16

BaSS

Bundes-
arbeitsgemeinschaft
Schulpraktische
Studien

Anke Schöning, Alexander Pfeiffer,
Clemens Schlegel, Kathrin Ulbricht (Hrsg.)

Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien

Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen

Leipziger Universitätsverlag

Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien

Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen

Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft
Schulpraktische Studien

Band 16

Anke Schöning, Alexander Pfeiffer, Clemens Schlegel,
Kathrin Ulbricht (Hrsg.)

Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien

Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen

LEIPZIGER UNIVERSITÄTSVERLAG 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Herausgeber:innen:
i. A. des BaSS-Vorstands: Anke Schöning, Alexander Pfeiffer, Clemens Schlegel, Kathrin Ulbricht (Hrsg.)

© Leipziger Universitätsverlag GmbH 2024
Umschlaggestaltung und Satz: Annett Jana Berndt, Grafikdesign
Druck: docupoint GmbH, Barleben
ISBN 978-3-96023-607-8

INHALT

Editorial – Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien – Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen 7

1. EIN EINBLICK IN DAS THEMA

Benjamin Dreer-Göthe
Drei Gründe für die Stärkung des Wohlbefindens von Studierenden im Schulpraktikum 15

2. KONZEPTE ZUR AUSGESTALTUNG VON PRAXISPHASEN UND BEGLEITFORMATEN

Ina Semper & Dominique Roitzsch-Pröhl
Selbstkompetenz als Grundlage professioneller Entwicklung – Vorstellung eines Seminarkonzepts zur Praxissemesterbegleitung 31

Eva Parusel & Stefanie Kötter-Mathes1
Vorbereitung auf das Schulpraktikum: Das Eignungs- und Orientierungspraktikum *interactive Edition* an der Bergischen Universität Wuppertal 41

Simone Mattstedt, Julia Herbig & Dana Kimms
Der Einsatz der Struktur-Lege-Technik in einem Begleitseminar zum Praxissemester 53

Silke Trumpa & Hedda Bennewitz
Fotografien von Lehramtsstudierenden im schulischen Orientierungspraktikum. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Reflexion studentischer Standortbestimmung und Identifikation von Entwicklungsaufgaben 63

Svenja Kaiser, Georg Matthias Schneider, Alicia Schemm & Claudia Deisler-Buder
Personenspezifisches Matching und digitale Praxisbegleitung im Tandem-Praktikumsprojekt Lehr:werkstatt 73

3. EMPIRISCHE BEFUNDE UND EVALUATIONSERGEBNISSE

Verena Scheuerer, Markus Pacher, Carmen Huber, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel & Ewald Kiel
Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen und inklusiven Klassen 85

Thomas Schöftner und Ernst Nausner
Erasmus INA | Der internationale Einsatz von Analysebögen zur (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität. „Schulpraktika begleiten“: Ergebnisse aus einer quantitativen und qualitativen Interventionsstudie zu Motivation, Kompetenzeinschätzungen, Herausforderungen und Chancen in der Arbeit mit Analyseinstrumenten 95

Heiko Oberfell, Yvonne Abt & Lars Holzäpfel
Workload und Belastung im Schulpraxissemester 107

Uta Ebert
Selbstprofessionalisierung vs. Professionalisierung durch Schulpraktische Studien? 119

Verzeichnis der Autor:innen 128

Editorial – Lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien – Volition, Emotion und Motivation als Gelingensbedingungen

Schulpraktika sind als integraler Bestandteil in allen Lehramtsstudiengängen in Deutschland etabliert und bei Studierenden meist sehr beliebt (vgl. Hascher 2011). Sie sind berufsbiografisch höchst bedeutsam, denn hier wird es Studierenden ermöglicht, sich – in der Regel noch ohne Beurteilungsdruck – handelnd in der Rolle der Lehrkraft auszuprobieren und erste, oft prägende Erfahrungen auf pädagogischem und didaktischem Gebiet zu sammeln. Ob Praxisphasen aber erfolgreich zur Professionalisierung angehender Lehrer:innen beitragen, hängt sehr wesentlich von den je spezifischen Rahmenbedingungen ab. Dazu zählen beispielsweise curriculare Vorgaben, Standards oder Praktikumsmodelle und -formen (z.B. Kurz- oder Langzeitpraktika, Hospitations- oder Unterrichtspraktika) ebenso wie unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Universität und Schule. Besonders zentral ist die Frage, in welchem Maße Schulpraktische Studien theoriegeleitet vorbereitet, begleitet und reflektiert werden. Denn in wenig begleiteten Schulpraktika und aktuell bei studentischem Unterrichten neben dem Studium im Kontext des Lehrkräftemangels kann es vorkommen, dass Studierende sich kaum reflektierte, meist biografisch erworbene Lehr- und Erziehungsstrategien zurechtlegen, ohne die Gelegenheit zu haben, darüber theoriegeleitet zu reflektieren (zu studienunabhängigem Unterrichten vgl. Winter/Reintjes/Nonte 2023). Dies führt häufig zu Überforderung beziehungsweise zu einer Überbewertung subjektiver Erfahrungen (vgl. Schlegel 2019) – Tina Hascher spricht in diesem Zusammenhang von der „Erfahrungsfalle“ (2005).

Eine weitere wesentliche Gelingensbedingung stellen lernpsychologische Aspekte dar. Hier sind u.a. Volition, Emotionen und Motivation der in Schulpraktischen Studien handelnden Personen – also vor allem der Studierenden und der sie betreuenden Lehrkräfte – zu nennen. Konkret geht es im Kontext der *Volition* um die Frage, was Studierende und betreuende Lehrkräfte selbst wollen – welche persönlichen Ziele sie sich also für Schulpraktika setzen.

Neben den Zielangaben, die in Studienordnungen und ministeriellen Vorgaben curricular verankert sind, können diese persönlichen Ziele erheblich von den vorgegebenen Zielvorstellungen abweichen. So haben Studierende beispielsweise das Ziel, ihr Selbstbild zu schützen oder zu verbessern (vgl. Meyer/Kiel 2014) oder bei Schüler:innen gut ‚anzukommen'. Im Kontext der *Emotionen* kann beispielsweise die Frage wesentlich sein, inwieweit sich Studierende in ihrem Praktikum wohl fühlen oder welche Haltungen sie mitbringen und wie sich diese im Laufe des Praktikums ändern (vgl. Kiel/Langenohl/Schlegel/Weiß 2022a). Hier sei auf den Aspekt der sozialen Eingebundenheit verwiesen, der nach Deci und Ryan (1993) für das Zustandekommen einer intrinsischen Motivation förderlich ist. Darüber hinaus wissen wir spätestens seit John Hatties Meta-Meta-Studie „Visible Learning" (2023), dass die Haltung der/des Lernenden einerseits und reziprok dazu das Feedback der/des Lehrenden sehr hohe Effektstärken in Bezug auf die angestrebten Lernprozesse haben. Im Kontext des dritten Aspektes – der *Motivation* – kommt eine weitere Dimension des Modells der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) zum Tragen: Welche Rolle spielt beispielsweise der Aspekt der erlebten Autonomie in Schulpraktischen Studien? Wie korrelieren Effekte in diesem Bereich mit den Dimensionen der sozialen Eingebundenheit und der erlebten Selbstwirksamkeit?

Diese Überlegungen waren für die thematische Ausrichtung der 43. Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, die im Herbst 2023 an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München stattfand, leitend. Mit der Themenwahl wurden unter anderem zwei Erkenntnisse aus dem Bereich der Schulpraktischen Studien an der LMU aufgegriffen. Erstens wurde Bezug genommen auf die regelmäßige Evaluation der Schulpraktika an der LMU mittels eines standardisierten Fragebogens. In dieser Erhebung ergibt sich auf Basis von derzeit rund 13.000 Datensätzen ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Gesamtbeurteilung des Praktikumserfolgs durch Studierende und Praktikumslehrkräfte einerseits und der Praktikumsform andererseits: Freiwillig gewählte Praktikumsformen werden – mit hoher Effektstärke – besser beurteilt als verpflichtende Standardpraktika. Ein Beispiel dafür ist das Intensivpraktikum, bei dem herkömmliche Kurzpraktika zu

einem ganzjährigen Praktikum kombiniert werden können[1]. Zweitens lag der Themenwahl die Auswertung von Kleingruppengesprächen zum Verlauf Schulpraktischer Studien zugrunde (vgl. Kiel/Langenohl/Schlegel/Weiß 2022b). Zwei regelmäßig angesprochene Themenbereiche sind dabei das Wohlbefinden von Studierenden im Praktikum und ihr persönliches Verhältnis zur Praktikumslehrkraft. Diesen beiden Faktoren wird vor allem von Seiten der Studierenden eine hohe Bedeutsamkeit im Hinblick auf das Gelingen von Schulpraktischen Studien beigemessen. Die beiden Aspekte – Autonomie und soziale Eingebundenheit – sind, wie schon oben erwähnt, aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) als motivationsfördernd bekannt. Aus diesen Gründen bot es sich an, der Frage der ‚inneren Realität' von Schulpraktischen Studien im Rahmen der BaSS-Tagung nachzugehen. Der vorliegende Band gibt zentrale Beiträge der Tagung wieder.

DIE BEITRÄGE IN DIESEM BAND

Einen **Einblick in das Thema** dieses Bandes gibt Benjamin Dreer-Göthe exemplarisch anhand eines wichtigen lernpsychologischen Aspekts Schulpraktischer Studien: Er fokussiert das Wohlbefinden der Studierenden im Kontext der Praxisphasen und verdeutlicht, dass dieses Thema durch die Hochschulen intensiver in den Blick genommen werden sollte. Benjamin Dreer-Göthe nennt drei Gründe, die die besondere Bedeutung des Wohlbefindens für zukünftige Lehrkräfte verdeutlichen und führt Maßnahmen zu seiner Förderung an, die durch Hochschulen umgesetzt werden können.

Im zweiten Kapitel dieses Bandes werden **Konzepte zur Ausgestaltung von Praxisphasen und Begleitformaten** vorgestellt, die lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien berücksichtigen. Der Beitrag von Ina Semper und Dominique Roitzsch-Pröhl stellt das Selbstkonzept als Grundlage professioneller Entwicklung in den Mittelpunkt. Dazu erläutern sie ein Konzept für ein Begleitseminar zum Praxissemester an der Friedrich-Schiller-Uni-

1 An der LMU werden seit 2010 alle Schulpraktika mittels eines standardisierten Fragebogens evaluiert, es liegen mittlerweile über 13000 Datensätze vor. Die Ergebnisse werden für interne Steuerungsprozesse genutzt, jedoch nicht publiziert.

versität Jena, thematisieren seine professionstheoretischen Grundlagen und legen Erkenntnisse aus der Realisierung dieses Seminarkonzepts dar. Schließlich verorten die Autorinnen es lernpsychologisch und reflektieren die gewonnenen Erfahrungen. Ein spezifisches Seminarangebot zum Eignungs- und Orientierungspraktikum an der Bergischen Universität Wuppertal stellen Eva Parusel und Stefanie Kötter-Mathes mit dem Format *interactive Edition* vor. Im Fokus steht dabei die geleitete Kleingruppen- und Beziehungsarbeit. Im Beitrag werden das Seminarkonzept sowie Weiterentwicklungsperspektiven nach der ersten Umsetzung dargelegt. Subjektive Theorien stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Simone Mattstedt, Julia Herbig und Dana Kimms. Wie die Reflexion der eigenen Subjektiven Theorien über die Rolle als Lehrkraft mittels der Heidelberger Struktur-Lege-Technik gelingen kann, wird am Beispiel eines Begleitseminars im Praxissemester aufgezeigt. Das Autor:innenteam besteht aus Dozentin und Studierenden, sodass die jeweiligen Perspektiven und Einschätzungen im Beitrag Berücksichtigung finden. Silke Trumpa und Hedda Bennewitz geben in ihrem Beitrag einen Einblick in den Einsatz von Fotografien und KI-generierten Bildern von Lehramtsstudierenden zur Identifikation studentischer Entwicklungsaufgaben im schulischen Orientierungspraktikum. Der Beitrag von Svenja Kaiser, Georg Matthias Schneider, Alicia Schemm und Claudia Deisler-Buder stellt das Praktikum ‚Lehr:werkstatt' vor, in dem Lehrkräfte und Lehramtsstudierende als Tandem für ein Schuljahr zusammenarbeiten. Im Fokus stehen das personenspezifische Matching der Tandems und die digitale Praxisbegleitung.

Das dritte Kapitel in diesem Band beschäftigt sich mit **empirischen Befunden und Evaluationsergebnissen**, die lernpsychologische Aspekte in Schulpraktischen Studien thematisieren. Verena Scheuerer, Markus Pacher, Carmen Huber, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel und Ewald Kiel betrachten dabei die Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen und inklusiven Klassen. Sie gehen davon aus, dass sich Studierende in der Regel während ihrer Praxisphasen erstmals mit heterogenen Lerngruppen auseinandersetzen. Um diese Situationen erfolgreich zu meistern, spielt die Betreuung durch erfahrene Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Aus der Perspektive der Mentor:innen und Mentees stellen die Autor:innen dar, inwiefern sich die spezifischen Anforderungen, die sich in heterogenen und inklusiven Klassen stellen, auch in den

Praktiken des Mentorings zeigen. Thomas Schöftner und Ernst Nausner von der pädagogischen Hochschule der Diözese Linz berichten in ihrem Beitrag von einem Begleitforschungsprojekt, in dem der internationale Einsatz von Analysebögen zur Unterrichtsqualität erprobt wurde. Unter anderem können positive Einflüsse auf die Selbst- und Fremdeinschätzung der Klassenführungs- und Fachkompetenz gemessen werden. Damit tragen sie zum Gelingen schulpraktischer Studien bei. Vor dem Hintergrund des aktuellen Lehrkräftemangels beschäftigen sich Heiko Oberfell, Yvonne Abt und Lars Holzäpfel in ihrem Beitrag mit Workload und Belastung im Schulpraxissemester an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Die von den Studierenden angegebenen Belastungsfaktoren werden kategorisiert, mögliche Unterstützungsfaktoren diskutiert. Ein besonderer Blick richtet sich dabei auf das (Miss-)Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, das als eine mögliche Ursache für die wahrgenommene Belastung angesehen werden kann. In ihrem Beitrag „Selbstprofessionalisierung vs. Professionalisierung durch Schulpraktische Studien?“ beschäftigt sich Uta Ebert mit der Frage, mit welcher Motivation sich Studierende schon während ihres Studiums für eine Tätigkeit als Substitutionslehrkraft entscheiden und welche Rolle beispielsweise Emotionen im Professionalisierungsprozess spielen können. Dazu berichtet sie von einer Studie, die im Wintersemester 2022/23 an der LMU durchgeführt wurde.

Den Leser:innen wünschen wir, dass sie in diesem Band inspirierende Ideen für ihre weitere Arbeit und die Weiterentwicklung Schulpraktischer Studien unter Berücksichtigung lernpsychologischer Aspekte finden. Unser Dank gilt den Autor:innen dieses Bandes, die mit ihrer Expertise Einblicke in die spannende Thematik geben und einladen, Aspekten wie Volition, Emotion und Motivation im Kontext von Praxisphasen mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Bielefeld, Halle (Saale), München, Bremen im Mai 2024
Anke Schöning, Alexander Pfeiffer, Clemens Schlegel, Kathrin Ulbricht

Literatur

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 2, 223-238. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf [02.04.2024].

Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 1, 40-46.

Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum" … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, H. 3, 8-16.

Hattie, John (2023): Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. London, New York.

Kiel, Ewald/Hugo, Julia/Langenohl, Susanne/Schlegel, Clemens Maria/Weiß, Sabine (2022a): Emotionale Unterstützung in der professionellen Beziehung von Studierenden und Praktikumslehrkräften in Schulpraktika. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 22, H. 2, 259-276.

Kiel, Ewald/Hugo, Julia/Langenohl, Susanne/Schlegel, Clemens Maria/Weiß, Sabine (2022b): Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und betreuenden Lehrkräften im Praktikum. In: Journal of Educational Research Online, 14, H. 2, 117-135.

Meyer, Barbara/Kiel, Ewald (2014): Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 4, H. 1, 23-41.

Schlegel, Clemens Maria (2019): Schulpraktika begleiten. Praxiserprobte Arbeitshilfen für Mentorinnen und Mentoren. 6. Aufl., Stuttgart.

Winter, Isabelle/Reintjes, Christian/Nonte, Sonja (2023): Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In: Behrens, Dorthe/Forell, Matthias/ Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn, 133-155. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27678/pdf/Winter_et_al_2023_Unterrichten_neben.pdf [26.04.2024].

1. Ein Einblick in das Thema

Benjamin Dreer-Göthe

Drei Gründe für die Stärkung des Wohlbefindens von Studierenden im Schulpraktikum

Statt Studierende mit Praxisphasen in das sprichwörtliche ‚kalte Wasser' zu werfen, sollten Hochschulen das Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte aktiv stärken. Dieser Beitrag arbeitet drei Gründe heraus, warum die Förderung des Wohlbefindens angehender Lehrer:innen nicht nur notwendig, sondern auch lohnend ist. Im Anschluss werden einige Maßnahmen skizziert, die Hochschulen kurz-, mittel- und langfristig zur Förderung des Wohlbefindens umsetzen können.

1. Einleitung

Im Zusammenhang mit Schulpraktika hört und liest man hin und wieder, dass angehende Lehrer:innen ‚ins kalte Wasser geworfen werden' sollten. Auch gibt es immer wieder Stimmen von Studierenden, die sich im Praktikum ‚ins kalte Wasser geworfen' fühlen (z.B. vgl. Rother/Tosch/Wendland 2023). Während unter dieser Aussage sinnbildlich verstanden werden kann, einem Laien (zu) schwierige Aufgaben zu übertragen, lässt sie auf der Wortebene doch mehr mitschwingen. Die verwendeten Worte implizieren drei weitere Aspekte: Erstens, wenn Studierende im Schulpraktikum ‚ins kalte Wasser' geworfen werden, sind sie nicht die Akteure des eigenen Handelns, da etwas mit ihnen gemacht werden soll, das möglicherweise sogar gegen ihren Willen geschieht. Zweitens wird mit dem ‚ins Wasser werfen' angedeutet, dass Studierende über den Wechsel der Umgebung vor Herausforderungen gestellt werden sollen, auf die sie die Handlungsmuster und Routinen der vorherigen bekannten Umgebung nur bedingt anwenden können (kein Laufen im Wasser). Ferner können sie sich nicht allmählich an die neuen Erfordernisse anpassen, sondern müssen sofort in den Modus der Selbsttätigkeit (‚Schwimmen') wechseln, um in dieser Umgebung nicht zu scheitern (‚unterzugehen'). Drittens wird mit dem ‚kalten Wasser' angedeutet, dass es sich hier um eine möglichst unange-

nehme Erfahrung handeln soll, die einen Kontrast zu der bisherigen Umgebung(stemperatur) darstellt. Zusammengenommen wird mit dieser Phrase unterstellt, dass sich die Lernwirksamkeit von Praxisphasen während des Studiums daraus speist, dass Studierende über den plötzlichen Wechsel der Umgebung dazu gezwungen sind, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, um ein ‚Überleben' sicherzustellen. Dabei sind der Schock, der durch den plötzlichen Anforderungswechsel hervorgerufen wird, und die Beeinträchtigung des Wohlbefindens als Konsequenzen beabsichtigt, weil nur durch sie Eigentätigkeit und ein schnelles Dazulernen erreicht werden können. Der vorliegende Beitrag zeigt drei Gründe auf, warum die unterstellte Idee vom Lernen durch Unbehagen im Kontext von Schulpraktika nicht nur falsch ist, sondern warum Hochschulen das Wohlbefinden von Studierenden sogar aktiv fördern sollten, wenn es ihre Absicht ist, lernwirksame Praxisphasen zu gestalten.

In diesem Artikel sind mit dem berufsbezogenen Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften „die Folgen, die sich aus den kognitiven, emotionalen, gesundheitlichen und sozialen Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte ergeben" (Viac/Fraser 2020), gemeint. Zahlreiche Studien konnten zeigen, dass das berufsbezogene Wohlbefinden von Lehrer:innen in Verbindung mit einigen wünschenswerten Faktoren von Arbeit, Schule und Bildung steht. So konnten z.B. Zusammenhänge zwischen dem Wohlbefinden und der Schlafqualität der Lehrkräfte, der Bindung der Lehrer:innen an die Schule, den Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, der Lehrqualität sowie den Leistungen der Schüler:innen gefunden werden (vgl. Dreer 2023a).

2. Belastbarkeit entwickeln

In Praxisphasen während des Studiums sollen Studierende mit den Aufgaben und Rollen von Lehrer:innen vertraut gemacht werden und authentische Einblicke in den Arbeitsalltag von Lehrkräften gewinnen (Zeichner 2010). Hierzu übernehmen sie Aufgaben im Unterricht und werden zusätzlich in außerunterrichtliche Bereiche, wie beispielsweise in die Elternarbeit, eingebunden. Diese praktischen Erfahrungen während des Schulaufenthalts sollen den Studierenden ermöglichen, selbst in die professionelle Rolle der Lehrkraft einzutauchen und sich intensiv mit den Anforderungen des Lehrberufs ausein-

anderzusetzen. Dabei kommen sie auch mit den vielfältigen Aspekten der Arbeitsorganisation, dem Stressmanagement und der Lehrkräftegesundheit in Kontakt und können so zunehmend besser nachvollziehen, wie sich diese auf ihren persönlichen Arbeitsalltag und ihre Arbeitsbelastung auswirken (vgl. Dreer-Goethe 2023). Aus diesem Grund bieten schulpraktische Studien einen idealen Kontext für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Wohlbefinden im Beruf (vgl. McCallum/Price 2010).

Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass sich Studierende im Praxissemester mitunter stark belastet fühlen (vgl. z.B. Jantowski/Ebert 2014; Grosche/Dauner 2017; Stiller 2014; Schubarth/Speck/Seidel/Gottmann/Kamm/Kleinfeld/Krohn 2012). Dafür scheint es eine Reihe von Ursachen zu geben. Die Beanspruchung speist sich zum einen aus den Anforderungen, die in der Praktikumsschule an die angehenden Lehrkräfte gestellt werden. Da sich die dynamischen Anforderungen des Schulalltags von den bekannten und meist gut strukturierten Aufgaben des hochschulischen Lernens in Vorlesungen und Seminaren unterscheiden, ist davon auszugehen, dass deren Bewältigung erhebliche kognitive und motivationale Ressourcen der Studierenden erfordert (vgl. Korthagen/Evelein 2016; Keller-Schneider 2016). Dazu kommt ein Mehraufwand für Fahrzeiten von und zur Praktikumsschule und die Bearbeitung sowie Dokumentation universitärer Aufgaben und Projekte (vgl. Seipp 2016; Kling 2018). Dabei spielen Ausrichtung und Qualität der universitären Lernbegleitung eine entscheidende Rolle (vgl. Hesse/Lütgert 2020). Beanspruchungen im Praxissemester können auch aus der inhaltlichen Dissonanz resultieren, die zwischen schulpraktischen Anforderungen einerseits und universitären Lernaufträgen andererseits erlebt wird (vgl. Holtz 2014). Darüber hinaus enthalten Praxisphasen immer auch die Gefahr der enttarnenden Selbsterkenntnis, etwa wenn sichtbar wird, dass die individuellen Vorstellungen vom Lehrberuf mit den Erfahrungen an der Praktikumsschule nicht übereinstimmen oder der Eindruck entsteht, dass man den Anforderungen des angestrebten Berufs nicht gewachsen ist (vgl. Meyer/Kiel 2014).

Vor diesem Hintergrund erscheint ein Fokus der ausbildenden Einrichtungen (Hochschulen und Schulen) auf das Wohlbefinden der Studierenden im Praktikum geboten. Dies gilt nicht nur, um mögliche Beeinträchtigungen des Wohlbefindens abzuwenden. Studien zeigen, dass das Wohlbefinden der ange-

henden Lehrkräfte eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass diese sich auf die Erfahrungen in Praxisphasen einlassen, entwicklungsförderliche Reflexion vornehmen und Angebote des Mentoring annehmen können (vgl. Evelein/Korthagen/Brekelmans 2008; Hobson 2020; Dreer 2020a). Ferner steht das Wohlbefinden in Verbindung mit wünschenswerten Ergebnissen schulpraktischen Lernens, z.B. Lernzuwächse, Lehrverhalten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Motivation und Verbleib der angehenden Lehrkräfte im Beruf (vgl. Aldrup/Klusmann/Lüdtke 2017; Dreer 2020b; Evelein et al. 2008; Korthagen/Evelein 2016; Fagan/Walter 1982; García-Lázaro/Colás-Bravo/Conde-Jiménez 2022; Kaplan/Madjar 2017; Kessels 2010). Ein starkes Wohlbefinden befähigt angehende Lehrkräfte folglich dazu, die für ihren Beruf erforderlichen Kompetenzen zu erwerben und in der Folge berufstypische Belastungen besser zu bewältigen, etwa indem sie konstruktive Lösungen für typische Probleme im Lehrberuf leichter identifizieren und umsetzen können. Dies trägt nicht nur zu ihrer professionellen Entwicklung bei, sondern hilft auch dabei, den alltagspraktischen Umgang mit Belastungen im Beruf zu verbessern.

3. Wachstum fördern

Angehende Lehrkräfte, die sich wohl und akzeptiert fühlen, sind eher in der Lage, die Lerngelegenheiten, die sich im Schulpraktikum bieten, für ihre professionelle Entwicklung zu nutzen. Dafür ist die psychologische Sicherheit von Bedeutung, die sich aus einem positiven Lernklima und gelingenden sozialen Interaktionen speist (vgl. Shahid/Din 2021). Aus der Forschung ist weiterhin bekannt, dass Studierende in Praxisphasen psychologische Bedürfnisse erleben (vgl. Korthagen/Evelein 2016; Evelein et al. 2008). Ein Beispiel für Lernbedürfnisse im Schulpraktikum bietet das Konzept nach Dreer (2019). Hier werden vier wesentliche Lernbedürfnisse unterschieden, die es von angehenden Lehrkräften im Praktikum zu bearbeiten gilt (vgl. Tab. 1). So ist zunächst das Bedürfnis nach Einführung in den Schulalltag relevant. Hier wollen Studierende einen Überblick über die wichtigsten Abläufe und Zuständigkeiten der Praktikumsschule erhalten und dabei auch die unausgesprochenen und tradierten Regeln des Miteinanders der Schulgemeinschaft erlernen. Ist dieses

Bedürfnis erfüllt, so streben Studierende nach einer guten sozialen Einbindung. Das bedeutet, dass sie durch die Lehrer:innen der Praktikumsschule als Kolleg:in und durch die Schüler:innen als Lehrkraft wahrgenommen werden möchten. Schließlich tritt das Bedürfnis nach Selbsterprobung hervor, das die Studierenden dazu veranlasst, sich in typischen Aufgaben des Lehrberufs auszuprobieren. Wird hier ausreichend Erfüllung erreicht, etwa wenn Routinen aufgebaut und ausreichend Erfolgserlebnisse verbucht werden konnten, entwickeln Studierende das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Hier geht es darum, nach Wegen zu suchen, wesentliche Aspekte der eigenen Persönlichkeit, wie Interessen, Vorlieben und Werte, in die eigene Arbeit als Lehrkraft einzubringen. Die Erfüllung solcher Bedürfnisse ist individuell und kann sich zwischen angehenden Lehrkräften unterscheiden. Während eine Studentin einen guten Draht zu einer Lehrkraft in der Schule benötigt, um sich ausreichend eingebunden zu fühlen, benötigt ein anderer Student die Bestätigung mehrerer Kolleg:innen, um sich selbst die Rolle als Lehrkraft zuzutrauen. So kann es sein, dass es mitunter mehrerer oder längerer Praxisphasen bedarf, bis bestimmte Bedürfnisse individuell ausreichend adressiert werden konnten. Die Erfüllung solcher Bedürfnisse ist entscheidend dafür, wie sich angehende Lehrkräfte im Praktikum entwickeln und welche Aufgaben und Herausforderungen sie sich zu einem bestimmten Zeitpunkt zutrauen. Umgekehrt bedeutet dies, dass im Praktikum kaum Fortschritte erreicht werden können, wenn Studierende sich unwohl und nicht bereit für die Arbeit an bestimmten Entwicklungsaufgaben fühlen. Kennt sich eine Studentin z.B. nicht ausreichend im Schulgebäude aus, hat das Gefühl nicht dazuzugehören und empfindet Unsicherheit im sozialen Miteinander, wird sie nicht von sich aus die sozialen Risiken eingehen, vor einer Klasse zu sprechen.

***Tab. 1:* Die vier Dimensionen psychologischer Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum nach Dreer (2016)**

Dimension	**Bezugskonzept**	**Kurzbeschreibung**
Einführung in den Schulalltag	Sicherheitsbedürfnisse (Maslow 1943; Vasile/ Margaritoiu/ Eftimie 2011)	Bedürfnis, • einen festen Platz an einer als angemessen eingeschätzten Schule zu erhalten • nach räumlicher und organisationsbezogener Orientierung an der Schule • sich psychologisch sicher zu fühlen und sich nicht der Gefahr sozialer Belästigung oder Ausgrenzung auszusetzen
Einbindung in die Lehrer- und Schülerschaft	Soziale Einbindung (Deci/ Ryan 2000; Klassen/Perry/ Frenzel 2012)	Bedürfnis, • in der Schulgemeinschaft akzeptiert zu werden; dazu gehört, als professionelles Kollegiumsmitglied wertgeschätzt und respektiert zu werden • als relevante Bezugsperson durch die Schüler:innen wahrgenommen zu werden
Selbsterprobung	Autonomie/ Kompetenzerleben (Deci/ Ryan 2000; Meyer/Kiel 2014)	Bedürfnis, • typischen Herausforderungen des Lehrerberufs erfolgreich zu begegnen • dabei über Wahlmöglichkeiten zu verfügen und • sich als Initiator:in der eigenen Handlung zu fühlen
Selbstverwirklichung	Selbstverwirklichung (Maslow 1943, Mcneil/ Hood/ Kurtz/Thousand/ Nevin 2006; Palak/ Papuda-Dolinska 2015)	Bedürfnis, • das individuelle Potenzial in Bezug auf die Aufgaben des Lehrerberufs voll auszuschöpfen • die eigene Persönlichkeit (individuelle Stärken, Interessen und Vorlieben) mit wichtigen Aspekten der Lehrertätigkeit bedeutsam und längerfristig in Verbindung zu bringen

Die Bedürfniserfüllung kann durch einen wachstumsorientierten Ansatz im Mentoring gefördert werden (vgl. Orland-Barak/Wang 2020). In einem wachstumsorientierten Ansatz (*personal growth approach*) steht der Beziehungsaspekt im Vordergrund. Hier geht es um emotionale Unterstützung, die sich auf bestimmte chronologische Etappen bezieht. Der Fokus der Lernbegleitung liegt auf der Person, der Entwicklung der Selbstwirksamkeit, des Selbstbildes und der Identität als Lehrkraft. Die angebotene Unterstützung zielt darauf ab, individuell bedeutsame Herausforderungen zu identifizieren und zu meistern, eigene Ideen auszuprobieren und professionelle Beziehungen im schulischen

Kontext aufzubauen. Folgt man den oben beschriebenen Bedürfnissen, so geht es im Prozess einer bedürfnisorientierten Begleitung zunächst darum, Unsicherheiten abzubauen und Orientierung im Schulalltag zu erlangen. Anschließend sollte das Aufbauen verlässlicher Arbeitsbeziehungen zu Schüler:innen sowie zu den Lehrer:innen durch die begleitende Lehrkraft unterstützt werden. Schließlich geht es darum, dass angehende Lehrer:innen sich zunehmend selbstständig in den Kerntätigkeiten von Lehrkräften erproben, um später solche persönlichen Herangehens- und Arbeitsweisen identifizieren zu können, die langfristig Selbstverwirklichung und beruflichen Erfolg versprechen. Die Aufgaben der begleitenden Lehrkraft sind in diesem Ansatz darin zu sehen, angehende Lehrer:innen dazu anzuregen, die eigenen Lernbedürfnisse zu identifizieren und ihnen dabei zu helfen, sich passende Unterstützung zur Bedürfniserfüllung zu organisieren. Für begleitende Lehrkräfte kann sich hieraus die Notwendigkeit ergeben, Inhalt und Art des Unterstützungshandelns entlang der sich über die Praxiszeit entwickelnden Bedürfnisse der angehenden Lehrer:innen zu verändern (vgl. Dreer 2018).

Wenn Studierende erleben, dass ihre Lernbedürfnisse zum Ausgangspunkt der Gestaltung von Unterstützungsangeboten im Schulpraktikum gemacht werden, dann kann dies eine Modellwirkung entfalten (vgl. Dreer 2023b). So wurde beispielsweise gezeigt, dass angehende Lehrer:innen, die über mehr Autonomie für ihre Unterrichtsentscheidungen verfügen, dazu neigen, die psychologischen Bedürfnisse ihrer Schüler:innen ebenfalls stärker zu berücksichtigen und ihnen in der Folge mehr Autonomie zu gewähren (vgl. Reeve/Bolt/Cai 1999). Das Wohlbefinden der angehenden Lehrkräfte über die Erfüllung von Bedürfnissen zu berücksichtigen, intensiviert folglich die Lernerfahrungen, die Studierende auf dem Weg zur ausgebildeten Lehrkraft machen können und aus denen sie für ihre eigene Arbeit mit Lernenden schöpfen.

4. Beruf mitgestalten

Die Grenzen eines Berufs sind nie vollkommen ausdefiniert (vgl. Slemp/Kern/Vella-Brodrick 2015). Hier bildet der Lehrberuf keine Ausnahme, sondern ein markantes Beispiel. Lehrkräfte, die ihre täglichen Arbeitsabläufe, ihre sozialen Kontakte im Beruf und ihr Denken über die Arbeit aktiv gestalten, erleben

den Beruf als sinnhafter, sind zufriedener und engagierter in ihrer beruflichen Tätigkeit (vgl. Van Wingerden/Poell 2019). Dieses als Job Crafting bezeichnete Gestaltungsverhalten leistet neben dem bestehenden Schulklima einen wesentlichen Beitrag zu einem anhaltenden Wohlbefinden im Beruf (vgl. Dreer 2022b).

Angehende Lehrer:innen können von Job Crafting schon während Praxisphasen profitieren. Im Unterschied zu den organisierten hochschulischen Lernangeboten, die in einem aufeinander aufbauenden Curriculum einen graduellen Anstieg der Anforderungen beinhalten, ist schulpraktisches Lernen komplexer. Im Schulpraktikum bieten sich die Anforderungen selten auf genau dem zur angehenden Lehrkraft passenden Schwierigkeitsniveau: Vielleicht muss eine Studierende/ein Studierender gleich zu Beginn des Orientierungspraktikums spontan eine Vertretungsstunde übernehmen (tendenzielle Überforderung) oder es ist in einem Unterrichtspraktikum wochenlang nur die Hospitation in wenigen Unterrichtsstunden möglich (tendenzielle Unterforderung). Gerade weil die schulische Umwelt nicht nach den Lernausgangslagen der angehenden Lehrkräfte organisiert werden kann, ist es wichtig, dass diese aktiv darin werden, sich die individuell passenden Lerngelegenheiten zu suchen, mitzugestalten und zu nutzen. Tatsächlich zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte unter bestimmten Bedingungen schon im Praktikum ein solches Gestaltungsverhalten zeigen (vgl. Dreer 2022a). Mehr noch: Werden Studierende im Job Crafting während des Schulpraktikums aktiv, berichten sie nach dem Praktikum über größere Lernzuwächse und höheres Wohlbefinden. Wenn Studierende bereits in Schulpraktika erleben, dass sie den Rahmenbedingungen, in denen Unterricht und Schule organisiert sind, nicht völlig ausgeliefert sind, dürfte das ihre Gestaltungsabsichten für den späteren Beruf erhöhen. Für die Zuversicht, dass sich angehende Lehrkräfte auch im Verlauf ihrer späteren beruflichen Laufbahn in der Lage sehen, die Grenzen ihres beruflichen Wirkens mitzubestimmen, ist die Erfolgserfahrung im Praktikum wichtig.

Da das Job Crafting-Verhalten besonders dann hoch ausgeprägt ist, wenn Studierende an der Praktikumsschule viel Autonomie wahrnehmen und zusätzlich über proaktive Persönlichkeit verfügen, zeichnen sich zwei Bereiche ab, in denen Hochschulen in der Vorbereitung von Praktika aktiv werden kön-

nen. So können sie zum einen Studierende mittels gezielter Workshops zum Job Crafting (z.B. vgl. van Wingerden/Bakker/Derks 2017) auf ein proaktives Verhalten im Praktikum vorbereiten. Zum anderen können Hochschulen solche Praktikumsschulen auswählen, die angehenden Lehrkräften viel Autonomie zugestehen.

5. Fazit und Auftrag

Anstatt angehende Lehrkräfte in Schulpraxisphasen in das sprichwörtliche ‚kalte Wasser' zu werfen, erscheint es notwendig und lohnend, dass die ausbildenden Institutionen (Schulen und Hochschulen) sich um das Wohlbefinden der Studierenden bemühen. Es ist davon auszugehen, dass Lehrer:innen, die positive Berufserfahrungen während ihrer Ausbildung sammeln, auch die für den Beruf notwendigen Kompetenzen besser erwerben können. So kann dazu beigetragen werden, dass die komplexen und dynamischen Anforderungen des Berufsalltags langfristig bewältigt, eine Belastbarkeit aufgebaut und chronische Überlastung vermieden werden. Wohlbefinden steht darüber hinaus in Verbindung mit persönlichem Wachstum. Wird die Bedürfniserfüllung von angehenden Lehrer:innen im Praktikum unterstützt, können sie schon früh in ihrer beruflichen Entwicklung einen Entwicklungsschritt erreichen, bei dem es darum geht, ihre persönlichen Themen, Interessen, Vorstellungen und Werte produktiv mit dem Beruf in Resonanz zu bringen. Dies kann wiederum als ein Prädiktor dafür betrachtet werden, dass Lehrkräfte ihre berufliche Laufbahn mit Enthusiasmus und Engagement fortsetzen.

Auf das Wohlbefinden von angehenden Lehrkräften im Praktikum zu setzen, birgt aber noch weitere Vorteile. Das Unterstützungsverhalten von begleitenden Lehrpersonen während Schulpraxisphasen wird durch Studierende immer auch als Modell für das eigene Handeln in der Rolle als Lehrkraft verstanden (vgl. Dreer 2023b). Können angehende Lehrkräfte im Schulpraktikum erleben, dass ihre Bedürfnisse bei der Gestaltung von Unterstützungsangeboten Berücksichtigung finden, werden sie den Prinzipien der Bedürfnisorientierung eher auch in ihrem Umgang mit ihren Schüler:innen berücksichtigen. Die mit diesem Lehrzugang einhergehende Motivation, Lernfreude und positive soziale Interaktionen sind wiederum maßgeblich für die Wahrnehmung

des beruflichen Erfolgs durch Lehrkräfte und andere Beteiligte. Folglich tragen soziale und emotionale Unterstützung im Praktikum nicht nur zu einer erfolgreichen Ausbildung, sondern auch zu Motivation und Erfolg im Beruf bei. Schließlich kann das frühe Adressieren von Gestaltungsverhalten dabei helfen, sicherzustellen, dass angehende Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ein Berufsleben lang auf das eigene Wohlbefinden zu achten und es im Rahmen der schulischen Möglichkeiten mitzugestalten. Bereits in schulpraktischen Studien zu erfahren, dass man den schulischen Rahmenbedingungen nicht ausgeliefert ist, kann dafür förderlich sein, eine Zuversicht zu entwickeln, die auch in lang anhaltenden Phasen der Anstrengung die Berufszufriedenheit und damit den Verbleib im Beruf stützt.

Aus den dargestellten Überlegungen und Befunden lässt sich der deutliche Auftrag an Hochschulen ableiten, das Wohlbefinden ihrer Lehramtsstudierenden künftig stärker zu berücksichtigen. Dazu können verschiedene kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen erwogen und umgesetzt werden, von denen einige im Folgenden beispielhaft skizziert werden.

Kurzfristige Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens von Studierenden beginnen mit einer Bestandsaufnahme der vorhandenen Angebote, die bereits Aspekte der Lehrkräftegesundheit adressieren. Ausgehend von diesem Überblick können gezielte (weitere) Angebote entwickelt und/oder bestehende Angebote im Studienverlauf anders platziert werden, sodass sie Praxiserfahrungen besser unterstützen können. Kurzfristig kann das Thema Wohlbefinden auch in Begleitmaterialien zu Praxisphasen integriert werden, um die Wichtigkeit des Themas gegenüber Studierenden und Schulen zu unterstreichen. Dafür sollte Informationsmaterial verwendet werden, das den wissenschaftlichen Stand und wichtige Hinweise zum Thema zusammenträgt. Zudem kann auch Reflexionsmaterial durch einen Fokus auf das Thema Wohlbefinden weiterentwickelt werden. Hierbei geht es darum, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen im Praktikum mit Blick auf das eigene Wohlbefinden und die Bedürfniserfüllung zu reflektieren, mögliche Einflüsse zu erkennen und produktiv zu nutzen. Dies kann zum Beispiel in Form von Tagebüchern, Reflexionsgesprächen oder anderen Methoden geschehen.

Mittelfristige Maßnahmen könnten darauf abzielen, umfassendere Ressourcen zum Thema Lehrkräftegesundheit bereitzustellen. Dies könnte Workshops, Seminare oder Informationsmaterialien umfassen, die den Studierenden helfen, ihre eigene physische und emotionale Gesundheit besser im Blick zu behalten. Beispielsweise ließe sich eine thematische Materialsammlung in Lernwerkstätten oder Bibliotheken integrieren. Das Erteilen von gezielten Beobachtungsaufträgen während der Praxisphasen könnte eine weitere wirksame Maßnahme sein. Um den Fokus im Praktikum bewusster auf die Wahrnehmung und Reflexion des Wohlbefindens zu legen, sind aber nicht nur geeignete Beobachtungsbögen notwendig. Wichtig erscheint auch, diese Beobachtungen in begleitenden Veranstaltungen aufzugreifen und nicht unverarbeitet stehen zu lassen. Ein weiterer mittelfristiger Ansatz wäre, die Kompetenzen von Studierenden zur Beziehungsgestaltung als Teil der Praktikumsvorbereitung gezielt zu fördern. Dies könnte dazu beitragen, dass angehende Lehrkräfte besser in die Lage versetzt werden, unterstützende und förderliche Beziehungen zu Kolleg:innen, zu Schüler:innen und zu anderen Beteiligten im Schulpraktikum aufzubauen. So könnten wichtige Quellen der sozialen Unterstützung und Bedürfniserfüllung besser genutzt werden.

Langfristige Maßnahmen setzen bei der Auswahl von Schulen an, indem hochschulseitig stärker auf bestimmte Kriterien, wie die durch die Schule gewährte Autonomie, geachtet wird. Hier könnten zum Beispiel die Einschätzungen zur Betreuungsqualität von Studierenden in aktuellen Jahrgängen dabei helfen, nachfolgenden Jahrgängen besonders solche Schulen zu empfehlen, die ein förderliches Umfeld bieten. Aber auch die Entwicklung und Implementierung gezielter Begleitangebote seitens der Hochschulen bilden einen wichtigen Zugang. Im Grunde ist es unerlässlich, dass alle Hochschulen Begleitveranstaltungen zu Praxisphasen anbieten, die auf das Wohlbefinden abzielen und den Studierenden Unterstützung, Ressourcen und positive Erfahrungen bieten.

Literatur

Aldrup, Karen/Klusmann, Uta/Lüdtke, Oliver (2017): Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. In: Learning and Instruction, 50, 21-30.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The "what" an "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. In: Psychological Inquiry, 11, H. 4, 227-268.

Dreer, Benjamin (2018): Praxisleitfaden Lehrerausbildung. Weinheim, Basel.

Dreer, Benjamin (2019): Den „Praxishunger" stillen: Eine empirische Untersuchung zum Potenzial der Erfüllung psychologischer Bedürfnisse für die erfolgreiche Realisierung von Schulpraktika. In: Safi, Netkey/Bauer, Catherine Eve/Kocher, Mirjam (Hrsg.): Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung. Bern, 47-60.

Dreer, Benjamin (2020a): Mit dem Podcast in die Praktikumsschule – Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema „Wohlbefinden im Lehrerberuf". In: Lütgert, Will/Hesse, Florian (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an. Bad Heilbrunn, 207-231.

Dreer, Benajmin (2020b): Towards a better understanding of psychological needs of student teachers during field experiences. In: European Journal of Teacher Education, 43, H. 5, 676-694.

Dreer, Benjamin (2022a): Creating meaningful field experiences: the application of the job crafting concept to student teachers' practical learning. In: Journal of Education for Teaching, 49, H. 4, 711-723.

Dreer, Benjamin (2022b): Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. In: Cogent Education, 9, 1.

Dreer, Benjamin (2023a): On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. In: Frontiers in Psychology, 14.

Dreer, Benjamin (2023b): Witnessing well-being in action: Observing teacher well-being during field experiences predicts student teacher well-being. In: Frontiers in Education, 8.

Dreer-Goethe, Benjamin (2023): Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. In: International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 12, H. 4, 336-349.

Evelein, Frits/Korthagen, Fred/Brekelmans, Mieke (2008): Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. In: Teaching and Teacher Education, 24, H. 5, 1137-1148.

Fagan, M. Michael/Walter, Glen (1982): Mentoring among Teachers. In: The Journal of Educational Research, 76, H. 2, 113-118.

García-Lázaro, Irene/Colás-Bravo, Maria Pilar/Conde-Jiménez, Jesús (2022): The Impact of perceived self-efficacy and satisfaction on preservice teachers' well-being during the practicum experience. In: Sustainability, 14, 10185.

Grosche, Jennifer/Dauner, Alexander (2017): Evaluation des Praxissemesters Teil II: Studierendenbefragung. Essen, Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Hesse, Florian/Lütgert, Will (2020): Eine Einführung in den Sammelband. In: Lütgert, Will/Hesse, Florian (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an. Bad Heilbrunn, 7-18.

Hobson, Andrew J. (2020): ONSIDE Mentoring: A Framework for Supporting Professional Learning, Development, and Well-Being. In: Irby, Beverly J./Boswell, Jennifer N./Searby, Linda J./Kochan, Frances J./Garza, Rúben/Abdelrahman, Nahed (Hrsg.): The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities. Hoboken, NJ, 521-545.

Holtz, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester": Quantitative und qualitative Befunde. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 97-118.

Jantowski, Andres/Ebert, Susann (2014): Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 76-96.

Kaplan, Haya/Madjar, Nir (2017): The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. In: Frontiers in Education, 42.

Keller-Schneider, Manuela (2016): Student teachers' motivation matters! In: Bulletin of the Transilvania University of Brasov, 9, H. 58, 2-10.

Kessels, Christina (2010): The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development. Universiteit Leiden. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/1887/15750 [02.02.2024].

Klassen, Robert M./Perry, Nancy E./Frenzel, Anne C. (2012): Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. In: Journal of Educational Psychology, 104, H. 1, 150-165.

Kling, Malte (2018): Das Praxissemester als Übergang: Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden Taschenbuch. Berlin.

Korthagen, Fred./Evelein, Frits G. (2016): Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. In: Teaching and Teacher Education, 60, 234-244.

Maslow, Abraham (1943): A Theory of Human Motivation. In: Psychological Review, 50, H. 4, 370-396.

Mccallum, Faye/Price, Deborah (2010): Well teachers, well students. In: Journal of Student Wellbeing, 4, H. 1, 19-34.

Mcneil, Mary/Hood, Antonette W./Kurtz, Patricia Y./Thousand, Jacqueline S./Nevin, Ann I. (2006): A Self Actualization Model for Teacher Induction into the Teaching Profession: Accelerating the Professionalization of Beginning Teachers. Paper presented at the annual meeting of the Teacher Education Division, Council for Exceptional Children. San Diego, CA.

Meyer, Barbara E./Kiel, Ewald (2014): Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 4, H. 1, 23-41.

Orland-Barak, Lily/Wang, Jian (2020): Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. In: Journal of Teacher Education, 72, H. 1, 86-99.

Palak, Zofia/Papuda-Dolinska, Beata (2015): Self-actualisation as an essential dimension of professional competence of special teacher. In: Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, 17, H. 2, 9-27.

Reeve, Johnmarshall/Bolt, Elizabeth/Cai, Yi (1999): Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. In: Journal of Educational Psychology, 91, H. 3, 537-548.

Rother, Stefanie/Tosch, Frank/Wendland, Mirko (2023): Fachdidaktische Tagespraktika im Potsdamer Modell der Lehrerbildung: Erste Befunde zum Kompetenzerleben der Studierenden im ersten Unterrichtspraktikum. In: PraxisForschungLehrer*innen Bildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB), 5, H. 1, 58-75.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Kleinfeld, Merle/Krohn, Maud (2012): Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung". In: Hascher, Tina/Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien, 201-220.

Seipp, Bettina (2016). Praxissemester NRW – Standort Dortmund. Dortmund.

Shahid, Sana/Din, Marium (2021): Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness & Organizational Culture, 9, H. 2, 122-149.

Slemp, Gavin R./Kern, Margaret L./Vella-Brodrick, Dianne A. (2015): Workplace Well-Being: The Role of Job Crafting and Autonomy Support. In: Psychology of Well-Being, 5, H. 1, 7.

Stiller, Edwin. (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung. In: Barsch, Sebastian/Dziak-Mahler, Mirle/Hoffmann, Greta/Ortmanns, Peter (Hrsg.): Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 4-10.

Van Wingerden, Jessica/Bakker, Arnold B./Derks, Daantje (2017): Fostering employee well-being via a job crafting intervention. In: Journal of Vocational Behavior, 100, 164-174.

Van Wingerden, Jessica/Poell, Rob F. (2019): Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. In: PLOS ONE, 14, H. 9, e0222518.

Vasile, Cristian/Margaritoiu, Alina/Eftimie, Simona (2011): Security needs among teachers. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 1251-1256.

Viac, Carine/Fraser, Pablo (2020): Teachers well-being: A framework for data collection and analysis. Paris, OECD Education Working Paper No. 213.

Zeichner, Kenneth (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In: Journal of Teacher Education, 61, 89-99.

2. Konzepte zur Ausgestaltung von Praxisphasen und Begleitformaten

Ina Semper & Dominique Roitzsch-Pröhl

Selbstkompetenz als Grundlage professioneller Entwicklung – Vorstellung eines Seminarkonzepts zur Praxissemesterbegleitung

Dieser Beitrag stellt das Konzept eines Praxissemesterbegleitseminars für Lehramtsstudierende an der Friedrich-Schiller-Universität Jena vor. Neben der professionstheoretischen Grundlegung des Seminarkonzepts werden erste Erfahrungen bei der Umsetzung berichtet. Abschließend wird das Seminar lernpsychologisch eingeordnet und reflektiert.

1. Einleitung

Der Erwerb fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Kompetenzen ist bundesweit in den Curricula der Lehramtsstudiengänge festgeschrieben. Dagegen gelten überfachliche, auf die Person bezogene Kompetenzen angehender Lehrkräfte, die für die reflexive Gestaltung der professionellen Entwicklung bedeutsam sind, in der Regel als Querschnittsthemen, die oftmals ohne klare curriculare Verortung bleiben (beispielsweise als Wahl- oder Zusatzangebote). Lehrkräfte sind jedoch, so bringen es Bonnet/Hericks (2014) prägnant auf den Punkt, „stets als ganze Personen in ihr berufliches Tun eingestrickt" (ebd., 4). An der Friedrich-Schiller-Universität Jena wurde aus diesem Grund zum Wintersemester 2022/23 das Seminar *Selbstkompetenz als Grundlage professioneller Entwicklung* im Rahmen der Praxissemesterbegleitung im Lehramtsstudium konzipiert und erprobt. Das Praxissemester im Lehramtsstudium stellt im Idealfall eine Lerngelegenheit für angehende Lehrkräfte dar, in der sie das schulische und unterrichtliche Handlungsfeld kriteriengeleitet-forschend erkunden und sich in ihrer Berufsrolle erproben sowie ihre schulpraktischen Erfahrungen theoretisieren und exemplarisch in Handlungsmodelle übersetzen. Der damit verbundene Prozess der Entwick-

lung von Professionalität wird als berufsbiografische Aufgabe verstanden, die reflexiv zu gestalten ist (vgl. Weyland/Schöning/Schüssler/Winkel/Bandorski 2015). Das Seminarangebot zielt daher darauf ab, alle Studierenden im Praxissemester an das Thema *Selbstkompetenz und deren Bedeutung für die professionelle Entwicklung* inhaltlich und erfahrungsbasiert heranzuführen sowie eine Haltung anzubahnen, die es den Studierenden ermöglicht, ihren Professionalisierungsprozess selbstwirksam und selbstreguliert zu gestalten.

2. Professions- und lerntheoretischer Hintergrund

Die professionstheoretische Basis des Seminars bildet das Konzept von Professionalisierung als Bewältigung berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben (vgl. Keller-Schneider 2010). Lehrkräfte stehen, so Hericks/ Keller-Schneider (2012), „in allen Phasen ihrer Berufstätigkeit vor der grundlegenden Aufgabe, ihre Professionalität weiterzuentwickeln, d. h. die eigenen Interessen, Bedürfnisse und Vorstellungen vom Lehrberuf mit allgemeingültigen, quasi objektiven Anforderungen des Lehrerhandelns zu verbinden“ (ebd., 43). Als Anforderungsbereiche in berufspraktischen Studien lassen sich auf Basis qualitativer Forschung fünf Entwicklungsaufgaben identifizieren: 1. die Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses, 2. die adressatenbezogene Vermittlung, 3. die anerkennende Klassenführung, 4. die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen und 5. das sich in Ausbildung befinden (vgl. Leineweber/Billich-Knapp/Košinár 2021).

Das Prozessmodell zur Entwicklung professioneller Kompetenz (vgl. Keller-Schneider 2010) greift darüber hinaus auf, *wie* der individuelle bildungswegbezogene Prozess der Bewältigung von berufsphasenspezifischen Anforderungen vor dem Hintergrund individueller, instrumenteller und sozialer Ressourcen unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und bewältigt bzw. vermieden wird (vgl. Abb. 1). Damit rückt die aktiv lernende Person mit ihren individuellen Ressourcen in den Blick.

Im Seminar setzen sich die Studierenden unter dem Leitbegriff der Selbstkompetenz insbesondere mit der Bedeutung ihrer individuellen Ressourcen für ihre professionsbezogene Entwicklung auseinander. Der Begriff wird erstmals von Heinrich Roth genutzt, der Selbstkompetenz, neben Sach- und

Sozialkompetenz, in seinem Kompetenzmodell als notwendig zum Erreichen des übergeordneten Bildungsziels Mündigkeit und damit im Zusammenhang von Emanzipation sieht. Unter Selbstkompetenz versteht er die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können (vgl. Roth 1971). Seither hat der Begriff einen Bedeutungswandel durchlaufen und wird heute je nach Kontext mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, häufig synonym mit personalen Kompetenzen, als Sammelbezeichnung für verschiedene Merkmale, die mit dem Verstehen und Steuern der eigenen Emotionen und Verhaltensweisen assoziiert sind, genutzt. Im Zusammenhang mit Lehrkräftebildung wird er jedoch weder systematisch noch einheitlich verwendet (vgl. Haack 2017).

Für die theoretische Grundlegung unseres Seminarkonzepts binden wir den Begriff der Selbstkompetenz inhaltlich an drei Ansätze an: 1. die motivational-affektiven Komponenten des Modells professioneller Handlungskompetenz (Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierungen, Selbstregulation; vgl. Baumert/Kunter 2006), 2. das professionelle Selbst (vgl. Bauer 1998), 3. die psychosozialen Basiskompetenzen (vgl. Döring-Seipel/Seip/Bosse/Dauber 2020; Döring-Seipel/Seip 2015).

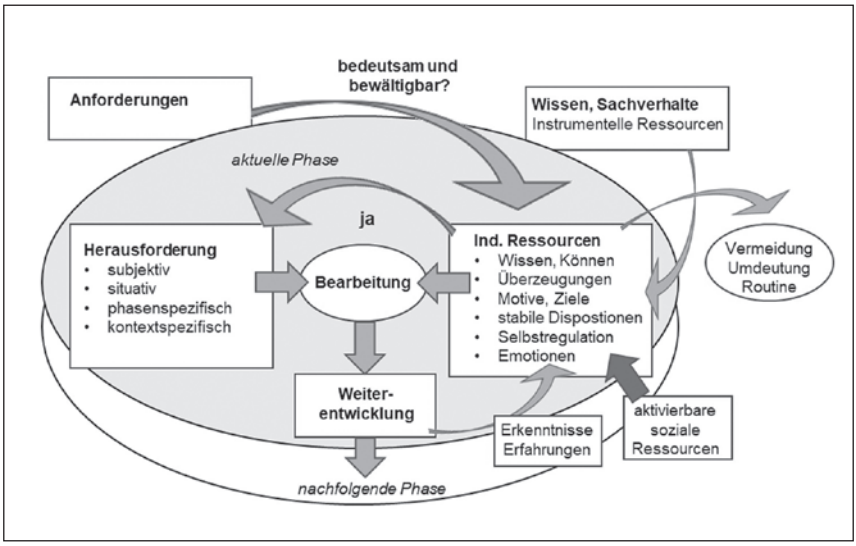

Abb. 1: Prozessmodell der Entwicklung von Professionalität (Keller-Schneider 2010, 113)

Letztlich stellt sich die Frage, wie die Studierenden sowohl das universitäre als auch das schulische Lernangebot im Rahmen des Praxissemesters zur Entwicklung professioneller Kompetenz und dementsprechend zur Bewältigung der berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben nutzen. Keller-Schneider/Albisser (2012) postulieren hier das sogenannte *Doppelte Angebots-Nutzungsmodell der Lehrerbildung* (vgl. Abb. 2).

Keller-Schneider (2016) betont, dass

> „...insbesondere in institutionell gerahmten Lernsituationen, aus denen Erkenntnisse hervorgehen sollen, der Bedeutung von über das Vorwissen hinausgehenden individuellen Ressourcen eine besondere Beachtung beigemessen werden muss, wenn die Lernenden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Sachverhalten angeregt werden sollen. Damit kommt nicht nur dem Aktivierungspotential einer Lernumgebung Bedeutung zu, die von den Lehrenden gestaltet, verantwortet und begleitet wird, sondern auch der Lernbereitschaft der Lernenden, die über motivationale und volitionale Faktoren selbstreguliert aufrechterhalten wird und von den Lehrenden über die Förderung von Reflexionskompetenz unterstützt werden kann.“ (ebd., 5).

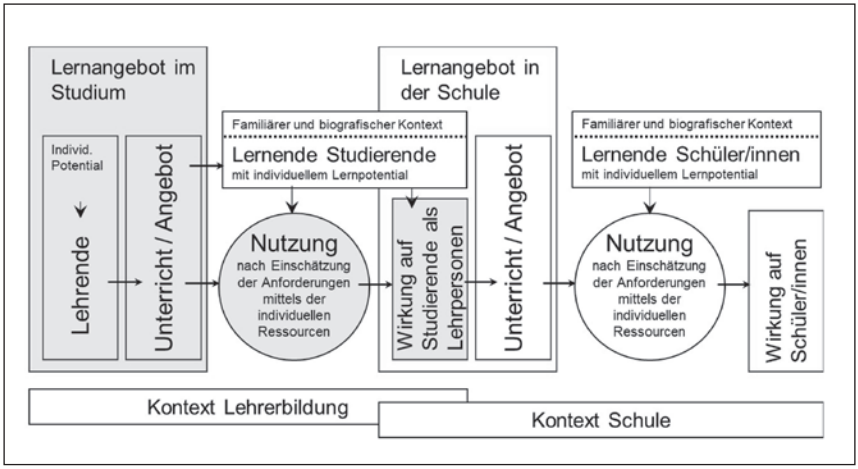

Abb. 2: Doppeltes Angebots-Nutzungsmodell der Lehrerbildung (Keller-Schneider & Albisser 2012, 89)

Wie durch die Beschäftigung der Praxissemesterstudierenden mit dem Selbst im Rahmen von Übungen, Aufgaben, Reflexionsimpulsen und Feedback die vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen unterstützt werden soll, wird im folgenden Kapitel beleuchtet.

3. Seminarkonzept und -durchführung

Im Jenaer Modell der Lehrerbildung umfasst das Praxissemester ein Schulhalbjahr und findet in der Regel im 5. oder 6. Fachsemester statt. Die Studierenden sind von Montag bis Donnerstag am Lernort Schule und nehmen dort für mindestens fünf Stunden täglich am regulären Schulbetrieb teil. Freitag ist Seminartag an der Universität. Insgesamt absolvieren die Studierenden im Praxissemester mindestens 255 Stunden Schulpraxis inklusive mindestens 40 Hospitationsstunden und mindestens 20 Stunden eigenen Unterricht pro Fach. An der Schule werden die Studierenden von fachbegleitenden Lehrkräften (Mentor:innen) betreut. Flankiert wird das Praxissemester von insgesamt fünf universitären Begleitseminaren – je ein Seminar pro Studienfach in der Fachdidaktik, zwei Seminare in den Bildungswissenschaften sowie das hier vorgestellte Seminar *Selbstkompetenz als Grundlage professioneller Entwicklung*, welches vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung verantwortet wird.

Das Seminar wurde zunächst im Wintersemester 2022/23 mit insgesamt 138 Studierenden in sechs Seminargruppen erprobt. Auf Basis der Rückmeldungen der Lehrenden und Studierenden wurde das Seminarkonzept angepasst und wird seit dem Sommersemester 2023 regulär für alle Studierenden im Praxissemester als Pflichtseminar angeboten. Im Sommersemester 2023 absolvierten 253 Praxissemesterstudierende in zehn Gruppen das Seminar, welches von drei Universitätsdozierenden und vier abgeordneten Lehrkräften umgesetzt wurde.

Das Seminar beginnt mit einer 240-minütigen Auftaktveranstaltung vor Praktikumsbeginn. Im Semesterverlauf finden regelmäßig thematisch gerahmte Präsenzsitzungen à 90 Minuten statt (vgl. Abb. 4). Zwischen den Präsenzsitzungen bearbeiten die Studierenden Übungs-, Reflexions- und

Beobachtungsaufgaben, die nach folgenden Kriterien erstellt bzw. ausgewählt wurden:

- Die Aufgabe bezieht sich inhaltlich auf die Themenschwerpunkte des Seminars,
- steht in einem engen Bezug zur erfahrbaren Schulwirklichkeit und
- damit verbundene volitionale, emotionale und/oder motivationale Aspekte können von den Studierenden auf ihre Bedeutung für die eigene professionelle (Weiter-)Entwicklung im Praxissemester hin befragt werden.

Beispiel: 3. Treffen: Rollenfindung/Rollenklärung

Vor der Seminarsitzung: Arbeitsblatt *Rollenvielfalt im Lehrkräfteberuf*: Welche Rollen schreiben Sie sich als Lehrer/-in zu bzw. welche Rollen antizipieren Sie, wenn Sie an sich als Lehrkraft denken? Notieren Sie in einem Brainstorming so viele Begriffe, wie Ihnen einfallen und die Sie für sich zutreffend finden.

In der Seminarsitzung: Austausch zur Rollenvielfalt, Input Role-taking und Role-making (vgl.Kiel/Frey/Weiss 2013), Arbeitsblatt *Meinen Weg finden*: Formulieren Sie drei Herausforderungen, die sich für Ihre persönliche Rollenfindung stellen und versuchen Sie jeweils Möglichkeiten zu finden, wie diese Herausforderungen bewältigt werden können. Beginnen Sie mit der größten Herausforderung.

Abb. 3: Beispiel für eine Seminaraufgabe

Auf Basis der Seminaraufgaben schreiben die Studierenden zu jedem Präsenztermin einen Lerntagebucheintrag im Umfang von einer A4-Seite entlang von Reflexionsimpulsen und laden ihren Eintrag auf einer Lernplattform hoch. Die Dozierenden geben den Studierenden Feedback zu ihren Lerntagebucheinträgen und/oder beziehen die Ausführungen der Studierenden anonymisiert in die jeweils kommende Seminarsitzung ein.

Im Sommersemester 2023 wurde das Seminar in den einzelnen Gruppen im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation evaluiert. Eine Erhebung der Gesamtstichprobe über alle Gruppen ist für das Wintersemester 2023/24 geplant.

Insgesamt melden die Studierenden eine hohe Zufriedenheit mit dem Begleitseminar zurück. Die weit überwiegende Zahl ist mit der Lehrveranstaltung zufrieden oder sehr zufrieden. Die Mehrzahl aller freitextlichen Rückmeldungen betrifft den Austausch, die Beziehung zur Lehrperson, das Konzept, die Anforderungen und den Bezug zur Schulpraxis. So werden vielfach die offene

und motivierende Atmosphäre des Seminars, der sichere Raum für Austausch über Erlebtes, das wohlwollende und verständnisvolle Auftreten der Dozierenden und die Nähe der Inhalte zur erlebten Schulpraxis herausgestellt. Zugleich zeigt sich eine größere Streuung bei der Zufriedenheit mit den im Seminar erworbenen Kompetenzen. Einige Studierende stören sich z.B. an der ‚Selbsthilfegruppenartigkeit' des Angebots, andere sehen gerade darin einen Pluspunkt. Dies würde unsere These bestätigen, dass das reflexiv angelegte Lehrangebot von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen und genutzt wird. Gleichzeitig schlussfolgern wir, dass wir die Lern- und Kompetenzentwicklungsziele des Seminars in den nachfolgenden Semestern noch klarer herausstellen müssen (siehe Kapitel 2). Weiterhin wird der Arbeitsaufwand für das Seminar überwiegend als angemessen eingeschätzt. Vor dem Hintergrund, dass viele Studierende den Workload für die universitären Begleitseminare beziehungsweise das Praxissemester insgesamt als zu hoch einschätzen, ist dies eine positive Rückmeldung.

Abb. 4: Exemplarischer Seminarablauf (Sommersemester 2023)

4. Lernpsychologische Reflexion

Auf Basis der in Kapitel 2 dargestellten professions- und lerntheoretischen Grundlagen sowie unseren bisherigen Erfahrungen mit dem Seminarkonzept stellen wir die These auf, dass durch die Adressierung der motivationalen, volitionalen und emotionalen Aspekte des Selbst der Studierenden, die kognitiv wahrgenommenen, lehrkräftespezifischen Anforderungen vor dem Hintergrund der individuellen Ressourcen eher als Herausforderungen gedeutet werden und damit aktiv bewältigbar sind. Wiederum wird durch die Bewältigung der Herausforderungen eine Art Weiterentwicklungsspirale in Gang gesetzt, die die motivationalen, volitionalen und emotionalen Aspekte des Selbst der Studierenden positiv reguliert. So konnte von den Dozierenden des Seminars beobachtet werden, dass fast alle Studierenden ihre Lerntagebucheinträge als Möglichkeit zur Selbstreflexion wahrnehmen, in dem sie über den eigenen Entwicklungsprozess berichten und dies auch als äußerst gewinnbringend zurückmelden. Durch die theoretische Anbindung und die Reflexionsimpulse im Seminar versuchen wir zu verhindern, dass schulische Anforderungen vermieden oder mit unhinterfragten Routinen (Lernen am Modell: eigene Schulzeit, Eingangspraktikum, Hospitationen etc.) bewältigt werden. Im Seminar werden die zu erwartenden Anforderungen bezogen auf die Person aufgenommen und es wird durch instrumentelle (Begriffe, Erklärungen, Modelle, Forschungsergebnisse, Übungen, Aufträge etc.) und soziale (die Gruppe, die Dozierenden mit ihrem Feedback und Beistand etc.) Ressourcen Unterstützung zu deren Bewältigung gegeben. Individuelle Ressourcen, die meist als implizites Wissen über sich selbst vorliegen, werden explizit gemacht und ihre Nutzung zur Bewältigung von Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben begleitet und gefördert.

Da die Nutzung des Lernangebots in letzter Instanz bei den Studierenden verbleibt und neben der kognitiven Aktivierung durch das Lernangebot auch durch das Gewordensein der Studierenden mitbestimmt wird (vgl. Helsper 2018; Keller-Schneider 2016), bleibt es nicht aus, dass die Studierenden je nach individueller Nutzung des Angebots unterschiedliche Reflexionsbreiten und -tiefen erreichen. Die Motivation, sich auf die Inhalte einzulassen und sich selbst dazu in Beziehung zu setzen, entsteht, so die These, weil die Inhalte

als bedeutsam und nützlich bewertet werden und weil das Selbstwirksamkeitserleben sowie das Autonomieerleben im Kontext der sozialen Eingebundenheit der Gruppe Raum dafür schaffen (vgl. Selbstbestimmungstheorie von Ryan/Deci 2000). So können einzelne Studierende bisher kaum vom Angebot erreicht werden, da keine ausreichende Offenheit für den Selbstbezug der behandelten Themen besteht. Daraus ergeben sich weitergehende Thesen und offene Fragen, die an psychologische Konzepte von Beratung und Therapie anschlussfähig sind. Für unser Lernangebot bedeutet dies jedoch, dass Freiwilligkeit vor diesem Hintergrund nicht reduziert werden kann. Wie tief die Auseinandersetzung mit den selbstbezogenen Inhalten des Seminars ist, wird daher nicht geprüft und bewertet. In Zukunft möchten wir das Seminar dahingehend weiterentwickeln, die individuellen Bedürfnisse der Studierenden in Bezug auf die Seminarthemen noch genauer zu erfassen, um adäquate Angebote zu deren professioneller Entwicklung (z.B. durch Beratung und Coaching) unterbreiten zu können.

Literatur

Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, 343-359. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6821/pdf/ZfPaed_1998_3_Bauer_Paedagogisches_Handlungsrepertoire.pdf [30.05.2022].

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469-520.

Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung [Editorial]. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16026/pdf/ZISU_2014_3_Bonnet_Hericks_Professionalisierung_und_Deprofessionalisierung.pdf [22.07.2022].

Döring-Seipel, Elke/Seip, Maria (2015): Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen“: Standortbestimmung und Selbstprofessionalisierung. In: Boeger, Annette (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung. Wiesbaden, 275-301.

Döring-Seipel, Elke/Seip, Maria/Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich (2020): Warum personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf so wichtig sind. Universität Kassel.

Haack, Adrian (2017): Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit Im Lehramtsstudium Englisch. Wiesbaden.

Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn, 17-40.

Hericks, Uwe/Keller-Schneider, Manuela (2012): Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. In: Pädagogik, H. 5, 42-47. Verfügbar unter: https://phzh.ch/MAP_DataStore/53623/publications/2012_Hericks_Keller-Schneider_PAEDAGOGIK_H5_2012.pdf [27.07.2022].

Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster, München, Berlin.

Keller-Schneider, Manuela (2016): Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen. Hochschullehre als Angebot und die Bedeutung von Motivation und Volition für den Lernertrag. In: Jahrbuch für allgemeine Didaktik, H. 6, 133-153.

Keller-Schneider, Manuela/Albisser, Stefan (2012): Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In: Hascher, Tina/Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien, Münster, 85-103.

Kiel, Ewald/Frey, Anne/Weiss, Sabine (2013): Trainingsbuch Klassenführung. 1. Aufl., Bad Heilbrunn.

Leineweber, Sabine/Billich-Knapp, Melanie/Košinár, Julia (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, H. 3, 475-490.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Hannover.

Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, 55, H. 1, 68-78.

Weyland, Ulrike/Schöning, Anke/Schüssler, Renate/Winkel, Jens/Bandorski, Sonja (2015): Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In: Bolle, Rainer (Hrsg.): Schulpraktische Studien zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen. Leipzig, 5-16.

Eva Parusel & Stefanie Kötter-Mathes

Vorbereitung auf das Schulpraktikum: Das Eignungs- und Orientierungspraktikum *interactive Edition* an der Bergischen Universität Wuppertal

Der Beitrag gibt Einblick in das Format der interactive Edition des Seminars zum Eignungs- und Orientierungspraktikum an der Bergischen Universität Wuppertal. Die Betonung von geleiteter Kleingruppen- und Beziehungsarbeit sowie Szenarien, die Selbstwahrnehmung und Resonanz (im Handlungsraum der kleinen Gruppe) ermöglichen, sind wesentliche Bestandteile dieses Konzeptes. Der Einbezug eines virtuellen Begegnungsraumes ist in Entwicklung.

1. Einordnung des Eignungs- und Orientierungspraktikums

Das im Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (LABG 2009, § 12) verankerte Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) ist an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) ein bildungswissenschaftliches Studienelement. Das Praktikum dient der Orientierung und kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit dem beruflichen und professionsbezogenen Umfeld Schule. Alle Studierenden, die an der BUW mit dem Ziel Lehramt studieren, müssen das EOP spätestens beim Zugang zum Master of Education nachweisen. Pro Semester absolvieren zwischen 400 und 600 Studierende aller Fächer und Profillinien mit den Zielen Grundschule, Haupt-Real-Sekundar- und Gesamtschule, Gymnasium und Gesamtschule, Berufskolleg sowie Sonderpädagogische Förderung das Vorbereitungsseminar, das Praktikum und die Reflexionsveranstaltung. Das Modul zum EOP ist an der BUW im Rahmen der verschiedenen auf einen Studiengang Master of Education hinführenden Bachelor-Studiengänge jeweils mit einem Gesamtumfang von aktuell fünf Leistungspunkten zu erbringen.

2. Ziele und Konzeption des Eignungs- und Orientierungspraktikums an der BUW

Die Prüfungsordnung spiegelt die Vorgaben, die für die Praxisphase in der Lehramtszugangsverordnung des Landes NRW festgelegt sind. Am Ende des Moduls sind die Absolvent:innen in der Lage,

- „die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden und auf die Schule bezogene Praxis- und Lernfelder wahrzunehmen und zu reflektieren,
- erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen,
- erste eigene pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu erproben und vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren,
- Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten“ (LZV 2016, § 7).

Das Modul EOP umfasst vier Komponenten: Vorbereitungsseminar, Praktikum, Reflexionsveranstaltung und abschließende Studienleistung in Form eines Praktikumsberichts. Das Vorbereitungsseminar mit zwei Semesterwochenstunden (SWS) findet in wöchentlichen Formaten oder als Blockseminar an drei bis vier Tagen statt. Das fünfwöchige Praktikum an einer Schule wird von den Studierenden selbständig organisiert und mit Unterstützung der Ausbildungsbeauftragten an den Schulen umgesetzt (in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit). Danach findet die Reflexionsveranstaltung als Block von fünf Veranstaltungsstunden statt. Zum Abschluss des Moduls erstellen die Studierenden einen Bericht, in dem einerseits Beobachtungen und andererseits persönliche Erfahrungen theoriebasiert ausgewertet und reflektiert werden.

Den bildungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Reflexionsseminaren in Gruppen von etwa 25 Studierenden liegt ein gemeinsames Konzept für alle Teilnehmenden eines Praktikumsdurchlaufs zugrunde. Inhalte und Kernthemen sind die Struktur und Merkmale von Unterricht und deren Beobachtung, Querschnittsthemen wie Inklusion und Schulrecht sowie die Entwicklung einer reflexiven Perspektive auf die eigene berufliche Entwicklung durch die

Auseinandersetzung mit Erwartungen, Beobachtungen, Erfahrungen und deren theoretischer Einordnung entlang von Kompetenzstandards, Merkmalen guten Unterrichts und Konzepten von z.B. Förderung.

3. Das Seminarkonzept *interactive Edition*

Aktuelle Forschungsbefunde betonen die Relevanz der Beziehungsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden u.a. im Hinblick auf die Motivation und Entwicklungsprozesse der Beteiligten (vgl. Milatz 2021). Anknüpfend an die Frage nach der Bedeutung einer konstruktiven Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und Lehrenden wie auch der Relevanz einer Auseinandersetzung mit subjektivem Erleben für das Gelingen von Praxisphasen entstand das Seminarformat der *interactive Edition*. Das Kernanliegen dieser neu entwickelten Veranstaltung besteht darin, im Rahmen der inhaltlichen Arbeit unterschiedliche Facetten pädagogischer Beziehungsgestaltung erlebbar zu machen und so die Beziehungsarbeit in der Lehre bewusst zu stärken. Mit dem vorgestellten Seminarformat fokussieren wir Beziehungsgestaltung sowie die Sichtbarkeit der Individualität von Studierenden und ihrer Erwartungen bzw. ihres *schulbiographischen Rucksackes* (vgl. Gröschner/Jähne/Klaß 2020). Die Auseinandersetzung mit der Individualität von Wahrnehmung und peer-bezogenes Feedback zu individuellen Vorstellungen sollen für die Wirkung subjektiver Vorannahmen sensibilisieren und die Neugier wecken, theoriebasierte Konstrukte wie z.B. Beobachtungen zur Wirksamkeit von Feedback reflektiert anzuwenden.

Diese Ausrichtung der Veranstaltung entstand aus den Wahrnehmungen der Lehrenden in den Seminaren und im Austausch mit den Studierenden:

- Im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts, welcher dem Master of Education vorangestellt ist, wird von den Studierenden überwiegend eine fachliche Orientierung wahrgenommen.
- Studierende melden zurück, dass im universitären Kontext von Lehre selten die Person als Individuum adressiert wird und dass sie sich an Schule im Unterschied zur Universität gesehen fühlen.
- Die eigenen (schulbiographischen) Vorerfahrungen entfalten eine hohe Wirksamkeit auf die Wahrnehmung der Studierenden und bestimmen,

zum Teil unbewusst, die Zielvorstellung des individuellen Professionalisierungsprozesses (vgl. Gröschner et al.2020). Anonymität, Heterogenität und Anspruchsdenken der Studierenden bezüglich des eigenen sichtbaren Tuns senken jedoch die Bereitschaft, etwas zu erproben und sich zu zeigen.

Zudem hat die Zeit der Pandemie zu einer Veränderung in den Lernbedürfnissen der Studierenden geführt. Das Format der *interactive Edition* reagiert auf die geäußerten Wünsche nach differenzierter *Heimlernzeit* sowie *Kontaktzeit*.

Die folgende Darstellung visualisiert die Struktur der Veranstaltung:

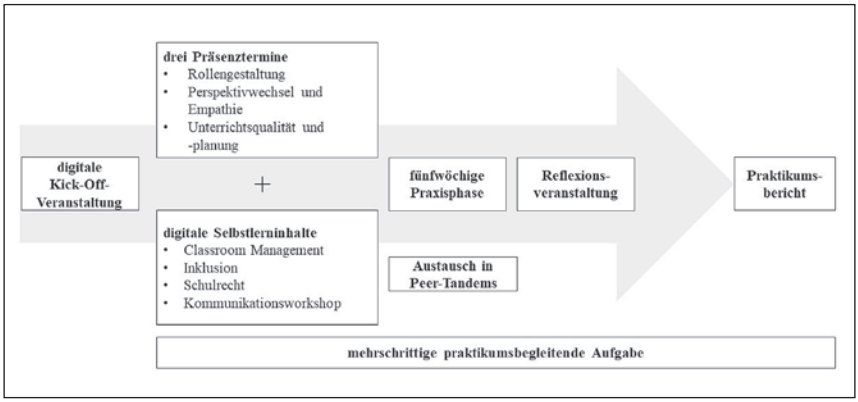

Abb. 1: Aufbau des Seminars EOP interactive Edition

Eingeordnet in das Modell der professionellen Kompetenz von Baumert/Kunter (2011; vgl. Abb. 2) bewegen wir uns inhaltlich einerseits vorwiegend in den Feldern unterschiedlicher Aspekte von Professionswissen. Durch den Kontext der Beobachtung in Schule soll die Wirksamkeit subjektiver Haltungen und Orientierungen in der Anwendung von Professionswissen erfahrbar gemacht werden. Andererseits wird im Kompetenzbereich des pädagogisch-psychologischen Wissens von den Studierenden ein Grundlagenwissen erarbeitet. Beides wenden die Studierenden dann auf konkrete Planungsanliegen und die Entwicklung von Beobachtungsmöglichkeiten an.

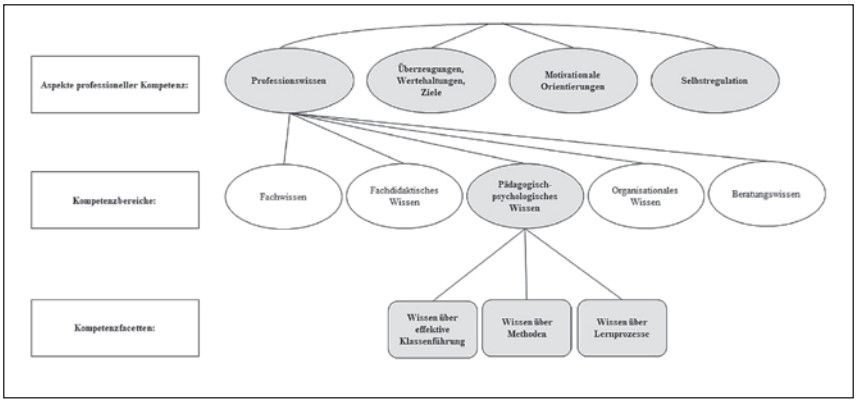

Abb. 2: Einordnung des EOP interactive Edition in das Modell der professionellen Kompetenz von Baumert/Kunter (2011)

3.1 Kernbausteine des Seminars: Sehen und gesehen werden in den Präsenzeinheiten

Mit den Präsenzzeiten im Seminar schaffen wir Situationen zum Lernen und Austausch. Dies geschieht in intensiven Arbeitsphasen mit kleinen Gruppen (sechs bis zwölf Personen), die von den Lehrenden im Tandem und zum Teil individuell begleitet werden. In den kleinen Gruppen wird dabei Raum für die gemeinsame Identifikation mit dem Ziel, Lehrer:in zu werden, angeboten. Dieses stark am Erleben des Individuums orientierte Konzept von Präsenz, Interaktion und Resonanz setzt einen Kontrapunkt zu der Erfahrung von Anonymität an der Universität und schafft einen der Schule und dem Klassenraum ähnlichen Interaktionsraum.

In den Präsenzeinheiten fokussieren wir folgende Themenbereiche:

- Rollengestaltung: In der ersten Sitzung konzentrieren wir uns auf die individuellen Bedarfe und Erwartungen der Studierenden an das Praktikum sowie ihre angestrebte Tätigkeit als Lehrkraft. Die Ausführungen von Kiel (2015) sowie die Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2019) dienen als Impulse zur Auseinandersetzung mit eigenen Annahmen sowie persönlichen Stärken und Entwicklungspotenzialen im Praktikum.

- Perspektivwechsel und Empathie: Die zweite Sitzung dient dazu, den eignen Fokus zu öffnen sowie das Einfühlungsvermögen zu stärken. Dabei wird mit Unterstützung der Dozierenden an zwei Fallvignetten aus den Seminarübungen des BASIS-Projekts (vgl. Dauber/Bosse/Döring-Seipel/Seip 2019) mit Hilfe von Werkzeugen aus dem Prozess- und Personencoaching geübt, einzelne Situationen aus unterschiedlichen Personenperspektiven zu ergründen. Der Fokus wird auf Vorannahme und Bewertung von Verhaltenskonzepten gelenkt. Hierdurch wird die Grundlage von Beobachtungen und Gesprächen in der Schule um die Dimension der Eigenart der Wahrnehmung ergänzt. Bei dieser Arbeit erproben wir aktuell den Einsatz eines in der Produktentwicklung verwendeten Arbeitsbogens (Empathy-Map), der durch gezielte Frageimpulse hilft, sich der eigenen Vorannahmen über Handlungsmotive und Gefühlslagen eines beobachteten Dritten bewusst zu werden und gleichzeitig zu erkennen, dass eine Vielfalt von Vorannahmen vorhanden sein kann.
- Unterrichtsqualität und -planung: Auf der Grundlage der Erfahrungen aus den ersten beiden Sitzungen wird die Konstruktion professionellen Handelns theoretisch angebahnt und die Frage nach der Planbarkeit von Unterricht in didaktische Konzepte eingebettet (vgl. Klafki 1958; Klieme 2018).
- Reflexion: Die Reflexionsveranstaltung findet gegen Ende des Praktikums statt. Die vorrangigen Ziele sind die Verknüpfung von Seminarinhalten und Praktikumserfahrungen sowie das Einüben einer systematischen Reflexion (z.B. Reflexionszyklus nach Gibbs 2013). Die Studierenden tauschen sich zu schulpraktischen Erlebnissen im Kontext von Perspektivwechsel, eingenommenen Rollen, beruflicher Passung und Professionalisierung aus. Die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2019) und die SPOT-Analyse[1] (vgl. Graf-Götz/Glatz 2003) dienen als Ausgangspunkt, um indi-

1 engl. Akronym für Strenghts, Problems, Opportunities, Threats und ursprünglich ein Instrument aus den Wirtschaftswissenschaften zur Identifikation des Profils eines Unternehmens sowie der anschließenden Strategieentwicklung zu dessen weiteren Optimierung

viduelle Stärken der Studierenden und den Entwicklungsprozess im Praktikum sichtbar zu machen sowie weitere konkrete Ziele und Maßnahmen zur Professionalisierung abzuleiten.

Die möglichst individuelle Auseinandersetzung mit Haltungen und Bewertungen von schulischen Situationen ist ein wesentliches Ziel, um einen konstruktiven, fehlertoleranten Umgang mit ersten, teils herausfordernden Praxiserfahrungen zu unterstützen (vgl. Wenzel/Varol 2023). Insgesamt wird so ein Beitrag zur Herausbildung eines reflexiven Habitus geleistet, der auch als Grundlage für Beobachtungen und Gespräche in der Schule dienen soll.

3.2 Flankierende Angebote: Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Grundlagen in digitalen Einheiten

Für die Selbstlernzeit stehen kognitiv aktivierende digitale Angebote zu den Themenbereichen Classroom Management, Inklusion und Schulrecht zur Verfügung. Sie dienen der individuellen Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichem Grundlagenwissen und können zeitlich flexibel vor dem Schulpraktikum bearbeitet werden. Die Studierenden finden text-, video- oder präsentationsgestützte Materialien zu den genannten Themengebieten vor. Zusätzlich ist jeweils themenbezogen eine Aufgabe hinterlegt, die mit Hilfe der dargebotenen Inhalte bearbeitet werden muss. Hierzu wird Feedback geliefert, welches entweder von den Lehrenden oder peer-gestützt gegeben wird. Außerdem gibt es Zusatzangebote, die sich z.B. mit dem Thema Rolle und Status aus theaterpädagogischer Sicht befassen oder eine Reihe von kurzen Videos, in denen unterschiedliche Akteure an Schule zu spezifischen Themen ihre Sicht auf die Relevanz einzelner Themen darstellen. Im Feedback zu dem Format wurde u.a. Rückmeldung erbeten, wie die freiwilligen Materialien wirken und genutzt werden. Die Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit der Stimme und Körpersprache im Beruf der Lehrperson wurde insgesamt sehr begrüßt und als inspirierend wahrgenommen. Die Rückmeldungen zu den Videos zeigten unterschiedliche Einsichten, wie z.B. die Erkenntnis der rahmenden Wirkung des Schulrechtes, den Wunsch nach konkreten Lösungen zu aufgezeigten Herausforderungen im Schulalltag sowie eine gesteigerte Motivation, sich mit den Themen Schulrecht und Kompetenzentwicklung auseinanderzusetzen (Quelle: eigene Befragung im Moodle-Kurs).

3.3 Rahmender Baustein: Mehrschrittige praktikumsbegleitende Aufgabe

Die mehrschrittige praktikumsbegleitende Aufgabe dient der Verknüpfung der unterschiedlichen Angebote. Sie besteht aus drei Aufgabenpaketen und soll eine inhaltliche Kohärenz schaffen, indem in Abhängigkeit der jeweiligen Phase (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Praktikums) ausgewählte Themenfelder mit einem unterschiedlichen Fokus betrachtet werden. Folgende Inhalte sind Bezugspunkte der praktikumsbegleitenden Aufgabe:

- Aufgabenfelder von Lehrpersonen (vgl. KMK 2019)
- Konzept der Persönlichkeitstypen und Berufswahl (vgl. Holland 1997)
- Konzept des Role taking und Role making (vgl. Kiel 2015)

Das erste Aufgabenpaket zielt auf eine Erkundung der eigenen Erwartungen und Haltungen und ein Verständnis der Konzepte vor dem Praktikum ab. Die Studierenden machen sich beispielsweise Gedanken dazu, welche wiederkehrenden Aufgaben Lehrkräfte bewältigen und welchen Anteil diese im Berufsalltag einnehmen. Das zweite Aufgabenpaket ist während der schulischen Praxisphase in Peer-Tandems zu bearbeiten. Die Aufgaben dieses Teils zielen auf eine Erkundung vor Ort in Schule ab und sollen den Austausch zu Praktikumserfahrungen anregen. Das dritte Aufgabenpaket liegt im Rahmen der Reflexionsveranstaltung. Hier werden Erwartungen und Erfahrungen theoriebasiert zu Erkenntnissen verknüpft.

4. Weiterentwicklungsperspektiven

Die aktuellen Weiterentwicklungsbemühungen des Seminarkonzepts greifen Feedback

- aus der Perspektive von Studierenden auf, welche das Seminar besucht haben sowie
- aus der Perspektive von Akteuren im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung, welchen das Seminarkonzept im Rahmen der BaSS-Tagung 2023 vorgestellt wurde.

Im Rahmen einer teilstandardisierten Lehrveranstaltungsevaluation im Wintersemester 22/23 hat eine Kohorte von 20 Studierenden Rückmeldung zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung und Umsetzung des Seminarkonzepts gegeben. Die Ergebnisauswertung zeigte an einer Stelle eine Diskrepanz zwischen der tendenziell hoch eingeschätzten Relevanz der Seminarinhalte sowie der Wahrnehmung von Schwierigkeiten, die Inhalte zu Perspektivwechsel und Rollengestaltung im Schulpraktikum anzuwenden. Als Reaktion auf dieses Feedback und zur Weiterentwicklung eines gelingenden Praxistransfers bei der Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten und den Beobachtungen im Praktikum entsteht aktuell ein spezifischer digitaler 3D-Lernraum im *Entdeckungsort Lehramt* der BUW (vgl. CoLaB 2024). Die Studierenden treffen sich hier während ihrer Praxisphase avatar-basiert in Kleingruppen zu einem selbstgesteuerten, reflexiven Austausch zu den Praktikumserfahrungen. Dazu stellt der Lernraum in Gamification eingebettete inhaltliche Impulse (u.a. zu Aufgabenfeldern von Lehrpersonen, Übungen zum Perspektivwechsel an erlebten Situationen) bereit. Die Studierenden sichern so selbstreguliert in Peer-Groups ihre Erfahrungen für die abschließende Reflexionsveranstaltung nach dem Schulpraktikum. Gleichzeitig erwerben sie digitale Kompetenzen.

Die Diskussion der Teilnehmenden des Workshops zum EOP *interactive Edition* im Rahmen der BaSS-Tagung 2023 diente zudem als Impuls, die mehrschrittige Lernaufgabe stärker zu fokussieren. Hier werden nun die Themenfelder Perspektivwechsel, Rollen sowie Tätigkeitsfelder und Kompetenzen von Lehrkräften stärker hervorgehoben und im Verlauf von Vorbereitung, Praktikum und Reflexion kontinuierlich bearbeitet, wobei der digitale Lernraum eine tragende Säule ist. Die nächste Evaluation ist im Sommersemester 2024 geplant.

Literatur

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, 29-53.

CoLaB (2024): Der „online Campus". Raum für Orientierung, Beratung und selbstorganisiertes soziales Lernen in der Lehrer*innenbildung. Verfügbar unter: https://soe.uni-wuppertal.de/de/studium/projekt-colab/ [09.01.2024].

Dauber, Heinrich/Bosse, Dorit/Döring-Seipel, Elke/Seip, Maria (2019): BASIS. Personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. Beschreibungen zu den Seminarübungen. Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/basiskompetenzen [09.01.2024].

Gibbs, Graham (2013): Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods. Verfügbar unter: https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf [09.01.2024].

Graf-Götz, Friedrich/Glatz, Hans (2003): Organisation gestalten. Neue Wege und Konzepte für Organisationsentwicklung und Selbstmanagement. Weinheim.

Gröschner, Alexander/Jähne, Miriam/Klaß, Susi (2020): Attitudes towards dialogic teaching and the choice to teach: The role of preservice teachers' perceptions on their own school experience. In: Mercer, Neil/Wegerif, Rupert/Major, Louis (eds..): Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. London, 269-285.

Holland, John (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa.

Kiel, Ewald (2015): Das Praktikum als Selbsterkundung. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Leitfaden Schulpraktikum. Baltmannsweiler, 19-21.

Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule, 50, 450-471.

Klieme, Ewald (2018): Unterrichtsqualität. In: Gläser-Zikuda, Michalea/Harring, Marius/Rohlfs, Carsten (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, 393-408.

KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [09.01.2024].

LABG – Lehrerausbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 19. Dezember 2023. Verfügbar unter: https://bass.schul-welt.de/9767.htm [04.02.2024].

LZV – Lehramtszugangsverordnung: Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 25.April 2016. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=LZV [04.02.2024].

Milatz, Anne (2021): Beziehungskompetenz für angehende Lehrkräfte: Konzeptualisierung und formative Evaluation eines Seminars im Praxissemester. In: Völschow, Yvette/Kunze, Katrin (Hrsg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Opladen, 303-324.

Wenzel, Franziska/Varol, Yasemin (2023): Emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrkräften im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen intrinsischen Wert und der Attribution von Misserfolgserlebnissen. Eine Studie im Rahmen des Praxissemesters in der Lehramtsausbildung. In: Böhnert, Anne/Grölz, Katrin/Hartig, Katja/Klingebiel, Franz/Müller, Andrea/Staab, René (Hrsg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster, 117-136.

Simone Mattstedt, Julia Herbig & Dana Kimms

Der Einsatz der Struktur-Lege-Technik in einem Begleitseminar zum Praxissemester

Am Beispiel eines Begleitseminars im Praxissemester wird aufgezeigt, wie die Reflexion der eigenen Subjektiven Theorien (vgl. Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988) über die Rolle als Lehrkraft mithilfe der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (vgl. Scheele/Groeben 1988) gelingen kann. Die Ziele und Intentionen der Dozentin (SM) werden durch die Perspektive und Einschätzung zweier Studierender als 'Critical Friends' (JH, DK) ergänzt.

1. Einführung

Das Seminar *Praxisbezogene Studien (PBS) in den Bildungswissenschaften* ist eines von drei Begleitseminaren im Praxissemester, die sich in eine Vorbereitung, eine Begleitung und einen Abschluss teilen und eine forschungsmethodische sowie thematische Einführung leisten. Im Folgenden werden Konzept und Methoden eines der bildungswissenschaftlichen Seminare mit dem Thema *Reflexion der Lehrkräfterolle* vorgestellt, das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) sowie die Struktur-Lege-Technik (SLT) zur Sichtbarmachung von Subjektiven Theorien (ST) erläutert und die Perspektive der studentischen Autorinnen sowie ein Ausblick auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung eröffnet.

2. Seminar Praxisbezogene Studien: Reflexion der Lehrkräfterolle

Das Rahmenthema *Reflexion der Lehrkräfterolle* bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die zentralen Anliegen im Praxissemester – das Forschende Lernen sowie die professionsorientierte Selbsterkundung (vgl. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Münster 2018). Es ermöglicht individuelle Fragestellungen und setzt Akzente auf die Rahmenbedingungen von Lehrkräfterolle

und pädagogischem Handeln, die dem System der einzelnen Schule, der Schule als gesellschaftliche Institution sowie dem Bildungssystem als Ganzes zuzurechnen sind. Ziel ist es, das Bewusstsein dafür zu schaffen, dass professionelles Handeln durch umgebende Faktoren und Einflussgrößen von Organisationen und Technologien bestimmt und mit spezifischen Zielen, Funktionen und Aufgaben besetzt ist (vgl. Parsons 1951).

Einige der Teilnehmenden absolvieren ihr Praxissemester im Ausland, wodurch Erfahrungen in unterschiedlichen Schulsystemen gesammelt und ins Seminar eingebracht werden. Dass vor allem diese Fremdheitserfahrungen in Bezug auf die Rolle als Lehrkraft und das pädagogische Handeln reflektiert werden, scheint besonders wichtig (vgl. Weinberg/Mattstedt i.D.) und bereichert zudem den gemeinsamen Austausch.

Vor dem Hintergrund des strukturtheoretischen (vgl. Helsper 2002), des berufsbiographischen (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider/Hericks 2017) sowie des kompetenztheoretischen Ansatzes (vgl. Kunter/Baumert/Blum/Klusmann/Krauss/Neubrand 2011) werden individuelle Handlungsoptionen kontextualisiert. Durch Deutungsübungen werden anhand des ELBE-Manuals (vgl. Rödel/Schauer/Christof/Agostini/Brinkmann/Pham Xuan/Schratz/Schwarz 2022), durch das Analysieren pädagogischer Situationen nach Kiel/Pollak (2011) sowie mithilfe der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (vgl. Scheele/Groeben 1988) das eigene Selbstbild, die Subjektiven Theorien (ST) einer *idealen Lehrperson* und die individuelle berufsethische Haltung reflektiert. Auch hier spielen das systemische Umfeld und die Makroebene eine wichtige Bezugsgröße und werden mit den Seminarteilnehmenden diskutiert. Gleichzeitig sollen die professionsorientierte Selbsterkundung und das sich konstituierende professionelle Selbst (vgl. Bauer 1998) reflektiert und proaktiv entwickelt werden. Die metareflexiven Zielsetzungen liegen in der Ermöglichung eines kritischen Blicks auf das System Schule sowie in der theoriebezogenen Reflexion von Praxis und der Vorbestimmtheit praktischen Handelns.

3. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und die Heidelberger Struktur-Lege-Technik

Mit dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) wurde in den 1980er Jahren auf den als einseitig wahrgenommenen behavioristischen Ansatz der Psychologie in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung reagiert (vgl. Groeben et al. 1988). Ausgehend von einem Verständnis menschlichen Handelns als Gegenstand von Forschung sieht das FST den Menschen als „potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv" (Scheele/Groeben 1988, 3) an. Darin werden „sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der reflexiven Sinndimension menschlichen Handelns" (Scheele/Groeben 2020, 3) erkannt. Bei einer ST handele es sich um „Kognitionen der Selbst- und Weitsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt" (Groeben et al. 1988, 19; i. O. kursiv als Aufzählung).

Die Praxeologie des FST basiert auf zwei Methoden: Dem Dialog-Konsens-Gespräch (DKG) als „hermeneutisches Wahrheitskriterium" (vgl. Groeben et al. 1988, 22) sowie der Heidelberger SLT. Während dieses der Rekonstruktion von ST des reflexiven Erkenntnissubjekts über eine bestimmte Fragestellung und alltagstheoretischen Erklärungsversuchen dient, soll jenes einen Aufschluss über die Angemessenheit der Rekonstruktion einer ST durch den Dialog mit dem Erkenntnisobjekt geben (vgl. Groeben et al. 1988). Im DKG führt das Streben nach einem Verständnis zwischen interviewender und befragter Person zu einem Konsens zwischen ST und deren Rekonstruktion im Struktur-Lege-Bild (SLB) (vgl. Groeben et al. 1988), das die impliziten Wissensstrukturen und Konzepte der Befragten sichtbar macht. Dabei wird das SLB mit Konzept- (Inhalt) sowie relationalen Formalkarten erstellt, deren Inhalt aus dem DKG stammen und von der interviewenden Person vorbereitet wurden (vgl. Groeben et al. 1988).

4. SLT konkret: Subjektive Theorien zur Lehrkräfterolle reflektieren

Anders als Faix/Lütje-Klose/Textor/Wild (2020), die die SLT auch als Feedbackinstrument im Rahmen der Seminarkonzeption einsetzen, wird sie im hier vorgestellten PBS-Seminar ausschließlich für die studentische Reflexion genutzt. Gegenstand sind Vorstellungen über die *ideale Lehrperson*, die bereits vor Beginn des Seminars in einem kurzen reflexiven Text als Äquivalent zur Kognitionserhebung (vgl. Scheele/Groeben 2020) verschriftlicht werden. Die Arbeit mit der SLT erfolgt zu allen drei Seminarzeitpunkten. Dadurch werden Vorwissen als auch Entwicklungen infolge des schulpraktischen Erfahrungs- sowie theoretischen Erkenntniszuwachses nachvollziehbar.

Der Prozess beginnt im Vorbereitungsteil des Seminars PBS damit, dass als wesentlich wahrgenommene Inhalte in der schriftlichen Reflexion markiert und auf Konzeptkarten extrahiert werden. Eine Auswahl an Formalkarten wird von der Dozentin angeboten und kann durch weitere ergänzt werden. Auf diese Weise entsteht ein erstes SLB, das im Begleitteil und beim Abschlussblock vor dem Hintergrund der zwischenzeitlich gesammelten Praxiserfahrungen und in Differenz zu den früheren ST modifiziert wird. Die Dozentin leitet die Prozessschritte an, ist aber nicht in den Reflexionsprozess involviert. Bei den Modifikationen des SLB bilden die im Seminar behandelten Inhalte die Reflexionsfolie für die Rekonstruktion der ST. Dadurch wird eine Kontrastierung von subjektivem Anspruch und erlebter Realität als Differenzerfahrung ermöglicht und der Prozess des professionsbezogenen Kompetenzaufbaus sichtbar gemacht, was das „Integrationspotential“ (Groeben et al. 1988, 8) hinsichtlich der Praxisrelevanz und der „konstruktive[n] Veränderungsdynamik für die Alltagswelt“ (ebd.) effektiv zu nutzen verspricht.

5. Perspektive der Studierenden

Aus unserer Perspektive (Studierende JH und DK) waren vor allem die aktiven Phasen des Seminars hilfreich für eine tiefere reflexive Auseinandersetzung bezogen auf die Professionalisierung der eigenen Lehrkräfterolle. Mit der SLT auf Grundlage von ST (vgl. Scheele/Groeben 1988) wird eine Methode präsentiert, mit der wir die eigene Rolle als angehende Lehrkraft aus der Distanz

betrachten konnten. Die SLT begleitete uns ab der ersten Sitzung. So wurde die Methode bereits im Vorbereitungsteil mit den Fragestellungen *Welches Ideal haben Sie?, Wie möchten Sie selbst als Lehrkraft sein?* genutzt, um ein erstes SLB zu erstellen. In weiteren Sitzungen des Seminars im Verlauf des Praxissemesters konnte dieses bereits vor Start des Praxissemesters erstellte SLB mit dem Blick darauf, welche Aspekte mehr oder weniger wichtig wurden, weiterbearbeitet, ergänzt und verändert werden. Als besonders aufschlussreich empfanden wir es, das in der ersten Sitzung erstellte SLB mit dem im Abschlussseminar erstellten zu vergleichen und dadurch auch die eigene Professionalisierung und Entwicklung als angehende Lehrkraft visuell nachvollziehen zu können.

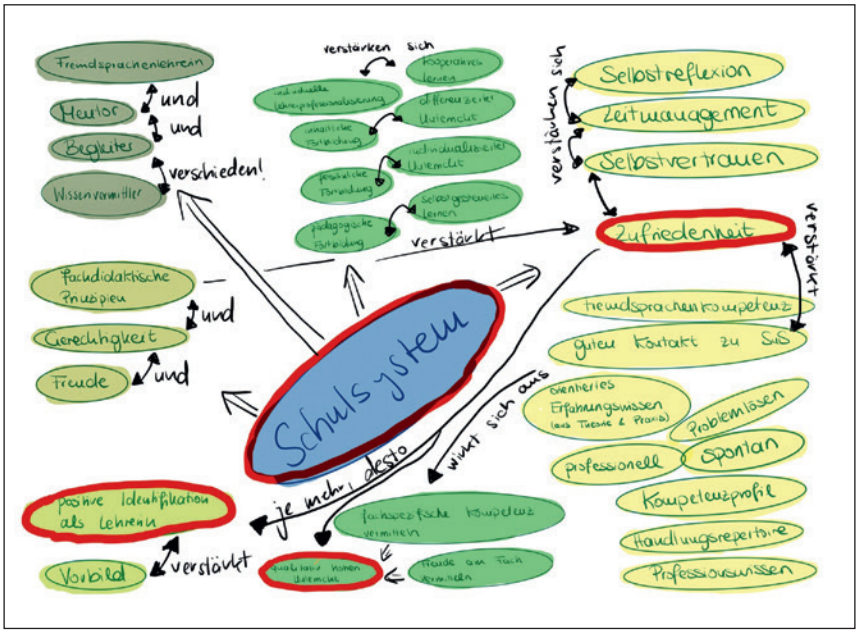

Abb 1: Beispiel: Digitales SLB Dana Kimms, Abschluss

Durch die Einzelarbeit mit dieser Methode im Seminar verblieben die Erkenntnisse, Gedanken und Reflexionsprozesse jedoch bei jeder und jedem Einzelnen. Ein Austausch darüber, z.B. in Kleingruppen oder Tandems, wäre zusätzlich hilfreich gewesen und hätte auch zu einer verstärkten affektiven Beteiligung beitragen können. Die Ziele und Ansprüche des Seminars wurden unserer Meinung nach transparent. Die verschiedenen Reflexionsmöglichkeiten boten vielfältige Strategien, um im Praxissemester selbstständig professionell reflektieren zu können. Durch die Teilnahme von Studierenden, die das Praxissemester in Deutschland, und solchen, die es im Ausland durchführten, war es möglich, die verschiedenen Schulsysteme zu vergleichen sowie Vor- und Nachteile herauszustellen. Der Systembezug wurde von uns als Mehrwert für die Reflexionsarbeit wahrgenommen, da der Blick weg von eigenen Kompetenzentwicklungen hin zum Handlungsspielraum gelenkt wurde. Dadurch konnten mögliche Grenzen der Weiterentwicklung erkannt werden, wie beispielsweise das Handeln in multiprofessionellen Teams, und es wurden Perspektiven eröffnet, die durch die verschiedenen Schulsysteme geboten werden und Inspiration für das Finden der eigenen Lehrkräfterolle im Schulsystem in NRW ermöglichen. Die SLT spielte bei der Erfassung der Entwicklungsschritte eine große Rolle. Wissenschaftliche Begriffe wie *selbstgesteuertes Lernen* wurden durch die Erfahrungen im Praxissemester mit Wert gefüllt und klare Haltungen zu verschiedenen Dimensionen wurden sichtbar. Wie Bührmann/Rehaag (2009) in *Erleben des Fremden und Reflektieren des Eigenen* über die Reflexionsarbeit persönlicher Entwicklungen schreiben, werden die Bezüge zwischen den Begriffen präziser und kohärenter. Die eigene Haltung zeigte sich vor allem durch die Betonung einzelner Knotenpunkte. Die Erkenntnis, dass vorher unverbunden nebeneinanderstehende Begriffe nun in ein System wechselseitiger Bezüge gestellt werden, führte bei uns zu einem Gefühl von Selbstwirksamkeit. Auch dass die Eindrücke der Rolle als Praxissemesterstudierende durch die SLT nicht nur verbalisiert, sondern übersichtlich visualisiert wurden, unterstützte die Selbstbestimmung im Hinblick auf das Finden der eigenen Haltung.

6. Diskussion: SLT als Reflexionsinstrument in Seminaren zum Praxissemester

Gerade im Zusammenhang mit dem Forschenden Lernen und der professionsorientierten Selbsterkundung ist es ausschlaggebend für die professionelle Entwicklung, dass die Studierenden eigenständig eine individuell bedeutsame Fragestellung und subjektiv relevante Antworten darauf finden. Subjektives Erleben und Erfahren wird umso nachhaltiger, je stärker neben dem Erwerb wissenschaftlichen Wissens die Autonomie bei der Reflexion von selbstgewählten Themen gewahrt und je klarer eine individuelle Haltung erarbeitet und eingenommen werden kann. Die Sichtbarmachung und dadurch Bearbeitbarkeit von diesen Professionselementen durch die SLT kann – in Konstellation mit anderen Reflexionsmedien – einen Beitrag dazu leisten.

Von den Studierenden wie auch im Workshop im Rahmen der BaSS-Tagung 2023 wurde die Bedeutung der Kommunikation im Sinne von DKG hervorgehoben, die bislang zu wenig berücksichtigt wurde. In der Seminarreflexion wurde deutlich, dass die SLT mehr Potenzial entfalten könnte, wenn die Studierenden immer wieder in den Austausch über das SLB und dessen Veränderungen und dadurch in eine bewusste Auseinandersetzung mit ihren Veränderungen gehen, was sowohl durch Kommiliton:innen als auch durch ein separates Coaching-Angebot der Seminarleitung erfolgen könnte. Im aktuellen Seminardurchgang wird dies in Form von Peergesprächen umgesetzt. Infolge einer ersten Rückmeldung durch die Teilnehmenden entstand der Eindruck, der Austausch sei zwar wichtig, könne aber das Potenzial eines strukturierten DKG nicht voll ausschöpfen, da die Studierenden eben nicht in der Rolle eines *Erkenntnisobjekts* „aktiv und konstruktiv" (Groeben et al. 1988, 25) einbezogen werden können (vgl. Faix et al. 2020). Die SLT selbst wird von den Seminarteilnehmenden überwiegend als wertvoll und zieldienlich für die professionsorientierte Selbsterkundung im Praxissemester eingeschätzt, jedoch wird eine noch engere Rückbindung an das Forschende Lernen und an die Seminarinhalte gewünscht, um die Wirkung des Gesamtkonzepts zu erhöhen.

7. Fazit und Ausblick

Da ST handlungsleitend sind und eine hohe Relevanz für die Lehrkräftebildung besitzen (vgl. Faix et al. 2020), ist es naheliegend, dies gerade in den Begleitveranstaltungen zu Schulpraktischen Studien zu thematisieren und Reflexionsmethoden wie die SLT einzubeziehen. Die SLT kann dabei als eine kokonstruktive Schnittstelle zwischen mündlich-kommunikativen und schriftlichen Reflexionen zu einer vertieften und mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit eigenen ST führen, um etwaige Argumentationslücken, kognitive Dissonanzen und Inkonsistenzen sichtbar zu machen und unter Rückbezug auf wissenschaftliches Wissen annäherungsweise aufzulösen und zu schließen (vgl. ebd.).

Eine Auswertung der SLB hinsichtlich einer hochschuldidaktisch adaptiven Seminarplanung oder für die Evaluation der Wirkung der Seminarinhalte auf die Veränderung der ST ist bislang nicht erfolgt; beides könnte aber zu einer fokussierten Vorbereitung und Begleitung der Studierenden in allen Praxisphasen beitragen. Umgekehrt sollte ein Augenmerk darauf liegen, wie die SLT und ggf. weitere Instrumente die Kompetenzziele der einzelnen Praxisphasen konzeptionell aufgreifen können, um einen systematischen Beitrag zu einem sukzessiven Kompetenzaufbau zu leisten. Ebenso müsste das Wechselspiel zwischen erlebter und erprobter Praxis, deren theoriebasierte Reflexion, der Reflexion der ST und des Verhältnisses von schriftlichen und kommunikativen Reflexionen eingehender erforscht werden, um eine Basis für eine systematische Didaktisierung für den Einsatz in Begleitveranstaltungen zu schaffen und den Studierenden den Raum und die Mittel für eine vertiefte Reflexion an die Hand zu geben.

Literatur

Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (3), 343-359.

Bührmann, Thorsten/Rehaag, Irmgard (2009): Erleben des Fremden und Reflektieren des Eigenen. In: Der Pädagogische Blick, 17, 35-47.

Faix, Ann-Christin/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Annette/Wild, Elke (2020): Strukturlegepläne als hochschuldidaktisches Instrument zur Lehrevaluation und Reflexion Subjektiver Theorien. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 3 Nr. 1, 523-537. Verfügbar unter: https://doi.org/10.4119/hlz-2486 [02.01.2024].

Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.

Helsper, Werner (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winifried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, 64-102.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35, 301-317.

Kiel, Ewald/Pollak, Guido (2011): Kritische Situationen im Referendariat bewältigen. Ein Arbeitsbuch für angehende Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, München, Berlin.

Parsons, Talcott (1979): The Social System (Reprint).

Rödel, Severin Sales/Schauer, Gabriele/Christof, Eveline/Agostini, Evi/Brinkmann, Malte/Pham Xuan, Robert/Schratz, Michael/Schwarz, Johanna Franziska (Hrsg.) (2022): Ethos im Lehrerberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Konzept.

Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen.

Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (2020): Dialog-Konsens-Methoden. In: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung, 1-18.

Weinberg, Adeline/Mattstedt, Simone (im Druck): Interkulturelle und professionelle Kompetenzen kombiniert: Schulpraktika im Ausland. In: Jungwirth, Martin/Haarmann, Julia/Harsch, Nina/Haupts, Felicitas/Marks, Johanna/Noltensmeier, Yvonne (Hrsg.): Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus. Tagungsband des 16. Bundeskongresses der Zentren für Lehrer*innenbildung.

Zentrum für Lehrerbildung, Universität Münster (2018): Orientierungsrahmen Praxissemester für die Ausbildungsregion Münster. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/ps/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf [29.12.2023].

Silke Trumpa & Hedda Bennewitz

Fotografien von Lehramtsstudierenden im schulischen Orientierungspraktikum. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Reflexion studentischer Standortbestimmung und Identifikation von Entwicklungsaufgaben

Wir beschäftigen uns mit dem hochschuldidaktischen Einsatz von Fotografien von Lehramtsstudierenden, die sie in einem schulischen Praktikum zeigen. Es werden Herkunft und Art des Materials vorgestellt, verschiedene Arbeitskontexte und -aufträge aufgezeigt sowie theoretische Anbindungen für studentische Standortbestimmungen und der Identifikation von Entwicklungsaufgaben dargestellt.

1. Einleitung

Die Idee zu diesem Aufsatz entspringt einer Forschungskooperation der beiden Autorinnen, die mit weiteren Kolleginnen Fotografien von Lehramtsstudierenden und ihre schriftlichen Reflexionen rekonstruiert haben (vgl. Trumpa/Bennewitz/Rehm/Grabosch 2023). In der Folge entstand der Impuls, diese Fotos, die Studierende während ihres ersten Schulpraktikums zeigen, auch zukünftig in hochschulischen Begleitveranstaltungen zu nutzen. Ursprünglich arbeiteten die Studierenden in selbst gewählten Peer-Gruppen an den eigenen Bildern heraus, wie sie sich selber darstellen und was dies über sie und ihr Praktikum aussagt. Ausschnitte dieser Erkenntnisprozesse präsentierten sie exemplarisch im Plenum und verschriftlichen sie anschließend als Portfolioarbeit. Dabei zeigte sich, dass die Arbeit am eigenen Fall voraussetzungsreich ist und eines geschützten Rahmens bedarf, der im Format einer Begleitveranstaltung in der Regel nicht gegeben ist (zur Selbstreflexion vgl. Drechsel/Bennewitz 2022). Es entstanden vielfältige und kreative Umsetzun-

gen der bildlichen Selbstdarstellungen und die Idee, andere Studierende von Begleitveranstaltungen mit diesen Bildern als fremde Fälle zu konfrontieren und sie als Reflexionsanlässe zu nutzen. Hierbei gehen wir davon aus, dass die kasuistische Auseinandersetzung mit bildlichen Darstellungen von Unterricht und dem Lehrberuf lernpsychologisch bei den Studierenden die Bereiche Volition, Emotion und Motivation in besonderer Weise adressieren. Hierzu trägt nicht zuletzt das (KI-generierte) Medium Bild bei, durch das ein anderer Zugang als mit Texten möglich wird.

Im Folgenden möchten wir unsere hochschuldidaktischen Überlegungen genauer vorstellen und einordnen. Besonders wichtig ist uns der Versuch, das Vorgehen und Material transparent zu machen, sowie die Potenziale genauer zu bestimmen und über theoretische Anschlussstellen zu plausibilisieren.

2. Hochschuldidaktische Überlegungen

In der Hochschullehre mit Fällen zu arbeiten, ist ein etablierter Versuch, Relevanzsysteme von Theorie und Praxis ins Gespräch zu bringen und sie zu analysieren. Die Zugänge und Möglichkeiten einer fallbasierten Lehre gehen mit unterschiedlichen Zielvorstellungen und Erwartungshaltungen einher, deren Potenziale unübersichtlich sind und deren Wirksamkeiten ein weitgehendes Forschungsdesiderat darstellen (zum Systematisierungsversuch der Kasuistik vgl. Wittek/Rabe/Ritter 2021). Entsprechend sollten sich unseres Erachtens beim hochschuldidaktischen Einsatz von Fällen gleich zu Beginn Fragen nach Herkunft und Art des Materials (2.1), Arbeitskontext und aufträgen (2.2) und theoretischer Anbindungen stellen (2.3).

2.1 Herkunft und Art des Materials

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist eine Sammlung von Fotos von Lehramtsstudierenden, die im Orientierungspraktikum zwischen den Wintersemestern 2020/2021 und 2022/2023 angefertigt wurden. Neben den mit Smartphones aufgenommenen Fotos innerhalb und auch außerhalb der Schule, boten uns die Studierenden weitere Alternativen an, sich im Praktikum bildlich dazustellen. Dazu zählen händische und digitale Zeichnungen sowie im

Internet recherchierte Fotografien, die von den Studierenden als repräsentativ begründet wurden.

Die Schwierigkeiten, die mit der Nutzung dieser Bilder einhergehen, zeichneten sich bereits bei der Verwendung für das E-Portfolio ab. Diese hängen mit Datenschutzbestimmungen und Handynutzung im Schulgebäude zusammen. Entsprechend sind auf den Bildern Schüler:innen allenfalls von hinten zu sehen oder die Fotos wurden zum Zweck der Anonymisierung nachträglich bearbeitet. Insgesamt sind Lernende eher selten abgebildet. Zudem entstanden die meisten Bilder zurzeit strenger Hygienebestimmungen aufgrund der Covid-19 Pandemie. Entsprechend erscheinen einige Szenen ungewöhnlich wegen großer räumlicher Abstände und aufgrund von Schutzmasken kaum erkennbarer Mimik. Daher eignet sich das Originalmaterial, auch wenn Einverständniserklärungen zur weiteren Verwendung vorliegen, nur bedingt für eine Nutzung als Fallvignetten.

In der Folge haben wir Fotos mittels künstlicher Intelligenz nachgebildet. Mittlerweile gibt es eine Fülle an technischen Möglichkeiten über KI-Bild-Generatoren Fotos nachzubilden, die sich dynamisch weiterentwickeln. Aufgrund der Schnelllebigkeit verzichten wir auf eine Auflistung unserer Optionen, die wir im Herbst 2023 hatten. Wir nutzten das Tool *Adobe Firefly* für erste Nachbildungen, die frei von Bildrechten sind. Als exemplarische Beispiele für die Realitätsnähe dienen folgende drei künstlich erzeugte Abbildungen.

Abb. 1: Mit Bildgenerator Adobe Firefly hergestellte Fotos mit Studierenden im Praktikum linkes Bild: Studentin zeigt auf einen Knochen an einem Skelett; Bild in der Mitte: Student vor der Praktikumsschule; rechtes Bild: Studentin bei der Unterrichtsvorbereitung

Die Herstellung von Nachbildungen realer Fotos von Studierenden im Praktikum sind mit einigen Herausforderungen verbunden. Es besteht zwar die Möglichkeit, echte Bilder als Vorlage hochzuladen. Hierbei jedoch tritt man in der Regel die Bildrechte ab, weshalb wir diese Option für unser Projekt ausgeschlossen haben. Für realitätsgenaue Nachbildungen ist die Formulierung von Prompts notwendig, die sehr genaue Beschreibungen der Situation – zumeist in englischer Sprache – enthalten müssen. Außerdem gibt es kulturspezifische Besonderheiten aus dem amerikanischen oder dem asiatischen Raum, wie z.B. ein Schulgebäude von außen repräsentiert wird oder wie Schulmöbel aussehen. Nicht zuletzt spiegeln sich Schönheitsideale in den Bildern, die auch mit spezifischen Prompts nur schwer veränderbar sind. Es ist jedoch kurz- bis mittelfristig mit einer Vereinfachung des Prozesses zu rechnen, so dass wir uns in absehbarer Zeit mit der Herstellung eines frei zugänglichen Kartensets beschäftigen werden.

2.2 Arbeitskontext und -aufträge

Es sind verschiedene Seminarformen für die Fallarbeit mit Fotografien aus dem Praktikum denkbar. Daher ist die Wahl des Lehrformats bei Überlegungen zu ihrem Einsatz von Bedeutung. Nachfolgend fokussieren wir uns auf eine Verwendung im Vorbereitungsseminar. Dort wird das Vorwissen über und die Erwartungen an den Lehrberuf zum Tragen kommen. Eine Nutzung während oder nach dem Praktikum hingegen würde vermutlich eher dazu beitragen, konkrete Praktikumserfahrungen in den Mittelpunkt zu rücken.

Auswahl, Beschreibung und Interpretation einer Fotografie: Ausgehend von der Verfügbarkeit eines vorhandenen Kartensets oder zumindest einer vorhandenen Bildauswahl als Arbeitsmaterial, in dem sich Praktikumsszenen in einer großen Vielfalt abbilden, können die Studierenden zunächst jeweils mit einer einzelnen Abbildung in das Thema eingeführt werden. Diese kann verdeckt gezogen oder aus den ausgebreiteten Karten gezielt ausgewählt werden. Bei einem Auswahlprozess ist es naheliegend, die Wahl des Fotos als erstes zu begründen. Im nächsten Schritt wäre eine Beschreibung, im Sinne von ‚was ist zu sehen?', zu empfehlen. Hierbei können neutrale, wertfreie Formulierungen geübt werden, wie sie auch für Unterrichtsbeobachtungen erlernt werden soll-

ten. Es können Fragen an die Struktur der Beschreibung diskutiert oder vorgegeben werden, wie beispielsweise Unterteilungen anhand von Vorder-, Mittel- und Hintergrund oder Raumausstattungen, Personen und Artefakte. Folgen könnte eine Beschreibung der Szene mit der Frage: ‚Wie ist die Anordnung? Welche Bedeutung geht z.B. mit einer bestimmten Körperhaltung oder dem Gebrauch eines Gegenstands einher? Was zeigt die Szene, was drückt sie aus und was hat sie mit dem Berufsfeld zu tun? Was ist die konkrete Tätigkeit der abgebildeten Person(en)?' Hierbei kann es erkenntnisreich sein auf mögliche Assoziationen abzuheben, in denen sich eine solche Szene abspielen könnte. Dadurch könnten sich Strukturen und Vorannahmen zeigen, die ein erlerntes bzw. gesellschaftliches Bild von Schule und Unterricht sichtbar machen. Zuletzt könnte es darum gehen, danach zu fragen, was das Bild über das Praktikum der abgebildeten Person aussagt und inwiefern dies für die betrachtenden Studierenden und ihr eigenes Praktikum bedeutsam ist.

Vergleich von Fotografien: Die Bedeutung eines Bildes tritt im Vergleich mit einer weiteren Abbildung offensichtlicher zutage als bei Betrachtung eines Einzelbildes. Zu verweisen ist hier auf die Diskussion um die Komparation als Qualitätsmerkmal rekonstruktiver Datenbetrachtungen (vgl. Nohl 2013). Daher kann ein gezielter oder auch zufälliger Match von zwei bis vier Fotos aufschlussreich sein. Zu betrachten wären Gemeinsamkeiten in Form von abgebildetem Mobiliar, Körperhaltungen und Artefakten. Zugleich sind auch die Unterschiede des Settings relevant, in denen sich verschiedene Szenerien als repräsentativ für Erfahrungen in einem Schulpraktikum dokumentieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, was sich erst im Kontrast der Bilder über ein Schulpraktikum als Lehramtsstudent:in dokumentiert.

Clustern mehrerer Fotografien: In der Zusammenschau mehrerer Bilder kann sich der Blick auf unterschiedliche Aufgabenfelder eines Praktikums beziehungsweise des Lehrberufs weiten. Zunächst bietet sich eine offene Aufforderung an, wie beispielsweise ‚Bitte sortieren Sie die Bilder nach einem selbst gewählten Kriterium'. Folgende geschlossene Fragestellungen bieten strukturierte Gesprächsanlässe, wie z.B. ‚Legen sie Szenen in einer chronologischen Reihenfolge eines erwarteten Praktikumstags nach'. Ebenso lassen sich Ein-

ordnungen bezüglich sichtbarer beruflicher Entwicklungsaufgaben anschließen, die eine entsprechende theoretische Anbindung an den Professionalisierungsprozess im Lehramt ermöglichen.

2.3 Theoretische Anbindungen

Es gibt facettenreiche Möglichkeiten, theoretische Anbindungen an schulische Artefakte herzustellen. Wir fokussieren uns auf die Perspektiven ‚studentische Standortbestimmung' und ‚Identifikation von Entwicklungsaufgaben', nicht zuletzt, um in der herausfordernden ersten Studienphase Orientierung anzubieten. Die Auseinandersetzung mit den Fotos ermöglicht es, das Bild von Schule zu betrachten, das die Studierenden aus ihrer eigenen Schulzeit mitbringen. Und angesichts der Annahme, dass der Schüler:innenhabitus – der den späteren Habitus als Lehrpersonen formt – eine maßgebliche Bezugsgröße für den Professionalisierungsprozess ist (vgl. Helsper 2018), scheint es geboten, Studierende auf die Bedeutung der eigenen Schulerfahrungen hinzuweisen und diese in das Bewusstsein zu rücken.

Außerdem kann die Institution Schule mit ihren immanenten Strukturen, gesellschaftlich tradierten Selbstverständlichkeiten in den Blick geraten: Etwa über die Räumlichkeiten mit ihrer Ausstattung und szenischen Inszenierungen, die ein schulisches Setting (nicht) repräsentieren. Auch hierin dokumentiert sich ein „doing school" (Keßler 2017), vor dessen Hintergrund die sozialisatorisch erworbenen Vorstellungen der Studierenden über das, was Schule und Unterricht konstituiert, sichtbar werden. In der Abb. 1, linkes Bild: ‚Studentin zeigt auf einen Knochen an einem Skelett', hält die junge Frau das Heft (des Handelns) buchstäblich in der Hand und verkörpert – zusätzlich auch mittels Zeigegeste – eine Lehrzentrierung. Diese Szene kann Anlass bieten, Vermittlungswege und das Arrangement unterrichtlicher Lehr- und Lernsettings zu diskutieren. Durch eine Offenlegung unterschiedlicher Erfahrungen und Selbstverständlichkeiten können sich verschiedene Vorverständnisse und Erwartungen verdeutlichen, mit denen Studierende in ihr erstes Praktikum gehen.

In einem Schulpraktikum kommt es aufgrund des Status als Praktikant:in – nicht mehr Schüler:in und noch nicht Lehrer:in – zu diffusen Anforderungen und zu Irritationen über die eigene Rolle. Professionstheoretisch gesehen

kann die Standortbestimmung in einen berufsbiografischen Kontext eingeordnet werden. Entwicklungsaufgaben, wie sie von Hericks (vgl. 2006) für den Berufseinstieg formuliert sind, wurden von Leineweber/Billich-Knapp/Košinár (2021) für Schulpraktika während des Lehramtsstudiums erweitert. Hierbei wurden die von Hericks zuvor rekonstruierten Entwicklungsfelder *Rolle*, *Vermittlung*, *Anerkennung der Schüler:innen* und *Kooperation* aufgegriffen und phasenspezifisch um den Bereich „sich in Ausbildung befinden" (ebd., 482) ergänzt. Als Beispiel wäre *sich am Praktikumsplatz zu orientieren* (vgl. Abb. 1, Bild in der Mitte: ‚Student vor der Praktikumsschule') aus diesem Entwicklungsfeld zu nennen, das sich gleichsam auch im Feld *Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses* (ebd., 483) verorten lässt. Abb. 1, rechts Bild: ‚Studentin bei der Unterrichtsvorbereitung', hat eine Passung zum Entwicklungsfeld *adressatengerechte Vermittlung* (ebd., 484) und der Aufgabe *Unterricht planen* und tangiert aufgrund des häuslichen Settings ebenfalls das Feld des *beruflichen Selbstverständnisses*. Bei einer solchen Zuordnung verdeutlicht sich, welche diffuse Aufgabe die Student:innen im Praktikum erwartet und bietet gleichzeitig eine Strukturierung an, die eine Orientierung ermöglicht. Anzumerken ist, dass sich in den bisher aus den Praktika vorgelegten Fotos, nicht alle rekonstruierten Entwicklungsaufgaben spiegeln. Es ist auch nicht zu erwarten, dass sie ausnahmslos bildlich darstellbar sind – jedenfalls ist es fraglich, was beispielsweise abgebildet sein müsste, um *in den Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sein* (ebd., 486) sichtbar werden zu lassen. Eine Suche danach, worin sich eine solche Entwicklungsaufgabe (latent) in Bildern dokumentieren ließe, sensibilisiert jedoch bereits für die phasenspezifischen Besonderheiten im Schulpraktikum.

3. Fazit und Ausblick

Wir haben uns mit dem hochschuldidaktischen Einsatz von (mit KI nachgebildeten) Fotografien von Lehramtsstudierenden beschäftigt, die sie in einem schulischen Praktikum zeigen, mögliche Arbeitsaufträge formuliert sowie theoretische Einbettungen aufgezeigt. Mit der fotografischen Fallarbeit verbinden wir vor allem die Chance, dass sich Studierende mit ihren selbstverständlichen Annahmen von Unterricht und Schule auseinandersetzten und

sich in ihrem Professionalisierungsprozess – im Sinne von Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben – positionieren. Dies eröffnet eine Standortbestimmung und lässt die Prägung des eigenen Bildes vom Lehrberuf durch biographische Erfahrungen sichtbar werden.

Darüber hinaus sehen wir Potenziale in der Arbeit mit dem vorgestellten Bildmaterial auf weiteren Ebenen. 1. Das Medium Bild bietet gegenüber Textlektüre eine alternative Zugangsform und Diskussionsgrundlage im Seminar an. Allein durch die bildliche Darstellung eröffnen sich andere Anschlussstellen, u.a. hinsichtlich begrenzter Visualisierungsmöglichkeiten und der Bedeutung des Kontextwissens. 2. Herausfordernd stellt sich zum aktuellen Zeitpunkt die Nutzung KI gestützter Bildgeneratoren dar. Dieser Umstand bietet Anlass über (suggestive) Bilderflut – u.a. auch in Social-Media-Kanälen – und deren Deutungsmacht sowie die mit Künstlicher Intelligenz verbundenen Potentiale und Risiken für Bildungsprozesse zu diskutieren. 3. Eine analytische Perspektive auf die Bilder kann Studierende für Forschungshandeln sensibilisieren, das frei von Handlungsdruck zur Entwicklung eines wissenschaftlichen Habitus beiträgt. Hierfür bieten verschiedene bildanalytische methodische Zugänge (z.B. Dokumentarische Bildinterpretation, Diskursanalyse oder Phänomenologie) für vertiefende Forschungsperspektiven an. Eine gute Möglichkeit, Distanz zum schulischen Geschehen herzustellen und vertiefte Erkenntnisprozesse anzustoßen.

Literatur

Drechsel, Sarah/Bennewitz, Hedda (2022): Doing Reflexivität? Von der (un)möglichen Aufforderung zur Selbstreflexion in der Lehrerbildung. In: Schaper, Niclas/Vogelsang, Christoph (Hrsg.): Erfassung und Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, H 1, 82-97.

Helsper, Werner (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus - Entwurf eines Theorie- und Forschungsprogramms. In: Rothland, Martin/Lüders, Manfred (Hrsg.): Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster und New York, 61-76.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden.

Keßler, Catharina (2017): Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung. Wiesbaden.

Leineweber, Sabine/Billich-Knapp, Melanie/Košinár, Julia (2021): Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 11, 475-490.

Nohl, Arnd-Michael (2013): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, 271-293.

Trumpa, Silke/Bennewitz, Hedda/Rehm, Isolde/Grabosch, Anna (2023): „Mein Bild von mir als Lehrperson". Handlungsleitendes Wissen über Professionalisierung von Studierenden im ersten Praktikum. In: Herausforderungen Lehrer:innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6, H. 1, 419-434.

Wittek, Doris/Rabe, Thorid/Ritter, Michael (Hrsg.) (2021): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn.

Svenja Kaiser, Georg Matthias Schneider,
Alicia Schemm & Claudia Deisler-Buder

Personenspezifisches Matching und digitale Praxisbegleitung im Tandem-Praktikumsprojekt Lehr:werkstatt

In der Lehr:werkstatt arbeiten Lehrkräfte und Lehramtsstudierende als Tandem über ein Schuljahr block- und studienbegleitend zusammen. Eine digitale Form der universitären Praktikumsbegleitung wurde an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) pilotiert und evaluiert. Als wichtiger Gelingensfaktor des Praktikums gilt das personenspezifische Matching der Tandems. Wie die Lehr:werkstatt als Praktikum in das Lehramtsstudium integriert werden kann, wird am Beispiel der Universität Mannheim gezeigt.

1. Einführung

Lehramtsstudierende fordern mehr Praxis und eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung, wobei sie die Praxis meist in der Schule verorten (vgl. Makrinus 2013). Die erfolgreiche Professionalisierung und langfristige Motivation der Studierenden ist auch hinsichtlich des hohen Lehrkräftemangels von gesellschaftlicher Relevanz. Längere Praxisphasen sollen dazu durch eine enge schulische und universitäre Begleitung ergänzt werden (vgl. Hascher/de Zordo 2015).

2. Was ist die Lehr:werkstatt?

Die Lehr:werkstatt ist ein Praktikumsprojekt im Lehramtsstudium. Eine Lehrkraft (Lehr:mentor:in) und ein:e Lehramtsstudierende:r (Lehr:werker:in) bilden ein Tandem und arbeiten für ein Schuljahr zusammen. In mehrwöchigen Blöcken während der vorlesungsfreien Zeiten und circa fünf Stunden pro

Woche während der beiden Semester begleiten die Lehr:werker:innen ihre Lehr:mentor:innen aktiv im Unterricht. Sie unterstützen sie im Laufe des Schuljahres in immer größerem Umfang – von gemeinsamer Vor- und Nachbereitung über Teamteaching und die Gestaltung eigener Unterrichtseinheiten bis zur Planung von Schulveranstaltungen. Die Lehr:werkstatt wird von universitärer Seite durch Begleitveranstaltungen für die Studierenden und Kompetenzworkshops ergänzt.

2.1 Entstehung und Durchführung

Die Lehr:werkstatt wurde von der Eberhard-von-Kuenheim-Stiftung initiiert, die 2016 in der BMW-Foundation Herbert Quandt aufging. Eine 360-Grad-Befragung diverser Akteure im Schulkontext ergab, dass die Studierenden ausreichende Möglichkeiten realistischer Praxiserfahrung im Studium vermissen. Parallel beklagten Lehrkräfte eine hohe Belastung im Beruf, u.a. aufgrund der Heterogenität der Schüler:innen. Der Wunsch nach *Mehr Mensch pro Schüler* wurde deutlich. Als Antwort auf diese Herausforderungen wurde die Lehr:werkstatt entwickelt (vgl. Benz 2017). Seit Projektbeginn wird die Lehr:werkstatt an mehreren Standorten im süddeutschen Raum durchgeführt, aktuell in Augsburg, Erlangen-Nürnberg, Heidelberg, Karlsruhe, Mannheim, Passau, Stuttgart-Ludwigsburg, Tübingen und Würzburg.

2.2 Universitäre Begleitung

Die Praxisphase an der Schule wird durch die Universität intensiv begleitet, durch Kompetenzworkshops für die Tandems und Begleitseminare sowie Portfolioarbeit für die Studierenden. So werden z.B. die Kommunikation und Rollenklärung im Tandem unterstützt, praxisrelevante Themen wie Classroom Management oder Teamteaching-Methoden aufbereitet und ein gewinnbringender Austausch unter den Lehr:werker:innen angeregt.

2.3 Mehrwert für die Lehr:werker:innen

Für die Lehr:werker:innen bietet die Lehr:werkstatt wertvolle Möglichkeiten: Sie erhalten an der Seite einer ausgebildeten Lehrkraft einen frühen und realistischen Einblick in ihr späteres Berufsfeld und lernen die spezifischen Abläufe ihrer Fächer aus Lehrkräftesicht kennen, inklusive Konferenzen, Eltern-

abenden und Klassenfahrten. Ein Realitätsabgleich der eigenen Vorstellungen ermöglicht dabei eine Reflexion des Berufswunsches. Zudem können die Studierenden ihre Berufseignung überprüfen, indem sie über den langen Zeitraum eines ganzen Schuljahres regelmäßig konkrete Rückmeldungen zu ihren Fähigkeiten, Stärken und Entwicklungspotenzialen erhalten.

2.4 Mehrwert für die Lehr:mentor:innen

Durch den Tandemunterricht entsteht auch für die Lehr:mentor:innen das Potenzial, neue Methoden und Handlungsweisen zu erproben. Zu zweit im Klassenzimmer zu sein, bietet zudem die Chance, einen neuen Blickwinkel einzunehmen oder Unterricht aus der Perspektive der Schüler:innen zu sehen. Die Lehr:mentor:innen können außerdem ihren Lehr:werker:innen konkrete Beobachtungsaufträge zu Aspekten ihres Lehrverhaltens geben und Rückmeldung erhalten, ohne dass Bewertungen durch Vorgesetzte oder Kolleg:innen erfolgen.

2.5 Mehrwert für die Schüler:innen

Neben Lehramtsstudierenden und Lehrkräften profitieren zudem die Schüler:innen. Denn diese können besser gefördert werden, wenn durch die intensive und differenzierte Betreuung im Unterricht stärker auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten eingegangen werden kann. Teamteaching-Varianten bieten weiterhin neue Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung.

3. Schulpraktische Studien an der Universität Mannheim

Schulpraktische Studien sind ein zentrales Element der Lehrkräftebildung der Universität Mannheim. Die Universität Mannheim ist eine von neun Universitäten in Baden-Württemberg und bietet die erste Phase der Lehrkräftebildung für eine Laufbahn an Gymnasien und an beruflichen Schulen an. Die zum Lehramt führenden Studiengänge – Lehramt Gymnasium und Wirtschaftspädagogik – prägen den Charakter der Universität. Die Lehr:werkstatt ist vorrangig ein Angebot für Studierende im Bachelorstudium. Im Studiengang Bachelor of Education Lehramt Gymnasium ist gemäß Studienplan im zweiten Fachsemester – im Frühjahrs-/Sommersemester (FSS) – ein drei-

wöchiges Orientierungspraktikum mit universitärem Begleitseminar vorgesehen. Die Vorbereitung des Orientierungspraktikums umfasst eine zweitägige, die Nachbereitung eine eintägige Blockveranstaltung. Der Aufenthalt an der Praktikumsschule erfolgt zwischen Mitte Juni und dem Beginn der Schulsommerferien. Die Tage zur Vorbereitung des Schulaufenthalts sind im Lehramt Gymnasium auch von den Lehr:werker:innen zu besuchen, sodass diese bereits vor der ersten Blockphase im September zusätzlich zu den Begleitinhalten der Lehr:werkstatt und gemeinsam mit den Studierenden des regulären Orientierungspraktikums ihre Tätigkeit an der Schule vorbereiten. Die Teilnahme an der Lehr:werkstatt umfasst also in der Regel Zeiten zwischen dem zweiten und vierten Fachsemester.

Der Studiengang Bachelor of Science Wirtschaftspädagogik beinhaltet im fünften Fachsemester (Herbst-/Wintersemester) die Lehrveranstaltung Schulpraktische Studien I (SPS I), bei der ein zweiwöchiger Schulaufenthalt an einer staatlichen kaufmännischen Schule der Fachrichtung Wirtschaft durch die Universität in Form einer semesterbegleitenden Lehrveranstaltung (2 Semesterwochenstunden) vor- und im Rahmen von zwei Sitzungen im folgenden FSS nachbereitet wird. Der zweiwöchige Aufenthalt an der Praktikumsschule findet bei den SPS I zwischen den Schulweihnachtsferien und dem Beginn des folgenden FSS statt. Lehr:werker:innen sind vom Besuch der universitären Lehrveranstaltung zu den SPS I freigestellt und nehmen allein an der Lehr:werkstatt teil. Durch einen stetigen Austausch der Dozierenden ist gewährleistet, dass die Lehr:werker:innen die zentralen Inhalte der Lehrveranstaltung SPS I ebenso wie alle lehr:werkstattspezifischen Inhalte erarbeiten.

4. Matching und Zusammenarbeit im Tandem

Die Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee wurde als einer der stärksten Prädiktoren für die Professionalisierung der Mentees identifiziert (vgl. Besa/Büdcher 2014). Daher erfolgt die Zusammenstellung der Lehr:werkstatt-Tandems in mehreren Schritten und personenspezifisch. Lehrkräfte und Studierende beantworten in ihrer Bewerbung beispielsweise Fragen zur Motivation an der Lehr:werkstatt teilzunehmen, zu den eigenen Erwartungen an die Zusammenarbeit im Tandem und zu Einstellungen zum Lehrberuf:

„Das Feedback, das mir mein Lehr:mentor/meine Lehr:mentorin gibt, sollte … sein/
Das Feedback, das ich meinem Lehr:werker/meiner Lehr:werkerin gebe, ist:
sehr behutsam/eher behutsam /manchmal behutsam, manchmal direkt/eher direkt / schonungslos direkt"
„Situationen, in denen ich improvisieren muss, versuche ich durch intensive Planung strikt zu vermeiden:
trifft nicht zu/trifft kaum zu/teils, teils/trifft eher zu/trifft voll zu"
„Ich möchte lieber meine Erfahrungen an den Lehr:werker/die Lehr:werkerin weitergeben als gemeinsam mit ihm/ihr Neues auszuprobieren:
trifft nicht zu/trifft kaum zu/teils, teils/trifft eher zu/trifft voll zu"
(Bewerbungsbögen für Lehrkräfte/Studierende, Universität Mannheim, 2024)

Anhand dieser Fragen, der Unterrichtsfächer und des Schulstandortes werden dann (standortabhängig entweder per Hand oder mithilfe eines Software-Algorithmus) passende Tandems vorgeschlagen. Stimmt die Chemie trotzdem nicht, kann das im Kennenlerngespräch herausgefiltert werden, denn Studierende und Lehrkräfte sind dazu angehalten, nach einem persönlichen Austausch zu wichtigen Aspekten eine aufrichtige Entscheidung zu treffen: Kann ich mir vorstellen, mit dem oder der Tandempartner:in für ein Schuljahr zusammenzuarbeiten? Beide Tandempartner:innen müssen der Zusammenarbeit zustimmen, damit das Tandem zustande kommt.

Für das Kennenlerngespräch wurde ein Leitfaden anhand von Rückmeldungen ehemaliger Teilnehmenden entwickelt. Dieser formuliert Fragen zu den Themenschwerpunkten Ziele/Erwartungen, Zeit, Feedback, gegenseitige Unterstützung, Art und Weise der Zusammenarbeit, Klassen, Kommunikationswege, Persönliches, Teilnahmebedingungen und Termine:

„Kann die Lehr:mentorin/der Lehr:mentor bereits Auskunft über die Klassen geben, in denen sie/er im kommenden Schuljahr unterrichtet? Wenn ja: Welche Lehrbücher werden in den Klassen verwendet?"
„Sehen die Tandempartner/innen die Rolle von Lehrkräften eher in der Vermittlung von Wissen oder eher in der Begleitung von Lernprozessen?"

Das personenspezifische Matching und die Kennenlerngespräche führen in der Regel zu einer Zusage beider Tandempartner:innen: Beispielsweise erfolgten an den Standorten Tübingen und Stuttgart-Ludwigsburg in den letzten drei Durchläufen insgesamt 113 Tandemvorschläge, von diesen wurde nur in 7 Fällen ein Veto eingelegt. Bei einem Veto werden – falls möglich – neue Tandemvorschläge gemacht. In den genannten Fällen konnten alle Lehrkräfte und zwei Studierende anschließend noch gematcht werden. Zu Abbrüchen der Lehr:werkstatt kam es in 13 Fällen (vier Studiengangwechsel, ein Studienabbruch, ein Urlaubssemester, zwei aus gesundheitlichen Gründen, drei wegen Zeitmangels, ein Abbruch von Mentor:innenseite und einer wegen unterschiedlicher Vorstellungen der Zusammenarbeit). Die Zufriedenheit der erfolgreichen Tandems zeigt sich neben der geringen Zahl der Abbrüche auch in den überwiegend positiven Evaluationen.

Im Praktikum ist vor allem die Betreuungsqualität essenziell für die Lernerfolge der Studierenden (vgl. Führer/Cramer 2020). Dabei ist eine gute Balance von Unterstützung und Herausforderung entscheidend. Führer/Cramer führten 2020 eine schriftliche Befragung mit 15 Lehrkräften der Lehr:werkstatt durch, bei der sich diese zu sechs Indikatoren für Unterstützung und Herausforderung (vgl. Wenz/Cramer 2019) positionieren sollten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mentor:innen der Lehr:werkstatt „darum bemüht sind, ein Gleichgewicht herzustellen" (Führer/Cramer 2020, 346) zwischen Unterstützung und Herausforderung, insbesondere zwischen dem Loben und dem konstruktiven Kritisieren. Das Ziel ist eine Balance zwischen „schulalltäglichen Notwendigkeiten" (ebd., 341) und den Bedürfnissen der Mentees, indem miteinander Ziele und Kompromisse vereinbart werden. Herausfordernde Aufgaben sollten machbar und zielorientiert sein, ein Scheitern der Mentees sollte vermieden werden.

Eine vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2014 durchgeführte Begleitstudie hat ergeben, dass die Lehr:werkstatt den Studierenden einen realistischen Einblick in ihren späteren Berufsalltag ermöglicht, der direkte Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis ihre Entwicklung fördert und dass insbesondere die intensive Zusammenarbeit im Tandem sich durch eine gute Vertrauensbasis auszeichnet (vgl. Benz 2017).

5. Digitale Praktikumsbegleitung: Das Begleitinstrument Lernreise

Studien zu Langzeitpraktika zeigen, dass eine rein quantitative Erweiterung schulpraktischer Anteile im Lehramtsstudium nicht zwangsläufig zu einer stärkeren Professionalisierung führt (vgl. Schubarth/Speck/Seidel/Gotmann/Kamm/Krohn 2012). Stattdessen braucht es qualitativ hochwertige Praktikumsbegleitung, um der Komplexität schulpraktischer Erfahrungen gerecht zu werden (vgl. Hesse/Lütgert 2020). Im Schuljahr 2021/2022 wurde dazu die Praktikumsbegleitung *Lernreise* in der Lehr:werkstatt im Rahmen einer Zulassungsarbeit an der FAU pilotiert und evaluiert (vgl. Schemm 2022). Zuvor war die Begleitung mittels Portfolioarbeit durchgeführt worden. Die Notwendigkeit einer digitalen Betreuungsvariante ergab sich vor allem im Zuge der Covid-19-Pandemie, die auch im Lehramt neue digitale Kompetenzen verlangte. Durch die Lernreise sollen nicht nur berufsrelevante Themen behandelt, sondern die Eigenverantwortlichkeit, die Reflexionskompetenz sowie digitale Kompetenzen gefördert werden.

5.1 Konzeptionierung

Das Begleitinstrument wurde im Blended-Learning-Format konzeptioniert und begleitet die Studierenden das ganze Schuljahr. Über das digitale Tool *Taskcards* werden pro Monat didaktisch aufbereitete Wissensinhalte und Praxisimpulse geboten. Vier dieser Lernstationen fordern eine Pflichtabgabe, in der Fragen zur inhaltlichen und persönlichen Reflexion beantwortet werden. Jede Lernstation enthält Transferimpulse, um die Theorie-Praxis-Verzahnung anzuregen. Die Wissensinhalte orientieren sich an studiums- und berufsrelevanten Themen, z.B. Unterrichtsbeobachtung und guter Unterricht, Classroom Management, Resilienz im Lehrberuf. In den Lernstationen wird aktiv der Praxistransfer in die Tandemschule mit explizitem Bezug zur Lehr:werkstatt fokussiert, der sich u.a. in Beobachtungsbögen oder Gesprächsleitfäden für den Austausch mit den Betreuungslehrkräften konkretisiert. Zudem erhalten die Lehr:werker:innen Anregungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrkräften, die auf empirischen Befunden zum schulpraktischen Mentoring basieren. Ergänzt werden die Lernstationen mit regelmäßigen Begleitseminaren, die deren Wissensinhalte aufgreifen und

zur vertieften Reflexion der Inhalte und Praktikumserfahrungen anregen. Außerdem wird im Rahmen des Peer-Coaching in den Seminaren die Möglichkeit zum Austausch geboten. Die Lernreise ist somit auf die Besonderheiten der Lehr:werkstatt zugeschnitten und soll die Lehr:werker:innen schuljahresübergreifend in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen.

5.2 Evaluation

Am Ende des Pilotjahrgangs 2021/2022 wurde die Lernreise durch eine Akzeptanzevaluation überprüft. Untersucht wurde, wie das Begleitinstrument von den Lehr:werker:innen aufgenommen wurde. Befragt wurden 73 Lehramtsstudierende, die sich zum Befragungszeitpunkt Juni 2022 durchschnittlich im vierten Semester befanden. Eingesetzt wurde ein digitaler Fragebogen mit einer sechsstufigen Skala und geschlossenen sowie offenen Fragestellungen. Die Ergebnisse zeigen ein mehrheitlich positives Bild. Denn die Studierenden schätzten die Relevanz der Wissensinhalte und die Unterstützung im Professionalisierungsprozess durchschnittlich als hoch ein. Auch die Konzeption und Gestaltung wurden als ansprechend bewertet und die Bedeutsamkeit des Instruments herausgestellt. Lediglich der Arbeitsaufwand wurde moniert und eine eher erhöhte Belastung festgestellt. Allerdings gaben die Studierenden an, an der Bearbeitung der Lernstationen mehrheitlich Freude gehabt zu haben und durch die gebotenen Impulse für ihre Arbeit in der Lehr:werkstatt motiviert worden zu sein.

5.3 Fazit

Es ist festzuhalten, dass die Lehr:werker:innen die Relevanz der Praktikumsbegleitung anerkennen. Sowohl Inhalt als auch Konzeption unterstützen den Professionalisierungsprozess. Trotz des festgestellten Arbeitsaufwands befürworten die Studierenden die Praktikumsbegleitung und wünschen sich eine Ausweitung auf die Regelpraktika an der FAU. Somit konnte das pilotierte Begleitinstrument für die Begleitung in der Lehr:werkstatt am Standort Erlangen-Nürnberg etabliert werden und es wird fortführend eingesetzt.

6. Ausblick

Das Projekt Lehr:werkstatt wird an allen Standorten kontinuierlich weiterentwickelt, standortspezifisch werden diverse Ansätze verfolgt und erprobt. Beispielweise wird das Projekt auf Studierende weiterer Schulformen oder Studiengänge ausgeweitet, neue Begleitformate wie die Lernreise werden entwickelt, oder das Matchingverfahren mittels eines Software-Algorithmus unterstützt. Bestehen bleiben dabei die Grundbestandteile der Lehr:werkstatt: Die Zusammenarbeit 1:1 im Tandem über ein ganzes Schuljahr sowie die universitäre Vorbereitung und Begleitung.

Literatur

Benz, Elisabeth (2017): Lehr:werkstatt – Ein Impuls für neue Wege in der Lehrerbildung. In: SchulVerwaltung Spezial, 19, H. 5, 209-211.

Besa, Kris-Stephen/Büdcher, Michaela (2014): Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlage, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster, 129-145.

Führer, Felician-Michael/Cramer, Colin (2020): Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung. In: Rheinländer, Kathrin/Scholl, Daniel (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrerbildung: Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung. Wiesbaden, 331-350.

Hascher, Tina/de Zordo, Lea (2015): Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. In: Journal für LehrerInnenbildung, 15, H. 1, 22-32.

Hesse, Florian/Lütgert, Will (2020): Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einführung in den Sammelband. In: Hesse, Florian/Lütgert, Will (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 7-18.

Makrinus, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gotmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gotmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, 137-170.

Schemm, Alicia (2022): Die digitalisierte Praktikumsbegleitung in der Lehr:werkstatt: Entwicklung und Evaluation der „Lernreise“ (unveröffentlichte Zulassungsarbeit, vorgelegt am 30.09.2022). FAU.

Wenz, Kathrin/Cramer, Colin (2019): Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 3, H. 1, 28-43.

3. Empirische Befunde und Evaluationsergebnisse

Verena Scheuerer, Markus Pacher, Carmen Huber, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel & Ewald Kiel

Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen und inklusiven Klassen

Zukünftige Lehrkräfte begegnen einer heterogenen Schüler:innenschaft meist das erste Mal im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien. Da deren Betreuung ein wichtiger Erfolgsfaktor des Schulpraktikums ist, stellt der Beitrag aus der Perspektive von Mentor:innen und Mentees dar, inwiefern sich die mit heterogenen und inklusiven Klassen verbundenen Anforderungen in den Mentoringpraktiken widerspiegeln.

1. Einleitung

Schulpraktische Studien gelten als wichtiges Element der Lehrkräftebildung und ihnen wird großes Lernpotenzial zugesprochen. Studierende erhalten praktische Einblicke in ihren zukünftigen Beruf und können sich erproben, mit dem Ziel, professionelle Kompetenzen anzubahnen (vgl. Gröschner/Hascher 2019). Darin eingeschlossen sind auch Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Klassen. Konzepte von Heterogenität basieren auf überindividuellen Differenzen und umfassen meist soziokulturelle Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu und Behinderung, ebenso lern- und leistungsbezogene Unterschiede zwischen Schüler:innen (vgl. Budde 2015). Um in heterogenen Klassen kompetent handeln zu können, spricht Budde von einer „Heterogenitätsorientierung" als neuem Leitbild von Schule. Zukünftige Lehrkräfte begegnen der heterogenen Schüler:innenschaft und diesem Leitbild meist das erste Mal im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien. Allerdings existieren kaum Studien dazu, inwiefern Studierende (Mentees) durch ihre betreuenden Lehrkräfte (Mentor:innen) an Heterogenität herangeführt werden und durch welche Mentoringpraktiken dies geschieht (vgl. Köninger/Greiten 2022).

2. Mentor:in-Mentee-Beziehung in heterogenen und inklusiven Klassen

Der Erfolg von Schulpraktika hängt von zahlreichen Faktoren ab. Dazu gehören z.B. lernpsychologische Aspekte wie Emotion, Motivation und Volition, aber auch das Mentoring, die Betreuung bzw. die Qualität der Betreuung angehender Lehrkräfte (vgl. Ellis/Alonzo/Nguyen 2020). Führer und Cramer (2020) sprechen in ihrer Definition von schulpraktischem Mentoring von einer dyadischen Arbeitsbeziehung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und zum Ziel hat, zukünftige Lehrkräfte in ihrer persönlichen und professionellen Entwicklung zu begleiten. Mentor:innen können dabei verschiedene Rollen einnehmen, z.B. die Rolle als Feedbackgeber:in, Reflexionsunterstützer:in oder Wissensvermittler:in (vgl. Clarke/Triggs/Nielsen 2014). Sie leisten aus Studierendensicht „einen der größten Beiträge zur professionellen Entwicklung" (Führer/Cramer 2020, 332). Gelungenes Mentoring zeichnet sich durch unterstützendes Verhalten von Mentor:innen, durch Elemente wie eine kollegiale Beziehung, Vertrauen und Wertschätzung, Flexibilität sowie einen leistbaren Workload aus (vgl. Führer/Cramer 2021). Diese Mentoringdimensionen charakterisieren Schulpraktika unabhängig vom Kontext. Sind diese genannten Dimensionen gegeben, können sie sich nicht nur positiv auf die Mentoringbeziehung auswirken, sondern stehen auch im Zusammenhang mit lernpsychologischen Aspekten von Mentees. Z.B. können erfolgreiche Feedbackgespräche zu einem Lernzuwachs beitragen (vgl. Hattie/Timperley 2007).

Absolvieren Studierende Praktika in heterogenen oder inklusiven Klassen, in denen Unterschiede in soziokulturellen und fähigkeitsbezogenen Differenzkategorien in besonderem Maße sichtbar sind, bietet dies Lernchancen, gleichzeitig entstehen daraus Anforderungen (vgl. Hascher/de Zordo 2015). Um diese zu bewältigen, benötigen Mentees Unterstützung durch ihre Betreuer:innen. Betrachtet man Betreuungserfordernisse aus theoretischer Perspektive, ist zum einen eine heterogenitätssensible Haltung anzuführen. Die Wahrnehmung von Differenzkategorien und damit verbundene Haltungen ließen sich in gemeinsamen Reflexionsgesprächen thematisieren und mit konkreten praktischen Erfahrungen in Bezug setzen (vgl. Leshem 2012). Auf handlungs-

praktischer Ebene könnte die Mentoringpraxis z.B. die Planung von differenziertem Unterricht, individualisierte Lernsettings und Unterrichtskonzepte für mehrsprachige Klassen adressieren.

Mentees verfügen, nachvollziehbar zu diesem frühen Zeitpunkt ihrer Bildungskarriere, meist nur über wenig (Handlungs-)Wissen für den Umgang mit Heterogenität, ihnen fehlen entsprechende Kompetenzen z.B. im Umgang mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Stangen/Schroedler/Lengyel 2020). Gleichwohl fühlen sich auch Lehrkräfte häufig nicht ausreichend auf heterogene und mehrsprachige Klassen vorbereitet (vgl. Bredthauer 2018), denn bisher existieren nur „wenige didaktische Modelle zur Unterrichtsplanung für heterogene und explizit inklusive Lerngruppen" (Köninger/Greiten 2022, 158). Dies wirft die Frage auf, inwiefern sich vor diesem Hintergrund die mit Heterogenität verbundenen Anforderungen in der Mentoringpraxis widerspiegeln. Man könnte schlussfolgern, dass es möglicherweise an geeigneten Mentoringpraktiken für den heterogenen und inklusiven Kontext mangeln könnte, wenn Lehrkräfte selbst nicht über die Kompetenzen verfügen, die für das Unterrichten heterogener Klassen notwendig wären. Fühlen sich sowohl Mentor:innen als auch Mentees nicht ausreichend vorbereitet in Hinblick auf heterogene Klassen, agieren beide mehr oder weniger als Noviz:innen.

3. Forschungsprojekt „MeMPhis", Stichprobe und Vorgehen

Die in diesem Beitrag skizzierten Ergebnisse sind Teil des Forschungsprojekts „Mentor:in-Mentee-Beziehung in Praxisphasen plus" (MeMPhis plus) des Lehrstuhls für Schulpädagogik und des Praktikumsamts des Münchener Zentrums für Lehrerbildung (MZL) an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dieses wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Übergeordnetes Projektziel ist es, die Betreuung von Studierenden im Praktikum durch Praktikumslehrkräfte in den Blick zu nehmen und Implikationen zur Verbesserung der Beziehungsqualität zwischen beiden abzuleiten. Ein Projektfokus liegt auf Mentoring in inklusiven und heterogenen Klassen.

Die Stichprobe umfasst 33 Studierende und 46 Praktikumslehrkräfte aus der Grund- und Mittelschule. Zum Zeitpunkt der Studie (März bis November 2021) hatten die Studierenden das Intensivpraktikum oder das Inklusive Intensivpraktikum (InKip) an der LMU München gerade abgeschlossen. Das Intensivpraktikum und das InKip fassen das pädagogisch-didaktische Praktikum sowie eines der beiden studienbegleitenden Praktika zusammen und gelten als Sonderformen, die vom Praktikumsamt des MZL angeboten werden. Im InKip kooperieren Studierende der Sonderpädagogik mit Studierenden der Grund- und Mittelschule und werden einer Regelschullehrkraft, die eine Klasse mit dem Schulprofil Inklusion unterrichtet, zugeteilt. Teilnahmevoraussetzung für Studierende war es, entweder am InKip teilgenommen oder das Praktikum in einem heterogenen Setting absolviert zu haben; letzteres wurde über Indikatoren wie sozialer/lebensweltlicher Hintergrund, Sprache, Herkunft oder Leistung (vgl. Hardy/Decristan/Klieme 2019) erfasst.

4. Methodik

Es kamen die Critical Incident Technique von Flanagan (1954) und Gruppendiskussionen zum Einsatz. Mittels der Critical Incident Technique lässt sich anhand von Mustern, Gemeinsamkeiten und Unterschieden darstellen, wie Akteur:innen in einem bestimmten Kontext handeln und welchen Bedingungen sie einen Einfluss zusprechen. Critical Incidents lassen sich systematisch auswerten, um zukünftiges Verhalten zu antizipieren und Fehler künftig zu vermeiden oder zu verringern (vgl. Reuschenbach 2008). Praktikumslehrkräfte und Studierende skizzierten daher für sie bedeutsame Ereignisse. Bei Gruppendiskussionen handelt es sich nach Lamnek/Krell (2016) „um ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln" (Lamnek/Krell 2016, 384). Die Gruppen wurden homogen zusammengesetzt (Mentor:innen und Mentees getrennt). Jede Gruppendiskussion wurde von geschulten Mitarbeiter:innen des Lehrstuhls für Schulpädagogik moderiert und wörtlich protokolliert. Der Ablauf der Gruppendiskussionen wurde durch Leitfragen strukturiert.

Die Datenauswertung beider Verfahren erfolgte mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), um „das Material so zu reduzieren,

dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015, 115). Dieses Verfahren eignet sich dazu, große Datenmengen zu strukturieren und einer ersten Exploration zu unterziehen (vgl. Mayring 2015). Mithilfe der Software MAXQDA wurden thematisch Kategorien aus dem Material herausgebildet, je nach Teilprojekt und Fragestellung induktiv oder deduktiv.

5. Ausgewählte Ergebnisse

Durch die gerade beschriebenen methodischen Zugänge wurden große Datenmengen generiert. Die in den Teilbereichen ermittelten Ergebnisse lassen sich zu einigen zentralen Aussagen subsummieren. Diese beziehen sich auf verschiedene Akteur:innen und Settings: Mentor:innen in heterogenen Klassen, Mentees in heterogenen Klassen sowie Mentor:innen und Mentees im Inklusiven Intensivpraktikum. Die Betrachtung dieser Akteursgruppen entspricht verschiedenen Teilbereichen des Projekts.

Übereinstimmend für alle Akteursgruppen und Kontexte zeigt sich, dass Mentor:innen und Mentees Heterogenität durchaus wahrnehmen, beispielsweise hinsichtlich familiärer Lebenswelten, Herkunft, Sprache und Behinderung/Krankheit. Eine tiefere Auseinandersetzung, die auch in Mentoringpraktiken sichtbar wird, beispielsweise zu Unterrichtsplanung und -gestaltung, wird allerdings fast nur hinsichtlich der Differenzkategorie Leistung berichtet. Insgesamt basiert das Mentoring auf bekannten Praktiken wie einer konstruktiven Feedbackkultur, transparenter Kommunikation, Teamwork und einem Einblick in berufliche Strukturen. Diese Praktiken werden von emotionaler Unterstützung (vgl. Kiel/Hugo/Langenohl/Schlegel/Weiß 2022), Offenheit, Wertschätzung, Vertrauen und Arbeiten auf Augenhöhe getragen. Wo auf heterogene und inklusive Kontexte eingegangen wird, wird folgend aus der Perspektive der jeweiligen Akteursgruppen skizziert.

5.1 Praktikumslehrkräfte im Intensivpraktikum in heterogenen Klassen

Wie schon angeführt, macht nur ein Teil der Mentor:innen eine Heranführung an Heterogenität und heterogene Lerngruppen zum Gegenstand ihrer

Mentoringpraxis. Diejenigen, die solche Praktiken umsetzen, nutzen dazu fast ausschließlich Gespräche und Feedback als Gestaltungselemente der Betreuung. In erster Linie geben Mentor:innen Studierenden vor oder nach Unterrichtsversuchen oder Einzelarbeit mit (Gruppen von) Schüler:innen Informationen über die heterogene Schüler:innenschaft weiter, vor allem zu den individuellen Hintergründen einzelner Schüler:innen. Angesprochen werden Mehrsprachigkeit, soziale bzw. lebensweltliche Vielfalt, Migrationsgeschichte und Flucht sowie (angenommene) Leistungsdifferenzen. Die Weitergabe von Informationen wird mit Beliefs in Beziehung gesetzt: Mentor:innen vermitteln die Bereitschaft, Heterogenität überhaupt erst wahrzunehmen und dieser wertschätzend gegenüber zu stehen, und bringen ihren Mentees die Bedeutung von Offenheit und Flexibilität hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen näher. Auf handlungspraktischer Ebene teilen Mentor:innen ihr Hintergrundwissen über Differenzierung und der individuellen Förderung von Schüler:innen.

5.2 Studierende im Intensivpraktikum in heterogenen Klassen

Studierende sehen den Schwerpunkt ihrer Betreuung in den Bereichen Kooperation und Kommunikation. Ähnlich der Mentor:innenperspektive soll Mentoring einem offenen Austausch über die heterogene Schüler:innenschaft dienen und die individuellen Hintergründe von Schüler:innen transparent machen. Auch Mentees adressieren die Ebene der Beliefs: Eine positive Einstellung ihrer Mentor:innen zu Heterogenität und deren Wahrnehmung einzelner Heterogenitätsdimensionen hat Vorbildcharakter, an dem sie ihr Handeln orientieren. Analog zu den Mentor:innen bedarf eine gelingende Betreuung im Praktikum der schon angeführten Weitergabe von Informationen in Bezug auf Herkunft, Sprache oder Leistung im Gespräch. Die als zentral berichteten Mentoringpraktiken liegen zum einen in konkreten handlungspraktischen Ratschlägen ihrer Betreuer:innen, die auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität und mehr noch mit schwierigem Schüler:innenverhalten (durch Förderbedarf, Trauma etc.) vorbereiten sollen. Zum anderen betrachten Studierende differenzierten Unterricht als die zentrale Anforderung in heterogenen Klassen. Daher soll Mentoring vermitteln, wie man Unterricht in heterogenen Settings plant und durchführt. Diese Vermittlung erfolgt,

so die Mentees, teils durch Beobachten, durch Lernen am Modell, teils durch aktive Mitgestaltung, indem man selbst Unterricht übernimmt, um eigene Fähigkeiten und Ideen im Kontext von Heterogenität ausprobieren zu können.

5.3 Betreuende Praktikumslehrkräfte sowie Studierende im inklusiven Setting

Mentor:innen und Mentees im Praktikum in inklusiven Klassen berichten ähnliche Mentoringpraktiken wie die bereits beschriebenen. Im Besonderen verweisen die Mentor:innen auch hier darauf, dass Mentees gerade im inklusiven Kontext mehr Hintergrundwissen benötigen, bedingt durch eine höhere Komplexität der Bedürfnisse der Schüler:innen. Sie geben daher entsprechendes Wissen weiter, sehen die Wissensweitergabe aber durchaus als einen kokonstruktiven und reziproken Prozess. Mentor:innen schätzen das Wissen ihrer Mentees, das diese von der Hochschule mitbringen, da dieses als teils über das eigene Wissen hinausgehend beurteilt wird. Daher wird gemeinsame Reflexion geschätzt. Mentees skizzieren als eine bedeutsame Mentoringpraxis die Gewährleistung eines Experimentier- bzw. Schonraums im inklusiven Praktikum. Sie wünschen sich Vertrauen ihrer Mentor:innen mit Blick auf das Ausprobieren von Differenzierungsmaßnahmen und im Umgang mit unterschiedlichen Förderbedarfen. Dafür möchten sie Verantwortung und Handlungsfreiheit übertragen bekommen. Weiter zeigt sich eine sehr spezifische Mentoringpraxis: Die Praktikumsbetreuung soll Studierenden näher bringen, was in inklusiven Klassen und mit Blick auf einzelne Schüler:innen leistbar ist und welche Optionen man wie abwägen kann. Ein Beispiel dafür ist, wann man von einem Unterrichtsgegenstand zum anderen übergeht, obwohl noch nicht alle Schüler:innen das Thema gleichermaßen verstanden haben.

6. Schlussfolgerungen

Allgemein zeigt sich ein Bild von Mentoring, welches primär geprägt ist von Kooperation und Kommunikation sowie von Haltungsfragen. Die dargestellten Gelingensbedingungen wirken sich nicht nur positiv auf die Mentor:in-Mentee-Beziehung aus, sondern können ebenso positiven Einfluss auf Lernprozesse von Mentees und Mentor:innen nehmen, z.B. durch die rezi-

proke Arbeitsbeziehung sowie durch den gemeinsamen Austausch in Reflexionsgesprächen. Bezogen auf den heterogenen und inklusiven Kontext lassen sich abschließend folgende Schlussfolgerungen einer gelingenden Mentor:in-Mentee-Beziehung skizzieren. Insgesamt betrachtet spiegeln sich die Anforderungen heterogener und inklusiver Kontexte nur teilweise in den berichteten Mentoringpraktiken wider. Das kann dem geschuldet sein, dass allgemeine Mentoringpraktiken durchaus auch auf die Anforderungen heterogener und inklusiver Klassen passen und auf diese vorbereiten. Da sich allerdings, wie zu Beginn angeführt, auch erfahrene Lehrkräfte nicht genügend auf heterogene und inklusive Settings vorbereitet fühlen, könnte sich dies bei der Betreuung im Praktikum oder zumindest in spezifischen Bereichen niederschlagen. Gelingende Betreuung von Mentees beginnt daher mit der Aus- und Fortbildung derer, die die zukünftigen Lehrenden betreuen (vgl. Aspfors/Fransson 2015). Diese sind für die Erfordernisse heterogener Klassen und ihre Aufgabe als Mentor:innen zu professionalisieren. Weiterführende Forschung kann hier unterstützen. So können beispielsweise die Aspekte identifiziert werden, die über allgemeine Mentoringpraktiken hinausgehen und einer spezifischen Orientierung an den Erfordernissen heterogenen Klassen bedürfen. Dazu ließe sich auch Best Practice nutzen: Einige Mentor:innen gehen beispielsweise sehr genau auf die (Un-)Möglichkeiten heterogener und inklusiver Klassen ein und reflektieren mit ihren Mentees über verschiedene Optionen. Gerade solche Best Practice ließe sich, forschungsgestützt, weiter ausdifferenzieren und in die Handlungspraxis zurückspiegeln.

Literatur

Aspfors, Jessica/Fransson, Göran (2015): Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. In: Teaching and Teacher Education, 48, 75-86.

Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: Die Deutsche Schule, 110, H. 3, 275-286.

Budde, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, 21-38.

Clarke, Anthony/Triggs, Valerie/Nielsen, Wendy (2014): Cooperating teacher participation in teacher education. In: Review of Educational Research, 84, H. 2, 163-202.

Ellis, Neville John/Alonzo, Dennis/Nguyen, Hoa Thi Ma (2020): Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review. In: Teaching and Teacher Education, 92, 103072.

Flanagan, John Clemans (1954): The critical incident technique. In: Psychological Bulletin, 51, H. 4, 327-358.

Führer, Felician-Michael/Cramer, Colin (2020): Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 748-755.

Führer, Felician-Michael/Cramer, Colin (2021): Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In: Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung. Münster, 113-128.

Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, Marius/Rohlfs, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster, 625-664.

Hardy, Ilonca/Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2019): Adaptive teaching in research on learning and instruction. In: Journal for Educational Research Online, 11, H. 2, 169-191.

Hascher, Tina/de Zordo, Lea (2015): Praktika und Inklusion. In: Häcker, Thomas H./Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 165-184.

Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Research, 77, H. 1, 81-112.

Kiel, Ewald/Hugo, Julia/Langenohl, Susanne/Schlegel, Clemens Maria/Weiß, Sabine (2022): Emotionale Unterstützung in der professionellen Beziehung von Studierenden und Praktikumslehrkräften in Schulpraktika. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 22, H. 2, 259-276.

Köninger, Manuela/Greiten, Silvia (2022): (Wie) Werden Studierende im Kontext schulpraktischer Phasen auf Unterricht in heterogenen, inklusiven Lerngruppen vorbereitet und begleitet? Beschreibung eines Desiderates. In: Veber, Marcel/Gollub, Patrick/Greiten, Silvia/Schkade, Teresa (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung. Bad Heilbrunn, 153-171.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. überarb. Aufl. Weinheim.

Leshem, Shosh (2012): The many faces of mentor-mentee relationships in a pre-service teacher education programme. In: Creative Education, 3, H. 4, 413-421.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl., Weinheim.

Reuschenbach, Bernd (2008): Einfluss von Expertise auf Problemlösen und Planen im komplexen Handlungsfeld Pflege. Berlin.

Stangen, Ilse/Schroedler, Tobias/Lengyel, Drorit (2020): Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In: Gogolin, Ingrid/Hannover, Bettina/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Evidenzbasierung in der Lehrkräfteausbildung. Wiesbaden, 123-149.

Thomas Schöftner und Ernst Nausner

Erasmus INA | Der internationale Einsatz von Analysebögen zur (Weiter-)Entwicklung der Unterrichtsqualität. „Schulpraktika begleiten“: Ergebnisse aus einer quantitativen und qualitativen Interventionsstudie zu Motivation, Kompetenzeinschätzungen, Herausforderungen und Chancen in der Arbeit mit Analyseinstrumenten

Das grenzüberschreitende Erasmus-Projekt „INA“ untersuchte die Wirksamkeit von Analyse- und Beobachtungsbögen zur Bewertung der Unterrichtsqualität. Die Untersuchungen zeigten, dass ein längerer Einsatz dieser Materialien positiv mit einer verbesserten Selbst- und Fremdeinschätzung der Klassenführungs- und Fachkompetenz korreliert. Insbesondere förderten die Materialien bei den Studierenden Kompetenzen wie Sozialkompetenz, Belastbarkeit und den Umgang mit didaktischen Materialien. Zentral ist die Erkenntnis, dass die identifizierte Praxisrelevanz und die kompetente Einbindung der Materialien in forschendes Lernen die Unterrichtsqualität steigern können. Der Beitrag verknüpft diese Erkenntnisse und zeigt auf, wie der Einsatz der Materialien volitionale, emotionale und motivationale Aspekte positiv beeinflussen kann. Dadurch fungieren sie als Gelingensbedingungen für schulpraktische Studien.

1. Einführung

Die Forschungsinitiative „INA“ zielte darauf ab, ein Instrumentarium zur Unterrichtsqualitätsevaluation in verschiedenen schulsystematischen und soziokulturellen Kontexten zu erproben und weiterzuentwickeln. Dieses Instrumentarium besteht aus schulpädagogischen Analysebögen (AB) und Beobachtungsaufträgen für Hospitationen, die schulpädagogische und fach-

didaktische Aspekte berücksichtigen. Die Materialien sollen dazu beitragen, Lehrkräften und Studierenden bewusstere Wahrnehmungen zu ermöglichen und somit Gespräche zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterrichtseinheiten vorzustrukturieren. Das übergeordnete Ziel ist die Förderung der Unterrichtsqualität und die Etablierung länderübergreifender Standards durch die praktische Umsetzung in kollegialer Supervision.

Aus dem Projektantrag (Erasmus+) ergaben sich folgende Forschungsfrage (F) und Hypothesen (H):

- F: Eignen sich AB und Beobachtungsmaterialien für die Weiterentwicklung der Professionskompetenz im internationalen Kontext?
- H 1: Die praktische Relevanz eines gewählten Schwerpunktes spielt eine entscheidende Rolle bzgl. der Wirksamkeit der Intervention (vgl. Seyfried/Seel 2005).
- H 2: Unterschiedliche Settings von Lehrpersonen und kritischen Freund:innen geben dem Prozess einen verbindlichen Charakter und fördern so die Wirksamkeit.
- H 3: Die Materialien lassen sich in unterschiedlichen nationalen und kulturellen Kontexten gleich gut einsetzen.
- H 4: Der Prozessdokumentation im Einsatz der AB kommt eine bedeutende Rolle im Bereich der Weiterentwicklung der Professionskompetenz zu.
- H 5: Lehrer:innen erforschen ihren Unterricht – Elemente des forschenden Lernprozesses sind hilfreich (vgl. Reitinger 2015; Reitinger/Haberfellner/Keplinger 2016).

2. Forschungsmethodik und Feldzugang

Die empirische Erhebung wurde mithilfe einer punktuell eingesetzten Online-Befragung in einem nicht-randomisierten, selbstselektierten Sample durchgeführt.

2.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen n=109 Personen an den Befragungen teil. 56 der teilnehmenden Personen waren Lehrpersonen, 29 zu Beginn des Interventionszeit-

raumes und 26 zum Schluss. 43 Studierende, 26 zu Interventionsbeginn und 17 zu Interventionsende, waren ebenfalls bereit an den Befragungen teilzunehmen.

2.2 Forschungsdesign

Die Evaluationsstudie ist eine Interventionsstudie mit drei Messzeitpunkten (MZP). Zu Projektbeginn wurden potenzielle Störvariablen wie Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Mayr 1994) und das Arbeitswohlbefinden (vgl. Schaufeli/Bakker 2017) erfasst. Aufgrund der erwarteten Veränderungen bei den Teilnehmenden im Projektverlauf wurden die Persönlichkeitsmerkmale bei Neueinsteiger:innen initial ermittelt. Da sich diese Merkmale als stabil erwiesen (vgl. Mayr 1994), erfolgte im weiteren Verlauf keine erneute Erhebung.

Erwartungen, subjektive Wahrnehmungen (MZP 1) sowie Selbsteinschätzungen zu eigenen Kompetenzen (MZP 2) wurden fokussiert erfasst. Nach der Intervention wurden diese Selbsteinschätzungen erneut erhoben. Fragebogen 2 konzentrierte sich auf Fremdeinschätzungen zum Kompetenzerwerb der Studierenden/Kolleg:innen. Forschungsfragen mit interkulturellem Fokus wurden durch qualitative Methoden wie Videoaufzeichnungen und Beobachtungsaufträge behandelt. Die Diskussion über den Einsatz der Arbeitsmaterialien und deren Qualität wurde aufgezeichnet und anschließend qualitativ ausgewertet (MZP 3).

2.3 Erhebungsinstrumente

Fragebögen für alle teilnehmenden Personen (Studierende und ihre Praxispädagog:innen, Kolleg:innen in Beratungssettings, Lehrerteams in Teamteachingsettings, Mentor:innen) wurden entwickelt.

Fragebogen 1 (Einsatz zu allen drei MZP):

- demografische Erhebungen
- Erhebung Störvariablen:
  Persönlichkeitsmerkmale, 21 Items, vgl. Mayr (1994)
  Arbeit bzw. Praktikum und Wohlbefinden, 9 Items, vgl. Schaufeli et al. (2017)
- Kompetenzfragebogen nach Karner (2011), 23 Items

- Motivationsregulation nach Martinek/Hofmann/Müller (2018), 8 Items
- Einstellungen und Intentionen zum Einsatz in unterschiedlicher Explorationssettings, 12 Items
- offene Fragestellungen zu erwarteten Herausforderungen und Chancen (durch Einsatz der AB)

Fragebogen 2 (Einsatz zu MZP 3):

- tatsächlicher Einsatz der Materialien in unterschiedlichen Explorationssettings, 10 Items
- Eignung angebotener Materialien in unterschiedlichen Explorationssettings, 10 Items
- Kompetenzentwicklung der Teilnehmer:innen aus Fremdeinschätzung nach Karner (2011)
- Videoaufzeichnungen von (Teilen) der Konferenz – insbes. Diskussion der AB

3. Ergebnisse und Diskussion der Forschungsfragen/Hypothesen

3.1 Untersuchung der Störvariablen

Störvariablen sollen Ergebnisse nicht beeinflussen. Persönlichkeitsmerkmale wie Soziale Verträglichkeit (M=2.56/SD=.8), Extraversion (M=1.79/SD=.93), und Offenheit (M=1.72/SD=.99) liegen auf der 4-tlg. Skala über M=1.5. Gewissenhaftigkeit (M=1.33/SD=.86) ist knapp darunter, Neurotizismus (M=.99/SD=.77) spielt kaum eine Rolle. Die Erhebung zum Wohlbefinden zeigt positive Werte: Tatkraft und Energie (M=3.14/SD=.5), Begeisterung und Mitgerissenheit (M=3.38/SD=.45) sowie Freude, Glück und Stolz (M=3.42/SD=.49) liegen an der Obergrenze. Negative Aspekte wie Neurotizismus und mangelndes Wohlbefinden beeinträchtigten die Befragungsergebnisse demnach nicht.

3.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Forschungsfrage 1 kann in mehreren Schritten beantwortet werden:
Ein längerfristiger Einsatz der Materialien (mehr Erfahrung) zeigt sich in einer höheren Selbsteinschätzung der eigenen Klassenführungs- und Sachkompetenz (vgl. Abb. 1).

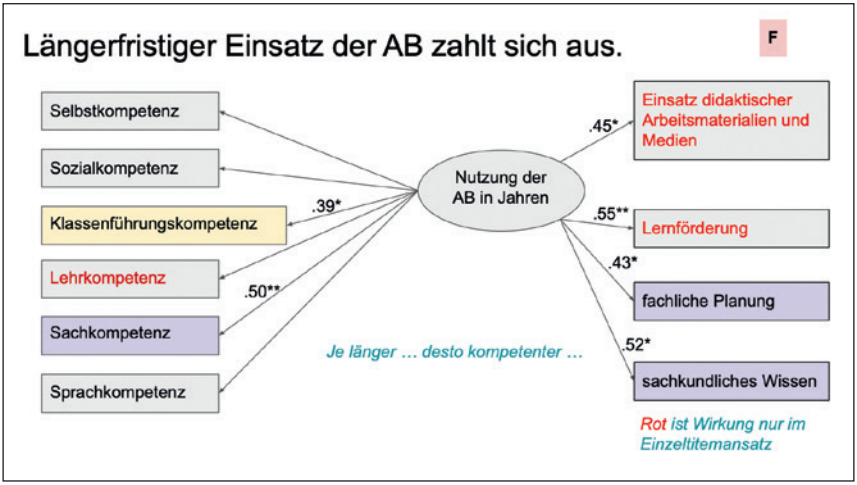

Abb. 1: Zusammenhänge von längerer Erfahrung und Kompetenzeinschätzung

Die roten Bereiche in Abb. 1 zu Lehrkompetenz folgen einem Einzelitemansatz. Erfahrung mit den Materialien führt zu höherer Einschätzung in Lernförderung und Einsatz von didaktischen Arbeitsmaterialien. Nach der Intervention (Materialien im Explorationssetting) zeigen Lehrpersonen keine Veränderungen in eigenen Kompetenzen. Studierende erleben positive Veränderungen in Sozialkompetenz (Cohen's d=.79) sowie Belastbarkeit (d=.82), Einsatz didaktischer Materialien (d=.5), sachkundlichem Wissen (d=.82), und Moderationstechniken (d=.5) (vgl. Abb. 2, Einzelitemansatz).

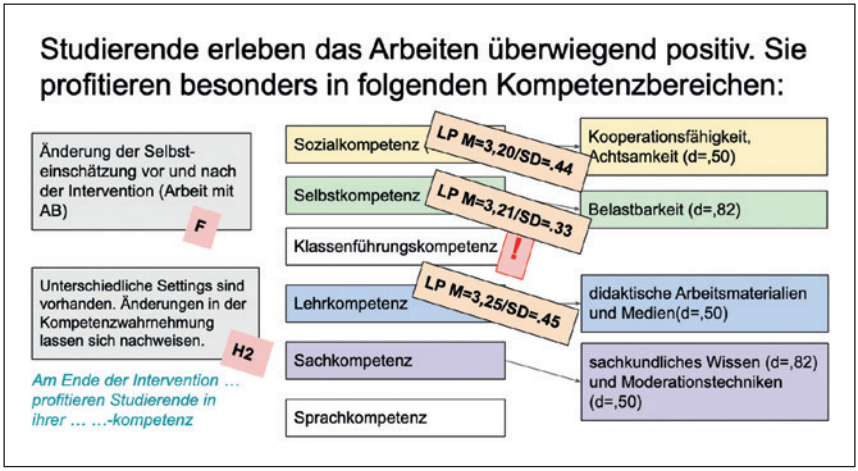

Abb. 2: Erlebter Kompetenzerwerb von Studierenden

Studierende zeigen in Bezug auf Klassenführung und Sprachkompetenz keine Verbesserungen. Möglicherweise liegt dies an den vorgegebenen Einstellungen, die wenig Spielraum für Veränderungen bieten. Qualitative Rückmeldungen zeigen, dass die Materialien von Studierenden zunächst zur Orientierung genutzt werden, später jedoch in gezielter themenspezifischer Arbeit bzw. Beobachtung und transparenten Beratungsgesprächen Chancen erkannt werden. Die Materialien eignen sich besonders in praktischen Beratungssettings. Studierende verzeichnen einen Zuwachs in Sozial-, Selbst-, Lehr- und Fachkompetenz. Die abschließende Fremdeinschätzung der Lehrenden betont den Nutzen, besonders in den Bereichen Lehr- (M=3.25/SD=.45), Selbst- (M=3.21/SD=.3), Sozial- (M=3.2/SD=.44) und Sprachkompetenz (M=3.08/SD=.65).

Hypothese 1 soll mithilfe der Items zur Motivationsregulation überprüft werden. Lehrpersonen und Studierende, die einen Nutzen in der Arbeit mit den Materialien sehen, sollten eher einschlägige Kompetenzen erwerben.

Die Analysen zeigen, dass Lehrpersonen, die den Wert der Projektteilnahme erkennen, ihre Klassenführungs- (r=.39*), Lehr- (r=.48) und Sachkompetenz (r=.50**) höher bewerten als ihre Kollegen mit unterschiedlicher Motivationsregulation. Eine Ausnahme bildet der Zusammenhang zwischen externaler Motivation durch die Schulleitung und Lehrkompetenz (r=.44).

Besonders hervorzuheben ist der hohe Zusammenhang zwischen intrinsischem Interesse und identifiziertem Nutzen. Trotzdem zeigt sich, dass der identifizierte Nutzen die entscheidende Komponente im Kompetenzerwerb ist, ein Phänomen, das normalerweise nur bei Studierenden nachgewiesen wird (vgl. Seyfried et al. 2005), jedoch auch auf die Lehrpersonen dieser Studie zutrifft.

Des Weiteren soll noch darauf hingewiesen werden, dass sich die Motivationsregulation von Studierenden und Lehrpersonen in unterschiedlichen Beratungssettings und die damit zusammenhängenden Kompetenzeinschätzungen auch im Laufe der Intervention ändert.

Lehrpersonen, die einen Nutzen der Materialien erkennen, erleben nach intensiver Arbeit in verschiedenen Beratungssettings eine Steigerung ihrer Sachkompetenz (Cohen's q=1.14*) mit hoher Effektstärke. Dies gilt verstärkt für Lehrkräfte mit intrinsischem Interesse an den Materialien (q=1.35**). Selbst bei introjizierter Motivationsregulation (z.B. Teilnahme, um bei Kolleg:innen beliebt zu sein) zeigen Lehrpersonen eine selbstberichtete Steigerung in Klassenführung (q=1.26**), Lehre (q=0.93**) und Sachwissen (q=1.01**) mit erheblichen Effektstärken.

Hingegen zeigen Personen, die aufgrund externer Motivationsregulation (z.B. Druck durch die Schulleitung) teilnehmen, keine Veränderungen in den selbstbewerteten Kompetenzen. Dies betrifft die Bereiche Selbst-, Sozial- und Sprachkompetenz.

Hypothese 2 ist aufgrund der geringen Stichprobengröße nur eingeschränkt überprüfbar. In Abb. 2 ist jedoch ersichtlich, dass die Summe der Settings in der Interventionsstudie, bestehend aus zwei Messzeitpunkten, zu mittleren bis großen Effektstärken bei Zuwächsen in Selbst- und Fremdeinschätzung in den Bereichen Sozial-, Selbst-, Unterrichts- und Sachkompetenz führt. Die abschließende Befragung der Lehrpersonen bezüglich des Fortschritts ihrer Studierenden im Projekt (vgl. Abb. 2) deutet darauf hin, dass insbesondere Reflexion (Selbst-, Peer- und Reflexion mit Praxislehrpersonen) und Beratung mithilfe der bereitgestellten Materialien als wirksam im Kompetenzerwerb erachtet werden können.

Hypothese 3 fokussiert besonders auf die sprachliche Komponente, überprüft durch Videomitschnitte und offene Fragestellungen zu den Herausforde-

rungen und Chancen bei der Verwendung der Materialien. Unterschiede zwischen Schulen mit „Deutsch als Muttersprache“ und „Deutsch als Zusatz- bzw. Zweitsprache (DaZ)“ wurden identifiziert. So sind bspw. sprachsensible Bögen aus Finnland (DaZ) in muttersprachlich deutschen Schulen auf Mallorca schwer anwendbar, während die Materialien der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) gut einsetzbar sind.

Herausforderungen zeigen sich zudem in der Sonderpädagogik und Primarstufe, wo nicht alle Materialien pauschal anwendbar sind. Besonders im Bereich der Individualisierung ist die Eigeninitiative der Praxislehrperson gefragt. Weitere Herausforderungen ergeben sich im Zusammenspiel von Universitäten und schulpraktischen Studien, da in der Anfangsphase der universitären Ausbildung (Einführungsveranstaltungen) es oft an einschlägigen didaktischen Konstituenten fehlt. Die AB behandeln jedoch diese didaktischen Prinzipien, Modelle und Konzepte, was von den Studierenden nicht immer verstanden wird. Zudem prätendieren andere Universitäten eigene Beobachtungsbögen bzw. Planungshilfen, was einen zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Studierenden und Mentor:innen bedeutet.

Hypothese 4 betrachtet die Rolle der AB in der Prozessdokumentation. 76.9% der teilnehmenden Lehrpersonen nutzten die Materialien oft, teilweise oder selten für die Projektdokumentation. Sie bewerteten die Eignung für die Projektdokumentation auf einer 4-tlg. Likert-Skala durchschnittlich mit M=3.2/SD=.77. Dies spiegelt den Einsatz der AB in der Prozessdokumentation als wirksames Mittel zur Entwicklung der Professionskompetenz der Studierenden wider. Jedoch zeigt die Bewertung der Lehrpersonen lediglich im Bereich der Weiterentwicklung der Sprachkompetenz einen mittleren Zusammenhang (r=.64**). Selbst-, Sozial-, Klassenführungs-, Lehr- und Sachkompetenz sind nicht betroffen. Dies könnte möglicherweise den Erwartungen widersprechen und die Rolle der Prozessdokumentation in der Professionskompetenzentwicklung relativieren.

Hypothese 5 betrifft Lehrpersonen und Studierende, die bereit sind, Elemente forschenden Lernens in ihre Ausbildung bzw. Weiterentwicklung zu integrieren. Für die vorliegende Studie wurden folgende Elemente forschenden Lernens herangezogen: Kritische Freunde, Selbstbestimmung/-organisation, kritische Reflexionsphasen, eigenständige Planung und weitere Literaturrecherche.

Studierende, die bereit sind, Elemente des Forschenden Lernens einzusetzen, schätzen ihre Kompetenzen im Unterrichten (r=.51**) und im Sprachgebrauch (r=.41*) höher ein. Bei Lehrenden zeigt sich dieser Zusammenhang in der Einschätzung der Lehrkompetenz (r=.34*).

Im internationalen und interkulturellen Kontext korreliert die Selbstempfindung der Kompetenz in Kommunikation (r=.41**), methodisch-didaktischer Vermittlung (r=.49**), Umgang mit didaktischen Materialien und Medien (r=.39**), altersgerechter Ausdrucksweise sowie Körpersprache (r=.38**) mit einer gesteigerten Bereitschaft, Forschendes Lernen in die Ausbildungsarbeit und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz zu integrieren.

Die Auswertung der offenen Fragen zu Eindrücken, Herausforderungen und Chancen bei der Arbeit mit den AB ergab folgendes: Die AB dienen Studierenden als Hilfestellung zur Professionalisierung und Orientierung in der pädagogischen Komplexität. Sie fördern die Reflexion und Fokussierung auf die Unterrichtsqualität. Nach der Intervention schätzen die Studierenden das themenzentrierte Arbeiten, gezielte Beobachtungen und transparente Beratungsgespräche. Die Arbeit beinhaltet zunehmend Elemente forschenden Lernens.

Lehrende sehen vor der Intervention Herausforderungen wie erhöhten Zeitaufwand und hohe Anforderungen an Studierende. Nach der Intervention erkennen sie vermehrt Chancen, insbesondere im Beratungssetting. Durch häufigen Einsatz emanzipieren sie sich, wählen adäquate Materialien aus und setzen sie kreativ nach individuellen Bedürfnissen ein. Diese selbstbestimmte Materialnutzung hilft, den Anforderungen auch im sonderpädagogischen Bereich gerecht zu werden.

4. Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass

- die Arbeit mit den bereitgestellten Materialien nach Selbst- und Fremdeinschätzung in allen untersuchten Kompetenzbereichen positive Auswirkungen hat.
- nur eine längere Nutzung in einem positiven Zusammenhang mit Klassenführungs- und Sachkompetenz steht.
- die Studierenden nach eigenen Angaben insbesondere in den Bereichen Kommunikationsfähigkeit, Belastbarkeit, Umgang mit didaktischen Materialien, Fachwissen und Moderationstechniken profitieren.
- die Praxisrelevanz der Arbeit mit den Materialien auch für Lehrkräfte entscheidend ist. Die intrinsische und introjizierte Motivation beginnt im Laufe der Arbeit zu wirken.
- Lehrpersonen, die sich in der Klassenführung kompetent fühlen, eher bereit sind, Elemente des forschenden Lernens in unterschiedlichen Settings zu integrieren.
- Studierende in forschenden Lernsettings von höheren Lehr- und Sprachkompetenzen profitieren und umgekehrt: Höhere Kompetenzen führen zu einer höheren Bereitschaft der Studierenden, an forschenden Lernsettings teilzunehmen.
- die Materialien den Studierenden zunächst eine Orientierungshilfe in der Komplexität von Unterrichtssituationen bieten, im weiteren Verlauf jedoch eher für fokussierte Entwicklungsziele eingesetzt werden.
- zu Beginn der Intervention Lehrende die Herausforderungen in der Arbeit mit den Materialien wahrnehmen, später jedoch Chancen in der Möglichkeit gesehen werden, die Materialien kreativ nach individuellen Bedürfnissen anzupassen und einzusetzen.

Literatur

Karner, Christa (2012): „Mein" Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft. Linz.

Martinek, Daniela/Hofmann, Franz/Müller, Florian H. (Hrsg.) (2018): Motivierte Lehrpersonen werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung. Band 3. Münster, New York.

Mayr, Johannes (1994): Persönlichkeitsmerkmale „erfolgreicher" Lehrer(studenten): Eine empirische Basis für die Studienberatung? In: Olechowski, Richard/Rollett, Brigitte (Hrsg.): Theorie und Praxis. Aspekte empirisch-pädagogischer Forschung. Frankfurt, 366-371.

Reitinger, Johannes (2015): Self-Determination, Unpredictability, and Transparency: About the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning. In: Schulpädagogik heute, 2, 1-15.

Reitinger, Johannes/Haberfellner, Christina/Keplinger, Gudrun (2016): An Overview of the Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). In: Reitinger, Johannes/Haberfellner, Christina/Brewster, Eric/Kramer, Martin (Eds.): Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation. Kassel, 1-11.

Schaufeli, Wilmar B./Bakker, Arnold (2017): The Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Test manual. Utrecht.

Seyfried, Clemens/Seel, Andrea (2005): Subjektive Bedeutungszuschreibung als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1, 17-24.

Heiko Oberfell, Yvonne Abt & Lars Holzäpfel

Workload und Belastung im Schulpraxissemester

Studierende an der Pädagogischen Hochschule Freiburg schätzen den Workload im Integrierten Semesterpraktikum (ISP) höher ein als in den bisherigen Semestern, gleichzeitig geben sie an, sich stärker belastet zu fühlen. Der Beitrag kategorisiert die von den Studierenden angegebenen Belastungsfaktoren und diskutiert mögliche Unterstützungsfaktoren im ISP. Dabei wird ein besonderer Blick auf das (Miss-)Verhältnis zwischen Theorie und Praxis geworfen (vgl. Holzäpfel/Schulz/Nikel 2019), welches als eine mögliche Ursache für die wahrgenommene Belastung betrachtet wird. Gute Rahmenbedingungen, Unterstützungsmöglichkeiten und eine sinngebende Theorie-Praxis-Verzahnung können wesentliche Motivationsfaktoren für Studierende im Schulpraxissemester und damit für den künftigen Beruf darstellen.

1. Hintergrund

Die Schullandschaft ist derzeit bundesweit geprägt von einem Begriff: Lehrkräftemangel. Die Kultusministerkonferenz erwartet bis zum Jahr 2035 etwa 24.000 offene Lehrkräftestellen (vgl. Kultusministerkonferenz 2022), andere Berechnungen sind deutlich pessimistischer und berechnen bis zu ca. 81.000 fehlende Stellen bis zum Jahr 2030 (vgl. Klemm 2022). Diese Vakanzen zeichnen sich bereits im Vorfeld ab. Von Lehramtsstudienanfänger:innen absolvieren gerade einmal etwas mehr als die Hälfte das Referendariat (vgl. Abb. 1, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2021).

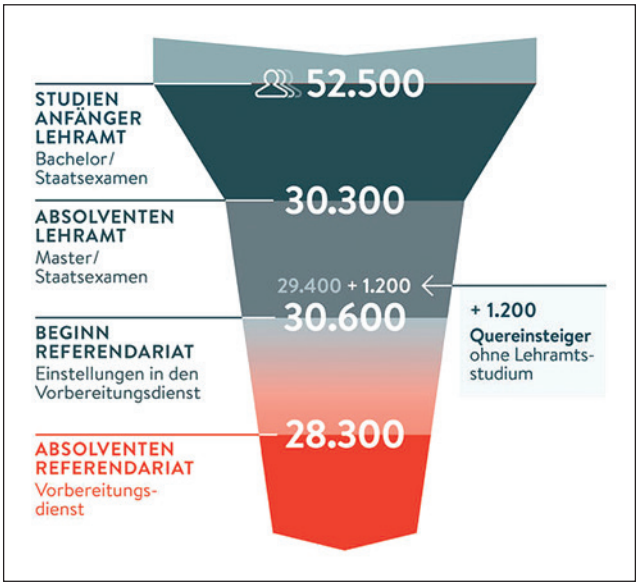

Abb. 1: Lehrkräftetrichter (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2021)

Hinter diesen hohen Abbruchzahlen beziehungsweise Vakanzen verbergen sich vielschichtige Ursachen. Der Fokus in diesem Beitrag richtet sich auf die Belastungen ausschließlich innerhalb des Schulpraxissemesters, welches sich in dieser Grafik in der Bachelorphase (Primarstufenstudierende) bzw. Masterphase (Sekundarstudierende) verorten lässt. Dieser Beitrag kann keine Aussagen zur Kausalität zwischen Studienabbruch und Belastung im Schulpraxissemester treffen. Jedoch sollen Belastungsquellen in der Praxisphase des Studiums identifiziert werden, um daraufhin die Lerngelegenheit Schulpraxissemester konzeptionell anzupassen.

Stress und Burnout treten häufig bei Lehrkräften als Belastungsfolgen im Berufsleben auf, was zu weiteren psychischen Folgeerkrankungen führen kann (vgl. Agyapong/Obuobi-Donkor/Burback/Wei 2022). Die hohen Beanspruchungsmuster im Lehrberuf sind kein Phänomen einer spezifischen Schulform, sie treten schulartübergreifend bei Lehrpersonen auf (vgl. Mußmann/Hardwig/Riethmüller/Klötzer/Peters 2020). Mit Blick auf die Ausbil-

dungsphase von Lehrkräften zeigt sich, dass bereits Studierende gerade im Schulpraxissemester ein hohes Belastungsempfinden beschreiben (vgl. Holtz 2014; Jantowski/Ebert 2014) und das persönliche Workloaderleben im Schulpraxissemester wesentlich höher wahrgenommen wird als in den vorangegangenen und folgenden Semestern (vgl. Holtz 2014). Analog zu den Lehrkräften in der (etablierten) Berufsphase zeigen bereits Lehramtsstudierende die gleichen (psychisch und psychosomatischen) Risikomuster (vgl. Schaarschmidt/Kieschke 2007). Allerdings zeigen sich bei Studierenden möglicherweise (noch) andere Belastungsquellen, wie z.B. die Herausforderung, Aufgaben sowohl für die Hochschule als auch für die Schule erledigen zu müssen. Daher soll in diesem Beitrag ein differenzierterer Blick auf die spezifischen Belastungsmuster/Ursachen bei Studierenden vorgenommen werden.

Neben den beschriebenen Belastungsfaktoren von (angehenden) Lehrkräften in und nach der beruflichen Ausbildung scheint noch ein weiterer Aspekt die Wahrnehmung von Schulpraxis zu beeinflussen: Die Theorie-Praxis-Vernetzung verbunden mit der Erwartungshaltung was Schulpraxis und eine gute Lehrkraft können müssen. In diesem Zusammenhang sehen Studierende Praxisanteile in ihrem Lehramtsstudium häufig als wichtiger an als theoretische (hochschulische) Anteile (vgl. Hascher 2011; König/Rothland 2018). Ein schulpraktischer *Alleingang* ist jedoch nicht wirksam. Professionalisierung findet nur durch eine enge Begleitung und einer damit verbundenen Theorie-Praxis-Verknüpfung statt (vgl. Caruso 2019; Kahlau 2023). Dabei muss Beratung und Begleitung die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Perspektive unbedingt einbeziehen. Eine bloße Reduzierung auf die häufig fehlverstandene Wichtigkeit *der Lehrerpersönlichkeit* deprofessionalisiert in der Art und Weise, als dass Konstrukte wie Persönlichkeitsmerkmale und damit schwer operationalisierbare und veränderbare Aspekte in den Vordergrund treten (vgl. Hattie 2020; Kahlau 2023; Rothland 2021).

2. Integriertes Semesterpraktikum (ISP) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) findet im fünften Semester des Bachelorstudiengangs Lehramt Primarstufe bzw. im zweiten Semester des Masterstudiengangs Lehramt Sekundarstufe 1 für 15 bis 16 Wochen statt. Neben einem schulpraktischen Anteil mit Hospitationen, eigenen angeleiteten Unterrichtsstunden und der Teilnahme am Schulalltag finden an der Hochschule begleitende Lehrveranstaltungen statt (vgl. Abb. 2). Das Praktikum wird einerseits durch eine Ausbildungsberatung (Betreuungslehrkraft an der Schule) und häufig mehrere Ausbildungslehrkräfte an der Schule und andererseits durch Hochschuldozierende betreut und begleitet. Für sogenannte

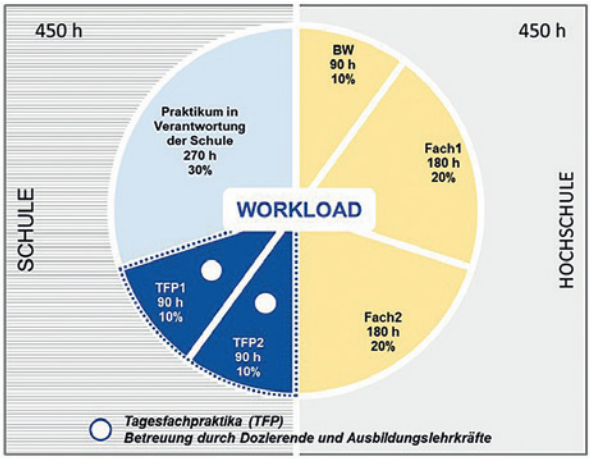

Abb. 2: Workload im ISP: Schul- und Hochschulanteile

Tagesfachpraktika, in denen die Studierenden Unterricht in ihren jeweiligen Fächern halten, kommen Hochschuldozierende zur Beratung und Besprechung der gehaltenen Stunden wöchentlich einen gesamten Vormittag an die Schule. Konzipiert ist eine hälftige Workload-Verteilung zwischen dem schulischen und dem hochschulischen Anteil. Beide Anteile bestehen jeweils aus Präsenz- und Selbststudienzeiten.

3. Evaluation des Integrierten Semesterpraktikums und Forschungsfragen

In jedem Semester findet am Ende des Praktikums eine Evaluation in Form eines Online-Fragebogens statt, an der alle Studierenden teilnehmen können, die das ISP im jeweiligen Semester angetreten haben. Der Fragebogen wird ständig weiterentwickelt, aktuell besteht dieser aus 68 quantitativen und 9 qualitativen Items. Abgefragt werden unter anderem der Lernerfolg, die Theorie-Praxis-Vernetzung und die Workload-Verteilung im ISP. Seit dem Wintersemester 2022/23 sind auch belastungsbezogene Items im Fragebogen enthalten.
Im Rahmen der Evaluation wurden folgende Fragestellungen untersucht, die für diesen Beitrag in den Mittelpunkt rücken:

- Wie nehmen Studierende den Arbeitsaufwand des ISP im Vergleich zu vorherigen Semestern wahr?[1]
- Wie ist der Arbeitsaufwand der Studierenden im ISP zwischen schulischem und hochschulischem Anteil verteilt?
- Welche Faktoren des ISP nehmen Studierende als besonders belastend wahr?

Die Items zum Arbeitsaufwand wurden mithilfe des Statistikprogramms SPSS deskriptiv analysiert. Die Belastungsfaktoren wurden qualitativ abgefragt und inhaltsanalytisch in MAXQDA untersucht. Dabei wurden induktiv Kategorien gebildet, bei denen auch Mehrfachzuordnungen von Einzelkommentaren zu mehreren Kategorien möglich waren. Nachfolgend werden die Ergebnisse aus dem Wintersemester 2022/23 und dem Sommersemester 2023 vorgestellt.

1 Der Vergleich mit dem Aufwand in den vorherigen Semestern erfolgt, um einen Referenzwert zu haben, mit dem die Belastung verglichen werden kann.

4. Ergebnisse

Im Wintersemester 2022/23 nahmen n=200 Studierende (Rücklaufquote von 71,9%) an der Befragung teil. Davon studierten 142 Personen das Lehramt Primarstufe und 58 Personen das Lehramt Sekundarstufe 1. Im Sommersemester 2023 nahmen n=201 Studierende (Rücklaufquote von 77,9%) teil. Die Anzahl der Studierenden lag hier bei 145 (Primarstufe) bzw. bei 56 (Sekundarstufe 1) Personen.

4.1 Workload(verteilung)

Im Sommersemester 2023 schätzen 89% der Studierenden den Workload im ISP „viel höher" (58%) oder „höher" (31%) ein als in den Semestern davor. Studierende im Lehramt Primarstufe geben häufiger an, der Arbeitsaufwand im ISP sei „viel höher" gewesen (60,4%) als Studierende der Sekundarstufe (51,8%).

Bei der Selbstauskunft der Workload-Verteilung in Stunden pro Woche im Sommersemester 2023 liegt der Gesamtworkload im Durchschnitt bei 43,1 Stunden (vgl. Tab. 1). Davon lassen sich durchschnittlich 36,2 Stunden dem schulischen Anteil und 6,9 Stunden dem hochschulischen Anteil zuordnen. Es wird also, den Studierendenangaben zufolge, ca. 84% der Zeit mit schulischen Aufgaben verbracht, was deutlich mehr ist als vorgesehen. Die aktuellen Daten aus dem Sommersemester 2023 stehen beispielhaft für die vorangegangen Semester mit gleicher Tendenz.

Tab. 1: **Workload-Verteilung (Selbstangabe) SoSe 2023**

ZEITSTUNDEN PRO WOCHE	SCHULE			HOCHSCHULE (Begleit-LVs)			GESAMT WORKLOAD
	PRÄS.	SELBST.	GES.	PRÄS.	SELBST.	GES.	
BA PRIM (n=136)	22,1	14,0	**36,1**	3,9	3,2	**7,1**	43,2
MA SEK 1 (n=51)	21,2	15,2	**36,4**	4,2	2,2	**6,4**	42,8
GESAMT (n=187)	21,9	14,3	**36,2**	4,0	2,9	**6,9**	43,1

4.2 Belastungserleben

Insgesamt 133 Studierende äußerten sich im Wintersemester 2022/23 zu der Frage, was sie im ISP als besonders belastend erlebt haben. Durch die Inhaltsanalyse der Freitextfelder konnten acht Belastungskategorien identifiziert werden. Alle acht Belastungskategorien werden nachfolgend mit einem pointierten Ankerbeispiel konkretisiert, welches jedoch nicht die gesamte Bandbreite der Kategorie darstellt Die Kategorien beinhalten auch Mehrfachnennungen (vgl. n, Tab. 2) von einzelnen Personen, da zunächst der Fokus auf die Breite der Kategorien und nicht auf die Verallgemeinerung gerichtet wurde.

Der Kategorie „zu hoher Arbeitsaufwand" konnten die meisten Kommentare (n=131) zugeordnet werden. Die Mehrheit davon richtet sich konkret auf den Arbeitsaufwand in der Hochschule. Am zweithäufigsten folgen „organisatorische Rahmenbedingungen (n=58), welche zum Belastungserleben der Studierenden beitragen wie z.B. die Fahrtwege, die Fehlzeitenregelung oder die Uhrzeit der Begleitseminare. Die Kategorie „Probleme in der Betreuung" (n=34) umfasst sowohl die schulische Betreuung als auch die Betreuung von Hochschulseite. Nur drei Studierende gaben an, sich durch Schüler:innen belastet zu fühlen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: **Belastungskategorien im ISP**

KATEGORIE	ANKERBEISPIELE
Zu hoher Arbeitsaufwand **(n=131)**	*„Besonders der enorme Zeit-/ und Arbeitsaufwand war sehr belastend. Besonders der Zeit-/ und Arbeitsaufwand für die Tagesfachpraktikumsstunden standen in keinem Verhältnis. (…)"*
Organisatorische Rahmenbedingungen **(n=58)**	*„Die Begleitseminare waren sehr früh angesetzt. Dadurch hatte man kaum eine Pause nach der Schule und musste dann erschöpft ins Seminar"*
Probleme in der (schulischen/ hochschulischen) Betreuung **(n=34)**	*„Wenig Unterstützung von Seiten [der Mentor:innen]. Ich hatte das Gefühl die [ihr/ihm] die ganze Zeit nur Arbeit abzunehmen aber selbst kaum Unterstützung zu bekommen. Fehlende Reflexionsgespräche."*
Finanzielle Belastung **(n=21)**	*„Finanzielle Belastung, da ein Nebenjob nicht möglich war und ÖPNV-Verbindung nicht möglich war. Somit war ich auf das Auto angewiesen."*

Praxisferne Hochschulbetreuung **(n=19)**	*„Meiner Meinung nach ist der Unterricht an der PH viel zu theoretisch und wissenschaftlich und sehr weit entfernt von der Realität des Berufs einer Lehrkraft. (…) Mich belastet es, dass man jahrelang Theorien und Wissenschaften lernen muss, die in der Praxis nichts Wert sind und die man direkt nach dem Erlernen wieder vergisst."*
Leistungsdruck **(n=16)**	*„In diesem Praktikum ist man sehr fremdgesteuert, man ist die ganze Zeit dabei die Ansprüche von anderen zu erfüllen und hat gar keine eigene Entscheidungsgewalt"*
Ungleiche Anforderungen **(n=12)**	*„Zum Teil fand ich es demotivierend, dass die Umsetzung der Vorgaben bzw. der Aufwand von Schule zu Schule sehr unterschiedlich umgesetzt wurde. (…)"*
Probleme mit Schüler:innen **(n=3)**	*„Klassen mit einzelnen Kindern, die respektlos und frech sind"*

5. Diskussion

Die Freiburger Evaluationsergebnisse unterstreichen, dass die Studierenden den Arbeitsaufwand im Praxissemester höher empfinden als in den Semestern davor. Das Workloaderleben entspricht etwa dem tatsächlichen Workload einer Lehrkraft. Das Missverhältnis aus schulischem und hochschulischem Anteil könnte aus einer (zu) hohen Unterrichtsverpflichtung innerhalb der schulischen Präsenzzeit resultieren – obwohl Präsenzzeit auch zu Selbststudienzwecken (Recherche, Reflexion etc.) genutzt werden kann (vgl. Tab. 1).

Ebenso zeigt sich der erlebte, hohe Arbeitsumfang vor allem durch hochschulische Anforderungen als größte Belastung während des Praxissemesters. Die Praxiserfahrungen an der Schule selbst werden zwar auch als anstrengend erlebt, werden aber trotzdem als bereichernd und positiv bewertet. Dagegen sehen viele Studierende die Hochschulseminare als überflüssig und sinnlos an (vgl. Holtz 2024). Diese Ergebnisse sind jedoch auch vor dem besonderen Rahmen der parallel zur Schulpraxis durchgeführten Begleitseminare am Standort Freiburg zu betrachten, welche sowohl Potenzial mit Blick auf eine bessere Theorie-Praxis-Verzahnung ermöglichen als auch viel Logistik von den Studierenden einfordern.

Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen spielen Disziplinstörungen (vgl. Krawiec/Fischer/Hänze 2020) kaum eine Rolle für die Freiburger Studie-

renden mit Blick auf Belastungen im ISP. Möglicherweise ist diese Belastungsform für Studierende im Schulpraxissemester deshalb wenig existent, da sie (hier) in der Regel in einem geschützteren Rahmen (mit Ausbildungslehrkräften) unterrichten, was in unserem Fall anzeigt, dass die vorgesehenen Betreuungskonzepte auch wirksam in der Praxis umgesetzt werden.

Die vorliegenden Daten verdeutlichen, dass die Belastung unserer Schulpraxiskonzeption zufolge verstärkt durch die Hochschule entsteht. Inwiefern die Theorie-Orientierung ein Formatproblem darstellt (zu viele Veranstaltungen) oder eher eine Qualitätsfrage der Begleitveranstaltungen aufwirft, gilt es weiter zu klären.

Vor diesem Hintergrund könnte eine erhöhte Kohärenz zwischen schulischer- und hochschulischer Studierendenberatung die Akzeptanz von Theorie unterstützen. Die Vermeidung einer Überhöhung der Lehrerpersönlichkeit und stattdessen die Klarheit der Instruktion, die Beziehungsqualität und die Feedbackqualität (vgl. Hattie 2020) in den Mittelpunkt zu rücken, könnte eine Brücke zur verbesserten Theorie-Praxis-Verzahnung und zur Professionalisierung darstellen. Daneben steht die Wichtigkeit der Schüler:innenorientierung in der Beurteilung von Unterrichtsqualität, die vor der Lehrkräfteperformanz stehen sollte (vgl. Fraefel 2018). Eine gleiche Blickrichtung von hochschulischen- und schulischen Beratungsakteuren könnte die beiden *Welten* Hochschule und Schule näher zusammenbringen, Akzeptanz und Verbindungen aufzeigen und somit sinnstiftendes Lernen erzeugen.

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurden auch aufgrund der systematischen ISP-Evaluation(en) Maßnahmen eingeführt, die perspektivisch Belastungen reduzieren sollen. Da gerade die enge Taktung zwischen Unterricht und Hochschulveranstaltungen den hoch eingeschätzten Workload der Studierenden begründen, testen wir in den nächsten Semestern den Selbststudientag – ein halbtägiges Zeitfenster, das unter Absprache mit den Ausbildungsschulen zum selbstständigen Lernen genutzt werden kann. Zudem investieren wir in Austauschformate, welche die Akteure miteinander ins Gespräch bringen, um gemeinsame Perspektiven zu entwickeln, Gräben zu überwinden und um Bedarfe zu ermitteln. Dazu dient beispielsweise der *Tag des ISP*, ein regelmäßig stattfindendes Barcamp mit ISP-Studierenden, Ausbildungslehrkräften und begleitenden Hochschuldozierenden aus den Fachbereichen.

Literatur

Agyapong, Belinda/Obuobi-Donkor/Gloria, Burback, Lisa/Wei, Yifeng (2022): Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 19, H.17, 1-42.

Caruso, Carina (2019): Schulpraktische Anteile in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Caruso, Carina (Hrsg.): Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Wiesbaden, 73-97.

Fraefel, Urban (2018): Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Im Brahm, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster. 41-66.

Hascher, Tina. (2011): Vom „Mythos Praktikum". … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2011, 8-16.

Hattie, John (2020): Lernen sichtbar machen. 5. Auflage. Baltmannsweiler.

Holtz, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester". Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie" und „Praxis" im Jenaer Praxissemester. In: Kleinespel Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Model. 1. Auflage, Bad Heilbrunn, S. 97-118.

Holzäpfel, Lars/Schulz, Andreas/Nikel, Jutta (2019): Längsschnittliche Effekte von fokussierten Unterstützungsmaßnahmen zur Theorie-Praxis-Vernetzung im Praxissemester aus Studierendensicht. Fachdidaktische Forschung in der Lehrerbildung, 99-110.

Jantowski, Andreas/Ebert, Susann (2014): Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Model. 1. Auflage, Bad Heilbrunn, 76-96.

Kahlau, Joana (2023): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben (Dokumentarische Schulforschung). Bad Heilbrunn.

Klemm, Klaus (2022): Lehrkräftebedarf und -angebot bis 2035. Zur Entwicklung in Baden-Württemberg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Baden-Württemberg. Verfügbar unter: https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/fehlen-bis-2035-in-den-bw-schulen-16000-bis-27000-lehrkraefte [04.12.2023].

König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Niclas (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Wiesbaden, 1-62.

Krawiec, Veronika/Fischer, Aniela/Hänze, Martin (2020): Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In: Ulrich Immanuel/Gröschner, Alexander (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden, 265-287.

Kultusministerkonferenz (2022). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnung der Länder. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [04.12.2023].

Mußmann, Frank/Hardwig, Thomas/Riethmüller, Martin/Klötzer, Stefan/Peters, Stefan (2020). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-7 [04.12.2023].

Rothland, Martin (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die Deutsche Schule. 113, H.2; 188-198. Verfügbar unter https://doi.org/10.25656/01:22238 [04.12.2023].

Schaarschmidt, Uwe/Kieschke, Ulf (2007). Einführung und Überblick. In: Schaarschmidt Uwe (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer Weinheim, 17-43.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021). Der Lehrkräftetrichter. Verfügbar unter: https://www.stifterverband.org/lehrkraeftetrichter [04.12.2023].

Uta Ebert

Selbstprofessionalisierung vs. Professionalisierung durch Schulpraktische Studien?

In einer im Wintersemester 2022/2023 in der Fachdidaktik Deutsch an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) durchgeführten Erhebung unter Studierenden des Faches Deutsch (als Zweitsprache) wurde u.a. eruiert, mit welcher Motivation sich Studierende für eine weder von schulischer noch universitärer Seite begleitete Tätigkeit an Schulen entscheiden, welche Rolle Wissen, Erfahrung und Emotion sowie das für die Professionalisierung zentrale Element der Reflexion spielen und welche Implikationen sich hieraus für ein kohärent gestaltetes Lehramtsstudium ableiten lassen.

1. Aktueller Diskurs und Fragestellung

Der aktuelle Lehrkräftemangel betrifft in regionaler Abhängigkeit und in Bezug auf Schulart und Unterrichtsfach in unterschiedlicher Ausprägung alle 16 Bundesländer (vgl. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2023). Um diesem Mangel zu begegnen, hat sich in Deutschland vor allem der Einsatz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen etabliert. Eine weitere Kohorte stellen Vertretungs- bzw. Unterstützungslehrkräfte dar, die zusätzlich aufgrund des akuten Bedarfs rekrutiert werden (vgl. ebd.). Aktuell stellen Studierende in der Studieneingangsphase einen großen Anteil der Vertretungslehrkräfte (vgl. SWK 2023). Über den schulischen Einsatz der Studierenden ist wenig bekannt, während zu den Tätigkeiten und der Professionalisierung von Seiten- und Quereinsteiger:innen mittlerweile etliche Befunde vorliegen (vgl. z.B. Gehrmann 2022). Insbesondere von universitärer Seite werden Bedenken hinsichtlich dieser unbegleiteten und damit wenig reflektierten Tätigkeit von Studierenden artikuliert. Dies betrifft einerseits den zusätzlichen Workload und das damit einhergehende Risiko der Verlängerung von Studienzeiten (vgl. SWK 2023); anderseits kollidieren die Erfahrungen als

eigenverantwortlich tätige Lehrkraft mit dem Ziel einer systematischen Verknüpfung des im Studium erworbenen professionellen Wissens mit einer angeleiteten Praxis (Scheidig/Holmeier 2022). Damit diese Erfahrungen, die Studierende in den weder von schulischer noch von universitärer Seite begleiteten Praxisphasen sammeln, lernwirksam werden, keine negativen Effekte wie z.B. Kompetenzüberschätzung sowie Deprofessionalisierung (vgl. Cramer 2014) nach sich ziehen und, um zu verhindern, dass diese Studierenden in eine „Erfahrungsfalle" (Hascher 2005, 40) tappen, muss die Chance gegeben sein, über die Erfahrungen zu reflektieren (vgl. Berndt/Häcker/Leonhard 2017). Andernfalls könnten die Studierenden überzeugt sein, erfolgreich unterrichten zu können ohne Bezug zu wissenschaftlichem Wissen und mit Rekurs auf eigene Erfahrungen mit Unterricht als Schüler:in im Sinne einer „apperenticeship of observation" (Lortie 1975, 61). Ausgehend von dem dargestellten Diskurs rund um die Unterrichtstätigkeit der Studierenden sollen folgende Fragestellungen fokussiert werden, die die subjektive Sicht der Studierenden als Akteur:innen im schulischen Kontext in den Mittelpunkt stellen: Welchen Tätigkeiten gehen Studierende an Schulen in welchem Umfang und vor allem mit welcher Motivation nach? Welche Rolle spielen Wissen, Erfahrung, Emotion und das für die Professionalisierung zentrale Element der Reflexion? Zum anderen soll eruiert werden, wie – nach Einschätzung der Studierenden – die unbegleitete Tätigkeit an der Schule, die als informelle Lerngelegenheit eingeordnet werden kann (vgl. Depping/Ehmke/Besser 2021), konstruktiv mit Veranstaltungen an der Universität verbunden werden kann.

2. Design der Studie und Datenerhebung[1]

Die Befragung richtete sich an Studierende an der LMU in der Fachdidaktik Deutsch. Die genannten Fragestellungen wurden in einem Mixed Methods Design operationalisiert. Für die Befragung via Online-Fragebogen wurden

1 Die Studie wurde in Zusammenarbeit mit Frau Prof. Ballis und Frau Dr. Schwendemann durchgeführt.

Studierende im Wintersemester 2022/2023 zum einen über einen fachspezifischen Verteiler sowie über Seminare erreicht; zum anderen konnten sich interessierte Studierende melden, um an einer Interviewstudie teilzunehmen. Im Online-Fragebogen mit insgesamt 21 Items wurden die Studierenden u.a. zum Umfang, zur Art ihrer Tätigkeit in der Schule, ihrem Einsatz in Jahrgangsstufen und zur Relation von universitärem Wissen und unterrichtlichem Handeln befragt. Darüber hinaus konnten die Studierenden Aussagen tätigen, was die Universität vom System Schule lernen kann. Die im Fragebogen verwendeten Antwortmöglichkeiten kombinierten verschiedene Arten von Fragen, um die Vielgestaltigkeit der Tätigkeit der Studierenden an Schulen zu erfassen. Neben vorgegebenen Items wurden Freitextfelder hinzugefügt, um den Befragten die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken und Einschätzungen auszudrücken. Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mittels deskriptiver Statistik; so konnten grundlegenden Tendenzen und Verteilungen im Datensatz erfasst werden (Porst 2013). Zusätzlich wurden Freitextantworten gesondert in Codings aufgeteilt und mit MAXQDA kategorisiert, um die quantitativen Ergebnisse zu ergänzen. Für den Zugang zu den Sichtweisen der Befragten wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt. Vertieft wurde dieser Zugang durch Leitfadengestützte Interviews, die mit 15 Studierenden geführt wurden. Diese qualitativen Daten wurden transkribiert und ebenso wie die Freitextantworten des Fragebogens mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse aus den Datensätzen wurden im Sinne eines triangulativen Forschungsdesigns verbunden (vgl. Flick 2018). Dadurch wurde ein tieferer Erkenntnisgewinn sowie die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf den komplexen Untersuchungsgegenstand der studienunabhängigen Tätigkeit an der Schule möglich (vgl. Creswell/Clark 2017).

3. Auswertung

Insgesamt beantworteten 89 Studierende den Online-Fragebogen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden, die mehrheitlich seit dem Schuljahr 2022 einer Tätigkeit an Schulen nachgehen, gestaltete sich wie folgt: 82% der Befragten sind weiblich, 18% männlich. Durchschnittlich befinden sie sich im

4. Fachsemester eines Lehramtsstudiums, wobei eines der gewählten Fächer Deutsch oder Deutsch als Zweitsprache ist. 48% der Befragten studieren Grundschul-, 22% Gymnasiallehramt, 14% Förderschullehramt, 8% Mittelschul- und 5% Realschullehramt; eine befragte Person studiert im Master berufliche Bildung. In Bezug auf die Art der Tätigkeit an Schulen zeigt sich ein vielgestaltiges Bild studentischen Engagements: Tätigkeit als Team-Lehrkraft im Rahmen der Corona-Sondersituation, Vertretungslehrkraft ohne Begleitung durch eine Stammlehrkraft sowie Unterstützungslehrkraft in enger Absprache mit der Stammlehrkraft, Durchführung von Vorkursen und Förderunterricht bis hin zur Tätigkeit als Klassenlehrkraft, als Mobile Reserve und Brückenkraft[2]. Häufig wurden die Studierenden in allen zu vertretenden Fächern eingesetzt. Des Weiteren wird deutlich, dass 43% der Studierenden an Grundschulen, 19% an Gymnasien, 16% an Mittelschulen, 7% an Förderschulen und 7% an Realschulen sowie 2% an Fachoberschulen bzw. Berufsoberschulen tätig waren; die Studierenden wurden gemäß ihres studierten Lehramtes eingesetzt. Weitere Prozentangaben entfallen auf das Item ‚Sonstiges'. Vielschichtige Angaben wurden zu der Art der Rekrutierung getätigt: private Kontakte zu Lehrkräften, Kontakte zu Schulen, an denen ein Praktikum absolviert wurde, die Internetseite des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und Projekte an der Universität spielten in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Ein besonderer Fokus wurde bei der Befragung darauf gerichtet, mit welcher Motivation die Studierenden neben dem Studium an Schulen unterrichten. Hier zeigt sich eine Kombination von Motiven, die von „Erfahrungen sammeln", „sich auf das Referendariat vorbereiten", „die Liebe an der Arbeit mit den Kindern", „Verantwortung und Unterstützung" bis hin zu „Geldverdienen" reichen. Aus den Freitextantworten des Online-Fragebogens sowie aus den Interviewdaten konnten vier Hauptkategorien ausdifferenziert werden, die sich in der Wahrnehmung der Studierenden im Hinblick auf die Motivation für ihre Tätigkeit als besonders bedeutungsvoll herauskristallisieren und in der Professionalisierungsforschung als relevant

2 Gemeinsam Brücken bauen ist eine vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) initiierte Sondermaßnahme zum Aufholen pandemiebedingter Lernrückstände.

ausgewiesen werden: die Konstrukte *Wissen*, *Erfahrung* und *Emotion* sowie *Reflexion* (vgl. Neuweg 2005).

3.1 Wissen

Bei der Kategorie *Wissen* zeigt sich, dass die vielschichtigen Erfahrungen, die die Studierenden während des langen Zeitraums ihrer Tätigkeit in der Schule sammeln konnten, zu einer veränderten Sichtweise auf theoretische Inhalte des Studiums führen. Aufgrund der von Studierenden getätigten Aussagen lassen sich im Wesentlichen zwei Argumentationsmuster für diese Veränderung rekonstruieren: (1) Verdeutlichung theoretischer Inhalte durch Erfahrungen und (2) Rückbezug auf schulische Erfahrungen in universitären Veranstaltungen. Für die Befragten zeigt sich eine Theorie-Praxis-Relation, „da man die Inhalte der Uni umsetzen kann und der Praxisbezug die theoretischen Inhalte besser verständlich macht." (Frage 16, Freitextantwort 19) Weiter wurde geäußert, dass „theoretisches Wissen aus der Uni […] leichter zugänglich geworden [ist]." (Frage 18, Freitextantwort 43)

3.2 Erfahrungen

Die Relevanz von *Erfahrungen* bildet die zweite Kategorie, die auf Grundlage des Datenmaterials erkennbar wird. Gerade die Dauer der Tätigkeit eröffnet die Möglichkeit, durch sich wiederholende Situationen tiefere und vielfältige Einblicke in den Alltag als Lehrkraft und in die Unterrichtsgestaltung zu gewinnen und auf diese Art Erfahrungen zu sammeln, die in einem kurzen Zeitraum nicht möglich wären. Einen relevanten Baustein in der professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden stellt die Möglichkeit dar, sich ausprobieren zu können, ohne Noten- und Vorbereitungsdruck; diese Möglichkeit motiviert die Studierenden sehr. Zudem wird aus dem Datenmaterial deutlich, dass die Studierenden ihre Tätigkeit auch als eine Vorbereitung für das Referendariat sehen.

3.3 Emotionen

Eine dritte Kategorie, die ausdifferenziert werden kann, ist die persönliche Affiziertheit, mit der die Studierenden der Tätigkeit an der Schule nachgehen. Hierbei spielen *Emotionen* eine entscheidende Rolle, die in ihrer Häufigkeit

und Intensität einen großen Einfluss auf die Lernentwicklung haben und somit Lernprozesse vorantreiben oder behindern können (vgl. Ebert 2018; Hascher/Hagenauer 2011). So stellt eine befragte Person heraus:

> „Ich liebe diesen Job […] und man lernt so viele verschiedene Schulen, Kinder, Klassen und Lehrer kennen. […] Ich erinnere mich an das Lob eines Schulleiters: ‚Sie werden eine tolle Lehrerin werden'. Ebenso sagte […] jemand zu mir: ‚Sie haben Talent und machen das super!' Dies motiviert natürlich auch in Bezug auf das Studium." (Frage 11, Freitextantwort 57)

Zudem weisen die Studierenden auf das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen hin, das von Nähe und Verantwortung geprägt ist. Sie erfahren in der Schule Kooperation unter den Lehrkräften und die Sorge um das Wohl der Schüler:innen. Diesen Beziehungsaspekt vermissen sie an der Universität und beklagen mangelnde Absprachen zwischen den mit der Lehrkräftebildung betrauten Einrichtungen; eine Kohärenz ist für die Studierenden nicht erkennbar, sie wünschen sich „[…] enge Zusammenarbeit von Uni und Schule" (Frage 19, Freitextantwort 6) und „[…] dass das Studium sich weiterentwickeln soll, so wie es die Gesellschaft tut. […] Der Aufbau an sich könnte sich langsam ändern. Ein duales Studium ist ein guter Weg, dem Lehrermangel vorzubeugen, den werdenden Lehrer:innen mehr Praxisnähe zu geben und so die Theorie vertiefen zu können." (Frage 20, Freitextantwort 20) Die Aussagen zu dieser Kategorie zeigen auch, dass die Studierenden idealistisch orientiert sind und ein sehr großes Interesse an den Kindern und Jugendlichen und an deren Förderung haben.

3.4 Reflexion

Reflexion als ein konstitutives Element der professionellen Entwicklung bildet eine weitere Kategorie der Freitextaussagen. So äußert sich eine an der Befragung teilnehmende Person zur Unkalkulierbarkeit und Unsicherheit pädagogischen Handelns:

> „Ich glaube, es muss den Lehramtsstudierenden bewusst sein, dass das Studium sehr viel Wissen mitgibt, aber nicht alles kann man in der Praxis umsetzten, z.B. in meiner

Klasse habe ich viele Sinti-und Roma-Kinder, viele Methoden und Techniken funktionieren einfach nicht, weil die Kinder ganz andere Kultur, Erziehung, Vorstellung von Bildung haben; man muss […] einige Sachen komplett neu umdenken und neu für sich verstehen." (Frage 19, Freitextantwort 49)

4. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werfen die Frage auf, wie Universität nun dem Phänomen der unbegleiteten Unterrichtstätigkeit begegnen soll. Diese Tätigkeit sollte weder ignoriert, „noch als konkurrierende informelle Lerngelegenheit" (Scheidig/Holmeier 2022, 492) disqualifiziert werden. Vielmehr sollte das Potenzial für die professionelle Entwicklung gesehen werden. Hierbei spielen besonders Motivation und persönliche Affiziertheit eine entscheidende Rolle. Rekurrierend auf die einleitend dargestellten negativen Auswirkungen einer schulischen Tätigkeit ohne Begleitung durch die Universität zeigt die Relevanz einer universitären Reaktion auf dieses Phänomen. In diesem Sinne sollten „Unterrichtserfahrungen der Studierenden als legitime Praxisreferenz im Sinne eines personengebundenen und nicht generalisierbaren Fensters in eine Schulwirklichkeit" (Scheidig/Holmeier 2022) gesehen und diese informellen Lerngelegenheiten (vgl. Depping et al. 2021) mit formellen Lerngelegenheiten im Studium im Sinne einer kohärent gestalteten universitären Lehre verbunden werden. Gerade die für die professionelle Entwicklung der Studierenden relevanten Konstrukte Wissen, Erfahrung, Emotion und Reflexion müssen aufgegriffen werden, um eine Deprofessionalisierung zu verhindern. Seit dem Wintersemester 2023/2024 wird am Lehrstuhl für Deutschdidaktik für Studierende des Lehramts an Grundschulen, die studienunabhängig an Schulen arbeiten, das Seminar ‚Fit for School' angeboten. Das Seminarkonzept ist offen gestaltet, um sich den Bedarfen und Wünschen der Studierenden anzupassen. In Kleingruppen von maximal zehn Teilnehmer:innen reflektieren die Studierenden über die von ihnen wahrgenommene Schulwirklichkeit, indem durch Lerntagebücher diese Wirklichkeit als Lernraum strukturiert und die Unterrichtstätigkeit durch Reflexionsimpulse stimuliert wird (vgl. Scheidig/Holmeier 2022). Zudem wäre es aufgrund der Tatsache, dass „niemals eine Situation eintreten [wird], in der Jahr für Jahr die Zahl der

ausgebildeten Lehrkräfte genau dem schulisch definierten Bedarf entspricht" (Terhart 2020, 10) notwendig, auch auf der Makroebene der Lehrkräftebildung über Veränderungen nachzudenken. Wenn Studierende Kohärenz in Bezug auf eine Relationierung von theoretischem Wissen und Handlungswissen wahrnehmen sollen, wäre auch eine Veränderung der Lehrkräftebildung mit einer Aufhebung der „künstliche[n] und unproduktive[n] Trennung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung [ins Kalkül zu ziehen] (Brodkorb/Koch/Zierer 2019, 1).

Literatur

Ballis, Anja/Ebert, Uta/Schwendemann, Lisa (i.E.): „Ich sehe mich als so einen Zwischen-, einen Übergangsmenschen." Studentische Lehrkräfte im Spannungsfeld von Schule und Universität in Zeiten des Lehrkräftemangels. In: k:ON (Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung) Ausgabe 8, 2024.

Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard Tobias (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn.

Brodkorb, Mathias/Koch, Katja/Zierer, Klaus (2019): Verbeamtung schon im Studium. Verfügbar unter: https://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademie-unterricht [30.12.23].

Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule 106, 344-357.

Creswell, John/Clark, Vicki (2017): Designing and Conducting Mixed Methods Research. Los Angeles.

Depping, Denise/Ehmke, Timo/Besser, Michael (2021): Aus „Erfahrung" wird man selbstwirksam, motiviert und klug: Wie hängen unterschiedliche Komponenten professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden mit der Nutzung von Lerngelegenheiten zusammen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 185-211.

Driesner, Yvonne/Arndt, Mona (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: Die Deutsche Schule 112, 414-427. Verfügbar unter: https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05 [30.12.2023].

Ebert, Uta (2018): Professionalisierungsgewinn durch das Intensivpraktikum in der Lehrerbildung? Theoretische Analysen und empirische Befunde. Dissertation, LMU München. Fakultät für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/21911 / [30.12.2023].

Flick, Uwe (2018): Triangulation in Data Collection. In: The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection, 527-544. Verfügbar unter: https://doi.org/10.4135/9781526416070 [30.12.2023].

Gehrmann, A. (2022): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf als Strategie zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. In: PädF. Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. 33 (3), 88-91.

Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für LehrerInnenbildung 5, 40-46.

Hascher, Tina/Hagenauer, Gerda (2011): Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In: Brandt, Sandra: Lehren und Lernen im Unterricht. Hohengehren, 127-148.

Lortie, Dan C. (1975): Schoolteacher: A sociological study. Chicago.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, 205-228.

Porst, Rolf (2013): Fragebogen: Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.

Scheidig, Falk/Holmeier, Monika (2022): Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 479-469. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3 [30.12.2023].

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.25656/01:26372 [30.12.2023].

Terhart, Ewald (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: Jungkamp, Burkard/Pfafferott, Martin (Hrsg.): Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen. Berlin, 10-17.

Verzeichnis der Autor:innen

Abt, Yvonne, Pädagogische Hochschule Freiburg

Bennewitz, Hedda, Prof. Dr., Universität Kassel

Deisler-Buder, Claudia, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Dreer-Göthe, Benjamin, PD Dr. habil., Universität Erfurt

Ebert, Uta, Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München

Herbig, Julia, Universität Münster

Holzäpfel, Lars, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg

Huber, Carmen, Ludwig-Maximilians-Universität München

Kaiser, Svenja, Universität Mannheim

Kiel, Ewald, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München

Kimms, Dana, Universität Münster

Kötter-Mathes, Stefanie, Dr., Bergische Universität Wuppertal

Mattstedt, Simone, Universität Münster

Nausner, Ernst, Prof. em. Dr., Private Pädagogigsche Hochschule der Diözese Linz

Oberfell, Heiko, Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg

Pacher, Markus, Ludwig-Maximilians-Universität München

Parusel, Eva, Dr., Bergische Universität Wuppertal

Pfeiffer, Alexander, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Roitzsch-Pröhl, Dominique, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Schemm, Alicia, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Scheuerer, Verena, Ludwig-Maximilians-Universität München

Schlegel, Clemens Maria, Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München

Schneider, Georg Matthias, Dr., Universität Mannheim

Schöftner, Thomas, Prof. Dr., Private Pädagogigsche Hochschule der Diözese Linz

Schöning, Anke, Universität Bielefeld

Semper, Ina, Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena

Trumpa, Silke, Prof. Dr., Hochschule Fulda

Ulbricht, Kathrin, Universität Bremen

Weiß, Sabine, Prof. Dr., Ludwig-Maximilians-Universität München

SCHRIFTENREIHE
der Bundesarbeitsgemeinschaft
Schulpraktische Studien

Lernpsychologische Aspekte stellen eine wesentliche Gelingensbedingung für Schulpraktische Studien dar. Die 43. Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS), die im Herbst 2023 an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München stattfand, fokussierte insbesondere Volition, Emotion und Motivation und deren Bedeutsamkeit für die in Praxisphasen handelnden Personen.

Der Sammelband gibt einen Einblick in das Thema sowie in Konzepte zur Ausgestaltung von Praxisphasen und Begleitformaten, die lernpsychologische Aspekte in besonderer Weise berücksichtigen. Schließlich wird die Bedeutsamkeit dieser Aspekte anhand von empirischen Befunden und Evaluationsergebnissen aufgezeigt und diskutiert.

Neben Lehrenden und Verantwortlichen Schulpraktischer Studien richten sich die Beiträge an schulische Mentor:innen, Lehramtsstudierende sowie Studierende pädagogischer Studiengänge.

ISBN 978-3-96023-607-8