfte und Schulleitungen an Grundschulen für Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu gewinnen und als Kooperationspartner für Schulen interessant zu sein. Die oben genannten inhaltlichen Schwerpunkte sind in enger Zusammenarbeit mit den außeruniversitären Kooperationspartnern entstanden und weiterentwickelt worden. Dabei spielt die Rückmeldung und Diskussion von Ergebnissen der Seminararbeit eine entscheidende Rolle. Mittels Beobachtungen, audio- und videogestützter Dokumentationen und Transkriptionen werden von den Studierenden Bedingungen für gelungenes Interaktionshandeln in Unterrichtsgesprächen unter differenten fachdidaktischen Perspektiven untersucht; ebenso führt die Analyse von aufgabenbezogenen Beobachtungen zur Bestimmung von Lernausgangslagen. Auf der Basis der Untersuchungen in den Seminaren erfolgen die Modifizierung des unterrichtlichen didaktischen Planungshandelns und die Weiterentwicklung von Aufgabenformaten sowie diagnostischen Schritten. Die Ergebnisse dieser Analysen werden den Lehrer*innen nicht nur im Rahmen eines Abschlussberichtes durch die Studierenden zurückgemeldet; ebenso werden die beteiligten Lehrpersonen zur Diskussion und Auswertung der jeweiligen Seminare eingeladen. Diese Gespräche werden im Rahmen des Projekts KONECS audiographiert, transkribiert und analysiert und dienen damit der laufenden Modifizierung der Vorgehensweise durch die Beteiligten. Neben diesem laufend stattfindenden Dialog mit den Kooperationspartnern wurde auch durch insgesamt vier Fachtagungen der Kontakt zu den Schulen gesucht (siehe Anhang). Im Anschluss an ein bis zwei

einführende Vorträge wurde in Workshops und Diskussionsforen über inhaltliche Fragen und thematische Schnittmengen diskutiert und auch die Ergebnisse dieser Gespräche fließen in die Gestaltung der Zusammenarbeit zurück. Außerdem wurden unregelmäßige und informelle Rückmeldungen aufgenommen, die vor allem das Verfahren der Abfrage von Kooperationsinteresse auf Seiten der Schulen und den logistischen Ablauf der Schulbesuche betrafen. So wurde das anfänglich praktizierte Verfahren einer Rückmeldung auf Schulebene durch eine speziellere Abfrage der thematischen Interessen einzelner (Klassen-)Lehrer*innen ersetzt, eine detaillierte Zeitplanung bereits bei der ersten Kontaktaufnahme im Vorfeld des Semesters beigelegt und z.T. die Anzahl und Dauer der studentischen Schulbesuche in Absprache mit interessierten Lehrer*innen und Erzieher*innen verändert.

Neben der Kommunikation mit Lehrer*innen und Schulleitungen wurde gleichzeitig der fachliche Diskurs mit den Studienseminaren gesucht. Drei gemeinsame Fachtagungen und eine feste, seit einem Jahr bestehende *Arbeitsgruppe* mit einigen Dozent*innen des IfGP sowie Fachleitungen aus den Studienseminaren Simmern, Neuwied und Westerburg systematisieren den Austausch. Entstanden ist ein gemeinsames Konzept zum Umgang mit Lernprozessbeobachtungen in den vertiefenden Praktika, das an den genannten Studienseminaren multipliziert und seit Frühjahr 2015 umgesetzt wird.

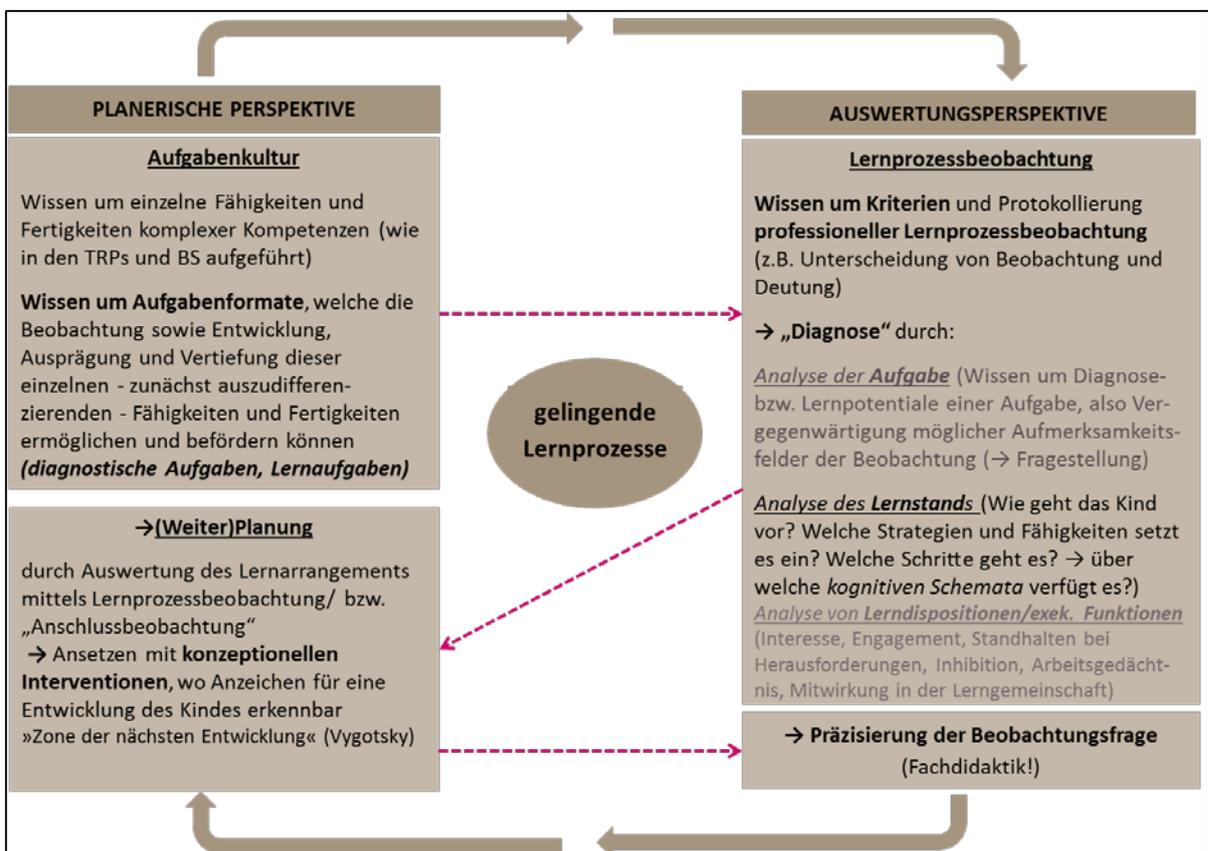


Abbildung 3: Vernetzung von Planungs- und Auswertungsperspektive in der phasenübergreifenden Zusammenarbeit

Eine gemeinsame OLAT-Plattform ermöglicht Fachleiter*innen, auf Texte, Videos und Materialien zurückzugreifen, die im IfGP erstellt wurden. Diese Vorgehensweise führt zu mehr inhaltlicher Kohärenz zwischen den Phasen und wird von den Studierenden positiv zurückgemeldet. Neben der Kooperation mit den drei nahe Koblenz gelegenen Studienseminaren besteht auch ein inhaltlich-konzeptioneller Austausch mit dem Studienseminar Rohrbach im Rahmen von Vorträgen und Workshops durch Lehrende des IfGP auf pädagogischen Tagungen.

Durch die Kooperation und Einbindung der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion RLP liegt eine Generalerlaubnis für das Projekt vor, Daten für die empirische Forschung zu erheben. Seit dem Sommersemester 2015 findet außerdem eine Verzahnung der Projektarbeit mit der Forschungswerkstatt des Instituts statt. Zudem wurde zu einem Schwerpunkt des Projekts, dem pädagogischen Beobachten ein Kodierungsinstrument für die quantitative Auswertung studentischer Beobachtungsprotokolle entwickelt. Dadurch wird das Entwicklungspotential wissenschaftlicher Begleitevaluation kontinuierlich zur Verbesserung der Projektarbeit im Sinne aller Beteiligten genutzt.

3.3 Ständige Aufgaben des Projektkoordinators

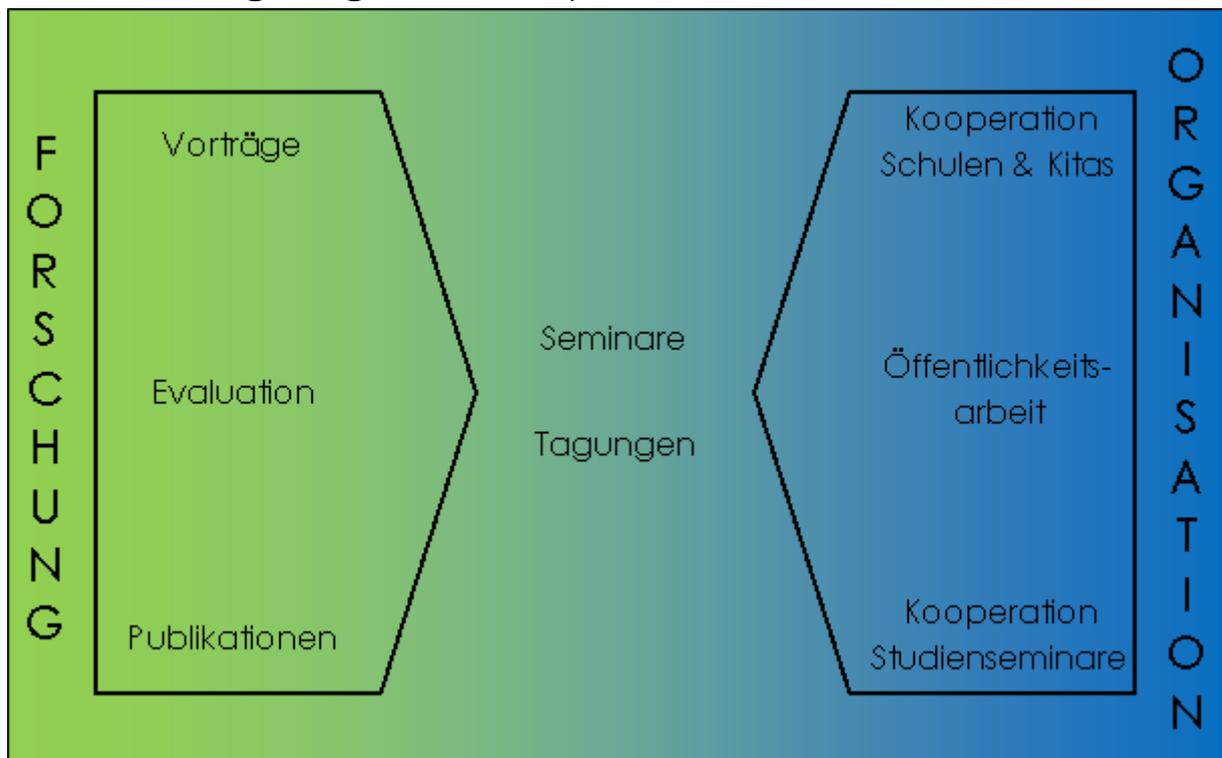


Abbildung 4: Aufgabenspektrum des Projektkoordinators

Die Tätigkeiten des Projektkoordinators von KONECS sind systematisch zwischen eher forschungsbezogenen und eher koordinationsbezogenen Aufgabenfeldern angesiedelt, wobei

beide auf vielfältige Weise ineinander greifen. Im obigen Schaubild sind die wesentlichen Aufgaben angesiedelt, die in der laufenden Projektarbeit anfallen. Die einzelnen Aspekte werden im Folgenden genauer dargestellt.

3.3.1 Koordinationsbezogene Aufgaben

Im Zentrum stehen gemäß den Projektzielen die Lehreraus- und -fortbildung, insbesondere die universitären Seminare sowie inzwischen vier Tagungen mit Lehrer*innen und Fachleiter*innen zu speziellen Themen. Auch wenn die universitäre Lehre nicht zu den Aufgaben des Koordinators zählt, bilden diese beiden Aspekte doch den zentralen Bezugspunkt aller anfallenden Arbeiten. Bei Tagungen ist darüber hinaus die Organisation der Logistik und die Delegation von Arbeiten im Projektteam eine zentrale Aufgabe, die vom Koordinator wahrgenommen wird.

Die koordinativen Tätigkeiten sind darauf gerichtet, für diese beiden Kernbereiche adäquate Arbeitsbedingungen zu schaffen. Der Schwerpunkt, in dem auch das Gros der Arbeit anfällt, liegt in der Etablierung verlässlicher Kooperationsbeziehungen zu Schulen und Kindertagesstätten, die im Rahmen von Seminaren Studierenden die Erprobung pädagogisch-didaktischer Verfahren ermöglichen. Die Erfahrungen, die die Studierenden in diesen Zusammenhängen machen, bilden die Basis für die Reflexionsarbeit in den Seminaren, wodurch eine Vermittlung von Theorie und Praxis gewährleistet wird. In der Anfangsphase des Projekts stellte sich vor allem die Herausforderung, verlässliche Verfahren zu implementieren, mit denen Lehrer*innen ihr Kooperationsinteresse bekunden können. Der Spagat bestand dabei darin, auf der einen Seite der schulischen Realität gerecht zu werden: Es stellte sich früh als utopisch heraus, anzunehmen, dass Lehrer*innen, die in einem Semester zu einem bestimmten Thema Studierende aufnehmen, das ungefragt auch in den folgenden Semestern leisten würden. Auf der anderen Seite bestand aus Sicht der beteiligten Dozent*innen das Anliegen, ausreichenden zeitlichen Vorlauf und Planungssicherheit zu haben. Das inzwischen etablierte und gut funktionierende Verfahren fragt nun unter Berücksichtigung von Schulferien semesterweise die Bereitschaft an den Schulen ab, Studierende zu den angebotenen Themen aufzunehmen. Der Koordinator versendet zu diesem Zweck vier bis sechs Wochen vor Semesterbeginn entsprechende Anschreiben mit Rückmeldebögen an die Koblenzer Schulleitungen und bereits früher beteiligte Lehrer*innen. Nach Rückmeldung durch die Schulen erstellt er Listen, die an die Dozent*innen weitergegeben werden.

Die Situiertheit der Koordinationsstelle am Institut für Grundschulpädagogik erweist sich dabei in mehrerlei Hinsicht als Vorteil: Erstens kann so bereits frühzeitig im Vorlauf des kommenden

Semesters der Bedarf an Kooperationsklassen sowohl unter den Dozent*innen und mit dem Koordinator abgestimmt werden. Fernerhin ist es auch möglich – und gerade bei neuen Seminaren wichtig – zwischen Dozent*in und Koordinator zu beraten, welche Formen der Kooperation möglich und sinnvoll sind. Durch die gemeinsame Planung und Abstimmung konnte bislang ein Auseinanderklaffen zwischen benötigten Plätzen und Kooperationsangeboten vermieden werden. Zweitens hat sich ein Besetzen schulformbezogener Themen und ein Ernstnehmen von Rückmeldungen durch Kooperationslehrer*innen als Möglichkeit erwiesen, die Kooperation auch dauerhaft attraktiv zu halten. Sowohl die kurzen Wege zu den beteiligten Dozent*innen als auch der schulformbezogene Sachverstand des Koordinators spielen hierbei eine Rolle. Drittens wäre das Verfahren in dieser Form wohl nicht leistbar, wäre nicht die interne Umverteilung von Kooperationsplätzen bei Bedarf möglich. Es kommt immer wieder vor, dass in einem Seminar noch einige wenige Plätze fehlen, die in einem anderen Seminar überschüssig sind. In diesem Fall kann der Koordinator bei den Kooperationslehrer*innen, die in einem Seminar keine Studierenden zugeteilt bekommen, nachfragen, ob sie sich auch die Aufnahme Studierender zu einem anderen Thema vorstellen können. Dieses Verfahren ist erstens daran gebunden, dass die Dozent*innen am Semesterbeginn schnell die faktische Auslastung mitteilen und sich ggf. schon untereinander abgestimmt haben. Zweitens ist ein solches Vorgehen auch bei keiner anderen Schulform derart unkompliziert denkbar, da die meisten Kooperationslehrer*innen alle Hauptfächer unterrichten und daher für andere Themen überhaupt zur Verfügung stehen können. Drittens wäre auch das allein nicht ausreichend – hinzukommt, dass die angebotenen Seminarthemen auch untereinander auf einer pädagogischen Linie liegen. So ist beispielsweise der Schritt vom literarischen Lernen in Vorlesegesprächen zum Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht nur deshalb nicht zu weit, weil beide didaktische Formate von einem kompatiblen Bild von Lernen, Kindern und Didaktik ausgehen. Die interne Abstimmung und thematische Kohärenz spielt also eine große Rolle dafür, dass die Koordination in ihrer praktizierten Form überhaupt möglich ist.

Der andere große Themenbereich in der Koordination besteht in der Zusammenarbeit mit den regionalen Studienseminaren. Auch hier erwies es sich zunächst als notwendig, überhaupt einen Rahmen für den Austausch und die Erarbeitung von Kooperationsperspektiven zu schaffen. Zunächst erwiesen sich hierbei Tagungen als Möglichkeit, ins Gespräch zu kommen. Es zeichnete sich jedoch früh ab, dass eine dauerhafte Kommunikation zwischen den beiden Phasen auch institutionalisierte Foren des Austauschs erfordert. Die inzwischen regelmäßigen Treffen finden an der Universität statt und werden flankiert von einem OLAT-Kurs, der den Austausch von Materialien und die Diskussion auch zwischen den Treffen ermöglicht.

Zwischen den Kooperationsbeziehungen einerseits sowie den Tagungen und Seminaren andererseits ist die Öffentlichkeitsarbeit angesiedelt. Der Koordinator pflegt den Internetauftritt des Projekts, gewährleistet, dass aktuelle Informationen wie Seminarthemen oder Einladungen zu Tagungen und Methodenworkshops ihre Empfänger*innen erreichen und erstellt Materialien, mit denen das Projekt bekannt gemacht wird.

3.3.2 Evaluationsbezogene Aufgaben

Den koordinativen Leistungen gegenüber steht insbesondere die Evaluation des Projekts. Hier kommen vielfältige Instrumente wie Befragungen, Interviews, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalysen zum Einsatz. Insbesondere an den Dokumentenanalysen kann die Aufgabe des Koordinators veranschaulicht werden.

Im Rahmen der parallel laufenden Seminare zum pädagogischen Beobachten verfassen die teilnehmenden Studierenden mehrere Beobachtungsprotokolle im Laufe eines Semesters. Diese werden von studentischen Tutor*innen kommentiert und mit einem Gesamtfeedback versehen den Studierenden zurückgegeben. Das Feedback wird immer wieder von Studierenden als zentral für ihren Seminarertrag benannt. Es erfordert allerdings auch regelmäßige Schulungen der Tutor*innen durch den Koordinator. Hierbei wird entlang der zentralen Beobachtungskriterien, die auch für die Seminare gelten, beraten, wie das Feedback gestaltet wird. Dieselben Kriterien liegen zudem der Evaluation am Semesterende zu Grunde, im Zuge derer die studentischen Beobachtungsprotokolle kodiert und quantitative Veränderungen innerhalb der festgelegten Kriterien festgestellt werden. Das Verhältnis zwischen Koordinator und Tutor*innen ist als ein dialogisches zu begreifen, da sich im Feedback immer wieder Anlässe zeigen, die bisher verwendeten Kriterien weiter auszudifferenzieren bzw. zu modifizieren oder die Operationalisierung zu schärfen. Auf diese Weise konnte inzwischen ein differenziertes Instrumentarium zur Erfassung von Veränderungen im Dokumentationsverhalten der Studierenden erstellt werden.

Das Vorgehen, Tutor*innen gemeinsam zu schulen und einen Austausch unter ihnen zu ermöglichen wird durch die enge Abstimmung der Dozent*innen untereinander ermöglicht. Umgekehrt ist es dadurch auch möglich, Aspekte, die sich im Feedback der Tutor*innen ergeben haben, an die Dozent*innen zurück zu spiegeln und koordinierte Veränderungen vorzunehmen.

Schließlich ergeben sich aus der Evaluation auch Fragen und Erkenntnisse, die über den direkten Kontext hinausgehen und eine Relevanz für den wissenschaftlichen Diskurs um Lehrerbildung besitzen. Der Koordinator beteiligt sich durch Vorträge und Publikationen aktiv daran, die gewonnenen Erkenntnisse in der Disziplin zu diskutieren und trägt damit auch zur Sichtbarkeit des Campus Koblenz als Forschungsstandort bei. Zudem fließen die Diskussionen auf

Tagungen und in Kolloquien wiederum in die Praxis der Koordinations- und Evaluationstätigkeit ein und helfen somit, das Projekt den aktuellen wissenschaftlichen Entwicklungen entsprechend weiterzuentwickeln.

3.4 Entwicklung der Beteiligung

3.4.1.1 Seminarkooperation

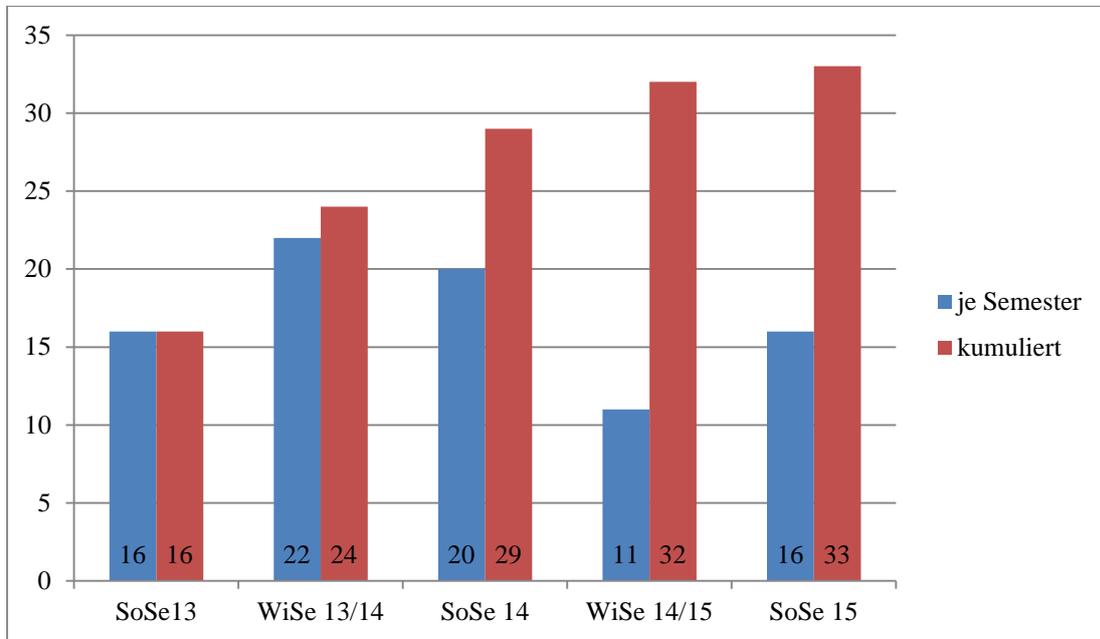


Abbildung 5: Kooperationsschulen

Die Anzahl kooperierender Schulen schwankt über die Semester hinweg. Hierbei lassen sich grob zwei Gruppen unterscheiden: Es existiert ein Kernbestand an Schulen, die sich jedes Semester an der Zusammenarbeit beteiligen oder maximal ein Semester pausieren, bevor sie dann im kommenden Semester wieder teilnehmen. Daneben gibt es eine Peripherie von Schulen, die sich ein- oder zweimal beteiligt haben, die Zusammenarbeit dann aber wieder einstellen. Dieser Umstand erklärt auch die stetig steigende Gesamtanzahl von Schulen (roter Balken), mit denen zusammengearbeitet wurde. In jedem Semester sind manche Schulen erstmals beteiligt, andere scheiden aus der Zusammenarbeit aus.

Weiterhin ist zu erwähnen, dass in dieser Statistik lediglich Schulen erfasst sind, die sich im Vorfeld des Semesters auf die Kooperationsanfrage gemeldet haben. Da in jedem Semester auch einige Studierende eigene Schulkontakte mitbringen, die hierbei nicht erfasst sind, liegt die tatsächliche Anzahl der Schulen, die im Rahmen von Seminaren Studierende aufgenommen haben, vermutlich weitaus höher als es die hier angeführten Zahlen abzubilden vermögen.

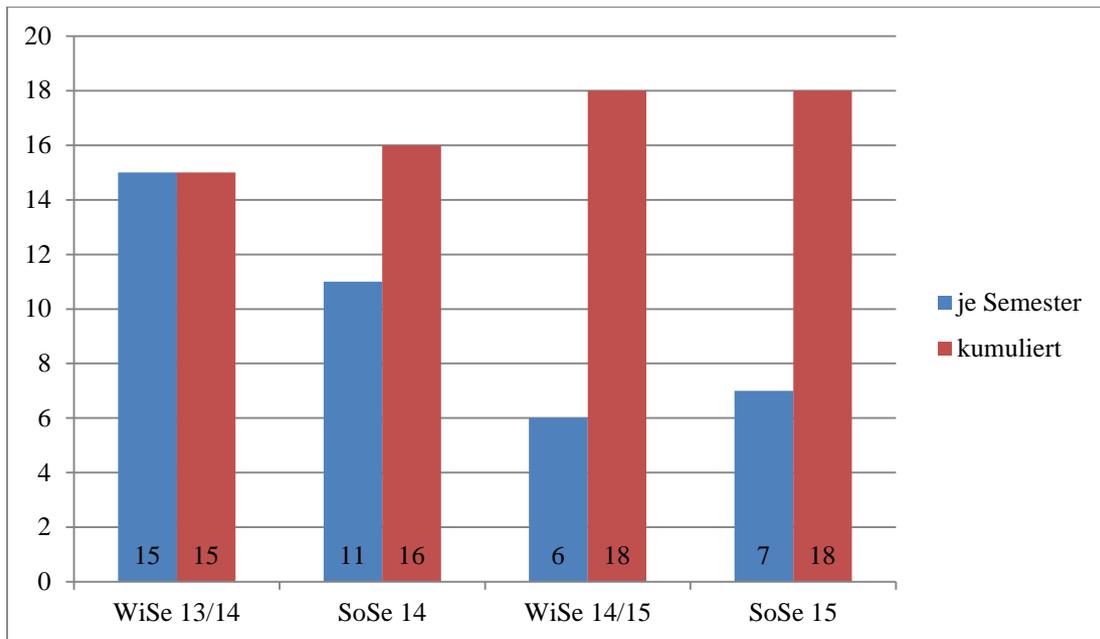


Abbildung 6: Kooperationskitas

Ähnliche Schwankungen wie bei den Schulen lassen sich auch für die kooperierenden Kitas beobachten und auch hier gibt es eine Art Kernbestand von Kooperationskitas und einige, die sich mal beteiligen, mal nicht. Außerdem sind hier höhere Schwankungen zu verzeichnen, da in den einzelnen Semestern unterschiedlich viele Seminare mit Kita-Beteiligung angeboten wurden.

3.5 Beobachtungsfähigkeit Studierender

Die Professionalisierung des beobachtenden Blicks angehender Grundschullehrer*innen ist als wesentliches Ziel der Projektarbeit bereits in der Einleitung benannt worden. Aus der quantitativen Analyse der Beobachtungsdokumente, die die Studierenden je Semester eingereicht haben, lassen sich folgende Ergebnisse berichten:

- Beobachtungen, die unter einer didaktisch fundierten und gegenstandsbezogenen Fragestellung geschrieben werden, sind in der Regel deutlich fokussierter und präziser in der Beschreibung kindlichen Handelns als Beobachtungen mit vagen oder fehlenden Fragestellungen (vgl. Braß & de Boer 2014).
- Zuschreibende Passagen, in denen Studierende eigene Deutungen in den Beobachtungen verschriftlichen, werden zum Ende eines Semesters signifikant häufiger als solche bemerkt und sprachlich kenntlich gemacht bzw. aus Beobachtbarem begründet. Zum Nachweis dieses Effektes wurde ein Kodierungssystem entwickelt, das auf horizontaler Ebene zwischen verschiedenen, häufig anzutreffenden Formen von Zuschreibungen differenziert und auf der vertikalen Achse den Explikationsgrad ausweist.

	Eigenschaften & Zustände	Qualität der Handlung	Motive	Mentale Vorgänge
Nicht gekennzeichnet				
Als subj. gekennzeichnet, nicht begründet				
Begründet, nicht als subj. Gekennzeichnet				
Gekennzeichnet und begründet				

Abbildung 7: Differenzierung von Zuschreibungsformen in Protokollen

Im Mittel gibt es am Anfang wie am Ende nicht gekennzeichnete Zuschreibungen in den meisten Protokollen. Auffällig ist allerdings die Steigerung als subjektiv gekennzeichnete und begründete Deutungen. Augenscheinlich gelingt es den Studierenden zum Ende des Semesters in relativ großem Umfang, eigene Deutungen als solche zu erkennen und deren Zustandekommen aus der Beobachtung zu erklären.

- Im Laufe des Semesters werden die Beobachtungen zunehmend detaillierter und ausführlicher in der Beschreibung kindlichen Handelns. Dies lässt sich beispielhaft an den Befunden aus dem Sommersemester 2014 erläutern, für die 82 Studierende betrachtet wurden, die jeweils vier Beobachtungsprotokolle eingereicht hatten. Ihre Protokolle wurden hinsichtlich der Ausführlichkeit nach einem vierstufigen System bewertet:
 - Ausführliche Beschreibung aller Einzelhandlungen
 - Einzelne Zusammenfassungen
 - Durchgängige Zusammenfassungen
 - Durchgängige und höherstufige Zusammenfassungen („immer wieder“, „mehrmals“ etc.)

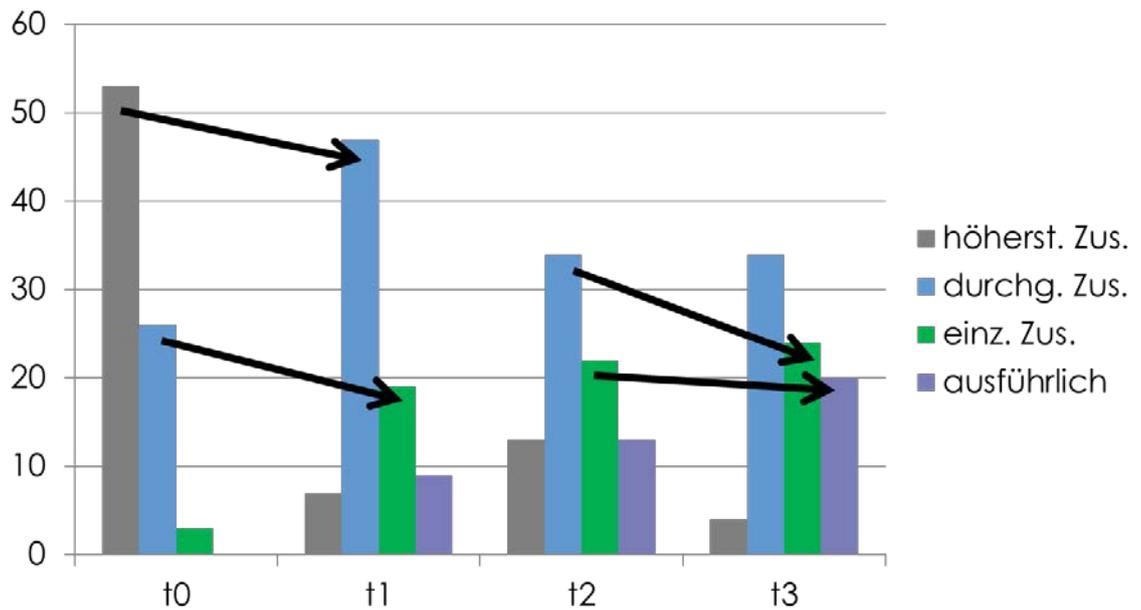


Abbildung 8: Steigerung der Differenziertheit von Beobachtungsprotokollen

Vergleicht man über die vier Zeitpunkte hinweg die Anzahl an Protokollen, die in die jeweilige Kategorie fallen, zeigt sich, dass immer mehr Studierende Protokolle einreichen die den Kriterien der beiden oberen Kategorien genügen. Ferner lässt sich feststellen, dass ein Großteil der Studierenden die Kategorien nacheinander durchläuft, also mit wenig ausführlichen Protokollen beginnt und dann schrittweise erst noch einzelne Zusammenfassungen einfließen lassen, die im letzten Protokoll weiter aufgelöst werden.

3.6 Generierung von Fortbildungsmaterial und Gestaltung einer Ausgabe der Grundschulzeitschrift

Im Rahmen von KONECS konnte eine große Zahl von Unterrichtssituationen aus dem geöffneten Grundschulunterricht videographiert, inventarisiert und für die Verwendung als Fortbildungsmaterial aufbereitet werden. Im Sommer 2016 wird eine Ausgabe der Grundschulzeitschrift zum Schwerpunkt ‚Pädagogisches Beobachten in fachdidaktischen Kontexten‘ erscheinen, der Videosequenzen aus besagtem Korpus zu den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht zu Grunde liegen und aus pädagogisch-diagnostischer Sicht analysiert werden.

3.7 Nationale und internationale Kooperationsbeziehungen

Die Ergebnisse der Netzwerkarbeit, der wissenschaftlichen Begleitung und der Analyse empirischer Daten zum forschenden Lernen werden regelmäßig auf Tagungen in der nationalen und seit diesem Jahr auch in der internationalen Forschungs-Community vorgestellt und diskutiert. In Bezug auf das forschende Lernen findet eine Vernetzung mit Prof. Dr. Anke Spies (Oldenburg), Prof. Dr. Susanne Miller (Bielefeld), Prof. Dr. Kerstin Michalik (Hamburg), Prof. Dr. Matthea Wagener (Dresden) und Prof. Dr. Sandra Rademacher (Flensburg) statt.

Die Diskussion und Reflexion von inklusiven Schulentwicklungsprozessen war Thema einer Arbeitsgruppe auf der diesjährigen NERA-Tagung (März 2015) in Göteborg. Die interorganisationale Zusammenarbeit zwischen Kommunen, Universitäten, Studienseminaren, Schulen und außerschulischen Einrichtungen war außerdem Inhalt eines Symposiums auf der ECER-Tagung (September 2015) in Budapest, in dem Forschungsergebnisse zu dieser Frage aus Island, Österreich und Deutschland diskutiert werden. Das Modell des „Research-based Teaching and Learning for Inclusive Practice“ wurde ebenso auf einer Tagung in Island (Oktober 2015) vorgestellt und diskutiert.

3.8 Wirkungen auf die Wahrnehmung der universitären Inhalte

Wie die zahlreichen Rückmeldungen, die z.T. systematisch erhoben, z.T. informell gegeben wurden, zeigen, hat KONECS auch eine Auswirkung auf die Sichtbarkeit und Relevanz der Universität für Schulen, Studienseminare und Studierende.

Wie bereits erwähnt, heben die Schulen das Interesse an schulpraktisch bedeutsamen Themen besonders hervor. Neben der regen Beteiligung an der Seminarkooperation zeigen auch die hohen Teilnehmerzahlen aus Grundschulen der Region bei Fortbildungen und Fachtagungen, dass die angebotenen Themen von den Schulen angenommen werden. KONECS trägt so auch zur Relevanz der Universität für die Lehrer*innenfortbildung bei.

Auf Seiten der Studienseminare ist hervorzuheben, dass vor allem die Möglichkeiten zur besseren Abstimmung hinsichtlich Inhalt und Organisation deutlich positiv gesehen werden.

Für die Studierenden schließlich ist neben der bereits erwähnten und von Studierenden rückgemeldeten Stärkung des Praxisbezugs vor allem festzustellen, dass die Praxisrelevanz des im Studium Gelernten durch die Zusammenarbeit mit Schulen und Studienseminaren erheblich mehr sichtbar gemacht werden kann als vorher. Durch die konzeptionelle Zusammenarbeit zeigen auch Fachleiter*innen und Mentor*innen zunehmend Querbezüge zwischen den Feldern auf, Themen aus dem Studium begegnen den Student*innen in anderen Kontexten wieder und es wird auch in den von den Studierenden durchzuführenden Praktikumsaufgaben sowie in der zweiten Phase mehr Bezug auf Studieninhalte genommen. Insgesamt trägt KONECS also auch aus der Adressatensicht der Studierenden zur Überwindung der viel beklagten Trennung zwischen Theorie und Praxis bei.

Zitierte Literatur

- Backhaus, Klaus, Erichson, Bernd, Plinke, Wulff & Weiber, Rolf (2011). *Multivariate Analysemethoden* (13. Aufl.). Heidelberg u.a.: Springer Verlag
- De Boer, Heike (2015a). Philosophieren als Unterrichtsprinzip – philosophische Gespräche mit Kindern. In Heike de Boer & Marina Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 233-249
- De Boer, Heike (2015b). Beobachten lernen – Lernen beobachten: Phasenübergreifendes professionalisieren für inklusive Praxis. In: Michael Urban, Marc Schulz, Kapriel Meser & Sören Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 198-217
- De Boer, Heike (2014). Für inklusive Praxis professionalisieren. In Susanne Peters & Ulla Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 265-275
- De Boer, Heike (2012a). Pädagogische Beobachtungen. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag, 65-80
- De Boer, Heike (2012b). Der Blick auf sich selbst. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag, 215-226
- De Boer, Heike (2012c). Beobachtung und Professionalisierung. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag, 301-311
- De Boer, Heike & Fuhrmann, Catharina (i.D.). Denkräume – ‚entschulte‘ Gespräche in der Schule. In Charlotte Röhner & Rita Braches-Chyrek (Hrsg.), *Kindheit und Raum*. Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag
- De Boer, Heike, Braß, Benjamin, Heyl, Thomas & Merklinger, Daniela (i.D.). Lernprozessbeobachtung in der Lehrerbildung – Fachdidaktische Perspektiven und Herausforderungen. In Katrin Liebers et al. (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule*
- Braß, Benjamin & de Boer, Heike (2014). Für inklusive Praxis sensibilisieren – Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger, & Rolf Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 93-98
- Dehn, Mechthild, Merklinger, Daniela & Schüler, Lis (2011). *Texte und Kontexte*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Hascher, Tina (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 418-441
- Hirt, Ueli & Wälti, Beat (2012). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer
- Krauthausen, Günther & Scherer, Petra (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht*. Seelze: Klett Kallmeyer
- Krippendorff, Klaus (2013). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology* (3. Aufl.). Thousand Oaks: Sage Publications
- Merklinger, Daniela (2011). *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit*. Freiburg: Fillibach Verlag
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz [MBWWK] (2013). *Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich*. Online verfügbar:

http://mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/Konzept_Inklusion.pdf (zuletzt geprüft am 08.12.2015)

Schön, Donald A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books

Wildt, Johannes (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In *Journal Hochschuldidaktik* 20 (2), 4-7

Anhang

Veranstaltungen

Lehrveranstaltungen

- Beobachten im Unterricht
- Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen
- Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit
- Kooperatives Schreiben im Deutschunterricht
- Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht
- Lernen durch Experimentieren im Sachunterricht
- Demokratielernen im Sachunterricht
- Sprachsensibler Sachunterricht am Beispiel der naturwissenschaftlich-technischen Perspektive

Forschungskolloquien

Wintersemester 2014/15

- Forschungswerkstatt: Zusammenhang von Fragestellung und Methode
- Einführung in die Partizipationsanalyse
- Ethnographie

Sommersemester 2015

- Videobasierte Erforschung von Unterrichtsinteraktionen
- Phänomenographische Analyse von Kinderfragen
- Forschungswerkstatt Philosophieren mit Kindern

Wintersemester 2015/16

- Einführung in die Gesprächsanalyse/ Inszenierung von Experimentiersettings im Sachunterricht
- Arbeit an Bildern des Bösen - die Methode der Photo Elicitation und Einblicke ins Interviewmaterial
- Inhaltsanalytische Auswertung von textbezogenen Aushandlungen in kollaborativen Schreibprozessen
- Gemeinsames Doktorand*innen-kolloquium Koblenz-Oldenburg

Fortbildungen und Tagungen

29.08.2012: Auftakttagung

Zeitplan

15:00 Stehcafé

15:30 Begrüßung und Vortrag

**„KONECS:
Koblenzer Netzwerk Campus & Schulen“**

16:30 Austausch und Diskussion

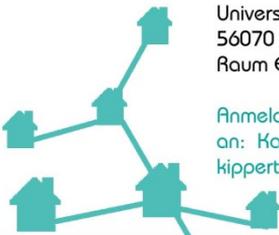
17:00 Gemeinsame Perspektiven für das
Wintersemester 2012/2013

17:30 Ende

Wir freuen uns auf interessierte Grundschullehrerinnen und -lehrer, die das Projekt "KONECS" kennenlernen möchten und an einer Kooperation mit dem Institut für Grundschulpädagogik interessiert sind.

Universität Koblenz-Landau
Standort Koblenz
Institut für Grundschulpädagogik
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
Raum € 116

Anmeldung bitte bis 24.08.12
an: Kathrin Kippert
kippertka@uni-koblenz.de



UNIVERSITÄT
KOBLENZ · LANDAU



**voneinander lernen
potentiale entfalten
lehre & unterricht entwickeln**

Einladung
für den
29.08.2012
15:00 - 18:00 Uhr



14.02.2013: Fortbildung Lernprozesse, dokumentieren und deuten



Lernprozesse beobachten, dokumentieren und deuten

14.02.13

Prof. Dr. Heike de Boer / Prof. Dr. Daniela Merklinger



28.08.2013: Tagung ‚Lehrerbildung in RLP: Die erste und zweite Phase im Gespräch‘



WIR LADEN EIN ZUR FACHTAGUNG

ANMELDUNG BITTE BIS 24. AUGUST 2013 AN:
REBECCA SCHILLING (SCHILLING@UNI-KOBLENZ.DE)

**LEHRERBILDUNG IN RLP:
DIE ERSTE UND ZWEITE PHASE
IM GESPRÄCH**

**28. AUGUST 2013
15:00 - 18:00 UHR
RAUM E 011**

THEMA

**WIE KANN GEMEINSAM DIE PHASENÜ-
BERGREIFENDE PROFESSIONALISIERUNG
VON GRUNDSCHULEHRERN BEWIRKT**

UND

**WIE KANN DIE VERNETZUNG VON
ERSTER UND ZWEITER PHASE DER
LEHRERBILDUNG VERBESSERT WERDEN?**

ZEITPLAN

15:00 Stehcafe

15:30 Begrüßung und Vortrag

**„LEHRERBILDUNG IN RLP:
DIE ERSTE UND ZWEITE PHASE IM GESPRÄCH“**

16:30 Austausch und Diskussion

17:00 Gemeinsame Perspektiven für
die weitere Zusammenarbeit

18:00 Ende

Einladung

25.02.2015: Tagung ‚Inklusiv unterrichten: Denkräume eröffnen – Sprachprozesse herausfordern‘ (in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz)

ANMELDUNG	VERANSTALTER & KONTAKT
<p>Die Fachtagung richtet sich an Lehrkräfte, Schulleitungen sowie Beratungskräfte in der Primarstufe</p>	<p>INSTITUT FÜR GRUNDSCHULPÄDAGOGIK UNIVERSITÄT KOBLENZ-LANDAU</p>
<p>Bitte melden sie sich online an über https://tis.bildung-rp.de/web/guest/catalog unter der PL-Nr.: 15 150 07 02</p>	
<p>Weitere Informationen erhalten Sie unter https://tis.bildung-rp.de/tis-online</p>	 <p>Rheinland-Pfalz PÄDAGOGISCHES LANDESNSTITUT</p>
<p>Anmeldeschluss 28.01.2015</p>	<p>Ansprechpartner im IfGP Benjamin Braß Tel.: 0261 287 – 1841 konecs@uni-koblenz.de</p>
<p><i>Bildung</i> Pädagogik IT-Dienste <i>Fortbildung</i> Schulpsychologie Unterrichtsentwicklung <i>Medien</i> Materialien Schulentwicklung <i>Beratung</i></p>	<p>Ansprechpartnerin im PL Marie-Luise Wieland-Neckenich Tel.: 06742 8710 – 42 marie-luise.wieland-neckenich@pl.rlp.de</p>
<p>Fachtagung für Lehrkräfte in der Primarstufe, die inklusiv unterrichten</p>	<p>- INKLUSIV UNTERRICHTEN - - DENKRÄUME ERÖFFNEN - - SPRACHPROZESSE HERAUSFORDERN -</p>
<p>25.02.2015 9:00-17:00 Uhr</p>	<p>Veranstaltungsort Institut für Grundschulpädagogik Universität Koblenz-Landau Campus Koblenz Universitätsstr. 1 56 070 Koblenz Gebäude E - Foyer</p>

Sonstige Fortbildungsveranstaltungen

- "Lernprozesse beobachten, dokumentieren und analysieren", Fachtagung Lisum in Potsdam, März 2015
- „Beobachten lernen, für inklusive Praxis professionalisieren“, Fachtagung Studienseminar Rohrbach, Februar 2015
- "Für inklusive Praxis professionalisieren: Beobachten Lernen in der Lehrerbildung", Fachtagung Inklusion in Cottbus, August 2014
- "Leseförderung durch Vorlesen", Juli 2014
- "Literarisches Lernen am Beispiel der Geschichte ‚Ein Schaf fürs Leben‘", 17. Januar 2014
- "Lernprozesse beobachten - Kompetenzen beschreiben - individualisierte Aufgaben entwickeln", 22. November 2013
- "Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche als Instrument der Leistungsrückmeldung!?", 12. November und 10. Dezember 2013 sowie 21. Januar 2014
- Vorstellung der curricularen Struktur der zweiten Phase der Lehrerbildung, 30. Oktober 2013

Forschung

Dissertationsprojekte

Pädagogisches Beobachten als Inhalt und Medium pädagogischer Professionalisierung

Benjamin Braß

In der aktuellen Debatte um einen adäquaten Umgang mit der Heterogenität von Schulklassen, wird einerseits dem diagnostischen Blick von Lehrkräften erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt, um an die unterschiedlichen Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern mit passenden Angeboten anschließen zu können. Andererseits dokumentieren verschiedene Studien, wie durch das Wahrnehmen und Handeln durch Lehrerinnen und Lehrer auf der Mikroebene des Unterrichts Heterogenität in Form bestimmter Differenzen erst hervorgebracht oder dramatisiert wird, woraus auf SchülerInnenseite unterschiedliche Lernchancen resultieren. Mein Dissertationsvorhaben fragt nach den Professionalisierungspotentialen der handlungsentlasteten Beobachtung und Dokumentation kindlicher Auseinandersetzungsprozesse mit fachlichen Inhalten sowie dem Austausch im Seminar über das Wahrgenommene. Hierzu werden rund 500 Beobachtungsprotokolle Studierender daraufhin analysiert, wie die beobachteten Kinder und ihr Tun im Text konstruiert werden und welchen Veränderungen diese Konstruktionen im Ver-

lauf eines Semesters unterliegen. Flankiert wird diese Analyse durch Interviews mit 20 Studierenden zu ihrer Perspektive auf die eigene Entwicklung und die Bedeutung des Beobachtens für den persönlichen Weg in den Lehrerberuf. Ziel der Arbeit ist ein Beitrag zur professionalisierungstheoretischen Frage, wie ein Wechsel von einer defizit- zu einer ressourcenorientierten Perspektive auf kindliches Handeln im Unterricht im Rahmen der universitären Lehrerbildung angebahnt werden kann.

Kinderfragen, Wartezeiten und Denkpausen in philosophischen Unterrichtsgesprächen

Catharina Fuhrmann

Anliegen meiner Dissertation ist es, das bisher nur unzureichend konturierte Forschungsfeld Kinderfragen, Wartezeiten und Denkpausen in philosophischen Unterrichtsgesprächen zu untersuchen. Die zentralen Fragen, die in diesem Kontext beantwortet werden sollen, sind: (a) Welche Fragen stellen Kinder (b) in welchen Kontexten und (c) welche Rolle für die Entwicklung weiter Fragen spielen das responsive Lehrerverhalten, eingeräumte Wartezeiten, Pausen, interaktive Anschlüsse? Die inhaltsanalytische Kodierung und interaktionsanalytische Analyse transkribierter philosophischer Gespräche (aus dem Korpus des Koblenzer Netzwerkes Campus, Schulen und Studienseminare) unter diesen Fragestellungen verspricht zentrale Ergebnisse für das Verständnis der Schüler-Lehrer-Interaktion, die Entwicklung von Kinderfragen in interaktionalen Gesprächsverläufen und wichtige Erkenntnisse zur Qualifizierung des professionellen Lehrerhandelns in unterrichtlichen Interaktionsprozessen.

Die Inszenierung naturwissenschaftlich orientierter Experimentiersituationen im Sachunterricht

Ulrike Eschrich

Anliegen meiner Dissertation ist es, die Inszenierung sachunterrichtlicher Experimentiersituationen durch Studierende des Grundschullehramts zu untersuchen, und dabei das Hauptaugenmerk auf deren Interaktionshandeln zu richten. Mit Hilfe der mikroethnographischen Interaktionsanalyse soll rekonstruiert werden, wie sich solche Interaktionssettings vollziehen, um dadurch zentrale Erkenntnisse zur Qualifizierung des professionellen Lehrerhandelns in unterrichtlichen Interaktionsprozessen zu erhalten. Der Datenkorpus aus 27 Videos entstand im Rahmen zweier Sachunterrichtsseminare in Bachelor- und Mastermodulen zum Thema ‚Experimentieren in einem genetisch-sokratischen Sachunterricht‘. Durch die Kooperation mit dem Koblenzer Netzwerk Campus, Schulen und Studienseminaren konnte es den Studierenden ermöglicht werden, neben der theoretischen Seminararbeit auch die neuen Ideen und Impulse in

der Praxis zu erproben. Mit Blick auf Schülerfragen wurden neunzigminütige Experimentier-settings gestaltet, diese in zwei Durchgängen (Juni/Juli 2014 und Februar 2015) in dritten und vierten Klassen an einer Koblenzer Grundschule erprobt und videographiert.

Kollaboratives Schreiben in der Grundschule

Christina Bär

Gegenstand meines Interesses sind kollaborative Formulierungsprozesse im Rahmen von Schreibsituationen in der Grundschule. Kollaboratives Schreiben kann als Extremform einer prozessorientierten Schreibdidaktik verstanden werden, denn Kinder müssen in diesem Kontext gemeinsam planen, formulieren und überarbeiten sowie ihre Gedanken, Intentionen, Begründungen usw. verbalisieren, um zu einem gemeinsamen Textprodukt zu gelangen. Im Rahmen des Forschungsprojektes wird untersucht, welche Phasen des kollaborativen Schreibens sich rekonstruieren lassen und welche Handlungen damit verbunden sind. Gefragt wird auch danach, welche Ressourcen auf Schreib-, Text-, Sprach- und Inhaltsebene genutzt werden und in welcher Weise werden Übergänge in konzeptioneller und medialer Hinsicht gestaltet? Ebenso wird analysiert, inwiefern und zu welchem Zweck Metakommunikation über das Schreiben stattfindet und inwiefern im Schreibprozess Reziprozität entsteht.

Vorträge

Vorträge 2015

- H. de Boer, B. Braß & C. Fuhrmann: "Community of Inquiry – Research-based Teaching and Learning for Inclusive Practice", 4. Tagung "Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Education in multicultural societies" in Reikjavik/Island, 15.-17.10.2015
- H. de Boer & B. Braß: "Transitional processes between university and second phase organizations – Cultural practices and forms of transformation", European Educational Research Conference 2015 in Budapest/Ungarn, 07.-11.09.2015
- H. de Boer: "Transitions between pedagogical organizations – transforming organizational culture(s)", Symposium auf der European Educational Research Conference 2015 in Budapest/Ungarn, 07.-11.09.2015
- H. de Boer: "Für inklusive Praxis professionalisieren. Beobachten lernen in der Lehrerbildung", Internationaler Kongress "Lernen in der Praxis" in Brugg-Windisch, 04.-06.05.2015
- H. de Boer & A. Spies: "Forschend lernen in und an der Praxis", Symposium auf dem internationalen Kongress "Lernen in der Praxis" in Brugg-Windisch, 04.-06.05.2015

- B. Braß: "Schulentwicklung als Organisationsmaßnahme?", 8. Norddeutsche Werkstatttage des OFZ in Oldenburg, 19.-21.03.2015
- H. de Boer & A. Spies: "Interdisciplinary cooperation as key challenges in school development processes in German primary schools?", Tagung des NERA 'Marketisation and Differentiation in Education' in Göteborg, März 2015
- H. de Boer & D. Merklinger: "Einführungsvortrag", Fachtagung 'Inklusiv unterrichten: Denkräume eröffnen – Sprachprozesse unterstützen' an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, 25.02.2015.

Vorträge 2014

- H. de Boer: "Reflexive Lehrerbildung in der Fachdidaktik: Beobachtungen im Spannungsfeld von Pädagogik und Fachdidaktik", Hallesche Abendgespräche an der Universität Halle-Wittenberg, November 2014:
- H. de Boer & B. Braß: "Rechenoperationen beobachten, dokumentieren und deuten – Die Crux liegt im Detail", Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE in Leipzig, 29.09.-01.10.2014
- H. de Boer: "Lernprozessbeobachtung in der Lehrerbildung - fachdidaktische Perspektiven und Herausforderungen", Symposium auf der Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE in Leipzig, 29.09.-01.10.2014
- H. de Boer: "Partizipation und Argumentation im Gespräch - forschend Lernen und Lehren in philosophischen Gesprächen mit Kindern", Tagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik in Marburg, 16.-19.09.2014
- H. de Boer: "Was wissen wir über Lernen in Unterrichtsgesprächen?", Tagung 'Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche: Beiträge qualitativ-empirischer Forschung' in Koblenz, 17.05.2014
- H. de Boer: "Bildung und Partizipation im Gespräch - Studierende philosophieren im Sachunterricht", Tagung der GDSU in Hamburg, 27.02.-02.03.2014

Vorträge 2013

- H. de Boer: "Beobachten lernen - Lernen beobachten", Studienseminar Rohrbach, 29.10.2013:
- H. de Boer & B. Braß: "Vom Unterrichten zum Organisieren - Schulentwicklung als Organisation von Unterstützungsmaßnahmen", Tagung des Netzwerk Schulentwicklung in Bad Zwischenahn, 17.10.-19.10.2013:

- B. Braß & H. de Boer: "Potentialorientierung und Dialogfähigkeit entwickeln als zentrale Herausforderung inklusiver Lehrerbildung", Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe und der Sektion Sonderpädagogik der DGfE in Braunschweig, 30.09.-02.10.2013
- H. de Boer & A. Spies: "Kooperationssettings im Kontext inklusiver Grundschulentwicklungsprozesse", Symposium auf der gemeinsamen Tagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe und der Sektion Sonderpädagogik der DGfE in Braunschweig, 30.09.-02.10.2013
- H. de Boer: "Kooperation als logistische Herausforderung für Schulentwicklungsprozesse kleiner Grundschulen", Tagung für empirische Bildungsforschung in Dortmund, 26.-29.09.13
- H. de Boer & B. Braß: "Einführungsvortrag", Fachtagung 'Lehrerbildung in Rheinland Pfalz – erste und zweite Phase im Gespräch' in Koblenz, 28.08.2013
- H. de Boer: "Beobachten Lernen – Lernen Beobachten im Übergang", Tagung "Inklusion und Übergang - Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen" in Frankfurt, 02./03.09.2013
- B. Braß: "Kooperative Lehrer_innenbildung – Das Projekt KONECS", Tagung 'Lernen in und mit Organisationen' in Koblenz, 14.06.2013
- H. de Boer: "Ganztagsschule im Dialog entwickeln - Kooperationsprozesse innerhalb der Schule und mit außerschulischen Partnern", Frühjahrstagung 2013 des Grundschulverbands und Ganztagsschulverbands Hamburg, 06.04.2013
- H. de Boer: "Im Dialog professionalisieren – Das Koblenzer Netzwerk Campus, Schulen & Studienseminare", Tagung "Inklusive Entwicklungslinien" in Heidelberg, 07./08.03.2013
- H. de Boer: "Das Neue in Schulentwicklungsprozessen", DGfE-Tagung "Organisation und das Neue" Marburg, 28.02./01.03.2013
- H. de Boer & D. Merklinger: "Lernen beobachten, deuten und verstehen", Fachleitertagung am Institut für Grundschulpädagogik Koblenz, 14.02.2013

Publikationen

Publikationen 2015

- de Boer, H./Braß, B./Heyl, T./Merklinger, D. (2015) (i. V.): Lernprozessbeobachtung in der Lehrerbildung – Fachdidaktische Perspektiven und Herausforderungen. In: Liebers, K. et al. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule

- de Boer, H. (2015) (i. V.): Kollektive Denkprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: Bonanati, M./Knapp, C. (Hrsg.): Eltern. Lehrer. Schüler. Theoretische und empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Kommunikationsformen
- de Boer, H. (2015) (i. V.): Miteinander Denken, Staunen, Fragen und Argumentieren: Mit Kindern Philosophieren. In: Meißner, I./Wyss, E. L. (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Tübingen: Stauffenberg Verlag, Reihe Linguistik. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik
- de Boer, H. (2015) (i. V.): Ethnografie. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- de Boer, H./Fuhrmann, C. (2015) (i.V.): Denkräume – ‚entschulte‘ Gespräche in der Schule. In: Braches-Chyrek/Röhner, Ch.: Kindheit und Raum. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- de Boer, H. (2015) (i. D.): Mit Kindern philosophieren – Philosophieren als Unterrichtsprinzip. In: de Boer, H./Bonanati, M. (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag
- de Boer, H. (2015) (i. D): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, H./Bonanati, M. (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag
- de Boer, H. (2015): Bildung und Partizipation in philosophischen Gesprächen mit SchülerInnen - Rekonstruktion kollektiver Denkprozesse. In: Giest, H./Michalik, K./Fischer, H.-J. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 159-166
- de Boer, H. & C. Fuhrmann (2015): Mit Bilderbüchern Philosophieren. In: Dehn, M./Merklinger, D. (Hrsg.): Erzählen – Vorlesen – Zum Schmökern Anregen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 165-176
- de Boer, H. (2015): Beobachten lernen - Lernen beobachten: Phasenübergreifendes professionalisieren für inklusive Praxis. In: Urban, M./Schulz, M./Meser, K./Thoms, S. (Hrsg.): Inklusion und Übergang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 198-214
- de Boer, H. (2015): Vom Unterrichten zum Organisieren – Organisationsentwicklung als Herausforderung für Grundschulen. In: Hoffmann, N./ Schrapper, E./Pätzold, H. (Hrsg.): Organisation bildet. Weinheim: Juventa

- de Boer, H./Spies, A. (2014): Kooperationssettings im Kontext inklusiver Grundschulentwicklungsprozesse. In: Blömer, D./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Lichtblau, D./Werning, R. (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Braß, B./de Boer, H. (2014): Für inklusive Praxis sensibilisieren - Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Blömer, D./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Lichtblau, D./Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 93-98
- de Boer, H. (2014): Für inklusive Praxis professionalisieren. In: Peters, S./Widmer-Rockstroh, U. (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband
- de Boer, H./Merklinger, D. (2014): Grenzen erfahren - Grenzen erweitern. Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Lohfeld, W./Schittler, S. (Hrsg.): Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater. Weinheim: Juventa.
- de Boer, H. (2014): Das Neue in Schulentwicklungsprozessen kleiner Grundschulen. In: Weber, S./ Göhlich, M./ Schröer, A./ Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 103-115
- de Boer, H. (2014): Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern - im Dialog professionalisieren. In: Trumpp, S./Seifried, S./Franz, E./Klauß, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 137-152
- Merklinger, D./Fuhrmann, C. (2014): Literarisches Lernen am Beispiel des Hörbuches 'Ein Schaf fürs Leben'. In: Grundschule Deutsch 11 (3), 28-33.
- Merklinger, D./Preußner, U. (2014): Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen. Steinsuppe von Anaïs Vaugelade. In: Scherer, G./Volz, S./Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung - Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, 155-173.
- de Boer, H. (2014): Individuell Fördern und lernen in der Gemeinschaft als Themen der Schulentwicklung. In: Kopp, B./Martschinke, S./Munser-Kiefer, M./Haider, M./Kirschhock, E.-M./Ranger, G./Renner, G. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 122-126

Codebuch zur Evaluation von Beobachtungsprotokollen

Formale Informationen über den Text

Bezeichnung	Inhalt	Ausprägungen
form_01	Matrikelnummer d. Stud.	Numerische Angabe
<p><i>Erläuterung: Die Angabe dient der Identifikation des Studierenden. Wenn seine Matrikelnummer also ermittelbar ist, bitte ebenfalls eintragen. Wenn die Matrikelnummer durchgängig auf allen Protokollen fehlt, dem Studierenden bitte eine Nummer geben und diese hier eintragen.</i></p> <p><i>Beispiel: Niko Müller hat auf dem 1. Protokoll keine Matrikelnummer angegeben, auf dem zweiten und dritten aber schon. Dann bitte auch beim ersten die Matrikelnummer eintragen.</i></p>		
form_02	Nr. des Protokolls	0 = Probe; 1 = 1. Protokoll; 2 = 2. Protokoll; 3 = 3. Protokoll; 4 = Zusätzliches Probeprotokoll
form_03	Textform	0 = Stichworte ; 1 = Fließtext
form_04	Wortanzahl	Numerische Angabe
<p><i>Erläuterung: Die Angabe bezieht sich auf die Wortanzahl des Textes ohne Kopf.</i></p>		

Einordnung des Textes

Bezeichnung	Inhalt	Ausprägungen
ents_01	Institutioneller Kontext	1 = Schule; 2 = Kita; 3 = Video; 4 = Campus
ents_02	Klassenstufe bzw. Gruppe	[Bei Schule: Angabe der Klasse in numerischer Form]; 5 = Vorschulgruppe; 6 = altersgemischte Gruppe
<p><i>Erläuterung: Wenn keine explizite Angabe gegeben ist oder es sich um ein Probeprotokoll am Campus handelt, wird die Angabe als fehlend (99) betrachtet.</i></p>		
frag_01	Fragesatz	0 = Fragestellung fehlt; 1 = Stichworte; 2 = indirekte Frage; 3 = Fragesatz; 4 = Frage vorgegeben; 5 = mehrere Fragen
frag_02	Frageform	0 = Fragestellung fehlt ; 1 = geschlossene Frage; 2 = W-Frage/offene Frage;
<p><i>Erläuterung: Geschlossene Fragen sind ja/nein-Fragen. Wenn die Fragestellung aus Stichworten besteht oder mehrere Fragen vorhanden sind, wird diese Angabe als fehlend (99) betrachtet.</i></p>		
frag_03	Gegenstandsbezug der Frage	0 = Fragestellung fehlt; 1 = kein Gegenstandsbezug; 2 = Frage ist auf einen konkret benannten Handlungsgegenstand bezogen
<p><i>Erläuterung: Ein konkret benannter Gegenstandsbezug ist gegeben, wenn in der Fragestellung genannt wird, mit was bzw. wem sich das Kind in der kommenden Situation auseinandersetzt.</i></p> <p><i>Beispiel: „Wie rechnet Jonas selbst ausgedachte Subtraktionsaufgaben mit/ohne Übertrag im Zahlenraum von ... bis ...?“</i></p>		

Gegenbeispiel: „Wie rechnet Jonas?“ oder „Wie verhält sich Jonas im Mathematikunterricht?“

Erhaltung der Handlungsstruktur

Bezeichnung	Inhalt	Ausprägungen
hand_01	Zusammenfassungen von Einzelhandlungen, die für die Fragestellung relevant sind, werden vermieden	0 = drastische Zusammenfassungen; 1 = durchgängige Zusammenfassungen; 2 = einzelne Zusammenfassungen; 3 = keine Zusammenfassungen
<p><i>Erläuterung: Eine Zusammenfassung liegt dann vor, wenn eine Handlung des Kindes, auf die sich die Fragestellung bezieht, nicht ausführlich beschrieben wird.</i></p> <p><i>Zur Kategorisierung:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wurden alle Einzelhandlungen, die zur Beantwortung der Fragestellung relevant sind, ausführlich beschrieben? Ja → 3; Nein → Weiter zur nächsten Frage 2. Wurden einige relevante Einzelhandlungen ausführlich beschrieben? Ja → 2; Nein → Weiter zur nächsten Frage 3. Wurden relevante Einzelhandlungen mit Wörtern wie „immer, meistens...“ zusammengefasst? Ja → 0; Nein → 1 <p><i>Beispiel: Die Fragestellung lautet „Wie rechnet Jonas?“ und ein Student schreibt „Dann rechnet Jonas $7 + 12$ und schreibt sein Ergebnis in sein Heft.“ Hier wird genau das nicht beschrieben, was für die Fragestellung wichtig wäre. Ist das bei dem Studenten immer der Fall, erhält das Protokoll eine 1. Finden sich zusätzlich Formulierungen wie „Jonas rechnet mehrere Aufgaben.“, erhält es eine 0.</i></p>		
hand_02	Erhaltung der chronologischen Abfolge	0 = trifft nicht zu; 1 = trifft zu
<p><i>Erläuterung: Chronologische Brüche liegen vor, wenn Teile der Handlung in unterschiedlicher Reihenfolge oder komplett vermischt beschrieben werden.</i></p>		
hand_03	Beschreibung enthält den Anfang der Handlung	0 = trifft nicht zu; 1 = trifft zu
hand_04	Beschreibung enthält das Ende der Handlung	0 = trifft nicht zu; 1 = trifft zu

Vermeiden von Zuschreibungen und Kenntlichmachung von Subjektivität

	Eigenschaften/ Zustände	Motivzuschreibungen	Handlungsqualitäten	Mentale Vorgänge
Nicht gekennzeichnet	zusc_01a	zusc_02a	zusc_03a	zusc_04a
Als subjektiven Eindruck	zusc_01b	zusc_02b	zusc_03b	zusc_04b

kenntlich gemacht				
Subjektiver Eindruck gekennzeichnet und begründet	zusc_01c	zusc_02c	zusc_03c	zusc_04c
Subjektiver Eindruck nicht gekennzeichnet, aber begründet	zusc_01d	zusc_02d	zusc_03d	zusc_04d
<i>Erläuterungen und Beispiele:</i>	<i>Die Eigenschaften einer Person werden benannt. Grammatikalisch geht es in dieser Kategorie um Attribute. Beispiele: „Das Kind ist faul.“ bzw. „Das Kind ist abgelenkt.“</i>	<i>Dem Kind werden Motive unterstellt; Indikatoren sind z.B. ‚will‘, ‚möchte‘ oder auch Um-zu-Formulierungen. Beispiele: „Das Kind will auf sich aufmerksam machen.“ oder auch „Das Kind nimmt sich das Material, um sich die Aufgabe zu erleichtern.“</i>	<i>Die Eigenschaften von Handlungen werden benannt. Grammatikalisch geht es in dieser Kategorie um Adverbien. Beispiel: „Das Kind rechnet strukturiert.“</i>	<i>Das Geschehen im Kopf von Beobachteten werden beschrieben. Beispiele: „Das Kind denkt/überlegt/rechnet im Kopf usw.“</i>
<i>Die jeweiligen Angaben werden gezählt und die Anzahl hier eingetragen.</i>				

Öffentlichkeitsarbeit

Allgemeines Plakat



Prof. Dr. Heike de Boer - Projektleiterin
 Benjamin Braß - Projektkoordinator
 Prof. Dr. Daniela Merklinger - Projektpartnerin

KOBLENZER NETZWERK CAMPUS, SCHULEN & STUDIENSEMINARE

ZIELE

Das Koblenzer Netzwerk Campus Schulen & Studienseminare, kurz KONECS, verfolgt das Ziel einer **gemeinsamen Professionalisierung angehender GrundschullehrerInnen** durch die **Kooperation** zwischen 1. dem **Institut für Grundschulpädagogik** der Universität Koblenz, 2. **Grundschulen** der Region und 3. den umliegenden **Studienseminaren**. Durch die Verzahnung des Studiums mit aktuellen Fragen aus der Schulpraxis realisiert KONECS einen hohen Berufsfeldbezug. Im Zentrum steht dabei das **forschende Lehren und Lernen** im Rahmen von **Lernprozessbeobachtungen** sowie die Bearbeitung **fachdidaktischer Fragestellungen**, um den pädagogisch-didaktischen Blick der Studierenden für die Entwicklung **inkluisiven Unterrichts** zu schulen.

- **Im Dialog professionalisieren** - Kooperation zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren der Bildungsregion
- **Lernprozesse beobachten** - Potentiale von SchülerInnen in den Blick nehmen - Perspektiven erweitern
- **Forschend Lehren und Lernen** - Synergieeffekte für die Praxis
- **Unterricht und Schule gemeinsam weiter entwickeln** - Inklusive Fachdidaktik - Gemeinsame Fortbildungen



<h4>VERÖFFENTLICHUNGEN</h4> <p>Wittmann, C. (2013), K. J. Schmitt, H. J. Jäger, A. K. (Eds.): <i>Schülerentwicklung</i>. Weinheim, in: <i>Grundschulzeitschrift</i>, Heft 1, S. 3-4</p> <p>de Boer, H. (2012): <i>Beobachten lernen</i>. Lernen beobachten: Phasenübergreifendes Professionalisieren für inklusive Praxis. In: <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, 16(1), S. 10-14</p> <p>de Boer, H. (2011): <i>Die Rolle der Beobachtung in der Entwicklung von Lehrern</i>. In: <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, 15(1), S. 10-14</p> <p>de Boer, H. (2011): <i>Beobachten lernen</i>. Lernen beobachten: Phasenübergreifendes Professionalisieren für inklusive Praxis. In: <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, 15(1), S. 10-14</p> <p>de Boer, H. (2011): <i>Beobachten lernen</i>. Lernen beobachten: Phasenübergreifendes Professionalisieren für inklusive Praxis. In: <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, 15(1), S. 10-14</p> <p>de Boer, H. (2011): <i>Beobachten lernen</i>. Lernen beobachten: Phasenübergreifendes Professionalisieren für inklusive Praxis. In: <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, 15(1), S. 10-14</p>	<h4>TAGUNGEN</h4> <p>29.08.2012: KONECS - Gründungstagung</p> <p>14.02.2013: Lernprozesse beobachten, dokumentieren und deuten</p> <p>25.05.2013: Lehrerbildung in RLP: Die Erste und die zweite Phase im Gespräch</p> <p>30.10.2013: Lehrerbildung in RLP: Die Studienseminare stellen sich vor</p> <p>06.10.2014: Lernprozessbeobachtungen in den Fachdidaktiken</p>	<h4>FORTBILDUNGEN</h4> <p>29.10.2013: Beobachten lernen, Lernen beobachten</p> <p>12.11.2013, 10.12.2013, 21.01.2014: Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche</p> <p>22.11.2013: Lernprozesse beobachten</p> <p>17.01.2014: Literarisches Lernen mit der Geschichte „Eis Schaf fürs Leben“</p>
--	--	--

KONTAKT Institut für Grundschulpädagogik
 Universitätsstraße 1
 55079 Koblenz
 konecs@uni-koblenz.de

Gefördert durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz



© 2014 - Netz 2014

Allgemeiner Flyer



Projektleiterin

Prof. Dr. Helke de Boer

Projektkoordinator

Benjamin Braß

Projektpartnerin

Prof. Dr. Daniela Merklinger

Kontakt

Universität Koblenz-Landau
Standort Koblenz
Institut für
Grundschulpädagogik
Universitätsstrasse 1
56070 Koblenz

konecs@uni-koblenz.de

- **Im Dialog professionalisieren**
Kooperation zwischen Universität, Schulen und
Studienseminaren der Bildungsregion
- **Lernprozesse beobachten**
Potentiale von SchülerInnen in den Blick
nehmen - Perspektiven erweitern
- **Forschend Lehren und Lernen**
Synergieeffekte für die Praxis
- **Unterricht und Schule gemeinsam
weiter entwickeln**
Inklusive Fachdidaktik - Gemeinsame
Fortbildungen



UNIVERSITÄT
KOBLENZ-LANDAU

Gefördert durch das Ministerium für
Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung
und Kultur Rheinland-Pfalz



Formularmuster



Koblenzer Netzwerk Campusgrundschulen & Studienseminare | Benjamin Braß
 Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz | Universitätsstr. 1 | 56070 Koblenz

Schule: _____

Name: _____

E-Mail: _____

Klasse/Anzahl Schülerinnen und Schüler: _____

Ich bin an folgendem Thema interessiert und möchte dazu Studierende in meine Klasse aufnehmen:

<input type="checkbox"/>	Beobachten im Unterricht <ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden sind mittwochs 8-10 Uhr für Schulbesuche freigestellt • Vier Besuche; einer zum Kennenlernen, drei zum Beobachten
<input type="checkbox"/>	Frühes Lesen und Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden sind mittwochs 8-10 Uhr für Schulbesuche freigestellt • Drei Besuche; einer zum Kennenlernen, zwei zur Durchführung
<input type="checkbox"/>	Schriefführung und Schrieffbegegnung am Schulanfang <ul style="list-style-type: none"> • Die Termine können individuell mit den Studierenden vereinbart werden • Drei bis fünf Besuche
<input type="checkbox"/>	Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden sind mittwochs 8-10 Uhr für Schulbesuche freigestellt • Drei Besuche zur Durchführung
<input type="checkbox"/>	Der Einsatz von Orff-Instrumenten im Grundschulunterricht <ul style="list-style-type: none"> • Die Termine können individuell mit den Studierenden vereinbart werden • Drei bis fünf Besuche

Bemerkungen:

Die Rücksendung ist möglich per Mail (konecs@uni-koblenz.de), Fax (0261 - 287 100 1841) oder postalisch (B. Braß, Institut für Grundschulpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz).