



Julia Jennek (Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen

Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung
an der Universität Potsdam

Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung

Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung | 2

Julia Jennek (Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen

Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung
an der Universität Potsdam

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2022

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung** wird herausgegeben vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam.

ISSN (print) 2626-3556
ISSN (online) 2626-4722

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung 4.0 International
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Umschlagfoto: 3d_kot – stock.adobe.com
Satz: text plus form, Dresden
Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-508-8

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-50096>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-500964>

Inhalt

- 9 Professionalisierung in Praxisphasen.
Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam
Julia Jennek
- 19 Praktika im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam
Julia Jennek

Bachelorpraktika

- 31 Das Orientierungspraktikum in spiralcurricularer Perspektive.
Erste Erkenntnisse der Begleitforschung zu den Schulpraktischen Studien
im Potsdamer Modell der Lehrerbildung
*Stefanie Rother, Frank Tosch, Mirko Wendland
und Steffen Kludt*
- 67 Inklusion in außerunterrichtlichen Kontexten erfahren und reflektieren.
Konzept und Begleitforschung zum Praktikum
in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern
*Karsten Krauskopf, Dorothea Kitschke, Verena Maar
und Michel Knigge*

- 91 Das Tagespraktikum im Fokus – Eine Analyse aus der Sicht von Fachdidaktikern
Susanne Gnädig, Astrid Seidel, Karl-Heinz Siehr und Maik Wienecke
- 123 Begegnungen mit Mathematik.
Reflexion der persönlichen mathematischen Bildungsbiografie im Lehramtsstudium
Claudia-Susanne Günther, Karen Reitz-Koncebovski und Peter M. Klöpping
- 145 Förderung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium.
Entwicklung eines Seminarconzepts und Anwendung des aktiven Zuhörens in den Schulpraktischen Übungen
Denise Kücholl, Rebecca Lazarides und Andrea Westphal

Masterpraktika

- 171 Veränderung der selbsteingeschätzten Kompetenz zur Diagnostik psychischer Auffälligkeiten im Psychodiagnostischen Praktikum
Lynn Scherreiks, Linda Kuhr und Jürgen Wilbert
- 195 Was und in welchen Situationen lernen Lehramtsstudierende im Praxissemester?
Julia Jennek, Anna Gronostaj und Miriam Vock
- 215 Die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen im Praxissemester. Welche Lerngelegenheiten sind aus Studierendensicht relevant?
Nicole Zaruba, Anna Gronostaj, Frederik Ahlgrimm und Miriam Vock
- 235 „... dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht.“
Zum didaktischen Konzept und zu möglichen Effekten der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Praxissemester
Jörg-W. Link
- 257 Lernen und Lerngelegenheiten im Praxissemester aus der Retrospektive
Dorothea Körner, Anahit Barseghyan, Frederik Ahlgrimm und Julia Jennek

Übergreifende Perspektive

- 287 Professionsorientierung von Praxisphasen –
Ergebnisse einer Fragenbogenstudie
Mirko Wendland und Ingrid Glowinski

Professionalisierung in Praxisphasen

Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung
an der Universität Potsdam

Julia Jennek

Das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (Edelstein & Herrmann, 1993) bildet die Grundlage für die Entwicklung der Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam. Zentraler Bestandteil sind die fünf Schulpraktischen Studien, die seit Verabschiedung des Modells mehrfach weiterentwickelt wurden. Die Schulpraktischen Studien „ermöglichen den Studierenden, das in den bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien erworbene Wissen und Können im Kontext der schulischen und unterrichtlichen Handlungsfelder mit Blick auf die Profession von Lehrerinnen und Lehrern miteinander zu verbinden und anzuwenden“ (Tosch et al., 2013, S. 2). Inwiefern dies gelingt, wurde und wird sowohl von den Bildungswissenschaften (Gronostaj et al., 2018; Kücholl, Lazarides, Westphal & Lohse-Bossenz, 2018; Schubarth et al., 2012) als auch in den Fachdidaktiken (z. B. Nowak, Liepertz & Borowski, 2018) intensiv erforscht.

Als zentrale Entwicklungsaufgaben sind den fünf Potsdamer Praktika unterschiedliche Ziele zugeordnet, die sich an den Vorgaben der Kultusministerkonferenz orientieren (KMK, 2004). So ist dem Orientierungspraktikum (bzw. dem Integrierten Eingangspraktikum für das Grundschullehramt) vor allem der „Perspektivwechsel zur Lehrerpersönlichkeit“ zugeordnet, der durch Beobachtungen erreicht werden soll. Das darauffolgende Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern soll Fähigkeiten zur Selbstreflexion und -wahrnehmung anbahnen, während die Fachdidaktischen Tagespraktika den Unterricht als Profession in den Mittelpunkt rücken. Im Master ermöglicht das Psycho-

diagnostische Praktikum die Anwendung psychodiagnostischer Methoden, während das Schulpraktikum („Praxissemester“) eine Synthese darstellt, die auf die vier KMK-Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren abzielt (Tosch, 2018). Insbesondere für die Fachdidaktischen Tagespraktika und das Praxissemester können durch die Fachdidaktiken eigene Zielstellungen formuliert werden, die eine Vertiefung der allgemein angestrebten Ziele ermöglichen.

An Schulpraktika in der Lehrkräftebildung werden verschiedene Ansprüche gestellt: So sollen sie etwa der Berufsorientierung dienen (Topsch, 2004), die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen anbahnen (Gröschner, 2012; KMK, 2004) und die Verbindung theoretischer Ausbildungsinhalte mit praktischen Erfahrungen ermöglichen (Patry, 2014). Von den Lehramtsstudierenden werden die Praktika als die wirksamsten Ausbildungsbestandteile angesehen (Boeckhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008; Hascher, 2014), wobei sie den einzelnen Praktika unterschiedliche Bedeutungen zuzumessen scheinen (Jennek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019). Der empirische Wirkungsnachweis von Schulpraktika allgemein konnte bisher nicht vollständig erbracht werden (Hascher, 2012). Die Studierenden schätzen ihren Kompetenzzuwachs über den Zeithorizont des Praxissemesters sehr positiv ein, insbesondere im Kompetenzbereich Unterrichten (Gronostaj, Westphal, Jennek & Vock, 2018; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth et al., 2012). Diese subjektiven Einschätzungen erlauben jedoch keine Rückschlüsse auf den tatsächlichen Kompetenzzuwachs sowie die individuelle Entwicklung der Studierenden. Für die Studierenden scheinen die Praktika subjektiv bedeutsam zu sein, jedoch kann ihre Wirkung noch nicht umfassend beschrieben werden.

Praktika im Lehramtsstudium stehen zunehmend im Fokus wissenschaftlicher Forschung, was u. a. die Gründung einer eigenen Fachgesellschaft (IGSP – Internationale Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung) verdeutlicht. Auch am Standort Potsdam werden die einzelnen Praktika von unterschiedlichen Disziplinen beforscht und die Ergebnisse publiziert (z. B. Linka & Gerlach, 2019; Westphal, Lohse-Bossenz, Lenske & Vock, 2018). Jedoch können nicht alle Ergebnisse veröffentlicht werden, da insbesondere einige Fachdidaktiken nur sehr kleine Stichproben vorweisen können, die regelmäßig von Zeitschriften abgelehnt werden.

Das *Ziel des vorliegenden Bandes* ist es somit, Ergebnisse der Beforschung der fünf Schulpraktischen Studien an der Universität Potsdam zu sammeln und gemeinsam darzustellen. Somit soll sowohl Potsdams Vorreiterrolle bei der Umsetzung von schulischen Praktika gestärkt als auch die große Vielzahl von Forschungsansätzen rund um Schulpraktika sichtbar werden. Nicht zuletzt sollen die Ergebnisse Grundlage und Anstoß für die permanente Weiterentwicklung der Praktika, deren Organisation und/oder deren Begleitung werden.

Um eine große Bandbreite an Beiträgen zu akquirieren, wurde im Februar

2019 über universitätsinterne Kanäle der Call for Papers verschickt. Zahlreiche Rückmeldungen erreichten uns aus Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften und wir sind besonders erfreut darüber, dass wir Beiträge zu allen fünf Praktika in diesem Band versammeln können. Ursprünglich war ein Peer-Review-Verfahren für alle Beiträge angedacht, dies konnte aus organisatorischen Gründen jedoch nur für einige Beiträge umgesetzt werden. Ein Peer-Review-Verfahren haben die Beiträge von Rother et al., Krauskopf et al. (single-blind), Günther et al. (single-blind), Kücholl et al. (single-blind), Scherreiks et al., Jennek et al. und Zaruba et al. (single-blind) durchlaufen.

Die Beiträge im Band untergliedern sich in zwei Teile: Beiträge zu den Praktika im Bachelorstudium sowie Beiträge zu den Praktika im Masterstudium, hier mit besonderem Schwerpunkt auf dem Schulpraktikum (Praxissemester). Gerahmt werden diese Beiträge durch einen Überblicksbeitrag von **Julia Jennek**, die die Entwicklung der Potsdamer Praxisphasen von Beginn bis zum heutigen Tag darstellt und die einzelnen Praktika sowie ihre Ziele erläutert. In einem abschließenden Beitrag präsentieren **Mirko Wendland** und **Ingrid Glowinski** erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes, welches die Kompetenzentwicklung der Studierenden über den Verlauf des gesamten Studiums beschreibt.

Beiträge zu den Praktika im Bachelorstudium

Als zentralen Teil des Potsdamer Projektes der Qualitätsoffensive Lehrerbildung untersuchen **Stefanie Rother**, **Frank Tosch**, **Mirko Wendland** und **Steffen Kludt** eine Studierendenkohorte über den gesamten Studienverlauf hinweg und befragen diese regelmäßig zu den absolvierten Praktika (PSI-Potsdam: Teilprojekt „Spiralcurriculum“). Nun liegen die ersten Ergebnisse zum *Orientierungspraktikum (OP)* bzw. *Integrierten Eingangspraktikum (IEP)* vor. Mit qualitativen und quantitativen Methoden wurde die Beurteilung des Praktikums, die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ sowie die Qualität der Seminare und der Praktikumsbegleitung erfragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden wohl die Praktikumsziele erreichen, es jedoch eine sehr große Bandbreite der Einschätzungen des Praktikums gibt. Rother et al. leiten aus den Ergebnissen Empfehlungen für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Praktikums ab.

Nach den ersten Eindrücken von schulischem Unterricht werden die Studierenden während des *Praktikums in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH)* im zweiten Studienjahr stärker mit inklusionsspezifischen Fragestellungen konfrontiert. Im Beitrag erläutern **Karsten Krauskopf**, **Dorothea Kitschke**, **Verena Maar** und **Michel Knigge** Ziele, didaktische Ansätze und Prämissen für die Umsetzung inklusiven Lernens und das Lernen der Studierenden im Praktikum bzw. deren Vor- und Nachbereitung. Um die Wirksamkeit des Praktikums und seiner Begleitung auf die Entwicklung der Lehrkompetenz zu untersuchen, werden erste Ergebnisse der Begleitforschung skizziert. Sie weisen

auf eine leichte positive Entwicklung der Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht und der Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Fähigkeit zu inklusivem Unterricht hin.

Erste eigene Unterrichtserfahrungen sammeln die Studierenden im dritten Studienjahr in den *Fachdidaktischen Tagespraktika (FTP)*. In einem ersten überblicksartigen Beitrag werden die fachlich unterschiedlich angelegten FTP analysiert, bevor an den Beispielen von Mathematik und LER zwei konkrete Ausgestaltungen der Tagespraktika vorgestellt werden.

Die Ziele der FTP sind fachspezifisch unterschiedlich gelagert und es ist **Susanne Gnädig, Astrid Seidel, Karl-Heinz Siehr** und **Maik Wienecke** zu danken, dass sie die verschiedenen Ansätze multiperspektivisch angegangen sind. Zum einen analysierten sie die Anlage der FTP anhand der Modulbeschreibungen, zum anderen interviewten sie einige Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, um mehr über die konkrete Ausgestaltung der FTP zu erfahren. Sie zeigen, dass die modulare Verankerung wie auch die konkrete Ausgestaltung der FTP höchst unterschiedlich gehandhabt werden. Der Beitrag inkludiert zudem die Reflexion einer Studierenden zu ihren FTP, der einen weiteren, wichtigen Bestandteil für die Gesamtdiskussion darstellt.

Wie die konkrete Ausgestaltung eines *FTP* aussehen kann, erläutern **Claudia-Susanne Günther, Karen Reitz-Koncebovski** und **Peter M. Klöpping** am Beispiel des Faches *Mathematik* (Primar- und Sekundarstufe). Sie haben in die Vor- und Nachbereitungsseminare des FTP einen Workshop zu „Begegnungen mit Mathematik“ integriert, in dem sie die Studierenden animieren, sich mit ihrer eigenen mathematischen Bildungsbiografie auseinanderzusetzen. Im Praktikum selbst beobachten die Studierenden, neben dem eigenen Unterrichtsversuch, zahlreiche Unterrichtsstunden und sollten in ihren Berichten Situationen beschreiben, in denen die Schülerinnen und Schüler vermutlich Hoch- oder Tiefphasen im Umgang mit Mathematik erlebten. Die anschließende Analyse der Berichte zeigt, dass die Studierenden Situationen z. T. sehr unterschiedlich einschätzen, aber gleichzeitig die gemeinsame Auseinandersetzung von Primar- und Sekundarstufenstudierenden als sehr gewinnbringend beschreiben.

Praktika sind eigenständige Studienanteile, jedoch erscheint es als sinnvoll, diese gezielt mit regulären (Fach-)Seminarangeboten zu kombinieren. Am Beispiel der Beratungskompetenz berichten **Denise Kücholl, Rebecca Lazarides** und **Andrea Westphal** von einem Seminarangebot zum Thema „Kommunikation und Konfliktlösung“ und der Verbindung zu den im folgenden Semester absolvierten *FTP* im Fach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde). In einer Hands-on-Perspektive beschreiben die Autorinnen die Übertragung der zentralen Aspekte von Kommunikationskompetenz in ein Seminkonzept, welches neben theoretischem Input v. a. durch den Einsatz konstruierter Beratungsfälle und deren Reflexion gekennzeichnet ist. Einen Aspekt von Beratungskom-

petenz, das aktive Zuhören, sollten die Studierenden im folgenden Semester während des *FTP* aktiv umsetzen. Erste Analyseergebnisse der videografierten Stunden zeigen, dass alle Studierenden zumindest eine Form aktiven Zuhörens im Unterricht einsetzen. Die Seminarauswertung zeigt überdies eine große Zufriedenheit der Studierenden mit dem praxisorientierten Seminaransatz.

Beiträge zu den Praktika im Masterstudium

Im Masterstudium beschäftigen sich die Studierenden vertieft mit Diagnostik im Schulalltag und vertiefen ihre Kenntnisse im *Psychodiagnostischen Praktikum*. Am Beispiel des Praktikums im Studiengang Inklusionspädagogik erläutern **Lynn Scherreiks, Linda Kuhr und Jürgen Wilbert**, wie die Studierenden im vorbereitenden Seminar für internalisierende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern sensibilisiert werden. Ihre Erkenntnisse sollen sie später im Praktikum an einem konkreten Einzelfall anwenden, indem sie das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers reflektieren. Erste Analysen deuten an, dass die Studierenden dies in unterschiedlicher Komplexität umsetzen können. Darüber hinaus stellen Scherreiks, Kuhr und Wilbert die Instrumente der geplanten Interventionsstudie vor und diskutieren mögliche Fallstricke.

Nicht nur für die Studierenden, auch in der Beforschung von studentischen Praxisphasen nimmt das Schulpraktikum (umgangssprachlich: Praxissemester) einen großen Raum ein. Wir versammeln an dieser Stelle drei Beiträge aus dem Fachbereich Bildungswissenschaften, die verschiedene Aspekte des Lernens im Schulpraktikum umfassen: die Frage nach dem Gelernten und den Lerngelegenheiten, der Veränderungen der eigenen Lehrerüberzeugungen sowie die Veränderung der Einschätzung der Bedeutung der Erziehungswissenschaft für den zukünftigen Lehrberuf. Im abschließenden Beitrag wird zudem das Schulpraktikum aus berufsbiographischer Perspektive beleuchtet. Hier wurden ehemalige Studierende, die mindestens das Referendariat absolviert hatten, nach ihren Lernerfolgen im Schulpraktikum befragt.

Um herauszufinden, was die Studierenden im Schulpraktikum zu lernen glauben und welche Situationen sie als zentrale Lerngelegenheit ansehen, interviewten **Julia Jennek, Anna Gronostaj und Miriam Vock** Studierende unmittelbar nach Ende des Praktikums zu ihren Lernerfolgen und Lerngelegenheiten. Die Studierenden berichteten v. a. davon, im Kompetenzbereich Unterrichten dazugelernt zu haben, aber ebenso sich selbst als Lehrer:innenpersönlichkeit sowie ihre zukünftige Rolle besser kennengelernt zu haben. Auch persönlich entwickelten sie sich nach eigener Einschätzung weiter und sahen sich in ihrer Berufswahl bestätigt. Zentrale Lerngelegenheit waren in ihren Augen die Unterstützungsgespräche mit Mentorinnen und Mentoren und weiteren Personen. Auffällig ist, dass die Studierenden ihre Dozierenden sowie die Begleitseminare nur auf Nachfrage als Lerngelegenheit benannten.

Auch für die Entwicklung der Lehrerüberzeugungen im Verlauf des Praxissemesters stellte die konstruktive Unterstützung der Mentorinnen und Mentoren für die Studierenden einen wichtigen Pfeiler dar. Die universitäre Lernbegleitung spielt hier eine deutlich größere Rolle, wie **Nicole Zaruba**, **Anna Gronostaj**, **Frederik Ahlgrimm** und **Miriam Vock** darlegen. Sie interviewten mittels Repertory-Grid-Technik Studierende nach Abschluss ihres Schulpraktikums, um die Veränderungen der Lehrerüberzeugungen und deren Einflussfaktoren zu analysieren. Ihre Erkenntnisse lassen darauf schließen, dass die Studierenden die beobachtete Praxis nicht unreflektiert als eigene Praxis übernehmen, sondern sich kritisch mit ihren Erlebnissen auseinandersetzen. Der Beitrag schließt mit Anregungen zur Gestaltung künftiger universitärer Lernanlässe.

Einen anderen Ansatzpunkt wählte **Jörg W. Link**, um zu verstehen, wie sich das Bild der Studierenden vom Fach Erziehungswissenschaft durch das Praxissemester veränderte. Über einen Zeitraum von neun Jahren befragte er die Studierenden seiner erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare, welchen Stellenwert die Erziehungswissenschaft am Ende des Praxissemesters für sie einnimmt. Für mehr als die Hälfte der Studierenden war die Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft nach dem Praxissemester deutlicher zu erkennen. Im Beitrag diskutiert Link die Bedeutung des Seminarkonzepts, das die fallanalytische Auseinandersetzung mit der Praxis in den Mittelpunkt stellt und präsentiert Ansätze, wie das Thema vertiefter untersucht werden kann.

Das Praxissemester stellt eine relativ neue Lerngelegenheit für Studierende dar und wurde daher noch kaum in theoretischen Ausarbeitungen zur Berufsbiografie von Lehrkräften betrachtet. Die Einordnung des Praktikums aus Sicht von ehemaligen Studierenden, die ihr Praxissemester vor längerer Zeit absolviert haben, kann hierfür einen wichtigen Beitrag leisten. Insgesamt sechs ehemalige Studierende wurden interviewt und nach ihrer Einschätzung gefragt. **Dorothea Körner**, **Anahit Barseghyan**, **Julia Jennek** und **Frederik Ahlgrimm** berichten, dass alle Interviewten das Praxissemester retrospektiv als positiv beurteilen, insbesondere dessen Einbindung ins Studium. Zudem stuften sie die erworbenen fachlichen Kompetenzen als wichtiger ein als Studierende unmittelbar nach Abschluss des Schulpraktikums – dies auch bedingt durch den zeitlichen Abstand. Die interviewten Referendarinnen und Referendare betonten, dass sie sich durch das Praxissemester gut auf das Referendariat vorbereitet fühlten, es aber gleichzeitig eher als Test ansehen. Die Autorinnen und der Autor vermuten, dass das Praktikum somit berufsbiographisch eine eigenständige Rolle einnimmt.

Zur Entstehung dieses Bandes haben zahlreiche Personen beigetragen. An erster Stelle danken wir den Autorinnen und Autoren für die anregenden Beiträge, die gute Zusammenarbeit und ihre Geduld im Angesicht der Verzögerung des ur-

sprünglichen Zeitplans. Wir danken Hilke Schulz und Dorothea Körner für das Lektorat sowie dem Universitätsverlag für die Möglichkeit der Publikation.

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre und freuen uns über Rückmeldung zu den Beiträgen bzw. Anstößen zur Weiterentwicklung der Potsdamer Praktika.

Ihre Herausgeberin
Dr. phil. Julia Jennek

Hinweis: Die Beiträge für den Band wurden im Jahr 2019 verfasst, ursprünglich sollte der Band Anfang 2020 erscheinen. Bedingt durch verschiedene Verzögerungen, nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie, erscheint der Band nun im Jahr 2022.

Literatur

- Boeckhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität universitärer Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLiKS) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien*. Universität Hildesheim, Centrum für Unterricht- und Bildungsforschung (CeBU). Hildesheim.
- Edelstein, W., & Herrmann, U. (1993). Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (S. 199–217). Weinheim u. a.: Beltz.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, H. Prechtel & A. Ehlert (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.

- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster u. a.: Waxmann.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *HLZ*, 2(1), 39–52.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004.
- Kücholl, D., Lazarides, R., Westphal, A. & Lohse-Bossenz, H. (2018). Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium. In A. Borowski, H. Prechtl & A. Ehlert (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 29–42). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Linka, T. & Gerlach, E. (2019). Klassenmanagement im Sportunterricht – Ergebnisse zur Evaluation der ersten Phase eines videogestützten Seminarkonzepts für angehende Lehrkräfte. In M. Hartmann, R. Laging & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung. Konzepte und Forschungen im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 97–107). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Nowak, A., Liepertz, S. & Borowski, A. (2018). Stärkung der Reflexionskompetenz im Praxissemester Physik. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Zürich 2016* (Gesellschaft der Didaktik der Chemie und Physik, Bd. 37, S. 740–743). Regensburg: Universität Regensburg.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 27–44). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tullodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums. Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, H. Prechtel & A. Ehlert (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., Simon, J., Lohwaßer, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.
- Westphal, A., Lohse-Bossenz, H., Vock, M. & Lenske, G. (2018). Was wissen Studierende über Klassenführung? Lerngelegenheiten und Lerngewinne in Studium und Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 134–154.

Praktika im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam

Julia Jennek

ZUSAMMENFASSUNG Die praxisorientierte Lehramtsausbildung ist ein Markenkern der Universität Potsdam. Im Laufe ihres Lehramtsstudiums absolvieren Studierende fünf verschiedene Praktika an Schulen bzw. im schulnahen Bereich. Sie sollen entscheidend dazu beitragen, das theoretisch erlernte Wissen mit dem praktischen Handeln zu verbinden und die Studierenden somit auf ihren zukünftigen Beruf vorbereiten. Im Beitrag werden die fünf verschiedenen (Schul-)Praktika an der Universität Potsdam vorgestellt, deren Ziele sowie die derzeitige Organisation der Praktika erläutert. Einleitend wird zudem das Potsdamer Modell der Lehrkräftebildung, welches die Grundlage für die starke Praxisorientierung der Potsdamer Lehrerbildung bildet, zusammengefasst.

ABSTRACT The main focus of the teacher training program at the University of Potsdam is very practice-oriented. During the study course, the pre-service teachers take part in five different school-based internships. The practical teacher training aims to link the theoretical input at the university with the practical work at school, helping the students to prepare for their future role as professional teachers. This paper delivers insight into the aims and the organization of the five school-based internships. It also presents the main ideas of the “Potsdamer Modell der Lehrerbildung” (model of teacher training at the University of Potsdam).

In diesem Beitrag werden die verschiedenen (Schul-)Praktika im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam, ihre Ziele sowie die derzeitige Umsetzung (Stand: 2020) beschrieben. Diese Beschreibungen sind allgemeiner Natur, da in einigen Fällen die jeweiligen fachspezifischen Ordnungen weitere Ziele festlegen bzw. je nach Fach die organisatorische Ausgestaltung unterschiedlich gehandhabt wird (z. B. bei den Fachdidaktischen Tagespraktika). Gerahmt wird der Beitrag mit den Grundprinzipien des Potsdamer Modells der Lehrerbildung sowie dem allen Praktika zugrundeliegenden Konzept des Spiralcurriculums und einem Ausblick in die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien.

1 SCHULPRAKTISCHE STUDIEN IM POTSDAMER MODELL DER LEHRERBILDUNG UND IM SPIRALCURRICULUM

Die hohe Anzahl Schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam wurde bereits im „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (Edelstein & Hermann) im Jahr 1993 festgelegt. Im Modell sind als zentrale Komponenten der Lehrkräftebildung drei Säulen festgelegt:

- ◆ Fachwissenschaft und Fachdidaktik zweier Fächer
- ◆ Erziehungswissenschaft, bestehend aus Anteilen der Pädagogik, Psychologie und den Sozialwissenschaften inklusive einer Ausbildung in empirischen Methoden und Statistik sowie
- ◆ die Schulpraktischen Studien.

Letztere sollen laut Modell die inhaltliche Koordination des Studiums sowie dessen zeitlichen Aufbau vorgeben. Im ursprünglichen Modell, damals noch ausgerichtet auf ein modularisiertes Studium, welches mit einer Staatsprüfung abschloss, waren vier Praktika vorgesehen.

Die Praktika sollten es ermöglichen, das im Studium erworbene Basiswissen sowie das operative Handlungswissen zusammenzuführen. Die Studierenden können in Praktika Anwendungswissen erlangen für das didaktische, pädagogische sowie unterrichtsorganisatorische Lehrkräftehandeln. Zudem sollen sie erstes Reflexionswissen über die Bedingungen, den Kontext sowie Implikationen des Lehrkräftehandelns erarbeiten. Im Studium wurden die Praktika als zentraler Ort des Praxisbezugs bestimmt, die durch die berufsfelderschließende, studienorganisierende und -reflektierende Funktion einen studienleitenden Charakter einnehmen. Dazu sollen sie theoretisch vorbereitet, verarbeitet und abschließend vertieft werden (Edelstein & Hermann, 1993).

Über die konkreten Praktika hinaus sieht das Modell vor, dass die Praktika in

besonderer Weise eine Verknüpfung der verschiedenen lehramtsbezogenen Disziplinen (auch der Fachwissenschaften) innerhalb der Universität ermöglichen. Gleichzeitig sollen sie durch Querstrukturen sowie institutioneller Zusammenarbeit die Verknüpfung mit dem Studienseminar sowie den Schulen im Land Brandenburg ermöglichen. Diese Zusammenarbeit wird als Schlüssel angesehen, um eine kontinuierliche Lehrkräftebildung in Brandenburg über die 3 Phasen der Lehrkräftebildung zu ermöglichen (Edelstein & Hermann, 1993).

Seit 1993 wurden das Lehramtsstudium und die Praktika kontinuierlich weiterentwickelt, wobei die Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem im Studienjahr 2004/2005 sowie die Einführung des Schulpraktikums 2008 die größten Umstellungen erforderten. Die Praktika wurden nach und nach in einzelne Module integriert, womit ein systematischer Kompetenzaufbau ermöglicht werden soll. Um diesen entsprechend abzubilden, entwickelte eine Arbeitsgruppe des damaligen Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) das *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam* (Tosch et al., 2013). Grundidee ist die eines Spiralcurriculums, eines didaktischen Konzepts, in dem der Lehrstoff so angeordnet ist, dass einzelne Themen im Laufe der Praktika (bzw. des Gesamtstudiums) immer wieder aufgegriffen werden, mit fortschreitendem Kompetenzerwerb das Problembewusstsein steigt und somit die Themen vertieft bearbeitet werden können (Tosch, 2018). Dazu weist das Konzept aus, welche Handlungsfelder in welchem Praktikum abgebildet werden, um sowohl spezifische als auch übergreifende Kompetenzen zu entwickeln (Tosch et al., 2013). Entsprechend ergänzen sich die Praktika wechselseitig und ermöglichen einen schrittweisen Kompetenzaufbau, der sich letztlich über alle Phasen der Lehrkräftebildung erstreckt (Tosch, 2018). Inwiefern dies gelingt, wird derzeit in einem von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Konzept überprüft (siehe Rother, Löweke & Tosch, 2018 sowie den Beitrag von Rother et al. in diesem Band).

Evaluationen zum Lehramtsstudium deuten an, dass die Verschränkung von Theorie und Praxis im Gesamtstudium aus Sicht der Studierenden noch unzureichend ist. In ihrer Synopse zur Potsdamer Lehrerbildung merken Schubarth, Ludwig und Wendland (2013) an, dass die Studierenden den mangelnden Praxisbezug sowie eine unzureichende Integration der Praktika ins Studium kritisieren und empfehlen, diesen stärker zu berücksichtigen. Dies umfasst nicht nur die Erhöhung der quantitativen Anteile des Praxisbezugs, wie von Studierenden häufig gefordert, sondern v. a. auch eine Qualitätsverbesserung der Vor- und Nachbereitung sowie der Begleitung (Schubarth et al., 2013). Wie qualitativ hochwertige Praktikabegleitung und professionsorientierte Seminare im Lehramtsstudium aussehen können, wird derzeit in weiteren Projekten der Qualitätsoffensive Leh-

rerbildung in Potsdam erforscht (siehe zusammenfassend Borowski, Ehlert & Prechtel, 2018).

2 DIE PRAKTIKA – ZIELE UND UMSETZUNG

Im Folgenden werden die einzelnen Praktika, ihre Ziele laut Spiralcurriculum und Studienordnung¹ sowie die derzeitige organisatorische Umsetzung des jeweiligen Praktikums vorgestellt. Die Erläuterungen stellen den Regelfall dar. Abweichungen im Einzelfall sind möglich, sofern die Ziele der Praktika weiterhin erreicht werden können bzw. die organisatorischen Notwendigkeiten dies erfordern.

a) Orientierungspraktikum und Integriertes Eingangspraktikum

Studierende des Lehramts für die Primarstufe absolvieren ein semesterbegleitendes integriertes Eingangspraktikum im ersten oder zweiten Semester, während die Studierenden der Sekundarstufen I und II das Orientierungspraktikum als Block in der vorlesungsfreien Zeit bestreiten.

Ziel der Praktika ist das Einüben systematischer Beobachtung, Beschreibung sowie Reflexion pädagogischer Situationen in Schule und Unterricht. Die Studierenden, zuvor selbst noch als Schülerinnen und Schüler in den Schulen, sollen den Blickwechsel zur Komplexität des Lehrerberufs absolvieren, um damit auch ihre Berufswahl sowie Eignung zu überprüfen (Tosch, 2018). Weitere Handlungsfelder sind die Einordnung der jeweiligen Praktikumschule entsprechend ihrer jeweiligen Profilbildung und Schulprogrammarbeit sowie das erste Zusammenführen von Theorie und Praxis im Praktikumsbericht (Tosch et al., 2013).

Das integrierte Eingangspraktikum für Studierende der Primarstufen findet semesterbegleitend statt. Mit Semesterbeginn startet das Vorbereitungs- bzw. Begleitseminar, in dem Grundlagen systematischer Beobachtung gelehrt und im weiteren Verlauf Praktikumserfahrungen reflektiert werden. Nach einigen Wochen beginnt das Praktikum an einer Grundschule in Potsdam oder dem näheren Umland. Die Studierenden sind in der Regel am Mittwochvormittag in der Grundschule und beobachten unter unterschiedlichen Aufgabenstellungen das Geschehen. Ihre Ergebnisse dokumentieren sie systematisch und bereiten diese

¹ Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) i. d. F. der Zweiten Satzung zur Änderung der Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam vom 27. Januar 2016.

für den Praktikumsbericht auf. Die Schulen werden vom Praktikumsbüro Bachelor vermittelt.

Studierende der Sekundarstufen I und II belegen ebenfalls im ersten Studienjahr ein Seminar, in dem sie neben grundlegenden Themen der Schulpädagogik auch Ansätze systematischer Beobachtung erlernen. In der vorlesungsfreien Zeit (März oder September) sind sie für zwei Wochen an einer Schule und führen dort Beobachtungen im Umfang von 40 Zeitstunden unter einem selbst gewählten Themenschwerpunkt durch. Anschließend verfassen sie einen Praktikumsbericht, indem sie ihre Beobachtungen in die zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen einordnen und reflektieren. Die Schulen werden z. T. durch das Praktikumsbüro Bachelor vermittelt, jedoch besteht auch die Möglichkeit, selbstständig eine Schule zu wählen (BAMALA-SPS).

b) Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

Das zweite Praktikum, das im zweiten Studienjahr absolviert wird, fokussiert die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im außerunterrichtlichen Bereich. Ziel des Praktikums ist es, Verantwortung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse zu übernehmen, die eigene Handlung wahrzunehmen und sich selbst dabei zu reflektieren. Der Umgang mit Heterogenität steht als zentrales Thema im Fokus. Darüber hinaus sollen die Studierenden für ihr jeweiliges Praktikum passende bildungswissenschaftliche oder inklusionspädagogische Fragestellungen verfolgen und erste Zugänge zu Forschungsperspektiven in diesem konkreten Bereich pädagogisch-psychologischen Handelns erlangen (Tosch, 2018). Nach dem Praktikum präsentieren die Studierenden ihre Erkenntnisse in einer mündlichen Präsentationsprüfung und haben so Gelegenheit ihre Präsentationskompetenzen weiterzuentwickeln (Tosch et al., 2013).

Das Praktikum umfasst 30 Zeitstunden, die entweder als Block an 10 Tagen, in 15 Wochen mit je zwei Zeitstunden pro Woche oder aber über 30 Wochen mit je einer Zeitstunde pro Woche absolviert werden können (BAMALA-SPS). Die Studierenden suchen sich selbstständig einen Praktikumsort, der bevorzugt die Altersgruppe des von ihnen studierten Lehramts anspricht. Im vorbereitenden Seminar werden Grundlagen zum Umgang mit Heterogenität gelehrt sowie die Entwicklung von Forschungsperspektiven zu selbigem Thema. Nach dem Praktikum präsentieren die Studierenden ihre Ergebnisse in Kleingruppen. Die Studierenden der Sekundarstufen I und II fertigen zusätzlich einen Praktikumsbericht an. Die Anerkennung erfolgt auch hier über das Praktikumsbüro Bachelor.

c) Fachdidaktische Tagespraktika

Im Gegensatz zu den vorherigen Praktika steht im letzten Bachelorpraktikum das Unterrichten im Fokus. Die Studierenden entwickeln in den jeweils fachbezogenen Fachdidaktischen Tagespraktika ihre Fähigkeiten in Planung, Durch-

führung und Reflexion von Fachunterricht weiter (je zwei FTP pro Studierende, Deutsch: FTP in Sprach- und Literaturdidaktik). Neben der Anwendung fachdidaktischer Prinzipien lernen sie ebenfalls die äußeren und inneren Unterrichtsbedingungen zu berücksichtigen. Hierzu halten sie selbstständig Unterricht an einer Schule in Potsdam oder der näheren Umgebung (Tosch, 2018). Darüber hinaus erarbeiten die Studierenden einen vollständigen Unterrichtsentwurf, in dem sie ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen begründen (ZfL, 2013).

Das Praktikum wird unter Aufsicht der Fachdidaktiken organisiert (BAMALA-SPS), die Schulkontakte werden ebenfalls über diese hergestellt. Wie umfangreich die jeweiligen Schulerfahrungen sind, hängt sowohl von den Kapazitäten der jeweiligen Fächer (z. B. Studierendenzahlen) als auch von den Bedingungen an der Schule (z. B. Häufigkeit des Fachs in der Stundentafel) ab. In der Regel sollen die Studierenden in einer Kleingruppe bis zu 30 Unterrichtsstunden in einer Klasse sein, von denen sie zwei Stunden selbst unterrichten (BAMALA-SPS). Dies ist jedoch nicht für jedes Fach umsetzbar, sodass hier die jeweiligen fachspezifischen Ordnungen berücksichtigt werden müssen.

d) Psychodiagnostisches Praktikum

Das erste Masterpraktikum fokussiert die Anwendung pädagogisch-diagnostischer Methoden. Die Studierenden wenden die Methoden, hauptsächlich Beobachtung und Befragung, an, die sie zuvor im entsprechenden Modul erlernt haben. Im vorbereitenden und begleitenden Seminar entwickeln sie eine psychologische, inklusions- oder sonderpädagogische Fragestellung und planen ihre Beobachtungen, die sie dann in der Schule umsetzen. Dabei beobachten sie eine Schülerin oder einen Schüler sowohl systematisch im Unterricht als auch in anderen Situationen (z. B. in den Pausen oder bei Ankunft in der Schule). Zudem führen sie Gespräche mit der Schülerin oder dem Schüler, betreuenden Lehrkräften und ggfs. den Eltern (abhängig von deren Zustimmung). Durch diese vielfältigen Interaktionen entwickeln die Studierenden ihre Kompetenzen in Zusammenarbeit mit den am Erziehungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure weiter (Tosch, 2018). Im Praktikumsbericht halten die Studierenden die Ergebnisse ihrer Beobachtungen fest (Tosch et al., 2013). Wenn sie zudem eine Schülerin oder einen Schüler einer ihrer unterrichteten Klassen im Schulpraktikum beobachtet haben, können sie diese Erkenntnisse im nachfolgenden Unterricht anwenden.

Die beiden Masterpraktika, das Psychodiagnostische Praktikum und das Schulpraktikum, werden parallel an derselben Schule durchgeführt. Während die inhaltliche Ausgestaltung der vorbereitenden und begleitenden Seminare bei den Bereichen Grundschulpädagogik, Inklusionspädagogik oder in der Psychologie (Lehramt für Sekundarstufen) liegt (BAMALA-SPS), wird die Vermittlung der Schulen über das Praktikumsbüro Master am Zentrum für Lehrerbildung

und Bildungsforschung durchgeführt. Da das Verfahren v.a. auf die geeignete Vermittlung der Schule für das Schulpraktikum ausgerichtet ist, wird das Vorgehen im nachfolgenden Absatz geschildert. In einigen Fällen ist es möglich, das Psychodiagnostische Praktikum als eigenständiges Praktikum durchzuführen. Die Studierenden würden dann eine Woche an einer Schule verbringen. Diese Option wird jedoch nur noch in Ausnahmefällen umgesetzt.²

e) Schulpraktikum

Das umfangreichste Praktikum ist das Schulpraktikum (Praxissemester), das im zweiten (Grundschul-/Inklusionspädagogik) bzw. dritten (Sekundarstufe) Mastersemester absolviert wird. Alle Kompetenzen, die in den vorangegangenen Praktika angebahnt wurden, werden vertieft: Die Studierenden beobachten Unterricht unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden, setzen sich vertieft mit Schule und Unterricht auseinander, reflektieren ihre Beobachtungen und eigenen Tätigkeiten und planen, halten und reflektieren selbstständigen Unterricht (Tosch et al., 2013). Auf diese Weise sollen sie ihr Selbstbild als Lehrkraft weiterentwickeln, das theoretisch erlangte Wissen mit der praktischen Tätigkeit verbinden und ihre berufsbezogenen Kompetenzen entsprechend der KMK-Standards (KMK, 2014) vertiefen (Tosch, 2018). Es werden somit hohe Ansprüche an die Studierenden gestellt. Auch dies trägt wohl dazu bei, dass nicht wenige Studierende dieses Praktikum als wichtigstes Praktikum beurteilen (Jennek et al., 2019).

Organisatorisch nimmt das Praktikum ein Semester ein. Aufgrund der unterschiedlichen Zeiten von Universität und Schule (insbesondere der Sommerferien) liegen Semesterzeit und Praktikumszeit nicht parallel zueinander. Insgesamt verbringen die Studierenden 14 Wochen an den Schulen (bis zum Zeugnistag im Januar/Februar bzw. Juni/Juli – von diesem Tag rückwärts werden die 14 Wochen gerechnet). Vorbereitet, begleitet und nachbereitet wird das Praktikum durch Dozierende der Erziehungswissenschaft sowie der Fachdidaktiken aus Fach 1 und Fach 2. Während die Vorbereitungs- und Nachbereitungswochen vollständig an der Universität absolviert werden, findet die Begleitung während des schulpraktischen Teils am Freitag an der Universität statt, sodass die Studierenden von Montag bis Donnerstag an den Schulen sind. Dort hospitieren sie insgesamt 66 Unterrichtsstunden und erteilen pro Fach 25 Stunden selbstständigen Unterricht. Sie nehmen darüber hinaus an allen außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schule teil, z. B. an Konferenzen oder Schulausflügen. Die Betreuung an den Schulen erfolgt durch Lehrkräfte, so genannte Mentorinnen und Mentoren,

2 Dies ist mitunter der Fall, wenn die Studierenden ihr Schulpraktikum an einer deutschen Auslandsschule absolvieren, welche die Durchführung des diagnostischen Praktikums nicht genehmigt.

deren Unterricht die Studierenden meist in Teilen übernehmen. In jedem Fach werden sie zudem einmal von ihren Dozierenden der Fachdidaktiken besucht und erhalten sowohl zum zuvor eingereichten Unterrichtsentwurf als auch zur unterrichteten Stunde Rückmeldung.³

Die Anmeldung zum Schulpraktikum erfolgt bereits ein Semester vor dem geplanten Praktikum. Zusätzlich zum universitären Leistungsverbuchungssystem melden sich die Studierenden auf einer Online-Plattform an, bei der sie ihre Daten sowie die bevorzugten Regionen in Brandenburg⁴ hinterlegen, in denen sie ihr Praktikum absolvieren wollen. Zuvor haben die Schulen⁵ hinterlegt, wie viele Praktikumsplätze sie für welche Fächerkombinationen bereitstellen. In einem Matching-Verfahren werden die Studierenden mit den passenden Schulen gematcht und diesen Schulen vom Praktikumsbüro Master zugewiesen. Die Vermittlung der weiteren Studierenden, bei denen kein direktes Matching zustande kam, wird durch persönliche Anfragen bei den Schulen und den Studierenden vorgenommen. Berücksichtigt wird dabei vor allem, dass der Fahrtweg vom Wohnort zur Schule 90 Minuten pro Strecke nicht überschreitet. Die letzten Zuweisungen können mitunter erst in der Vorbereitungswoche erfolgen.

Darüber hinaus ist es möglich, das Schulpraktikum in einem anderen Bundesland oder an einer deutschen Auslandsschule zu absolvieren. Für das Schulpraktikum im Ausland bewerben sich die Studierenden, nach einer Beratung durch die Referentin für Internationalisierung des ZeLB, selbstständig bei den deutschen Auslandsschulen.

3 WEITERENTWICKLUNG UND AUSBLICK

Die oben beschriebenen Ziele sowie die organisatorische Umsetzung der Schulpraktika bilden den derzeitigen Stand nach der BAMALA-SPS von 2016 ab. Seit dem Potsdamer Modell von 1993 wurden die Praktika mehrfach weiterentwickelt. Anstoß waren dabei u. a. externe Vorgaben wie die Umstellung auf das Bachelor-Master-System und die damit einhergehende Modularisierung sowie die Ein-

3 Ordnung für das Schulpraktikum (Praxissemester) im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam vom 21. März 2012 i. d. F. des zweiten Satzes zur Änderung der Ordnung für das Schulpraktikum (Praxissemester) im lehramtsbezogenen Masterstudium an der Universität Potsdam vom 27. Januar 2016.

4 Ausgenommen ist hierbei die Stadt Potsdam, da diese Schulen v. a. für die Bachelorpraktika genutzt werden. Nur Studierende mit Härtefällen werden nach Potsdam vermittelt.

5 Ausbildungsschulen sind alle staatlichen Schulen Brandenburgs sowie anerkannte Ersatzschulen.

führung des Schulpraktikums, die mit einer Kürzung des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) in Brandenburg einherging.

Von entscheidender Bedeutung für die Weiterentwicklung sind jedoch universitätsinterne Entwicklungen. Getragen von den Rückmeldungen von Studierenden, eigener Unzufriedenheit der Dozierenden oder auch neuen inhaltlichen Aspekten der beteiligten Disziplin finden sich immer wieder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zusammen, um gemeinsam über die Ausgestaltung der Praktika und/oder der begleitenden Seminare nachzudenken. Ausgehend von diesen Runden werden Veränderungen angestoßen, die von der individuellen Ausgestaltung eines Seminars (z. B. Günther et al. in diesem Band) über die gemeinsame Neugestaltung aller bildungswissenschaftlichen Begleitseminare zum Praxissemester (Flach-Schlage, Bannasch-Grigoleit & Vock, 2015) bis hin zur Umgestaltung eines gesamten Praktikums reichen. Für den letzten Punkt ist die AG „Praxisstudien“ des ZeLB der entscheidende Ansprechpartner.

Zunehmend rücken die Praktika und ihre Wirkung auch in den Fokus der Forschung an der Universität Potsdam. Die Erkenntnisse, von denen einige in diesem Band zusammengefasst sind, bilden ebenfalls eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Praktika anhand des Potsdamer Modells der Lehrerbildung.

Literatur

- Borowski, A., Ehlert, A. & Precht, H. (Hrsg.) (2018). *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Edelstein, W. & Herrmann, U. (1993). Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (S. 199–217). Weinheim u. a.: Beltz.
- Flach-Schlage, D., Bannasch-Grigoleit, D. & Vock, M. (2015). *Best-Practice-Beispiel: Konzeption eines erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars zur Differenzierung im Praxissemester an der Universität Potsdam im WS 2014/15*. 1. Internationaler Kongress „Lernen in der Praxis“, Brugg-Windisch, Mai 2015 (Poster).
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *HLZ*, 2(1), 39–52.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Berlin und Bonn.

- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichem Design. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtl (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 43–58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, W., Ludwig, J. & Wendland, M. (2013). Zusammenfassung. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 2) (S. 4–12). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtl (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., Simon, J., Lohwaßer, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.

BACHELORPRAKTIKA

Das Orientierungspraktikum in spirallcurricularer Perspektive

Erste Erkenntnisse der Begleitforschung
zu den Schulpraktischen Studien
im Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Stefanie Rother, Frank Tosch, Mirko Wendland und Steffen Kludt

ZUSAMMENFASSUNG Das Orientierungspraktikum (OP)/Integrierte Eingangspraktikum (IEP) ist die erste schulpraktische Phase im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Mit diesem (Hospitations-)Praktikum (im 1.–2. Fachsemester des Bachelorstudiums) soll der Perspektivwechsel von der Schüler:innen- zur Lehrer:innenrolle angestoßen und der Lehrer:innenberuf, die Institution Schule und der Unterricht durch eine beobachtende Perspektive reflektiert werden. Im Beitrag werden erste Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse zum OP/IEP im Rahmen des PSI-Projekts „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ diskutiert. Aus den nachgewiesenen Effekten – u. a. Aktivierung der Reflexionsfähigkeit und Förderung der persönlichen Entwicklung – und den analysierten Bedürfnissen der Studierenden werden abschließend in zwei Diskussionssträngen „Konzeption und Handlungsrahmen“ sowie „Unterstützung und Begleitung“ Empfehlungen formuliert, die wichtige Impulse zur Weiterentwicklung des Praktikums und der begleitenden Lehrveranstaltungen liefern.

ABSTRACT The Orientation Work Placement/Integrated Introductory Work Placement is the first phase in the Potsdam Teacher Training Model during which students gain practical in-school experience. The aim of this (work shadowing) work placement (which takes place in the first two semesters of the students' bachelor studies) is to initiate a change of perspective from the role of the student to that of the teacher, as well as reflection on teaching as a career, school as an institution, and teaching in general. In this paper, we discuss initial findings from the quantitative and qualitative analyses of the Orientation Work Placement/Integrated Introductory Work Placement within the PSI project 'Competence Acquisition in Professional Studies – Spiral Curriculum'. Recommendations are made based on verified effects – including the activation of reflectivity and the promotion of personal development – and the analysed needs of the students are formulated into two discussion strands: 'Conception and Scope for Action' and 'Support and Supervision'. These recommendations aim to stimulate the ongoing development of work placements and their accompanying seminars.

Ausgelöst durch die Bologna-Prozesse wurden in den vergangenen Jahrzehnten an den lehrkräftebildenden Hochschulen in allen deutschen Bundesländern schulische Praxisphasen implementiert, mit denen gewöhnlich drei Zielperspektiven in Verbindung gebracht werden (Besa, 2018):

1. Eignungsüberprüfung und Berufsfelderkundung,
2. Erwerb und Weiterentwicklung professionsspezifischer Kompetenzen,
3. Verknüpfung theoretischer und praktischer Elemente der Lehrkräftebildung.

Angeregt durch eine Debatte um Berufseignung angehender Lehrkräfte und die „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung“ der KMK (2013) in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung haben berufsorientierende Praxisphasen, die sich insbesondere der ersten Zielvorstellung zuordnen lassen, an Bedeutung gewonnen. Während sich der organisatorische Rahmen dieser Praxisphasen in den Hochschulen hinsichtlich Zeitumfang, zeitlicher Einbettung im Studienverlauf, modularer Verankerung des Praktikums u. v. m. unterscheidet, stimmen die Praktika in ihrer allgemeinen Zielsetzung und Funktion überein. Als berufsfelderschließende, orientierungsgebende Praxisphase soll die im frühen Bachelorstudium angesetzte Praktikumszeit von den Studierenden genutzt werden, um das spätere Arbeitsfeld zu erschließen, die Eignung und Neigung für den Lehrer:innenberuf kritisch zu reflektieren und im Sinne eines Einstiegs in die Berufsaufgaben die Lehr-Lernprozesse im Rahmen einer Beobachtung/Hospitation zu analysieren (Weyland, 2012).

In den vergangenen Jahren wurde diese erste bildungswissenschaftliche Praxisphase im Bachelorstudium von den Universitäten nicht nur strukturell verankert, sondern zum Teil auch konzeptuell qualifiziert. Forschungserkenntnisse, die hierbei Berücksichtigung finden konnten, befassen sich jedoch vorwiegend mit Langzeitpraktika (insbesondere dem Praxissemester) und weisen allgemein auf die zentralen Gelingensbedingungen von Praxisphasen im (Lehramts-)Studium hin. So hat die Hochschulrektorenkonferenz (2016) im Rahmen des Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ fünf Empfehlungen für die Umsetzung qualitätsgesicherter Praktika erarbeitet und fordert

- ♦ die Anerkennung und Aufwertung der Praktika „als wichtigen, gleichberechtigten Lernort mit seinen Potenzialen und großen Nutzen“ (ebd., S. 8),
- ♦ die Erarbeitung einer hochschuleigenen Praktika-Strategie, um die Funktion von Praktika zu schärfen,
- ♦ Praktika im Dialog mit allen Beteiligten – Hochschulen, Studierenden, Praktikumeinrichtungen, Sozialpartnerinnen und Sozialpartner – zu gestalten,
- ♦ Ressourcen sowie Rahmenbedingungen (u. a. ausreichend personale Kapazitäten) bereitzustellen und

- ◆ die Vor- und Nachbereitung sowie die qualifizierte Begleitung und Betreuung während der Praktikumszeit sicherzustellen (ebd.).

Auf die zentrale Bedeutung der Betreuung und Begleitung in Praxisphasen (z. B. durch Mentorinnen und Mentoren) weisen heute mehrere Studien und Forschungsergebnisse hin (z. B. Schubarth et al., 2012 [ProPrax-Studie]; Bach, Besa & Arnold, 2012 [ESIS-Studie]; Beck & Kosnik, 2002). Im Kontext einer qualifizierten Begleitung wird insbesondere die Unterstützung von Reflexionsprozessen diskutiert, die als wesentlich für die Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität angesehen werden. Die Fähigkeit des Reflektierens wird heute als „zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung“ (Artmann et al., 2013, S. 134) verstanden. Unterschieden wird zwischen einem ersten Aufmerksamkeitsprozess, der professionellen Unterrichtswahrnehmung („noticing“), d. h. der „wissensgesteuerte[n] Identifikation von Situationen und Ereignissen im Unterricht“ (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010, S. 297) und der wissensgesteuerten Verarbeitung von Unterricht („reasoning“), bei der die Unterrichtsbeobachtungen zur Begründung und Interpretation mit theoretischen Wissensbeständen verknüpft werden (ebd.; Treisch, 2018; van Es & Sherin, 2002). Die kognitive Verarbeitung unter Einbezug theoretischen Wissens kann nochmals in drei qualitative Ebenen unterteilt werden: das Beschreiben von lernwirksamen Unterrichtskomponenten, das Begründen von Unterrichtssituationen und das Vorhersagen von Wirkungen auf weitere Lehr-Lern-Prozesse. Befunde der Expertiseforschung zeigen auf, dass erst im Verlauf der Kompetenzentwicklung entsprechende theoretische Wissensbestände angeeignet werden, die ein systematisches Einordnen, Erklären und Vorhersagen von Unterrichtsereignissen ermöglichen (Seidel & Prenzel, 2007).

Schulpraktika können einen idealen Rahmen bieten, um im Wechselspiel zwischen der Anwendung von gelerntem Theoriewissen in der Praxis und der anschließenden kritischen Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen die Reflexionskompetenz zu fördern. Zugleich werden kritische Stimmen laut, die eine – oft auch von Studierenden geforderte – Ausweitung der Praxisphasen (Jenek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019) als Königsweg in der Lehrkräftebildung anzweifeln und auf etwaige Forschungslücken in der Debatte um die Wirksamkeit von Schulpraktischen Studien hinweisen (Hascher, 2014).

Die in jüngerer Vergangenheit zahlreich aufgenommenen Studien zum Lernerfolg in Praxisphasen (Gröschner & Hascher, 2019) werden demnächst wohl sehr vielfältige Forschungserkenntnisse zur weiteren Diskussion liefern. Jedoch liegen heute kaum (auch längsschnittlich gesicherte) Befunde zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien vor – ebenso wenig wie Befunde, die explizit das Orientierungspraktikum betreffen und Aussagen zur Kompetenzentwicklung der Studierenden in dieser frühen Praxisphase machen können. Die im Rah-

men des orientierungsgebenden Praktikums bereits durchgeführten Studien fokussieren jedoch meist auf einzelne Aspekte der universitätsspezifischen Konzeption:

- ◆ Untersuchungen von Besa und Schüle 2016 der Universität Hildesheim, die sich explizit mit der Berufswahlorientierung im Lehramtsbachelor befassen, weisen beispielsweise darauf hin, dass Schulpraktika ohne Unterrichtsaufgaben kaum zu beruflichen Entscheidungsveränderungen führen (ebd., 2016).
- ◆ Eine Befragung von 56 Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin zur universitären Betreuungssituation im Orientierungspraktikum belegt eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Feedback der Dozierenden und einen eher gering eingeschätzten Nutzen des Schulbesuchs durch Dozierende (Lazarides & Mohr, 2015).

Diese Studien vermitteln beachtenswerte Einzelbefunde. Da sie jedoch auf den jeweils standorteigenen, spezifischen Vorgaben beruhen, sind sie wenig repräsentativ und kaum übertragbar. Die Erarbeitung allgemeiner bundesweiter Empfehlungen wird nicht zuletzt durch die Diversität der Praktikumskonzepte und Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen erschwert. Universitäten bzw. universitäre Forschungseinrichtungen sind insofern gefragt, die Praxisphasen nicht nur im Sinne einer eigenen Praktika-Strategie strukturell abzusichern und inhaltlich zu konzeptionieren, sondern auch fortlaufend anhand von Evaluationen und/oder Begleitstudien zu überprüfen und evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

EXKURS

Bereits in der „Gründungskonzeption der Universität Potsdam“ wird das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (Universität Potsdam, Gründungskonzeption 1994, S. 24–28) differenziert entfaltet und die „Integration von Theorie und Praxis“ als Prinzip festgeschrieben: „Studienbegleitendes Element aller Lehramtsstudiengänge sind schulpraktische Studien: sie dienen der Orientierung, der Erprobung, der Reflexion und der Strukturierung des Studiums“ (ebd., S. 25). Das Modell wurde durch drei Komponenten getragen: Fachwissenschaften (einschließlich Fachdidaktik), Erziehungswissenschaftliches Grundlagenstudium und Schulpraktische Studien als dritte Komponente.

Im idealtypischen Strukturmodell sollten die Schulpraktischen Studien im Rahmen eines weitgehend interdisziplinär gestalteten ersten Studienjahres die hier angesiedelten Einführungsveranstaltungen in die Schulpädagogik I und II,

in die Persönlichkeits- und differenzielle Psychologie I und II sowie professionsbezogener sozialwissenschaftlicher Studien mit einem wissenschaftlich begleiteten mehrwöchigen Hospitationspraktikum (zwischen dem 1. und 2. Semester) verbunden werden, das „von Pädagogen und Psychologen betreut“ (ebd., S. 32) werden sollte. Ausdrücklich wurde betont, dass die Schulpraktischen Studien als „professionsbezogene Studienelemente in Erfahrungs- und Handlungsfeldern begleitet“, ferner „intensiv vorbereitet und ausgewertet sowie interdisziplinär betreut“ (ebd., S. 33) werden. Dieses „Grundprinzip“ sollte auch für die wissenschaftliche Betreuung, Vorbereitung und Auswertung aller weiteren Praktika im Studienverlauf gelten.

Bereits für das erziehungswissenschaftliche Studium aller Lehramtsstudierenden, die vor 1993 immatrikuliert wurden (Studienordnung vom 21. Mai 1993), war ein *Einführungskurs mit Hospitationspraktikum* verankert, der die erziehungswissenschaftliche Ausbildung eröffnete.

Mit Blick auf das einführende Praktikum im Primarstufenlehramt wurde ein *Integriertes Eingangssemester* konzipiert. In der von der Kommission Primarlehrerausbildung vorgelegten „Konzeption der Primarlehrerausbildung an der Universität Potsdam“ (Universität Potsdam, Potsdamer Modell der Lehrerbildung, 1992, Anhang, S. 64–71) war im ersten Semester ein obligatorisches „integriertes Eingangssemester vorgesehen, das die Studierenden in einem Veranstaltungsverbund (mehrwöchiges Praktikum und begleitende Seminare) mit Blick auf ihre zukünftige Rolle in der Schule [konzentriert]“ (ebd., S. 68). Hier sollten die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler mit den Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern der Unterrichtsfächer und den Grundschuldidaktiken sowie den Mentorinnen und Mentoren an den Schulen kooperieren. Seit 1993/94 wird dieses *Integrierte Eingangssemester* realisiert. Die Hospitationen waren eingebettet in eine dreiwöchige Einführungsphase an der Hochschule, ein theoretisches Begleitseminar, ein Forschungskolloquium sowie Auswertungsveranstaltungen und ein Abschlusskolloquium.

Die Einführung des zweistufigen Bachelor- und Masterstudiums für Lehramter im Zuge der Hochschulreform seit 1999 (Bologna-Prozess) hat an der grundlegenden Konstruktion der beiden Potsdamer Varianten des Einführungspraktikums als *Orientierungspraktikum* (OP) bzw. als *Integrierten Eingangspraktikum* (i. R. des Integrierten Eingangssemesters Primarstufe) (IEP) nichts Grundlegendes geändert (Tosch, 2009, 2015).¹

1 Im Studienjahr 2004/05 wurde kurzzeitig für die Lehramter für Gymnasien bzw. für die Sekundarstufe I/Primarstufe auch eine *Kombination von Orientierungspraktikum* und dem sich anschließenden außerunterrichtlichen *Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern* realisiert, das von den Dozierenden des Seminars „Einführung in die Schulpädagogik“ betreut wurde.

In den Jahren 2013–2014 hat eine Arbeitsgruppe des damaligen „Zentrums für Lehrerbildung“ den Gedanken aus der Gründungskonzeption der Universität aufgenommen, dass den Schulpraktischen Studien „im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu[kommt], die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau aller Studienanteile jeweils für die spezifischen Lehramtsstudiengänge zu artikulieren“ (Universität Potsdam, Gründungskonzeption, 1994, S. 26). Der weiterentwickelte Gedanke dieser AG mündete im „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“ (Tosch, Rabe, Kludt, Simon, Lohwasser & Gemsa, 2013) mit dem Ziel, das System der Schulpraktischen Studien unter der Modellvorstellung eines Spiralcurriculums – auch mit Blick auf den Kompetenzerwerb der Studierenden im Sinne der KMK Forderungen zur Lehrkräftebildung – zu systematisieren (Tosch, 2018).

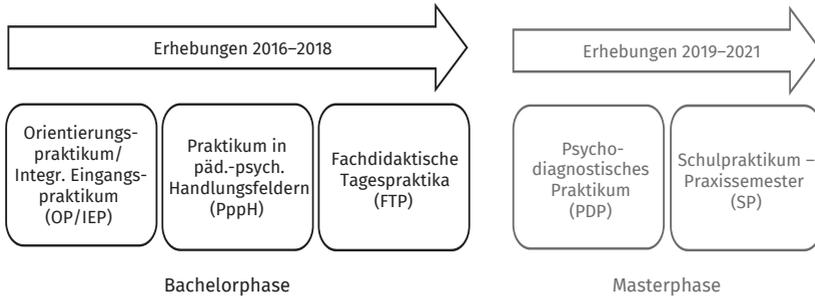
Dieses Konzept wird seit 2015/16 als Teilprojekt „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ im Rahmen des Projekts „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion (PSI-Potsdam der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF) in einer quer- und längsschnittlichen Analyseperspektive untersucht (Rother, Löweke & Tosch, 2018). Das Projekt will dazu beitragen, die Schulpraktischen Studien als ein studienleitendes Element auf dem Weg zur Profession von Lehrkräften weiter inhaltlich und organisatorisch zu qualifizieren.

1 PROJEKTANSATZ „KOMPETENZERWERB IN SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN – SPIRALCURRICULUM“

Das PSI-Teilprojekt geht im Rahmen einer ersten empirischen Überprüfung der Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung insbesondere zwei erkenntnisleitenden Frageperspektiven nach:

1. Wie lässt sich die Professionskompetenz der Studierenden langfristig in Schulpraktischen Studien ausprägen und stärken?
2. Wie können die Lehrveranstaltungsformate der Schulpraktischen Studien curricular und methodisch zu einem studienleitenden Element der Potsdamer Lehrerbildung qualitativ und evidenzbasiert fortentwickelt werden?

Dazu wird eine ausgewählte Kohorte Lehramtsstudierender, die im Rahmen ihres Studiums an der Universität Potsdam im Studienjahr 2015/2016 das OP bzw. IEP absolviert haben, durch alle fünf Schulpraktischen Studien in der Bachelor- und Masterphase begleitet und jeweils nach den Praktika befragt.

Abbildung 1 Erhebungsdesign der Befragung (Rother, Löweke & Tosch, 2018)

Die Begleitstudie folgt zwei Forschungsrichtungen:

- a. *Evaluation* der definierten Kompetenzziele eines jeden Praktikums (*Querschnitt*);
- b. *Analyse* aller fünf Schulpraktischen Studien hinsichtlich ihres Beitrages zur übergreifenden Kompetenzentwicklung der Studierenden in der universitären Phase der Lehrkräfteausbildung (*Längsschnitt*) (*Abbildung 1*).

Das Mixed-Methods-Forschungsdesign umfasst zum einen Online-Fragebögen² für die Studierenden der gewählten Lehramtskohorte und zum anderen qualitative Expert:inneninterviews mit den Dozierenden der jeweiligen Begleitseminare. Es basiert auf einem projektspezifischen Theoriemodell, das von vier konzeptionellen Grundlagen gerahmt wird:

1. *Zugang „Spiralcurriculum“*: Ein didaktisches Konzept, in dem der Lernstoff nicht linear angeordnet wird, sondern in Form einer Spirale – und demgemäß auch der Kompetenzaufbau der Studierenden dieser Modellvorstellung folgt (Tosch, 2018).
2. *Zugang „Expert:innenansatz“*: Der Kompetenzerwerb wird hier gedacht als ein sich vernetzender Prozess von Beginn der Ausbildung, über die Berufseingangsphase bis hin zur Bewältigung des Berufsalltags (König, 2012; H. L. Dreyfus & S. E. Dreyfus, 1986).

² Es wird das webbasierte Programm QUAMP, eine „modular aufgebaute Softwareplattform zum Aufbau internetbasierter Feedback-Systeme“ (Sociolution, 2018), verwendet.

3. Zugang „COACTIV-Kompetenzmodell“: Eine theoretische Konzeption zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit projekteigenem Zuschnitt im Kontext des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009).

4. Zugang „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam“: Ein einheitlicher systematischer Bezugsrahmen für die Schulpraktischen Studien an der Universität Potsdam (Tosch et al., 2013; Jennek, in diesem Band).

Die konzeptionelle Projektrahmung ist im Band „PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)“ (Rother, Löweke & Tosch, 2018) ausführlich dargestellt. Für die Entwicklung des Fragebogens und die Analyse sowie Interpretation des Datenmaterials wurden die beiden letztgenannten Zugänge – das COACTIV-Kompetenzmodell und das Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien – als theorieleitende Grundpfeiler des Projektdesigns herangezogen.

2 KONZEPTION UND VORSTELLUNG DES INSTRUMENTS

Generell bestehen die Fragebögen zu den einzelnen Praktika aus drei aufeinander folgenden Befragungsabschnitten:

- ◆ ein **allgemeiner Teil** mit personenbezogenen Daten (demografische Angaben, Angaben zum Lehramtsstudium sowie zu beruflichen und universitären Vorerfahrungen der Studierenden),
- ◆ ein **praktikumsspezifischer Teil** (Querschnitt/Evaluation des Einzelpraktikums) und
- ◆ ein **praktikumsübergreifender Teil** (Längsschnittliche Analyse zu „Entscheidungen zum Lehramtsstudium“, „Überzeugungen zu schulischen Zielen, einer guten Lehrer:innenpersönlichkeit sowie zum Lehren und Lernen“, „Selbstwirksamkeitserwartungen“, „Verhaltensdispositionen“, „Emotionen“ und „Beruflichen Zielen“).

Im Folgenden wird der für diesen Beitrag relevante mittlere praktikumsspezifische Fragebogenabschnitt, der die o. g. Evaluation des Einzelpraktikums (hier: OP/IEP) umfasst, in seiner Entstehung und Zusammensetzung mit Blick auf die Befragungsskalen kurz vorgestellt.³

Konzeption des praktikumsspezifischen Fragebogenabschnitts

Die Entwicklung dieses Fragebogens erforderte eine enge inhaltliche Abstimmung mit den Dozierenden der Begleitseminare, um einen exakten Zuschnitt der Evaluationsfragen zu erzielen. Sechs Dozierende der Begleitseminare wurden im Dezember 2015 und Januar 2016 im Rahmen von *leitfadengestützten Expert:inneninterviews* (Meuser & Nagel, 2005) zu verschiedenen Themenfeldern (u. a. zu den Zielen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Seminaren sowie ihren Erfahrungswerten hinsichtlich des Kompetenzerwerbs Studierender) befragt. Zur Auswertung der Interviews wurde ein *sechsstufiges Konzept von Meuser und Nagel* (1991) herangezogen, das sich an der *qualitativen Inhaltsanalyse* orientiert. Die Ergebnisse, die auf wichtige Details der Konzeption, auf Chancen und auf Schwierigkeiten der Umsetzung in der Lehre hinwiesen, wurden bei der weiteren Entwicklung der *Evaluationsfragen/Einzelitems für die Studierenden* berücksichtigt. Generell waren die Fragen an den Handlungsfeldern der Praktika im Konzept „Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“ (Tosch et al., 2013) und den KMK-Standards (2004) orientiert.

Nach Abschluss der Befragung wurde aus Gründen der weiteren Analyse- und Berichtsökonomie anhand der erhobenen Daten geprüft, inwieweit die Vielzahl von entwickelten Einzelitems innerhalb der Teilfragebögen auf eine überschaubare Anzahl von Komponenten (Gesamtskalen oder Subskalen) zusammengefasst werden kann. Es wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt, um inhaltliche Beziehungsstrukturen aufzudecken (Bühner, 2011). Die abschließende Entscheidung zur Zusammenfassung von Items in Gesamt- bzw. Subskalen beruhte sowohl auf den ermittelten statistischen Kennwerten als auch auf dem inhaltlichen Abgleich der Komponenten mit den o. g. theoretischen Vorüberlegungen, Modellen und Befunden. Eine Übersicht über die ermittelten Gesamt- bzw. Subskalen und deren Reliabilität bietet die *Tabelle 1*.

³ Eine ausführliche Darstellung zu Aufbau und Konzeption aller Befragungsabschnitte ist im Band „PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)“ (Borowski, Ehlert & Prechtel, 2018) nachzulesen. Ausgeklammert und in einem gesonderten Beitrag werden die Ergebnisse zu den Befragungsskalen „Umgang mit Heterogenität“ und „Umgang mit Interkulturalität“ vorgestellt.

Tabelle 1 Subskalen und deren Reliabilität sowie Einzelitems der Teilfragebögen im praktikumsspezifischen Befragungsteil

<i>Teilfragebogen Label Subskala/Aussage</i>	<i>Anzahl Aussagen</i>	<i>Cronbachs Alpha</i>
<i>Entwicklung der Reflexionsfähigkeit</i>		
System Schule	4	.71
Unterricht	3	.71
Lehrer:innenrolle/Profession	5	.76
<i>Bewertung der Praktikumsbedingungen</i>		
Unterstützung und Einbindung	5	.73
Unterrichtsbeobachtung	3	.69
Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten	3	.67
Förderung der persönlichen Entwicklung	5	.75
Überforderung	1	–
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		
Gesamtskala OP	9	.93
Gesamtskala IEP	10	.96
<i>Qualität der Begleitung im OP</i>		
Positive Aspekte	4	.66
Austauschmöglichkeiten	1	–
Passung Praktikum und Begleitseminar	1	–
Praktikumsbericht	1	–

Vorstellung des praktikumsspezifischen Fragebogenabschnitts

Im praktikumsspezifischen Teil wurden zunächst die *Rahmenbedingungen des Praktikums* abgefragt (Schulstufe und Schulform, Schwerpunkt und/oder pädagogisches Profil der Praktikumsschule, selbstständig gesuchte oder über die Dozierenden vermittelte Praktikumsschule). Anschließend wurde die selbst wahrgenommene „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ durch das Praktikum einschließlich Begleitseminar mit einem Teilfragebogen bestehend aus zwölf Items erfasst. Diese lassen sich in drei Subskalen gruppieren: „Entwicklung der Reflexionsfähigkeiten“ hinsichtlich des *Systems Schule*, des *Unterrichts* sowie der *Lehrer:innenrolle bzw. Profession*.

Daraufhin waren die *Praktikumsbedingungen* mit einem Teilfragebogen bestehend aus 17 Items zu bewerten. Diese können in vier Subskalen gruppiert werden: „Gestaltung des Praktikums hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützung und Einbindung“, „Anregung von Unterrichtsbeobachtung“, „Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten“ sowie „Förderung der persönlichen Entwicklung“. Zudem verbleibt ein Einzelitem, das eine mögliche Überforderung aufgrund der im Praktikum gestellten Aufgaben erfragt. Ergänzend sollte in vier offenen Fragen angegeben werden, inwieweit das Praktikum gefallen bzw. nicht gefallen hatte, was gefehlt hatte und welches die wichtigste Erkenntnis im Praktikum war. Zudem war die wahrgenommene Wichtigkeit des Praktikums für den Aufbau von Lehrer:innenkompetenzen einzuschätzen.

Im letzten Block des praktikumsspezifischen Befragungsteils wurde die *Qualität des Begleitseminars* mit einem Teilfragebogen bestehend aus neun Items erfasst, die in einer Gesamtskala zusammengefasst werden können. Darüber hinaus wurden die Studierenden mit sieben weiteren Items zu studiengangsspezifischen Aspekten der *Qualität der Begleitung* im OP befragt. Es konnte eine Subskala zu den positiven Aspekten der Begleitung gebildet werden. Drei Einzelitems waren auf die Bewertung von Austauschmöglichkeiten, die Passung von Praktikum und Begleitseminar sowie auf den Praktikumsbericht gerichtet. Abschließend wurde in vier offenen Fragen erhoben, inwieweit das Begleitseminar gefallen bzw. nicht gefallen hatte, was inhaltlich gefehlt und welche Methode/Sequenz bzw. welches Thema/Material die Studierenden besonders zum Nachdenken angeregt hatte. Ferner galt es, die wahrgenommene Wichtigkeit des Begleitseminars für den Aufbau von Lehrer:innenkompetenz einzuschätzen.

3 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse werden zunächst entsprechend der quantitativen und qualitativen Auswertungsstrategie getrennt voneinander präsentiert. Anschließend werden die Befunde im Rahmen der Diskussion miteinander verknüpft und interpretiert und hierauf erste handlungsleitende Empfehlungen zur Weiterentwicklung des OP/IEP abgeleitet.

Die Ergebnisse basieren auf einer **Stichprobe** von $N = 234^4$ Befragungsteil-

4 $N = 21$ (11,7%) Lehramtsstudierende im Lehramt für die Primarstufe mit Schwerpunkt-
bildung Inklusionspädagogik wurden im Rahmen des Analyseprozesses aufgrund von be-
sonderen Praktikums Umständen während des Befragungszeitraums der Stichprobe entnom-
men und werden separat untersucht. So verringerte sich die Stichprobe von zunächst 265 auf
234 Personen.

nehmenden am OP/IEP. Sie gehen aus zwei Datensätzen der Erhebungen zum OP/IEP aus dem Wintersemester 2015/2016 (WiSe 2015/2016) und dem Sommersemester 2016 (SoSe 2016) hervor und wurden folglich zusammengefasst. Von den teilnehmenden Studierenden waren $N = 188$ Personen, also mehr als 80 %, weiblichen Geschlechts. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden, die sich alle in der Bachelorphase ihres Studiums befinden, beträgt zum Befragungszeitpunkt 23,18 Jahre ($SD = 4,58$). Die Befragungsteilnehmenden lassen sich den Lehramtsstudiengängen wie folgend zuordnen: $N = 178$ (67,2 %) studieren im Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) und $N = 56$ (21,1%) im Lehramt für die Primarstufe. Knapp 80 % aller Befragten befanden sich im 1. bis 3. Fachsemester ihres Studiums.⁵

3.1 Quantitative Befunde

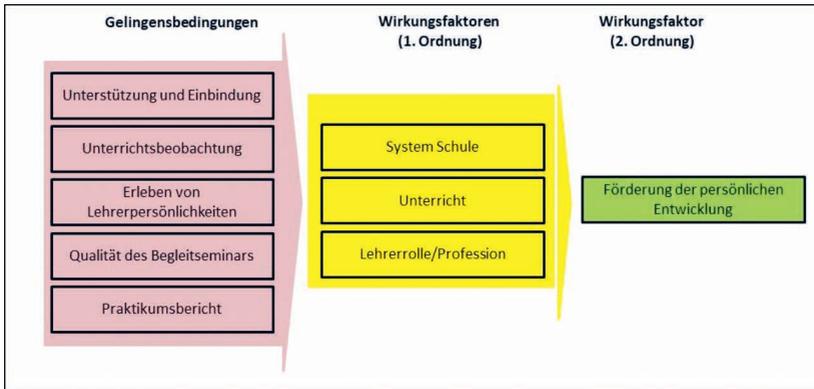
Deskriptive Analysen

Die zentrale Fragestellung der Erhebungen im Rahmen dieses Projektes ist, inwieweit die Anforderungen des o. g. „Konzepts zu den Standards und Kompetenzen“ in den jeweiligen Schulpraktischen Studien wahrgenommen bzw. umgesetzt werden. Im Orientierungspraktikum steht der Perspektivwechsel zu einer Lehrer:innenpersönlichkeit im Vordergrund. Im Konzept sind hierzu sechs Handlungsfelder (HF) verankert:

- ◆ HF1: Systematisches Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen in Schule,
- ◆ HF2: Einordnen und kriterial geleitetes Bewerten beobachteter Praxis,
- ◆ HF3: Perspektivwechsel zur Ausformung eines professionsbezogenen Habitus einer Lehrer:innenpersönlichkeit,
- ◆ HF4: Einordnen der Praktikumsschule im Hinblick auf schulische Profilbildung in einem Praktikumsbericht,
- ◆ HF5: Exemplarisches Zusammenführen von Theorie- und Praxisbefunden in einem Praktikumsbericht,
- ◆ HF6: Erste Zugänge für ein komplexes Verstehen vom Beruf einer Lehrkraft als professionelle Lernhelferin bzw. professioneller Lernhelfer mit Kompetenzzuschreibungen für Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren.

⁵ Weitere erhobene personenbezogene Daten wie z. B. die pädagogischen Vorerfahrungen oder Bildungshintergründe des Elternhauses werden in diesem Beitrag nicht weiterverfolgt.

Abbildung 2 Auswertungsmodell zur Vorhersage der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und der Förderung der persönlichen Entwicklung

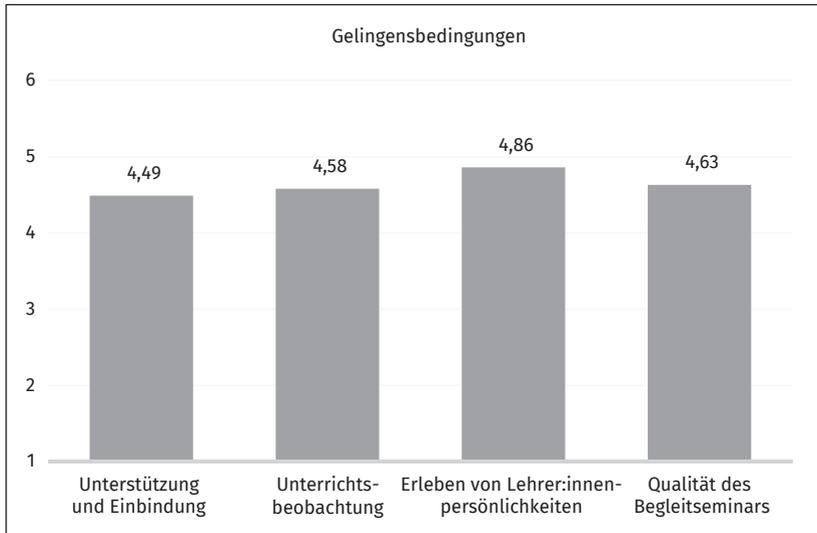


Diese sechs Handlungsfelder wurden mittels 39 Aussagen im Fragebogen erfasst. Aus diesen ließen sich acht Skalen bilden, die dahinter liegende Konstrukte (Gelingensbedingungen und Wirkungsfaktoren) darstellen. Lediglich die beiden Aussagen, die das Handlungsfeld 5 beschreiben, sind nicht über Skalen abbildbar und den Gelingensbedingungen zuzurechnen (*Abbildung 2*). Somit lassen sich die Wirkungen von einigen Gelingensbedingungen auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ (Wirkungsfaktoren 1. Ordnung; drei Skalen) und letztlich auf die *Förderung der persönlichen Entwicklung* (Wirkungsfaktor 2. Ordnung; eine Skala) empirisch überprüfen.

Für die Weiterentwicklung des Orientierungspraktikums und die Sicherstellung der durch das Spiralcurriculum intendierten Wirkungsweise sind inferenzstatistische Analysen notwendig, um somit Veränderungs- und Einflussmöglichkeiten aufzeigen zu können. Hierbei sollen Regressionsanalysen helfen, wirksame Einflussfaktoren zu identifizieren. Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Befundlagen und anschließend über schrittweise Regressionsanalysen die Einflüsse der Praktikumsbedingungen sowie der Qualität des Begleitseminars auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ dargestellt. Es erfolgen hierzu drei getrennte Analysen für die drei Subskalen der Dimension „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ mit den abhängigen Skalen *System Schule*, *Unterricht* und *Lehrer:innenrolle/Profession*. Zur Überprüfung der Einflüsse auf die persönliche Entwicklung erfolgt anschließend eine weitere Regressionsanalyse mit den drei Skalen als Prädiktoren.

Über vier Skalen und zwei Aussagen zum Praktikumsbericht lassen sich Gelingensfaktoren definieren, die Handlungsfeldern zuzuordnen sind: *Unterstützung*

Abbildung 3 Gelingensbedingungen (N = 217) – Mittelwerte bei einem Skalenbereich von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)



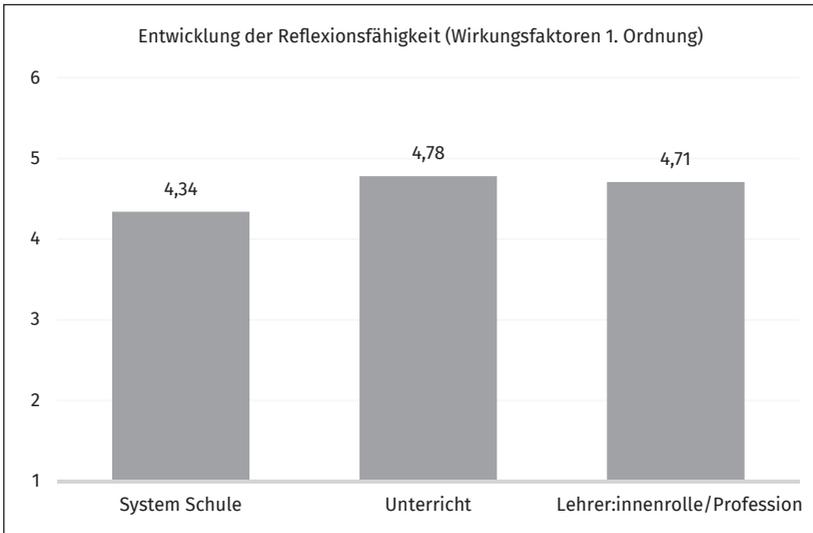
und Einbindung, Unterrichtsbeobachtung, Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten und Qualität des Begleitseminars sowie Praktikumsbericht (zwei Aussagen).

Auf allen vier Skalen zeigen sich überdurchschnittliche Mittelwerte, wobei auch in diesen Bereichen geringe Skalenausprägungen von einigen Teilnehmenden ermittelt werden mit 1,80 (*Unterstützung und Einbindung*: $M = 4,49$, $SD = 0,84$), 1,33 (*Unterrichtsbeobachtung*: $M = 4,58$, $SD = 0,76$), 1,67 (*Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten*: $M = 4,86$, $SD = 0,82$) sowie 2,00 (*Qualität des Begleitseminars*: $M = 4,63$, $SD = 0,95$) (Abbildung 3).

Im Orientierungspraktikum steht der Perspektivwechsel zu einer Lehrer:innenpersönlichkeit im Vordergrund. Dies soll vor allem durch das Beobachten und Reflektieren von pädagogischen Situationen erfolgen. Der Fragebogen enthält 12 Aussagen, die das erfassen sollen. Die Aussagen lassen sich wiederum in drei Subskalen reduzieren: (1) *System Schule*, (2) *Unterricht* und (3) *Lehrer:innenrolle/Profession* (Rother, Löweke & Tosch, 2018). Die Mittelwertausprägungen der teilnehmenden Kohorte liegen im positiv, zustimmenden Bereich (Abbildung 4), wobei in allen drei Skalen auch das Maximum von 6 und das Minimum von 1,75 (*System Schule*: $M = 4,35$, $SD = 0,81$), 1,67 (*Unterricht*: $M = 4,78$, $SD = 0,76$) und 1,50 (*Lehrer:innenrolle/Profession*: $M = 4,71$, $SD = 0,78$) ermittelt werden konnte.

Weitere Wirkungen werden durch das o. g. Auswertungsmodell auf die „Förderung der persönlichen Entwicklung“ postuliert. Der Skalenmittelwert liegt für

Abbildung 4 Entwicklung der Reflexionsfähigkeit (N = 223) – Mittelwerte bei einem Skalenbereich von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)



die Stichprobe bei $M = 4,63$ ($SD = 0,78$), wobei ein Minimum von 2,00 und ein Maximum von 6,00 vorliegt.

Inferenzstatistische Analysen

(1) Wirkung auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ – System Schule

Eine schrittweise Regressionsanalyse mit den Prädiktoren (1) Unterstützung und Einbindung, (2) Unterrichtsbeobachtung, (3) Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten und (4) Qualität des Begleitseminars ergab eine Varianzaufklärung mit einem $R^2 = ,374$ für die Subskala *System Schule*. Den größten Einfluss zeigte die Skala *Unterstützung und Einbindung* (25,1%). Über die weiteren drei Skalen ließen sich zusätzliche Einflüsse ermitteln mit 7,2% für die Skala *Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten*, 3,4% für die Skala *Qualität des Begleitseminars* und 1,7% für die Skala *Unterrichtsbeobachtung* (Tabelle 2).

(2) Wirkung auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ – Unterricht

Für die Subskala *Unterricht* wurde ebenso eine schrittweise Regressionsanalyse mit denselben Prädiktoren durchgeführt. Insgesamt konnte eine Varianzaufklärung von $R^2 = ,440$ erzielt werden. Den größten Einfluss zeigte die Skala *Unter-*

Tabelle 2 Vorhersage der selbstberichteten Entwicklung der Reflexionsfähigkeit – schrittweise Regressionsanalysen

	F	R ²	B	SE	β
Subsystem Schule (N = 211)	30,815***	,374			
Konstante			,589	,348	
<i>Unterstützung und Einbindung</i>		,251	,308	,064	,314
<i>Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten</i>		,072	,197	,071	,200
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		,034	,140	,050	,163
<i>Unterrichtsbeobachtung</i>		,017	,166	,071	,157
Unterricht (N = 211)	54,284***	,440			
Konstante			1,139	,291	
<i>Unterrichtsbeobachtung</i>		,340	,381	,061	,387
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		,058	,177	,044	,223
<i>Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten</i>		,042	,222	,057	,242
Lehrer:innenrolle/Profession (N = 211)	61,098***	,470			
Konstante			,924	,287	
<i>Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten</i>		,362	,405	,056	,434
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		,087	,222	,043	,276
<i>Unterrichtsbeobachtung</i>		,021	,172	,061	,172

*** p < .001

richtsbeobachtung (34,0 %). Mit den Skalen *Qualität des Begleitseminars* und *Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten* ließen sich weitere Einflüsse in Höhe von 5,8 % und 4,2 % ermitteln (Tabelle 2). Die Skala *Unterstützung und Einbindung* ergab keinen signifikanten Einfluss.

(3) Wirkung auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ – Lehrer:innenrolle/Profession

Für die dritte Subskala *Lehrer:innenrolle/Profession* wurde analog eine schrittweise Regressionsanalyse durchgeführt. Diese ergab eine Varianzaufklärung mit einem $R^2 = ,470$. Den größten Einfluss zeigte die Subskala *Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten* (36,2 %). Weitere Einflüsse ergaben sich noch für die Skalen

Tabelle 3 Vorhersage der selbstberichteten Förderung der persönlichen Entwicklung – schrittweise Regressionsanalysen.

	F	R ²	B	SE	β
Förderung der persönlichen Entwicklung (N = 211)	57,001***	,445			
Konstante			,994	,284	
<i>Lehrer:innenrolle/Profession</i>		,357	,279	,079	,272
<i>System Schule</i>		,062	,267	,062	,276
<i>Unterricht</i>		,027	,241	,076	,231

*** p < .001

Qualität des Begleitseminars (8,7%) und *Unterrichtsbeobachtung* (2,1%) (Tabelle 2). Die Skala *Unterstützung und Einbindung* ergab keinen signifikanten Einfluss.

(4) Wirkung auf die „Förderung der persönlichen Entwicklung“

Eine schrittweise Regressionsanalyse mit den Prädiktoren der drei Skalen zur „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ (1) Subsystem Schule, (2) Lehrer:innenrolle/Profession und (3) Unterricht ergab eine Varianzaufklärung mit einem R² = ,445 für die Skala „Förderung der persönlichen Entwicklung“. Den größten Einfluss zeigte die Skala *Lehrer:innenrolle/Profession* (35,7%). Über die weiteren zwei Skalen ließen sich zusätzliche Einflüsse ermitteln mit 6,2% für die Skala *System Schule* und 2,7% für die Skala *Unterricht* (Tabelle 3).

3.2 Qualitative Ergebnisse⁶

Neben 55 geschlossenen Fragen enthält das Erhebungsinstrument zum OP/IEP auch 14 offene Frageformate, die den Studierenden die Möglichkeit eröffnen, eine ausführliche individuelle Rückmeldung zu ihrem Praktikum, Begleitseminar und ihrer Kompetenzentwicklung zu geben. Im Folgenden werden ausgewählte qualitative Erkenntnisse präsentiert, um die quantitative Analyse des

⁶ Eine erste qualitative Auswertung der Daten erfolgte im Rahmen der Masterarbeit von Toni Ansperger (2019), der von 2016 bis 2019 als wissenschaftliche Hilfskraft für das Projekt tätig war. Die präsentierten Ergebnisse orientieren sich an seiner Auswertung, wurden jedoch eigens zugeschnitten und interpretiert.

Datenmaterials durch die (selbst)reflexive Perspektive der teilnehmenden Studierenden anzureichern und zu vertiefen.

Die Grundlage der Analyse bildet ein Datenmaterial von insgesamt 1267 Gesamtaussagen, die fünf themenrelevanten offenen Fragen zugeordnet sind. Die ausgewählten Fragen thematisieren zum einen die positiven und negativen Aussagen der Studierenden zum absolvierten Praktikum („Das hat mir im Praktikum gefallen“ und „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“) sowie ihre Einschätzungen zum Begleitseminar („Das hat mir im Begleitseminar gefallen“ und „Das hat mir im Begleitseminar nicht gefallen“). Zudem geben die Aussagen weitere Hinweise zu den von den Studierenden identifizierten Erkenntnisgewinnen und dem Nutzen des Praktikums („Meine wichtigste Erkenntnis im Praktikum war ...“).

Eine Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse nach Mayring (2015), die eine Gewichtung der Studierendenaussagen ermöglicht, wurde mit dem Programm MAXQDA vorgenommen. Im Rahmen der Häufigkeitsanalyse wurden die zwei Grundformen genutzt: die Zusammenfassung und die Strukturierung (ebd., S. 65).

Die Strukturierung oder auch *deduktive Kategorienbildung* meint die Analyse unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien bzw. Kategorien. Sie wurde anhand des Konzepts des Spiralcurriculums vorgenommen. Dabei entstand der Obercode *Handlungsfelder*, der für das OP/IEP insgesamt sieben Zwischenkategorien, die Handlungsfelder des Spiralcurriculums, umfasst. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und zugunsten einer zielführenden Codierung wurde jedes Handlungsfeld mittels eines Oberbegriffs abgekürzt. Zudem wurde das erste Handlungsfeld „Systematisches Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen in Schule“ in die zwei Handlungsfelder *Beobachten* und *Reflektieren* aufgeteilt, um eine exakte Zuordnung der Studierendenaussagen zu diesen beiden unterschiedlichen Handlungskategorien vornehmen zu können.

Die beiden anderen Obercodes „*Handlungsrahmen*“ und „*Allgemeines*“ wurden für die Auswertung des OP/IEP hauptsächlich induktiv, also durch die Zusammenfassung des Materials ohne vorab verwendete Theoriekonzepte gebildet. In diesem kategorienbildenden Verallgemeinerungsprozess wurden aus dem Ausgangsmaterial relevante Textabschnitte markiert und unverändert, also *In-Vivo*, codiert. Inhaltlich gleiche oder ähnliche Codierungen wurden zu Kategorien zusammengefasst und passend gelabelt. Die einzelnen Kategorien werden inhaltlich in Zwischenkategorien gebündelt und den induktiv gebildeten Obercodes zugeordnet.

(1) Prozentuale Verteilung der Handlungsfelder

Die prozentuale Verteilung der Handlungsfelder, die sich in den Aussagen der Studierenden widerspiegeln, gibt erste Hinweise zur Akzentuierung der einzelnen Handlungsfelder in der Praxis seitens der Studierenden. Die Handlungsfel-

Tabelle 4 Prozentuale Anteile an freien Aussagen bezogen auf die Handlungsfelder des OP/IEP

Aussage	Das hat mir im Praktikum ...		Das hat mir im Begleitseminar ...		Meine wichtigste Erkenntnis im Praktikum war
	gefallen	nicht gefallen	gefallen	nicht gefallen	
Gesamtaussagen absolut	399	233	272	143	220
<i>Anteil einzelner Handlungsfelder vom Obercode in Prozent [%]</i>					
Beobachten (HF1)	36,7	15,9	0,0	0,0	0,0
Reflektieren (HF1)	10,9	4,4	54,7	41,9	79,9
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0,0	9,7	0,0	0,0	4,8
Perspektivwechsel (HF3)	9,9	2,7	0,0	0,0	1,4
Einordnung Schulprofil (HF4)	1,6	0,9	0,0	0,0	1,9
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	3,8	1,8	45,3	54,8	4,3
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	37,0	64,6	0,0	0,0	7,7

der „Einstieg in Berufsaufgaben“ (HF6), „Beobachten“ und „Reflektieren“ (beide HF1) weisen die meisten Nennungen auf (Tabelle 4). Im Rahmen der Begleitseminare spielt neben der Reflexion bzw. dem Austausch zur Verarbeitung des Erlebten auch die „Zusammenführung von Theorie und Praxis“ (HF5) eine große Rolle, diese wird sowohl positiv hervorgehoben als auch bemängelt. Ein ähnlich divergentes Bild zeigt sich hinsichtlich des „Einstiegs in Berufsaufgaben“ (HF6).

In 64,6 % der Gesamtaussagen zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ kritisieren die Studierenden einen fehlenden Einstieg in das Berufsfeld der Lehrkraft. Gleichzeitig wird in mehr als einem Drittel der Gesamtaussagen der Studierenden zu „Das hat mir im Praktikum gefallen“ dieser erste Einstieg in das Berufsfeld positiv hervorgehoben. Das Handlungsfeld *Reflektieren* (HF1) wird durchgängig, aber besonders stark hinsichtlich des Erkenntnisgewinns („Meine wichtigste Erkenntnis im Praktikum war/ist“) thematisiert. Weniger stark vertreten in den Aussagen der Studierenden ist der „Perspektivwechsel“ (HF3), obwohl dieses Handlungsfeld im Rahmen des Konzepts sowie in den Aussagen der Dozierenden stark betont wird und auch bei der quantitativen Analyse im Vordergrund steht. Denkbar ist, dass der Perspektivwechsel mit der Reflexion des neu

eingenommenen Blickwinkels einhergeht und die Grenzen zwischen den beiden Handlungsfeldern bei der Analyse verschwimmen.

Die Handlungsfelder *Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis* (HF2) sowie *Einordnung Schulprofil* (HF4) werden kaum thematisiert und scheinen weniger bedeutend für die teilnehmenden Studierenden zu sein (*Tabelle 4*).

(2) Rückmeldungen zum Praktikum

Bei den positiven Aussagen der Studierenden zum Praktikum („Das hat mir im Praktikum gefallen“) erhält das Handlungsfeld „Einstieg in Berufsaufgaben“ (HF6) besonders viele Nennungen. Die Antworten können im Weiteren unterschieden werden zwischen Aussagen, die die *Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften* betreffen, sowie in Aussagen, die explizit eine *Unterrichts(mit)gestaltung* ansprechen (*Tabelle 5*). Letztere sind besonders erwähnenswert, da eine entsprechende (Mit-)Gestaltung des Unterrichts als Handlungsfeld im Konzept des Spiralcurriculums nicht forciert wird. Für die Studierenden scheint die aktive Einbeziehung von zentraler Bedeutung zu sein; die Hälfte der positiven Aussagen zum Einstieg in die Berufsaufgaben thematisiert die aktive „unterrichtende“ Rolle im Rahmen des Praktikums.

Bei den negativen Aussagen der Studierenden zum Praktikum („Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“) wird das Handlungsfeld „Einstieg in Berufsaufgaben“ (HF6) am meisten thematisiert. Die Antworten lassen sich wiederum differenzieren in die *Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften* sowie die *Unterrichts(mit)gestaltung* (*Tabelle 6*). Betont wird in den Aussagen das Fehlen der aktiven Einbeziehung in das Berufsfeld – als Mangel des Praktikums. Knapp 40% der negativen Aussagen zu den Handlungsfeldern im Rahmen des Praktikums problematisieren die passive Rolle im Unterrichtsgeschehen. Vielfach wird der Wunsch nach eigener Unterrichtserfahrung im Praktikum geäußert, „um wirklich in die Rolle des Lehrers schlüpfen zu können“.

Zugleich betonen die Studierenden die Bedeutung des Beobachtens von Unterricht, Lehrer:innenpersönlichkeit und/oder Schülerinnen und Schülern als eine der zentralen Anforderungen des Praktikums. Das Beobachten bewerten sie neben dem Einstieg in die Berufsaufgaben als besonders gewinnbringend im Rahmen des Praktikums. Im Gegensatz zum Einstieg in die Berufsaufgaben gibt es vergleichsweise wenige Nennungen dieses Handlungsfeldes im Zuge der negativen Rückmeldungen zum Praktikum.

Der *Handlungsrahmen*, also strukturelle/organisatorische Aspekte des Praktikums, wird stärker in den Aussagen zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ angesprochen. Zwar wird im Rahmen der positiven Rückmeldungen („Das hat mir im Praktikum gefallen“) in 51 Aussagen die angenehme Atmosphäre in der Praktikumschule gelobt, in den Aussagen zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ werden die Praktikumsbedingungen vor Ort jedoch in mehr als

Tabelle 5 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Praktikum gefallen“ (Anzahl 399)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	313	
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	116	Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften (58) „Erfahrungen im Umgang mit Kindern sammeln“ „an einem Schulfest teilnehmen können“ „der Austausch und die freundliche und aufgeschlossene Art der Lehrkräfte“ Unterrichts-(mit)gestaltung (58) „aktiv selbst Unterricht führen“ „Mitleiten einer Unterrichtsstunde“ „Einbeziehung in den Unterricht“
Beobachten (HF1)	115	„unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten beobachten“ „ein phantasievolles und abwechslungsreiches Unterrichtsprogramm beobachten“ „Kinder über einen längeren Zeitabschnitt hinweg beobachten“
Reflektieren (HF1)	34	„Gespräche mit den Fachlehrern“ „Es hat mich nicht abgeschreckt meinen Weg weiter zu gehen.“ „Gelegenheit nutzen, den zukünftigen Weg zu reflektieren“
Perspektivwechsel (HF3)	31	„Schule aus Lehrersicht kennenlernen“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	12	„Theorie und Praxis verbinden“
Einordnung Schulprofil (HF4)	5	„ein neues Schulprofil kennenlernen“
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0	–
Handlungsrahmen	71	
Klima/Atmosphäre	51	„das Klima an der Schule“ „als Lehrpersonal angesehen und auch so behandelt zu werden“ „Offenheit des Kollegiums“
Organisatorisches	15	„freie Wahl eines Beobachtungsthemas“ „selbständiges Aussuchen der Hospitationsstunden“
Unterstützung	5	„Unterstützung bei meinen Aufgaben“
Allgemeines	15	„in der Schule zu sein“

Tabelle 6 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ (Anzahl 258)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	113	
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	73	Unterrichts- (mit)gestaltung (35) „dass ich selbst außer Beobachten keine aktive Aufgabe hatte“ „Ich hätte gerne eine oder zwei Unterrichtsstunden gestaltet.“ Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften (38) „Ich konnte nicht wirklich etwas für mich mitnehmen.“ „zu wenig Kontakt zu den Kindern und Lehrern“
Beobachten (HF1)	18	„Beobachtungseinfalt, immer das gleiche“
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	11	„dass die Lehrer über ihre eigenen Schüler gelästert haben“ „Resignation von Lehrkräften“
Reflektieren (HF1)	5	„wenig Zeit für Gespräche oder Fragen zwischendurch“ „Reflexion des Erlebten nicht ausreichend“
Perspektivwechsel (HF3)	3	„Es war fast wie als Schüler.“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	2	„dass wir im Seminar nicht gut vorbereitet wurden“
Einordnung Schulprofil (HF4)	1	„Gesamtschule ist nicht Gymnasium“
Handlungsrahmen	135	
Praktikumsbedingungen vor Ort (insg. 65)	48	Betreuung „sehr abweisende Kollegen“ „sodass ich mich zu Anfang etwas verloren fühlte“
	17	Atmosphäre „Schulumgebung, Schulgebäude, Schulausstattung“
Praktikumszeit	34	„dass es so kurz war“
Protokolle und Berichte	24	„ständiges Protokollieren“
Organisation allgemein	12	„wenig Struktur“
Allgemeines	10	„Es war alles sehr gut.“

60 Aussagen negativ bewertet. Gut zwei Drittel dieser Aussagen weisen auf eine Unzufriedenheit mit der Betreuung vor Ort hin – auf *unfreundliche Kollegen, keine richtige Ansprechperson in der Schule* oder *keine Möglichkeit, Rückfragen zu stellen*. Neben den Praktikumsbedingungen wird auch die Praktikumszeit bemängelt, die zum Teil als zu kurz wahrgenommen wurde. Zudem wird das Anfertigen von Protokollen und Berichten von einigen Studierenden als Belastung empfunden.

(3) Rückmeldungen zum Begleitseminar

Die positiven Aussagen zum Begleitseminar („Das hat mir im Begleitseminar gefallen“) beziehen sich gleichermaßen auf inhaltliche Aspekte (Handlungsfelder) sowie strukturelle/organisatorische Gesichtspunkte. Die „Reflexion“ (HF1) und die „Zusammenführung von Theorie und Praxis“ (HF5) werden von den Studierenden besonders häufig genannt, insbesondere die Arbeit mit Praxisbeispielen im Seminar (*Tabelle 7*). Neben einer lernförderlichen Seminaratmosphäre und einer kompetenten Lehrkraft befürworten die Studierenden ausdrücklich eine aktive Seminargestaltung, „*in die man sich selber auch einbringen kann*“. Der Wunsch nach einer aktiven Rolle im Seminar wird im Rahmen der kritischen Rückmeldungen („Das hat mir im Begleitseminar nicht gefallen“) erkennbar, indem an dieser Stelle häufig der Seminarcharakter, der an eine Vorlesung und an rein darbietende Formate erinnert, kritisiert wird (*Tabelle 8*). Zudem beanstanden einige Studierende die Vor- und Nachbereitung des Praktikums in struktureller sowie thematischer Hinsicht. Während in einigen Aussagen ein gewünschter struktureller Umbau des Seminars – insbesondere eine stärkere Ausweitung der gemeinsamen Nachbereitung – thematisiert wird, führen die Studierenden in anderen Aussagen eine mangelhafte Transparenz hinsichtlich der Ziele und Anforderungen des Praktikums und des Seminars an. Deutlich wird im Rahmen der Auswertung, dass der Handlungsrahmen des Seminars stärker kritisiert wird als die inhaltliche Ausgestaltung der Handlungsfelder, auch wenn die beiden Kategorien nicht immer präzise voneinander zu trennen sind und in der Gesamtheit das Begleitseminar prägen.

(4) Erkenntnisgewinn im Praktikum

In knapp 80 % der Rückmeldungen zum Erkenntnisgewinn durch das Praktikum wird die Reflexion der erlebten Schulpraxis thematisiert. Unterschieden werden können dabei die „Reflexion von Lehrer:innenkompetenzen“, die „Reflexion der eigenen Berufswahl“ und die „Reflexion von Lehrer:innenpersönlichkeiten“ (*Tabelle 9*). In den Aussagen spiegelt sich der zentrale Stellenwert der beiden Kategorien „Reflexion“ und „Förderung der persönlichen Entwicklung“ im Rahmen des Praktikums wider, wie er auch in der quantitativen Analyse zum Ausdruck kommt.

Tabelle 7 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Begleitseminar gefallen“ (Anzahl 272)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	139	
Reflektieren (HF1)	76	„die Chance, sich mit Kommilitonen auszutauschen“ „Möglichkeit, über Praktikum zu reflektieren“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	63	„viele wichtige theoretische Infos zum Lehrerberuf und Schulstrukturen“ „immer wieder Praxisbezug und Beispiele zur Theorie“
Beobachten (HF1)	0	–
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0	–
Perspektivwechsel (HF3)	0	–
Einordnung Schulprofil (HF4)	0	–
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	0	–
Handlungsrahmen	126	
Seminarmethodik/-gestaltung	43	„aktive Seminargestaltung“ „viel Zeit für Fragen und Diskussionen“
Dozierende	31	„sehr kompetente und freundliche Lehrkraft“
Seminaratmosphäre	31	„Es herrschte eine nette Atmosphäre.“ „schöne kleine Gruppe“
Vorbereitung und Nachbereitung	21	„gute Vorbereitung auf das Praktikum“ „eigene Formulierung des Themas im Bericht“
Allgemeines	7	„Es war größtenteils interessant.“

Tabelle 8 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Begleitseminar nicht gefallen“ (Anzahl 143)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	31	
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	18	„Es wurde kaum auf neuere (Forschungs-)Literatur oder jüngere Fragestellungen eingegangen.“ „Es waren zu viel Theorie und zu wenig praktische Anreize.“ „Teilweise waren die Themen für mich im Zusammenhang mit dem Praktikum nicht sehr relevant.“
Reflektieren (HF1)	13	„zu wenig Platz für eigene Fragen und gegenseitigen Austausch“ „seltenes Eingehen auf die Praktikumserfahrungen“
Beobachten (HF1)	0	–
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0	–
Perspektivwechsel (HF3)	0	–
Einordnung Schulprofil (HF4)	0	–
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	0	–
Handlungsrahmen	98	
Seminarmethodik/-gestaltung	48	„Das Seminar erinnerte mehr an Frontalunterricht und Vorlesung.“ „Das Begleitseminar bestand nur daraus, dass wir Studenten Referate hielten.“ „nur sehr oberflächliches Eingehen auf die Themen der anderen Studenten“
Vorbereitung und Nachbereitung	35	strukturell (21) „Ein Termin ist viel zu wenig zum Besprechen.“ „Das Seminar sollte davor und danach stattfinden, um Erfahrungen in einen Kontext bringen zu können und damit weiter zu arbeiten.“ thematisch (14) „mangelhafte Übersicht über Ziele und Anforderungen für das Seminar und das Praktikum“
Dozierende	15	„hat die Meinungen anderer nicht geschätzt und nicht wirklich beachtet“
Allgemeines	14	„Ich habe nicht viel Neues gelernt.“

Tabelle 9 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Meine wichtigste Erkenntnis, die ich aus dem Praktikum gewonnen habe, ist“ (Anzahl 220)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	209	
Reflektieren (HF1)	167	Kompetenzen (60) „dass ich den Umgang mit Konfliktlösungen in meinem Studium lernen möchte“ „gutes Zeitmanagement ist extrem wichtig“ Berufswahl (56) „Der Lehrerberuf ist genau das Richtige für mich.“ „Ich bin mit meiner Fächerkombination sehr zufrieden.“ Lehrer:innen-persönlichkeit (51) „Lehrer brauchen Humor.“ „Der fachliche Inhalt spielt nur eine Nebenrolle, wichtig ist die Persönlichkeit.“
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	16	„Individualität der Schüler:innen sollte als Chance angesehen werden.“
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	10	„Schüler:innen sollten schon sehr früh mit Behinderten und/oder Lernschwachen zusammenarbeiten“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	9	„Die Modelle der Theorie haben ein positives Schülerbild und es fehlt eher an den praxisbezogenen Handlungsmaximen.“
Perspektivwechsel (HF3)	3	„Es ist schwierig, den Unterricht aus der Lehrersicht zu beurteilen, wenn man hinten sitzt.“
Einordnung Schulprofil (HF4)	4	„Eine Gesamtschule ist etwas ganz anderes als ein Gymnasium.“
Beobachten (HF1)	0	–
Handlungsrahmen	2	„dass sich eine Beobachtung des Lehrers besser geeignet hätte“
Allgemeines	9	„Die Uni bietet nur zu einem gewissen Teil die Möglichkeit, einen Eindruck von dem Beruf Lehrer zu bekommen.“

Die Analyse legt zudem den Rückschluss nahe, dass eine Auseinandersetzung der Studierenden mit den eigenen Einstellungen und Kompetenzen in Zusammenhang mit der getroffenen Berufswahl stattgefunden hat und als gewinnbringend identifiziert wird. Insbesondere die Reflexion der Berufswahl sowie das Hinterfragen der Eignung für den Lehrer:innenberuf markieren den berufsorientierenden Charakter des OP/IEP, der es den Studierenden ermöglicht, in dieser frühen Phase ihres Studiums die Anforderungen des Berufs zu erkennen und selbstreflexiv zu hinterfragen. Das Praktikum bildet demnach auch ein wichtiges Übungsfeld für die Reflexionskompetenz der Studierenden, die im Rahmen der Begleit- und Nachbereitungsseminare unterstützt werden muss.

4 DISKUSSION

Das zentrale Ziel der Begleitforschung zu den Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung liegt in der Weiterentwicklung der fünf bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika sowie deren Begleitveranstaltungen, um langfristig die Professionskompetenz der Studierenden in den Schulpraktischen Studien zu stärken. Die skizzierten Ergebnisse zum ersten Praktikum, dem OP/IEP, bekräftigen das Konzept des Spiralcurriculums, das praktikumsspezifische Handlungsfelder definiert. Beide Methodenstränge – die quantitative sowie qualitative Datenauswertung – bestätigen die Umsetzung der normativen Vorgaben und stützen die intendierten Zielperspektiven. Nachgewiesen wurden zudem die Aktivierung der Reflexionsfähigkeit sowie die „Förderung der persönlichen Entwicklung“ im Rahmen des Praktikums. Die quantitative Untersuchung benennt die zentralen Reflexionsinhalte (System Schule, Unterricht, Lehrer:innenrolle/Profession), die durch das Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten, die Unterrichtsbeobachtung und die Qualität des Begleitseminars beeinflusst werden. Die qualitative Analyse unterstreicht die zentrale Bedeutung der Reflexions- und Beobachtungsprozesse. Sie weist im Sinne des in der quantitativen Analyse aufgedeckten Wirkungsfaktors 2. Ordnung, der „Förderung der persönlichen Entwicklung“, auf eine konzentrierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl, der persönlichen Eignung und dem aktuellen sowie anvisierten Kompetenzzustand hin. Eine entsprechende Selbstreflexion, die von einer Mehrheit der Studierenden als wichtigster Erkenntnisgewinn eingestuft wird, spricht für die persönliche Weiterentwicklung und stützt den berufsorientierenden Charakter des Praktikums, der weniger auf die Erweiterung professionsspezifischer Kompetenzen abzielt als auf die selbstreflexive Eignungsabklärung und eigenständige Berufsfelderkundung (1. Zielperspektive, s. o.). Inwieweit das Praktikum auf die Berufswahlmotivation wirkt und zur Ver-

änderung der Berufsentscheidung beiträgt (Besa & Schüle, 2016), wird in den weiteren längsschnittlichen Analysen ermittelt. Erste Auswertungen weisen auf eine starke motivationale Wirkung des Praktikums hin. Mehr als 60 % der befragten Studierenden geben an, dass das Praktikum einschließlich der Begleitveranstaltungen sie sehr stark bzw. stark motiviert hat, Lehrkraft zu werden. Auch der hohe Stellenwert einer qualifizierten Begleitung im Rahmen des Praktikums konnte belegt werden. Mit diesem Befund reiht sich die Studie in einen breiten Fundus an Untersuchungsergebnissen zur Rolle der Begleitung und Beratung in Schulpraktischen Studien ein (u. a. Schubarth et al., 2012; Lazarides & Mohr, 2015). Die qualitativen Angaben der Studierenden vertiefen diese Erkenntnisse, indem sie die Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden hinsichtlich der Begleitseminare explizieren.

Empfehlungen

Die Empfehlungen, die sich aus den skizzierten Ergebnissen ableiten lassen, werden im Folgenden anhand zweier Diskussionsstränge entwickelt. Sie liefern wichtige Impulse zur strategischen Weiterentwicklung des OP/IEP und können den Diskurs mit Dozierenden und verantwortlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern an den Praktikumschulen anregen und vertiefen.

(1) Konzeption und Handlungsrahmen

Die Bedeutung von Reflexionskompetenzen im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften ist heute unumstritten. Was sich hinter dem Konstrukt verbirgt und wie Reflexion in schulpraktischen Phasen gelehrt und gelernt werden kann, wird im Rahmen weiterer Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Potsdam (Nowak, Ackermann & Borowski, 2018) momentan intensiv erforscht. Im Sinne des o. g. Experten:innenansatzes bildet das OP/IEP als erstes bildungswissenschaftliches Praktikum in der Lehrkräfteausbildung auch einen Startpunkt für die *Ausbildung von Reflexionskompetenzen*.

Sowohl die Unterrichtswahrnehmung als multiperspektivisches Erfassen eines didaktischen, kommunikativen und personalen Faktorensystems als auch die kognitive Verarbeitung sind Teil der Beobachtungsaufgabe, die das Praktikum prägt. Der Fokus liegt im Vergleich zu den folgenden Praktika in dieser ersten Praxisphase jedoch zunächst darauf, den *Unterricht im Rahmen einer Fremdbeobachtung wahrzunehmen*, um die Dimensionen und komplexen Anforderungen des Lehrkräftehandelns, aber auch die Reflexion des Unterrichtsgeschehens in einem „sicheren Übungsfeld“ kennenzulernen bzw. zu erproben. Die *schrittweise Heranführung an die Reflexionsprozesse*, bei denen *zunächst noch nicht das eigene Lehrerhandeln* im Mittelpunkt des Interesses steht, ist ein Merkmal der

Potsdamer Praktika-Konzeption. In den folgenden Praktika des Bachelor- sowie Masterstudiums werden darauf aufbauend die Reflexionskompetenzen weiter gefördert bzw. entsprechend dem o. g. Expertenansatz (H. L. Dreyfus & S. E. Dreyfus, 1986, s. Projektzugang) auf eine höhere Stufe gestellt. Zudem werden professionelle Kompetenzen aus dem KMK-Kompetenzbereich „Unterrichten“ zurate gezogen, wenn es darum geht, die eigenen Unterrichtserfahrungen vor dem Hintergrund des eigenen professionellen Wissens kognitiv zu verarbeiten (FTP, SP).

Das Herzstück des OP/IEP bildet das erste Handlungsfeld „*Das Systematische Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen in der Schule*“. Mindestens ebenso bedeutend für die Studierenden ist der Einstieg in Berufsaufgaben und das Kennenlernen des Berufsalltags einer Lehrkraft. In diesem Zusammenhang bewerten einige Studierende erste Unterrichtserfahrungen und die Mitgestaltung von Lerngelegenheiten als besonders bereichernd; andere bedauern, gerade diese im Praktikum nicht gemacht haben zu können. Neben dem Hinweis, dass die Studierenden mit sehr unterschiedlichen Erfahrungswerten/-möglichkeiten das Praktikum durchlaufen, zeigen die Ergebnisse, dass die professionelle Unterrichtsbeobachtung als Grundstein und Voraussetzung für ein professionelles Lehrer:innenhandeln von den Studierenden zum Teil noch wenig Anerkennung erfährt. Der Wunsch nach eigener Unterrichtspraxis ist zu diesem Zeitpunkt so groß, dass viele sich ausprobieren möchten und von den Schulen zum Teil auch die Möglichkeit dazu erhalten. Darüber hinaus können die Ergebnisse dafür sprechen, dass die Praktika-Strategie der Universität Potsdam und somit auch die intendierten Zielperspektiven, inhaltlichen Ausrichtungen und Funktionsweisen des einzelnen Praktikums für den Kompetenzaufbau einer Lehrkraft im Sinne einer spiralförmig verlaufenden Professionalisierung über die fünf Praktika weiter zu kommunizieren ist.

Auf dieser Grundlage ist zu empfehlen,

- ◆ ... eine stärkere Transparenz zu Anforderungen, Zielen, organisatorischen Aspekten des OP/IEP auf der Basis der zugrundeliegenden spiralcurricularen Praktika-Strategie der Universität Potsdam zu schaffen (Tosch et al., 2013). Eine Bündelung aller relevanten Informationen und die weitere Ausformung der im Spiralcurriculum festgeschriebenen Handlungsdimensionen könnte – auch im Sinne der Sicherung von Qualitätsstandards der Praktika – in einem begleitenden Leitfaden, der sowohl den Studierenden als auch den Dozierenden Orientierung bietet, eine höhere Verbindlichkeit und ein gemeinsames Verständnis bei Studierenden, Dozierenden und den externen Schulleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen für das Praktikum befördern.
- ◆ ... das Spiralcurriculum als handlungsleitenden Orientierungsrahmen mit gezieltem Blick auf die schrittweise Entwicklung von Reflexionskompetenzen

der Studierenden weiter so konzeptionell auszugestalten, dass die jeweils spezifische Rolle des Einzelpraktikums – hier des OP/IEP – im System aller bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika an der Universität Potsdam geschärft wird.

- ◆ ... möglichst einheitliche Praktikumsbedingungen in Absprache mit den Schulen (v. a. mit den Schulleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren) und den beteiligten Dozierenden zu schaffen, um den Studierenden sowohl vergleichbare Erfahrungswerte vermitteln zu können als auch zu verdeutlichen, dass das Handlungsfeld Schule und Unterricht an den lokalen Praktikumsstandorten je eigene Profile und schulklimatische Zugänge für die Hospitation hervorbringt. In der Argumentation mit den Schulen ist angesichts einer zum Teil hohen Belastungssituation von unterschiedlichen Praktika an den Einzelschulen stärker zu verdeutlichen, dass gerade die langfristigen kommunikativen und kooperativen Elemente der Zusammenarbeit eine Win-win-Situation für die Praktikumschule und für die Universität generieren.

(2) Unterstützung und Begleitung

Die quantitative Auswertung belegt die zentrale Bedeutung der Qualität des Begleitseminars. Gleichfalls werden durch die Analysen die *Einbindung und Unterstützung* als relevanter und wirksamer Faktor für ein gelingendes Praktikum identifiziert. So unterstreichen die Aussagen der Studierenden im Rahmen der qualitativen Analyse, wie sehr das *Begleitseminar als gemeinsamer Ort der Reflexion* geschätzt wird. Die Angaben der Studierenden geben jedoch auch Anlass, Empfehlungen zu einem verbesserten Handlungsrahmen und einem zielfokussierten Inhaltsfeld auszusprechen. Insbesondere sprechen sich die Studierenden für eine aktive Seminargestaltung aus, in der sie Zeit und Gelegenheit finden, ihre Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren und ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen zu verknüpfen. Eine qualitätssichere Begleitung und Betreuung scheinen für sie insbesondere vor Ort durch die verantwortlichen Lehrkräfte vonnöten zu sein. Zahlreiche negative Aussagen zum Handlungsrahmen bzw. der Betreuung in der Praktikumschule könnten dafürsprechen, dass Rahmenbedingungen und Anforderungen möglicherweise nicht ausreichend kommuniziert werden und unterschiedliche Vorstellungen und Bedürfnisse kollidieren.

Zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Begleitseminare ist demnach zu empfehlen,

- ◆ ... die Studierenden auf die Spannung von Theorie (Systematisches Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren/Reflektieren und Dokumentieren pädagogischer Situationen in der Schule; Wahrnehmen des Systems Schule, Unterricht und Lehrer:innenpersönlichkeiten für die Anbahnung eines eigenen

professionellen Habitus) und Auseinandersetzung mit eigenen Praxiserfahrungen (Praktikumsschule, Kollegium, individueller Hospitationsschwerpunkt) stärker zu fokussieren.

- ◆ ... die Dozierenden dahingehend zu qualifizieren, eine beratende und reflexive Gestaltung der Seminare zu ermöglichen (z.B. durch die gemeinsame Entwicklung von Qualitätsmerkmalen für Begleitseminare und/oder durch die Implementierung von Reflexionsinstrumenten). Hier könnten zumindest semesterweise Absprachen der jeweils Dozierenden im OP/IEP im Rahmen der existierenden Dozierenden-AG wesentlich dazu beitragen, die inneruniversitäre Kommunikation, aber auch Kooperation im Feld dieses Praktikums zu stärken. Dieser Gedanke erlangt umso stärkeres Gewicht, wenn es in den nächsten Jahren gilt, den Aufwuchs an Lehramtsstudierenden (1000 Studierende pro Jahr) an der Universität Potsdam zu begleiten. Die Kommunikation innerhalb dieser Dozierenden-AG könnte ebenso dazu beitragen, der erfahrungsheterogenen und wechselnden Situation der Dozierenden im Begleitseminar „Einführung in die Schulpädagogik“ schrittweise zu begegnen. Ebenso sind regelmäßige Informationsveranstaltungen seitens des ZeLB mit dem Netz von Praktikumsschulen zu realisieren; in denen sowohl die spezifische Funktion des OP/IEP im Potsdamer Modell der Lehrerbildung als auch die spezifische Rolle der Praktikumsschule (v.a. mit den Schulleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren) – im Zuge der Begleitung von Lehramtsstudierenden in der Regel des ersten Studienjahres – kommuniziert wird.
- ◆ ... mit den Studierenden sowohl im Vorbereitungsseminar als auch in den Begleitveranstaltungen über die mit dem Hospitationspraktikum in seiner konzeptionellen Anlage verbundene Kompetenzentwicklung zu beraten und damit Transparenz zu Anforderungen und Aufgabenfeldern des OP/IEP herzustellen.
- ◆ ... einen Kanon einheitlicher Rahmenanforderungen hinsichtlich der Betreuung und Unterstützung der Studierenden in der Praktikumsschule (sowohl in der Variante der individuellen Gewinnung einer Praktikumsschule durch die Studierenden als auch in der von den Dozierenden in Kooperation mit dem ZeLB-Praktikumsbüro Bachelor vermittelten Variante der gemeinsamen Hospitation) zu formulieren und die Umsetzung dieser in engem Austausch mit den Verantwortlichen vor Ort sicherzustellen.
- ◆ ... die Dokumentation der Erfahrungen der Studierenden im Praktikumsbericht strukturiert vorzubereiten, zu begleiten und kontinuierlich zu beraten. Dabei könnte der Praktikumsbericht Teil eines prozess- und produktbezogenen Portfolios der Studierenden über alle Praktika hinweg sein, das Studierende und Dozierende künftig stärker in einen kontinuierlichen Dialog einbindet.

(3) Ausblick

Mit Blick auf die vorliegende Datenbasis lassen sich weitere Forschungsstränge bearbeiten. Insbesondere der wechselseitig differenzierte Blick auf die unterschiedlichen Praktika-Konzepte der Studiengänge der Sekundar- und Primarstufe wäre für die weitere inhaltliche und organisatorische Ausrichtung des OP/IEP erkenntnisreich, um zu prüfen, welche Kapazitäten und Ressourcen die jeweiligen Varianten erfordern bzw. binden. Auch die Ergänzung der hier erhobenen retrospektiven Selbstauskünfte der Studierenden, die insbesondere hinsichtlich der Kompetenzeinschätzung kritisch beurteilt werden (Kunter & Klusmann, 2010), muss diskutiert werden. Zugleich sollte bei der Interpretation der Befundlage beachtet werden, dass die Studie, die in erster Linie der Identifizierung von Wirkfaktoren und Zusammenhängen dient, aufgrund einer fehlenden Vergleichsgruppe nicht im Kontrollgruppendesign durchgeführt werden konnte. So gilt es, die Befundlagen anderer Zugänge mit den Erkenntnissen des gewählten Befragungsdesigns relational einzuordnen. Replikationsstudien könnten die Befundlage stützen. Des Weiteren könnten vergleichende Untersuchungen in Studiengängen anderer Einrichtungen mit ähnlichen Praktikastudien die gefundenen Wirkzusammenhänge bestätigen lassen. Die noch ausstehende längsschnittliche Untersuchung verspricht – wie auch eine anschließende Verknüpfung der Ergebnisse mit den Daten bisheriger Analysen zu den weiteren bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika – neue Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb in den Schulpraktischen Studien sowie Impulse für die Verortung des OP/IEP im Kontext des Spiralcurriculums.

Literatur

- Ansperger, T. (2018). *Schulpraktische Studien aus Studierendenperspektive – Eine qualitative Analyse von Praxisbedürfnissen Potsdamer Lehramtsstudierender in der Bachelorphase*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Potsdam.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hofmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrmann, B. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2012). General Didactics in internships: Teacher students' development of competencies in lesson planning. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2012* (S. 179–194). Hohengehren: Schneider Verlag.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Besa, K.-S. (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. <http://dx.doi.org/10.18442/803>
- Besa, K.-S. & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253–266.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Münster, New York: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016): *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen* (nexus Impulse für die Praxis 11).
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (1), 39–52.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. 03. 2013. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [letzter Abruf: 12. 07. 2019].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [letzter Abruf: 12. 07. 2019].

- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.
- Lazarides, R. & Mohr, S. (2015). Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung wahrgenommen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 380–392.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auf., S. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nowak, A., Ackermann, P. & Borowski, A. (2018). Rahmenthema „Reflexion“ im Praxissemester Physik. In A. Borowski, A. Ehlert, H. Prechtel (Hrsg.), *Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 217–230). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In A. Borowski, A. Ehlert, H. Prechtel (Hrsg.), *Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 43–58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt; Befunde und Perspektiven* (S. 137–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines video-basierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (= Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft) (S. 296–306). Weinheim: Beltz.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. In *Kompetenzdiagnostik* (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8) (S. 201–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sociolutions. Die QUAMP Software. URL: <https://www.sociolutions.de/article/quamp-software/%20Software.html> [letzter Abruf: 07.07.2019].
- Tosch, F. (2009). Kompetenzorientierung in den erziehungswissenschaftlichen Praxisphasen im Lehramts-Bachelor. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 22, 20–24.
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., Simon, J., Lohwasser, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.
- Tosch, F. (2015). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 28, 21.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlerlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)*. (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Treichs, F. (2018). *Die Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Lehr-Lern-Labor-Seminar*. Dissertation, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:20-opus-164170> [letzter Abruf: 07.07.2019].
- Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Vorgelegt von der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam* (2. Aufl.). Potsdam: Universität Potsdam.
- Universität Potsdam (1994). *Rechenschaftsbericht des Gründungssenats 1991–1993*. Potsdam: Universität.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Society for Information Technology & Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Weyland, U. 2012. *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Selbstverlag/Eigenverlag/Self-publishing.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Inklusion in außerunterrichtlichen Kontexten erfahren und reflektieren

Konzept und Begleitforschung zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

Karsten Krauskopf, Dorothea Kitschke, Verena Maar und Michel Knigge

ZUSAMMENFASSUNG Im Potsdamer Modell der Lehrerbildung stellt das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) die zweite der fünf vorgesehenen Praxisphasen dar. Die Ziele des PppH sind (1) Sensibilisierung für Heterogenität und Inklusion, (2) Unterstützung bei der Entwicklung einer forschenden Haltung und (3) Förderung von (Selbst-)Reflexion. Konkret wird das außerunterrichtliche Praktikum durch wöchentliche Seminarsitzungen vor- und anschließende Blockveranstaltung nachbereitet. Alle PppH-Veranstaltungen wurden vom WS 15/16 bis WS 17/18 in einer Begleitforschung mit jeweils mehreren Messzeitpunkten eingerahmt. Für die vorliegende Arbeit wurden zwei kontinuierlich korrespondierenden Messzeitpunkte ausgewählt und über vier Semesterkohorten aggregiert. In einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design zeigen die empirischen Ergebnisse insgesamt positive Einstellungen und relative hohe Selbstwirksamkeit sowie einige positive Prä-Post-Entwicklungen von kleiner Effektstärke.

ABSTRACT The teacher training program at the University of Potsdam includes an internship focusing on the intersection between educational and psychological aspects of the teaching profession (PppH). While being one of five compulsory internships, the PppH aims at developing teacher students' (1) awareness of heterogeneity of learners and inclusive education, (2) research oriented mindset, and (3) reflective practice. The internship takes place in an educational setting outside of school and is accompanied by a seminar before and after. We evaluated the effectiveness of this internship via surveys administered to four consecutive cohorts of students whose data were aggregated. In a quasi-experimental pre-post-design we assessed the development of several aspects of participants professional inclusion-related competencies. Overall, we find positive attitudes and relatively high self-efficacy as well as some positive developments with small effect sizes.

1 EINLEITUNG – INKLUSION ALS KOMPETENZFRAGE

Welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, wie sich diese am besten beschreiben lassen und wie sie sich auf den Unterricht auswirken, ist eine zentrale Frage gegenwärtiger wissenschaftlicher Diskurse (Baumert et al., 2010; Hill, Rowan & Ball, 2005; Kunter et al., 2011; Kultusministerkonferenz (KMK), 2014; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008). In der Konsequenz wurden in jüngerer Zeit Standards und Rahmenvorgaben für die Lehrkräftebildung explizit als bestimmte Wissensbestände formuliert, die als Basis für professionelles Lehrhandeln verstanden werden (Kunina-Habenicht et al., 2013).

Obwohl die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung als rechtlicher Anker für die Verwirklichung von Inklusion bereits 2009 in Kraft getreten ist, stecken die Auseinandersetzungen darüber, welche spezifischen Kompetenzen ein auf Inklusion ausgerichtetes Lehramtsstudium in den Blick nehmen sollte, noch in ihren Anfängen (Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014; Grosche, Piezunka & Schaffus, 2017; König et al., 2017). Die Autorinnen und Autoren dieses Beitrags vertreten hierbei ein weiter gefasstes Inklusionsverständnis, nämlich das der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die für den Umgang mit Heterogenität anhand einer Vielzahl von Dimensionen sensibel ist (Grosche et al., 2017; Werning, 2014). Aber auch vor diesem Hintergrund wird der Themenkomplex Inklusion in der Literatur zu Lehrkräftekompetenzen nur teilweise berücksichtigt. In den Inventaren zum „professionellen Unterrichtswissen“ (König & Blömeke, 2009), zum „pädagogisch-psychologischen Wissen“ (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015) sowie im „ProWin-Instrument“ zur Erfassung des Professionswissens (Lenske, Thillmann, Wirth, Dicke & Leutner, 2015) sind die Aspekte „Heterogenität“ und „individuelle Lernprozesse“ zwar als Subskalen thematisiert, sie werden allerdings eher randständig konzeptualisiert. Der Inklusionsbegriff findet in allen genannten Fällen keine explizite Erwähnung. Dass dies jedoch bedeutsam wäre, zeigen jüngere Erkenntnisse zur Rolle der Überzeugungen von Lehrkräften bezüglich Inklusion als Faktoren der Unterrichtsgestaltung (Knigge, Krauskopf, Jäntsche & Kobs, 2020; Knigge & Rotter, 2015).

Die European Agency for Development in Special Needs Education (European Agency, 2012) hat im Rahmen von Expert:innenbefragungen und Dokumentenanalysen in 24 Ländern Europas vier Werte-Dimensionen identifiziert, die als Orientierung für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte dienen können: die *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden*, die *Unterstützung aller Lernenden*, die *Zusammenarbeit mit anderen* und die *persönliche berufliche Weiterentwicklung*. Das Modell der European Agency beschreibt explizit, dass jeder der genannten Bereiche günstige Überzeugungen und Werthaltungen, Wissen sowie Fähigkeiten umfasst. Somit folgt dieser Ansatz einem umfassenden Kompetenzverständnis, wie es beispielsweise Weinert (2001) vertritt und bildet die zen-

trale Grundlage für die unten beschriebene Auswahl von Selbstberichtsskalen zur Evaluation des hier beschriebenen hochschuldidaktischen Konzepts. Für die universitäre Phase der Lehrkräftebildung bedeutet dies, Lernmöglichkeiten zu ermöglichen, in denen sich Studierende neben Wissen auch entsprechende Überzeugungen und Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität sowie Möglichkeiten zu deren Reflexion aneignen können. Wenn man, wie oben geschildert, Inklusion dabei in einem weiten Sinne begreift, so kann es also nicht Ziel der ersten Phase der Lehrkräftebildung sein, auf alle vorstellbaren Begegnungen mit Menschen vorzubereiten, in denen Fremdheit oder Unsicherheit auf Grund von Unbekanntheit erlebt werden. Vielmehr bieten sich generische Aspekte als hilfreiche Lernziele an. Daher sollte der Schwerpunkt auf Möglichkeiten zur Entwicklung einer forschenden Haltung und entsprechender Kompetenzen sowie der Fähigkeit zur Reflexion liegen (Häcker & Walm, 2015).

Das Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ an der Universität Potsdam bietet hier mit einer Vorlesung und einem begleiteten außerschulischen Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) eine günstige Möglichkeit, die vielfältigen Anforderungen an ein inklusionsorientiertes Kompetenzprofil gleichzeitig zu erfüllen. Das PppH gliedert sich in die aufeinander aufbauenden Praxisphasen der Universität Potsdam ein, die auf übergeordneter Ebene als Spiralcurriculum konzeptualisiert werden. D. h. insgesamt geht es um die Modellvorstellung, dass Kompetenzaspekte (oder Leitlinien, vgl. Tosch, 2018, S. 340 f.) auf verschiedenen Entwicklungsstufen des Lehramtsstudiums wiederholt adressiert und vertieft werden. Das PppH bildet auf dieser abstrakten Ebene (idealtypisch) die zweite Phase praktischer Erprobung mit einer Schwerpunktsetzung auf die Aspekte der „Selbstwahrnehm[ung] und Selbstreflexion bei der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse im Umgang mit Heterogenität“ (Tosch, 2018, S. 345). Eine grobe Recherche an Universitäten vermittelt direkt, dass solche außerschulischen Praktika Bestandteil vieler entsprechender Studienordnungen sind, die insgesamt das Einüben einer beobachtenden Haltung zentral erscheint. Eine gesamte Evaluation der Implementation dieses Spiralcurriculums wird derzeit im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Potsdam durchgeführt. Das dort entwickelte Instrumentarium folgt in Teilen auch einem kompetenztheoretischen Ansatz, so dass Ergebnisse dieser längsschnittlich angelegten Studie (Rother, Löweke & Tosch, 2018).

Im Rahmen der konkreten Ausgestaltung des PppH durch den modulverantwortlichen Lehrstuhl für „Inklusion und Organisationsentwicklung“ sind Studierende aufgefordert, sich in einer pädagogischen Einrichtung zu orientieren, sich mit möglichen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte vertraut zu machen und unterschiedlichste berufliche Handlungssituationen zu bewältigen. Um Beobachtungsfähigkeit und Reflexionskompetenzen auch während des Ver-

laufs der Praxisphasen des PppH anzuregen, führen Studierende Feldtagebücher mit einem kurzen Eintrag samt Reflexion anhand von Leitfragen pro Praktikumstag. Einen groben Eindruck, welche Lerngelegenheiten sich den Studierenden in den vielfältigen, außerunterrichtlichen Situationen bieten, erhalten wir aus einer ersten explorativen Studie (Neumann, 2016). Dabei ist diese Pilotstudie als ein Einblick in die konkreten Umstände des PppH an der Potsdamer Universität zu verstehen. Es wurden aus 15 Feldtagebüchern jeweils ein Eintrag zu Beginn, in der Mitte und zum Ende des Praktikums (insgesamt 45 Einträge) qualitativ ausgewertet. Zum einen wurde ein vorläufiges Kategoriensystem für die kritischen Lerngelegenheiten (Critical Incidents, CI) erstellt. Zum anderen wurde geschaut, inwiefern diese Situationen Anlässe zur Entwicklung spezifischer Aspekte pädagogischer Professionalität bieten. Pädagogische Professionalität wurde anhand von sechs Kompetenzdimensionen beschrieben, die auf dem oben erwähnten EADSNE-Modell fußen, ergänzt durch KMK-Standards und das Spiralcurriculum der Universität Potsdam: *Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzierungsfähigkeit, Personal Mastery* und die *Unterstützung aller Lernenden*.

In dieser ersten explorativen Untersuchung ergab sich im ersten Analyseschritt, dass sich CIs auf emotionaler, handlungsbezogener und struktureller Ebene unterscheiden lassen. In dieser ersten Stichprobe aus Tagebucheinträgen dominierten dabei Situationen mit Herausforderungen auf der *Handlungsebene* und dort solche, die einen Bezug zum *Lernen*¹ der verschiedenen Akteurinnen und Akteure aufweisen. Studierende setzen sich also mit *Lernmethoden*, wie der Gestaltung eines lernförderlichen Arbeitsklimas, *Lernprozessen*, wie der Perspektivübernahme, oder *Lernzielen*, wie der Vereinbarung individueller Förderung, auseinander. Wichtig zu beachten ist, dass in diesen Situationen sowohl die Studierenden selbst als auch andere Beteiligte als Lernende auftreten. Darüber hinaus konnten die meisten Studierenden auch Erfahrungen im Hinblick auf Inklusion im engeren Sinne, also der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen (in zwölf von 15 Tagebüchern), sammeln. Es kann also festgehalten werden, dass Studierende, die an dem PppH teilnehmen, mit gewisser Wahrscheinlichkeit kritische Erfahrungen in diesen Bereichen erleben und somit auch potenziell entsprechende Kompetenzen erwerben können.

Für den Aufbau dieser Kompetenzen im Sinne pädagogischer Professionalität ergaben die Analysen im zweiten Schritt, dass in den verschiedenen CIs vor allem Kompetenzen aus der Dimension *Personal Mastery* (in allen Tagebüchern) angesprochen werden. CIs, in denen Aspekte dieser Dimension angesprochen

¹ Lernen wird hier verstanden als aktiver und konstruktiver Prozess, durch den die individuellen Wissensstrukturen erweitert und verändert werden.

werden, haben gemeinsam, dass das eigene Wissen und Können, die eigenen Fähigkeiten und Einstellungen durch die Handlungen und Reflexionen angesprochen werden. Meist sind dies Situationen, in denen die Studierenden Schwierigkeiten begegneten bzw. Dilemmata erlebten und so herausgefordert waren, selbst zu erkennen, welche Aspekte der eigenen Persönlichkeit, des eigenen Wissens und Könnens in der jeweiligen Situation angesprochen bzw. entwickelt werden sollten. Darüber hinaus boten sich insbesondere Gelegenheiten, die eigene *Differenzierungsfähigkeit* und das eigene *Professionsbewusstsein* zu entwickeln. Ersteres wurde in 14 von 15 Tagebüchern an Stellen deutlich, wo Studierende individuelle Unterstützung bzw. Differenzierung von Lerngelegenheiten nutzten oder sich mit Unterschieden und der Heterogenität der Lerngruppen auseinandersetzten. Letzteres zeigte sich in der Reflexion des eigenen (zukünftigen) Berufsbilds vor dem Hintergrund, wie handelnde Akteurinnen und Akteure in konkreten Situationen mit Herausforderungen umgehen und vorhandenes Wissen und Können auf die Probe gestellt wird (zwölf von 15 Tagebücher).

Im Sinne der eingangs diskutierten, inklusionsspezifischen Werte-Dimensionen liegen hier also bereits erste empirische Hinweise vor, dass im Rahmen des PppH die Vielfältigkeit von Lernprozessen und die Entwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen in Situationen, in denen das bisherige Wissen und Können an seine Grenzen stößt, deutlich werden. Vor allen Dingen ergeben sich Gelegenheiten, eine forschende Haltung gegenüber der eigenen Person als professionell Handelnde einzunehmen und damit Kompetenzen und Werte(-haltungen) zu reflektieren.

2 DIDAKTISCHE PRÄMISSEN UND AUSGEWÄHLTE ANSÄTZE

2.1 Gedanken zum Lerngegenstand „Inklusion“

Inklusion ist ein Lerngegenstand, der sich nicht nur durch eine hohe Komplexität auszeichnet (vgl. Krauskopf, Zahn & Hesse, 2020), sondern darüber hinaus mit Widersprüchen verbunden ist. So enthält die pädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion bei genauer Betrachtung zwei sich überlappende Diskurse: Anknüpfend an die durch Deutschland 2009 ratifizierte UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung (2006) wird die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, und jenen, für die das nicht zutrifft, zum verbindlichen Ziel erhoben. Gleichzeitig bedeutet Inklusion darüberhinausgehend, sich mit der Zugänglichkeit von Bildungseinrichtungen für alle Menschen – ungeachtet ihrer Verfasstheiten und ihrer Zugehörigkeiten zu (angenommenen) sozialen Gruppen – aus-

einanderzusetzen. Werning (2014), Sturm (2015) u. a. weisen darauf hin, dass sowohl die strukturell verankerte Selektivität des mehrgliedrigen Schulsystems als auch vorhandene Vorgaben hinsichtlich der Leistungsfeststellung und -bewertung in einem Spannungsverhältnis gegenüber Forderungen stehen, die sich auf die Offenheit von Bildungsinstitutionen gegenüber Vielfalt beziehen. Hazibar & Mecheril (2013) und Yildiz (2015) machen auf die Gefahr aufmerksam, dass bestehende gesellschaftliche Missverhältnisse hinter dem bildungspolitischen Postulat der Inklusion verschwinden bzw. „komplexe, verdichtete und ineinandergreifende gesellschaftliche Ungleichheitszustände durch Erzeugung von Zustimmung, d. h. durch das einleuchtende generalisierende Postulat ‚all inclusive‘, nivelliert werden (Yildiz, 2015, S. 54). Lehrkraft-Verbände kritisieren ungeeignete Rahmenbedingungen (u. a. zu wenig Fortbildungsangebote für Regelschullehrkräfte, zu wenige sonderpädagogische Fachkräfte im Kollegium), um Inklusion als Leitbild für Schule und Unterricht zu implementieren (z. B. Forsa 2015; 2017).

Inklusion an Schulen bezeichnet also in Deutschland keine in der Breite der Schullandschaft erprobte, langbewährte pädagogische Praxis, sondern einen nicht abgeschlossenen und kontrovers diskutierten Veränderungs- und Orientierungsprozess, der Fachkräfte und Einrichtungen herausfordert. Für die Studierenden der Begleitseminare des PppH (ausschließlich angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe) bedeutet dies, dass sie herausgefordert sind, sich bereits im Rahmen ihres Studiums auf einen Prozess des Suchens und Orientierens einzulassen, statt sich an fertigen Strukturen, bewährten Praktiken und Rahmenbedingungen „festhalten“ zu können. Unsere hochschuldidaktischen Gestaltungsentscheidungen sind mit dieser Einschätzung eng verbunden.

2.2 Didaktische Leitgedanken

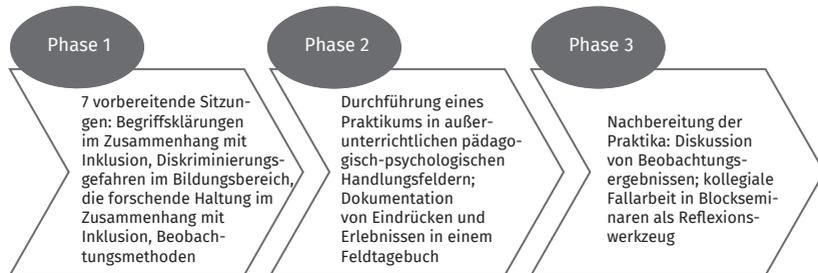
Eine inklusionsorientierte Didaktik darf, anknüpfend an diese Überlegungen, weder der Versuchung erliegen, Komplexität zu stark zu reduzieren und Widersprüche auszublenden, noch sollte sie kritische Positionen „wegargumentieren“. Vielmehr sehen wir ein wesentliches Anliegen darin, die Studierenden anzuregen, sich inmitten unterschiedlicher Aspekte von und vielfältigen Perspektiven auf Inklusion zu orientieren, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und diesen kritisch zu überprüfen. In unserer Seminargestaltung beziehen wir uns auf Konzepte, die Reflexivität als einen wesentlichen Aspekt von pädagogischer Professionalität kennzeichnen (u. a. Nentwig-Gesemann, 2007, Sulzer & Wagner, 2011; Hazibar & Mecheril, 2013; Schwarz, Ferchoff & Vollbrecht, 2014, Geier 2016). Während des PppH erhalten die Studierenden Unterstützung dabei, sich in eine forschende Haltung gegenüber pädagogischen Alltagssituationen zu begeben, sie forschend zu erfassen und mögliche (alternative) Veränderungs- oder

Bewältigungsstrategien zu entwerfen. In den Blick geraten insbesondere alltagsnahe Situationen, die Überlegungen bezüglich Teilhabe und Zugehörigkeit vs. Ausschluss und Diskriminierung nahelegen, denn eine inklusionsorientierte (Weiter-)Entwicklung bestehender *Kulturen, Strukturen und Praxen* in Bildungseinrichtungen (Boban & Hinz, 2009) setzt voraus, kritische Einschätzungen hinsichtlich der Frage vornehmen zu können, welche Barrieren auf den unterschiedlichen Ebenen vorhanden sind, durch welche *Bedingungen* und *Handlungspraxen* Teilhabe also *für wen* verhindert oder erschwert wird.

2.3 Struktur der begleitenden Lehrveranstaltung

Im Folgenden reflektieren wir ausgewählte Elemente der PppH-Gestaltung. Abbildung 1 verdeutlicht die (Grob-)Struktur der Lehrveranstaltungen.

Abbildung 1 Schematischer Ablauf der Begleitseminare zum PppH. Zielgruppe sind Studierenden für ein Sekundarschullehrants (BA) ab dem 3. Semester (eigene Darstellung)



2.3.1 Phase 1: Alltagspädagogische Reflexionen anhand von Fallvignetten und filmdokumentarischem Material

Die Auseinandersetzung mit inklusions- und exklusionsbezogenen Wissensbeständen wird in der ersten Phase des PppH mit der Bezugnahme auf Kurzbeschreibungen von Alltagssituationen verbunden. Hierzu werden beispielsweise Vignetten und/oder ausgewählte Szenen aus pädagogischen Dokumentarfilmen²

² Z. B. „Berg Fidel – eine Schule für alle“ (Hella Wenders, 2011), „Klassenleben“ (Hubertus Siegert, 2006), „Wir machen Schule! Inklusion inklusive“ (WDR, 2013), „Lehrer am Limit – Machtlosigkeit im Klassenzimmer“ (NDR, 2013).

sowie szenische Methoden und Rollenspiele (vgl. Krauskopf & Teke, 2018) genutzt. Die Einbindung dieser Materialien und Methoden erscheint einerseits sinnvoll, um konkrete Einblicke in Alltagspraxen in pädagogischen Einrichtungen zu geben bzw. darauf aufmerksam zu machen, welche Diskriminierungs- und Exklusionsgefahren nicht nur den Strukturen des Bildungssystems, sondern auch alltäglichen Herangehensweisen und Routinen von Fachkräften innewohnen können. Ein großes Potential sehen wir darüber hinaus darin, sie als Anregung für das bewusste Einnehmen einer forschenden Haltung gegenüber pädagogischem Handeln heranzuziehen. Entsprechende Aufgabenstellungen bieten einen geeigneten Rahmen, um die Situationen im Sinne einer Betrachtung durch die „Inklusionsbrille“ (Reutter & Bostanci, 2013) unter Gesichtspunkten von Diversität, Ausschluss vs. Teilhabe und Diskriminierungskritik zu analysieren und Vorschläge für alternative Gestaltungsformen zu entwerfen. Die Ausrichtung solcherlei kritischer Betrachtungen besteht ausdrücklich nicht darin, Handlungsweisen von Fachkräften zu legitimieren bzw. abzuwerten und ihnen vermeintlich inklusionsorientierte „Ideallösungen“ gegenüberzustellen, sondern vielmehr darin, pädagogischen Situationen in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit systematisch auf den Grund zu gehen, Perspektiven und Handlungsbegründungen der Beteiligten wertschätzend nachzuzeichnen, vielfach praktizierte (und den Studierenden häufig vertraute bzw. als „normal“ verinnerlichte) pädagogische Herangehensweisen zu hinterfragen und sich über alternative Vorgehensweisen auszutauschen. Bei der Bearbeitung von Fällen werden unterschiedliche kooperative Formate miteinander verknüpft, um die zentrale Bedeutung von Zusammenarbeit und Perspektiv austausch für die reflektierende Auseinandersetzung mit pädagogischer Handlungspraxis erlebbar zu machen und sicherzustellen, dass alle Studierenden die Möglichkeit haben, sich anhand eigener Erfahrungen und ihnen verfügbarer Wissensbestände an den Analysen zu beteiligen.

2.3.2 Phase 2: Forschende Ergründung vielfältiger pädagogischer Handlungsfelder

Während in Phase 1 zugleich eine theoretische Auseinandersetzung mit systematischen Beobachtungen entlang o. g. spezifischer Praxissituationen eingeübt wurde, erfolgt in Phase 2 das tatsächliche „Eintauchen“ in die Handlungspraxis einer selbstgewählten Einrichtung, beispielsweise im Modus der teilnehmenden Beobachtung. Diese Form der Beobachtung kann als Balanceakt zwischen Nähe (Teil des Praxisfeldes sein) und Distanz (Beobachtungsaufgabe) beschrieben werden. Grundsätzlich empfehlen wir Offenheit bei der Erkundung des Praxisfeldes und gleichzeitig erfordert dessen Erforschung eine gewisse Wahrnehmungszentrierung bzw. eine den Beobachtungen übergeordnete, konkrete inklusionsbezo-

gene Forschungsfrage (vgl. Topsch, 2002). Ein wichtiges kooperatives Format in Vorbereitung auf die Praxisphase bildet wiederum der Ansatz miteinander und voneinander zu lernen. Die Studierenden finden sich gegen Ende der Phase 1 in praktikumsähnlichen Kontexten zusammen, treten in einen vertieften Austausch und präsentieren vorläufige Ergebnisse im Plenum. Angestrebt wird hierbei eine Verknüpfung der Auseinandersetzung mit den Dimensionen, Indikatoren und Fragen aus dem *Index für Inklusion* (Boban & Hinz, 2009) und eigenen Recherchen nach Selbstdarstellungen und Leitbildern der jeweils anvisierten Einrichtungen als Orientierungshilfe zur Entwicklung einer eigenen Fragestellung. Mit einer konkreten Fragestellung begeben sich die Studierenden nun in die Praxis und stellen mitunter fest, dass die Forschungsfrage angesichts der Beobachtungen ggf. modifiziert werden muss. Auch diese Entwicklungen werden von uns unterstützt, denn auch die Modifikation oder gar Veränderung einer Forschungsfrage in eine völlig neue Richtung spiegelt die Komplexität des Gegenstandes *pädagogische Handlungspraxis* wider und offenbart darüber hinaus eine kritische, sensitive bzw. (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Praxis seitens der Studierenden.

Das für die Praxisphase zentrale Feldtagebuch erfüllt zweierlei Funktion. Einerseits ist es als Reflexionshilfe (vgl. Abschnitt 1) zur (Weiter-)Entwicklung einer forschenden Haltung konzipiert und andererseits dienen die Beobachtungsprotokolle als wertvoller Fundus zur Auswahl von forschungsthematisch relevanten Alltagssituationen, die im PppH-Abschlussbericht einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen und vergleichend gegenübergestellt werden sollen. Einen Einblick in mögliche Erkenntnisse auf Basis dieser Tagebücher haben wir im einleitenden Teil gegeben.

In Anknüpfung an Nentwig-Gesemanns Ausführungen zur *forschenden Haltung* als „professionelle Schlüsselkompetenz“ (2007, S. 20) werden die Studierenden dazu angeregt, sich im Rahmen ihrer praktischen Erfahrungen und Beobachtungen „fragend und neugierig dem ‚Fremden‘ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern, die Realität als perspektivische Konstruktion [zu] erfassen und Perspektivenwechsel vor[zu]nehmen [...]“ (ebd.). Hierzu gehört insbesondere die professionelle Herausforderung, verschiedene alltagspezifische pädagogische Situationen zunächst beschreibend zu erfassen, dabei im Unterschied zu Alltagsbeobachtungen auf Vorannahmen, (Vor-)Urteile oder Bewertungstendenzen systematisch zu verzichten und sich erst in einem zweiten Schritt mit der Herstellung einer Situation auseinanderzusetzen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und darauf aufbauend Deutungen vorzunehmen.

2.3.3 Phase 3: Fallarbeit unter Inklusionsgesichtspunkten

Die letzte Phase des PppH lebt vor allem von einem intensiven Austausch über die Praktikumserfahrungen der Studierenden. Eine vertiefte Form des Austausches ist einerseits per se dadurch gegeben, dass Phase 3 als Blockseminar stattfindet. Andererseits ist gegenüber den anderen PppH-Phasen eine noch stärker ausgeprägte gegenseitige Bezugnahme zu beobachten, da sich die einzelnen Präsentationen von Wissensbeständen nun verstärkt sowohl auf theoretisches Wissen als auch auf praktisches Erfahrungswissen beziehen und alle Teilnehmenden noch unter einem ähnlich „frischen“ Eindruck der Teilnahme an und Beobachtung von pädagogischer Handlungspraxis stehen. Auch in dieser letzten PppH-Phase vor der Abgabe des Abschlussberichts liegt der Schwerpunkt erneut auf kooperativen Austauschformaten. Diese zeigen sich zunächst in der Präsentationsleistung der Studierenden, da hier einerseits die Möglichkeit besteht, in Gruppen zu präsentieren. Die Weichen für diese Option wurden bereits in der Vorbereitungsphase durch den Austausch in praktikumsähnlichen Kontexten gestellt. Andererseits unterstützen wir ausdrücklich die Nutzung innovativer Präsentationsformen (z. B. Rollenspiele), die sich auf die aktive Beteiligung der gesamten Seminargruppe richten und dementsprechend einen hohen kooperativen Anteil aufweisen.

Das Blockseminar wird durch das kooperative Praxisberatungs- und Reflektionsformat *Fallarbeit* abgerundet (vgl. Ludwig, 2003). Ausgehend von einer durch den/die *Fallerzähler:in* geschilderten und als problematisch erlebten pädagogischen Situation, die aus dem PppH, aber auch aus anderen pädagogischen Handlungskontexten resultieren kann, setzt sich die Gruppe der *Fallberatenden* multiperspektivisch mit dem Fall auseinander. Auch hier spiegelt sich die Komplexität pädagogischen Handelns wieder, was vor allem darin seinen Ausdruck findet, dass es im Rahmen der Fallarbeit (i. U. zu anderen Formaten wie z. B. das der kollegialen Fallberatung) nicht primär darum geht, eine Lösung für die Fallbeschreibung zu generieren. Die (weiter-)fragende Perspektive, die im Rahmen des gesamten PppH eingeübt wurde, bleibt also in Orientierung an o. g. *forschende Haltung* als „professionelle Schlüsselkompetenz“ (Nentwig-Gesemann 2007, S. 20) weitestgehend bestehen.

3 EMPIRISCHE BEGLEITFORSCHUNG UND EXEMPLARISCHE ERGEBNISSE

Begleitend zum Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ wurde das Pilotforschungsprojekt *Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich Inklusion (Pilot-ProfInk)* etabliert. Den theoretischen Hintergrund zur Operationalisierung relevanter Professionsaspekte bildet die Verankerung (vor allem) im kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz (Terhart, 2011) und das oben skizzierte Rahmenmodell der European Agency (2012). *Pilot-ProfInk* soll in einem ersten Schritt Wege erproben, die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf Aufgabenbereiche zu erfassen, die sich aus dem Spannungsfeld theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde als bedeutsam für Lehrkräfte in inklusiven Bildungssettings ergeben. Dabei wird in Anlehnung an den kompetenzorientierten Professionalitätsansatz eine vorrangig quantitativ-empirische Herangehensweise gewählt. Gleichzeitig erscheint es uns bedeutsam anzuerkennen, dass die Sensibilisierung für den pädagogischen Umgang mit Heterogenität immer auch die Erfahrung von Differenz berührt, die insbesondere in sozialen Beziehungen erfahrbar wird (vgl. Prengel, 2006, S. 56 f.). Daher wurde auch ein berufsbiographischer Bestimmungsansatz herangezogen, um es den Studierenden durch kollegiale Fallarbeit zu ermöglichen, ihre Praxiserfahrungen und deren Reflexion als Entwicklungsanlass einzuordnen (Ludwig, 2003; Terhart, 2011). Auf diesen Aspekt wird aber in diesem Beitrag nicht näher eingegangen (vgl. Krauskopf, Kitschke, Jäntsch & Knigge, in Begutachtung; Krauskopf & Knigge, 2018).

Im vorliegenden Beitrag wurde eine Auswahl von Instrumenten getroffen, welche in der empirischen Forschung zur Entwicklung von Lehrkraftkompetenzen häufig im Zentrum stehen: körperliche und geistige Verfasstheit, Herkunft bzw. Kultur und sozioökonomischer Hintergrund. Anhand dieser soll exemplarisch die Untersuchung der Entwicklung Studierender im Rahmen des PppH vor dem Hintergrund des beschriebenen breiten Inklusionsbegriffs dargestellt werden. Die hier präsentierten Ergebnisse sind im Sinne einer Pilotierung zu verstehen, die uns eine erste Annäherung an den Themenkomplex ermöglicht. Eine umfassendere Darstellung dieser Bemühungen um eine Operationalisierung der Wertedimensionen des European Agency Modells (2012) findet sich an anderer Stelle (Knigge et al., 2020). An dieser Stelle fokussieren wir uns auf die Operationalisierung der ersten zwei Dimensionen, d. h. auf Skalen, welche die selbst eingeschätzte *Wertschätzung aller Lernenden* und deren *individuelle Förderung* seitens der Lehramtsstudierenden beziehen. Dabei werden Studierende, die ausschließlich das PppH besuchen, längsschnittlich verglichen mit Studierenden, die das PppH und/oder andere Lehrangebote wahrnehmen (s. nächster Abschnitt).

3.1 Stichprobe

Die Daten wurden von Studierenden über vier aufeinanderfolgende Semester (Sommersemester 16 bis Wintersemester 17/18) aggregiert, wobei jeweils zwei in diesen Semestern an vergleichbaren Messzeitpunkten genutzt wurden. T1 bildet dabei den Beginn des Semesters in der 2. und 3. Semesterwoche ab, t2 wurde ca. 5 Monate später erhoben, nachdem die Blockveranstaltungen des PppH in der vorlesungsfreien Zeit absolviert worden waren. Aus einer Gesamtstichprobe von insgesamt 1178 Studierenden zu t1 ergab sich eine endgültige Stichprobe von 483 Studierenden, die vollständige Angaben zu beiden Zeitpunkten gemacht hatten. Studierende sind im Verlauf eines Semesters vielen Angeboten von Lehr-Lern-Erfahrungen ausgesetzt. Um in die Nähe einer Abschätzung möglicher Effekte der Teilnahme am PppH zu gelangen, wurden post-hoc drei Gruppen von Studierenden gebildet, um Prä-Post-Veränderungen für drei verschiedene Gruppen von Studierenden im Vergleich zu untersuchen und so potentielle spezifische Effekte des PppH herauszuarbeiten: Studierende, die das PppH und parallel dazu die Vorlesung „Einführung in die Inklusionspädagogik“ besuchten (PppH + Vorlesung), Studierende, die ausschließlich das PppH im jeweiligen Semester besuchten (nur PppH) und Studierende, die ausschließlich die Vorlesung besuchten (nur Vorlesung). Die Analysen folgen demnach dem Modell einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit dem dreistufigen Zwischensubjektfaktor „Gruppe“ und dem zweistufigen Innersubjektfaktor „Zeit“.

3.2 Instrumente

Insgesamt wurden Skalen verwendet, deren Validität und Reliabilität in früheren Studien etabliert werden konnte. Für weitere Angaben zur Auswahl müssen wir aus Platzgründen auf eine andere Stelle verweisen (Knigge et al., 2020).

Für den Bereich Behinderung wurden zwei Subskalen der von Bosse und Spörer (2014) entwickelten Kurzskala zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (kurz: KIESEL) gewählt, welche besondere Förderbedarfe in den Blick nimmt. Über je vier Items auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft völlig zu) schätzten die teilnehmenden Studierenden ihre „Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts“ (GiU) und wahrgenommene „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts“ ein. Der Aspekt kultureller Sensibilität wurde mit zwei Subskalen der Teacher Cultural Beliefs Scale (TCB) abgedeckt (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders & Kunter, 2015; Hachfeld et al., 2011), die „Multikulturalität“ und „Colorblindness“ auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll und ganz zu) erfassen und von denen Zusammenhänge mit unterrichtsrelevanten

Tabelle 1 Beispielimens und interne Konsistenz zu beiden Messzeitpunkten für die verwendeten Selbsteinschätzungsskalen

Skala	Anzahl Item	Beispielimens	α (t1)	α (t2)
Einstellung GiU	4	Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder kann durch entsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.	.73	.74
Selbstwirksamkeit GiU	4	Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.	.72	.77
TCB – Colorblind	4	Kinder sollten lernen, dass Menschen verschiedener kultureller Herkunft oft sehr viel gemeinsam haben.	.83	.88
TCB – Multicultural	4	Es ist wichtig für Kinder, zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können.	.75	.83
SH – Mehrwert	5	Schülerinnen und Schüler profitieren durch Unterricht in sozial heterogenen Lerngruppen hinsichtlich ihres schulischen Erfolgs.	.78	.86
SH – intr. Motivation	5	Die soziale Heterogenität in unseren Schulklassen empfinde ich als eine Bereicherung meines beruflichen Alltags.	.90	.91

Anmerkungen. GiU = Gestaltung inklusiven Unterrichts. TCB = Teacher Cultural Beliefs. SH = Soziale Herkunft

Verhaltensweisen bekannt sind. Erstere hängen positiv mit dem Enthusiasmus, der Selbstwirksamkeit und adaptiven Unterrichtsweisen zusammen und letztere negativ mit adaptivem Unterricht. Zur Überprüfung der Sensibilisierung im Hinblick auf die Heterogenität sozialer Hintergründe (SH) wurden zwei Skalen zur Erfassung der Einstellung von angehenden Lehrenden, bezogen auf die sozial heterogenen Lerngruppen von Gebauer und McElvany (2013), genutzt, und zwar die Facetten „Mehrwert für Schülerinnen und Schüler“ und „intrinsische Motivation“ in sozial heterogenen Klassen zu unterrichten, ebenfalls mit einer vierstufigen Likert-Skala (vgl. TCB). Für Beispielimens und Angaben zur ausreichenden bis guten Reliabilität siehe Tabelle 1.

3.3 Ergebnisse

Alle Mittelwerte liegen oberhalb der theoretischen Mitte der vierstufigen Skalierung und verweisen somit insgesamt auf positive Einstellungen und relativ hoch eingeschätzte Selbstwirksamkeiten, wobei sich keine Deckeneffekte finden. Im Hinblick auf die Entwicklung über die Zeit für die drei Gruppen zeigt sich für die Einstellungen zur Gestaltung inklusiven Unterrichts ein kleiner signifikanter Haupteffekt für die Zunahme positiver Einstellungen über die Zeit, $F(1, 480) = 5.57$, $p = .02$, partielles $\eta^2 = .01$, jedoch nicht für die unterschiedlichen Gruppen oder die Interaktion zwischen Zeit und Gruppe, $F_s \leq 1.19$, $p_s \geq .31$. Ein entsprechender Effekt mittlerer Größe ergab sich für die Selbstwirksamkeit bezüglich der Gestaltung inklusiven Unterrichts, $F(1, 480) = 26.05$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .05$. Auch hier ergaben sich keine weiteren Effekte, $F_s < 1$.

Im Hinblick auf die kulturbezogenen Überzeugungen ergab sich für egalitäre Überzeugungen (Colorblindness) kein Haupteffekt für Gruppenunterschiede, $F < 1$, ein kleiner marginal signifikanter Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 480) = 3.77$, $p = .053$, partielles $\eta^2 = .008$, und ein ebenfalls kleiner signifikanter Interaktionseffekt Gruppe \times Zeit, $F(1, 480) = 4.06$, $p = .018$, partielles $\eta^2 = .017$. Gepaarte T-Tests zeigten, dass sich ausschließlich für die Gruppe „nur PppH“ eine signifikante Abnahme ergab, $t(82) = 2.82$, $p = .006$, von kleiner Effektstärke, $d = 0.297$. Für multikulturelle Überzeugungen ergaben sich keine signifikanten Haupteffekte für Gruppe, $F < 1$, und Zeit, $F(1, 482) = 1.95$, $p = .164$, partielles $\eta^2 = .004$, und ein marginal signifikanter Interaktionseffekt Gruppe \times Zeit, $F(2, 482) = 3.01$, $p = .050$, partielles $\eta^2 = .012$. Letzterer deutete auf kleine Unterschiede zwischen den Gruppen in der Veränderung über die Zeit hin, die in gepaarten T-Tests jedoch keine einzelnen signifikanten Effekte ergaben, $p_s \geq .11$.

Für die Heterogenitätsdimension soziale Herkunft ergaben sich für den wahrgenommenen Mehrwert für Schülerinnen und Schüler kein Haupteffekt für Gruppenunterschiede, $F < 1$, jedoch ein kleiner signifikanter Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 480) = 4.91$, $p = .027$, partielles $\eta^2 = .01$, und ein kleiner Interaktionseffekt Gruppe \times Zeit, $F(1, 480) = 4.09$, $p = .017$, partielles $\eta^2 = .017$. Gepaarte T-Tests zeigten, dass sich nur für die Gruppe „Vorlesung ohne PppH“ eine signifikante Zunahme des wahrgenommenen Mehrwerts sozialer Heterogenität ergab, $t(231) = 4.71$, $p < .001$, bei kleiner Effektstärke, $d = 0.287$. Ein etwas anderes Ergebnismuster ergab sich für die selbst eingeschätzte Motivation, sich der sozialen Heterogenität in Klassen bei der pädagogischen Arbeit zuzuwenden. Es fand sich kein Unterschied zwischen den Gruppen, $F < 1$, kein signifikanter Interaktionseffekt, $F(2, 478) = 1.51$, $p = .221$, partielles $\eta^2 = .006$, und ein marginal signifikanter Zuwachs der intrinsischen Motivation über die Zeit, $F(1, 480) = 3.85$, $p = .050$, partielles $\eta^2 = .008$.

Tabelle 2 Deskriptive Statistiken für die untersuchten Skalen zu beiden Messzeitpunkten für die gesamte Stichprobe und die post-hoc gebildeten Subgruppen

Skala	Gesamt (N = 484)		PppH + Vorlesung (n = 168)		Nur PppH (n = 83)		Nur Vorlesung (n = 233)	
	M (SD) t1	M (SD) t2	M (SD) t1	M (SD) t2	M (SD) t1	M (SD) t2	M (SD) t1	M (SD) t2
Einstellung GIU	2.79 (0.58)	2.86 (0.59)	2.77 (0.58)	2.87 (0.60)	2.87 (0.53)	2.92 (0.60)	2.77 (0.59)	2.83 (0.59)
Selbstwirksamkeit GIU	2.67 (0.51)	2.82 (0.53)	2.68 (0.50)	2.83 (0.55)	2.69 (0.49)	2.78 (0.48)	2.66 (0.53)	2.82 (0.54)
TCB – Colorblind	3.46 (0.51)	3.44 (0.57)	3.48 (0.52)	3.45 (0.59)	3.46 (0.54)	3.30 (0.57)	3.45 (0.49)	3.48 (0.55)
TCB – Multicultural	3.36 (0.50)	3.35 (0.55)	3.39 (0.49)	3.34 (0.57)	3.36 (0.53)	3.25 (0.56)	3.35 (0.50)	3.39 (0.52)
SH – Mehrwert	3.21 (0.49)	3.29 (0.52)	3.22 (0.47)	3.28 (0.52)	3.26 (0.51)	3.22 (0.55)	3.18 (0.49)	3.33 (0.51)
SH – intr. Motivation	3.06 (0.56)	3.13 (0.57)	3.07 (0.55)	3.11 (0.58)	3.08 (0.63)	3.09 (0.57)	3.04 (0.54)	3.16 (0.57)

Anmerkungen. GIU = Gestaltung inklusiven Unterrichts. TCB = Teacher Cultural Beliefs. SH = Soziale Herkunft

4 DISKUSSION UND AUSBLICK

Dieser Beitrag skizziert zum einen Überlegungen dazu, wie der Lerngegenstand „Inklusion“ im Rahmen der Begleitseminare zu einem außerunterrichtlichen Praktikum in hochschuldidaktische Lehr-Lerngelegenheiten übersetzt werden kann. Zum anderen wird ein Vorgehen dargestellt, wie vor diesem Hintergrund eine empirische Begleitforschung zu diesem Format im Rahmen des Pilotprojekts *Pilot-ProfInk* begonnen wurde. Basierend auf einem breiten Inklusionsbegriff wurden hier exemplarisch quantitativ-empirische Ergebnisse dargestellt. Zusammengefasst ergab sich über alle Gruppen – Studierende in Praktikum und Vorlesung zum Thema Inklusion, Studierende nur im Praktikum und Studierende nur in der Vorlesung – hinweg eine leichte Zunahme der positiven Einstellung gegenüber inklusivem Unterricht für die Heterogenitätsdimensionen Behinderung und Beeinträchtigung und in Teilen bezogen auf die soziale Herkunft sowie der selbst eingeschätzten Fähigkeiten, die Gestaltung eines solchen Unterrichts zu bewältigen. Ebenfalls kleine, signifikante Interaktionseffekte deuteten darüber hinaus auf mögliche spezifische Effekte der Teilnahme am PppH hin, da sich eine Abnahme der selbst eingeschätzten „Colorblindness“ lediglich für Studierende in der Gruppe „nur PppH“ ergab und ein ausschließlicher Besuch der Vorlesung mit einer Steigerung des wahrgenommenen Mehrwerts sozialer Heterogenität im Klassenzimmer assoziiert war.

In erster Linie können die gefundenen Entwicklungen positiv gewertet werden und als anschlussfähig an andere Untersuchungen eingeordnet werden (Bosse et al., 2016; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016), die zeigen, dass Einstellungsänderungen im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts möglich erscheinen im Verlauf des Lehramtsstudiums, jedoch kleine Effektstärken zeigen. Berücksichtigt man jedoch die Einstufung von Effektstärken nach Hattie (2009), der tatsächlich im Bildungssystem erreichbare Effekte in den Blick nimmt, sind die hier gefundenen Entwicklungen durchaus ermutigend. Das differenzielle Ergebnis für die Facette „Colorblindness“ stellt einen Anlass dar, die Fragen der Sensibilisierung gegenüber der Heterogenitätsdimension Kultur differenzierter zu verfolgen. Das hier verwendete Instrument zeigte in einer Studie von Hachfeldt et al. (2015) Zusammenhänge mit unterrichtsrelevanten Verhaltensweisen dergestalt, dass „Multikulturalität“ zwar positiv mit motivationalen Variablen wie Enthusiasmus für das Unterrichten zusammenhängen, jedoch negativ mit adaptiven Unterrichtsstrategien. D.h. inwiefern eine Erhöhung oder eine Abnahme dieser Überzeugungen als mehr oder weniger wünschenswert zu verstehen ist, erscheint derzeit als keine einfach zu beantwortende Frage. Im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ermöglichten Projektes PSI Potsdam konnten vom Sommersemester 2016 bis Sommersemester 2018 durch den Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Pots-

dam (Prof. Christoph Schroeder, Verena Maar, Constanze Eichler) Begleit- und Auswertungsseminare zum PppH angeboten werden, die einen Schwerpunkt auf den Bereich „Sprachliche Heterogenität“ innerhalb des Lerngegenstands Inklusion legen (Eichler et al., 2018; vgl. auch Riemer, 2017). Aufgrund von zu kleinen Fallzahlen können hier keine Vergleiche quantitativer Natur angestellt werden. Um in dieser Hinsicht genauere Eindrücke zu gewinnen, würde ebenfalls eine Analyse der Feldtagebücher dieser Gruppe von Studierenden einen ersten Zugang bieten. Insgesamt ist anzumerken, dass die unterschiedlichen Gruppengrößen die Verallgemeinerbarkeit der Befunde einschränken und die Replikation der Ergebnisse erfolgen sollte.

In ähnlicher Weise gilt es die leichte Zunahme des wahrgenommenen Mehrwerts unter Studierenden, die nur das Vorlesungsangebot wahrnahmen, einzuordnen. Ein erster Schritt könnten detaillierte Analysen der Zusammenhänge der Einstellungen zu unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen sein. Vor allem jedoch erscheint es nötig, längere Zeiträume zu untersuchen und z. B. die Effekte eines aufeinanderfolgenden Besuchs von Vorlesung und PppH im Vergleich mit anderen Studienverläufen zu vergleichen. Wobei immer zu beachten ist, dass wir in diesen naturalistischen Bedingungen nur über statistische Verfahren die Vermischung von Selektions- und Sozialisations- bzw. Lerneffekten versuchen können aufzulesen. In diesem Sinne wäre die Anwendung von Verfahren zur Bildung statistischer Zwillinge ein nächster möglicher Zugang.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass wie eingangs beschrieben dem PppH als außerunterrichtlichem Praktikum konzeptuell auch – und das nicht zuletzt – der Erwerb einer beobachtenden Haltung zur Reflexion pädagogischer Handlungsfelder sowie eigenen pädagogischen Handelns ein professionelles Entwicklungsziel darstellt. Es ist zukünftig also auch zu beachten, dass einerseits ein feinerer Auflösungsgrad bei der Untersuchung der Effekte von Lehr-Lern-Gelegenheiten zur Begleitung von Praxisphasen gewählt werden sollte. Andererseits sollten Anstrengungen unternommen werden nicht nur die in diesem Beitrag fokussierten Facetten inklusionspädagogischer Kompetenzen zu adressieren, sondern entsprechend umfassendere Aspekte der erwähnten „forschenden Haltung“ zu operationalisieren. D. h., bezugnehmend auf die Idee einer Angebots-Nutzungsstruktur des Lehramtsstudiums sind genauere Kenntnisse darüber vonnöten, welche Lerngelegenheiten wie von Studierenden wahrgenommen werden und welche nicht inklusionspädagogisch orientierten Zielgrößen durch diese adressiert werden. Im Falle des PppH wäre es zudem möglich und sinnvoll – wenngleich ebenso aufwändig – aus den einleitend erwähnten Feldtagebüchern Informationen zu erhalten, welche Praxiserfahrungen als bedeutsam erlebt wurden, um diese mit Entwicklungen anhand quantitativer Maße in Verbindung zu bringen. So zeigen erste Untersuchungen mit Daten zur Art der Beteiligung an dem kooperativen Reflexionsformat der Blockveranstaltungen, die ebenfalls im Rahmen

des PppH erhoben wurden, dass nur eine aktive Teilnahme an der kollegialen Fallberatung zu einer positiven Veränderung im Hinblick auf eine reflexive Haltung als Lehrkraft führen (vgl. Krauskopf & Knigge, 2018).

Die in der vorliegenden Studie berichteten positiven Veränderungen von Einstellung und Selbstwirksamkeit unterscheiden sich von den Ergebnissen früherer Analysen ähnlicher Datengrundlage (Knigge et al., 2020), die eine zum Teil geringe Stabilität der Selbstberichtsmaße über den Verlauf eines Semesters ergab und keine signifikanten Haupteffekte für den Besuch des PppH zusätzlich zum Besuch einer einführenden Vorlesung. Zum einen kann ein Grund darin liegen, dass in der vorliegenden Studie manifeste Variablen verwendet wurde, ohne zunächst eine Prüfung der Messinvarianz vorzunehmen. Dies sollte in einem nächsten Schritt nachgeholt werden. Auch sollten in diesem Fall autoregressive Modelle geprüft werden, die nicht – wie hier – Mittelwertveränderungen betrachten, sondern die Rangstabilität als Veränderungsmaß in den Blick nehmen. Ein solcher Vergleich wäre auch interessant, weil hier Daten aus vier Semestern aggregiert wurden, in denen das beschriebene Konzept und dessen Umsetzung durch Dozierende mehr Routine und Sicherheit gewinnen konnte. Die gefundenen Effekte basieren also auf stark aggregierten Daten, die Spezifika einzelner Semester ignorieren. Nicht zuletzt ist auch denkbar, dass die angestrebte Sensibilisierung im Umgang mit Heterogenität durchaus fruchtete in einem Sinne, der nicht als einfache Zu- oder Annahmen abbildbar ist, zum Beispiel im Sinne einer Verunsicherung von bisher als sicher angenommenen Wahrheiten. Sollte dies der Fall sein, so könnte das ein erster Schritt zum Aufbau professioneller Überzeugungen sein, der in der vorliegenden Untersuchung nicht abgebildet werden kann. Dies würde ein kombiniertes quantitatives und qualitatives Vorgehen benötigen, um mehr über die Veränderungen der kognitiven Prozesse der Reflexion eigenen pädagogischen Handelns bedeuten. Auch könnte die Berücksichtigung des Erwerbs von Selbstwirksamkeit im Hinblick auf Reflexion als professionelle Tätigkeit im Verlauf untersucht werden (vgl. Lohse-Bossenz, Schönknecht & Brandtner, im Druck).

Insgesamt zeigt sich, dass die Gestaltung der Lehre und der Begleitforschung im Modul Grundlagen der Inklusionspädagogik im Sekundarstufenlehramt an der Universität Potsdam im Sinne der intendierten Ziele grundsätzlich funktioniert. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Passung zwischen Forschung und pädagogischem Handeln ist dennoch ein kontinuierlicher Weiterentwicklungsprozess sinnvoll, für den es vor allem wichtig erscheint, immer wieder spezifische Bezugspunkte herauszuarbeiten.

Literatur

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. *Sozial extra*, 33(9-10), 12–16.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103–164.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Eichler, C., Maar, V. & Schroeder, C. (2018). Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität als inklusionsrelevante Kompetenz – ein Seminarkonzept zur Sensibilisierung innerhalb einer Praxisphase der Lehrkräftebildung. In A. Borowski, A. Ehlert, H. Precht (Hrsg.), *PSI Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 101–113). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [letzter Abruf: 29. 04. 2021].
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In E. Kiel, I. Esslinger-Hinz & K. Reusser (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forsa (Politik- und Sozialforschung GmbH) (2015). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung (Auswertung Baden-Württemberg)*, 21. April 2015. Berlin. URL: <https://www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2015/05/Inklusion-Ergebnisse-BW.pdf> [letzter Abruf: 29. 04. 2021].
- Forsa (Politik- und Sozialforschung GmbH) (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*, 10. Mai 2017. Berlin. URL: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf [letzter Abruf: 29. 04. 2021].
- Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2013). *Erfassung der Einstellung von angehenden Lehrenden bezogen auf heterogene Lerngruppen*. TU Dortmund: Skalendokumentation.
- Geier, T. (2016). Reflexivität und Fallarbeit. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer.

- Grosche, M., Piezunka, A. & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 207–222.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89.
- Hazibar, K. & Mecheril, P. (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behindertpädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23> [letzter Abruf: 29.04.2021].
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg–Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. L. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Knigge, M., Krauskopf, K., Jäntsch, C. & Kobs, S. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Inklusion durch den Einsatz forschenden Lernens im Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern? In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunflug (Hrsg.), *Edition ZfE: Bd. 4. Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 151–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499–527.

- König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J. & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 223–242.
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2018). *Case by case – Promoting teacher students' beliefs about reflexion and collaboration by collaborative case reflection*. Conference of the European Association for research on Learning and Instruction (EARLI), Kristiansand, Juni 2018.
- Krauskopf, K., Kitschke, D., Jäntsch, C. & Knigge, M. (in Begutachtung). Kooperative Fallarbeit als Instrument der Lehrkräftebildung. Eine quasiexperimentelle Studie zur Förderung reflexionsbezogener Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, Themenheft: Psychologische Perspektiven in der Qualitätsorientierte Lehrerbildung (QLB)*.
- Krauskopf, K. & Teke, G. (2018). Begegnung mit dem vermeintlich Sonderbaren. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 17(2), 261–271.
- Krauskopf, K., Zahn, C. & Hesse, F. W. (2020). Conceptualizing (pre-service) teachers' professional knowledge for complex domains. The Case of Technology and Heterogeneity. In T. Lehmann (Hrsg.), *International Perspectives on Knowledge Integration: Theory, Research, and Good Practice in Pre-service Teacher and Higher Education* (S. 31–57). Brill: Sense Publishers.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lenske, G., Thillmann, H., Wirth, J., Dicke, T. & Leutner, D. (2015). Pädagogisch-psychologisches Professionswissen von Lehrkräften: Evaluation des ProwiN-Tests. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 225–245.
- Lohse-Bossenz, H., Schönknecht, L. & Brandtner, M. (im Druck). Reflexionsbezogene Selbstwirksamkeit – Bedeutsamkeit für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. *Empirische Pädagogik*.
- Ludwig, J. (2003). Subjektwissenschaftliche Didaktik am Beispiel Fallarbeit. *GdWZ*, 3, 119–121.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31(5-6), 20–22.
- Neumann, M. (2016). *Außerunterrichtliche Praktika – ein Nutzen für angehende Lehrkräfte? Welche Lerngelegenheiten (Critical Incidents) bieten außerunterrichtliche Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums für den Aufbau einer pädagogischen Professionalität im Umgang mit heterogenen (Lern-)Gruppen?* Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Potsdam.

- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Reutter, M. & Bostanci, S. (2013). Morgens in einer Kindereinrichtung ... – Eine Situationsanalyse von „Kinderwelten“ unter der Perspektive Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. In S. Ernstson & C. Meyer (Hrsg.), *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung* (S. 41–51). Wiesbaden: Springer.
- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerbildung* (S. 71–186). Münster: Waxmann.
- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichem Design. In A. Borowski, A. Ehlerl & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 43–58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schwarz, M. P., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (2014). Professionalität: Wissen – Kontext. *Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte*. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [letzter Abruf: 29. 04. 2021].
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim u. a.: Beltz.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlerl & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Topsch, W. (2002). *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Neuwied: Kriffel.
- Voss, P. D. T., Kunina-Habenicht, D. O., Hoehne, V. & Kunter, P. D. M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.

- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Ry-
chen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65).
Ashland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Werning, P. D. R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswis-
senschaft*, 17(4), 601–623.
- Yildiz, S. (2015). Inklusion!? Was ist daran wahr? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 53–60.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemein-
samen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln
des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkenn-
zeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffent-
lichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Das Tagespraktikum im Fokus – Eine Analyse aus fachdidaktischer Sicht

Susanne Gnädig, Astrid Seidel, Karl-Heinz Siehr und Maik Wienecke

ZUSAMMENFASSUNG Die fachdidaktischen Tagespraktika (FTP) bilden ein Kernelement im Potsdamer Modell der Lehrerbildung, weist man ihnen doch eine „studienleitende Funktion“ zu. Wie aber realisiert sich diese Funktion in den einzelnen Fächern an der Universität Potsdam und welche Folgen ergeben sich für die Ausbildung der Lehramtsstudierenden? Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Analyse der Verankerung der FTP in allen Studienordnungen hinsichtlich qualitativer (Inhalte und Ziele, Prüfungsformen, Belegungsvoraussetzungen) und quantitativer (Leistungspunkte, Semesterwochenstunden) Kriterien durchgeführt. Leitfadengestützte Interviews mit verantwortlichen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern dienten der Untersuchung der konkreten Umsetzung und der Relevanzzuschreibung. Ziel war es, durch das Zusammenführen beider Zugänge – der realiter existierenden Curricula, der individualisierten Praktiken sowie der subjektiven Überzeugungen – ein Verständnis eben jener „studienleitenden Funktion“ zu erlangen und anschließend Diskussions- und Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des FTP herauszuarbeiten.

ABSTRACT The teaching internship (FTP) in the bachelor's degree program has always been one core element of the Potsdam model of teacher education, which is assigned nothing less than a “study guiding function”. But how is this function interpreted and put into practice by the different departments of the University of Potsdam, and what are the consequences for the training of pre-service teachers? In order to answer these questions, this article examines how the FTP is implemented in the study regulations with regard to qualitative criteria (contents and goals, forms of examination, requirements for enrollment) and quantitative criteria (credit points, workload). It also asks for the relevance of the FTP by conducting guided interviews with responsible lecturers. Combining both approaches – the analysis of existing curricula and the individualized practices as well as the subjective believes of the lecturers – we gain an understanding of the so-called “study guiding function” of the FTP and are thus able to elaborate areas for discussion for the development of the FTP.

1 MOTIVE, AKTEURE UND ZIELSTELLUNG

Wer an der Universität Potsdam ein Studium im Lehramt absolviert, wird bereits etwa ab dem dritten Semester vor Schülerinnen und Schülern stehen und pro Fach mindestens zwei Unterrichtsstunden unter fachlicher Anleitung planen und selbstständig durchführen. Dieses Ausbildungselement, das sog. Fachdidaktische Tagespraktikum (im Folgenden als FTP bezeichnet), bildet gemeinsam mit den anderen vier Praktika¹ so etwas wie ein „Markenzeichen“ der Lehramtsausbildung in Potsdam, das sich vor allem in der im „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (im Folgenden als PoMoLB bezeichnet) programmatisch verankerten „studienleitenden Funktion“ aller Praxisstudien zeigt.

Das FTP bildet ein Kernelement des Potsdamer Weges nach der Neugründung der Universität Potsdam 1992, welcher in der deutschen Hochschullandschaft seither als Synonym für eine stärker am Berufsfeld ausgerichtete Lehramtsausbildung steht (s. dazu genauer Pkt. 2.1). Damit wurde im Übrigen auch eine Tradition der Vorgängereinrichtung, der Pädagogischen Hochschule Potsdam, weitergeführt. Die praktische Ausgestaltung des FTP wie auch des PoMoLB in Gänze erwies sich in der Praxis komplizierter als angenommen, sowohl hinsichtlich der erforderlichen personalen und organisatorischen Ressourcen als auch hinsichtlich seiner inhaltlichen Integration in ein (zunächst kaum und später nur in Ansätzen vorhandenes) curriculares Gesamtkonzept. Die Fachdidaktiken, die für das FTP die alleinige Verantwortung tragen, konnten mit Engagement und Unterstützung von Potsdamer Schulen² die strukturellen und inhaltlichen Defizite soweit kompensieren, dass das Praktikum von den Studierenden in aller Regel positiv evaluiert wird. Doch bereits in einer ersten größeren Bestandsaufnahme zum Potsdamer Weg der Lehrkräftebildung wurde 2013 als deutlicher Mangel herausgearbeitet, dass die „Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung (...) nach wie vor mehr Wunsch als Realität“ (Ludwig et al., 2013a, S. 10) sei.

Es war wohl auch diese Diskrepanz, die die Autorinnen und Autoren dieses Beitrages, allesamt Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker aus vier Unterrichtsfächern und in ihren Fächern seit vielen Jahren mit der Organisation und Durchführung des FTP be- und vertraut, zusammengeführt hat.

Den konkreten Anlass bildete ein im Frühjahr 2017 vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam initiiertes Dis-

1 Dazu zählen in der BA-Phase das Orientierungspraktikum und das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern und in der MA-Phase das Psychodiagnostische Praktikum und das Schulpraktikum (Praxissemester).

2 Obwohl als universitäres Ausbildungselement gedacht, mussten viele Fachdidaktiken aufgrund ihrer mangelnden personellen Ausstattung Lehrer*innen an Potsdamer Schulen gewinnen, die das FTP auf der Basis eines Lehrauftrages durchführen.

kussionsforum, in dem sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und interessierte Studierende praktischen Problemen des Lehramtsstudiums zuwenden konnten. Eine Studentin begleitete und unterstützte die Arbeit unserer Arbeitsgruppe. Ein erster Erfahrungsaustausch ergab Konsens hinsichtlich der Beobachtung, dass die zunehmende Ausrichtung des Fachstudiums auf die Nichtlehramtsstudierenden der Erwartung einer Professionalisierung der Lehramtsausbildung in Teilen entgegenläuft. Zudem wurde die Wahrnehmung von Ludwig et al. bestätigt, die eine hohe Diversivität vor allem in den fachdidaktischen Anteilen der Lehramtsausbildung konstatierten (2013a, S. 11). Diese Beobachtungen bzw. Urteile wurden von den Studierenden für das FTP bestätigt, weshalb auch ihre Sicht auf das FTP wenigstens punktuell hier im Artikel zum Ausdruck kommen soll (Pkt. 2.3).

Im weiteren Diskussionsprozess kristallisierte sich folgende Frage heraus: Hat der zitierte Befund von Ludwig et al. 2013, der sich aus der Analyse des Studienangebots allein der Fächer Deutsch und Mathematik ergeben hatte, ebenso Gültigkeit für andere Fächer, hier konkret für das FTP? Sollte dies der Fall sein, ergäbe sich eine weitere Frage: Wie kommt der im PoMoLB postulierte „studienleitende(n) Charakter“ (Universität Potsdam, 1992, S. 27) aller Praktika zum Tragen? Diese Frage drängt sich auf, weil mit einer derartigen Relevanzzuschreibung die Erwartung verbunden ist, dass sich ein institutionelles Selbstverständnis über Funktion und Relevanz der Praxisanteile – hier des FTP – etabliert und die Ausbildung zunehmend prägt. Unser Vorgehen bestand darin, zunächst einige Kontexte der Fragestellung zu präzisieren (Pkt. 2), in einem zweiten Schritt ein genaueres Verständnis der studienleitenden Funktion der FTP datengeleitet zu erarbeiten (Pkt. 3), um schließlich Diskussions- und Handlungsfelder für die Weiterentwicklung des FTP zu diskutieren (Pkt. 4).

2 KONTEXTE DER FRAGESTELLUNG

Schulpraktika bzw. die Theorie-Praxis-Schnittstellen im Lehramtsstudium sind bereits seit Längerem Gegenstand der Diskussion. In jüngerer Zeit scheint das Interesse an empirischen Befunden zu ausgewählten Elementen der Lehrkräfteausbildung zu wachsen, was sich in einer Reihe von bundesweiten Projekten und Initiativen niederschlägt (siehe jüngst BMBF, 2019). Forschungen an der Universität Potsdam reihen sich hier ein (Borowski et al., 2018). Bei aller Breite der Forschungsthemen bleibt dennoch festzuhalten, dass wir wenig über die Auszubildenden selbst wissen (Herzmann & König, 2016). Das von Oelkers (2000) bereits vor einigen Jahren konstatierte Phänomen gilt wohl noch heute, nämlich dass „Studien über das Ausbildungspersonal so gut wie nicht [...] vorliegen. [...] Die tat-

sächlichen Kognitionen der Lehrerbildung sind nie erhoben worden, schon gar nicht diejenigen Überzeugungen, die die Dozentinnen und Dozenten vertreten“ (S. 8). Mit diesem Beitrag wollen wir diese Perspektive – also die der Lehrenden – näher beleuchten. Denn dort, wo Lehrkräftebildung stattfindet, braucht es Lehrkräftebildner:innen (Ludwig et al., 2013a). Unser Augenmerk liegt dabei auf den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die für das FTP an der Universität Potsdam verantwortlich sind. Wir haben das FTP gewählt, weil für die vorliegenden Untersuchungen zu Schulpraktika oft eine eher bildungswissenschaftliche Fokussierung zu verzeichnen ist und fachdidaktische Perspektiven nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Maßgeblich für den vorliegenden Beitrag sind zwei Kontexte, die unsere Überlegungen zur Schwerpunktsetzung bei der Analyse lenkten: das Verständnis der Relevanz des FTP laut PoMoLB und den Rahmenstudien- und -prüfungsordnungen sowie der Forschungsdiskurs zum FTP der Universität Potsdam (Pkt. 2.1). Eine Ergänzung bildet die studentische Perspektive auf das FTP. Dieser Erfahrungsbericht kann zwar nicht den Anspruch erheben, repräsentativ zu sein. Nichtsdestotrotz gibt er einen Einblick in die Wahrnehmung des FTP durch Studierende (Pkt. 2.2).

2.1 Das FTP an der Universität Potsdam: Programmatik und Diskurs

Erklärtes Ziel des PoMoLB ist eine professionsorientierte, praxisnahe Ausbildung der Studierenden, in der es darum gehe, theoretisches Fachwissen konsequent zu „unterrichts-, erziehungs- und weiteren berufspraktischen Aufgaben [des] künftigen Berufs und seines Umfelds“ (Edelstein & Herrmann, 1993, S. 207) und „zu elementaren Fragestellungen“ (ebd., S. 208) der Bezugswissenschaften in Beziehung zu setzen. Die Schulpraktika dienen dabei als Ort, an dem Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden, damit „einerseits *Anwendungswissen* für die pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Seite“ und andererseits „*Reflexionswissen* über die Bedingungen, Kontexte und Implikationen des Lehrerhandelns“ (ebd., S. 206, kursiv im Original) entstehen.

Im Kontext der praxisorientierten Ausbildung von Lehrkräften an der Universität Potsdam wird im PoMoLB mit dem Begriff des „studienleitenden Charakters“ (Universität Potsdam, 1992, S. 27) aller Schulpraktika im Lehramtsstudium die Bedeutung der Praktika deutlich unterstrichen. Damit werden folglich auch Handlungserwartungen an die das Praktikum begleitenden Lehrenden gesetzt. Der Begriff versteht sich zunächst, könnte man meinen, selbsterklärend – die Schulpraktika leiten – oder besser: lenken – das Lehramtsstudium, „[...] sie haben sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende und -reflek-

tierende Funktionen. Dozierende, Studierende, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler sind Partner in einer Ausbildungskomponente, die die spätere Berufspraxis nicht verkürzt vorwegnehmen, sondern in vielfältigen schulpraktischen Handlungsformen erfahrbar und diskutierbar machen soll“ (ebd., S. 27). Mit der studienleitenden Funktion wird den Praktika eine besondere Relevanz zugeschrieben, die in den drei konstitutiven Funktionslinien berufsfelderschließend, studienorganisierend und studienreflektierend aufgeht. Verwunderlich ist, dass das PoMoLB eine Konkretisierung dessen, was genau darunter eigentlich zu verstehen ist, schuldig bleibt. Vielleicht geschieht dies bewusst, um den Akteurinnen und Akteuren im Lehramtsstudium die Deutungshoheit zu überlassen. Gleichsam birgt dies die Gefahr, dass ohne gemeinsame Aushandlungsprozesse das Verständnis der studienleitenden Funktion zerfasert. Wenn dem so wäre, würde das Ansinnen einer handlungsleitenden „Programmaturik“ für die Potsdamer Lehramtsausbildung durchaus infrage gestellt werden können.

Es ist zu erwarten, dass sich auf der Ebene universitärer Referenzmaterialien für die Lehramtsausbildung Implikationen des PoMoLB – hier mit Blick auf das FTP – widerspiegeln. Zu konsultieren sind hier im Besonderen die BAMALA-O³ und die BAMALA-SPS⁴, da beide übergreifend die schulpraktischen Anteile an der Universität Potsdam in den Blick nehmen. Während die BAMALA-O in § 25 festhält, dass alle Praktika und damit auch das FTP durch „vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen zu betreuen“ sind, regelt die BAMALA-SPS die organisatorische Verantwortlichkeit für die FTP, wenn es in § 10 Abs. 3 heißt: „Die Fachdidaktischen Tagespraktika werden von den für die Fachdidaktik jeweils zuständigen Lehreinheiten organisiert. [...] Die inhaltliche und organisatorische Zuständigkeit für das FTP liegt bei der für die jeweilige Fachdidaktik zuständigen Lehreinheit. Näheres zur inhaltlichen Gestaltung und zur Leistungserfassung wird in den jeweiligen fachspezifischen Ordnungen bestimmt.“ Interessant ist, dass die vom PoMoLB intendierte studienleitende Funktion für das FTP keine weitere übergreifende inhaltliche Ausgestaltung erfährt. Vielmehr wird ihre Interpretation in die einzelnen Fachdidaktiken delegiert, was bereits ein erstes Indiz für eine sich daraus ergebende Beliebigkeit bzw. einen

3 Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam (BAMALA-O) i. d. F. der Vierten Satzung zur Änderung der Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam vom 22. Januar 2020.

4 Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) i. d. F. der Zweiten Satzung zur Änderung der Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam vom 27. Januar 2016.

äußerst disparaten Umgang mit Zielen, Inhalten, Kompetenzen, Prüfungsmodalitäten und -anforderungen etc. sein könnte. Dies wird bestätigt, wenn Ludwig et al. in ihrer Evaluationsstudie zur Potsdamer Lehramtsausbildung konstatieren, dass speziell in den fachdidaktischen Anteilen des Studiums eine „hohe Diversivität“ (2013a, S. 11) zu registrieren sei, die Folge einer gewissen „organisierten Verantwortungslosigkeit“ (2013b, S. 21) sei, in der „jeder Akteur in der Lehrerbildung autark, also unabhängig agieren kann“ (ebd., S. 22) oder, anders ausgedrückt, in der „Entwicklungsprozesse in der Lehrerbildung größtenteils auf persönlichem Engagement von einzelnen Personen [basieren]“ (ebd., S. 26).

Der Idee der studienleitenden Funktion aller Schulpraktika steht ein solcher Befund natürlich durchaus entgegen. Mit der Gründung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) wurden verschiedene Arbeitsgruppen gebildet, die unter anderem dieser Problematik entgegenwirken sollten. Die AG Praxisstudien ist eine von ihnen und beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wie die studienleitende Funktion der Schulpraktika unter den Bedingungen eines BA-/MA-Studiums umgesetzt werden kann. Sie entwickelte ein Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulischen Praktika (Tosch et al., 2013), welches den Grundideen eines Spiralcurriculums folgt und den übergreifenden Kompetenzaufbau aller Schulpraktika sowie die damit verbundene Erwartung an die verantwortlichen Bereiche konkretisiert. Dabei werden für das FTP folgende Wissens- und Könnensstrukturen festgehalten:

„Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht im Kontext äußerer und innerer Unterrichtsbedingungen sowie Anwenden (fach-)didaktischer Konzepte und Prinzipien.

Einnehmen einer fachdidaktischen Auswahl- und Begründungsperspektive bei der Unterrichtsplanung sowie mentorierte Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen.“ (Tosch, 2018, S. 345)

Damit wird das Spiralcurriculum im Gegensatz zu den oben angeführten Curricula mit Blick auf das FTP durchaus konkreter. Wenn gleichsam festgestellt wird, dass die Schulpraktika „Gelenkstellen der Lehrerbildung“ (ebd., S. 344) sind, scheint der Gedanke der studienleitenden Funktion deutlich auf, ohne aber konkreter beschrieben zu werden.

Dieser Befund gilt interessanterweise auch für andere Beiträge, die die schulischen Praktika thematisieren. So beispielsweise in der von Schubarth et al. (2006) vorgestellten Studie zur Frage der Anschlussfähigkeit von Wissensbeständen und Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen aus der ersten für die zweite Phase der Lehramtsausbildung benötigen. Hier wird der Gedanke der studienleitenden Funktion durch die betonte Verzahnung beider Phasen – unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen (Aus-)Bildungsschwerpunkte – angesprochen,

jedoch nicht genauer expliziert. In der Studie von Rother et al. (2018) wird der Frage nachgegangen, wie die Schulpraktika „curricular und methodisch zu einem studienleitenden Element der Potsdamer Lehrkräftebildung qualitativ und evidenzbasiert fortentwickelt werden“ (S. 45) können. Trotz der Charakterisierung der Praktika als studienleitend bleibt eine Konkretisierung dieses Schlüsselbegriffs auch hier weitgehend aus. Unabhängig davon ist die Studie für den wissenschaftlichen Diskurs zu den Schulpraktika von großer Relevanz. Mit dem Ziel, ein „Erhebungsinstrument (...) für weitere Studien oder Einzelbefragungen im Rahmen der Schulpraktischen Studien“ (S. 55) zu entwickeln, soll eine gewisse Standardisierung und damit Vergleichbarkeit von Untersuchungen zu den Praktika im PoMoLB erreicht werden. Hierfür wurden zum einen die in den Studienordnungen definierten Kompetenzziele eines jeden Schulpraktikums (querschnittlich) evaluiert und zum anderen die Wirkung schulpraktischer Studien hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Studierenden (längsschnittlich) analysiert. Konkrete Einzelergebnisse der Befragung der Studierenden und der Interviews mit den Lehrenden, speziell zum FTP, werden nicht berichtet. Letztere könnten allerdings für das Anliegen unserer AG von einigem Interesse sein, auch wenn eine unmittelbare Übertragung der Ergebnisse auf das FTP nicht ohne weiteres zu erwarten sein dürfte, da der bisherige Fokus von Rother et al. (2018) auf dem Orientierungspraktikum und dem Psychodiagnostischen Praktikum lag.

2.2 Das FTP als erlebte und reflektierte Praxis (E. Dziadzka)

Ich arbeite seit Anfang 2018 in der Arbeitsgruppe in einer Doppelrolle: als Studentin, die das FTP in beiden meiner Fächer erlebt hat und die Interesse daran fand, dieses Praktikum im Kreis von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zu diskutieren, und als studentische Hilfskraft der Gruppe, die die geführten Interviews mit den jeweiligen Fachdidaktikern transkribiert hat. Meine folgenden Anmerkungen beziehen sich vorrangig auf meine Erfahrungen mit den eigenen FTP. Diese Erfahrungen ließen sich beim Lesen der Interviews noch einmal vertiefend reflektieren.

Voller Erwartungen begann ich im Oktober 2014 mein Lehramtsstudium für die Fächer Deutsch und Geschichte an der Universität Potsdam. Doch schnell kam die Ernüchterung. Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler unterrichteten ihre Fachdisziplinen, ohne Bezug zum Berufsfeld von Lehrkräften. Einige Seminarthemen wirkten zum Teil beliebig und erwiesen sich als praxisfern. In den ersten zwei Jahren meines Bachelorstudiums wurde ich überhäuft mit fachwissenschaftlichem Wissen und verschiedenen Praktika, mit der Auflage, sie außerhalb einer Schule zu absolvieren. Dieser Umstand des mangelnden Praxis- und Berufsfeldbezuges führte bei mir schnell zu einer stetig steigenden

Unsicherheit und einer ausbleibenden Identifikation mit dem Lehrberuf. Würde ich später überhaupt das notwendige Wissen besitzen, um in der Praxis bestehen zu können?

Ab dem 5. Semester sieht die Studienordnung der Universität Potsdam für alle Lehramtsstudierenden ein Fachdidaktisches Tagespraktikum (hier kurz: FTP) vor. Das Praktikum besteht für uns Studierende aus einer Hospitation, einer eigenständigen Unterrichtsplanung und der anschließenden Durchführung einer Unterrichtsstunde. Dieses Prozedere durchläuft jede oder jeder Lehramtsstudierende je studiertem Unterrichtsfach in der Regel zwei Mal. Hier werden die verschiedenen Elemente des Studiums erstmalig miteinander kombiniert. Der anwendungsorientierte Erwerb beruflicher Handlungskompetenz baut auf den zuvor vermittelten wissenschaftlichen Grundlagen auf. An dieser Stelle des Studiums soll sich intensiv mit einem der wichtigsten Werkzeuge einer Lehrkraft auseinandergesetzt werden: der Unterrichtsplanung. Hier trifft Theorie auf Praxis. Das FTP fungiert dabei als verbindendes Element und macht das systematische Zusammenspiel der Teilbereiche Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft deutlich.

Ich denke, viele Studierende würden mir zustimmen, wenn ich sage, dass das FTP einen sehr hohen Stellenwert im Bachelorstudium einnimmt. Stellt man sich der ersten praktischen Herausforderung gewissenhaft, kann man wertvolle Erfahrungen für seinen weiteren Studienverlauf sammeln. Für mich persönlich war es eine große Bereicherung und ich konnte daraus neue Motivation für mein weiteres Studium ziehen. Die studienleitende Funktion, die dem FTP laut Potsdamer Modell zugesprochen wird, sehe ich als gegeben und sehr wertvoll an. Nach dem Bachelorabschluss wechselten ein paar meiner Kommilitoninnen und Kommilitonen an andere Universitäten, an denen im Bachelorstudium kein FTP vorgesehen ist. Die gesammelten Erfahrungen aus dem FTP entwickelten sich für sie als eine Art Ausstellungsmerkmal, um welches andere Studierende sie durchaus beneideten. Die Relevanz des FTP ist also aus studentischer Perspektive in jedem Fall gegeben. Solche Erfahrungen erst im Praxissemester zu sammeln, erachte ich definitiv als zu spät, da der Erwerb von beruflichen Fähigkeiten einen Entwicklungsprozess darstellt und damit nicht punktuell am Ende des Studiums begonnen werden sollte. Beim Hören der Interviews war mein Eindruck, dass diese Auffassung ebenfalls von vielen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern geteilt wird.

Einige Befragte führten diesbezüglich noch an, dass das Praktikum für Studierende auch eine authentische Möglichkeit darstellt, ihre Studienwahl zu reflektieren, um eventuell doch noch einen anderen beruflichen Weg einzuschlagen.

Ich habe insgesamt drei FTP erlebt: im Fach Deutsch sowohl in der Literatur- als auch in der Sprachdidaktik und im Fach Geschichte. In allen drei Praktika habe ich wichtige Erfahrungen im Bereich der Stundenplanung und des Unter-

richtens sammeln können. Aber ich musste auch feststellen, dass es in der Art und Weise des Vorgehens zum Teil große Differenzen zwischen den einzelnen Fächern, aber auch innerhalb eines Faches gibt. Kein FTP glich dem anderen. Besonders auffällig sind dabei die Unterschiede bezüglich der Erwartungen, welche von den Dozierenden an die Studierenden gestellt werden. Damit unmittelbar verbunden ist der Zeitaufwand, der sich je nach gestellter Anforderung gravierend unterscheidet. Einige Dozierende erwarten im Vorfeld einen vollständigen Unterrichtsentwurf, der in einem persönlichen Gespräch (Dauer: ca. 45–120 Minuten) besprochen wird und anschließend von den Studierenden dementsprechend überarbeitet werden soll. Im Gegensatz dazu wollen andere Dozierende vorher lediglich eine Verlaufsplanung für die Unterrichtsstunde erhalten und Rückmeldungen erfolgen nur nach Bedarf telefonisch oder per E-Mail. Ich weiß von vielen meiner Mitstudierenden, dass sie ähnliche Erfahrungen wie ich gemacht haben. Insbesondere dieser Umstand sorgte bei vielen Studierenden für großen Unmut. Durch meine Arbeit in der AG Lehre habe ich mich beim Anhören der Interviews zum ersten Mal auch in die Perspektive der Lehrenden hineinversetzen können und festgestellt, dass diese ähnliche Probleme sehen und auch Folgen hiervon für ihre tägliche Arbeit benennen. Viele von ihnen arbeiten über ihr zeitlich vorgegebenes Limit hinaus, damit sie ihre Studierenden bestmöglich unterstützen können. Auf der anderen Seite gibt es Fachdidaktiken, die keine konkreten Einblicke in die Betreuung der Studierenden haben, weil sie das FTP an Lehrbeauftragte auslagern müssen.

Ich denke, am Ende des FTP sollten alle angehenden Lehrkräfte relevante Kompetenzen erworben haben, die dann anhand definierter Standards ermittelt werden. An dieser Stelle sehe ich aber noch Handlungsbedarf. Ich weiß, dass jedes Unterrichtsfach individuell ist und unterschiedliche didaktische Ansätze erfordert, aber das Ziel der FTP ist doch für alle gleich: die selbstständig angefertigte und in sich schlüssige Unterrichtsplanung. Ein erster sinnvoller Lösungsansatz könnte daher sein, dass das FTP eine stärkere Vereinheitlichung erfährt und diese sich in den Modulbeschreibungen jeder Studienordnung niederschlägt. Auch sollten sich sowohl die Lehrenden der Universität Potsdam als auch die Lehrbeauftragten an den Schulen verbindlich an den Vorgaben orientieren. Auf diese Art und Weise kann nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität des Praktikums sichergestellt werden. Für mich ist die Qualität des FTP dann gegeben, wenn die vollständige Unterrichtsplanung systematisch und intensiv im Einzel- und Kleingruppengespräch vor- und nachbereitet wird.

Zusammenfassend ist es mir ein Anliegen, die große Bedeutung des FTP im Bachelorstudium für uns Studierende hervorzuheben. Das FTP sollte ein Element der Lehramtsausbildung bleiben. Unabhängig davon war es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass ich an der einen oder anderen Stelle Ansatzpunkte für Verbesserungen sehe.

3 DAS FTP IM SPIEGEL VON DATEN

Aus den Kontexten ergab sich für uns die Konsequenz: Die Realität des FTP sollte sich auf der Ebene der Beschreibung in den Studienordnungen und auf der Ebene der Umsetzung durch die Lehrenden zeigen. Daher war es folgerichtig, methodisch zwei Analyseschritte zu kombinieren. In einem ersten Schritt wurde untersucht, wie das FTP in den jeweiligen Studienordnungen formal und inhaltlich beschrieben wird (Pkt. 3.1). In einem zweiten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews geführt, um die „Innenperspektive“ der Fachdidaktiken auf das FTP erfassen zu können (Pkt. 3.2).

3.1 Das FTP in den Studienordnungen

Ein erster Schritt der Analyse des FTP bestand darin, aus 26 Studienordnungen (Stand März 2019), wie sie auf den entsprechenden Internetseiten der Universität Potsdam zugänglich sind, jene fachdidaktischen Module in den Blick zu nehmen, in denen die FTP verankert sind. Die Modulstruktur der fachdidaktischen Ausbildung ist von Fach zu Fach unterschiedlich und kann zwischen einem bis zu drei Module umfassen. Fachdidaktische Module, in denen das FTP nicht vorkommt, blieben in diesem Analyseschritt außerhalb der Betrachtung.

Mit dieser Perspektive wurden zunächst die formalen Angaben zum FTP in der Modulbeschreibung (I) und danach die Gegenstände und Ziele zu den FTP analysiert (II). Dass diese Angaben obligatorisch in allen Studienordnungen zu finden waren, ermöglicht eine gute Vergleichbarkeit der Aussagen.

I

Zu den formalen Angaben wurden folgende Informationen gerechnet:

- a. die Vernetzung des FTP mit einem Vorbereitungs- bzw. Begleitungsseminar
- b. das Verhältnis von FTP und Modulprüfung (MP)
- c. die Ergebnisform des FTP
- d. die Ergebnisform der MP
- e. die Rolle des Unterrichtsentwurfs
- f. der ausgewiesene Workload des FTP in Leistungspunkten (LP)

In aller Kürze seien hier die wesentlichen Beobachtungen aufgeführt, ohne sie zu kommentieren (s. Kap. 4 Diskussion):

Zu a) Im Wesentlichen sind zwei Realisierungsvarianten erkennbar: Das FTP ist überwiegend kursübergreifend mit einem Vorbereitungs- bzw. Begleitseminar (oft als „Planung und Gestaltung“ oder ähnlich bezeichnet) verbunden. (Kurs-

übergreifend verbunden heißt aber auch, dass das FTP an sich separat zu besuchen ist.) Die Ausnahme betrifft das Fach Deutsch, bei dem ein Vorbereitungs- und Begleitseminar gewissermaßen im FTP integriert ist.

Zu b) Auch hinsichtlich des Verhältnisses von FTP und Modulprüfung (MP) zeigen sich zunächst zwei Varianten: Es gibt Fächer, bei denen das FTP die MP darstellt oder zumindest wesentlicher Bestandteil davon ist (Typ: *„Portfolioprüfung (schriftliche Unterrichtsplanung einer Stunde und Reflexion zur Durchführung von 2 Stunden)“*), und es gibt Fächer, in denen die MP zumindest keinen erkennbaren Zusammenhang zum FTP hat (Typ: *„mündliche Prüfung, 30 Min. oder Klausur 90 Minuten“*). Für die Entscheidung war wesentlich, ob Stichworte wie *Unterrichtsplanung, Unterrichtsentwurf bzw. Portfolio (mit diesen Elementen)* vorkamen. Hier fiel besonders auf, dass die Formen und Umfänge der MP in den einzelnen Fachdidaktiken sehr unterschiedlich ausfallen.

Zu c) Bei den geforderten Ergebnisformen des FTP, also bei dem, was die Studierenden am Ende des Kurses vorzulegen bzw. zu erbringen haben, zeigten sich ebenfalls beachtliche Unterschiede, unabhängig davon, ob diese Leistung explizit als Teil der MP erkennbar war oder nicht. Genannt wurden: Teilnahme; Unterrichtskonzeption und Durchführung des Unterrichtsversuchs, Hospitationen; 1 benoteter Entwurf mit Reflexion; Didaktische Analyse; Reflexionen von weiteren Unterrichtsstunden.

Zu d) Bei den Angaben zur MP fanden sich u. a. folgende Angaben: Portfolioprüfung (schriftliche Unterrichtsplanung einer Stunde und Reflexion zur Durchführung von 2 Stunden) 20 Seiten; 1 benoteter schriftlicher Bericht (Entwurf, Durchführung, Reflexion) im Rahmen des fachdidaktischen Tagespraktikums (15 Seiten); Portfolio (4 000–5 000 Wörter), Klausur (90 Min.), mündliche Prüfung (30 Min.).

Zu e) Betrachtet man die Rolle des Unterrichtsentwurfs (UE) genauer, zeigen sich folgende Formen: Der UE ist identisch mit der MP (Typ: Portfolio aus 2 benoteten UE einschl. Reflexion, 15–20 Seiten), der UE ist Teil der MP (Typ: *„Lehrprobe (45 Min) inkl. schriftl. Planung (8 Seiten) im Rahmen der Unterrichtspraktischen Übungen“*) und der UE spielt für die MP keine explizite Rolle (Typ: Klausur (90 Min.)).

Zu f) Bezüglich des für die Studierenden ausgewiesenen Workloads, d. h. des unterstellten zeitlichen Aufwandes, mit dem das FTP zu bewältigen ist, gab es in einem Fall keine Angabe, ansonsten schwankten die Angaben zwischen 1 und 4 LP.

II

Im Weiteren wurde analysiert, wie die obligatorischen Informationsblöcke *„Inhalte“* und *„Ziele“* des FTP von den Fachdidaktiken beschrieben wurden. Dabei sollte es nicht um eine dezidierte fachliche Analyse oder gar Bewertung gehen.

Die Frage, wie sich die beiden Blöcke auf der Oberfläche darstellen, erschien uns dennoch interessant. Hier zeigte sich zunächst:

Die Mehrzahl der Studienordnungen hält eine Unterscheidung von Inhalten und Zielen für sinnvoll. Immerhin acht Fachdidaktiken haben keine sichtbare Trennung vorgenommen, was angesichts von mehrstufigen Prüfebene und Akkreditierungsvorgaben zumindest verwundert. Bezüglich des Umfangs der Bausteine liegt die Spannweite von spartanisch knappen (1–2 kürzeren Angaben) bis zu ausführlichen Beschreibungen, die fast eine halbe Seite umfassen. Auch die sprachliche Gestaltung ist durchaus uneinheitlich: Einige Studienordnungen arbeiten mit ausformulierten Fließtexten, andere nutzen stichpunktartig Wortgruppen bzw. Halbsätze. Es treten auch Mischformen auf: Die Inhalte sind in Wortgruppen gefasst, die Ziele in Sätzen. Bei den sprachökonomisch konzipierten Texten stellt sich bisweilen allerdings die Frage, inwieweit Zielformulierungen wie z. B. „Formen der Leistungsbeurteilung“ ziel- bzw. kompetenzorientiert verstanden werden (können). Diese doch beachtlichen formalen und sprachlichen Divergenzen sind möglicherweise Indikator dafür, dass auch in den Fachdidaktiken das Verständnis der beiden Schlüsselbegriffe „Inhalte“ und „Ziele“ keineswegs einheitlich ausfällt. Ohne hier in die fachliche Debatte über Gehalt und Reichweite des Kompetenzbegriffes eingreifen zu wollen, sei dennoch festgestellt, dass der Unterschied zwischen Inhalten als zu vermittelnden Gegenständen durch die Lehrenden und Zielen als zu entwickelnden Befähigungen bei den Studierenden bisweilen nicht trennscharf ausgeführt ist.

Ohne die jeweiligen Fächer zu nennen (dafür XY), seien dafür im Folgenden zwei Beispiele angeführt:

Beispiel A:

Inhalte

Der oder die Studierende verfügt über die Grundlagen xy-bezogenen Lernens und Lehrens. Er oder sie beherrscht die Grundlagen xy-bezogenen Reflektierens und Kommunizierens.

Ziele

Der oder die Studierende kann XY-unterricht konzeptionell planen und gestalten.

Beispiel B:

Inhalte

Die Studierenden sollen:

- ♦ *über ein vertieftes xy und xy Wissen verfügen,*
- ♦ *[...] und xy Wissen kindgerecht aufbereiten und verschiedene didaktische/methodische Herangehensweisen im XY- und XY-Unterricht beurteilen und anpassen können [...]*

Ziele

In diesem Modul wird bereits erworbenes xy und xy Wissen vertieft, fachlich fundiert und weiter systematisiert. [...] In der Auseinandersetzung mit verschiedenen enddidaktischen Konzeptionen reflektieren sie Ziel- und Inhaltsaspekte schulischer XY-Reflexion und lernen Möglichkeiten kennen, um Kinder [...] an den Lerngegenstand XY heranzuführen und ihr XY-Bewusstsein auszubauen und zu fördern.

Zweifellos wird auch in diesen Beispielen auf mögliche Gegenstände des FTP rekurriert, sie werden allerdings unmittelbar verwoben mit der Output-Perspektive auf Seiten der Studierenden. Dadurch entsteht der Eindruck einer gewissen „Verdopplung“ von Zielaspekten oder einer „Halbierung“ der Gegenstandsseite.

Das folgende Beispiel hingegen steht für eine sachlich und sprachlich deutliche signalisierte Trennung von Inhalten und Zielen.

Beispiel C:*Inhalte*

- ◆ *Grundsätze und Standards für den XY-unterricht*
- ◆ *Planung, Organisation und Durchführung von XY-unterricht*
- ◆ *Didaktische (Re-)Konstruktion fachlichen Wissens, insbesondere didaktische Reduktion (Beispiele)*
- ◆ *[...]*

Ziele

Die Studierenden [...] können XY-unterricht hinsichtlich unterschiedlicher Unterrichtsziele einordnen. Sie erläutern das Grundmodell für XY-unterricht in Sekundarstufe I und II. Sie erklären Zweck, Begründung und Ziel des ideenorientierten Unterrichts und können fundamentale Ideen der XY benennen und begründen. Sie können Ziele und Zugänge des Anfangsunterrichts in XY klassifizieren und bewerten. [...]

Löst man sich in einem zweiten Schritt von der nicht immer trennscharfen sprachlichen Fixiertheit der Inhalts- und Zielbeschreibungen und wendet sich stärker ihrem Gehalt zu, so stellt sich die Frage nach einem fachübergreifenden Bezugspunkt bzw. Interpretationsrahmen. Als solcher bietet sich das „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien ...“ (Tosch et al., 2013), das sogenannte Spiralcurriculum (Tosch, 2018), an. Die für das FTP ausgewiesenen „Auseinandersetzungsdimensionen“, z. B. „(Fach-)didaktische Konzepte und Prinzipien“ und „Handlungsfelder“, lassen deutliche Parallelen zu der in den Studienordnungen vorgenommenen Trennung von „Inhalten“ und „Zielen“ erkennen. Das Raster soll daher im Folgenden als eine Art Folie für eine kurze Analyse der Studienordnungen dienen. Eine umfassende Analyseschleife

aller Modulbeschreibungen des FTP nach den Kriterien des o. g. Spiralcurriculums ist hier nicht leistbar und wäre Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

Wir stellen hier unsere Beobachtungen vor:

- ◆ Das Beispiel A verkörpert einen Zugang, in dem nicht nur die Inhalts- und Zielebene sprachlich verwoben wird, es steht auch dafür, dass das Spektrum der Erwartungen im Grunde fokussiert wird auf das Handlungsfeld „Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht“ (ebd., S. 10).
- ◆ Dieses Handlungsfeld kommt in allen Studienordnungen zum Tragen und könnte daher als Zentrum des FTP verstanden werden. Im Spiralcurriculum der SPS findet sich dieses Handlungsfeld vermutlich nicht zufällig an erster Stelle einer Liste von insgesamt sieben Handlungsfeldern, die für das FTP konstitutiv sein sollen.
- ◆ Fälle wie im Beispiel A, in denen außer diesem keine weiteren Handlungsfelder angesprochen werden, sind relativ selten. In der Mehrzahl der Fälle wird das Inhalts- und Zielspektrum komplexer beschrieben und nähert sich den sieben Handlungsfeldern, wie sie im Spiralcurriculum gefordert werden. Das Beispiel D soll für diese Fälle stehen:

Beispiel D

Inhalte

- ◆ *Unterrichtsplanung im Bereich der XY- und der XY-didaktik unter Berücksichtigung von Leistungsdiagnose, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung*
- ◆ *Beratungsgespräche zur Unterrichtsplanung, individuell und/oder in Gruppen*
- ◆ *Durchführung von XY-unterricht auf der Grundlage von Unterrichtsentwürfen*
- ◆ *Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht*
- ◆ *Auseinandersetzung mit Berufsmotivation und Lehrer:innenpersönlichkeit*

Ziele

Die Studierenden verfügen über grundlegende Fähigkeiten der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht; sie können:

- ◆ *den Unterricht zu ausgewählten Themen unter Beachtung curricularer Vorgaben und der Verstehensvoraussetzungen der Schülerinnen oder Schüler konzipieren,*
- ◆ *fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse für die eigene Unterrichtsplanung sachgerecht aufbereiten und nutzen,*
- ◆ *bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts Methoden der Leistungsdiagnose, Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung berücksichtigen,*
- ◆ *Ziele für Einzelstunden und Unterrichtssequenzen formulieren und begründen,*
- ◆ *dem jeweiligen Gegenstand entsprechend angemessene Lernprozesse planen,*

- ◆ *Unterrichtsmodelle bzw. -vorschläge aus didaktischen Publikationen begründet auswählen und bedingungsadäquat nutzen,*
- ◆ *Unterrichtsentwürfe inhaltlich und sprachlich angemessen anfertigen,*
- ◆ *den eigenen Unterrichtsversuch und den hospitierten Unterricht analysieren und beurteilen,*
- ◆ *aus der Reflexion konkrete Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtsgestaltung entwickeln.*

Neben diesen eher minimalistischen und eher maximalistischen Darstellungen finden sich einige Fälle, die sich dazwischen verorten lassen. Insgesamt existieren erkennbare Grade der Expliztheit bezüglich der Darstellung der Inhalts- und Zielerwartungen bzw. der ausgewiesenen Handlungsfelder, tendenziell in Richtung einer eher umfassenderen Darstellung.

Die Trias von „Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht“ (Tosch et al., 2013, S. 10) spiegelt sich in den Modulbeschreibungen in der Tat als „Basisfähigkeiten“ (ebd.) wider. Weniger einheitlich und systematisch fallen Aussagen aus zu den Planungsebenen (Unterrichtsbaustein versus Stunde versus Sequenz), zur Rolle von Diagnostik und der Bewertung von Schüler:innenleistungen sowie zur Rolle von Sozialformen und Unterrichtsmethoden. Einen noch geringeren Relevanzgrad haben Fragen wie Heterogenität, Medienbildung und Sprachbildung.

Diese recht uneinheitliche Beschreibung von Inhalten und Zielen muss fraglos auch unterschiedliche Herangehensweisen bei der Umsetzung durch die verantwortlichen Betreuenden des Tagespraktikums nach sich ziehen, was uns zu den Interviews mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern veranlasste.

3.2 Das FTP aus Sicht der Lehrenden

Für die Interviews wurden auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Analyse der Studienordnungen Leitfäden entwickelt, um die Gesprächsverläufe zu strukturieren und hierdurch eine größere Vergleichbarkeit der Daten zu erreichen (Hopf, 2013, S. 350). Um gehaltvolle Ergebnisse vorlegen zu können, wurden 14 Interviews geführt, womit gut 2/3 der Lehramtsstudiengänge abgedeckt sind. Dabei wurde das Spektrum der interviewten Fachdidaktiken bewusst breit gewählt, so dass Fächer aller lehrkräftebildenden Fakultäten Berücksichtigung fanden. Die Interviewten waren zum Zeitpunkt der Befragung Professorinnen und Professoren oder Mitarbeitende der Universität Potsdam und zeigten sich für die Betreuung des FTP verantwortlich. Nach der Transkription der Audiodaten (geglättete Niederschrift) erfolgte eine inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2015). Dabei wurden Kategorien induktiv erarbeitet, um einen späteren

Ableich mit den Vorgaben aus den Studienordnungen und/oder dem PoMoLB zu ermöglichen.

In den leitfadengestützten Interviews wurden verschiedene Themen zur Organisation und Gestaltung der FTP angesprochen. Das betraf u. a. Fragen zu Erwartungen bezüglich der Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden, der Kompetenzentwicklung der Studierenden, der zeitlichen Aufwendungen für die Betreuung der Praktika bei den Lehrenden, aber auch Fragen zum Verhältnis von Schule und Universität bei der Planung und Durchführung des FTP (u. a. auch die Rolle von Lehrbeauftragten). Diese Ergebnisse hier zu referieren, würde den Rahmen des Beitrags übersteigen. Im Sinne der Frage- und Zielstellung beschränken wir uns daher auf nur einen Analyseschwerpunkt, und zwar auf die studienleitende Funktion des FTP aus Sicht der Lehrenden. Dabei haben wir alle Aussagen einbezogen, die sich im weitesten Sinne unter die Analysekategorie „Relevanz des FTP“ subsumieren lassen. Relevanz haben wir dabei in seiner allgemeinsten Bedeutung als „Bedeutsamkeit, Wichtigkeit in einem bestimmten Zusammenhang“ (Duden, 2001) so ausbuchstabiert, dass alle Aussagen, in denen explizit oder implizit auf Bedeutsames/Wichtiges etc. im Kontext der professionsbezogenen Entwicklung der Lehramtsstudierenden im FTP referiert wurde, Berücksichtigung fanden.

An den Beginn der Analyse sei ein Interviewauszug gestellt, der allgemein die Relevanz der FTP zusammenfasst:

„Ich bin ja selber mal durch die Ausbildung durch. Also jetzt gar nicht hier, sondern in XY. Und ich denke mal, das ist klar ein großes Privileg, was unsere Studenten einfach genießen. Und ich denke eben, dass sie da ganz ganz viel von mitnehmen, was sie vielleicht auch tatsächlich auch mal an irgendeiner Stelle abrufen können. (...) Ja deswegen, ich finde, das ist schon eine sehr sehr tolle Einrichtung, denn diesen Luxus wird man nie wieder haben, dass sich auch jemand die Zeit nimmt mit eine so eine Stunde komplett durchzugehen und mit durchzudenken. Das wird einfach nie wieder in der Ausbildung so sein.“ (Interview_6: 1813–1832)

Äußerungen dieser Art, von denen sich in den Interviews viele finden, sollen verdeutlichen, dass das FTP als wichtiger Baustein des Lehramtsstudiums wahrgenommen wird. Die Kollegin verdeutlicht unter Rückgriff auf ihre eigenen Studiererfahrungen, dass sich die Relevanz des FTP aus dem Alleinstellungsmerkmal dieses Studienelements im PoMoLB speist. Zu keinem Zeitpunkt erfuhr die Kollegin in ihrer eigenen Ausbildung eine derart intensive und individuelle Anleitung in den Phasen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion, wie sie den Studierenden im FTP zuteil wird. Dem Praktikum wird also ein besonderer Mehrwert zugeschrieben, der in den Augen der Kollegin in dem Lehr-Lern-Setting selbst liegt, welches eine besondere Zusammenarbeit von Leh-

renden und Studierenden ermöglicht. Offen bleibt in Aussagen dieser Art, wie Relevanz im Einzelnen inhaltlich gefüllt wird, was also die Interviewten tatsächlich meinen, wenn sie etwas als relevant setzen. Im Ergebnis der Analysen zeigt sich, dass sich die Relevanzsetzungen auf die folgenden drei thematischen Elemente verdichten lassen, die sich als übergeordnete Funktionen des FTP bzw. damit verbundene Ziele verstehen lassen:

- ◆ Verzahnung von Theorie und Praxis (a)
- ◆ Entwicklung von Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit (b)
- ◆ Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz (c)

a) Verzahnung von Theorie und Praxis

„Das man im Grunde genommen Theorie auf Praxis auslegen kann, also theoriegeleitet planen kann und das man mit Theorie eben Praxis analysieren kann, also dieses Doktor der Theorie-und-Praxis-Verhältnis. Und dass man das exemplarisch eben mal durchführen kann in den verschiedenen Praxisphasen.“ (Interview_13: 333–340)

„Was wir theoretisch vermitteln, kann ja sozusagen bei den schulpraktischen Studien wie der Name schon sagt praktisch auf die Tauglichkeit überprüft werden. Ja also hier sage ich den Studenten auch immer hier haben sie die Chance zu prüfen, ob wir ihnen hier jetzt nur was vom Storch erzählen, ob es wirklich relevante Sachen gibt, die wir ihnen mitgegeben haben.“ (Interview_2: 1129–1137)

Diese Interviewauszüge verdeutlichen stellvertretend für viele andere, dass die FTP als Ort gesehen werden, an dem Theorie auf Praxis trifft und wirksam wird. Die FTP erlauben es also, theoretische Inhalte auf deren Relevanz und/oder Tauglichkeit im Berufsfeld zu prüfen, auch um eine kritische Haltung gegenüber diesen zu entwickeln. Dabei kann dieses Wissen in beide Richtungen wirken, insofern als es mit Blick auf Unterrichtsplanung neu geordnet wird und bei der praktischen Unterrichtsplanung und Durchführung Lücken aufdeckt. An anderen Stellen zeigen Zitate, dass es eben jene Lücken sind, welche die Studierenden in der weiteren Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten leiten können.

Auch wenn die Relevanz des Theorie-Praxis-Bezugs von allen Lehrenden gesehen und getragen wird, benennen viele Lehrende ein Problem mit Blick auf die Voraussetzungen der Studierenden, um den Anspruch des Theorie-Praxis-Bezugs lösen zu können. Es wird darauf verwiesen, dass Studierenden zum Zeitpunkt des Praktikums anwendungsbereites und relevantes Wissen zur Verfügung stehen muss, welches zusammengeführt und auf seine Eignung im Berufsfeld überprüft werden kann. Dieses Wissen bereitzustellen, so der Tenor, liege nicht

nur in der Verantwortung der Fachdidaktiken, sondern aller an der Ausbildung beteiligten Disziplinen, also auch der Fachwissenschaften und der Bildungswissenschaften:

„Aber wir sollten uns auch bewusst sein, dass wir noch eine Menge Ressourcen auf dem Weg haben. Das betrifft die die Abstimmung zwischen den Fachdidaktiken. Ich glaube, die Anforderungen sind da auch vermutlich recht unterschiedlich. Das betrifft die die Schnittstelle Fachdidaktik Fachwissenschaft. Ich denke, da gibt es auch große Ressourcen. Es kann nicht sein, dass die Fachdidaktik, ich sozusagen, bestimmte Teile der Fachlichkeit einfach so zusammenfassen, reproduzieren muss und sie gar nicht mitgebracht werden von Studenten. Aus meiner Sicht gibt es zu viele größere große Löcher und Baustellen. Das betrifft auch die Schnittstelle hin zu den Erziehungswissenschaften. Ich habe es vorhin angedeutet, dass sie aus der aus meiner Sicht da zu wenig mitbringen. Einfach ja, ich will jetzt wirklich nicht sagen, die machen das nicht, also das kann ich das weiß ich inzwischen nur von der Allgemeinen Didaktik, dass die offensichtlich die nicht mehr stattfindet.“ (Interview_14: 1407–1424)

Das Zitat verdeutlicht, dass die Verantwortung, dieses Wissen bereitzustellen, aus Sicht des Kollegen nicht von allen hinreichend wahrgenommen wird. Die Fachdidaktiken werden überfordert, wenn sie neben ihren Inhalten auch noch die Vermittlung fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Inhalte übernehmen müssen. Eine andere Kollegin konkretisiert das Problem mit Blick auf den Zusammenhang von Fachdidaktik und Fachwissenschaft wie folgt:

„Also ich gehe schon manchmal so weit, dass ich bestimmte Themen, die mir Lehrer an den Schulen anbieten, möglichst umgehe, weil ich weiß, dass die hier nicht gemacht werden und ich wirklich von null anfangen müsste und ich die Zeit aber auch nicht habe, um sozusagen jetzt nochmal zwei, drei Seminarsitzungen zu machen, um einfach nur ein paar Grundlagen beispielsweise zur Lexikologie zu machen. Wir wissen, dass hier in der Ausbildung in Lexikologie nichts gemacht wird.“ (Interview_7: 876–888)

Dahinter verbirgt sich der Vorwurf, dass die Fachwissenschaft oftmals den Bedarf der Lehramtsstudierenden nicht bzw. zu wenig im Blick hat. Es werden keine professionsorientierten Schwerpunkte in den Seminaren gesetzt, was dazu führt, dass es Studierenden an berufsfeldrelevanten fachwissenschaftlichen Grundlagen mangelt oder dass sie nicht ausreichend in der Lage sind, deren Relevanz für den Fachunterricht zu begreifen. Wenn also ein Mangel in diesem Sinne konstatiert wird, dann kann das FTP seiner Funktion nicht gerecht werden, Theorie und Praxis zusammenzuführen. Viele Befragte betonen zudem, dass infolge-

dessen fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Ausbildungsanteile von den Studierenden selbst als zu wenig relevant für das spätere Berufsfeld angesehen werden. Es könne nicht erwartet werden, dass allein die Fachdidaktiken in der Verantwortung sind, deren Bedeutung für die Schulpraxis herauszustellen.

In allen Interviews wird deutlich gemacht, dass sich die Idee der Theorie-Praxis-Verschränkung im Planungshandeln und damit in einem schriftlichen Unterrichtsentswurf zeigt. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass bezüglich dessen, was ein Entwurf leisten und was er umfassen soll, in Teilen Unterschiedliches verstanden wird, wie die folgenden Interviewauszüge zeigen:

„Wenn man das richtig machen möchte [...] dann kann man es nicht machen, hier mal einen Verlaufsplan einreichen. Denn der Verlaufsplan, der zeigt mir nicht, was sich der Studierende denkt, bei dem, was er da eigentlich tut. Also ich habe ja gar nicht Teil an seinen Gedanken und deshalb ist es uns so wichtig, dass es diesen Langentwurf gibt. Da kann ich konkret ansetzen: Hier hast du Defizite in der Theorie und so weiter und so fort.“ (Interview_1: 640–654)

„Ja und das ist dann sozusagen der Entwurf, der dann drei Tage vorher da sein soll. Und überarbeitet soll das werden, was dann sozusagen noch laufen würde und den Rest können die dann nacharbeiten. Ich fand das so rum günstiger. Ich weiß, die Kollegen haben das anders gemacht. Die haben eigentlich meistens nur Ziele und Verlaufsplanung anlegen lassen und haben sich dann den vollständigen Entwurf aushändigen lassen, aber ich dachte, das macht ja keinen Sinn. Eigentlich ist es gut gerade die Stunde einmal richtig zu durchdenken und ich habe es dann schon einmal durchkorrigiert und ich habe dann im zweiten Lauf, wenn ich es habe, eigentlich wenig Arbeit dann noch mit der Überarbeitung.“ (Interview_12, 340–361)

„Am Ende des Seminars des Semesters müssen aber diese Entwürfe bei uns komplett vorliegen [...]. Wir machen erst mal nur einen Verlaufsplan und die schreiben den Entwurf dann irgendwie drum herum um diese Stunde und nicht vorher.“ (Interview_9, 1120–1123)

„Mhm (bejahend) also sie müssen innerhalb des Semesters jeder eine lange Planung im (unv.) schreiben, alles andere ist eine Kurzplanung. Es kommt ein bisschen darauf an, wie die Vorlaufzeit eigentlich ist (.) es sinnvoll ist mit einer langen Planung gleich anzufangen, weil ja da dann auch die die Bedingungsfeldanalyse gemacht werden oder Lernvoraussetzungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. Ähm oft ist es aber so, dass wir zunächst mal vorab so eine Diagnosestunde planen, in denen sie sich einen Überblick machen ähm verschaffen darüber, was Schüler denn eigentlich können [...] und deswegen ist es auch so, dass die die

ähm bei der Langplanung gerade die ähm die Bedingungsfeldanalyse sich dann von Mal zu Mal ändert, ein bisschen aber immer präziser wird, so dass sie am Ende des Seminars des Semesters eigentlich mal eine ausformulierte Bedingungs-feldanalyse an ihrem Beispiel durch haben sollen.“ (Interview_13, 181–287)

Während die ersten Auszüge deutlich machen, dass eine wissenschaftstheoretisch fundierte Planung von Unterricht auf der Grundlage eines Langentwurfs besonders wichtig ist, machen die anderen Kolleginnen und Kollegen deutlich, dass es vorerst darum gehe, eine Unterrichtsstunde zu konzipieren, mit der sie vor der Klasse bestehen können. Es ist zu vermuten, dass hier viel stärker subjektive Theorien von Unterricht in den Mittelpunkt der Planung gestellt werden. Dies geht offenbar unmittelbar einher mit der Form des einzureichenden Planungsentwurfs. Alle Fachdidaktiken sind sich einig, dass es einen Planungsentwurf braucht, aber Umfang und Inhalt weisen große Differenzen auf. Während ein Teil der Lehrenden vor der zu haltenden Unterrichtsstunde nur Verlaufspläne einfordert und erst im Nachgang ein schriftlicher Langentwurf zur gehaltenen Stunde verlangt wird, planen und diskutieren andere den Unterricht stets in Form eines Langentwurfs. Hier nimmt der schriftliche Langentwurf offenbar zwei völlig unterschiedliche Funktionen ein, weil er an unterschiedlichen Zeitpunkten zum Einsatz kommt: prospektiv im Sinne einer theoretisch fundierten Planung von Unterricht vs. reflexiv im Sinne einer theoretisch fundierten Reflexion von Unterricht.

b) Entwicklung von Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit

Nahezu alle Fachdidaktiken führen an, die FTP als Möglichkeit zu sehen, die eigene Berufswahl zu überprüfen. Dabei wird positiv hervorgehoben, dass die FTP bereits im Bachelor und nicht – wie in vielen anderen Lehramtsstudiengängen – erst im Master verortet sind. Unter den aktuellen Bedingungen einer Teilung des Lehramtsstudiums in Bachelor- und Masterstudium könne so frühzeitig die Entscheidung für einen Studiengangwechsel durch die Studierenden erfolgen.

„Ich habe Studierende gehabt, die haben danach gesagt, ich mach das mit dem Lehramt nicht weiter und die haben keine schlechten Stunden gegeben oder so; aber die haben einfach für sich festgestellt, dass es nichts für sie ist. Und dann finde ich es sehr gut, dass sie [die FTP, d. V.] so zeitig im Studium liegen, dass sie hier noch die Chance haben, mit dem Lehramtsbachelor ganz andere Sachen dann im Master zu machen.“ (Interview_1, 843–850)

Andere sehen sich bezüglich der Berufsentscheidung noch stärker in der Verantwortung. Sie betonen, dass die in den FTP erbrachten Leistungen ein Indikator für beruflichen Erfolg sein können. Im Fall eines Nichtbestehens finden immer

verpflichtende Perspektivgespräche statt, in denen die studentische Berufswahl kritisch hinterfragt wird.

„Es geht hier nur um bestanden nicht bestanden, was ich sehr gut finde, weil da kann man sich um eine qualitativere Rückmeldung kümmern. Wenn sie nicht bestehen in den Schulpraktischen Studien und die wiederholen müssen, dann muss man sowieso ein Beratungsgespräch führen, ob sie in dem Beruf richtig sind“ (Interview_13, 512–519).

In anderen Aussagen der Interviewten wird deutlich, dass das FTP der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden dient. Dabei wird zum einen auf eher professionsunabhängige Persönlichkeitseigenschaften bzw. *soft skills* (Verantwortungsbewusstsein, Zeitmanagement, Arbeitsorganisation etc.) abgehoben.

„Also die Rückmeldung, die wir immer machen nach den Seminaren, sind schon so, dass sie sagen, das hat mir wirklich geholfen; es hat mir geholfen, auf positive Dinge des Unterrichts zu schauen, und es hat mir geholfen, mich als Person zu entwickeln oder an meinen Stärken oder auch an meinen Eigenheiten zu arbeiten.“ (Interview_12, 17–1224)

Zum anderen werden professionsspezifische Rolleneigenschaften angesprochen. Das FTP soll den Raum öffnen, sich von bestehenden Überzeugungen von Unterricht zu befreien, da diese oft das Resultat langjähriger Lernerfahrungen in der Schule sind und nicht immer mit aktuellen Vorstellungen von „gutem“ Unterricht korrespondieren. Konkret geht es darum, Lehrstile zu reflektieren und deren Einfluss auf das eigene Lehrhandeln zu hinterfragen.

„[...] sondern, dass man sie halt selber ein bisschen aus der Reserve lockt [...]. Wir gehen grundsätzlich davon aus, dass es die ersten Stunden sind und dass sie sich auch ausprobieren sollen und deswegen halt auch versuchen sollen, wirklich ähm jetzt nicht ein Feuerwerk abzufeuern, aber halt auch ein bisschen mehr von den konservativen Unterrichtsplanungen, die sie vielleicht von ihren eigenen Lehrern kennen, ein bisschen abrücken.“ (Interview_2, 177–186)

Zudem ist hervorzuheben, dass es Lehrende gibt, die das Aufbrechen von subjektiven Vorstellungen zu Unterricht nicht nur vor dem Hintergrund der eigenen Lernerfahrungen der Studierenden thematisieren, sondern in jüngerer Zeit auch die Auseinandersetzung mit bestehenden LehrROUTINEN sehen, die Folge einer längerfristigen Tätigkeit der Studierenden als Vertretungslehrkräfte sind. Das FTP stellt für viele Studierende nicht mehr die erste Lehrerfahrung dar, wie es noch im PoMoLB angenommen wird.

c) Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz

Als eines der Kernziele des FTP wird von allen Fachdidaktiken die Entwicklung von Planungskompetenz genannt, im Besonderen die Planung von Fachunterricht mit Blick auf eine konkrete Lerngruppe. Bei aller Einigkeit in diesem Punkt ist zu beobachten, dass Planungskompetenz von den Interviewten durchaus unterschiedlich modelliert wird, und zwar hinsichtlich der Aspekte:

Fachliche Breite

Es gehe darum, die in den Begleitseminaren vermittelten Elemente zur Planung und Gestaltung von Fachunterricht praktisch umzusetzen. Die Breite dessen, was dies einschließt, variiert dabei stark. Während einige die Planung einer gesamten Sequenz in die Hände der Studierenden legen, belassen es andere dabei, dass diese den Fokus auf die Planung einer Stunde legen, sich also in eine durch die Lehrkraft erarbeitete Sequenz einfügen. Andere berichten, dass die Studierenden eher nicht klassische Unterrichtsstunden planen, sondern ihr FTP im Rahmen von Projektunterricht durchführen. Die eher reduktionistische Perspektive vermutet eine Überforderung der Studierenden, da diese zum Zeitpunkt der FTP noch nicht das entsprechende Vorwissen für die Planung einer Sequenz oder gar von Projektunterricht mitbringen. Im Sinne einer sinnvollen Progression seien Studierende mit der Planung einer einzelnen Stunde bereits zur Genüge gefordert. Andere wiederum sehen in der vollumfänglichen Planung eher eine Art Vorbereitung auf das, was die Studierenden in ihrem zukünftigen Berufsfeld erwartet. Auch gehen sie davon aus, dass die Konzentration auf die Planung von Einzelstunden die Gefahr berge, dass Unterrichtsplanung verkürzt wahrgenommen werde, indem beispielsweise der Aspekt des langfristigen Kompetenzaufbaus aus dem Blick gerät.

„Also die SPS [FTP, d. V.] ist aus unserer Sicht keine Reihenplanungslehrveranstaltung, sondern eine Stundenplanungslehrveranstaltung, wobei wir natürlich sagen, dass eine Reihenplanung das Normale ist, was man nachher macht, aber wir (..), das ist im Prinzip, also ich denke, das ist ein Overkill und wir haben uns dafür entschlossen die Praxissemesterveranstaltung als Reihenplanungsveranstaltung zu machen, also wie plane ich eine Reihe (.) hier lernen sie strukturiert zu planen.“ (Interview_10, 374–385)

„Sequenzplanung ja (.) Sequenzplanung durch die Gruppe ähm was wollen wir damit erreichen (.) Dass sie ein eigenes Konzept haben, damit die Motivation auch gesteigert wird und sie auch ein Konzept haben, wo sie sich fachlich sicher fühlen, weil sie auch so Vorlieben haben in der Vorbereitung, das sieht man ja (.) längerfristige Planung wollen wir damit erreichen.“ (Interview_3, 941–960)

Interessant war zudem, dass einige Fachdidaktiken von der Erarbeitung einer Sequenz bzw. Unterrichtsreihe zwar nicht überzeugt waren, diese aus pragmatischen Gründen jedoch trotzdem als Aufgabe an die Studierenden weitergeben. Denn bei der Vergabe der FTP an externe Lehrbeauftragte sei darauf zu achten, diese in ihrer Arbeit nicht einzuschränken bzw. zeitlich zu sehr zu belasten. Man geht zurecht davon aus, dass die Integration der Studierenden in die Sequenz einer Lehrkraft einen wesentlich höheren Arbeits- und Zeitaufwand für die Lehrkraft bedeute, weshalb man wider besseres Wissen die Studierenden Unterrichtsreihen erarbeiten lässt. Letztlich nur mit der Motivation, Lehrbeauftragte zu halten, da ohne diese die FTP nicht angeboten werden könnten.

„[Die Sequenzplanung, d. V.] einfach auch, ja ein pragmatischer Grund, dass man den Mentoren in der Schule da nicht zu viel auf äh auferlegt (.) zu viel zu viele Rahmen gibt, nicht? Weil die also wir sind ja immer froh, dass wir die Mentoren finden und die auch Spaß daran haben, mit den Studierenden zu arbeiten. Von daher wollen wir da möglichst wenig Eingriff fordern.“ (Interview_9, 139–149)

Tiefe

Bezüglich des erwartbaren Outputs variieren die Meinungen der Interviewten stark. Einige sprechen ganz bewusst von der Anbahnung von Planungskompetenzen, verbunden mit der Erwartung, dass sich die Studierenden erst einmal auf sich selbst und ihre ersten „Gehversuche“ konzentrieren. Dabei scheint die Qualität der geplanten Unterrichtsszenarien zugunsten von „Positiverlebnissen“ etwas in den Hintergrund zu geraten. Selbstverständlich arbeiten alle Befragten darauf hin, dass die Studierenden positive Erfahrungen in der Schule sammeln. Anders als eben beschrieben, knüpfen einige Kolleginnen und Kollegen diese positive Erfahrung eher an eine fachliche Sicherheit, die wenig dem Zufall überlässt. Hier deutet sich in den Interviewdaten ein Zusammenhang an, der tiefergehender Untersuchungen bedarf: Lehrende, die das Erlebnis „Lehrkraft-Sein“ in das Zentrum des FTP rücken, verlangen oft weniger umfängliche Planungsentwürfe als diejenigen, die eine ausführliche Planung des Unterrichts einfordern. Bezogen auf das Kriterium Tiefe fokussieren die Kolleginnen und Kollegen im Kern also auf unterschiedliche Zielstellungen der FTP.

„Also ich versuche auch immer den Druck so ein bisschen rauszunehmen. Sie sollen Unterricht planen, sie sollen ihn auch mal durchführen und sie sollen mal da schnuppern. Es gibt auch natürlich die Kandidaten und Kandidatinnen, die auch mal den die ganz viel Druck verspüren, weil das muss jetzt klappen, weil sonst können sie keine Lehrer werden. Das versuch ich immer ein bisschen (.) da versuch ich den Wind so ein bisschen aus den Segeln rauszunehmen, weil es ist ein Reinschnuppern.“ (Interview_6, 685–696)

„Ja ich denke, das sind wir natürlich, sehr ambitioniert. Und und da gibt es Ziele, die vielleicht ganz gut erreicht werden. Ich denke, so dadurch, dass wir sehr viel Wert legen auf diesen auf diesen auf diesen Unterrichtsentwurf und seinen Aufbau, ja und da das relativ konsequent auch durchgezogen wird von allen Kollegen, wissen die Schüler äh Studenten – Entschuldigung die Studenten – schon wie man eine Stunde aufbaut. Die Qualität der einzelnen Bausteine ist, glaube ich auch, dann das Problem“

In diesem Kontext ist auch zu beobachten, dass ein Zusammenhang zwischen dem den Studierenden zugesprochenen Grad an Autonomie und der Form der Unterrichtsplanung zu vermuten ist. Diejenigen, die das Moment des „Ausprobierens“ stärker in den Fokus stellen, tendieren eher zu reflexiver Planung, während Vertreterinnen und Vertreter der prospektiven Planung die Studierenden eher eng führen bzw. anleiten. Es sei an dieser Stelle auch darauf hingewiesen, dass die Entscheidung für die Form des Planungsentwurfs oft in den Zusammenhang mit zeitlichen Aufwendungen gebracht wird. Zum Teil wird berichtet, dass die reflexive Planung wider die eigentlichen Überzeugungen der Lehrenden zum Einsatz kommt, weil schlicht keine Zeit ist, sich mit Langentwürfen auseinanderzusetzen.

Nachhaltigkeit

„Also unsere Stundenentwürfe sind Langentwürfe. Wir orientieren uns dabei vollständig an den Vorgaben des LISUM beziehungsweise der zweiten Phase. Also alles, was im Referendariat abgegeben wird als Unterrichtsentwurf.“ (Interview_1, 56–57)

Einige Fachdidaktiken berichten, dass sie bereits eng mit dem LISUM, Fachseminarleitenden und Lehrkräften in den Schulen kooperieren. Konsequenz dieser Kooperation ist eine Ausrichtung der inhaltlichen Anforderungen an die Vorgaben aus dem Referendariat. So werden beispielweise Planungsentwürfe für Unterricht von Beginn an konsequent an die Studierenden weitergegeben. Hierdurch könnten die in den FTP vermittelten Inhalte im Sinne eines Spiralcurriculums eine langfristige Wirkung entfalten, weil sie sowohl im Praxissemester als auch im Referendariat immer wieder aufgegriffen werden.

4 DISKUSSIONS- UND HANDLUNGSFELDER FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DES FTP

Wir wollen im Folgenden wesentliche Ergebnisse unserer Analysen kurz bilanzieren und daraus einige Handlungsfelder skizzieren:

Als ersten wichtigen Eindruck aus der Analyse können wir zunächst festhalten: Sowohl die Analyse der Studienordnungen als auch die Analyse der Interviews machen deutlich, dass dem FTP von den Fachdidaktiken eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Mit der Umsetzung des PoMoLB wurde das FTP curricular fest verankert. Das Spiralcurriculum der Schulpraktika (Tosch et al., 2013) hält am FTP als wesentlichem Baustein fest und bringt es darüber hinaus – anders als dies im PoMoLB geschieht – in einen systematischeren, inhaltlich konkreteren und v. a. curricularen Zusammenhang mit den anderen universitären schulpraktischen Ausbildungsanteilen. In allen geführten Interviews ist die Wertschätzung des FTP zu spüren. Niemand der Befragten zweifelt den Wert des FTP grundsätzlich an. Allein aus der zugemessenen Bedeutung des FTP – ob durch den Einzelnen oder qua Studienordnung – leitet sich jedoch nicht unmittelbar ab, wieweit das FTP die Erwartung einlöst, eine „studienleitende Funktion“ zu haben. Aus der Analyse ergeben sich zumindest erste Anhaltspunkte, wie sich die studienleitende Funktion in den Studienordnungen und im Verständnis der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker zeigt.

Zweitens wird auf der Ebene der Studienordnungen deutlich, dass sowohl die formale Ausgestaltung des FTP (Kontaktzeit, Leistungspunkte, Prüfungsformen etc.) als auch die Beschreibung seiner Inhalte und Ziele zwischen den Fächern zwar durchaus Gemeinsamkeiten zeigt, aber auch beachtlich variiert. Selbst wenn man einräumt, dass die Gestaltung von Studienordnungen oft ihren eigenen Spielregeln folgt und von unterschiedlichen Faktoren abhängt, hat das Maß der Variabilität überrascht und war uns als Akteurinnen und Akteuren im FTP so nicht bewusst. Der von Studierenden nicht selten formulierte Eindruck, dass jedes Fach das FTP unterschiedlich gestaltet, lässt sich zumindest nicht entkräften (s. dazu auch das Statement von E. Dziadzka im Punkt 2.3). Diese Vielfalt kann nicht allein mit der Existenz von Fächerkulturen erklärt werden und muss mit Blick auf die unterstellte studienleitende Funktion kritisch gesehen werden. Es ist ein wichtiger Unterschied, ob das FTP mit 1, 2 oder 3 LP ausgewiesen ist oder ob die Leistung mit einer Klausur oder mit einem kompletten Unterrichtsentwurf mit Reflexionsteil bewertet wird. Ähnliches gilt für die Beschreibung der Textteile „Inhalte“ und „Ziele“ in den Modulbeschreibungen, v. a. für deren sprachliche Fassung sowie deren inhaltliche Fokussierung und Gewichtung. So werden auf der Ebene der Studienordnungen bereits unterschiedliche FTP-Praktiken vorstrukturiert. Selbst wenn man akzeptiert, dass eine noch so erschöpfende Darstellung des FTP in den Studienordnungen keine Garantie für eine wir-

kungsvolle Umsetzung ist, sollte aus unserer Sicht das FTP auf der Ebene der Studienordnungen eine stärkere Rahmung hinsichtlich grundlegender formaler und inhaltlicher Vorgaben erfahren. Dazu gehört auch eine bessere Abstimmung mit dem seit 2013 existierenden Spiralcurriculum (Tosch et al., 2013). Dafür sollten sich im Vorfeld insbesondere die Fachdidaktiken untereinander darüber verständigen, was das FTP leisten kann und soll und wie es zu organisieren ist. Die Interviews legen nahe, dass die Antworten hierauf noch recht unterschiedlich ausfallen würden. In unserer Arbeitsgruppe haben wir die Erfahrung gemacht, dass ein solcher Austausch ertragreich ist, weil dadurch auch existente FTP-Philosophien gerechtfertigt werden bzw. überdacht werden müssen.

Drittens haben wir in unseren Gesprächen mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern in Erfahrung bringen können, welche relevanten Zielstellungen und Funktionen mit dem FTP verknüpft sind. Dabei werden drei Funktionen des FTP als besonders relevant thematisiert: die Verzahnung von Theorie und Praxis, die Entwicklung von Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit und die Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz. Nimmt man als Bezugspunkt das Verständnis der studienleitenden Funktion im PoMoLB, wonach Schulpraktika eine berufsfelderschließende, studienorganisierende und studienreflektierende Funktion erfüllen sollen (vgl. Kap 2.1), dann lässt sich sagen, dass die Befragten durchaus auf diese drei Funktionsaspekte Bezug nehmen. Die Relevanzzuschreibung erfolgt jedoch häufig ohne explizite Rückbindung an das PoMoLB. Es ist zu vermuten, dass die studienleitende Funktion des FTP in den Köpfen der Befragten nur ein mehr oder weniger vages Konstrukt ist. Damit bestätigt sich der in Kapitel 2.1 geäußerte Verdacht, dass die fehlende Konkretisierung der drei Funktionslinien berufsfelderschließend, studienorganisierend und studienreflektierend im PoMoLB ein Zerfasern der Idee der studienleitenden Funktion begünstigt.⁵ Im Folgenden werden deshalb die Ergebnisse der Interviewanalyse genutzt, um eine Schärfung der drei Funktionslinien aus Sicht der Fachdidaktiken vorzuschlagen.

Berufsfelderschließende Funktion

Die Verzahnung von Theorie und Praxis wird von den Lehrenden verstanden als eine Kernaufgabe des FTP. Der Gedanke der Verzahnung hat seinen Ursprung in einer Wahrnehmung von Theorie und Praxis als einem symbiotischen Bedingungsgefüge, in dem beide Momente einander bedingen. Wenn Lehrende es als ihre Aufgabe begreifen, diesen Gedanken an die Studierenden als eine Säule ihres späteren beruflichen Handelns weiterzugeben, dann referieren sie dabei auf

⁵ Auch wenn positiv festzuhalten ist, dass mit dem Spiralcurriculum eine erste Konkretisierung dieser Funktionslinien zu verzeichnen ist, scheint es zumindest so, dass diese Ideen bei den Fachdidaktiken nicht in der Breite wahrgenommen werden.

die berufsfelderschließende Funktion. Studierende sollen im Praktikum lernen, auf die theoretischen Inhalte ihres bisherigen Studiums zurückzugreifen, um das Berufsfeld Schule – hier im Besonderen den jeweiligen Fachunterricht – durchdringen zu können. Das Durchdringen von Fachunterricht zeigt sich auf der Ebene von Unterrichtsplanung. Der Schwerpunkt *Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz* ist daher durchaus auch der berufsfelderschließenden Funktion zuzuordnen. Denn im Verständnis der Lehrenden zeigen die Studierenden mit einem Planungsentwurf, welches wissenschaftstheoretische Verständnis von Fachunterricht sie haben. Gleichzeitig muss es ihnen gelingen, theoretische Modellierungen auf Lern- und Erwerbsprozesse zu beziehen, um für die Schülerinnen und Schüler wirksame Lehr-Lern-Szenarien zu schaffen. Deutlich wird von den Befragten ausgeführt, dass sie dabei nicht nur die Fachdidaktik als Wissenschaft im Blick haben, sondern ebenso die Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften.

Studienorganisierende Funktion

In den Interviews machen die Lehrenden deutlich, dass das FTP dazu dient, einen ersten Einblick in das Konstrukt Fachunterricht zu erhalten. Damit verbunden ist die Erwartung, dass die dort gesammelten Erfahrungen Impulse für das weitere Studium der Studierenden liefern. Es ist davon auszugehen, dass die Praxiserfahrungen bei den Studierenden individuelle Dispositionen erzeugen, welche die weitere Auseinandersetzung mit Studieninhalten leiten. Hierbei geht es nicht nur darum, individuelle fachliche Lücken aufzudecken, um diesen gezielt im weiteren Studienverlauf zu begegnen. Es geht vielmehr auch darum, den fachlichen Blick dahingehend zu schärfen, dass die Relevanz aller weiteren Studiererfahrungen mit Blick auf das zukünftige Berufsfeld abgeklopft wird. So wird durchaus auf die im PoMoLB intendierte Idee eines „Spielraum[s] für individuelle Vertiefungen und Spezialisierungen“ rekurriert (Universität Potsdam, 1992, S. 28).

Des Weiteren referieren die Befragten auf Aspekte der Nachhaltigkeit mit Blick auf die Entwicklung von Planungskompetenz. Dabei haben sie ganz konkret das weitere Studium, die 2. Phase und das spätere Berufsfeld im Blick. Bezugnehmend auf die erste Phase werden Gedanken zur Progression zwischen dem FTP und dem Praxissemester thematisiert. Auf die anderen Praktika wird kein Bezug genommen, was sicherlich damit zu erklären ist, dass die Fachdidaktiken nur im FTP und im Praxissemester eingebunden sind. Andererseits ließe sich hieraus auch eine gewisse Unkenntnis darüber vermuten, was die Inhalte und Ziele dieser Praktika betrifft. Im Fokus des Progressionsgedankens stehen Fragen zur Breite und Tiefe von Planungskompetenzen. Damit werden von den Befragten unter studienorganisierender Funktion zwei Phänomene gefasst: Den Studierenden ist bewusst zu machen, dass beruhend auf ihren individuellen Er-

fahrungen im FTP ihre Auseinandersetzung mit nachfolgenden Studieninhalten beeinflusst wird. Ferner haben die Lehrenden die Aufgabe, gezielt Entscheidungen zum Kompetenzaufbau über die Praktika hinweg zu treffen. So steht die Sicht der Lehrenden im Einklang mit der im PoMoLB verfassten Idee der Etablierung eines Verlaufsmodells der einzelnen Praktika, in dem Studieninhalte festgelegt werden und eine zeitliche Abfolge erfahren, wobei die Inhalte stets unmittelbar durch den Fokus auf die jeweiligen Praktika bestimmt werden und sich aus ihnen ergeben bzw. herleiten (Universität Potsdam, 1992, S. 21 f.)

Studienreflektierende Funktion

In den Interviews äußern sich die Lehrenden sehr klar bezüglich der Funktion des FTP als Ort, an dem die Studierenden die ersten Schritte gehen, ihre Lehrer:innenrolle und -persönlichkeit zu entwickeln. Interessanterweise wird dabei das Überprüfen der Berufsentscheidung deutlich fokussiert. Das FTP wird durchaus als erste Zäsur für die Studierenden auf ihrem Weg zum Lehrer:innenberuf wahrgenommen. Damit wird die *studienreflektierende* Funktion hier eher als *studiumreflektierende* Funktion gedeutet. Andererseits kann argumentiert werden, dass dies von der im PoMoLB festgehaltenen Zielsetzung, dass den Studierenden ermöglicht wird, „zu einer *kritischen Einschätzung ihrer Lehrbefähigung* zu kommen [Herv. im Org.]“ (ebd., S. 28), durchaus eingeschlossen wird. Weitere Aspekte, die der studienreflektierenden Funktion zuzuordnen wären, werden von den Befragten nicht genannt, so dass eine weitere Konkretisierung offenbleiben muss.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die studienleitende Funktion von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern mit Blick auf das FTP auf der Oberfläche ausgefüllt wird. Die Analyseergebnisse zeigen, dass sich die vom PoMoLB ausgeführten drei Funktionslinien in den Aussagen wiederfinden. Da es Ziel der Analysen war, die individuellen Vorstellungen davon herauszuarbeiten, welche Relevanz das FTP im Lehramtsstudium für die Lehrenden hat, sind diese ohne Berücksichtigung der Häufigkeit ihrer Nennung oder Zuschreibung zu den Befragten in die Darstellung der Ergebnisse aufgenommen worden. Wenn hier also festgehalten wird, dass die im PoMoLB festgeschriebenen Funktionslinien von den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern gesehen werden, dann gilt dieser Befund für die Breite der Interviewten, nicht jedoch für jede:n Einzelne:n.

5 FAZIT UND AUSBLICK

Das FTP als eines der Kernelemente der Potsdamer Lehrerbildung wurde in diesem Beitrag näher beleuchtet. Ziel war es, ein genaueres Verständnis der studienleitenden Funktion der FTP datengeleitet zu erarbeiten. Mit Blick auf die Analyse der Studienordnungen und der Interviews scheint das Konstrukt „studienleitende Funktion des FTP“ den Lehrenden mehr oder weniger bewusst zu sein. Seine Existenzweise ist dabei jedoch offensichtlich eher diffus und unterkomplex verankert. Ein klar strukturiertes und umfassendes Verständnis der studienleitenden Funktion konnte nicht wahrgenommen werden. Mit diesem Urteil sei ausdrücklich keine Wertung der daraus folgenden Praxis des FTP verbunden. Die Frage jedoch, inwieweit das FTP in der programmatisch gesetzten studienleitenden Funktion eines systematischeren Selbstverständnisses aller Fachdidaktiken und seiner Akteurinnen und Akteure (auch der Studierenden!) bedarf, sei zumindest aufgeworfen. Ohne einer die Fächerspezifik ausblendenden Vereinheitlichung das Wort zu reden, ist unsere Empfehlung, den Ansatz der Potsdamer Lehrerbildung unter dem Stichwort „PoMoLB 2.0“ fortzuschreiben. Der Beitrag der Fachdidaktiken könnte darin bestehen, Stellenwert und Funktionen von FTP und Praxissemester (neu) zu bestimmen und in einen engeren curricula-ren Zusammenhang zu denken. Dies könnte eine sinnvolle Untersetzung des „Spiralcurriculum SPS“ (Tosch et al., 2013) und/oder des „Leitbildes Lehre“ werden. Letzteres wird derzeit an der Universität Potsdam erstellt und blendet – zumindest nach dem aktuellen Diskussionsstand – die Lehramtsspezifika noch zu sehr aus.

Jenseits der Ergebnisse zur studienleitenden Funktion des FTP erlauben die Daten auch einen fächerübergreifenden Vergleich der konkreten Ausgestaltung der Planungsprozesse und -inhalte (Umfang, Inhalt und Funktion des Planungsentwurfs, Rolle von Reflexionsprozessen) sowie eine Darstellung der Bedingungsfaktoren des FTP (Auslagerung der FTP an externe Lehrbeauftragte, Lehrbelastung/-deputate, Rolle der Fachdidaktiken, Fach- und Bildungswissenschaften u. a.). Diese Aspekte konnten hier nicht berücksichtigt werden, sind es aber wert, zukünftig näher betrachtet zu werden. Dabei sollte der Fokus aller an den FTP Beteiligten Berücksichtigung finden. Der Exkurs der Studentin konnte bereits aufzeigen, welche Ressource diese Perspektive für die Auseinandersetzung hätte. Auch die Befragung der Lehrbeauftragten an den Schulen mit ihrem besonderen Blick ist wertvoll. So sollte deren Perspektive in die Auseinandersetzung einfließen, schließlich sind sie es auch, die die „ersten Schritte“ der Lehramtsstudierenden begleiten und damit „prägende“ Erfahrungen schaffen.

Literatur

- BAMALA-O (2017). Neufassung der allgemeinen Studien- und Prüfungsordnung für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Potsdam (BAMALA-O) vom 30. Januar 2013 i. d. F. vom 20. Dezember 2017.
- BAMALA-SPS (2013). Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 27. März 2013.
- Bernd, M. & Jakupec, V. (2013). Social Change and Further Development of the Teacher Education in the State of Brandenburg. *Problemy Profesjologii* (1), 167–180.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitäts offensive Lehrerbildung“*. URL: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf [letzter Abruf: 12. 05. 2022].
- Borowski, A., Ehlert, A. & Prechtel, H. (Hrsg.) (2018). *PSI-Potsdam Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitäts offensive Lehrerbildung (2015–2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-414542>.
- Duden (2001). *Deutsches Universalwörterbuch* (4., neu bearb. und erw. Aufl.). Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- Edelstein, W. & Herrmann, U. (1993). Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang* (= Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft) (S. 199–217). Weinheim und Basel: Beltz.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (= Studentexte Bildungswissenschaft, Band 4337). Bad Heilbrunn: utb Verlag.
- Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews – Ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorf & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349–360). Hamburg: Rowohlt.
- Ludwig, J., Schubarth, W. & Wendland, M. (2013a). Zusammenfassung. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam – Eine kritische Analyse* (S. 4–12). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ludwig, J., Schubarth, W., Mühle, K. & Schönemann, L. (2013b). Synopse zur Potsdamer Lehrerbildung. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam – Eine kritische Analyse* (S. 13–45). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2000). Geleitwort. In S. Heil & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative Untersuchung* (S. 7–8). Weinheim: Beltz.

- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichem Design. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 43–58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U. & Seidel, A. (2006). Ausbildungsprozess und Kompetenzen. Ergebnisse der Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie 2004/05. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven* (S. 161–180). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung* (2. Aufl.). Potsdam.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., Simon, J., Lohwaßer, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.

Begegnungen mit Mathematik

Reflexion der persönlichen mathematischen
Bildungsbiografie im Lehramtsstudium

*Claudia-Susanne Günther, Karen Reitz-Koncebovski
und Peter M. Klöpping*

ZUSAMMENFASSUNG Die Reflexion der eigenen mathematischen Bildungsbiografie angehender Mathematiklehrkräfte bietet eine bisher wenig beachtete, aber lohnende Perspektive auf ihre zukünftige Lehrtätigkeit. Insbesondere bei negativen Vorerfahrungen mit Mathematik bietet die biografische Reflexion eine Gelegenheit zur Aufarbeitung. An der Universität Potsdam wurde deshalb für Studierende des Mathematiklehramts für die Primar- und die Sekundarstufe ein freiwilliges Angebot zur Beschäftigung mit der mathematischen Bildungsbiografie geschaffen. Seit dem Wintersemester 2018/19 ist dieses Angebot in das Fachdidaktische Tagespraktikum integriert. Dieser Artikel stellt den theoretischen und methodischen Hintergrund des Workshops dar. Zudem werden erste Ergebnisse einer begleitenden Untersuchung unter den Workshopteilnehmenden vorgestellt.

ABSTRACT The reflection of one's own 'mathematical biography' offers a noteworthy perspective for pre-service teachers on their prospective teaching practice. Autobiographical reflection provides an opportunity to recollect, reprocess and maybe reappraise prior and in particular negatively perceived experience. For this reason, a voluntary workshop was designed at the University of Potsdam for students of primary and secondary education in mathematics to take a closer look at their mathematical biography. The workshop has been held as part of the Fachdidaktisches Praktikum – one of the first teaching internships at a school for students in their teacher training – since the winter semester 2018/19. This article aims at presenting the theoretical and methodological background of the workshop. It also presents first findings of an accompanying survey among workshop participants.

1 BIOGRAFISCHE REFLEXION IM LEHRAMTSSTUDIUM

Es wird angenommen, dass sich das eigene emotionale Erleben als Schülerin bzw. Schüler, positiv wie negativ, stark auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft auswirkt. Angsterleben während der Schulzeit kann beispielsweise das Wiederaufkommen ähnlicher negativer Gefühle auch in der Lehrendenrolle begünstigen (Porsch, 2019) oder aber auch zu einer Spezialbehandlung von Schülerinnen und Schülern führen, bei denen die Lehrkraft ähnliche Erlebnisse vermutet. Dies sind nur zwei von vielen möglichen Auswirkungen, und so scheint es einer individuellen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernerleben zu bedürfen. Schon länger werden deshalb „[b]iographische Reflexionen und [...] Reflexivität als Bewusstheit über das eigene Tun [...] als Schlüsselkompetenz von [Lehrkräfte-]Professionalität aufgefasst“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859). Diese Ansicht spiegelt sich auch in den Standards für die Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften wider, in denen die Analyse und Reflexion der eigenen biografischen Lernerfahrungen verankert sind (KMK, 2004). Analyse und Reflexion meint dabei über Handlungen, Gedanken oder Ereignisse gezielt und aufmerksam nachzudenken (Wyss, 2013). Die Beschäftigung mit der eigenen Lernbiografie ist auch ein wesentliches Element in der Herausbildung einer professionellen Haltung als Lehrperson (Schwer & Solzbacher, 2014, im Kontext der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte). Die professionelle Haltung umfasst Aspekte der Selbstregulation, motivationaler Orientierungen sowie professioneller Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, welche im COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2011) unter den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften aufgeführt werden. Wenn beispielsweise jemand als Schülerin bzw. Schüler unangenehme Erfahrungen mit dem Fehlermachen im Unterricht hatte, so erscheint es wesentlich, diese Erfahrungen zu verarbeiten, um in der zukünftigen Tätigkeit als Lehrperson mit eigenen Fehlern im Unterricht professionell umgehen zu können. Zugleich ist es notwendig eine Haltung zu der Frage zu entwickeln, wie Schülerinnen und Schüler im eigenen zukünftigen Unterricht das Fehlermachen erleben sollen.

Verschiedene Projekte in Deutschland widmen sich bereits der Gestaltung von Gelegenheiten zur Entwicklung biographisch-reflexiver Kompetenzen angehende(r) Lehrkräfte (z. B. Reißmann, Feine & Schramm, 2013). Im Fokus stehen dabei nicht nur die bereits erwähnten Erfahrungen der Studierenden im System Schule aus Lernendenperspektive, sondern auch die Reflexion der Ambivalenz der Rolle als Lehramtsstudierende, sich als Lernende auf die Rolle als Lehrende vorzubereiten (Krauskopf, 2019).

2 FACHBEZOGENE BIOGRAFISCHE REFLEXION IM LEHRAMTSSTUDIUM

Bezogen auf das Fach Mathematik scheint ein besonderer Bedarf an Biografiearbeit zu bestehen, da viele Menschen – Lehramtsstudierende nicht ausgenommen – mit Mathematik negative Erlebnisse verbinden. Die Idee zu dem Workshop „Begegnungen mit Mathematik“ entstand aus dem Feedback zur Motivation und Emotion von Studierenden einer fachwissenschaftlichen Einführungsveranstaltung im Lehramtsstudium Mathematik für die Primarstufe und darauffolgenden Interviews in kleinen Gruppen über Lernhürden und deren Ursachen (Reitz-Koncebovski, Kortenkamp & Goral, 2018). Diesen konnte entnommen werden, dass eigene frühere negative Lernerfahrungen mit Mathematik eine große Hürde für einige Studierende zu Beginn des Mathematikstudiums darstellen. Insbesondere scheint dies für diejenigen Studierenden zu gelten, die sich nicht speziell für Mathematik als Fach, sondern für den Beruf als Grundschul- oder Inklusionslehrkraft entschieden haben und dafür Mathematik studieren „müssen“. Dieser Eindruck deckt sich mit einem bereits häufig untersuchten Phänomen aus der Mathematiklehrkräftebildung, nach welchem die Ausprägung von Mathematikangst (*mathematics anxiety*) bei angehenden Mathematiklehrkräften für die Grundschule deutlich höher ausfällt als bei angehenden Lehrkräften für die Sekundarschulen (Hembree, 1990). Weitere Studien ergaben zudem, dass Mathematikangst und die Tendenz zur Mathematikvermeidung (*avoidance of mathematics*) unter weiblichen Studierenden weiterverbreitet ist als unter männlichen (Hembree, 1990; Hannula, 2014). Um überhaupt erfolgreich Mathematik studieren und perspektivisch auch Mathematik unterrichten zu können, erscheint es insbesondere für diese Studierenden wesentlich, die eigene Lernbiografie mit speziellem Fokus auf Mathematik aufzuarbeiten und darüber hinaus das individuelle Bild von Mathematik, welches durch die Lernerfahrungen entstand, zu reflektieren und zu hinterfragen.

Auch wenn die mathematische Lernbiografie ohne negative Erfahrungen verlief, ist es wichtig, dass angehende Lehrkräfte das eigene Bild von Mathematik reflektieren, einerseits in Hinblick auf das, was sie ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern weitergeben wollen, andererseits in Bezug auf das Bild der Mathematik in der Gesellschaft. Letzteres postulieren auch die Standards für die Lehrkräftebildung Mathematik als fachbezogene Reflexionskompetenz (DMV, GDM & MNU, 2008). Die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Bild der Mathematik in der Gesellschaft in Korrespondenz zu und in Abgrenzung von dem, was Mathematik eigentlich ist (*nature of mathematics*) und wie Lernende die Mathematik kennen lernen sollen, kann einem Fachwissen im schulischen Kontext (*school-related content knowledge [SRCK]*; Heinze, Dreher, Lindmeier & Niemand, 2016) zugeordnet werden. Ein solches berufsspezifisches Fachwissen

wird in den letzten Jahren zunehmend neben dem akademischen Fachwissen und dem Schulfachwissen als wesentliche Komponente des Professionswissens von Lehrkräften und damit als Postulat für die Lehrkräftebildung betrachtet. Im Rahmen des Projekts PSI-Potsdam wurde dieses berufsspezifische Fachwissen fachübergreifend als *erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext* modelliert (Woehlecke et al., 2017). Die Beschäftigung mit der „Natur“ und dem „Bild“ von Mathematik ist der Facette *Wissen über fachliche Arbeitsweisen und Erkenntniswege des erweiterten Fachwissens* zuzuordnen. Aus diesem Grund richtet sich der hier konzipierte Workshop an Studierende aller Lehrämter für das Fach Mathematik, sowohl der Primar- als auch der Sekundarstufe.

Schulpraktika im Rahmen des Lehramtsstudiums bieten sich als günstige Zeitpunkte zur Schaffung von Gelegenheiten zu biografischer Reflexion an. Begleitete Praktika bieten die Möglichkeit, mit eigenen Schulerfahrungen konfrontiert zu werden und dabei Veränderungen des Selbstkonzepts vorzunehmen (Porsch, 2019). Für Studierende mit Mathematikangst beispielsweise können als positiv empfundene Praktikumserfahrungen zu erhöhten Kompetenzüberzeugungen¹ führen und helfen, Mathematikangst abzubauen (Porsch, 2019). Das Fachdidaktische Tagespraktikum scheint nicht nur durch seine enge Betreuung seitens der Fachdidaktiken der Universität Potsdam besonders für eine Reflexion der Lernbiografie geeignet. Es nimmt auch durch den erstmalig initiierten Wechsel vom Lernen zum Lehren eine besondere Rolle ein und erlaubt überdies eine sehr intensive fachspezifische Beschäftigung mit früheren Lernerfahrungen, da es fächergetrennt durchgeführt wird.

3 KONZEPT DES WORKSHOPS

Der Workshop „Begegnungen mit Mathematik“ wurde als Pilotversuch im Sommersemester 2018 für Bachelorstudierende des Lehramtes Mathematik für die Primar- und Sekundarstufe als freiwilliges Angebot an drei Terminen durchgeführt (Reitz-Koncebovski, Goral & Kortenkamp, 2018). Methodisch orientierte sich das Konzept des Workshops am WERT-Modell von Kuhl, Solzbacher und Zimmer (2017), das für Bildungsangebote zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften eine variable Abfolge von Phasen vorschlägt, die Wissen, Erleben, Reflexion und Transfer (dafür stehen die

¹ Unter Kompetenzüberzeugungen versteht Porsch (2019) die Einschätzung der eigenen Fähigkeit und der zur Verfügung stehenden Ressourcen, Mathematik zu unterrichten, und schließt den Begriff Selbstwirksamkeitserwartungen ein.

Buchstaben WERT) ermöglichen. Nach einer Überarbeitung des ersten Workshops wurde für das Wintersemester 2018/19 ein Konzept entwickelt, das sich inhaltlich stärker in den Studienverlauf eingliedern sollte. Das Angebot richtet sich fortan an alle Studierenden während der Durchführung ihres Fachdidaktischen Tagespraktikums. Um das mehrwöchige Praktikum gut zu begleiten, findet der Workshop „Begegnungen mit Mathematik“ an je einem Termin vor und nach dem Praktikum statt.

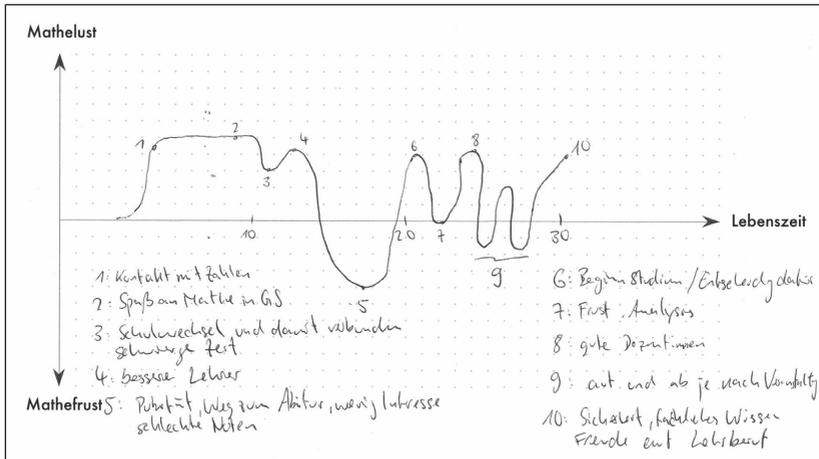
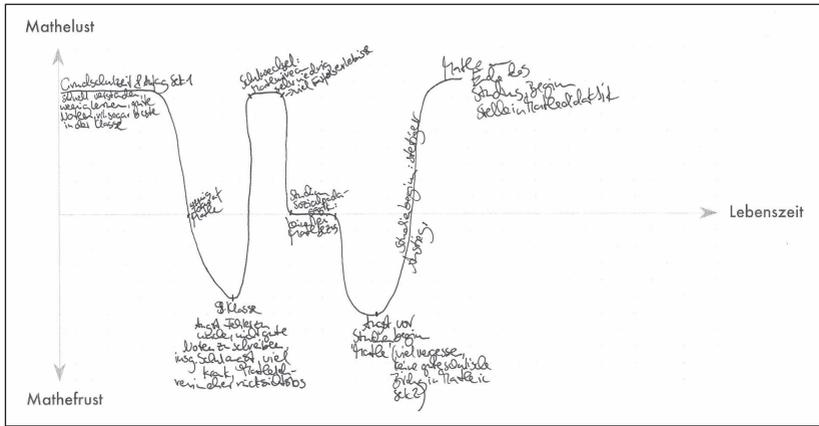
3.1 Workshoptag 1

Der Fokus des ersten Treffens liegt auf der individuellen Biografiearbeit, deren Kernelement die grafische Darstellung der mathematischen Biografie in Form einer Kurve in einem Koordinatensystem bildet (siehe Abb. 1).

Die Teilnehmenden zeichnen und beschriften ihre Kurve in Einzelarbeit, bevor sie miteinander in den Dialog treten und sich die Kurve gegenseitig vorstellen. Während dieser Zweiergespräche steht das Zuhören und Verstehen im Vordergrund und Bewertungen und Ratschläge sollen vermieden werden. Anschließend werden jene Situationen in den Blick genommen, die Minima und Maxima der Kurve, also Hoch- und Tiefpunkte des eigenen Erlebens von Mathematik, darstellen. In einer Analyse dieser Situationen im Gruppengespräch können Auslöser, beteiligte Personen, (un)erfüllte Bedürfnisse, Gründe für Wendungen etc. thematisiert werden. Gegen Ende des ersten Treffens werden die Hintergründe und Ziele der biographischen Reflexion expliziert, um den Studierenden nicht nur das Erleben der Biografiearbeit, sondern auch eine theoriebasierte Beschäftigung mit ihr zu ermöglichen.

Nachdem sie sich mit der eigenen Mathebiografie befasst haben und damit einen eher rückwärtsgerichteten Ansatz verfolgt haben (Brown, Westenskow & Moyer-Packenham, 2012), sollen die Studierenden die Bedeutsamkeit der Biografieerfahrungen für ihre aktuelle Situation erkennen. Diese Bedeutsamkeit zeigt sich zum einen darin, dass sie in ihrer bevorstehenden Tätigkeit als Lehrkraft durch ihre eigene Biografie beeinflusst werden, und zum anderen darin, dass sie sich nun in einer Position befinden, fremde Mathebiografien beeinflussen zu können. Für die bevorstehende Praktikumszeit erhalten sie den Auftrag, Situationen aus ihrem selbst durchgeführten oder bei ihren Mitstudierenden beobachteten Unterricht zu notieren, die für Schülerinnen und Schüler Auslöser für Hoch- oder Tiefpunkte des Erlebens von Mathematik sein könnten.

Abbildung 1 Kurven mathematischer Bildungsbiografien, Dokumente aus dem SoSe 2018



3.2 Workshoptag 2

Auf den im Rahmen des Praktikumsauftrags notierten Unterrichtssituationen liegt der Fokus des zweiten Workshoptages, welcher zeitnah nach Praktikumsende stattfindet. Zu Beginn des Workshops werden die Studierenden gebeten, ihre Auswahl an Situationen zu reflektieren. Hierbei ist von Interesse, ob sie einen Einfluss ihrer eigenen Mathebiografie auf die Situationsauswahl sehen oder nicht. Diese handschriftlichen Reflexionen bilden einen Teil des Datensatzes für die begleitende Untersuchung zur Wirkung und Wirksamkeit des Workshops.

Im Anschluss an die Selbstreflexion präsentieren sich die Studierenden in Kleingruppen ihre Situationen gegenseitig und wählen je eine aus, die sie als Rollenspiel im Plenum vorführen. In den meisten Fällen zeigen die Studierenden einen *negativity bias* (Rozin & Royzman, 2011) und entscheiden sich für eine in erster Linie als Tiefpunkt bewertete Situation. Dieser Negativitätseffekt zeigte sich zuvor auch schon in den Diskussionen über die Kurven der mathematischen Bildungsbiografie während des ersten Workshoptages, in denen ebenfalls die als Tiefpunkte erlebten Situationen besonderen Gesprächsbedarf lieferten. Im Anschluss an die Präsentation soll unter allen Zuschauenden und Schauspielenden das Handeln der Lehrkraft in den Situationen analysiert und anschließend nach alternativen Handlungsmöglichkeiten gesucht werden, durch die negative Konsequenzen hätten vermieden werden können.

In einem ersten Schritt soll hierbei zur Identifizierung des Bezugsproblems ermutigt werden, welches die Lehrkraft mit ihrer Handlung vermutlich lösen wollte. Hierbei darf das Handeln der Lehrkraft nicht sofort bewertet, sondern muss zunächst beschrieben und erklärt werden. Häufig werden die ersten Schritte des bei der Wirklichkeitskonstruktion sehr sinnvollen Dreischritts *Beschreiben, Erklären, Bewerten* (Simon, 2015) übersprungen, sodass es schnell zu einer Verurteilung des vermeintlich negativen Lehrerhandelns kommt, anstatt den Versuch zu unternehmen, dieses nachvollziehen zu wollen. In einem zweiten Schritt sollen weitere mögliche Handlungsoptionen der Lehrkraft gesammelt werden, mit denen ebenfalls auf das vermutete Bezugsproblem hätte reagiert werden können. Diese verschiedenen Optionen werden als funktional äquivalente Problemlösungen anschließend mit Bezug auf ihre Angemessenheit oder Nebenwirkungen verglichen. Hierbei bedienen wir uns der für das kontrafaktische Denken (*counterfactual thinking*; Roesse, 1997) typischen Frage *Was wäre, wenn ...?*. Das Ziel dieser Methode sollte und kann es nicht sein, den Lehramtsstudierenden einen (nicht existenten) Katalog an korrekten Handlungsoptionen für bestimmte Situationen zu bieten, auch wenn dieser erfahrungsgemäß oft von ihnen gewünscht wird. Die Ermutigung zur systematischen Reflexion mehrerer möglicher Handlungsoptionen mit ihren Vor- und Nachteilen zielt vielmehr auf eine generelle Strukturbildung ab, die das Finden von angebrachten Problemlösun-

gen in zukünftigen ähnlichen (oder auch unähnlichen) Situationen erleichtert (Luhmann, 2002).

Eine der eben erwähnten (Neben-)Wirkungen von Lehrkräftehandeln kann der negative oder positive Einfluss auf das Mathematikerlebnis von Schülerinnen und Schülern sowie auf ihre Einstellungen *zu* und ihre Bilder *von* Mathematik sein. Da individuelle Einstellungen und Bilder von Schülerinnen und Schülern für Lehrkräfte von hohem Interesse sein können, aber „man nicht in die Köpfe der Mitmenschen hineinschauen kann“ (von Glasersfeld, 1997, S. 300), werden im weiteren Verlauf der Sitzung kreative Möglichkeiten besprochen, wie Lehrkräfte Informationen über Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Mathematik in Erfahrung bringen können.

4 METHODIK DER BEGLEITUNTERSUCHUNG

„Begegnungen mit Mathematik“ bietet den Studierenden vielfältige Möglichkeiten, der eigenen Lernbiografie fachbezogen zu begegnen und eröffnet ihnen Handlungsoptionen im Sinne einer professionellen Haltung. Wirkung und Wirksamkeit dieser Biografiearbeit hinsichtlich professionsbezogener Kompetenzen der Studierenden (wie der reflexiven Kompetenz) lassen sich aus der theoretischen Konzeption und praktischen Durchführung allein nicht ableiten, sodass dies begleitend und explorativ untersucht wurde. Ziel dieser Begleituntersuchung sollten Erkenntnisse sein, die einerseits Implikationen für die fachdidaktische Lehrkräftebildung erlauben und andererseits eine zielgerichtete Weiterentwicklung des Workshopkonzepts unter inhaltlichen wie strukturellen Aspekten ermöglichen. Zu überprüfen, wie „gut“ die Studierenden aufgrund des Workshops reflektieren, oder allgemein die Reflexionskompetenz der Teilnehmenden zu messen, ist somit als nicht zielführend anzusehen.

Im Fokus der Begleituntersuchung stehen Reflexionen von Unterrichtssituationen und -handeln, welche die Studierenden im Fachdidaktischen Tagespraktikum erlebt oder beobachtet haben. Das Praktikum spielt dabei für den Zeitpunkt des Workshops eine tragende Rolle, da es eine praxisbezogene und damit auch sinnstiftende Auseinandersetzung mit der eigenen mathematischen Lernbiografie gestattet. Insbesondere sind die Praktikumsreflexionen relevant, die sich auf die eigene Person, die eigene Lernbiografie oder die Lernbiografie anderer beziehen, da an diesen Stellen ein offensichtlicher inhaltlicher Zusammenhang zu den Workshopthemen besteht. In diesen Reflexionen inbegriffen ist der Rollenwechsel von Lernenden zu Lehrenden, den die Studierenden im Fachdidaktischen Tagespraktikum in der Regel erstmals vollziehen. Konkret orientiert sich die Begleituntersuchung an den Fragen, inwieweit die Studierenden einen bio-

grafischen Fokus in ihren Reflexionen setzen und inwieweit sie Bezug zu den Inhalten des Workshops nehmen.

Ein erster Ausgangspunkt bildet unser Auftrag für das Tagespraktikum:

Notiert eine Situation, von der ihr als Mathelehrkraft denkt, dass sie für eine/n oder mehrere eurer Schülerinnen und Schüler Auslöser für einen „Hochpunkt“ in ihrem Mathematikerleben gewesen sein konnte.

Wenn möglich, schreibt den Verlauf der Situation, unmittelbar nachdem sie passiert ist, auf und ergänzt ihn später um weitere Stichpunkte. Beim Abschlusstreffen wollen wir die Situationen genauer anschauen.

Ein zweiter Auftrag mit dem Fokus auf Tiefpunkte wurde analog gestellt. Diese Unterrichtssituationen mit Einfluss auf das Mathematikerleben von Schülerinnen und Schülern wurden von den Teilnehmenden im Rahmen des zweiten Workshoptages reflektiert. Zusätzlich wurden sie bei diesem Termin aufgefordert, sich an die Situationen aus dem zurückliegenden Praktikum zu erinnern und Gründe für deren Auswahl schriftlich zu reflektieren:

Erinnere dich an deine zwei Situationen (Hoch- und Tiefpunkte) aus dem Praktikum.

Warum könntest du genau diese zwei Situationen ausgewählt haben?

Aus diesen schriftlichen Reflexionen bildete sich ein erster Datensatz, der analysiert wurde. Wir erhofften uns Antworten auf Fragen wie: Könnte ihre eigene mathematische Biografie einen Einfluss auf die Auswahl gehabt haben? Wenn ja, könnte dieser Einfluss auch auf ihre gesamte Tätigkeit als Lehrkraft bestehen? Insgesamt haben 22 Studierende ihre schriftlichen Reflexionen am zweiten Workshoptag abgegeben und einer Auswertung zugestimmt.

Als zweiter Ausgangspunkt dienten diejenigen Ausschnitte der Praktikumsberichte der Studierenden, in denen sie ihr Praktikum reflektierten. Die Praktikumsberichte sind fester Bestandteil des Fachdidaktischen Tagespraktikums, die von allen Studierenden verfasst werden, und stellen somit keinen Mehraufwand im Sinne einer zusätzlichen Erhebung dar. Der explizite Arbeitsauftrag und die Anforderungen für die Praktikumsberichte sind von der betreuenden Person abhängig und können daher variieren. Auch diese Dokumente wurden daraufhin analysiert, ob sie sich auf Erfahrungen oder thematisierte Inhalte aus dem Workshop beziehen. Uns standen 18 Praktikumsberichte zur Verfügung, wobei wir sowohl Berichte von Teilnehmenden des Workshops (13) als auch von Nicht-Teilnehmenden (5) untersuchten, um einen Vergleich und damit weitere Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Workshops zu ermöglichen. Die Ausschnitte der Berichte wurden anonymisiert und digital bereitgestellt.

Die zielgerichtete Weiterentwicklung des Workshops soll darüber hinaus mit Hilfe von Feedbackrunden nach den einzelnen Terminen erreicht werden. Rückmeldungen in Form von „Blitzlichtern“ wurden nach dem ersten Workshoptag mündlich erhoben, schriftlich protokolliert und ausgewertet.

Um dem sehr persönlichen und vertrauensbasierten Charakter des gesamten Workshops auch im Rahmen der Begleituntersuchung weiterhin gerecht zu werden, erhoben wir nur anonymisierte Daten der Teilnehmenden und verzichteten darauf, die Stichproben zu matchen. Zusätzlich fügte sich die gesamte Erhebung sehr natürlich in den Workshopverlauf ein oder war bereits Bestandteil des Fachdidaktischen Tagespraktikums, sodass die Teilnahme an der Begleituntersuchung keine Hürden mit sich brachte.

Sowohl die Reflexionen zur Situationsauswahl als auch die Ausschnitte der Praktikumsberichte wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet, sodass induktiv Kategorien generiert werden konnten. Hierfür wurden zunächst die beiden Datensätze von den drei Autor:innen unabhängig voneinander auf die Themen des Workshops hin gesichtet. Dabei wurden auch solche Stellen markiert, die in einem erkennbaren Zusammenhang mit den behandelten Inhalten standen. Nach der individuellen Sichtung wurden alle so gewonnenen Dokumentenauszüge in einem gemeinsamen Analyseschritt interpretiert und in Folge dessen thematisch gruppiert. Auf Grundlage dieser Gruppierungen wurden induktiv Kategorien gebildet. Abschließend wurde die Formulierung der Kategorien gemeinsam diskutiert.

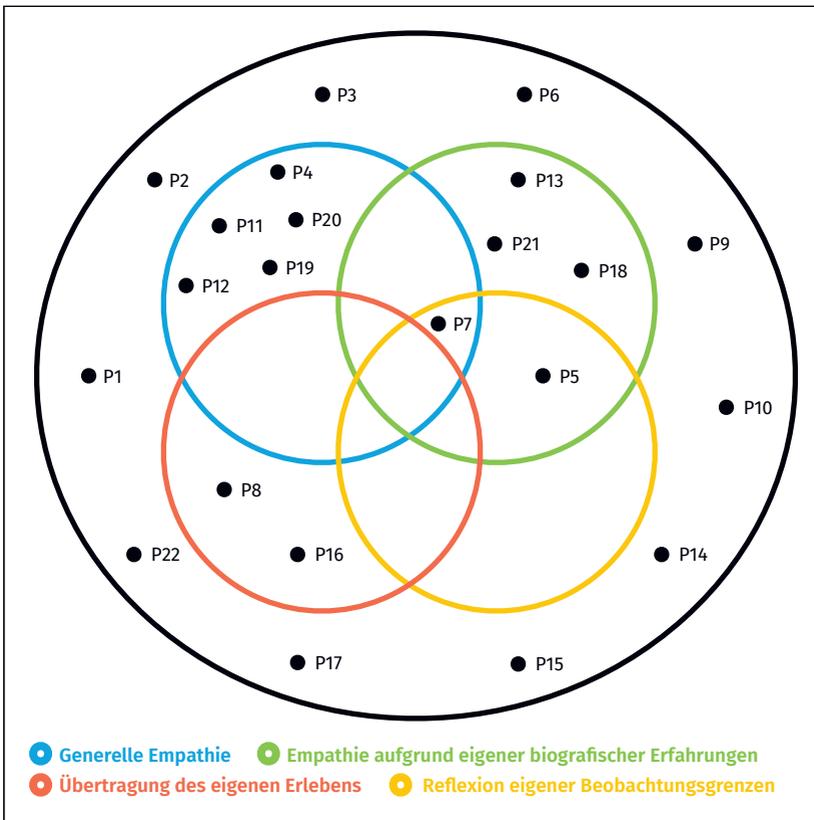
5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Im Folgenden werden erste Ergebnisse dazu präsentiert, ob und inwieweit Themen des Workshops von Studierenden in ihren Reflexionen aufgegriffen wurden. Es war selbstverständlich nicht nur entscheidend, *dass* sondern auch *wie* sich zu den Themen geäußert wurde. Die Darstellung der Ergebnisse verläuft getrennt nach den zwei oben beschriebenen Erhebungsmethoden. Analog zur obigen Reihenfolge werden zuerst Ergebnisse aus den Reflexionen über die Ausführung des Praktikumsauftrags und anschließend aus den Reflexionsteilen der Praktikumsberichte vorgestellt.

5.1 Reflexion der Praktikumsaufträge

In der im Rahmen des Workshops initiierten Reflexion der Gründe für die Auswahl von Situationen, die für Schülerinnen und Schüler Hoch- und Tiefpunkte gewesen sein könnten, konnten bei 13 von 22 Studierenden relevante Aussagen über Themen aus dem Workshop gefunden und unter den Kategorien: (a) generelles Empathievermögen, (b) Empathie aufgrund eigener biografischer Erfahrungen, (c) Übertragung des eigenen Erlebens und (d) Reflexion eigener Beobachtungsgrenzen zusammengefasst werden (Verteilung siehe Abb. 2).

Abbildung 2 Verteilung von Themen des Workshops in der Reflexion des Praktikumsauftrages (22 Personen)



Durch *generelles Empathievermögen* begründeten sechs von 22 Studierenden die Auswahl ihrer Hoch- und Tiefpunktsituationen. Als Hinweise hierfür deuteten wir Formulierungen wie „sich in Schülerinnen und Schüler hineinversetzen“ (Personen 4, 7, 12, 20), „mit ihnen mitempfinden“ (Person 19) oder „sich mit ihnen identifizieren“ (Person 11) können.

Eine Situationsauswahl geleitet von *Empathie aufgrund eigener biografischer Erfahrungen* konnten wir in fünf Reflexionen erkennen. Hierfür sahen wir Aussagen wie „hätte für mich ein Tiefpunkt sein können“ (Person 5), „Bezug zu meinen eigenen Hoch- und Tiefpunkten“ (Person 7) oder „ähnliche Situation erlebt“ (Personen 13, 18, 21) als Indikator.

Zwei Studierende begründeten ihre Auswahl von Hoch- und Tiefpunkten ihrer Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen situativen Empfinden in der Lehrendenrolle. Diese *Übertragung des eigenen Erlebens* auf das Erleben der Lernenden erkannten wir in den Begründungen, dass „etwas auch für mich Tiefpunkt war“ (Person 8) oder „ich mich unwohl gefühlt habe und deshalb die Situation als Tiefpunkt bezeichnen würde“ (Person 16). Items dieser Kategorie bewerten wir als zu den Workshopinhalten eher widersprüchliche Aussagen, da wir insbesondere die Grenzen und auch Gefahren der Übergeneralisierung, das heißt der Übertragung des eigenen Empfindens auf andere Personen, aufzeigten.

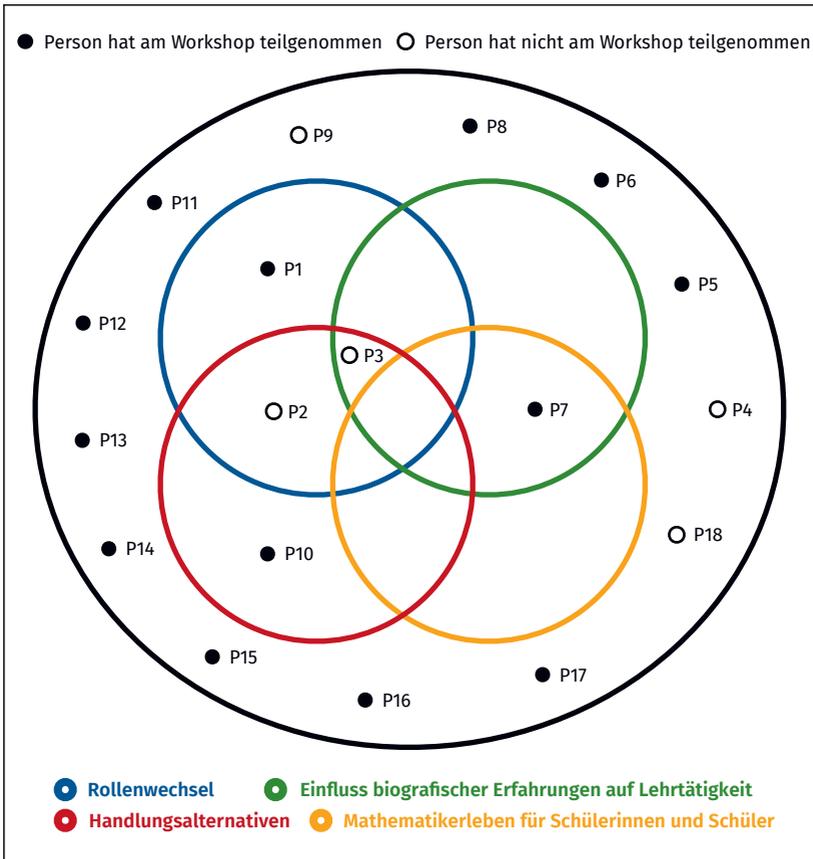
Zwei Studierende eröffneten eine zweite Reflexionsebene und nahmen neben einer Reflexion ihrer Situationsauswahl auch noch die *Reflexion ihrer eigenen Beobachtungsgrenzen* vor. Als Indiz hierfür zählen wir neben der Bemerkung „man sieht es den Schülerinnen nicht unbedingt an“ (Person 5) auch den Versuch der Objektvierung der eigenen Beobachtung, welcher von Person 7 vorgenommen wurde. Letztere führte möglichst objektive Beobachtungskriterien für die Auswahl der Hoch- und Tiefpunkte an und legte diese Kriterien offen. Dabei wurde auf die Mimik der betroffenen Schülerinnen und Schüler hingewiesen und „Anzeichen von Frust und Enttäuschung als Tiefpunkt sowie Stolz und Selbstbewusstsein als Hochpunkt“ gedeutet.

5.2 Reflexionen in den Praktikumsberichten

Im Reflexionsteil ihrer Praktikumsberichte erwähnten fünf von 18 Studierenden relevante Themen aus dem Workshop. Von diesen fünf Studierenden besuchten drei den Workshop, zwei gaben an, nicht an ihm teilgenommen zu haben. Die Erwähnungen konnten in den Kategorien (a) Rollenwechsel von Lern- zu Lehrperson, (b) Finden von Handlungsalternativen, (c) Einfluss biografischer Erfahrungen auf die Lehrtätigkeit und (d) Mathematikerleben von Schülerinnen und Schülern zusammengefasst werden (Verteilung siehe Abb. 3).

Den *Rollenwechsel von Lern- zu Lehrperson*, auf welchen der Workshop durch

Abbildung 3 Verteilung der Erwähnung von Themen des Workshops im Reflexionsteil der Praktikumsberichte (18 Personen)



eine Explizierung des Perspektivwechsels vorbereiten sollte, bezogen drei Studierende in die Reflexion innerhalb ihres Praktikumsberichts mit ein. Person 1 war „besonders gespannt auf die Erfahrung des Rollenwechsels, weg von der Schülerperspektive und hin zur lehrenden Person“ und hatte nach drei Wochen Praktikumszeit „letztere Rolle schon viel besser kennen lernen dürfen“. Personen 2 und 3 hingegen erwähnten nicht ausdrücklich den Prozess des Rollenwechsels, sondern implizierten diesen, indem sie ihre neue Rolle als Lehrperson reflektierten. Dies fand bei Person 2 auf abstrakter Ebene statt und war von negativen Emotionen wie Angst, Aufregung und Unsicherheit begleitet („Ich hatte Angst, dass ich meine Erwartungen an mich selber als Lehrperson nicht erfülle. Beson-

ders im Hinblick auf mein Bild als Lehrperson war ich sehr aufgeregt. Ich bin mir immer noch unsicher, wie ich als Lehrperson sein will und ab wann ich als Lehrerin gelte“). Auch Person 3 äußerte eher negatives Erleben in der Rolle der Lehrperson, konkretisierte aber, dass dies an dem geringen Altersunterschied zu den Schülerinnen und Schülern einer zwölften Klasse lag („Die Schüler*innen waren plötzlich fast so alt wie ich. Ich fühlte mich nicht mehr als Autoritätsperson und das haben die Schüler*innen (vermutlich) auch gemerkt“).

Das *Finden von Handlungsalternativen* für Lehrkräfte in spezifischen Unterrichtssituationen (nach einer vorausgegangenen Aufdeckung des zugrundeliegenden Bezugsproblems) wurde während des zweiten Workshoptages anhand der Rollenspiele und den sich anschließenden Diskussionen eingeführt. Ein Vorgehen im Sinne dieser Methode wurde von zwei Studierenden in ihren Reflexionen erwähnt, jeweils einmal als angestrebte und als bereits erprobte Methode. Person 2 beschrieb ihr Vorhaben, „bei der Unterrichtsplanung verschiedene Alternativen und deren Vor- und Nachteile [zu] überlegen und daraufhin ab[z]uwägen, welche Variante zu der zu unterrichtenden Klasse besser passt“. Als bereits erfolgreich erprobt beschrieb Person 3 das Vorgehen, sich konkrete Situationen auszudenken und zu überlegen, „wie [man sich] in diesen verhalten hätte oder es tun würde. Diese Gedankenspiele brachten [ihr] ein wenig mehr Sicherheit, weil [sie] das Gefühl hatte, zumindest im Kopf auf viele Dinge vorbereitet zu sein.“

In zwei Praktikumsberichten wurde der *Einfluss biografischer Erfahrungen* für die aktuelle Situation (als zukünftige Lehrperson) beschrieben. Person 3 beschreibt das bereits im Theorie teil diskutierte Phänomen, dass Praxiserfahrung die eigene Kompetenzüberzeugung steigern kann, wenn diese durch negative Erfahrungen zuvor niedrig ausfiel („Das Praktikum hat [...] meinen Wunsch, Lehrer für Mathematik zu werden, verstärkt, mich aus der Uni-Mathematik herausgeholt, in die Schule geschickt und mir dort gezeigt, dass ich mathematisch nicht so unfähig bin, wie mir die Uni das teilweise hat glauben machen wollen. Ich freue mich auf die nächste Praxiserfahrung und bin bereit, hochmotiviert in das nächste Semester zu starten“). In einem zweiten Dokument wurde die Reflexion der eigenen biografischen Erfahrung als Grundlage dafür, sich bewusst für oder gegen eine Wiederholung der selbsterfahrenen Umstände zu entscheiden, beschrieben. Ein während der Schulzeit als besonders positiv empfundener Lehrstil „möchte [Person 7] auch selbst als Lehrkraft anwenden“.

Das Erkennen von Situationen, die das *Mathematikerleben von Schülerinnen und Schülern* nachhaltig positiv oder negativ beeinflussen können, wurde durch die Beschäftigung mit den mathematikbiografischen Hoch- und Tiefpunkten der Studierenden (an Workshoptermin 1) und ihrer Schülerinnen und Schüler aus dem Praktikum (an Workshoptermin 2) in beiden Workshopsitzungen ausführlich thematisiert. Auf die Übernahme bzw. Weiterführung dieses Workshop-

inhaltes wies eine Reflexion hin, in der formuliert wurde, dass „Tiefpunkte im Mathematikerleben der Lernenden vermieden werden [könnten]“, wenn durch kooperatives Arbeiten „Schwierigkeiten mit dem Lernstoff gemeinsam ausgeräumt werden“ (Person 7). Das Erleben einer Situation als entweder Hoch- oder Tiefpunkt ist natürlich sehr individuell und von außen schwer einsichtig. In der ersten Workshopsitzung wurden während der Auswertung der mathematischen Lernbiografie der Studierenden beispielsweise mitunter sehr ähnliche Situationen beschrieben, die für eine Person zu einem Hochpunkt führten, aber für eine andere Person Auslöser für einen Tiefpunkt waren. Diese unerwarteten, vielfältigen Empfindungen allein in einer Gruppe von Mathematiklehramtsstudierenden sollte verdeutlichen, wie unterschiedlich erst das Erleben von Schülerinnen und Schülern sein kann und wie schwer es ist, aus externer Sicht ansatzweise verlässliche Informationen darüber zu erhalten. In einer Reflexion (Person 3, Nichtteilnahme am Workshop) wird jedoch die sehr gegensätzliche Annahme formuliert, dass es der Lehrkraft durchaus möglich sei, ohne jegliche sinnliche wahrnehmbare Anhaltspunkte die Gedanken der Schülerinnen und Schüler zu erfassen („Das mag fürwahr etwas gefühlsduselig klingen und ich hätte es mir so auch nie vorstellen können, aber auch ohne die Schülerinnen und Schüler zu sehen oder hinzuhören, was sie tuschelten, konnte ich erfühlen, was ihnen (in etwa) durch den Kopf ging, ob es Schwierigkeiten gab oder sie selbst begeistert waren. Das war eine beeindruckende Erfahrung!“).

6 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Analyse der Reflexion der Praktikumsaufträge war insgesamt ergiebiger als die Analyse der Praktikumsberichte insofern, als dass immerhin mehr als die Hälfte der Studierenden ihre Auswahl von Hoch- und Tiefpunktsituationen auf Workshopthemen bezog. Dass in den Reflexionsteilen der Praktikumsberichte relativ wenige direkte Erwähnungen von Themen aus dem Workshop zu finden waren, war für uns zunächst unerwartet. Allerdings wäre es wohl verfehlt, dies als mangelnde Wirkung des Workshops zu deuten, denn der Reflexionsauftrag zu den Praktikumsberichten enthielt keinerlei Bezug zu dem Workshop „Begegnungen mit Mathematik“, so dass es auch keinen direkten Anlass für eine Bezugnahme gab.

6.1 Diskussion zur Reflexion der Praktikumsaufträge

Der Workshop „Begegnungen mit Mathematik“ zielt auf die Förderung reflexiver Kompetenzen sowie Haltungen und Überzeugungen ab. Die bereits vorhandene Ausprägung dieser Persönlichkeitsmerkmale bei den Studierenden haben wir zu Beginn des Workshops nicht diagnostiziert. Daher lässt sich natürlich hinterfragen, inwieweit die Begründungen der Studierenden für ihre Situationsauswahl, in denen wir einen Bezug zu Workshopthemen erkennen und die wir in den obengenannten vier Kategorien zusammengefasst haben, wirklich ursächlich auf den Workshop zurückzuführen sind. Wenn Studierende ihre Auswahl durch (a) *generelles Empathievermögen* begründen, so kann dieses eine bereits zuvor bestehende persönliche Eigenschaft sein. Zugleich lässt sich aber auch vermuten, dass der Workshop im ersten Teil durch das Miteinanderteilen der eigenen Hoch- und Tiefpunkte der verschiedenen Lernbiografien eine Gelegenheit geboten hat, die eigene Empathiefähigkeit zu erhöhen, indem jede:r Einzelne mit anderen Realitäten und Empfindungen hinsichtlich des Mathematikerlebens konfrontiert wird, die er oder sie vielleicht bisher noch nicht kannte und sich nicht vorstellen konnte. Die Kategorie (b) *Empathie aufgrund eigener biografischer Erfahrungen* hat vermutlich den direktesten Bezug zum Seminar. Sie könnte als bereits zuvor bestehende generelle Empathie, die durch die biografische Reflexion im Workshop ausdifferenziert wurde, gedeutet werden. Im Gegensatz dazu ist die Realisierung der Kategorie (c) *Übertragung des eigenen Erlebens* eher ein Indiz dafür, dass der Workshop an dieser Stelle sein Ziel nicht erreicht hat, da die behandelten Grenzen und Gefahren der Übergeneralisierung, das heißt der Übertragung des eigenen Empfindens auf andere Personen, nicht erkannt wurden. Wenn Studierende (d) *eine Reflexion eigener Beobachtungsgrenzen* und eine Objektivierung ihrer Beobachtungen vornehmen, so können wir dies als Wirkung des Workshops deuten, insofern als (wie im Workshop thematisiert) bewusst wurde, dass ähnliche Situationen von verschiedenen Menschen auch unterschiedlich wahrgenommen werden. Es könnte aber auch sein, dass die betreffende Person dieses Wissen und diese Fähigkeit an anderer Stelle, zum Beispiel in einer Lehrveranstaltung zur Diagnostik durch Beobachtung, erworben hat. In jedem Fall lässt sich sagen, dass die Realisierung der Kategorie (d) darauf hindeutet, dass Studierende ein grundsätzliches Anliegen des Workshops erfüllen, nämlich die Reflexion auf einer Metaebene, die wir im Workshop eingenommen haben und zu der wir auch über den Workshop hinaus ermutigen wollen.

6.2 Diskussion zu den Reflexionen in den Praktikumsberichten

Auffällig ist, dass nur in wenigen Praktikumsberichten Bezüge zu Themen des Workshops oder überhaupt Reflexionen auf einer allgemeineren, grundsätzlichen Ebene zu finden sind, während viele der Praktikumsberichte, auch von Teilnehmenden, allein die gehaltene Unterrichtsstunde reflektieren. Ein genauerer Blick auf die fünf Berichte mit Bezug auf Workshopthemen zeigt, dass sich mehrere beobachtete Kategorien bei einzelnen Personen häufen (je zwei Kategorien bei Personen 2 und 7, drei bei Person 3) und dass zudem zwei dieser Personen laut eigener Angabe gar nicht am Workshop teilgenommen haben. Daher lassen sich die Realisierungen der Kategorien nicht als Wirkungen des Workshops deuten.

Die Untersuchung der Praktikumsberichte weist in mehrerer Hinsicht Grenzen auf:

- ◆ Es liegen nur sehr wenige Praktikumsberichte von Nicht-Teilnehmenden vor.
- ◆ Das Datum, an dem der Praktikumsbericht geschrieben wurde, wurde nicht erfasst. Es ist also nicht bekannt, ob die Reflexion vor oder nach dem zweiten Workshoptag verfasst wurde. Daher kann einerseits ein möglicher Bezug auf Inhalte des zweiten Workshops nicht verifiziert werden, andererseits ein nicht vorhandener Bezug möglicherweise auf ein früheres Verfassungsdatum zurückzuführen sein.
- ◆ Es ist unklar, ob die Aufträge für die Praktikumsberichte einheitlich waren, da sie von unterschiedlichen Personen, nämlich den Betreuenden des Fachdidaktischen Tagespraktikums an zwei verschiedenen Fakultäten (Humanwissenschaftliche Fakultät für Studierende des Lehramts Primarstufe und Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät für Studierende des Lehramts Sekundarstufe) erteilt wurden.

Bei einer Wiederholung der Forschung anhand der Praktikumsberichte muss diesen Begrenzungen entgegengewirkt werden: Für den Reflexionsteil ist ein einheitlicher Auftrag zu formulieren und an die Betreuenden des Fachdidaktischen Tagespraktikums zu verteilen mit der Bitte, ihn (gegebenenfalls als zusätzlichen Auftrag) an die Studierenden weiterzugeben. Dieser Auftrag sollte die Aufforderung beinhalten, das Datum zu notieren, an dem die Reflexion verfasst wurde, oder Teilnehmende sollten gebeten werden, den Reflexionsteil erst nach dem zweiten Workshoptag zu schreiben. Zudem ist darauf hinzuwirken, dass mehr Nicht-Teilnehmende ihren Reflexionsteil zur Verfügung stellen.

Die durchgeführte Analyse der Praktikumsberichte hat für uns hauptsächlich den Wert, dass erste Kategorien entwickelt wurden, die durch weitere Forschung im Rahmen des nächsten Durchlaufs des Workshops „Begegnungen mit Mathematik“ zu verifizieren und weiterzuentwickeln sind.

Eine grundsätzliche Bemerkung zum Abschluss: Insgesamt waren nur relativ wenige Indizien für die Wirkung und Wirksamkeit des Workshops beobachtbar. Es ist jedoch zu vermuten, dass der Workshop nachwirkt und dass die Studierenden in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrkräfte auf die im Workshop angestoßenen Impulse zur Reflexion zurückgreifen können. Der Workshop „Begegnungen mit Mathematik“ ist auf Langzeitwirkung angelegt. Eine Langzeitwirkung könnte nur durch eine Langzeitstudie untersucht werden, während eine den Workshop begleitende Forschung nur unmittelbare Wirkungen aufdecken kann.

7 AUSBLICK

Der Workshop „Begegnungen mit Mathematik“ wird im Rahmen der Vor- und Nachbereitung des Fachdidaktischen Tagespraktikums als Angebot für Lehramtsstudierende der Mathematik sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe verstetigt. In die Gestaltung des nächsten Durchlaufs fließt unter anderem das Feedback ein, das Studierende in Blitzlichtrunden zum Abschluss der einzelnen Workshoptage gegeben haben. So werden einzelne Phasen, die als zu lang empfunden wurden, gekürzt und manche Arbeitsaufträge oder Impulsfragen weiterentwickelt. Als besonders wertvoll wurden von den Studierenden die Phasen des Erfahrungsaustauschs erlebt und das Nachdenken darüber, was Hoch- und Tiefpunkte im Mathematikerleben auslöst, wie man Tiefphasen überwindet und wie Lehrpersonen das Erleben von Hoch- und Tiefpunkten ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Die entsprechenden Phasen werden wesentliche Bestandteile des Workshopablaufs bleiben. Das Konzept, den Workshop schulstufenübergreifend anzubieten, sehen wir durch die Rückmeldungen vieler Studierender bestätigt, da sie die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen der verschiedenen Teilnehmenden als bereichernd erlebt haben.

Ein zusätzliches Thema für den Workshop und ein weiterer Gesichtspunkt für die begleitende Untersuchung könnten sich aus den Hinweisen von Studierenden auf lernbiographisch bedeutsame Erfahrungen mit Mathematik in den universitären Lehrveranstaltungen ergeben. Bisher fokussierte der Workshop einerseits auf die biographischen Erfahrungen als Schülerin oder Schüler und andererseits auf die zukünftige Tätigkeit als Mathematiklehrkraft und die Rolle, die diese in der mathematischen Bildungsbiografie ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler spielt. Viele Studierende markierten in ihren mathebiografischen Kurven jedoch explizit einzelne universitäre Lehrveranstaltungen (insbesondere Lineare Algebra und Analysis im Lehramt Sekundarstufe) häufig als Tiefpunkte im Mathematikerleben. Eine Person erwähnte im Praktikumsbericht negative Auswirkungen des Mathestudiums auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Be-

richt 3: „Das Praktikum hat alles in allem meinen Wunsch Lehrer für Mathematik zu werden verstärkt, mich aus der Uni-Mathematik herausgeholt, in die Schule geschickt und mir dort gezeigt, dass ich mathematisch nicht so unfähig bin, wie mir die Uni das teilweise hat glauben machen wollen...“).

Eine Studentin der Primarstufe gab in der Blitzlichtrunde das Feedback, dass sie das Interesse für die individuellen (teils traumatischen) biografischen Erfahrungen mit Mathematik und die Tatsache, dass im Workshop Primar- und Sekundarstufenstudierende auf Augenhöhe Erfahrungen austauschten, als Wertschätzung insbesondere für die Grundschullehrkräfte wahrgenommen hat. Diese Indizien deuten darauf hin, dass seitens der Studierenden Bedarf an Gelegenheiten für die Reflexion des Erlebens von Mathematik im universitären Mathematikstudium besteht.

Die nächsten Durchläufe des Workshops „Begegnungen mit Mathematik“ werden wiederum forschend begleitet, unter Berücksichtigung der obengenannten Anpassungen und Verbesserungen. Neben den bereits entwickelten Instrumenten könnte die Evaluation des Workshops durch eine Erhebung der unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen von Primar- und Sekundarstufenstudierenden hinsichtlich ihres Mathematikstudiums ergänzt werden. Die Ergebnisse dürften für die Weiterentwicklung der fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Mathematik in beiden Studiengängen, die derzeit im Rahmen des Schwerpunkts 1 *Professionalisierung* des PSI-Projekts Potsdam begleitet werden, interessant sein.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Brown, A. B., Westenskow, A. & Moyer-Packenham, P. S. (2012). Teaching anxieties revealed: pre-service elementary teachers' reflections on their mathematics teaching experiences. *Teaching Education*, 23(4), 365–385.
- Combe, A. & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Mathematiker-Vereinigung (DMV), Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM) & Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU) (2008). *Standards für die Lehrerbildung im Fach Mathematik. Empfehlungen von DMV, GDM, MNU*. Juni 2008.
- Hannula, M. S. (2014). Affects in Mathematics Education. In S. Lerman (Hrsg.), *Encyclopedia of mathematics education* (S. 23–27). Dordrecht: Springer Reference.

- Hembree, R. (1990). The Nature, Effects, and Relief of Mathematics Anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33–46.
- Heinze, A., Dreher, A., Lindmeier, A. & Niemand, C. (2016). Akademisches versus schulbezogenes Fachwissen – ein differenzierteres Modell des fachspezifischen Professionswissens von angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(2), 329–349.
- Krauskopf, K. (2019). Die professionelle Begegnung – ein Workshop zur professionsorientierten biographischen Reflexion für Lehramtsstudierende auf der Grundlage psychodramatischer Rollentheorie. In U. Graf & T. Iwers (Hrsg.), *Beziehungen Bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 57–66). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. (Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Porsch, R. (2019). Mathematikangst bei angehenden Lehrkräften – Ein systematisches Review internationaler Forschungsarbeiten. *mathematica didactica*, 42(2), 123–146. <https://doi.org/10.18716/ojs/md/2019.1381>.
- Reitz-Koncebovski, K., Goral, J. & Kortenkamp, U. (2018). Biography, Emotion and Motivation in Mathematics Studies: Design of a Course for Student Teachers. In E. Bergqvist, M. Österholm, C. Granberg & L. Sumpter (Hrsg.), *Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, S. 283). Umeå: PME.
- Reitz-Koncebovski, K., Kortenkamp, U. & Goral, J. (2018). Gestaltungsprinzipien für fachwissenschaftliche Einführungsveranstaltungen in den Lehramtsstudiengängen Mathematik. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 175–188). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Rißmann, J., Feine, U. & Schramm, U. (2013). Vom Schüler zum Lehrer – biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings* (S. 125–136). Herzogenrath: Shaker.
- Roese, N. J. (1997). Counterfactual thinking. *Psychological Bulletin*, 121(1), 133–148.
- Rozyrn, P. & Rozman, E. B. (2001). Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296–320.

- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Simon, F. B. (2015). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Von Glasersfeld, E. (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Woehlecke, S., Massolt, J., Goral, J., Hassan-Yavuz, S., Seider, J., Borowski, A., Fenn, M., Kortenkamp, U. & Glowinski, I. (2017). Das erweiterte Fachwissen für den schulischen Kontext als fachübergreifendes Konstrukt und die Anwendung im universitären Lehramtsstudium. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 413–426.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster u. a.: Waxmann.

Förderung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium

Entwicklung eines Seminarkonzepts und Anwendung
des aktiven Zuhörens in den Schulpraktischen Übungen

Denise Kücholl, Rebecca Lazarides und Andrea Westphal

ZUSAMMENFASSUNG Die Fähigkeit zu beraten gilt als ein wichtiger Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Lehrveranstaltungskonzepte, die theoretisches Beratungswissen vermitteln und gleichzeitig praktische Erfahrungen im Beraten ermöglichen, sind daher hochrelevant für die Entwicklung berufsspezifischer Fähigkeiten. Angelehnt an ein vierdimensionales Modell der Beratungskompetenz wurde an der Universität Potsdam ein Seminarkonzept für angehende Lehrkräfte entwickelt. Es bietet Lerngelegenheiten, um Beratungswissen zu Kommunikations-, Diagnostik-, Problemlöse- und Bewältigungs-Skills zu erwerben und dieses Wissen in konstruierten Beratungssituationen im Seminar anzuwenden, die klassisch für die berufliche Schulpraxis sind. Darüber hinaus wurden die Lehramtsstudierenden motiviert, spezifische Beratungskompetenzen – konkret das aktive Zuhören – im Rahmen der Schulpraktischen Übungen anzuwenden. Erste Erkenntnisse der Analyse der durchgeführten Unterrichtsstunden werden dargestellt.

ABSTRACT Counseling in school is an important aspect of professionalization and an important fact of teachers' professional competence. Courses which deal with theoretical knowledge and offer opportunities for practical experiences are extremely important for developing professional competence. In this overview, we present a training for pre-service teachers that aims to enhance counseling skills at schools and to practice specific counseling skills and abilities. Following a four-dimensional model of counseling competence, we developed a concept to train communication-skills, diagnostic-skills, problem-solving-skills and coping-skills. In the course, pre-service teachers train their skills using case studies and practical experiences. We discuss the didactic conceptualization of the course and present first results of our evaluative feedback process that involved participating pre-service teachers.

1 EINLEITUNG

Das Durchführen von Beratungen gilt als fester Bestandteil des Schulalltags und gehört zu den Aufgabenbereichen von Lehrkräften, die zunehmend an Bedeutung gewinnen (Bennewitz, 2016). Beratungen sind als wichtige Form pädagogischen Handelns anzusehen (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007). Dabei sind deutliche Parallelen zwischen dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und Beratungen zu erkennen. Lehrkräfte haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler umfassend in ihrer Entwicklung zu unterstützen, so dass diese vielfältigen Anforderungssituationen verantwortungsbewusst begegnen können (Schnebel, 2017). Lehrkräfte werden dabei täglich – sei es im Unterricht oder darüber hinaus – mit einer Fülle von Beratungsaufgaben konfrontiert. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden und kompetent beraten zu können, benötigen Lehrkräfte bereits in der Lehramtsausbildung entsprechende Lerngelegenheiten. Bisher werden Lehrkräfte und Lehramtsstudierende jedoch nicht umfassend auf den Aufgabenbereich der Beratung vorbereitet. Vor allem Berufseinsteigende fühlen sich den vielfältigen Beratungsaufgaben daher oft nicht gewachsen (Brunner, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014). Häufig können sie aufgrund nur geringfügiger praktischer Erfahrungen nicht auf Erfahrungswerte aus Beratungssituationen zurückgreifen. Um negative Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise Stress oder Erschöpfung beim Berufseinstieg zu vermeiden, ist es wichtig, angehenden Lehrkräften bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung Lerngelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie Beratungskompetenz erwerben können (Rothland & Klusmann, 2016). Lehrveranstaltungs-konzepte, die schulpraktisches Lernen ermöglichen, können dazu beitragen, angehende Lehrkräfte in der Entwicklung professioneller Kompetenzen zu unterstützen (König & Rothland, 2018). Mit dem im Folgenden vorgestellten Seminarkonzept zur Förderung von Beratungskompetenz wird eben dieses Ziel verfolgt: Lehramtsstudierenden wird die Lerngelegenheit geboten, das erworbene theoretische Wissen mithilfe konstruierter Beratungssituationen praktisch zu erproben. Darüber hinaus wird betrachtet, inwieweit Lehramtsstudierende das aktive Zuhören, das wesentlich für Beratungskompetenz ist, in den Schulpraktischen Übungen anwenden.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Beratung als vielfältiges Aufgabengebiet im Schulalltag

Beratungen sind im schulischen Alltag allgegenwärtig und dabei höchst unterschiedlich und vielfältig (Bennewitz, 2016). Neben Schülerinnen und Schülern beraten Lehrkräfte Eltern, Großeltern und andere Personen, die zum Familiensystem gehören (Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013). Ebenso beraten Lehrkräfte Lehramtsstudierende, die im Rahmen ihrer Ausbildung Praktika durchführen sowie angehende Lehrkräfte, die das Referendariat absolvieren (Schnebel, 2017). Des Weiteren finden Beratungen innerhalb des Kollegiums statt, beispielsweise im Rahmen von kollegialen Fallberatungen und unterrichtlichen Supervisionen (Pallasch, 2002). Das Durchführen von Beratungen wird in den Standards zur Lehrerbildung benannt und ist Bestandteil des Kompetenzbereichs *Beurteilen* (KMK, 2019). Beratungswissen ist neben dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen, dem pädagogisch-psychologischen Wissen und dem Organisationswissen ein wichtiger Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011). Es handelt sich dabei um eine Wissensdimension, die weitgehend fachunabhängig ist und in der das Erleben und Verhalten verschiedener Beteiligter überwiegend in mehreren Dimensionen thematisiert wird.

Beratungssituationen sind bezogen auf die zu besprechenden Themen und auch in sozialer Hinsicht weitgehend komplex. In schulischen Beratungssituationen steht dabei im Mittelpunkt, Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Lernens zu beraten (Schnebel, 2017). Dabei spielen schulische Übergänge eine wichtige Rolle, da sie in der Regel weitreichende Einschnitte im Leben der Kinder und Jugendlichen bedeuten. Lehrkräfte beraten dabei sowohl in der Schuleingangsphase, beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule sowie am Ende der Sekundarstufe I bzw. am Ende des Abiturs. Auch beraten Lehrkräfte dazu, inwieweit ein Schulwechsel angemessen erscheint oder inwieweit die Wiederholung einer Klassenstufe sinnvoll ist. Schwarzer und Posse (2008) bezeichnen diesen Bereich als Orientierungsberatung. Darüber hinaus benennen sie den Bereich der psychosozialen Beratung. Lehrkräfte beraten beispielsweise in Bezug auf Lernschwierigkeiten, die sich in Auffälligkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens oder in Rechenschwächen zeigen. Lernschwierigkeiten dieser Art treten häufig nicht isoliert auf, sondern in Kombination mit Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Verhalten. Ängste, den schulischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein, sowie Verzweiflung, Frust und Aggressionen können die Folge von Lernschwierigkeiten sein (Schnebel, 2017). Die Auffälligkeiten beeinträchtigen dabei häufig nicht nur das einzelne Kind oder die bzw. den Jugendliche:n, sondern können darüber hinaus negative Folgen für die Beziehungen

mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit Lehrkräften haben. Konfliktsituationen in der Klasse und belastende Phänomene wie beispielsweise Mobbing können daraus entstehen und erfordern aufgrund ihrer äußerst negativen Folgen, dass Lehrkräfte handeln. Zusätzlich zu Orientierungsberatungen und psychosozialen Beratungen benennen Schwarzer und Posse (2008) den Bereich der Systemberatungen. Themen sind hierbei beispielsweise die Umsetzung von Bildungsstandards und Konzepten zur Qualitätssicherung sowie Beratungsanlässe, die beispielsweise das Schulprofil betreffen. Deutlich wird, dass Lehrkräfte über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen müssen, die es ihnen ermöglichen, den unterschiedlichen Beratungsanlässen und den damit verbundenen Fragestellungen gerecht zu werden (Bruder et al., 2014).

2.2 Beratungstheorie, Beratungskompetenz und Diagnostik

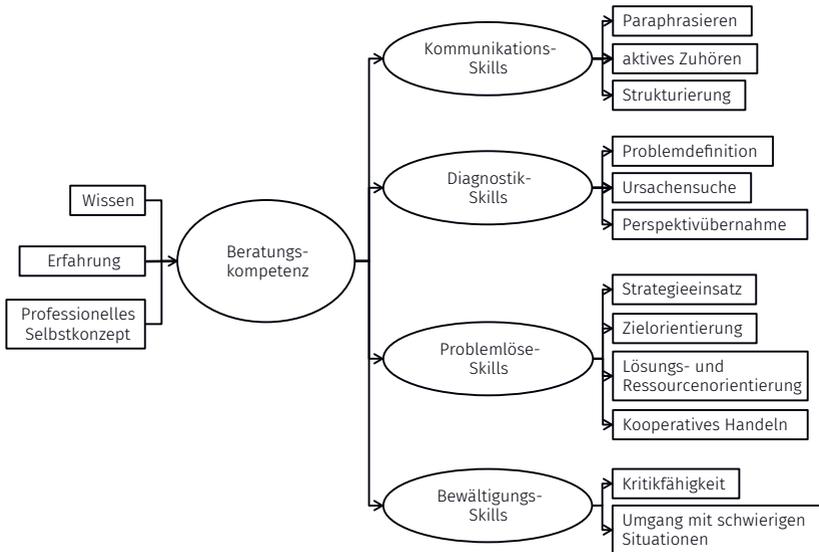
Der Begriff Beratung wird vielfältig gebraucht und in der pädagogisch-psychologischen Literatur häufig unterschiedlich verwendet. Nußbeck (2014) definiert Beratung als interaktiven Prozess, währenddessen Menschen, die nach Rat suchen, dazu befähigt werden sollen, selbst einen Weg zur Lösung ihres Problems zu erarbeiten. Beratungskompetenz wird von Strasser und Gruber (2013) zum einen als fachliches Wissen um Sachverhalte beschrieben, zum anderen wird herausgestellt, dass das Wissen um die Wirksamkeit von empfehlenswerten Maßnahmen bedeutend ist. Bezüglich des Beratungsprozesses benennen Schwarzer und Buchwald (2006) insgesamt sechs Bereiche, die zentral sind. Als erstes wird *Fachwissen* zum Bereich Beraten als wichtig angesehen, das Schwarzer und Buchwald (2006) als grundlegende Basis ansehen. Dazu gehört beispielsweise Wissen zu effektiven Lernstrategien oder Wissen zur Erfassung des individuellen Lernstands. Der zweite Bereich, den Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben, sind *personale Kompetenzen*. Dieser Bereich umfasst die Persönlichkeit der Lehrkraft, beispielsweise inwieweit sie Schüler*innen offen und zugewandt begegnet bzw. in der Lage ist, eigene Empfindungen im Beratungsprozess wahrzunehmen und diese zu regulieren. Als dritter Bereich werden *soziale Kompetenzen* benannt. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die insbesondere den Bereich sozialer Interaktion betreffen. Das Schaffen einer vertrauensvollen Beratungsatmosphäre sowie das feinfühliges Vorgehen im Beratungsprozess sind dabei wesentlich dafür, dass sich die Ratsuchenden der Problembearbeitung widmen können. Weiterhin werden *Berater-Skills* als vierter Kompetenzbereich benannt. Dieser Bereich umfasst das gründliche Herausarbeiten des Beratungsanlasses sowie das Präzisieren von Zielen und Lösungswegen. Den fünften Bereich bildet laut Schwarzer und Buchwald (2006) die *Bewältigungskompetenz*. Diese Komponente fokussiert Fähigkeiten, die insbesondere im Falle von auftretenden Konfliktsituationen we-

sentlich sind. Als sechster Bereich wird *Prozesskompetenz* benannt. Hierbei stellen Schwarzer und Buchwald (2006) in den Mittelpunkt, den Beratungsablauf motivierend zu gestalten. Dies ermöglicht, dass der Beratungsprozess positiv verläuft und zu einem erfolgreichen Ergebnis geführt werden kann.

Die Kompetenzbereiche nach Schwarzer und Buchwald (2006) bilden das zentrale Fundament für die Entwicklung eines theoretischen Modells zur Beratungskompetenz, das von Hertel (2009) erstmals formuliert und an erfahrenen Lehrkräften sowie an Lehramtsstudierenden empirisch überprüft wurde. Hertel (2009) konzipiert Beratungskompetenz multidimensional und unterscheidet insgesamt fünf Dimensionen: 1. *Personale Ressourcen*, 2. *Kooperation und Perspektivübernahme*, 3. *Berater-Skills, Pädagogisches Wissen und Diagnostik* sowie 4. *Ressourcen- und Lösungsorientierung* und 5. *Bewältigung*. Zur Erfassung des fünfdimensionalen Konstrukts entwickelte Hertel (2009) ein Testinstrument zu generellem und spezifischem Verhalten in Beratungssituationen sowie einen Test zum Wissen über Diagnostik. Zusätzlich wurden Daten über Verhaltensbeobachtungen und Arbeitsproben erhoben. Die Ergebnisse zeigen den theoretischen Annahmen entsprechend, dass Beratungskompetenz mehrdimensional ist, die fünf theoretisch formulierten Kompetenzdimensionen konnten jedoch nur teilweise bestätigt werden.

Anknüpfend an die Arbeiten von Hertel (2009) entwickelten Bruder (2011) und Gerich (2016) ein integriertes Modell, das insgesamt vier Kompetenzdimensionen beinhaltet: 1. *Kommunikations-Skills*, 2. *Diagnostik-Skills*, 3. *Problemlöse-Skills* und 4. *Bewältigungs-Skills*. Bruder (2011) und Gerich (2016) setzten zusätzlich zu den oben benannten Instrumenten zur Diagnostik der Beratungskompetenz Fallszenarien und Situational Judgement Tests ein. Das benannte vierdimensionale Modell ließ sich empirisch bestätigen (Gerich, 2016). Ebenso konnte gezeigt werden, dass Beratungskompetenz mit dem Wissen über Beratungen, mit der Beratungserfahrung sowie mit dem professionellen Selbstkonzept der Lehrkräfte und der Lehramtsstudierenden in Zusammenhang steht. In Abbildung 1 sind die benannten Aspekte veranschaulicht.

Nach Gerich (2016) umfasst die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* Fähigkeiten wie aktives Zuhören und Paraphrasieren. Das aktive Zuhören ist verwurzelt im psychotherapeutischen Ansatz nach Rogers (1961). Für den Aufbau einer vertrauensvollen therapeutischen Beziehung und für den erfolgreichen Verlauf von therapeutischen Beratungsgesprächen sind dabei Grundhaltungen – so genannte Basisvariablen – von entscheidender Bedeutung. Rogers (1961) betonte stark die Relevanz, das innere Bezugssystem des Gegenübers wahrzunehmen. Dabei ist empathisches Verstehen, d.h. die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner bezüglich wichtiger Bedeutungen und persönlicher Empfindungen wahrzunehmen, eine der zentralen Basisvariablen. Weiterhin wurden von Rogers (1961) die bedingungslose emotionale Wertschätzung des Gegen-

Abbildung 1 Modell der Beratungskompetenz nach Gerich (2016)

übers und kongruentes Verhalten – im Sinne von authentischem Verhalten – als bedeutende Basisvariablen beschrieben. Das aktive Zuhören wurde von Gordon (2012) aus dem therapeutischen Kontext auf andere Kontexte zur Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation übertragen. Nach Gordon (2012) ist es wichtig, dass in der Beratung weder gewertet noch argumentiert wird oder Ratschläge erteilt werden. Stattdessen geht es darum, an das Gegenüber zurückzumelden, was man auf verbaler und auf nonverbaler Ebene verstanden hat. Voraussetzung dafür ist laut Gordon (2012) das Signalisieren von Aufmerksamkeit, sodass dem Gegenüber Zuwendung und Akzeptanz vermittelt wird. Insbesondere, indem die oder der Beratende durch nonverbales Verhalten Interesse und Aufmerksamkeit signalisiert, wird die Gesprächspartnerin bzw. der Gesprächspartner motiviert, sich für das Beratungsgespräch zu öffnen. Weiterhin ist beim aktiven Zuhören das Paraphrasieren bedeutend dafür, dass offen kommuniziert wird und dass Verständnis ermöglicht wird. Paraphrasieren bedeutet dementsprechend, das Gesagte des Gegenübers mit den eigenen Worten zu wiederholen, und zwar bezogen auf den Sachaspekt der Kommunikationsbotschaft. Darüber hinaus ist neben dem Paraphrasieren das Verbalisieren zentral für aktives Zuhören. Dabei handelt es sich darum, den emotionalen Aspekt der Kommunikationsbotschaft wahrzunehmen und an die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner zurückzumelden, was „zwischen den Zeilen“ des Gesagten wahrgenommen

wurde. Aktives Zuhören ermöglicht somit ein differenzierteres Verständnis dessen, was bedeutungsvoll für die betroffene Person ist. Die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* umfasst neben dem aktiven Zuhören und dem Paraphrasieren das Strukturieren von Beratungsgesprächen. Gerich (2016) orientiert sich dabei an Schwarzer und Buchwald (2006), die zur Strukturierung Teilschritte wie die Problemanalyse, die Sammlung und Bewertung von Lösungsalternativen sowie die Formulierung von Teilschritten zur Realisierung der Lösung vorschlagen. Das Strukturieren von Beratungsgesprächen umfasst dabei beispielsweise Fähigkeiten wie das gewissenhafte Herausarbeiten des Beratungsanlasses und die umfassende Entfaltung der individuellen Problemlage der betroffenen Person. Darüber hinaus ist es zentral, das Vorgehen im Prozess der Beratung angemessen zu ordnen, sodass zielgerichtet mögliche Lösungswege für die Problemstellung gemeinsam erarbeitet und geplant werden können.

Als zweite zentrale Kompetenzdimension benennt Gerich (2016) *Diagnostik-Skills*. Diese Kompetenzdimension umfasst Aspekte wie die Problemdefinition, die Suche nach Ursachen und Perspektivübernahme. Um zu einem umfassenden diagnostischen Urteil über das Lern- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern zu gelangen, benötigen angehende Lehrkräfte beispielsweise Wissen zu Lern- und Motivationstheorien oder Wissen um gesicherte Erkenntnisse zu förderlichen und hinderlichen Bedingungsfaktoren für erfolgreiches Lernen im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich. Darüber hinaus umfasst dieser Bereich Kenntnisse zur Auswahl und Anwendung geeigneter Erhebungsverfahren, um Auffälligkeiten im Bereich des Lernens zu diagnostizieren und die Ergebnisse zuverlässig auszuwerten und zu interpretieren. Diagnostische Verfahren ermöglichen es, begründet zu einem Urteil zu gelangen und bilden die Grundlage dafür, den Schülerinnen und Schülern bzw. den Eltern umfassend darzustellen, wie sich die aktuelle Problemlage aus Sicht der Lehrkraft darstellt. Gerich (2016) benennt weiterhin die gemeinsame Suche nach Ursachen als bedeutenden Aspekt der Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills*. In der Regel sind Problemsituationen durch komplexe Verursachungsprozesse bedingt und nicht durch einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge (Mattejat & Pauschardt, 2009). Um Ursachen für das Problem umfassend zu ergründen, ist es von entscheidender Bedeutung, im weiteren Verlauf der Beratung zur Perspektive des Gegenübers zu gelangen. Steins und Wicklund (1993) definieren Perspektivenübernahme als „auf das Wahrnehmen des objektiv wahrnehmbaren Hintergrunds einer Person bezogen“ und grenzen das Konzept der Perspektivenübernahme vom Konzept der Empathie ab (Steins & Wicklund, 1993, S. 234). Für die beratende Lehrkraft ist es an dieser Stelle hilfreich, die eigene Perspektive zugunsten der fremden Perspektive kurzzeitig zurückzustellen und die Problemsituation „mit den Augen“ des Gegenübers zu betrachten. Die aktuelle Problemsituation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, bildet den Grundstein dafür, im Beratungsprozess ge-

meinsam und konstruktiv mögliche Problemlösungen zu diskutieren (Mattejat & Pauschardt, 2009).

Weiterhin benennt Gerich (2016) *Problemlöse-Skills* als dritte zentrale Kompetenzdimension. Darunter wird der Einsatz von Strategien, Zielorientierung, Lösungs- und Ressourcenfokussierung sowie kooperatives Handeln gefasst. Wesentlich für den Aspekt Strategieeinsatz ist dabei, hilfreiche und effektive Lernstrategien zu identifizieren und diese in der Beratung anzubringen. Insbesondere Kompetenzen, die nach Hasselhorn und Gold (2017) als wesentliche metakognitive Strategien angesehen werden, wie die strukturierte Planung des Lernprozesses, die Kontrolle des Vorgehens und die umfassende Reflexion der Lernstrategien, sind dabei zentral. Unter dem Aspekt Zielorientierung wird das gemeinsame Erarbeiten einer zukünftigen Perspektive gefasst, wobei die betroffene Person bei der Formulierung individueller Lern- und Entwicklungsziele unterstützt werden sollte (Roessler & Gaiswinkler, 2012). Der Aspekt Lösungs- und Ressourcenorientierung subsumiert das unterstützende Verhalten der Beraterin bzw. des Beraters bei der Suche nach möglichen Lösungswegen. Das Konzept der Lösungsfokussierung ist verwurzelt in Konzepten der systemischen Therapie und betont die Bedeutung einer positiven und kollegialen Einstellung des oder der Beratenden, die die Lösung in den Mittelpunkt stellt, anstatt den Fokus auf das Problem zu richten (Bamberger, 2015). Der Ansatz zeichnet sich insbesondere durch lösungsorientierte Fragen aus, anstatt die Betroffenen mit ihren Schwierigkeiten und Defiziten zu konfrontieren. Dies kann einen Zugang zu bedeutenden Ressourcen der Betroffenen ermöglichen. Als Ressourcen werden Stärken und Potentiale von Menschen bzw. ihres Umfelds bezeichnet, die es ihnen ermöglichen, herausfordernde Situationen zu bewältigen (Lenz, 2011). Zentral ist dabei, Potentiale für Veränderungen von Problemsituationen insbesondere in der Persönlichkeit der oder des Betroffenen selbst zu sehen und bereits vorhandene Ressourcen zu stärken. Darüber hinaus umfasst die Kompetenzdimension *Problemlöse-Skills* das kooperative Handeln. Kooperativ zu sein bedeutet dabei einerseits, sich als Lehrkraft mit Fachwissen und Expertise in den Beratungsprozess einzubringen (Strasser & Gruber, 2013). Zum anderen ist jedoch ebenso „Nichtwissen“ bedeutend (de Shazer & Dolan, 2011). Damit ist gemeint, es gerade als bedeutenden Teil der professionellen Kompetenz von Beratenden anzusehen, verschiedene Aspekte der Problemsituation noch nicht umfassend zu kennen und beispielsweise Eltern als Expertinnen und Experten ihrer Kinder anzusehen.

Die vierte Kompetenzdimension wird von Gerich (2016) als *Bewältigungs-Skills* bezeichnet. Dieser Bereich umfasst Aspekte wie Kritikfähigkeit und den Umgang mit schwierigen Situationen. Hierbei handelt es sich darum, Spannungen und Hürden nicht in erster Linie als hinderlich anzusehen, sondern in den Konflikten Chancen für Weiterentwicklungen zu erkennen. Im Mittelpunkt steht dabei, inwieweit die subjektive Wahrnehmung, Deutungs- und Bewertungspro-

zesse sowie Empfindungen im Falle von Kritik und beim Auftreten von Konflikten beeinträchtigt sein können. Es ist dabei zentral, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sowohl aufseiten der Lehrkraft Verzerrungen in den benannten kognitiven und emotionalen Bereichen entstehen können als auch bei den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Spannungen auszuhalten und diesen konstruktiv zu begegnen ist dabei wesentlich dafür, den Beratungsprozess nicht erfolglos enden zu lassen.

2.3 Vermittlung von Beratungskompetenz in der Lehreraus- und -weiterbildung

Aufgrund der höchst unterschiedlichen Beratungsaufgaben, denen Lehrkräfte begegnen, und wegen des steigenden Bedarfs an Beratungen im schulischen Alltag ist das Beraten als zentrales Element professionellen Handelns von Lehrkräften anzusehen (Bruder et al., 2014). Vielfältige gesamtgesellschaftliche und bildungsrelevante Veränderungsprozesse führen dazu, dass Lehrkräften eine stärkere Verantwortung bezüglich der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben wird (Schwarzer & Buchwald, 2009). Insbesondere Aspekte wie Individualisierung, Inklusion und Digitalisierung machen es erforderlich, Lernende umfassend in ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen. Darüber hinaus ist es erforderlich, erfolgreich mit der überaus heterogenen Elternschaft umzugehen. Die Elternschaft unterscheidet sich stark bezüglich ihrer Erwartungen an die Professionalität der Lehrkräfte (Schnebel, 2017). Zusätzlich machen es Globalisierungs- und Zuwanderungsprozesse erforderlich, kultursensibel zu beraten und die vielfältigen Lebenskontexte der Familien zu beachten. Obwohl die Anforderungen an die schulische Beratungstätigkeit sehr hoch sind, gibt es gegenwärtig kein flächendeckendes Fortbildungscurriculum, das es Lehrkräften ermöglicht, umfassend Beratungskompetenz zu erwerben (Bennewitz, 2016). Auch zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen der Lehramtsausbildung nicht systematisch auf die unterschiedlichen Beratungsaufgaben vorbereitet werden. Dies hat zur Folge, dass sich Berufseinsteigende häufig nur unzureichend auf die Beratungsaufgaben vorbereitet fühlen und Beratungssituationen eher sorgenvoll entgegensehen (Hertel, 2009).

Erste Interventionsstudien im Bereich der Förderung von Beratungskompetenz zeigen, dass es durchaus möglich ist, Kompetenzen im Bereich Beratung zu entwickeln. Gerich (2016) erarbeitete angelehnt an das zuvor beschriebene vierdimensionale Beratungskompetenzmodell ein Training, das mithilfe schulrelevanter Fallbeispiele zum Erwerb von professioneller Handlungskompetenz führt. Im Vergleich zu Lehramtsstudierenden, die nicht hinsichtlich ihrer kommunikativen und diagnostischen Fähigkeiten sowie hinsichtlich ihrer Problemlöse- und

Bewältigungsstrategien gefördert wurden, konnte bei Lehramtsstudierenden der Trainingsgruppe eine deutliche Steigerung der Beratungskompetenz erzielt werden (Gerich, 2016). Ebenfalls konnten Aich, Sauer, Gartmeier und Bauer-Hegele (2018) zeigen, dass die kommunikative Kompetenz angehender Lehrkräfte durch den Einsatz von Fallbeispielen zur schulischen Elternarbeit trainiert werden können. Um den Sorgen der angehenden Lehrkräfte zu begegnen, wäre es wichtig, Beratungskompetenz bereits während des Lehramtsstudiums zu fördern. Hertel et al. (2013) konnten zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen den professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte zur Lehrkraftrolle und dem Angebot an Beratungsgesprächen zusätzlich zum Elternsprechtage besteht. Gerade professionelle Überzeugungen könnten bereits bei Lehramtsstudierenden gefördert werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, frühzeitig inhaltliches Wissen zu Lern- und Entwicklungsaspekten zu vermitteln sowie Wissen zu entsprechenden Beratungsmethoden und -strategien (Bruder et al., 2014). Nachfolgend wird ein Seminar-konzept zur Förderung von Beratungskompetenz beschrieben, das eben diese Ziele verfolgt.

3 ENTWICKLUNG EINES SEMINARBAUSTEINS ZUR FÖRDERUNG VON BERATUNGSKOMPETENZ

3.1 Organisatorischer Rahmen

Das vorliegende Seminkonzept wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* theoretisch entwickelt und praktisch erprobt. Die Lehrveranstaltung ist Teil des Bachelorstudiums *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)*, das an der Universität Potsdam als Lehramtsstudiengang im Wintersemester 2003/2004 eingeführt wurde. Die Lehrveranstaltung ist konzipiert als Blockseminar und gehört zum berufsfeldbezogenen Aufbaumodul I: Psychologie (BBI), das sich insbesondere mit konstruktiver Kommunikation und Emotionen sowie mit Grenz- und Konfliktsituationen beschäftigt. Lehrkräfte, insbesondere diejenigen, die das Fach LER unterrichten, benötigen umfassendes Wissen zu Kommunikation und Aspekten sozialer Interaktion. Insgesamt wird die Förderung kommunikativer Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern als fächerübergreifende Bildungsaufgabe angesehen (RLP, Teil B, 2017). Dabei jedoch kommt dem Unterrichtsfach LER eine besondere Bedeutung zu. Im Mittelpunkt des Faches steht die Entwicklung von Partizipationskompetenz als Fähigkeit, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen (RLP LER, Teil C, 2017). Zum einen wird dabei die Fähigkeit zu kommunizieren und zu interagieren als Teilbereich der lebensgestalterischen, ethischen und

religionskundlichen Partizipationskompetenz beschrieben. Zum anderen wird Kommunikation und Interaktion explizit als Unterrichtsinhalt benannt.

Das Blockseminar *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* ermöglicht es den LER-Studierenden, kommunikationspsychologisches Fachwissen zu erwerben und eröffnet gleichzeitig Lerngelegenheiten, um theoretisch erworbenes Wissen an schulrelevanten Praxisbeispielen zu erproben. Lehrveranstaltungsinhalte sind beispielsweise Modelle und Merkmale sowie verbale, paraverbale und nonverbale Aspekte der Kommunikation (Watzlawick, 2017). Ebenfalls werden Kommunikationsgewohnheiten sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich des kommunikativen Verhaltens besprochen (Thomas, 2016). Kommunikationsbarrieren, die Konfliktpotential in sich bergen (Gordon, 2012), Konfliktmechanismen sowie gruppenspezifische Aspekte in Konfliktsituationen werden ebenfalls erarbeitet. Zudem findet die Auseinandersetzung mit Konfliktmanagement-Strategien, beispielsweise mit der Methode der Mediation, statt (z. B. Glasl, 2013).

Im Mittelpunkt des Blockseminars *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* steht das Seminarkonzept zur Förderung von Beratungskompetenz. Angelehnt an das vierdimensionale Modell von Gerich (2016) wird theoretisches Fachwissen zu den Kompetenzdimensionen *Kommunikations-Skills*, *Diagnostik-Skills*, *Problemlöse-Skills* und *Bewältigungs-Skills* durch Input-Vorträge vermittelt. Darüber hinaus wird den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit gegeben, Hintergründe zu den theoretischen Inhalten zu erfragen und zu diskutieren. Im Anschluss daran erhalten die Lehramtsstudierenden konstruierte Beratungssituationen aus dem schulischen Kontext. Die Beratungssituationen wurden von der Dozentin der Lehrveranstaltung – mit Rückblick auf ihre Tätigkeit im Schulpsychologischen Beratungszentrum Berlin-Neukölln – erschaffen. Die Dozentin der Lehrveranstaltung hatte im Rahmen ihrer Tätigkeit im Schulpsychologischen Beratungszentrum an verschiedenen Schulen mit Lehrkräften zusammengearbeitet, denen sich vielfältige Beratungsaufgaben stellten. Diese Beratungsanlässe bildeten die Grundlage für die Beratungssituationen, die für die Lehrveranstaltung als Fallbeispiele konstruiert wurden. Die erschaffenen Beratungssituationen dienen dazu, zuvor erlerntes theoretisches Fachwissen zu den Dimensionen von Beratungskompetenz auf den konkreten Fall und die darin enthaltene herausfordernde Interaktionssituation anzuwenden. Im Zentrum steht dabei, dass sich die Lehramtsstudierenden in die Rolle der handelnden Akteurinnen und Akteure versetzen und die Konfliktsituation mithilfe geeigneter Gesprächsführungsstrategien bearbeiten. In der Regel arbeiten jeweils drei Lehramtsstudierende zusammen in einer Kleingruppe. Dabei versetzt sich eine der Personen in die im Fallbeispiel beschriebene Lehrkraft, eine weitere Person übernimmt die Rolle des Ratsuchenden – beispielsweise eines Schülers oder einer Schülerin. Die dritte Person der Kleingruppe hat die Aufgabe, die konstruierte Beratungs-

situation zu beobachten, Wahrgenommenes zu notieren und anschließend ein Feedback dazu zu formulieren, inwieweit die entsprechenden Kompetenzaspekte erfolgreich angewandt wurden. Im Anschluss an die Arbeit in den Kleingruppen erfolgt eine Besprechung zur Anwendbarkeit der Gesprächsführungsstrategien sowie zu inhaltlichen Fragestellungen bezüglich der Beratungsanlässe.

Die spezifischen Lehrinhalte des Seminarkonzepts sowie entsprechende Lernmethoden werden nachfolgend dargestellt.

3.2 Erste Lerneinheit: Förderung von *Kommunikations-Skills*

Ausgangspunkt des Seminarkonzepts ist die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills*. Die Lehramtsstudierenden erhalten über einen Input-Vortrag kommunikationspsychologisches Fachwissen zu aktivem Zuhören – d. h. zum Signalisieren von Aufmerksamkeit, zum Paraphrasieren und zum Verbalisieren – sowie zur Strukturierung von Beratungsgesprächen. Dabei steht der Ansatz von Rogers (1961), dem Begründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie, sowie der Ansatz von Gordon (2012), der den Ansatz von Rogers (1961) auf den schulischen Kontext erweiterte, im Mittelpunkt der ersten Lerneinheit. Den Lehramtsstudierenden wird mithilfe des Input-Vortrags ermöglicht, die Herkunft und die Hintergründe zu aktivem Zuhören nachzuvollziehen und zu erkennen, inwieweit aktives Zuhören in unterschiedlichen kommunikativen Settings bedeutend ist. Nach der Präsentation der Theorie zu den Formen des aktiven Zuhörens erhalten die Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, die Formen auf Beispiel-Aussagen hin anzuwenden. Im Plenum wird anschließend die Anwendbarkeit diskutiert. Um die Lerninhalte zu festigen, erhalten die Lehramtsstudierenden darüber hinaus Gelegenheit, in einer Partnerarbeit selbst Beispiel-Aussagen und entsprechende paraphrasierende und verbalisierende Reaktionen zu formulieren. Die Ergebnisse der Partnerarbeiten werden im Plenum präsentiert und die Lehramtsstudierenden erhalten ein Feedback durch die Dozentin, inwieweit die formulierten Reaktionen eindeutig paraphrasierend und verbalisierend sind.

Bezüglich der Strukturierung von Beratungsgesprächen wird über einen Input-Vortrag dargestellt, wie ein Beratungsprozess sinnvollerweise zu gestalten ist. Angelehnt an den idealtypischen Verlauf einer Beratung nach Schwarzer und Buchwald (2006) wird dabei erläutert, dass es zunächst hilfreich ist, sich eine allgemeine Orientierung zur aktuellen Situation zu verschaffen. Den Lehramtsstudierenden wird die Relevanz verdeutlicht, sich als Lehrkraft ein Bild davon zu machen, welche Einstellung die betroffene Person zur Situation hat, wodurch die Problemlage entstanden ist und wie sich die Situation verändern ließe. Im Anschluss an die Präsentation der Teilschritte nach Schwarzer & Buchwald (2006) findet eine Diskussion im Plenum darüber statt, inwiefern es sinnvoll ist, mit den

Schülerinnen und Schülern bzw. mit anderen Beteiligten im Beratungsprozess metakommunikativ über das Vorgehen im Beratungsgespräch zu kommunizieren. Als Ergebnis der Diskussion wird festgehalten, dass es Orientierung schaffen kann und als eine Art „roter Faden“ angesehen werden könnte, zu Beginn des Beratungsprozesses anzusprechen, wie der Ablauf des Beratungsgesprächs gestaltet wird. Abschließend wird von der Dozentin zusammengefasst, dass insbesondere das Schaffen von Transparenz dazu beitragen kann, Offenheit zu signalisieren und Vertrauen zwischen den Beteiligten im Beratungsgespräch entstehen zu lassen (Schwarzer & Buchwald, 2006). Am Ende der ersten Lerneinheit zur Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* erhalten die Lehramtsstudierenden konstruierte Beratungssituationen aus dem Schulkontext und werden aufgefordert, die Formen des aktiven Zuhörens anzuwenden sowie insbesondere die Strukturierung des Beratungsgesprächs vorzunehmen. Nach der Anwendung der kommunikativen Fähigkeiten in den Kleingruppen werden die Erfahrungen im Plenum diskutiert.

3.3 Zweite Lerneinheit: Förderung von *Diagnostik-Skills*

Die Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills* integriert zentrale Aspekte des Beratungsprozesses, die für einen erfolgreichen Verlauf der Beratung von entscheidender Bedeutung sind. Zentral sind dabei die Kompetenzaspekte Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivübernahme (Gerich, 2016). Zu Beginn der zweiten Lerneinheit wird den Lehramtsstudierenden über einen Input-Vortrag vermittelt, dass am Anfang des Beratungsprozesses stets eine umfassende Darstellung und die Analyse der Ausgangssituation vorgenommen werden sollte (Schnebel, 2017). Dabei wird beispielsweise herausgestellt, dass Lehrkräfte verständlich darstellen, wie sie das Lern- oder Sozialverhalten der Schülerin bzw. des Schülers wahrnehmen. Dazu wird den Lehramtsstudierenden aufgezeigt, worin sich diagnostische Urteile begründen können. Zum einen wird Fachwissen zu Beobachtungsmethoden – beispielsweise zu Unterrichtsbeobachtungen – vermittelt. Zum anderen wird eine Systematik zu Testverfahren – beispielsweise zu Schulleistungstests – angebracht. Zudem werden Gesprächsmethoden – z. B. die Exploration oder das Durchführen von Interviews – in der zweiten Lerneinheit erläutert. Dabei wird herausgestellt, inwieweit über den Einsatz gezielter Methoden Kenntnisse zum Lernstand gewonnen werden können (Hesse & Latzko, 2017).

Darüber hinaus wird die gemeinsame Ursachensuche als bedeutender Kompetenzaspekt der Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills* benannt (Gerich, 2016). Zusammen mit den Lehramtsstudierenden werden in der zweiten Lerneinheit dementsprechend Fragen erarbeitet, die eine umfassende Ursachensuche ermöglichen. Dabei wird unterstrichen, dass Lehrkräfte im Zuge der Ursachensuche

gefordert sind, verständlich darzustellen, worin sie selbst das Problem begründet sehen. Zum anderen ist es für die gemeinsame Bearbeitung des Problems bedeutend, Bedingungsfaktoren aus Sicht des Gegenübers zu ergründen. Fragen wie „*Seit wann tritt das Problem auf und wodurch ist es entstanden?*“ oder „*Wie hat sich die Problemsituation entwickelt?*“ werden mit den Lehramtsstudierenden systematisiert. Ziel der gemeinsamen Erarbeitung von Fragen ist es, den Lehramtsstudierenden Sicherheit im Formulieren von Fragen zu geben, sodass sie individuelle Deutungs- und Erklärungsmuster des Gegenübers im Beratungsgespräch ergründen können.

Anschließend wird in einem weiteren Input-Vortrag theoretisches Fachwissen zu Perspektivenübernahme und Empathie vermittelt. Die Lehramtsstudierenden erhalten einerseits Gelegenheit, Fragen zur theoretischen Konzeptualisierung zu stellen (Steins & Wicklund, 1993), andererseits erhalten sie die Möglichkeit, Perspektivenübernahme und empathisches Verstehen anhand von Beispielaufgaben im Einzelsetting zu üben. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zu den Beispielaufgaben gemeinsam in der Gesamtgruppe besprochen und es werden Unterschiede zu verwandten Konzepten wie Sympathie, Mitleid oder Trost präsentiert.

Am Ende der zweiten Lerneinheit zu den *Diagnostik-Skills* erhalten die Lehramtsstudierenden erneut konstruierte Beratungssituationen, in denen weitere alltägliche Beratungsanlässe formuliert sind. Sie werden aufgefordert beim Bearbeiten der Fallbeispiele insbesondere auf die beschriebenen Aspekte Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivenübernahme zu achten. Nach der Bearbeitung in den Kleingruppen erfolgt anschließend die Reflexion der Erfahrungen in der Gesamtgruppe.

3.4 Dritte Lerneinheit: Förderung von *Problemlöse-Skills*

Im Zentrum der dritten Lerneinheit stehen die Kompetenzaspekte Strategieeinsatz, Zielorientierung, Lösungs- und Ressourcenfokussierung sowie kooperatives Handeln (Gerich, 2016). Zum Kompetenzaspekt Strategieeinsatz werden über einen Input-Vortrag Auffälligkeiten im Lern-, Leistungs- und Verhaltensbereich präsentiert, die im Schulalltag besonders häufig auftreten. Insbesondere Auffälligkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie Auffälligkeiten im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration werden dargestellt (Schnebel, 2017). Im Anschluss an den Input-Vortrag werden die Lehramtsstudierenden gebeten, hilfreiche Lernstrategien, die ihnen aus fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, z. B. aus Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik Deutsch oder Mathematik bekannt sind, zusammenzutragen. Nach einem Brainstorming im Einzelsetting erfolgt ein Austausch zu bekannten Lernstrategien im Plenum.

Zum Kompetenzaspekt Zielorientierung werden in der dritten Lerneinheit Kriterien für sinnvolle Ziele vermittelt. Nach dem Input-Vortrag wird zusammen mit den Lehramtsstudierenden die Bedeutsamkeit individueller Zielsetzungen diskutiert sowie die Bedeutsamkeit dafür, die Gesprächsbeteiligten im Beratungsprozess an der Zielentwicklung partizipieren zu lassen. Dahingehend werden im Plenum empfehlenswerte Fragen für beratende Lehrkräfte zusammengetragen. Hilfreiche Fragen zur Zielorientierung könnten beispielsweise sein *„Woran würdest du erkennen, dass sich das Problem verkleinert hat?“* oder *„Was wäre anders, wenn sich das Problem reduziert hätte?“*. Auch Fragen wie *„Was ist notwendig, um das Ziel zu erreichen?“* könnten hilfreich sein. Als sinnvolles Kriterium wird auch die emotionale Bedeutsamkeit des Ziels benannt. Ebenfalls werden Hinweise zur Formulierung von Zielen – beispielsweise das Formulieren von Annäherungszielen (*„Hin zum Ziel“*) statt des Formulierens von Vermeidungszielen (*„Weg vom Problem“*) – benannt (Roessler & Gaiswinkler, 2012). Als ein wichtiges Kriterium für sinnvolle Ziele wird ebenfalls betont, dass die Schülerin bzw. der Schüler oder andere im Beratungsprozess beteiligte Personen über die erforderlichen Fähigkeiten zur Erreichung der Ziele verfügen sollten und dass die Zielerreichung den eigenen Einflussbereich betreffen sollte.

Um den Lehramtsstudierenden die Bedeutung einer stärkeren Lösungs- und Ressourcenorientierung zu vermitteln, wird in einem weiteren Input-Vortrag das Konzept der lösungsfokussierten Kurzzeittherapie nach de Shazer und Dolan (2011) vorgestellt. Dabei wird insbesondere herausgestellt, die Beteiligten im Beratungsprozess darin zu unterstützen, nach bereits angewendeten Lösungswegen zu suchen, die in der Vergangenheit dazu geführt haben, dass die Problemsituation als weniger belastend wahrgenommen wurde. Darüber hinaus werden Beispiele dafür angeführt, wie Ausnahmen von der Problemsituation erfragt werden können. Den Lehramtsstudierenden wird dahingehend verdeutlicht, dass es sinnvoll ist zu ergründen, wie sich diese Situationen von der Problemsituation unterscheiden haben. Darüber hinaus wird vermittelt, dass dies einen Zugang zu bedeutenden Ressourcen der Betroffenen ermöglichen kann. Ressourcen, so wird es im Input-Vortrag dargestellt, können sowohl in der individuellen Persönlichkeit liegen als auch im sozialen Netzwerk und in materiellen Mitteln, von denen die betroffenen Personen umgeben sind (Lenz, 2011). Im Zuge dessen werden verschiedene Techniken zur Ressourcendiagnostik sowie zur Ressourcenaktivierung und -erweiterung besprochen und im Plenum hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit in schulischen Beratungsgesprächen diskutiert. Fokussiert wird in diesem Zusammenhang insbesondere die Haltung der Beratenden. Es ist wichtig, Potentiale für Veränderungen von Problemsituationen insbesondere in der Persönlichkeit des Betroffenen selbst zu sehen und bereits vorhandene Ressourcen zu stärken.

Zum Kompetenzaspekt Kooperatives Handeln wird zusammen mit den Lehr-

amtsstudierenden in einer Diskussion herausgearbeitet, dass die beschriebenen Schritte im Beratungsprozess gemeinsam gegangen werden sollten, um eine erfolgreiche Problemlösung zu entwickeln. Es wird diskutiert, welche Vorteile und welche Hürden sich daraus ergeben, die Ratsuchenden selbst, beispielsweise die Schülerinnen und Schüler, ihrerseits als Expertinnen und Experten für ihre individuellen Problemsituationen und für mögliche Lösungswege anzuerkennen. Abschließend wird in der Diskussion fokussiert, dass die Kooperation mit Eltern wesentlich für die Unterstützung der Lern- und Entwicklungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler ist (Hertel et al., 2013).

Die in der dritten Lerneinheit thematisierten Kompetenzaspekte werden in gewohnter Form anhand konstruierter Beratungssituationen in Kleingruppen angewendet und anschließend in der Gesamtgruppe hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die entsprechenden Fallkonstellationen hin reflektiert.

3.5 Vierte Lerneinheit: Förderung von Bewältigungs-Skills

In der vierten Lerneinheit werden Kompetenzaspekte wie Kritikfähigkeit und der Umgang mit schwierigen Situationen thematisiert, die von Gerich (2016) unter *Bewältigungs-Skills* zusammengefasst werden. Im Zuge dessen wird über einen Input-Vortrag dargestellt, wodurch Beratungsgespräche in der Schule üblicherweise charakterisiert sind und inwieweit sich demzufolge Herausforderungen ergeben. Dabei wird unterstrichen, dass Beratungsgespräche im Kontext Schule in der Regel dann stattfinden, wenn sich Schwierigkeiten im Bereich des Lernens bei den Schülerinnen und Schülern zeigen (Schnebel, 2017). Dies bedeutet wiederum, dass die Beteiligten nicht in jedem Fall ‚freiwillig‘ zum Beratungsgespräch kommen – entweder aufgrund dessen, dass sie die Problemsituation unterschiedlich wahrnehmen und keinen Gesprächsbedarf sehen oder aufgrund von Befürchtungen, Lerndefizite oder Auffälligkeiten im Verhalten könnten erst recht durch das Beratungsgespräch offensichtlich werden. Wird eine Problemsituation wahrgenommen, besteht in der Regel das Bedürfnis, Ursachen für die Entstehung des Problems zu finden. Dabei unterscheiden sich die Sichtweisen der Beteiligten dahingehend, welche Faktoren Bedeutung für die Problemsituation haben. Lehrkräfte fokussieren häufig auf familiäre Ursachen, die Familien selbst hingegen stellen eher schulische Ursachen in den Mittelpunkt (Schnebel, 2017). Wahrgenommene Unzulänglichkeiten oder empfundene Hilflosigkeit, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, können bei Schülerinnen und Schülern oder bei Eltern dazu führen, dass sie den Lehrkräften Verantwortung zuschreiben, die Schwierigkeiten mitverursacht zu haben. Kommt es zu Äußerungen von Kritik, sind häufig Konflikte die Folge, die die Differenzen in der Wahrnehmung der Situation deutlich werden lassen. In der Lehrveranstal-

tung werden die Lehramtsstudierenden dementsprechend für Mechanismen in Konfliktsituationen sensibilisiert (Glasl, 2013). Im Mittelpunkt steht dabei, den Lehramtsstudierenden anhand von Beispielen aufzuzeigen, inwieweit die subjektive Wahrnehmung sowie Deutungs- und Bewertungsprozesse und Empfindungen im Falle von Kritik und beim Auftreten von Konflikten beeinträchtigt sein können. Dabei ist es wichtig, anhand der Beispiele ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sowohl aufseiten der Lehrkraft Verzerrungen in den benannten kognitiven und emotionalen Bereichen entstehen können als auch bei den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Mithilfe eines Arbeitsblattes, auf dem Fragen zur persönlichen Sichtweise auf Konflikte formuliert sind, erhalten die Lehramtsstudierenden Gelegenheit, ihre individuelle Perspektive nachzuvollziehen und ihren Umgang mit Kritik in bisherigen Situationen zu reflektieren (Moning-Petersen & Petersen, 2018). Diese Aufgabe wird im Einzelsetting bearbeitet. Anschließend werden effektive Strategien zum Umgang mit Kritik und Konfliktsituationen im Plenum diskutiert. Abschließend haben die Lehramtsstudierenden wiederum Gelegenheit, die beschriebenen Kompetenzaspekte anhand der konstruierten Beratungssituationen praktisch anzuwenden. Nach der Arbeit in den Kleingruppen wird erneut in der Gesamtgruppe reflektiert, wie sich der Umgang mit schwierigen Situationen beim Üben realisieren ließ. Darüber hinaus werden die Grenzen schulischer Beratungsarbeit thematisiert sowie Gründe dafür, Beratungsgespräche im Falle von eskalierenden Situationen zu unterbrechen bzw. abzuberechnen.

4 ANWENDUNG DES AKTIVEN ZUHÖRENS IM RAHMEN DER SCHULPRAKTISCHEN ÜBUNGEN IM FACH LEBENSGESTALTUNG – ETHIK – RELIGIONSKUNDE

4.1 Verknüpfung von Fachwissen und Fachdidaktik

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung konnte im Institut für LER an der Philosophischen Fakultät ein Projekt entwickelt werden, in dem fachwissenschaftliche Inhalte zu kommunikationspsychologischem Wissen und fachdidaktisches Wissen verknüpft wurden. Das Projekt war in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angesiedelt, die an der Universität Potsdam auch als PSI Potsdam (Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion) bekannt ist und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wird. Im Rahmen des Projekts nahmen die Lehramtsstudierenden zunächst an der beschriebenen Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* teil, die das Seminarconcept zur Förderung von Beratungskom-

petenz integriert. Im Anschluss daran absolvierten die Lehramtsstudierenden den *Integrationskurs der Fachdidaktik*, der zum Berufsfeldbezogenen Aufbau-modul II: Fachdidaktik (BBII) gehört und in den die Durchführung von Unterrichtsstunden im Rahmen der Schulpraktischen Übungen im Fach LER integriert sind.

4.2 Entwicklung von Unterrichtsstunden in Kooperation

Im Rahmen des fachdidaktischen Seminars hatten Gruppen von jeweils drei bis fünf Lehramtsstudierenden die Aufgabe, gemeinsam Unterrichtsstunden für 7. und 8. Jahrgangsstufen unterschiedlicher Schulformen zum Thema *Kommunikation und Konflikte* zu entwickeln. Die Lehramtsstudierenden wurden dabei sowohl durch eine Dozentin und einen Dozenten der Fachdidaktik LER unterstützt als auch durch eine Dozentin des Fachbereichs Psychologie für LER. Zusammen mit den Lehramtsstudierenden wurde geplant und erarbeitet, wie kommunikationspsychologisches Fachwissen in die geplanten Unterrichtsstunden integriert werden kann. Insbesondere wurde dabei auf Formen des Zuhörens – konkret auf das aktive Zuhören – fokussiert. Es wurde erarbeitet, wie fachdidaktisch vorgegangen werden könnte, um Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von aktivem Zuhören in Kommunikationssituationen zu vermitteln. Gleichzeitig wurden die Lehramtsstudierenden bei der Entwicklung der Unterrichtsstunden dahingehend unterstützt, Fragen in den Unterrichtsablauf zu integrieren, die auf die individuelle Perspektive der Schülerinnen und Schüler fokussieren. Mit den Lehramtsstudierenden wurde besprochen, dass dieses Vorgehen Lehrkräften ermöglichen könnte, Formen des aktiven Zuhörens anzuwenden und somit zu individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu gelangen. Durch die Anwendung der Formen des aktiven Zuhörens im Unterricht könnte erreicht werden, sich gemeinsam zu einem Lerngegenstand zu beraten. Die Schulpraktischen Übungen boten somit die Lerngelegenheit, einen wesentlichen Kompetenzaspekt von Beratungskompetenz anzuwenden, wenngleich sich für die Lehramtsstudierenden nicht die Lerngelegenheit ergab, klassische Beratungsgespräche im Einzelsetting durchzuführen und aktives Zuhören dahingehend anzuwenden. Die Unterrichtsstunden wurden im Wintersemester 2017/2018 entwickelt und an Kooperationsschulen des Fachbereichs der Fachdidaktik LER durchgeführt. Es handelte sich dabei um unterschiedliche Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien in Potsdam.

4.3 Erste Ergebnisse der Analyse des Unterrichts

Die Unterrichtsstunden der Schulpraktischen Übungen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts Qualitätsoffensive Lehrerbildung videografiert. Insgesamt konnten jeweils zwei Unterrichtsstunden (à 45 Min.) von elf Lehramtsstudierenden aufgenommen werden. Im Mittelpunkt der Unterrichtsanalyse des videografierten Unterrichts stand der Kompetenzaspekt des aktiven Zuhörens. Für die Analyse des Unterrichts wurden zwei zentrale Fragestellungen formuliert. Zum einen wurde gefragt, inwieweit die Lehramtsstudierenden Formen des aktiven Zuhörens anwenden, nachdem sie im Unterricht Fragen an die Schülerinnen und Schüler gerichtet haben. Als zweites wurde gefragt, inwieweit Formen des aktiven Zuhörens die Gesprächsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler begünstigen. Im Fokus stand dabei, wie die Lehramtsstudierenden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern das Interaktionsgeschehen gestalten. Im Rahmen einer ersten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Frenzl, 2019) wurden die Unterrichtssituationen in Sinnabschnitte unterteilt und ausgezählt, wann die Lehramtsstudierenden Fragen an die Schülerinnen und Schüler richteten. Dabei wurden Fragenkategorien gebildet, beispielsweise Fragen zum Aufgabenverständnis oder vertiefende Verständnisfragen. In allen Unterrichtssequenzen wurde deutlich, dass die Lehramtsstudierenden die erste Form des aktiven Zuhörens – das Signalisieren von Aufmerksamkeit – sicher anwendeten und die Schülerinnen und Schüler zur Gesprächsbeteiligung motiviert waren. Die zweite Form hingegen – das Paraphrasieren – wurde nur geringfügig angewendet. Die Lehramtsstudierenden richteten zwar Fragen an die Schülerinnen und Schüler und hörten ihnen aufmerksam zu, es kam jedoch nur geringfügig dazu, dass sie deren Aussagen zusammenfassten und Rückfragen zu den Antworten der Schülerinnen und Schüler stellten. Auch das Verbalisieren – die dritte Form des aktiven Zuhörens – wurde nur in wenigen Unterrichtssequenzen angewendet. Emotionale Botschaften, die sich „zwischen den Zeilen“ des Gesprochenen erkennen ließen, wurden nur selten zurückgemeldet. Gerade diese wenigen Sequenzen sind jedoch von hoher Bedeutung für die weiteren geplanten Analysen, da sichtbar wurde, dass sich die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf den Lerngegenstand vertiefend durch aktives Zuhören ergründen lassen kann. Es ist geplant, die Unterrichtsstunden vertiefend inhaltsanalytisch auszuwerten. Denkbar wäre, im Rahmen einer Sequenz- und Segmentierungsanalyse (Herrle & Dinkelaker, 2016) inhaltsanalytisch auszuwerten, wie die Lehramtsstudierenden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern das Interaktionsgeschehen gestalten und sich zu einem Lerngegenstand beraten. Implikationen für die Lehramtsausbildung, insbesondere zur Kombination von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, könnten im Zuge dessen diskutiert werden.

5 RÜCKMELDUNGEN DER LEHRAMTSSTUDIERENDEN ZUM SEMINARBAUSTEIN

Nach Durchführung der Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* wurden die Seminarteilnehmenden sowohl um eine mündliche Rückmeldung als auch um die schriftliche Evaluation der Lehrveranstaltung über das Potsdamer Evaluationsportal (PEP) gebeten. Insbesondere wurde dabei nach einer Rückmeldung zum Einsatz der Methode der konstruierten Beratungssituationen und zur Anwendung effektiver Gesprächsführungsstrategien gefragt. In den Rückmeldungen wurde deutlich, dass die Lehramtsstudierenden besonders schätzten, Lerninhalte praktisch anwenden zu können. Die unterschiedlichen Beratungskonstellationen, d. h. dass sowohl Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern als auch mit Eltern bzw. unter Kolleginnen und Kollegen erprobt werden konnten, ermöglichte den Lehramtsstudierenden nach eigenen Aussagen, ein Bewusstsein für die vielfältigen Beratungsanlässe im schulischen Alltag zu entwickeln. Die Lehramtsstudierenden meldeten zurück, dass insbesondere die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischen Lernerfahrungen lehrreich war. Insbesondere sei dabei schätzenswert gewesen, dass nach der Erprobung der Gesprächsführungsstrategien ausreichend Zeit zum Austausch in der Seminargruppe und zur Reflexion der praktischen Lernerfahrungen bestand. In den Rückmeldungen zeigen sich Parallelen zu Befunden zur Wirksamkeit von Schulpraktika im Rahmen der Lehramtsausbildung. Lehramtsstudierende erleben praktische Erfahrungen dann als wirksam, wenn ihnen im Rahmen von universitären Begleitveranstaltungen Gelegenheit zur Reflexion der Erfahrungen mit den Mitstudierenden gegeben werden (z. B. Gröschner, Klaß & Dehne, 2018). In der schriftlichen Lehrevaluation über das Potsdamer Evaluationsportal (PEP) zeigte sich ebenfalls, dass der hohe Anwendungsbezug des Seminarskonzepts als sehr positiv von den Lehramtsstudierenden eingeschätzt wurde. Zudem nutzten die Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, persönlich wertvolle Lernerfahrungen in ihren Seminararbeiten zu reflektieren. Sie meldeten zurück, bisher nur punktuell die Möglichkeit gehabt zu haben, Lerninhalte zu Gesprächsführungsstrategien in Beratungssituationen zu erwerben. Das Lehrangebot diesbezüglich sei nicht flächendeckend und umfassend. Von einer Gruppe der LER-Lehramtsstudierenden wurde eine Petition gestartet mit dem Anliegen, das benannte Modul (Berufsfeldbezogenes Aufbaumodul Psychologie I: Psychologie, BBI) in den bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiengang zu integrieren, sodass allen Lehramtsstudierenden die Möglichkeit geboten wird, kommunikationspsychologisches Fachwissen zu Beratungssituationen zu erwerben und das theoretische Wissen in praktischen Übungen zu erproben. Durch die Rückmeldungen wurde deutlich, dass die LER-Lehramtsstudierenden die Tragweite von schulischen Beratungssituationen erkennen und die Förderung von Beratungskom-

petenz als bedeutend empfinden. Zukünftig wäre denkbar, die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden, Beratungskompetenzen erworben zu haben, durch Fremdeinschätzungen zu erweitern.

6 FAZIT

Beratungswissen gilt als ein wesentlicher Bereich professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011). Beratungsanlässe im schulischen Kontext sind äußerst vielfältig und erfordern eine Bandbreite von unterschiedlichen Fähigkeiten. Insbesondere Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit geringen Praxiserfahrungen benötigen umfassende Lerngelegenheiten, um sich ausreichend auf die schulische Beratungsarbeit vorbereiten zu können. Das Seminar-konzept zur Förderung von Beratungskompetenz, das im Rahmen des Bachelorstudiengangs LER entwickelt wurde, ließ sich praktisch umsetzen und erproben. Es zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden das Vorgehen, theoretisches Wissen zu Beratungen in konstruierten Beratungssituationen praktisch anzuwenden, als herausfordernd und förderlich für ihre Kompetenzentwicklung einschätzen. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden Kommunikationsstrategien wie das aktive Zuhören im Rahmen schulpraktischer Übungen anwenden. Im Zuge der Weiterentwicklung des Seminarkonzepts könnten Tests zur Erfassung des Beratungswissens und objektive Verfahren zur Kompetenzerfassung, beispielsweise Arbeitsproben, eingesetzt werden. Darüber hinaus könnten Erhebungsinstrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Beratungskompetenz eingesetzt werden, um das Seminarkonzept zu evaluieren. Orientierung könnten dabei die Forschungsarbeiten von Hertel (2009) sowie Bruder (2011) und Gerich (2016) bieten.

Literatur

- Aich, G., Sauer, D., Gartmeier, M. & Bauer-Hägele, S. (2018). Förderung der Beziehungsgestaltung in der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(1), 50–54.
- Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Baumert, J. & Kunter M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsberichts COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205–226). Münster u. a.: Waxmann/UTB.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Veröffentlichte Dissertation. TU-Darmstadt. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-24325>.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 905–919). Münster: Waxmann.
- De Shazer, S., & Dolan, Y. (2011). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurzzeittherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (S. 33–43). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.
- Gordon, T. & Bruch, N. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Gröschner, A., Klaß, S. & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler-Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 45–67.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreich Lernen und Lehren*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele (Grundlagentexte Methoden)* (S. 76–129). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). *Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich: Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch Eltern (= Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft)* (S. 40–63). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 05. 2019.
- Lenz, A. (2011). Aktivierung personaler Ressourcen. In A. Lenz (Hrsg.), *Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (S. 203–222). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mattejat, F. & Pauschardt, J. (2009). Beratungen in der Klinischen Psychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 170–204). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.
- Mayring, P. & Frenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Moning-Petersen, E. & Petersen, J. (2018). Krisenkommunikation: Konflikte im Schulalltag. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 219–342). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pallasch, W. (2002). Unterrichtliche Supervision. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.). *Beratung – Training – Supervision* (S. 200–212). Weinheim: Juventa.
- Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017): *Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. URL: https://bildungsserver.berlin.brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [letzter Abruf: 24. 09. 2019].
- Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2017): *Teil C, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. URL: http://bildungsserver.berlin.brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf [letzter Abruf: 24. 09. 2019].
- Roessler, M. & Gaiswinkel, W. (2012). Ziel. In J. V. Wirth & H. Kleve (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Therapie* (S. 468–472). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Rogers, C.R. (1961). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienhandbuch* (S. 351–369). Münster, New York: Waxmann.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575–612). Weinheim: Beltz.

Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2009). Beratungen in der Pädagogischen Psychologie.

In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 129–151). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.

Schwarzer, C. & Posse N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn

(Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 441–451). Göttingen: Hogrefe.

Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick, *Psychologische Rundschau*, 44, 226–239.

Strasser, G. & Gruber, H. (2013). Beratung in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 27(1), 86–107.

Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie. Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

MASTERPRAKTIKA

Veränderung der selbsteingeschätzten Kompetenz zur Diagnostik psychischer Auffälligkeiten im Psychodiagnostischen Praktikum

Lynn Scherreiks, Linda Kuhr und Jürgen Wilbert

ZUSAMMENFASSUNG Dieser Beitrag diskutiert die diagnostischen Kompetenzen Lehramtsstudierender vor allem in Bezug auf internalisierende Verhaltensbesonderheiten. Da diese häufig weniger Einfluss auf den Verlauf des Schulalltags von Lehrpersonen haben als externalisierendes Erleben und Verhalten von Kindern, werden internalisierende Verhaltensbesonderheiten von Kindern häufig seltener wahrgenommen und seltener als pädagogisch relevant eingestuft. Daher erfahren diese Kinder oft weniger förderdiagnostische Unterstützung. Mit dem Ziel der Entwicklung diesbezüglicher diagnostischer Kompetenzen der Studierenden wird das Psychodiagnostische Praktikum (PDP) mit praktischen Abschnitten und begleitenden Seminarsitzungen zeitgleich zum Praxissemester durchgeführt. Um Veränderungen in der Selbstwahrnehmung der Studierenden in Bezug auf ihre diagnostischen Kompetenzen im Rahmen des PDP abzubilden und damit das Gesamtkonzept zu evaluieren, wird ein selbstentwickelter Fragebogen verwendet. Der Beitrag stellt die konzeptuellen Gedanken des Fragebogens sowie die Ergebnisse einer ersten Pilotstudie vor.

ABSTRACT This article discusses diagnostic competences of pre-service teachers with a particular focus on dimensions of internalising behaviour difficulties. In comparison to externalising behaviour difficulties, internalising behaviour difficulties are more difficult for teachers to diagnose because children afflicted by them tend to show only little disruptive behaviour in class. Hence, children with internalising behaviour also receive less support. The goal of the supervised internship at school (Psychodiagnostisches Praktikum; PDP) is the development of each student's diagnostic competences with a focus on internalising behaviour. The internship for primary school teacher students with the focus on inclusion consists of practical experiences with associated seminar sessions in which the students are preparing and conducting diagnostic surveys. Changes in student's self-reported diagnostic competences are evaluated using a self-developed questionnaire. This article presents the conception and development of this questionnaire as well as first results of the pilot study.

EINLEITUNG

Im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung werden zunehmend Veränderungen in Bezug auf die pädagogischen Anforderungen, die an die Lehrpersonen gestellt werden, Gegenstand der Forschung (Castello, 2017). Diese Veränderungen zeigen sich auch politisch, beispielsweise in den Standards für die Lehrerbildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister [KMK]. In diesen wird, neben den Kernaufgaben der Lehrpersonen („Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen“ [KMK, 2019, S. 3] sowie der „individuelle[n] Bewertung und systemische[n] Evaluation“ [KMK, 2019, S. 3]), die Aufgabe der Beurteilung und Bewertung formuliert. Wissenschaft und Politik sind sich weitestgehend darüber einig, dass Lehrpersonen für die qualitativ hochwertige Erfüllung dieser Aufgabe über hohe „pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen“ (KMK, 2019, S. 3) verfügen müssen. Der diagnostische Prozess wird demnach als Basis der Strukturierung individueller Lern- und Förderprozesse und deren Beurteilung aufgefasst. Zur Entwicklung dieser Kompetenzen während des Lehramtsstudiums ist daher das *Psychodiagnostische Praktikum* im Schulpraktikum der Universität Potsdam in den Studienordnungen aller Lehrämter verankert.

Das Gesamtkonzept des Psychodiagnostischen Praktikums ist im Kern für alle Lehrämter an die Grundstruktur des Schulpraktikums im Praxissemester angelehnt und besteht somit aus der Vernetzung der praktischen Abschnitte, in denen die Verhaltensweisen eines Kindes an der jeweiligen Schulpraktikumsschule mittels strukturiertem diagnostischen Vorgehen betrachtet werden (Praxisphase), und der universitären begleitenden Seminarsitzungen (Seminar).

Da den diagnostischen Kompetenzen in inklusiven Settings eine besondere Bedeutung zugemessen wird (Castello, 2017; KMK, 2011), erfolgt die Erforschung der Veränderung der diagnostischen Selbstwahrnehmung im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums bei Studierenden des Lehramts für die Primarstufe mit Inklusionsschwerpunkt. Die inhaltliche Ausgestaltung des Gesamtkonzepts in der Inklusionspädagogik ist eine Weiterentwicklung des von Grubert, Schwalbe, Kulawiak und Wilbert (2018b) veröffentlichten Konzepts und fokussiert in besonderem Maße die Planung und die Reflexion des diagnostischen Vorgehens im Seminar (eine nähere Darstellung erfolgt in Kapitel 2).

Ziel der wissenschaftlichen Evaluation des Gesamtkonzepts ist es, die Veränderung der Selbstwahrnehmung der Studierenden in Bezug auf ihre diagnostischen Kompetenzen abzubilden. Dies wird mittels eines, von Grubert, Kulawiak, Schwalbe, Scherreiks, Börnert-Ringleb und Wilbert (2018a) im Rahmen des Projekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelten, Fragebogens realisiert. Der Fragebogen umfasst eine Selbstauskunft zu den eigenen diagnostischen Kompetenzen der Studierenden und wird Kapitel 3 ausführlich beschrieben.

1 THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND

1.1 Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen

Trotz der vermehrten Forschung zu diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen bis hin zur Verankerung dieser in den KMK-Standards (KMK, 2019) lässt sich für die Begrifflichkeit der diagnostischen Kompetenz in der Wissenschaft bisher keine einheitliche Definition finden. Sie kann sowohl globaler als auch spezifischer aufgefasst werden und mehrere Teilkompetenzen umfassen. Eine eher globale Definition von Schrader (2013) bezeichnet diagnostische Kompetenzen als grundlegende Fähigkeit von Lehrpersonen, diagnostische Anlässe erfolgreich und qualitativ angemessen zu bewältigen. Von Aufschnaiter et al. (2015) werden die dazugehörigen Teilkompetenzen näher erläutert. So werden das Wissen zur Durchführung einer Diagnostik, das Wissen über die Methoden und Ziele schulischer Diagnostik sowie das Wissen über mögliche Beurteilungsfehler im diagnostischen Prozess als Teilkompetenzen genannt (Aufschnaiter et al., 2015).

Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen werden wissenschaftlich jedoch nicht nur in Bezug auf die dazugehörigen Teilkompetenzen vielfältig diskutiert, sondern auch hinsichtlich ihrer Relevanz in Bezug auf die Professionalität von Lehrpersonen. Daher werden sie auch in Modellen zur Professionalität von Lehrpersonen eingebettet, z. B. bei Kunter, Baumert & Blum (2011), Schrader (2013) oder Südkamp, Kaiser und Möller (2012).

In Bezug auf die Professionalität der Lehrpersonen erfolgt häufig eine Engführung der notwendigen diagnostischen Kompetenzen auf die Aufgabe der Durchführung einer fehlerfreien und genauen Beurteilung von Lernergebnissen (Karing, 2009). Vor allem vor diesem Hintergrund wird kritisiert, dass Lehrpersonen häufig über geringe diagnostische Kompetenzen verfügen, sodass eine adäquate Leistungsbewertung oft nicht durchgeführt werden kann (Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010; Hesse & Latzko, 2017). Diese Vermutung wird durch die Untersuchung von Karst, Schoreit und Lipowsky (2014) in Bezug auf die Mathematikleistung der Kinder auf Individualebene und auch durch die Ergebnisse der ersten Untersuchungen im Rahmen des *Programme for International Student Assessment* (PISA) gestützt (Klieme et al., 2010). Diese Forschungsergebnisse führten zu einer politischen Fokussierung dieses Themenbereichs, in der vorgesehen ist, die diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen zu erhöhen (Klieme et al., 2010).

1.2 Diagnostische Kompetenzen im Kontext psychischer Besonderheiten in der Schule

Die adäquate Leistungsbewertung als Begründung für den verstärkten Fokus auf die Ausprägung diagnostischer Kompetenzen bei (angehenden) Lehrpersonen greift jedoch nach Meinung anderer Autorinnen und Autoren zu kurz (Herppich et al., 2017; Bilz, 2008), da diagnostische Kompetenzen mehr Bereiche umfassen als nur die Leistungsbewertung von *Lernergebnissen*. Diagnostische Kompetenzen sind vor allem auch notwendig, um individuelle Einflussfaktoren auf Lernprozesse entsprechend berücksichtigen zu können (Bilz, 2008). Die Berücksichtigung ist notwendig, um adäquate Handlungsentscheidungen zur Förderung des individuellen Lernprozesses treffen zu können, wobei diese Handlungsentscheidungen „nicht mehr als Teil der Diagnostik“ (Herppich et al., 2017, S. 82) betrachtet werden, sondern ein eigenes Kompetenzfeld darstellen.

Ein Einflussfaktor auf Lernprozesse, den es zu beachten gilt, sind individuelle Verhaltens- und Erlebensbesonderheiten des Kindes (Bilz, 2008). Im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums werden dabei Besonderheiten fokussiert, die sich auf den psychischen Bereich beziehen. Der Terminus psychisch wird hierbei im Sinne von Bilz (2008) verwendet und meint seelische Zustände einer Person, die durch Interaktion „biologischer, psychologischer und soziokultureller Einflüsse“ (Bilz, 2008, S. 46) zu Stande kommen.

Diese *psychischen Besonderheiten* können in unterschiedlicher Ausprägung auftreten (Bilz, 2008) und damit für unterschiedliche Kontexte relevant sein. Zunächst kann eine wahrgenommene psychische Besonderheit eine in der Entwicklung auftretende *temporäre Abweichung* des Verhaltens und des Erlebens im Sinne der „Normalität“ sein (Bilz, 2008, S. 42). Gegebenenfalls erfordert diese Abweichung jedoch spontane pädagogische Reaktionen, um das Kind bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe angemessen zu unterstützen (Bilz, 2008) und wiederholtes Scheitern an den Entwicklungen im Sinne des Entwicklungspfadmodells nach Sroufe (1997) zu vermeiden. Findet eine Manifestation dieser wahrgenommenen Besonderheiten des Erlebens und Verhaltens des Kindes statt (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014) und wird dies zudem vom Betroffenen als Belastung empfunden (Ravens-Sieberer, Wille, Bette & Erhart, 2007), ist auch das mittelfristige Ergreifen pädagogischer Fördermaßnahmen notwendig (Hölling et al., 2014). Psychische Besonderheiten, die in dieser pädagogisch relevanten Form auftreten, werden in Anlehnung an Hölling (ebd.) im weiteren Verlauf des Artikels sowie im Psychodiagnostischen Praktikum als *psychische Auffälligkeiten* bezeichnet und bilden auch den Schwerpunkt des PDPs, in der Literatur wird in diesen Fällen häufig auch von subklinischen Fällen gesprochen (Grubert et al., 2018a).

Die Abgrenzung dieser psychischen Auffälligkeiten von klinisch relevanten

psychischen Besonderheiten (sogenannten *psychischen Störungen*) wird wissenschaftlich vielfältig diskutiert (z. B. Hölling et al., 2014; Bilz, 2008), denn diese Unterteilung hat auch rechtlich unterschiedliche Auswirkungen auf zusätzliche inner- und außerschulische Fördermaßnahmen und Nachteilsausgleiche (KMK, 2000). Bilz stellt im Kontext dieses Abgrenzungsdiskurses dar, dass psychische Besonderheiten auch „ohne [...] die Kriterien einer psychischen Störung mit Krankheitswert“ (2008, S. 44) existieren und – im Sinne psychischer Auffälligkeiten – pädagogische Relevanz besitzen können. Dies ist dann der Fall, wenn durch die pädagogische Veränderung der schulischen und familiären Umwelt des Kindes über verschiedene Fördermaßnahmen eine positive Beeinflussung der psychischen Entwicklung des Kindes zu erwarten ist (Bilz, 2008). Ein solches Vorgehen im pädagogischen Rahmen entspricht einem präventiven Agieren gegenüber psychischen Störungen und ist gleichermaßen ein Versuch der positiven Beeinflussung des Lernprozesses (Papandrea & Winefield, 2011).

Ahrbeck (2017) betont darüber hinaus jedoch auch den umgekehrten Fall, dass „[n]icht jede psychische Erkrankung [...]“, hier als psychische Störung bezeichnet, „zu gravierenden pädagogischen Problemen [führt], die einer spezialisierten fachlichen Hilfe bedürfen“ (Ahrbeck, 2017). In diesen Fällen sollte zwar eine spontane pädagogische Berücksichtigung der psychischen Störung in der Schule möglich sein, eine unterrichtsplanerische pädagogische Relevanz ist jedoch wenig vorhanden.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass pädagogische relevante psychische Besonderheiten (hier als psychische Auffälligkeiten bezeichnet) und klinisch relevante psychische Besonderheiten (hier als psychische Störungen bezeichnet) bei Kindern durchaus eine Schnittmenge besitzen, jedoch nicht gleichzusetzen sind.

Zur Wahrnehmung psychischer Besonderheiten in all ihren genannten Ausprägungen werden diagnostische Kompetenzen benötigt, da diese Besonderheiten durch vielfältige Verhaltensweisen in Erscheinung treten und einer fundierten theoretischen Einordnung und daraus resultierenden Interpretation bedürfen. Zur leichteren Beschreibung und anschließenden Interpretation wird in der Literatur zur Unterscheidung der Verhaltensweisen daher zumeist von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen gesprochen. Unter externalisierenden Verhaltensweisen werden dabei auf die Umwelt gerichtete Verhaltensweisen verstanden, die sich beispielsweise als häufiges unaufgefordertes Sprechen oder Aufstehen im Unterricht äußern (Bilz, 2008). Sie werden auch als „*unterkontrollierte Verhaltensweisen*“ (Bilz, 2008, S. 45; Hervorh. im Original) beschrieben, da bei betroffenen Individuen von einer verminderten Kontrolle über das eigene Verhalten ausgegangen wird. Internalisierende Verhaltensweisen werden häufig anhand von Beispielen erläutert, wie z. B. Zurückhaltung (Castello, 2017; Bilz, 2008). Sie können jedoch in Bezug auf die Selbstkontrolle allgemeiner

als „überkontrollierte Verhaltensweisen“ (Bilz, 2008, S. 45) bezeichnet werden. Dies meint, dass „die betroffenen Individuen versuchen, ein dysfunktional hohes Maß an Kontrolle über ihre Emotionen, ihr Verhalten und ihre Kognitionen aufrecht zu erhalten“ (Bilz, 2008, S. 45). Ein Kind kann beide Arten von Verhaltensweisen zeigen (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007), wobei diese sowohl ein Ausdruck psychischer Auffälligkeiten als auch psychischer Störungen sein können, wie die Daten der BELLA-Studie (Hölling et al., 2007) belegen. Ebenso können sie jedoch auch, wie bereits erwähnt, Anzeichen für temporäre Schwierigkeiten mit der Bewältigung adäquater Entwicklungsaufgaben sein. In der Literatur erfolgt bei der Beschreibung der Verhaltensweisen häufig keine einheitliche begriffliche Gestaltung, sodass die genannten Verhaltensweisen, unabhängig von ihrer pädagogischen bzw. klinischen Relevanz, auch als internalisierende und externalisierende Auffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten bezeichnet (Ravens-Sieberer et al., 2007; Bilz, 2008) werden. Im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums wird jedoch eine begriffliche Klarheit angestrebt, sodass von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen gesprochen wird, die Zuordnung zu Auffälligkeiten und Störungen jedoch bei der Verhaltensbeschreibung keine Anwendung findet.

In Bezug auf die pädagogische Relevanz der Verhaltensweisen zeigt sich in der BELLA-Studie, dass im schulischen Rahmen häufig nur die externalisierenden Verhaltensweisen von Kindern als Auffälligkeiten interpretiert und durch Lehrpersonen und Eltern mittels Fördermaßnahmen adressiert werden, da diese als unterrichtsstörend empfunden werden (Papandrea & Winefield, 2011). Dies führt jedoch dazu, dass sowohl die internalisierenden Verhaltensweisen dieser Kinder, als auch andere Kinder mit überwiegend internalisierenden Verhaltensweisen nicht ausreichend beachtet werden (Bilz, 2008).

Die mögliche Folge dessen ist, dass durch die fehlende Wahrnehmung eine Unterstützung des oder der Betroffenen ausbleibt. In diesem Fall können sich besonders die internalisierenden Verhaltensweisen weiter manifestieren und so zu einem Risikofaktor bei der Entwicklung von klinisch relevanten, internalisierenden wie externalisierenden Verhaltensweisen und den damit zusammenhängenden Störungsbildern sowie externalisierenden Auffälligkeiten oder Lernauffälligkeiten werden (Bilz, 2008). Umso wichtiger scheint es, dass Lehrpersonen internalisierende Verhaltensweisen erkennen können. Anhand dieser Wahrnehmungen sollten sie gemeinsam mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen beurteilen können, ob die gezeigten Besonderheiten eine Variante der Normalität darstellen, die (internalisierenden) Verhaltensweisen bereits als psychische Auffälligkeiten zu verstehen sind und damit pädagogische Fördermaßnahmen notwendig werden oder ob bereits außerschulischer Unterstützungsbedarf besteht. Wünschenswert ist die Identifikation von internalisierenden Verhaltensweisen, bevor ein außerschulischer *und* pädagogischer Förderbedarf besteht

(Bilz, 2008), sodass das Kind entsprechend frühzeitig eine Entwicklungsunterstützung erfährt.

Aus diesem Grund wird das Begleitseminar zum Psychodiagnostischen Praktikum in der Inklusionspädagogik dazu genutzt, die Studierenden für internalisierende Verhaltensweisen zu sensibilisieren. Das Kernstück des Gesamtkonzeptes ist daher die Auseinandersetzung mit internalisierenden Verhaltensweisen eines Kindes (nachfolgend auch als Einzelfall bezeichnet). Diese erfolgt anhand eines diagnostischen Prozessleitfadens sowie ausgewählter theoretischer Hintergründe und wird regelmäßig reflektiert.

2 DAS GESAMTKONZEPT DES PSYCHODIAGNOSTISCHEN PRAKTIKUMS

2.1 Zielstellung des Gesamtkonzeptes

Für das Gesamtkonzept des Psychodiagnostischen Praktikums sind aus den vorangehend dargestellten Überlegungen zu diagnostischen Kompetenzen folgende Ziele in Bezug auf den diagnostischen Prozess definiert worden:

1. Die Studierenden identifizieren ein Kind mit internalisierenden Verhaltensweisen.
2. Die Studierenden wählen einzelfallgerecht diagnostische Fragestellungen aus.
3. Die Studierenden setzen sich reflektiert mit unterschiedlichen theoretischen Hintergründen zur Interpretation der Verhaltensweisen des Kindes auseinander.

In Bezug auf die angesprochene interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Unterstützung von Kindern und den Fokus auf internalisierenden Verhaltensweisen wurden weitere Ziele definiert. Übergeordnet steht dabei das Ziel der angemessenen Kommunikation über den Einzelfall, sowohl in der Selbstreflexion als auch in der Kommunikation im interdisziplinären Team. Im Detail sind diese Ziele wie folgt aufgestellt worden:

1. Die Studierenden können über das Verhalten ihres Einzelfalls in beschreibender Form kommunizieren.
2. Die Studierenden bereiten semi-formelle Beobachtungen für einen Einzelfall strukturiert vor und wenden diese in vielfachen Facetten und zu ausgewählten Zeiten und an ausgewählten Orten an.

3. Die Studierenden bereiten ein leitfadengestütztes Interview für einen Einzelfall strukturiert vor und wenden dieses an.
4. Die Studierenden reflektieren ihre eigenen diagnostischen Erfahrungen umfassend und können ihre eigenen Entwicklungspotentiale darlegen.

In Anbetracht des diagnostischen Fokus des Psychodiagnostischen Praktikums wurde angelehnt an Herppich et al. die Auswahl möglicher Handlungsempfehlungen nicht in die Ziele des Seminars aufgenommen, da diese „keine direkten Rückschlüsse auf die diagnostische Kompetenz“ (2017, S. 81) ermöglichen und eine umfangreiche und fundierte Auseinandersetzung mit evidenzbasierten Fördermöglichkeiten erfordert (Voß, Sikora, Hartke, 2015), die auf Grund des Umfangs des Psychodiagnostischen Praktikums nicht möglich ist. Handlungsempfehlungen werden daher im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums als pädagogischer Ausblick verstanden, der die Relevanz der durchgeführten Diagnostik für den pädagogischen Alltag unterstreicht und der vorrangig in einem Auswertungsgespräch gemeinsam mit der betreuenden Lehrperson erarbeitet wird. Der Schwerpunkt der Studierenden soll auf der Auseinandersetzung mit den Verhaltensweisen des gewählten Kindes liegen.

2.2 Seminarkonzept

Aufgrund der hohen Anforderungen an diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen sowie der Ziele des Gesamtkonzeptes und der dargestellten Schwierigkeit des Erkennens internalisierender psychischer Verhaltensweisen muss das nun vorzustellende Gesamtkonzept die Studierenden gleichermaßen bei der Erstellung theoriegeleiteter diagnostischer Instrumente unterstützen wie auch die Aufarbeitung und Reflexion gewonnener diagnostischer Informationen ermöglichen. Als roter Faden des Seminars fungiert daher das strukturierte diagnostische Vorgehen in Bezug auf ein Kind, dem die Studierenden während ihrer Praxisphasen täglich begegnen. Die Funktionalität des Konzepts hängt maßgeblich von einem zeitlich angemessenen Wechsel zwischen Praxisphasen und Seminareinheiten ab. Daher wird angestrebt, dass zwischen den Seminareinheiten immer vierwöchige Praxisphasen an den Schulen liegen. Die digitale Durchführung der Seminareinheiten ist, insbesondere bei Studierenden, die das Praktikum im Ausland absolvieren, möglich.

Die im Psychodiagnostischen Praktikum zu erstellenden diagnostischen Instrumente orientieren sich dabei an der späteren Praxis der Studierenden und umfassen daher vorrangig semi-formelle diagnostische Methoden. Diese sollen den Studierenden die Möglichkeit geben, das Verhalten eines Kindes zwar mit dem Fokus unterschiedlicher theoretischer Hintergründe, jedoch ohne ein ver-

mutetes Störungsbild wahrzunehmen. Erst in einem späteren Schritt soll nach Erklärungsmöglichkeiten für das Verhalten gesucht werden und die Verhaltensweisen im Anschluss daran gegebenenfalls als Symptome für psychische Auffälligkeiten und/oder Störungsbilder interpretiert werden.

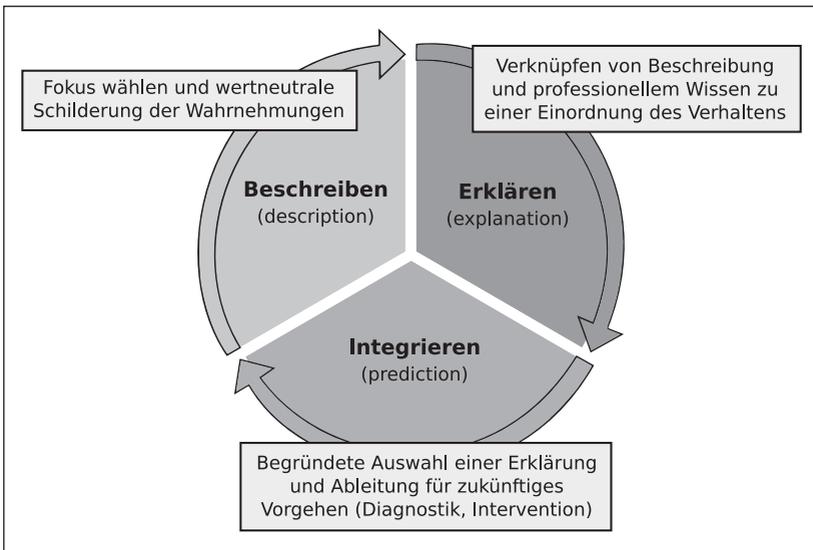
Veranstaltungsstruktur

Für das erwähnte strukturierte diagnostische Vorgehen werden dabei verschiedene theoretische Modelle der Diagnostik in das Seminarkonzept eingebunden. Den Rahmen bildet dabei das Prozessmodell der Diagnostik des Netzwerks Diagnostische Kompetenzen in der Arbeitsfassung von Herppich et al. (2015). Anhand dieses Modells soll das eigene diagnostische Vorgehen strukturiert werden, sodass zu unternehmende Handlungsschritte geplant, durchgeführt und anschließend differenziert reflektiert werden können. Dies „hilft den Studierenden bei der Umsetzung eines vollständigen, wissenschaftlich fundierten diagnostischen Prozesses“ (Grubert et al., 2018b, S. 130).

Im Einzelnen betrachtet hat das Modell einen zirkulären Charakter, bestehend aus fünf diagnostischen Handlungsschritten:

1. *Ziel*: Festlegung des diagnostischen Ziels
2. *Verarbeiten vorliegender Informationen* und Eindrücke über das Kind

Abbildung 1 Diagnostisches Prozessmodell in Anlehnung an Herppich et al. (2015, S. 10)



3. *Hypothesenbilden*: Aufstellen von Hypothesen bzw. stimmigen theoretischen Hintergründen, mit denen die Verhaltensweisen des Kindes näher betrachtet werden können
4. (*Gezieltes*) *Sammeln von Informationen*: Das Ziel des Zusammentragens der Informationen und Eindrücke ist die Abklärung der aufgestellten Hypothesen. Dieses Sammeln umfasst die Schritte der (4.1) Methodenauswahl, (4.2) Datenerhebung (die auch die Literatursichtung umfasst) und (4.3) Datenauswertung. Die Datenauswertung steht dabei in engem Zusammenhang mit der Verarbeitung der neu gewonnenen Informationen. Gemeinsam mit den bereits bestehenden Informationen (erneut Schritt 2 „Verarbeiten vorliegender Informationen über (einzelne) Lernende“ [Herppich et al., 2015, S. 10; Herppich et al., 2017, S. 82]) können diese gezielt für eine Handlungsentscheidung ausgewertet werden.
5. *Handlungsentscheidung*: Im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums wurde die ursprüngliche Begrifflichkeit „Diagnose“ (Herppich et al., 2015, S. 10; Herppich et al., 2017, S. 82) durch *Handlungsentscheidung* ersetzt, da der vorangegangene diagnostische Prozess einen semi-formellen Charakter trägt und primär auf die Beschreibung von Verhaltensweisen fokussiert, wodurch Limitationen auftreten, die Diagnosedstellungen im Sinne eines konkreten pädagogischen Förderschwerpunkts oder einer psychischen Störung nicht sinnvoll erscheinen lassen.

Die genannten Handlungsschritte des Prozessmodells finden sich im anschließend dargestellten Veranstaltungsablauf wieder und sind separat ausgewiesen (siehe Tabelle 1).

Da sich das Gesamtkonzept des Psychodiagnostischen Praktikums auf die pädagogisch-psychologische Diagnostik bezieht, spiegelt sich im Konzept auch dessen Ausrichtung als „Einschätzung der aktuellen Ausprägung von Personenmerkmalen“ (Wild & Krapp, 2006, S. 528) und Einschätzung „von Merkmalen der Lern- und Entwicklungsumwelt“ (Wild & Krapp, 2006, S. 528) wieder. Die Erfassung dieser Merkmale soll möglichst losgelöst von deren Interpretation sowie Wertung und einer eventuell möglichen Klassifikation als psychische Störung erfolgen. Dieses Vorgehen liefert die Möglichkeiten, auch solche psychischen Besonderheiten zu identifizieren, die als temporär auftretende Entwicklungsbesonderheit oder Besonderheit mit ausschließlich pädagogischer Relevanz interpretiert werden können. Daher werden die theoretischen Hintergründe im PDP auf gesellschaftlich neutral zu wertende theoretische Konstrukte beschränkt, wie z. B. soziale Interaktion oder Selbstkonzept.

Diese werden nach der explorativen Identifikation in Aufgabe A anschließend in Aufgabe B in Anlehnung an Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard und Gäde (2016) durch wahrnehmbare Variablen operationalisiert. Erst nach der ersten

Tabelle 1 Zuordnung der Seminarinhalte zu den Handlungsschritten diagnostischer Prozesse nach Herppich et al. (2015) – Fortsetzung nächste Seite

Ablaufeinheit	Schritte des Prozessmodells	Seminar-/Praxisphaseninhalte
Vorbereitungsseminar	Ziel	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Identifikation diagnostischer Ziele in der Schule ◆ Sensibilisierung für internalisierende Verhaltensweisen von Kindern in der Schule
	Verarbeiten vorliegender Informationen	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Umgang mit Vorinformationen seitens der Lehrpersonen in den Schulen ◆ Vorgehen bei der Identifikation eines Kindes für die Praxisphasen ◆ Kommunikation über die Verhaltensweisen des Kindes
Praxisphase 1	Ziel	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Definieren eines Ziels für die Erhebung
	Verarbeiten vorliegender Informationen	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sammlung von Eindrücken durch die Beobachtung der gesamten Klasse ◆ Erfassung organisatorischer, räumlicher und pädagogischer Besonderheiten des schulischen Umfelds (z. B. Einzugsgebiet, Classroom-Management-Methoden) als Einflussfaktoren auf das Verhalten der Kinder ◆ Differenzierte, beschreibende Darstellung gezeigter Verhaltensweisen einzelner Kinder
Begleitseminar 1	Verarbeiten vorliegender Informationen	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reflexion der notierten gezeigten Verhaltensweisen ◆ Entscheidung für ein Kind, dessen Verhalten und Erleben im weiteren Verlauf durch die Studierende oder den Studierenden in den Fokus genommen wird
	Methodenauswahl	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Auseinandersetzung mit der Methode der strukturierten Beobachtung und ihren Varianten ◆ Betrachtung der Gütekriterien für diagnostische Erhebungen
	Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Erste Betrachtung von Auswertungsvarianten für strukturierte Beobachtungen unter Einhaltung der Gütekriterien für diagnostische Erhebungen
Praxisphase 2	Methodenauswahl	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aufstellung theoriebasierter spezifischer Formulare zur Beobachtung des Einzelfalls
	Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Durchführung der strukturierten Beobachtung des Kindes zu unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten und an unterschiedlichen Orten bei konstanten Beobachtungssubjekten und -elementen (Bezeichnungen in Anlehnung an Döring & Bortz, 2016)

Ablaufeinheit	Schritte des Prozessmodells	Seminar-/Praxisphaseninhalte
Begleitseminar 2	Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reflexion der durchgeführten strukturierten Beobachtung
	Verarbeiten vorliegender Informationen	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Auseinandersetzung mit dem diagnostischen Inhalt der eigenen Erhebung
	Hypothesen	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aufstellen von Hypothesen zur Erklärung/Interpretation des beobachteten Verhaltens
	Methodenauswahl	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Auseinandersetzung mit der Methode des leitfadengestützten Interviews und seinen Varianten
	Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aufbereitung der gewonnenen diagnostischen Informationen zur weiteren Verarbeitung mit weiterem Fachpersonal
Praxisphase 3	Methodenauswahl	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aufstellung theoriebasierter einzelfallspezifischer Leitfragen
	Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Durchführung des Interviews mit dem Kind*
	Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aufbereitung der gewonnenen Informationen für die klassenleitende Lehrperson
	Handlungsentscheidung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Auswertungsgespräch mit der klassenleitenden Lehrperson zur Exploration weiterer praktischer Implikationen (Handlungsentscheidungen)
Nachbereitungsseminar	Handlungsentscheidung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Betrachtung und Reflexion des Gesamtprozesses, insbesondere Reflexion der Zielstellungen, Hypothesen und eigenen Erhebungsformen

* Sollte dafür kein Einverständnis der Eltern gegeben werden, kann alternativ das pädagogische Personal (z. B. Erzieher*innen) befragt werden.

strukturierten Datenerhebung in Aufgabe B und deren ausführlicher Reflexion werden die Studierenden gebeten, mögliche Erkläransätze, also Interpretationen, für das beobachtete Verhalten zu finden und daraus weitere Hypothesen abzuleiten. Dies beinhaltet auch das Einbeziehen gegebenenfalls normativer, pädagogisch relevanter Erklärungen und deren Überführung in Hypothesen, wie z. B. das Vorhandensein eines niedrigen Selbstkonzeptes. Weiterhin bleibt jedoch das Aufstellen von Verdachtsdiagnosen im Sinne psychischer Störungen aus.

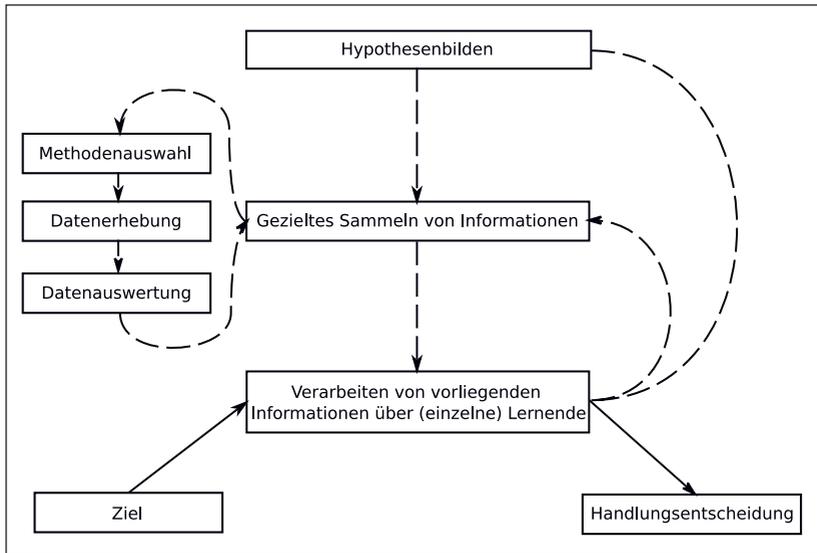
Dieser Veranstaltungsablauf ermöglicht es, die einzelnen diagnostischen Schritte zunächst theoretisch vorzustellen, anschließend selbstständig praktisch umzusetzen und abschließend das eigene Vorgehen und die eigenen Erkenntnisse zu reflektieren.

Struktur der Reflexionen in den Veranstaltungen

Die in Abbildung 2 dargestellten Reflexionsphasen, die jeden diagnostischen Schritt in den Seminarphasen begleiten, folgen der Struktur des Reflexionsmodells nach Kleinknecht & Gröschner (2016). Das Modell umfasst die Phasen *Beobachten*, *Erklären* und *Integrieren*. Für das Seminar wird jedoch die von Grubert et al. (2018b) vorgestellte Variante verwendet, in der die Phase *Beobachten* in *Beschreiben* umbenannt wird, um eine Verwechslung mit der Forschungsmethode des Beobachtens zu vermeiden. Die Phase des Erklärens könnte auch als Interpretation bezeichnet werden, darauf wird jedoch zur klaren Abgrenzung von der Darstellung von Beobachtungen (beschreibend, interpretierend oder wertend) verzichtet. Das Modell besteht somit aus den folgenden drei Phasen (siehe Grubert et al., 2018b):

- Phase 1: Beschreiben: Wertfreie und möglichst objektive Darstellung der durchgeführten diagnostischen Handlungsschritte und der gewonnenen Eindrücke, im Sinne des gezielten Sammelns von Informationen.
- Phase 2: Erklären: Aufzeigen und diskutieren von Hypothesen zur Erklärung bzw. Interpretation der gewonnenen Eindrücke im Sinne des Verarbeitens der gewonnenen Informationen.
- Phase 3: Integrieren: Entscheidung für einen Interpretationsansatz und Ableitung von weiteren diagnostischen Schritten im Sinne einer Handlungsentscheidung (bzw. potenziellen pädagogischen Maßnahmen nach Aufgabe c).

Die Reihung gestaltet sich so, dass zunächst immer die möglichst wertfreie Beschreibung der Verhaltensweisen des gewählten Kindes über unterschiedliche semi-formelle diagnostische Verfahren (strukturierte Beobachtung und Interview) erfolgt. Im Anschluss daran folgen die Interpretationen der gewonnenen Informationen mittels Erklären und Integrieren.

Abbildung 2 Reflexionsmodell (in Anlehnung an Kleinknecht & Gröschner, 2016)

Das Beschreiben wird insbesondere im Vorbereitungsseminar umfangreich geübt, um sicherzustellen, dass die Studierenden zur Auseinandersetzung mit dem Unterschied zwischen Beschreibung, Interpretation und Bewertung von Verhalten angeregt wurden. Es wird zudem angenommen, dass dieses Bewusstsein die Güte in Bezug auf die Reliabilität der zu beobachtenden Verhaltensweisen bzw. zu stellenden Fragen in den Praxisphasen 2 und 3 verbessert.

In den folgenden Begleitseminaren wird der besondere Fokus zusätzlich auch auf die zweite Phase des Modells, das Erklären, gelegt. Beide Phasen werden für jede diagnostische Erhebung doppelt durchlaufen: Nach der schriftlichen Beschreibung des Verhaltens erfolgt eine individuelle Rekapitulation der erhobenen Daten und die individuelle Dokumentation verschiedener Erklärungsansätze für die gewonnenen Informationen. Im Anschluss daran erfolgt die anonymisierte Vorstellung des Falls und der gewonnenen Eindrücke in einer Kleingruppe mit anderen Studierenden und das gemeinsame Zusammentragen weiterer Erklärungsansätze für das Verhalten des Kindes. Dadurch erfolgt eine multiperspektivische Einordnung des Falls und eine gemeinsame Exploration weiterer zielführender diagnostischer Handlungsschritte. Schließlich erfolgt im Rahmen der Integration die Entscheidung für einen der Erklärungsansätze und den oder die nächsten Handlungsschritte.

2.3 Ausblick

Das bisher verwendete Modell von Herppich et al. (2015) wurde 2017 bezüglich der grafischen Darstellung überarbeitet. In der überarbeiteten Darstellung wurden Fragestellungen aufgenommen, die die Studierenden stärker durch den diagnostischen Prozess leiten und eine stärkere Verknüpfung mit dem in Entwicklung befindlichen Modell diagnostischer Kompetenz von Lehrpersonen ermöglicht. Aus diesem Grund befindet sich das Seminarkonzept gerade in einem Überarbeitungsprozess. Die Verwendung der neuen grafischen Gestaltung ist für das Seminar im Sommersemester 2021 geplant, da seit dem Wintersemester 2018/2019 die Aufgabe a in der dargestellten Form eingesetzt wird und diese über das Modell von Herppich et al. (2015) weniger offensichtlich abzubilden ist als über das geänderte Modell von Herppich et al. (2017).

3 WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

3.1 Konzeptionelle Grundgedanken

Untersuchungen in Praxisphasen sind wichtig, um zu überprüfen, inwiefern diese und ihre universitäre Begleitung zur Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen beitragen kann (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012). Bisherige Erhebungen in den Begleitseminaren zu Praxisphasen im Lehramtsstudium konnten zeigen, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit praktischen Themen im Seminar dazu beitragen kann, die Selbsteinschätzung der Kompetenzen von Studierenden im Laufe der Praxisphase zu verändern (Schubarth et al., 2012; Urton, Wilbert & Knigge, 2019). Die inhaltlichen Schwerpunkte des Seminars werden in der Seminarevaluation, welche im Rahmen des Projekts Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) entstanden ist, aufgegriffen (siehe Kapitel 3.2). Ziel dieser seminarbegleitenden Forschung ist es, die Veränderung der Selbsteinschätzung in Bezug auf die diagnostischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen abzubilden und mögliche Einflussfaktoren auf die Kompetenzveränderungen zu untersuchen. Im Rahmen dieser Forschung wurde bereits von Grubert et al. (2018a) ein Fragebogen zu den diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen bei der Diagnostik psychischer Besonderheiten von Kindern entwickelt und pilotiert.

3.2 Instrument und erste Ergebnisse

Seminarzielkonform liegt der inhaltliche Schwerpunkt des Instruments von Grubert et al. (2018a) darauf, internalisierende Verhaltensweisen zu erkennen und ihre pädagogische Relevanz zu beurteilen, wobei diese Verhaltensweisen – abweichend vom heutigen Konzept – noch als Störungen bezeichnet werden. Mithilfe des Fragebogens soll ermittelt werden, wie positiv bzw. kritisch angehende Lehrpersonen ihre diagnostischen Kompetenzen und ihr Wissen über psychische Besonderheiten einschätzen. In Anlehnung an Helmke und Weinert (2017), nach denen die relevanten Wissensbereiche der Diagnostik methodisches und gegenstandsbezogenes Wissen umfassen, wurden Skalen zu den folgenden vier Inhaltsbereichen zum Wissen über Diagnostik entwickelt (Grubert et al., 2018a; Scherreiks & Schwalbe, 2019): 1) *Wissen über Diagnostik allgemein*, 2) *Wissen über Gütekriterien/Fehlerquellen*, 3) *Wissen über psychische Störungen*¹ und 4) *Wissen über ausgewählte Störungsbilder*². Dabei wird inhaltlich bei den Skalen 1) und 2) in diagnostisches Faktenwissen und Prozesswissen unterschieden. In den Skalen 3) und 4) wird Wissen über externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen sowie ihre Zuordnung zu spezifischen Auffälligkeiten und Störungsbildern erfragt. Dabei erfolgt derzeit noch keine inhaltliche Trennung zwischen psychischen Auffälligkeiten und psychischen Störungen, obgleich die Begriffe im Fragebogen Verwendung finden.

Im Anschluss an die Skalen 1) bis 4) zu den Wissensbereichen hinsichtlich der Diagnostik schließen sich sechs weitere Skalen zur Selbstwirksamkeit, bezogen auf diagnostische Prozesse, an (Grubert et al., 2018a). Dies basiert auf der Annahme, dass die wahrgenommene Selbstwirksamkeit das diagnostische Handeln positiv beeinflussen kann (Kunter et al., 2011). Die Skalen Verantwortlichkeit bei diagnostischen Prozessen und Quellen von Selbstwirksamkeit befinden sich derzeit in Überarbeitung, aus diesem Grund sind diese in Tabelle 2, welche einen kurzen Überblick über die Skalen mit entsprechenden Beispielitems gibt, nicht näher dargestellt.

Eine erste Vorstudie mit Studierenden ($N = 20$), die das Psychodiagnostische Praktikum absolvierten, wurde 2018 im Seminarkontext durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass die Befragten ihr Wissen zur allgemeinen Diagnostik ($d = 0.76$) und das Wissen zu psychischen Auffälligkeiten und Störungsbildern ($d = 0.74$) zum zweiten Messzeitpunkt besser einschätzten als zum ersten Messzeit-

1 Zukünftig wird diese Skala, im Sinne der dargestellten Begriffstaxonomie, „Wissen über psychische Besonderheiten“ heißen.

2 Zukünftig wird diese Skala, im Sinne der Begriffstaxonomie, in „Faktenwissen zu psychischen Auffälligkeiten und Störungsbildern“ umbenannt.

Tabelle 2 Überblick über die Fragebogenskalen und Beispiellitems in Anlehnung an Grubert et al. (2018a, S. 22–23)

Selbsteinschätzung Wissen	Antwortformat
1) Faktenwissen zu Diagnostik allgemein („Normwerte und ihre Bedeutung in der Diagnostik“) Faktenwissen zu Gütekriterien/Fehlerquellen („Gütekriterium Objektivität“)	„(fast) kein Wissen“ bis „(fast) vollständiges Wissen“
2) Wissen zu Prozessen in Diagnostik allgemein („Formulieren diagnostischer Fragestellungen und Hypothesen, die für ein bestimmtes Ziel wichtig sind“) Wissen zu Prozessen im Zusammenhang mit Gütekriterien/Fehlerquellen („Bei Beobachtungen unterscheiden zwischen Beschreibung, Erklärung/Interpretation und Bewertung“)	Ich habe das Wissen, das hierfür nötig ist („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“)
3) Faktenwissen zu psychischen Störungen allgemein („Symptome sogenannter internalisierender [/externalisierender] Störungen bei Kindern und Jugendlichen“)	„(fast) kein Wissen“ bis „(fast) vollständiges Wissen“
4) Faktenwissen zu psychischen Störungsbildern („Ängste und damit verbundenes Vermeidungsverhalten“ oder „Besonders dissoziales oder aggressives Verhalten“)	
Selbstwirksamkeit	Antwortformat
1) Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung („Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“)	„trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“
2) Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Diagnostik externalisierender Auffälligkeiten („Manche Kinder und Jugendliche zeigen überdauernd Aufmerksamkeitsbeeinträchtigungen und Hyperaktivität, z. B. in Form von Ablenkbareit, Ruhelosigkeit oder Impulsivität, was persönliches Leiden verursachen sowie die schulische und soziale Entwicklung beeinträchtigen kann.“)	Es wird mir gelingen, dies bei meinen Schüler:innen fachgerecht einzuschätzen („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“)
3) Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Diagnostik internalisierender Auffälligkeiten („Manche Kinder und Jugendliche zeigen überdauernd starke Angst und damit verbundenes Vermeidungsverhalten, z. B. vor Leistungssituationen, bestimmten Objekten oder Trennung von einer Bezugsperson, was persönliches Leiden verursachen sowie die schulische und soziale Entwicklung beeinträchtigen kann.“)	Es wird mir gelingen, dies bei meinen Schüler:innen fachgerecht einzuschätzen („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“)
4) Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Diagnostik von kombinierten internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten („Manche Kinder und Jugendliche zeigen überdauernd auffälliges Bindungsverhalten, wie z. B. gehemmes oder distanzloses Verhalten oder widersprüchliche Reaktionen in sozialen Situationen, das persönliches Leiden verursacht sowie die schulische und soziale Entwicklung beeinträchtigen kann.“)	Es wird mir gelingen, dies bei meinen Schüler:innen fachgerecht einzuschätzen („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“)

punkt (Grubert et al., 2018a). Ähnliches gilt für die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Diagnostik von internalisierenden Auffälligkeiten ($d = 0.32$), welche zum zweiten Messzeitpunkt etwas höher war, wobei hier jedoch nur ein kleiner Effekt nachzuweisen ist (Grubert et al., 2018a). Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass das Gesamtkonzept des Psychodiagnostischen Praktikums und die selbst erlebten Erfahrungen dazu beigetragen haben könnten, dass Studierende sich selbst, nach dessen Erleben, in wichtigen Dimensionen der diagnostischen Kompetenzen besser einschätzten. Seit dieser ersten Erhebung konnte der Fragebogen mittels weiterer Erhebungen kontinuierlich weiterentwickelt und an die leicht veränderte Gesamtkonzeptstruktur angepasst werden.

3.3 Ausblick

Die Validität des Instruments von Grubert et al. (2018a) wurde noch nicht näher betrachtet. Für die Validierung wurden jedoch bereits zwei umfangreichere Studien mit einer Stichprobengröße von $N = 442$ (Lehrpersonen und Studierende in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Brandenburg) und $N = 198$ (Studierende der Universität Potsdam) durchgeführt, wobei in der erstgenannten Stichprobe Lehrpersonen und Studierende, in der zweitgenannten Stichprobe nur Studierende befragt wurden. Die Befragten dieser Validierungsstudien waren jedoch nicht Teilnehmende des Psychodiagnostischen Praktikums. Die Daten befinden sich derzeit in der Auswertung.

Nach dem Start der zweiten Phase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Januar 2019 ist eine erneute Evaluation des Gesamtkonzepts ab dem Sommersemester 2021 geplant. Diese soll mit Hilfe eines Pretest-Posttest-Designs umgesetzt werden. Das Ziel der Evaluation bleibt es, die kontinuierliche inhaltliche Weiterentwicklung des Gesamtkonzeptes, bezogen auf die Themen diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen und psychische Auffälligkeiten in der Schule, voranzutreiben. Dies soll durch die Auswertung des Fragebogens erfolgen, durch den die Veränderung der Selbsteinschätzung zu den eigenen diagnostischen Kompetenzen der Studierenden ermittelt wird. Wie bereits erwähnt, hat sich in der Vergangenheit bereits bei einer kleinen Seminargruppe gezeigt, dass sie ihre eigenen diagnostischen Kompetenzen für den Bereich des Erkennens psychischer Auffälligkeiten und Störungen am Ende des Seminars besser einschätzten als zu Beginn des Seminars. Infolgedessen kann das Gesamtkonzept inhaltlich noch in den Bereichen angepasst werden, in denen die Studierenden sich bei der Post-Testung kaum besser einschätzen.

3.4 Kritische Anmerkungen

Die Validität des Instruments wurde, wie dargestellt, noch nicht näher betrachtet, weshalb mit den Ergebnissen ebenfalls vorsichtig umgegangen werden muss. Des Weiteren bezieht sich der Fragebogen derzeit auf die Terminologie *psychische Störungen*, wobei der Bezug zu expliziten psychischen Störungen im Seminarkontext ausbleiben soll und damit eine begriffliche Anpassung erfolgen muss. Dies ist bei der Überarbeitung des Fragebogens zu berücksichtigen.

Zur Reliabilität ist darüber hinaus anzumerken, dass der Fragebogen zur Selbsteinschätzung der eigenen diagnostischen Kompetenzen dient, wobei Selbsteinschätzungen den Verlauf der Kompetenzentwicklung während der Praxisphasen und des Seminarablaufs möglicherweise nicht adäquat darstellen können. Daher sind die Schlüsse, die durch den Fragebogen auf die Gesamtkonzeption des Psychodiagnostischen Praktikums gezogen werden, eher vage und könnten nicht ausreichend begründet werden.

Weiterhin können die Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung mit Hilfe des derzeitigen Fragebogens nicht ausreichend erfasst werden, da vor allem auch mögliche praktische Erfahrungen aus dem Praxissemester hier einen großen Einfluss haben können. Die einzelnen Verhaltensbesonderheiten weisen, vor allem hinsichtlich der Einordnung in Bezug auf die jeweiligen theoretischen Konstrukte, unterschiedliche Komplexität auf. Dies zeigt, dass der Lernprozess jedes Einzelnen auch abhängig vom bearbeiteten Fall ist und der empfundene Kompetenzzuwachs nicht unbedingt für die Überarbeitung des Gesamtkonzepts herangezogen werden kann. Zudem gibt es Studierende, denen die Arbeit mit ihrem theoretischen Konstrukt bereits vor dem Praxissemester vertraut war, wohingegen andere Studierende sich das Wissen zu ihrem Konstrukt erstmals im Praxissemester erarbeiteten und erstmalig mit der Trennung der konstruktgeleiteten Beobachtung, im Gegensatz zur interpretativ-wertenden störungsgeleiteten Beobachtung, in Kontakt kommen.

Literatur

Ahrbeck, B. (2017). „Welchen Förderbedarf haben Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsstörungen?“ *Expertise*. Berlin: Verband Entwicklung und Erziehung. URL: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_04_20_Expertise-Ahrbeck_Foerderbedarf-ESE-Kinder.pdf [letzter Abruf: 10.09.2019].

- Aufschnaiter, C. von, Cappell, J., Dübbelde, G., Ennemoser, M., Mayer, J., Stiensmeier-Pelster, J., Sträßer, R. & Wolgast, A. (2015). Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(5), 738–758.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Grubert, J., Kulawiak, P. R., Schwalbe, A., Scherreiks, L., Börnert-Ringleb, M. & Wilbert, J. (2018a). Fragebogen zur Erfassung diagnostischer Kompetenzen hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten von Schüler_innen. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 17–27). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Grubert, J., Schwalbe, A., Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2018b). Seminarkonzept zur Förderung inklusionsrelevanter Kompetenzen – Diagnostik hinsichtlich psychischer Auffälligkeiten von Schüler_innen. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 125–134). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Herppich, S., Praetorius, A.-K., Hetmanek, A., Glogger-Frey, I., Ufer, S., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, I., Böhmer, M., Förster, N., Kaiser, J., Karing, C., Karst, K., Klug, J., Ohle-Peters, A. & Südkamp, A. (2015). *Ein Arbeitsmodell für die empirische Erforschung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften* (Version 19.10.2015). Unveröffentlichtes Manuskript, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Herppich, S., Praetorius, A.-K., Hetmanek, A., Glogger-Frey, I., Ufer, S., Leutner, D., Behrmann, L., Böhmer, I., Böhmer, M., Förster, N., Kaiser, J., Karing, C., Karst, K., Klug, J., Ohle-Peters, A. & Südkamp, A. (2017). Ein Arbeitsmodell für die empirische Erforschung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 75–94). Münster und New York: Waxmann.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 784–793. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0241-7>

- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57(7), 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>
- Karing, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Grundschul- und Gymnasiallehrkräften im Leistungsbereich und im Bereich Interessen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 197–209. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.197>
- Karst, K., Schoreit, E. & Lipowsky, F. (2014). Diagnostische Kompetenzen von Mathematiklehrern und ihr Vorhersagewert für die Lernentwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(4), 237–248. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000133>
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000.
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Papandrea, K. & Winefield, H. (2011). It's not just the squeaky wheels that need the oil: examining teachers' views on the disparity between referral rates for students with internalizing versus externalizing problems. *School Mental Health*, 3, 222–235.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 871–878. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0250-6>

- Scherreiks, L. & Schwalbe, A. (2019). Internalisierende Auffälligkeiten in der Schule erkennen. *Potsdamer Zentrum für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, (1), 1–9.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 31(2), 154–165.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohm, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohm (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 137–169)*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Urton, K., Wilbert, J. & Knigge, M. (2019). Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Rollenverständnisses während des Praxissemesters von Studierenden des Lehramtes für Sonderpädagogische Förderung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (S. 145–157)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Voß, S., Sikora, S. & Hartke, B. (2015). Was heißt hier Evidenzbasiert? Kriterien zur wissenschaftlich begründeten Auswahl von Materialien für den Mathematikunterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 85–101.
- Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (2006). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 525–573)*. Weinheim: Beltz PVU.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1816 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Was und in welchen Situationen lernen Lehramtsstudierende im Praxissemester?

Julia Jennek, Anna Gronostaj und Miriam Vock

ZUSAMMENFASSUNG Das Praxissemester, in dem die Studierenden mehrere Monate am Schulleben teilhaben, ist ein wichtiger Bestandteil schulpraktischer Ausbildung geworden. Die vielfältigen Ziele schließen den Kompetenzerwerb entsprechend den KMK-Vorgaben sowie die Berufswahlüberprüfung ein. Forschungsbefunde deuten jedoch darauf hin, dass nicht alle erhofften Ziele in Schulpraktika auch tatsächlich erreicht werden. Die konkreten Lernsituationen im Praxissemester standen hingegen bisher wenig im Fokus. Um dies aufzugreifen, interviewten wir für die vorliegende Studie $N = 7$ Lehramtsstudierende unmittelbar nach Abschluss ihres Praxissemesters zu den von Ihnen wahrgenommenen Lernerfolgen und den Lerngelegenheiten, in denen sie diese erzielten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden glauben, vor allem ihre Unterrichts-Kompetenzen weiterentwickelt und sich als *Lehrkraft* sowie *ihre Lehrer:innenpersönlichkeit* kennengelernt zu haben. Als zentrale Lerngelegenheit benennen sie insbesondere den Austausch mit den Mentorinnen und Mentoren.

ABSTRACT The student teaching semester, allowing the pre-service teachers to spend several months at a school, have become an important part of practical teacher training during university studies. The manifold aims include capacity building in teacher competences as well as providing an opportunity to review one's career choice. At the same time, current studies show that practical teacher training tends to leave many of its aims unfulfilled. So far, however, the research focus was not on learning opportunities during the student teaching semester. To find out how pre-service teachers judge learning outcomes and opportunities, we interviewed seven pre-service teachers after the end of their student teaching semester. The results show that the pre-service teachers believe they developed their teaching competences and got to know themselves as „teachers“. To them, talking to their mentor teacher presented itself as the most meaningful learning opportunity.

1 EINLEITUNG

Mit Schulpraktika werden in der Lehrkräftebildung vielfältige Hoffnungen verknüpft (Hascher, 2012a), insbesondere soll die Professionalisierung von Studierenden vorangebracht werden. Um zu überprüfen, inwieweit die Studierenden die gesetzten Ziele erreichen, werden seit einiger Zeit zahlreiche Studien durchgeführt, die zusammenfassend zeigen, dass Schulpraktika die gesetzten Ziele nur teilweise erreichen bzw. durchaus gegenteilige Effekte, wie die unreflektierte Übernahme von Handlungsweisen ihrer Mentorinnen und Mentoren, festgestellt werden (Hascher, 2012a). Dies kann auch darauf zurückzuführen sein, dass sich bisher weder eine „Theorie des Schulpraktikums“ noch ein geeigneter methodischer Standard zu dessen Erforschung durchgesetzt hat (Besa & Büdcher, 2014; König & Rothland, 2018).

Ein besonderer Fokus, sowohl der Studierenden (Jennek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019) als auch der Forschung (Überblick: König & Rothland, 2018), liegt dabei auf der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im so genannten „Praxissemester“, in dem die Studierenden in einem Zeitraum von mehreren Monaten an Schulen hospitieren sowie angeleitet unterrichten und gleichzeitig von Seiten der Hochschulen begleitet werden. Die Studierenden berichten davon, dass sich ihre Kompetenzen weiterentwickeln, die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren von großer Bedeutung ist und sie ihre Berufswahl überprüfen können (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth et al., 2012). Darüber hinaus gibt es bisher wenig Forschung dazu, was genau die Studierenden zu lernen glauben, wenn sie ihre Kompetenzen entwickeln und in welchen Situationen sie lernen.

Diese Desiderate greift die vorliegende Studie auf. Nach Abschluss des Praxissemesters (Wintersemester 2015/16) wurden sieben Studierende der Universität Potsdam interviewt und nach ihren zentralen Lernerfahrungen sowie den jeweiligen Lerngelegenheiten befragt. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im vorliegenden Beitrag stellen wir die theoretischen Ideen zu Schulpraktika sowie bisherige Erkenntnisse zu Lernerfolgen und Lerngelegenheiten im Praxissemester vor. Nach Erläuterungen zur Methodik berichten wir die Ergebnisse der Analysen und diskutieren diese sowohl im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen als auch im Sinne der Weiterentwicklung des Praxissemesters an der Universität Potsdam.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Verschiedene Forschende beschäftigen sich mit der Frage, welche Lernprozesse der Studierenden auf welche Weise während der Schulpraktika stattfinden (u. a. Gröschner & Seidel, 2012; Hascher, 2012a; König & Rothland, 2018). Dafür wird u. a. auf „Angebots-Nutzungs-Modelle“ zurückgegriffen, welche das Praxissemester als Angebot verstehen (in Struktur und Qualität, jeweils beeinflusst vom Input und dem Ausbildungskontext), das durch die Studierenden je nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen genutzt wird (u. a. investierte Zeit, lernprozessbezogene Tätigkeiten) und Produkte generiert (z. B. Qualität eigenen Unterrichts), während der Output die Lernergebnisse im Sinne der professionellen Kompetenz beschreibt (König & Rothland, 2018, S. 26). Dieses Modell beschreibt den individuellen Lernprozess nachvollziehbar, jedoch werden z. B. Aspekte der beruflichen Sozialisation außen vor gelassen.

Die Beforschung der Praktikumsphasen im Lehramtsstudium steht vor spezifischen Voraussetzungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden müssen. Zusammenfassend stellen Schneider und Bodensohn (2014) fest, dass bisher noch kein methodischer Standard entwickelt wurde, um den Effekt von Lehrkräftebildung zu beschreiben. Dies gilt ebenso für die Wirksamkeit von Praktika (Hascher, 2012a; König & Rothland, 2018), in denen ein systematischer Vergleich verschiedener Erkenntnisse schwierig ist, da sich diese meist auf nur einen Standort bzw. ein Bundesland beziehen, unterschiedliche Instrumente bzw. Forschungsansätze genutzt werden (Besa & Büdcher, 2014) und unterschiedliche Praktika im Fokus stehen (Hascher, 2012b). Auf internationaler Ebene kommen neben anders strukturierten Bildungssystemen auch diverse kulturelle Standards hinzu, sodass die Vergleichbarkeit der Studienergebnisse, z. B. in Bezug auf die Rolle von Mentorinnen und Mentoren, eingeschränkt ist (Lawson et al., 2015).

In Deutschland untersuchten Doll, Jentsch, Meyer, Kaiser, Kaspar und König (2018) Unterschiede zwischen den Standorten und entsprechenden curricularen Vorgaben der Bundesländer an den Beispielen des Praxissemesters in Köln sowie der Blockpraktika in Hamburg. Insgesamt befragten sie $N = 482$ Studierende nach Abschluss ihres jeweiligen Praktikums zu ihren lernprozessbezogenen Tätigkeiten sowie der jeweils investierten Zeit (z. B. Anzahl selbstständig unterrichteter Stunden). Ein Hauptbefund ist, dass die individuellen Unterschiede in investierter Zeit und den Lernprozessen trotz curriculärer Vorgaben groß sind. Dennoch wirken sich die unterschiedlichen Vorgaben an beiden Universitäten dahingehend aus, dass die Studierenden in Köln signifikant mehr pädagogische Handlungen planen und durchführen als in Hamburg (Doll et al., 2018). Dieser Befund ist ein Hinweis darauf, dass die unterschiedlichen curricularen Vorgaben der Bundesländer sowie einzelner Universitäten systematische Vergleiche der Lernprozesse und -effekte in Schulpraktika erschweren.

Erste Ansätze zur Vereinheitlichung innerhalb eines Bundeslandes wurden im Projekt „*Learning to Practice* – das Praxissemester auf dem Prüfstand“ umgesetzt, welches die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen begleitete, und die Standorte Köln, Paderborn und Siegen umfasste (Ergebnisband: König, Rothland & Schaper, 2018).

2.1 Was lernen die Studierenden im „Praxissemester“ und wovon wird ihr Lernen beeinflusst?

In den Augen von Studierenden sind Praktika zentrale Lernfelder. Hascher (2012b) weist allerdings darauf hin, dass die Studierenden nur zum Teil das lernen, was intendiert ist, und stattdessen auch Dinge lernen, die entweder nicht vorgesehen oder explizit nicht angestrebt sind. Entsprechend kann zwischen dem intendierten (Lernziele), implementierten (vermittelte Inhalte, Lerngelegenheiten) und erreichten Curriculum (Lernerfolge, Kompetenzen) unterschieden werden (König & Rothland, 2018; Scheerens, 2017). Während das intendierte Curriculum genau beschrieben ist, stellt sich empirisch die Frage nach dem erreichten Curriculum, also den „Lernerfolgen“ der Studierenden im Schulpraktikum.

Das intendierte Curriculum im Sinne der Ziele des Schulpraktikums ist vielfältig und breit gefächert (siehe Beitrag von Jennek in diesem Band). Aktuelle Forschungsbefunde zur Kompetenzentwicklung basieren häufig auf Selbsteinschätzung der Studierenden vor Beginn und nach Abschluss der Schulphase entsprechend der Kompetenzvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004; für Jena siehe Gröschner et al., 2013; Potsdam: Schubarth et al., 2012; Gronostaj, Westphal, Jennek & Vock, 2018; Nordrhein-Westfalen: König & Rothland, 2018). Die Studierenden starten bereits mit mittleren Kompetenzselbsteinschätzungen über dem Skalen-Mittelwert, die sich im Verlauf des Praxissemesters noch signifikant verbessern, vor allem im Bereich „Unterrichten“. Im Kompetenzbereich „Innovieren“ geben die Studierenden die geringste Entwicklung an, was häufig mit dem Unterrichtsfokus des Schulpraktikums erklärt wird. Diese Kompetenzselbsteinschätzungen werden z. T. durch die kognitive Aktivierung in den bildungswissenschaftlichen Begleitseminaren (Gronostaj, Westphal et al., 2018) beeinflusst, während die Befunde zum Einfluss der universitären Lernbegleitung inkonsistent sind (Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2012). Jedoch bleibt unklar, was genau sie über das „Unterrichten“ lernen und wie sie dies beurteilen.

Um die Sicht der Studierenden auf die Funktion und Qualität von Praktika zu erfassen, wurden an der Universität Potsdam zwölf Studierende in drei Fokusgruppen befragt (Jennek et al., 2019). Am häufigsten nannten sie „Sich ausprobieren: Stärken/Schwächen erkennen“ und die „Berufswahl-/Berufseignungsüberprüfung“ als Funktionen von Praktika. Als wichtiger Indikator für die Qualität

der Praktika nannten sie das Feedback ihrer Mentorinnen und Mentoren und Mitstudierenden (siehe auch Lawson et al., 2015). An zweiter Stelle standen die zukünftigen Aufgaben in der „Unterrichtsvorbereitung/-planung/-durchführung/Teamteaching“. Eine Studentin, die das Praxissemester bereits absolviert hatte, betonte, dass das Praxissemester in ihren Augen deutlich mehr zähle als die Praktika im Bachelor (Jennek et al., 2019). In Norwegen befragten Ulvik und Smith (2011) Studierende nach ihren Schulpraktika danach, was ein gutes Praktikum ist. Für die Studierenden ($N = 30$ nach dem ersten, $N = 25$ nach dem zweiten Praktikum im letzten Studienjahr) stand an erster Stelle die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren, zu denen sie sich eine gute Beziehung wünschten, danach die Chance „*to try out something new*“ [etwas neues auszuprobieren] (S. 526) und die Eingliederung in die Schule (siehe auch Lawson et al., 2015). Erst im zweiten Praktikum stand für die Studierenden die Qualität ihres Unterrichts stärker im Vordergrund (Ulvik & Smith, 2011). Diese Studien geben erste Hinweise darauf, welches Curriculum die Studierenden mit den Praktika verbinden und nach welchen Kriterien sie die Qualität der Praktika bewerten. Unklar bleibt, wie die konkreten Lernerfolge aussehen und in welchen Situationen sie diese erzielen.

Nicht nur in der Wahrnehmung der Studierenden, sondern auch Teil des intendierten Curriculums ist mit der „Berufswahlüberprüfung“ eine Funktion von Schulpraktika, die bereits in eigenen Studien thematisiert wurde. Hascher (2012b) fasst zusammen, dass die Studierenden sich selbst bestätigen wollen, dass sie im Beruf richtig sind, wofür die Anerkennung der Lehrkräfte entscheidend sei (siehe auch Rothland & Straub, 2018). Andere Studien weisen darauf hin, dass die Bestätigung bzw. Verbesserung des Selbstbildes als Lehrkraft für die Studierenden, selbst in negativ erlebten Situationen, oberste Priorität hat. Dies konnten Meyer und Kiel (2014) in einer Untersuchung von $N = 319$ Lehramtsstudierenden zeigen, die für sie bedeutsame Erlebnisse im Praktikum beschrieben. Aufgrund dieses Schutzmechanismus des eigenen Selbstbildes erscheint eine kritische Überprüfung der eigenen Berufswahl nicht möglich (Meyer & Kiel, 2014). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse zur Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts der Studierenden über den Verlauf des Praxissemesters. Die Studierenden in Nordrhein-Westfalen starteten bereits mit sehr hohen Selbstkonzepten in das Praxissemester. Obwohl die Entwicklung individuell verläuft, sind die Werte am Ende des Praxissemesters im Mittel höher. Möglicherweise haben die Studierenden eher ihr ideales als ihr reales berufsbezogenes Selbstkonzept berichtet (Rothland & Straub, 2018). Somit scheinen die aktuellen Studien Haschers These zu belegen, dass die Studierenden vor allem ihr Selbstbild stärken und sich selbst in der Rolle der Lehrkraft bestätigen wollen.

Die Ergebnisse aktueller Studien zum „Lernerfolg“ im Schulpraktikum weisen darauf hin, dass die Studierenden sich in allen vier von der KMK definierten Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) wei-

terentwickeln, wobei das Unterrichten deutlich im Fokus steht. Darüber hinaus erscheint die Bestätigung der Berufswahl als zentrales Ziel der Studierenden, welches über die Bestätigung des Selbstbildes und des eigenen, idealisierten (?) berufsbezogenen Selbstkonzeptes erhalten wird, und zwar unabhängig von den tatsächlichen Erlebnissen. Zwar bleiben die Entwicklungsverläufe individuell, im Mittel wurden an den bisher untersuchten Standorten ähnliche Muster gefunden (vgl. Jena, Potsdam und Nordrhein-Westfalen). Bisher weitgehend ungeklärt ist jedoch, was die Studierenden genau im Praxissemester gelernt haben oder zu lernen glauben.

2.2 Welche Situationen beschreiben die Studierenden als zentrale Lerngelegenheiten?

Im Praxissemester stehen den Studierenden zwei zentrale Lernorte zur Verfügung: die Schule und die Universität, in der sie in unterschiedlichen Rollen verschiedene Lernangebote erhalten. Um die „lernprozessbezogenen Tätigkeiten“, definiert als alle schulpraktischen Tätigkeiten, die stellvertretend für Lernprozesse stehen könnten, der Studierenden zu erfassen, befragten König und Kollegen (2018) Studierende von drei nordrhein-westfälischen Universitäten. Knapp dreiviertel der Studierenden berichteten, dass sie pädagogische Handlungssituationen (z. B. Unterricht) planten und durchführten. Zur Verbindung von theoretischen Inhalten und schulpraktischen Handlungen berichteten über 60 %, dass sie Theorien auf Situationen bezogen und 57 %, dass sie Situationen analytisch reflektieren. Obwohl das Forschende Lernen ein Pflichtanteil des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen ist, berichten nur 41 %, dass sie entsprechenden Tätigkeiten nachgegangen sind (König et al., 2018). Korrelationen weisen darauf hin, dass dies mit der studentischen Einschätzung der Beziehung zu den Lernenden (Korrelationskoeffizient $r = .30$), der investierten Zeit (.21) sowie der Unterstützung durch die Mentorin bzw. den Mentor (.20) zusammenhängt. Zusammenfassend scheinen für die Studierenden die praktischen Handlungen stärker im Fokus zu stehen als deren Reflexion. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass sie die Kohärenz universitärer Vorbereitung und der Schulpraxis als ausbaufähig beurteilen (Mittelwert unter dem theoretischen Mittel).

Die Mentorinnen und Mentoren scheinen einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu haben. Während die pädagogischen Vorerfahrungen keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung ausüben (Bach, Besa & Arnold, 2014; Gronostaj et al., 2018), scheint die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren von großer Bedeutung zu sein (Gröschner & Seidel, 2012; König & Rothland, 2018). So schätzen die Studierenden deren Unterstützung als positiv ein, deutlich positiver als die universitäre Begleitung. Allerdings sind die Befunde

zum Einfluss auf die Kompetenzentwicklung widersprüchlich (Bach et al., 2014; Gröschner, Rothland & Straub, 2018; Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014). Studien aus dem Referendariat bzw. der Berufseinstiegsphase stärken die Vermutung, dass eine als gut empfundene Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren v. a. positive Effekte auf affektiv-emotionale Haltungen der Studierenden hat (Izadina, 2015; Richter et al., 2013). Ein intendiertes Ziel des Praxissemesters, nämlich die Kompetenzentwicklung, scheint aus Sicht der Studierenden erreicht zu werden, insbesondere wenn sie eine aus ihrer Sicht positive Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren erhalten.

Einen anderen Ansatz zur Analyse von Lernprozessen in Schulpraktika verfolgten Hascher und Kittinger (2014). Sie baten die Studierenden halbstrukturierte Lerntagebücher zu führen, um die jeweiligen Lernprozesse aus subjektiver Perspektive beschreiben zu können und gleichzeitig selbstgesteuertes Lernen und Reflexion zu fördern. Als zentrale Erkenntnis stellte sich heraus, dass das Lernen durch soziale Interaktionen angetrieben wird und es sich eher um ein „learning by doing“ statt um ein „Step by Step“-Lernen handelt, wobei Erfolge und Fehler entscheidende Lernszenarien darstellen. Ausgangspunkt sind häufig Verhalten und Feedback der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, die Mentorin bzw. der Mentor sowie auch die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung. Als zentrale Lerngegenstände konnten Hascher und Kittinger (2014) vor allem unterrichtsbezogene Tätigkeiten (z. B. Stundenplanung oder Classroom Management) und persönliche Entwicklungen (z. B. Reflexion eigenen Handelns oder Annehmen der Lehrer:innenrolle) herausarbeiten. Somit weist auch diese Studie darauf hin, dass das praktische Handeln für die Studierenden im Vordergrund zu stehen scheint und betont den nicht-linearen, situationsbezogenen Lernprozess im Praktikum.

Eine weitere Lerngelegenheit stellt die universitäre Begleitung der Studierenden dar. Diese ist durch die freitäglichen Begleitseminare sowie die Unterrichtsbesuche der Fachdidaktiken gekennzeichnet (siehe Jennek in diesem Band). Befunde aus Potsdam zeigen, dass die Studierenden die Begleitseminare eher positiv einschätzen, wobei sie die erziehungswissenschaftlichen Seminare als stärker kognitiv-aktivierend beurteilten als fachdidaktische. Zudem scheint es, als würden Studierende, die sich aktiv in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren einbrachten, ihre Kompetenzen im Innovieren stärken, während sie ihre erzieherischen Kompetenzen nach dem Praxissemester schlechter, womöglich kritischer, beurteilen. Dieser Befund konnte für die Fachdidaktiken nicht repliziert werden (Gronostaj et al., 2018). Gröschner und Kolleginnen (2013) berichten aus Jena, dass die Studierenden die universitäre Begleitung deutlich schlechter als die schulische Betreuung bewerteten, insbesondere in den Erziehungswissenschaften. Die Begleitseminare wurden vor allem dann positiv eingeschätzt, wenn die Studierenden die Möglichkeiten hatten, in den Seminaren ihre praktischen Lern-

erfahrungen zu reflektieren und ihre Unterrichtsplanungen zu überarbeiten, was womöglich die bessere Beurteilung der Fachdidaktiken erklärt (Gröschner et al., 2013). Die Befunde weisen darauf hin, dass die universitäre Begleitung zwar eine Rolle in der Kompetenzentwicklung zu spielen scheinen, diese jedoch von den Studierenden eher ambivalent beurteilt werden.

Zusammenfassend zeigen die Studien, dass die Studierenden zahlreiche Lerngelegenheiten im Praktikum haben (siehe auch Hascher, 2012b), wobei diese nicht linear angelegt sind, sondern situationsbezogen wechseln. Es scheint, dass zumeist die Beobachtung, Planung und Durchführung von pädagogischen Situationen (Unterricht) bzw. soziale Interaktion als Lerngelegenheit wahrgenommen wird, weniger stark die reflexive Analyse und deutlich geringer das Forschende Lernen.

2.3 Fragestellungen

Studien zu den Lernerfolgen Studierender im Praxissemester deuten auf eine Kompetenzentwicklung, vor allem im Bereich „Unterrichten“, über den Verlauf des Praxissemesters hin und weisen die Berufswahlüberprüfung als zentrales Ziel der Studierenden aus. Entsprechend erscheint der Unterricht als die am häufigsten genannte Lerngelegenheit. Unklar bleibt jedoch, ob die Studierenden weitere Lernfelder im Praxissemester ausmachen und ob sie über den Unterricht hinaus weitere Lerngelegenheiten wahrnehmen.

Ausgehend von dem beschriebenen Forschungsstand und den entsprechenden Leerstellen untersuchen wir mit unserer Studie folgende Fragestellungen:

1. Was glauben die Studierenden im Praxissemester zu lernen?
2. Welche Situationen im Laufe des Praxissemesters erleben die Studierenden als Lerngelegenheit?

3 METHODIK

3.1 Stichprobe

Untersucht wurde die Wahrnehmung des eigenen Lernzuwachses im Praxissemester von Studierenden, die ihr Praxissemester im Wintersemester 2015/16 an der Universität Potsdam und einer Schule in Berlin oder Brandenburg absolviert haben. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Nachbereitungsseminare (8. bis 12. Februar 2016) wurde den

Studierenden von ihren jeweiligen Dozierenden die Studie vorgestellt. Bei Interesse wurde mit den Studierenden Kontakt aufgenommen und ein Interviewtermin vereinbart.

Die Stichprobe besteht aus vier Frauen und drei Männern, von denen vier das Lehramt für Gymnasien und drei das Lehramt für die Grundschule studieren. Die Studierenden waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 24 und 36 Jahren alt und befanden sich überwiegend im dritten Fachsemester im Master, was der Regelstudienzeit entspricht. Die Fächerkombination ist weit gefächert mit einem Schwerpunkt auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bei den angehenden Gymnasiallehrkräften.

3.2 Interviewleitfaden und Durchführung

Die Interviews wurden im Anschluss des Praxissemesters in Golm durch zwei Mitarbeiterinnen der Bildungswissenschaften durchgeführt. Ausgehend von den Fragestellungen der vorliegenden Studie wurde ein Interviewleitfaden mit folgenden Schwerpunkten entwickelt: Was haben die Studierenden im Praxissemester gelernt, welche Situationen betrachteten sie als Lerngelegenheit und inwieweit konnten sie ihr theoretisch erworbenes Wissen in der Praxis anwenden (Theorie-Praxis-Verbindung). In der vorliegenden Studie werden die ersten beiden Themenfelder betrachtet.

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet. Im ersten Teil des Interviews wurden die Studierenden gefragt, was sie im Praxissemester gelernt haben. Alle genannten Lernerfolge wurden von den Interviewerinnen notiert und anschließend im Originalwortlaut auf Kärtchen geschrieben. Diese sollten die Interviewten anschließend im Rahmen einer Strukturlegetechnik nach ihrer persönlichen Wertigkeit ordnen. Es war auch möglich, Lernerfolge auf die gleiche Stufe zu ordnen. Anschließend wurde entsprechend des Interviewleitfadens (Jennek & Kubicka, 2016) nach den jeweiligen Lernerfolgen und den dazugehörigen Lerngelegenheiten gefragt. Zum Abschluss der Interviews wurde mit den Interviewten ein Kurzfragebogen durchgegangen, um demografische Daten abzufragen.

3.3 Auswertung

Die Interviews wurden mit einem einfachen Transkriptionssystem transkribiert (nur Sprachtranskription, Dresing & Pehl, 2015), anschließend mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Eine Kodiereinheit als kleinsten zu kodierenden Textbestandteil bildeten mehrere Wörter im Sinnzusammenhang. Die Kontexteinheit als maximal zu kodierender Textbestandteil

wurde als Antwort auf eine Interviewfrage, die höchstens durch eine Verständnisfrage unterbrochen wurde, definiert. Mehrfachkodierungen waren möglich, jedoch nur, wenn sie unterschiedlichen Hauptkategorien zugeordnet waren (z. B. „Gelerntes“ und „Lerngelegenheit“); diese wurden zum Abschluss der Kodierung kommunikativ validiert (Steinke, 2015). Die Hauptkategorien wurden entsprechend der Schwerpunkte im Interview deduktiv gesetzt (Einordnung Interviewte, Beschreibung der Strukturlegetechnik, Gelerntes, Gelegenheit zum Lernen, Theorie-Praxis-Bezug). Für die vorliegende Auswertung waren vor allem folgende Gesprächsimpulse relevant: „Was haben Sie im Praxissemester gelernt?“, „Bei welchen Gelegenheiten haben sich Anstöße für Ihr Lernen/Ihre Entwicklung ergeben?“, „Wo haben sich diese Gelegenheiten ergeben?“ und „Welche Personen waren beteiligt?“. In Bezug auf die letzte Frage wurde explizit nach der Bedeutung universitärer Begleitseminare gefragt.

Nach der deduktiven Strukturierung durch die Hauptkategorien wurde ein erstes Interview induktiv strukturiert. Hierbei stellte sich heraus, dass insbesondere die Kategorie „Gelerntes – Unterrichten“ sehr umfangreich besetzt und vielfältige Themen angesprochen wurden. Um die Strukturierung zu erleichtern, wurde diese Kategorie in die zehn Merkmale guten Unterrichts nach Helmke (2015) sowie eine weitere offene Kategorie unterteilt, aus der in einem weiteren Durchgang induktiv weitere Kategorien entwickelt wurden. Aus diesem Interview heraus wurde ein Kodierleitfaden mit Haupt-, Sub- und Unterkategorien, der jeweiligen Beschreibung sowie Ankerbeispielen entwickelt (siehe Ausschnitt in Tab. 1). Mithilfe dieses Kodierleitfadens wurden alle sieben Interviews von zwei Kodiererinnen kodiert, die Ergebnisse miteinander verglichen und unklare Kodierungen kommunikativ validiert. Nach Abschluss dieser Kodierung betrug die Intercoderreliabilität $\kappa = .93$, was als gut angesehen werden kann (Mayring, 2015).

4 ERGEBNISSE

4.1 Gelerntes

Die Ergebnisse unserer Analysen stellen wir entlang der Haupt- und Subkategorien dar, unterteilt in „Gelerntes“ und „Lerngelegenheiten“. Die Gewichtung der beiden Teile ist mit 249 kodierten Segmenten zu „Gelerntes“ und 246 zu „Lerngelegenheiten“ nahezu identisch. Einige Zitate dienen der Veranschaulichung der Zuordnung, während wir andere Aspekte aus Platzgründen zusammenfassend berichten.

Tabelle 2 zeigt die am häufigsten genannten Subkategorien der Hauptkategorie „Gelerntes“. Mit deutlichem Abstand haben die Studierenden von Lernfortschritt

Tabelle 1 Ausschnitt aus dem Kategoriensystem mit Sub- und Unterkategorie, deren Beschreibung sowie Ankerbeispielen

Subkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Geleertes – Unterricht	Passung/Umgang mit Heterogenität	Bemühungen, das Unterrichtsangebot der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Geschlecht, Sprachherkunft und Fähigkeitsniveau anzupassen; Passung bedeutet auch, dass sich Unterrichtstempo und -anforderungen in einer günstigen Zone zwischen Unterforderung und Überforderung bewegen; Binnendifferenzierung	Dann wenn schon viele Kinder fertig sind zum Beispiel aber noch auf drei vier Kinder gewartet werden muss. Es aber nicht mehr eben lohnt, zum Beispiel die Kinder wissen, dass wenn sie zeitig fertig sind sich noch ein Logicko [Spiel] nehmen dürfen oder in ihr Geschichtsheft schreiben sollen oder sonst noch was. Aber dass es sich halt auch nicht mehr lohnt, wie halte ich diese Kinder. Es war immer sehr schwierig. (Anne)
Gelegenheit zum Lernen – Unterstützungsgespräch	Mentor*in	Gespräche mit Mentorinnen und Mentoren; andere Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren	Dann würde ich sagen, das Feedback. Fand ich für mich sehr wichtig. Ich habe da auch immer drauf bestanden, dass meine Mentorin nochmal was sagt zu meine Stunden, weil ich gerne wissen wollte, ob es gut gelaufen ist, was ich hätte besser machen können, ob sie eine Idee hat, wie ich es das nächste Mal besser machen sollte. (Anne)

Tabelle 2 Hauptkategorie „Gelerntes“ und zugehörige Kodierungen

Haupt-/Subkategorie	Anzahl kodierter Segmente	Prozentualer Anteil an der Hauptkategorie „Gelerntes“
Gelerntes	249	100
Gelerntes – Unterrichten	107	43
Gelerntes – Lehrer:innenpersönlichkeit & -rolle	31	12,4
Gelerntes – Zeitmanagement	21	8,4
Gelerntes – Persönlichkeitsentwicklung	21	8,4
Gelerntes – Soziale Kompetenz	19	7,6
Gelerntes – Berufswahlentscheidung	18	7,2
Gelerntes – Einblick/Eindruck von Lehrkrafttätigkeit	13	5,2
Gelerntes – Weitere	20	7,8

ten im „Unterrichten“ gesprochen, auf diese Kategorie entfielen 43 % der gesetzten Kodierungen. Innerhalb dieser Subkategorie wurden 24 Segmente der Unterkategorie „Vorbereitung und Planung“ zugeordnet. Die Studierenden berichten davon, dass diese „*stressig und aufwendig*“ sei, aber „*man hat es ja doch irgendwie hinbekommen*“ (Melanie). Gleichzeitig beschreiben sie Fortschritte und mit zunehmender Routine eine Zeitersparnis. Entsprechend den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts nach Helmke (2015) äußerten sich alle sieben Interviewten zur Angebotsvielfalt (21 Segmente). Sie berichten, vor allem ihre Methodenkompetenz, u. a. „*durch das Hospitieren von Anderen, also von seinen Mentorenlehrkräften*“ (Anne) und eigenes Ausprobieren, weiterentwickelt zu haben. Einige berichteten ebenso, dass ihnen erst durch die eigene Unterrichtserfahrung die Bedeutung der Motivation für das Schüler:innenlernen deutlich wurde. Dies geht einher mit den Äußerungen zur Schüler:innenorientierung (17 Segmente), bei denen die Studierenden u. a. davon berichten, zum Ende des Praxissemesters auch stärker die Sicht der Lernenden in ihren Unterricht einzubeziehen. Fünf von sieben Studierenden treffen Aussagen zum Umgang mit Heterogenität (12 Segmente). Hier zeigt sich, dass Binnendifferenzierung ein Problem darstellte, da „*also mir ist da auch nicht, ganz oft nicht klar geworden, wie kann das denn konkret aussehen*“ (Julia). Zu Helmkes Qualitätskriterien transparente Leistungsanforderungen, hoher Anteil an Lernzeit sowie sinnstiftendes Kommunizieren äußerte sich keine:r der Interviewten.

Über das Unterrichten hinaus berichten die Interviewten über Lernprozesse auf Ebene der „Lehrer:innenpersönlichkeit & Rolle als Lehrkraft“ (31 Segmente).

Während einige sich selbst und die eigene „Lehrer:innenpersönlichkeit“ kennenlernen wollten, berichtete Michael von einer Veränderung seines Auftritts im fachlichen Bereich, insbesondere *„man muss sich halt natürlich auch immer fachlich korrekt und in einem fachlichen Rahmen äußern können“*, was ihn in Kombination mit der erforderlichen didaktischen Reduktion herausforderte. Auch über die Lehrkraftrolle und den Unterricht hinaus entwickelten sich die Studierenden nach eigenem Empfinden persönlich weiter (21 Segmente), so berichteten zwei Studentinnen explizit davon, durch das Praxissemester an Selbstbewusstsein gewonnen zu haben. Ebenfalls auf der persönlichen Ebene zu verorten ist das Zeitmanagement (21 Segmente). Die Studierenden berichten, *„dass man lernt, mit seiner eigenen Zeit besser umzugehen, dass man sich den Tag besser strukturiert“* (Andrea).

Als Ziel von Praktika wird häufig die Bestätigung der Berufswahl genannt. Alle sieben Studierenden berichten davon (18 Segmente), dass dieser Prozess bei ihnen eine Rolle gespielt habe, sie sich nun sicher fühlten, Lehrkräfte werden zu wollen, und die Angst, *„nach diesen Jahren im Studium nicht den falschen Beruf ergriffen“* (Andrea) zu haben, weg sei. Gleichzeitig berichten zwei Studierende, auch etwas ernüchtert zu sein. Andrea formuliert dazu: *„Ich fühle mich meinem Ziel bestätigt Lehrer zu werden, aber irgendwie, irgendwas, nagt doch noch ein bisschen in meinem Kopf und sagt: ist das so alles? Ich weiß auch nicht. Ich kann das gar nicht richtig beschreiben“*. Für diese beiden Studierenden scheint das Praxissemester zwar die Berufswahl zu bestätigen, doch gleichzeitig auch eine Reflexion über den weiteren Berufsweg anzuregen.

4.2 Lerngelegenheiten

Obwohl die Studierenden davon berichteten, am meisten über das Unterrichten gelernt zu haben, sind die meisten Segmente der „Lerngelegenheiten“ den Unterstützungsgesprächen zuzuordnen (siehe Tabelle 3). Diese seien insbesondere wichtig, damit *„man sich austauschen kann und nicht alles selber machen muss“* (Alex). Eine große Bedeutung wird insbesondere den Mentorinnen und Mentoren zugesprochen (39 von 84 Segmenten), deren Feedback zum Unterricht als bedeutende Lerngelegenheit wahrgenommen wurde (siehe Tabelle 1). Auch andere Personen spielten eine wichtige Rolle (31 von 84 Segmenten). Neben den eigenen Eltern, sofern diese ebenfalls Lehrkräfte sind, wurden die Mitstudierenden und andere Lehrkräfte genannt. So berichtet Sarah: *„Ich habe auch andere Kollegen so an der Schule gefragt, wo ich eben wusste, die sind in dem Bereich fit“*. Die Dozierenden, die nur auf Nachfrage erwähnt wurden, wurden als ansprechbar im Problemfall wahrgenommen, jedoch nahm nur eine der Interviewten bei einer spezifischen fachdidaktischen Frage diese Unterstützung explizit in Anspruch.

Tabelle 3 Hauptkategorie „Gelegenheit zum Lernen“ und zugehörige Kodierungen

Haupt-/Subkategorie	Anzahl kodierter Segmente	Prozentualer Anteil an der Hauptkategorie „Gelegenheit zum Lernen“
Gelegenheit zum Lernen	246	100
Gelegenheit zum Lernen – Unterstützungsgespräche	84	34
Mit Mentorin oder Mentor	39/84	15,9/100
Mit anderen Personen	31/84	12,6/100
Mit Dozentin oder Dozenten	12/84	4,9/100
Gelegenheit zum Lernen – Begleitseminare	46	18,7
Gelegenheit zum Lernen – eigener Unterricht	30	12,2
Gelegenheit zum Lernen – jenseits eigenen Unterrichts	29	11,8
Gelegenheit zum Lernen – Unterrichtsbesuch	14	5,7
Gelegenheit zum Lernen – Portfolio	13	5,3
Gelegenheit zum Lernen – Weitere		15,3

Die Unterrichtsbesuche (14 Segmente) wurden überwiegend positiv bewertet, jedoch nur auf Nachfrage erwähnt.

In den universitären Begleitseminaren (46 Segmente) wurde sowohl der Austausch mit den Mitstudierenden als „*ganz großer Punkt*“ (Julia) bewertet als auch einige fachliche bzw. fachdidaktische Lerngelegenheiten, etwa zur Umsetzung von Binnendifferenzierung (Julia) oder zur Entwicklung von Rechtschreibstrategien für jahrgangsgemischte Klassen (Sarah). Nicht alle Seminare wurden als hilfreich gesehen, so berichtete Sarah „*nur wenig*“ mitgenommen zu haben. Dies wurde zum Teil auch gesprächsdominierenden Mitstudierenden zugeschrieben, die „*ein bisschen unangenehm*“ waren, weshalb Julia „*Persönliches [...] zum Teil nicht äußern [wollte]*“. Positiv hervorgehoben wurden Seminare, die von aktiven Lehrkräften oder Fachseminarleitenden der Studienseminare (Julia) gehalten wurden, da diese „*dadurch natürlich auch super [...] mitfühlen [konnten], wie das so ist und dadurch war ich halt in jeder Phase meines schulischen Handelns gut unterstützt und auch mit Methoden und Möglichkeiten versorgt*“ (Alex).

In der Schule wurde der eigene Unterricht als Lerngelegenheit beschrieben (30 Segmente). Hier spielte sowohl die Möglichkeit, bestimmte Dinge auszuprobieren, eine Rolle als auch besondere Themen, die in der Universität angespro-

chen und nun im eigenen Unterricht präsent wurden, etwa die Sprache im Fach (Melanie). Häufiger wurde auch von schulischen Lerngelegenheiten jenseits des eigenen Unterrichts gesprochen (29 Segmente). Dazu zählten etwa die Vorbereitung und Begleitung außerunterrichtlicher Aktivitäten (z. B. Wandertage), aber auch die Hospitationen. So beschreibt etwa Alex: *„es war auch gut, dass man am Anfang erstmal hospitiert hat und geguckt hat, wie gehen andere Lehrer damit um“*.

5 DISKUSSION

In dieser Studie untersuchten wir, was Studierende im Praxissemester nach eigenen Angaben lernen und in welchen Situationen sie diese Lernerfolge erlebten. Dazu interviewten wir $N = 7$ Potsdamer Studierende nach Abschluss ihres Praxissemesters. Die Studierenden berichten hauptsächlich vom Lernerfolg im Unterrichten mit einem Schwerpunkt in Vorbereitung und Planung. Ebenso standen die Lernfelder „Lehrer:innenpersönlichkeit & Rolle als Lehrkraft“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Berufswahl“ im Fokus. Als zentrale Lerngelegenheiten nannten sie Unterstützungsgespräche (mit Mentorinnen und Mentoren, anderen Personen und Dozierenden), die universitären Begleitseminare sowie den eigenen Unterricht und Schulerlebnisse jenseits des eigenen Unterrichts. Somit zeigt sich, dass ihr Lernen auf technische (Unterrichtsplanung) und persönliche (Rolle als Lehrkraft) Felder bezogen ist, die sie in sozialen Situationen erlernen.

Wenn die Studierenden über ihre Lernerfolge sprachen, berichteten sie in erster Linie von ihrem eigenen Unterricht und der Entwicklung in Vorbereitung/Planung, der methodischen Gestaltung und einer zunehmenden Hinwendung zu den Schülerinnen und Schülern. Dies entspricht dem intendierten Curriculum im Potsdamer Modell der Lehrerbildung (Tosch, 2018), welches die Unterrichtserfahrung als zentrale Anforderung nennt und korrespondiert mit den Forschungsbefunden zur Kompetenzsteigerung v. a. im Bereich „Unterrichten“ (Gröschner et al., 2013; Gronostaj et al., 2018; Schubarth et al., 2012). Es ist festzuhalten, dass für die Studierenden eher die Durchführung des Unterrichts, weit weniger dessen Qualität, im Vordergrund stand (Ulvik & Smith, 2011), was sich u. a. darin zeigte, dass einige Aspekte von Helmkes (2015) Kriterien guten Unterrichts nicht angesprochen wurden (z. B. Nutzung der Lernzeit). Auch die Überprüfung der eigenen Berufswahl stand im Fokus der Studierenden, die sich attestierten, dass sie nach dem Praxissemester sicherer seien, den richtigen Beruf gewählt zu haben (Hascher, 2012b; Rothland & Straub, 2018). Anders als Meyer und Kiel (2014) festhielten, nämlich dass die Studierenden um jeden Preis ihr Selbstbild als Lehrkraft schützen wollen, äußerten sich zwei der Interviewten vorsichtig über den von ihnen eingeschlagenen Karriereweg als Lehrkraft. Es

scheint somit, dass zumindest für diese beiden Studierenden das Praxissemester nicht nur als „Bestätigung“ galt, sondern ein Nachdenken über den eigenen Weg initiieren konnte.

Zwei bisher in der Forschung kaum beachtete Lernfelder spielten für die Studierenden eine größere Rolle: das Kennenlernen der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit bzw. die Festigung der Lehrkraftrolle sowie ihre persönliche Entwicklung. Rothland und Straub (2018) zeigten auf, dass das berufsbezogene Selbstkonzept über den Verlauf des Praxissemesters ansteigt, jedoch äußerten sich die Studierenden eher dahingehend, dass sie ihre Version einer „Lehrer:innenpersönlichkeit“ erst im Praxissemester langsam kennen lernen würden – was der These des „idealisierten berufsbezogenen Selbstkonzepts“ zu Beginn des Praxissemesters (Rothland & Straub, 2018) entspricht. Die Befunde deuten an, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrkraft am Ende des Studiums noch nicht abgeschlossen ist. Dies könnte als Hinweis verstanden werden, dass dieser Aspekt in der Begleitung eine größere Rolle einnehmen sollte. Die persönliche Entwicklung der Studierenden, z. B. der Zugewinn an Selbstbewusstsein oder die Auseinandersetzung mit Kritik, erscheint uns eher als ein Aspekt des Berufseinstiegs, der weniger stark auf die Tätigkeiten als Lehrkraft bezogen ist.

Auf die Frage, in welchen Situationen die Studierenden gelernt haben, benannten sie am häufigsten Gespräche mit ihren Mentorinnen und Mentoren, anderen Personen und Dozierenden. Dies unterstreicht die Bedeutung, die den Mentorinnen und Mentoren zukommt (Gröschner & Seidel, 2012; Jennek et al., 2019; Richter et al., 2013). Der eigene Unterricht wurde nicht halb so oft genannt. Dies könnte einerseits dahingehend interpretiert werden, dass die Gespräche eher Lernanreize gaben (z. B. Feedback) oder aber zur Reflexion anregten. Auf der anderen Seite berichteten die Studierenden explizit davon, dass sie nach Unterstützung gefragt und diese von Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen oder den eigenen Eltern, häufig ebenfalls Lehrkräfte, erhielten. Die Dozierenden spielten nur eine untergeordnete Rolle, die Mitstudierenden wurden ambivalent beurteilt.

Die universitären Begleitseminare als institutionalisierte Lerngelegenheit wurden unterschiedlich beurteilt, einerseits als gute Inputmöglichkeit, andererseits wurden zu dominante Mitstudierende und eine mangelnde Passung an eigene Bedürfnisse kritisiert. Auffallend war, dass die universitären Begleitseminare häufig erst auf explizite Nachfrage erwähnt wurden und nicht bereits auf die allgemeine Frage „Bei welchen Gelegenheiten haben sich Anstöße für Ihr Lernen/Ihre Entwicklung ergeben?“ erwähnt wurden. Es macht den Anschein, dass die universitäre Begleitung keine große Rolle in der Reflexion des eigenen Lernprozesses zu spielen scheint. Gleichwohl wurden die Lerngelegenheiten gelobt, wenn die Studierenden neue Anregungen erhielten, die sie umsetzen konnten, oder explizit an einem ihrer Probleme gearbeitet wurde. Dieser Befund kann als Fin-

gerzeug dahingehend verstanden werden, wie die Seminare umgestaltet werden könnten, damit Studierende sie als hilfreich wahrnehmen.

In Bezug auf das „Angebot-Nutzungs-Modell“ von Schulpraktika (König & Rothland, 2018) zeigt diese Studie, dass die Studierenden v. a. ihren eigenen Unterricht und die Reflexion darüber als zentrales „Angebot“ sehen, an dessen Ende sowohl der Unterricht als auch die Bestätigung der Lehrkraftrolle und die individuelle Weiterentwicklung stehen. Einen genaueren Fokus auf die individuellen Einflussfaktoren nahmen wir in dieser Studie nicht vor. Entsprechend dem Modell von Kösnier und Leonard (2019) zeigt sich ein deutliches Übergewicht der Erfahrungsdimension Berufsfeld gegenüber der Hochschule. Die von ihnen angesprochene personale und soziale Dimension des Lernprozesses sprachen die von uns interviewten Studierenden explizit an. Somit erscheinen beide theoretischen Ansätze für die vorliegende Studie als geeignete Grundlage.

Die vorliegende Studie beruht auf der freiwilligen Teilnahme durch die Studierenden. Es kann vermutet werden, dass Studierende, für die das Praxissemester eine große Herausforderung war, nicht teilnahmen. Zudem umfasst die Studie nur einen Standort und ein Semester, was die Verallgemeinerbarkeit erheblich einschränkt (Besa & Büdcher, 2014). Die Studierenden haben ihr Praxissemester retrospektiv beurteilt, womit entsprechende Verzerrungen verbunden sein können. Die vorliegende Studie ermöglicht einen Einblick in die Erlebenswelt der Studierenden im Praxissemester und verfolgte einen deutlich breiteren Ansatz als die Fokussierung auf die KMK-Kompetenzen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass für die Studierenden der eigene Unterricht am wichtigsten ist, den sie mit Unterstützung ihrer Mentorinnen und Mentoren sowie ihres Umfeldes weiterentwickeln möchten. Gleichzeitig scheint die Auseinandersetzung mit ihrer neuen Rolle als Lehrkraft sowie ihre persönliche Entwicklung im Fokus zu stehen, die bisher nur in Bezug auf die Berufswahl beforscht wurde. Diese Aspekte sollten in zukünftigen Studien mit bedacht werden.

Literatur

- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.

- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K. & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen. Lernprozess-bezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 24–45.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. URL: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf [letzter Abruf: 09.12.2021].
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontakt der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Wiesbaden: Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *HLZ. Herausforderungen Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 39–52.

- König, J., Drage, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice*. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407, <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1055109>.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Meyer, B. E. & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für die Bildungsforschung*, 4, 23–41.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheerens, J. (Hrsg.) (2017). *Opportunity to learn, curriculum alignment and text preparation. A research review*. Cham: Springer.

- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2014). Core competences of students in pre-service university teacher education and their longitudinal development: First results of the KOSTA study. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 147–164). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (= Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 8) (S. 201–220). Wien: Lit-Verl.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Steinke, I. (2015) Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ulvik, M. & Smit, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1816 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen im Praxissemester

Welche Lerngelegenheiten sind aus Studierendensicht relevant?

Nicole Zaruba, Anna Gronostaj, Frederik Ahlgrimm und Miriam Vock

ZUSAMMENFASSUNG Überzeugungen zum Lehren und Lernen sind als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bereits im Lehramtsstudium relevant und haben insbesondere in längeren Praxisphasen Entwicklungspotenzial. Welche Faktoren für die Entwicklung von Überzeugungen in Praxisphasen von Bedeutung sind, ist bislang aber nur unzureichend erforscht. In Interviews haben wir $N = 16$ Studierende befragt, welche Lerngelegenheiten für die Entwicklung ihrer Überzeugungen im Praxissemester eine Rolle spielten. Dabei konnten wir mittels Inhaltsanalyse vier übergeordnete Faktoren identifizieren: die universitäre Lernbegleitung, die Mentorinnen und Mentoren, die Schülerinnen und Schüler und die Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. Den Faktoren wurden untergeordnete Faktoren (z.B. Hospitationen durch Universitätsdozierende) zugeordnet und es wird dargestellt, warum und unter welchen Umständen diese Lerngelegenheiten für die Entwicklung der Überzeugungen aus Studierendensicht relevant sind.

ABSTRACT Beliefs about teaching and learning are part of a teacher's professional competence. They should, thus, already be considered in teacher preparation as they can evolve, especially in the context of field experience. However, research on the factors that influence the development of teachers' beliefs during school placement is sparse. We asked $N = 16$ preservice teachers which learning opportunities they considered relevant for the development of their beliefs in the *Praxissemester*. Using qualitative content analysis, we identified four main factors: university support, mentors in schools, pupils, and reflection on teaching experiences. We assigned subordinate factors (e.g. accompanying seminars) to the main factors. Subsequently, we describe why and under which circumstances these learning opportunities are relevant for the development of beliefs from the preservice teachers' point of view.

1 EINLEITUNG

Überzeugungen zum Lehren und Lernen sind Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Sie können, vermittelt über die Unterrichtsgestaltung, den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; s. auch Staub & Stern, 2002). Lehramtsstudierende beginnen ihr Studium mit Vorstellungen zu „gutem Unterricht“, die noch eher naiv und stark von der eigenen Schulzeit geprägt sind (Fives, Lacatena & Gerard, 2015). Während des Studiums können sich diese Überzeugungen weiterentwickeln (Fives & Buehl, 2012).

Insbesondere Praxiserfahrungen scheinen für die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen von Bedeutung zu sein (Cook & Young, 2004). Dabei sind unterschiedliche Entwicklungswege denkbar: So fanden Zaruba, Gronostaj, Kretschmann & Vock (2018) heraus, dass Studierende im Praxissemester sowohl eher schüler:innenorientierte, konstruktivistische Überzeugungen als auch stärker transmissive Vorstellungen vom Lehren und Lernen entwickeln können. Ebenso können bereits vorhandene Überzeugungen stabil bleiben, was angesichts der kurzen Praxiserfahrungen im Studium nicht überrascht (s. auch Hascher, 2006).

Welche Faktoren aber bei der komplexen Entwicklung von Überzeugungen eine Rolle spielen, ist bisher empirisch nur unzureichend erforscht. So kann der reflektierte, produktive Umgang mit solchen Praxiserfahrungen, die den eigenen Überzeugungen widersprechen, die Entwicklung von Überzeugungen unterstützen (Decker, Kunter & Voss, 2015; Zaruba, Gronostaj, Ahlgrimm & Vock, 2019). Lerngelegenheiten im Praxissemester sind jedoch vielfältig, werden individuell unterschiedlich wahrgenommen (Zaruba et al., 2018) und es ist plausibel, davon auszugehen, dass weitere Faktoren (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung) eine Rolle spielen (Gregoire, 2003). Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir deshalb anhand von Interviews mit Lehramtsstudierenden, welche Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Studierendensicht zur Entwicklung von Überzeugungen beitragen.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen

Lehrkraftüberzeugungen sind individuelle mentale Konstrukte von Lehrkräften (Skott, 2015). Sie „beinhalten Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267). Unter dem eher brei-

ter gefassten Begriff „Überzeugungen“ – in der internationalen Forschung *teacher beliefs* – lassen sich „Einstellungen“ und „subjektive Theorien“ subsumieren; teilweise werden sie auch synonym gebraucht (Fussangel, 2008; Pajares, 1992). „Einstellungen“ fokussieren auf die Bewertung eines Einstellungsobjektes und enthalten Ansichten über Merkmale des Objektes (kognitive Komponente), Emotionen zum Einstellungsobjekt (affektive Komponente) und eine behaviorale Komponente, also das Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt (Eagly & Chaiken, 1998). Als „subjektive Theorien“ von Lehrkräften werden „kognitive Strukturen“ beschrieben, die „Wissensbestände, aber auch Annahmen und Sichtweisen“ umfassen und mit deren Hilfe Lehrkräfte ihre Wahrnehmungen strukturieren (Fussangel, 2008, S. 69; s. auch Baumert & Kunter, 2006).

Überzeugungen lassen sich v.a. in Abgrenzung zu einem engeren Wissensbegriff definieren. Während Überzeugungen eine evaluative und normative Komponente enthalten (Lipowsky, Thußbas, Klieme, Reusser & Pauli, 2003), beschreibt „Wissen von Lehrkräften“ die Kenntnis bestimmter Fakten und Sachverhalte (deklaratives Wissen) sowie Handlungsrouninen (prozedurales Wissen) (Kunter & Pohlmann, 2015; Lipowsky et al., 2003), die mit „testdiagnostischen Verfahren einer Erfassung zugänglich sind“ (König et al., 2018, S. 6). Da Überzeugungen immer subjektiv sind, ist es schwierig, sie im Sinne einer empirischen Erfassung zu operationalisieren (Schraw & Olafson, 2015). Gut definierte Überzeugungskonstrukte werden in quantitativen methodischen Ansätzen mittels Fragebogen erfasst (z.B. Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2010; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Für eine tiefergreifende Beschreibung und Begründung von sehr unterschiedlichen und individuellen Überzeugungen eignen sich besonders Interviewverfahren (Schraw & Olafson, 2015).

Die sich entwickelnden Überzeugungen beeinflussen die Wahrnehmung und Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte und können sich auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirken (Dubberke et al., 2008; Staub & Stern, 2002; Voss et al., 2011). Lehrkräfte haben Überzeugungen zu vielfältigen schulbezogenen Themen, z.B. über sich selbst im beruflichen Kontext (Siwatu & Chesnut, 2015) oder über das Lehren und Lernen (Kleickmann, 2008; s. auch Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006 für eine Systematisierung von Überzeugungen). Deshalb sollten Überzeugungen als eine Säule der Kompetenzentwicklung bereits im Studium berücksichtigt werden.

Bei unterrichtsbezogenen Überzeugungen werden zwei Sichtweisen unterschieden: eine konstruktivistische und eine transmissive Sicht auf Lehren und Lernen (Schraw & Olafson, 2015). Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungen sehen sich selbst eher als Lernbegleiter und das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler als aktive und individuelle Konstruktion von Wissen (Voss et al., 2011). Lehrkräfte mit einer transmissiven Sicht auf Lehren und Lernen sehen Schülerinnen und Schüler eher als Rezipierende eines von der Lehrkraft vermit-

telten Wissenskanons (Voss et al., 2011). Obwohl es plausibel erscheinen mag, dass sich diese beiden Sichtweisen diametral entgegenstehen, ist das Überzeugungssystem von Lehrkräften komplex und situationsabhängig, sodass dieselben Lehrkräfte sowohl einer konstruktivistischen als auch einer transmissiven Sicht auf Lehren und Lernen zustimmen können (Fives & Buehl, 2012; Zaruba et al., 2018).

Wie lassen sich konstruktivistische und transmissive Überzeugungen empirisch noch weiter unterscheiden? Kleickmann (2008) formulierte sechs Überzeugungsfacetten für den Naturwissenschaftsunterricht, die sich den o.g. Konstrukten zuordnen lassen. *Motiviertes Lernen*, *Anwendungsbezogenes Lernen* sowie *Conceptual Change-Lernen* stellen Facetten einer konstruktivistischen Sicht auf Lehren und Lernen dar. Das Konstrukt *Transmission* entspricht einer eher traditionellen, transmissiven Sicht auf Lehren und Lernen. *Praktizismus* und *Laissez-faire* bezeichnen einen falsch verstandenen Konstruktivismus, in dem der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ohne Struktur und Unterstützung durch die Lehrkraft stattfände (Mayer, 2004).

2.2 Die Entwicklung von Überzeugungen

Obwohl Überzeugungen als eher stabile Kognitionen beschrieben werden (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992), können sie sich in Aus- und Weiterbildungskontexten entwickeln. Insbesondere Formate wie das Praxissemester haben das Potenzial, zur Entwicklung der Überzeugungen beizutragen, zumal Überzeugungen von Studierenden noch eher veränderbar sind als Überzeugungen von erfahrenen Lehrkräften (Fives & Buehl, 2012). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden lassen sich auf drei Quellen zurückführen: (1) eigene schulische Erfahrungen, (2) die institutionelle Ausbildung sowie (3) Beobachtungen von Unterricht und eigene Unterrichtserfahrungen (Levin & He, 2008; Richardson, 1996). Damit sich Überzeugungen weiterentwickeln können, müssen die Studierenden vielfältige Lernerfahrung machen können, z. B. in Form von Seminaren, Reflexionen und Felderfahrungen (Fives et al., 2015).

Formate wie das Praxissemester im Lehramtsstudium integrieren alle drei o.g. potenziellen Lerngelegenheiten. Das Praxissemester ist ein relativ neues Format, weshalb bisher noch nicht gut erforscht ist, wie es sich auf die Entwicklung von Überzeugungen auswirkt (Rothland & Boecker, 2015). In einer früheren Studie haben wir gezeigt, dass sich die Überzeugungen von Studierenden im Praxissemester individuell unterschiedlich entwickeln (Zaruba et al., 2018). Welche Faktoren aber sind im Zusammenhang mit einer Weiterentwicklung von Überzeugungen im Praxissemester relevant? Eine Veränderung von Überzeugungen ist komplex und voraussetzungsreich (Gregoire, 2003). Decker et al. (2015) stellen fest, dass intensive angeleitete Reflexion in Seminaren die Entwicklung kon-

struktivistischer Überzeugungen bei Referendar:innen unterstützen kann. In einer Studie von Zaruba et al. (2018) berichteten Studierende, dass sie vor dem Praxissemester noch keine Vorstellungen zu einigen Überzeugungskonstrukten aufwiesen, da sie erst im konkreten schulischen Handlungskontext relevant wurden (s. auch Levin, 2015).

Gregoire (2003) hat im *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC)* Faktoren herausgearbeitet, die bei der Veränderung von Überzeugungen eine Rolle spielen können. Die Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der Überzeugungen ist, dass die (angehenden) Lehrkräfte mit einer *reform message* konfrontiert werden, also mit einem Impuls, der zu den aktuellen Überzeugungen in Widerspruch steht. Zaruba et al. (2018) fanden in einer Interviewstudie, dass für Studierende im Praxissemester v. a. Praxiserfahrungen, die nicht konvergent mit den eigenen Vorstellungen von Unterricht sind, solche *reform messages* darstellen. Wir gehen davon aus, dass die Studierenden ihre Überzeugungen, die ihren Ursprung in der eigenen Schulzeit haben, mit Erfahrungen im Praktikum abgleichen und dabei Bestätigung (Konvergenz) oder Widerspruch (Divergenz) wahrnehmen (Richardson, 2003). Divergenzen können kognitive Dissonanzen auslösen und zur Adaption oder auch zum Verwerfen von Überzeugungen führen. Konvergenzen bestätigen vorhandene Überzeugungen.

Wie Studierende aber mit diesen kognitiven Dissonanzen umgehen und welche Rolle dabei Lerngelegenheiten im Praxissemester wie Begleitseminare, Mentor:innenbetreuung und Unterrichtserfahrungen spielen, ist bislang unzureichend erforscht. Gregoires CAMCC (2003) führt weitere Faktoren an, die für die Entwicklung von Überzeugungen relevant sein können. Eine erste Voraussetzung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Dissonanz Erfahrungen ist, dass Studierende Entwicklungsimpulse als (1) *relevant für sich selbst* wahrnehmen. Eine Handlungsempfehlung durch Dozierende nach einem Unterrichtsbesuch wird als weniger relevant eingestuft werden, wenn der:die Studierende deren Vorschläge als praxisfern und somit als irrelevant für die spätere Lehrkrafttätigkeit einstuft. Ein zweiter Faktor, der die Veränderung von Überzeugungen beeinflussen kann, ist, ob die Studierenden Entwicklungsimpulse als (2) *Herausforderung oder Bedrohung* einschätzen. Studierende setzen sich dabei eher mit solchen Handlungs- und Überzeugungsoptionen vertieft auseinander, die als Herausforderung statt als Bedrohung wahrgenommen werden. In diesem Kontext spielen die (3) *Selbstwirksamkeitserwartung* und (4) *Fähigkeit, Veränderungen umzusetzen* sowie (5) *affektive Zustände* eine Rolle. Ob eine Überzeugung final verändert oder verworfen wird, hängt davon ab, ob die Studierenden die Handlungs- und Überzeugungsalternativen als nachvollziehbar und sinnvoll für die eigene Weiterentwicklung einschätzen. Relevant sind in diesem Kontext auch das Vorwissen und die Erfahrungen der Studierenden sowie eine mögliche Voreingenommenheit (s. auch Chaiken, Lieberman & Eagly, 1989).

Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir, wie Studierende Lerngelegenheiten im Praxissemester, insbesondere Unterrichtserfahrungen, Mentor:innenbetreuung und Begleitseminare, mit Blick auf die Entwicklung ihrer unterrichtsbezogenen Überzeugungen bewerten.

Welche Faktoren von Lerngelegenheiten spielen bei der Entwicklung von Überzeugungen Lehramtsstudierender im Praxissemester eine Rolle?

3 METHODISCHES VORGEHEN

Im Sommersemester 2015 haben wir $N = 16$ Studierende nach Beendigung ihres Praxissemesters interviewt. Alle meldeten sich in Begleitseminaren freiwillig auf einen Aufruf. Die meisten waren weiblich ($n = 11$ Studierende) und studierten Lehramt für Gymnasien ($n = 11$ Studierende). Es wurden auch Studierende des Grundschullehramts ($n = 1$) und des Lehramts für die Sekundarstufe I ($n = 1$) befragt. Drei Studierende machten keine Angabe zur Art des Lehramts. Die Namen der Befragten wurden für die Ergebnisdarstellung pseudonymisiert.

Die Überzeugungen der Studierenden wurden mittels Repertory-Grid-Technik (Kelly, 1955) erfasst. Die Repertory-Grid-Technik ist ein Verfahren zur Ermittlung des persönlichen Konstruktsystems (s. auch Zaruba et al., 2019). Die Methode wurde gewählt, um persönliche Formulierungen und Assoziationen (Konstrukte) zu Überzeugungsfacetten herauszuarbeiten. Innerhalb der persönlichen, selbst formulierten und weniger abstrakten Konstrukte schätzen die Studierenden sich selbst ein, erläutern die Entwicklung ihrer Ansichten und beschreiben Faktoren, die zu dieser Entwicklung beigetragen haben. Ziel ist es, durch die Berücksichtigung von persönlichen Assoziationen eine tiefgreifende Reflexion des eigenen Konstruktsystems und der Entwicklung der eigenen Ansichten zu erreichen.

Die persönlichen Konstrukte werden erhoben, indem die oder der Studierende Lehrkräfte in Bezug auf die ihnen zugeschriebenen Überzeugungen miteinander vergleicht. Wir formulierten zwei dichotome Vignetten (einen konstruktivistischen und einen transmissiven Lehrer:innentypus), denen die Studierenden jeweils zwei Lehrkräfte (sog. Elemente) zuordnen sollten, die ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit bekannt waren oder in deren Unterricht sie in Praktika hospitiert hatten. Im Vergleich mit diesen Lehrkräften verbalisierten die Studierenden ihre persönlichen Konstrukte in den Überzeugungsfacetten Motiviertes Lernen, Anwendungsbezogenes Lernen, Conceptual-Change Lernen, Transmission, Laisser-faire und Praktizismus. Eine Beispielfrage im Bereich Motivation lautete: „Wenn Sie Frau Schmidt und Herrn Mustermann (nach konstruktivistischer Vignette gewählt) mit Frau Schulz (nach transmissiver Vignette gewählt)

vergleichen, welche Rolle spielte die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Unterricht dieser Lehrkräfte?“ Da der Fokus auf dem Evozieren der persönlichen Konstrukte lag, korrigierten wir keine fehlerhaften oder naiven Überzeugungskonstrukte. Danach wurde die:der Studierende gebeten, ihre:seine eigenen Überzeugungen zum selbst formulierten Konstrukt (z. B. Spaß im Unterricht) im Vergleich mit den anderen Lehrkräften zu beschreiben.

Anschließend wurden diese Überzeugungen leitfadengestützt im Interview reflektiert. Die Studierenden wurden dabei zur Entwicklung ihrer jeweiligen Überzeugungen sowie den Einflussfaktoren in der von ihnen wahrgenommenen Entwicklung befragt. Nachdem die Studierenden ihre Überzeugungen beschrieben und im Vergleich zu den anderen Elementen eingeschätzt haben, wurde z. B. Folgendes gefragt: „Warum schätzen Sie sich so ein? Hätten Sie sich vor dem Praxissemester anders eingeschätzt? Welche Rolle spielte das Praxissemester für die Bestätigung oder Veränderung Ihrer Überzeugung?“ Dabei wurden explizit die Bereiche Unterrichtserfahrungen, Begleitseminare und Mentorinnen und Mentoren angesprochen (Beispielfrage: „Welche Rolle spielten dabei Ihre eigenen Unterrichtserfahrungen?“) und es wurde offen nach weiteren möglichen Faktoren gefragt. Die Interviews wurden im Anschluss nach Dresing und Pehl (2013) transkribiert und mit einer Kombination der strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit MAXQDA 2018 daraufhin ausgewertet, welche Erfahrungen die angegebene Entwicklung beeinflusst haben. Es wurde in zwei Schritten vorgegangen: Zuerst wurde das Material mithilfe deduktiver Kategorien, abgeleitet aus dem Interviewleitfaden, vorstrukturiert. In der Kategorie „Sonstiges“ wurden bei jeder Überzeugungsfacette Erklärungen für die Entwicklung von Überzeugungen außerhalb der drei vorgeschlagenen Kategorien Unterrichtserfahrungen, Mentor:innenbetreuung und Begleitseminare gesammelt. Der so vorstrukturierte Text wurde anschließend induktiv kodiert und Kategorien für die Entwicklung der Überzeugungen wurden herausgearbeitet. Dabei wurden aus den Interviews induktiv Unterkategorien herausgearbeitet, wenn im Material vorhanden.

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse prüften wir durch kommunikative Validierung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Im zweifach kodierten Material wurden *peer-checks* in Gutachtersitzungen durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in *member-checks* aktuellen Praxissemesterstudierenden und in der Studie befragten Studierenden zur Diskussion gestellt. Die Erfahrungsstrukturen wurden fallübergreifend analysiert; wir haben also nur solche Ergebnisse berücksichtigt, die sich im zugrundeliegenden Material mehrfach fanden.

4 ERGEBNISSE DER STUDIE

In den Interviews reflektieren die Studierenden die Entwicklung ihrer persönlichen Überzeugungskonstrukte im Praxissemester. Dabei beschreiben sie Faktoren, die in der dargestellten Entwicklung relevant waren. Relevant bedeutet in diesem Kontext, dass die Studierenden in der Reflexion feststellen, dass sich ihre Überzeugung weiterentwickelt hat und dem beschriebenen Faktor eine Rolle in dieser Entwicklung attestieren. Dabei gehen sie auch darauf ein, unter welchen Umständen die Faktoren zur Entwicklung ihrer Überzeugungen beigetragen haben. Im Folgenden stellen wir die von den Studierenden über verschiedene Fälle hinweg als relevant bezeichneten Faktoren dar und beschreiben, unter welchen Bedingungen diese als relevant wahrgenommen wurden. Als relevante Faktoren konnten die universitäre Lernbegleitung, die Schülerinnen und Schüler, Mentorinnen und Mentoren und die Reflexion der eigenen Erfahrungen identifiziert werden (s. Tab. 1).

Universitäre Lernbegleitung

Der Faktor „universitäre Lernbegleitung“ wird individuell unterschiedlich bewertet. Die Unterrichtshospitation durch Hochschuldozierende wird als bedeutsam erlebt, wenn das Unterrichtskonzept der Studierenden aus wissenschaftlicher Perspektive reflektiert wird: „Deshalb fand ich das auch gut, dass es diese Hospitationen gab. Das finde ich ganz wichtig, dass man da aus wissenschaftlicher Sicht noch jemanden hat, der auch einem auf Vorbereitung für das Referendariat einem ganz gut so Feedback gibt“ (Hannah).

Universitäre Begleitseminare werden v. a. dann als hilfreich eingeschätzt, wenn sie konkrete Impulse für die Umsetzung der Überzeugungsfacette in Praxiskonzepte liefern und auf handlungspraktische Fragestellungen fokussieren. „Sie [die Dozentin] hat uns da relativ viele Anreize gegeben, immer wieder auch zu üben [...] und nicht immer nur zu vermitteln. [...] Da kommt jemand aus der Praxis, der wirklich auch auf die Anwendung abzielt“ (Evelin). Martin betont die hohe praktische Relevanz der im Französischunterricht behandelten Themen: „[...] also da haben wir auch wirklich mal Themen besprochen für den Französischunterricht, die man dann mitnehmen konnte, [...] die generellen Prinzipien haben wir da besprochen, das war dann hilfreich, was wir auch protokolliert haben und ausgewertet haben.“ Die Studierenden schätzen an den Begleitseminaren außerdem den Austausch mit den Mitstudierenden, wenn dieser an konkreten eigenen Praxiserfahrungen anknüpfte:

Die Seminare, da ganz besonders der Austausch mit Kommilitonen. Also oft hatte man es ja dann, dass Kommilitonen gerade im gleichen Stoffgebiet unterwegs sind und dann konnte man sich austauschen irgendwie. Wie hast du das

gemacht? Wie habe ich das gemacht? Was hat bei dir gut funktioniert? Einfach, ja, so darüber reden und Ideen austauschen. (Jenny)

Im Material finden sich jedoch zahlreiche Textstellen, in denen die Begleitseminare als irrelevant für die Entwicklung von Überzeugungen beschrieben werden. Ein zentrales Thema ist hier der wahrgenommene fehlende Bezug zu handlungsrelevanten Problemen im Unterricht. So kritisiert Ava: „So war es halt so ein bisschen teilweise nicht so hilfreich, in vielerlei Hinsicht. Weil [...] jeder erzählt mal so von seinen Sorgen und Nöten, aber mehr kommt nicht so viel raus.“ Auch Sabrina bemängelt den fehlenden Bezug zu handlungsrelevantem Wissen im bildungswissenschaftlichen Begleitseminar: „[...] das war dann meistens so ein bisschen Theorie, wo man denkt, ok, ja, sehr nett, aber ich kriege gerade eigentlich die Praxis zu spüren und denke mir, ja das sind Traumtheorien, die du mir gerade erzählst.“ Einige Studierende schätzen den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen als oberflächlich ein. Leo betont hier v. a. die fehlende Lösungsorientierung in den Gesprächen: „Also, ich sage mal, es hat gut getan darüber zu reden, weil ich es halt von mir aus angesprochen habe. [...] Geändert hat es an meiner Vorgehensweise allerdings wenig. Ja, einfach, weil es ging ja mehr darum, um über die Probleme zu reden, anstatt sie zu lösen direkt“.

Schülerinnen und Schüler

Ein zentraler Faktor, der als relevant für die Entwicklung der Überzeugungen beschrieben wird, sind die Schülerinnen und Schüler. Die Studierenden validieren und adaptieren die Konzepte zur Umsetzung ihrer Überzeugungen anhand von Schüler:innenrückmeldungen: „Das indirekte Feedback der Schüler, natürlich. Also sie haben mich dann dazu gebracht, meinen Unterricht dann noch mal zu überdenken oder gewisse Schritte, die ich vergessen hatte, das ist alles durch die Fragen der Schüler oder die Reaktion der Schüler entstanden“ (Marla).

Ebenso bedeutsam scheint das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse zu sein. Fieta beschreibt die Bedeutsamkeit, die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu kennen:

Nein, ich habe eher gedacht das wäre viel leichter. Ich habe gemerkt wie schwer das ist, auch in der Planung und ich habe einfach gemerkt, du musst also die Schüler kennen. Man kann nicht, man kann kein Unterricht natürlich auf irgendwen zuschneiden, den man nicht kennt, man muss auch schon mal ein paar Wochen da gewesen sein und dann kann man sich wahrscheinlich auch immer noch vertun, aber da ist auf jeden Fall total entscheidend, dass man es nicht so voreingenommen auf Passung hin macht, so von wegen der kommt aus der und der Familie und hat ja letztes eine 6 geschrieben, sondern, dass man die Schüler über mehrere Wochen beobachtet und das wirklich ganz genau

macht. Und dann kann man es auch machen und dann ist es trotzdem immer noch sauanstrenghend.

Mentorinnen und Mentoren

Einen großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Überzeugungen schreiben die Studierenden ihren Mentorinnen und Mentoren zu, die sie in der Schule begleiten. Die Mentorinnen und Mentoren werden in diesem Prozess v. a. als bedeutend eingeschätzt, wenn sie den Studierenden konstruktives Feedback zu ihren eigenen Praxiskonzepten geben: „vor allem meine Mentorin, die mich da super unterstützt hat, eine Hilfe war, eine gute Kritikerin. [...] Also wirklich eine Stütze und auch darauf bedacht, dass ich wirklich mich entwickle und nicht: Na nu mach“ (Sabrina). Frieda unterstreicht die Rolle von bestärkenden Rückmeldungen durch den Mentor: „Und in Deutsch habe ich ein rundum positives Feedback bekommen, auch zu dem Niveau“ (Frieda). Außerdem werden das Erfahrungswissen der Mentorinnen und Mentoren und die daraus resultierenden Praxistipps als hilfreich bewertet: „[...] meine Mentorin, die mir da die Tipps gegeben hat, wie man das abfragen kann, wie man das sichern kann [...]“ (Martin). Jenny schätzt an ihren Mentorinnen und Mentoren vor allem deren Ideen zur Vorstrukturierung von Praxiskonzepten und deren Kenntnis der Schülerinnen und Schüler: „Also ja, die Mentoren, die ja sehr viel mehr Erfahrung haben als ich. Gerade, was dann auch so zeitliche Sachen angeht, wie lange Schüler für was brauchen.“ Auch Jenny bewertet die Rückmeldungen durch die Mentorinnen und Mentoren als positiv: „Also, so von den Mentoren gab es konstruktives Feedback, warum jetzt vielleicht manche Sachen nicht so geklappt haben, wie man sich das gehofft hat.“

Die Studierenden berichten häufig, dass sie den Unterricht, in dem sie bei ihrem bzw. ihrer Mentor:in hospitieren, mit ihren Überzeugungen abgleichen. Dabei nehmen sie sowohl Positivbeispiele wahr, wenn der beobachtete Unterricht ihren Überzeugungen entsprach, als auch Negativbeispiele, die ihren Vorstellungen von Unterricht widersprachen:

Ansonsten, muss ich sagen, habe ich eher Dinge gesehen, also was jetzt den Unterricht angeht, wie ich sie nicht machen möchte, weil das halt nur Old-School-Teaching war, wo ich halt die ganze Zeit nur dasaß und dachte, nein, also irgendwie widerspricht das jetzt allem, wie ich es mir vorgestellt hätte, wie man das umsetzen hätte können oder wie auch immer. (Alma)

Auch Jenny berichtet von der Veränderung ihrer Überzeugung zu Freiarbeit in der Folge von Unterrichtshospitationen: „[...] durch die Beobachtung wieder Positivbeispiele, Negativbeispiele habe ich halt festgestellt, dass man die Schüler leicht überfordert, wenn man sie halt immer nur in die freie Anwendung schickt und immer nur sagt: „Ok, jetzt seid mal kreativ und jetzt macht mal.“

Die Studierenden beschreiben es auch als bedeutsamen Faktor, wenn zwar der bei dem bzw. der Mentor:in hospitierte Unterricht und eigene Überzeugungen voneinander abweichen, die Studierenden aber gleichzeitig ihren Unterricht nach eigenen Vorstellungen gestalten können. So berichtet Marla: „Allerdings war meine Französischmentorin immer sehr offen. Sie hat selbst frontal unterrichtet, hat sich aber immer, hat mich immer alles machen lassen, was ich im Kopf hatte und das fand ich sehr wichtig. Diese Offenheit. Mach mal, danach reden wir darüber.“

Wenige Studierende beschreiben ihre Mentorinnen und Mentoren als nicht hilfreichen Faktor, wenn sie zur Entwicklung ihrer Überzeugungen befragt werden. Die Mentorinnen und Mentoren werden v. a. dann nicht als hilfreicher Faktor beschrieben, wenn die Studierenden das Gefühl haben, dass die Mentorinnen und Mentoren wenig Zeit für sie haben, wie z. B. Leo berichtete, oder dass sich die Betreuung auf die konkrete Anleitung des Unterrichts ohne tiefgehende Feedbackgespräche beschränkt: „Ich habe auch relativ wenig Feedbackgespräche mit denen geführt. Also mit meiner Spanischmentorin gar nicht und mit meiner Französischmentorin ab und zu, aber da ging es dann eher um methodische Sachen, weniger um so Motivation oder innerer Antrieb“ (Anna).

Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen

Als sehr bedeutend für die Entwicklung ihrer Überzeugungen schätzen die Studierenden die Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrung ein. Die Studierenden reflektieren, ob ihre Praxiskonzepte ihre Überzeugungen erfolgreich in den Unterrichtsalltag übersetzen und bestätigen, adaptieren oder verwerfen ihre Überzeugungen infolgedessen: „[...] so wirklich von meiner Seite aus, indem ich mir halt Gedanken gemacht hab, über Unterricht, sozusagen meine Konzeption von Unterricht, wie ich mir das vorstelle“ (Marcus). Auch Frieda hebt die Bedeutung der Reflexion der eigenen Erfahrungen für die Entwicklung der Überzeugungen hervor: „Das [die Bedeutung von Lebensweltbezug] war mir schon vorher klar, das hat sich eigentlich nur noch mehr verstärkt, weil ich gemerkt habe, dass die Voraussetzung [...] ist, dass die [Schüler:innen] auch Lust kriegen und das geht eben super gut über den Lebensweltbezug [...]“.

Das Beispiel von Jenny illustriert einen solchen Reflexionsprozess zur Überzeugungsfacette Wissensvermittlung und unterstreicht die Bedeutung der Erfahrungsreflexion:

Einfach weil ich der Meinung war, dass man für bestimmte Dinge einfach erst mal einen konkreten Input braucht, um sie dann sinnvoll anwenden zu können. Hat sich aber gezeigt, dass nur das Faktenwissen tatsächlich so ein bisschen totes Wissen ist oder träges Wissen ist und dass das bei den Schülern nicht sonderlich gut ankommt. Also muss man von vornerein probieren, den Fakt mit dem Kon-

text in Einklang zu bringen. Von daher würde ich sagen, dass ich das später mehr probiert habe aufgrund der Erfahrung, die ich da gemacht habe.

5 DISKUSSION UND IMPLIKATIONEN

Überzeugungen von Lehrkräften sind subjektive und individuelle Annahmen über unterrichts- und schulbezogene Themen, die sich durch eine wertende Komponente auszeichnen (Kunter & Pohlmann, 2015) und eine große Bedeutung für die Wahrnehmung, Interpretation und Gestaltung von Unterrichtsprozessen haben (Dubberke et al., 2008). Sie entwickeln sich im Laufe der Bildungsbiografie sehr unterschiedlich (Zaruba et al., 2018, Zaruba et al., 2019), insbesondere durch eigene Erfahrungen (Fives et al., 2015), wie etwa im Praxissemester.

Doch welche Faktoren spielen für eine Weiterentwicklung von Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Praxissemester aus Studierendensicht eine Rolle? In 16 Interviews haben wir fallübergreifend vier Faktoren identifiziert, die die Entwicklung der Studierenden aus ihrer Sicht beeinflusst haben: die universitäre Lernbegleitung, die Mentorinnen und Mentoren, die Schülerinnen und Schüler und die Reflexion eigener Erfahrungen. Diesen vier Merkmalen konnten untergeordnete Faktoren (z. B. Begleitseminare und Unterrichtsbesuche bei universitärer Lernbegleitung) zugeordnet werden. Außerdem arbeiteten wir heraus, warum und unter welchen Umständen die jeweiligen Faktoren für eine Entwicklung von Überzeugungen relevant sind (s. Tab. 1).

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die Studierenden in fast jedem Fall auf ihre Erfahrungen in der Praktikumsschule (z. B. eigene Unterrichtserfahrungen, Hospitation von Unterricht) rekurrierten, um die Entwicklung ihrer Überzeugungen zu erklären. Das zeigt, dass die angehenden Lehrkräfte selbst erfahrungsbasiert lernen und ihre Überzeugungen in der Schulpraxis validieren (Richardson, 2003). Die Studierenden äußerten in den Interviews ihren Bedarf, prozedurales Wissen – also praxisrelevantes Handlungswissen – zu erwerben, um mit Blick auf ihre zukünftigen beruflichen Anforderungen handlungsfähig zu sein (Kunter & Pohlmann, 2015). Dieser Befund überrascht angesichts des alltäglichen Handlungsdrucks (Altrichter, Posch & Spann, 2018) kaum, der mit eigenverantwortlichem sowie angeleitetem Unterricht im Praxissemester einhergeht. Diese Erkenntnis ergänzt Befunde von König, Darge, Klemenz und Seifert (2018), die die Bedeutung des Praxissemesters für den Erwerb handlungsnahen pädagogischen Wissens unterstreichen. Es wird deutlich, dass aus Sicht der befragten Studierenden Begleitseminare, in denen Dozierende versuchen, Inhalte ohne Verbindungen zu konkreten Praxiserfahrungen zu vermitteln, als wenig lernwirksam ange-

Tabelle 1 Faktoren, die fallübergreifend als bedeutsam für die Entwicklung von Überzeugungen im Praxissemester identifiziert wurden

Faktoren	untergeordnete Faktoren	Geäußerte Gelingensbedingungen
Universitäre Lernbegleitung	Unterrichtshospitationen durch Universitätsdozierende	<ul style="list-style-type: none"> das eigene Unterrichtskonzept wird aus wissenschaftlicher Sicht reflektiert
	universitäre Begleitseminare	<ul style="list-style-type: none"> Seminare liefern Impulse für die praktische Umsetzung der Überzeugung handlungspraktische Fragestellungen werden fokussiert Austausch mit Kommiliton:innen zu konkreten Praxisfragen ist möglich der Austausch mit Kommiliton:innen verläuft nicht oberflächlich der Bezug zu handlungsrelevanten Fragestellungen ist nachvollziehbar
Schülerinnen und Schüler	Feedback von Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler führen zur Reflexion des eigenen Unterrichtskonzeptes
	Kennenlernen von Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtskonzepte müssen auf die jeweilige Schüler:innen-gruppe angepasst werden
Mentor:innen	Feedback durch Mentor:innen	<ul style="list-style-type: none"> Studierende fühlen sich durch konstruktives Feedback unterstützt Mentor:innen liefern Erklärungsansätze für Divergenzerfahrungen (<i>Warum hat mein Praxiskonzept nicht funktioniert?</i>) Studierende fühlen sich durch positive Rückmeldungen bestärkt Mentor:innen haben genug Zeit für Studierende Gespräche mit Mentor:innen sind tiefgreifend genug
	Erfahrungswissen und Praxistipps der Mentor:innen	<ul style="list-style-type: none"> Mentor:innen liefern Praxisideen zur Umsetzung abstrakter Vorstellungen von Unterricht, z. B. wissen die Studierenden, dass am Ende einer Stunde Erkenntnisse gesichert werden müssen, Mentor:innen haben praktische Ansätze, wie eine Sicherung bei der Lerngruppe gestaltet werden kann
	Kenntnis der Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> Mentor:innen geben Hinweise darauf, wie Schülerinnen und Schüler auf Unterrichtskonzepte reagieren, z. B. wie viel Zeit die Bearbeitung einer Aufgabe in Anspruch nimmt
	Beobachtung von Positiv-/Negativbeispielen von Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> Studierende validieren ihre Überzeugungen in Hospitationen von Unterricht ihrer Mentor:innen und kategorisieren diesen Unterricht in Positiv- und Negativbeispiele
	Freiraum	<ul style="list-style-type: none"> Studierende und Mentor:innen weisen unterschiedliche Überzeugungen zum Lehren und Lernen auf, die Mentor:innen gestehen den Studierenden aber dennoch Freiraum zu, sich auszuprobieren
Reflexion der eigenen Erfahrungen		<ul style="list-style-type: none"> Studierende planen ausgehend von ihren Vorstellungen von Unterricht Praxiskonzepte und prüfen diese auf ihre Wirksamkeit

sehen werden (vgl. auch Korthagen & Kessels, 1999), weil die Studierenden sie als nicht relevant einschätzen (Gregoire, 2003).

Ein zweites Ergebnis ist, dass weniger die Erfahrungen selbst („experience alone as change agent“; Fives et al., 2015, S. 259) als vielmehr die Auseinandersetzung damit zur Entwicklung von Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden beitrug (Fives & Buehl, 2012). In einigen Fällen reflektierten die Studierenden die Wirksamkeit ihrer Unterrichtskonzepte im Praxissemester selbst und entwickeln ihre Überzeugungen auf dieser Grundlage weiter (Faktor: Reflexion von Unterrichtserfahrungen, s. Tab. 1). Meist aber wurde der Reflexionsprozess maßgeblich in der schulischen und universitären Lernbegleitung moderiert. Die Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen fand überwiegend im Austausch mit anderen statt: mit Mentorinnen und Mentoren, Schülerinnen und Schülern, Mitstudierenden und Dozierenden.

Ein wichtiger Faktor in der Validierung der Überzeugungen der Studierenden sind ihre Schülerinnen und Schüler. Deren Feedback sowie das Kennenlernen der zu unterrichtenden Schüler:innengruppen sind wichtige Informationen für die Praktikabilität bestimmter Unterrichtskonzepte und, in der Folge, die Validierung oder Verwerfung ihrer Überzeugungen. In den berichteten Beispielen zeigt sich, dass der Entwicklungsfokus der Studierenden nicht die Imitation wahrgenommener guter Praxis war, sondern dass die Studierenden ihre Unterrichtspraxis mit Blick auf die Schüler:innengruppe kritisch-reflexiv betrachteten, wie von z. B. Hascher (2006) gefordert. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Studierenden ihre Erfahrungen insoweit professionell reflektieren können, als sie sich der Situativität der Erfahrung bewusst sind. Wenn die Studierenden ihre Erfahrung jedoch als allgemeingültig betrachteten, wäre nicht von einer professionellen Entwicklung auszugehen (Hascher, 2006, 2012). Für eine Einordnung der Erfahrungen sind insbesondere Angebote der schulischen und universitären Lernbegleitung geeignet.

Ein weiterer Faktor, der die Entwicklung der Überzeugungen der Studierenden aus ihrer Sicht beeinflusst hat, ist die universitäre Lernbegleitung in Form von Begleitseminaren und Unterrichtshospitationen durch Dozierende. Damit aber die universitäre Lernbegleitung für die Entwicklung der Überzeugungen eine relevante Rolle spielen konnte, musste aus Studierendensicht eine Bedingung erfüllt sein: Reflexionsprozesse, auch im Austausch mit Mitstudierenden, mussten an konkreten handlungspraktischen und für den Unterricht relevanten Fragestellungen ansetzen. Auch das kann als Hinweis gewertet werden, dass sich Studierende im Praxissemester auf den Erwerb prozeduralen Wissens fokussieren (Korthagen & Kessels, 1999). Die Notwendigkeit, handlungspraktische Fähigkeiten zu erwerben, betont auch Gregoire (2003) im CAMCC: Entwicklungsprozesse bei Überzeugungen gehen mit der Fähigkeit einher, eine veränderte Sicht auch in der Praxis umsetzen zu können. Wenn Studierende bspw. im Se-

minar diskutierten, dass motivierte Schülerinnen und Schüler besser lernen als nicht motivierte (Kunter & Trautwein, 2013), dann würde ihnen mglw. noch das Wissen dazu fehlen, wie man die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Unterrichtsstunde z. B. im Fach Englisch, 8. Klasse, Thema New York, motiviert.

Aus Studierendensicht war für die Entwicklung von Überzeugungen außerdem ein konkret lösungsorientierter, tiefgreifender Austausch mit Mitstudierenden im Seminar wichtig und kein bloßer Erfahrungsaustausch. Diese Erkenntnis ergänzt Befunde von Decker et al. (2015). Die Autorinnen dieser Studie konnten zeigen, dass intensive Reflexionsprozesse in Seminaren bei Lehramtskandidat:innen im Referendariat mit der Entwicklung konstruktivistischer Überzeugungen zum Lehren und Lernen zusammenhing.

Eine Schlüsselrolle für die Entwicklung von Überzeugungen schrieben die Studierenden ihren Mentorinnen und Mentoren zu. Als besonders bedeutsam stellte sich die wahrgenommene konstruktive Unterstützung durch ihre Mentorinnen und Mentoren in Form von hilfreichem Feedback oder durch die Weitergabe von handlungspraktischem, prozeduralem Wissen heraus (Kunter & Pohlmann, 2015). Das handlungspraktische Wissen und die wahrgenommene konstruktive Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren können die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden positiv beeinflussen (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011). Es ist plausibel davon auszugehen, dass sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung förderlich auf die Entwicklung von Überzeugungen auswirkt (Gregoire, 2003).

Befunde von z. B. Hascher (2012) und Rothland und Boecker (2014), die zeigen, dass sich Studierende in Praxisphasen vor allem auf Imitationslernen beschränken, statt eine kritisch-reflexive Haltung einzunehmen, bestätigen sich in der von uns interviewten Gruppe nicht. Die Studierenden betonten, dass sie in der Hospitation von Unterricht ihrer Mentorinnen und Mentoren, ausgehend von ihren eigenen Vorstellungen von Unterricht, Positiv- und Negativbeispiele beobachten, also Unterricht von Praxisexpert:innen auch kritisch bewerteten und ihn selbst ganz anders machen würden. Außerdem fanden sie es sehr hilfreich für die Entwicklung ihrer Überzeugungen, wenn ihre Mentorinnen und Mentoren ihnen die Freiheit ließen, ihre eigenen Vorstellungen von Unterricht auszuprobieren, selbst wenn der Unterricht der Mentorinnen und Mentoren diesen Vorstellungen nicht entsprach. Das ist zumindest ein Hinweis darauf, dass die für diese Studie befragten Studierenden die schulische Lernbegleitung mglw. differenziert betrachten und spräche für eine eher explorative Haltung der Studierenden (Hascher, 2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden ihre Überzeugungen vom Lehren und Lernen ständig im Vergleich zur Unterrichtspraxis reflektierten und versuchten, ihre Vorstellungen in der Praxis zu validieren (Richardson, 2003). Unterstützt wurde dieser Prozess, wenn Reflexionen unmit-

telbar und dicht auf die Erfahrungen der angehenden Lehrkräfte bezogen wurden. Das Praktikum wird also in besonderem Maße da lernwirksam, wo Studierende Erfahrungen sammeln, diese mit ihren eigenen Erwartungen und Überzeugungen abgleichen (und sich damit derselben bewusst werden) und mit anderen darüber kommunizieren.

Es kann dabei zumindest nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass die Studierenden eine vorgefundene Praxis unreflektiert übernehmen (Hascher, 2012) und traditionelle Ansichten zum Lernen aus ihrer Schulzeit replizieren (Kunter & Pohlmann, 2015; Richardson, 2003). Bei dieser Schlussfolgerung muss aber darauf hingewiesen werden, dass die befragten Studierenden sich freiwillig für ein Interview gemeldet haben und ggf. nicht solche Studierende befragt wurden, die im Praxissemester v. a. durch unreflektierte Handlungsimitation gelernt haben. Es sollte bedacht werden, dass die Implikationen deshalb nur eingeschränkt auf die Gesamtkohorte übertragen werden können. Im Material wird deutlich, dass die in der Studie befragten Studierenden ihre Mentorinnen und Mentoren zwar als Expertinnen und Experten mit Erfahrung schätzten, ihre Überzeugungen auch in Abgrenzung zu ihren Mentorinnen und Mentoren festigten, wenn sie deren Praxis als problematisch beurteilten und erkannten, wie sie nicht unterrichten möchten („Old-School-Teaching“, Alma). Diese Studierenden scheinen ihre Mentorinnen und Mentoren, anders als bei Hascher (2006), eher emanzipiert und reflektiert zu betrachten.

Wie kann man die Studierenden im Praxissemester darin unterstützen, ihre Überzeugungen weiterzuentwickeln und sich kritisch mit der vorgefundenen Praxis auseinanderzusetzen? Zunächst müssten sich die Studierenden ihrer eigenen Ansichten vom Lehren und Lernen bewusstwerden. Eine Möglichkeit, dies in der Praxis umzusetzen, stellen z. B. Reflexionsübungen in Seminaren dar, die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit aufgreifen. Diese könnten im Kontext aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zur lernförderlichen Unterrichtsgestaltung (vgl. z. B. Lipowsky, 2015) diskutiert werden. Außerdem sollten die Studierenden die Möglichkeit bekommen, gezielt prozedurales Wissen zur Umsetzung eigener Überzeugungen zum Lehren und Lernen aufzubauen und dies aus wissenschaftlicher Perspektive zu reflektieren, um für die Studierenden relevante Lerninhalte zu schaffen. Um bspw. gezielt das Praxiswissen zur Umsetzung konstruktivistisch-orientierten Unterrichts zu erweitern und somit konstruktivistische Überzeugungen in der Praxis zu validieren (Richardson, 2003), könnten Studierende z. B. in Kleingruppen in den Begleitseminaren eigene Unterrichtsentwürfe daraufhin untersuchen, welche Lehr-Lern-Überzeugungen sich darin zeigen, oder gemeinsam Unterrichtskonzepte entwickeln, die auf der konstruktivistischen Didaktik basieren. Diese könnten anschließend in der Schule ausprobiert werden und wieder im Seminar reflektiert werden. Außerdem könnten die Mentorinnen und Mentoren darin geschult werden, wie sie die Studieren-

den in der Umsetzung ihrer Überzeugungen im Unterricht unterstützen können und wie in gemeinsamen Reflexionsgesprächen Unterricht auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse kritisch reflektiert werden kann.

Limitationen und Ausblick

Unsere Befunde beruhen auf Selbstauskünften von Studierenden, die sich freiwillig für ein Interview meldeten. Aufgrund dieser Selbstselektivität sind Rückschlüsse auf die gesamte Praxissemesterkohorte nur eingeschränkt möglich. Außerdem ist es möglich, dass die Studierenden sich selbst reflektierter im Umgang mit der „Tipps- und Tricks-Vermittlungskultur“ (Hascher, 2012) der Mentorinnen und Mentoren darstellen, als sich de facto in ihrem Unterrichtshandeln zeigen würde. In weiterführenden Studien könnten Unterrichtsbeobachtungen das Handeln der Studierenden daraufhin prüfen, ob sie tatsächlich ihre Überzeugungen in die Praxis umsetzen oder doch eher Handlungsrouninen der Mentorinnen und Mentoren übernehmen, selbst wenn diese ihren Ansichten widersprechen. Außerdem sollte in folgenden Studien untersucht werden, ob die Studierenden tatsächlich lernförderliche Überzeugungen in die Praxis umsetzen wollen. Mit der Repertory-Grid-Technik konnten zwar eigene explizite Überzeugungskonstrukte anhand von Erfahrungs- und Beobachtungsbeispielen reflektiert werden, aber keine impliziten und ggf. sogar unbewussten Einstellungen erfasst werden (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Weitere Studien sollten deshalb ergänzend zu expliziten Maßen die Entwicklung impliziter Einstellungen im Praxissemester in den Blick nehmen. Um Rückschlüsse für die gesamte Praxissemesterkohorte ziehen zu können, wäre es ratsam, die in der Diskussion aufgestellten Thesen im Kontext eines *mixed-method-designs* quantitativ zu prüfen.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Chaiken, S., Liberman, A. & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Hrsg.), *Unintended Thought* (S. 212–252). New York: Guilford Press.
- Cook, P. & Young, J. (2004). Face-to-face with children. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 341–360.
- Decker, A.-T., Kunter, M. & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41–61.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse – Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 269–322). Boston: McGraw.
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lernangelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 297–326). Münster: Waxmann.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Fives, H., Lcatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research of teachers' beliefs* (S. 249–265). New York: Routledge.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132(5), 692–731.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147–179.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–149). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

- Kleickmann, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschul-lehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Dissertation, Westfälische-Wilhelms-Universität, Münster.
- König, J., Darge, K., Klemenz, S. & Seifert, A. (2018). Pädagogisches Wissen von Lehr- amtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 287–323). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bre- merich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erzie- hungswissenschaft*, 21(3), 1–38.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Müller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin: Springer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill, *Inter- national Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 48–65). New York: Routledge.
- Levin, B. B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F., Thußbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Er- gebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematik- lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy con- struct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 102–119). New York: Macmil- lan.

- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. *Advances in Teacher Education*, 6, 1–22.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2015). Assessing teacher's beliefs. Challenges and solutions. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' beliefs* (S. 87–105). New York: Routledge.
- Siwatu, K. O. & Chesnut, S. (2015). The career development of preservice and inservice teachers: Why teachers' self-efficacy beliefs matter. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 212–229). New York: Routledge.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 13–30). New York: Routledge.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of educational psychology*, 94(2), 344–355.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 715–737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F. & Vock, M. (2019). Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Eine Interviewstudie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 20–32). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxischock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters verändern. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willem, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 223–235). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

„... dass ich endlich verstanden habe,
wofür man das alles braucht.“

Zum didaktischen Konzept und zu möglichen Effekten
der erziehungswissenschaftlichen Begleitung
im Praxissemester

Jörg-W. Link

ZUSAMMENFASSUNG Die explorative hochschuldidaktische Studie geht der Frage nach, ob die Erfahrungen im Praxissemester und in den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren dazu beitragen, die subjektive Sicht der Studierenden auf das erziehungswissenschaftliche Studium und den Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion eigener pädagogischer Praxis zu verändern. Die zentrale These des Beitrages lautet: Erst die reflektierte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis führt zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und lässt die Erziehungswissenschaft aus Sicht der Studierenden nach dem Praxissemester zur wichtigen Berufswissenschaft werden. Grundlage der Studie sind schriftliche Statements Studierender (n = 184) aus einem seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozess am Ende des Praxissemesters aus einem Zeitraum von acht Jahren. Abgeschlossen wurde der Beitrag im August 2019.

ABSTRACT This secondary-school didactic, explorative study looks at whether pre-service teachers' experiences during their practical in-school training semester combined with their pedagogical studies change their subjective view of their pedagogical studies and the degree to which they reflect pedagogically on their own pedagogical practice. The central thesis of this paper is as follows: Reflective case-study-based analysis of students' own pedagogical practice leads to a higher attribution of meaning to students' own pedagogical studies and leads to students seeing educational science as an important field of professional studies after their practical in-school training semester is over. The study is based on the written statements of pre-service teachers (n = 184), collected over a period of eight years, from a seminar-based process of reflection and discussion carried out at the end of the practical in-school training semester. The article was completed in August 2019.

Drei längerfristige Beobachtungen bildeten den Impuls für diesen Beitrag. *Beobachtung eins*: Das Praxissemester in der Lehrkräftebildung wird vielerorts mit Erwartungen überfrachtet und gleicht damit einer „eierlegenden Wollmilchsau“. Bereits ein flüchtiger Blick in die bislang vorliegenden Publikationen und Forschungsbefunde zum Praxissemester in der Lehrkräftebildung erweckt recht schnell genau diesen Eindruck. Da wird erwartet, dass es einen innovativen Beitrag zur Professionalisierung und Entwicklung klassischer Lehrer:innenkompetenzen leistet (Gröschner et al., 2013), dass es die Theorie-Praxis-Verknüpfung fördert (Schubarth & Speck, 2012; Schubarth et al., 2012; Holtz, 2014; Schubarth et al., 2011), dass es Forschendes Lernen ermöglicht (Schüssler et al., 2014; Schüssler et al., 2016), dass es einen disziplinären Veränderungsprozess und damit nichts weniger als ein neues „Berufsethos“ mit einem „Professionsverständnis auf theoriebasiert-reflektierter Handlung“ initiiert (Martin, 2017, S. 226) oder dass es auch zur Entwicklung unterschiedlicher Lehrer:innenüberzeugungen beiträgt (Zaruba et al., 2018). Planungs-, Handlungs- und Reflexionskompetenz soll das Praxissemester ebenso fördern und entwickeln wie diagnostische Fähigkeiten. Es soll die Berufswahlüberprüfung ermöglichen, eine studienleitende Funktion übernehmen und insgesamt sowieso die Qualität der Lehrkräftebildung verbessern und zur Professionalisierung beitragen (Artmann et al., 2018). Viel größer könnten die Erwartungen kaum sein. Der bekannte „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011) wird durch das Praxissemester noch einmal angereichert. Aber warum sollte eine Praxisphase von 4–5 Monaten erreichen können, was bislang mitunter nicht einmal am Ende des Vorbereitungsdienstes erreicht wurde? Wohl nicht zufällig stehen solchen umfangreichen Erwartungen und Qualifikationszielen auch z. T. ernüchternde Evaluationsergebnisse gegenüber (Rothland & Boecker, 2015; Kleinespel, 2014).

Beobachtung zwei: Die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den Lehramtsstudiengängen werden seit einigen Jahren intensiv untersucht und kontrovers diskutiert (Böhme et al., 2018). Reflexionskompetenz gehört unbestritten zu den wichtigen Lehrer:innenkompetenzen (Niggli, 2004; Schüssler & Keuffer, 2012). Wenig überraschend ist die Erwartung, dass das Praxissemester einen Beitrag zur Entwicklung resp. Steigerung der Reflexionskompetenz leisten könne (Holtz, 2014; Leonhard & Rihm, 2011; Guardiera et al., 2018a). Die Befunde sind aber auch hier eher ernüchternd (Leonhard & Rihm, 2011; Guardiera et al., 2018b; Hericks et al., 2018), wenn man nicht sogar fragen kann, ob sich Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überhaupt empirisch solide fassen lasse (Berndt et al., 2017) und wie sich theoretisch hohe Erwartungen und Empirie faktisch zueinander verhalten (Berndt & Häcker, 2017). Zugleich ist hinlänglich belegt, dass Lehramtsstudierende das erziehungs- resp. bildungswissenschaftliche Studium als relativ bedeutungslos einschätzen und dieser Studienkomponente einen geringen Nutzen zuschreiben (Cramer, 2013; Rösler et al.,

2013; Lersch, 2006; Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 653–655; Kunina-Habenicht et al., 2013). Gleichwohl konstatierte Lersch (2006, S. 172) den (zunächst) widersprüchlichen Befund, dass Studierende und Referendar:innen trotz des „attestierten geringen Nutzen[s] dieses Studiensegments“ zugleich „deutlich mehr Erziehungswissenschaft“ im Studium wünschen. Daraus folgte er u. a. die Notwendigkeit, „Lehrangebote zur theoriegeleiteten Reflexion von Praxisproblemen“ (Lersch, 2006, S. 175) zu etablieren. Dennoch: „Das erziehungswissenschaftliche Studium“, so Cramer (2013, S. 77), „leistet aus Befragtersicht keinen nennenswerten Beitrag zur Reflexion der Praktika, anderenfalls müsste mit steigender Wertschätzung der Praxis auch die Bedeutung ihrer theoretischen Einbettung steigen“.

Beobachtung drei: Seit gut 10 Jahren erlebe ich in meinen Seminaren zum Praxissemester, dass Studierende in dieser Studienphase erstmals mit eigenen erziehungswissenschaftlichen Fragen und Interessen in die Seminare kommen.

Eine Frage, die sich an diese drei Beobachtungen anschließt, ist, auf welchen Wegen Lehramtsstudierende zu der Einsicht gelangen können, dass gerade auch die bildungswissenschaftlichen Studienanteile für ihre Professionalisierung einen hohen Stellenwert haben. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Wenn Rothland und Boecker (2015) in ihrem informativen kurzen Überblick zu Forschungsbefunden und -perspektiven zum Praxissemester eine Forschungsperspektive in der „Beratung und Lernbegleitung“ durch die Hochschulen und hier dann in „Forschungen zu den Vor- und Begleitseminaren“ (2015, S. 125) sehen, dann verortet sich die vorliegende explorative Studie in diesem inhaltlichen Kontext. Vom Anspruch her ist sie indes bescheidener als die von Rothland und Boecker entwickelten Forschungsperspektiven. Das gilt in erster Linie für das Instrumentarium und für die Reichweite der vorliegenden Untersuchung. Konkret frage ich danach, ob die Erfahrungen im Praxissemester und in den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren dazu beitragen, die subjektive Sicht der Studierenden auf das erziehungswissenschaftliche Studium und den Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion eigener pädagogischer Praxis zu verändern. Die zentrale These des Beitrages lautet: Erst die reflektierte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis führt zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und lässt die Erziehungswissenschaft aus Sicht der Studierenden zur wichtigen Berufswissenschaft werden.

Grundlage meiner explorativen Studie sind schriftliche Statements aus einer Kohorte von 386 Studierenden, die ich in einem Zeitraum von 8 Jahren (SoSe 2011 bis SoSe 2019) im Praxissemester aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive begleitet habe. Diese Aussagen wiederum sind schriftliche Resultate eines seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozesses mit den Studierenden am Ende des Praxissemesters (vgl. Kap. 1). Damit steht die vorliegende explorative Studie insgesamt ein wenig quer in der aktuellen Forschungslandschaft

zur Lehrkräftebildung und zum Praxissemester. Denn insgesamt zeichnet sich ab, dass die quantitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten meist nach statistisch messbaren Kompetenzen und nach Wissen fragen. Mir geht es hier um ein vergleichsweise weiches Kriterium, nämlich um ein didaktisches Seminarkonzept, das offenbar dazu beitragen kann, bei Lehramtsstudierenden eine wissenschaftlich-reflexive Haltung anzubahnen und die subjektive Sicht auf das erziehungswissenschaftliche (Teil-)Studium mehrheitlich positiv zu verändern. Mit der Seminardidaktik und deren Teil-Auswertung wird an einem Einzelfall ein Weg zur Einübung erziehungswissenschaftlicher Reflexion im Praxissemester vorgestellt und zugleich ein Effekt dieser Praktikumsbegleitung für das erziehungswissenschaftliche Studium zur Diskussion gestellt.

Dies geschieht in 4 Schritten. Zunächst werde ich das didaktische Konzept der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester beschreiben (1). In einem zweiten Schritt werde ich Datengrundlage und Ergebnisse meiner deskriptiven Erhebung darstellen (2). Die Befunde werden drittens diskutiert (3). Dies mündet abschließend in ein Fazit und einen Ausblick (4).

1 ZUM DIDAKTISCHEN KONZEPT DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITSEMINARE IM POTSDAMER PRAXISSEMESTER

Das Potsdamer Praxissemester wurde von einer Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrkräftebildung entwickelt und im Sommersemester 2008 zum ersten Mal durchgeführt. Begonnen ohne zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen, absolvieren inzwischen jedes Semester ca. 230 Studierende das Praxissemester, das Teil eines berufsfeldorientierten Spiralcurriculums in den Potsdamer Lehramtsstudiengängen ist (vgl. Jennek in diesem Band). Das Potsdamer Modell des Praxissemesters intendierte von Beginn an auch eine Verzahnung der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung. Insofern werden die Studierenden im Praxissemester betreut von Ausbildungsteams, bestehend aus Erziehungswissenschaftler:innen der Universität und Hauptseminarleitende des Vorbereitungsdienstes bzw. aus Fachdidaktiker:innen der Universität und Fachseminarleitende des Vorbereitungsdienstes sowie von Ausbildungslehrkräften (Mentorinnen und Mentoren) an den Praktikumsschulen. Diese strukturelle Verzahnung der beiden Phasen der Lehrkräftebildung über die konkrete Zusammenarbeit von Personen stößt inzwischen durch die Erhöhung der Ausbildungsplätze im Vorbereitungsdienst an kapazitäts Grenzen und ist in ihrer Realisierung gefährdet.

Die kollegial abgestimmten zentralen Zielsetzungen im Praxissemester sind die Förderung der Reflexionskompetenz einerseits und die Förderung der Hand-

lungskompetenz im Unterricht andererseits. Beides gehört zu den Aufgaben der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare (beispielhaft für das Fach Physik im Potsdamer Praxissemester: Nowak et al., 2018).

Die erziehungswissenschaftliche Begleitung, die im Zentrum dieses Beitrages steht, umfasst in der Vor- und Nachbereitungswoche je zwei Seminare an der Universität (6 bzw. 4 Lehrveranstaltungsstunden) und während der 14 Wochen Schulpraxis an einem dafür vorgesehenen Studientag insgesamt 5 Begleitseminare im Umfang von je 3 Lehrveranstaltungsstunden. Für die Kohorte von ca. 230 Studierenden werden pro Semester rund 12 erziehungswissenschaftliche Begleitseminare parallel angeboten, so dass die in der Regel lehramtsspezifischen Seminargruppen rund 20 Teilnehmende umfassen. Für die erziehungswissenschaftliche Begleitung haben die beteiligten Kolleginnen und Kollegen einen Rahmenplan entwickelt, der zur inhaltlichen Abstimmung auch für die Ausbildungsteams der Fachdidaktiken zugänglich ist. Dieser verbindliche Rahmenplan eröffnet den beteiligten Kolleginnen und Kollegen jedoch auch noch individuelle Ausgestaltungsmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen.

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über Themen und Struktur der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester.

In den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren arbeiten wir fallorientiert: Im Zentrum der Seminararbeit stehen Analyse und Interpretation pädagogischer Fälle, die von den Studierenden aus dem erlebten und gestalteten Schulalltag zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt der Sitzung online dokumentiert werden. Dies geschieht in der Regel durch schriftliche Fallprotokolle,

Tabelle 1 Themen und Struktur der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester

Vorbereitung: Ziele und Inhalte des Seminars/Organisatorisches und Methodisches; Der Beruf von Lehrkräften – persönliche Erwartungen und divergierende Ansprüche; Selbsteinschätzung der Lehrer:innenkompetenzen, Ziele/Entwicklungsaufgaben für das Praxissemester
Begleitseminar 1: Offener Beginn; Themenschwerpunkt Unterrichtseinstiege
Begleitseminar 2: Offener Beginn; Themenschwerpunkt Merkmale effektiven Unterrichts
Begleitseminar 3: Offener Beginn; Themenschwerpunkt Unterrichtsstörungen, Classroom Management
Begleitseminar 4: Offener Beginn; Themenschwerpunkt wahlweise Leistungsmessung, Medieneinsatz, Arbeitsaufträge, Zeitmanagement, Teamarbeit, Lehrer-Schüler-Interaktion, Umgang mit Heterogenität, Raumgestaltung, Hausaufgaben, außerunterrichtliche Tätigkeiten, Konferenzen, Elternarbeit
Begleitseminar 5: Offener Beginn; Das Praxissemester exemplarisch auswerten (Portfolios, work in progress)
Nachbereitung: Bilanz des Praxissemesters, Perspektiven für den Vorbereitungsdienst (Entwicklungsaufgaben)

die von anderen Teilnehmenden der Seminargruppe zur Vorbereitung der Seminarsitzung online kommentiert resp. analysiert werden. Die Möglichkeit, solche Fälle per Video zu dokumentieren, wird selten genutzt.

Durch die fallanalytische Arbeitsweise leistet die erziehungswissenschaftliche Begleitung auch einen Beitrag zum „pädagogischen Verstehen“ im Sinne Wolfgang Klafkis. Mit dem Begriff „pädagogisches Verstehen“ fasste Klafki (2002) die komplexe Kompetenz von Lehrkräften zusammen, „Prozesse, Anforderungen, Schwierigkeiten, Krisen, aber auch Erfolgserfahrungen, die Unterricht und Schulleben kennzeichnen, *von der Seite der jungen Menschen aus verstehen, interpretieren zu wollen und zu können* und daraus Folgerungen für ihr Verhältnis zu den Schüler/innen zu ziehen“ (S. 176, Hervorh. i. Orig.).

Bei den Fallanalysen geht es auch darum, das mitunter an naiven pädagogischen Vorstellungen und subjektiven pädagogischen Alltagstheorien orientierte Denken der Studierenden zu einem ‚pädagogischen Verstehen‘ weiterzuentwickeln und zu einer theoriegeleiteten pädagogischen Urteilskraft auszubilden (vergleichbar fallorientiert: Guardiera et al., 2018a). Mithin geht es um einen Praxis-Theorie-Praxis-Transfer, der den Nutzen und den Mehrwert erziehungswissenschaftlicher Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns für die Weiterentwicklung dieses Lehrer:innenhandelns als subjektiv bedeutsam erfahrbar machen soll. An vielen Beispielen aus einer über zehnjährigen Seminartätigkeit ließe sich aufzeigen, wie sich aus anfänglich an subjektiven Alltagstheorien orientierten Fallanalysen in der Seminararbeit schrittweise erziehungswissenschaftlich (nahezu) professionelle Reflexionen entwickeln.

Für die Interpretation der Fälle (Kommentare) stehen den Studierenden über Moodle online ein Analyseraster als Arbeitsinstrument (vgl. Abb. 1) sowie zu den jeweiligen Themen der Begleitseminare erziehungswissenschaftliche Literatur zur Verfügung. Diese Texte sind so ausgewählt, dass sie einerseits das jeweilige Thema auf der Grundlage einschlägiger Forschungsbefunde darstellen und andererseits nicht allzu umfangreich sind, damit die Studierenden sie angesichts der als hoch empfundenen Arbeitsbelastung im Praxissemester auch lesen und verarbeiten können. Das für die Seminararbeit konzipierte Analyseraster soll den Studierenden einen Weg zu einer professionellen Reflexion eines Falles aufzeigen und den Wert einer theorieorientierten Reflexion erfahrbar machen, die über den Einzelfall hinausgeht. Zur Analyse der Fälle wird zudem auch die Methode der Kollegialen Fallberatung angeboten, wenn sich einer der dokumentierten Fälle dafür inhaltlich eignet.

Um den notwendigen und häufig gewünschten Erfahrungsaustausch der Studierenden zu ermöglichen (Holtz, 2014; Hascher, 2006, 2012), starten die Begleitseminare mit einem offenen Beginn. Aus diesen Diskussionen ergeben sich nicht selten thematische Schwerpunkte für die weitere Seminararbeit. Ihre Erfahrungen im Praxissemester dokumentieren die Studierenden in einem Portfolio, das

Abbildung 1 Mögliche Schritte und Formulierungen bei einer Fallanalyse

Mögliche Schritte und Formulierungen bei einer Fallanalyse

Ein Arbeitsinstrument am Beispiel der Merkmale effektiven Unterrichts nach Gudjons (2006)

Schritt 1: Der Fall schildert ...

(zusammenfassende Darstellung des Inhalts in 2–3 Sätzen; ohne Wertung)

Schritt 2: Offen bleibt .../Nicht deutlich wird, ob ...

(ggf. darstellen, nachfragen, wenn etwas unklar oder unverständlich dargestellt wurde)

Schritt 3: Nach Gudjons (2006) zeichnet sich effektiver Umgang mit der Lernzeit (Merkmal 2) vor allem aus durch ...

(Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Literatur, auf die Bezug genommen wird)

Schritt 4: Vor diesem Hintergrund zeigt der vorliegende Fall, dass ...

(Interpretation des Falles unter Bezug auf die Literatur)

Schritt 5: Aus der Analyse des vorliegenden Falles ergeben sich für mich folgende Perspektiven und Konsequenzen ...

(reflektierter Transfer der Analyseergebnisse auf die eigene Unterrichtstätigkeit; persönliche Wertschätzung)

als Leistungsnachweis gilt und auch eine Grundlage für die Auswertung des Praxissemesters in der Nachbereitungswoche darstellt. In der Nachbereitung haben die Studierenden auch die Möglichkeit, je individuelle Entwicklungsaufgaben für den Vorbereitungsdienst zu formulieren. Aus den Erfahrungen im Praxissemester entwickelten Studierende auch wiederholt erziehungswissenschaftliche Themen für ihre Masterarbeit, z. B. zu Schulreformprozessen, zum Selbstgesteuerten Lernen, zu Unterrichtsstörungen, zu Unterrichtsprojekten, zu Feedback.

Insgesamt zielt die erziehungswissenschaftliche Begleitung und Beratung im Praxissemester auf eine zentrale Kompetenz professionellen Lehrer:innenhandelns, nämlich die Reflexionskompetenz. Den Studierenden mache ich diese Zielsetzung mittels dreier simpler Fragen transparent: Was ist erziehungswissenschaftliche Reflexion pädagogischer Praxis? Wie geht das? Welchen Nutzen habe ich als Lehrkraft davon?

Bildungshistorisch ist diese Zielsetzung für die Lehrkräftebildung trivial und mindestens 250 Jahre alt – und nicht zuletzt auch deshalb so zentral. Für den Professionalisierungsprozess kann eine bewusste Verortung in der Geschichte der Lehrkräftebildung hilfreich und entlastend sein. Sie macht angesichts der Gleichzeitigkeit von Beharrung und Veränderung im Schulsystem zudem zuversichtlich. Denn das gute Neue ist niemals ganz neu und auch das Rad muss nicht permanent neu erfunden werden. Als Bildungshistoriker verdeutliche ich den Studierenden meinen subjektorientierten didaktischen Ansatz deshalb gerne mit einer bildungshistorischen Referenz, und zwar mit dem „Symbolum“ des Schnepfenthaler Philanthropen und Schulgründers Christian Gotthilf Salzmann

(1744–1811), das er im Jahr 1806 in seinem „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ veröffentlichte: „Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“ (Salzmann, 1806, S. 17).

Weitere bildungshistorische Referenzen könnten auch Schulmänner des 19. Jahrhunderts wie Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866) oder Friedrich Dittes (1829–1896) sein, die ebenfalls für die reflektierte Reflexion der Praktiker stehen. Besonders aber ist es die „denkende Erfahrung“ des US-amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952), die das geschilderte didaktische Konzept wesentlich konstituiert. Unter „denkender Erfahrung“ versteht Dewey – der zur Freude des Bildungshistorikers für die Lehrkräftebildung manchen Ortes (Fraefel, 2017; Košinár, 2017) wieder neu entdeckt wird – Folgendes: „Die planmäßige Pflege dieser ‚Denkseite‘ der Erfahrung führt dazu, dass das Denken zu einer besonderen Form der Erfahrung wird. Das Denken ist mit anderen Worten das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so dass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen. [...] Es wird ‚begreiflich‘ – so sagen wir –, dass die Dinge sich so abspielen wie sie es tun“ (Dewey, 2000, S. 195).

Dieser didaktische Ansatz ist zugleich auch eine Konsequenz aus meinen langjährigen Studien zu Schulreformprozessen in Geschichte und Gegenwart, die u. a. zeigen, dass Reflexionskompetenz der Lehrkräfte zu den entscheidenden Gelingenbedingungen von Schulreformprozessen gehört (vgl. zusammenfassend: Link, 2018). Gelungene historische Reformprozesse haben für die Reflexion der Akteure Zeiten und Räume für ‚denkende Erfahrung‘ (nach Dewey) geschaffen, somit einen institutionalisierten Ort als notwendige Voraussetzung für Reflexion (Häcker, 2017). Ein solcher Ort und zugleich ein Format zur Ermöglichung von Reflexion sind auch die hier skizzierten Begleitseminare. Meinen didaktischen Ansatz kann man natürlich auch professionalisierungstheoretisch begründen (z. B. mit Helsper, 2001; vgl. auch Tenorth, 1999) oder strukturtheoretisch (z. B. mit Hericks et al., 2018). Die Begriffe und die Referenzen würden dann moderner, die pädagogischen Fälle dahinter – nämlich das reflexive Wissen und Handeln der Lehrkräfte bzw. die Einsicht in die Notwendigkeit reflexiven Handelns im Prozess der Professionalisierung – bleiben jedoch weitgehend identisch.

2 DATENGRUNDLAGE UND ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ERHEBUNG

Die hier dargestellten Befunde sind nicht die Ergebnisse breit angelegter quantitativer Befragungen oder Tests, sondern die Resultate eines seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozesses mit Studierenden am Ende des Praxissemesters aus einem Zeitraum von acht Jahren. Um das Praxissemester und die erziehungswissenschaftliche Begleitung zu resümieren und zu reflektieren sowie den Blick auf je individuelle Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst zu öffnen, erhalten die Studierenden meiner Begleitseminare in der Nachbereitungswoche sieben Satzanfänge als Denkanstöße, die die abschließenden Diskussionen steuern und strukturieren sollen. Einer dieser Impulse bezieht sich vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten These auf die Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums und lautet: „Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

In einem Zeitraum von 8 Jahren (SoSe 2011 bis SoSe 2019) habe ich 19 Seminargruppen mit insgesamt 386 Studierenden in der erziehungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters betreut. Die Seminargruppen umfassten im Schnitt 20,3 Teilnehmer. 67,1% der Studierenden waren weiblich, 32,9% männlich. 80,5% studierten mit Ziel Lehramt an Gymnasien, 19,5% ein kombiniertes Lehramt Sekundarstufe I/Primarstufe (jeweils mit möglicher Schwerpunktsetzung auf Primarstufe oder Sekundarstufe I). Sämtliche Schulfächer waren vertreten.

Aus der Kohorte von 386 Studierenden haben 233 Studierende ihre schriftlichen Aussagen für eine qualitative Auswertung zur Verfügung gestellt. 61% stammten von weiblichen, 39% von männlichen Studierenden. Darunter waren 184 Aussagen zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Die Aussagen von 49 der 233 Rückläufe ließen sich nicht zuordnen, da sich die Aussagen nicht auf das erziehungswissenschaftliche Studium bezogen bzw. zu diesem einen von sieben Impulsen schlicht fehlten.

Zur deskriptiven Auswertung dieses Materials in der vorliegenden explorativen Studie wurde ein bewusst schlichter methodischer Ansatz gewählt, um die Befunde für eine Diskussion überhaupt verfügbar zu machen. Die vorliegenden 184 schriftlichen Statements wurden transkribiert, in Excel mitsamt den verfügbaren Rahmendaten (Semester, Seminargruppe, Studiengang, Studienfächer, Geschlecht) strukturiert erfasst und in einem ersten Schritt zunächst im Zusammenhang gesichtet. Auf der Grundlage der ersten Sichtung wurden induktiv Hypothesen zur Kategorisierung der Aussagen gebildet:

- ◆ **Kategorie 1:** Auch nach dem Praxissemester (PS) halte ich die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums für irrelevant in Bezug auf die Schulpraxis.
- ◆ **Kategorie 2:** Das Praxissemester hat mir die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für den Lehrer:innenberuf klarer gemacht, die Inhalte des Studiums gehen aber an der Praxis vorbei.
- ◆ **Kategorie 3:** Das Praxissemester hat dazu beigetragen, dass ich die Erziehungswissenschaft als wichtige Berufswissenschaft für Lehrkräfte erkannt habe.

Anschließend wurden die Aussagen – in sehr freier Orientierung an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – mit diesen drei Kategorien kodiert. Die Kodierung wurde in drei Durchläufen überprüft und ggfls. korrigiert. Um den Kategorisierungsprozess nachvollziehbar zu machen, stelle ich für jede Kategorie zunächst einige exemplarische Aussagen zusammen:

Kategorie 1: Auch nach dem Praxissemester (PS) halte ich die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums für irrelevant in Bezug auf die Schulpraxis. „Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

- ◆ ... hat sich nicht verändert, ehrlich gesagt haben mir die EWI Kurse wenig für den Schulalltag gebracht.
- ◆ ... ich gemerkt habe, dass quasi fast kein Input aus dem Studium in meiner Arbeit als Lehrerin präsent ist.
- ◆ ... es hat sich nicht verändert. Ich halte den Großteil meiner erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen und Seminare immer noch für Zeitverschwendung (insbesondere die aus dem Bachelor!).

Kategorie 2: Das Praxissemester hat mir die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für den Lehrer:innenberuf klarer gemacht, die Inhalte des Studiums gehen aber an der Praxis vorbei.

„Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

- ◆ ... ich verstärkt wahrnehme, dass der Praxisbezug jahrelang zu gering ist, weil ich immer noch sehr intuitiv oder an meiner Fachdidaktik orientiert handele, und nicht wirklich pädagogisch psychologisch reflektiert.
- ◆ ... ich einiges, was mir in den Vorlesungen erzählt wurde, in Frage stelle.
- ◆ Ich hätte mir doch mehr gewünscht: Manche Seminare oder Vorlesungen empfand ich als Beschäftigungstherapie und an anderen Stellen habe ich mir noch mehr gewünscht, wie z. B. „Umgang mit Unterrichtsstörungen bzw. Un-

terrichtsverweigerungen“, „Unterrichtseinstiege bzw. Ausstiege“, „Moderationstechniken“ usw.

Kategorie 3: Das Praxissemester hat dazu beigetragen, dass ich die Erziehungswissenschaft als wichtige Berufswissenschaft für Lehrkräfte erkannt habe.

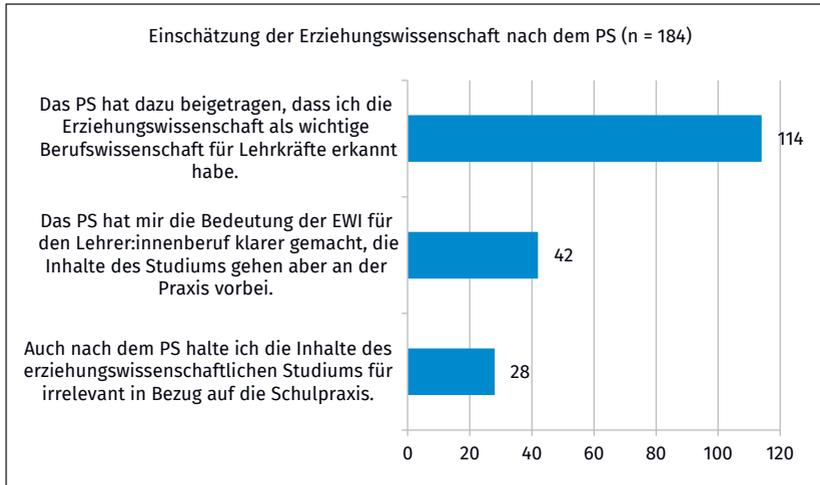
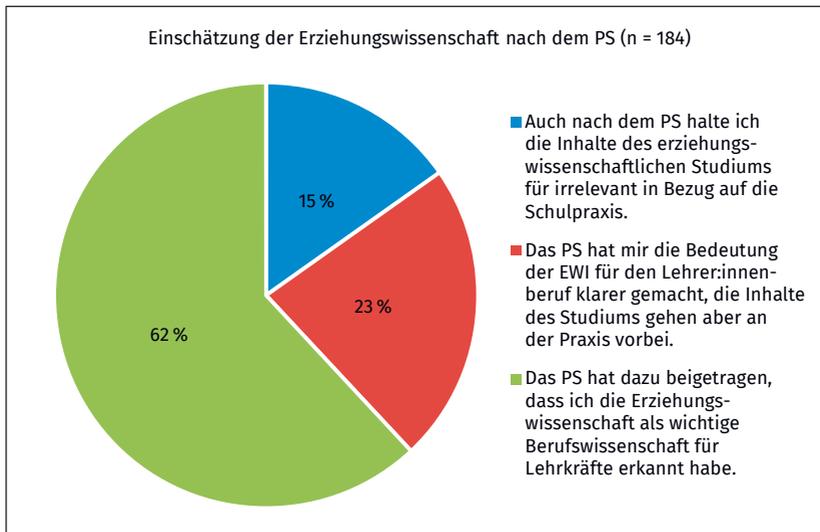
„Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

- ◆ ... ich jetzt konkretere Vorstellungen und Erfahrungen habe, zu denen ich gern in Veranstaltungen Antworten/Anregungen zur Vertiefung erhalten würde.
- ◆ ... ich nun endlich eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erfahren konnte und mir ist die Relevanz pädagogischer Aspekte/Steuerungsmöglichkeiten klargeworden.
- ◆ ... ich gemerkt habe, wie wichtig theoretische Grundlagen sind, nicht nur für die Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch um mein Handeln zu hinterfragen und mich weiter zu entwickeln.
- ◆ ... ich gelernt habe, dass es wichtig ist, zusätzlich zur Alltagspädagogik auch theoretische Grundlagen zur Problemlösung zu Rate zu ziehen.
- ◆ ... mir noch mehr bewusst ist, dass ich nur durch Reflexion meines eigenen pädagogischen Handelns, Konsequenzen und Lösungen ermitteln (und anwenden) kann.
- ◆ ... ich über erziehungswissenschaftliche Fragestellungen überhaupt eingängig nachdenke.

Die 184 kategorisierten Aussagen verteilen sich im Ergebnis wie folgt (Abb. 2 und 3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: 85 % der vorliegenden Aussagen fallen in die Kategorien 2 und 3, d. h. für diese Studierenden ist die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester als Berufswissenschaft wichtiger geworden. 62 % schätzen die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester gar als zentrale Berufswissenschaft ein (Kategorie 3). 15 % der Aussagen fallen in Kategorie 1, d. h. die Erziehungswissenschaft wird auch nach dem PS für überflüssig und irrelevant gehalten.

Während die in Kategorie 1 fallenden Studierenden eine pädagogische und didaktische Herausforderung zur Verbesserung der Lernbegleitung darstellen, zeigen die Aussagen aus Kategorie 3, welches Potenzial in einer fallanalytischen Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis steckt. Zwei Aussagen bringen auf den Punkt, was zweifellos ein zentrales Anliegen des erziehungswissenschaftlichen Teils des Lehramtsstudiums und der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Praxissemester ist. Wenn die Studierenden nach dem

Abbildung 2 Einschätzung der Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester (PS)**Abbildung 3** Einschätzung der Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester (PS)

Praxissemester formulieren, dass „ich die eigene (wissenschaftliche) Reflexion als Bestandteil der Professionalisierung besser begriffen habe“ bzw. – noch prägnanter – „dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht“, dann ist zumindest hier zweifellos ein zentrales Ziel der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Sinne des didaktischen Ansatzes erreicht worden.

3 DISKUSSION DER BEFUNDE

Angesichts der bekannten Geringschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums durch die Lehramtsstudierenden waren die vorliegenden Befunde nicht zu erwarten und überraschen in der Eindeutigkeit des Ergebnisses. Offenbar hat die fallanalytische Arbeitsweise in der erziehungswissenschaftlichen Begleitung dazu beigetragen, dass die Studierenden Antworten auf die eingangs gestellten drei didaktischen Fragen gefunden haben und die Reflexion sowie die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester in ihrer Bedeutung und Relevanz subjektiv höher einschätzen als zuvor. Erst in unmittelbarer theoriegeleiteter fallanalytischer Auseinandersetzung mit der (eigenen) Schulpraxis erschließt sich den Studierenden offenbar der Sinn der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium.

Hier ließe sich durchaus eine Parallele ziehen zu einem Befund aus dem breit angelegten Verbundprojekt „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)“. Die Autorinnen und Autoren weisen u. a. darauf hin, dass nach ihren Untersuchungen der Einstieg in die Praxis für die meisten jungen Lehrkräfte emotional belastend sei und dass ein Zusammenhang zwischen gemessenem Wissen und dem Zuwachs an selbstberichteter Unterrichtsqualität bestehe, wobei das bildungswissenschaftliche Wissen als Puffer das Beanspruchungserleben im Verlauf des Vorbereitungsdienstes reduziere und dass „die Reflexion problematischer Situationen in der Schule zur Steigerung des beruflichen Wohlbefindens beitragen kann“ (Kunter et al., 2017, S. 49).

Weiter korrespondieren meine Befunde zur Kategorie 2 mit den Befunden von Lersch (2006, S. 174), nach denen sich Lehramtsstudierende und Referendar:innen trotz der Kritik am erziehungswissenschaftlichen Studiensegment mehr Erziehungswissenschaft wünschen. Sie korrespondieren ebenfalls mit denen von Holtz (2014), der resümiert: „Insofern sprechen unsere Ergebnisse nicht dafür, dass die Erfahrungen im Praxissemester einen Theorie-Praxis-Konflikt auslösen oder wesentlich verstärken“ (2014, S. 116). Und weiter: „Das Praxissemester bietet eine Chance, den Studierenden die Bezüge zwischen den ‚theoretischen‘ und den ‚praktischen‘ Inhalten ihres Lehramtsstudiums aufzuzeigen“ (Holtz, 2014, S. 117).

Dies entspricht nicht zuletzt auch dem Wunsch vieler Studierender nach einer wechselseitigen Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie er von Schüssler und Keufer (2012, S. 191) ermittelt wurde.

Zugleich stehen meine Befunde teilweise im Widerspruch zu bislang bekannten Befunden zu den ersten drei Jahren des Potsdamer Praxissemesters, die insgesamt uneinheitlich, z. T. auch ernüchternd sind. Grundlage dieser Untersuchungen sind jeweils Befragungen der Studierenden nach dem Praxissemester. Schubarth et al. (2012) konstatieren u. a., dass „die Reflexion der studentischen Praxiserfahrungen in den begleitenden und nachbereitenden Seminaren [...] aus Sicht der Studierenden bislang nicht zufriedenstellend“ erfolgt (S. 164). Weiter kommen sie zu dem Ergebnis, dass für „drei Viertel der Potsdamer Lehramtsstudierenden [...] ihr Studium keine gute Mischung aus Theorie und Praxis darstellt“ (S. 153) und das Praxissemester somit „nicht zu einem besseren Theorie-Praxis-Verhältnis“ beiträgt (S. 165). Vielmehr habe es in erster Linie eine berufsorientierende und -befähigende Wirkung (S. 165). Gemsa und Wendland (2011) interpretierten ihre Befunde hingegen tendenziell positiver: „Durch das Praktikum erkennen die Studierenden im Durchschnitt, dass die an der Universität vermittelte Theorie durchaus etwas mit der Praxis zu tun hat, sodass die Einschätzung, ‚wie wichtig die Studieninhalte für die Praxis sind‘, nach dem Praktikum signifikant höher ausfällt als vor dem Praktikum“ (S. 236). Weiter kommen sie zu dem Ergebnis, dass die universitären Seminare während des Praxissemesters „aus Sicht der Studierenden positiv bewertet“ werden (S. 227), zugleich aber auch „ein relativ hoher Anteil der Studierenden für die Erhöhung der Qualität der Seminare, vor allem der erziehungswissenschaftlichen, plädiert“ (S. 227; vgl. auch Ludwig et al., 2013).

Eine interne Erhebung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Potsdam zeigt andererseits für den Zeitraum vom Sommersemester 2014 bis zum Sommersemester 2016, dass die Studierenden (n = 301) die erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare in Bezug auf die Reflexion pädagogischer und didaktischer Handlungsmodelle vor dem Hintergrund eigener Schulerfahrung im Praktikum sowie in Bezug auf die Reflexion eigenen Unterrichts geringfügig besser einschätzen als die fachdidaktischen Seminare. Für das Sommersemester 2016 fällt diese Differenz noch deutlicher aus. Die Frage „Wie sehr konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen in die Begleit- und/oder Nachbereitungsveranstaltungen einbringen und gemeinsam reflektieren?“ beantworteten 38 % der Studierenden (n = 68) mit „sehr gut“ für die Begleitseminare in Erziehungswissenschaft, 15 % bzw. 29 % mit „sehr gut“ für die Begleitseminare im Fach 1 bzw. 2 (Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung, Erhebung zum Schulpraktikum im SoSe 2016, Ergebnisbericht vom 14. Oktober 2016).

Mit Bezug auf die behauptete Reflexionskompetenz korrespondieren die Ergebnisse dieser internen Studie des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungs-

forschung der Universität Potsdam mit den Befunden meiner Einzelfallstudie: Für insgesamt 82 % der im Sommersemester 2016 Befragten trifft die Aussage, dass während des Praxissemesters die Fähigkeit zugenommen habe, den eigenen Unterricht zu reflektieren, sehr (46 %) bzw. eher (36 %) zu. Auf die gestiegene Kompetenz, den Unterricht anderer zu beobachten und angemessen zu reflektieren, stimmen 36 % sehr und 38 % eher zu (ebd., Tabelle 18.3). Eine jüngere Potsdamer Untersuchung, die ebenfalls die Selbsteinschätzung der Studierenden zum eigenen Kompetenzzuwachs zur Untersuchungsgrundlage macht, urteilt in der Entwicklungstendenz ähnlich, wenngleich auch vor dem Hintergrund ihrer Befunde zurückhaltender, weil sie keine unmittelbaren Effekte der seminaristischen Praktikumsbegleitung für die Kompetenzentwicklung nachweisen kann (Gronostaj et al., 2018). Ob die dargestellten Differenzen in den Ergebnissen zwischen den älteren und neueren Untersuchungen zum Potsdamer Praxissemester auf eine qualitative Verbesserung der Lernbegleitung in den vergangenen Jahren hindeutet, lässt sich auf der gegenwärtig bekannten Datengrundlage nicht ermitteln.

Insgesamt scheint jedoch bei Aussagen zur gestiegenen Reflexionskompetenz durch das Praxissemester Zurückhaltung geboten zu sein. Bewusst fragt die vorliegende Studie ja auch nicht nach Reflexionskompetenzen, sondern nach subjektiven Bedeutungszuschreibungen zu erziehungswissenschaftlicher Reflexion pädagogischer Praxis. Trotz komplexer Untersuchungsdesigns können quantitativ angelegte Studien keine Steigerung der Reflexionskompetenz durch eine Begleitung im Schulpraktikum messen: „Eine generell positive Wirkung von Begleitveranstaltungen auf die Entwicklung der studentischen Reflexionskompetenz kann nicht festgestellt werden. Bei der Mehrzahl der Studierenden, die Begleitveranstaltungen besucht haben, zeigen sich jedoch positive Effekte“ (Leonhard & Rihm, 2011, S. 261). Die Begleitstudie zum Jenaer Praxissemester urteilt ähnlich (Gröschner et al., 2013). Und vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Auswertung eines fallanalytischen Seminarkonzepts konstatieren Guardiera et al. (2018b, S. 244) sogar: „Eine qualitativ höherwertige Reflexion der Fallsituation im Nachtest konnte in nur sechs von 37 Fällen unproblematisch beobachtet werden; alle anderen Fallanalysen stellten sich diesbezüglich eher diffus dar.“

Qualitativ angelegte Studien zu Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen urteilen zurückhaltender in Bezug auf Kompetenzzuwächse und legen den Fokus auf „die Ermöglichung von *Reflexionsfähigkeit*“: „Es kann aus unserer Sicht zuallererst und allerhöchstens darum gehen, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus anzubahnen der sich durch Differenzerfahrungen zwischen schulischer und universitärer Praxis und darin ermöglichten Perspektivwechseln herausfordern lässt“ (Hericks et al., 2018, S. 268). Insgesamt ist Zaruba et al. (2018) zuzustimmen, wenn die Autorinnen für eine Verknüpfung quantitativer, qualitativer und somit subjektorientierter Untersuchungsansätze mit Blick auf die Effekte der Lernbegleitung im Praxissemester plädieren.

4 FAZIT UND AUSBLICK

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die innerhalb des vorgestellten Seminarkonzepts erfolgte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium führt. Die zuletzt angedeuteten Grenzen statistisch erfassbarer Effekte und der Hinweis auf einen subjektorientierten, quantitativ-qualitativ ausbalancierten Untersuchungsansatz verweisen zugleich auch auf die Grenzen meiner Untersuchung. Grundlage sämtlicher Untersuchungen zum Potsdamer Praxissemester sind Selbstauskünfte der Studierenden, gewonnen in breit angelegten Fragebogenerhebungen. Die Grundlage meiner Untersuchung waren Satzimpulse aus einem seminaristischen Diskussionszusammenhang, also kein Material, mit dem primär Forschungsdaten generiert wurden. Möglicherweise bildet auch dieser methodische Ansatz eine Erklärung für die Teil-Differenz zwischen meinen und anderen Potsdamer Befunden. Denn es ist denkbar, dass die Studierenden einen das Praxissemester insgesamt evaluierenden Fragebogen anders beantworten, als sie auf einen Satzimpuls reagieren, der in erster Linie der eigenen und der seminaristischen Reflexion der Erfahrungen im Praxissemester dient. Zudem ist der potenziell un abgeschlossene Prozess ‚pädagogischen Verstehens‘ (s. o.) ein dialogischer. Lernen und der Erwerb von Kompetenzen ist ohne Interaktion von Kompetenten und noch Lernenden oder der Interaktion innerhalb einer Gruppe von Lernenden nicht möglich. Gerade wenn es um Reflexion geht, ist der soziale Kontext und innerhalb eines Seminars ein vertrauensvolles und offenes Seminar Klima unverzichtbar (Berndt & Häcker, 2017; Leonhard & Abels, 2017). Und wie in der Schule ist ein Lernprozess auch in universitären Lehr-Lern-Settings von pädagogischen Beziehungen geprägt. Somit ist nicht auszuschließen, dass solche pädagogischen Beziehungen auch die Befunde des vorliegenden Einzelfalls beeinflussen. Dies gilt für pädagogische Prozesse aber grundsätzlich. Lernen erfolgt nicht in der Logik technischer Prozesse. Und genau deshalb sprach ich eingangs auch von einem ‚vergleichsweise weichen Kriterium‘. Nimmt man jedoch die Indizien der vorliegenden Befunde aus einem nicht repräsentativen Einzelfall ernst, dann ergeben sich daraus Perspektiven für weitere Untersuchungen, die einerseits über den Einzelfall hinausweisen und andererseits auch nicht nur auf Selbstauskünften beruhen:

- ♦ Zunächst einmal wäre der hier dargestellte Untersuchungsansatz auf alle erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare im Potsdamer Praxissemester auszuweiten, um auszuschließen, dass die ermittelten Effekte auf personelle und nicht primär auf didaktische und inhaltliche Voraussetzungen gründen.

- ◆ Die Untersuchung wäre noch nach Geschlecht und nach Fächern zu differenzieren, da das Geschlecht das Interesse an Reflexion offenbar beeinflusst (Niggli, 2004, S. 355).
- ◆ Ob die Einsicht in die Wichtigkeit der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft tatsächlich auch zu einer erhöhten (und nicht nur behaupteten) Reflexionskompetenz geführt hat, wäre etwa dadurch zu überprüfen, dass die behauptete Reflexionskompetenz im Vorbereitungsdienst nach dem Praxissemester (mit neu zu entwickelnden Instrumenten) getestet wird.

Vielfach – und nicht nur in Potsdam – plädieren die Studierenden dafür, das Praxissemester im Studium zeitlich früher zu verankern und noch intensiver zu begleiten, u. a. durch Hospitationen auch aus erziehungswissenschaftlicher und nicht nur aus fachdidaktischer Perspektive. Vor dem Hintergrund meiner Untersuchungsergebnisse frage ich jedoch eher: Ist die hohe Quote der Einschätzung der Erziehungswissenschaft als zentrale Berufswissenschaft vielleicht sogar eine Konsequenz der späten zeitlichen Verankerung des Praxissemesters, die im Studienverlauf wegen des Wissens- und Kompetenzaufbaus früher gar nicht erreichbar wäre? Weniger die Länge und die zeitliche Verankerung des Praxissemesters scheinen für intendierte Effekte verantwortlich zu sein, als vielmehr didaktischer Ansatz und Qualität der Lernbegleitung. Unter zwei Voraussetzungen könnte das Praxissemester dann in der Tat zu dem intendierten Quantensprung in der Lehrkräftebildung werden: Erstens muss die Lernbegleitung durch Personen mit einem schulnahen Lehr- und Forschungskontext erfolgen und zweitens muss sie stärker an einer subjektorientierten Kompetenzförderung vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen Praktikumserfahrung arbeiten (Gröschner & Seidel, 2012). Mit dieser Perspektive ergibt sich auch die didaktisch wichtigste Frage meiner Untersuchung: Wie gelingt es, den 15% der Studierenden, die auch nach dem Praxissemester das erziehungswissenschaftliche Studium „für Zeitverschwendung“ halten, den Nutzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion erfahrbar zu machen? Welche professionsorientierten Angebote können auch diesen Studierenden den Weg zum bzw. zur reflektierten Praktiker:in eröffnen, für den:die Wertschätzung, Anerkennung und Theorieorientierung keine leeren Vokabeln und schon gar keine Widersprüche sind?

Literatur

Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.) (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gemsa, C. & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1) (S. 213–237). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Großchner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Großchner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS.

- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018a). Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1(1), 21–26. <https://doi.org/10.25847/ZSLS.2018.002>
- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018b). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Bildung und Sport. Forschendes Lernen im Praxissemester* (Vol. 13, S. 231–248). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_14
- Gudjons, H. (2016). „Da lernt man wenigstens was!“ Sieben Merkmale effektiven Unterrichts nach Ergebnissen empirischer Forschung. In H. Gudjons (Hrsg.), *Neue Unterrichtsformen - veränderte Lehrerrolle* (S. 41–50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Klafki, W. (2002). Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, H. Stübiger & W. Hendricks (Hrsg.), *Wolfgang Klafki: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien* (S. 176–195). Weinheim: Beltz.
- Kleinespel, K. (Hrsg.) (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gössling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projektes BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51) (S. 164–181). Weinheim: Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73765>

- Link, J.-W. (2018). Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung: Zwei virtuose Solistinnen? Argumente für eine historische Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 35–56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ludwig, J., Schubarth, W. & Wendland, M. (Hrsg.) (2013). *Lehrerbildung in Potsdam: Eine kritische Analyse* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 2). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-62855>
- Martin, A. (2017). Erziehungswissenschaft macht Schule. Muster eines disziplinären Veränderungsprozesses am Beispiel des Praxissemesters in der Lehrer*innen-ausbildung. In S. Afßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hrsg.), *Wenden* (S. 219–228). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14805-8_18
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364. <https://doi.org/10.25656/01:3677>
- Nowak, A., Ackermann, P. & Borowski, A. (2018). Rahmenthema „Reflexion“ im Praxissemester Physik. In A. Borowski & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 217–230). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J. & Köller, O. (2013). Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 24–42.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Salzmann, C. G. (1806). *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt.
- Schubarth, W. & Speck, K. (Hrsg.) (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Studium nach Bologna*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5>
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.) (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-51033>

- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.) (2016). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 429–461). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In T. Häcker, F. Radisch, A. Willems, M. Walm & A. Krüger (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (223–235). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lernen und Lerngelegenheiten im Praxissemester aus der Retrospektive

*Dorothea Körner, Anahit Barseghyan, Frederik Ahlgrimm
und Julia Jennek*

ZUSAMMENFASSUNG Das Praxissemester stellt eine zentrale Lerngelegenheit für Studierende dar. Im Rahmen dieser Studie wurden 6 Personen mit einem Zeitabstand von einem bis drei Jahren zu ihrem Praxissemester interviewt. Schwerpunkte der Befragung waren die wahrgenommenen Lerngelegenheiten und Lernzuwächse während des Praxissemesters und dessen retrospektive Beurteilung. Im Einklang mit anderen Studien nahmen die Befragten ihren eigenen Unterricht als wichtigste Lerngelegenheit wahr, da sie dort ihre Berufswahlentscheidung bestätigt sahen, sich im Unterrichten ausprobieren konnten und vom Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler sowie Ausbildungslehrkräfte profitierten. Mit einem zeitlichen Abstand von einem bis drei Jahren nahmen sie das Praxissemester noch immer positiv wahr. Der Teil der Befragten, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Referendariat befanden, beschrieben das Praxissemester als Möglichkeit, erste Eindrücke aus dem Schulalltag zu sammeln und sich auf das Referendariat vorzubereiten.

ABSTRACT The practical semester represents a central learning opportunity for pre-service teachers. In the context of this study, 6 students were interviewed regarding their practical semester with a time interval of one to three years. The interview focused on the perceived learning opportunities and learning growth during the practical semester and its retrospective assessment. In accordance with other studies, respondents saw their own teaching as the most significant learning opportunity, as it confirmed their career choice, allowed them to try teaching and benefit from feedback from their pupils as well as from their training teachers. With a time gap of one to three years, they still perceived the internship semester positively. Interviewees who were in their traineeship at the time of the survey described the practical semester as an opportunity to gain first impressions of everyday school life and to prepare for the traineeship.

1 EINLEITUNG

Die Einführung des Praxissemesters in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ermöglicht Lehramtsstudierenden ein längeres Erleben des Schulalltags innerhalb der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Solch eine Praxisphase wurde von den Studierenden immer wieder gefordert und auch von der Lehrkräftebildung als zentrale Lerngelegenheit angesehen (Hascher, 2011). Folglich sind an diese Praxisphase verschiedene Erwartungen und Hoffnungen geknüpft, die ihre Wirksamkeit und Auswirkungen betreffen. Das Referendariat stellt eine ähnliche Lerngelegenheit dar, in der Lehrkräfte in Ausbildung über einen festgesetzten Zeitraum eigene Unterrichtserfahrungen sammeln. Dabei werden sie von einer erfahrenen Lehrkraft betreut.

In diesem Beitrag wird zunächst ein Überblick über die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung gegeben. Zu Beginn werden aktuelle Befunde zur Wirksamkeit von Praxissemester und Referendariat sowie die Berufsbiografie von Lehrkräften dargestellt. Aus den festgestellten Defiziten wurden die Fragestellungen entwickelt, die in einer Studie durch retrospektive Interviews untersucht wurden. Die Ergebnisse werden abschließend vor dem Hintergrund der vorgestellten Studienlage diskutiert.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Erste Phase der Lehrkräftebildung

In der wissenschaftsorientierten ersten Phase der Lehrkräftebildung, dem Lehramtsstudium, steht die Aneignung von fachlichem, fachdidaktischem und allgemein pädagogischem Wissen, welches die Studierenden für ihr späteres Berufsleben benötigen, im Vordergrund. Die genaue Ausgestaltung des Studiums unterscheidet sich je nach Bundesland und der Hochschule. In der Regel kann das in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen vermittelte Methoden- und Kompetenzwissen in mehreren Praktika erprobt werden (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wild, 2004).

Den Schulpraktika werden innerhalb des Lehramtsstudiums eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (Topsch, 2004). Sowohl von den Lehramtsstudierenden als auch den Lehrer:innenbildenden¹ werden sie als zentrale Lerngelegenheit

1 Als Lehrer:innenbildende werden Dozierende an der Universität, betreuende Lehrkräfte in den Praktika als auch die Studienseminarbetreuenden der zweiten Phase der Lehrkräftebil-

wahrgenommen (Hascher, 2011, 2012; Hascher & de Zordo, 2015; Jennek, Lazariades, Panka, Körner & Rubach, 2019). Die konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Praktika wird hinsichtlich ihrer Länge, Inhalte und Betreuung unterschiedlich vorgenommen (Weyland & Wittmann, 2015), sodass es auch innerhalb einer Universität zu Unterschieden kommen kann. Insgesamt ist in den letzten Jahren jedoch eine Vermehrung der Praxisanteile im Lehramtsstudium zu verzeichnen, was dem Wunsch der Studierenden nach mehr Praxiserfahrungen entspricht und etwa die Einführung des Praxissemesters zur Folge hatte. Die Universität Potsdam führte das Praxissemester 2008 ein (siehe Kapitel 2). Diese verlängerte Praxisphase innerhalb des Studiums soll es den Studierenden ermöglichen, das im Studium erworbene theoretische Wissen und die praktische Anwendung zusammenzuführen (Patry, 2014). Unter dieser Annahme wird das Praxissemester seit seiner Einführung auf seine Wirksamkeit und mögliche Qualitätsmerkmale hin untersucht (u. a. Böhnert et al., 2018; Mertens, Schlag & Gräsel, 2018; Schubarth et al., 2012b).

Besondere Aufmerksamkeit wird in der Forschung dem Kompetenzerwerb der Studierenden, der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Bewertung des Praxissemesters gewidmet (Dörr, Müller & Bohl, 2009; Gronostaj, Westphal, Jennek & Vock 2018; Gröschner et al., 2013; Hascher, 2011; Schubarth et al., 2012a). Häufig werden dazu andere Praktika der ersten Phase der Lehrkräftebildung und das Praxissemester hinsichtlich verschiedener Punkte miteinander verglichen. So befragten etwa Böhnert und Kolleg:innen (2018) 203 Studierende aus dem Praxissemester und 56 Studierende, die ein Blockpraktikum absolvierten, der Universität Kassel zu drei Messzeitpunkten (vor und nach dem Praktikum sowie ein Jahr später) mittels eines Fragebogens. Schwerpunkt war die Lehrer:innenselbstwirksamkeitserwartung (LSWE), erhoben über das Classroom Management, die Instructional Strategies und das Student Engagement. Die Ergebnisse zeigten, dass alle Studierenden unabhängig von der Länge des Praktikums eine Erhöhung ihrer LSWE im Bereich Classroom Management und Instructional Strategies berichteten. Zusätzlich berichten die Studierenden, die das Praxissemester absolviert haben, von einer stärkeren Erhöhung der LSWE in den genannten beiden Bereichen. Für den dritten Messzeitpunkt nach einem Jahr ergab sich, dass die Erhöhung der LSWE keinen längeren Bestand hatte. Zusammenfassend kann für die Wirkungsweise von Praktika festgestellt werden, dass es keine einheitlichen Befunde gibt und auch längeren Praktika keine höhere Wirksamkeit belegt werden kann als kurzen (Gröschner, 2012; Hascher & de Zordo, 2015).

dung verstanden. Im weiteren Beitrag werden betreuende oder begleitende Lehrkräfte innerhalb von Praktika als Ausbildungslehrkräfte adressiert.

Von den Studierenden werden Praktika insgesamt als ertragreich und positiv angesehen (Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008; Müller, 2010; Oesterreich, 1988): Praktika bieten ihnen die Möglichkeit, ihre Eignung für den Beruf zu bestätigen, ihre Kompetenzen im Unterrichten auszubauen (Alexander, Muir & Chant, 1992; Krüger, Loser, Rasch, Terhart & Woitossek, 1988; Hascher & Moser, 2001), ihre eigene Lehrer:innenpersönlichkeit kennenzulernen und einen Einblick in den Unterrichtsalltag zu erhalten (Hascher, 2012). Diese positive Einschätzung von Praxisphasen durch die Studierenden mildert sich im Laufe der Zeit jedoch ab: Mit zeitlichem Abstand und mehr praktischer Erfahrung werden vorherige Praktika kritischer bewertet und die theoretische Ausbildung als relevanter empfunden (Boekhoff et al., 2008; Müller, 2010).

Zur Untersuchung dieses Sachverhaltes wertete Hascher (2006) die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden zu drei Messpunkten aus. Die Studierenden wurden 1999 zweimal befragt, einmal vor dem Praktikum, einmal nach dem Praktikum und 3 Jahre später. Insgesamt nahmen $N = 79$ Studierende an allen drei Befragungen teil. Sie wurden u. a. zur Einschätzung der eigenen beruflichen Kompetenzen, ihren Einstellungen zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie der Einschätzung der Ausbildungslehrkraft befragt. Dabei zeigte sich für die Retrospektive, dass Frauen ihre Fachkompetenzen niedriger, ihre kommunikativen Kompetenzen als höher und ihre Ausbildungslehrkräfte kritischer einschätzten als Männer. Auch die Gesamteinschätzung der Wirkung des Praktikums änderte sich. Während die Studierenden direkt nach dem Praktikum hochzufrieden waren, reduzierte sich diese Einschätzung: Sowohl die Zufriedenheit mit dem Praktikum, den eigenen Lernerfolgen als auch der Ausbildungslehrkraft sank. Das kritische Hinterfragen des eigenen Unterrichts, die häufigen Gespräche mit Mitstudierenden sowie die Besprechung von Grobplanungen wurden hingegen positiver beurteilt als unmittelbar nach Praktikumsende (Hascher, 2006).

Aus Sicht der Studierenden ist die Betreuung des Praktikums durch universitäre Mitarbeitende der Lehrkräftebildung von hoher Bedeutung für das Gelingen des Praktikums (Jennek et al., 2019; Ulvik & Smith, 2011). So fanden Ulvik und Smith (2011) bei einer Befragung von Lehramtsstudierenden, Ausbildungslehrkräften und universitären Lehrkraftbildenden im Rahmen einer Praxisphase von zweimal sieben Wochen heraus, dass das Gelingen des Praktikums aus Sicht der Studierenden vorrangig von den Ausbildungslehrkräften, der Freiheit „Dinge auszuprobieren“ und der Integration an der Schule abhängt. Auch von den Ausbildungslehrkräften wurde die Relevanz einer guten Beziehung als wichtig benannt. Sie empfanden sich trotzdem als leitend und hauptverantwortlich. Aus Sicht der universitären Auszubildenden hängt das Gelingen des Praktikums sowohl von den Studierenden als auch den Ausbildungslehrkräften und ihrem Zusammenspiel ab. Zusammenfassend zeigen verschiedene Studien, dass die retrospektive Beurteilung von Praktika aus Sicht der Studierenden mit zeitlichem Abstand

negativer ausfällt. Welche Gründe es dafür geben könnte und inwieweit dieser Sachverhalt auf das Praxissemester zutrifft, ist bisher kaum betrachtet worden.

2.2 Zweite Phase der Lehrkräftebildung

In der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, dem Referendariat, wird die praktische Ausbildung fortgeführt (Terhart, 2004). Begleitet durch Studienseminare und Unterrichtsbesuche erwerben die Referendar:innen konkretes Handlungswissen und lernen verschiedene Lern- und Erfahrungsbereiche (intensiver) kennen, wie beispielsweise die Vorbereitung auf und Durchführung von eigenem Unterricht, die Übernahme von Aufgaben innerhalb der Schule und die Mitwirkung bei der Gestaltung des Schullebens (Blömeke, 2004; Terhart, 2004). Durch das Praxissemester haben die Studierenden die Möglichkeit, einige der genannten Erfahrungen bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu sammeln. Zusätzlich wurde beispielsweise in Brandenburg zu Beginn des Jahres 2019 der Vorbereitungsdienst bei erfolgter Absolvierung des Praxissemesters von 18 auf 12 Monate verkürzt (MBJS, 2019). Das Praxissemester wird als Befähigung gesehen, der „Forderung nach bereits vorliegenden äquivalenten Leistungen“ gerecht zu werden (Weyland & Wittmann, 2011, S. 51).

Lersch (2006) untersuchte, inwieweit die universitär vermittelten Inhalte auf die dargestellten Aufgaben vorbereiten. Dazu befragte er $N = 200$ Personen (Studierende des 4. Semesters, des 8. Semesters und Referendar:innen) zu Aspekten ihrer Berufswahl, der Organisation und der Struktur der Ausbildung, den Ausbildungsinhalten, dem Theorie-Praxis-Verhältnis sowie möglichen Kompetenzentwicklungen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich sowohl die Studierenden als auch die Referendar:innen einen stärkeren Berufsfeldbezug innerhalb der Fachwissenschaften wünschen. Die Referendar:innen beschrieben die Fachwissenschaften als die für sie relevantesten Studieninhalte. Das erworbene Wissen im Bereich der Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften stuften sie als wenig hilfreich ein, hätten sich dennoch eine intensivere Ausbildung in diesen Bereichen gewünscht. Besonders die befragten Studierenden wünschten sich mehr Praxiserfahrungen im Studium im Rahmen der Erziehungswissenschaften. Nur ein Fünftel gab an, durch die fachdidaktischen Schulpraktika ihre Berufswahl bestätigt zu sehen.

Durch das Praxissemester verändert sich das Verhältnis von erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung, sowohl durch die in der Praxis verbrachte Zeit als auch die verschiedenen Möglichkeiten, Erfahrungen zu sammeln, und das Handlungsfeld Schule kennenzulernen. Welche Auswirkungen diese Veränderungen haben, ist bisher kaum beforscht.

2.3 Berufsbiografie

Das Referendariat stellte vor der Einführung des Praxissemesters die erste lange Praxisphase in der Berufsbiografie von Lehrkräften dar, weswegen ihm als Berufseinstieg eine besondere Rolle beigemessen wurde. Bereits in den 1970er-Jahren wurde die Lehrkraftprofessionalisierung, insbesondere die berufliche Sozialisation, untersucht (u. a. Koch, 1972; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978), wo der oft rezipierte Begriff des „Praxischocks“ geprägt wurde. Um die Entwicklung der Lehrkraftberufsbiografie zu beschreiben, hat sich die Arbeit mit Stufen- und Phasenverläufen etabliert. Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wurden Modelle entwickelt, die unterschiedliche Facetten der Entwicklung der Lehrkräfte in den Vordergrund stellen. Einige der bekannten und empirisch gestützten Modelle wurden von Fuller und Bown (1975), Berliner (1988) sowie Huberman (1991) entwickelt. Kritisch ist dabei anzumerken, dass diese Modelle erst bei dem Einsatz im regulären Unterrichtsalltag ansetzen und die gesamte Entwicklungsphase der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung nicht einbeziehen. Dadurch ergibt sich, dass einige der in den Modellen genannten Entwicklungsaufgaben den von Terhart (2004) beschriebenen Aufgaben entsprechen.

Die Entwicklung als Lehrkraft nach Ende des Referendariats ist gezeichnet durch einen Prozess des lebenslangen Lernens, welcher durch verschiedene Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote unterstützt wird. Dabei ist zentral, dass die Lehrkräfte den unvorhersehbaren und wechselnden täglichen Ansprüchen des Schulalltags flexibel und anpassungsfähig begegnen und sich kontinuierlich weiterentwickeln (Kremer, 2017). In einer Befragung von Vodafone (2017) zeigte sich, dass ein Großteil der Befragten angab, ihre eigene Weiterentwicklung als zentralen Anteil ihres Berufs zu sehen. Weiterhin gaben die Lehrkräfte an, sich gerne mit neuen Themen zu beschäftigen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln zu wollen (Vodafone, 2017).

Es kann zusammengefasst werden, dass die erste Phase der Lehrkräftebildung die Vermittlung von wissenschaftsorientierter Theorie, welche sich auf die Wissens- und Reflexionsbasis für die Lehrertätigkeit und auf fachbezogenes und erziehungswissenschaftlich-didaktisches Wissen bezieht, in den Fokus rückt. Gleichzeitig haben sich aber auch die Praxisphasen im Studium erhöht. In der zweiten, auf Praxis konzentrierten, Phase der Lehrkräftebildung erhalten die Referendar:innen über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit, den Unterricht selbstständig zu gestalten (Terhart 2004). Das Praxissemester stellt innerhalb der Entwicklung eine Neuerung dar, die losgelöst vom Referendariat einen längeren Einblick in die Schulpraxis bietet. Die dritte Phase der Lehrkräftebildung ist gekennzeichnet durch einen Prozess des lebenslangen Lernens. Impulse werden dabei unter anderem durch den (freiwilligen) Besuch von Fort- und Weiterbil-

dungen gegeben. Diese dritte Phase der Lehrkräftebildung wird auch als „Lernen im Beruf“ bezeichnet (Hericks, 2004, S. 302).

Die Erläuterungen verdeutlichen, dass der Schwerpunkt bisheriger Forschung in den einzelnen Praktika und den damit einhergehenden Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden in der ersten Phase der Lehrkräftebildung lag. Obwohl in einzelnen Studien als Nebenaspekt mitbetrachtet, spielte eine rückblickende Betrachtung auf die absolvierten Praktika, insbesondere des Praxissemesters, eine geringe Rolle. Das Praxissemester stellt eine Vorverlagerung von Praxiserfahrungen dar, wobei die Wirkung und der Effekt dieser Verlagerung kaum untersucht ist.

3 FRAGESTELLUNGEN

Vor diesem Hintergrund werden nun die Fragestellungen präsentiert, die die beschriebenen Lücken füllen sollen. Die Hauptfragestellung dieses Beitrags lautet:

Wie werden Erlebnisse und Erfahrungen im Praxissemester aus der Retrospektive beurteilt?

Um die Retrospektive detaillierter betrachten zu können, wurden vertiefend die folgenden Fragestellungen formuliert:

- ◆ *Welche Lernzuwächse und Lerngelegenheiten erleben die Studierenden im Praxissemester an der Universität Potsdam?*
- ◆ *Welche Verbindungen und Bezüge bestehen zwischen dem Erleben des Praxissemesters und dem Referendariat?*
- ◆ *Wie kann das Praxissemester berufsbiografisch eingeordnet werden?*

4 METHODE

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden die Ergebnisse einer im Jahr 2016 an der Universität Potsdam im Rahmen einer Masterarbeit erhobenen Daten betrachtet. Da das Feld der retrospektiven Betrachtung von Praxisphasen im Lehramtsstudium ein Desiderat darstellt, wurde ein explorativ qualitativer Ansatz gewählt.

4.1 Stichprobe

Die Studie wurde mit $N = 6$ Personen durchgeführt, deren Praxissemester im Mittel $M = 1,8$ Jahre ($SD = 0,69$) zurücklag. Die Personen, deren Praxissemester min. 1 Jahr zurücklag, wurden von zwei Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung vermittelt. Es handelt sich somit um eine Gelegenheitsstichprobe.

Die Befragten absolvierten ihr Praxissemester in Deutschland. Das Geschlechterverhältnis teilte sich gleichmäßig auf, ebenso wie die Form des studierten Lehramts (Sekundarstufen-/Primarlehramt). Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 25 und 28 Jahren alt ($M = 26$). Zum Zeitpunkt des Interviews befanden sich vier der Befragten im Referendariat, wobei einer von ihnen zusätzlich als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam arbeitete. Ein Weiterer der Befragten war als Doktorand angestellt, einer studierte.

4.2 Untersuchungsdesign und Datenerhebung

Zur Erhebung der interessierenden Daten wurden mithilfe eines teilstandardisierten Leitfadens Interviews mit Strukturlegetechnik und einem Kurzfragebogen durchgeführt.

Bei dem im Interview genutzten Leitfaden handelt es sich um eine weiterentwickelte und angepasste Version des Interviewleitfadens aus der vorhergehenden Studie (Jennek & Kubicka, 2016, siehe Beitrag Jennek et al. in diesem Band), deren inhaltlicher Schwerpunkt die Lerngelegenheiten im Praxissemester waren. Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Studie wurden Fragen zu den Bereichen Lernen im Praxissemester, Lerngelegenheiten im Praxissemester, Unterstützung und universitäre Begleitseminare, Theorie- und Praxistransfer und die Bewertung des Praxissemesters mit einem größeren Zeitabstand sowie der Vergleich mit dem Referendariat, falls dieses erfolgt ist, gestellt. Während des Interviews wurde zusätzlich zu einer Audioaufnahme die Strukturlegetechnik angewendet. Hierbei wurden die von den Befragten genannten Lernzuwächse auf Karten notiert, die diese anschließend nach ihrer Relevanz ordnen sollten. Die Anordnung konnte sowohl gestuft als auch gleichrangig erfolgen. Abschließend wurde der anonymisierte Kurzfragebogen zur Erfassung der persönlichen Daten ausgefüllt (siehe Stichprobe). Die Interviews wurden mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und die entstandenen Strukturen der Strukturlegetechnik ab fotografiert.

Die Interviews waren ursprünglich mit 90 Minuten angesetzt, dauerten teilweise jedoch deutlich länger (bis zu 135 Minuten). Die Befragten erzählten bereitwillig und ausführlich.

4.3 Auswertung

Die entstandenen Audioaufnahmen wurden für die inhaltliche Analyse mittels eines einfachen Transkriptionssystems mit dem Programm f4 verschriftlicht (vgl. Dresing & Pehl, 2013, S. 21). Für die Auswertung der entstandenen Daten wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Für diesen Ansatz stellt die Einordnung von Textpassagen in Kategorien das Hauptinstrumentarium dar (Mayring & Frenzl, 2014). Die Kodiereinheit wurde als mehrere Worte in einem Sinnzusammenhang, die Kontexteinheit als Antwort auf eine Interviewfrage und die Auswertungseinheit als Gesamtheit der Interviews festgelegt. Doppelkodierungen waren möglich, wenn auch nur innerhalb der Oberkategorien, welche sich aus den Themenfeldern der Befragungen ergaben. Aus dieser Vorgehensweise ergibt sich, dass die reine Betrachtung der gesetzten Codings über die Länge und inhaltliche Qualität der jeweils eingeordneten Textstellen keine Aussage zulässt. Um eine Vergleichbarkeit zu der vorhergehenden Studie (Ahlgrimm & Kubicka, 2019) zu gewährleisten, wurde das dort induktiv entwickelte Kategoriensystem übernommen und als deduktiv festgelegt. Für weitere neue Aspekte und die neu erfragten Bereiche (zeitlicher Abstand und Vergleich zum Referendariat) wurden induktiv neue Kategorien entwickelt. Es erfolgte eine Einfachkodierung. Für die vorhergehende Studie, deren Kategoriensystem übernommen wurde, wurde jedoch eine Überprüfung der Gütekriterien für das entwickelte Kodiermanual (Jennek, Körner & Gronostaj, 2016) vorgenommen. Die Kodierung der Transkripte wurde mittels des Programms MAXQDA (Version 12) durchgeführt.

Um spezifischer auf die Fragestellungen eingehen zu können, wurde über die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) hinaus, eine Auswertung der angefertigten Strukturlegetechnik, der Aussagen zur Retrospektive und des Vergleichs zum Referendariat vorgenommen. Da eine Einordnung dieser Aspekte durch das entwickelte Kategoriensystem nur unzureichend möglich war, wurden die Abschnitte durch konkrete Arbeit am Text und anhand der abfotografierten Strukturen ausgewertet. Die Strukturen wurden in Hierarchien übersetzt, anhand derer Aussagen über die zugeschriebene Relevanz der Aspekte durch die Interviewten getroffen werden konnten. Ebenso wurde die retrospektive Sicht auf das Praxissemester und der Vergleich zum Referendariat an vielen Stellen von den Befragten beschrieben, sodass eine Betrachtung nur im Kontext vorgenommen werden konnte.

5 ERGEBNISSE

Die Oberkategorien ergaben sich durch die erfragten Themenbereiche (siehe Datenerhebung). Für die Beantwortung der Fragestellungen werden jedoch nur die Kodierungen der Bereiche Lernzuwächse, Lerngelegenheiten und der Beurteilung der Retrospektive betrachtet. Zusätzlich wird auf die Einordnung der Bereiche innerhalb der Strukturlegetechniken eingegangen, da diese eine Beurteilung der Relevanz der Lernzuwächse zulassen. Weiterhin ist zu erwähnen, dass lediglich die Häufigkeit und der Inhalt der einzelnen Fundstellen betrachtet werden. Es spielt bei der Zählung der Fundstellen jedoch keine Rolle, wie lang das Gespräch zu dem betreffenden Abschnitt war.

5.1 Lernzuwächse

Es entfielen 165 der 542 gesetzten Codes auf die Kategorie „Gelerntes“, mit der die Antworten nach möglichen Lernzuwächsen dokumentiert wurden. Diese wurde in neun Subkategorien aufgeteilt (siehe Tab. 1). Für die meist genannten Bereiche Unterrichten, Lehrer:innenpersönlichkeit und Rolle als Lehrkraft, Soziale Kompetenz, Berufswahlentscheidung und Zeitmanagement folgt eine kurze Beschreibung und detailliertere Analyse.

Tabelle 1 Oberkategorie „Gelerntes“ mit Subkategorien sowie der Verteilung der Fundstellen

Gelerntes	Absolute Häufigkeit	Prozentuale Verteilung
Unterrichten	83	50,3
Lehrer:innenpersönlichkeit und Rolle als Lehrkraft	21	12,7
Soziale Kompetenz	14	8,5
Berufswahlentscheidung	14	8,5
Zeitmanagement	11	6,7
Einblick/Eindruck von Lehrer:innentätigkeit	10	6,1
Erziehen	6	3,6
Fachliche Kompetenz	5	3,0
Persönlichkeitsentwicklung	1	0,6
Gesamt	165	100

5.1.1 Unterrichten

Die meisten empfundenen Lernzuwächse beschrieben die Befragten im Bereich Unterrichten, wobei eine Unterscheidung in konkret selbstdurchgeführten Unterricht und die Planung und Vorbereitung von Unterricht vorgenommen wurde. Der Aspekt Unterrichtsvorbereitung trat in allen Interviews auf und innerhalb der Strukturlegetechnik wurde ihm von allen Interviewten eine hohe Relevanz zugeordnet. Besondere Lernzuwächse beschrieben die Befragten bei der Sequenzplanung, da diese erstmalig im Praxissemester auftrat, dem Zeitmanagement und der Strukturierung bei der Unterrichtsplanung, wie in folgendem Zitat geschildert:

„Und deswegen war das Wichtigste ‚wie kriege ich einen guten Unterricht geplant. Wie mache ich das überhaupt.‘ Ne, stehst du da und sollst plötzlich irgendwie zwei Stunden unterrichten und du weißt gar nicht was und wo und wo kriegt man Informationen her: ‚Und jetzt weiß ich das Thema und jetzt weiß ich aber immer noch nicht, was ich machen soll.‘ Das war, glaube ich, ganz, ganz wichtig und dann diese Idee ‚jetzt bringe ich denen was bei, aber was sollen sie eigentlich nachher wirklich wissen‘.“

Um die Aussagen zum Unterrichten einzuordnen, wurde eine Kodierung nach dem Schema zu Qualitätskriterien nach Helmke (2015) vorgenommen. Von diesen nannten die Befragten am häufigsten die Bereiche Angebotsvielfalt, Aktivierung und Motivierung (15 Fundstellen), Schüler:innenorientierung (11 Fundstellen) sowie Klarheit und Strukturiertheit (10 Fundstellen). Im breiten Bereich der Angebotsvielfalt, Aktivierung und Motivierung wurde von den Befragten insbesondere eine Weiterentwicklung der Methodenkompetenz beschrieben, etwa: *„Ich persönlich habe bei den Methoden deutlich an Vielfalt gewonnen und auch geschaut, welche Methoden passen zu mir, welche passen nicht so gut zu mir.“*

Im Bereich Schüler:innenorientierung spielte insbesondere der Aufbau einer Lehrer-Schüler-Beziehung eine große Rolle: *„Da gibt es einen ersten Eindruck, aber es dann, bedeutet es konkret mit Schülern zu machen bei all den Herausforderungen, die damit verbunden sind, ist das glaube ich, ja diese Praxiserfahrung, was ich ganz oben hingelegt habe, was man am meisten lernt.“* In den Strukturlegetechniken wurde die Schüler:innenorientierung in den oberen Bereich der Gewichtung eingeordnet, da sie insbesondere ein Grundstein dafür ist, dass man bei einer guten Beziehung *„zusammen was erreichen kann“*.

Im Bereich Klarheit und Strukturiertheit bezogen sich die Befragten größtenteils auf eine möglichst verständliche Vermittlung von Inhalten, was durch Strukturiertheit und Klarheit unterstützt werden soll. Weitere Qualitätskriterien nach Helmke (2015) wurden kaum benannt.

5.1.2 Lehrer:innenpersönlichkeit und Rolle als Lehrkraft

Das Finden der eigenen Rolle als Lehrkraft und das Kennenlernen der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit haben für die Befragten einheitlich eine hohe Bedeutung: In fünf der Interviews wurde dieser Aspekt angesprochen und auch in der Strukturlegetechnik in den oberen Bereich eingeordnet. Es wurde sowohl die Relevanz der positiven Rückmeldung durch die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Entwicklung der Sicht auf die Lehrer:innenrolle benannt: *„meine Vorstellung war oder weiterhin ist, dass Lehrer sein – Lehrertyp sein bedeutet, also dass man mit seinem Lehrertyp überzeugen kann und genauso auch die Klasse mitreißt“* und herauszufinden, *„wie wirke ich als Lehrer“*. In diesem Zusammenhang wurde auch beschrieben, dass gerade die Schule als Erfahrungsfeld nötig war, denn *„viele Sachen, die ich gelernt habe, waren auch einfach auf meine Persönlichkeit bezogen und, ich glaube, die hätte mir auch niemand hier in der Uni so beibringen können“*. Andererseits wurde auch die Findung der fachlichen Rolle und die Eigenwahrnehmung als Lehrkraft hervorgehoben: *„da irgendwie auch seine Rolle zu finden als Fachlehrer. Ne, ich glaube, das PS hat mich auch sehr auf die Rolle des Fachlehrers / Oder das konnte ich da viel üben. Ich war halt dann der PB oder der Geo Lehrer“*.

5.1.3 Soziale Kompetenz

In allen Interviews wurden Aspekte der Sozialen Kompetenz genannt (14 Fundstellen). Die beschriebenen Situationen umfassten dabei sowohl den Umgang und die Zusammenarbeit mit den Ausbildungslehrkräften als auch der Schulleitung, dem Kollegium, Eltern und weiteren. Die soziale Kompetenz wurde von allen Befragten, bis auf eine Ausnahme, dennoch in das untere Mittelfeld der Strukturlegetechnik einsortiert. Zusätzlich zu dem Kontakt zu den Ausbildungslehrkräften wurde auch die Rolle und Platzvergabe im Lehrerzimmer, der Austausch und die Unterstützung im Kollegium und der unterrichtliche Austausch als relevante Erlebnisse benannt.

5.1.4 Berufswahlentscheidung

Im Zusammenhang mit der Berufswahlentscheidung gibt es 14 Fundstellen. Besonders der Bestätigung der Berufseignung durch das Praxissemester schrieben die Befragten eine wichtige Rolle zu, was sich auch in der Strukturlegetechnik zeigte. Für sie klärte sich im Praktikumszeitraum die Frage *„Ist das jetzt was für mich, will ich das jetzt wirklich mein Leben lang sozusagen machen?“*. Die Befrag-

ten sahen besonders in der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung eine wichtige Bedeutung, speziell im Schüler:innenfeedback:

„Wir hätten Sie bei der Vertrauenslehrerwahl gewählt, durften Sie aber nicht wählen, weil Sie wieder gehen. Das ist natürlich irgendwie schon eine Bestätigung gewesen. (...) Freut man sich. Das ist halt wahrscheinlich die GRÖßTE Bestätigung, die man bekommen kann als Lehrerpersönlichkeit.“

Weiterhin ist es für die Befragten wichtig gewesen, in ihren Augen gelungenen Unterricht zu gestalten und sich dabei wohl zu fühlen:

„Und deswegen finde ich es sehr wichtig, dass man dieses Praxissemester hat, um halt mal zu merken: Ja, man kann es wirklich. Oder hoffentlich merkt man das mal. (lachen) Oder zumindest fühlt man sich da wohl.“

Die Interviewten beschrieben, dass sie durch solche Erfolgserlebnisse Selbstbewusstsein in ihrer Berufswahl aufbauen konnten, denn *„man hat ja immer seine Zweifel, ob man den richtigen Beruf gewählt hat“*.

5.1.5 Weitere Kategorien

Es wurden weiterhin den Subkategorien Zeitmanagement, Einblick in die Lehrer:innentätigkeit, Erziehen, Fachliche Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung 33 Fundstellen zugeordnet. Insbesondere der Aspekt Zeitmanagement kam in allen Interviews vor und trat immer in Kombination mit der Vorbereitung und Planung von Unterricht auf. Die Interviewten beschrieben sowohl die Steigerung der Effizienz bei der Unterrichtsplanung als wichtiges Lernfeld als auch die Schaffung privater Freiräume als Ausgleich zum Praxissemester: *„die Priorität im Leben im Bezug zu Schule, also Freizeit und Arbeit balancieren“*. Über ihren eigenen Unterricht hinaus beschrieben die Interviewten, dass sie die Möglichkeit hatten, an verschiedenen außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen und beschrieben neben ihren positiven Erfahrungen, *„wie wenig Lehrerdasein mit Unterricht zu tun hat“*.

5.2 Lerngelegenheiten

In diesem Abschnitt werden die Lerngelegenheiten, die von den Befragten in 174 Fundstellen genannt werden, vorgestellt. Sie teilen sich auf die Bereiche Schule, Universität und informelle Gelegenheiten auf.

5.2.1 Schule

Die Schule stellt mit 85 Fundstellen die meisten Lerngelegenheiten und umfasst viele Aspekte, wie den eigenen Unterricht, den Unterrichtsbesuch und anderen Unterricht sowie Unterstützungsgespräche mit den Ausbildungslehrkräften und Unterstützungsmaterialien.

Der größte Anteil an Fundstellen (29) entfällt dabei auf den eigenen Unterricht. Die Befragten schilderten vorrangig konkrete Unterrichtssituationen, die sie aufgrund verschiedener Faktoren als besonders einprägsam erlebten. Eine große Rolle spielten Konfliktmanagement, Zeitmanagement, das Gelingen von geplantem Unterricht und der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, wie in folgender Situation geschildert:

„Haben wir ganz viel in einem Morgenkreis gearbeitet und da hieß es eben immer, wenn Geräuschkulisse ist oder so, wird der Morgenkreis abgebrochenen und alle müssen wieder an ihren Platz gehen. Da hatte ich ganz große Probleme da zu sagen: ‚Ok. Ungefähr jetzt ist Stopp. Jetzt setzten sich alle wieder hin.‘ Weil ich den Moment eigentlich so als schön fand und das ja auch eine Bestrafung war sozusagen, dass wir das nicht machen könnten. Und denn war der Montag immer schon ruiniert.“

Die Hospitation des eigenen Unterrichts wurde besonders aufgrund des gegebenen Feedbacks als positiv bewertet, *„weil ich das Gefühl hatte, dass die besuchende Person mich total anerkannt hat, in dem was ich da gemacht habe. Und genau auf meiner Linie denken konnte und mir gezeigt hat, wo ich noch offene Stellen habe.“* Jenseits des eigenen Unterrichts spielte insbesondere das Lehrerzimmer, der Umgang mit anderen Lehrkräften und die Teilnahme an Projekttagen und Exkursionen eine große Rolle (insgesamt 20 Fundstellen).

Die Unterstützungsgespräche (27 Fundstellen) mit den Ausbildungslehrkräften wurden von den Befragten als wichtig eingestuft. Insbesondere Feedbackgespräche, Planungsgespräche, Absprachen zur Leistungsbewertung, Bereitstellung von Materialien sowie Hintergrundinformationen zu den Lernenden und der Schule wurden als relevant empfunden. Die Ausgestaltung der Gespräche wurde als teilweise schwierig empfunden, besonders wegen des geringen Zeitbudgets der Ausbildungslehrkräfte. Die Interviewten beschrieben, dass die Betreuung durch die Ausbildungslehrkräfte etwas ist, *„was bei jedem Fach auch unterschiedlich ist, auch vom Lehrer zu Lehrer und da war die Abstimmung mit den Mentoren auch glaube ich entscheidend und doch teilweise schwierig“*.

5.2.2 Universität

Die Universität stellte durch die regelmäßig stattfindenden Begleitseminare in den Erziehungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken einen weiteren Lernort dar. Die Bewertung dieser Veranstaltungen fiel sehr gemischt aus. Negativ angemerkt wurde die zusätzliche zeitliche Belastung, „sinnlose“ Vorträge und gemischte Seminargruppen (Grundschule und Sekundarstufe I). Die behandelten Themen wurden als teilweise unpassend oder irrelevant empfunden. Positiv wurde angemerkt, dass die Seminare eine Austauschplattform für die Studierenden darstellten und Probleme besprochen werden konnten. Die konkrete Fallarbeit wurde durchwachsen bewertet. Die Reflexion des Erlebten geschah mit Freundinnen und Freunden oder im Seminar in mündlicher Form, das nochmalige Verschriftlichen hingegen erschien als sinnlos: *„Das der Effekt des Portfolios für mich halt nervig ist in dem Sinne, dass ich das halt noch mal aufschreiben muss.“*

5.2.3 Informelle Gelegenheiten

Von den Befragten nutzten alle Unterstützungsgespräche zuhause. Häufige Gesprächspartner waren dabei Verwandte, Freundinnen und Freunden und die Beziehungspartnerin bzw. der Beziehungspartner. Diese ermöglichen einen anderen Blick auf das Ganze. Es wurden sowohl die Unterrichtsplanung als auch Erlebnisse aus der Schule besprochen. Bei Problemen oder Misserfolgen stellten die Gespräche auch eine Quelle der Ermutigung dar. Zuhause wurde auch die Unterrichtsplanung als Lerngelegenheit wahrgenommen. Des Weiteren wurden Gespräche mit Referendar:innen an der Schule und Mitstudierenden geführt, in denen reflektiert und Material ausgetauscht wurde.

5.3 Beurteilung der Retrospektive & Bezug Referendariat

Im nachfolgenden Abschnitt wird die Beurteilung des Praxissemesters aus der Retrospektive durch die Befragten dargestellt. Die vier befragten Referendar:innen wurden zusätzlich gebeten, einen Bezug zwischen dem Referendariat und dem Praxissemester herzustellen. Diese Ergebnisse werden anschließend an die Retrospektive vorgestellt.

5.3.1 Retrospektive

Das Praxissemester wurde durch alle Befragten in der Retrospektive als positiv bewertet:

„Wenn ich jetzt zurückdenke, war es auch eine wirklich schöne Zeit, eine sehr, sehr lehrreiche Zeit. Ich habe super viel mitgenommen aus dem Praxissemester, was ich jetzt auch wieder anwenden kann. Also, ich finde schon, dass die Uni sich da was Gutes hat einfallen lassen für das Studium.“

Es wurde als wichtig eingestuft und die Integration des Praxissemesters in das Studium gelobt. Die Befragten freuten sich, dass sie die Möglichkeit hatten, ihrem Berufsfeld näher zu kommen und sich selbst auszuprobieren: *„Ich finde es cool, dass es im Studium ist, weil man diesen großen Vorteil hat, dass man hinfallen kann, ohne dass es weh tut. Weißt du, du kannst / Es steht ja nichts auf dem Spiel während des Praxissemesters.“* Es wurde jedoch auch angemerkt, dass das Praxissemester eine sehr belastende Zeit mit einem enormen Arbeitspensum und hohem Stresslevel ist. Das Empfinden der Belastung änderte sich mit längerem zeitlichem Abstand: Während des Praxissemesters wurde es als intensiver und mit zeitlichem Abstand als geringer eingestuft. Es wurde festgestellt, dass vorrangig gute Erfahrungen und Empfindungen im Vordergrund der Erinnerung stehen und Schlechtes eher in den Hintergrund gerät:

„Naja, weil es noch voll stressig war und man hat sich noch an alle Sachen erinnern können, die man irgendwie doof fand. Und die fallen einem sowieso am ehesten ein die Situationen. Und die sind jetzt ein bisschen vergeben und vergessen. Deswegen würde ich sagen, das war gut. Aber, ich glaube, ich hatte auch damals gesagt, dass es gut war.“

Es änderte sich auch der Blick auf die Qualitäten und Kompetenzen, die ihnen im Laufe des Studiums mitgegeben wurden. Während des Praxissemesters lag der Fokus auf dem Austesten neuer Methoden und des eigenen Lehrstils, wobei fachliche Kompetenz noch nicht so sehr im Mittelpunkt stand. Mit einem größeren zeitlichen Abstand stuften die Befragten die erworbenen fachlichen Kompetenzen durch das Studium, die sie im Praxissemester auch erprobten, höher ein. Ein Befragter gab an, in weiteren pädagogischen Erfahrungen nicht vollständig auf das Erlernte im Praxissemester zurückgreifen zu können, da sich der Fokus als Lehrkraft geändert hat und das Praxissemester lediglich eine eingeschränkte Lernsituation darstellte:

„Gerade auch einen Unterricht hinzukriegen, der allen ermöglicht ein bisschen effektiven Unterricht mit Lernzeit zu haben und da einen Blick zu entwickeln, wann wird jetzt hier gestört und wann nicht. Aber war mir im Praxissemester nicht wichtig, weil ich total tolle Schüler hatte. Ich musste nicht wirklich intervenieren.“

Von mehreren Studierenden wurde angemerkt, dass das Praxissemester früher im Studium angesetzt werden sollte:

„Ich würde mir fast wünschen, dass es noch eher im Studium kommt, weil ich denke, dass es für manche ein Knackpunkt ist, wo sie merken: ‚Das ist was für mich vor der Klasse zu stehen‘ oder halt vielleicht auch merken ‚nein, das ist nichts für mich vor der Klasse zu stehen.‘ Und es wäre sinnvoll, vielleicht auch das schon im Bachelor zu machen.“

Es wurde auch betont, dass mit der momentanen Regelung ein guter Übergang zum Referendariat möglich ist. Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert, dass das Praxissemester finanziell unterstützt wird, weil *„ich meine, man kriegt in jedem anderen Praktikum im Master in der Regel auch Geld und das führt dann auf jeden Fall dazu, dass es intensiver ist“*. Um einen verstärkten Fokus auf das eigene Unterrichten zuzulassen, sollte auch die Anzahl an Hospitationsstunden reduziert werden:

„Das war ein bisschen viel fand ich insgesamt. Vor allem, weil man ja auch noch / Also wenn man Unterricht vorbereitet, ist es ja manchmal gar nicht so einfach immer noch zu hospitieren, weil man ja erst einmal / Weil es wichtiger ist, dass die Stunden stehen als dass man irgendwo drin sitzt.“

5.3.2 Bezug Referendariat

Die Kategorie Vergleich/Bezüge zum Referendariat weist 40 Fundstellen auf und wurde von allen vier interviewten Referendar:innen benannt, wobei die Befragten selbst Verbindungen herstellten als auch dazu aufgefordert wurden. Von den Interviewten wurden viele verschiedene Aspekte genannt, die sich dahingehend zusammenfassen lassen, dass das Praxissemester einen Einblick in die Lehrer:innen-tätigkeit gibt und auf das Referendariat vorbereitet. Die größten Entwicklungen wurden dem Referendariat zugeschrieben, was durch eine längere Zeitspanne, mehr Verantwortung, respektvolleren Umgang und mehr Einbindung in den Schulkontext begründet wurde. Das Referendariat bietet durch seine längere Dauer die Möglichkeit, bestimmte Themen mehrmals zu probieren, aber auch auf im Praxissemester erstelltes Material zurückzugreifen. Sowohl ihre Refle-

xionskompetenz als auch ihr Zeitmanagement im Unterricht und bei dessen Planung hat sich im Referendariat deutlich verbessert:

„Also ich habe am Anfang da zu wenig dran gedacht, weil ich denke ganz häufig ‚was mache ich, wenn ich am Ende Zeit übrig habe.‘ Ich habe heute nie Zeit übrig. So, das passiert mir nicht mehr, dass ich Zeit übrig habe. Aber ich glaube einfach auch, dass ich auch drei Möglichkeiten im Kopf habe, wie man das hinkriegt.“

Ein Befragter schilderte deutlich seine Entwicklung von der Unterrichtsvorstellung im Praxissemester zum Referendariat. Nicht mehr die Methodenkompetenz, sondern die Relevanz des Unterrichten für die Schülerinnen und Schüler steht für ihn im Vordergrund:

„Ich würde fast sagen, während mein Fokus im Praxissemester auf der methodischen Planung war, also musste schön methodisch rund sein, denn aber das fachliche manchmal auch gar nicht so wichtig, habe ich jetzt eher das Gefühl, dass sich mein Schwerpunkt zur didaktischen Planung verschiebt. Also wirklich ‚wozu dieses ganze Ding? Was ist das Wesentliche daran, was es zu erkennen gibt für die Schüler?‘“

Auch in weiteren Aspekten, wie dem Unterrichtsstil, der Fachperspektive und der Materialentwicklung findet eine Weiterentwicklung im Referendariat statt, *„und ich glaube, das habe ich gut professionalisiert mittlerweile“*.

6 DISKUSSION

Insgesamt beschrieben die Befragten das Praxissemester positiv. Sie benannten ein breites Feld von Lernzuwachsen und -gelegenheiten, in welchem dem eigenen Unterricht und der Schule als Lernort die größte Bedeutung zugemessen wird. Dem Praxissemester wurde ein vorbereitender Effekt in Bezug auf das Referendariat zugeschrieben.

1. Welche Lernzuwächse und Lerngelegenheiten erleben die Studierenden im Praxissemester an der Universität Potsdam?

Die Befragten beschrieben die Praxisphase als eine zentrale Lerngelegenheit ihres Studiums und freuten sich, praktische Erfahrungen sammeln zu dürfen (Hascher, 2011; Hascher & de Zordo, 2015). Insbesondere empfanden sie das Praxissemester berufsbiografisch als relevanter als das Studium, da es eine Bestätigung

der Berufswahl ermöglicht (Boekhoff et al., 2008; Dörr et al., 2009; Hascher & Moser, 2001). Als wesentlich empfanden die Befragten ihren eigenen Unterricht als Lerngelegenheit, wo der Lernzuwachs im Kompetenzbereich Unterrichten im Vordergrund stand. Ähnliche Befunde finden sich beispielsweise bei Gröschner et al. (2013), Dörr et al. (2009) und Schumacher und Lind (2000). Im Bereich des Unterrichtens schrieben sie der Vorbereitung und Planung von Unterricht eine bedeutende Rolle zu. Dies kann darin begründet liegen, dass die Befragten im Rahmen des Praxissemesters erstmalig mehrere Unterrichtsstunden auf einmal durchführen sollten, was einen erhöhten Vorbereitungsaufwand bedeutet. Innerhalb des Bachelorstudiums wurden nur vereinzelt Unterrichtsstunden erprobt, sodass das dort dazu erworbene Wissen möglicherweise nicht mehr im Praxissemester abrufbar war. Während des Praxissemesters erfuhren die Befragten einen tieferen Einblick in die Schulpraxis als es im Rahmen der kürzeren Schulpraktika möglich war, was sich mit den Befunden von Dörr et al. (2009) deckt.

Die (effektive) Durchführung von eigenem Unterricht stellte für die Befragten die zentrale Lerngelegenheit dar, was auch die Gewichtung innerhalb der Strukturlegetechnik widerspiegelt. Dem Kompetenzbereich Unterrichten kommt innerhalb der Oberkategorie des eigenen Unterrichts die größte Bedeutung zu. Andere Kompetenzbereiche, wie beispielsweise Bewerten und Erziehen, werden zwar als ausbaufähige Kompetenzfelder erkannt, sie werden jedoch im Praxissemester als nicht relevant angesehen (vgl. Gröschner et al., 2013). Weitere von den Befragten als wichtig wahrgenommene Lernzuwächse beziehen sich auf die Lehrer:innenpersönlichkeit, die Rolle als Lehrkraft und den Umgang mit der Klasse. Die Anordnung dieser Lernbereiche in den oberen Teil der Strukturlegetechnik kann auf die erstmalige Gelegenheit der längeren Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern und Einblick in den Unterrichtsalltag zurückgeführt werden (Hascher, 2012). Das Feedback der Schülerinnen und Schüler spielte im Bestätigungserleben der Befragten eine besondere Rolle. Der Aufbau einer Schüler-Lehrer-Beziehung ermöglichte Erkenntnisse über die Zusammenarbeit, erfolgreiche Durchführung von Unterricht und Anpassung an die Lernenden (Dörr et al., 2009). Auch für die Übernahme der Lehrer:innenrolle wurde die Rückmeldung und der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern als wichtig angesehen. Für die Entwicklung der Lehrer:innenpersönlichkeit spielte das Feedback der Lehrer:innenbildenden eine große Rolle.

Auch außerhalb des eigenen Unterrichts stellten die Feedbackgespräche mit die wichtigste Lerngelegenheit dar. Die Qualität der Betreuung durch die Ausbildungslehrkraft hatte auch einen entscheidenden Einfluss auf das Belastungsempfinden der Befragten (Schubarth et al., 2012a). Bei guter Betreuung gaben die Befragten an, ein besseres Zeitmanagement entwickelt zu haben. Für alle Befragten war es wichtig, eine gute Beziehung zu ihren Ausbildungslehrkräften aufzubauen. Diese Gelingensbedingung deckt sich mit den Ergebnissen von Ulvik und Smith

(2011). Wie auch bei Gröschner et al. (2013) wurde die Lernbegleitung durch die Schule im Großen und Ganzen positiv eingeschätzt. Die Einschätzung der Begleitseminare der Universität zeigt ein gemischteres Bild. Als negativ werden u. a. die Praxisferne und das Portfolio beschrieben (vgl. Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2012a). Insgesamt werden die Qualität und Effektivität des Praxissemesters positiv eingeschätzt. Neben der Erfahrung des eigenen Unterrichtens findet vor allem die schulspezifische Sozialisation, das Bestätigungserleben und die Rollenfindung statt. Ähnliche Befunde zeigten sich bei Hascher (2006) und Dörr et al. (2009).

2. Welche Verbindungen und Bezüge bestehen zwischen dem Erleben des Praxissemesters und dem Referendariat?

Vier der sechs befragten Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Vorbereitungsdienst. Das Referendariat hat eine „den bisherigen Ausbildungsprozess fortführende Aufgabe“ (Terhart, 2004, S. 44), was die Befragten bestätigten. Sie erlebten eine Intensivierung ihrer bereits im Praxissemester gesammelten Erfahrungen und lernten zusätzlich neue Handlungsräume und Verpflichtungen kennen (vgl. Blömke et al., 2004; Terhart, 2004). Die Befragten sahen viele Bezüge zwischen ihrem Erleben des Praxissemesters und des Referendariats, wobei dem Referendariat größere Entwicklungspotenziale zugesprochen werden. Die Befragten absolvierten ein 18-monatiges Referendariat (zusätzlich zum Praxissemester), weswegen sie beispielsweise die Möglichkeit hatten, Unterrichtsinhalte mehrmals zu behandeln. Auch konnte im Referendariat auf bereits erstellte Materialien zurückgegriffen werden, was hervorhebt, dass das Praxissemester als Vorbereitung auf das Referendariat verstanden werden kann (Weyland & Wittmann, 2011). Ähnlich den Erkenntnissen von Lersch (2006) kam es bei den Befragten zu einer Fokusverschiebung im Referendariat, sodass die theoretische Ausbildung in den Vordergrund rückte. Viele der ursprünglich im Referendariat verorteten Entwicklungsaufgaben, wie die Materialentwicklung, das Ausprobieren der Lehrer:innenrolle und das Finden des eigenen Unterrichtsstils (Terhart, 2004; Topsch, 2004), wurden durch das Praxissemester verlagert. Die Befragten beschrieben folglich eine breite Weiterentwicklung in diesen und weiteren Bereichen. Die Vorteile des Referendariats sehen sie eindeutig in der längeren Zeitdauer und dem größeren Respekt, der ihnen entgegengebracht wird. Insgesamt wird das Praxissemester als positive Möglichkeit dargestellt, einen Einblick in den Schulalltag zu erlangen und erste Erfahrungen zu sammeln. Es spielt eine vorbereitende Rolle für das Referendariat.

3. Wie kann das Praxissemester berufsbiografisch eingeordnet werden?

Als erste längere Praxiszeit innerhalb der Berufsbiografie kann das Praxissemester als Berufseinstieg angesehen werden. Wie bereits beschrieben, zeigt sich für die benannten Modelle von Fuller und Bown (1975), Berliner (1988) und Huberman (1991) das Problem, dass diese weder das Praxissemester noch das Referendariat einbeziehen, wodurch sie für eine Einstufung dieser Praxisphasen nicht geeignet sind. Die Befragten beschrieben verschiedene Lernzuwächse und Situationen, die in den genannten Modellen auch aufgeführt werden und dort verschiedenen Phasen zugeordnet werden konnten. Die Befragten benannten auch Weiterentwicklungen innerhalb des Praxissemesters, die sich mit den Entwicklungsaufgaben des Vorbereitungsdienstes decken. Somit scheint das Praxissemester seine Anforderung, eine Vorbereitung auf das Referendariat zu sein, zu erfüllen. Aufgrund dessen lässt es sich als Anfangszeit des praktischen Berufseinstiegs einordnen.

Die Betrachtung der drei untergeordneten Fragestellungen zeigt, dass die Befragten das Praxissemester positiv wahrgenommen haben. Am meisten lernten sie im Zusammenhang mit der Gestaltung ihres eigenen Unterrichts, wobei die Gespräche mit den Ausbildungslehrkräften eine besondere Stellung einnahmen. Die Referendar:innen unter den Befragten beschrieben das Praxissemester als Einblick in den Schulalltag, wobei der Vorbereitungsdienst höhere Entwicklungspotentiale bietet. Die Befragten beschrieben verschiedene persönliche Entwicklungen, sodass das Praxissemester trotz seiner eindeutigen Position als erste längere Praxisphase nicht eindeutig in die Berufseinstiegsphase innerhalb der vorgestellten Berufsbiografie-Modelle eingeordnet werden kann.

Abschließend soll nun die Hauptfragestellung diskutiert werden.

Wie werden Erlebnisse und Erfahrungen im Praxissemester aus der Retrospektive beurteilt?

In der Retrospektive beurteilten alle Befragten ihr Praxissemester als positiv und beschrieben es als wichtigen Teil des Lehramtsstudiums, keiner beschrieb den viel rezipierten „Praxischock“ (Koch, 1972). Im Praxissemester haben sie vor allem eine Bestätigung ihrer Berufswahl erlebt. Diese Bestätigung erfolgte nicht bereits in den fachdidaktischen Schulpraktika, wie es bereits Lersch (2006) andeutete. In Bezug auf dieses Bestätigungserleben äußerten die Befragten den Wunsch, dass das Praxissemester früher im Studium angesetzt werden sollte. Zu einem ähnlichen Schluss kam Lersch (2006), da in seiner Studie keine Kompetenzweiterentwicklung von Studierenden im 8. Semester im Vergleich zu Studierenden des 4. Semesters festgestellt werden konnte.

In Bezug auf die Ergebnisse Haschers (2006) kann in dieser Studie nicht be-

stätigt werden, dass es zu einer Abschwächung der positiven Einschätzung der Lernzuwächse kam. Das Lernen und der empfundene Kompetenzerwerb innerhalb des Praxissemesters wurden nach ein bis drei Jahren immer noch als positiv eingestuft. Die Bedeutung der Betreuung durch die Ausbildungslehrkräfte wurde weiterhin als hoch eingeschätzt, was sich mit der bei Ulvik und Smith (2011) beschriebenen Relevanz deckt. Inwieweit sich die längere Praxisphase auf die Kompetenzentwicklung der Befragten ausgewirkt hat, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilen und somit keine Aussage in Bezug auf die Studie von Böhnert et al. (2018) treffen. Die positive Erinnerung, die die Befragten vorrangig hervorhoben, lässt sich unter anderem auf die erfahrene Bestätigung zurückführen. Die erstmalige Erfahrung von Sicherheit vor einer Klasse in Kombination mit Unterstützung und der Durchführung von selbstgeplantem Unterricht erschwert möglicherweise eine kritische Beurteilung des Praxissemesters. Die Befragten merkten jedoch an, dass sie im Praxissemester zwar vieles gelernt, jedoch nicht ausgelernt haben und vieles nur ansatzweise angeeignet wurde. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Studierenden das Praxissemester als Test wahrnehmen, dieses aber den Vorbereitungsdienst nicht ersetzen kann.

7 LIMITATIONEN

Bei der durchgeführten Studie handelt es sich um eine nicht repräsentative Interviewstudie mit einer geringen Stichprobengröße. Es handelt sich um eine Gelegenheitsstichprobe, da die Interviewten über Dozentinnen rekrutiert wurden. Wahrscheinlich handelt es sich um eine Positivauswahl. Die Auswertung der Ergebnisse beinhaltetete, diese zu verallgemeinern, wobei die Aussagen nicht statistisch gesichert sind. Zur Auswertung wurden die Interviews einfach kodiert, weswegen die Objektivität eingeschränkt ist. Des Weiteren handelt es sich um subjektive Selbsteinschätzungen, die keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Entwicklung zulassen. Im Rahmen des Interviews könnten die Befragten auch unangenehme oder problematische Ergebnisse ausgelassen haben, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Alle Interviewten verfolgten die Lehramtsausbildung weiter, weswegen die Perspektive der Ablehnung fehlt.

8 FAZIT UND AUSBLICK

Das Praxissemester scheint die daran gestellten Forderungen zu erfüllen und wurde von den Befragten als positiv eingestuft. Die Betrachtung der retrospektiven Beobachtung durch die Studierenden auf das Praxissemester stellt ein weiter zu erforschendes Feld dar. Zur weiteren Verbesserung und Anpassung der ersten Phase der Lehrkräftebildung können diese interessante und wichtige Ansatzpunkte bezüglich der Wirksamkeit des Praxissemesters liefern. Um ein besseres Verständnis der Berufsbiografie von Lehrkräften zu erlangen, ist es nötig, neue Modelle zu entwickeln, die die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung mit einbeziehen.

Literatur

- Ahlgrimm, F. & Kubicka, D. (2019). Das Praxissemester im Ausland: Ein Beispiel für die Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung der Lehrerbildung. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Kultur und Bildung* (S. 121–135). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Alexander, D., Muir, D. & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8, 59–68.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In Educational Testing Service (Hrsg.), *New directions for teacher assessment: Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference* (S. 39–67). Princeton: Educational Testing Service.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). Komponenten der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 381–383). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiKS) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Universität Hildesheim, Centrum für Unterrichts- und Bildungsforschung (CeBU). Hildesheim.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, Martin, Kuhn, H. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85–108.

- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbststeinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (= Schul- und Unterrichtsforschung, 9) (S. 161–181). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education* (= 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, 2) (S. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–149). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Berlin u. a.: Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1, 22–32.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50, S. 249–267). Köln/Wien: Böhlau-Verlag.
- Jennek, J. & Kubicka, D. (2016). *Interviewleitfaden. Studie und Masterarbeit zu Lerngelegenheiten im Praxissemester und Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen eigener Unterrichtserfahrungen*. Potsdam.
- Jennek, J., Körner, D. & Gronostaj, A. (2016). *Kodiermanual Interviewstudie Lernen im Praxissemester. Richtlinien zur Kodierung und Auswertung der Interviews*. Qualitäts-offensive Lehrerbildung. Potsdam.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderungen Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 39–52.
- Koch, J. (1972). *Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Kremer, M. (2017). Lebenslanges Lernen für Lehrkräfte. *Weiterbildung*, 5, 23–25.
- Krüger, A.-K., Loser, F., Rasch, J., Terhart, E. & Woitossek, A. (1988). *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 164–181). Weinheim u. a.: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS.
- Mertens, S., Schlag, S. & Gräsel, C. (2018). Die Bedeutung der Berufswahlmotivation, Selbstregulation und Kompetenzselbsteinschätzungen für das bildungswissenschaftliche Professionswissen und die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Praxissemesters. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 66–84.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019). *Vorbereitungsdienst – Überblick*. URL: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg/lehraerkräfte-grundstaendige-ausbildung/vorbereitungsdienst/vorbereitungsdienst-ueberblick.html> [letzter Abruf: 01.06.2022].

- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen: eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer-/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 27–44). Münster et al.: Waxmann.
- Schumacher, K. & Lind, G. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium – Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Forschungsbericht. Konstanz: Universität Konstanz.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012a). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (= Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 8) (S. 201–220). Wien: Lit-Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (Hrsg.) (2012b). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2017). *Wie lernen Lehrer? Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen, Berlin und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 15(1), 8–21.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1816 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

ÜBERGREIFENDE PERSPEKTIVE

Professionsorientierung von Praxisphasen – Ergebnisse einer Fragenbogenstudie

Mirko Wendland und Ingrid Glowinski

ZUSAMMENFASSUNG Die Professionsorientierung der Lehramtsstudiengänge ist ein zentrales Anliegen der universitären Potsdamer Lehrkräftebildung. Seit 1999 finden Evaluationen zur Professionsorientierung statt, die Diskrepanzen zwischen der gewünschten und der erfahrenen Professionsorientierung durch die Studierenden aufzeigen. Im Wintersemester 2013/14 wurden neue Studiengänge an der Universität Potsdam eingeführt. Inwieweit damit auch eine stärkere Professionsorientierung und ein stärkerer Berufsbezug erfolgt ist, ist bislang ungeklärt. In einer Onlinebefragung im Dezember 2018 wurden Studierende der Lehramtsstudiengänge der Universität Potsdam gebeten, die inhaltliche Gestaltung der Lehramtsstudiengänge sowie die Professionsorientierung der Praxisphasen, die Betreuung und Beratung im Rahmen der Praktika, den Nutzen der Praktika für Studium und Beruf und ihre Lehrer:innenkompetenz einzuschätzen. Der Beitrag stellt erste empirische Analysen dar und diskutiert Anregungen zur Weiterentwicklung der Studiengänge mit Bezug auf die Praxisstudien.

ABSTRACT The professional orientation of the teacher training courses is a central concern of Potsdam University's teacher training programme. Evaluations on professional orientation have been carried out since 1999. These studies repeatedly revealed discrepancies between the desired and the experienced professional orientation of the students. In winter semester 2013/14 new courses of study were introduced. It has not yet been clarified, to what extent this has led to a stronger professional orientation and a stronger occupational orientation. In an online survey in December 2018, students of the teacher education courses (at the University of Potsdam) were asked to assess the professional orientation of the courses and the practical phases, the support and advice within the framework of the internships, the benefits of the internships for study and career and their teacher competence. The article presents first empirical analyses and discusses suggestions for the further development of the degree programmes with reference to the practical studies.

1 THEORIE

1.1 Profession und Professionsorientierung

Die Tätigkeit einer Lehrkraft wird traditionell, ebenso wie die einer im Bereich von Medizin oder Jura Tätigen, als Profession bezeichnet, gekennzeichnet insbesondere dadurch, dass es sich um „the knowledgebased category of occupations which usually follow a period of tertiary education and vocational training and experience“ handelt (Evetts, 2003, S. 397). Damit umfasst der Begriff wissensbasierte Tätigkeiten, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Die festzustellende Dynamik in der Entwicklung von beruflichen Tätigkeiten lässt diese Kategorisierung jedoch zunehmend unscharf erscheinen (Terhart, 2011). Gerade in der Lehrtätigkeit erscheinen einige Charakteristika einer Profession (Autonomie, „freier Beruf“) nicht realisiert bzw. realisierbar. Dennoch handelt es sich trotz der begrifflichen Unschärfe um eine etablierte Beschreibung des Wissens (Professionswissen) und Könnens (professionelle Handlungskompetenz). Die Professionsorientierung im Zusammenhang mit dem Lehrkraftwissen und -können wird daher weit verbreitet genutzt. Terhart (1992, 2011) gibt einen Überblick über verschiedene Ansätze, aus denen Charakteristika der Lehrer:innentätigkeit als Profession definiert werden können. Dabei lassen sich drei Ansätze differenzieren. So beschreibt der strukturtheoretische Ansatz der Profession, der im Wesentlichen auf die Arbeiten von Oevermann (1996) zurückgeht, die „selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung [als] ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (Terhart, 2011, S. 207). Ein kompetenter, reflektierender Umgang „mit täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart, 2011; Helsper, 2004). Der kompetenzorientierte Ansatz erscheint schon deshalb klarer und strukturierter, als auf der Basis einer Aufgabenbeschreibung Wissensdimensionen und Kompetenzen beschrieben werden, über die eine Lehrkraft verfügen sollte, um nachweisliche Lernerfolge bei Lernenden zu erzielen (Terhart, 2011; Baumert & Kunter, 2006). In diesem Ansatz wird demnach das Ziel eines erfolgreichen Unterrichtens explizit berücksichtigt und die so definierte Professionalität einer Lehrkraft kann anhand des Erreichens definierter Kompetenzstufen empirisch messbar gemacht werden. Diese professionelle (Handlungs-)Kompetenz kann auf der Basis normativer und empirischer Arbeiten beschrieben und in Stufen definiert werden, womit grundsätzlich eine Entwicklung der Kompetenz abbildbar sein sollte. Weitergedacht sollten bei Anwendung dieses Professionsbegriffs auch Lerngelegenheiten für das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus bestimmt werden können.

Nicht außer Acht zu lassen ist jedoch, dass Lehrkräftehandeln nicht „technisch-instrumenteller Natur“ ist (Baumert & Kunter, 2006, S. 477), sondern in sozialer Ko-Konstruktion stattfindet. Der berufsbiografische Ansatz beschreibt im Wesentlichen eine stärker individualisierte und zugleich „lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise“ im Zusammenhang mit Lehrkraftprofessionalität (Terhart, 2011). Allen Ansätzen ist eine berufsbiographische Entwicklung von Professionalität immanent, der jedoch in unterschiedlichen Anteilen Aspekte wie Aus- und Fortbildung, Training, berufliche Erfahrungsbildung, kollegiale Zusammenarbeit oder gemeinsame bzw. individuelle Selbstreflexion zugrunde liegen. Insgesamt wird in neuerer Zeit ein eher pragmatischer Professions-Begriff benutzt, der im Grunde dem im klassischen Konzept von „Profession“ scharf abgegrenzten Expertenbegriff immer ähnlicher wird (Terhart, 2011).

So bauen aktuelle Forschungsarbeiten zur empirischen Untersuchung professioneller Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften vielfach auf Annahmen und Befunden der Forschung zur Expertise als Lehrkraft auf (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Bromme, 2004; Krauss et al., 2011). Expertinnen und Experten zeichnet aus, dass sie nachweisliche herausragende Leistungen in typischen Aufgabenfeldern einer Domäne wiederholt über längere Zeit erbringen (Gruber, 2001). In Verbindung mit dem Ansatz der professionellen Handlungskompetenz formuliert Bromme (2008, S. 159) die Annahme, „dass die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiterentwickelt wurde“. Auch Lorenz und Schwarz (2014, S. 414) beschreiben, dass „Wissen und situatives, kontextsensibles und angemessenes Handeln“ zusammenkommen müssen, um pädagogisches Handeln als professionelles Handeln kennzeichnen zu können. Wird die professionelle Kompetenz in diesem Sinne als ein Produkt aus Wissen und situativem Handeln betrachtet, so stellt sich die Frage, welche Lerngelegenheiten (angehenden) Lehrkräften die Entwicklung dieser professionellen Kompetenz ermöglichen (vgl. Terhart, 2002, 2006). Die Erwägungen, die aus einer Kombination des strukturtheoretischen Ansatzes mit dem kompetenzorientierten Ansatz resultieren, unterstützen die Bemühungen der letzten Jahrzehnte bzw. Jahre, den Erwerb von Professionswissen im Rahmen des universitären Studiums um Aspekte der professionellen Handlungskompetenz zu erweitern, indem vermehrt Praxisphasen zur Verzahnung von Theorie und Praxis in das Lehramtsstudium integriert werden.

Empirische Studien zur Untersuchung der Entwicklung des Professionswissens im Rahmen des Lehramtsstudiums liefern Erkenntnisse über Strukturen und Entwicklungen eben dieses Wissens im Studienverlauf (z. B. COACTIV: Krauss et al., 2008; TEDS-M: Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Riese, 2009; Großschedl et al., 2015). Weitergehende Untersuchungen, inwieweit ein Zusam-

menhang des Professionswissens mit den Merkmalen guten Unterrichts und damit den Merkmalen einer professionellen Handlungskompetenz gezeigt werden kann, führten bislang zu wenig signifikanten Ergebnissen (Cauet, 2016).

Die Frage einer für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz optimalen Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Lehramtsstudiums ist nach wie vor ungeklärt. Empirische Untersuchungen zeigen hier teilweise widersprüchliche Ergebnisse und unerwartete Wirkungen (Bach, 2012; Hascher, 2012, 2014).

Schließlich stellt sich jedoch auch die Frage, welche Überzeugungen Lehramtsstudierende hinsichtlich des Erwerbs ihrer professionellen Kompetenz zeigen, was die Inhalte und die Lerngelegenheiten im Rahmen ihres Studiums betrifft. Dies hat umso mehr Relevanz, da davon ausgegangen werden muss, dass sich diese Überzeugungen auf Motivation und Interessen der Studierenden an den Ihnen gebotenen Studieninhalten und Lerngelegenheiten auswirken.

Arbeiten von Giest (2003, 2007) beleuchten das Thema Professionsorientierung auch unter Berücksichtigung der studentischen Wahrnehmung. Um dieses Konstrukt empirisch zugänglich zu machen, unterscheidet Giest zunächst zwischen Beruf und Profession.

Nach Gieseke (1991) sind Berufe „Fähigkeitsschablonen, die sich auf dem Arbeitsmarkt monopolisieren und sich für bestimmte Arbeitsfelder anbieten“ (S. 109). Wie oben beschrieben, sind im Zusammenhang mit der Profession von Lehrberufen vordergründig die Merkmale Wissenschaft, Autonomie, Innovationsfähigkeit durch theoriegeleitetes reflexives Handeln sowie Verantwortung zu nennen (Terhart, 2004). Bromme (1992) beschreibt mit Blick auf die Profession der Lehrkräfte mehrere Facetten professionellen Wissens, welche fachliches Wissen, curriculares Wissen, die Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen sowie fachlich-pädagogisches (fachdidaktisches) Wissen umfassen und damit dem kompetenzorientierten Professionswissen in großen Anteilen entsprechen (Baumert & Kunter, 2006). Ein wissenschaftliches Studium im Rahmen der Lehrkräftebildung umfasst daneben die Beteiligung an der professionsbezogenen Forschung (Holzbrecher, 2000; Altrichter & Mayr, 2004; Helsper, 2001).

Giest (2007) geht davon aus, dass eine Erhöhung der Professionsorientierung im Lehramtsstudium (im Sinne des Herstellens einer Einheit von Theorie und Praxis) vor allem erreicht werden kann, indem die Praxisanteile erhöht und mit Theoriebezüge versehen werden. Um die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der erwarteten und subjektiv wahrgenommenen Professionsorientierung des Lehramtsstudiums zu erheben, hat Giest (2003) auf der Basis der oben genannten Arbeiten Items entwickelt, die die Facetten Berufsorientierung und Professionsorientierung als zwei Pole einer Skala zur Professionsorientierung abbilden sollen. Eine Clusteranalyse konnte die Trennbarkeit der Facetten bestätigen. Die Berufsorientierung wird in Itemformulierungen wie „Tipps, Hinwei-

se und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung“, die Professionsorientierung in Items wie „Momente der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung“ als Aspekte der Professionsorientierung im Rahmen des Lehramtsstudiums erhoben.

Im Rahmen dieser Arbeit wird sich auf die Arbeiten von Giest (2007) bezogen und für die Professionsorientierung im Lehramtsstudium werden die Subskalen Berufsorientierung und Professionsorientierung (im engeren Sinne) wie von Giest beschrieben verwendet.

1.2 Potsdamer Studien zur Professionsorientierung – Evaluationen im Sachunterricht

Grundlegende Arbeiten zur Evaluation der Professionsorientierung und des Berufsbezuges wurden im Sachunterricht durch Giest (2003, 2007) vorgelegt. Diese basieren auf Erhebungen im Rahmen der Lehrevaluation im Sachunterricht und vergleichenden Datenerhebungen in Deutschland und Österreich, die in 1999, 2002 und 2005 durchgeführt wurden. Der erste Beitrag von 2003 gibt einen vergleichenden Blick auf die Potsdamer Erhebungen in den Jahren 1999 und 2002. In 2007 wird darauf aufbauend die Befundlage mit neuen Daten aus Potsdam und Daten aus Österreich dargestellt.

Die Untersuchung von Giest (2003) verfolgte das zentrale Ziel, ein Meinungsbild der Studierenden des Sachunterrichts zum Verständnis von Professionsorientierung und Berufsbezug sowie eine dahingehende Einschätzung des Studiengangs zu ermitteln. Darauf aufbauend sollten die Ergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium genutzt werden. Die Untersuchungen verwendeten einen Fragebogen, der die beiden Pole einer Dimension erfasste: „berufspraktische Orientierung“ (z. B. „Tipps, Hinweise und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung“) und „Professionsorientierung“ (z. B. „relevante Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Diskussion“). Anhand von Stichproben im Umfang von 36 (in 1999) und 115 (2002) Teilnehmenden wurden die Untersuchungen im Paper-Pencil-Verfahren durchgeführt. Die Daten zeigen Unterschiede im Meinungsbild der Studierenden. Wodurch sich das Studium auszeichnen sollte, wurde in 1999 anders eingeschätzt als im Jahr 2002. Werden in 1999 die Aussagen zur Professionsorientierung noch als „eher gering zutreffend“ eingeschätzt (36,4 % bzw. 42,4 %), so sind in 2002 bereits wesentlich mehr Zustimmungen zu verzeichnen (60,9 % und 56,5 %). Lediglich *Momente der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung* scheinen sowohl in 1999 und 2002 wenig Zustimmung zu finden (33,3 % und 30,4 %) und sollten deshalb aus Sicht der Studierenden eher weniger vermittelt werden. Allerdings betonen die Studierenden auch vermehrt, dass sich das Studium hinsichtlich *relevanter Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer*

Diskussion auszeichnen sollte (69,7% auf 89,7%). Im Merkmalskomplex der „berufspraktischen Orientierung“ sind weitere Zuwächse über die Zeit deutlich. So sollte sich das Studium stärker auszeichnen hinsichtlich *praktischer Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit* (75,8% auf 86,6%), *von Tipps, Hinweisen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung* (60,6% auf 83,6%). Daraus kann die Erwartung nach mehr Professionsorientierung und Berufsbezug in den Lehrveranstaltungen abgeleitet werden.

Für die Umsetzung dieser Erwartungen zeigte sich im Meinungsbild der Studierenden, dass es vor allem die Merkmale der „berufspraktischen Orientierung“ sind, die in der Lehre mehr betont werden sollten hinsichtlich *praktischer Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit* (66,7% und 74,1%) und *Tipps, Hinweisen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung* (78,8% bzw. 75,0%). Alle anderen Merkmale zur „berufspraktischen Orientierung“ und der „Professionsorientierung“ wurden überwiegend mit „kann so bleiben“ eingestuft. Allerdings sticht auch hier ein Merkmal heraus. 1999 bekundeten noch 30,3%, dass *relevante Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Diskussion* mehr betont werden sollen, jedoch sank der prozentuale Anteil dieser Meinung in 2002 auf 19,0%. Diese Ergebnisse deutet Giest (2003) derart, dass zu beiden Stichprobenziehungen, die „Unzufriedenheit mit der geringen berufspraktischen Orientierung des Studiums in gleicher Weise festzustellen [ist] bzw. [...] in 2002 leicht zugenommen hat“ (ebd., S. 11). Allerdings, schlussfolgert er darüber hinaus, „dass obwohl die Kritik rein zahlenmäßig zugenommen hat, die Situation sich zumindest nicht verschlechtert hat. Nur die Ansprüche der Studierenden bezüglich dieser Merkmale sind größer geworden“ (ebenda, S. 12). Im Fazit wird er deshalb deutlicher und resümiert: „Die Mehrheit der Studierenden vermisst die berufspraktische Orientierung im Studium, während professionsorientierte Momente mehrheitlich als ausreichend repräsentiert bewertet werden“ (ebd., S. 14). Somit stellt Giest (2003) auch einige Forderungen, die zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung beitragen sollen: (1) eine Verstärkung des Berufsbezuges bei den Fachwissenschaften, den Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik, wobei ein solides Überblickswissen vor einer fachlichen Spezialisierung vorrangig vermittelt werden sollte, (2) „ein sorgfältig untereinander und aufeinander abgestimmtes System an professionsbezogener Praktika, welche ein systematisch steigendes Niveau mit Blick auf die Komplexität pädagogischer Handlungsfelder als auch mit Blick auf die theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxis aufweist“ (ebd., S. 14), (3) die Sicherstellung einer intensiven Betreuung in Praktika und (4) eine stärkere Forschungsorientierung des Studiums der Lehre (inklusive die Gewinnung von an Forschung interessierter Studierender).

Giest (2007) erweitert die Perspektive der in 1999 begonnen Arbeiten und zeigt, dass zu allen untersuchten Erhebungszeitpunkten signifikante Unterschie-

de zwischen den Anforderungen bzw. Idealvorstellungen der Professionsorientierung sowie des Berufsbezuges und der tatsächlichen Umsetzung vorliegen; dies gilt sowohl für die einbezogenen Potsdamer Kohorten als auch für die Kohorte der untersuchten Studierenden aus Österreich. Bei näherer Betrachtung vermutet Giest (2007) darüber hinaus, dass sich zwischen Lehramtsbildungen der Primar- und der Sekundarstufe weitere Diskrepanzen auftun. Diese Annahme lässt sich durch erste Befunde hierzu belegen. Er verweist auch darauf, dass das Vorliegen beruflicher Erfahrungen und die Einhaltung der Regelstudienzeit einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Zufriedenheit hinsichtlich einer Professionsorientierung haben.

Einen weiteren Befund stellt Giest als viertes Hauptergebnis heraus: Die „Diskrepanz zwischen Professionswissenschaft und studentischen Erwartungen wächst im Verlauf des Studiums an“ (Giest, 2007, S. 66). Gemeint sind hier vor allem die Erwartungshaltungen an die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften. Giest lässt diesen Fakt nicht stehen, sondern schlägt einen intensiveren Austausch mit den Studierenden und Fach- sowie Praxisvertretenden vor, deren Aufgabe es sein sollte, „das sinnstiftende Erleben der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse, des forschenden Lernens und der auf Theorie und Praxis gestützten reflektiert gestalteten pädagogischen Praxis“ (ebd.) zu verdeutlichen.

1.3 Potsdamer Studien zur Professionsorientierung – universitäre Lehrerbildung

In 2011 erfolgte erstmals der Versuch einer umfassenden Befragung aller Lehramtsstudierenden zur Professionsorientierung und Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium (Giest et al., 2011a), die auf den Arbeiten von Giest (2003) aufbaute, welche ausschließlich im Fach Sachunterricht erfolgt waren. Die Befragung von Giest et al. (2011a) konnte 533 Datenfälle erzeugen und gibt einen umfassenden Blick zur damaligen Situation. Hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges stimmte die Mehrheit der Studierenden zu, dass ein Studium beide Dimensionen beinhalten sollte. Noch mehr Bezüge wünschten sich die Studierenden jedoch vermehrt hinsichtlich des Berufsfeldbezuges mit mehr „Bezug zur beruflichen Tätigkeit“ ($N = 459$; 86,6 %) und mehr „Tipps, Hinweise und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung“ ($N = 458$; 86,3 %), jedoch auch mehr Möglichkeiten zum „Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis wissenschaftlich zu reflektieren“ ($N = 279$; 53,0 %), einem Aspekt, der die Professionsorientierung abbildet.

Der Berufsfeldbezug bzw. die Berufsorientierung der Schulpraktischen Studien wurde zumeist mit „kann so bleiben“ eingestuft. Allerdings weicht die Einschätzung für die Fachdidaktischen Tagespraktika hiervon ab und wird von

38,0 % bis 39,1 % der Teilnehmenden mit „Ist mehr zu betonen“ deklariert. Die Betreuung und Beratung sowohl durch die Dozierenden der Universität Potsdam als auch der Verantwortlichen der Praktikumseinrichtung wird für alle Schulpraktischen Studien überwiegend mit „gut“ oder „sehr gut“ eingeschätzt. Die Betreuung und Beratung durch die Verantwortlichen der Praktikumseinrichtung (Ausbildungslehrkräfte/Mentorinnen und Mentoren) im Schulpraktikum (Praxissemester) nimmt sogar eine Sonderstellung ein: 43,5 % aller Teilnehmenden gaben „sehr gut“ an und 27,5 % „gut“.

Zum Nutzen der Praktika für Studium und zukünftigen Beruf wurden in der Befragung von 2011 (Giest et al., 2011a) nur Einschätzungen für die Praktika des Bachelorstudiums erfasst, wobei sowohl für das Studium („hoher Nutzen“ von 81 % und 85 % der Teilnehmenden eingeschätzt) als auch für den späteren Beruf („hoher Nutzen“ von 92 % der Teilnehmenden eingeschätzt) die Fachdidaktischen Tagespraktika den größten Nutzen haben. Das Orientierungspraktikum bzw. IEP (68 % „hoher Nutzen“ für Studium und 65 % für Beruf) folgt in der Rangliste und das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) tendiert eher zur Nutzensaussage (Studium) „gering“ (54,6 % im Vergleich zu „hoch“ mit 45,4 %). Hinsichtlich des Nutzens für den zukünftigen Beruf wird das PppH mit „hoch“ als eher nützlich eingeschätzt (57,5 % für „hoch“ im Vergleich zu „niedrig“ mit 42,5 %).

Empirische Analysen in Form von Mittelwertvergleichen der Einschätzungen in Abhängigkeit vom gewählten Lehramtsstudium (Primarstufe versus Sekundarstufe) wurden damals nicht durchgeführt. Hierzu liegen lediglich deskriptive Darstellungen zu den Bachelor- und Masterstudiengängen mit den Abschlüssen Lehramt an Gymnasien (LG) und Lehramt für die Sekundarstufe I und die Primarstufe (LSIP und LSIP/SP) vor, aus denen sich ein Bild ableiten ließe (Giest et al., 2011b; Giest et al. 2011c; Giest et al., 2011d; Giest et al., 2011e).

1.4 Weitere Studien außerhalb der Universität Potsdam

Studien an weiteren Standorten zeigen ebenfalls, dass Lehramtsstudierende die fachinhaltlichen Anforderungen ihrer Studienfächer als zu hoch, in engerem Sinne der von uns verfolgten Definition von Professionsorientierung, und deren Berufsfeldbezug als zu niedrig einschätzen (Hefendehl-Hebeker, 2013; Mischau & Blunk, 2006). Ungeachtet dessen ist das fachwissenschaftliche universitäre Studium der Lehramtsstudierenden geprägt durch strukturelle Vorgaben (Bauer et al., 2012) und eine überwiegende Ausrichtung an der entsprechenden akademischen Disziplin.

1.5 Ein erstes Zwischenfazit und abgeleitete Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung

Seit der letzten Erhebung in 2011 wurde die Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam neu strukturiert. Die auslaufenden Studiengänge mit Abschluss Lehramt an Gymnasien (LG) und Lehramt für die Sekundarstufe I mit und ohne Schwerpunktsetzung auf die Primarstufe (LSIP & LSIP/SP) wurden letztmals im Studienjahr 2012/13 regulär für das 1. Fachsemester (Bachelor) angeboten. Seit dem Wintersemester 2013/14 wurden die neuen Studiengänge mit Abschluss Lehramt für die Primarstufe mit und ohne Schwerpunktsetzung in der Inklusionspädagogik (LPri und LPI) und mit Abschluss Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) (LSek) eingeführt. Damit einher ging auch die Angleichung der Fachumfänge in den Studiengängen. In 2018/19 sollten bei Einhaltung der Regelstudienzeiten, die ersten Absolventinnen und Absolventen vorhanden sein und Aussagen zu den neuen Studienbedingungen und dessen Einfluss auf die wahrgenommene Professionsorientierung möglich sein, weshalb eine erneute Befragung zur Professionsorientierung sinnvoll erschien.

Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligt sich die Universität Potsdam seit 2015 an strukturellen Vorhaben zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung. Das Potsdamer Projekt „PSI-Potsdam“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung verfolgt in zwei von drei Schwerpunkten Fragestellungen, die sich mit der Professionsorientierung und dem Berufsfeldbezug befassen. Zum einen erfolgen im Schwerpunkt „Professionalisierung“ umfangreiche Bemühungen, Veranstaltungen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik enger zu verzahnen (Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018) und Lehramtsstudierenden einen engeren Berufsfeldbezug zu ermöglichen. Zum anderen erfolgt im Schwerpunkt „Schulpraktische Studien“ eine Evaluation des „Konzeptes zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“ (Tosch et al., 2013) anhand der quer- und längsschnittlichen Betrachtung einer ausgewählten Kohorte von Lehramtsstudierenden des Wintersemesters 2015/16 (vgl. hierzu Tosch, 2018; Rother, Loeweke, Tosch, 2018; Rother, Tosch, Wendland, in diesem Band). Inwieweit diese begonnenen Veränderungen bereits zu einer inhaltlichen Weiterentwicklung in der Wahrnehmung der Studierenden führten, war ein Ausgangspunkt für eine aktuelle Erhebung in 2018.

Die Erhebung in 2018 beruht wie die vorherigen Erhebungen in 1999, 2002 und 2011 auf den Kernpunkten des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (vgl. Universität Potsdam, 1992). Professionsorientierung beinhaltet dabei nach Holzbrecher (2000) sowohl Wissenschaftsbezug als auch Berufsfeldbezug und Subjektbezug. Aufeinander abgestimmte Praktika, die „sowohl die Anforderungen an die theoriebasierte Reflexion der Praxis als auch an die damit eng zusammenhängende praktisch pädagogische Prozesse gestaltende Tätigkeit“ erhöhen

„und beide Aspekte wechselseitig aufeinander ... beziehen“, sind wie Giest (2003) es formuliert, eine zielgerichtete Erwartung. Eine wichtige Fragestellung der Erhebungen zielt auf die Wahrnehmung der Studierenden zur Professionsorientierung und zum Berufsfeldbezug ihres Studiums. Darüber hinaus sollen die Erhebungen auch Ansätze zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung bzw. Studienprogramme aus studentischer Sicht erfassen und werden von den folgenden Fragestellungen geleitet:

Aus den oben ausgeführten Gedanken lassen sich folgende Fragestellungen für die vorliegende Befragung und Analyse ableiten, die gemäß eines 4-Felder-Designs die unterschiedlichen Ansichten je nach Studiengang (Bachelor/Master) und Abschlussart (Primarstufe/Sekundarstufe) prüfen:

1. Professionsorientierung und Berufsfeldbezug sind zwei zentrale Themen der Studierenden. Mit Hilfe der Erhebung soll vergleichend geprüft werden, welche Vorstellungen die Studierenden von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug aktuell haben und wie sie die Umsetzung dieser Aspekte einschätzen.
2. Eine zweite zentrale Fragestellung betrifft die Professionsorientierung und den Berufsfeldbezug der Schulpraktischen Studien, also die Frage, wie diese derzeit eingeschätzt werden. Damit einher geht die Frage der Betreuung und Begleitung durch die Dozierenden und inwieweit diese die Einschätzung beeinflusst, da, wie weiter oben aufgezeigt, der Betreuung und Begleitung in der Rahmensetzung und Strukturierung von Praktika die Funktion einer wichtigen Gelingensbedingung zugeschrieben wird (HRK, 2016).
3. Schulpraktische Studien haben (auch) einen studienleitenden Charakter, der sich vor allem im Konzept des Spiralcurriculums (Tosch et al., 2013) niederschlägt. So sind jedem Praktikum Handlungsfelder und Auseinandersetzungsdimensionen zugeordnet, die die Lehr- und Lernprozesse und somit die Kompetenzentwicklung fördern und gewährleisten sollen. Inwieweit das gelingt, sollte sich anhand einer Einschätzung zum Nutzen der jeweiligen Schulpraktischen Studie für (A) das (weitere) Studium und (B) dem späteren Beruf als Lehrkraft ableiten können.
4. Die Einschätzungen der Studierenden zu allen Dimensionen können sich in den gewählten Studienarten (Bachelor- versus Masterstudium) und Studienformen (Lehramt für die Primarstufe versus Lehramt für die Sekundarstufen) unterscheiden, wie die Untersuchungen von Giest (2003 und 2007) und – zumindest auf deskriptiver Ebene – von Giest et al. (2011) bereits aufzeigen konnten. Eine vertiefende Analyse aktueller Daten soll eine solche Befundlage abklären.

2 METHODE

2.1 Material/Instrumentarium

Zur Untersuchung und Prüfung der obigen Fragestellungen wurde der in 2011 entwickelte und eingesetzte „Fragebogen zur Erfassung der Professionsorientierung“ (Giest et al., 2011) als Grundlage für die aktuelle Befragung genutzt und um einige Komponenten erweitert.¹ Somit bestand der Fragebogen aus den folgenden Komponenten:

- ◆ Positive und negative Charakteristika des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam wurden im offenen Antwortformat erfasst.²
- ◆ Allgemeine Angaben wie Geburtsjahr, Geschlecht, Familienstand, Anzahl der Kinder, Abschlussart und Studiengang, Fächer, Fachsemester je Fach, Stand der LP je Fach/Studienbereich wurden für die Beschreibung der Stichprobe und ggf. Ergebnisvergleiche mit anderen Studien/Erhebungen im standardisierten Antwortformat verfasst.
- ◆ Angaben zur Einhaltung der Regelstudienzeit und Gründen für eine Abweichung wurden ebenso im standardisierten Format erfasst.
- ◆ Fragen zum Potsdamer Modell der Lehrerbildung wurden hinsichtlich der Erwartungshaltung („sollte sich auszeichnen durch...“) als auch der Umsetzung („zeichnet sich aus durch...“) in standardisierter Form erfasst und bilden eine Grundlage für diesen Beitrag. Hierzu wurden den Teilnehmenden 18 Aussagen zur Professionsorientierung und den Berufsfeldbezug zur Einschätzung präsentiert. Das Antwortformat war standardisiert.
- ◆ Die weiteren Abschnitte bezogen sich auf die inhaltliche Abstimmung der Module im Studium, die inhaltliche Abstimmung der Studieninhalte, dem Berufsfeldbezug/die Berufsorientierung der Praktika, die Bewertung der Betreuung und Beratung im Rahmen der Praktika und den Nutzen der Praktika für Studium und Beruf. Das Antwortformat war standardisiert.³
- ◆ Noch mehr ins Detail gingen die weiteren Abschnitte. Hier sind die Teilnehmenden gebeten worden, eine Einschätzung zu geben hinsichtlich der fachlichen, der fachdidaktischen und der schulpraktischen Komponenten je Fach

1 Auf eine ausführliche Darstellung der Änderungen wird hier verzichtet, da dies u. E. keine Auswirkungen auf die Befundlage und deren Verständnis hat.

2 Eine Berichtlegung erfolgt in gesonderter Form nach qualitativer Auswertung der Angaben.

3 Für die hier vorgelegte Berichtlegung sind vor allem die zuletzt genannten Teilbereiche entscheidend. Die weiteren Angaben werden gesondert berichtet.

sowie den übergreifenden Bereichen der Bildungswissenschaften, Grundschulbildung und Inklusionspädagogik. Das Antwortformat war standardisiert.⁴

- ◆ Die Bestandteile der Fachdidaktik wurden in einem gesonderten Block erfasst. In sieben Bereichen sollte eine Einschätzung erfolgen: Berufsfeldbezug, Konzeption des Fachs, Unterrichtsmethodik, Planung, Gestaltung und Auswertung von Unterricht, Teilnahme an fachdidaktischer Forschung, Unterrichtspraktische Übungen, curricularer Aufbau der Studieninhalte. Das Antwortformat war standardisiert.
- ◆ Um auch den Entwicklungsstand hinsichtlich lehrkräftespezifischer Kompetenzen in den Bildungswissenschaften (gemäß KMK-Beschluss zu den Bildungswissenschaften, KMK, 2004) erfassen zu können, wurden Skalen aus dem Projekt ProPrax (Schubarth et al., 2011) eingesetzt, die eine Aussage zu den Kompetenzbereichen Beraten, Beurteilen, Innovieren, Erziehen, Kooperieren und Unterrichten erlauben. Das Antwortformat war standardisiert.
- ◆ Eine letzte, die Befragung abschließende, Frage zur Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium ermöglichte den Teilnehmenden Antworten im offenen Format einzugeben.

2.2 Durchführung

Der weiter entwickelte Fragebogen zur „Erfassung der Professionsorientierung 2018“ wurde in digitaler Form umgesetzt mit der Software QUAMP (Sociolutions, 2018). Einige Fragen und Aussagen wurden während der Bearbeitung adaptiv eingeblenet. Keine Aussage und kein Fragebogenabschnitt wurden im „forced Choice“-Modus erfasst, so dass allen Teilnehmenden zu jeder Zeit die Möglichkeit gegeben wurde, frei zu entscheiden, ob eine Reaktion in Form einer Eingabe erfolgt.

Alle aktuellen Mitglieder ($N = 4\,168$) der Emaillisten „Bachelor“- und „Master“-Studierende (im Lehramt) der Universität Potsdam, die vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) administriert wird, erhielten Anfang Dezember 2018 eine Einladung zur Teilnahme an der Befragung. Zusätzlich erfolgten Hinweise auf die Befragung durch Dozierende in zentralen Vorlesungen der Bildungswissenschaften (Bachelor und Master), um eine Teilnahme sicher zu stellen. Eine Erinnerung der Teilnehmenden per E-Mail war über die Verteilerlisten nicht möglich, sodass nur die einmalige Einladung erfolgte.

4 Eine Analyse dieser Angaben und der Angaben aus den folgenden drei Abschnitten erfolgt noch und soll in weiteren Beiträgen dargelegt werden.

Die Befragung wurde im Zeitraum 06.12. bis 21.12.2018 durchgeführt. Die Teilnahme an der Befragung war in der Regel nach 15 Minuten abgeschlossen. Die erfassten Daten wurden gemäß Datenschutz in anonymisierter Form gespeichert und im Sinne der Fragestellungen weiterverarbeitet.

2.3 Stichprobe

Ausgehend von einer Grundgesamtheit von 4 168 Lehramtsstudierenden, nahmen 282 Studierende an der Erhebung teil. Davon streben 172 Teilnehmende einen Abschluss in einem Lehramtsstudium für die Sekundarstufe an und 95 einen Abschluss in einem Lehramtsstudium für die Primarstufe. Von 15 Teilnehmenden liegen keine Angaben zum Abschluss vor. Nicht alle Teilnehmenden haben die Befragung komplett bearbeitet, sodass zu den einzelnen Aspekten der Schulpraktischen Studien eine geringere Rückmeldung erfolgte. In Tabelle 1 sind die Teilnehmendenzahlen hierzu dargestellt.

Tabelle 1 Anzahl der Rückmeldungen gemäß Schulpraktischer Studien und Abschlussgruppen bezogen auf die Angabe „Habe das Praktikum absolviert“

Schulpraktische Studien	Abschluss	Primarstufe	Sekundarstufe	Gesamt
OP/IEP	Bachelor	52	61	113
	Master	18	48	66
PppH	Bachelor	35	48	83
	Master	18	48	66
FTP1	Bachelor	19	41	60
	Master	18	46	64
FTP2	Bachelor	23	35	58
	Master	18	46	64
PDP	Bachelor	–	–	–
	Master	13	27	40
Schulpraktikum	Bachelor	–	–	–
	Master	12	25	37

2.4 Auswertungsmethodik

Anhand erster Analysen sollen die erwarteten und im Studium erfahrenen Aspekte von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug empirisch miteinander verglichen werden. Hierzu werden aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen sowohl in der Gesamtbetrachtung als auch den Betrachtungen hinsichtlich der Schwerpunkte der Studiengänge (Primarstufe und Sekundarstufe) und der Abschlussarten (Bachelor und Master) an der kleinsten Gruppengröße gewichtete Varianzanalysen vorgenommen. Somit sind signifikante Effekte als vorhanden zu betrachten, da die statistische Power durch die Orientierung an der kleinsten Gruppengröße eher abnimmt. Vorteilhaft ist dabei, dass somit Überschätzungsfehler von Effekten vermieden werden können. Alle weiteren Analysen folgen dieser Vorgehensweise und geben Hinweise auf die Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges der Praktika, der Betreuung und Beratung durch die Dozierenden und Verantwortlichen in den Praktikumseinrichtungen sowie des Nutzens der Praktika für Studium und Beruf. Regressionsanalytische Verfahren sollen aufklären, welche Merkmale der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges die wahrgenommene Einschätzung der Praktika vorhersagen können.

3 ERGEBNISSE

Eine Fragestellung bezog sich auf die Erwartungen der Studierenden hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges ihres gewählten Lehramtsstudiums und deren wahrgenommener Umsetzung. Die bisherigen Studien von Giest (2003 und 2007) sowie die Ergebnisse aus der Befragung in 2011 (Giest et al.) konnten Unterschiede zwischen den Erwartungshaltungen und der wahrgenommenen Umsetzung identifizieren. Die deskriptiven Ergebnisse zu den einzelnen Aussagen sind in Tabelle 2 dargestellt. Unterschiede in Abhängigkeit vom Studiengang (Primarstufe versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) wurden mittels gewichteter ANOVA geprüft.

Deskriptiv lassen sich die Erwartungshaltungen und die Einschätzungen der wahrgenommenen Umsetzung in drei Kategorien gliedern:

1. Idealvorstellung muss noch mehr betont werden (Tabelle 2)
2. Idealvorstellung ist genau richtig umgesetzt (Tabelle 3)
3. Keine Idealvorstellung, die genau richtig umgesetzt ist (Tabelle 4).

Tabelle 2 Idealverständnis von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug sowie die Einschätzung zu deren praktischer Umsetzung mit überwiegenden Nennungen „Ist mehr zu betonen“ – Prozentangaben je Antwortkategorie

	Wie sollte das Studium sein? „Trifft zu“ (SOLL)	Wie ist das Studium? (IST)	
		„Ist mehr zu betonen“	„Ist genau richtig“
... den Bezug und die Orientierung auf praktische Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit	97,4 %	81,3 %	15,4 %
... Tipps, Hinweise und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	96,1 %	79,4 %	19,2 %
... die Vermittlung von Handwerkszeug für den Unterrichtsalltag	95,7 %	87,9 %	9,3 %
... die Vermittlung von Handwerkszeug für den Schulalltag (außerhalb des Unterrichts)	89,2 %	85,0 %	8,5 %
... Abschlussbezogene Lehrveranstaltungen/ Veranstaltungen nur für Lehramtsstudierende.	83,7 %	59,8 %	29,7 %
... fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit Bezug auf Schulcurricula	76,7 %	54,1 %	28,7 %
... gemeinsame Veranstaltungen von Fachwissenschaft und Fachdidaktik	70,2 %	44,9 %	30,0 %

Die Gliederung lässt den Schluss zu, dass die berufsfeldbezogenen Elemente (Tabelle 2, Tabelle 3 und Tabelle 4) den größten Vorrang haben, vor der Reflexion von Praxis anhand wissenschaftlich entwickelter Theorie, in unserem Sinne der Professionsorientierung, und diese den Vorrang haben vor einem Forschungsbezug. Empirisch lässt sich diese Struktur mittels Faktorenanalyse jedoch nicht bestätigen.

Zur weiteren Unterschiedsprüfung erfolgten gewichtete 2x2x2-ANOVA mit der jeweiligen Einschätzung der wahrgenommenen Professionsorientierung des Berufsfeldbezugs des Studiums („ist mehr zu betonen“ = 1, „ist genau richtig“ = 2, „ist überbetont“ = 3) und den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) als unabhängigen Variablen. Dabei zeigten sich kaum signifikante Unterschiede in den Einschätzungen.

Lediglich in den Einschätzungen zu der Aussage „... Abschlussbezogene Lehrveranstaltungen/Veranstaltungen nur für Lehramtsstudierende“ zeigte sich ein Haupteffekt für den Faktor Studiengang mit $F(1,76) = 10,31$, $MS = 2,80$, $p = .002$ (siehe Abbildung 1), der darauf hinweist, dass das Bedürfnis der Studieren-

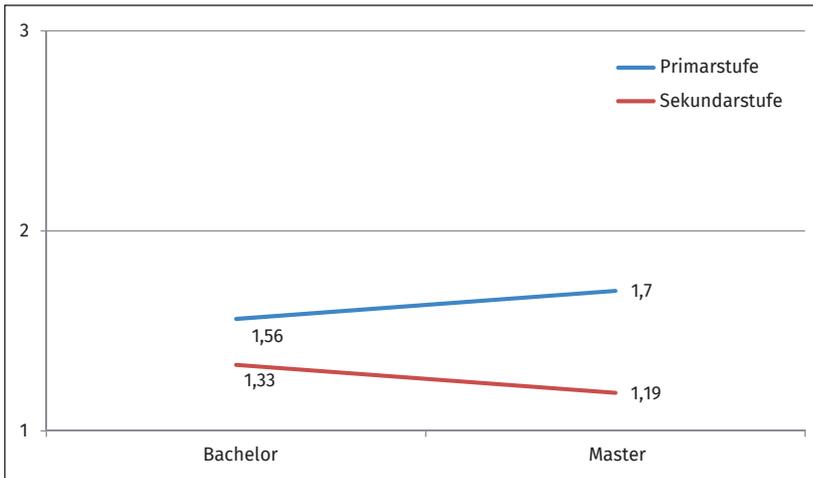
Tabelle 3 Idealverständnis von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug sowie die Einschätzung zu deren praktischer Umsetzung mit überwiegenden Nennungen „Ist genau richtig“ – Prozentangaben je Antwortkategorie

	Wie sollte das Studium sein? „Trifft zu“ (SOLL)	Wie ist das Studium? (IST)	
		„Ist mehr zu betonen“	„Ist genau richtig“
... relevante Themen und Inhalte der bildungswissenschaftlichen Forschung und ihrer Diskussion	63,0 %	12,7 %	50,2 %
... relevante Themen und Inhalte der fachwissenschaftlichen Forschung und ihrer Diskussion	51,3 %	8,0 %	47,4 %
... relevante Themen und Inhalte der fachdidaktischen Forschung und ihrer Diskussion	79,1 %	24,9 %	52,1 %
... den Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren	77,5 %	38,8 %	42,5 %
... Fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit Bezug zu fachwissenschaftlichen Inhalten	72,7 %	30,1 %	46,4 %
... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachdidaktik	59,6 %	22,7 %	46,9 %

Tabelle 4 Idealverständnis von Professionsorientierung (unter 50 % der Nennungen mit „trifft zu“) und Berufsfeldbezug sowie die Einschätzung zu deren praktischer Umsetzung – Prozentangaben je Antwortkategorie

	Wie sollte das Studium sein? „Trifft zu“ (SOLL)	Wie ist das Studium? (IST)	
		„Ist mehr zu betonen“	„Ist genau richtig“
... hohe wissenschaftliche Standards	33,9 %	2,8 %	42,0 %
... die Teilnahme an und somit den Bezug zu wissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung	29,4 %	8,1 %	41,2 %
... Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf einem generell niedrigerem Niveau als Fachveranstaltungen für Studierende außerhalb der Lehramtsstudiengänge (MONO-Studierende, 2-Fach-Bachelor)	49,1 %	35,6 %	28,4 %
... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachwissenschaft	44,1 %	11,2 %	48,5 %
... Bezug der Lehrveranstaltungen zur wissenschaftlichen Forschungspraxis	45,6 %	11,1 %	41,1 %

Abbildung 1 Einschätzungen zur Aussage „... Abschlussbezogene Lehrveranstaltungen/Veranstaltungen nur für Lehramtsstudierende“ (1 = „muss mehr betont werden“, 2 = „ist genau richtig“, 3 = „ist überbetont“)



den nach eigenen Lehrveranstaltungen in den Studiengängen der Sekundarstufe höher ist als in denen der Primarstufe.

3.1 Berufsfeldbezug/Professionsorientierung der Praktika

Die Professionsorientierung und der Berufsfeldbezug der Praktika wurden als Gesamteindruck je bereits absolviertem Praktikum per fünfstufiger Antwortvorgabe erfasst mit den Wertetiketten „ist mehr zu betonen“ (= 1), „kann so bleiben“ (= 2) und „ist überbetont“ (= 3). Die Teilnehmenden hatten darüber hinaus die Möglichkeiten, „weiß nicht“ und „noch nicht absolviert“ anzugeben. Zur Auswertung des Berufsfeldbezuges bzw. der Professionsorientierung der Praktika wurden nur die ersten drei Antwortkategorien berücksichtigt. Mittels gewichteter 2x2-ANOVA mit der abhängigen Variable Professionsorientierung/Berufsfeldbezug und den unabhängigen Variablen Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) wurden die Antworten auf Unterschiede geprüft. Keine Analyse ließ signifikante Unterschiede in den Einschätzungen der Primar- und Sekundarstudierenden beider Studienarten ermitteln.

Die deskriptiven Werte verweisen darüber hinaus darauf hin, dass die fachdidaktischen Tagespraktika und das Schulpraktikum die höchste Professions-

Tabelle 5 Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur Einschätzung des Berufsfeldbezugs/der Professionsorientierung der Praktika – anhand der Antwortmöglichkeiten „ist mehr zu betonen“ (= 1), „kann so bleiben“ (= 2) und „ist überbetont“ (= 3)

Praktikum	Professionsorientierung/ Berufsfeldbezug	Signifikante Unterschiede mittels gewichteter ANOVA
Orientierungspraktikum/IEP	1,83 (0,53)	Keine Effekte
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	1,92 (0,71)	Keine Effekte
Fachdidaktisches Tagespraktikum 1	1,48 (0,52)	Keine Effekte
Fachdidaktisches Tagespraktikum 2	1,49 (0,55)	Keine Effekte
Psychodiagnostisches Praktikum	2,21 (0,83)	Keine Effekte
Schulpraktikum	1,62 (0,64)	Keine Effekte

orientierung/den höchsten Berufsfeldbezug und dem Psychodiagnostischem Praktikum die geringste Professionsorientierung/den geringsten Berufsfeldbezug zugeschrieben bekommen (Tabelle 5).

3.2 Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumseinrichtungen

Die Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumseinrichtungen wurde je bereits absolviertem Praktikum per fünfstufiger Antwortvorgabe erfasst mit den Werteetiketten einer schulischen Notenskala von „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „ausreichend“ und „schlecht“, die numerisch äquidistant von 1 bis 5 als Daten erfasst wurden. Gewichtete 2x2x2-ANOVA mit der Einschätzung der Beratung und Betreuung als abhängige Variable und der Art der Betreuer (Dozierende der Universität Potsdam versus Verantwortliche an der Praktikumseinrichtung), den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) als unabhängigen Variablen wurden für jedes Praktikum vorgenommen. Dabei zeigten sich kaum signifikante Unterschiede in den Einschätzungen.

In den Einschätzungen zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen

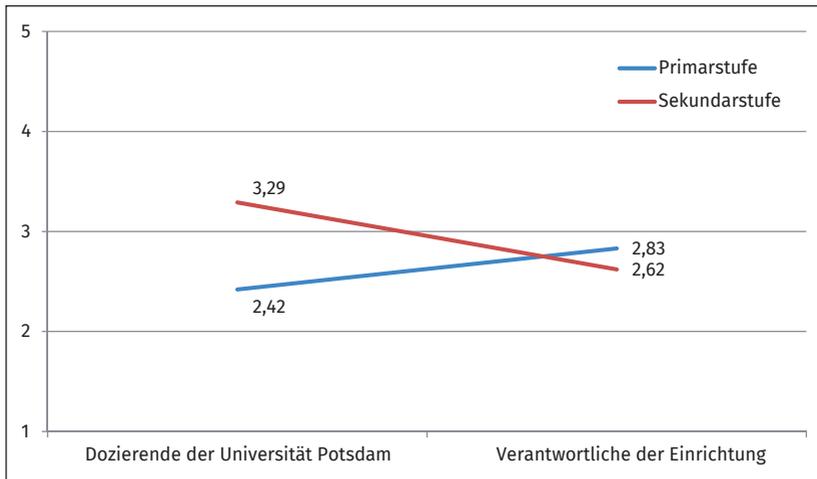
Tabelle 6 Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur Einschätzung der Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen; von „sehr gut“ (1) bis „schlecht“ (5)

Praktikum	Dozierende der Universität Potsdam	Verantwortliche der Praktikumeinrichtung	Signifikante Unterschiede mittels gewichteter ANOVA
Orientierungspraktikum/IEP	2,13 (1,28)	2,18 (1,15)	keine
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	2,51 (1,23)	2,17 (1,17)	Haupteffekt Betreuer:in
Fachdidaktisches Tagespraktikum 1	2,32 (1,33)	2,20 (1,12)	keine
Fachdidaktisches Tagespraktikum 2	2,36 (1,25)	2,31 (1,26)	keine
Psychodiagnostisches Praktikum	2,97 (1,36)	2,69 (1,21)	Interaktion Studiengang × Betreuer:in
Schulpraktikum	2,34 (1,08)	1,89 (0,83)	Haupteffekt Betreuer:in

Handlungsfeldern sind signifikante Unterschiede für den Faktor der Betreuung und Beratung durch Dozierende der Universität Potsdam und den Verantwortlichen der Praktikumeinrichtung empirisch sichtbar, mit $F(1,68) = 7.23$, $MS = 6.05$, $p = .009$. Die Werte lassen erkennen, dass im Meinungsbild der Studierenden die Betreuung und Beratung durch die Verantwortlichen der Praktikumeinrichtung als besser eingestuft werden. Dieser Effekt wird auch für die Einschätzungen zum Schulpraktikum empirisch sichtbar, mit $F(1,22) = 4.54$, $MS = 4.13$, $p = 0.45$. Für die Einschätzungen zum Psychodiagnostischen Praktikum ist ein Interaktionseffekt von Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Betreuung (Dozierende der Universität Potsdam versus Verantwortliche der Praktikumeinrichtung) empirisch nachweisbar, mit $F(1,22) = 5.25$, $MS = 3.45$, $p = .032$ (vgl. hierzu Tabelle 6 und Abbildung 2), wobei sich die Einschätzung der Betreuung durch Dozierende der Universität Potsdam zwischen den Studierenden der Primarstufe und der Sekundarstufe derart unterscheidet, dass diese in der Primarstufe als wesentlich besser eingestuft wird.

Über die empirisch ermittelten, signifikanten Unterschiede zeigen die Mittelwerte, dass die Betreuungsleistung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung im Rahmen des Schulpraktikums heraussticht.

Abbildung 2 Einschätzungen zur Betreuung im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums in den Studiengängen der Primarstufe und der Sekundarstufe



3.3 Nutzen der Praktika für Studium und zukünftige Tätigkeit

Die Teilnehmenden der Befragung sollten die von ihnen absolvierten Praktika bezüglich ihres wahrgenommenen Nutzens für das weitere Studium und die zukünftige Tätigkeit einschätzen. Dafür wurde ihnen eine zweistufige Skala mit den Ausprägungen „hoch“ (1) und „gering“ (2) angeboten. Gewichtete 2x2x2-ANOVA mit der Einschätzung des Nutzens als abhängiger Variablen und dem Nutzenbereich (Studium versus Beruf), den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) als unabhängigen Variablen wurden für jedes Praktikum vorgenommen. Dabei zeigten sich kaum signifikante Unterschiede in den Einschätzungen (siehe Tabelle 7).

Für die Einschätzung des Nutzens für Studium und Beruf lässt sich für das Orientierungspraktikum/das IEP ein marginaler Haupteffekt ermitteln, mit $F(1,68) = 3,88$, $MS = 0,53$, $p = .053$. Gleiches gilt für die Einschätzungen zum Psychodiagnostischen Praktikum, mit $F(1,86) = 4,90$, $MS = .46$, $p = .030$. Für das Fachdidaktische Tagespraktikum zeigt sich ein Interaktionseffekt von Nutzen (Studium versus Beruf) und Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) mit $F(1,68) = 4,96$, $MS = .27$, $p = .029$ (siehe Abbildung 3), der sich jedoch nur für die Einschätzungen zum Fachdidaktischen Tagespraktikum in Fach 1 ermitteln ließ. Die umfassendsten Effekte werden für das Schulpraktikum deutlich. So zeigen sich Haupteffekte für den Faktor Nutzen mit $F(1,90) = 11,93$, $MS = .58$, $p = .001$ und den Faktor Studiengang mit $F(1,90) = 4,47$, $MS = .22$, $p = .037$. Darüber

Tabelle 7 Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur Einschätzung des Nutzens der Praktika für Studium und Beruf

Praktikum	Studium	Beruf	Signifikante Unterschiede mittels gewichteter ANOVA
Orientierungspraktikum/IEP	1,28 (0,45)	1,37 (0,48)	Marginaler Haupteffekt Nutzen ($p = .053$)
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	1,59 (0,49)	1,47 (0,50)	
Fachdidaktisches Tagespraktikum 1	1,13 (0,33)	1,07 (0,25)	Interaktion Nutzen \times Studiengang ($p = .029$)
Fachdidaktisches Tagespraktikum 2	1,16 (0,37)	1,07 (0,25)	
Psychodiagnostisches Praktikum	1,44 (0,49)	1,31 (0,47)	Haupteffekt Nutzen ($p = .030$)
Schulpraktikum	1,13 (0,38)	1,00 (0,00)	Haupteffekt Studiengang ($p = .037$); Haupteffekt Nutzen ($p = .001$); Interaktion Nutzen \times Studiengang ($p = .037$)

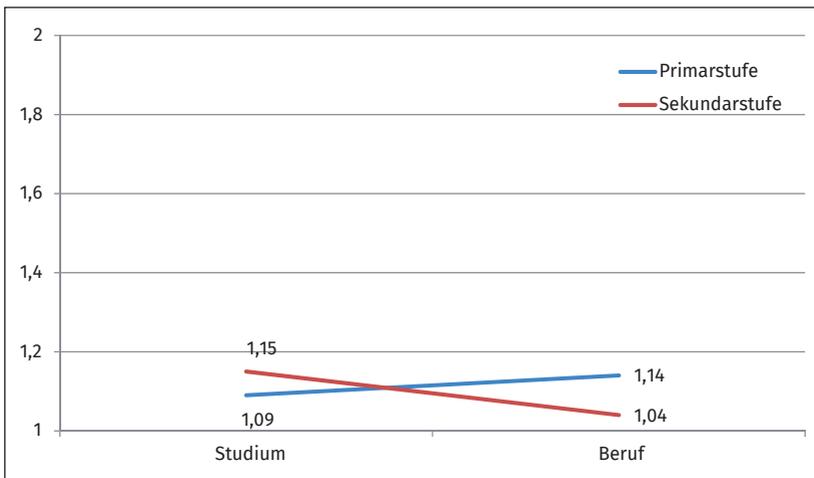
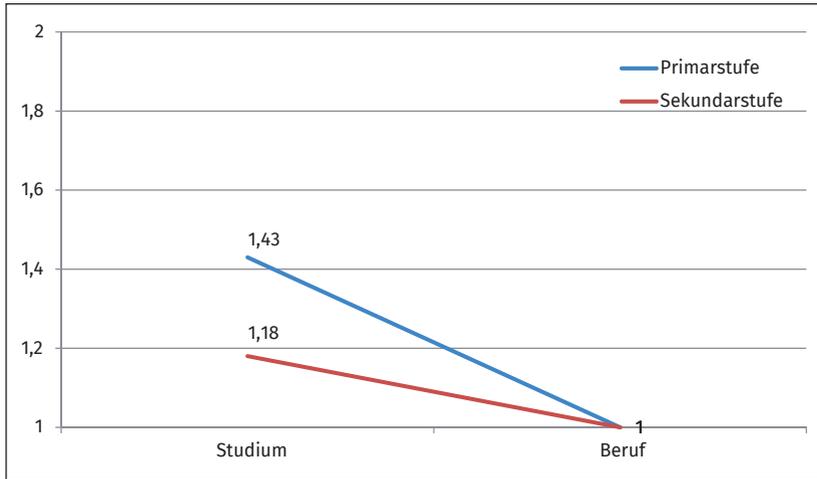
Abbildung 3 Einschätzungen zum Nutzen des Fachdidaktischen Tagespraktikums in Fach 1 für Studium und Beruf in Abhängigkeit von der gewählten Studienart (1 = hoch; 2 = gering)

Abbildung 4 Einschätzungen zum Nutzen des Schulpraktikums für Studium und Beruf in Abhängigkeit von der gewählten Studienart (1 = hoch; 2 = gering)



hinaus zeigt sich ein Interaktionseffekt von Nutzen \times Studiengang mit $F(1,90) = 4.47$, $MS = .22$, $p = .037$ (siehe Abbildung 4).

3.4 Effekte auf die Einschätzung des Nutzens und des Professionsbezugs von Praktika

Die zuvor gezeigten Analysen geben einen Einblick in die erwartete und die wahrgenommene Professionsorientierung und den Berufsfeldbezug des Studiums und der Praktika, zur studentischen Wahrnehmung der Betreuung und Beratung im Rahmen von Praktika sowie dem Nutzen der Praktika für Studium und die zukünftige Lehrtätigkeit. Regressionsanalytische Betrachtungen sollen einen tieferen Einblick in die Zusammenhänge zwischen den Variablen geben. Als Prädiktoren jeder schrittweisen Regressionsanalyse wurden gewählt: (1) der Studiengang (Primarstufe versus Sekundarstufe), die Studienart (Bachelor versus Master), der wahrgenommene Professionsbezug des aktuellen Studiums (18 Aussagen mit der Bewertungsoption „ist mehr zu betonen“ – „genau richtig“ – „ist überbetont“) und die Einschätzungen zur Betreuung und Beratung im Rahmen der Praktika durch Verantwortliche der Universität Potsdam (Dozierende) sowie der Praktikumeinrichtung. Als abhängige Variable wurden der Nutzen für das Studium, der Nutzen für die zukünftige Tätigkeit und der wahrgenommene Professionsbezug der Praktika einzeln analysiert. Die Analysen erfolgten spezifisch

für jedes Praktikum. Aufgrund der geringen Teilnehmenden ($N = 16$) aus Masterstudiengängen wurde auf die Analysen für die Schulpraktischen Studien der lehramtsbezogenen Masterstudiengänge verzichtet.

Orientierungspraktikum (OP)/Integriertes Eingangspraktikum (IEP)

Die Einschätzung des Nutzens des Orientierungspraktikums bzw. Integrierten Eingangspraktikums lässt sich empirisch zurückführen auf den Einfluss der Praktikumsverantwortlichen (vgl. Tabelle 8). Interessant ist dabei, dass der Nutzen für das Studium vor allem durch die Einschätzung der Betreuung und Beratung durch die Dozierenden der Universität Potsdam (21,1%) und der Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft durch die Einschätzung der Betreuung und Beratung durch die Verantwortlichen in der Praktikumeinrichtung (13,7%) vorhergesagt werden kann. Je besser die Betreuung und Beratung ist, desto höher ist auch der wahrgenommene Nutzen für Studium und Beruf. Der Nutzen fürs Studium wird dabei noch ersichtlicher, wenn die Einschätzung des Professionsbezugs hinsichtlich der Aussage „... die Teilnahme an und somit den Bezug zu wissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung“ einbezogen wird (4,1%).

Tabelle 8 Regressionsbefunde zum Orientierungspraktikum/Integrierten Eingangspraktikum

	F	R ²	B	SE	β
Nutzen für das Studium ($N = 81$)	13,117***	,252			
Konstante			,639	,177	
<i>Betreuung/Beratung durch Dozierende der Universität Potsdam</i>		,211	,153	,034	,446
<i>... die Teilnahme an und somit den Bezug zu wissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung</i>		,041	,197	,071	,200
Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft ($N = 80$)	12,430**	,137			
Konstante			1,033	,109	
<i>Betreuung/Beratung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung</i>		,137	,153	,043	,371

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Tabelle 9 Regressionsbefunde zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

	F	R ²	B	SE	β
Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft (N = 65)	5,242**	,145			
Konstante			1,441	,218	
<i>Betreuung/Beratung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung</i>		,086	,193	,079	,288
<i>... den Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren</i>		,058	-,178	,087	-,242

** p < .01

Tabelle 10 Regressionsbefunde zum Fachdidaktischen Tagespraktikum

	F	R ²	B	SE	β
Nutzen für das Studium (N = 51)	6,727***	,369			
Konstante			1,550	,191	
<i>Abschlussart (Bachelor versus Master)</i>		,104	-,222	,072	-,367
<i>... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachwissenschaft</i>		,083	,221	,066	,429
<i>... Fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit Bezug zu fachwissenschaftlichen Themen</i>		,102	-,151	,055	-,344
<i>... fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf einem generell niedrigeren Niveau</i>		,081	-,139	,057	-,285
Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft (N = 55)	23,579***	,654			
Konstante			1,699	,395	
<i>Betreuung/Beratung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung</i>		,533	,590	,076	,671
<i>... relevante Themen und Inhalte der bildungswissenschaftlichen Forschung und ihrer Didaktik</i>		,046	-,395	,117	-,305
<i>... fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf einer generell niedrigeren Niveau</i>		,038	-,292	,116	-,211
<i>... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachwissenschaft</i>		,036	,300	,131	,209

*** p < .001

Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

Die Vorhersage des Nutzens des PppH für das Studium ergab keine Effekte. Allerdings erwiesen sich die Einschätzung des Professionsbezugs des Praktikums (8,6%) und die Einschätzung des Professionsbezugs hinsichtlich der Aussage „... den Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren“ (5,8%) als signifikante Prädiktoren für die Einschätzung des Nutzens für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit (Tabelle 9). Das Ergebnis lässt die Annahme zu, dass eine wissenschaftliche Reflexion des Fähigkeitserwerbs und der Unterrichtspraxis eher störenden Einfluss hat. Je weniger Wissenschaftlichkeit erfahren wird, desto mehr Nutzen kann für die Lehrkrafttätigkeit herausgezogen werden.

Fachdidaktisches Tagespraktikum (FTP)

Für das Fachdidaktische Tagespraktikum lassen sich sowohl in der Einschätzung des Nutzens für das Studium als auch des Nutzens für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit Voraussagen ableiten. Prädiktoren sind sowohl die Art des Studienabschlusses als auch drei Einschätzungen zu Aussagen zur wahrgenommenen Professionsorientierung des Lehramtsstudiums (siehe Tabelle 10). Masterstudierende schätzen den Nutzen des FTP für das Studium höher ein als Bachelorstudierende. Interessant ist darüber hinaus der Einfluss der Verantwortlichen der Praktikaeinrichtung für die Einschätzung des Nutzens für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit. Dieser klärt 53,3% der Varianz der Daten auf. Je stärker dieser ist, desto gewinnbringender wird das FTP für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit wahrgenommen. Eine Überbetonung von Forschung und Veranstaltungen auf niedrigerem Niveau erweisen sich eher als störend für die Wahrnehmung des Nutzens für Studium und Lehrkrafttätigkeit.

4 DISKUSSION UND WEITERFÜHRENDE ANMERKUNGEN FÜR FORSCHUNG UND PRAXIS

Die beiden zentralen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung waren es (1) den Status Quo der Einschätzung der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges zu erfassen und (2) eine Einschätzung der Schulpraktischen Studien durch die Studierenden vornehmen zu lassen. Damit verknüpft war sowohl (3) die Frage, inwieweit die wahrgenommene Professionsorientierung und der Berufsfeldbezug die Einschätzung der Schulpraktischen Studien beeinflusst, als

auch (4) inwieweit der anvisierte Studienabschluss des Primar- bzw. Sekundarstufenlehramts diese Einschätzungen mit beeinflusst. Eine letzte Fragestellung bezog sich auf den Einfluss des Studiums (Bachelor und Master) und ob im Rückblick der weitere Studienverlauf andere Referenzpunkte ergibt und die Einschätzungen deshalb ggf. variieren.

Grundsätzlich zeigten sich drei Bereiche, die die Professionsorientierung und den Berufsbezug der Lehramtsstudiengänge beschreiben lassen: (1) Berufspraktische Erwartungshaltungen, die stärker im Studium betont werden sollen und den Grad des praktisch-reflektierenden Berufsfeldbezuges beschreiben, (2) reflexionsbezogene Erwartungshaltungen, die als angemessen betrachtet werden und den Grad der theorie-reflektierenden Professionsorientierung beschreiben, und (3) forschungsbezogene Erwartungshaltungen, die eher auf geringes Interesse stoßen und wiederum als angemessen integriert betrachtet werden. Diese scheinen eine unabhängige Dimension zu beschreiben, die weder dem Berufsfeldbezug noch der Professionsorientierung eindeutig zuzuordnen ist. Ein empirischer Nachweis dieser Dreiteilung gelang leider nicht, weist jedoch auf die Erwartungen hin, die noch stärker berücksichtigt werden könnten. Hierzu zählen (1) *Bezüge zu den praktischen Anforderungen der beruflichen Tätigkeit*, (2) *Tipps, Hinweise und die Vermittlung von Handwerkszeug für den Unterrichts- und Schulalltag* sowie (3) *abschlussbezogene Lehrveranstaltungen und Veranstaltungen mit Bezug zur Schule*. Die Befunde stützen die bisher vorliegenden Ergebnisse aus den Studien von Giest und Beteiligten (Giest, 2003, 2007 und Giest et al., 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Es ist keine Verringerung der Erwartungshaltungen aus den deskriptiven Daten zu erkennen. Dass Studierende in einem Sekundarstufenstudium sich signifikant noch mehr abschlussbezogene Lehrveranstaltungen bzw. Veranstaltungen mit Lehramtsbezug wünschen, ist darüber hinaus ein weiterer aufschlussreicher Befund, der gut in die von Giest, Wendland, Schoenmann (2013) dargelegten Ergebnisse passt. Darin wurde herausgearbeitet, dass Studierende, die vermehrt abschlussbezogene Lehrveranstaltungen besuchten, auch ein signifikant größeren Professionsbezug ihres Studiums wahrnahmen.

Hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezugs der Praktika scheint sich seit 2011 relativ wenig verändert zu haben, wobei in der vorliegenden Studie auch erstmals Befunde zu den Praktika im Masterstudium berichtet werden können. Der Berufsfeldbezug in den Fachdidaktischen Tagespraktika und dem Schulpraktikum wird im Vergleich zu den anderen Praktika am stärksten wahrgenommen. Dies ist im Einklang mit dem Ergebnis von Ansperger (2018), der zeigen konnte, dass Studierende bereits von Beginn ihres Studiums an unterrichten wollen, was den Kern der Fachdidaktischen Tagespraktika und des Schulpraktikums bildet. Etwas aus dem Rahmen fällt das Psychodiagnostische Praktikum, welchem eine geringere Professionsorientierung und ein geringerer Berufsfeldbezug bescheinigt wird. Hier erschließt sich den Studierenden der Sinn

des Praktikums nicht. Das Einüben psychodiagnostischer Methoden und das Erproben einer gezielten, vermittelnden Gesprächsführung kann in vielen zukünftigen Angelegenheiten der Lehrkrafttätigkeit durchaus von gewinnbringendem Nutzen sein. Bevor Expertinnen und Experten hinzugezogen werden, sollten Lehrkräfte in der Lage sein, Verhalten anhand von probaten Methoden als auffällig bzw. unauffällig einschätzen zu können. Über leitfadengestützte Gesprächsführung können solche Annahmen verifiziert bzw. falsifiziert werden. Darüber hinaus kann die Gesprächsführung auch bei Eltern-Lehrkraft-Gesprächen und weiteren Anlässen genutzt werden. Diese Perspektive sollte als Lernanreiz und zu Sinnstiftung gegebenenfalls stärker in die seminaristische Vorbereitung und Begleitung integriert werden.

Die übergreifende Betrachtung der Einschätzungen zur Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen im Rahmen der Praktika lässt den wichtigen Einfluss dieser Mentorinnen und Mentoren erkennen. Im PppH und im Schulpraktikum zeigen sich Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Dozierenden der Universität Potsdam und der Verantwortlichen in den Praktikumeinrichtungen. Tendenziell werden die Verantwortlichen der Praktikumeinrichtungen besser bewertet.

Die Betreuung und Beratung durch die Dozierenden wird vor allem bei der Einschätzung des Nutzens des Praktikums für das Studium ersichtlich, die Betreuung und Beratung durch Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen wird vor allem beim Nutzen für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit sichtbar. Darüber hinaus konnten differenzierende Effekte für den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) aufgezeigt werden, und zwar hinsichtlich des Nutzens einiger Praktika für Studium und Beruf, hinsichtlich der Betreuung und Beratung durch Dozierende der Universität Potsdam und Verantwortliche der Praktikaeinrichtungen sowie der Erwartungen an abschlussbezogene Veranstaltungen.

Die Ergebnisse sollten für die Weiterentwicklung der nicht unterrichtsbezogenen Praktika genutzt werden, wie des PppH und des Psychodiagnostischen Praktikums. Beide Praktika zeigen geringe Einschätzungen der Professionsorientierung bzw. des Berufsfeldbezuges und Wahrnehmungen des jeweiligen Nutzens für die Studierenden. Das bedeutet nicht unbedingt, dass die Praktika nicht den zukünftigen Berufsanforderungen genügen, sondern eher, dass die Anforderungen der Praktika nicht sinnstiftend genug vermittelt werden, sodass die Studierenden (noch) nicht deren Mehrwert erfahren können.

Im PppH steht das Erproben und Erfahren des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des unterrichtlichen Kontextes im Vordergrund. Das Praktikum ist dem bildungswissenschaftlichen Modul der Inklusionspädagogik zugeordnet, da der Umgang mit Heterogenität in diesem Praktikumsfeld persönlich erlebbar gemacht werden kann. Die derzeitige Form des Praktikums scheint die wissenschaftliche Reflexion mehr zu betonen als das praktische Erproben des

Umgangs mit Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bieten eine erste Grundlage zur Interpretation, die jedoch durch weitere Untersuchungen geprüft werden sollte. Gleichzeitig können die Ergebnisse bereits eine inhaltliche Diskussion zur Weiterentwicklung anregen.

Im Psychodiagnostischen Praktikum sollte das Einüben und Erfahren von Methoden zur Beurteilung des Arbeits-, Leistungs- und Sozialverhaltens sowie die Durchführung von leitfadengestützten Gesprächen im Vordergrund stehen. Die Studierenden erlernen geeignete Beobachtungsverfahren kennen und erproben diese innerhalb und außerhalb des Unterrichts. In Gesprächen mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie ggf. Eltern können sie das Beobachtete verifizieren oder falsifizieren. Hierzu sollen sie Gesprächstechniken erlernen und deren Umsetzung üben. Mit diesem Methodenrepertoire können sie im zukünftigen Lehrer:innenberuf zielgerichtet agieren und ggf. Kolleginnen und Kollegen unterstützen und darauf aufbauend Expertinnen und Experten wie Sonderpädagog:innen, Psycholog:innen etc. für vertiefende Diagnosen hinzuziehen. Eine solche Sinnstiftung sollte in den Begleitveranstaltungen stärker betont werden und die Erarbeitung und Begleitung der Untersuchungsaufgaben entsprechend erfolgen.

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist die geringe Teilnehmendenzahl. Dennoch lassen die geringen Fallzahlen ähnliche Einschätzungen wie die Studie in 2011 (Giest et al., 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e) zu. Daraus lässt sich ableiten, dass die Ergebnisse über eine gewisse Aussagekraft verfügen und leitenden Charakter sowohl für weitere Forschungsvorhaben als auch die universitäre Praxis haben. Zwei Gründe für die geringe Teilnehmendenzahl sind sicher der gewählte Erhebungszeitpunkt vor Weihnachten und die fehlende Möglichkeit zum Senden einer Erinnerung. Die Befragung in 2011 fand zum Ende des Vorlesungszeitraumes des Sommersemesters statt und hatte wesentlich mehr Teilnahmen. Ggf. ist das auch bei zukünftigen Befragungen ein angemessener Zeitpunkt, da dann auch Studierende im ersten Studienjahr ihre Erfahrungen zum ersten Praktikum, dem Orientierungspraktikum bzw. dem Integrierten Eingangspraktikum, mitteilen können. Bezüglich des zweiten Grundes zeigen bisherige Erfahrungen aus Befragungen zum Schulpraktikum (Wendland, 2012–2018) als auch aus Befragungen im Rahmen des PSI-Projektes zu den Schulpraktischen Studien (Tosch, 2018; Rother et al., in diesem Band), dass bis zu drei Erinnerungen durchaus zur Erhöhung der Teilnahmen führen können. Einige Studien unterstützen diese Annahme (z. B. Kropf et al., 2015; Reuband, 2014).

Unbedingt ist eine vergleichende Analyse der Befundlagen aus den Erhebungen 2011 und 2018 vorzunehmen. Daraus lassen sich dann Rückschlüsse erarbeiten, die auch den Reformprozess der Umgestaltung der Lehrkräftebildung in Brandenburg im geänderten Meinungsbild zeigen könnte und ggf. Hinweise auf den Einfluss von Lehrkräftebildungsprojekten der Universität Potsdam ableiten

ließe. Hierunter können das EFRE-Projekt „Medienbildung in der Lehrerinnenbildung“ und das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „PSI: Potsdam“ gefasst werden.

Eine weiterführende Analyse der hier nicht berücksichtigten Angaben aus dem Fragebogen kann zu einem tieferen Verständnis der berichteten Befundlage beitragen. So können auch der Einfluss der Schulpraktischen Studien, die Gestaltung der Curricula, die inhaltliche Abstimmung zwischen den Bereichen und die inhaltliche Aufstellung der Fachdidaktiken und deren Wirkungen auf den Kompetenzzuwachs analysiert werden. Daraus lassen sich dann weitere Punkte ableiten, die zu einer Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Studiengänge beitragen können. Im Gesamtbild aller Potsdamer Studien zu Schulpraktischen Studien lassen sich daraus konkrete Umsetzungspunkte ableiten.

Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wild (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–183). Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt & Westermann.
- Anspenger, T. (2018). *Schulpraktische Studien aus Studierendenperspektive – Eine qualitative Analyse von Praxisbedürfnissen Potsdamer Lehramtsstudierender in der Bachelorphase*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Potsdam.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K. H. (2012). General Didactics in internships: Teacher students' development of competencies in lesson planning. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 2, 179–194.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft* 40(2), 101–120.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(4), 81–89.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Borowski, A, Ehlert, A. & Prechtel, H. (2018). *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Haupt Verlag.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bromme, R. (2008). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrer/innen. In B. Rendtorff & S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 244–256). Stuttgart: Kohlhammer.
- Cauet, E. (2016). *Testen wir relevantes Wissen? Zusammenhang zwischen dem Professionswissen von Physiklehrkräften und gutem und erfolgreichem Unterrichten* (= Studien zum Physik- und Chemielernen, 204). Berlin: Logos.
- Denner, L. (2009). „... irgendwann hat man seine Linie gefunden.“ Der Portfolioansatz in der Lehrerbildung – Konzeption und Evaluation. In R. Bolle & M. Rothermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Evett, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Giesecke, H. (1991): *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (2001). Was heißt: Wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe? *Neue Sammlung*, 40(1), 83–97.
- Giest, H. (2003): Was bedeutet Professionsorientierung in der Lehre und wie kommt sie bei Studierenden an? *kentron, Journal zur Lehrerbildung*, 15, 5–15. Potsdam: Universität Potsdam.
- Giest, H. (2007). Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung – eine vergleichende empirische Untersuchung. In W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung, Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam* (S. 49–69). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011a). *Allgemeiner Bericht zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011b). *Spezifischer Bericht „Bachelor – Lehramt an Gymnasien“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011c). *Spezifischer Bericht „Bachelor – LSIP/SP“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011d). *Spezifischer Bericht „Master – Lehramt an Gymnasien“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011e). *Spezifischer Bericht „Master – LSIP/SP“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Wendland, M. & Schönemann, L. (2013): Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam: Eine kritische Analyse* (S. 91–99). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Glowinski, I., Unverricht, K. & Borowski, A. (2018). Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzenden Lehrveranstaltungen. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 103–124). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Großschedl, J., Harms, U., Kleickmann, T. & Glowinski, I. (2015). Preservice biology teachers' professional knowledge: Structure and learning opportunities. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 291–318. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9423-6>
- Gruber, H. (2001). Acquisition of expertise. In J. Smelser & P.-E. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 5145–5150). Amsterdam: Elsevier.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.

- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21(3), 312–355.
- Hefendehl-Hebeker, L. (2013). Doppelte Diskontinuität oder die Chance der Brückenschläge. In C. Ableitinger, J. Kramer & S. Prediger (Hrsg.), *Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung. Ansätze zur Verknüpfung der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen* (= nexus Impulse für die Praxis 11).
- Holzbrecher, A. (2000). Subjektorientiertes Lernen – forschendes Lehren. *Pädagogik*, 12, 54–58.
- Hoppe-Graff, S. & Flaggmeyer, D. (2008). Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasium. In M. Rothermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 147–183). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. 03. 2015.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. 12. 2016.

- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik (JMD)*, 29(3/4), 223–258.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–161). Münster: Waxmann.
- Kropf, M., Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2015). Effekte von Merkmalen des administrativen Untersuchungsdesigns auf die Teilnahme an Fragebogenstudien im Schulkontext: Eine experimentelle Studie zu den Auswirkungen von mehrfachkontaktierung und Incentives. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 327–350.
- Kucharz, D. (2009). Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 183–198). Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag.
- Lorenz, F. & Schwarz, M. P. (2014). Reflexive Professionalität: Strukturen und Dimensionen. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen und Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 411–433). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mischau, A. & Blunck, A. (2006). Mathematikstudierende, ihr Studium und ihr Fach: Einfluss von Studiengang und Geschlecht. *Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV)*, 14(1), 46–52.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. München: M-Press.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ramseger, J. (2001). Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? *Neue Sammlung*, 40, 91–97.
- Reuband, K. H. (2014). Schriftlich-postalische Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riese, J. (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften*. Berlin: Logos.

- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). *Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Sociolutions (2018). QUAMP Befragungssoftware. URL: <https://www.sociolutions.de> [letzter Abruf: 23.09.2019].
- Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung* (2. Aufl.). Potsdam.
- Terhart, E. (1992). Lehrberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103–131). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2004). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58(5), 42–47.
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.
- Tosch, F. (2009). Kompetenzorientierung in den erziehungswissenschaftlichen Praxisphasen im Lehramts-Bachelor. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 22, 20–24.
- Tosch, F. (2015). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 28, 21.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlerlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-420441>
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., Simon, J., Lohwasser, R., & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.
- ZelB (2015). PSI Potsdam. Professionalisierung, Schulpraktische Studien, Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung, *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 28.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1816 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Schulpraktika bilden die zentrale Grundlage der Lehrerbildung in Potsdam. Bereits im Potsdamer Modell der Lehrerbildung (1993) sind sie festgehalten, seit der Integration des Schulpraktikums (Praxissemesters) 2008 absolvieren alle Potsdamer Lehramtsstudierenden fünf Pflichtpraktika. Während die Ziele der Praktika klar beschrieben sind, sind die tatsächlichen Lernerfolge nicht immer klar – ebenso wenig, wie die Begleitung der Praktika aussehen muss, um die Studierenden bestmöglich zu unterstützen. Auch die Integration in weitere Lehrveranstaltungen des Studiums ist ein noch offenes Feld, das weiterer Betrachtung verdient. Die unterschiedliche Ausrichtung der Potsdamer Praktika, Perspektivwechsel im Orientierungs-/Integriertem Eingangspraktikum, Selbstreflexion im Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern, Unterricht als Profession in den Fachdidaktischen Tagespraktika, Anwendung von Diagnostik im psychodiagnostischen Praktikum und die Synthese all dessen im Schulpraktikum, bieten dafür zahlreiche Ansatzpunkte.

Schulpraktika sind nicht nur ein zentraler und von Studierenden hoch geschätzter Bestandteil des Studiums, sondern werden auch zunehmend für die Bildungsforschung interessant. Fragen nach der Kompetenzentwicklung, Selbsteinschätzungen und der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden stehen dabei ebenso im Fokus wie die Einschätzung der universitären Begleitung und der Einbindung ins weitere Studium.

Der vorliegende Band versammelt Studien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität Potsdam, die die fünf Pflichtpraktika im Lehramtsstudium unter unterschiedlichen Blickwinkel beforschen. Besonders hervorzuheben ist, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen stammen und somit die Praktika mit verschiedenen Instrumenten und aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Die präsentierten Ergebnisse bilden eine gute Grundlage, um die Praktika in Potsdam und an anderen Standorten weiterzuentwickeln.



Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung
der Universität Potsdam



Online

