

Martin Rothland | Ina Biederbeck (Hrsg.)

Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung



Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung

Im Auftrag des Zentrums für Lehrerbildung und
Bildungsforschung der Universität Siegen

herausgegeben von
Martin Rothland

Band 4

Martin Rothland und Ina Biederbeck (Hrsg.)

Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung



Waxmann 2018
Münster · New York

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.

Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4

Print-ISBN: 978-3-8309-3911-5

E-Book-ISBN: 978-3-8309-8911-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI books, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Ina Biederbeck & Martin Rothland

- Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung.
Zur Einführung 7

Isabelle Grassmé, Antje Biermann & Michaela Gläser-Zikuda

- Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für
professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden 15

*Timo Beckmann, Timo Ehmke, Katharina Müller, Jane Brückner, Stefan
Spöhrer & Sandra Witt*

- Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum.
Unterrichtsbesprechungen professionalisieren 25

Katharina Neuber

- Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht im
Praxissemester aus der Sicht von angehenden Lehrpersonen 35

Anna Grabosch & Stefanie van Ophuysen

- Praxisphasen in der Hochschule? Die Erziehungswissenschaftliche
Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) der Westfälischen Wilhelms-
Universität Münster als Lern- und Erfahrungsraum zur
Handlungskompetenzentwicklung 45

Kathrin Ding, Carsten Rohlf & Birgit Spinath

- Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von
Lehramtsstudierenden 57

Manuela Keller-Schneider

- Professionalisierung im Praxissemester. Veränderungen von
Kompetenzerleben und Überzeugungen 69

Carina Caruso

- Was sind Effekte des Praxissemesters? Zur Beforschung des
Praxissemesters Katholische Religionslehre 85

Sarah Mertens, Sabine Glock & Cornelia Gräsel

- Lerneffekte und empfundene Arbeitsbelastung durch universitäre und
schulpraktische Anforderungen im Praxissemester 95

Annette Hermann & Barbara Bader

- Profile der Berufswahlmotivation Gymnasiallehramtsstudierender der
Bildenden Kunst. Zwischenbefunde einer empirischen
Längsschnittstudie über kunstpädagogische Entwicklungsprofile
unter Einfluss des Schulpraxissemesters 105

Martina Homt & Stefanie van Ophuysen

- Wie kann der Aufbau einer forschenden Grundhaltung im
Praxissemester gelingen? Erste Ergebnisse einer qualitativen
vergleichenden Fallstudie 121

Kerstin Röllke & Norbert Grotjohann

- Forschende Praxisphase angehender Lehrkräfte im Schülerlabor.
Konzeptionierung und Evaluation 131

Inga Rosemann

- „lebensweltlich halt irgendwie da so“. Zur Relationierung von
wissenschaftlich-reflexivem und Erfahrungswissen in
Mentoringgesprächen über Englischunterricht 143

Gabriele Mayer-Frühwirth

- Selbstbestimmt unterrichten dürfen. Kontrolle unterlassen können 155

Sarah Katharina Zorn & Jörg Korte

- Professionalisierungsverständnisse von Lehrkräften in der Begleitung
Studierender im Praxissemester 163

*Judith Schellenbach-Zell, Kathrin Fussangel, Anna Lena Erpenbach & Michael
Rochnia*

- Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der
Reflexionskompetenz im Praxissemester 177

Silvia Greiten

- Co-Peer-Learning als Reflexions- und Feedbackformat zur
Unterrichtsplanung. Konzeption einer Interventionsstudie im
Praxissemester 187

Alexander Gröschner, Susi Klaß & Mathias Dehne

- „Praxis digital“. Einsatz neuer Medien-Tools im Praxissemester am
Beispiel des onlinebasierten Videofeedbacks 197

Miriam Grüning & Anja Winkler

- Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur
Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und
Lehrerbildungseinrichtungen 209

- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 219

Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung

Zur Einführung

Zusammenfassung: In diesem Kapitel wird die Forschung zu Praxisphasen in der Lehrerbildung zunächst als ein in den letzten Jahren immer bedeutsamer werdender Bereich der empirischen Lehrerbildungsforschung charakterisiert. Über die Darlegung der Limitationen der bisherigen Bearbeitung des Forschungsfeldes wird auf das Potenzial einer inhaltlich und methodisch vielseitig aufgestellten Forschung hingewiesen, über die eine disziplinen- und standortübergreifende Bearbeitung und Auswertung gemeinsamer Forschungsanliegen und -gegenstände möglich wird. Aus dieser Perspektive heraus wird in dem Kapitel zudem der Entstehungskontext dieser Publikation nachgezeichnet und ein Überblick über die Konzeption, Struktur und die Inhalte dieses Bandes gegeben.

Schlüsselwörter: Lehrerprofessionalisierung, Praxisphasen, Lehrerbildungsforschung

1 Praxisphasen in der Lehrerbildung als Gegenstand empirischer Lehrerbildungsforschung

Praxisphasen sind bereits seit Langem ein konstitutives Element der Lehrerbildung und werden vor allem von Studierenden als bereichernde Lernerfahrung wahrgenommen (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014) und von ihnen trotz des stetigen Ausbaus in einem immer noch größerem Maße eingefordert (Hedtke, 2000; Makrinus, 2013; Schüssler & Keuffer, 2012). Der gemeinhin positiven Bewertung schulpraktischer Studien muss jedoch zurückhaltend begegnet werden. Denn die bereits bestehende empirische Befundlage liefert Hinweise darauf, dass Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht nur erwünschte sondern auch unerwünschte Effekte mit sich bringen können (Hascher, 2012). Beispielsweise bewirkt eine „schlichte Erhöhung von Praxisanteilen im Studium [...] offenbar eher die Adaption einer wie auch immer beschaffenen, d. h., zum Teil auch problematischen Schul- und Unterrichtspraxis“ (Bach, 2013, S. 123). Zurückhaltung ist ferner geboten, da die bisherigen Ergebnisse empirischer Untersuchungen insgesamt, vor allem aber in Hinblick auf die Wirksamkeit von Praxisphasen, noch zu schwach und wenig aussagekräftig sind und sich hier erst seit wenigen Jahren ein eigenständiger Forschungsbereich etabliert. Vor diesem Hintergrund spricht sich Hascher gar für eine „Entzauberung des Mythos Praxis“ (Hascher, 2011) aus.

Wenngleich es im deutschsprachigen Raum schon seit den 1950er Jahren Studien zu Praktika in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gibt (Hascher, 2012), hat sich dieser Forschungsbereich erst Mitte der 2000er Jahre von einem „als randständig markierten Forschungsfeld [...] hin zu einem [...] aufblühenden Forschungsbereich der Bildungsforschung entwickelt“ (Weyland, 2014, S. 11). In besonderem Maße angetrieben wurde diese Entwicklung u. a. durch den Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2005, in dem nicht nur für die zeitliche Ausweitung schulischer Praxisphasen plä-

diert wurde, sondern auch für deren verbesserte curriculare Einbindung in das universitäre Lehramtsstudium (Kultusministerkonferenz [KMK], 2005). In Deutschland resultierte aus diesem Beschluss in den Folgejahren die Implementierung von Langzeitpraktika wie bspw. dem Praxissemester in der Mehrzahl der Bundesländer. So ist es nicht verwunderlich, dass vor allem diese Form des Praktikums aktuell auch besonders häufig Gegenstand der Forschung ist (zusammenfassend dazu Rothland & Boecker, 2015; König & Rothland, 2018).

Zugenommen hat nicht nur die Zahl der Forschungsarbeiten, die sich inhaltlich mit den Praxisphasen in der Lehrerbildung beschäftigen; das Ausmaß des „Practice Turns“ manifestiert sich darüber hinaus auch in der institutionellen Verankerung und öffentlichen Sichtbarkeit des Themenfeldes, was sich bspw. in der Schaffung entsprechender Stellen, der Publikation und dauerhaften Etablierung themenspezifischer Zeitschriften und Buchreihen, der Durchführung von Tagungen und Kongressen mit Fokus auf berufspraktischen Ausbildungselementen, der Gründung der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Professionalisierung oder auch der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien verdeutlicht (Fraefel, 2016).

Trotz dieser Entwicklungstendenzen stellen schulpraktische Studien für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einen herausfordernden Untersuchungsgegenstand dar. Dies lässt sich einerseits durch die Komplexität und Diversität ihrer konkreten Ausgestaltungformen erklären, aber ebenso mit einer „anfänglichen Engführung forschungsmethodischer Zugänge“ (Košinár, Schmid, & Leineweber, 2016, S. 16). So basieren viele Studien auf lokalen, selektiven Stichproben sowie vornehmlich auf Selbsteinschätzungen von Studierenden und lassen dadurch weder standortübergreifende Rückschlüsse zu noch geben sie Auskunft über tatsächliche Entwicklungsverläufe von Studierenden (Rothland & Boecker, 2015; Weyland, 2014).

Der Gedanke liegt nahe, die Forschung zu Praxisphasen in der Lehrerbildung entsprechend als einen Forschungsbereich zu verstehen, der in besonderer Weise angelegt sein sollte. Zur Überwindung der benannten Limitationen scheint die disziplin- und standortübergreifende Identifikation, Zusammenführung und Auswertung gemeinsamer Forschungsanliegen sowie die Zusammenführung und das Zusammenspiel verschiedener forschungsmethodischer Zugänge ein sinnvoller Weg zu sein. Diesen Gedanken aufgreifend, veranstaltete das Ressort Bildungsforschung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Siegen im Jahr 2016 erstmalig die „Siegener Sommerakademie für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler“. Die Veranstaltung richtete sich als innovatives Tagungsformat an Promovierende und Postdocs aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die sich im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten mit Aspekten von Praxisphasen in der Lehrerbildung beschäftigen. Sie umfasste neben Angeboten zum fachlichen Austausch und zur Vernetzung auch Workshops zu Forschungsmethoden sowie Beratungselemente. Ziel der vom BMBF geförderten Tagung war es dabei, über die fachübergreifende Vernetzung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern Forschungsperspektiven zu erweitern und zu präzisieren sowie standortübergreifende Kooperationen anzubahnen. Der interdisziplinäre Austausch sollte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Rückmeldungen und Anregungen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven ermöglichen und dazu beitragen, fachdidaktische und „bildungswissenschaftliche“ Einzelprojekte in einen Gesamtkontext der deutschspra-

chigen empirischen Bildungsforschung zu Praxisphasen in der Lehrerbildung einzubetten. Mit dieser Ausrichtung leistete die Tagung einen Beitrag zur Sichtbarmachung gemeinsamer Forschungsanliegen und -gegenstände und schuf damit zugleich eine Ausgangslage für gemeinsame Auswertungen und zukünftige disziplin- und standortübergreifende Forschungsbemühungen von Hochschulen im deutschsprachigen Raum.

Insgesamt 34 Forscherinnen und Forscher von mehr als 26 Standorten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz präsentierten und diskutierten dazu an drei Tagen in kleinen Gruppen ihre Forschungsarbeiten. Intensiv unterstützt und beraten wurden sie dabei von ausgewiesenen und erfahrenen Expertinnen und Experten der Bildungsforschung, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zur Verfügung standen. Der vorliegende Band umfasst Beiträge von Teilnehmerinnen und Teilnehmern und stellt somit eine Ergebnisdokumentation der Siegener Sommerakademie dar. Dass sich auch bereits langjährig erfahrene, renommierte Expertinnen und Experten der Lehrerbildungsforschung als (Co-)Autorinnen und Autoren an dieser Publikation beteiligt haben, unterstreicht nicht nur die Anschlussfähigkeit der Forschungsarbeiten der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, sondern betont zugleich die Relevanz des Forschungsfeldes.

2 Konzeption, Struktur und Inhalte des vorliegenden Bandes

Inhaltlich gliedert sich der vorliegende Band in fünf Teilbereiche, deren inhaltliche Schwerpunktsetzungen nachfolgend kurz skizziert werden sollen.

(1) Praxisphasen in der Lehrerbildung: Lerngelegenheiten

Die Art und Weise, wie Praxisphasen in die erste Phase der Lehrerbildung implementiert werden, ist bundesland- bzw. standortabhängig. Kennzeichnend ist hier insgesamt eine große Vielfalt (Weyland, 2012; Weyland & Wittmann, 2015). Die Beiträge im ersten Teil dieses Bandes setzen sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Facetten dieser Verschiedenheit auseinander. Isabelle Grassmé, Antje Biermann und Michaela Gläser-Zikuda stellen in ihrem Beitrag *Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden* (Kapitel 1) die Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenstudie vor, über die Unterschiede in den Praktikumssettings bei Gruppen von Studierenden mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen in den Blick genommen wurden. Der Beitrag von Timo Beckmann, Timo Ehmke, Katharina Müller, Jane Brückner, Stefan Spöhrer und Sandra Witt zum Thema *Lerngelegenheiten im niedersächsischen Langzeitpraktikum. Unterrichtsbesprechungen professionalisieren* (Kapitel 2) zeigt auf, wie konzeptuell vielfältig die Lern- und Reflexionsgelegenheiten allein innerhalb eines Praktikumsformats, in diesem Fall des niedersächsischen Langzeitpraktikums, sein können und präsentiert Ergebnisse einer quantitativen Befragung von Studierenden zu deren Wahrnehmung dieser Lerngelegenheiten. Auch die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern können im Rahmen schulischer Praxisphasen Reflexionsprozesse anregen (Hascher, Baillod & Wehr, 2004). Dass jedoch Studierende den Umgang mit dieser ganz spezifischen Form einer Lerngelegenheit und auch deren Nützlichkeit mitunter sehr unterschiedlich einschätzen, zeigt der Beitrag von Katharina Neuber zum Thema

Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht im Praxissemester aus der Sicht von angehenden Lehrpersonen (Kapitel 3), der auf der inhaltsanalytischen Auswertung von Leitfadeninterviews beruht. Anna Grabosch und Stefanie van Ophuysen stellen in ihrem Beitrag *Praxisphasen in der Hochschule? Die Erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster als Lern- und Erfahrungsraum zur Handlungskompetenzentwicklung* (Kapitel 4) ein Angebot zur Implementierung von Praxisphasen in die Lehrerbildung vor, das nicht an Schulen, sondern an der Hochschule verortet ist. Ausgehend von den Ergebnissen einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zweier Gruppendiskussionen skizzieren die beiden Autorinnen die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Modells.

(2) Praxisphasen in der Lehrerbildung: Nutzung und Wirkung

Auch wenn sich in den letzten Jahren immer mehr Forschungsarbeiten mit (vor allem verlängerten) Praxisphasen der Lehrerbildung beschäftigen, liegt bislang jedoch nur wenig gesichertes Wissen über deren Nutzung und Wirkung vor. Der zweite Teil dieses Bandes umfasst fünf Beiträge, die sich dieses Desiderats aus unterschiedlichen Perspektiven heraus anzunehmen versuchen. In ihrem Beitrag *Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden* (Kapitel 5) betrachten Kathrin Ding, Carsten Rohlf und Birgit Spinath auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung mit Studierenden im Praxissemester den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen mit der Attribuierung von Erfolgen und Misserfolgen. Manuela Keller-Schneider präsentiert in ihrem Beitrag *Professionalisierung im Praxissemester – Veränderungen von Kompetenzerleben und Überzeugungen* (Kapitel 6) Ergebnisse einer quantitativen Studie, in deren Fokus das subjektive Kompetenzerleben, die Relevanz der Anforderungen sowie die Intensität der Auseinandersetzung mit Berufoanforderungen über die Zeitspanne des Praxissemesters hinweg im Fokus steht. Eine fachspezifische Perspektive hingegen nimmt Carina Caruso in ihrem Beitrag *Was sind Effekte des Praxissemesters? Zur Beforschung des Praxissemesters Katholische Religionslehre* (Kapitel 7) ein. Sie beschäftigt sich darin, ausgehend von einer Mixed-Methods-Untersuchung, mit der Selbsteinschätzung Studierender des Fachs Katholische Religionslehre hinsichtlich ihres Kompetenzzuwachses. Sarah Mertens, Sabine Glock und Cornelia Gräsel befassen sich in ihrem Beitrag *Lerneffekte und empfundene Arbeitsbelastung durch universitäre und schulpraktische Anforderungen im Praxissemester* (Kapitel 8) mit der Frage, welche Anforderungskomponenten (universitär oder schulpraktisch) von den Studierenden im Praxissemester a) als belastender und b) als lernförderlicher eingeschätzt werden. Der Beitrag bezieht sich dabei auf die Ergebnisse einer quantitativ-längsschnittlich angelegten Studie der Autorinnen. Erneut fachspezifisch ausgerichtet ist der darauffolgende Beitrag von Annette Herrmann und Barbara Bader zum Thema *Profile der Berufswahlmotivation Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Zwischenbefunde einer empirischen Längsschnittstudie über kunstpädagogische Entwicklungsprofile unter Einfluss des Schulpraxissemesters* (Kapitel 9). Im Fokus des Beitrags stehen die motivationalen Orientierungen von Studierenden im Praxissemester und die Frage, inwiefern sich diese im Laufe des Praxissemesters verändern. Um dieser Frage nachzugehen, kombinierten die Autorinnen in ihrer Erhebung einen teilstrukturierten Fragebogen mit einem

leitfadengestützten Interview und werteten die Ergebnisse im Rahmen einer personenzentrierten Clusteranalyse aus.

(3) Praxisphasen in der Lehrerbildung: Forschendes Lernen

Wie das Praxissemester als zentrales Studienelement der ersten Phase der Lehrerbildung konkret ausgestaltet und angelegt wird, variiert je nach Bundesland und Standort. Gleiches gilt für die damit verbundenen Zielstellungen (Weyland & Wittmann, 2017). Gleichwohl hat sich in den letzten Jahren vor allem das hochschuldidaktische Konzept des „Forschenden Lernens“ an vielen Standorten als eines der zentralen Leitprinzipien zur konzeptionellen Ausrichtung schulischer Praxisphasen in der Lehrerbildung herauskristallisiert (Fichten, 2010; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009; Schüssler et al., 2017). Der dritte Teil des vorliegenden Bandes umfasst vor diesem Hintergrund Beiträge, die sich mit Aspekten zum Forschenden Lernen beschäftigen. So thematisiert der Beitrag von Martina Homt und Stefanie van Ophuysen die grundsätzlichen Gelingensbedingungen für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung unter dem Titel *Wie kann der Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester gelingen? Erste Ergebnisse einer qualitativen vergleichenden Fallstudie* (Kapitel 10). Die Autorinnen fokussieren in ihrer Darstellung vor allem die organisationalen Rahmenbedingungen sowie die Rolle der am Forschenden Lernen beteiligten Akteure. Darauf folgend berichten Kerstin Röhlke und Norbert Grotjohann von einem außerschulischen Setting, über das Lehramtsstudierenden forschungsorientierte Praxiserfahrungen ermöglicht werden sollen. In ihrem Beitrag *Forschende Praxisphase angehender Lehrkräfte im Schülerlabor. Konzeptionierung und Evaluation* (Kapitel 11) erörtern sie die von den Studierenden in diesem Kontext wahrgenommene Kompetenzentwicklung sowie den von ihnen erzielten Unterrichtserfolg bei Schülerinnen und Schülern.

(4) Praxisphasen in der Lehrerbildung: Begleitung und Betreuung

Studierende werden im Rahmen schulischer Praxisphasen oftmals von einer Vielzahl von Akteuren begleitet: Neben den Dozierenden der universitären Begleitveranstaltungen sowie Lehrerinnen und Lehrern in mentorierender Funktion an den Schulen können auch Lehrende der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung/Studienseminare/Landesinstitute an den entsprechenden Prozessen beteiligt sein. Vor allem seit Einführung verlängerter Praxisphasen steht dabei die Verbindung von Theorie und Praxis im Fokus der Begleitung von Studierenden (Moroni, Gut, Niggli & Bertschy, 2014). Teil 4 des vorliegenden Bandes beschäftigt sich deshalb mit unterschiedlichen Fragen zur Begleitung und Unterstützung Studierender im Praxissemester. Inga Rosemann setzt sich in ihrem Beitrag *„lebensweltlich halt irgendwie da so“. Zur Relationierung von wissenschaftlich-reflexivem und Erfahrungswissen in Mentoringgesprächen über Englischunterricht* (Kapitel 12) mit der Kommunikation von Praxislehrpersonen und Studierenden auseinander und widmet sich dabei konkret der Frage, welche Wissensbestände diese in die Vor- und Nachbesprechungen von Englischunterricht einbringen und in welcher Relation diese Wissensbestände jeweils zueinanderstehen. Mittels der dokumentarischen Methode analysierte Inga Rosemann dazu 22 audiographierte Unterrichtsbesprechungen. Mit der Beziehung zwischen Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren beschäftigt sich der auf einer Mixed-

Methods-Untersuchung basierende Beitrag von Gabriele Mayer-Frühwirth zum Thema *Selbstbestimmt unterrichten dürfen. Kontrolle unterlassen können* (Kapitel 13). Im Fokus steht dabei die Frage, inwieweit Mentorinnen und Mentoren Autonomie zulassen können und ob sich Studierende in ihrem Bedürfnis nach selbstbestimmtem Handeln anerkannt fühlen. Der Teilabschnitt endet mit dem daran anschließenden Beitrag von Sarah Katharina Zorn und Jörg Korte über *Professionalisierungsverständnisse von Lehrkräften in der Begleitung Studierender im Praxissemester* (Kapitel 14), der Einblick in zwei laufende qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtete Forschungsprojekte ermöglicht, die sich mit den handlungsleitenden Professionalisierungsverständnissen von Praxislehrpersonen und ihren Auswirkungen auf die konkrete Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten, hier in Form von Bilanz- und Perspektivgesprächen, beschäftigen.

(5) Praxisphasen in der Lehrerbildung: Methoden und Instrumente zur Reflexion

Die theoriegestützte und kritische Reflexion von Praxiserfahrungen und eine sich daraus potentiell entwickelnde forschende Grundhaltung der Studierenden ist eine der wesentlichsten Zielstellungen von Praxisphasen im Kontext der Lehrerbildung (Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Dieser Abschnitt widmet sich in drei Beiträgen zunächst der Frage, mit welchen Methoden und Instrumenten Reflexionsprozesse von Studierenden im Kontext des Praxissemesters angeregt werden können. Ein Forschungsvorhaben zum Lerntagebuch als einem spezifischen Reflexionsinstrument steht im Fokus des Beitrags *Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung der Reflexionskompetenz im Praxissemester* (Kapitel 15) von Judith Schellenbach-Zell, Kathrin Fussangel, Anna Lena Erpenbach und Michael Rochnia. Die Studie weist ein Mixed-Methods-Design auf und wird aktuell an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt. Silvia Greiten gibt in ihrem Beitrag zum Thema *Co-Peer-Learning als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung. Konzeption einer Interventionsstudie im Praxissemester* (Kapitel 16) einen ersten Einblick in ein Forschungsprojekt, in dem sich Studierende als Peers wechselseitig bei der Planung von Unterricht unterstützen, Reflexionen initiieren und gegenseitig Feedback geben. Alexander Gröschner, Susi Klaß und Mathias Dehne stellen in ihrem Beitrag „*Praxis digital*“. *Einsatz neuer Medien-Tools im Praxissemester am Beispiel des onlinebasierten Videofeeds* (Kapitel 17) das Konzept der dazu spezifisch entwickelten digitalen und videobasierten Lernumgebung V-Teach vor und präsentieren Ergebnisse ihrer Fragebogenstudie zu der Frage, wie die Studierenden diese Form der Lernbegleitung erlebt haben. Aus forschungsmethodischer Perspektive nähert sich der letzte Beitrag des Bandes der Reflexion im Kontext schulischer Praxisphasen an: Unter dem Titel *Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen* (Kapitel 18) stellen Miriam Grüning und Anja Winkler einen forschungsmethodischen Ansatz zur Erforschung von unterschiedlichen Praxiskulturen vor und eröffnen damit einen Zugang zur Durchdringung und Reflexion des Forschungsfeldes Praxisphasen.

Wenngleich sich im Rahmen dieses Bandes nur ein Ausschnitt derzeit laufender Forschungsarbeiten zu Praxisphasen in der Lehrerbildung abbilden lässt, zeigt die Ge-

samtschau der hier vorgestellten Beiträge jedoch eindrücklich, wie inhaltlich und forschungsmethodisch vielseitig sich das Forschungsfeld aktuell darstellt. Nicht nur die Zusammenführung und das Zusammenspiel unterschiedlicher Zugänge und Verfahren verheißt ein Ende der bisher als problematisch wahrgenommenen forschungsmethodischen Engführung. Auch die Betrachtung aller an den Praxisphasen beteiligten Akteure, die Einnahme standortübergreifender Perspektiven sowie die fach- und disziplinübergreifende Bearbeitung gemeinsamer Forschungsanliegen lässt auf eine Konsolidierung und Erweiterung der Erkenntnisse zu Praxisphasen in der Lehrerbildung mit einer höheren Aussagekraft zur Weiterentwicklung und Optimierung der Lehrerverberuflichung hoffen.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Münster: Waxmann.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 50(2), 223–243.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.-J. Schösser & G. Ashauer (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- 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 LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Košínár, J., Schmid, E. & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anererkennung-der-abschluesse.html>
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.

- Moroni, S., Gut, R., Niggli, A. & Bertschy, B. (2014). Verbindung von Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 24–45.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPax-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.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! 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.) (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg. <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studiepraxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Bwp@ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik – Online*. (Profil 3), 1–24.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung: Praktika werden häufig als das Herzstück der Lehrerbildung bezeichnet. Prinzipiell werden mit schulpraktischen Studienanteilen mehrere Ziele und Funktionen wie z. B. die Reflexion und Verknüpfung von Theorie und Praxis und insbesondere die Entwicklung von professionsrelevanten Kompetenzen verbunden und stellen eine wesentliche Lerngelegenheit im Rahmen der universitären Ausbildung dar. Das vorliegende Kapitel geht der Frage nach, welche Praktikumsbedingungen und Lerngelegenheiten innerhalb des Praktikums als lernförderlich gelten und ob Lehramtsstudierende diese Bedingungen unterschiedlich wahrnehmen. Hierfür wurden $N = 623$ Lehramtsstudierende anhand ihrer Kompetenzmerkmale gruppiert und drei Cluster identifiziert. Anschließend wurde varianzanalytisch auf Gruppenunterschiede bezüglich der wahrgenommenen Praktikumsbedingungen und genutzten Lerngelegenheiten geprüft. Betreuung und Beziehungsqualität sowie der Nutzen des Praktikums werden von den Studierenden mit den geringsten Kompetenzen am schlechtesten eingeschätzt. Darüber hinaus engagieren sich diese Studierenden im Vergleich zu den anderen Gruppen deutlich weniger im Praktikum. Die Studie zeigt somit, dass einerseits die Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren lernförderlich ist, andererseits aber individuelle Merkmale von Studierenden für die Kompetenzentwicklung verantwortlich sind.

Schlüsselwörter: Lerngelegenheiten, Lehramt, Schulpraktika, Kompetenzentwicklung, individuelle Voraussetzungen

1 Theoretischer Hintergrund

Praktika werden generell als wichtige Lerngelegenheiten im Rahmen der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrpersonen angesehen (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Hascher, 2012) und sind mit vielfältigen Zielen und Funktionen (Überprüfung der Berufseignung, Theorie-Praxis-Verknüpfung) verbunden (Hascher, 2007; Patry, 2014; Topsch, 2004), wobei insbesondere die Entwicklung professionsrelevanter Kompetenzen im Fokus steht (Reinhoffer & Dörr, 2008). Kompetenzerwerb und -zuwachs durch Praktika wurde mehrfach belegt (Bach, 2013; Dörr, Müller & Bohl, 2009; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Schneider & Bodensohn, 2014). Praxisanteile führen allerdings nicht unmittelbar zu einer höheren Qualität der Lehrerbildung; auch trägt eine alleinige Ausweitung von Praxisphasen nicht zu einer höheren Kompetenzentwicklung bei (vgl. hierzu Beitrag „vom Mythos Praktikum“, Hascher, 2011; s. a. Ronfeldt & Reiningger, 2012). Gerade Unterrichtskompetenz kann sich auch im Rahmen von Kurzpraktika aufgrund der vielen Lerngelegenheiten relativ schnell entwickeln (Schneider & Bodensohn, 2014; Schüpbach, 2005). Schulpraktische Anteile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind national wie international allerdings unterschiedlich strukturiert (z. B. Arnold et al., 2011; Arnold et al., 2014; Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). Neben diesen übergeordneten Rahmenbedingungen spielen die Begleitung und das konkrete Angebot an Lerngelegenheiten durch verschiedene Akteure (z. B. Mentorinnen und Mentoren sowie Hochschuldozentinnen und -dozenten aus den begleitenden Lehrveranstaltungen, Schü-

lerinnen und Schülern sowie weitere beteiligte Praktikantinnen und Praktikanten) sowie deren Nutzung durch die Studierenden (Hascher & Kittinger, 2014) eine bedeutsame Rolle. Die Nutzung der Lernangebote hängt von individuellen (kognitiven und motivational-affektiven) Voraussetzungen der Studierenden ab.

Insbesondere Mentorinnen und Mentoren, aber auch Dozentinnen und Dozenten, spielen eine zentrale Rolle (Hascher & Moser, 2001; Lawson et al., 2015). Praktikantinnen und Praktikanten werden an Schulen im Normalfall durch eine ihnen zugeteilte Lehrkraft betreut. Dies kann einerseits Nachteile mit sich bringen, da die Selbstständigkeit der Lehramtsstudierenden möglicherweise nicht optimal gefördert wird (Klencke & Krüger, 2000). Andererseits ergeben sich durch die intensive Zusammenarbeit zwischen Praktikantin oder Praktikant und Lehrkraft auch Vorteile, wie die individuelle Ermöglichung und Gestaltung von Lerngelegenheiten (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014), die gegenseitige Unterstützung bezogen auf Unterrichtsplanung und Team-Teaching sowie ein im Optimalfall angeleiteter Theorie-Praxis-Bezug (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014). Gröschner und Seidel (2012) beschreiben die Betreuungsqualität anhand von drei Komponenten:

- (1) Durchführung von Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen
- (2) Unterstützung von Praktikantinnen und Praktikanten durch die Praktikumslehrperson
- (3) Unterrichtshandeln der Praktikantinnen und Praktikanten

Eigenaktivitäten im Praktikum können verschiedene Lerngelegenheiten umfassen, wie das Unterrichten selbst (Arnold, 2014), die Erprobung und Erkundung der eigenen Fähigkeiten während des Unterrichts der betreuenden Lehrperson (z. B. durch die Unterstützung bei Einzel- und Gruppenarbeit, Hascher, 2007), die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit mit dem Mentor oder der Mentorin (Reusser & Fraefel, 2017) und die theoriegeleitete Reflexion des Unterrichtshandelns (Biermann, Karbach, Spinath & Brünken, 2015; König et al., 2014; Zeichner, 2010). Nicht nur selbstständiges Unterrichten stellt eine wichtige Lerngelegenheit dar, sondern auch die damit verbundenen Vor- und Nachbesprechungen (Futter & Staub, 2008), die die Entwicklung der Planungs- und Unterrichtskompetenz verbessern können (Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller, 2017; Staub et al., 2014). Damit Lerngelegenheiten als positiv erlebt werden können, sollte eine entsprechend positive Beziehung zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Praktikantinnen und Praktikanten bestehen (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Die wahrgenommene Betreuungsqualität wird insgesamt als relevant für die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen und des Selbstkonzepts von Studierenden angesehen (Schubarth, Speck & Seidel, 2011).

Obwohl sich zahlreiche empirische Studien in den letzten Jahren mit dem Kompetenzerwerb im Rahmen von Schulpraktika beschäftigt haben (Bach, 2013; Gröschner; Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth et al., 2014), liegen kaum Erkenntnisse zu Bedingungsfaktoren des Kompetenzerwerbs im Rahmen von Schulpraktika vor. Bisherige Studien basieren darüber hinaus oft auf Korrelationsanalysen zwischen Merkmalen des Praktikums und den Kompetenzen von Studierenden (Biermann et al., 2015). Die vorliegende Studie

verfolgt das Ziel, die Bedeutung von Lerngelegenheiten für unterschiedliche Kompetenzprofile von Lehramtsstudierenden zu untersuchen.

2 Methode

2.1 Stichprobe

An den Standorten der Universität des Saarlandes (UdS) und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) wurden Lehramtsstudierende zur Wahrnehmung von Schulpraktika sowohl paper-pencil-, als auch onlinebasiert befragt. An beiden Universitäten absolvieren Studierende verschiedene Praktika, die sowohl im Block (3–5 Wochen) als auch während des Semesters (wöchentlich) angeboten werden. An beiden Standorten werden die Studierenden in Gruppen von 1 bis 8 Praktikantinnen bzw. Praktikanten von Betreuungslehrkräften betreut.

Die Erhebung erfolgte in zwei Wellen im Frühjahr und Herbst 2016. Für die auf Selbstauskünften beruhende freiwillige Befragung konnten insgesamt $N = 689$ fortgeschrittene Studierende (mit mindestens einem absolvierten Schulpraktikum) gewonnen werden. Von $N = 623$ Studierenden liegen für diese Auswertung vollständige Datensätze vor. Die Studierenden setzen sich zu ähnlichen Prozentsätzen aus Lehramtsstudierenden beider Universitäten zusammen ($N_{UdS} = 371$, $N_{FAU} = 252$), und der Anteil an Frauen ist hoch (74.6%)¹; das Alter der Studierenden liegt zwischen 20 und 50 Jahren ($M = 24.3$; $SD = 4.15$). Die verschiedenen Lehramtsstudiengänge sind recht gleichmäßig verteilt: $N_{\text{Sekundarstufe I}} = 152$, $N_{\text{Sekundarstufe II}} = 241$, $N_{\text{Primarstufe}} = 194$, $N_{\text{Berufsschule/Wirtschaftspädagogik}} = 36$. Zu Sekundarstufe I zusammengefasst wurden Studierende für das Lehramt für Mittel- und Realschule (FAU) sowie Lehramt für Sekundarstufe I (UdS); die Sekundarstufe II umfasst Studierende für das Lehramt Gymnasium (FAU und UdS). Im Schnitt haben die Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung $M = 366.20$ Stunden in Praktika des Lehramtsstudiums absolviert ($SD = 106.66$, Range 72–726)².

2.2 Instrumente

Selbsteingeschätzte Kompetenz. Diese wurde mit Hilfe eines selbst entwickelten Instruments (Biermann, Grassmé, Gläser-Zikuda & Brünken, in Revision) auf einer 6-stufigen Likertskala mit 5 bzw. 6 Items mit dem jeweiligen Itemstamm „Ich fühle mich derzeit in der Lage/kompetent ...“ auf fünf Dimensionen erfasst: *Unterrichtsplanung* („... meine Methodenwahl praktisch zu begründen“), *Durchführung des Unterrichts* („... den Schülerinnen und Schülern verschiedene Formen des selbstständigen Lernens zu vermitteln“), *Diagnostik* („... Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu erkennen.“), *Umgang mit Disziplinproblemen* („... bei Disziplinproblemen angemessen zu reagieren“) und *Professionelle Lehrerrolle* („... souverän vor der Klasse zu stehen“). Die internen Konsistenzen sind mit Cronbachs α zwischen .79 und .91 gut.

1 Die Diskrepanz ist den fehlenden Werten in dieser Variable geschuldet.

2 Da die verschiedenen Standorte bzw. sogar die einzelnen Studiengänge über eine unterschiedliche Anzahl an Praktika mit unterschiedlicher Länge verfügen, wurde statt mit der Anzahl an Praktika mit der Anzahl an abgeleiteten Praktikumsstunden gerechnet, um einen vergleichbaren Wert zu erhalten.

Vor- und Nachbesprechung. Erfasst wurden die *Dauer* der Unterrichtsvor- und -nachbesprechungen sowie deren wahrgenommene *Qualität* (vgl. Staub et al., 2014; Itembsp.: „In den Vorberechungen hat mir die betreuende Lehrperson wertvolle Hinweise gegeben“, „In den Nachbesprechungen dachten wir gemeinsam darüber nach, wie weit es mir gelungen war, das angestrebte Lernen der SuS zu erreichen.“). Auch hier sind die internen Konsistenzen sehr gut (Cronbachs α zwischen .90 und .93).

Unterstützung von Studierenden durch die Praktikumslehrperson. Zum einen wurde die *Betreuung* im Rahmen des Praktikums erfasst (6 Items, Bsp. „Ich habe die Praktikumsbetreuung stets als unterstützend erlebt“, leicht adaptiert nach Biermann et al., 2015), zum anderen die *Beziehung zur Lehrperson* mittels zwei Skalen (in Anlehnung an Kauper et al., 2012 und Hagenauer, Gläser-Zikuda & Moschner, 2017): *Beziehung professionell* (4 Items, Bsp. „Die Praktikumslehrkraft beantwortete offene Fragen geduldig“) und *Beziehung individuell* (4 Items, Bsp. „Von der Praktikumslehrkraft fühlte ich mich ernstgenommen“, Cronbachs α zwischen .93 und .96).

Nutzen des Praktikums. Der wahrgenommene Nutzen des Schulpraktikums wurde im Sinne eines Globalurteils mit 5 Items erfasst (Bsp. „Das Praktikum hat mir sehr gut geholfen, meine Berufswahl zu überprüfen“, Cronbachs α = .79; leicht adaptiert nach Biermann et al., 2015).

Unterrichtshandeln der Praktikantinnen und Praktikanten. Erfasst wurden hier einerseits *Eigenaktivitäten* bezogen auf das Unterrichten (5 Items, z. B. „Betreuung einzelner Schüler“, 0 = kein Mal bis 5 = häufiger als 6 mal), andererseits mit zwei Skalen Aktivitäten, die der Theorie-Praxis-Reflexion dienen (König et al., 2014): *Theorien auf Situationen beziehen* (11 Items, „Konzepte des Unterrichts umgesetzt, die ich in der Universität gelernt habe“, Cronbachs α = .75) und *Mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen* (11 Items, „meinen Unterricht anhand bildungswissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Theorien alleine analysiert“, Cronbachs α = .63). Alle Fragen bezogen sich immer auf das zuletzt besuchte Praktikum.

3 Ergebnisse

3.1 Clusteranalyse und Beschreibung der Gruppen

Ziel war es zunächst mittels einer Clusteranalyse Studierendengruppen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zu identifizieren. In die Clusteranalyse wurden die fünf genannten Kompetenzdimensionen einbezogen. Die Entscheidung über die Anzahl der Cluster wurde analog zu Bacher (2001) anhand der PRE-, Eta- sowie F-MAX-Werte getroffen. Dafür wurden die Werte für 1–5 Cluster berechnet, wobei die Eta- und PRE-Werte eine 3-Clusterlösung nahelegen, der F-MAX-Wert eine 2-Clusterlösung (vgl. Tabelle 1). Sowohl bei einer 2- als auch bei einer 3-Clusterlösung unterscheiden sich die Gruppen in der Ausprägung aller Kompetenzbereiche. Um stärker differenzierende Unterschiede berechnen zu können, wurde die 3-Clusterlösung für die weiteren Analysen herangezogen.

Die auf die Ausprägung der Kompetenzen bezogenen Cluster unterscheiden sich alle signifikant voneinander ($p < .001$; vgl. Abbildung 1). In Cluster 1 befinden sich Studierende mit den niedrigsten Ausprägungen in allen Kompetenzen, in Cluster 3 diejenigen mit dem durchgängig höchsten Kompetenzniveau. Insgesamt weisen die Kompetenzen

Tabelle 1. Kennwerte zur Auswahl der Clusterzahl nach Bacher (2001)

Clusterzahl	1	2	3	4	5
Eta	.00	.43	.56	.61	.64
PRE	-99.00	.43	.22	.11	.08
F-MAX	-99.00	470.49	391.18	320.93	276.21

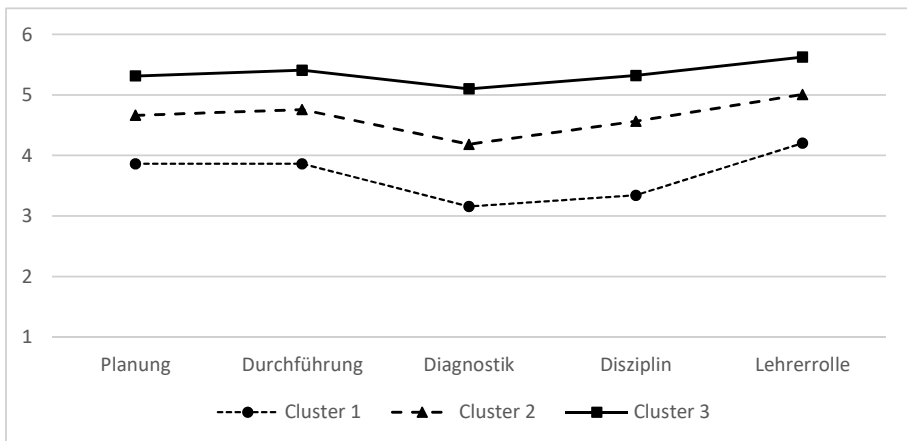


Abbildung 1. Clusterzugehörigkeit in Abhängigkeit der Kompetenzen

im Bereich Diagnostik die niedrigsten Mittelwerte auf, diejenigen bezogen auf die Lehrerrolle die höchsten.

Die Cluster sind vergleichbar hinsichtlich der Verteilung des Geschlechts, des Universitätsstandorts und des Studiengangs sowie des Alters (vgl. Tabelle 2). Hinsichtlich der praktischen Erfahrungen unterscheiden sich die Cluster minimal voneinander: Cluster 1 hat im Vergleich zu den beiden anderen Clustern die geringste Praktikumserfahrung, die beiden anderen Cluster unterscheiden sich jedoch nicht. Auf formaler Ebene (Blockpraktikum bzw. studienbegleitendes Praktikum) sind die Studierenden innerhalb der Gruppen gleich verteilt. Des Weiteren befanden sich in allen Gruppen durchschnittlich ca. vier Studierende in einer Gruppe bei einer betreuenden Praktikumslehrkraft (vgl. Tabelle 2).

3.2 Wahrnehmung des Praktikumssettings

Hinsichtlich der Dauer der unterrichtlichen Vor- bzw. Nachbesprechungen konnten keine Unterschiede zwischen den Clustern ermittelt werden. Die Ergebnisse bezüglich der Erfahrungen bzw. Einschätzungen in Bezug auf Qualitätsmerkmale des Praktikums (Tabelle 2) zeigen, dass Studierende, die ihre eigenen Kompetenzen am niedrigsten einschätzen (Cluster 1) die Qualität der Vor- und Nachbesprechung, als auch die Unterstützung durch die Praktikumslehrperson signifikant schlechter beurteilen, als Studierende mit dem höchsten Kompetenzniveau (Cluster 3). Für die Qualität der Vorbesprechung und für das Globalurteil über die Betreuung zeigen sich Unterschiede zwischen allen Gruppen. Auch hinsichtlich der Möglichkeiten zum Unterrichtshandeln unterscheiden

sich die Gruppen voneinander: Studierende der Cluster 2 und 3 geben in höherem Ausmaß an, eigenes Unterrichtshandeln umsetzen und dieses reflektieren zu können. Auch im Globalurteil (Nutzen des Praktikums) unterscheiden sich alle Gruppen statistisch signifikant voneinander: Studierende des Clusters 3 geben das beste Urteil, Studierende des Clusters 1 das schlechteste ab.

Tabelle 2. Vergleich der Cluster hinsichtlich sozialstatistischer, struktureller Praktikumsmerkmale sowie individuell wahrgenommener Praktikumssettings

Merkmal		Cluster 1 _(a)	Cluster 2 _(b)	Cluster 3 _(c)	
Sozialstatistisch	<i>N</i>	107	285	231	
	Geschlecht (% weiblich)	75.7	77.2	70.7	
	Alter	<i>M</i> = 24.53 <i>SD</i> = 4.33	<i>M</i> = 23.90 <i>SD</i> = 3.83	<i>M</i> = 24.62 <i>SD</i> = 4.41	
	Universität (% FAU)	49.5	40.7	35.9	
	Studiengang	Sekundarstufe I (%)	27.1	23.2	24.7
		Sekundarstufe II (%)	43.0	37.2	38.5
		Primarstufe (%)	24.3	33.7	31.2
		Berufliche Schulen / Wirtschaftspädagogik (%)	5.6	6.0	5.6
	Bisherige Praktikums- erfahrung (h)	<i>M</i> = 335.32 _{b,c} <i>SD</i> = 102.06	<i>M</i> = 365.43 _a <i>SD</i> = 103.17	<i>M</i> = 381.27 _a <i>SD</i> = 110.24	
	Struktur- merkmal	Praktikumsform	Studienbegleitend (%)	49.06	43.11
Blockpraktikum (%)			50.94	56.89	63.04
Anzahl Studierende im Praktikumsteam		<i>M</i> = 3.72 <i>SD</i> = 1.210	<i>M</i> = 3.63 <i>SD</i> = 1.073	<i>M</i> = 3.62 <i>SD</i> = 1.123	
Wahrnehmung Praktikumssetting	1) Vor- und Nach- besprechungen	Dauer der Vorbespre- chungen (Minuten)	<i>M</i> = 17.99 <i>SD</i> = 15.78	<i>M</i> = 20.42 <i>SD</i> = 19.64	<i>M</i> = 22.75 <i>SD</i> = 32.88
		Dauer der Nachbespre- chungen (Minuten)	<i>M</i> = 22.16 <i>SD</i> = 18.16	<i>M</i> = 23.36 <i>SD</i> = 18.44	<i>M</i> = 24.67 <i>SD</i> = 17.68
		Qualität der Vorbespre- chungen	<i>M</i> = 3.50 _{b,c} <i>SD</i> = 1.56	<i>M</i> = 4.06 _{a,c} <i>SD</i> = 1.43	<i>M</i> = 4.67 _{a,b} <i>SD</i> = 1.33
	2) Unterstützung von Studierenden durch die Prakti- kumslehrperson	Qualität der Nachbe- sprechungen	<i>M</i> = 4.41 _c <i>SD</i> = 1.39	<i>M</i> = 4.74 _c <i>SD</i> = 1.31	<i>M</i> = 5.15 _{a,b} <i>SD</i> = 1.06
		Betreuung Praktikum	<i>M</i> = 4.31 _{b,c} <i>SD</i> = 1.16	<i>M</i> = 4.77 _{a,c} <i>SD</i> = 1.03	<i>M</i> = 5.10 _{a,b} <i>SD</i> = 1.18
		Beziehung individuell	<i>M</i> = 5.05 _{b,c} <i>SD</i> = 1.25	<i>M</i> = 5.33 _{a,c} <i>SD</i> = 1.02	<i>M</i> = 5.55 _{a,b} <i>SD</i> = .83
	Beziehung professionell	<i>M</i> = 4.93 _c <i>SD</i> = 1.18	<i>M</i> = 5.09 _c <i>SD</i> = 1.16	<i>M</i> = 5.40 _{a,b} <i>SD</i> = 1.00	
	3) Unterrichts- handeln der Praktikant/innen	Eigenaktivität im Praktikum	<i>M</i> = 2.30 _{b,c} <i>SD</i> = .60	<i>M</i> = 2.49 _a <i>SD</i> = .60	<i>M</i> = 2.59 _a <i>SD</i> = .63

Lerngelegenheiten „Theorien auf Situations- beziehen“	$M = .52_{b,c}$ $SD = .21$	$M = .62_{a,c}$ $SD = .22$	$M = .71_{a,b}$ $SD = .23$
Lerngelegenheiten „mit Situationen analytisch- reflektiv umgehen“	$M = .48_{b,c}$ $SD = .18$	$M = .57_{a,c}$ $SD = .20$	$M = .66_{a,b}$ $SD = .22$
4) Nutzen des Prakti- kums	$M = 4.38_{b,c}$ $SD = 1.03$	$M = 4.86_{a,c}$ $SD = .85$	$M = 5.22_{a,b}$ $SD = .75$

Anmerkung. Die Subscripts abc kennzeichnen jeweils die signifikanten Einzelgruppenvergleiche (post-hoc-Tests mit adjustierten Mittelwerten).

4 Diskussion

Das vorliegende Kapitel hatte zum Ziel, Unterschiede in den Praktikumssettings bei Gruppen von Studierenden mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen herauszukristallisieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich drei Cluster von Studierenden extrapolieren lassen, die sich hinsichtlich ihrer Kompetenzselbsteinschätzung in den Bereichen Unterrichtsplanung, -durchführung, Diagnostik, Umgang mit Disziplinproblemen und der professionellen Lehrerrolle unterscheiden. Mit Hilfe von Gruppenvergleichen konnten Bedingungen von Schulpraktika identifiziert werden, hinsichtlich derer sich die Gruppen voneinander unterscheiden.

Interessant ist, dass strukturelle Aspekte der Praktika (Anzahl der Studierenden im Team, Organisationsform des Praktikums) keine Rolle in Bezug auf die Kompetenzeinschätzung zu spielen scheinen. Allerdings unterscheiden sich die Gruppen hinsichtlich ihrer bisherigen Praxiserfahrung, wenn man die Stunden, die bisher im Rahmen von Praktika absolviert wurden, betrachtet. Die weiteren Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass es nicht allein auf die Anzahl bzw. die Dauer von Praktika ankommt: Obwohl sich die Gruppen bzgl. der *Dauer von Vor- und Nachbesprechungen* von Unterrichtsstunden nicht voneinander unterscheiden, wird die *Qualität* der Besprechungen differenziert wahrgenommen und kann daher als wesentliche Bedingung für ein kompetenzförderliches Praktikumssetting betrachtet werden. (vgl. Hartmann et al., 2017; Futter & Staub, 2008; Staub et al., 2014). Weitere Anhaltspunkte für ein kompetenzförderliches Praktikumssetting liegen in der *Unterstützung von Studierenden durch die Praktikumslehrperson*. So schätzen Studierende mit hoher Kompetenzselbsteinschätzung die Betreuung durch die Praktikumslehrperson als deutlich besser ein als Studierende mit niedrigen Kompetenzeinschätzungen. Auch sind die Unterschiede zwischen allen Clustern signifikant, was einen kontinuierlichen Anstieg der Betreuungsqualität skizziert und somit einen positiven Einfluss auf ein kompetenzförderliches Lernsetting für Praktikantinnen und Praktikanten nahelegt. Gleiches gilt auch für die individuelle Ebene der Beziehung zwischen der Betreuungslehrperson und den Studierenden. Für einen Kompetenzzuwachs im Praktikum scheinen somit im Rahmen der Unterstützung sowohl die wahrgenommene Betreuung, als auch die Beziehung (professionell und individuell) zum Mentor bzw. zur Mentorin von großer Bedeutung zu sein, was bisherige Ergebnisse stützt (Gröschner & Seidel, 2012; Hascher & Moser, 2001; Hobson et al., 2009; Lawson et al., 2015). Ein weite-

res wesentliches Merkmal ist das eigene Handeln der Praktikantinnen und Praktikanten: Studierende mit den höchsten Kompetenzeinschätzungen (Cluster 3) berichten auch über mehr Aktivitäten im Bereich des Unterrichtens, aber auch des reflektierten Umgangs mit unterrichtlichen Situationen. Ein kompetenzförderliches Praktikumssetting zeichnet sich dementsprechend dadurch aus, dass Studierende einerseits die Lerngelegenheiten zu unterrichtlichem Handeln (Korrekturarbeiten, Team-Teaching, Beobachtungsaufgaben, Betreuung einzelner Schüler/innen), als auch zur Reflexion und Theorie-Praxis-Verknüpfung erhalten (Biermann et al., 2015; Zeichner, 2010), andererseits aber diese auch selbst wahrnehmen müssen (Hascher & Kittinger, 2014). Die Studie liefert damit Hinweise für lernförderliche Praktikumssettings und unterstreicht die Bedeutung des Angebot-Nutzungs-Modells mit Blick auf eine umfassende Betrachtung des Lernsettings Praktikum (Hascher & Kittinger, 2014).

Einige Limitationen der Studie sind zu adressieren. Selbstauskünfte der Studierenden sind insbesondere für die Kompetenzeinschätzung kritisch zu sehen (z. B. Kunter & Klusmann, 2010). Des Weiteren können aufgrund des Querschnittsdesigns die Ergebnisse nicht im Sinne von Kausalität interpretiert werden. Außerdem ist zu bedenken, dass die Studierenden ihr Praktikum retrospektiv beurteilt haben, was ggf. zu einer schlechteren Beurteilung des Praktikums sowie der eigenen Kompetenzen führen kann (Hascher, 2006). Weitere Analysen sind im Rahmen der vorgestellten Studie geplant, um individuelle sowie kontextbezogene Bedingungen der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten in Praktika und deren Effekte auf die professionsbezogene Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden zu identifizieren.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheiten: Eine vergleichende Curriculumanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 63–86). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Party, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (Bd. 87). Münster: Waxmann.
- Bacher, J. (2001). Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für QUICK CLUSTER. *ZA-Information/ Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 48, 71–97.
- Biermann, A., Grassmé, I., Gläser-Zikuda, M. & Brünken, R. (in Revision). Effektive Nutzung von Schulpraktika: Ein Mediationsmodell zwischen individuellen Merkmalen, der Nutzung von Lerngelegenheiten und selbst eingeschätzter Kompetenz von Lehramtsstudierenden.
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M. & Brünken, R. (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 51, 77–87.
- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interventionsstudie. In M. Dieck, G. Dörr & D. Kucharz (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsforschung: Bd. 9. Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Prak-*

- tikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 161–181). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Futter, K. & Staub, F. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26(2), 126–139.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(1), 77–86.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum: Befunde und Innovationen im Kontext 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: Springer VS.
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M. & Moschner, B. (2017). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: a self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 1–19.
- Hartmann, W., Andrey, S. & Zehntner-Müller, F. (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog: Eine Form der Unterrichtsbesprechung in Schulpraktika. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 2. Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 135–148). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (51. Beiheft), 131–149.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Vol. 24. Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161–174). Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“: ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practise is all? – Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623–637.
- 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.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Hobson, A., Ashby, P., Maldarez, A. & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2012). *PaLea – Panel zum Lehramtsstudium: Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projekts*. 2. Welle. Abgerufen am 19.09.2017 von http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%201_%20Welle.pdf
- Klencke, P. & Krüger, M. (2000). Coaching teaching practice; the coach's task. In G. M. Willems, J. J. H. Stakenborg & W. Veugelaers (Hrsg.), *Trends in Dutch Teacher Education* (S. 167–174). Kessel; Apeldoorn: Velon.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 3–22.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.