

Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg

Impulse für die Lehrkräftebildung

hg. von Evi Plötz, Theresa Summer,
Daniel Grötzbach und Barbara Drechsel



University
of Bamberg
Press

14 Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Herausgegeben vom Zentrum für Lehrerinnen-
und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)

Band 14

Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg

Impulse für die Lehrkräftebildung

Herausgegeben von Evi Plötz, Theresa Summer,
Daniel Grötzbach und Barbara Drechsel



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.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.







Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagfoto: Colourbox

© University of Bamberg Press, Bamberg 2024
<https://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ORCID

| | |
|------------------|---|
| Evi Plötz |  https://orcid.org/0000-0002-9050-7854 |
| Theresa Summer |  https://orcid.org/0000-0002-8081-6266 |
| Daniel Grötzbach |  https://orcid.org/0009-0000-1438-6790 |
| Barbara Drechsel |  https://orcid.org/0000-0003-1454-3658 |

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| ISSN: 2626-9791 (Print) | eISSN: 2750-8633 (Online) |
| ISBN: 978-3-86309-969-5 (Print) | eISBN: 978-3-86309-970-1 (Online) |

URN: <urn:nbn:de:bvb:473-irb-953934>
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-95393>

Danksagung

Ein Projekt wie SchulPrax lebt von der Zusammenarbeit vieler Beteiligter: den Studierenden und Dozierenden an der Uni, den Praktikumslehrkräften in den Schulen, den Leitenden der Praktikumsämter und administrativer Schnittstellen an den Schulämtern und bei der Regierung. Auch ohne die Unterstützung im eigenen Haus, z. B. durch unsere Hilfskräfte, durch die Kolleg*innen am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in den anderen WegE-Teilprojekten und in benachbarten Projekten wie DiKuLe, am Rechenzentrum und am Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) wäre vieles nicht möglich gewesen. Ihnen allen gebührt unser Dank. Ganz besonderer Dank gilt Dr. Thomas Rey, dem ersten Mitarbeiter im SchulPrax-Projekt.

Förderhinweis

Das Projekt SchulPrax war ein Teilprojekt von WegE, dem Bamberger Projekt im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern, und wurde unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhaltsverzeichnis

Evi Plötz, Daniel Grötzbach, Barbara Drechsel & Theresa Summer
Weiterentwicklung schulpraktischer Studien an der Universität
Bamberg durch das Wege-Teilprojekt SchulPrax9

Teil I: Betreuung des Lernens in schulpraktischen Phasen

Daniel Grötzbach
Praktikumsbetreuung und Weiterqualifizierung von Praxislehrkräften -
Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule.....27

Johanna Niehaus & Christoph Beer
Beratungsanlässe und -situationen im Praktikum:
Impulse aus der systemischen Beratungskultur47

Ricarda K. Rübben
„Klar ist es ein wissenschaftliches Studium, aber ich will ja nicht
Wissenschaftlerin werden, sondern Lehrerin!“:
Wissenschafts- und Berufsfeldbezug aus Studierendensicht im Bereich
der Bildungswissenschaften.....69

Teil II: Kumulativer Kompetenzerwerb im Praktikum

Tobias Hirmer, Martin Sticht & Susanne Timm
E-Portfolios im Schulpraktikum mithilfe der Plattform efolio95

Theresa Summer, Claudia Schnellbögl, Birgit Kraus & Cordula Schwarzl
E-Portfolios im fachdidaktischen Praktikum Englisch:
Konzeption und Evaluation121

Theresa Summer & Evi Plötz
Core Practices in der Fachdidaktik Englisch: Relevanz für
Lehrkräfteprofessionalisierung und Praktika157

Teil III: Ausgewählte Praktika im Lehramtsstudium an der Universität Bamberg

| | |
|---|-----|
| <i>Konstantin Lindner</i> Religiöse Lern- und Bildungsprozesse initiieren und reflektieren: Anmerkungen zu Schulpraktika im Fach Religion..... | 189 |
| <i>Anna Susanne Steinweg & Eva Katharina Treiber</i> Lernwirksam Mathematik unterrichten: Wissenschaftliche Grundorientierung und Umsetzung des Theorie- Praxis-Moduls Mathematik in der Grundschule | 213 |
| <i>Eva Meidel & Florian Mayer</i> „Ohne Musik[er/in] ist alles nichts!“ (frei nach W. A. Mozart): Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum in Musik | 245 |
| <i>Ute Franz, Nicola Groh & Angelika Kleber</i> JUMP! – Ein intensives Praktikum mit Perspektiven: Berufswahlsicherheit durch Langzeitpraktika stärken? | 263 |
| <i>Angela Anderka</i> Praktika im Rahmen des Erweiterungsstudiengangs <i>Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern</i> an der Universität Bamberg | 289 |
| <i>Evi Plötz & Daniel Grötzbach</i> Reflexionsanregungen für Praktikant*innen im Orientierungspraktikum des Lehramtsstudiums in Bayern..... | 317 |
| <i>Johanna Niehaus</i> ZeBERA – ein Praktikumsort für (Schul-)Psycholog:innen..... | 333 |
| Informationen zu den Autor*innen..... | 344 |

Weiterentwicklung schulpraktischer Studien an der Universität Bamberg durch das WegE-Teilprojekt SchulPrax

Evi Plötz  0000-0002-9050-7854

Daniel Grötzbach  0009-0000-1438-6790

Barbara Drechsel  0000-0003-1454-3658

Theresa Summer  0000-0002-8081-6266

Zusammenfassung

Der vorliegende Sammelband entstand im Rahmen des Projekts „Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“ (SchulPrax) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, dessen Ziel darin bestand, praktikumsbezogene Konzepte und Strukturen an der Universität weiterzuentwickeln und kohärenter zu gestalten. Dieser Beitrag dient der Darstellung realisierter Vorhaben des Projekts (u. a. universitätsinterne Veranstaltungen, Fortbildungen für Lehrkräfte, die Etablierung von E-Portfolios in der Begleitung von Praktika und die Veröffentlichung von Begleitmaterial für verschiedene Praktika). Der Beitrag schließt mit einem Ausblick zu weiteren Entwicklungen im Bereich schulpraktischer Studien.

1. Einleitung

Die systematische Weiterentwicklung der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie der Schulpraxis stand im Zentrum der ersten Phase des Bamberger WegE-Projekts (2016-2019; siehe z. B. Drechsel, Scheunpflug & Weber, 2018). WegE wurde vom BMBF im Rahmen der

Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert, um die Qualität der Lehrkräftebildung zu verbessern, das lehrkräftebildungsbezogene Profil der Universität zu stärken und die dafür nötigen Prozesse zu begleiten und nachhaltig zu sichern. Auf der Grundlage einer Stärken-Schwächen-Analyse waren vier inhaltliche Teilprojekte konzipiert worden, um (1) Prozesse der Vernetzung fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven zur Profilierung kulturbezogener Bildung weiter voranzutreiben (KulturPLUS, siehe z. B. Reiter et al., 2023), (2) die bildungswissenschaftlichen Ausbildungsteile über Fächergrenzen hinweg besser zu verbinden (BilVer, siehe z. B. Scheunpflug, et al.), (3) die beratungsbezogenen Professionsanteile im Studium und die Kooperation mit Schulen durch ein Zentrum für Beratung zu stärken (BERA, siehe z. B. Drechsel et al., 2020) und (4) die Lehrämter „Berufliche Bildung“ in den Fachrichtungen Sozialpädagogik sowie Wirtschaftspädagogik zu profilieren (BeBi, siehe z. B. Eisenmann & Neundorf-Theiss, 2020). Diese vier Teilprojekte wurden in der zweiten Phase des Projekts (von 2019 bis 2023) fortgeführt und mit drei neuen Querschnittsthemen verwoben. Um weitere, für die Uni Bamberg spezifische inhaltliche Akzente zu setzen und diese in Teilprojekten zu bearbeiten, wurde – neben dem Umgang mit dem Thema Digitalisierung in der Lehramtsbildung (DigiLeb) und der Professionalisierung bezüglich wachsender Heterogenität in einer sich verändernden Schule (ProHet, siehe z. B. Keimerl & Hess, 2022) – im dritten Querschnittsprojekt SchulPrax die Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien in den Blick genommen.

Die wichtigsten Ziele im Projekt SchulPrax, das von Barbara Drechsel und Theresa Summer geleitet wurde, waren einerseits, die Kohärenz der Praktika aus Studierendensicht zu fokussieren (durch die Entwicklung von Materialien und die Verständigung auf gemeinsame Ziele unter den „Anbietern“ der unterschiedlichen Praktika in der ersten Phase der Lehrkräftebildung) und andererseits den Kontakt mit den Praktikumslehrkräften zu vertiefen. In einem E-Portfolio, das gemeinsam mit DigiLeb ent-

wickelt werden sollte, sollen Studierende, Praktikumslehrkräfte und Uni-versitätsdozierende gemeinsam an der Reflexion der gemachten Erfahrungen arbeiten können.¹

Bereits seit etlichen Jahren existierte an der Universität das „Forum Praktikum“, organisiert vom Arbeitsbereich „Schulpraktische Studien“ des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZLB). Im Forum Praktikum kamen die an den Praktika beteiligten Dozierenden und die Studierendenvertretung zu regelmäßigen Austauschtreffen zusammen. Die Inhalte der Treffen waren organisatorische Fragen zur Zusammenarbeit mit den Praktikumsämtern der verschiedenen Lehrämter und Fragen zu Inhalten und Anforderungen im pädagogisch-didaktischen Praktikum einerseits und den fachdidaktischen Praktika andererseits. Die Grundstruktur dafür, die Zielperspektiven optimal zu verschränken und sich an gemeinsamen Standards und Kompetenzerwartungen zu orientieren und die Lehre noch besser abzustimmen, war also bereits vorhanden: regelmäßige Treffen und ein gemeinsamer Kursbereich im Virtuellen Campus (Moodle-Plattform der Universität Bamberg) als Austauschplattform waren die vorgefundene Grundlage für das Projekt.

Ein weiteres vorhandenes Format, das im Rahmen des Projekts genutzt werden konnte, war der „Tag des Praktikums“, zu dem 2017 erstmals Lehrkräfte, Dozierende und Studierende zusammengetroffen waren. Der im Rahmen von SchulPrax als Kickoff für die gemeinsame Arbeit organisierte zweite Tag des Praktikums im März 2020 war eine der allerletzten öffentlichen Veranstaltungen vor der Pandemie. Wie in sehr vielen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in dieser Zeit mussten daraufhin auch in SchulPrax Ziele und Arbeitsschritte modifiziert werden.

2. Weiterentwicklung schulpraktischer Studien

Im Folgenden wird auf wichtige Ergebnisse des WegE-Teilprojekts SchulPrax eingegangen. Der Bericht ist anhand der drei Arbeitsschwerpunkte des Projekts strukturiert: (1) die Stärkung der Kohärenz zwischen den

¹ <https://www.uni-bamberg.de/wege/schulprax/>

Praktika in der und durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur*innen und Institutionen, unterstützt durch (2) die Entwicklung von Materialien zu schulischen Praktika sowie (3) die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Praktikumslehrkräften, hauptsächlich durch die Veranstaltung bzw. Organisation von Fortbildungen für Lehrkräfte aller Schularten und Fächer, die in den Schulen als Praktikumslehrkräfte Studierende betreuen.

2.1 Kohärenz durch Kooperation

Die verschiedenen schulpraktischen Phasen im Lehramtsstudium bauen zwar inhaltlich aufeinander auf, sind aber organisatorisch und konzeptuell nicht an allen Stellen optimal miteinander verzahnt. Ein zentrales Anliegen des SchulPrax-Projekts war es, hier durch verschiedene Maßnahmen mehr Kohärenz herzustellen, die vor allem aus der Perspektive der Studierenden wahrnehmbar sein sollte. Hierfür wurde mit verschiedenen Akteur*innen der Bamberger Lehrkräftebildung zusammengearbeitet.

Um Informationen über die Vielfalt an Praktikumskonzeptionen zu sammeln, wurden im Rahmen von SchulPrax teilstrukturierte Interviews mit den Praktikumsverantwortlichen an der Universität geführt. Dabei wurden neben Informationen auch Herausforderungen und Wünsche abgefragt. Auf Basis der Interviews wurde versucht, eine Diskussion um mehr Kohärenz und Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Praktika und für die Fächer anzuregen. Studierende hatten immer wieder beklagt, dass Anforderungen und Ziele des allgemeinpädagogischen Praktikums und der fachdidaktischen Praktika sich wenig aufeinander beziehen lassen. Diese Punkte wurden mit dem Start von SchulPrax im Forum Praktikum fortlaufend diskutiert.

Einen inhaltlichen Schwerpunkt der SchulPrax-Arbeit zur Stärkung der Kohärenz über die unterschiedlichen Praktika bildete die Vorstellung und Diskussion des Core Practices-Ansatzes (vgl. beispielsweise Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Fraefel & Scheidig, 2018) sowie die Entwicklung von E-Portfolios als Praktikumsdokumentation (mit dem Ziel,

die bisherigen Praktikumsberichte abzulösen). Von einzelnen Fächern wurden beide Aspekte aufgegriffen und weiterbearbeitet. Auf beide Konzepte wird im Folgenden nur kurz eingegangen; ausführliche Berichte und Diskussionen sind in den Beiträgen von Summer & Plötz (Core Practices), Hirmer, Sticht & Timm (E-Portfolios im Allgemeinen) sowie Summer, Schnellbögl, Kraus & Schwarzl (Anwendungsbeispiel eines E-Portfolios) in diesem Band zu finden.

Core Practices

Im Zuge der Anreicherung der Praktika mit Prinzipien aktueller Professionalitätsforschung wurde besonderer Wert auf das Konzept der sogenannten *Core Practices* gelegt. Dieses wurde ausführlich für verschiedene Fächergruppen recherchiert, rezipiert, übersetzt und als Grundlage für Erstellung von Beobachtungsbögen und als Wissensbaustein in Lehrkräftefortbildungen verwendet.

E-Portfolios für die Praktikumsbegleitdokumentation

SchulPrax konnte gemeinsam mit dem Projekt DigiLeb (Digitalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung)² am ZLB und einem Teilprojekt aus dem Projekt DiKuLe (Digitale Kulturen der Lehre entwickeln)³ mit der Entwicklung von efolio als Plattform von E-Portfolios zur digitalen Wende vieler Praktikumskonzeptionen an der Universität beitragen. Bisher wurden Praktikumsverantwortliche verschiedener fachdidaktischer Praktika durch SchulPrax-Mitarbeitende beraten und dabei unterstützt, Praktikumskonzepte neu zu denken. Für alle Beteiligten, v. a. aber für die Studierenden, soll die Möglichkeit geschaffen werden, Praktika digital, vernetzt und nachhaltig zu reflektieren und zu dokumentieren. Auch Berichte über die absolvierten Praktika können mit efolio generiert werden.

² <https://www.uni-bamberg.de/wege/digileb/>

³ <https://www.uni-bamberg.de/minf/forschung/dikule/>

So konnten von 2022-2023 bis zu sechs verschiedene Praktika mit efolio-Einbindung stattfinden.⁴

Die Weiterentwicklung der Kohärenz schulpraktischer Elemente erfolgte auch über die Universität hinaus. Insbesondere bei Veranstaltungen wie dem Tag des Praktikums und bei Fortbildungen wurde mit schulischen und administrativen Kooperationspartner*innen wie den Schulämtern der Stadt und in der Region, den Praktikumsämtern der Universität und des Bezirks zusammengearbeitet.

2.2 Entwicklung von Material für schulische Praktika

Im Laufe des Studiums absolvieren Lehramtsstudierende mehrere Praktika, die mehrheitlich von verschiedenen Akteur*innen in- und außerhalb der Universität betreut und begleitet werden. Die Vorbereitung des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums, das als Blockpraktikum stattfindet, liegt in der Verantwortung des Lehrstuhls für Schulpädagogik; die studienbegleitenden fachdidaktischen Praktika werden von den Arbeitseinheiten der jeweiligen Fächer bzw. Fachdidaktiken begleitet. Ausnahmen bilden das Orientierungspraktikum, das vor Studienbeginn zu absolvieren ist, die Praktika im Studium Schulpsychologie oder Beratungslehramt sowie bestimmte Sonderfälle, etwa wenn es um Praktika im Ausland geht: Zwar findet auch während dieser Praktika eine Betreuung und Begleitung an den Schulen statt. An der Universität gibt es jedoch in diesen Fällen keine zuständige Stelle, die die Studierenden dabei begleitet, die Praktikumserfahrungen zu anderen Lerninhalten aus dem Studium in Bezug zu setzen. An dieser Stelle knüpfte SchulPrax an, indem einerseits ausgelotet wurde, ob eine Betreuung durch Dozierende möglich wäre. Zusätzlich wurden Materialien für die nicht universitären Praktika entwickelt, die Studierende zur Reflexion anregen und ein Anhaltspunkt für die gemeinsame Gestaltung des Praktikums durch Studierende und die betreuenden Lehrkräfte in den Schulen sein können.

⁴ Angemerkt sei, dass ein schnelleres Anwachsen der efolio-unterstützten Praktika während der Projektlaufzeit aufgrund eines technisch bedingten Moratoriums gebremst wurde.

Im Folgenden werden die im Rahmen von SchulPrax erstellten Materialien für das Orientierungspraktikum, für das schulpsychologische Praktikum, für Auslandspraktika sowie für praktikumsübergreifende Anregungen vorgestellt.

Reflexionsfragen für das Orientierungspraktikum

Als erste Praktikumsbegegnung nach der Schulzeit ist das Orientierungspraktikum, das vor dem Beginn des Studiums oder innerhalb des ersten Semesters abzuleisten ist, besonders erklärungsbedürftig. Die angehenden Studierenden haben nicht selten gerade zwölf oder mehr Schuljahre hinter sich und häufig keine Idee dazu, warum sie nun wieder „in die Schule gehen“ sollen. Die Anforderung des Rollenwechsels wird vielen Abiturient*innen nicht hinreichend klar. Die Folge ist häufig ein wenig motiviertes „Absitzen“ der Praktikumszeit, ohne dass die angehenden Lehrkräfte dabei einen Lerngewinn für sich wahrnehmen können. Nicht selten werden Praktikumsplätze in der eigenen (ehemaligen) Schule angefragt. Die neuen kultusministeriellen Anforderungen, mindestens eine Woche des Praktikums in einer Mittel- oder Förderschule zu absolvieren, scheinen die Sinnhaftigkeit für viele angehende Studierende nicht zu klären.

Um sowohl für Studieninteressierte als auch für Lehrkräfte an Schulen die Sichtbarkeit sowie die Ziele des bayerischen Orientierungspraktikums nach §34 Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 LPO I zu erhöhen, wurde in Zusammenarbeit mit den Leitungen der Praktikumsämter eine Informationsstrategie und weiterführendes Begleitmaterial entwickelt (vgl. hierzu Plötz & Grötzbach in diesem Band). Zentraler Bestandteil dieser Informationsstrategie war ein kurzes Animationsvideo über die Zielsetzung und konkrete Aufgaben innerhalb des Orientierungspraktikums. Das Video wird über Social-Media-Kanäle der Universität Bamberg verteilt und sorgt somit für dauerhafte Sichtbarkeit des Materials. Das Video verfolgt das Anliegen, Studieninteressierte auf das Orientierungspraktikum aufmerksam zu machen und dessen Bedeutsamkeit für das Lehramtsstudium darzustellen. Studieninteressierte werden auf humorvolle Art und Weise direkt und persönlich angesprochen und dazu aufgefordert, das

Orientierungspraktikum als erste Lerngelegenheit im Rahmen ihrer Professionalisierung wahrzunehmen. Im Mittelpunkt steht dabei der Übergang von der Rolle als Schüler*in zur Rolle einer Lehrkraft und das Kennenlernen der Schule als Arbeits- und Berufsfeld. Gleichzeitig soll die Selbstreflexion der angehenden Studierenden angeregt werden, indem diese – passend zu den ministeriellen Bestimmungen – dazu aufgefordert werden, die eigene Berufswahl zu hinterfragen und zu konkretisieren.

Die Konzeption dieser Maßnahmen stützt sich auf eine repräsentative Umfrage unter Studienanfänger*innen an der Universität Bamberg: Diese zeigte, dass nur wenige Studieninteressierte der Lehramtsstudiengänge von den Bestimmungen des Orientierungspraktikums wissen und es deshalb erst im Studium absolvieren – oder davon wissen und das Praktikum aber als zu wenig begleitet und kaum gewinnbringend einschätzen.

Anregungen für das schulpsychologische Praktikum

Im Studium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt in Bayern, welches Inhalte eines Psychologiestudiums mit einem Lehramtsstudium umfasst, kommen zu den im Lehramtsstudium üblichen Praktika noch zwei weitere hinzu: ein dezidiert schulpsychologisches (das innerhalb der Praktikumsschule von einer oder einem Schulpsycholog*in betreut wird) sowie ein außerschulisches Praktikum, das beispielsweise in einer pädagogischen Einrichtung absolviert werden kann. Wenngleich diese Praktika verpflichtend sind, gibt es bislang seitens der Universität keine Vor-, Nachbereitungs- oder Begleitveranstaltungen. Organisatorisch wird das schulpsychologische Praktikum an der Universität Bamberg vom Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie verantwortet. In Zusammenarbeit mit dessen Mitarbeitenden wurde daher im Rahmen von SchulPrax – analog zu dem Material für das Orientierungspraktikum – eine Reihe von Reflexionsfragen zusammengestellt, die den Studierenden auf einem zweiseitigen Faltblatt zur Verfügung gestellt werden. Die Studierenden werden dabei z. B. angeregt,

- sich mit der schulischen Testothek bzw. dem „Beratungsordner“ vertraut zu machen und verschiedene Diagnoseinstrumente kennenzulernen,
- sich mit dem Rollenverständnis und der Aufgabenvielfalt im Kontext der Schulpsychologie/der schulischen Beratung auseinanderzusetzen oder
- nach Absprache mit der Praktikumsbetreuung selbst an der Gestaltung von Maßnahmen mitzuwirken oder beispielsweise Beratungsgespräche, Testungen etc. selbst durchzuführen.

Auch hier werden die Studierenden aufgefordert, durch eigene Recherchen, Beobachtungen und Gespräche möglichst umfassende Erfahrungen zu sammeln und diese festzuhalten. Schließlich wird auch hier die Anregung gegeben, die eigene Berufswahl zu reflektieren und zu überlegen, wie die Anforderungen des Berufs der Schulpsychologin oder des Schulpsychologen bzw. der Beratungslehrkraft mit dem eigenen Kompetenzprofil vereinbar sind, wo es ggf. Entwicklungsbedarf gibt und wie dieser angegangen werden kann.

Denkanstöße für Auslandspraktika

Da einige Studierende Praktika im Ausland absolvieren, diese aber nicht immer im Rahmen von universitären Veranstaltungen konkret vor- oder nachbereitet werden können, wurde eine Sammlung theoriegeleiteter Reflexionsfragen entwickelt, die die Studierenden zum konkreten Nachdenken über die Bildungslandschaft und das Berufsbild einer Lehrkraft im jeweiligen Land anregen. Diese Fragen umfassen beispielsweise:

- Welches Verständnis von Schule haben Kinder und Lehrkräfte?
- Welchen gesellschaftlichen Stellenwert hat der Lehrberuf?
- Welche Personen sind am Unterricht / am weiteren schulischen Leben beteiligt? Wie sind die Aufgaben verteilt?
- Welche Unterrichtsfächer gibt es, die wir nicht haben, welche „deutschen“ Fächer gibt es nicht? Wo finden sich die entsprechenden Inhalte?

- Wie werden inklusive Standards, Individualisierung und Differenzierung in deiner Schule umgesetzt?
- In welcher Form öffnet sich die Schule nach außen?
- usw.

Die Fragen wurden in Zusammenarbeit mit Sprachwissenschaftler*innen der jeweiligen Fächer in sechs verschiedene Sprachen übertragen: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch; dabei handelt es sich um diejenigen Sprachen, die an der Universität im Zusammenhang mit dem Lehramtsstudium gelehrt werden. Hintergrund der Übersetzung war die Idee, den Studierenden die Fragen in der Sprache ihres Praktikumslandes an die Hand zu geben, sodass sie sich vor Ort leichter mit anderen Studierenden oder mit Lehrkräften darüber austauschen können. Es wurde die Annahme zugrunde gelegt, dass ein Auslandspraktikum mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit in einem Land absolviert wird, dessen Sprache im Zusammenhang mit dem jeweiligen Studium steht.

Zusätzlich zu den Fragen wurde eine Postkarte entworfen, die beispielsweise auf den beiden BaTEG-Infomessen „Im Lehramt ins Ausland“ 2022 und 2023 auslag. Die Reflexionsfragen selbst wurden online veröffentlicht⁵ und sind über einen QR-Code abrufbar, welcher auf den Postkarten abgedruckt ist.

Übergreifende Materialien

Damit sich Studierende und Schulen veranstaltungsunabhängig auf die Kontakte während der Praktika vorbereiten können, wurde von SchulPrax Material in Form einer Steckbriefvorlage und dazugehörigen Reflexionsanregungen entworfen. Diese Auskunft zu sich selbst soll Studierenden helfen, sich bereits vor dem Erstkontakt mit Schüler*innen und Lehrkräften im Praktikum Gedanken über das eigene Auftreten und Kommunikationsstrategien vor Ort zu machen und sowohl Lehrkräfte als auch

⁵ <https://www.uni-bamberg.de/wege/schulprax/reflexionsimpulse-fuer-das-auslandspraktikum/>

Schulklassen zu informieren. Für Schulen soll es eine schnelle Orientierung darüber ermöglichen, wer da in den Wochen des Praktikums Teil der Schulfamilie wird. Hintergrund dieses Konzepts war die in Vernetzungstreffen von Praktikumslehrkräften geäußerte Beobachtung, dass Studierende sich nicht nur inhaltlich, sondern auch persönlich auf das Praktikum vorbereiten sollten und dass die Frage nach dem persönlichen Auftreten und einer professionellen Haltung häufig unzureichend reflektiert wird. Dies trifft auch noch für das länger angelegte studienbegleitende fachdidaktische Praktikum zu. Der Steckbrief regt zukünftige Praktikant*innen dazu an, genau dies zu tun und es gleichzeitig mit einer Vorstellung der eigenen Person als Praktikant*in gegenüber der Schulfamilie zu verbinden. Der Steckbrief wurde sowohl analog als auch innerhalb der Portfolio-Plattform efolio entwickelt. Idealerweise können alle genannten Praktikumserfahrungen und Reflexionsaufgaben zukünftig im efolio gesammelt und (wie im Falle des Steckbriefs) weiterentwickelt und für die Schule freigeschaltet werden.

2.3 Fortbildung von Lehrkräften

Die Betreuung durch Praktikumslehrkräfte spielt eine große Rolle für den Praktikumserfolg, wie durch zahlreiche Studien gezeigt werden konnte (vgl. beispielsweise Bach et al., 2014). Dementsprechend nahm die (Weiter-)Qualifikation von Praktikumslehrkräften einen zentralen Stellenwert in SchulPrax ein (vgl. ausführlicher dazu den Beitrag von Grötzbach in diesem Band). Um die Themen auf die Wünsche und Bedarfe der Lehrkräfte abstimmen zu können, wurden im Rahmen des „Tag des Praktikums“ 2020 Fortbildungswünsche von den Lehrkräften erfragt. Auf dieser Grundlage wurde im Jahr 2022 über drei Monate hinweg eine Fortbildungsreihe zu praktikumsrelevanten Themen organisiert: 1) Unterrichtsbeobachtung, 2) diagnostisch gestützte Unterrichtsplanung und 3) Gesprächsführungskompetenzen (zu letzterem vgl. auch den Beitrag von Niehaus & Beer in diesem Band). Im Jahr 2023 wurde das Fortbildungskonzept durch einen vollen Fortbildungstag ergänzt. Auch hier ergab sich das übergreifende Thema – Eignungsfragen im Praktikum – aus den Wünschen der Praktikumslehrkräfte selbst. Beide Veranstaltungen waren gut besucht und wurden positiv evaluiert.

Zusätzlich zu diesen Fortbildungen sorgten auch die bereits benannten „Tage des Praktikums“ ebenso wie die Onboarding-Veranstaltung für Praktikumslehrkräfte, die immer zum neuen Schuljahr gemeinsam mit den Praktikumsämtern organisiert wird, für Austausch und Fortbildung mit und unter den Praktikumslehrkräften. Auch für Universitätsdozierende ist diese Gelegenheit für den Kontakt mit der Praxis ein essenziell wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit.

3. Fazit und Ausblick

Das Projekt SchulPrax konnte auf vorhandene Arbeiten aufsetzen und einige Themen vorantreiben, die für die Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien aus einer übergeordneten Sicht auf die Lehrkräftebildung wichtig erscheinen, beispielsweise das gemeinsame Nachdenken über Ziele und Standards im Praktikum, die gemeinsame digitale Plattform zur fortlaufenden Dokumentation schulpraktischer Erfahrungen oder die (Weiter-)Qualifizierung betreuender Lehrkräfte. Gleichzeitig bleiben Weiterentwicklungsbedarfe bestehen, welche nun in den bereits etablierten Strukturen weiterbearbeitet werden können. Hilfreich ist hierbei weiterhin das Forum Praktikum, in dem die Beteiligten immer wieder zusammenkommen und weitere Schritte in Angriff nehmen können. Eine weitere Möglichkeit zur Verstetigung und weiteren Koordination besteht im Bereich „Schulpraktische Studien“ des Zentrums für Lehrkräftebildung (ZLB), durch den Lehrkräftefortbildungen, die inhaltliche Ausgestaltung der Sitzungen des Forum Praktikum und langfristig auch das weitere Etablieren des E-Portfolio für weitere Fächer und Praktika organisiert werden können.

Durch die Fortbildungsveranstaltungen konnten bereits vielfältige gute Kontakte zu Praktikumslehrkräften aufgebaut werden, die von diesen als positiv erlebt werden, wie aus Gesprächen und Evaluationsergebnissen hervorgeht. Diese Kontakte gilt es weiterhin zu pflegen, etwa bei der Fortsetzung der Fortbildungsreihe sowie der Veranstaltung weiterer „Tage des Praktikums“. Kritisch anzumerken ist, dass die in der Literatur geforderte systematische Qualitätssicherung der Betreuung in den Schulen

mit den vorhandenen Zeitbudgets und Verbindlichkeiten der Praktikumslehrkräfte nicht zu erreichen ist. Die Teilnahmen sind immer freiwillig und spürbar (und nachvollziehbar) auch stark von geographischen Aspekten beeinflusst. An sich über einen längeren Zeitraum erstreckende, kumulative Strukturen (Lipowsky & Rzehak, 2017) zur regelmäßigen Fortbildung und Austausch mit allen oder allen neu einsteigenden Praktikumslehrkräfte ist in der derzeitigen Struktur der Lehrkräftebildung nicht zu denken.

Das umfassende Material, das zu verschiedenen Praktika erstellt wurde, stellt einen großen Schatz dar, der von Studierenden genutzt und von Dozierenden in passende Lehrveranstaltungen integriert werden kann. Die Materialien harren noch einer Evaluation und sollten dann ggf. überarbeitet und im Anschluss immer wieder von Dozierenden und dem Praktikumsamt in Erinnerung gerufen werden.

Ein besonderes Anliegen ist die universitäre Anbindung des Orientierungspraktikums geworden. Um diese zu etablieren, sind verschiedene Ideen vorhanden, beispielsweise Angebote zur Nachbereitung dieses Praktikums, etwa im pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum. Befragungen unter Studierenden zeigen, dass ein nicht geringer Anteil der Studierenden das Praktikum erst nach Studienbeginn absolviert. Für diese Gruppe könnten entsprechende Veranstaltungen (z. B. im Peer-to-Peer-Format) angeboten werden, um diese erste, häufig als wenig sinnvoll eingeschätzte „Pflichtübung“ im Lehramtsstudium besser einzubinden. Schließlich hat das SchulPrax-Projekt gemeinsam mit anderen Projekten dazu beigetragen, dass einige fachdidaktische Praktika sowohl inhaltlich-konzeptionell als auch hinsichtlich der technischen Umsetzung der Praktikumsdokumentation überarbeitet wurden (vgl. den Beitrag von Hirmer, Sticht & Timm in diesem Band). Im pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum wird efolio derzeit erprobt. Die Einführung eines E-Portfolios und die Unterstützung durch das Projekt ermöglichte einen interdisziplinären Austausch innerhalb unterschiedlicher Fächer. Dieser wiederum motivierte Kolleg*innen zu innovativen Entwicklungen im Bereich ihrer Praktikumsbetreuung und deren Konzeption. Wesentlich dafür, dass die

flächendeckende Einführung von efolio im Praktikum gelingt, ist die Unterstützung bei inhaltlichen und technischen Fragen. Ein gemeinsames Konzept, die Akzeptanz und der wahrgenommene Nutzen bei den Studierenden wird dieser auf lange Sicht sicherlich Vorschub leisten.

Wie alle QLB-Projekte war SchulPrax in erster Linie ein Entwicklungsprojekt, in dem die arbeitsgruppenübergreifende Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien an der Universität Bamberg im Mittelpunkt stand und aus dem Alltagsgeschäft herausgehoben wurde. Dafür gebührt allen aktiv Beteiligten Dank und Anerkennung.

Weitere Schritte, die sich nun anschließen müssen, sind die weitere Evaluation der Maßnahmen und Forschungsbemühungen, z. B. zu innovativen Konzepten wie den Core Practices oder zu Beratungskompetenzen von Praktikumslehrkräften. Unbetreute Praktika einer stärker auch von der Universität gesteuerten Begleitung zuzuführen bleibt ebenfalls ein Ziel, wie auch die Weiterentwicklung der kollegialen Zusammenarbeit innerhalb der Universität und mit Akteur*innen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, um zukünftige Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung bestmöglich unterstützen zu können.

4. Überblick über den vorliegenden Sammelband

Der vorliegende Sammelband ist in drei Teile untergliedert, die sich verschiedenen Fragen rund um schulpraktische Studien von unterschiedlichen Blickwinkeln aus nähern: Zunächst liegt der Fokus auf der Perspektive der Studierenden bzw. deren Betreuung im Praktikum (Teil I). Daraufhin wird das kumulative Lernen in den Praktika in den Blick genommen (Teil II). Schließlich werden exemplarische Einblicke in die schulpraktischen Studien im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Bamberg gegeben (Teil III). Den einzelnen Beiträgen ist jeweils eine kurze Zusammenfassung vorangestellt.

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). Waxmann.

Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J., & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193–214). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8

Drechsel, B., Scheunpflug, A., & Weber, J. (2018). Lehrerbildung als gesamtuniversitäres Entwicklungsprojekt – das Bamberger Projekt WegE. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 3. 40-45

Eisenmann, R. & Neundorf-Theiss, L. (2020). Sozialpädagogik. Der Studiengang Berufliche Bildung/Fachrichtung Sozialpädagogik am Standort Bamberg. *BILDUNG und BERUF. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrkräfte für Berufsbildung e. V.*, Januar 2020, 11–17.

Fraefel, U., & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289.

Keimerl, V. F. & Hess, M. (2022). ProHet: Einblicke in das ProHet-Projekt. *Kurz berichtet: Aktuelles aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, November 2021* (S. 5–6). <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/52945>

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.


Reiter, B., Hlukhovich, A., Drechsel, B., Lindner, K., Scheunpflug, A., Vogt, S. & Weber, J. (Hrsg.) (2023). *Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht. Interdisziplinäre Perspektiven für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-91182>

Scheunpflug, A., Welser, S. & Drechsel, B. (eingereicht zur Publikation). BilVer – Bildungswissenschaften im Verbund, eine bayerische Perspektive.

Teil I:
Betreuung des Lernens in den
schulpraktischen Phasen

Praktikumsbetreuung und Weiterqualifizierung von Praxislehrkräften – Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule

Daniel Grötzbach

 0009-0000-1438-6790

Zusammenfassung

Praxislehrkräfte äußern häufig den Wunsch, sich in Bezug auf die Betreuung von Praktika stärker mit Akteur*innen der Hochschule abzustimmen und sind für Angebote der Weiterqualifikation offen, finden diese allerdings nicht immer vor. Im Rahmen des WegE-Teilprojekts „Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“ (SchulPrax) an der Universität Bamberg wurden mehrere spezifisch auf die Bedürfnisse von Praxislehrkräften zugeschnittene Fortbildungen konzipiert und so die Zusammenarbeit regionaler Schulen und der Universität Bamberg gestärkt. Konkret wurde eine Fortbildungsreihe mit den Foki „Unterrichtsbeobachtung & Reflexion“, „Diagnostizieren & Unterricht adaptiv planen“ und „Beratungsgespräche & Mentoring“ durchgeführt, um Praxislehrkräfte mit wissenschaftsbasiertem Wissen und Handwerkszeug für eine handlungsorientierte Begleitung von Studierenden im Praktikum auszustatten. Zusätzlich fand ein Fortbildungstag zum Thema „Eignungsfragen im Praktikum“ statt, welcher Praxislehrkräften Anhaltspunkte für die Gestaltung des Betreuungsverhältnisses zu Studierenden bot. Im vorliegenden Beitrag werden Forschungsergebnisse zur Qualität der Praktikumsbetreuung zusammengefasst und die oben genannten Fortbildungen vorgestellt.

Keywords: Praxislehrkräfte, Fortbildungen, Unterrichtsbeobachtung, Diagnostik, Rückmeldegespräche, Lehrkräftepersönlichkeit, Core Practices

1. Die Rolle von Praxislehrkräften in schulischen Praktika

Historisch betrachtet wurden schulische Praktika aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen und dabei deren Akteur*innen einmal mehr, einmal weniger ins Rampenlicht gerückt. Lange hielt sich z. B. der „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2012), nämlich die Vorstellung, dass Praktika als frühe Praxiserfahrung unabhängig von Struktur und Betreuung als Lernerfahrung wirksam sind. Noch zu Zeiten der Bologna-Reform in der Hochschullehre wurden Praxisphasen stärker betont und institutionell aufgewertet, oftmals ohne auf spezifisch förderliche oder hinderliche Bedingungen einzugehen oder diese in den Blick zu nehmen (Schubarth et al., 2011). Eine ähnliche naive Vorstellung, vermehrte schulische Praxis an sich wäre förderlich, wird häufig auch von Studierenden geäußert und eingefordert. Mittlerweile ist bekannt, dass die Wirksamkeit schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird und wirksame Lernerfahrungen sich aus einem komplexen Zusammenwirken der Lehr- und Lernanstrengungen von Hochschullehrenden, Lehrkräften und Studierenden, und übergeordneten Praktikumskonzeptionen ergeben (Hascher, 2012b). Eine große Bedeutung kommt dabei den Praxislehrkräften¹ zu. Gerade deren Zusammenarbeit mit Hochschuldozierenden ist durch oft ungeklärte Betreuungsrelationen, Zuständigkeits- und Finanzierungsfragen erschwert – und das obwohl die deutsche Lehrkräftebildung „mit ihrer Mehrphasigkeit – eine Spezifik im internationalen Vergleich – im Besonderen auf die Kooperation der Ausbildungsphasen angewiesen ist“ (Schubarth et al., 2011, S. 86). Die Idee, Studierende in den Praxisphasen sowohl durch Hochschullehrende als auch durch Praxislehrkräfte betreuen zu lassen wird – im internationalen Diskurs als „*third space*“-Ansatz bezeichnet und generell positiv gesehen (Zeichner, 2010, S. 92). Wichtig dabei scheint zu sein, dass im „dritten Raum“, also zwischen den studentischen Lernorten Universität und Schule, kooperiert wird und gemeinsame Vorstellungen

¹ Unter Praxislehrkräften werden in Bayern Lehrkräfte bezeichnet, welche formell strukturierte und organisierte Praktika auf schulischer Seite betreuen und nicht Teil des Hochschullehrkörpers sind. Außerhalb Bayern wird häufig von „Praxislehrpersonen“ gesprochen.

oder Standards zum Thema Lernen im Praktikum entwickelt und vertreten werden. Eine solche vertiefte Auseinandersetzung mit Bedingungen für das Gelingen einer derartigen Betreuung, speziell auch mit der Frage, welche Kompetenzen betreuende Praxislehrkräfte besitzen sollten, fehlt jedoch häufig. In vielen Studien konnte immer wieder gezeigt werden, dass die Betreuungsqualität eine unabdingbare Gelingensbedingung für den Erfolg der Praktika ist (Juhr, 2003; Sarcletti, 2009; Hascher, 2012a). Im Rahmen des Forschungsprojektes „Kompetenzentwicklung im Praxisjahr“ (KOPRA) der Pädagogischen Hochschule Weingarten wurde in einer Interviewstudie die Sichtweise von Praxislehrkräften auf deren Aufgaben und Kompetenzen im Detail erfasst. Unter anderem wurden diese nach ihren eigenen Motiven zur Übernahme der Betreuungsaufgabe, ihren Erfahrungen und persönlichen Veränderungen beim Ausfüllen dieser Aufgabe und konkret zur selbst wahrgenommenen Kompetenzentwicklung befragt (Schnebel & Ilka, 2009). Aus den Ergebnissen von insgesamt sechs Interviews mit erfahrenen Lehrkräften mit Praktikumsbetreuungsaufgaben wird ersichtlich, dass sich die Praxislehrkräfte selbst der Betreuungsaufgabe gewachsen und für diese qualifiziert sehen – gleichzeitig aber häufig Druck durch ein erhöhtes Gefühl der Verantwortlichkeit gegenüber allen involvierten Parteien verspüren (Schnebel & Ilka, 2009). Diese schließt Studierende selbst, aber auch Schüler*innen, Eltern und auch Schulleitungen mit ein. Im Gegenzug wird die Hochschule als die Akteurin identifiziert, deren Unterstützung Praxislehrkräfte sich noch stärker wünschen, sowohl auf organisatorischer Ebene als auch mit Blick auf „mehr Ausbildung im Bereich Beratung“ (vgl. Schnebel & Ilka, 2009, S. 51). Die Aussage zur wahrgenommenen Notwendigkeit verbesserter Beratungskompetenzen wird durch weitere empirische Untersuchungen gestützt (Oettler, 2009; Hartung-Beck et al., 2014) und macht deutlich, dass Praktikumsbetreuung Lehrkräften augenscheinlich spezifische Kompetenzen abverlangt, welche auch langjährige Lehrerfahrung im Schulbetrieb meist nicht abdecken kann (Matsko et al., 2020).

2. Praktikumsbetreuung als spezifisches Kompetenzfeld für Lehrkräfte

Die generelle Befundlage unterstreicht den Wunsch vieler Praxislehrkräfte nach mehr Möglichkeiten, spezifische praktikums-betreuungsbezogene Kompetenzen durch die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten verbessern zu können. Die Betreuung von zum Studium gehörigen Praktika generell wird seit langem in allen Studiengängen als unzureichend erkannt, wobei auch das Lehramtsstudium keine Ausnahme bildet (Schubarth et al., 2011). Kritik bezog sich in letzterem Fall auf ein zu geringes Maß der Betreuung und eine fehlende Kooperation zwischen den Akteuren verschiedener Ausbildungsphasen (Schubarth et al., 2011).

Aus den bereits genannten naiven Konzepten zum „Mythos Praktikum“ und simplifizierenden Vorstellungen zum Lernen am Modell im Praktikum heraus überrascht es nicht, dass generell eine Vorbereitung der Praxislehrkräfte auf die ihnen zugeordnete Aufgabe in der Vergangenheit meistens fehlte (Hascher, 2012b). Hinzu kommt, dass innerhalb der Universitäten Praxisphasen häufig als nicht genuin dem universitären Betrieb zugehörig gesehen wurden und somit selten im Fokus von Weiterentwicklungsbemühungen standen. Oft gingen Fortbildungsangebote für Praxislehrkräfte nicht über rein organisatorische Themen hinaus (Schubarth et al., 2011). Ein Paradigmenwechsel fand hier erst mit der deutschlandweiten Gründung der Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education ab der Jahrtausendwende statt, entlang derer nun auch die „Professionalisierung der Praxislehrpersonen mittels Weiterbildungen und die engere Kooperation mit Schulen durch den Aufbau von Netzwerk- oder Partnerschulen“ (Hascher, 2012a, S. 92) Einzug in die Universitäten erhielt. In Bayern obliegt es zusätzlich den Praktikumsämtern, welche an Universitäten bzw. Dienststellen der Ministerialbeauftragten angegliedert sind, Fortbildung für Praxislehrkräfte zu organisieren. Im Folgenden soll kurz skizziert werden, welche Überlegungen einen solchen Wandel hin zur stärkeren Qualifizierung von Praxislehrkräften konstituieren.

2.1 Gründe für die spezifische Weiterqualifizierung von Praxislehrkräften

Um die notwendigen Gelingensbedingungen schulischer Praktika auf Seiten der Praxislehrkräfte betrachten zu können, ist ein Blick auf die tatsächlichen Aufgaben und Ziele der Praktika notwendig. Bach (2013) beispielsweise nennt hierzu eine stärkere Theorie-Praxisverknüpfung, die Gelegenheit, die Berufswahl Lehrkraft zu überprüfen und die Erweiterung lehrkraftspezifischer Kompetenzen. Studierende nennen als für wahrgenommene Funktionen schulischer Praktika neben einer generellen Berufseignungsüberprüfung besonders häufig das Erkennen eigener Stärken und Schwächen. Das Entwickeln berufsrelevanter Kompetenzen sowie eine Theorie-Praxisverknüpfung werden ebenfalls angeführt, wenn auch seltener (Jennek et al., 2019).

Wie bereits angesprochen, sehen sich Praxislehrkräfte grundsätzlich für eine Betreuung von Studierenden im Praxisfeld Schule als qualifiziert an. Sie betrachten sich dabei als Expert*innen v. a. für den Unterricht. Der Aufgabe, lehramtsbezogene Kompetenzen zu vermitteln, kommen Praxislehrkräfte in Untersuchungen mit Erfolg nach, v.a. was allgemeindidaktische Planungskompetenz betrifft (Bach, 2013). Praxislehrkräfte übernehmen neben einer kompetenzvermittelnden Funktion in diesem Bereich auch, mehr oder weniger selbstverständlich, eine beurteilende Funktion (Schnebel & Ilka, 2009). Studierende sehen ihre Praxislehrkräfte mit ihrer Expertise als Vorbilder und schreiben ihnen in dieser Rolle Autorität zu: Durch inhaltliche Impulsgebung und verfügbares Handlungswissen, insbesondere in für die Studierenden mit Unsicherheit belasteten Situationen (Arnold et al., 2011) geben Praxislehrkräfte durch ihr Vorbild oder durch Feedback häufig für Studierende die Richtung vor. Diese denken und arbeiten in der Folge häufig entlang dieser Vorgaben. Diese Asymmetrie in der wahrgenommenen Expertise – Praxislehrkräfte als Personen mit maximaler Kompetenz, Praktikant*innen mit minimaler Kompetenz - führt dazu, dass Praktikant*innen die Anerkennung der betreuenden Lehrkräfte durch ein Anpassen der eigenen Praxis an deren vermeintlichen Standards suchen (Hascher, 2012b).

Hier ist bereits zu erkennen, dass Studierende eine Beurteilung durch Lehrkräfte als zwischenmenschliches Werturteil auffassen. Dies ist v. a. in Auseinandersetzung mit der eigenen allgemeinen Berufseignung, aber auch dem Blick auf eigene Stärken und Schwächen plausibel. Tatsächlich berichten Studierende, dass jeglicher Kontakt mit der wahrgenommenen Beurteilung durch die Lehrkräfte für sie „emotional bewegend“ (Krawiec et al., 2020) ist, was auf eine Interpretation über spezifische Kompetenzen hinaus schließen lässt. Umso bedeutender scheint die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dieser spezifischen emotional geprägten Gemengelage, um zu vermeiden, dass Lernprozesse der Praktikant*innen – sei es auch ungewollt – so beeinflusst werden, dass diese bereits vorhandenen eigenen oder neu beobachteten Praktiken der Lehrkräfte unreflektiert übernehmen.

Hascher (2012b) zeigt auf, dass sich in vielen Studien zeigt, dass Praxislehrkräfte die Leistungen ihrer Praktikant*innen pauschal als positiv einschätzen und wenig negative Rückmeldungen geben (Hascher, 2012b). Dies wirkt zwar emotional entlastend auf diese, beruht aber nicht auf der Grundlage einer kritisch-reflexiven bzw. kriterienbasierten Einschätzung oder Rückmeldung und kann negative Auswirkungen auf die Entwicklung u. a. der Selbstkompetenz der Lernenden haben (Hascher, 2006). Grundsätzlich erscheint es im Licht dieser Erkenntnisse hilfreich, beurteilungsunabhängig eine positive Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Praktikant*innen als Grundvoraussetzung für Lernfortschritte im Praktikum zu etablieren: Eine positive Beziehung zwischen Praktikant*in und Praxislehrkraft reduziert auf Dauer die empfundene Belastung der Studierenden im Praktikum (Krawiec et al., 2020) und führt zu einer positiveren Einschätzung der eigenen Unterrichtsplanungskompetenz (Bach et al., 2014). Der Schlüssel zur professionellen Entwicklung als (zukünftige) Lehrkraft ist aber insbesondere die Reflexion fremden und eigenen Handelns (Hascher, 2012a). Praxislehrkräfte bieten hier zwar mit ihrem Erfahrungsschatz – welchen sie auch teilen wollen – das Material für Reflexion, sind aber häufig keine Expert*innen für die Unterstützung professioneller beruflicher Entwicklungsprozesse (Arnold et al., 2011) und artikulieren auch selbst Fortbildungsbedarf in diesem Bereich (Schnebel & Ilka, 2009). Eine Weiterqualifikation von betreuenden Personen

in Schulpraktika vor Ort sollte also Aspekte des expliziten Mentorings und professioneller Beratung aufgreifen. Bisher gibt es solche spezifischen Angebote nur selten (Kreis & Staub, 2007). Um darauf einzugehen, wurden Praxislehrkräfte an der Universität Bamberg zu ihren Weiterbildungsbedarfen befragt und es wurde eine Fortbildungsreihe konzipiert, über die in Abschnitt 3 berichtet wird.

2.2 Qualitätskriterien einer Praktikumsbetreuung

Bereits früh stellten Beck & Kosnik (2002) als Ergebnis einer Interviewstudie mit Studierenden, welche gerade eine Praxisphase durchlaufen hatten, Qualitätskriterien für eine gute Betreuung in schulischen Praxisphasen vor. Die Kriterien können auf verschiedenen Ebenen verortet werden, so z. B. einer organisatorischen, einer lehrkräftezentrierten und einer studierenden bzw. interaktions-zentrierten Ebene.

Auf der Ebene der **Organisation** wird genannt, dass Praktika sinnvoll in das Ausbildungsprogramm der Hochschule und das Gesamtkonzept der Lehrkräftebildung integriert sein sollten. Hierzu gehört sowohl das Wissen der Praxislehrkräfte über Ablauf und Zielsetzungen des jeweiligen Praktikums als auch die Kooperation von Hochschullehrkräften und Praxislehrkräften. Häufig agieren beide Gruppen in der Praktikumsbetreuung mit unterschiedlichen Erwartungen und Zielvorstellungen (Ulrich & Gröschner, 2020). Vielen Praxislehrkräften ist nicht klar, welche Anforderungen bei der Betreuung von Studierenden an sie gestellt werden (Roegman & Kolman, 2020).

Auf der Ebene der **Lehrkräfte** als Personen wird neben Erfahrung und einer theoriefundierten Ausbildung als Lehrkraft das Qualitätskriterium einer „kritisch-reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht“ (Hascher, 2012a) angeführt. Lehrkräfte geben in diesem Fall nicht einfach ihr Wissen und ihre Techniken des Unterrichtens weiter oder besprechen Unterrichtsversuche Studierender mit kritischem Blick nach, sondern analysieren gemeinsam mit Praktikant*innen auch den eigenen Unterricht. Eine solche Haltung trägt dazu bei, dem häufig bestehenden Impuls Studierender, Handlungsmuster einfach zu übernehmen (Hascher,

2012a), entgegenzuwirken. Hierfür ist unabdingbar, dass sowohl Studierende als auch Praxislehrkräfte ein solides theoriebasiertes Verständnis von gutem Unterricht besitzen und authentische Unterrichtspraxis entlang dieser gemeinsamen Basis offen und ehrlich analysieren können.

Diese Haltung der Praktikumslehrkraft beeinflusst die **Interaktion zwischen Praktikumslehrkraft und Praktikant*in** grundlegend. Qualitätskriterium einer guten Praktikumsbetreuung ist hier die Gestaltung der Interaktionen beider Parteien entlang eines Mentorats, innerhalb dessen Lehrkräfte zwar einen Wissens- und Kompetenzvorsprung gegenüber Praktikant*innen besitzen, aber einen offenen Rahmen konstituieren, in dem weniger Handlungen vorgeschrieben, als vielmehr Fragen gestellt, Feedback gegeben und ggf. Vorschläge gemacht werden. Asymmetrische Beziehungen sollten in Richtung einer kollegialen Beziehungsstruktur entwickelt werden (Hascher, 2006; Hascher, 2012a). Eine solche Struktur ermöglicht eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und erlaubt Lehrkräften, eine Rolle als Lernstandsdiagnostiker*in und Lernbegleiter*in für die Praktikant*innen einzunehmen (Hascher, 2012a). Empfinden sich Praxislehrkräfte als Mentor*innen, sind diese zusätzlich offener für eigene Lernerfahrungen und es eröffnen sich auch eigene Entwicklungsfelder: „Durch die Anwesenheit und die Rückfragen der Anfänger setzen bei den erfahrenen Lehrkräften Selbstreflexionsprozesse ein. Dadurch können eingeschliffene Handlungsmuster überdacht und evtl. verändert werden“ (Schnebel & Ilka, 2009, S. 36-37).

Angelehnt an die genannten Qualitätskriterien wurde im WegE-Teilprojekt SchulPrax (Weiterentwicklung schulpraktischer Studien) ein Fortbildungsangebot spezifisch für Praxislehrkräfte entwickelt, welches im Folgenden näher beschrieben wird.

3. Das Bamberger Qualifikationskonzept für Praxislehrkräfte

Wie bereits angesprochen, ist die Zusammenarbeit zwischen universitärer Lehrkräftebildung und Lehrpersonen in der schulischen Praxis nicht immer optimal. Zeichner (2010) bezeichnet die fehlende Verbindung gar als „Achilles' heel“ (S. 91) der Lehrkräftebildung. Gemeint ist damit, dass

zwischen beiden Parteien auf inhaltlicher Ebene häufig nicht unter den gleichen Zielvorstellungen gearbeitet wird: Praxislehrkräfte wollen Praktikant*innen häufig ihr Erfahrungswissen mitteilen, während in der Universität reine Erfahrung nicht als ausreichendes Qualitätskriterium gesehen wird (Arnold et al., 2011). Diese Unterschiedlichkeiten werden allerdings selten thematisiert und Praxislehrkräfte wünschen sich weiterhin einerseits mehr Informationen, wie eine Praktikumsbetreuung gestaltet werden soll, als auch generell eine höhere Wertschätzung ihrer Tätigkeiten von Seiten der Universität (Schnebel & Ilka, 2009). Eine Lösung liegt hier in einer stärker an den Bedürfnissen der Praxislehrkräfte ausgerichteten Konzeption, die im Idealfall im „*third space*“ gemeinsam ausgearbeitet wird, also eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu darstellt (Zeichner, 2010).

Seit Beginn des Projekts 2019 war es Ziel des SchulPrax-Projekts der Universität Bamberg, die Kohärenz innerhalb der schulpraktischen Phasen zu erhöhen. Eine der dafür ergriffenen Maßnahmen bestand darin, den Kontakt zwischen Praxislehrkräften und der Universität zu intensivieren. Weiterhin war es Ziel, im Sinne von Mentoring die Haltung Studierender und Praxislehrkräfte einander gegenüber lernförderlicher zu gestalten und neue kommunikative Strukturen im Praktikum zu schaffen. Mehrere Formate wurden hierfür konzipiert und umgesetzt, einige davon wurden auch in Kooperation mit den Praktikumsämtern der Region Oberfranken bereits nachhaltig verankert:

Zu Beginn jedes Schuljahres werden neue Praxislehrkräfte in der Veranstaltung „**Rollen.Wechsel.Kurs**“ begrüßt und über die Konzeption und die damit verbundenen Aufgaben des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums eingeführt (ein Praktikum, das alle Lehramtsstudierenden unabhängig von der Schulart und der gewählten Fächer absolvieren). Hier stellen sich auch die Leitungen der jeweiligen Praktikumsämter vor und machen für Praxislehrkräfte Ansprechpartner*innen sichtbar. Gleichzeitig werden inhaltliche Impulse hinsichtlich der Ausgestaltung einer qualitätsvollen Praktikumsbetreuung gegeben. Die Erfahrung zeigt, dass die

Veranstaltung nicht nur von neu berufenen Praxislehrkräften mit Gewinn besucht werden, sondern auch erfahrene Lehrkräfte den Austausch suchen.

Ein alle zwei Jahre wiederkehrender „**Tag des Praktikums**“ bietet Praxislehrkräften mit inhaltlichen Schwerpunktvorträgen und vielfältigen Gelegenheiten des Austausches untereinander die Möglichkeit, sich zu vernetzen, Wünsche und Bedarfe an universitäre Partner*innen weiterzuleiten und gemeinsam Herangehensweisen an aktuelle Anliegen zu erarbeiten. Im Zuge des „Tag des Praktikums“ werden Praxislehrkräfte als Teil der Veranstaltung regelmäßig nach Wünschen für weitere Fortbildungsthemen befragt. Diese Befragung erfolgt entlang verschiedener Themen, die aus wissenschaftlicher Sicht der Universität wichtig erscheinen. Von 2019 bis 2023 konnten Angebote im SchulPrax-Projekt passgenau konzipiert und umgesetzt werden. Lehrkräften soll so deutlich gemacht werden, dass ihre Wünsche und Anliegen ernst genommen werden.

Die dreiteilige **Fortbildungsreihe „Mentoring lernen und Studierende im Schulpraktikum begleiten“** zur konkreten Arbeit mit Studierenden in der Schule, wurde im Frühjahr 2022 durchgeführt und wird hier exemplarisch vorgestellt. Im Rahmen einer digitalen Abfrage auf dem Tag des Praktikums hatten die teilnehmenden Lehrkräfte die Gelegenheit, ihre Fortbildungswünsche anzugeben, die im Anschluss gruppiert und strukturiert wurden. Folgende Kernbereiche wurden dabei identifiziert 1) Unterricht beobachten und reflektieren, 2) Diagnostizieren und Unterricht adaptiv planen und 3) Beratungsgespräche und Mentoring.

Als ganztägige Veranstaltung wurde im Sommer 2023 eine **Fortbildung** mit dem Thema „**Eignungsfragen im Praktikum**“ veranstaltet. In der Veranstaltung wurde der Begriff der Eignung erschlossen, der Diskurs rund um die „Lehrkräftepersönlichkeit“ betrachtet und die Erlernbarkeit wichtiger Fertigkeiten, Kernpraktiken und Haltungen, die den Lehrberuf und im Speziellen die Aufgabe einer Praxislehrkraft ausmachen thematisiert. Zusätzlich wurden neue Impulse zum Führen von Beratungsgesprächen mit Praktikant*innen geboten.

Im Folgenden werden die Fortbildungsveranstaltungen, die im Projekt SchulPrax entwickelt wurden, im Detail erläutert und an die Forschungsergebnisse zur Qualität von Praktikumsbetreuungen zurückgebunden.

3.1 Dreiteilige Fortbildungsreihe „Mentoring lernen und Studierende im Schulpraktikum begleiten“

Die erste Fortbildungsreihe wurde in einer Mischform aus Online- und Präsenzveranstaltungen organisiert. Dazu wurden einzelne Schwerpunkte des Mentorings identifiziert, um den Lehrkräften einerseits die von Studierenden erwarteten Aufgaben näher zu bringen als auch ihnen die Haltung von Mentorship zu vermitteln, welche die Lernunterstützung im Vergleich zur Wissens- und Praktikenvermittlung in den Vordergrund rückt (Niggli, 2005). Obwohl aus der Fortbildungsforschung bekannt ist, dass kurze, einmalige, nachmittägliche Fortbildungen weniger wirksam sind als zeitlich intensivere, fortgesetzte und durch Phasen des Erprobens in der schulischen Praxis abgelöste Phasen (Lipowsky, 2010), wurde das (in der Pandemiephase) als ein sinnvoller erster Schritt angesehen, auch, um diese Strukturen zu entwickeln. Es wurde dazu eingeladen, an allen drei Fortbildungen „als Paket“ teilzunehmen, allerdings war es auch möglich, einzelne Veranstaltungen zu besuchen.

Begonnen wurde mit einem interaktiven, dreistündigen Onlineformat mit dem Thema „**Unterricht beobachten und reflektieren**“², als dessen Grundlage zu Beginn eine wissenschaftlich fundierte Vorstellung von Unterrichtsqualität besprochen wurde. Das Ziel des Fortbildungssegments bestand darin, den Teilnehmenden Anregungen zu geben, wie sie im Praktikum Unterricht auf der Basis eines geteilten und expliziten Verständnisses von Qualitätskriterien gemeinsam mit den Studierenden systematisch beobachten und reflektieren können. Unterrichtsnachbesprechungen sind seit jeher ein großer Bestandteil der Interaktion zwischen Praxislehrkräften und Praktikant*innen, werden in ihrer klassischen Form für die Reflexion allerdings als unzureichend angesehen (Hascher, 2012a): Unterrichtsnachbesprechungen zeichnen sich – unabhängig von

² An dieser Stelle danken wir Prof. Dr. Miriam Hess sehr herzlich für die Konzeption und Umsetzung der Fortbildung.

der Anzahl der bereits durchgeführten Unterrichtsversuche, u. a. auch in langwährenden Praxissemestern – durch eine starke asymmetrische Verteilung der Gesprächsanteile zwischen Praxislehrkraft und Praktikant*in aus. Dies ist dadurch bedingt, dass Lehrkräfte von sich aus sehr viel Rückmeldung und Anregungen zum weiteren Vorgehen bzw. des Lösens von Problemen geben. Die Aufgabe, eine konstruktive und problemlösende Perspektive einzunehmen liegt so bei der Praxislehrkraft und wird in der Folge kaum von Praktikant*innen selbst eingenommen (Schnebel, 2009). In der Veranstaltung wurden daher verschiedene Zugänge und Möglichkeiten der Beobachtung vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf die Arbeit mit kriterialen Beobachtungsbögen gesetzt wurde. Diese Unterrichtsbeobachtungen können sowohl für Hospitationen als auch für die gemeinsame Beobachtung und Reflexion der von Studierenden selbst gehaltenen Stunden genutzt werden. Außerdem wurden verschiedene Möglichkeiten diskutiert, wie Mitstudierende und Praktikumslehrpersonen den Studierenden auf Basis der Unterrichtsbeobachtungen informatives Feedback zu ihren Unterrichtsversuchen geben können.

Fortgesetzt wurde die Reihe mit dem Thema „**Diagnostizieren & Unterricht adaptiv planen**“³, ebenfalls in einem interaktiven dreistündigen Online-seminar. Dieser Teil der Reihe zielte darauf ab, Lehrkräften den impliziten Modus des „alltagsintegrierten“ Diagnostizierens von kognitiven, motivationalen, sozialen und emotionalen Voraussetzungen von Schüler*innen, welches ihnen einen möglichst vielfältigen Blick auf ihre Schüler*innen ermöglicht, bewusst zu machen. Erfahrene Lehrkräfte beziehen – wie es für Expert*innen üblich ist – Schüler*innen- und Klassenmerkmale automatisch in ihre Unterrichtsplanung mit ein, können dies aber nicht immer explizit beschreiben. Die gemeinsame Analyse von Fallbeispielen ermöglichte den Lehrkräften, ihre impliziten Diagnosen und deren Einfluss auf die Unterrichtsplanung explizit zu machen. Zusätzlich wurden den Lehrkräften auch formellere diagnostische Verfahren, wie z. B. Lernstandserhebungen, vorgestellt. Mit Blick auf die Vermittlung im Praktikum wird das vorgestellte Methodenrepertoire, u. a. die Arbeit in

³ Diese Veranstaltung wurde neben Prof. Dr. Barbara Drechsel und Daniel Grötzbach auch von Dr. Angela Anderka konzipiert und gestaltet, wofür wir ihr herzlich danken.

Kleingruppen, diskutiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Praktikant*innen lernen können, differenziert und durch diagnostische Informationen gestützt, auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einzugehen.

Der letzte Teil der Fortbildungsreihe war mit einer ebenfalls dreistündigen Veranstaltung dem Thema **„Beratung(sgespräche) und Mentoring“**⁴ gewidmet. Diese Veranstaltung stellte sich der Frage, wie Einzelgespräche, die zwischen Praxislehrkräften und Studierenden während der Praktikumszeit stattfinden, durch gewinnbringendes Mentoring und eine wertschätzende Beratung gelingen können. Innerhalb der Veranstaltung, die in Präsenz abgehalten wurde, wurden beide Begriffe zusammen mit den Lehrkräften erarbeitet und differenziert, Gesprächstechniken und Beratungshaltungen vorgestellt und ein möglicher Rollenwechsel von der Rolle der Lehrkraft hin zu Beratungsrolle im Praktikum diskutiert. Im Fokus stand dabei ein lösungsorientierter Blick, um Ressourcen und Potenziale der Studierenden zu entdecken und zu fördern. Außerdem wurden durch konkrete Fallbeispiele praxisnahe Einblicke in Beratungsgespräche während der Praktikumszeit geboten. Insgesamt wurden Praxislehrkräfte hier besonders in ihrem selbst identifizierten Entwicklungsfeld inhaltsunabhängiger Betreuung Studierender (Schnebel & Ilka, 2009) abgeholt. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Gedanken von Beratungsgesprächen im Praktikum sind im Beitrag von Beer & Niehaus in diesem Band zu finden.

Die Rückmeldungen zu dieser Reihe erwiesen sich als sehr positiv. In der Evaluation gaben die Lehrkräfte an gerne länger am Stück an einem Thema arbeiten zu können. Im Sommer 2023 wurde daher das Thema **„Eignungsfragen im Praktikum“** als ganztägige Fortbildungsveranstaltung konzipiert, die im Folgenden vorgestellt wird.

3.2 Ganztägige Fortbildung: „Eignungsfragen im Praktikum“

Unter dem Titel **„Das seh‘ ich gleich – als Lehrkraft völlig ungeeignet!“ – Eignungsfragen im Praktikum** widmeten sich Praxislehrkräfte an diesen

⁴ An dieser Stelle danken wir Johanna Niehaus und Dr. Christof Beer für die Konzeption und Umsetzung der letzten Fortbildungsveranstaltung dieser Reihe.

Fortbildungstag dem Anliegen, ob und in welcher Form Praxislehrkräfte Studierenden eine übergreifende Rückmeldung zu ihrer Eignung für den Beruf der Lehrkraft geben können oder sollen.

Diese Frage resultiert u. a. aus einer Passage der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung (LPO I), §34, Absatz 1, Punkt 3 zum pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum, welche das Thema Eignung in Praktika folgendermaßen thematisiert: „Gegen Ende des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums ist mit den Studierenden jeweils ein ausführliches Beratungsgespräch zu führen, in dem die mit der Betreuung beauftragten Lehrkräfte die Beobachtungen während des Praktikums zusammenfassend darstellen; dieses Gespräch soll den Studierenden helfen, ihre Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf realistisch einzuschätzen.“

Die daraus abgeleiteten Eignungsrückmeldegespräche innerhalb der Schulpraktika stellen Praxislehrkräfte im Einzugsbereich der Praktikumsämter nach deren Angaben vor z.T. große Herausforderungen und werden mitunter als belastend beschrieben. Umgekehrt werden auch immer wieder von hiesigen Studierenden Probleme im Praktikum berichtet, die nicht selten auf dieses Gespräch zurückzuführen sind. Innerhalb der Veranstaltung wurde daher versucht, gemeinsam mit den Praxislehrkräften den Begriff der Eignung genauer zu fassen. Im Zuge dessen wurde der Diskurs rund um den Begriff der „Lehrkräftepersönlichkeit“ und die Erlernbarkeit wichtiger Fertigkeiten, Kernpraktiken und Haltungen, die den Lehrberuf ausmachen, näher betrachtet. Zwei interaktive Impulsvorträge umrissen das Spannungsfeld personaler Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit und die sog. *Core Practices*, welche häufig genutzte, erlernbare Tätigkeiten und nach aktuellem Forschungsstand das Lernen der Schüler*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit fördern (Grossman et al., 2009), umschreiben (vgl. für eine Darstellung des *Core Practices*-Ansatzes den Beitrag von Summer & Plötz in diesem Band). Zunächst wurde mit den Teilnehmenden die Bedeutung bestimmter personaler Merkmale von Lehrkräften und Praktikant*innen und deren Erlernbarkeit für erfolgreiches Unterrichten bzw. das Anleiten desselben unter dem Stichwort einer „guten Lehrkräftepersönlichkeit“ diskutiert und Alternativen aufgezeigt,

um den Fokus der Praktikumsbegleitung auf erlernbare und empirisch untermauerte Kompetenzen bzw. Unterrichtsmerkmale zu legen.⁵ In einer weiteren Sequenz wurde den Teilnehmenden in einem Gruppensetting der Kerngedanke von *Core Practices* nähergebracht und ausgewählte Praktiken in gemeinsamer Arbeit auf ihre Anwendbarkeit in Praktikumskontexten analysiert. Die Teilnehmenden hatten damit die Möglichkeit, klassische Aufgabenbereiche für Praktikant*innen neu zu denken bzw. zu ergänzen.

Im Anschluss daran waren die Teilnehmenden aufgefordert im gemeinsamen Austausch durch die Bearbeitung von Fallvignetten ihren eigenen Eignungsbegriff im Hinblick auf das Setting Praktikum zu präzisieren. Dieser bildete die Grundlage dafür, Überlegungen zur Gestaltung der Beratung zwischen Praxislehrkraft und Praktikant*in anzustellen und sich dazu untereinander auszutauschen. Die teilnehmenden Lehrkräfte erhielten neue Impulse zum Führen von Beratungsgesprächen mit Praktikant*innen. Der Grundgedanke eines Gesprächs wurde dabei weg von einem statischen Eignungsbeurteilungsgespräch hin zu einer stärker eigenverantwortlichen Entwicklungsorientierung der Studierenden (Arnold et al., 2011) verändert. Es wurde gemeinsam ergründet, wie mithilfe von lösungsorientierten Fragetechniken und der Methode des Entwicklungsrads (vgl. den Beitrag von Niehaus & Beer in diesem Band) ohne großen zeitlichen Aufwand kleine Beratungssequenzen im Schulalltag gelingen können. Die Methode ermöglicht es, Praktikant*innen auf ihrem selbstbestimmten Lernweg zu begleiten und ihr Entwicklungspotential zu unterstützen, indem Veränderungen kleinschrittig sichtbar gemacht werden.

4. Fazit

Im WegE-Projekt SchulPrax an der Universität Bamberg konnten in Kooperation mit den Praktikumsämtern der Universität und des Bezirks Oberfranken mehrere Veranstaltungen durchgeführt werden, in denen

⁵ Dieser Teil der Fortbildung wurde von Dr. Alexander Wiernik konzipiert und durchgeführt, wofür wir ihm herzlich danken.

Praxislehrkräfte ihre Kompetenzen auf wissenschaftlicher Basis weiterentwickeln konnten. Ziel war es, auf die Informations- und Weiterbildungsbedürfnisse der Praxislehrkräfte einzugehen und aktuelle und praktisch verwertbare Informationen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Alle Veranstaltungen wurden evaluiert, mit durchgehend positiven Ergebnissen. Die Evaluationsfragebögen enthielten immer auch die Frage nach weiteren Fortbildungsthemen, was gute Hinweise darauf gab, welche Bedarfe die Betreuung von Praktikant*innen weiterhin generiert und welche Themen Lehrkräfte für ihre eigene Qualifizierung für bedeutsam erachten. Die teilnehmenden Praxislehrkräfte und die Universität haben den nötigen Weiterqualifizierungsbedarf erkannt und unterliegen zukünftig hoffentlich seltener dem „Mythos Praktikum“. Kritisch anzumerken bleibt, dass Strukturen zur Qualifizierung von Praxislehrkräften häufig völlig unverbindlich sind: es gibt nach wie vor keine strukturierte, verpflichtende Aus- oder Weiterbildung für diesen Personenkreis. Viele Lehrkräfte zeigen sich interessiert, die in den bisherigen Veranstaltungen versorgte Personenzahl lässt aber darauf schließen, dass es nur ein Bruchteil der in die Praktikumsbetreuung einbezogenen Lehrkräfte sind, die sich auf diese Weise mit ihrer Aufgabe auseinandersetzen (können). Verbindlichkeit und inhaltliche Kumulativität muss von den einzelnen Lehrkräften größtenteils selbst hergestellt und aufrechterhalten werden. Diesem strukturellen Problem nach und nach beizukommen, wäre eine Aufgabe der Universität (z. B. organisiert durch das Zentrum für Lehrkräftebildung, in Zusammenarbeit mit den Praktikumsämtern). Fortschritte in diesem Bereich wären für die Studierenden an einer intensivierte und kohärenteren, besser zwischen schulischen und universitären Vorstellungen und Ansprüchen abgestimmten Betreuung durch die Lehrkräfte ablesbar.

Literatur

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz336546254rez.htm>

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.

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). Waxmann.

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

Hartung-Beck, V., Niehoff, S., Radisch, F., & Gräsel, C. (2014). Das Eignungspraktikum in der Lehrerausbildung. Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren. *Die Deutsche Schule* 106(2), 175–189. https://www.pe-docs.de/volltexte/2022/25854/pdf/DDS_2014_2_Hartung-Beck_et_al_Das_Eignungspraktikum.pdf

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:7374>

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(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

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*, 2(1), 39–52. doi:10.4119/UNIBI/hlz-55

Juhr, C. (2003). Erweiterung der Sozialkompetenz in der Durchführungsphase. In H. Friedrich & B. Schobert (Hrsg.), *Praxisbezug und qualifizierte Praktika zur Berufsorientierung im geisteswissenschaftlichen Studium* (S. 193–206). Hobein.

Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Springer VS.

Kreis, A. & Staub, F. C. S. (2007). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flaggmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien: Bd. 2)* (S. 95–114). Leipziger Univ.-Verl.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Waxmann.

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reiningger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>

Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Praxis - Pädagogik bei Sauerländer*. Sauerländer.

Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Books on Demand.

Roegman, R. & Kolman, J. (2020). Cascading, Colliding, and Mediating: How Teacher Preparation and K-12 Education Contexts Influence Mentor Teachers' Work. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 108–121. <https://doi.org/10.1177/0022487119850174>

Sarcretti, A. (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. (Dissertation). Studien zur Hochschulforschung: Bd. 77. Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung. http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-77.pdf

Schnebel, S. & Ilka, H. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren: Eine qualitative Interviewstudie. 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 (Schul- und Unterrichtsforschung: Bd. 9)* (S. 35–66). Schneider Verlag Hohengehren.


Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Kamm, C. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, & F. Voigt (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium - Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Bd. 1.)* (S. 79–212). Univ.-Verl. Potsdam.

Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS. <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6133729>


Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Beratungsanlässe und -situationen im Praktikum: Impulse aus der systemischen Beratungskultur

Johanna Niehaus

 0009-0004-5812-9998

Christof Beer

 0000-0002-3568-1964

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag wird das Rollenverständnis von Praktikumslehrkräften im Hinblick auf ihre Beratungsaufgabe diskutiert: Ausgehend von einer kurzen Verortung des Beratungsbegriffs im schulischen Kontext werden Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Praktikumslehrkräfte in Form von verschiedenen systemischen (Frage-)Techniken und Werkzeugen vorgestellt, die Studierende dabei unterstützen sollen, die Kompetenz zum Reflektieren zu entwickeln. Die Arbeit mit diesen Beratungswerkzeugen wurde bereits in mehreren Lehrkräftefortbildungen erprobt, beispielsweise die Zielklärung und das Veränderungspotential mit dem Entwicklungsrad. Letzteres hilft dabei, Praktikumsziele und -erwartungen anschaulich festzuhalten und am Ende eine kritisch-wertschätzende (Selbst-)Einschätzung zu ermöglichen, die den Studierenden und ihren Praktikumslehrkräften als Reflexionsgrundlage dienen kann.

Keywords: Beratungsgrundhaltung, Rollenverständnis der Lehrkraft, Lösungsorientierte Fragetechniken, Entwicklungsrad

1. Beratung im schulischen Kontext

Beratungsgespräche nehmen im schulischen Kontext viele unterschiedliche Erscheinungsformen an, die alle Akteure in der Schullandschaft betreffen: So empfangen Lehrpersonen besorgte und ratsuchende Eltern in ihren wöchentlichen Sprechstunden, bieten außerhalb und innerhalb des

Unterrichtsgeschehens einzelnen Schüler:innen maßgeschneiderte Unterstützungformen in individuellen Lernberatungen an und stehen ebenso im Lehrkräftezimmer bei Intervisionen und kollegialen Beratungen als kompetente Ansprechpartner:innen mit Rat und Tat zur Seite. Damit dieser Austausch mit Eltern, Schüler:innen und Kolleg:innen produktiv und wertschätzend verläuft, müssen Lehrpersonen auf solide Beratungskompetenzen zurückgreifen können, die neben profunden Kenntnissen schul- und unterrichtsspezifischer Fragestellungen vor allem auch feldunspezifische, universelle Frage- und Gesprächstechniken einschließen.

Das Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext (ZeBERA) an der Universität Bamberg sieht sich in diesem Zusammenhang als interdisziplinärer Lern- und Forschungsort, der angehende Lehrkräfte auf ihre gleichsam spannende wie herausfordernde Rolle als alltäglich (an-)gefragte Beratende vorbereitet. Die in den letzten Jahren konzipierten und umfassend evaluierten Theorie-Praxis-Seminare, etwa zu Beratungstrainings im Kontext von Elterngesprächen (Drechsel et al., 2020), zu (fachspezifischen) Lerncoachings mit Schüler:innen (Beer et al., 2022; Horn et al., 2024) sowie zu Gesundheit und Wohlbefinden in Studium und Beruf (Filser et al., 2023; Fricke et al., 2019) untermauern die Vielschichtigkeit und die Bedeutsamkeit der frühzeitigen Schulung von Beratungskompetenzen im Hinblick auf das breite Aufgabenspektrum der modernen Lehrkraft. Trotz der herausfordernden Mannigfaltigkeit schulischer Problemausgangslagen eint all diese Beratungsanlässe in Gesprächen mit Eltern, Schüler:innen und Kolleg:innen idealerweise eine humanistisch-klientenzentrierte Haltung, die immer wieder den Blick auf lösungs- und potentialorientierte Zielperspektiven lenkt.

Die grundlegende Überzeugung, den/die Ratsuchende zu nachhaltiger Reflexion anzuregen und damit die individuell sinnhaften und erstrebenswerten Handlungsoptionen hervortreten zu lassen, kann auch im Schulpraktikum zu gewinnbringenden Perspektiven führen: Die umfassende Selbstreflexion des/der zu Beratenden hinsichtlich der Studien- und Berufswahl, der Selbsteinschätzung der Eignung und der individuel-

len Motivations- und Interessenlage für die vielfältigen Aspekte des Berufs, steht auch im Zentrum des sogenannten Beratungsgesprächs im pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum in Bayern, dessen Ausgestaltung in der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) wie folgt beschrieben wird:

„[...] [G]egen Ende des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums ist mit den Studierenden jeweils ein ausführliches Beratungsgespräch zu führen, in dem die mit der Betreuung beauftragten Lehrkräfte die Beobachtungen während des Praktikums zusammenfassend darstellen; dieses Gespräch soll den Studierenden helfen, ihre Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf realistisch einzuschätzen“ (Staatskanzlei, 2008).

Diese Formulierungen sind als Maßgabe zu interpretieren, den Studierenden im Praktikum einen Gesamteindruck bezüglich deren Auftreten in Schule und Unterricht zu spiegeln, was diesen wiederum als Grundlage dienen soll, ihre individuellen Voraussetzungen für den Lehrberuf umfassend reflektieren zu können. Aus unserer Erfahrung am ZeBERA erwiesen sich für solche Gespräche im Kontext von Lehrkräftefortbildungen grundlegende systemische Beratungstechniken als besonders hilfreich, die wir bereits in der Ersten Phase, der universitären Ausbildung, in unseren Theorie-Praxis-Seminaren mit Studierenden handlungsbezogen anbahnen und vertiefen und ebenso mit berufstätigen Lehrkräften im Dialog kultivieren. Systemische Beratungstechniken können nach unserem Verständnis auch ein solides Gerüst für das hier angesprochene Praktikumsgespräch liefern, das mit individuellen und persönlichen Akzenten versehen, Sicherheit bezüglich Ziel und Zweck der Interaktion bietet und somit fernab des einfachen ‚Rückmeldung- bzw. Ratschlag-Gebens‘ die kritisch-selbstreflexive Ebene der Praktikant:innen anspricht.

Im ersten Teil dieses Beitrags situieren wir deshalb zunächst ‚unseren‘ Beratungsbegriff im Kontext des Schulpraktikums, um darauf aufbauend aufzuzeigen, wie Praktikumslehrkräfte in ihrer Rolle als beratende und ermöglichende Mentor:innen die Studierenden konkret unterstützen können. Damit sollen die Lehr- und Lernerfahrungen aller beteiligten Akteure möglichst optimiert und konkrete praxisorientierte Entlastungsangebote für Praktikumslehrkräfte skizziert werden. Letztere beziehen sich insbesondere auf die im zweiten Teil des Beitrags dargestellten Arbeits-

und Gesprächsformen aus der lösungsorientierten Beratung, die letztlich immer als kompakte Handlungsimpulse die Eigeninitiative und Selbstreflexion (der Studierenden) fördern sollen, womit die Praktikumslehrkräfte die Rolle von begleitenden Mentor:innen einnehmen. Zentral ist dabei die Erläuterung des von uns entwickelten sogenannten Entwicklungsrads, das wir als anschauliches Tool für die Praktikumszeit vorschlagen, um gemeinsam im Dialog Ziele und Vorstellungen zu konkretisieren und am Ende kritisch zu reflektieren.

2. Beratung im Praktikum

Definitivische Annäherungen an den (schulischen) Beratungsbegriff nehmen je nach Gesprächsziel und -zweck, betroffenen Interaktionspartner:innen sowie thematischen Handlungs- und Problemfeldern vielfältige Ausrichtungen an, die in überblicksartigen Einführungswerken analysiert und kompakt dargestellt werden (vgl. beispielsweise Hertel, 2009, S. 33-40; Sauer, 2015, S. 13-21; Schnebel, 2017, S. 14-31). Auf Basis verschiedener definitivischer Auslegungen und Studienergebnisse bringt Sauer (2018) die zentralen Aufgaben- und Handlungsräume von Beratung im schulischen Kontext in einer Begriffserläuterung anschaulich zusammen:

Beratung in Schule und Unterricht versteht sich als eine Gesprächssituation zwischen mindestens einer ratsuchenden Person (Schülerin/Schüler, Elternteil, Kollegin/Kollege) und einer/einem schulischen Beraterin/Berater. Das Ziel dieses von beiden Seiten aktiv gestalteten Beratungsprozesses ist es, Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit einem aktuellen schulischen Problem zu erschließen. Dies geschieht durch die Verbindung von Prozess- und Expertenberatung. Schulische Beratung beruht auf einer feldunspezifischen Kompetenzbasis und einer handlungsfeldspezifischen Wissensbasis der beratenden Person und wird deshalb der professionellen Beratung zugeordnet (2018, S. 644).

Aus dieser Definition gehen elementare Bestandteile der wiederkehrenden Grundkonstellation von Beratungsgesprächen zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen sowie im Kollegium hervor, die ebenso der zusammenfassenden Begriffsanalyse von Hertel und Schmitz (2010, S. 37-

43) ähneln: Dem pädagogisch-psychologischen Beratungsbegriff liegt demnach stets ein Problemlöseprozess zugrunde, bei dem eine ratsuchende Person eine Problemlage erkennt und, mit der Unterstützung einer beratenden Person, selbst konkrete Lösungsstrategien entwickelt. Daraus gehen wiederum grundsätzliche Bedingungen und Voraussetzungen für den pädagogisch-psychologisch gerahmten Gesprächstypus *Beratung* hervor. Zunächst geht der Impuls für die Beratung immer von einer Person aus, die sich selbst als ratsuchend wahrnimmt und aufgrund eines zu ändernden bzw. sich zu verbessernden Ist-Zustands Perspektiven und Konturen eines Soll-Zustands ausloten möchte. Dies bedeutet ebenso, dass die ratsuchende Person ein Problem als solches erkennt und aktiv Unterstützungsbedarf einfordert, den sie von einer Beratenden erhält. Dabei wird die Stoßrichtung des intendierten Gesprächsverlaufs deutlich, die stets auf Handlungs-, Potential- und Lösungsorientierung abzielt. Ziel der Beratung sind somit die dialogisch entwickelten und vom Ratsuchenden als wertvoll und erstrebenswert erkannten Lösungsperspektiven, mit Hilfe derer er/sie sich möglichst schnell von einer Problemorientierung löst, um in kleinen, klar definierten Schritten der Lösung näher zu kommen.

Ein solch pädagogisch-psychologischer Beratungsbegriff steht somit in deutlichem Gegensatz zum gängigen Alltagsverständnis (Schnebel, 2017, S. 14), bei dem häufig ein Beratungsgespräch als rein unidirektionale Informationsvermittlung aufgefasst wird. In der Regel gehen bei dieser Auslegung auch spürbare Kompetenz- und Kenntnisunterschiede der Interaktionspartner einher, die es im Gesprächsverlauf – so das Ziel – idealerweise auszugleichen gilt: Beim Einkaufen etwa werden Empfehlungen von fachkundigem Personal ausgesprochen, wobei diese ‚Beratungen‘ aufgrund des vermeintlichen Kompetenzgefälles auf ein verändertes Denken und Verhalten der Kund:innen abzielen. Ebenso werden bestimmte vertraute Privatgespräche als Beratungen aufgefasst, deren einzelne Bestandteile i. d. R. konkret benennbare Ratschläge darstellen, die als Handlungsanweisungen und -aufforderungen zur Lösung des Problems gegeben werden.

Gerade im Hinblick auf die eingangs skizzierten thematisch vielfältigen Interaktionen im schulischen Kontext sind Lehrkräfte in Bezug auf den pädagogisch-psychologischen Beratungsbegriff i. d. R. nicht nur als wertschätzende Gesprächslenkende und -moderierende gefragt, die zu Reflexion und Selbststeuerung anregen. Sie sind häufig ebenso Expert:innen hinsichtlich der Problemlage bzw. Ausgangssituation im Gespräch, womit sie auch im Schulpraktikum als erfahrene Lehrende und möglicherweise als Vorbilder von Studierenden adressiert und um konkrete Antworten gebeten werden. Zur Reflexion der eigenen Rolle als Praktikumslehrkraft könnte hierbei die Differenzierung zwischen Wissens- und Prozessberatung helfen (Barthelmess, 2016): Erstere setzt im Sinne des englischen Wortes *advising* (Beraten durch Ratschläge) die fachliche Expertise der Beratenden voraus, während letztere im Sinne des *counseling*-Begriffs (Beratung durch Fragen) zu verstehen ist und so den Betreffenden selbstorganisiertes Lernen ermöglichen soll. Je nach konkreter Sachlage und Situation wissen erfahrene Praktikumslehrkräfte einzuschätzen, wann welche Begleitung gefordert ist, sodass eine Komplementärberatung durch beide Rollen gelingt.

3. Grundhaltungen in der Beratung

In der Vielfalt unterschiedlicher Beratungstheorien und -modelle scheinen sowohl die lösungs- als auch die klientenzentrierte Beratung als Basis für eine gelingende Gesprächsführung im Praktikum besonders zielführend zu sein, weshalb sie hier kurz skizziert werden. Beide Beratungsformen bieten eine Vielzahl von Techniken an, die auch in der Schule leicht umgesetzt werden können und mit wenig Aufwand zu großen Veränderungen führen können.

Speziell die lösungsorientierte Beratung zeichnet sich durch effektive Hilfestellungen aus, wodurch insbesondere im eng getakteten Schulalltag die zusätzliche Betreuung von Praktikantinnen durch gezielte und kompakte Beratungs- und Gesprächstechniken erleichtert wird. Dies gelingt, indem die Berater:innen die Stärken und Potentiale der Klient:innen in den Fokus stellen, anstelle ihrer Einschränkungen und Hindernisse. In einem Schulsystem, in dem durch Leistungsdruck häufig der Blick auf

Stärken und Potentiale in den Hintergrund rückt, kann sie dadurch einen förderlichen Perspektivwechsel bieten. Steve De Shazer entwickelte mit Insoo Kim Berg und ihren Kolleg:innen am Brief Family Therapy Center in Milwaukee (USA) das lösungsfokussierte Arbeiten (Bannink, 2015, S. 20). Um diesen Ansatz zu verdeutlichen, nutzte De Shazer den Vergleich mit einem Dietrich: „Ein Berater muss nicht viel über ein Problem wissen, doch umso mehr über Lösungswege. Der Schlüssel zum Öffnen der Tür ist entscheidend und weniger das Verständnis, wie das Schloss funktioniert“ (Ertelt & Schulz, 2015, S. 178).

Daraus leiten sich die Grundsätze der lösungsorientierten Beratung ab (Bannink, 2015, S. 20-21):

1. Die Lösung hängt nicht zwangsläufig mit dem Problem zusammen: Das heißt, das Problem muss nicht zwingend analysiert werden, um eine Lösung zu finden. Die Analyse der Lösungen ist hingegen zentral (z. B. „Was haben Sie bisher schon unternommen / was hat bereits geholfen?“)
2. Der/die Klient:in ist der/die Expert:in: Der/die Klient:in kennt sich selbst am besten und bestimmt selbst das Ziel der Beratung und den Weg dorthin.
3. Was nicht kaputt ist, muss auch nicht repariert werden: Was im subjektiven Empfinden der Klient:innen gut läuft, wird nicht verändert.
4. Wenn etwas (besser) funktioniert, machen Sie mehr davon: Auch, wenn es der Erwartung nicht entspricht.

Neben der lösungsorientierten Beratung zeichnet sich auch die klientenzentrierte Beratung durch ressourcenfokussiertes Arbeiten aus. Nach Rogers (1977), dem Begründer dieser Haltung, stehen die Person und ihre Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum. Die Beratung zielt darauf ab, das individuelle Streben nach Selbstverwirklichung zu unterstützen und günstige Bedingungen hierfür zu schaffen (Barth, 2015). Das macht sie für den Schulkontext sehr wertvoll, da hier sowohl Schüler:innen als auch Studierende bei der Verwirklichung ihrer Ziele begleitet werden. In der

klientenzentrierten Beratung wird davon ausgegangen, dass die betreffende Person bereits alle Ressourcen, die sie zur Selbstverwirklichung benötigt, in sich trägt (Barth, 2015, S. 67). Um diese ressourcenorientierte Potentialentfaltung zu fördern, sind nach Rogers (1977) drei Kernprinzipien zentral: Empathie, Kongruenz (Echtheit) und Wertschätzung. Klientenzentrierte Berater:innen versetzen sich also in die Welt ihrer Klient:innen hinein, verhalten sich dabei authentisch sowie transparent und akzeptieren die Person ohne eine Beurteilung oder Bewertung.

Der vorgestellte wissenschaftliche Hintergrund sowie unsere Erfahrungen aus Fortbildungen für Praktikumslehrkräfte legen es nahe, Beratungssituationen im Praktikum anzugehen und dabei diese lösungs- und klientenzentrierten Grundhaltungen einzunehmen. Zum Beispiel, indem während eines Praktikums mit den Studierenden darauf geachtet wird, was bereits sehr gut funktioniert, was die Studierenden selbst als ihre Stärken wahrnehmen oder gemeinsam kreative Lösungen für Problemfelder gefunden werden.

3.1 Beratungssituationen im Praktikum

Zur Umsetzung der genannten Grundhaltungen bieten sich explizite Fragetechniken an, die auch im Kontext Schule großen Nutzen erzielen. Damit Beratungssituationen im Praktikumsprozess gelingend integriert werden können, stellen wir in einem Dreiklang zunächst Fragetechniken zur Zielvereinbarung (Wunderfragen und Skalierungsfragen) vor, die zu Beginn des Praktikums angewendet werden können. Anschließend wird das Entwicklungsrad – eine am ZeBERA entwickelte Methode für den Praktikumsalltag – erläutert, das beide Fragetechniken kombiniert und auch im Verlauf des Praktikums zum Einsatz kommen kann. Abschließend werden zwei weitere Fragetechniken beschrieben, die zu einem wichtigen Perspektivwechsel anregen können. Zu allen Fragetechniken werden konkrete Beispiele für Abwandlungen im Praktikumskontext sowie Empfehlungen für deren Anwendung und Wirkung gegeben.

3.2 Fragetechniken zur Zielvereinbarung

Wunderfragen

Eine zentrale Technik der lösungsorientierten Beratung sind sogenannte Wunderfragen zu Beginn des Beratungsprozesses. Steve De Shazer (2006) formulierte die klassische Variante der Wunderfrage ursprünglich folgendermaßen:

„Angenommen, es würde eines Nachts, während Sie schlafen, ein Wunder geschehen und Ihr Problem wäre gelöst. Wie würden Sie das merken? Was wäre anders?“ (2006, S. 24)

Mittels der Wunderfrage wird also ein bestmöglicher Zustand ohne das betreffende Problem skizziert und gleichzeitig werden Ziele und Erwartungen für den gemeinsamen Prozess abgefragt. Auch zu Beginn des Praktikums oder vor einer Unterrichtsstunde lässt sich die Wunderfrage zur Zielformulierung in abgewandelter Form nutzen:

Stellen Sie sich einmal vor, Ihr Praktikum verläuft in den nächsten Wochen genauso, wie Sie es sich optimalerweise vorgestellt haben. Alle tragen ihr Bestmögliches dazu bei und Sie sind rundum zufrieden mit Ihrem Praktikum. Dann kommen Sie zurück zur Uni und berichten Ihren Kommiliton:innen davon. Was genau erzählen Sie von Ihrer Zeit bei uns an der Schule? Was berichten Sie nicht, weil es glücklicherweise nicht passiert ist? Wie haben Sie zu dem optimalen Verlauf beigetragen? Wie kann ich Sie dabei unterstützen?

Nehmen wir mal an, Ihre Unterrichtsstunde morgen verläuft exakt, wie von Ihnen geplant. Sie sind stolz und zufrieden auf Ihre Leistung. Was berichten Sie im Nachhinein davon? Was haben Sie dafür gemacht?

Wunderfragen werden am besten mit „Angenommen ...“, „Stellen Sie sich einmal vor ...“ oder „Reines Gedankenspiel ...“ eingeleitet, um gleich zu Beginn umfassend in die Wunschsituation eintauchen zu können. Dabei soll sich der oder die Ratsuchende in der Vision als handelnder Akteur erleben, der nicht passiv das Traumland betritt, sondern die anvisierten Zielvorstellungen selbst herbeiführt. Dafür können z. B. Fragen wie *Was*

machen Sie anders in der Wundervorstellung? Wie genau reagieren Sie? gestellt werden. Wichtig ist deshalb auch, dass die Situationen genau beschrieben werden, wodurch ein exaktes Bild der Vision entsteht und auch kleine Veränderungen im Wunderzustand detailliert erläutert werden. Dazu bieten sich weitere konkretisierende Fragen an wie:

Beobachten Sie bitte im Verlauf des Praktikums, welche Teile des Wunders/der Idealvorstellung sich bereits jetzt ereignen. (in Anlehnung an Hanswille, 2022, S. 308)

Wenn Sie nur einen Teil des Wunders/der Idealvorstellung morgen in der Unterrichtsstunde in die Tat umsetzen, welcher Teil würde Ihnen am leichtesten fallen? (in Anlehnung an De Jong & Berg, 1998, S. 161)

Die Wunderfrage könnte im Praktikum also dazu beitragen, die Erwartungshaltung der Praktikant:innen abzufragen und darauf basierend eine gemeinsame Zielvision zu entwickeln, die den Vorstellungen der angehenden Lehrkräfte entspricht. Die Methode der Wunderfrage bringt dabei den Vorteil mit sich, dass sich Ziele im Gespräch herausarbeiten lassen, ohne explizit nach diesen zu fragen. Vorgefertigte Antworten oder vage, weniger handlungsorientierte Aussagen („Ich will gut unterrichten“, „Ich möchte endlich in die Praxis eintauchen“) können somit vermieden werden. Das Deklarieren als *Wunder* oder *Ideal* eröffnet einen zu verbalisierenden Gestaltungsraum, der zum Phantasieren einlädt. Dabei folgen wir dem Motto „Think big“ (De Jong & Berg, 1998, S. 157), weil den Zielen und Wünschen i.d.R. keine Grenzen gesetzt sind, gleichzeitig die Situationen jedoch realitätsnah ausgeschmückt werden. Die Wunderfrage umgeht damit die Hürde zu Gesprächsbeginn, bei der Klient:innen ihre Ziele häufig nicht klar und explizit benennen können bzw. wollen, sondern mit dem Wegbleiben von X oder dem Nicht-Vorhandensein von Y beschreiben (vgl. Barthelmess, 2016, S. 130). Mithilfe der Wunderfrage lassen sich somit gerade zu Beginn einer längeren Lern- und Erfahrungsetappe wie dem Praktikum lösungsorientierte und aktiv formulierte Ziele finden.

Skalierungsfragen

Aufbauend auf der Wunderfrage zu Beginn des Praktikums bieten sich im Verlauf des Praktikums oder nach der Unterrichtsstunde sog. Skalierungsfragen an. Diese verdeutlichen, dass die Zielerreichung immer als Prozess zu verstehen ist, bei dem einzelne erreichte Zwischenschritte benannt und differenziert werden können. In der klassischen Formulierungsvariante wird eine Skala von 1 bis 10 zur Einordnung vorgeschlagen. Beispiele für den Praktikumskontext können etwa so lauten:

Wenn wir uns eine Skala von 1 bis 10 vorstellen, wie nah sind Sie aktuell Ihrem persönlichen Wunder, wobei 10 ‚Wunderzustand vollkommen erreicht‘ bedeutet und 1 noch eine weite Entfernung dorthin?

Wie zufrieden sind Sie auf einer Skala von 1 bis 10 mit Ihrer Unterrichtsstunde, wobei 1 ‚sehr unzufrieden‘ und 10 ‚vollkommen zufrieden‘ bedeutet?

Wie wohl haben Sie sich heute im Klassenzimmer auf einer Skala von 1 bis 10 gefühlt, wobei 1 ‚gar nicht‘ und 10 ‚sehr wohl‘ bedeutet?

Auf einer Skala von 1 bis 10: Wie gut ist es Ihnen gelungen, die Aufgabenstellung im Unterricht klar zu formulieren, wobei 1 ‚gar nicht‘ und 10 ‚hervorragend‘ bedeutet?

Die Beispiele zeigen, dass Skalierungsfragen inhaltlich frei gestaltbar sind und sie deshalb bei einer Vielzahl von Anlässen Anwendung finden können. Bei der Betrachtung von Zielen innerhalb eines gemeinsamen (Beratungs-) Prozesses – wie dem Praktikum im Lehramtsstudium – finden sie an drei kritischen Stellen Einsatz: Zu Beginn lässt sich ein greifbarer Ausgangswert auf der Skala festlegen, der nicht notwendigerweise dem Endpunkt der Skala entspricht. Im Verlauf können immer wieder erreichte Zwischenschritte zur Motivation verdeutlicht werden. Am Ende schließlich lässt sich das erreichte Ziel anhand einer Zahl umschreiben.

Entscheidend für die Anwendung ist die Definition des Anfangs- und Endpunktes: Was genau eine ‚1‘ oder eine ‚10‘ vor dem Hintergrund der konkreten Problemlage bedeutet, sollte möglichst genau beschrieben

werden. Einzelne Zahlen stehen damit für greif- und vorstellbare Situationen, was insbesondere im schulischen Kontext wichtig ist, weil bei Skalierungsfragen höhere Zahlen immer subjektiv bessere Werte anzeigen und somit konträr zum Schulnotensystem stehen.

Trotz des klar vorgegebenen Skalenumfangs kann es in der Praxis durchaus vorkommen, dass Antworten außerhalb des Bereichs genannt werden (z. B. Minuszahlen). In solchen Fällen bietet es sich an, mit der genannten Ziffer zu arbeiten und den Skalenumfang entsprechend zu erweitern (Lindemann, 2018, S. 132). Dabei sind alle Antworten auf der Skalierungsfrage subjektive, individuelle und relative Einschätzungen (Lindemann, 2018, S. 133). Eine Ziffer kann also für verschiedene Personen unterschiedliche Bedeutungen haben, sodass im Anschluss z. B. mit der Frage „Woran machen Sie diese Einschätzung fest?“ die Antwort konkretisiert werden kann. Skalierungsfragen lassen sich auch visuell mithilfe einer gezeichneten Skala auf einer Tafel/einem Plakat oder mittels Bodenankern darstellen. Hierbei wird die Skala mit Seilen oder beschriftetem Papier auf dem Boden markiert. Die Befragten können dadurch nicht nur eine Antwort nennen, sondern sich auch räumlich auf der Skala positionieren, womit „im wahrsten Sinne des Wortes Bewegung“ (Barthemess, 2016, S. 138) im Prozess entsteht.

Skalierungsfragen haben den großen Vorteil, „dass sie dabei helfen, absolute Kategorien und Entweder-oder-Bewertungen aufzuweichen“ (Lindemann, 2018, S. 132). Sie fördern die Selbstreflexion der Befragten, konkretisieren Ziele und können auch kleinschrittige Veränderungen (z. B. 6,5) hervorheben. Im Praktikum unterstützen sie damit die Prozessevaluation und machen erlernte Fortschritte sichtbar. Gerade in Schulpraktika zu Studienbeginn bieten sich Skalierungsfragen besonders an, um die schon vorhandenen Stärken und Potentiale aufzudecken.

Nach einer Skalierungsfrage bieten sich vielfältige Anschlussfragen an, z. B.:

Was bedeutet Ziffer X für Sie?

Was unterscheidet Ziffer X von Ziffer Y?

Welchen Punkt auf der Skala möchten Sie gerne erreichen?

Was wäre anders, wenn Sie dieses Ziel erreicht haben?

Was könnte ein erster kleiner Schritt in Richtung dieses Ziels sein?

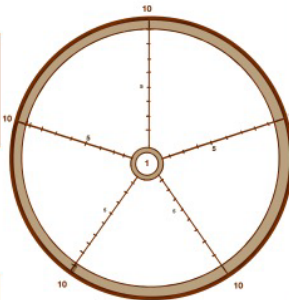
3.3 Das Entwicklungsrad

Skalierungsfragen lassen sich aber nicht nur wie beschrieben einzeln anwenden, sondern bilden auch die Grundlage des sogenannten Entwicklungsrad, das eine Hilfestellung für einen erfolgreichen Praktikumsprozess bietet. Mithilfe des Entwicklungsrad, das im ZeBERA extra für die Praktikumsbetreuung konzipiert wurde, soll der Lernfortschritt im Praktikum greifbarer strukturiert und dabei die skizzierten Fragetechniken harmonisch integriert werden. Eine damit verbundene Umsetzungsmöglichkeit stellt das Arbeitsblatt (Abbildung 1) dar, das von den Studierenden zu Praktikumsbeginn an der Schule in einem gemeinsamen Beratungsgespräch mit der Praktikumslehrkraft ausgefüllt werden kann. Zunächst werden bis zu fünf Ziele für das anstehende Praktikum vereinbart (z. B. eine wertschätzende Beziehung zu Schüler:innen aufbauen), sowie kleine Etappen festgehalten, die für die Zielerreichung entscheidend sind (z. B. Namen lernen, Loben, zu Unterrichtsbeginn ins Gespräch kommen und Schüler:innen ‚abholen‘).

Mein Entwicklungsrad

Ziel 5: _____
Etappen: _____

Ziel 4: _____
Etappen: _____



Ziel 1: _____
Etappen: _____

Ziel 2: _____
Etappen: _____

Ziel 3: _____
Etappen: _____

Abbildung 1: Entwicklungsrad zur Reflexion im Praktikum

Um die Ziele der Studierenden zu identifizieren, kann als kreative Technik die Wunderfrage eingesetzt werden. Wurde eine Zielvision erarbeitet, halten die Praktikant:innen fest, wie nahe sie diesem Ziel zum aktuellen Zeitpunkt stehen. Dabei dient die Speiche des Rads als Visualisierung einer Skalenfrage. Von der Mitte – noch ganz am Anfang des Ziels (1) – bis zum Ende des Rads, das eine vollkommene Zielerreichung (10) symbolisiert. Die Skalierung lässt sich während des Praktikums (z. B. nach übernommener Unterrichtsstunde) sowie am Ende des Praktikums wiederholen, um Fortschritte sichtbar zu machen (Abbildung 2).

Beispiel

Ziel 5: Spaß am Unterrichten

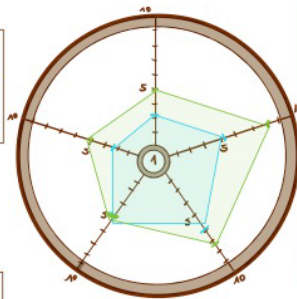
Etappen:

- Interessen einfließen lassen
- Unkonkrete Situationen klären
- Begeisterung der SuS wecken & wertschätzen ✓
- Befestigung selbst zeigen ✓

Ziel 4: Strukturierung

Etappen:

- „Roter Faden“ schaffen
- sinnvolle Planung
- Unterlagen übersichtlich gestalten



Ziel 1: Beziehung zu SuS aufbauen

Etappen:

- Humor einsetzen
- Fragen stellen ✓
- Blickkontakt halten ✓
- Namen merken

Ziel 2: kluges Auftreten

Etappen:

- Blickkontakt ✓
- Feste Stimme ✓
- gute Vorbereitung ✓
- auf Antwort achten
- Regeln einfordern

Ziel 3: Planungskompetenz

Etappen:

- Unterrichtsstruktur nachempfinden ✓
- Fragen ✓
- Vorbereitungsdauer festhalten
- Simulirante besprechen ✓
- nach Besuch reflektieren ✓

Abbildung 2: Beispiel für ein ausgefülltes Entwicklungsrad am Ende eines Praktikums

Das Entwicklungsrad bietet damit mehrere Vorteile:

- Fragetechniken zur Zielerreichung werden kombiniert
- individuelle Zielvereinbarungen möglich
- Fokus auf realistische Anzahl von Zielen
- Visualisierung der Ist-, Soll- und Zwischenstände
- Verdeutlichung des Entwicklungspotentials
- kleinschrittige Verbesserungen möglich
- Möglichkeit bei anschließenden Praktika fortzuführen und zu erweitern
- Gesprächsgrundlage für Rückmeldegespräche zum Ende des Praktikums

Um die Weichen für ein gewinnbringendes Praktikum auf beiden Seiten zu stellen, empfehlen wir ein Beratungsgespräch zu Praktikumsbeginn. Wenn der Schulalltag keine Gelegenheit bietet, mit einzelnen Praktikant:innen das Entwicklungsrad individuell auszufüllen, kann es auch als Hausaufgabe zur Selbstreflexion oder mit einer Gruppe von Prakti-

kant:innen ausgefüllt werden. Im Verlauf des Praktikums bieten sich verschiedene Fragen an, um das Entwicklungsrad immer wieder einzubeziehen, z. B.:

Wo sind Sie gestartet?

Wo stehen Sie jetzt?

Was können Sie machen, um in der nächsten Stunde/Ihrem nächsten Praktikum einen Schritt weiterzukommen?

Welche Zwischenschritte haben Sie erfolgreich gemeistert?

Wo wollten Sie hin? Weshalb sind Sie noch nicht am Ziel?

Zum Ende des Praktikums kann das Entwicklungsrad als Feedbackmethode eingesetzt werden. Mittels zwei verschiedener Farben können sternförmig jeweils die Skalenstände zu Beginn und zum Ende des Praktikums verbunden werden. Dadurch lässt sich der Fortschritt während des Praktikums visuell darstellen. Es ist nicht notwendig und ggf. sogar unrealistisch, den vorgenommenen Wert auf der Skala oder gar das Ende der Skala (10) zu erreichen. Eine ‚gute Lehrkraft‘ zu werden, die sämtliche Aufgaben- und Handlungsfelder im schulischen Kontext professionell im Blick hat, setzt i.d.R. einen umfassenden berufsbegleitenden Erfahrungsprozess voraus, der sich sicherlich nicht während der studienbegleitenden Praktika vollumfänglich erreichen lässt. Das Entwicklungsrad jedoch verdeutlicht die möglichen Richtungen des Fortschritts, die wiederum thematisch von den Studierenden selbst festgelegt wurden und somit wichtige Schritte in ihrem Lernprozess darstellen.

3.4 Fragetechniken zum Perspektivwechsel

Abschließend werden noch zwei Fragetechniken vorgestellt, die die Perspektive Anderer miteinbeziehen sowie die Sichtweise Richtung Lösung lenken. Die Fragen können im Verlauf des gesamten Praktikums eingesetzt werden, wenn ein Perspektivwechsel hilfreich ist.

Zirkuläre Fragen

Eine weitere Fragetechnik, die sich gewinnbringend in der Schule anwenden lässt, sind *zirkulären Fragen* – teilweise auch triadische Fragen genannt (von Schlippe & Schweitzer, 2019, S. 44). Sie stammen aus der systemischen Tradition und gehen auf das Mailänder Team um Mara Selvini Palazzoli zurück (Hanswille, 2022, S. 304). Die Fragetechnik heißt zirkulär, „da aus wechselnden Perspektiven ein Blick auf die Situation, das Problem und mögliche Lösungen“ gegeben wird (Lindemann, 2018, S. 143). Im Kontext Schule lassen sich verschiedene Beispiele für mögliche zirkuläre Fragen finden:

Was glauben Sie, wie ich Ihre Unterrichtseinheit einschätze?

Wie denken Sie, hat die von Ihnen gewählte Aufgabenstellung auf die Schüler:innen gewirkt?

Wenn ich Schüler XY fragen würde, was würde er mir über die Unterrichtsstunde sagen?

Besonders die Perspektive der Schüler:innen in zirkulären Fragen einzubauen, kann die Selbsteinschätzung von angehenden Lehrkräften in Bezug auf ihre eigenen Verhaltensweisen und ihr Handeln in Schule und Unterricht sensibilisieren. Um einen Entwicklungsprozess während des Praktikums anzuregen, kann zudem das Einfügen einer anderen zeitlichen Perspektive in zirkulären Fragen (Lindemann, 2018, S. 144) hilfreich sein, z. B.:

Wenn ich Sie am Ende des Praktikums fragen würde, was Sie erreicht haben, was würden Sie mir erzählen?

Wenn ich Sie in 10 Jahren, wenn Sie selbst eine erfahrene Lehrkraft sind, fragen würde, welchen Ratschlag Sie für Ihr jüngeres Ich haben, was würden Sie ihm für heute raten?

Durch zirkuläre Fragen werden Perspektivenwechsel und Außenperspektiven auf die Situation ermöglicht. Die Befragten müssen sich in andere Personen hineinversetzen und werden somit zu Empathie und Verständnis für die Realität anderer angeregt (Patzek, 2017, S. 22). Weitere Vor-

teile sind, dass sie ein gegenseitiges Bedingen von Verhaltensweisen verdeutlichen und wertvolle neue Informationen liefern können. In Konfliktsituationen können auch mehrere (anwesende) Personen über ihre subjektiven Sichtweisen befragt werden, sodass Missverständnisse aufgeklärt werden. Trotz dieser vielen Vorteile von zirkulären Fragen sollten sie nicht inflationär, sondern immer zielgerichtet eingesetzt werden.

Fragen nach Ausnahmen oder noch nicht gefundenen Lösungen

Ausnahmefragen haben ihren Ursprung in der lösungsorientierten Haltung, denn „Ausnahmen gibt es immer – sie wollen nur gefunden werden“ (Hanswille, 2022, S. 305). Die Fragen richten den Fokus auf Zeiten, in denen das Problem, das Symptom oder die Verhaltensweisen nicht aufgetreten sind. Damit helfen sie zu explorieren, welches Verhalten oder welche Kommunikation dazu beiträgt, dass das Problem auftritt bzw. nicht auftritt. Sie verdeutlichen also den Anteil, mit dem die Betroffenen selbst am Geschehen beteiligt sind. Gerade, wenn ein:e Praktikant:in mit Sätzen wie *„Immer wenn ich XY gemacht habe, haben die Schüler:innen ...“* Verhaltensweisen generalisiert, können Ausnahmefragen die Sichtweise relativieren.

Wann ist das Problem einmal nicht aufgetreten? Wann gab es eine Ausnahme?

Wann war es um einen Hauch besser / hat es ein klein wenig besser funktioniert?

Wann waren Sie auf der Skala auf einer ‚4‘ statt einer ‚3‘? Was hat den Unterschied ausgemacht?

Was war an dem Tag anders, als es geklappt hat?

Was hat Sie unterstützt, dass es Ihnen gelungen ist?

Wie können mehr solcher Ausnahmen gelingen?

Bei Ausnahmefragen sollte nicht nur gefragt werden, „ob“ oder „wann“ diese Ausnahmen gefunden wurden, sondern auch, „wie“ es dazu kam, „was“ den Unterschied gemacht hat oder „was“ dazu beigetragen hat (Lindemann, 2018, S. 134). Falls der seltene Fall eintritt, dass die Befragten keine Ausnahme des Problems benennen können, bietet sich u. U.

eine Verschlimmerungsfrage an. „Was müssten Sie machen, damit das Problem noch häufiger und noch stärker auftritt?“ Auf den ersten Blick steht diese Frage in deutlichem Widerspruch zur lösungsorientierten Grundhaltung und sie sollte auch nur gezielt mit Vorsicht angewendet werden. Die Überzeugung hinter dieser Fragetechnik besagt, dass Situationen nicht nur aktiv verschlechtert, sondern eben auch verbessert werden können. Beim gemeinsamen Sammeln von Ideen, wie das Problem schrittweise größer gemacht werden kann, lassen sich im Anschluss leichter Ideen finden, die das Problem kleiner werden lassen und damit Ausnahmen des Problems darstellen.

In diesem Zusammenhang kann auch das kleine Wörtchen *noch* eine große Wirkung erzielen. Diese kleine sprachliche Feinheit ist nach Prior (2006, S. 12) als eine Intervention anzusehen, die minimalen Aufwand, aber maximalen Erfolg bringt. Ein *noch* in der Formulierung kann Situationen entschärfen, Veränderbarkeit ausdrücken und die Aufmerksamkeit auf Potentiale und Chancen richten. Ziele sind also *noch* nicht erreichte Ziele. Probleme sind also *noch* nicht gefundene Lösungen. Praktikant:innen zeigen also eine *noch* nicht geglückte Unterrichtsstunde oder ein *noch* nicht sicheres Auftreten vor der Klasse. *Noch* als Intervention in der Beratung einzusetzen, verdeutlicht damit den Entwicklungsprozess, den angehende Lehrkräfte vor sich haben.

4. Fazit

Neben lösungs- und klientenzentrierten Haltungen bieten also auch unterschiedliche Fragetechniken und das Entwicklungsrad die Möglichkeit, das Potential von Praktikant:innen vielfältig zu unterstützen. Alle vorgestellten Interventionen sind ohne große Vorkenntnisse oder Zeitaufwand einsetzbar. Vor diesem Hintergrund empfehlen wir die Anwendung der vorgestellten Techniken, um eigene Erfahrungen mit ihrem Einsatz zu sammeln. Weitere Beispiele, wie die Gestaltung eines lösungs- und ressourcenorientierten Praktikums aussehen kann, erhalten Sie auch in *ZeBERA – ein Praktikumsort für (Schul-)Psycholog:innen*. Wir wünschen viel Freude bei der Beratung!

Literatur

Bannink, F. (2015). *Lösungsfokussierte Fragen. Handbuch für die lösungsfokussierte Gesprächsführung*. Hogrefe.

Barth, D. (2015). *Beratungswissen auf den Punkt gebracht: Ein Handbuch für Studierende, professionelle Begleiter/-innen und alle, die es werden wollen*. BoD-Books on Demand.

Barthemess, M. (2016). *Die systemische Haltung: Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Beer, C., Hagen, C., & Herrmann, C. (2022). Sprachlernberatung im schulischen Kontext. Förderung der Kompetenzen im Lehramt. *Journal für LehrerInnenbildung*, 22(2), 112–124.

De Jong, P., & Berg, I. K. (1998). *Lösungen (er)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie*. Modernes Lernen.

De Shazer, S. (2006). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (9. Aufl.). Carl-Auer.

Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J., & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193-214). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_8

Ertelt, B.-J., & Schulz, W. E. (2015). *Handbuch Beratungskompetenz* (3. Aufl.). Springer.

Filser, C., Niehaus, J., Fricke, J., Drechsel, B., & Wolstein, J. (eingereicht zur Publikation). *Von Studierenden für Studierende: Evaluation einer lösungs- und ressourcenorientierten Peer-Beratung zum Thema Gesundheit und Wohlbefinden im Lehramtsstudium*.

Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B., & Wostein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für lehrerInnenbildung*, 19(3). 16–29. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01

Hanswille, R. (2022). *Basiswissen Systemische Therapie. Gut vorbereitet in die Prüfung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.

Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Kohlhammer.

Horn, D., Paetsch, J., & Drechsel, B. (2024). Better with practice: changes in preservice teachers' psychological literacy by counseling pupils on their self-regulated learning. *Psychology Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1177/14757257231219784>

Lindemann, H. (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. Ein Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

LPO I §34 Praktika, (2008). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-34

Patrzek, A. (2017). *Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer Fachmedien.

Prior, M. (2006). *MiniMax-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung* (8. Aufl.). Carl-Auer.

Rogers, C. R. (1977). *Therapeut und Klient*. Kindler.

Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Barbara Budich.


Sauer, D. (2018). Professionelle Beratung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 643–652). Waxmann.

Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Beltz.

von Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2019). *Systemische Interventionen* (4. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

„Klar ist es ein wissenschaftliches Studium, aber ich will ja nicht Wissenschaftlerin werden, sondern Lehrerin!“ – Wissenschafts- und Berufsfeldbezug aus Studierendensicht im Bereich der Bildungswissenschaften

Ricarda K. Rübben

 0000-0001-8225-2129

Zusammenfassung

Im Beitrag wird vor dem Hintergrund der Diskussion um Wissenschafts- und Berufsfeldbezug in der Lehrkräftebildung analysiert, was Studierende für den Bereich der Bildungswissenschaften unter diesen Begriffen verstehen und welche Ansprüche sie an deren Relationierung stellen. Die Ergebnisse der Analysen von drei Gruppendiskussionen deuten darauf hin, dass die Studierenden mit ihrem Wunsch nach mehr Praxis nicht generell theorie- oder wissenschaftsfeindlich eingestellt sind, sondern sich im bildungswissenschaftlichen Feld häufig orientierungslos und überfordert fühlen und gleichzeitig auf der Suche nach (subjektiven) Sinnkonstruktionen mit Blick auf Relevanz und Nutzen des Studienangebots für die Bewältigung ihrer späteren beruflichen Praxis sind. Die Lehrkräftebildung ist davon ausgehend angehalten, (bildungs-)wissenschaftstheoretische und -methodische Grundsatzfragen verstärkt anzusprechen, die Relevanz dieses Wissens zu überprüfen sowie die Integration bildungswissenschaftlichen Wissens in das spätere berufliche Handeln aktiv anzubahnen.

Keywords: Lehrkräftebildung, Studierende, Wissenschaftsverständnis, Berufsfeldverständnis, Wissenschaftsbezug, Berufsfeldbezug, Relationierung

1. Einleitung

Auch wenn den Phasen der Lehrkräftebildung in den deutschen Bundesländern idealiter jeweils unterschiedliche leitende Prinzipien zugewiesen werden, der ersten primär das einer „*wissenschaftliche[n]-theoretische[n] Ausbildung mit Forschungsorientierung*“ (Blömeke et al. 2006, S. 178, H.i.O.) und der zweiten primär das einer „*praktisch-erfahrungsbezogene[n] Ausbildung*“ (ebd.), lässt sich daraus keine absolute Trennung für die erste, in diesem Beitrag im Fokus stehende, Phase herleiten:

- Zum einen sollen bereits in der universitären Phase mit den schulpraktischen Studien (bzw. Praxisphasen) „*praktische Lernfelder*“ (Blömeke et al. 2006, S. 178) eröffnet werden, mit der Zielsetzung, dass Studierende in diesem Rahmen berufliche Aufgaben von Lehrkräften an Praktikumsschulen erkunden, ihre Studien- und Berufswahl überprüfen, vertiefte Einblicke in die schulische Praxis erhalten sowie ihr im Studium bereits erworbenes theoretisches Wissen und die schulische Praxis wechselseitig aufeinander zu beziehen lernen (vgl. Fabel-Lamla et al. 2024, S. 207).
- Zum anderen scheint die von Blömeke et al. (2006) vorgenommene Zuweisung unterschiedlicher Prinzipien selbst ein Artefakt der – für Deutschland spezifischen – Phasierung der Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst, die zudem in zwei verschiedenen Institutionen stattfindet, zu sein. Anderswo gibt es kein Referendariat, sondern Wissenschaft und Berufsfeld müssen von Anfang an – lerntheoretisch zudem gut begründbar – miteinander verwoben werden. Deutschland ist ein „*internationale[r] Sonderfall*“ (Terhart 2002, S. 17).

Ungeachtet dessen bewegen sich Teile des gegenwärtigen (erziehungs-)wissenschaftlich geführten Lehrer:innenbildungsdiskurses aber in genau diese Richtung einer Verschärfung der Distinktion zwischen Wissenschaft und Berufsfeld und damit hin zu phasenexklusiven Aufgabenprofilen: In der stetigen Abarbeitung an der bildungspolitisch sowie von Stu-

dierenden nicht erst seit den letzten Jahren konstant geforderten „Steigerung der Praxisrelevanz und d[er] Stärkung des Praxisbezugs als *Normen* der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Rothland 2020, S. 133, H.i.O.), wird eine „kompromisslose‘ Wissenschaftlichkeit der universitären Lehre“ (Wenzl et al., 2018, S. 89) angemahnt: Das „unstillbare Verlangen“ (Hedtke 2000, S. 67) nach mehr Praxis seitens der Studierenden wird mit Vorwürfen wie „Praxisparolen“ (Wenzl et al. 2018), einer studentischen „‘Diffamierung‘ der Wissenschaftlichkeit“ (Wenzl et al. 2018, S. 90), „Theoriefeindlichkeit“ (Patry 2005, S. 143) oder der Diagnose, dass Lehramtsstudierende Schwierigkeiten mit der Bildung einer studentischen Identität hätten (vgl. Wenzl et al. 2018, S. 2), versehen. Differenz statt Integration: Die Studierendenerwartungen nach Praxis gelte es – so die Konstante in diesem Diskurs – zu enttäuschen und die Wissenschaftlichkeit des Studiums zu verteidigen (vgl. Wenzl et al. 2018, S. 3). Ähnlich postuliert auch Kramer (2020, S. 55), dass es um Verabschiedung „von Illusionen der Praxisanleitung und der Befähigung für eine berufliche Praxis im Sinne eines beruflichen Könnens“ gehe, stattdessen müsse das Studium konsequent auf die „Unterstützung einer Habitusbildung der reflexiven Distanz und Kritik“ (ebd., S. 54) zielen, die „*nur in Distanz gegenüber und Abstinenz von Praxis*“ (ebd., S. 54, H.i.O.) gelinge. Und auch Leuthold-Wergin & Siebholz (2024) konstatieren jüngst, es gehe im Studium um „reflexive[.] Distanznahme“ (ebd., S. 119), die systematisch in Spannung zu dem geläufigen Interesse von Studierenden stehe, an Fällen aus dem Unterricht handlungsfähig zu werden, in Situationen, die sie in ihrer späteren Berufspraxis als schwierig vermuten (vgl. ebd.). In diesen und weiteren Arbeiten werden Studierende des Lehramts regelmäßig, pointiert gesprochen, als Personen gerahmt, die einem falschen Bild von den Leistungen eines Studiums aufsitzen, Wissenschaft ablehnen, sich von einer unkritischen Bezugnahme auf die schulische Praxis (noch) nicht gelöst haben und deren Ansprüche so einer gelingenden Professionalisierung zumindest an der Universität entgegenstehen. Aber: Inwiefern stimmt dieses Bild der ‚theorie- und wissenschaftsfeindlichen‘ Lehramtsstudierenden? Was verstehen Studierende unter Wissenschaft und wie stellen sie sich eine gelungene Relationierung im Studium zum schulischen Berufsfeld im Bereich der Bildungswissenschaften vor?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll der vorliegende Aufsatz beitragen. Dazu wird zunächst der Forschungsstand grob skizziert (Abschnitt 2) und davon ausgehend das Design der empirischen Untersuchung dargelegt (Abschnitt 3). Die zentralen Ergebnisse werden entsprechend der leitenden Forschungsfragen dargestellt (Abschnitt 4) und abschließend mit Blick auf die Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung diskutiert (Abschnitt 5).

2. Forschungsstand und Forschungsdesiderat

Während die nationale Diskussion zu „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrkräftebildung außerordentlich breit ist (z. B. Prondczynsky 1996; Cramer 2014; Patry 2014; Rothland 2020; Scheid & Wenzl 2020; Neuweg 2022) sowie inzwischen intensive Forschungsbemühungen zu Praxisphasen im Studium (z. B. mit den Herausgeberbänden im Rahmen der Schriftenreihe „Schulpraktische Studien und Professionalisierung“, darunter z. B. Leonhard et al. 2021; Festner et al. 2020; Hascher & De Zordo 2020; Überblicke z. B. auch in Gröschner & Schmitt 2010; Besa & Büdcher 2014; Gröschner & Hascher 2021) existieren, ist der empirische Forschungsstand zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld jenseits der schulpraktischen Anteile der universitären Lehrer:innenbildung und unter besonderer Berücksichtigung der studentischen Perspektive deutlich schmaler. Bisher liegen hier Studien vor, die national und international studentische Einstellungen/Beliefs, (epistemologische) Überzeugungen oder Einschätzungen

- zum (bildungs-)wissenschaftlichen Wissen bzw. Studienelement (z. B. Joram 2007; Cramer 2013; Sjølie 2014; Löfström & Pursiainen 2015; Merk et al. 2016; Siegel 2022),
- zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld im Lehramtsstudium (z. B. Blömeke et al. 2006; Fischer et al. 2018; Rochnia et al. 2019)
- sowie zu Wünschen nach mehr Kohärenz (z. B. Wagener et al. 2019) und mehr Praxis (Wenzl et al. 2018) im Lehramtsstudium thematisieren.

Die Befunde deuten darauf hin, dass Studierende die (bildungswissenschaftlichen) Anteile des Lehramtsstudiums als zu theoretisch und praxisfern, ohne klaren Bezug zu bzw. inkohärent mit den antizipierten berufspraktischen Anforderungen in der Berufspraxis und kaum praxisrelevant wahrnehmen und beurteilen (z. B. Cramer 2013; Sjølie 2014; Löfström & Pursiainen 2015; Wagener et al. 2019). Zudem zeigt sich eine große interindividuelle Heterogenität in den Überzeugungen bezüglich der Repräsentanz, Relevanz und Rezeption z. B. erziehungswissenschaftlicher Theorien (z. B. Siegel 2022). Das bildungswissenschaftliche Wissen schätzen Studierende als wenig systematisiert und zusammenhängend sowie mehrdeutig und subjektiv – im Sinne von lediglich subjektiven Meinungen von Wissenschaftler:innen – ein (z. B. Sjølie 2014; Merk et al. 2016; Guilfoyle et al. 2017), dessen Erwerb deshalb als weitgehend unbedeutend beurteilt wird, bei einer gleichzeitigen Präferenz für erfahrungsbezogene Wissensquellen (vgl. Rueß 2022, S 53). Nichtsdestotrotz zeigt sich eine grundsätzlich hohe Akzeptanz der wissenschaftlichen Ausbildung (z. B. Blömeke et al. 2006; Wagener et al. 2019). Rochnia et al. (2019) konnten zudem belegen, dass Lehramtsstudierende im Vergleich mit Medizinstudierenden sowohl die Forschungs- als auch die Praxisorientierung ihres Studiums als geringer einschätzen.

Die Erschließung des Verständnisses von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug aus Studierendenperspektive ist bisher kaum zum Gegenstand von Forschungsbemühungen geworden, mit zwei jüngeren Ausnahmen: Wagener et al. (2019) untersuchten qualitativ die Vorstellungen und Wünsche Lehramtsstudierender bezüglich eines optimalen Studiums und konnten herausarbeiten, dass Studierenden eine Kohärenz von Studieninhalten mit dem, was sie für ihre spätere Berufsausübung zu benötigen glauben, fehlt (vgl. ebd., S, 216). Wenzl et al. (2018) untersuchten über acht Fallrekonstruktionen auch qualitativ den Praxiswunsch der Studierenden, der sich primär als ein diffuses „Ressentiment“ und „Beheimatungsproblem“ (ebd., S. 3) erweise und offenbare, dass die Forderung nach mehr Praxis nichts Anderes als eine leere „Parole“ (ebd. S. 4) sei. An diese beiden Untersuchungen soll angeschlossen werden, indem der von Wagener et al. (2019) und Wenzl et al. (2018) noch nicht hinreichend un-

tersuchte Gegenstand, was die Studierenden unter ‚Wissenschaft‘, ‚Praxis‘ bzw. unter einer Verbindung verstehen, betrachtet und dabei der Fokus explizit auf den Bereich der Bildungswissenschaften gerichtet wird. Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welches Verständnis von Wissenschaft(sbezug) im Bereich der Bildungswissenschaften lässt sich bei Lehramtsstudierenden rekonstruieren?
2. Welches Verständnis von Berufsfeld(bezug) im Bereich der Bildungswissenschaften lässt sich bei Lehramtsstudierenden rekonstruieren?
3. Welche Orientierungen lassen sich in den Ansprüchen an die Relationierung von Wissenschaft und Berufsfeld in der Lehrer:innenbildung im Bereich der Bildungswissenschaften rekonstruieren?

3. Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiv angelegten Untersuchung. Es wurden im März 2021 drei Online-Gruppendifkussionen mit jeweils sieben Lehramtsstudierenden für den Sekundarbereich aus Nordrhein-Westfalen geführt, die hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer studierten Unterrichtsfächer sowie ihres Studienabschnitts heterogen sind. Bei dem Sample handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe. Die Gruppendiskussionen waren so konzipiert, dass sie auf die von Studierenden wahrgenommene Relationierung von Wissenschaft und Berufsfeld im Bereich der Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium fokussierten und durch einen offenen Eingangsimpuls auf das allgemeine Erleben der Lehrveranstaltungen im Bereich Bildungswissenschaften rekurrierten. Exmanente Fragen bezogen sich auf die inhaltliche Ausrichtung und Gestaltung der besuchten Lehrveranstaltungen und die dortige Relationierung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug. Die Gruppendiskussionen hatten eine durchschnittliche Dauer von ca. 90 Minuten. Die Datenauswertung erfolgte zunächst über die Transkription der Interviews mittels eines Notationssystem mittlerer

Genauigkeit. Die weitere Auswertung orientierte sich an der Thematischen Analyse (TA) nach Braun & Clarke (2022) sowie an einem rekonstruktiven Verfahren zur Tiefenanalyse ausgewählter Passagen mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013).

4. Ergebnisdarstellung

Verständnis von Wissenschafts(bezug)

In den Elaborationen der Studierenden dokumentiert sich zunächst ein relativ diffuses Verständnis von Wissenschaft sowie ein weithin fehlendes Vokabular, um diesen (alles andere als einfachen) Begriff aufschließen zu können. Die Ausdrücke Wissenschaft, Forschung, Theorie(n), Modell und Studien werden weitgehend synonym und wenig differenziert verwendet. Wie rudimentär die Raster zur Beschreibung zuweilen sind, zeigt sich beispielsweise über eine materiale Zuordnung:

„Theorie und Wissenschaft, also was dann alles in den Büchern steht und dann auf den Folien und was wir dann vielleicht (.) lernen oder ja zumindest aufschreiben ((lacht))“
(Int.Gr. 1, Z. 806/807)

Theorie und Wissenschaft werden hier mit Büchern und Folienaufzeichnungen von Präsentationen aus Seminaren und Vorlesungen, im Weiteren sogar mit allem schriftlich dokumentierten Lernstoff identifiziert. Diese Lokalisierung fungiert als Orientierungshilfe in einem fremden und von den Studierenden als unübersichtlich wahrgenommenem Feld. In einem anderen Versuch wird Wissenschaft zunächst ebenfalls über „Bücherwissen“, dann aber darüberhinausgehend über die Ausdrücke „Erkenntnisgewinnung“, „Theorie“ und „Forschung“ spezifiziert, auch die Distinktion von wahr und falsch klingt an:

„Ähm mir fehl- mir fehlen nur die richtigen Worte, aber vielleicht verstehen Sie das trotzdem, und zwar das **Bücherwissen** (ähm), das durch Erkenntnisgewinnung (.) durch Forschende (.) vielleicht Lehrkräfte vielleicht auch nicht (.) mhmm ähm entsteht und uns zur Verfügung gestellt wird. Mhm j::a (2) die Theorien in diesem (.) Text oder in dem Buch, die aufgestellt und ähm (2) äh aufgestellt wurde und jetzt fehlt mir wieder das

Wort, wo eben (2) gesagt wurde, dass es stimmt oder eben nicht stimmt °mhm° also **die Forschung** so vielleicht“ (Int_Gr. 3, Z. 716-721)

Wenngleich sich hier ein Verständnis von Wissenschaft als Praktik(en) der Gewinnung von Erkenntnissen dokumentiert, zeigt sich zugleich eine Unsicherheit in den fragenden Bestimmungsversuchen derjenigen Akteur:innen, die sie betreiben.

Die Bestimmung von Theorie als etwas von der beruflichen Praxis Losgelöstem und letztlich Nutzlosem manifestiert sich in einem anderen Versuch:

„Dass man irgendeinen Text vorgelegt bekommt. Meistens sehr viele Seiten, wo irgendein schlauer Wissenschaftler was gesagt hat und darauf dann in irgendeiner Form irgendeine Theorie abgeleitet wird, die aber im Endeffekt dann nicht unbedingt auf den Alltag übertragbar ist. Also in dem Moment ist das, dass irgendwas wissenschaftlich festgestellt wurde und man im Endeffekt nicht damit arbeiten kann“ (Int_Gr. 3, Z. 442-446)

Text bzw. Theorie erscheint hier weder anwendbar noch könne damit als Praktiker:in gearbeitet werden (was implizit aber gefordert wird); Theorie steht für den Kontrast zur beruflichen Praxis, die als positiver Gegenhorizont fungiert. Diese negative Einschätzung zeigt sich auch in einer etwas anderen Nuancierung in der nachfolgenden Sequenz:

„Also ich meine, das wird ja wissenschaftlich aufgestellt, eine Theorie wird zum Beispiel aufgestellt, kann das überhaupt in einem Klassenraum so und so funktionieren und dementsprechend können sich ja auch äh Lehrkräfte daran orientieren und das ausprobieren, aber meistens sieht es dann halt in der Praxis bisschen anders aus als es in der Theorie ist.“ (Int_Gr. 1, Z. 784-787)

Wissenschaft wird hier durchaus als Hypothese über Wirkungszusammenhänge verstanden, wobei deren Überprüfung allerdings in die Hände der Lehrkräfte gelegt wird. Konsolidierend wird erneut eine Diskrepanz zwischen „Praxis“ und „Theorie“ markiert. Die Kluft dokumentiert sich

auch in einem weiteren Verständnis von (Bildungs-)Wissenschaft, die als Kommunikation idealer Bilder beschrieben wird:

„Ein Beispiel, jetzt nur mal angenommen, die Theorie von Maria Montessori (.) ist ja auch eine **Theorie** also auch ein Theoriebaustein, der dann irgendwo in der Praxis umgesetzt wird (.) ähm, wo man eben erstmal guckt okay, wie soll's in der Theorie umgesetzt werden oder soll halt eben dann der Klassenraum aussehen und dann natürlich im Gegenzug dazu gucken, okay, wie sieht es denn **wirklich** in der Praxis aus, kann's überhaupt so umgesetzt werden, funktioniert's eins zu eins oder muss halt dann doch der Lehrer irgendwo wesentlich mehr einschreiten als es eigentlich geplant ist. Das ist ja auch, es sind ja nicht immer nur irgendwelche Forschungen oder **Umfragen** oder sonstige Sache, sondern das sind ja dann auch die ganzen Modelle (.), ähm die man dann irgendwo schon einmal kennengelernt hat, auf die dann aufgebaut wird, aber meistens ist es ja so (.), dass es dann ja in der Praxis irgendwo anders aussieht“ (Int._Gr. 1, Z. 792-802)

Theorie wird hier als theoretisches, gedankliches pädagogisches Programm, flankiert von hohen Erwartungen, dargestellt. Die Überprüfung auf ihre Gültigkeit und vor allem Übertragbarkeit auf den schulischen Kontext obliegt wiederum den Praktiker:innen. Auch hier wird wieder eine Differenz zwischen idealtypischen, normativen Vorstellungen, Konzepten etc. und den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten angesichts konkreter situativer Verhältnisse deutlich.

In einem anderen Versuch der Begriffsbestimmung zeigt sich ein stärker empirisch fundiertes Verständnis von (Bildungs-)Wissenschaft als Erzeugungs- und Zulieferungssystem von handlungsrelevanten empirischen Befunden für Lehrkräfte:

„Wenn jetzt Studien durchgeführt werden, weshalb eine Klasse mit fünf GU-Kindern¹ schlechter läuft als eine Klasse mit nur einem GU-Kind oder sowas habe ich natürlich dann irgendwo Daten und Fakten worauf ich zurückgreifen kann und dann gucken kann, okay, wo war denn jetzt hier der aus-

¹ GU= Gemeinsamer Unterricht. Gemeinsamer Unterricht bedeutet, dass Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden.

schlaggebende Punkt (.), wo ich mich natürlich auch drauf beziehen kann (.) oder auch die ganzen PISA-Studien und so was einfach zu wissen, welchen Stand haben wir überhaupt momentan in den Schulen (.), wo sind die Kinder, wo muss ich die Kinder oder die Schüler (.) ähm nachher abholen, wo drauf muss ich mich dann eben vielleicht auch einfach im als Unterrichtsinhalt gefasst machen, also sage ich jetzt mal vielleicht vor 30 Jahren hat die sechste Klasse noch einen Roman von 300 Seiten gelesen und heutzutage liest vielleicht die sechste Klasse vier Seiten und ist fix und fertig“ (Int._Gr. 1, Z. 766-775)

Mit der Referenz auf „Studien“ wird zunächst ein Grundverständnis deutlich, das über die vorangegangenen Begriffsbestimmungen hinausgeht. Während Wissenschaft in den vorigen Bestimmungsversuchen als weitgehend realitätsfern konstruiert wird, steht sie hier in einem Zusammenhang mit studentischen Verwertungserwartungen im Sinne einer unmittelbaren, kontextunspezifischen Verwendbarkeit für die antizipierte Berufsausübung. Es zeigt sich dabei eine Übergeneralisierung, indem eine Allgemeingültigkeit empirischer Befunde bis hinunter auf die einzelne Lerngruppe („die sechste Klasse“) erwartet wird, so dass sich eine lehrkraftbezogene Diagnostik gleichsam erübrigt.

Zusammenfassend ergibt die Rekonstruktion der Verständnisse von Wissenschaft, dass die Studierenden große Schwierigkeiten haben, diesen Komplex in Worte zu fassen, dass sie in der Mehrheit von der Nutzlosigkeit (bildungs-)wissenschaftlicher Theorien ausgehen oder aber, wie im letzten Beispiel gezeigt, unrealistisch hohe Erwartungen an deren Leistungen haben. Deutlich wird eine starke Orientierung an praktisch verwertbarem Wissen bzw. ein steter, meist ungünstig ausfallender, Abgleich der Leistungen von Wissenschaft mit der Praxis des Berufs.

Verständnis von Berufsfeld(bezug)

Als konjunktive Orientierung lässt sich ein Verständnis von Berufsfeld(bezug) rekonstruieren, das die tatsächliche bzw. antizipierte Berufsrealität von Lehrkräften in der Gegenwart – die „Praxis“ – meint. Praxis fungiert damit primär als positiver Gegenhorizont zu einer z.T. als „realitätsfern“ (Int_Gr. 1, Z. 61) wahrgenommenen Wissenschaft, sie zeigt, wie es ‚ist‘:

„Für mich ist halt praxisbezogen wirklich ich habe ein Fallbeispiel oder ich stelle mir wirklich eine vollgeladene Klasse vor, ich habe eine/ich bin an einer integrativen Schule, ich habe da fünf GU-Kinder rumspringen, drei davon haben I-Kräfte², zwei von den drei Kräften sind aber nicht vernünftig ausgebildet und ich muss halt irgendwo alles unter Kontrolle halten, muss versuchen meinen Unterricht durchzuführen, habe vermutlich fünf verschiedene Arbeitsblätter, weil jeder auf einem anderen Lernstandard ist, weil die erst in der siebten Klasse in die einzelnen Bereiche unterteilt, das heißt fünfte, sechste Klasse ist ja, der Gymnasiast sitzt neben dem Förderschüler ähm u:nd da ist ja überhaupt keine Vorbereitung drauf [...] also das wäre für mich Realitätsbezug, wirklich zu sagen, okay, wie läuft die Schule, was passiert im Unterricht und (.) was ist wirklich die **Realität** in so einer Schulklasse.“ (Int._Gr 1, Z. 621-645)

Die hier deutlich werdenden Aufgabenbereiche (z. B. Binnendifferenzierung, Inklusion, Klassenführung, Unterrichten) sowie die herausfordernden Rahmenbedingungen (z. B. Leistungsheterogenität, Inklusion, fehlendes Personal) werden mit einer Fokussierungsmetapher als „Realität“ bezeichnet. Die Gesamtheit dieses Realen fungiert als positiver Gegenhorizont zu einer im Studium erlebten Auseinandersetzung mit Schule im Sinne von Illusionen, Idealen und/oder Wünschen. Fallbeispiele, die auf diese ‚ungeschminkte‘ Wirklichkeit rekurrieren, werden positiv als „Praxis“ respektive Berufsfeldbezug verstanden. Diese Realität soll auch den Bezugspunkt des Studiums bilden:

„Praxisbezogen stelle ich mir so vor, dass man halt wirklich Situationen einfach aufgreift, die wirklich so passieren können oder auch schon passiert sind so im Unterricht, in der Schule, in dem (.) ganzen Beruf, in dem Alltag, dass man (.) ja damit konfrontiert wird und (.) so Fallbeispiele hat und sich dann genau überlegt (.) zusammen teilweise auch, wie man dann damit umgeht, was man für Möglichkeiten hat, was es für für Schwierigkeiten gibt, für Herausforderungen und so also **das** ist [...] für mich halt praxisorientiert“ (Int._Gr. 1, Z. 650-657)

„Praxis“ wird hier verstanden als konkrete realistische – d. h. tatsächlich existierende oder zumindest grundsätzlich denkbare – Fälle. Verbunden

² I-Kräfte = Integrationshelfer:innen, zuweilen auch Schulbegleiter:innen genannt, sind Personen, die Lehrkräften im Kontext von Inklusion durch den lokalen Sozialhilfeträger unterstützend zur Seite gestellt werden.

mit diesen Fällen ist die Erwartung einer Konfrontation mit und Aufklärung über den tatsächlichen beruflichen Alltag als Lehrkraft, aber auch einer Erörterung professioneller Handlungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Anbahnung von Handlungskompetenz. Diese Orientierung wird auch mit Blick auf Beispiele, die Dozierende aus ihrer (vergangenen) schulpraktischen Tätigkeit einbringen können, deutlich, was damit begründet wird, dass das

„auch relativ realitätsnah ist, das passiert ja auch in **Wirklichkeit** und wenn das dann genauso vorkommt, heißt das ja, das kann zum Beispiel in meinem Berufsleben **genauso** passieren“ (Int_Gr. 2, Z. 402-403).

Dass unter dem Begriff „Praxis“ all das firmiert, was Relevanz für die antizipierte Berufsausübung als Lehrkraft hat, zeigt sich auch in der Schilderung eines gelungenen bildungswissenschaftlichen Seminars, bei dem personenbezogene Erfahrungen und Selbstreflexionen im Mittelpunkt standen:

„Es ging da um Körpersprache und das ist, glaube ich, das Seminar, wo ich bisher am meisten gelernt habe, weil wir einfach mal Situationen durchgespielt haben und wo dann wirklich Leute Rollen bekommen haben und wir dann halt reagieren mussten und dann wurde darüber diskutiert, wie, wie hat man sich gegeben, wie hat man gewirkt, wie war die Körpersprache und was kann man besser machen und solche Sachen [...] das war halt wirklich einfach mal realitätsbezogen“ (Int_Gr. 3, Z. 126-132)

In einer weiteren Nuancierung des Verständnisses von Praxis wird in den Gruppendiskussionen auf die persönliche Teilhabe an der schulischen Praxis rekurriert. Exemplarisch werden hier die verschiedenen Praktika im Lehramtsstudium genannt sowie das eigene Unterrichten neben dem Studium und die damit verbundenen Teilhabemöglichkeiten an diversen konkreten Praktiken im schulischen Kontext wie dem Unterrichten, dem Führen von Elterngesprächen etc. Mit Praxis bzw. Praxisbezug wird schließlich auch darauf rekurriert, dass „Theorien“ dort erprobt werden können, d.h. die Praxis fungiert als Bewährungsfeld von Theorien, die dort überprüft werden müssten, ob sie „wirklich in der Schule“ (Int._Gr. 3, Z. 60) „überhaupt funktionieren“ (ebd., Z. 63) würden.

Zusammenfassend ergibt die Rekonstruktion der Verständnisse von Berufsfeld(bezug), dass es den Studierenden leichter fällt, diesen Komplex in Worte zu fassen und zu exemplifizieren, dass sie damit auf die tatsächliche und antizipierte Berufsrealität in Schulen und Berufsanforderungen für Lehrkräfte rekurrieren, deren Komplexität und Kontingenz sie sich so sehr bewusst sind, dass damit für sie ein hohes Maß an Unsicherheit und bisweilen Angst besteht, wie sie diese bewältigen können. Deutlich wird eine starke Orientierung an allen Inhalten, die in irgendeiner Form eine Hilfe zur handlungspraktischen und vor allem realisierbaren Berufsbevältigung versprechen.

Relationsbestimmung von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug

Es zeigt sich in allen Gruppendiskussionen eine kollektiv geteilte Orientierung in dem Bestreben, das universitäre Studium nicht als sinnlos abzuwerten vice versa insbesondere auch für die wissenschaftlichen Inhalte (doch noch) einen subjektiven Sinn zu konstruieren. Dies dokumentiert sich in der nachfolgenden Sequenz:

„Ähm ja, ich meine, es ist ja nicht komplett für die Katz zu studieren, man lernt ja schon viele Sachen und es ist ja auch gu:t, sage ich mal, viele theoretische Sachen zu lernen, z. B. auch zum Thema Schulrecht oder so, da hatte ich tatsächlich auch mal in BiWi äh=ein Seminar zu, was ich auch total wichtig finde, weil man einfach nicht weiß, was darf ich jetzt (.), was habe ich für ein Recht, was muss ich machen, was habe ich für Pflichten?“ (Int_Gr. 1, Z. 744-748)

Hier wird eine Bemühung sichtbar, das Studium und die damit verbundenen eigenen Investitionen nicht als sinnlos bzw. vergeblich zu schmähnen. Da sich implizit durch die Einschränkung „nicht komplett“ dokumentiert, dass (Groß)Teile des Studiums aber genauso erfahren werden, wird die kognitive Dissonanz bearbeitet, indem auf „theoretische Sachen“ verwiesen wird, die als durchaus wichtig erfahren wurden. Das Beispiel Schulrecht zeigt, dass berufsnahe, die Praxis orientierende Bestandteile des Studiums (hier: Rechts- und Verwaltungsvorschriften) gewünscht werden. Zwar konzedieren die Studierenden an anderen Stellen, dass ein Studium durchaus theoriegeleitet und wissenschaftsorientiert sein

müsse, um eine Grundlage zu liefern und um ihre Expertise gegenüber Unbefugten abzugrenzen. Diese geteilte Orientierung erscheint jedoch mehr im Sinne des Versuchs einer Rechtfertigung und Sinnzuschreibung und weniger als eine innere Überzeugung, worauf viele Formulierungen (u. a. „es ist ja nicht komplett für die Katz“) hindeuten. Dennoch wird ausgewählten wissenschaftlichen Themenkomplexen durchaus eine Praxisrelevanz unterstellt und Wissenschaft in dem Kontext als Dogmatik gerahmt, die zur Etablierung von Sicherheit – ein Begriff, der häufig fällt – dient und Ungewissheiten reduziert. Neben Schulrecht fallen darunter auch psychologische Theorien (z. B. Lern-, Motivations-, Aufmerksamkeitstheorien), weil sie entweder handlungspraktisch umsetzbar scheinen oder helfen, „Dinge besser einordnen“ (Int. Gr. 2, Z. 530) und „den Schulalltag besser verstehen“ (ebd., Z. 466) und interpretieren zu können, und damit ein Orientierungswissen verschaffen, das den Studierenden mehr Sicherheit mit Blick auf den späteren beruflichen Alltag verschafft.

Wissenschaftliche Theorien, die nicht in Zusammenhang mit der späteren berufspraktischen Tätigkeit gebracht werden (können) und denen damit aus Studierendensicht weder eine handlungsleitende noch eine orientierende oder verstehende Funktion zugeschrieben werden kann, werden vor dem Hintergrund der antizipierten und auch schon sehr bekannt wahrgenommenen beruflichen Praxis als wenig hilfreich bzw. „falsch“ bewertet. Es zeigt sich somit durchaus ein Wissenschaftsinteresse seitens der Studierenden, das allerdings nicht rein akademisch ist, sondern von seiner Relevanz für die gedanklich vorweggenommene berufliche Schulpraxis bestimmt wird. Die (überwiegend nicht eingelöste) Erwartung ist, auch im Studium bereits auf den Beruf vorbereitet zu werden:

„Also klar, es ist ein wissenschaftliches Studium, aber ich will ja nicht **Wissenschaftlerin** werden, sondern Lehrerin ((lacht)) und ähm ich finde da wird im Studium halt der Unterschied nicht gemacht.“ (Int_Gr. 1, Z. 103-105)

Zwar wird durchaus gesehen, dass ein wissenschaftliches Studium keine Berufsausbildung ist, dennoch wird darauf insistiert, dass sich mit dem Lehramtsstudium letztlich ein klar umrissenes Berufsfeld und -ziel verbindet, welches auch in der ersten Phase Beachtung finden muss. Die

Studierenden wollen nicht ausschließlich (oder zunächst) in wissenschaftliche Theorien und Praktiken eingeführt werden, sondern erwarten eine Verbindung zum anvisierten schulpraktischen Berufsfeld. Auch in Seminaren und Vorlesungen jenseits schulpraktischer Elemente sollen Dozierende wissenschaftliche (theoretische und/oder empirische) Elemente auf den schulischen Kontext beziehen:

„Wenn es jetzt irgendwie Uniseminare sind, dass da eben der Bezug zur Schule auch geschlagen wird, also, dass gesagt wird, okay, das ist jetzt die Theorie und so kann man das in die Schule quasi mitnehmen, weil oftmals lernt man dann zwar die Theorie kennen, aber diesen Übertrag – klar wird auch von einem selbst gefordert, keine Frage, dass man das auch machen kann, aber oftmals sieht man die Theorie und denkt, das hat so gar nichts mit Schule zu tun (.) oder das ist eine schöne Theorie, aber im Alltag einfach nicht umsetzbar“

„Es gibt ganz viel Theorie, die wichtig für uns ist, aber ich finde, ab einem gewissen Punkt sollte man das mit der Praxis auch mal verbinden (.) also sonst lernt man so auch nichts.“
(Int._Gr. 1, Z. 863-65)

Der durchaus auch erlebte Bezug zum späteren Berufsfeld, die Verdeutlichung der Relevanz wissenschaftlicher Elemente für die schulpraktische Tätigkeit fungiert als positiver Gegenhorizont zu einer isolierten und vom schulischen Kontext weitgehend losgelösten Auseinandersetzung mit Theorien, wissenschaftlichen Befunden oder pädagogischen Konzepten. Obgleich selbstkritisch der Anspruch formuliert wird, dass mit der Rolle als Studierender die Norm verbunden ist, selbst an jener Verbindung, Übertragung oder Zusammenführung zu arbeiten, wird doch der Wunsch nach (stärkerer) Vermittlung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld durch die Dozierenden deutlich. Sich selbst fühlen die Studierenden damit oftmals allein gelassen („klar wird von einem selbst gefordert“) und scheitern daran, weil sie keinen Bezug zum Berufsfeld herstellen können („oftmals sieht man die Theorie und denkt, das hat so gar nichts mit Schule zu tun“). Es geht ihnen mithin nicht um die Ersetzung von Wissenschaft durch „Praxis“, sondern um eine spezifische Form der Verbindung beider Aspekte bereits im Studium.

Die Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Berufsfeld seitens der Studierenden lässt sich zusammenfassend als integrativ beschreiben: Beides soll nach Möglichkeit stets miteinander verzahnt werden. Es besteht ein deutliches Bewusstsein für die Komplexität der späteren beruflichen Praxis und ein starker Wunsch, sich mit relevanten Themen im bildungswissenschaftlichen Kontext auf unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzen zu können:

- als Selbsterproben in schulpraxisnahen Übungssituationen im geschützten Raum, um sich selbst reflektieren und Zusammenhänge verstehen zu lernen und personenbezogenes Feedback zu erhalten,
- als praxisreflexive und handlungsentlastete Auseinandersetzung mit Fallbeispielen sowie auch von Dozierenden selbst erfahrenen Situationen im schulischen Kontext, die als Anlass dienen, über Handlungsoptionen nachzudenken, diese abzuwägen und zu beurteilen. Zugrunde liegt dabei nicht der Wunsch nach Rezeptwissen und unreflektierter Übernahme von Handlungsanleitungen, sondern die eigene Angst und Unsicherheit, sich der schulischen Praxis mit ihrer ganzen Unvorhersehbarkeit stellen zu müssen,
- als Erwerb deklarativen Wissens bzw. wissenschaftlicher Theorien und empirischer Befunde zu konkreten, für den Berufsalltag von Lehrkräften als relevant antizipierten Aspekten, sofern diese als hilfreich für die eigene Professionalisierung erfahren werden.

Das Studium erscheint einerseits als Übergangsstadium auf dem Weg hin zum Eigentlichen, dem Beruf, der in Grundzügen als bekannt gilt und die Bewertungsfolie für den Studienabschnitt darstellt. Wissenschaft stellt darin andererseits einen grundsätzlich notwendigen Bestandteil dar, der allerdings in den Bildungswissenschaften – anders als in den Fachwissenschaften und ähnlich wie in den Fachdidaktiken – mit dem besonderen Anspruch verbunden wird, eine Brücke zur beruflichen Schulpraxis zu bauen. Letzteres wird von den Studierenden oft als defizitär erlebt.

5. Fazit und Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Aussagen der befragten Studierenden ein heterogenes Bild. Während viele Studierende ein diffuses Verständnis von Wissenschaft(sbezug) haben, ist ihr Verständnis von Berufsfeld(bezug) bzw. „Praxis“ vergleichsweise klarer und für sie einfacher zu erklären. Die ihnen in der Literatur immer wieder zugeschriebene „Diffamierung‘ der Wissenschaftlichkeit“ (Wenzl et al. 2018, S. 90) und „Theoriefeindlichkeit“ (Patry 2005, S.143) muss vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung allerdings relativiert werden:

Statt Wissenschaftsfeindlichkeit zeigt sich eine Orientierungslosigkeit im für sie fremden Feld der Wissenschaft, verbunden mit der Suche nach (subjektiven) Sinn- und Orientierungskonstruktionen. In dieser Suche bringt sich auch eine gewisse Ratlosigkeit mit Blick auf die Bewältigung der ‚schmuddelig‘ antizipierten Schulpraxis zum Ausdruck, die im Kontrast zu einer unter dem Begriff von „Wissenschaft“ firmierenden Kommunikation von Idealen seitens der Dozierenden steht. Dazu kommt ein utilitaristischer Filter in Bezug auf Studieninhalte, nach dem die befragten Studierenden Theorien, empirische Studien und pädagogische Konzepte immer vor dem Hintergrund des angestrebten Berufsziels, nämlich Lehrer:in werden zu wollen, und ihrer Relevanz und ihrem Nutzen für die Bewältigung der (antizipierten) beruflichen Schulpraxis prüfen und beurteilen. Dieser Nutzen von Wissenschaft kann sich sowohl auf Erkenntnis, Verständnis, Handlungswissen und -orientierung oder Selbstreflexion und damit verbunden auf ein Mehr an angestrebter Sicherheit beziehen.

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen damit die Ergebnisse von Blömeke et al. (2006, S. 185), die ebenfalls eine „grundsätzlich hohe Akzeptanz der wissenschaftlichen Ausbildung“ herausarbeiteten, die die Autor:innen damals schon „angesichts anders lautender Annahmen in der professionstheoretischen Diskussion“ als „das eigentlich überraschende Ergebnis“ ihrer Studie bezeichneten. Ebenso schließen die Ergebnisse an die von Wagener et al. (2019) an, dass die Studierenden nicht

per se „Theorien nicht lernen wollen“ (ebd., S. 219), sondern die Auseinandersetzung mit Theorien respektive wissenschaftlichem Wissen suchen, die „als kohärent mit den antizipierten Anforderungen der Praxis wahrgenommen“ (ebd., S. 220) werden und dabei helfen, „die Praxis zu verstehen“ (ebd., S. 219). Wenn Wenzl et al. (2018) den Praxiswunsch der Studierenden als eine „leere »Parole«“ (ebd., S. 4) und „Imagerie des Praxiswunsches“ (ebd.) bezeichnen, ist dies vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung etwas in Frage zu stellen. Die befragten Studierenden artikulieren nicht nur den Wunsch nach einfach „mehr Praxis“, sondern nach *Praxisbezug* im Studium, hinter dem sich auch keine „heterogenen Ängste und Unsicherheiten gegenüber dem Lehramtsstudium“ (Wenzl et al., 2018, S. 5) verbergen, sondern auch Ängste und Unsicherheiten mit Blick auf ihre spätere berufliche Praxis, die sie als komplex, herausfordernd und flankiert von einem Spektrum von Erwartungen und einer übergroß wahrgenommenen Kontingenz – ein Handeln unter großer Unsicherheit und ein nicht aufzuhebendes Technologiedefizit – antizipieren. Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug schließen sich für sie nicht aus: Sie suchen Hilfen zum theoretischen Verständnis und zur Bewältigung des Berufs und greifen dabei auf ein pluralistisches Evidenzverständnis zurück, das sowohl wissenschaftliche als auch praktische, anekdotische Evidenz (professionelles Erfahrungswissen) miteinschließt.

Limitierend ist neben der Stichprobe darauf hinzuweisen, dass die Untersuchung den Bereich der Fachwissenschaften und deren Fachdidaktiken ausspart. Es wäre eigens zu untersuchen, welche Verständnisse und Ansprüche sich dort rekonstruieren lassen und inwieweit sich diese mit den Ergebnissen für den Bereich Bildungswissenschaften decken bzw. sich von diesen unterscheiden.

Welche Konsequenzen lassen sich aus den rekonstruierten Begriffs- und Verhältnisbestimmungen für die Lehrer:innenbildung im Bereich Bildungswissenschaften ableiten?

- Die rekonstruierte Orientierungs- und Hilflosigkeit in der Bestimmung von (Bildungs-)Wissenschaft, ihren Leistungen und

Grenzen, macht die Notwendigkeit deutlich, mit Studierenden wissenschaftstheoretische und -methodische Grundsatzfragen zu diskutieren, um ihnen im wissenschaftlichen Feld mehr Orientierung zu ermöglichen.

- Wenn für die Studierenden ein Bezug zu ihrer angestrebten Profession und eine Relevanz für ihre spätere Berufstätigkeit klar erkennbar wird, stehen sie einer Auseinandersetzung mit Wissenschaft durchaus aufgeschlossen gegenüber. Diesen Bezug, aber auch die mit dieser Anforderung verbundenen Passungs- und Transferprobleme, gilt es nicht nur in schulpraktischen Studien immer wieder herzustellen und zu verdeutlichen.
- Der Befund, dass Studierende von den Bildungswissenschaften eine stärkere Vermittlungsleistung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld erwarten, kann neuen Anlass geben, diese Erwartung nicht einfach zurückzuweisen, sondern an einer Bestandsaufnahme zu arbeiten, was an der Menge an bildungswissenschaftlichem Wissen für die spätere Berufsausübung orientierend und nützlich ist bzw. sein kann (und was nicht).
- Die Ängste und Sorgen der Studierenden mit Blick auf die von ihnen erwartete und als anspruchsvoll antizipierte Berufsbewältigung sollten schließlich systematisch in der universitären Lehre aufgenommen werden.

Anders als Studierende anderer Studiengänge wissen Lehramtsstudierende aufgrund ihrer eigenen Schüler:innenerfahrung im Sinne Lorties (1975) „apprenticeship-of-observation“ (ebd., S. 65) zumindest z.T., welche komplexen Anforderungen und Herausforderungen mit dem Lehrer:innenberuf verbunden sind, und erwarten im Bereich Bildungswissenschaften Orientierungswissen zu erwerben, das ihnen hilft, diesen Beruf später möglichst professionell auszuüben. Dass das Lehramtsstudium ein wissenschaftliches Studium ist und es der Auseinandersetzung mit Wissenschaft für eine gelingende Professionalisierung bedarf, ist ihnen dabei prinzipiell durchaus eingängig. Eine Integration dieser Wissensbestände mit dem sich anbahnenden individuellen Erfahrungswissen und bezogen auf die schulische Praxis sollte jedoch nicht dem Vorbereitungsdiens t oder den Studierenden allein aufgebürdet werden, sondern muss

bereits in der ersten Phase der Ausbildung von den Dozierenden der Bildungswissenschaften aktiv gefördert und unterstützt werden. Praktika, die aus den beiden Perspektiven gut begleitet werden, sind hierbei ein wichtiger Schlüssel.

Literatur

Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirical Evidence on Field Experiences in Teacher Education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129–145). Waxmann.

Blömeke, S., Müller, C., & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 98(2), 178–189.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, & Nohl, A. M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.

Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.

Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 4, 344–357.

Fabel-Lamla, M., Kowalski M., & Leuthold-Wergin, A. (2024). Unterrichtsbesprechungen im Rahmen von Schulpraktischen Studien zwischen Gestaltung von Reflexions- und Lernanlässen und (Selbst-) Bestätigung der Berufswahl. Empirische Analysen zum Adressierungsgeschehen am Studienbeginn. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der*

Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde (S. 207–227). Klinkhardt.

Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen und Effekte auf Studierende*. Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (S. 209–241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7

Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde über Veränderungen im Praxissemester und Unterschiede im Bachelor- und Masterstudium. In J. Kosinár, L. Sabine (Hrsg.), E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Waxmann.

Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 89–97.

Gröschner, A., & Hascher, T. (2021). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl.) (S. 706–720). Waxmann utb.

Guilfoyle, L. McCormack, O., & Erduran, S. (2017). „Wishy-Washy Nonsense“: Student science teachers epistemic comparisons of educational studies and physical sciences. In *eProceedings of the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA)*. Dublin, Ireland: ESERA. https://keynote.conference-services.net/resources/444/5233/pdf/ESERA2017_1000_paper.pdf

Hascher, T., & De Zordo, L. (2020). Wissenschaftlichkeit in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. In C. Scheid &

T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* (S. 127–146). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3>

Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt*. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 21, (S. 67-91). Hobein.

Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123–135.

Kramer, R. T. (2020). Nachdenken über die Qualifizierungsbedeutsamkeit als Aufgabe der Disziplin? *Erziehungswissenschaft*, 31(60), 51–56.

Leonhard, T., Herzmann, P., & Kosinar, J. (Hrsg.) (2021). „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Waxmann.

Leuthold, A. & Siebholz, S. (2024). Kasuistisches Vorgehen in schulpädagogischen Seminaren der Studieneingangsphase. Praxistheoretische Sondierungen zu Prozessen der (Nicht-)Professionalisierung. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde* (S. 110–126). Klinkhardt.

Löfström, E., & Pursiainen, T. (2015). Knowledge and knowing in mathematics and pedagogy: A case study of mathematics student teachers' epistemological beliefs. *Teachers and Teaching*, 21(5), 527–542.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. University of Chicago Press.

Merk, S., Schneider, J., Syring, M., & Bohl, T. (2016). Pädagogisches Kaffeekränzchen oder harte empirische Fakten? Domänen- und theorienspe-

zifische epistemologische Überzeugungen Lehramtsstudierender bezüglich allgemeinen pädagogischen Wissens. In A.-K. Mayer & T. Rosman (Hrsg.), *Denken über Wissen und Wissenschaft: Epistemologische Überzeugungen* (S. 71–100). Pabst Science Publishers.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.

Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens* (S. 143–161). Springer.

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* (S. 30–44). Waxmann.

Prondczynsky, A. von (1996). Zwischen „Vermittlung“ und „Distanz“. Entparadoxierung des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik durch Wissenschaftsforschung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 72(4), 401–425.

Rochnia, M., Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. (2019). Vergleich der Forschungs- sowie Praxisorientierung zwischen Lehramts- und Medizinstudium. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(2), S. 123–138.

Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). utb.

Rueß, J. (2022). *Veränderung bildungswissenschaftsbezogener epistemischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden Vergleich verschiedener Förderstrategien und zugrunde liegender Veränderungsmechanismen*. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/25172/dissertation_ruess_julia.pdf?sequence=5

Scheid, C., Wenzl, T. (Hrsg.) (2020). *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Springer VS.

Siegel, S. T. (2022). *Erziehungswissenschaftliche Theorien und Individuelle Professionalisierung. Studien zur Repräsentanz, Relevanz und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens im Studium und Lehre.* Klinkhardt.

Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729–750.

Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* Münster. ZKL.

Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Krass auf das Lehramt bezogen“ Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *HZL* 2(1), 210–226.

Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden* (Vol. 15). Springer.

Teil II:
Kumulativer Kompetenzerwerb
im Praktikum

E-Portfolios im Schulpraktikum mithilfe der Plattform efolio

Tobias Hirmer  0000-0002-5281-0342

Martin Sticht  0009-0006-6719-864X

Susanne Timm  0000-0002-4399-9614

Zusammenfassung

Eine Möglichkeit für Studierende, Lernzuwächse für sich selbst sichtbar zu machen und fortlaufend zu dokumentieren, stellt *efolio* dar – eine Plattform an der Universität Bamberg für das Erstellen von digitalen Portfolios. Die technische Basis dieser Plattform ist das E-Portfolio-System *Mahara*. In der Kooperation von Teil-Projekten aus dem Bamberger Vorhaben in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung (WegE)* und aus dem auf digitale Lernkulturen ausgerichteten Projekt *DiKuLe* wurden Einsatzszenarien für digitale Portfolios entwickelt. Einen ersten Schwerpunkt bilden die schulpraktischen Studien der Lehramtsstudierenden. Beispielhaft werden daran im vorliegenden Beitrag technische, theoretische und organisationale Aspekte der Einführung von *efolio* dargestellt. Erste Evaluationen mit Lehrenden und Studierenden aus diesen Anwendungsfällen werden zusammengefasst und abschließend Ideen für zukünftige Entwicklungen dargestellt.

Keywords: Mahara, E-Portfolio, Schulpraktikum, Systemeinführung, Lehramt

1. Einführung

In einem Zeitalter, das von einer zunehmenden Durchdringung von (Aus-)Bildungsprozessen durch digitale Technologien geprägt ist, eröffnen sich für Universitäten neuartige Perspektiven und Anforderungen im Bereich der Lernunterstützung und -dokumentation. Eine dieser Technologien stellt das E-Portfolio dar, eine digitalisierte Form, die an die klassische Portfolioarbeit anschließt. Die Nutzung von E-Portfolios als innovative Erweiterung in der Lehrkräftebildung könnte die Art und Weise, wie angehende Lehrer:innen ihre praktischen Erfahrungen dokumentieren, reflektieren, sie mit theoretischem Wissen verknüpfen und teilen, nachhaltig positiv beeinflussen (Koch-Priewe & Störtländer 2016, Feder & Cramer 2018). E-Portfolios eröffnen nicht nur die Möglichkeit, Artefakte und Erfahrungen aus Schulpraktika festzuhalten, sondern schaffen auch eine facettenreiche Umgebung für Reflexion, Kooperation und persönliche Entwicklung.

In diesem Beitrag zeigen wir, welche Überlegungen diesbezüglich an der Universität Bamberg in den vergangenen Jahren systematisch verfolgt wurden und – daran anschließend – wie ein System zur Integration von E-Portfolios in die Lehre eingeführt und genutzt werden kann. Dabei wird sich der Beitrag auf die Nutzung im Rahmen der schulpraktischen Studien des Lehramtsstudiums fokussieren und beispielhaft zeigen, wie das E-Portfolio-System dafür gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der theoretische und organisatorische Hintergrund der Einführung eines E-Portfolio-Systems konkret ausgeführt. Zweitens wird neben einer theoretischen Hinführung zum Thema die organisatorische Verortung innerhalb der verschiedenen Projektvorhaben kurz skizziert und die Entscheidung für das E-Portfolio-System Mahara erläutert. Abschnitt 3 stellt die für den Beitrag zentralen Funktionen und Begriffe dieses E-Portfolio-Systems vor. Anschließend werden in Abschnitt 4 die Relevanz der Portfolio-Arbeit im Rahmen der schulpraktischen Studien durch vorhandene Forschungsbeiträge gestützt und in Abschnitt 5 die Nutzungsszenarien von E-Portfolios innerhalb der Schulpraktika an der Universität Bamberg vorgestellt.

Schließlich werden die bisherigen Erfahrungen aus Perspektive der Studierenden und Lehrenden reflektiert. Eine Zusammenfassung mit anschließendem Ausblick auf die zukünftige Arbeit mit E-Portfolios an der Universität Bamberg schließt den Beitrag ab.

2. Theoretischer und organisatorischer Hintergrund

Portfolios sind Sammlungen verschiedener Dokumente, Textsorten und medialer Formen, die anhand verschiedener Kriterien nach Typen ausdifferenziert werden können. Portfolios können danach unterschieden werden, ob die Produzierenden *innere* oder *äußere* Prozesse dokumentieren oder reflektieren, ob die adressierte Person also die produzierende selbst ist oder ob es sich um Dritte handelt, etwa um Peers oder um Lehrende im Zuge einer formativen Evaluation oder abschließenden Leistungsfeststellung (Baumgartner, 2012, S. 49). Ein Portfolio zur Dokumentation eines biographischen Entwicklungsprozesses, das an die eigene Person gerichtet ist, unterscheidet sich dabei grundlegend von einem, in dem Qualifizierungsprozesse für andere dokumentiert werden. In zeitlicher Hinsicht lassen sich *Präsentations-* von *Reflexions-* und *Entwicklungsportfolios* unterscheiden. *Präsentationsportfolios* dienen als Momentaufnahme, in denen ein Produkt vorgestellt wird, sei es ein Design-Entwurf oder eine Unterrichtskonzeption (Hericks, 2020, S. 587). *Reflexionsportfolios* beziehen sich auf einen kurzen Zeitraum, wohingegen *Entwicklungsportfolios* längerfristig angelegt sind, beispielsweise lehrveranstaltungsübergreifend oder bezogen auf Ausbildungsphasen. Referenzhorizonte (innen – außen), Adressat:innen und die Zeitdimension geben ein erstes Grundgerüst für mögliche Einsatzfelder und die jeweils konkrete Ausgestaltung der Arbeitsprozesse, die wiederum Baumgartner zusammenfassend in verschiedenen Aktivitätsformen als Kennzeichen verschiedener Typen bündelt (Baumgartner, 2012, S. 46). Derartige Systematisierungen verschiedener Typen können Reflexionen zum Einsatz von Portfolios vertiefen, in ihrer Anwendung werden gleichwohl häufig Mischformen anzutreffen sein.

Das *E-Portfolio* erweitert das klassische Portfolio um vielfältige (multi-) mediale Formate, die in die Gestaltung eingebunden werden können, was

je nach Vorgaben die Freiheitsspielräume für die Produzierenden vergrößert, durch die gesteigerte Komplexität aber auch Barrieren herstellen kann. Neben der Medien- und Formenvielfalt stellen interaktive Komponenten den zentralen Unterschied zu analogen Portfolioformaten dar: In verschiedenen Formen kann in Gruppen instant gearbeitet werden, durch Kommentare unter Peers und Feedback durch Lehrende kann die Weiterentwicklung in Reflexionsschleifen gefördert werden. Zugleich setzen hier Kritikpunkte an: Feedback gehe von einer Norm aus, auf die hin etwas verändert werden sollte, die keinesfalls immer explizit sei (Wisniewski & Zierer, 2023, S. 70). Durch eine Ausdehnung von Feedbackkulturen werde Interaktion zu einer wechselseitigen Leistungsbeurteilung hin verschoben – denn jeder Kommentar basiere auf einer Diagnose des Kommentierten, und es drohe schließlich eine panoptische Beobachtung, die mit fortwährender Kontrolle einhergehe (Klingovsky, 2009). Auch das Einüben von Arbeitsweisen in professionellen Lerngemeinschaften in der gemeinsamen Portfolioarbeit ist nicht spannungsfrei. Idel & Schütz (2017) verweisen auf widersprüchliche Anforderungen professioneller Kooperation auf der einen und der erkennbar werdenden Individualisierungsanforderung auf der anderen Seite, wie sie mit Selbstreflexion und Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess einhergehe.

Erste projektbezogene Überlegungen, um die Arbeit mit E-Portfolios an der Universität Bamberg durch die Pilotierung eines passenden Systems zu ermöglichen, wurden in der zweiten Förderphase des Projektes *WegE* (*Wegweisende Lehrerbildung*) aufgenommen.¹ Ein Ziel zweier Teilprojekte (*DigiLeb* und *SchulPrax*²) war es, ein E-Portfolio-System als Lernbegleitung für Schulpraktika in der Lehramtsausbildung einzuführen. Dieser grundlegende Gedanke der Einführung eines E-Portfolio-Systems an der Universität Bamberg wurde bei der Beantragung des Projektes *DiKuLe* (*Digitale Kulturen in der Lehre entwickeln*)³ aufgegriffen und weitergedacht. Angestrebt wurde in diesem Projekt nicht mehr nur die Nutzung

¹ Förderung im Rahmen der *Qualitätsinitiative Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)* unter dem Förderkennzeichen 01JA1615

² *Digitalisierung in der Lehrerbildung (DigiLeb)* und *Weiterentwicklung schulpraktischer Studien (SchulPrax)*

³ Förderung durch die *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*, Kennzeichen FBM2020-EA-2990-005000

in den Schulpraktika zu unterstützen und anzubahnen, sondern universitätsweit in unterschiedlichen Fachbereichen voranzutreiben. Für einen Großteil der Projektlaufzeiten überschnitten sich beide Projekte, wodurch synergetisch in Kooperation mit dem *IT-Service* (ITS) und dem *Zentrum für Hochschuldidaktik* (ZHD) der Universität Bamberg die Einführung eines Systems begonnen werden konnte.

Zum Projektbeginn von DiKuLe im Jahr 2021 entschieden sich die Teams der beteiligten Projekte für *Mahara*⁴ als passende Softwarelösung für elektronische Portfolios. Zu jenem Zeitpunkt war diese vollständig quell-offen und damit kostenfrei erhältlich. Mahara wird seit 2006 hauptsächlich vom neuseeländischen Unternehmen *Catalyst* entwickelt, wobei sich seit jeher Entwickler:innen weltweit an der Software beteiligen (Catalyst, 2023). Mahara wird an einer großen Zahl von Hochschulen eingesetzt. An der Universität Bamberg entschied man sich im Jahr 2021 zum einen für Mahara als E-Portfoliosystem, da Kosten lediglich für das Bereitstellen der Serverinfrastruktur und den Support im Haus anfallen würden, denn die Anwendung konnte kostenlos heruntergeladen und installiert werden. Zum anderen ist der Einsatz insbesondere in der Hochschullehre weit verbreitet und die Wahrscheinlichkeit, dass die Software stetig weiterentwickelt werden würde, wurde deshalb als hoch eingeschätzt. Nutzer:innen können von jedem internetfähigen Gerät über den Browser auf Mahara zugreifen. Die Verwendung einer speziellen App ist nicht erforderlich, wodurch eine plattformunabhängige Nutzung gewährleistet ist.

Ein weiterer wichtiger Grund für die Entscheidung zu Gunsten Maharas war, dass eine Verknüpfung zu *Moodle* möglich ist, welches als Software hinter dem Learning Management System (LMS) der Universität Bamberg steht. So können beispielsweise Accounts von Moodle direkt auf das Mahara-System übertragen werden und es ist kein zusätzlicher Login nötig, wenn über Moodle auf Mahara zugegriffen wird (Moodle, 2020).

⁴ <https://mahara.org>

3. efolio – das E-Portfolio System an der Universität Bamberg

Die an der Universität Bamberg eingesetzte Mahara-Instanz wird *efolio* genannt. Dieser Name wurde gewählt, damit er auch dann weiterverwendet werden kann, wenn Mahara durch eine andere Softwarelösung ersetzt werden sollte, beispielsweise wenn die Entwicklung an Mahara nicht fortgesetzt oder das Lizenzmodell geändert werden würde und der Einsatz nicht mehr praktikabel wäre. Wenn im Folgenden von *efolio* die Rede ist, ist damit also das Mahara-System an der Universität Bamberg gemeint. Im folgenden Abschnitt wird zunächst in das didaktische Paradigma der Nutzer:innen-Orientierung eingeführt und es werden zentrale Begriffe und Funktionen im Kontext von Mahara erklärt (weiterführende Informationen im Mahara-Handbuch: Catalyst IT et al., 2022). Anschließend werden die zwei grundlegenden Ablaufszenarien zur Nutzung von efolio in den Schulpraktika vorgestellt.

Nutzer:innen-Orientierung

Im Gegensatz zu Moodle und anderen LMS folgt Mahara einem nutzer:innen-bezogenen Paradigma. Während im LMS in der Regel Inhalte pro Kurs angelegt werden und diese sofort allen Kursteilnehmer:innen zur Verfügung stehen, sind Inhalte im efolio-System zunächst privat, das heißt, erstellte Portfolios mit zugehörigen Artefakten sind nur der:dem Autor:in zugänglich, bis sich diese:r dazu entschließt, sie mit anderen Personen oder Gruppen zu *teilen*. Dieses Teilen ermöglicht es, dass gezielt Personen oder Personengruppen das erstellte Portfolio sehen und auch kommentieren können. Zudem unterscheidet sich efolio dahingehend, dass die Studierenden als Produzierende in den Mittelpunkt rücken. Im Gegensatz zu einem LMS, bei welchem Inhalte in der Regel eher passiv *konsumiert* werden, können in Mahara die Studierenden aktiv eigene Inhalte *erstellen* und *verwalten*.

Seiten, Sammlungen und Artefakte

In Mahara wird bei Portfolios zunächst zwischen *Seiten* und *Sammlungen* unterschieden. Eine *Seite* ist vergleichbar mit einer Seite Papier oder einer

einzelnen Webseite, welche mit Inhalten gefüllt ist. Diese Inhalte werden in einzelne Blöcke gegliedert, welche Texte oder ausgewählte Artefakte enthalten. Eine *Sammlung* besteht schließlich aus einzelnen, hintereinander gereihten Seiten. Das heißt, einer Sammlung sind beliebig viele Seiten zugeordnet. Eine Sammlung ist vergleichbar mit einer Mappe, welche die einzelnen Seiten zusammenhält.

Unabhängig von Seiten und Sammlungen hat jede:r Nutzer:in die Möglichkeit, *Artefakte* und Texte in das System hochzuladen. Artefakte sind Inhalte, welche gesammelt und auf Seiten integriert werden können, wie zum Beispiel Bilder, Videos, Audiodateien, Blogs oder Blogbeiträge, Notizen, Arbeitspläne, PDF-Dokumente oder andere Dateien beliebigen Formats. In efolio steht jedem:jeder Nutzer:in hierfür ein Speicherkontingent von 150 MB zur Verfügung. Abbildung 1 veranschaulicht die Beziehung dieser zentralen Elemente (vgl. auch Catalyst IT et al, 2022b).

Meine Sammlung



Meine Artefakte



Abbildung 1: Die zentralen Elemente in Mahara: Seiten, Sammlungen und Artefakte

Gruppen

Gruppen ermöglichen in Mahara die Zusammenarbeit von Lernenden auf unterschiedliche Art und Weise. Prinzipiell kann jede:r Mahara-Nutzer:in Gruppen anlegen, üblicherweise werden diese jedoch von Dozierenden für eine Lehrveranstaltung erstellt. Innerhalb einer Gruppe können ebenfalls Portfolios – also Seiten oder Sammlungen – erstellt werden, welche von den Gruppenmitgliedern gemeinsam als *Gruppenportfolio* bearbeitet werden können. Die Gruppen können aber auch dazu genutzt werden, um beispielsweise Portfoliovorlagen von Dozierenden für Studierende zur Verfügung zu stellen. Die Bearbeitungsrechte lassen sich hierzu auf Gruppenadministrator:innen einschränken. Für Gruppenmitglieder ist es zudem möglich, eigene Portfolios mit einer Gruppe und deren Mitgliedern zu teilen und so nicht nur einzelnen Personen zugänglich zu machen. Eigene Portfolios können außerdem bei einer Gruppe *zur Bewertung eingereicht* werden, um diese von den Gruppenadministrator:innen bewerten zu lassen. In Mahara können Gruppen nicht miteinander verknüpft oder zueinander in Beziehung gesetzt werden, das heißt, es ist auch nicht möglich, hierarchische Gruppen zu erstellen. Sollen Studierende gemeinsam auf Vorlagen zugreifen können und zusätzlich in Kleingruppen gemeinsam ein Portfolio erstellen, ist es gegebenenfalls sinnvoll, mehrere Gruppen in efolio anzulegen (siehe Abbildung 3).

Ablaufszszenarien

Bei der Nutzung von efolio im Rahmen der Begleitveranstaltungen zu den Schulpraktika wurden an der Universität Bamberg zwei Varianten (Abbildung 2 und 3) der Gruppenstrukturen bzw. Vorgehensweisen entwickelt, welche hier kurz insbesondere aus technischer Perspektive vorgestellt werden. Diese Ablaufszszenarien sind die konzeptuelle Grundlage für die konkrete didaktische Einbettung in den Begleitveranstaltungen der Schulpraktika, welche in Kapitel 5 näher beschrieben werden. Die Szenarien stehen dabei nicht spezifisch für bestimmte Begleitveranstaltungen von Schulpraktika, sondern können auch auf andere Lehrveranstaltungen übertragen werden. Im ersten Szenario fertigen die Studierenden

den ausschließlich individuelle Portfolios auf Basis einer Vorlage an, wogegen im zweiten Szenario zusätzlich Portfolios als Gruppenarbeiten in Kleingruppen gefordert wurden.

Variante 1

Auf der folgenden Abbildung wird der Ablauf des ersten Szenarios grob skizziert.

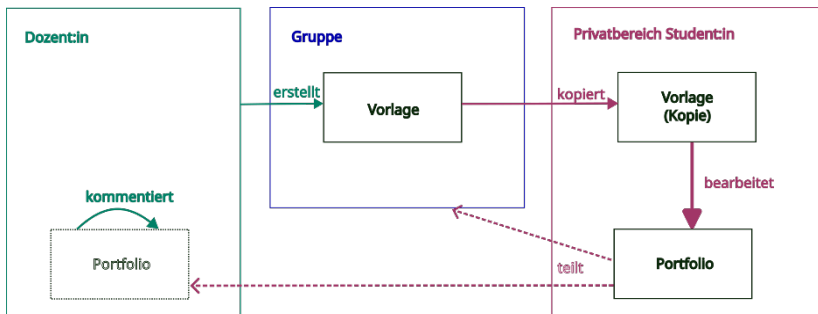


Abbildung 2: Ablaufszenario der Umsetzungsvariante 1

In dieser einfachen Variante kopieren die Studierenden die Portfoliovorlage aus der Gruppe, die einer Seminargruppe entspricht, in den eigenen, privaten Bereich. Anschließend wird das Portfolio individuell bearbeitet und abschließend zur Bewertung mit dem:der Dozent:in geteilt. Folgende organisatorische Schritte werden dabei durchgeführt:

1. Die:der Dozent:in legt für die Begleitveranstaltung des Praktikums in efolio eine *Gruppe* an.
2. Alle Teilnehmer:innen der Begleitveranstaltung des Praktikums treten der Gruppe bei.
3. Die:der Dozent:in erstellt eine *Portfoliovorlage* (Seite oder Sammlung), *teilt* sie mit der Gruppe und gibt sie zum Kopieren frei. Die Portfoliovorlage enthält je nach Bedarf Arbeitsanweisungen und/oder gibt eine Struktur durch bereits angelegte, aber noch inhaltsleere Blöcke vor.

4. Die Teilnehmer:innen haben über die Gruppe Zugriff auf die Vorlage. Die Vorlage wird in den privaten Bereich eines:einer je-
den Teilnehmer:in *kopiert*.
5. Die Kopien werden mit Inhalt gefüllt. So erstellt jede:r Student:in
ein individuelles Portfolio auf Basis der Vorlage.
6. Die bearbeitete Kopie kann mit verschiedenen Personen geteilt
werden, welche Feedback in Form von Kommentaren hinterlas-
sen können.
7. Das Portfolio kann auf Basis der Kommentare weiterbearbeitet
werden.
8. Nach Fertigstellung wird das ausgearbeitete Portfolio mit der
Gruppe oder der:dem Dozent:in geteilt oder in der Gruppe zur
Bewertung eingereicht.

Variante 2

Diese Variante ermöglicht es den Teilnehmer:innen, sowohl ein individu-
elles, als auch ein gemeinschaftliches *Gruppenportfolio* zu erstellen. Hier-
bei werden in efolio weitere Gruppen mit jeweils zwei bis drei Teilneh-
mer:innen gebildet. Der Ablauf ist in der folgenden Abbildung schema-
tisch dargestellt:

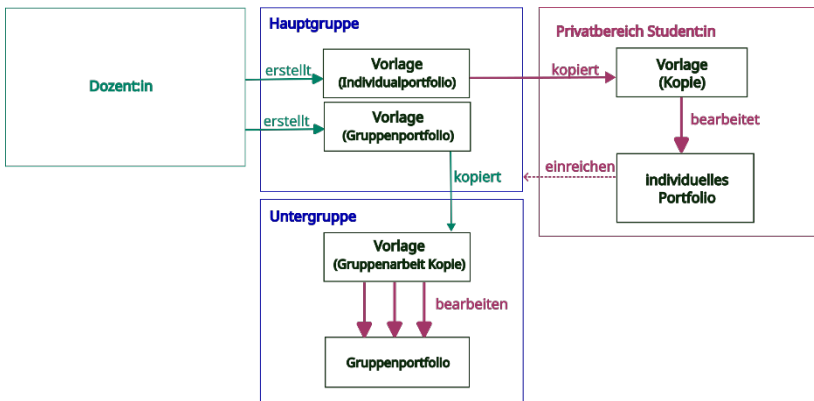


Abbildung 3: Ablaufszenario der Umsetzungsvariante 2

Bei dieser Variante werden die folgenden Schritte durchgeführt:

1. Die:Der Dozent:in legt eine *Hauptgruppe* und mehrere *Untergruppen* an. Pro Untergruppe sollen die Teilnehmer:innen ein gemeinsames Gruppenportfolio erstellen. Da in Mahara keine Gruppenhierarchien angelegt werden können, sind alle Gruppen technisch gesehen gleichwertig.
2. Die Teilnehmer:innen werden den Untergruppen zugeordnet und sind zusätzlich alle Mitglied der Hauptgruppe.
3. Der:die Dozent:in legt in der Hauptgruppe unterschiedliche Vorlagen an, sowohl für das individuelle Portfolio als auch für die Gruppenportfolios. In der Hauptgruppe haben lediglich Gruppenadministrator:innen Bearbeitungsrechte auf die dort erstellten Vorlagen.
4. Die Vorlagen für die Gruppenportfolios werden von der:dem Dozent:in in die jeweiligen Untergruppen kopiert, wo sie von allen Gruppenmitgliedern bearbeitbar sind.
5. Jede:r Teilnehmer:in kopiert sich die Vorlage für das Individualportfolio aus der Hauptgruppe in den eigenen, privaten Bereich und bearbeitet sie dort.
6. Parallel dazu gestalten die Gruppenmitglieder jeder Untergruppe gemeinsam auf Basis der dort hinterlegten Vorlage ein Gruppenportfolio.
7. Die:der Dozent:in kann direkt auf die Gruppenportfolios der Untergruppen zugreifen. Die individuellen Portfolios werden von dem:der jeweiligen Autor:in in die Hauptgruppe zur Bewertung eingereicht.

Generell sind beide Varianten kombinierbar. Wie bei Variante 1 kann der:die Autor:in auch hier über die Teilen-Funktion der:dem Dozent:in Zugriffsrechte für das eigene Portfolio geben und auf diese Weise Feedback einholen. Der:die Dozent:in kann zum Beispiel auch in regelmäßigen Abständen die Teilnehmer:innen auffordern, ihr Portfolio für *Zwischenfeedbackphasen* mit ihnen oder anderen Personen zu teilen. Gruppenadministrator:innen, das sind in unseren Anwendungsfällen die Do-

zent:innen, haben die Möglichkeit, für die Bearbeitung von Gruppenportfolios Fristen zu setzen. Außerhalb dieser ist die Bearbeitung des Portfolios gesperrt. Auf diese Weise wird erreicht, dass die Gruppenportfolios nach der Bearbeitungsfrist nicht mehr verändert werden können.

Über die Einreichungsfunktion bei einer Gruppe, wird das individuelle Portfolio ebenfalls gesperrt. Der:die Dozent:in kann die Einreichung bewerten und anschließend wieder freigeben, was diese Sperre dann aufhebt. Variante 1 kann im Übrigen dahingehend abgewandelt werden, dass diese Funktion des Einreichens dort ebenfalls genutzt wird.

Die vorgestellten Varianten geben einen ersten Einblick, wie konzeptuell und auf welcher technischen Basis efolio in den Schulpraktika genutzt wurde. Bevor konkreter auf die verschiedenen Anwendungsszenarien eingegangen wird, soll zunächst ein Überblick geschaffen werden, wie Portfolioarbeit didaktisch sinnvoll im Kontext von Schulpraktika integriert werden kann.

4. E-Portfolios in den Schulpraktika – Stand der Forschung

Der Arbeit mit E-Portfolios kommt in der Lehrkräftebildung eine besondere Bedeutung zu, weil über sie Reflexion eingeübt und routinisiert werden kann (Idel & Schütz, 2017). Reflexion gilt nicht erst seit Schön (1983) als Kern der Professionalität von Lehrkräften (Reh, 2004; Cramer & Drahmman, 2019). Reflexion erfüllt dabei die Funktion, das nichtlineare Verhältnis von Theorie und Praxis zu bewältigen. Hericks betont für die Herausforderung der Professionalisierung einen weiteren Aspekt und hebt als besondere Stärke der Arbeit mit Portfolios hervor, dass sie aufgrund ihres Sammlungscharakters und den verschiedenen Einsatzszenarien ein ideales „Begleitinstrument für [den] länger andauernden Entwicklungsprozess am Übergang von der eigenen Bildungsbiographie in eine Professionsbiographie“ (Hericks, 2020, S. 587) darstellen. Eine solche bildungsbiographische Bedeutung für Lehramtsstudierende wird auch dadurch ermöglicht, dass in den verschiedenen digitalen Formen eines Portfolios die Möglichkeit des Weiter- und Überschreibens (oder

auch des Stehenlassens von Unfertigem) Anlässe bietet, durch die jenseits einer möglichen sachlichen Ausrichtung ein reflexives Verhältnis zur eigenen Praxis erreicht werden kann. Die Arbeit mit Portfolios kann zu einer systematischen Verknüpfung von Vergangendem (die eigene Bildungsbiographie), Gegenwärtigem (das an der Universität erworbene Wissen) und Zukünftigem (die eigene Handlungspraxis) anleiten, die zur Neuordnung mentaler Konstruktionen, z. B. im alltagsweltlichen Wissen, und damit einem Perspektivenwechsel führen können (Busse, 2021). Allerdings zeigen nicht nur die schon angerissenen Perspektiven auf Portfolioarbeit, sondern auch feingliedrigere Unterscheidungen wie die nach Textsorten⁵, dass das Portfolio per se nicht für nachhaltiges Lernen garantieren kann, sondern es genauerer Überlegungen zur Aufgabenstellung bedarf.

In den verschiedenen Konzeptionierungen von Lehrkräfteprofessionalität wird Reflexion als eine zentrale Komponente der Professionsentwicklung angesehen. Cramer und Drahmman sprechen sogar von „Professionalität als Meta-Reflexivität“ (Cramer & Drahmman, 2019). Geht es bei ihnen um das Verstehen der je spezifischen Logik verschiedener Wissensreservoirs und -zugänge, betonen andere den langfristigen Aufbau von Expertise durch reflektierte Praxis und die Übung der Reflexion, um vom eigenen Handeln zurücktreten zu können und die Wissensbasis des Handelns immer wieder neu strukturieren zu können (Gruber, 2021, S. 111-115). Reflexion gilt als vermittelnde Schnittstelle zwischen Erfahrungen, berufsbezogenen Überzeugungen, Wissen in seinen verschiedenen Formen und Perspektivierungen sowie schließlich professionellen Wahrnehmungen (Busse, 2021, S. 41). Reflexion ist demnach ein mehrdimensionales, selbst- und fremdbezogenes komplexes Geschehen. Zusammengefasst wird die erste Ausbildungsphase angehender Lehrkräfte als Lernfeld dafür angesehen, durch kriteriengeleitetes Nachdenken eigene Erfahrungen und Werte in einen größeren Kontext theoretischer, ethisch-moralischer und gesellschaftlicher Aspekte zu stellen (Wyss & Mahler, 2021, S. 19; Combe & Kolbe, 2008). Insbesondere die schulpraktischen Studien

⁵ Totter & Egli nennen zum Beispiel als eine Auswahl von Textsorten sachbezogene Beschreibungen, handlungsbezogene Begründungen, analytische Reflexionen und kritischen Diskurs (Totter & Egli, 2021, S. 52).

können – begleitet durch Portfolioarbeit – ein Angebot dafür darstellen, reflexive Fähigkeiten systematisch zu erlernen. Reflexion wie auch das Pendant, nämlich förderliches Feedback zu geben, muss erlernt werden und bedarf der Anleitung oder Unterstützung. Cramer spricht beispielsweise vom Prinzip der Dynamik für die Einübung von Meta-Reflexivität, und meint damit eine sukzessive Erhöhung des Komplexitätsgrades im Studienverlauf (Cramer, 2020, S. 208; Wyss & Mahler, 2021).

Im Zuge von Reflexion wird Implizites explizit gemacht, beispielsweise die Verknüpfung domänenspezifischer Perspektiven auf ein Handlungsproblem, oder unterschiedliche Interpretationszugänge zu Erfahrungen. Es geht mit dem Prozess des Reflektierens um die Erhöhung der Eigenkomplexität angesichts der Ungewissheit als Signum der Praxis und der losen Verknüpfung von Theorie- und Praxiswissen – und dies alles auch in Bezug auf die eigenen, zurückliegenden und aktuellen Erfahrungen. Für didaktische Überlegungen ist aber die spezifische Zielstellung relevant, denn ein Reflexionsportfolio lässt sich nur bedingt zu einem Instrument der Leistungsbewertung ummünzen. Ein Grund dafür liegt darin, dass sich die adressierte Person ändert, nämlich von der produzierenden Person, die Reflexionen als Selbstreflexion an sich selbst adressiert zu einer externen Instanz, die bewertet.

Kritisch kann die Betonung von Reflexion und die Aufforderung, sie kontinuierlich zu steigern, insofern betrachtet werden, als sich dieser Imperativ auch in den Selbstoptimierungsdiskurs einordnen lässt (Idel, 2017, S. 211). Idel und Schütz verweisen zudem auf vielfältige Ambivalenzen, die mit dem Anforderungskatalog an Portfolioarbeit einhergehen und offensichtlich werden lassen, dass die Lehrkräftebildung auch mit dem Portfolio dem Dilemma zwischen angestrebter Autonomie und Fremdbestimmung nicht entkommt. Geht es in der Betonung von Reflexion einerseits um eine verantwortungsbewusste Selbstpositionierung als professionell handelndes Individuum, wird dies andererseits mit einem Forderungskatalog erwirkt, der gleichwohl gegenteilige Effekte zeigen kann: „Die Bearbeitung der Reflexionsaufforderungen ist dann strategischer Art und ähnelt dem, was Häcker ‚formale Anforderungserfüllung‘ (2005, S. 75) bzw. nach Holzkamp ‚defensives Reflektieren‘ (ebd.) nennt

und als Effekt von verordneter, auf das Tun des Lernenden verkürzter und bewerteter Reflexion (vgl. ebd.) versteht.“ (Idel & Schütz, 2017, S. 208)

Besondere Möglichkeiten eröffnen sich bei dem Einsatz von (E-)Portfolios im Kontext schulpraktischer Studien dadurch, dass mit ihnen der Individualität der Studierenden und der praktischen Lernorte Rechnung getragen werden kann. Das Portfolio ermöglicht eine individuelle Gestaltung, mit der die Nutzer:innen eine eigene Positionierung vornehmen, sich im Idealfall aus den Erfahrungen der eigenen Lernbiographie als Schülerin oder Schüler lösen, „reflection on action“ (Schön, 1983) einüben und den unterstützenden Werkzeugcharakter von Fach- und Theoriewissen ausloten. Die Relevanz dieser Prozesse kann für die Studierenden gesteigert werden, wenn sie auch in die Entwicklung der Themen und Fragestellungen für die Portfolioarbeit einbezogen werden (Wyss & Mahler, 2021, S. 22).

Zur Einlösung der hohen Erwartungen, die an die Arbeit mit Portfolios gerichtet werden, liegt eine disparate Forschungslage vor (im Überblick: Koch-Priewe et al., 2013). Bereits die Unterscheidung zwischen Fragen und Analysen fällt Studierenden schwer, wie empirische Erhebungen zeigen (Wyss & Mahler, 2021), so dass Portfolios eine wenig ausgeprägte Reflexionstiefe aufweisen. Das Erreichen eines kritischen Diskursniveaus stellt eher die Ausnahme dar (Totter & Egli, 2021). Wyss und Mahler kommen deswegen zu dem Schluss, dass Aufgaben durch Lehrende detailliert eingeführt, angeleitet, vorgeführt und begleitet werden sollten (Wyss & Mahler, 2021, S. 22).

5. E-Portfolios in den Schulpraktika an der Universität Bamberg

Lehramtsstudierende in Bayern müssen verschiedene Schulpraktika während ihres Studiums absolvieren. Im *Orientierungspraktikum* soll zum ersten Mal der Perspektivwechsel vom Lernenden zum Lehrenden erlebt werden. Im *pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum* werden diese ersten Erlebnisse zunehmend konkretisiert und durch aktive Unterrichtskon-

zeption und -durchführung sowie Reflexionen erweitert. Im *studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum* werden dann fachspezifisch Praxiserfahrungen gesammelt und reflektiert. Je nach gewählter Schulart können zusätzlich noch weitere Praktika notwendig sein.

Seit dem Sommersemester 2022 werden mit zunehmender Anzahl an Testkohorten E-Portfolios in den Schulpraktika pilotiert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Praktika, das Semester und die Zahl an Teilnehmenden, welche bisher mit efolio gearbeitet haben. Im Folgenden werden die einzelnen Anwendungsfälle näher spezifiziert. Meist wurde durch die vorgegebenen Aufgabenstellungen eine Kombination aus Präsentations- und Reflexionsportfolios (siehe Kapitel 2) impliziert. Wie in Kapitel 4 gezeigt, spielt dabei insbesondere die Reflexion eine zentrale Rolle in der Lehrkräftebildung.

| <i>Praktikum</i> | <i>Semester</i> | <i>N</i> |
|--|-----------------|----------|
| Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum (Studierende der beruflichen Bildung) | SoSe 2022 | 30 |
| Fachdidaktisches Praktikum Englisch | WS 2022/23 | 7 |
| Fachdidaktisches Praktikum Englisch | SoSe 2023 | 21 |
| Fachdidaktisches Praktikum Musik | SoSe 2023 | 5 |
| Fachdidaktisches Praktikum Katholische Religionslehre | SoSe 2023 | 9 |
| Praktikum zum Erstunterricht (Grundschul-lehramt) | SoSe 2023 | 16 |
| Schulpraktische Phasen in der Sozialpädagogik (Studiengang Berufliche Bildung) | SoSe 2023 | 21 |

Tabelle 1: Übersicht über die verschiedenen Anwendungsfälle inklusive Teilnehmendenzahl (Stand: Sommersemester 2023)

Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum im Studiengang Berufliche Bildung

Die erste Nutzung wurde im pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum umgesetzt. Hierzu wurde eine Gruppe von Studierenden der *beruflichen*

Bildung (Fachrichtung Sozialpädagogik) als Testkohorte ausgewählt. Die Studierenden erhielten im Rahmen einer Seminarsitzung eine ca. 60-minütige praktische Einführung in das E-Portfolio-System. Zusätzlich wurden zwei kurze Einführungsvideos sowie ein Erklärvideo zur Einreichung des E-Portfolios bereitgestellt. Um die Nutzbarkeit von E-Portfolios für den spezifischen Anwendungsfall zu erproben, wurde nur ein Teil des bisherigen Praktikumsberichts im E-Portfolio abgebildet. So mussten die Studierenden zwei Unterrichtsversuche konzipieren sowie deren Durchführung im E-Portfolio dokumentieren und reflektieren. Neben der Dokumentation des Unterrichtsentwurfs wurden auch Aufgaben zur Reflexion gestellt. Dabei wurden für die Selbstreflexion eine Audioaufzeichnung und für die Fremdrelexion eine Kollaboration mit Mitstudierenden gefordert, um die Funktionen von efolio angemessen zu integrieren. Die Aufgabenstellung wurde den Studierenden über efolio in Form einer Vorlage bereitgestellt (s. Kapitel 3 – Variante 1). Diese diente anschließend als Grundlage des eigenen Portfolios, welches nach Abschluss über die bereitgestellte Gruppe zur Bewertung eingereicht werden konnte.

Fachdidaktisches Praktikum Englisch, Katholische Religionslehre & Musik

Im Wintersemester 2022/23 wurde das E-Portfolio zunächst in zwei Gruppen im fachdidaktischen Praktikum *Englisch* als kompletter Ersatz für den bis dahin analogen Praktikumsbericht erprobt (für eine Reflexion vgl. den Beitrag von Summer, Schnellbögl, Kraus & Schwarzl in diesem Band). Anschließend wurde im Sommersemester die Nutzung um zusätzliche Gruppen erweitert. Zudem konnten die Fächer Katholische Theologie und Musik als Anwendungsszenarien gewonnen werden. Allen gemeinsam ist, dass die konzeptuelle Nutzung sich an Variante 1 orientiert (s. Kapitel 3).

Schulpraktische Phasen in der Sozialpädagogik (Studium der Beruflichen Bildung)

Neben den Anwendungsfällen im fachdidaktischen Praktikum konnte im Sommersemester 2023 zusätzlich noch die E-Portfolio-Arbeit für eine Gruppe Studierender aus der beruflichen Bildung zur Begleitung des

Praktikums in den Unischulen eingesetzt werden. Die Hauptgruppe teilte sich dabei in insgesamt zehn Untergruppen, welche jeweils einer der vier Unischulen zugeordnet wurde. Im Vergleich zu den anderen Nutzungsszenarien sollte neben einem individuellen Portfolio auch ein Gruppenportfolio innerhalb der Untergruppen bearbeitet und bewertet werden (s. Kapitel 3 – Variante 2). Das Gruppenportfolio wurde für kollaborative Aufgaben, wie beispielsweise das gemeinsame Erstellen eines Kriterienkatalogs für Unterrichtsbeobachtungen, eingesetzt. Die Aufgaben des individuellen Portfolios umfassten Aufgaben zur Reflexion (z. B. einer Abschlussreflexion, in welcher die selbstgesetzten Ziele zu Beginn des Praktikums evaluiert wurden) sowie zur Dokumentation (z. B. Sammeln von Material für Lehraktivitäten).

Praktikum zum Erstunterricht (Grundschullehramt)

In diesem Anwendungsfall erhielten die Studierenden regelmäßig Seiten als Vorlagen bereitgestellt, welche aus der Gruppe kopiert werden konnten (s. Kapitel 3 – Variante 1). Auf diesen waren entsprechende Arbeitsaufträge vermerkt, welche verschiedene Aufgaben, u. a. zur Reflexion von Inhalten der Begleitveranstaltung wie auch der Erfahrungen aus dem Praktikum, enthielten. In den Aufgabenstellungen wurden die Studierenden zu einer multimedialen und kreativen Aufgabenlösung angehalten. Die erstellten Seiten sollten zu einer eigenen Sammlung zusammengefasst werden und abschließend in der dafür vorgesehenen Gruppe eingereicht werden.

6. Zusammenfassung der Erfahrungen und Evaluationsergebnisse

Im Anschluss an die Nutzung von efolio in den Begleitveranstaltungen wurden Interviews mit den Lehrenden geführt. Die Studierenden wurden nach der Abgabe ihres E-Portfolios zu einer Online-Umfrage eingeladen. Die ersten Erkenntnisse aus der Auswertung der Interviews und der Umfrage werden im Folgenden beschrieben.

Aus den Interviews mit den Lehrenden lassen sich zum jetzigen Zeitpunkt folgende Schlüsse ziehen: Die Integration der E-Portfolio-Arbeit in die Lehre ist umso einfacher, je mehr (positive) technische Vorerfahrungen Nutzer:innen aufweisen. Die Integration ist erfolgreicher, wenn die Nutzer:innen bereits mit Portfolioarbeit in Grundzügen vertraut sind und diese auch in anderen Medien gewinnbringend eingesetzt haben. Umso wichtiger ist es dann, Veränderungspunkte ausfindig zu machen, die die besonderen Funktionen der elektronischen Portfolioarbeit als Mehrwert integrieren, z. B. den Einsatz verschiedener Medien oder interaktive Momente (wie Feedback), die in den Prozess auf verschiedenen Ebenen angesetzt werden können. Die Lehrveranstaltungen, in denen mit E-Portfolios gearbeitet wird, sind fachlich breit gestreut, inhaltlich unterschiedlich strukturiert – z. B. in der Verteilung von praktischen Übungen und dem Erwerb von Theoriewissen oder in der Verknüpfung beider Elemente – finden zu verschiedenen Zeitpunkten im Studienverlauf statt und haben erhebliche Unterschiede bei den Teilnehmendenzahlen. In allen ist die Arbeit mit einem E-Portfolio möglich und für alle lassen sich tragfähige Anknüpfungspunkte an die Zielsetzung der Lehrveranstaltung finden. Das heißt umgekehrt, dass es keine ideale Einheitslösung für alle gibt, sondern dass die didaktische Planung für den Einsatz von E-Portfolios spezifisch für die einzelnen Lehrveranstaltungen durchgeführt werden muss.

Mit Studierenden, die in ihren Lehrveranstaltungen das E-Portfolio-System nutzen, wurde nach Abschluss der Lehrveranstaltung eine anonymisierte Fragebogenerhebung durchgeführt. Der Zugang zum Fragebogen erfolgte jeweils nach Einreichung des Portfolios und damit dem Abschluss der praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltung. Es nahmen 34 Student:innen an der Befragung teil. Überblicksartig ergibt die Auswertung folgende Einsichten: Die technische Nutzung von efolio bereitete vielen der Befragten erhebliche Probleme, andere wenige fanden sich aber sehr gut zurecht. Besonders auffällig ist, dass das Teilen von Portfolios und das Hinterlassen von Kommentaren technisch am meisten Schwierigkeiten bereitete. Zur gesteigerten Handlungssicherheit nutzen Studierende jenseits der Ersteinführung allerdings nur wenig die online

zur Verfügung gestellten Hilfsmittel, wie Videos von anderen Hochschulen oder das offizielle Mahara-Handbuch.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass efolio von einer deutlichen Mehrheit der Umfrageteilnehmenden als nicht hilfreich oder für das Praktikum als ungeeignet angesehen wurde. Auffallend sind hierbei folgende Gesichtspunkte, die sich weniger auf die eigenen Fertigkeiten, sondern mehr auf die Arbeitsweisen und Lernverfahren beziehen, die durch die Arbeit im E-Portfolio angeregt werden, oder eben nicht: Feedback- und Kommentarfunktionen scheinen relativ wenig zum Einsatz zu kommen und Studierende erleben durch die E-Portfolio-Arbeit nicht genug Anregung zum Austausch untereinander. Auch die Verknüpfung von Lerninhalten innerhalb einer Lehrveranstaltung oder lehrveranstaltungsübergreifend wird vergleichsweise niedrig bewertet und möglicherweise zu wenig gefordert oder gefördert. Die niedrigsten Werte erzielten Fragen nach der Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses und die nach der Unterstützung der Kompetenz zur Selbstreflexion. Diese Punkte deuten darauf hin, dass die Aufgabenstellungen das Potenzial der Arbeit mit einem E-Portfoliosystem noch nicht voll ausschöpfen und dass der Einsatz von efolio zielgerichteter erfolgen sollte. Zu den inhaltlichen Gesichtspunkten, die mit der Umstellung auf das E-Portfolio einhergingen, äußerten sich einige Studierende aus der Gruppe zum Englisch-Praktikum demgegenüber durchaus positiv (vgl. den Beitrag von Summer et al. in diesem Band).

Rund 80 % der Befragten hatten in der Vergangenheit ein Portfolio in Papierform oder als digitales Textdokument erstellt. Aus den frei formulierten Kommentaren lässt sich ablesen, dass viele der Befragten den Mehrwert des E-Portfolios im Vergleich zu der Abgabe einer PDF-Datei bzw. eines Textdokuments nicht sehen und die Arbeit mit efolio oft als lästig und unnötig angesehen wird, was darauf hindeutet, dass der Mehrwert eines E-Portfolios im Vergleich zu einem Textdokument nicht ausreichend genutzt oder vermittelt wurde. Hier wird es wichtig sein, die Aufgabenstellungen in Zukunft stärker an der Arbeit mit E-Portfolios auszurichten. Dabei muss der schmale Grat aus ausreichender Vorgabe

und genug Flexibilität in der Aufgabenbearbeitung stärker Beachtung finden. Wie in den Szenarien gezeigt, wurden zwar teils multimediale (z. B. Selbstreflexion mit Audioaufnahme) und kollaborative (z. B. Fremdreiflexion durch Kommentare) Aufgabenstellungen gefordert, diese wurden jedoch durch die Studierenden entweder nicht als Mehrwert gesehen oder überhaupt nicht in der geforderten Form bearbeitet. Hinsichtlich der geringen Interaktion zwischen den Studierenden wird es zukünftig auch wichtig sein, die Grundlagen für eine professionelle Feedback-Umgebung zu schaffen. Technisch sind die Möglichkeiten mit Mahara vorhanden, didaktisch wird es aber nötig sein, dass Studierende lernen, Feedback zu geben (siehe Kapitel 4).

Es sei abschließend noch erwähnt, dass Erhebungen mit dem gleichen Evaluationsbogen in Lehrveranstaltungen anderer Fachrichtungen (z. B. einem Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten in der angewandten Informatik), die mit efolio arbeiteten, ein deutlich positiveres Bild aufzeigen. Zwar werden auch dort die Übersichtlichkeit und Nutzer:innenfreundlichkeit des Systems negativ bewertet – ein bekanntes Problem bei Mahara, welches schon längere Zeit besteht (siehe auch Beutelspacher, 2012) – jedoch wird der Einsatz überwiegend als positiv und hilfreich erachtet. Das Problem scheint also nicht hauptsächlich am System zu liegen, sondern eher in der Verwendung zu bestehen. Es deutet sich an, dass Dozierende noch spezifischer für die Arbeit mit efolio geschult werden sollten, um selber die Potenziale gegenüber herkömmlichen Formen genauer in den Blick nehmen und Studierende dementsprechend anregen und begleiten zu können.

7. Fazit und Ausblick

Der Beitrag hat gezeigt, wie ein E-Portfolio-System an der Universität Bamberg pilotiert wurde, welche Funktionalitäten es umfasst und wie es in der Lehrkräftebildung im Rahmen der schulpraktischen Studien Anwendung findet. Die Evaluationsergebnisse machen deutlich, dass der Einstieg in Mahara schwerfällt. Die eher schlechten Ergebnisse bei der Befragung Studierender, welche efolio zur Dokumentation und Reflexion ihres Schulpraktikums nutzten, lässt den Schluss zu, dass der begleitende

Einsatz von Mahara noch nicht so eingebunden ist, dass der mögliche Mehrwert für die Beteiligten sichtbar wird. Damit wird das Potenzial, das durch Forschungsergebnisse nahegelegt wird (siehe Kapitel 4), noch nicht voll ausgeschöpft und es lässt sich folgern, dass der Einsatz von efolio in diesem Kontext noch überarbeitet werden sollte. Auffällig ist, dass der Mehrwert des Portfoliosystems gegenüber einem einfachen PDF-Dokument nicht gesehen wird und es kaum Interaktion mit anderen Studierenden gab. Doch genau das ist ein wichtiger Aspekt beim Portfoliosystem: Der Austausch mit Kommiliton:innen soll gefördert und so auch Selbstreflexion angeregt werden. Auch die nur teilweise Nutzung von efolio für einzelne Teile eines Portfolios – wie am Beispiel des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums – schmälert den wahrgenommenen Mehrwert. In diesem Fall ist es durchaus nachvollziehbar, dass bei Studierenden die Nutzung von Mahara möglicherweise schon deshalb auf Ablehnung stößt, da der Einarbeitungsaufwand in einer ungünstigen Relation zum Nutzen steht und es noch deutlicher als Mehraufwand wahrgenommen wird.

In Zukunft wird es wichtig sein, die gemachten Erfahrungen weiter zu reflektieren und Schlüsse für die Nutzung von efolio in den schulpraktischen Studien zu ziehen. Darunter fällt auch, Dozierenden wie Studierenden stärker den Mehrwert von E-Portfolios zu verdeutlichen und gemeinsam sinnvoll eingebundene Konzepte für die Schulpraktika zu entwickeln. Perspektivisch könnte das E-Portfolio auch über die Nutzung im Schulpraktikum hinaus seine Potenziale entfalten. Dabei bietet insbesondere das Lehramtsstudium mit den verschiedenen Ausbildungsphasen einen spannenden Kontext, um nicht nur einzelne Reflexions-, sondern übergreifende Entwicklungsportfolios umzusetzen und so den lebenslangen Lernprozessen einer Lehrperson eine geeignete Plattform zu bieten.

Mit dem Ende von WegE (Projektende Dezember 2023) und DiKuLe (voraussichtliches Projektende Juli 2024) endet die Projektarbeit zur Einführung von E-Portfolio-Systemen an der Universität Bamberg in naher Zukunft. Im Mai 2023 gab zudem die Firma Catalyst IT, welche sich maßgeblich um die Entwicklung an Mahara kümmert, bekannt, dass dies nicht weiter kostenfrei zur Verfügung stehen würde. Nach reichlichen

Abwägungen wird trotz nötiger Investitionen ein Weiterbetrieb von Mahara an der Universität Bamberg angestrebt. Die verbleibende Projektlaufzeit von DiKuLe soll dazu genutzt werden, das System nachhaltig in die universitäre Systemlandschaft zu integrieren, eine passende Supportstruktur zu etablieren und Lehrende wie Studierende dazu zu befähigen, das System möglichst ohne persönliche Anleitung eigenständig zu nutzen.

Danksagung

Wir danken den geldgebenden Förderern, dem efolio-Team der Universität Bamberg (Hannah Brodel, Daniel Grötzbach, Evi Plötz und Cordula Schwiderski) für seine Anregungen, sowie den Teilnehmer:innen der verschiedenen Befragungen.

Literatur

Baumgartner, P. (2012). *Einsatz von E-Portfolios an (österreichischen) Hochschulen. Teil II des BMWF-Abschlussberichts*. Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems.

Beutelspacher L. (2012). Evaluation des E-Portfolio-Systems Mahara. *Information - Wissenschaft & Praxis*, 63(4), 227–232, <https://doi.org/10.1515/iwp-2012-0051>.

Busse, A. (2021). *Reflexive Kompetenzentwicklung in der Lehrer*innenbildung. Mit Podcasts im ePortfolio auf dem Weg zur Professionalität*. Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-35078-9

Catalyst (2023). About Mahara. <https://mahara.org/view/view.php?id=2>

Catalyst IT et al. (2022). Mahara manual. <https://manual.mahara.org/>.

Catalyst IT et al. (2022b). Mahara manual: 2. Introduction. <https://manual.mahara.org/en/22.04/intro/introduction.html>.

Combe, A., & Kolbe, FU. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.35468/hblb2020-024

Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein - Lehrer(in) werden - die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.

Feder, L., & Cramer, C. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung: eine Analyse der Portfolioliteratur. *DDS–Die Deutsche Schule*, 110(4), 354–368.

Gruber, H. (2021). Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 108–118. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-10>

Hericks, N. (2020). Das Portfolio als Prüfungsinstrument in der Hochschullehre. Erprobung des ePortfolios im Rahmen der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 585–597. <https://doi.org/10.4119/hlz-2730>

Idel, T.-S., & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 201–213). Klinkhardt.

Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur: Transformationen der Macht in der Weiterbildung: Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. transcript.

Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., & Störtländer, J. C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Klinkhardt.

Koch-Priewe, B., & Störtländer, J. C. (2016). Portfolio in Schule und LehrerInnenbildung – zur Einschätzung neuerer Entwicklungen. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). *Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 265–279). Klinkhardt.

Moodle (2020). *Mahara-Portfolio* – MoodleDocs. https://docs.moodle.org/402/de/Mahara_Portfolio

Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Basic Books.

Totter, A., & Egli, J. (2021). Reflexion mittels E-Portfolio. Ein Beispiel der Online-Reflexionspraxis angehender Lehrpersonen während ihrer berufspraktischen Ausbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(1), 46–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-04>

Wisniewski, B., & Zierer, K. (2023). Feedback - in aller Munde, aber missverständlich? *Bildung und Erziehung*, 76(1), 61–80. <https://doi.org/https://doi.org/10.13109/buer.2023.76.1.61>

Wyss, C., & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25. <https://doi.org/https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>

E-Portfolios im fachdidaktischen Praktikum Englisch: Konzeption und Evaluation

Theresa Summer  0000-0002-8081-6266

Claudia Schnellbögl  0009-0007-5341-9656

Birgit Kraus  0009-0000-7637-0487

Cordula Schwarzl  0009-0004-5431-765X

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von E-Portfolios in Bildungskontexten stellt der vorliegende Beitrag ein entsprechendes Konzept vor, welches für das fachdidaktische Praktikum Englisch an Sekundarschulen im Rahmen einer Arbeitsgruppe an der Universität Bamberg entwickelt und evaluiert wurde. Die Evaluation basiert schwerpunktmäßig auf einem moderierten Gespräch mit Studierenden, wobei zahlreiche Grenzen und Hürden erörtert wurden, die v.a. die Nutzungsweise des Tools betrafen. Gleichzeitig verwiesen Studierende auf zentrale Vorteile und Potenziale dieses Instruments, wie beispielsweise die thematisch fokussierten Reflexionsanlässe sowie dessen Prozesshaftigkeit. Insgesamt hat sich die Grundkonzeption der Aufgaben im E-Portfolio im fachdidaktischen Praktikum Englisch bewährt, während hinsichtlich der Benutzung der Software eine noch intensivere Betreuung der Studierenden durch Dozierende sowie eine stärkere Einbindung des E-Portfolios in die praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung vonnöten scheinen.

Keywords: E-Portfolio, Praktikum, Englischunterricht, Digitalisierung, Praktikumsbetreuung, moderiertes Gespräch, Mahara

1. Einleitung

Dieser Beitrag stellt das Konzept des E-Portfolios für das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum Englisch vor und diskutiert erste Ergebnisse einer Evaluation, die im Rahmen eines moderierten Gesprächs mit der ersten Testgruppe von Studierenden des Gymnasiallehramts stattfand. Ausgangspunkt für die Überführung des bisher analogen Praktikumsberichtes in eine digitale Lernumgebung war primär die Motivation, Studierenden zu noch mehr Kollaboration und Reflexion anzuregen, wofür digitale Tools einen erheblichen Mehrwert bieten können. Die Arbeit mit strukturierten E-Portfolios hat sich in der Lehrkräftebildung als positiv gezeigt, u. a. für die Bewusstmachung des eigenen Entwicklungsprozesses und pädagogisch-didaktischer Handlungen sowie für den Einbezug von Multiperspektivität bei der Reflexion über eigenes Lehrerhandeln (vgl. Darling-Hammond & Snyder, 2000). Der Begriff *E-Portfolio* beschreibt einen digitalen Raum, in welchem Lernende ihren Lernprozess und zentrale Ergebnisse sammeln und präsentieren können (vgl. Hockly, 2022). In der Lehrkräftebildung werden bereits seit Mitte der 2000er Jahre vermehrt E-Portfolios eingesetzt und untersucht (vgl. Web of Science, 2023), wobei eine hohe Diversität an verwendeten Programmen, Kontexten und Forschungsfoki sowie Konzeptionen besteht.

E-Portfolios erfüllen keinen Selbstzweck, sondern bringen im Vergleich zu analogen Praktikumsberichten oder Portfolios zahlreiche Vorteile mit sich. So können die Studierenden u. a. vielfältige Formate und Medien kreativ in ein E-Portfolio einbinden, wie z.B. Texte, Bilder, Audio- und Videodateien (vgl. Barrett, 2000a; Gödecke, 2020). Folglich können Lehramtsstudierende anhand des E-Portfolios auch ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln (vgl. Barrett, 2000b), wie sie u. a. für Lehrkräfte im *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu; Redecker, 2017) aufgeführt und auch für den bayerischen Kontext adaptiert wurden (DigCompEdu Bavaria; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2021). Die Schulung digitaler Kompetenzen wird auch seitens der Kultusministerkonferenz als eine zentrale Aufgabe der Lehrkräftebildung definiert (Kultusministerkonferenz, 2017). Aufgrund

der Möglichkeiten, sich im Rahmen des Studiums hier kreativ auszuprobieren, können auch mögliche Ängste im Umgang mit unbekanntem digitalen Tools überwunden werden.

Ein multimodales E-Portfolio bietet zudem Möglichkeiten zur Interaktion, z.B. über Feedback von anderen, und kann dadurch insbesondere Lernprozesse über einen längeren Zeitraum unterstützen sowie durch Kollaborationsmöglichkeiten den Studierenden ermöglichen, Lerngemeinschaften zu bilden (vgl. Cuesta et al., 2022). So können angehende (Englisch-)Lehrkräfte beispielsweise einüben, professionell digital zu kollaborieren, indem sie sich mit anderen Studierenden über ihre Reflexionen auf Unterrichtsbeobachtungen austauschen. Nach Barrett (2000b) bietet ein E-Portfolio somit hohes Potenzial für lebenslanges Lernen und professionelle Weiterentwicklung von Lehrkräften insbesondere auch über das Studium hinaus.

Gleichzeitig wurde die Einführung des E-Portfolios für das studienbegleitende fachdidaktische Englischpraktikum genutzt, um die Praktikumsbetreuung inhaltlich weiterzuentwickeln. Hierfür wurden Themenschwerpunkte ausgewählt, die in der Reflexion der Studierenden im Vordergrund stehen sollten und es ermöglichen, stundenübergreifend Erfahrungswerte zu sammeln und für den eigenen Lerngewinn gebündelt festzuhalten.

Hinsichtlich der Zielsetzung von E-Portfolios unterscheidet Hockly (2022) drei Typen von E-Portfolios: 1) *learning portfolios* (welche über einen gewissen Zeitraum erstellt werden und dementsprechend einen Entwicklungsprozess darstellen), 2) *assessment portfolios* (welche für die Bewertung beispielsweise in der Lehrkräftebildung verwendet werden) und 3) *professional portfolios* (welche eine Art öffentlicher Lebenslauf darstellen, der eigene Leistungen darlegt) (vgl. Hockly, 2022, S. 77).

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit E-Portfolios, die als *learning* und *assessment portfolios* (vgl. Hockly, 2022) eingesetzt wurden mit dem Ziel, sowohl einen Entwicklungsprozess seitens der Studierenden und deren

kontinuierlichen Reflexionsprozesses darzustellen als auch eine Begutachtung im Rahmen des Abschließens des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums zu ermöglichen (§ 34 Abs. 1 Satz 1 Nr. 4 LPO I). Die vorliegende Konzeption des E-Portfolios umfasst somit sowohl beide Aspekte des von Baumgartner (2012) für die Hochschullehre empfohlenen Reflexionsportfolios als Lern- und Beurteilungsinstrument. Das an der Universität Bamberg verwendete System Mahara bietet notwendige Möglichkeiten wie beispielsweise eine nahezu unbegrenzte Aufnahme von Informationen und Produkten, die Anzeige auf verschiedenen mobilen Endgeräten wie Laptop und Tablet, die Unterstützung individueller Lernprozesse durch Gestaltungsfreiheiten wie z.B. das Freischalten der Ansicht einzelner Seiten des E-Portfolios für Dozierende, eine geteilte, kollaborative Einsicht oder Weiterbearbeitung von Inhalten, die Einbettung von Querverweisen/Hyperlinks sowie die Förderung von Austauschprozessen (vgl. Del Ponte & Wolf, 2018; für eine Vorstellung der Mahara-basierten Plattform *efolio* sowie eine Übersicht über verschiedene Anwendungsszenarien vgl. den Beitrag von Hirmer, Sticht & Timm in diesem Band).

2. Aktueller Forschungsstand

In der Fremdsprachenlehrkräftebildung zeigen Studien, dass E-Portfolios ein wichtiges Tool darstellen, um Lernprozesse von Studierenden insbesondere während Praxisphasen im Studium zu unterstützen. Hierbei können E-Portfolios als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis fungieren, indem sie Studierende zu gezielter Verknüpfung ihrer Praxiserfahrungen mit gelernter (fach-)didaktischer Theorie anregen (vgl. Gödecke, 2020). E-Portfolios werden in der Lehrkräftebildung insbesondere als Möglichkeit gesehen, *reflection-on-action* (Schön, 1983) zu fördern, also gezielte Reflexion über eine Handlung zu einem späteren Zeitpunkt. In der ersten Phase der Lehrkräftebildung kann das z. B. im Anschluss an eine eigens gehaltene Unterrichtsstunde im Praktikum geschehen, wenn Lehramtsstudierende ihre Unterrichtshandlungen reflektieren. Demgegenüber steht nach Schön (1983) *reflection-in-action*, womit spontane Reflexion während der Handlung gemeint ist. *Reflection-on-action* bietet

durch die zeitliche Distanz möglicherweise Potenzial zu mehrperspektivischer Reflexion und ist zentral für die aktive professionelle Weiterentwicklung von Lehrkräften (vgl. Mann & Walsh, 2017). Angelehnt u. a. an Schöns Reflexionsbegriff entwickelte Wyss (2013) folgende Definition von Reflexion, die im vorliegenden Beitrag aufgegriffen wird:

Reflexion ist ein gezieltes Nachdenken über bestimmte Handlungen oder Geschehnisse im Berufsalltag, [die] individuell oder im Austausch mit anderen [...] systematisch und kriteriengeleitet erkundet und geklärt [werden]. Dies geschieht unter Einbezug von: (1.) erweitertem Blickwinkel, (2.) eigenen Werten, Erfahrungen, Überzeugungen, (3.) größerem Kontext [...]. Aus dem Prozess werden begründete Konsequenzen für das weitere Handeln abgeleitet und in der Praxis umgesetzt. (Wyss, 2013, S. 55)

Im fachdidaktischen Praktikum Englisch bedeutet das beispielsweise, dass Studierende im Anschluss an eine gehaltene Stunde reflektieren, warum eine entwickelte Aufgabe von Lernenden gut bearbeitet werden konnte und zum vorgesehenen Kompetenzerwerb beigetragen hat oder warum dies ggf. nicht der Fall war. Diese Reflexion kann individuell oder im Austausch mit anderen Praktikant:innen, der betreuenden Lehrkraft oder Dozierenden stattfinden, um mehrere Perspektiven zu erfassen. Ziel ist, dass die Studierenden durch ihre Reflexion Erkenntnisse gewinnen, die sie befähigen, Unterrichtskonzepte und Aufgaben zielgerichtet für die Schüler:innen und deren Lernprozess zu entwickeln und zu überarbeiten.

Solche Reflexionsprozesse angehender Fremdsprachenlehrkräfte stehen insbesondere im Fokus aktueller Forschung zu E-Portfolios, die hauptsächlich qualitative Fallstudien im Rahmen curricularer Entwicklungen der (Fremdsprachen-)Lehrkräftebildung umfassen. Im Folgenden werden drei Studien exemplarisch zusammengefasst, die die Implementierung von E-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräftebildung zur Begleitung von Praxisphasen untersuchen. Dieser Fokus hat für den vorliegenden Beitrag die höchste Relevanz, weshalb auf eine umfassende Darstellung des allgemeinen Forschungsstandes zu E-Portfolios in der Lehrkräftebildung verzichtet wurde.

In einer Fallstudie von Ayan & Seferoğlu (2011) führten acht Studierende des Englischlehramts ein E-Portfolio während eines Praktikums. Den Studierenden waren hierbei keine konkreten Aufgabenstellungen vorgegeben, sondern sie konnten ihre E-Portfolios mithilfe der Weblog-Software Wordpress völlig frei gestalten. Die anschließende Analyse der Texte, ergänzt durch Interviews mit den Studierenden, ergab ein heterogenes Bild der Lernprozessbegleitung durch das Tool. Während manche Studierende das E-Portfolio als fremdgesteuerte Aufgabe ansahen, schätzten andere Teilnehmende die Eigenverantwortung und Selbststeuerung in der Nutzung des Tools. Grundsätzlich scheint die Arbeit am E-Portfolio die Reflexionskompetenzen der Studierenden gefördert zu haben, indem sie sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen vergangener Reflexionen verschiedene Perspektiven einnahmen und sich neuer Aspekte ihres Handelns bewusst wurden. Dennoch wiesen viele der E-Portfolios eher oberflächliche Beschreibungen anstatt tiefgehender kritischer Reflexion auf. Dies entspricht Ergebnissen aus einer Vielzahl von Studien, wie beispielsweise von Nückles et al. (2004), die zeigen konnten, dass Lerntagebücher ohne Aufgabenstellungen zu einer geringeren Qualität der Lernaktivität von Studierenden führen im Vergleich zu Aufgabenstellungen und Prompts, die gezielt kognitive oder metakognitive Lernaktivitäten anregen. Ayan und Seferoğlu (2011) schätzen das E-Portfolio in ihrer Fallstudie als unterstützend für den wahrgenommenen Theorie-Praxis-Transfer der Studierenden und deren selbstreguliertes Lernen ein. Befunde aus experimentellen Studien (vgl. Nückles et al., 2004) bestätigen, dass Lerntagebücher förderlich für das selbstregulierte Lernen von Studierenden sind. Die Dokumentation der Praktikumserfahrungen im E-Portfolio ermöglicht zudem einen interaktiven Austausch der Studierenden sowie Metareflexion über vergangene Reflexionen (Ayan & Seferoğlu, 2011, vgl. auch Nückles et al., 2004).

Firdyiwiek & Scida (2014) entwickelten ebenfalls ein E-Portfolio-Konzept im Rahmen des Studiengangs Fremdsprachenlehramt (*Teaching Foreign Languages*) während der ersten Praxisphase von Studierenden der Fächer Spanisch, Italienisch und Arabisch. Es wurde ein reflexives Kurskonzept gewählt, indem das E-Portfolio kontinuierlich anhand der Rückmeldun-

gen der Studierenden weiterentwickelt und adaptiert sowie fachdidaktisch erweitert wurde. Die verwendeten E-Portfolios waren also anders als in der Studie von Ayan und Seferoğlu (2011) vorstrukturiert, was nach Nückles et al. (2004) lernförderlicher ist. Die in dieser Studie verwendeten E-Portfolios enthielten Aufgaben der Dozierenden, Videos von Unterrichtssequenzen sowie Reflexionsaufgaben und regten gezielt Kollaboration durch gegenseitiges Kommentieren der Studierenden an. Diese Art von E-Portfolios wurde als förderlich sowohl für individuelle Reflexion als auch für Gruppenreflexion durch gegenseitiges Kommentieren und Lesen von Portfolios anderer Studierender wahrgenommen (Firdiyewek & Scida, 2014) und zeigt somit Vorteile dieses Tools für interaktiven Austausch.

Ein ähnlich reflexives Vorgehen wurde im Bereich von Fremdsprachenpraktika in den Fächern Französisch und Spanisch an der Universität Bremen gewählt. Im Rahmen eines *Design-Based Research* Ansatzes wurde ein E-Portfolio im Hinblick auf dessen Gestaltung für die Entwicklung fachspezifischer Reflexionskompetenz untersucht und weiterentwickelt (Gödecke, 2020). Um die Studierenden in den Prozess der E-Portfolio-Entwicklung einzubeziehen, wurden deren Rückmeldungen auf vielfältige Art und Weise eingeholt und bei der Überarbeitung des Konzeptes berücksichtigt. Die E-Portfolio-Aufgaben beinhalteten obligatorische und fakultative Anteile und bestanden jeweils aus (1) einer fachdidaktischen Hinführung zum Thema, (2) Literaturhinweisen und (3) einer konkreten Aufgabenstellung. So sollte insbesondere die Theorie-Praxis-Verknüpfung der Studierenden in der Reflexion gefördert werden (Gödecke 2020). Es zeigte sich im ersten Zyklus der Studie, dass das E-Portfolio von Studierenden positiver aufgenommen wurde als die Alternative einer Papierform. Positiv angemerkt wurden von Studierenden in beiden Zyklen die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzung im fakultativen Aufgabenbereich sowie die vorhandenen Differenzierungsangebote im E-Portfolio (z. B. Beratung durch Dozierende). Hinsichtlich des selbstregulierten Lernens ergab sich ein differenziertes Bild: So nahmen manche Studierende die Aufgaben als extern gesteuerte Pflicht wahr, während andere durch die Prozesshaftigkeit des E-Portfolios mehr Selbststeuerung emp-

fanden sowie die Möglichkeiten für Kreativität und Spontaneität schätzten. Hinsichtlich der fachspezifischen Reflexionskompetenz erwies sich die Bewusstmachung eigenen Vorwissens als hilfreich für die Studierenden, um nach der Erprobung in der Praxis gezielt Rückbezüge anzustellen. Dennoch zeigte sich eine große Heterogenität in der Reflexionstiefe und der wahrgenommenen Schwierigkeit der Aufgaben durch die Studierenden (Gödecke, 2020).

Die Ergebnisse von Gödecke (2020) sowie Ayan und Seferoğlu (2011) weisen auf die Problematik hin, dass das E-Portfolio trotz vielfältiger Freiräume für die Studierenden dennoch weiterhin als extern gesteuert wahrgenommen werden kann. Dies könnte sich laut den Autor:innen negativ auf die Authentizität und Qualität der Reflexionstexte auswirken. Nückles et al. (2004) konnten in diesem Zusammenhang zwar keinen Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten der Lernenden mit der Veröffentlichung ihrer Eintragungen in einem Lerntagebuch und dem wahrgenommenen Lernzuwachs zeigen, doch die dort verwendeten Aufgabenstellungen waren auf Inhalte einer Lehrveranstaltung bezogen. Im vorliegenden Kontext beinhalten die Aufgaben des E-Portfolios jedoch einen Fokus auf Reflexionen des eigenen Handelns im Praktikum und der Verknüpfung dessen mit fachdidaktischen Inhalten. Daher könnte hinsichtlich der Veröffentlichung der Texte eine andere Wahrnehmung der Studierenden vorliegen, wie vorliegende qualitative Studien zeigen (vgl. Ayan & Seferoğlu, 2011; Gödecke, 2020). In der vorliegenden E-Portfolio-Konzeption konnten Studierende ihre Texte zunächst privat schreiben und anschließend gezielt mit anderen Studierenden und den Dozierenden teilen. Durch dieses Format eines *learning* und *assessment portfolios* (vgl. Hockly, 2022) wurde versucht, die Selbststeuerung der Studierenden in ihrem Lernprozess zu stärken. Dennoch ist es möglich, dass die Eintragungen auf den freigegebenen Seiten des E-Portfolios aufgrund der obligatorischen Begutachtung durch Dozierende zur Anerkennung des Praktikums weniger authentisch sind als die Eintragungen im privaten Bereich des E-Portfolios.

Insgesamt zeigt die aktuelle Studienlage, dass E-Portfolios insbesondere als positiv für die Entwicklung von Reflexionskompetenzen angehender

Fremdsprachenlehrkräfte in Praxisphasen angesehen werden (vgl. Ayan & Seferoğlu, 2011; Gödecke, 2020). Durch kollaborative Möglichkeiten können Studierende sowohl zu individueller als auch zu Gruppenreflexion angeregt werden (vgl. Firdyiwiek & Scida, 2014). Des Weiteren bieten E-Portfolios vielfältige kreative Gestaltungsmöglichkeiten, wodurch Studierende auch ihre digitalen Kompetenzen schulen (vgl. Ayan & Seferoğlu, 2011; Firdyiwiek & Scida, 2014; Gödecke, 2020). Durch inhaltliche Freiräume und fakultative Schwerpunktsetzung kann insbesondere die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden für deren Lernprozess gefördert werden, jedoch scheint dies im Rahmen von Lehramtsstudiengängen nicht für alle Studierenden der Fall zu sein (vgl. Ayan & Seferoğlu, 2011; Gödecke, 2020). Insbesondere scheint ein Potenzial von E-Portfolios in semesterübergreifender Verwendung (vgl. Gödecke, 2020) und lebenslangem Lernen (vgl. Barrett, 2000b) zu liegen. Daher sehen beispielsweise Cuesta et al. (2022) ein langfristig angelegtes E-Portfolio als ein zentrales Instrument innerhalb eines komplexen Prozesses professioneller Weiterentwicklung von Lehrkräften an.

Da sich für die curriculare Einbindung von E-Portfolios in bisherigen Studien ein reflexives Vorgehen und kontinuierliche Weiterentwicklung anhand von Rückmeldungen der Studierenden als vorteilhaft gezeigt hat, wurde ein solches Vorgehen auch für die vorliegende Konzeption des E-Portfolios für das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum gewählt. Im Folgenden wird dieses Konzept, welches 2022-23 an der Universität Bamberg entwickelt und erprobt wurde, vorgestellt und die Ergebnisse eines moderierten Gesprächs mit Studierenden dargestellt sowie Potenzial für die Weiterentwicklung des Tools diskutiert.

3. Das Konzept für E-Portfolios im fachdidaktischen Praktikum Englisch

Die Entwicklung des E-Portfolios fand im Rahmen einer Arbeitsgruppe der Fachdidaktik Englisch in Kooperation mit dem Projekt SchulPrax (Weiterentwicklung schulpraktischer Studien, Projekt WegE – Wegweisende Lehrerbildung) an der Universität Bamberg statt. Für die Planung des E-Portfolios standen die Ziele dessen Einsatzes und sein potenzieller

Mehrwert im Vergleich zu einem analogen Praktikumsbericht im Vordergrund. Dementsprechend folgten wir bei der E-Portfolio-Konzeption den sieben Schritten für einen effektiven Einsatz von Hockly (2022, S. 78; „*objectives, timeframe, content, tool, evaluation and feedback, collaboration, and audience*“), wie im Folgenden erläutert wird.

Schritt 1: Zielsetzung

Das E-Portfolio ersetzt die bisher geforderte analoge Praktikumsmappe, die die Praktikumserfahrung dokumentiert, evaluiert und reflektiert. Der für den auch weiteren Unterrichtserfolg der Studierenden zentralen Reflexion kommt über den Einsatz des E-Portfolios ein maßgeblich höherer Stellenwert zu. Zudem dient das E-Portfolio, wie oben beschrieben, als *Assessment*-Tool und bildet die Semesterleistung der Studierenden auch formal ab. Konkret sollen die Studierenden durch das E-Portfolio im fachdidaktischen Englischpraktikum ihre Kompetenzen in folgenden Bereichen schulen:

- Professionelle Kooperation
- Digitale Kompetenzen
- Reflexion
- Lebenslanges Lernen / professionelle Weiterentwicklung

Schritt 2: Zeitrahmen

Nach einem ersten Testlauf mit Erarbeitung der Inhalte inklusive einer Abschlussevaluation befindet sich das E-Portfolio in seinem zweiten Semester der Testphase. Langfristig wäre wünschenswert, dass E-Portfolios in allen Praktika Anwendung zur umfassenden Dokumentation finden. Auch eine persönliche Weiterführung des individuellen Portfolios über den universitären Kontext hinaus wäre denkbar und wünschenswert (s. Punkt 3).

Schritt 3: Inhalte

Die Inhalte werden in 5 vorstrukturierte Seiten integriert:

- Seite 1: Mein Englischpraktikum reflektieren
- Seite 2: Aspekte im Englischpraktikum reflektieren
- Seite 3: Ausführlicher Unterrichtsentwurf
- Seite 4: Dokumentation und Organisatorisches
- Seite 5: Nach dem Praktikum

Schritt 4: Tool

Die vonseiten der Universität Bamberg bereitgestellte Plattform efolio basiert auf der Software Mahara, einer E-Portfolio-Software mit Community-Charakter, die darauf abzielt, Lernprozesse abzubilden, zu dokumentieren und zu reflektieren. Dem kollaborativen Charakter der Plattform wird in der Konzeption des E-Portfolios als Möglichkeit des Austauschs im Stile von sozialen Netzwerken Rechnung getragen (siehe Punkt 6; für eine ausführliche Beschreibung von efolio und Mahara vgl. den Beitrag von Hirmer, Sticht & Timm in diesem Band).

Schritt 5: Evaluation und Feedback

Die Plattform efolio bietet vielfältige Möglichkeiten für Evaluation und Feedback, die von Selbstevaluation über Peer-Feedback bis hin zu Rückmeldungen durch die Dozierenden reichen. Die Kommentarfunktion erlaubt Feedback, das zeitlich unmittelbar und hochgradig kontextualisiert angeboten werden kann (Kommentarfeld nach jedem Textfeld möglich).

Schritt 6: Kollaboration

Die Möglichkeiten zur Kollaboration zeichnen efolio als Plattform aus. Im vorliegenden E-Portfolio-Konzept findet Kollaboration als Prinzip auf verschiedenen Ebenen Anwendung. Seite 1, die persönliche Seite des E-Portfolios, ermutigt zur Kollaboration und zum Austausch mit anderen Studierenden im aktuellen Kontext. Seite 5 ermutigt zur kollaborativen

Weiterarbeit über das universitäre Studium hinaus. Der Kontakt zu den Dozierenden bildet eine eigene Form der Kollaboration (Feedback, Kommentare etc.) und kann individuell und multimodal gestaltet werden.

Schritt 7: Zielgruppe

Die Zielgruppe des E-Portfolios kann flexibel bestimmt werden. Einzelne Seiten können je nach Bedarf und Zielsetzung mit verschiedenen Personengruppen geteilt werden (zum Materialaustausch bzw. Einholen von Peer-Feedback mit Mitstudierenden, oder zum Zweck von Evaluation oder *Assessment* mit Dozierenden etc.). Auch mit Personen außerhalb der eigenen Institution (Praktikumslehrkräfte, andere Interessierte) kann das E-Portfolio unkompliziert geteilt werden.

Im Fokus der Entwicklung des E-Portfolios für die fachdidaktischen Englischpraktika standen die Inhalte (Schritt 3). Die in diesem Bereich angelegten Seiten dienen den Studierenden als Vorlage für ihre individuellen E-Portfolios (vgl. Variante 1 im Beitrag von Hirmer et al. in diesem Band), wobei nur ausgewählte Seiten mit den Dozierenden geteilt wurden, wie im Folgenden genauer erläutert wird. Basierend auf dem analogen *Leitfaden zur Praktikumsorganisation im Fach Englisch* der Universität Bamberg und verbunden mit der Zielsetzung einer stärker ergebnisorientierten Ausrichtung der Reflexion von Lernprozessen im Praktikum enthält das E-Portfolio die in Tabelle 1 aufgeführten Bausteine, welche im Folgenden genauer begründet werden:

Seite 1 (Mein Englischpraktikum reflektieren) bietet den Studierenden im Sinne eines persönlichen *fling space* die Möglichkeit, ihre praktikumsbezogenen Unterrichtsmaterialien gesammelt abzulegen (Beobachtungsbögen, Unterrichtsskizzen, Notizen etc.) sowie über ein Diskussionsforum mit anderen Studierenden in Austausch zu treten. Diese erste Seite des E-Portfolios ist bewusst als ganz persönlicher Bereich angelegt, weshalb an dieser Stelle die Möglichkeit zur persönlichen Reflexion der eigenen Praktikumserfahrung anhand von Leitfragen eröffnet wird. Die persönliche erste Seite ist nicht Teil der Leistungserfassung und muss nicht mit dem Dozierenden geteilt werden.

Auf Seite 2 (Aspekte im Englischpraktikum reflektieren) erfolgt eine Bündelung der gewonnenen Praktikumserfahrungen in Bezug auf fachbezogene Aspekte, um Theorie-Praxis-Verknüpfungen anzuregen. Der Schwerpunkt bei der Konzeption dieses Kernbereichs lag auf der angestrebten Abstraktion aus Einzelbeobachtungen und -reflexionen innerhalb des Praktikums und Begleitseminars hin zu einer übergreifenden Betrachtung der eigenen zugewonnenen Kompetenzen. Die Studierenden wählen drei von fünf für den Englischunterricht zentralen fachdidaktischen Schwerpunktthemen zur Bearbeitung aus. In der ersten Testphase des E-Portfolios wurde das Tool im Rahmen der Praktika an Gymnasien durchgeführt. Um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf Kernthemen der Sekundarstufe I und II zu lenken, wie beispielsweise dem Sprechanteil der Lernenden (in Bezug zum *Core Practices*-Ansatz, vgl. auch den Beitrag von Summer & Plötz in diesem Band) stehen folgende Themen zur Wahl:

- a) Methoden zur Erhöhung der *student-talking time*
- b) Medieneinsatz
- c) Planung und Durchführung von Textarbeit
- d) Wortschatzarbeit
- e) Behandlung grammatikalischer Strukturen

In Umfang und Gestaltung ihrer Bearbeitung sind die Studierenden grundsätzlich frei. Das E-Portfolio bietet multimediale Gestaltungsmöglichkeiten (z. B. digitale Mindmaps, Hochladen von Fotos, Videos und Skripten, Präsentationen, Audios etc.) für eine aussagekräftige, zeitgemäße Zusammenschau erarbeiteter Inhalte und gewonnener Einsichten.

Einen zentralen Bestandteil der Praktikumserfahrung bildet, neben regelmäßigen Unterrichtsversuchen, ein ausgearbeiteter Lehrversuch, der sich an die im weiteren Verlauf der Ausbildung vorgesehenen Lehrproben formal und inhaltlich anlehnt. Im E-Portfolio dient **Seite 3 der Dokumentation des ausführlichen Unterrichtsentwurfs**. Die von den Studierenden auf dieser Seite ausgearbeitete Unterrichtskonzeption wird mit den Dozierenden geteilt, wobei die Kommentarfunktion die Möglichkeit des Austauschs und unmittelbaren Feedbacks eröffnet. Weitere Skripte und Materialien können hier von allen Beteiligten hinterlegt werden. **Seite 4**

(Dokumentation und Organisatorisches) dient zur formalrechtlichen Dokumentation des Praktikums und ist wiederum als Ablageplatz nutzbar. Hier werden alle organisatorischen Daten des Praktikums festgehalten sowie relevante Dokumente hinterlegt (Praktikumsplan, Praktikumsbestätigung etc.). Abschließend bietet das E-Portfolio auf **Seite 5 (Nach dem Praktikum)** die Möglichkeit, den persönlichen Entwicklungsprozess in den Lehrberuf hinein weiter zu dokumentieren (Brücke in das Referendariat, Nutzung in Fortbildungen etc.). Die Studierenden werden ermutigt, Peer-Feedback einzuholen, Unterrichtsmaterialien auszutauschen und ihr persönliches E-Portfolio in freier Gestaltung neuen Erfordernissen anzupassen.

4. Evaluation des E-Portfolios: Forschungsmethodik

Um von den Studierenden eine Rückmeldung hinsichtlich der Potenziale des E-Portfolios, der Plattform efolio sowie aktuellen Problemfeldern zu erhalten, erfolgte ein erster Testlauf über zwei Semester hinweg. Nach dem ersten Semester wurde eine mündliche Evaluation im Rahmen eines moderierten Gesprächs entlang des Designs eines Fokusgruppengesprächs (Zwick & Schröter, 2012) durchgeführt. Als Fokusgruppe wurden hier vier Studierende herangezogen, welche die Arbeit mit efolio gerade durchliefen. Anstelle der Dozierenden fungierte ein Mitarbeiter des SchulPrax-Projektes der Universität Bamberg als neutraler Moderator und Impulsgeber während des Gesprächs, um die Evaluationsergebnisse für die Weiterentwicklung des E-Portfolios in schulischen Praktika nutzen zu können und eine Evaluierung der Praktikumsbegleitung über das E-Portfolio hinaus zu vermeiden. Die Studierenden wurden sowohl allgemein zu ihrer Erfahrung mit efolio befragt als auch gezielt nach Vor- und Nachteilen der Nutzung des E-Portfolios im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum Englisch, nach der Reflexionsanregung sowie organisatorischen Aspekten wie Arbeitsökonomie gefragt. Die Dozierenden konnten zum Ende des Evaluationsgesprächs Stellung beziehen. Diese Vorgehensweise war hier zielführend, da sich somit alle anwesenden Studierenden beteiligen konnten und durch Rückfragen unklare Punkte im Diskurs zwischen Studierenden und Dozierenden genauer be-

sprochen werden konnten. Eine zusätzliche schriftliche Evaluation erfolgte ebenfalls, konnte aber aufgrund der geringen Teilnahme (1 Person) nicht zielführend ausgewertet werden. Die Transkription des Fokusgruppengesprächs wurde entlang gängiger Verfahren (Hilpert et al., 2012) mithilfe des qualitativen Analyseprogramms MAXQDA codiert, wobei Kriterien sowohl aus den Zielsetzungen des Konzepts (z. B. Reflexion) als auch aus den Aussagen im Gespräch (z. B. Umsetzung im Praktikum) abgeleitet wurden. Zudem wurden im Verlauf der Testphase in der Begleitveranstaltung regelmäßig informelle Rückmeldungen der Studierenden zu efolio eingeholt, um das Konzept im Sinne eines evaluativen Vorgehens kontinuierlich zu optimieren. Insgesamt nahmen in beiden Semestern 17 Studierende des fachdidaktischen Praktikums Englisch am Testlauf des E-Portfolios teil, wobei es jeweils zwei Gruppen pro Semester gab. Die Studierenden wurden einerseits direkt um Feedback zum E-Portfolio sowie zur Plattform efolio gebeten, andererseits wurden einzelne Seiten des E-Portfolios auch als Impulse für Gespräche in die Begleitveranstaltung eingebunden. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zuerst die zentralen Ergebnisse des Evaluationsgesprächs zusammengefasst und diskutiert. Anschließend werden die Ergebnisse der informellen Evaluationsgespräche im Rahmen der Begleitveranstaltung zum fachdidaktischen Praktikum Englisch zusammenfassend dargestellt.

5. Ergebnisse des moderierten Gesprächs

Insgesamt ergab sich im moderierten Gespräch ein sehr heterogenes Bild der Erfahrungen der Studierenden mit der ersten Version des E-Portfolios. Während manche Studierende das Format positiv schätzten, lehnten andere es generell eher ab und erkannten keinen Mehrwert der Plattform Mahara im Vergleich zu anderen digitalen Formaten (z.B. Abgabe als PDF-Datei). Die einzelnen Ergebnisse und konstruktive Anregungen für die Weiterentwicklung des Formats von Studierenden aus dem Gespräch werden im Folgenden thematisch gruppiert berichtet. Einen großen Raum nahmen dabei organisatorische Aspekte ein, zudem wurde über die Reflexionsimpulse sowie die Schulung digitaler Kompetenzen durch Nutzung des E-Portfolios diskutiert.

5.1 Organisatorische Aspekte

5.1.1 E-Portfolio als Mehraufwand

Mit der neuen Einführung des E-Portfolios verbunden scheint es bei manchen Studierenden Unklarheit über die Funktionsweise gegeben zu haben sowie sehr geringe Bereitschaft, sich in das neue digitale Tool einzuarbeiten. Folglich berichteten drei Studierende, dass sie ihre Praktikumsvorbereitung zunächst in lokal gespeicherten Dateien durchführten und anschließend erst in das E-Portfolio hochluden (Transkript, Pos. 30, 32, 36, 77). Somit stellte das E-Portfolio für diese Studierenden einen zusätzlichen Arbeitsschritt dar. Der Mehrwert von efolio als Plattform war diesen Studierenden eher unklar bis auf die Tatsache, dass am Ende des Praktikums alle relevanten Dokumente an einer Stelle übersichtlich gespeichert sind (Transkript, Pos. 32). Eine Studierende merkte jedoch auch selbstkritisch an, sie habe es sich „vermutlich zu umständlich gemacht“ (Transkript, Pos. 72), was auch in der ersten Benutzung dieses Tools und mangelnder Erfahrung mit den vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten begründet sein könnte (siehe 4.3). Eine Studierende schlug daher vor, in Zukunft zu Beginn des Praktikums ein Beispiel-Portfolio vorzustellen, damit „man sieht, was man alles machen kann“ (Transkript, Pos. 50).

Ein Grund für den Mehraufwand seitens der Studierenden ist vermutlich auch, dass die Vorlagen für die Unterrichtsbeobachtung und Stundenskizzen aus der Begleitveranstaltung des Praktikums weiterhin als WORD- bzw. PDF-Dokumente über den Virtuellen Campus (VC, die Moodle-Plattform der Universität Bamberg) verfügbar sind. So berichtete beispielsweise eine Studierende:

„Also das, was ich sonst per E-Mail versendet hätte, oder irgendwie in den VC-Kurs hochgeladen, das habe ich dann eben im efolio hochgeladen. Aber es lag halt einfach dran, dass diese Dokumente darauf ausgelegt sind, dass man sie in Word bearbeitet.“ (Transkript, Pos. 77)

An dieser Stelle wünschten sich die Studierenden daher vorab eine Einbindung der Vorlagen in die efolio-Plattform, um diese direkt im E-Port-

folio bearbeiten zu können. Dies würde eine Arbeitserleichterung darstellen und zur intensiveren Arbeit auf der Plattform einladen (Transkript, Pos. 90).

5.1.2 Umsetzung im Praktikum

Die Einbindung der Praktikumslehrkräfte stellt eine Herausforderung für die Umsetzung des E-Portfolios dar. So erfolgte die Bestätigung des Praktikumsplans für die meisten Studierenden handschriftlich durch die Praktikumslehrkräfte, und musste anschließend zum Zweck der Anrechnung in das E-Portfolio hochgeladen werden (Transkript, Pos. 94). Zusätzlich erfolgte die Kommunikation mit den Praktikumslehrkräften primär per E-Mail, wodurch Studierende wieder an bestehende WORD- bzw. PDF-Formate gebunden waren. Hier wurde sich gewünscht, Praktikumslehrkräfte in Zukunft per Gastaccount mit auf die Plattform efolio einzuladen und die Bestätigung dort digital einzuholen (Transkript, Pos. 100). Dies würde auch das Teilen von Unterrichtsbeobachtungen oder anderen Materialien innerhalb einer Praktikumsgruppe erleichtern (Transkript, Pos. 89).

Hinsichtlich der direkten Bearbeitung von Vorlagen im E-Portfolio während des Praktikums wurde von einer Dozierenden angemerkt, dass diese eine stabile Internetverbindung der Studierenden im Praktikum voraussetzt (Transkript, Pos. 112). Somit stellt die digitale Infrastruktur der teilnehmenden Praktikumschulen auch einen wichtigen Aspekt für die Nutzungsweise des E-Portfolios durch die Studierenden dar.

5.2 Reflexionsanregungen

5.2.1 Thematische Reflexion

Eine Zielsetzung des E-Portfolios im fachdidaktischen Praktikum Englisch bestand darin, der Reflexion der Studierenden über ihren Unterricht einen höheren Stellenwert zuzuweisen als es zuvor im analogen Praktikumsbericht der Fall gewesen war. Hierfür standen den Studierenden fünf thematische fachdidaktische Schwerpunkte zur Auswahl, aus denen

sie eigenständig drei wählen konnten (siehe oben). Dieses Format der thematischen Reflexion wurde von den Studierenden übereinstimmend als positiv wahrgenommen, um die eigene Reflexion gezielt zu fokussieren und die gewonnenen Erkenntnisse in Zukunft konstruktiv nutzen zu können für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtskompetenz (vgl. Transkript, Pos. 38, 39, 84, 86). Eine Studierende gab beispielsweise an, sie könne mit ihren Reflexionstexten später weiterarbeiten:

„Also [...] das, was ich jetzt geschrieben habe, das ist glaube ich das womit ich später mal arbeiten kann. Während das, was ich bei anderen Praktikumsberichten nie wieder reingucken werde, um ehrlich zu sein. Und ich habe das so für mich geschrieben und das sozusagen [...]

Weil sonst hätte ich das [...] in ein Word-Dokument reingetippt und einen Text geschrieben. ... Und jetzt ging es wirklich darum, was mir wichtig war und das zu reflektieren. Deswegen das zählt das zu den großen Vorteilen.“ (Transkript, Pos. 38, 39)

Im Vergleich zum ausführlichen Praktikumsbericht hilft folglich das E-Portfolio den Studierenden dabei, ihre Reflexionen und Überlegungen zu selektieren, priorisieren und so zu formulieren, dass diese auch nach Abschluss des Praktikums noch nutzbar sind. In diesem Sinne könnte das E-Portfolio eine Basis für spätere kontinuierliche Reflexion der Unterrichtspraxis legen.

5.2.2 Reflexion des Unterrichtsentwurfs

Zusätzlich zur thematisch fokussierten Reflexion wurden die Studierenden auch dazu angeregt, einen ausführlichen Unterrichtsentwurf und dessen Durchführung kritisch zu reflektieren. Auch hierbei empfand eine Studierende das E-Portfolio-Format als hilfreich, ihre eigenen Notizen und Gedanken nach der Stunde nochmals zu durchdenken und selektieren:

„Ja, ich habe da ganz viel Text reingeschrieben und danach in Stichpunkten. So fünf, sechs, sieben, acht große Punkte aufge-

schrieben, weil ich glaube, wenn man das nicht aufgeschrieben hat, dann bringt einem die Reflexion und die Stunde nicht so viel.“ (Transkript, Pos. 56)

Aufgrund des hohen empfundenen Mehrwerts der Reflexion dieses ausführlichen Unterrichtsversuchs wünschte sich diese Studierende sogar in Zukunft dessen Einbindung als Pflichtaufgabe im E-Portfolio (Transkript, Pos. 56). Die übereinstimmend positive Wahrnehmung der Reflexionsanregungen im E-Portfolio im Englischpraktikum steht im Kontrast zum Ergebnis der fächerübergreifenden quantitativen Befragung, über die exemplarisch im Beitrag von Hirmer et al. in diesem Band berichtet wurde.

5.3 Digitale Kompetenzen

5.3.1 Schwierigkeiten im Umgang mit dem E-Portfolio

Ein wichtiger Aspekt von E-Portfolios in der Lehrkräftebildung stellt die Schulung der digitalen Kompetenzen der Studierenden dar. So verlangt die Mahara-basierte Plattform efolio eine Einarbeitung in dieses neue Tool und seine Gestaltungsmöglichkeiten. Hierbei berichteten manche Studierende von Schwierigkeiten und empfanden die Plattform zunächst als unübersichtlich aufgrund der hohen Textmenge auf den Seiten (Transkript, Pos. 21, 26). Sie konnten ihre Schwierigkeiten aber durch Ausprobieren (Transkript, Pos. 23) und Kooperation (Transkript, Pos. 24) sowie z. T. Nachschlagen in der Anleitung (Transkript, Pos. 28) größtenteils überwinden:

„Wir haben uns relativ lang durchgeklickt und haben uns das dann selbst erklärt. Ja wir haben uns gegenseitig geholfen.“
(Transkript, Pos. 23-24)

„Hmh wobei ich habe mir die Anleitung durchgelesen, als ich nicht wusste was ich machen sollte und da stand das dann auch.“ (Transkript, Pos. 28)

Manchen Studierenden fiel die Formatierung von Textbausteinen im E-Portfolio jedoch bis zum Ende des Praktikumszeitraums schwer, weswegen sie das E-Portfolio als unübersichtlich im Vergleich zu einem Word-

Dokument empfanden (Transkript, Pos. 47). Demgegenüber empfanden andere Studierende besonders die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des E-Portfolios als positiv und wertschätzten die möglichen Freiräume für ihre eigene Kreativität bei der Einbindung von Bildern und Text:

Für mich war das ein bisschen so, als wenn man einen Blog schreiben würde. Also das war für mich ein Motivationsfaktor, weil man hat auch einfach Bilder reingemacht und dann konnte man auch einfach, anders wie beim WORD-Dokument – reinschreiben und dann ist es nicht die Standardhausarbeit, sondern es ist ein Dokument was man immer beschreibt und dass es halt nett aussieht [...]. (Transkript, Pos. 38)

Weitere Artefakte wie Audio- und Videodateien, die in efolio ebenfalls in das E-Portfolio eingebunden werden können, wurden von den Studierenden im Gespräch nicht erwähnt.

Als Schwierigkeit erwies sich bei mehreren Studierenden die mangelnde Bereitschaft, sich in ein neues digitales Tool einzuarbeiten, zumal dessen Mehrwert nicht klar wahrgenommen wurde. Eine Studierende fragte beispielsweise, warum sie sich „jetzt nochmal irgendein Programm anlernen [solle], wenn wir unsere Systeme selbst schon über das Studium hinweg uns zurechtgelegt haben“ (Transkript, Pos. 81). Sich gegen Ende des Studiums „nochmal umzustellen ist halt einfach schwierig“ (Transkript, Pos. 90). Hieraus lässt sich schließen, dass eine intensivere Anleitung durch Dozierende sowie eine deutlichere Vermittlung des Mehrwerts von efolio notwendig wäre, um Barrieren seitens der Studierenden abzubauen, die eine Erweiterung digitaler Kompetenzen hindern. Dies scheint insbesondere im Hinblick auf das lebenslange Lernen im Umgang mit neuen digitalen Entwicklungen im Lehrberuf wichtig (vgl. Kultusministerkonferenz, 2017; Lütge & Merse, 2021). Vor dem Hintergrund, dass das E-Portfolio in der ersten Testphase kurzfristig zu Semesterbeginn eingeführt wurde, erscheint diese Rückmeldung im Fokusgruppengespräch nach dem ersten Testsemester jedoch weniger überraschend. Bereits im zweiten Testsemester zeigten sich in dieser Hinsicht Besserungen, da die Studierenden zielgerichteter in die Arbeit mit efolio eingewiesen und dabei begleitet werden konnten, wie in Abschnitt 5 noch erörtert werden wird.

5.3.2 Nutzen des efolio-Tools hinsichtlich digitaler Kompetenzen

Andere Studierende zeigten sich als offener gegenüber diesem neuen digitalen Tool und schätzten dessen Vorteile. So empfand eine Person die Einbindung der Informationen als klarer im Vergleich zu einem längeren PDF-Dokument (Transkript, Pos. 90) und wünschte sich die zusätzliche Einbindung von Hinweisen für die ausführliche Stundenskizze im gleichen Format. Auch die Verknüpfung mit dem VC wurde als praktisch empfunden (Transkript, Pos. 111). Das Arbeiten mit zwei funktional verbundenen Plattformen – hier geteilt in inhaltliche Informationen (VC) und persönliche Reflexionen (efolio) – ist insbesondere auch im Hinblick auf die spätere Arbeit an Schulen ein wichtiger Baustein digitaler Kompetenzen von angehenden Lehrkräften. Die Studierenden profitierten diesbezüglich ebenso von der Struktur des E-Portfolios mit den verschiedenen thematischen Seiten und Bausteinen, die als positiv wahrgenommen wurde (Transkript, Pos. 19, 84).

Ein Mehrwert hinsichtlich der Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen der Studierenden ist auch die Funktion des efolio-Tools, Bereiche privat zu bearbeiten und nur selektierte Seiten für Dozierende zu veröffentlichen. So merkten zwei Studierende an, sie hätten die Arbeit mit efolio als „ganz angenehm [empfunden], weil man einfach jederzeit daran arbeiten könnte und alles reinschreiben konnte. Weil es auch erstmal privat war“ (Transkript, Pos. 17, vgl. auch Pos. 21). Die Studierenden probierten diese für sie neue Option zunächst gemeinsam aus und schätzten sie schließlich als sehr positiv ein.

Eine Studierende merkte darüber hinaus die Möglichkeit der weiteren Verwendung über das Praktikum hinaus positiv an im Vergleich zu einem abgeschlossenen Praktikumsbericht:

„Aber ich fand jetzt auch für mich dieses Format, dass das nicht etwas ist, das abgeschlossen ist, wie eine PDF-Datei, die man nie wieder bearbeitet und dann irgendwo in eine Ecke legt und nicht wieder öffnen kann, kann man hier wirklich noch etwas reinschreiben. [...] [W]enn man sagt, ich sehe das als Inspiration, meine Sachen tatsächlich an einem Ort zu speichern möchte und Ideen für den Unterricht und fürs Ref zu sammeln will, ist das cool, wenn man alles an einem Ort hat und

später daran weiterarbeiten und später drauf zurückgreifen kann.“ (Transkript, Pos. 86)

Mit dieser Einstellung scheint das E-Portfolio einen zentralen Mehrwert zu entfalten, der auch in der Literatur zu E-Portfolios in der Lehrkräftebildung betont wird: die zentrale Sammlung wichtiger Dokumente und Reflexionen in einem digitalen Tool sowie dessen Nutzung über das Praktikum hinaus (vgl. Barrett, 2000b; Gödecke, 2020; Cuesta et al., 2022) für kontinuierliche *reflection-on-action* (vgl. Schön, 2003) und professionelle Weiterentwicklung auch in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Der Ausbau digitaler Kompetenzen von Studierenden mithilfe des E-Portfolios erwies sich folglich insbesondere abhängig von zwei Faktoren: der motivationalen Bereitschaft, sich in das neue Tool einzuarbeiten sowie dem wahrgenommenen Mehrwert dieser neuen Plattform und seiner Funktionen.

6. Ergebnisse der semesterbegleitenden Evaluationsgespräche

Während beider Semester des ersten Testlaufs von efolio bzw. des E-Portfolios im fachdidaktischen Praktikum Englisch wurde die Verwendung des Tools kontinuierlich in der Begleitveranstaltung evaluiert, indem Studierende um Feedback gebeten wurden oder einzelne E-Portfolio-Seiten als Impulse für Diskussionen in das Seminar eingebunden wurden. Studierende berichteten auch im Seminarkontext von Schwierigkeiten bei der Nutzung von efolio auf Basis der Software Mahara und empfanden dieses Tool als wenig intuitiv, was mit einem höheren Arbeitsaufwand verknüpft war.

In der Gesamtschau nach zwei Testläufen zeigte sich jedoch, dass digitale Portfolioarbeit per se sehr gut dafür geeignet ist, die Kernthemen des Englischunterrichts abstrahierend zu reflektieren. Die Möglichkeiten von efolio wurden in diesem Bereich ausführlich genutzt durch die Gestaltung von Mindmaps, das Integrieren von Bildern, Stundenskizzen etc. in das E-Portfolio. Des Weiteren wurden der Sammlungscharakter des Tools sowie die Möglichkeit interaktiven Kommentierens von vielen Studieren-

den als positiv empfunden und ausführlich angewendet. Letztere umfassen auch den einzureichenden ausführlichen Unterrichtsentwurf, der von den Dozierenden in jedem Abschnitt separat kommentiert werden kann. Damit wird nach Aussage der Studierenden Feedback leichter nachvollziehbar und besser verarbeitbar. Dieses Feedback kann auch nochmals kommentiert werden, sodass sich ausführliche Feedbackgespräche auf dieser digitalen Oberfläche entwickeln können. Zudem können einzelne Abschnitte in der Stundenskizze (z. B. zu den Bereichen „Lernziele“ oder „Lehrplanbezug“) unmittelbar überarbeitet und ergänzt werden.

Auch der Gedanke des lebenslangen Lernens durch Verwendbarkeit von efolio über das Studium hinaus schien den Studierenden, wie Gespräche ergaben, zentral. Studierende berichteten, dass sie sich in ihrer Abschlussreflexion auf frühere Reflexionen nach Stundenbesprechungen im Praktikum zurückbeziehen konnten, weil diese im E-Portfolio als Kernpunkte festgehalten wurden. Die prozesshafte Arbeitsweise mit efolio erhöhte zudem die Motivation der Studierenden, sich selbst an gewonnenen Einsichten weiterzuentwickeln und diese auch über das Studium hinaus in einer ähnlichen Form weiter zu dokumentieren.

Auch die Schulung digitaler Kompetenzen im Zusammenhang mit dem E-Portfolio ist insbesondere im Hinblick auf weitere Lernprozesse über das Praktikum und das Studium hinaus bedeutsam und nimmt einen zentralen Stellenwert ein. Die Tatsache, dass die Ergebnisse am Ende des Praktikums auf einer digitalen Plattform eingereicht werden müssen, ermutigt die Teilnehmer:innen von Anfang an dazu, ihre Unterrichtsbeobachtungen und Stundenbesprechungen auch digital festzuhalten und mehr digitale Tools zu nutzen, die anschließend in das E-Portfolio eingebunden werden konnten. So wurden v.a. in der zweiten Testrunde digitale Tools, die im Unterricht erprobt wurden, unmittelbar in das je eigene E-Portfolio integriert und entsprechend fachdidaktisch reflektiert, z. B. auf *Kitsblog* erstellte Mindmaps, selbst entworfene LearningApps bzw. Word-wall-Apps zum Thema *reported speech* etc. Damit erhöhte das E-Portfolio die Bereitschaft und Motivation der Studierenden, verschiedene digitale

Tools im Unterricht auszuprobieren und sie anschließend gleich zeitsparend und gewinnbringend in das E-Portfolio einzubinden. Damit wurden Kompetenzen im Bereich des Produzierens und Präsentierens sowie des Analysierens und Reflektierens von digitalen Medien gefördert (Kultusministerkonferenz, 2017). Des Weiteren wurde anhand der Produkte der Studierenden klar ersichtlich, dass sie ihre im Unterricht erworbenen digitalen Kompetenzen auch unmittelbar auf ihr universitäres Studium übertragen und damit erweiterten, z. B. wenn didaktische Überlegungen zum Medieneinsatz im Englischunterricht wiederum mit einer kreativ gestalteten *Kitsblog* Mindmap präsentiert wurden. Hier sei jedoch angemerkt, dass zu keiner Zeit digitale Tools nur um ihrer selbst willen eingesetzt, sondern stets kritisch beleuchtet wurden und mit einem echten Mehrwert zur Anwendung kamen. Die großen Vorteile digitaler Tools im Unterricht liegen im kollaborativen, selbstregulierendem und binnendifferenzierendem Lernen. Das E-Portfolio regt die Studierenden dazu an, mehr digitale Aufgabenformen für den Unterricht zu erstellen, die anschließend auch im E-Portfolio eingebunden werden können. Diese intensivere Arbeit mit digitalen Tools insbesondere zu Zwecken der Differenzierung und für das selbstständige Üben von Schüler:innen wurde von den Studierenden im E-Portfolio nach ihrem Einsatz kritisch reflektiert. In dieser Hinsicht spiegelt das E-Portfolio die besonderen Herausforderungen der Digitalisierung im modernen Englischunterricht wider und fördert somit die digitalen Kompetenzen der Studierenden hinsichtlich der Erstellung, Nutzung, des zielgerichteten Einsatzes verschiedener digitaler Tools im Unterricht zu Zwecken der Übung, Präsentation, Kommunikation und Reflexion (vgl. Lütge & Merse, 2021). Die Einarbeitung in efolio und die strukturierte Nutzung dieser digitalen Sammlung für verschiedenste Materialien aus dem Praktikum sowie die Kommunikation und Kooperation auf dieser Plattform stellen weitere Lerngelegenheiten für die digitalen Kompetenzen der Studierenden dar. Trotz der Möglichkeiten in efolio, Inhalte bildlich oder stichpunktartig zu präsentieren, beweisen die von den Studierenden eingereichten E-Portfolios aber auch zugleich, dass kohärente und gut strukturierte Fließtexte genauso ihre Berechtigung fanden wie z.B. digitale Mindmaps. Dadurch hat sich in den

beiden Testläufen die potentielle Gefahr, das E-Portfolio könnte die Studierenden dazu verleiten, auf ausführliche Reflexionen zu verzichten, nicht bewahrheitet.

7. Zwischenfazit

Das E-Portfolio im fachdidaktischen Praktikum Englisch wurde von den teilnehmenden Studierenden sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die inhaltlichen fachdidaktischen Reflexionsschwerpunkte sowie die Verfügbarkeit von efolio über das fachdidaktische Praktikum hinaus wurden mehrheitlich als positiv und bereichernd für die Weiterentwicklung der individuellen Unterrichtskompetenzen im Fach Englisch angesehen. Studierende des Testlaufs berichteten sowohl im moderierten Gespräch als auch in den Begleitveranstaltungen, dass sie von der thematischen Fokussierung der Reflexion stark profitierten und zu einer tieferen Reflexion über ihren Unterricht sowie frühere Reflexionen angeregt wurden. Dies wurde von Studierenden insbesondere als Mehrwert im Hinblick auf deren professionelle Weiterentwicklung über das Studium hinaus wahrgenommen. Das Potenzial von efolio für die gezielte Entwicklung von Unterrichtskompetenzen im Fach Englisch zeigte sich auch in den Produkten der Studierenden, die deren Reflexion und Überarbeitung von Unterrichtsentwürfen und -erfahrungen dokumentierten.

Hürden schienen nach dem ersten Semester des Testlaufs insbesondere in zwei Bereichen zu bestehen: die als zu gering wahrgenommene Einbindung in die anderen Aufgaben des studienbegleitenden Praktikums sowie die technische Nutzung der Software Mahara, die für die Studierenden mit höherer Arbeitsbelastung verbunden war. Daher nahmen die Teilnehmenden am Fokusgruppengespräch den Mehrwert des E-Portfolios zum Teil als eher gering wahr. Auch in der Begleitveranstaltung zum fachdidaktischen Praktikum Englisch äußerten Studierende Schwierigkeiten im Umgang mit dem Tool, das sie als wenig intuitiv empfanden.

Die Verwendung des neuen E-Portfolios ermöglichte für Studierende auch eine Schulung ihrer digitalen Kompetenzen. So erprobten sie z.B. die Einbindung verschiedener Medien wie Mindmaps, und Bilder in ihr

E-Portfolio sowie die interaktiven Kommentarfunktionen, die zielgerichtete Feedback-Gespräche mit den Dozierenden ermöglichten. Manche Studierende profitierten weniger von diesem Angebot, da sie viele der vorhandenen Funktionen nicht nutzten. Die Einstellung der Studierenden zu digitalen Tools scheint hier bedeutsam für deren Offenheit und Lernzuwachs zu sein. Dementsprechend deutet die Evaluation dieses Testlaufs darauf hin, dass die Betreuung der Studierenden beim Einführen des E-Portfolios eine wichtige Rolle spielt. Wenn ein neues digitales Tool eingeführt wird, das gewisse Komplexitäten aufweist, ist es von besonderer Bedeutung, auf bestimmte Potenziale hinzuweisen und die Funktionen mit deutlichem Mehrwert, beispielsweise im Hinblick auf kollaboratives Arbeiten, einzuüben und auch bei der konzeptionellen Gestaltung der digitalen Aufgaben gezielt einzufordern.

8. Diskussion

Das vorliegende Konzept des E-Portfolios für das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum Englisch hatte zum Ziel, Studierende zu mehr Kollaboration und Reflexion ihrer Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund theoretischen Wissens zu ausgewählten Themenschwerpunkten anzuregen. Zudem sollten die Studierenden eine weitere Gelegenheit erhalten, ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern. Die qualitative Inhaltsanalyse der Transkription des moderierten Gesprächs zeigte, dass Studierende sehr heterogene Erfahrungen mit efolio machten, wie es sich auch in ähnlichen Projekten wie z. B. der Einführung eines E-Portfolios in der Fachdidaktik Französisch und Spanisch der Universität Bremen zeigte (vgl. Gödecke 2020). Besonders im Rahmen der Rückmeldungen zum E-Portfolio in der Begleitveranstaltung zeigte sich, dass die Studierenden das Konzept des E-Portfolios als deutlichen Mehrwert im Gegensatz zu bisherigen Praktikumsberichten und analogen Formaten wahrnahmen. Hürden bestanden in der Nutzung des neuen digitalen Tools und der Mahara-basierten Plattform efolio, deren Nutzung von den Studierenden als schwierig empfunden wurde.

Einerseits sind die zentralen Vorteile des E-Portfolios für die Studierenden beider Semester des ersten Testlaufs insbesondere das Format der

thematisch fokussierten **Reflexion** (vgl. Transkript, Pos. 38, 39, 56, 84, 86), die **Selbstbestimmung über private und öffentliche Seiten** (vgl. Transkript, Pos. 17, 21) sowie die **Nutzbarkeit über das Praktikum hinaus** (vgl. Transkript, Pos. 86; vgl. auch Rückmeldungen aus der Begleitveranstaltung).

Der **Reflexion** von Praxiserfahrungen wird in der Lehrkräftebildung ein hoher Stellenwert beigemessen. Bisherige Studien zeigen jedoch, dass Reflexionstexte über Praxisphasen im Lehramtsstudium häufig oberflächlich bleiben (vgl. Ayan & Seferoğlu, 2011; Gödecke, 2020) und insbesondere eine wahrgenommene Fremdsteuerung (Pflicht) der Reflexion eher schädlich ist (vgl. Gödecke, 2020). Wyss und Mahler (2021, S. 22) stellen nach Analyse vieler Studien zu Reflexion im Lehramtsstudium folgendes fest:

„Studierende müssen einen Sinn im Reflektieren erkennen. Dies kann hergestellt werden, indem die Studierenden praxisnahen und relevanten (eigenen) Fragestellungen und Themen nachgehen können [...]. Studierende sollten deshalb mitentscheiden können, über welche Inhalte und Themen sie reflektieren.“ (Wyss & Mahler, 2021, S. 22)

In der vorliegenden Konzeption waren den Studierenden fünf fachdidaktische Themenschwerpunkte vorgegeben, die eine hohe Praxisrelevanz aufweisen (siehe oben). Von diesen Themen konnten die Studierenden eigenständig drei auswählen, die sie für sich persönlich wichtig und nützlich empfinden. Möglicherweise zeigte sich also diese Aufgabenstellung als sinnvoll für die Reflexion und deren wahrgenommenen Nutzen für die Studierenden.

Auch die Option für Studierende, ihre Reflexionen im **privaten Bereich** des je eigenen E-Portfolios zu verfassen, ergänzen und zu überarbeiten, bevor sie diese selektiv für Dozierende veröffentlichten, kann einen Beitrag dazu geleistet haben, dass Studierende die Reflexion eher „für sich“ geschrieben und weniger als Pflicht empfunden haben. Diese Funktion wurde mehrheitlich als positiv wahrgenommen und ermöglicht den Stu-

dierenden insbesondere das kontinuierliche Überarbeiten einzelner Themenschwerpunkte über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg und ohne Anspruch auf Kohärenz und Vollständigkeit. Die curriculare Einbindung von Reflexionstexten in der Lehrkräftebildung im Rahmen von *assessment* wird jedoch zurecht kritisiert (vgl. Mann & Walsh, 2017) und kann auch im vorliegenden Projekt dazu geführt haben, dass Reflexionen weniger authentisch verfasst wurden.

Die Reflexionsanregung könnte insbesondere als Übung für spätere kontinuierliche Reflexionsprozesse **über das Praktikum hinaus** förderlich sein. Kontinuierliche Reflexion des eigenen Unterrichts wird für die Lehrkräftebildung als zentral angesehen (vgl. Barrett, 2000b; Cuesta et al., 2022; Gödecke, 2020; Schön, 2003; Wyss & Mahler, 2021). Problematisch ist hierfür jedoch die Einbindung der Reflexionstexte in den Bewertungskontext zu sehen (vgl. Mann & Walsh, 2017). Die Möglichkeit der Nutzung von efolio auch nach dem Praktikum stellt grundsätzlich jedoch einen zentralen Vorteil im Gegensatz zu analogen Tools dar. Dies wurde von Studierenden auch im Begleitseminar als besonders wertvoll wahrgenommen.

Allerdings scheinen nicht alle Studierende die Funktionen von efolio mit der Trägersoftware Mahara als Mehrwert gegenüber anderen digitalen Formaten anzusehen. Den genannten Vorteilen von efolio gegenüber steht der von den Studierenden als hoch eingeschätzte **Mehraufwand**, der mit der Einarbeitung in das Tool (vgl. Transkript, Pos. 21, 23, 24, 26, 28) und dessen Nutzung während dem Praktikum einhergeht. Studierende berichteten sowohl über anfängliche Probleme mit den Funktionsweisen und wiesen im ersten Semester des Testlaufs z.T. bis zum Ende des Praktikums Unkenntnis über Grundfunktionen (z. B. die Formatierung von Textbausteinen, vgl. Transkript Pos. 47) auf. Es scheint also intensive Anleitung durch die Dozierenden bei der Einführung des E-Portfolios vonnöten zu sein (vgl. auch Gödecke, 2020), damit Studierende ihre digitalen Kompetenzen erweitern und ihr E-Portfolio produktiv nutzen können. Die Einbindung des E-Portfolios im Rahmen der Begleitveranstaltung erwies sich diesbezüglich als gewinnbringend. Am E-Portfolio schätzten Studierende zwar den Sammlungscharakter für alle Dokumente (vgl.

Transkript, Pos. 30, 32, 36, 77), wiesen jedoch darauf hin, dass dies auch in einem anderen, leichter zugänglichen Dateiformat bzw. Tool möglich gewesen wäre. Der Mehrwert des speziellen efolio-Tools blieb daher mehreren Studierenden – insbesondere im ersten Semester des – nicht ersichtlich. Auch lehrveranstaltungübergreifend berichteten Studierende über große Schwierigkeiten bei der Nutzung von efolio auf Basis von Mahara (vgl. für eine übergreifende Reflexion den Beitrag von Hirmer, Sticht & Timm in diesem Band). Daher sollte die Plattform zumindest überarbeitet und/oder dessen Anleitung für Studierende in Zukunft deutlich erweitert werden.

Der produktiven Nutzung des neuen efolio-Tools standen auch **motivationale Hindernisse** der Studierenden im Weg. So lehnten mehrere Teilnehmende am moderierten Evaluationsgespräch es ab, sich nochmal in ein neues Programm einarbeiten zu müssen. Für die Verwendung von efolio sind digitale Kompetenzen gefordert, welche sowohl Können als auch die Bereitschaft der Studierenden umfassen. Ursächlich für die Ablehnung wurde von Studierenden selbst die „Trägheit“ genannt (vgl. Transkript, Pos. 90), möglicherweise trug jedoch auch der hohe Arbeitsaufwand für die Einarbeitung in die Trägersoftware Mahara zu dieser Wahrnehmung bei. Nach Xerri & Campbell (2016) sollten (angehende) Lehrkräfte von Beginn an in den Prozess der Einführung eines E-Portfolios eingebunden werden und auch selbstständig über die Nutzung eines analogen oder digitalen Portfolios entscheiden können, um davon zu profitieren. Da die Schulung digitaler Kompetenzen jedoch auch einen Kernbereich der Lehrkräftebildung umfasst (vgl. Kultusministerkonferenz, 2017; Redecker, 2017) ist die obligatorische Verwendung eines E-Portfolios im vorliegenden Projekt durchaus zukunftsweisend. Im Semesterverlauf entwickelten einige Studierende auch sehr kreative E-Portfolios und probierten sich in der Einbindung vielfältiger Medien ein, was für den Mehrwert eines digitalen Tools zur Schulung digitaler Kompetenzen spricht. Dennoch könnte eine intensivere Einbindung der Studierenden in die Entwicklung des E-Portfolios angedacht werden, um motivationale Barrieren abzubauen.

Hinsichtlich des **kollaborativen Aspekts**, welcher in der vorliegenden Konzeption (siehe 2.) und in der Literatur als zentraler Vorteil von E-Portfolio-Formaten im Vergleich zu analogen Portfolios gesehen wird (vgl. Cuesta et al., 2022; Firdyiwiek & Scida, 2014), scheint das hier vorgestellte E-Portfolio Potenzial nur teilweise entfaltet zu haben. Im Gespräch berichteten die Studierenden an keiner Stelle von den interaktiven Kommentar- und Feedbackfunktionen des Tools, was jedoch auch daran liegen könnte, dass keine konkrete Frage zu diesem Thema gestellt wurde. Ein Blick in die veröffentlichten E-Portfolios zeigt, dass die Kommentarfunktionen von den Studierenden untereinander als Peer-Feedback kaum genutzt wurden. Im Seminar nannten Studierende Zeitmangel als Grund für die mangelnde Nutzung dieser Funktion. Für den Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden wurden die interaktiven Funktionen im Bereich Kommentieren und Feedback jedoch eingehend genutzt und erwiesen sich als besonders hilfreich für die Arbeit an den ausführlichen Stundenentwürfen. Als besonders wertvoll wurde hier von Dozierenden die Möglichkeit angesehen, zeitnahes und passgenau platzierbares Feedback zu geben, aus dem sich sogar ein weiterer Austausch entwickeln kann. Folglich konnten wie eine intensivere Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung bei der Reflexion im E-Portfolio nicht abgebildet werden. Andererseits fanden im Rahmen der Praktikumsbetreuung mündliche Reflexionsgespräche in der Gruppe statt. Es ist also möglich, dass Studierende sich sehr wohl kollaborativ austauschten, diesen Austausch nur nicht im E-Portfolio dokumentierten. Auch die oben genannte mangelnde Offenheit der Studierenden für das neue Tool könnte dazu beigetragen haben, dass interaktive Funktionen nicht genutzt wurden. Damit das E-Portfolio in Zukunft sein Potenzial besser ausschöpfen kann, sollte daher mehr Fokus auf Kommentar- und Feedbackfunktionen gerichtet werden.

9. Ausblick

Nach einem kurzen Abriss zum Begriff des E-Portfolios, dessen potenziellen Mehrwerts und eines exemplarischen Einblicks in aktuelle Forschung zu dessen Einsatz in universitären Lehramtspraktika im Bereich der Fremdsprachendidaktik lieferte dieser Beitrag einen Einblick in die

erste Konzeption eines E-Portfolios für das studienbegleitende Praktikum im Fach Englisch an der Universität Bamberg.

9.1 Zusammenfassung

Zusammengefasst hat sich die Grundkonzeption des E-Portfolios für das fachdidaktische Praktikum Englisch mit thematisch fokussierten Reflexionsfragen in der ersten Version als sehr positiv für die Begleitung von Lernprozessen und die Kompetenzentwicklung der Studierenden während des Praktikums erwiesen. Zudem zeigte sich die Einbindung in die Begleitveranstaltung im Semesterverlauf als günstig und wurde von Studierenden und Dozierenden als sinnvoll wahrgenommen.

Hinsichtlich organisatorischer Aspekte ergibt sich folgender Überarbeitungsbedarf:

- Eine intensivere Einführung der Studierenden in die Funktionen und Verwendungsweise des Tools, insbesondere dessen Gestaltungsmöglichkeiten und interaktive Funktionen für gezielte Schulung der digitalen Kompetenzen
- Eine ausführliche Erklärung der Vorteile des E-Portfolios für die Lernprozesse der Studierenden, um dessen Mehrwert zu verdeutlichen
- Die Einbindung von Vorlagen direkt in efolio anstelle von bisherigen PDF-Formaten, um die Arbeitsbelastung der Studierenden zu reduzieren
- Eine verstärkte Einbindung der Praktikumslehrkräfte, um die Schnittstelle von Universität und Schule organisatorisch besser zu verknüpfen
- Hinarbeiten auf ein lehrveranstaltungsübergreifendes Format zur langfristigen Verwendung für Studierende

9.2 Grenzen der Studie

In der vorliegenden Studie wurde das Konzept zunächst nur für die Gruppe der Studierenden für Lehramt Englisch an Sekundarschulen eingeführt. Am moderierten Evaluationsgespräch nahmen vier der sieben

Studierenden des Testlaufs und zwei Dozierende teil. Daher liefern die Ergebnisse nur einen exemplarischen Einblick in die Wahrnehmung des E-Portfolios durch Studierende.

9.3 Zukunftspotenzial

Studien zeigen, dass das E-Portfolio ein vielversprechendes Format insbesondere für die Begleitung von Praxisphasen im Fremdsprachenlehramtsstudium darstellt (vgl. Ayan & Seferoğlu, 2011; Cuesta et al., 2022; Firdiyewek & Scida, 2014; Gödecke, 2020; Yastibas & Yastibas, 2015). Durch die Prozesshaftigkeit des E-Portfolios können insbesondere selbstreguliertes Lernen und kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtskompetenzen gefördert werden (vgl. Cuesta et al., 2022; Yastibas & Yastibas, 2015). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen sowohl auf den Mehrwert als auch auf Grenzen bei der Verwendung im universitären Kontext hin. Insbesondere wird angenommen, dass E-Portfolios ihr volles Potenzial bei langfristiger, semester- und fachübergreifender Verwendung entfalten (vgl. Cuesta et al., 2022; Gödecke, 2020). Eine Studie von Birki & Ilgin (2022) zeigt bereits, dass solche Ansätze möglich sind. Die hier vorgestellte Konzeption eines E-Portfolios in einem einzelnen Fachbereich könnte folglich den Anfangspunkt einer fachübergreifenden Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung an der Universität Bamberg darstellen. Ein fach- und semesterübergreifendes Arbeiten mit E-Portfolios könnte sich nachhaltig positiv auf das selbstregulierte Lernen der Lehramtsstudierenden auswirken und gleichzeitig technische Hürden im Umgang mit efolio reduzieren. Mit dem Fokus auf den Erfahrungen der Studierenden stellt die vorliegende Studie einen ersten Schritt für die Entwicklung des E-Portfolios für das fachdidaktische Englischpraktikum dar. Im Kontext der universitären Lehrkräftebildung sehen wir Potenzial für eine höhere Einbindung von E-Portfolios in die Lehre. Beispielsweise wurde efolio auch im Rahmen der Begleitveranstaltung zum Praktikum als Impuls für kollaborative Reflexion eingebunden, was in Zukunft noch intensiviert werden sollte. Studierende erhielten u. a. die Möglichkeit, über die erste Seite ihres E-Portfolios ihre bisherigen Erfahrungen und Eindrücke zu teilen und sich im Seminar mit Kommiliton:innen und der dozierenden Person auszutauschen. Darüber

hinaus könnten weitere Forschungsprojekte insbesondere die Qualität der Einträge im E-Portfolio fokussieren und darin abgebildete Reflexionsprozesse der Studierenden untersuchen. Bisherige Studien berichten hierzu mehrheitlich unzureichend tiefe Reflexion (vgl. Ayan & Seferoğlu, 2011; Gödecke, 2020). Denton (2012) zeigt jedoch, dass eine gezielte Förderung die Qualität von Reflexionstexten im Lehramtsstudium signifikant erhöhen kann. Zentral für das Gelingen des E-Portfolios ist also die gezielte Instruktion und Unterstützung der Studierenden.

Literatur

Ayan, D., & Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37(5), 513–521. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539782>

Barrett, H. C. (2000a). Create your own electronic portfolio. *Learning & Leading with Technology* 27(7), 14–21.

Barrett, H. (2000b). Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development = powerful professional development. *Society for information technology & teacher education international conference. Proceedings of SITE 2000*, 1111–1116.

Baumgartner, P. (2012). *Eine Taxonomie für E-Portfolios. Teil II des BMWF-Abschlussberichts "E-Portfolio an Hochschulen". GZ 51.700/0064-VII/10/2006*. Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner_2012_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021). *DigCompEdu Bavaria*. <https://www.km.bayern.de/schule-digital/unterrichten-in-der-digitalen-welt/digcompedu-bavaria.html>

Bilki, Z., & Irgin, P. (2022). The use of ePortfolios within pre-service language teacher education: An exemplary implementation. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 10(1), 288–307.

Cuesta, A., Batlle, J., González, V., & Pujolà, J.-T. (2022). Approaches to the development of pre-service language teachers' e-portfolios. In G. Schwab, M. Oesterle & A. Whelan (Hrsg.), *Promoting professionalism, innovation and transnational collaboration: a new approach to foreign language teacher education* (S. 191–212). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.57.1388>

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9)

Del Ponte, A. & Wolf, K. D. (2018). pi:er – Beispiele aus den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Systemanforderungen an ein partizipatives e-Portfolio in der reflexiven Lehrerbildung. *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen* (S. 32–33).

Firdiyewek, Y., & Scida, E. E. (2014). Reflective course design: An interplay between pedagogy and technology in a language teacher education course. *International Journal of EPortfolio*, 4(2), 115–131.

Gödecke, G. (2020). *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz: Eine empirische Studie*. WVT.

Hilpert, J., Benighaus, L., Sgeel, O. (2012). Auswertung von Fokusgruppen mit MAXQDA am Beispiel des Projektes „Wahrnehmung der Fusionsenergie bei ausgewählten Bevölkerungsteilen“. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft*. Von der Konzeption bis zur Auswertung (S. 170–194). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7>

Hockly, N. (2022). *Nicky Hockly's 50 essentials for using learning technologies*. CUP.

Kultusministerkonferenz (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>

Lütge, C. & Merse, T. (2021). Revisiting digital education: Dialogues and dynamics in foreign language teaching and learning. In C. Lütge & T. Merse (Hrsg.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education* (S. 9–20). Narr Francke Attempto.

Mann, S. & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching. Research-based principles and practices*. Routledge.

Nückles, M., Schwonke, R., Berthold, K. & Renkl, A. (2004). The use of public learning diaries in blended learning. *Journal of Educational Media*, 29(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/1358165042000186271>

Redecker, C. & Punie, Y. (Hrsg.) (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Ashgate.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Wyss, C. & Mahler, S. (2021). Mythos Reflexion. Theoretische und praxisbezogene Erkenntnisse in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-01>


Xerri, D. & Campbell, C. (2016). E-portfolios in teacher development: The better option? *ELT Journal*, 70(4), 392–400. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw032>

Yastibas, A. E., & Yastibas, G. C. (2015). The use of e-portfolio-based assessment to develop students' self-regulated learning in English language teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 3–13. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.437>


Zwick, M.M. & Schröter, R. (2012). Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts „Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko“. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 24–48). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7>

Core Practices in der Fachdidaktik Englisch: Relevanz für Lehrkräfteprofessionalisierung und Praktika

Theresa Summer

 0000-0002-8081-6266

Evi Plötz

 0000-0002-9050-7854

Zusammenfassung

Core Practices, auch High Leverage Teaching Practices (HLTPs) genannt, bezeichnen Kernpraktiken des Lehrkräftehandelns wie beispielsweise das Anleiten von Gruppendiskussionen oder das Einführen organisatorischer Routinen und werden in der aktuellen Praktikumsforschung intensiv diskutiert. Nach einer Begriffsklärung und genauen Beschreibung allgemeiner Core Practices beschäftigt sich vorliegender Beitrag mit der Entwicklung von Core Practices in der Fremdsprachendidaktik. Es wird erörtert, inwiefern dieser Ansatz für die Praktikumsbetreuung und Professionalisierung von zukünftigen Englischlehrkräften zielführend sein kann. Die Entwicklung eines auf Core Practices basierenden Beobachtungsbogens für das Englischpraktikum wird vorgestellt und ergänzt durch Rückmeldungen seitens der Studierenden. Abschließend wird auf Potenziale des Core Practice-Ansatzes für die Professionalisierung von zukünftigen Englischlehrkräften eingegangen.

Keywords: Core Practices, HLTPs (High Leverage Teaching Practices), Kernpraktiken, Praktikum, Englischunterricht, Englischpraktikum

1. Einleitung: Der Core Practices-Ansatz in der Lehrkräftebildung

Unter dem Schlagwort *Core Practices*, häufig auch als *High Leverage (Teaching) Practices* (HLTPs) bezeichnet, werden Kernpraktiken des Lehrkräftehandelns diskutiert. Der Grundgedanke dieses Ansatzes, der im „practice turn“ der angloamerikanischen Lehrkräftebildung bzw. Lehrkräftebildungsforschung fußt (Fraefel & Scheidig, 2018, S. 346), ist die Aufschlüsselung der komplexen Tätigkeiten von Lehrkräften in kleine, beobachtbare und erlernbare Einheiten. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass bei dieser Herangehensweise weder das Unterrichten als Ganzes aus dem Blick geraten soll, noch simples Nachahmungslernen propagiert wird. Noviz*innen soll durch das Herangehen über Core Practices die Erschließung von Unterricht und die Aneignung eigener, individueller Handlungspraktiken erleichtert werden (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). In Kasten 1 sind die Charakteristika solcher Handlungen aufgelistet.

Definition: Core Practices

Unter Core Practices werden Tätigkeiten einer Lehrkraft verstanden, die

- im Unterricht oft vorkommen
- angehende Lehrpersonen in verschiedenen Fächern und Methoden anwenden können
- für angehende Lehrpersonen erlernbar sind
- es angehenden Lehrpersonen ermöglichen, mehr über Schüler*innen und das Unterrichten zu erfahren
- die Komplexität des Unterrichts anerkennen
- forschungsbasiert sind und das Potenzial haben, die Fortschritte der Schüler*innen zu unterstützen.

Aufgrund des letztgenannten Merkmals werden sie in der Literatur auch häufig als High Leverage Teaching Practices (HLTP) bezeichnet.

Kasten 1: Definition von Core Practices nach Grossman, Hammerness & McDonald (2009, S. 277); Übersetzung nach Fraefel & Scheidig (2018, S. 348)

In zahlreichen, insbesondere englischsprachigen Forschungsarbeiten wurde herausgearbeitet, was das tatsächliche Tun von Lehrkräften in der Ausübung ihres Berufs kennzeichnet (vgl. für eine Übersicht: Grossman,

2018). Die Autor*innengruppe „Teaching Works“ (www.teaching-works.org) fasste die in entsprechenden Forschungsarbeiten erlangten Erkenntnisse in 19 Tätigkeiten zusammen, die in Kasten 2 aufgelistet sind. Die Bezeichnungen sowie die umfassende Beschreibung dieser 19 Praktiken wurde von den Autor*innen des vorliegenden Beitrags ins Deutsche übertragen (s. Anhang 1).

Beispiele: High Leverage Teaching Practices

- Gruppendiskussionen anleiten
- Inhalte, Praktiken und Strategien erklären und modellhaft zeigen
- Das Denken der Schüler*innen erfassen und interpretieren
- Gemeinsame Denk- und Entwicklungsmuster von Schüler*innen in einem Fachbereich diagnostizieren
- Normen und Routinen für den Diskurs und die Arbeit im Klassenzimmer einführen
- Den Ablauf des Unterrichts koordinieren und anpassen
- Produktives Verhalten von Schüler*innen benennen und fördern
- Organisatorische Routinen einführen
- Kleingruppenarbeit umsetzen
- Respektvolle Beziehungen zu den Schüler*innen aufbauen
- Mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen über eine*n Schüler*in sprechen
- Die kulturellen, religiösen, familiären, intellektuellen und persönlichen Erfahrungen und Ressourcen der Schüler*innen kennenlernen, um sie im Unterricht zu nutzen
- Lang- und kurzfristige Lernziele festsetzen
- Einzelne Stunden und Stundenabfolgen gestalten
- Das Verständnis der Schüler*innen während und am Ende der Unterrichtsstunde überprüfen
- Formale Leistungsprüfungen auswählen und gestalten
- Ergebnisse von Schülerarbeiten interpretieren (Routineaufgaben, Hausaufgaben, Projekte, Quizfragen, Tests, standardisierte Beurteilungen)
- Mündliches und schriftliches Feedback geben
- Unterricht analysieren, um ihn zu verbessern

Kasten 2: Beispiele für fachübergreifende Core Practices (eigene Übersetzung nach Teaching Works o. J.)

Selbstverständlich ist die Auswahl, die dabei getroffen wurde, nur eine von vielen möglichen Darstellungen; die einzelnen Praktiken könnten weiter oder enger gefasst werden. Gerade mit Blick auf die allgemein- und

die fachdidaktische Behandlung der Praktiken ist die Frage nach deren Lernwirksamkeit von großer Bedeutung. Sowohl der Ansatz an sich als auch die konkrete Auswahl der Darstellung von Kernpraktiken ist Gegenstand kritischer Diskussionen in aktuellen Veröffentlichungen (z. B. Chan, 2023; Levine, Mitoma et al., 2022; Philip, Souto-Manning et al., 2019). Von den Vertreter*innen des Ansatzes wird vorgeschlagen, die universitäre Lehrkräftebildung daran auszurichten, um deren Praxisbezug zu stärken (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Dabei ist es jedoch wichtig hervorzuheben, dass sich der Core Practice Ansatz von allgemeinen praxisorientierten Ansätzen zur Lehrkräftebildung unterscheidet, die beispielsweise primär mehr Praxiserfahrungen für angehende Lehrkräfte vorsehen (s. Forzani 2014 für einen ausführlichen historischen Abriss). Wenngleich eine vollständige Umstellung des Lehramtsstudiums die Universitäten vor enorme fachliche/inhaltliche und organisatorische Herausforderungen stellen würde, könnte es ein erster Schritt sein, Anregungen aus dem Ansatz für die Gestaltung schulpraktischer Studien zu übernehmen. Barahona und Davon (2021) schlagen für eine systematische Vermittlung der Core Practices ein vierphasiges Vorgehen vor, beginnend mit (1) einer Demonstration (z. B. durch Dozierende, Videobeispiele oder Unterrichtstranskripte), gefolgt vom (2) Planen eines Stundensegments sowie dem anschließenden (3) Einüben und Coaching (z. B. in Kleingruppen). Schließlich mündet der Zyklus in der (4) Implementation und Reflexion (z. B. im Klassenzimmer durch Videoaufnahmen¹ mit anschließender Analyse) (Barahona & Davin 2021, S. 183).

Der Schwerpunkt der Vermittlung von Core Practices liegt dabei auf dem Erarbeiten, Einüben und Reflektieren der Praktiken durch die angehenden Lehrkräfte selbst. Dabei ist zu beachten, dass das Konzept der Core Practices nicht mit häufig vorgenommenen Darstellungen von „Best Practice“ verwechselt werden darf (Glisan & Donato, 2017, S. 7-8). Wäh-

¹ Dass sich hieraus praktische Herausforderung in Bezug auf Genehmigungen und Datenschutzbestimmungen ergeben, liegt auf der Hand. Alternativ könnte mithilfe von Beobachtungsbögen und schriftlichen Dokumentationen, Transkripten o. ä. gearbeitet werden, mit denen angehende Lehrkräfte ihre eigenen Praktiken reflektieren können.

rend unter „Best Practice“ Handlungen und Tätigkeiten verstanden werden, denen ein „Funktionieren“ zugeschrieben wird, und die Beispiele für konkretes Tun implizieren, werden unter dem Konzept der Core Practices Handlungen nur auf einer abstrakten Ebene beschrieben, und nicht, *wie* diese auszuführen sind. Es geht also nicht um das bloße Imitieren der Praxisexpert*innen und ihrer Handlungen seitens der Lernenden, sondern um das umfassende Durchdringen einzelner Unterrichtsaktivitäten in der Theorie sowie die Entwicklung eigener Routinen. Durch das wiederholte Üben, Einholen von Rückmeldung, Adaptieren und erneutes Üben wird den angehenden Lehrkräften ermöglicht, zuvor erworbenes theoretisches Wissen anzuwenden und somit bereits in der universitären Phase ihrer Ausbildung zentrale Fertigkeiten für das Unterrichtshandeln zu erwerben. Eine Umsetzung des Core Practices-Ansatzes käme somit auch dem immer wieder geäußerten Wunsch Studierender nach „mehr Praxis“ entgegen – wobei es nicht bei einem bloßen „Mehr“ bliebe, sondern es vielmehr um eine grundsätzliche Orientierung an der späteren beruflichen Praxis ginge.

Während der Ausgangspunkt der Überlegungen zu Core Practices in der Suche nach fächerübergreifenden, allgemeinen Tätigkeiten von Lehrkräften lag, lassen sich natürlich auch fachspezifische Praktiken ausdifferenzieren. Es ist sowohl denkbar, dass die bereits genannten Tätigkeiten in verschiedenen Fächern unterschiedlich ausgeübt werden (beispielsweise stellt sich das Zeigen neuer Inhalte im Musikunterricht mit hoher Wahrscheinlichkeit anders dar als im Mathematikunterricht), als auch, dass weitere, spezifische Tätigkeiten hinzukommen.

Der vorliegende Beitrag greift die Anregungen von Core Practices für die Gestaltung schulischer Praktika anhand des Beispiels Englischunterricht auf. Nach einem kurzen Abriss zu evidenzbasierten Ansätzen in der Englischdidaktik im folgenden Kapitel werden anschließend speziell für den Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht entwickelte Core Practices beschrieben und deren Potenziale diskutiert. Darauf aufbauend stellen wir einen auf Core Practices basierender Unterrichtsbogen vor, von dem ein erster Impuls dafür ausgehen könnte, den Core Practice-Ansatz in der

universitären Lehrkräftebildung im Rahmen der Praktikumsbetreuung zu integrieren.

2. Evidenzbasierte Ansätze in der Englischdidaktik

Evidenzbasierte Praktiken sind in der Fachdidaktik Englisch für die Gewährleistung von effektivem Unterricht von zentraler Bedeutung. Sie beruhen auf wissenschaftlichen Erkenntnissen der fremdsprachendidaktischen Forschung und zeigen auf, welche Praktiken im Englischunterricht zielführend und wirksam sind. Ein vollständiger Überblick über evidenzbasierte Ansätze in der Englischdidaktik ist nicht Ziel dieses Beitrags. Diese sind äußerst vielfältig und umfassen beispielsweise Forschungsvorhaben und Erkenntnisse rund um die Wirksamkeit von Aufgabenorientiertem Unterricht (*Task-based/supported language teaching*) (Ellis, 2003). Die Fremdsprachendidaktik hat sich zudem interdisziplinär mit Bezugswissenschaften vernetzt und hierzu beispielsweise in Verbindung mit den Neurowissenschaften (Böttger & Sambanis, 2016; 2018) einen Transfer zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen hergestellt, um Aussagen zu wirksamem Englischunterricht zu treffen.

In englischdidaktischer Grundlagenliteratur werden evidenzbasierte Ansätze verstärkt thematisiert. Wenn Spracherwerbstheorien erörtert werden, wird auf forschungsbasierte Erkenntnisse eingegangen, beispielsweise im Hinblick auf die Wichtigkeit von „comprehensible input“ für den Fremdspracherwerb (Meyer et al., 2022, S. 44). Darüber hinaus widmet sich das Buch *Evidence-based teaching in the English language classroom: theory and practice* (Lethaby, Mayne & Harries, 2021) ganz konkret Evidenzen zum Englischlehren und -lernen, die nach jahrzehntelanger Forschung als Grundlage für die praktische Anwendung dienen können. In Bezug auf Zweitspracherwerbsforschung (bzw. *Second Language Acquisition/SLA research*) werden zum Beispiel Thesen wie „Language learners need output and interaction“ (Lethaby, Mayne & Harries, S. 60) vorgestellt, die anschließend forschungsbasiert erklärt und diskutiert werden. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit „Practice“ und führt neun Punkte auf, wie Evidenzen im Englischunterricht Anwendung finden

können. Aufgrund der starken Orientierung an Evidenzen wäre ein Bezug zur Core Practice Forschung zu erwarten, jedoch wird darauf bislang nicht eingegangen, was u. a. der Herkunft der Core Practices aus der pädagogisch-psychologischen Forschung geschuldet sein könnte. Und auch in englischdidaktischer Grundlagenliteratur konnte hierzu kein Bezug gefunden werden. Dies wiederum zeigt, dass – wie auch unten aufgeführt – eine Berücksichtigung des Core Practice-Ansatzes in grundlegender fachdidaktischer Forschung in Deutschland noch in den Kinderschuhen steckt. Der Core Practice Ansatz bietet jedoch eine große Chance, die Lehrkräftebildung zu konkretisieren und evidenzbasiert zielorientierter auszugestalten. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zentrale fremdsprachendidaktische Core Practices sowie exemplarisch bestimmte Mikropraktiken – spezifische Schritte, die eine Core Practice beinhaltet – vorgestellt.

3. Die Entwicklung von Core Practices in der Fremdsprachendidaktik

In der Lehramtsbildung gewinnen Core Practices im angloamerikanischen Raum zunehmend an Bedeutung – auch im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (Barahona & Darwin, 2021; Barahona & Davin, 2021; Pang, 2019; Davin & Troyan, 2015; Troyan, Davin & Donato, 2013). Forschende befassen sich dabei mit ganz konkreten Kernpraktiken, die insbesondere für den Fremdsprachenunterricht relevant sind, wie beispielsweise der Einsatz der Zielsprache und der Verwendung von Texten. Pionierarbeit haben Troyan et al. (2013) geleistet, auf deren Grundlage Glisan und Donato (2017, S. 28) vorerst sechs Kernpraktiken identifizierten (s. auch Barahona & Davin, 2021, S. 182), die anschließend mit vier weiteren ergänzt wurden (Glisan & Donato, 2021). Kasten 3 zeigt die insgesamt zehn Core Practices oder HLTPs (Definition s. Kapitel 1) für den Fremdsprachenunterricht.

Core Practices/HLTPs im Fremdsprachenunterricht

- 1) Facilitating target language comprehensibility
- 2) Building a classroom discourse community
- 3) Guiding learners to interpret and discuss authentic texts
- 4) Focusing on form in a dialogic context through PACE (Presentation, Attention, Co-construction, Extension)
- 5) Focusing on cultural products, practices, and perspectives in a dialogic context
- 6) Providing oral corrective feedback to improve learner performance
- 7) Establishing meaningful and purposeful context for language instruction
- 8) Planning for instruction using an iterative process for backward design
- 9) Engaging learners in purposeful written communication
- 10) Developing contextualized performance assessments

Kasten 3: Core Practices im Fremdsprachenunterricht (Glisan & Donato, 2017; 2021)

In Glisan und Donatos Büchern (2017; 2021) werden diese Kernpraktiken jeweils einzeln aufgeführt, fachwissenschaftlich untermauert, dekonstruiert und somit für die Praxis umsetzbar gemacht. Dies beinhaltet, wie oben erwähnt, eine Unterteilung in spezifische Mikropraktiken. Diese ermöglichen angehenden Lehrkräften durch das Aufzeigen spezifischer Schritte systematisch Teilkomponenten des Unterrichtsvorgehens zu planen und einzuüben. Die Praxisumsetzung setzt sich zusammen aus „rehearsing the practice“ und „assessing the practice“. Beispiele und Transkripte sind in den Büchern zu finden ebenso wie Anhänge mit Werkzeugen (*tools*), die kriterienbasiertes (self-/peer-/colleague) Assessment ermöglichen.

Auf theoretischer Ebene gründet der Core Practice Ansatz auf einer soziokulturellen Perspektive (vgl. Johnson, 2015; Davin & Troyan, 2015). In Anlehnung an Vygotsky (1986) und die ZPD (*Zone of Proximal Development*, Zone der proximalen Entwicklung) wird Lehrkräftebildung im Kontext einer kollaborativen Lehr-Lern-Beziehung betrachtet, bei der sich Dozierende, Praktikumslehrkräfte und Studierende gegenseitig unterstützen, um innerhalb der ZPD Studierende bei der Neuausrichtung und Umwandlung spontaner und alltäglicher hin zu wissenschaftlichen und evidenzbasierten Konzepten zu unterstützen (Davin & Troyan, 2015,

S. 126). Dementsprechend erheben die zehn aufgeführten Core Practices den Anspruch, hochqualifizierte Fremdsprachenlehrkräfte auszubilden und sie bei der Entwicklung zentraler fachdidaktisch-methodischer Kompetenzen zu begleiten.

Ein klassisches Beispiel der zehn Core Practices für den Englischunterricht ist die Arbeit mit authentischen Texten bzw. Kernpraktik Nr. 3 „Guiding learners to interpret and discuss authentic texts“. Der Einsatz authentischen Textmaterials (wiederzufinden in Core Practice 3) wird natürlich in fachdidaktischer Literatur aufgegriffen, fachwissenschaftlich erörtert und mit praxisorientierten Ansätzen für den Literaturunterricht beschrieben (vgl. z. B. Meyer, Volkmann & Grimm, 2022). Der systematische Aufbau einer Kernpraktik seitens einer angehenden Englischlehrkraft, die diese durch deren Anwendung schrittweise erlernen und verbessern kann wird dabei jedoch nicht direkt aufgeführt. Hierfür bietet der Core Practice Ansatz ein erhebliches Potenzial für die Lehrkräfteprofessionalisierung, da durch das Aufzeigen bestimmter Mikropraktiken ein systematischer Zugang zur Unterrichtsplanung und -gestaltung ermöglicht wird. Zur Interpretation eines authentischen Textes werden beispielsweise folgende Mikropraktiken aufgeführt (mit einem Verweis auf eine weitere zu „Leading a Text-Based Discussion“ in #3B):

1. Select an authentic text in terms of topic familiarity, context-appropriateness, level of interest; age-appropriateness; linguistic level; strategy use by students.
2. Guide students through a sequence of interpretative tasks:
 - a. Pre-reading/Pre-listening/Pre-viewing: Introduce text in a way that piques interest.
 - b. Skimming for main ideas and scanning for important details: Conduct these in class.
 - c. Provide time for students to read/listen/view entire text.
 - d. Interpretive phase: Guessing meaning in context.
 - e. Interpretation/Discussion phase
 - f. Creativity phase

(Glisan & Donato, 2017, S. 83)

Zwar findet der Core Practices-Ansatz in der deutschsprachigen Englischdidaktik aktuell – nach unserer Recherche – keine explizite Beachtung. In Grundlagenliteratur der Englischdidaktik finden wir allerdings zahlreiche Kapitel, die insbesondere für schulische Praktika von Bedeutung sind, wie beispielsweise „Challenges of the teaching profession“ (z. B. mit Hinweisen zu Prinzipien guten Unterrichts) und „Lesson planning and classroom management“ (Meyer, Volkmann & Grimm, 2022). Hier werden Core Practices – wenn auch inhaltliche Überschneidungen ganz klar ersichtlich sind – nicht direkt benannt oder ausgeführt. Prinzipiell wird in der Englischdidaktik häufig auf die drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität eingegangen und kognitive Aktivierung, Klassenführung und konstruktive Unterstützung werden, wie von Heinz und Riecke-Baulecke (2018, S. 304-312), auf den Englischunterricht übertragen. Dabei wird zudem ein Bezug zu Hatties Metastudien (2009) hergestellt und beispielsweise die Wichtigkeit „aktivierender Lehreraktivitäten“ hervorgehoben und „dass die Lehrkräfte gut beraten sind, ihre Führungsaufgabe in dem Sinne anzunehmen, die Schülerinnen und Schüler zur Selbstführung zu befähigen“ (Heinz & Riecke-Baulecke, 2018, S. 314). Auch dann, wenn beispielsweise das schulpraktische Erleben angehender Englischlehrkräfte untersucht wird, liegt das Augenmerk auf der Reflexion der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie ganz grundlegend dem Theorie-Praxis-Verhältnis der universitären Ausbildungsphase (Steininger, 2021). Es geht dabei um die „unterrichtspraktische Anwendung fachdidaktischer Modelle, Theorien und Prinzipien“ (Steininger, 2021, S. 161), aber Core Practices spielen hier keine Rolle.

Die Unterrichtsbestandteile, die von den zehn Core Practices (s. Kasten 3) aufgegriffen werden, sind breit gefasst und decken wesentliche Kompetenzbereiche ab, wie beispielsweise die oben exemplarisch erwähnte Arbeit mit authentischen Texten, aber auch grundlegende kommunikative Kompetenzen wie die Schreibkompetenz. Unter der Berücksichtigung der Auflistung der neuen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK, 2023) fällt auf, dass Core Practices hierzu noch weiterentwickelt werden müssen, um dem heutigen Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden. Hierzu zählt beispielsweise die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz (KMK, 2023, S. 25-26).

Insgesamt scheinen Core Practices für Praktika in der universitären Ausbildung ein durchweg passendes Konzept zu sein, das Evidenzen für die Praxis nutzt, um zukünftige Lehrkräfte bestmöglich auszubilden. Anders gesagt: Core Practices bieten einen forschungsorientierten Rahmen für die wissenschaftliche Begleitung von Englischpraktika mit einem klaren Augenmerk auf die praktische Umsetzung von evidenzbasiertem Englischunterricht. Im Vergleich zu traditionelleren Verfahren, die Studierenden ein Spektrum an Praktiken vorstellen, möglicherweise ohne diese praktisch umzusetzen und zu reflektieren, stellen Core Practices die Analyse, Dekonstruktion und eine reflexive praktische Umsetzung in den Vordergrund (Trojan, Davin & Donato, 2013, S. 155). Dabei können angehende Englischlehrkräfte erfahren, dass bestimmte Praktiken erlernbar sind und erkennen dadurch die Wichtigkeit einer forschungsorientierten Lehrkräfteausbildung. Gleichzeitig können sie theoretische Konzepte mit Forschungserkenntnissen verbinden und daraus resultierende fachdidaktische Prinzipien in der Praxis anwenden. Vor diesem Hintergrund wird anschließend eine Core Practice erläutert, die der Entwicklung eines Beobachtungsbogens für das Englischpraktikum diene – ein erster Schritt zu einem Core Practice-Ansatz in der englischdidaktischen Praktikumsbetreuung.

4. Core Practice-basierter Beobachtungsbogen für das Englischpraktikum

Um in einem ersten Schritt in der Praktikumsbetreuung der Fachdidaktik Englisch an der Universität Bamberg den Core Practice-Ansatz zu integrieren und Dozierende, Praktikumslehrkräfte und Studierende darauf aufmerksam zu machen, entwickelte eine Arbeitsgruppe gemeinsam einen ersten Entwurf eines Core Practice-basierten Beobachtungsbogens (s. Anhang 2). Core Practice/HLTP 2 „Building a classroom discourse community“ (Glisan & Donato, 2017; 2021) lieferte die Grundlage für eine Fokussierung auf „student-talking time“ im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung und -reflexion während des Praktikums an Grund- und Sekundarschulen. Dieser Schwerpunkt wurde gewählt, da nicht nur Input, sondern insbesondere auch Output und Interaktion wichtige Komponenten des Fremdspracherwerbs sind (Lethaby, Mayne & Harries, 2021, S. 60-

62) und angehende Englischlehrkräfte somit lernen müssen, Raum für das Englischsprechen der Lernenden zu schaffen und dabei deren Redeanteil möglichst hoch zu halten.

Unter der Core Practice/HLTP 2 „Building a classroom discourse community“ werden im Bereich „HLTP #2B: Designing and Conducting Oral Interpersonal Pair/Group Tasks (Between Student-Student)“ fünf Aspekte aufgeführt, um die Entwicklung und Durchführung von mündlicher interpersoneller Aufgaben zu fördern (Glisan & Donato 2017, S. 62-63):

1. Context/Theme of Activity & Objective
2. Nature of Task & Linguistic Level
3. Preparation for Task
4. Conducting/Management of Task
5. Follow-up Activity

Diese Aspekte wurden in einen Beobachtungsbogen für den Englischunterricht zum Thema „ELT Focus: Student-talking time“ integriert (s. Anhang). Das Erschaffen eines möglichst bedeutungsvollen Kontexts (1) Context) findet sich direkt im ersten Punkt des Beobachtungsbogens, da dies für einen kommunikativen und auf relevante Inhalte ausgerichteten Fremdsprachenunterricht von besonders großer Bedeutung ist. Die Beschaffenheit einer Aufgabe und deren sprachliches Niveau (2) Nature of Task & Linguistic Level) taucht im 5. Punkt des Bogens auf, wo die Wichtigkeit von *real-world tasks* und dem Anregen zu möglichst authentischen Interaktionen hervorgehoben wird. Das Aktivieren des Vorwissens (3) Preparation for Task) findet sich im vierten Punkt des Bogens wieder. Hier soll die Lehrkraft das Vorwissen der Lernenden aktivieren und sprachliche Mittel für eine möglichst lernendenzentrierte und interessante Aufgabe bereitstellen. Eine möglichst authentische Umgebung für die Kommunikation unter Lernenden zu simulieren wird im 6. Punkt aufgegriffen. Hier ist es beispielsweise wichtig, dass Lernende so sitzen, dass sie gut miteinander ins Gespräch kommen können (z. B. einander gegenüber). Da dieser Beobachtungsbogen „student-talking time“ grundlegend thematisiert, wird auf eine konkrete darauffolgende Aktivität (5)

Follow-up Activity) nicht weiter eingegangen. Stattdessen wurden weitere Aspekte – auf Grundlage der Diskussion im Arbeitskreis, des vorhandenen Fachwissens und der praktischen Erfahrung des Teams (größtenteils Englischlehrkräfte mit langjähriger Erfahrung, auch als Praktikumslehrkräfte) – ergänzt, wie beispielsweise das Einsetzen kooperativer Sozialformen sowie das Würdigen englischsprachiger Beiträge der Lernenden. Das Antwortformat (nein/-- bis ja/++) zur Einschätzung der Beobachtungskriterien ermöglicht es Studierenden, Dozierenden und Praktikumslehrkräften, gezielt auf beobachtete Komponenten im Hinblick auf den Sprechanteil der Lernenden einzugehen.

Der Bogen wurde vom o.g. Dozierendenteam mit den Studierenden des fachdidaktischen Praktikums Englisch an vier unterschiedlichen Schulformen (Grundschule, Mittelschule, Realschule Gymnasium) eingesetzt. Hierfür wurde der Bogen vorab im Begleitseminar besprochen und im Praktikum verwendet, um speziell das Sprechen und die Rolle der Zielsprache Englisch bei der Kommunikation von Lernenden zu beobachten. Zuvor hatten die Studierenden bereits mit einem allgemeinen Beobachtungsbogen für die Unterrichtsstunden gearbeitet, der keinen Fokus auf einen bestimmten Kompetenzbereich enthält. Ein kurzer Fragenbogen bot Studierenden die Möglichkeit zur Evaluation rund um den Einsatz des *student talking time*-Beobachtungsbogens. Dabei standen drei Aspekte im Vordergrund: (1) die Reflexion zum Beobachtungsbogen und dessen Einsatz im Praktikum, (2) die Qualität des Feedbacks im Anschluss an den beobachteten Unterricht und (3) der Mehrwert des Bogens insgesamt. Zudem hatten Studierende die Möglichkeit, ihre Antworten in offenen Feldern zu begründen bzw. zu kommentieren.

Insgesamt nahmen 14 Praktikant:innen aus allen genannten Schulformen an einer online-Umfrage teil, die dazu diente, einen ersten eher informellen Einblick in dessen Verwendung zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, (1) dass Studierende den Bogen eher als bereichernd für die Entwicklung der eigenen Unterrichtskompetenzen bewerten. Die Einschätzungen innerhalb der Gruppe scheinen ähnlich zu sein. Nachdem fast die Hälfte der Praktikant:innen angab, vor Verwendung dieses Bogens die *student talking time* eher weniger in den Blick genommen zu haben,

scheint ein wesentliches Ziel des Bogens erreicht zu sein, indem dieser zentrale Aspekt des Englischunterrichts bei der Beobachtung in den Vordergrund gerückt wurde.

Die Qualität des Feedbacks auf Basis des neuen Bogens (2) im Gruppengespräch nach der beobachteten Unterrichtsstunde beurteilende Studierende als eher gut. Auch dabei sind die Einschätzungen innerhalb der Gruppe ähnlich. Die Feedbackqualität im Anschluss an eine gehaltene Unterrichtsstunde empfanden die Studierenden dabei eher nicht höher als zuvor und hoben die Wichtigkeit des allgemeinen Beobachtungsbogens hervor: „Der allgemeine Feedbackbogen umfasst mehr Facetten und kann dadurch die Struktur des Unterrichts besser darstellen.“ (P61) Dies ist positiv zu bewerten, da der allgemeine Bogen durch den *student talking time*-Bogen natürlich nicht ersetzt, sondern ergänzt werden soll.

Im Hinblick auf den Mehrwert beim Einsatz des Bogens im Praktikum (3) ist festzustellen, dass Praktikant:innen hier eher einen Mehrwert erkennen. Die Kommentare hierzu zeigen beispielsweise, dass Praktikant:innen den Bogen als Ergänzung schätzen, wie „guter Zusatz zum allgemeinen Bogen (P68)“. Gleichzeitig sehen sie die Wichtigkeit des allgemeineren Unterrichtsbeobachtungsbogens. Eine Person schlägt beispielsweise vor, „beide Bögen [zu] vermischen“ (P62). Inwiefern sich Praktikant:innen mit dem Core Practice Ansatz an sich beschäftigt haben, stand nicht im Zentrum dieser ersten informellen Umfrage. Dennoch deutet der Einsatz von auf Core Practice-basierten Unterrichtsbeobachtungsbögen wie dem hier vorgestellten auf Potenziale hin, bestimmte Kernpraktiken in den Blick zu nehmen.

5. Fazit und Ausblick

Nach Einschätzung von Barahona und Davin (2021, S. 194) kann der Core Practice-Ansatz Lehramtsstudierende darin fördern, sich zu reflektierenden Lehrkräften (im Sinne eines *reflective practitioner*) zu entwickeln, die ihre Praxis auch im weiteren Berufsleben kontinuierlich reflektieren (Schön, 1983). Die Aufschlüsselung des komplexen (außer-)unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften in kleine, konkrete Einheiten eröffnet das

Potenzial, eigene Routinen kleinschrittig zu erarbeiten, zu hinterfragen und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Der vorliegende Beitrag soll im englischdidaktischen Kontext den Weg öffnen hin zu einer Berücksichtigung und Einbettung von einem Core Practice-Ansatz in der universitären Lehrkräftebildung und darüber hinaus. Insbesondere studienbegleitende fachdidaktische Praktika in Bayern bieten sich gut für diesen Ansatz an, da Studierende hier bei ihren Unterrichtsversuchen in der Regel (je nach personeller Ressourcen) intensiv von Dozierenden und Praktikumslehrkräften begleitet werden. Um die verschiedenen Phasen der Lehramtsbildung besser miteinander zu verknüpfen, könnten Core Practices auch während des Referendariats genutzt werden. Denkbar ist auch ein phasenweiser Bezug auf Core Practices, wenn es beispielsweise um den Einsatz von authentischem Textmaterial geht (Core Practice 3) oder um das Herstellen eines bedeutungsvollen Kontextes (Core Practice 7). Der vorgestellte Beobachtungsbogen ebnet diese Wege und soll zu mehr Forschung in diesem Bereich der Lehrkräftebildung anregen.

Um dem grundsätzlichen Anliegen des Ansatzes gerecht zu werden, sollten Core Practices in der Lehramtsausbildung nicht isoliert betrachtet, sondern fächerübergreifend integriert werden. Für die Lehrkräfteprofessionalisierung sind Fachinhalte zu anglistischen Studien einschließlich der Entwicklung sprachlicher, literarischer und kultureller Kompetenzen seitens angehender Englischlehrkräfte sowie allgemeinpädagogische Inhalte unabdingbar. Insofern ist das Unterrichten, wie auch Kearney (2015, S. 101) betont, durchaus hinsichtlich elementarer Praktiken erlernbar, aber eben nicht durch eine einfache Weitergabe einer Reihe von technischen Verfahren von Fachleuten an Neulinge. Eine Professionalisierung von angehenden Englischlehrkräften erfordert Fachwissen und eine Fülle an Kompetenzen, welche durch einen Core-Practice Ansatz bereichert werden kann.

Danksagung

Ein großer Dank geht sowohl an das gesamte Team der Fachdidaktik Englisch der Universität Bamberg für die aktive Beteiligung an den Arbeitssessions rund um die konzeptionelle Weiterentwicklung der Praktika sowie den Studierenden, die im Rahmen einer kurzen Befragung Rückmeldungen zur Verwendung des Beobachtungsbogens im Praktikum gegeben haben.

Literatur

Barahona, M. & Darwin, S. (2021). Exploring tensions in integrating core practices into initial EFL teacher education programs in the Chilean context. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/136216882111054145>

Barahona, M., & Davin, K. J. (2021). A Practice-Based Approach to Foreign Language Teacher Preparation: A Cross-Continental Collaboration. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 181–196. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85326>

Böttger, H., M. Sambanis (Hrsg.) (2016). *Focus on Evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Narr Francke Attempto.

Böttger, H., M. Sambanis (Hrsg.) (2018). *Focus on Evidence II: Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Narr Francke Attempto.

Caruso, C., Harteis, C., & Gröschner, A. (2021). Fachdidaktische Ansätze der Theorie-Praxis-Relationierung: Zusammenfassung und Perspektiven für eine entwicklungsorientierte Gestaltung der Lernbegleitung im Praktikum. In C. Caruso, C. Harteis, & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 441–457). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_24

Chan, K. K. H. (2023). Eliciting and working with student thinking: Pre-service science teachers' enactment of core practices when orchestrating collaborative group work. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(5), 1014-1052. <https://doi.org/10.1002/tea.21823>.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.

Forzani, F. M. (2014). Understanding “Core Practices” and “Practice-Based” Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>

Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36, 344–364.

Glisan, E. W., & Donato, R. (2017). *Enacting the work of language instruction: high-leverage teaching practices*. The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Grossman, P. L. (Hrsg.) (2018): *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), S. 273–289.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.

Heinz, S. & Riecke-Baulecke, T. (2018). Unterrichtsqualität im Englischunterricht sichern. In Heinz, S., Riedel, A. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). *Basiswissen Lehrerbildung: Englisch unterrichten* (S. 298–316). Kallmeyer.

Johnson, K. E. (2015). Reclaiming the relevance of L2 teacher education. *Modern Language Journal* 99(3), 515–528.

Kearney, E. (2015). A High-Leverage Language Teaching Practice: Leading an Open-Ended Group Discussion. *Foreign Language Annals*, 48(1), 100–133.

KMK (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i.d.F. vom 22.06.2023. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf

Lethaby, C., Mayne, R., & Harries, P. (2021). *An Introduction to Evidence-Based Teaching in the English Language Classroom: Theory and Practice*. Pavilion.

Levine, T. H., Mitoma, G. T., Anagnostopoulos, D. M. & Roselle, R. (2022). Exploring the Nature, Facilitators, and Challenges of Program Coherence in a Case of Teacher Education Program Redesign Using Core Practices. *Journal of Teacher Education* 74(1), 69–84. <https://doi.org/10.1177/00224871221108645>.

Lv, Y. (2014). The Professional Development of the Foreign Language Teachers and the Professional Foreign Language Teaching Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1439–1444. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.7.1439-1444>

Meyer, M., Volkmann, L. & Grimm, N. (2022). *Teaching English*. Narr.

Pang, M. (2019). Developing Core Practices for EFL/ESL Teaching: A Framework for Methodology Course Design. *TESOL Quarterly*, 53(1), 258–273. <https://doi.org/10.1002/tesq.487>

Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., Carter Andrews, D. J., Stillman, J. & Varghese, M. (2019). Making Justice Peripheral by Constructing Practice as “Core”: How the Increasing Prominence of

Core Practices Challenges Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 251–264. <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Ashgate.

Steininger, I. (2021). Professionalisierungsprozesse angehender Englischlehrender im schulpraktischen Erleben. In C. Caruso, C. Harteis, & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (S. 149–163). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_9

Troyan, F. J., Davin, K. J., & Donato, R. (2013). Exploring a Practice-Based Approach to Foreign Language Teacher Preparation: A Work in Progress. *The Canadian Modern Language Review*, 69(2), 154–180. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1523>

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

Anhang

Anhang 1: Die 19 Kernpraktiken des Lehrberufs

Die 19 Kernpraktiken des Lehrberufs nach „TeachingWorks“ (Grossman, 2018, S. 164ff.), Übertragung ins Deutsche durch Evi Plötz und Daniel Grötzbach im Rahmen des Projekts „SchulPax – Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“ an der Universität Bamberg.²

1. Gruppendiskussionen anleiten

Ziel einer Diskussion ist es, in der Gruppe Wissen und Können in Bezug auf bestimmte Unterrichtsziele aufzubauen und den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich im Zuhören, Sprechen und Interpretieren zu üben und Zustimmung bzw. Widerspruch artikulieren zu können. In der Gruppendiskussion arbeiten die Lehrkraft und alle Schüler*innen gemeinsam an einem bestimmten Inhalt und nutzen die entstandenen Ideen für weitere Gesprächsimpulse. Sie leisten mündliche Beiträge, hören aktiv zu, reagieren auf die Beiträge der anderen und vertiefen bzw. sichern Wissen. Die Lehrkraft sorgt dafür, dass sich die Schüler*innen in der Gruppe als kompetent wahrnehmen, dass Interaktionsmuster respektvoll sind und dass die Stärken jeder und jedes einzelnen Beteiligten genutzt und hervorgehoben werden.

2. Inhalte, Praktiken und Strategien erklären und am Modell zeigen

Erklären und Zeigen sind Tätigkeiten, um den Schüler*innen eine Vielzahl von Themen sowie Praktiken und Strategien des Lernens und Lehrens zu vermitteln. Die Lehrkraft bestimmt, wann sie durch Erklärungen oder modellhaftes Vorzeigen Inhalte und Praktiken deutlich machen kann, die sonst schwer verständlich oder zugänglich sind. Die Lehrkraft verwendet einfache Erklärungen, wenn sie mit wenig komplexen Inhalten arbeitet, aber sie nutzt lautes Denken oder modellhaftes Vorzeigen,

² Die Reihenfolge wurde aus dem Original übernommen. Die Nummerierung soll keine etwaige Reihung ausdrücken, sondern erfolgt aus Gründen der Übersichtlichkeit und für die Vereinfachung einer Bezugnahme bspw. in Seminarkontexten.

wenn die Offenlegung des eigenen Denkprozesses für das Verstehen der Inhalte oder Durchführen von Arbeitsschritten entscheidend ist.

3. Das Denken der Schüler*innen erfassen und interpretieren

Die Lehrkraft stellt sorgfältig ausgewählte Fragen und Aufgaben, die den Schüler*innen Raum geben, ihre Gedanken zu bestimmten Inhalten zu äußern, und macht somit das Denken der Schüler*innen sichtbar. Die Lehrkraft achtet genau darauf, was die Fragen und Aufgaben bei den Schüler*innen bewirken und was diese tun und sagen. Sie erwägt und prüft alternative Interpretationen der Ideen und Vorgehensweisen der Schüler*innen und versucht, das Denken der Schüler*innen und ihre Standpunkte, Ideen, Denkweisen sowie deren Veränderungen im Laufe des Unterrichtsgeschehens zu verstehen. Die Lehrkraft nutzt das, was sie dadurch über die Schüler*innen erfährt, um Unterrichtsentscheidungen zu treffen und um Ideen zu entwickeln, die auch anderen Schüler*innen zugutekommen. Durch das Erfragen und Interpretieren positioniert die Lehrkraft die Schüler*innen als Sinnstiftende und stellt ihr Denken als wertvoll in den Mittelpunkt.

4. Gemeinsame Denk- und Entwicklungsmuster von Schüler*innen in einem Fachbereich diagnostizieren

Trotz großer individueller und kultureller Unterschiede zwischen den Schüler*innen gibt es auch gemeinsame Muster in der Art und Weise, wie diese über bestimmte Themen und Probleme nachdenken und Verständnis und Fähigkeiten entwickeln. Eine Lehrkraft, die mit gemeinsamen Denk- und Entwicklungsmustern von Schüler*innen vertraut ist und diese vorhersehen oder erkennen kann, kann bei der Planung und Durchführung des Unterrichts und der Bewertung des Lernerfolgs der Schüler*innen effektiver und effizienter arbeiten.

5. Normen und Routinen für den Diskurs und die Arbeit im Klassenzimmer einführen

In jedem Inhaltsbereich gibt es Normen und Praktiken dafür, wie Wissen aufgebaut und weitergegeben wird. Diese Normen und Praktiken variieren von Fach zu Fach, beinhalten aber häufig das Aufstellen von Hypo-

thesen, das Belegen von Behauptungen und das Erklären der eigenen Argumentation vor anderen. Den Schüler*innen diese fachspezifischen Normen und Praktiken zu vermitteln und ihnen zu zeigen, warum sie wichtig sind, ist entscheidend für den Erwerb von Verständnis und Fähigkeiten. Die Lehrkraft benennt diese Normen und Praktiken, wenn die Schüler*innen sie anwenden, stellt Hilfsmittel zur Verfügung, zeigt sie und gibt den Schüler*innen Gelegenheit, die Normen und Praktiken anzuwenden. Normen und Routinen für den Diskurs und die Arbeit im Klassenzimmer unterscheiden sich von organisatorischen Routinen, die für die Verwaltung von Zeit, Raum, Materialien und die Beteiligung der Schüler*innen verwendet werden. Sie unterstützen die Schüler*innen dabei, sich auf die jeweils fachspezifische Art und Weise an der Arbeit an der Arbeit mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand zu beteiligen.

6. Den Ablauf des Unterrichts koordinieren und anpassen

Die Lehrkraft koordiniert die einzelnen Phasen der Unterrichtsstunde so, dass Kohärenz besteht und die verfügbare Zeit effektiv genutzt wird. Die Lehrkraft passt den Unterricht adaptiv an, um auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen. Dazu gehört es, einzelne Teile der Unterrichtsstunde explizit miteinander zu verknüpfen, Übergänge sorgfältig zu gestalten und die Planung gegebenenfalls so zu verändern, dass auf die Fortschritte der Schüler*innen eingegangen wird.

7. Produktives Verhalten von Schüler*innen benennen und fördern

Durch klare Erwartungen an das Verhalten der Schüler*innen, durch sorgfältige Vermittlung und Belohnung produktiven Verhaltens und durch eine angemessene Reaktion auf unangemessenes Verhalten wird das Klassenzimmer zu einer produktiven Lernumgebung für alle. Dazu gehört die Aufstellung von Klassenregeln und der Umgang mit störendem Verhalten, aber auch das Erkennen der vielen verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten tatsächlich engagierter Kinder. Die Lehrkraft vermittelt den Schüler*innen einen guten Umgang untereinander und mit der Lehrkraft.

8. Organisatorische Routinen einführen

Die Lehrkraft organisiert Zeit, Raum und Materialien, um die Schüler*innen bei der Bewältigung der Aufgaben im Klassenzimmer zu unterstützen. Durch die Auswahl und den Einsatz von Organisationsroutinen schafft die Lehrkraft ein Lernumfeld, in dem die Schüler*innen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen, Zeit, Raum und Mitsprache im Klassenzimmer haben. Die Lehrkraft führt die Schüler*innen in diese Routinen ein und gibt ihnen Gelegenheit zu deren Übung, Analyse und Veränderung. Wenn möglich entwickelt sie die Routinen gemeinsam mit den Schüler*innen. Die Auswahl und Anwendung von Routinen erfordert Umsicht, um niemanden zu behindern oder auszugrenzen und um dominante Daseinsformen in Bezug auf Rasse, Klasse und Geschlecht nicht zur Norm zu erklären.

9. Kleingruppenarbeit umsetzen

Die Lehrkraft setzt Kleingruppenarbeit dann ein, wenn die Interaktion und Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen zum Erreichen der Lernziele beiträgt. Dazu wählt sie Aufgaben aus, die kooperatives Arbeiten fördern und fördern, gibt klare Anweisungen, die den Gruppen unabhängiges Arbeiten ermöglichen, und gibt den Schüler*innen die Verantwortung für das gemeinsame und individuelle Lernen. Die Lehrkraft setzt ihre eigene Zeit strategisch ein und entscheidet bewusst, mit welchen Gruppen sie wann und woran arbeitet. Sie sorgt dafür, dass die Schüler*innen sich untereinander als kompetent wahrnehmen, respektvoll interagieren, dass die Gruppenarbeit die individuellen Stärken aller Schüler*innen nutzt und diesen zugutekommt.

10. Respektvolle Beziehungen zu den Schüler*innen aufbauen

Die Lehrkraft baut respektvolle Beziehungen zu den Schüler*innen auf und erhält diese bewusst aufrecht. Durch eine respektvolle Beziehung zu den Kindern ist die Lehrkraft in der Lage, mit diesen produktiv zusammenzuarbeiten. Sie steuert Machtdynamiken zugunsten der Beteiligung, des Engagements und der Leistungen der Schüler*innen. Eine respektvolle Beziehung zeichnet sich durch Vertrauen, Fürsorge, Freude und Wertschätzung für die Kulturen und Gemeinschaften der Schüler*innen aus. Die Lehrkraft entwickelt ihre Beziehungen in allen Aspekten ihres

Unterrichts: im Umgang mit der ganzen Klasse und mit einzelnen Schüler*innen, in ihren Reaktionen auf deren Unterrichtsbeiträge, in nonverbalen Signalen, in der Anerkennung, die die Lehrkraft den Schüler*innen zukommen lässt, usw.

11. Mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen über eine*n Schüler*in sprechen

Eine sorgfältige und sensible Kommunikation zwischen Lehrkraft und Familie unterstützt das Lernen der Schüler*innen. Die Lehrkraft kommuniziert mit den Familien, um von denjenigen Menschen, die sie am besten kennen, mehr über die Kinder zu erfahren. Die Lehrkraft tauscht Informationen über die Aktivitäten, das Lernen und die Entwicklung der Kinder mit den Familien aus. Sie sucht nach Möglichkeiten, mit den Familien mit dem Ziel der Unterstützung des Kindes zusammenzuarbeiten. Die Kommunikation kann persönlich, schriftlich oder per Telefon erfolgen, wobei die Lehrkraft auf sprachliche und kulturelle Aspekte achtet und die Familien respektiert. Jeder Kontakt mit einer Familie ist für die Lehrkraft eine Chance, eine respektvolle, offene Haltung zu vermitteln und Raum für ein gegenseitiges Gespräch zu schaffen.

12. Die kulturellen, religiösen, familiären, intellektuellen und persönlichen Erfahrungen und Ressourcen der Schüler*innen kennenlernen, um sie im Unterricht zu nutzen

Die Lehrkraft muss ihre Schüler*innen aktiv kennenlernen, um den Unterricht so zu gestalten, dass er deren Bedürfnissen gerecht wird. Dazu gehört, dass sie bewusst versucht zu verstehen, welche kulturellen Normen für die Kommunikation und Zusammenarbeit in der Klasse bestehen, wie sich bestimmte kulturelle und religiöse Ansichten darauf auswirken, was als angemessen angesehen wird, und welche Themen und Fragen einzelne Schüler*innen und Gruppen interessieren. Es bedeutet auch, dass die Lehrkraft das Privatleben der Schüler*innen insofern kennen muss, um angemessen reagieren zu können, wenn ein außerschulisches Erlebnis das schulische Geschehen beeinflusst.

13. Lang- und kurzfristige Lernziele festsetzen

Klare, auf externe Standards bezogene Ziele helfen der Lehrkraft sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die erwarteten Inhalte lernen. Explizite Ziele helfen der Lehrkraft, einen kohärenten, zielgerichteten und angemessenen Unterricht über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. Die Festlegung effektiver Ziele beinhaltet eine Analyse der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen in Bezug auf die festgelegten Standards sowie die sorgfältige Festlegung von Zwischenzielen, die einen stetigen Fortschritt gewährleisten.

14. Einzelne Stunden und Stundenfolgen gestalten

Sorgfältig aufeinander aufbauende Unterrichtsstunden helfen den Schüler*innen, ein tiefes Verständnis der Inhalte sowie anspruchsvolle Fähigkeiten und Praktiken zu entwickeln. Sie sorgen für einen kohärenten Fokus, erhalten das Interesse der Schüler*innen aufrecht und helfen ihnen, das Gelernte wertzuschätzen. Die Lehrkraft gestaltet Lektionen und deren Abfolge so, dass sie den Schüler*innen Gelegenheit zum Forschen und Entdecken bieten und dass diese die Möglichkeit haben, grundlegende Konzepte und Fähigkeiten zu üben und zu beherrschen, bevor sie zu fortgeschritteneren Konzepten übergehen.

15. Das Verständnis der Schüler*innen während und am Ende der Unterrichtsstunde überprüfen

Die Lehrkraft verwendet eine Vielzahl informeller, zielgerichteter Methoden, um den Lernfortschritt der Schüler*innen während und zwischen den Unterrichtsstunden zu bewerten, z. B. durch einfache Fragen, kurze Leistungsaufgaben, Tagebucheinträge o. ä. Regelmäßige derartige Überprüfung gibt Aufschluss über das aktuelle Kompetenzniveau der Schüler*innen und hilft der Lehrkraft, den Unterricht während einer einzelnen Unterrichtsstunde oder von einer Unterrichtsstunde zur nächsten anzupassen.

16. Formale Leistungsprüfungen auswählen und gestalten

Wirksame summative Beurteilungen liefern der Lehrkraft umfangreiche Informationen darüber, was die Schüler*innen gelernt haben und wo in

Bezug auf bestimmte Lernziele Schwierigkeiten bestehen. Bei der Zusammenstellung und Auswahl der Bewertungen berücksichtigt die Lehrkraft Validität, Fairness und Effizienz. Abschließende Beurteilungen liefern sowohl den Schüler*innen als auch der Lehrkraft nützliche Informationen und helfen der Lehrkraft bei der Bewertung und Gestaltung des weiteren Unterrichts.

17. Ergebnisse von Schülerarbeiten interpretieren (Routineaufgaben, Hausaufgaben, Projekte, Quizfragen, Tests, standardisierte Beurteilungen)

Die Arbeiten und Beiträge der Schüler*innen sind die wichtigste Quelle für Informationen über die Wirksamkeit des Unterrichts. Die Lehrkraft muss die Produkte der Schüler*innen analysieren, um Informationen und Orientierung zur Unterstützung der Schüler*innen (individuell und auf Klassenebene) sowie für die Gestaltung des künftigen Unterrichts zu erhalten.

18. Mündliches und schriftliches Feedback geben

Feedback unterstützt das Lernen, indem es die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf bestimmte Aspekte ihrer Arbeit lenkt und ihr kontinuierliches Lernen unterstützt. Effektives Feedback ist verständlich kommuniziert, spezifisch, fokussiert, nicht überwältigend und unterstützt die positive Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten. Die Lehrkraft trifft strategische Entscheidungen über die Häufigkeit, die Methode und den Inhalt des Feedbacks.

19. Unterricht analysieren, um ihn zu verbessern

Um das Unterrichten zu lernen und um sich weiter zu verbessern, ist eine regelmäßige Analyse des Unterrichts und seiner Wirksamkeit erforderlich. Die Lehrkraft untersucht ihren eigenen Unterricht und den ihrer Kolleg*innen, um die eigene Praxis zu verbessern. Die Analyse des Unterrichts kann individuell oder gemeinsam mit Kolleg*innen erfolgen. Sie beinhaltet das Erkennen von Mustern, Möglichkeiten und spezifischen Maßnahmen sowie das Aufstellen von Hypothesen zur Verbesserung. Eine reflektierende Lehrkraft erkennt subtile, normalisierte Muster der

Unterdrückung, die das Lernen von Randgruppen untergraben. Sie hinterfragt ihre zugrundeliegenden Annahmen und versucht, neue Gewohnheiten und Strategien zu entwickeln, die das Lernen der Schüler*innen unterstützen.

Anhang 2: Beobachtungsbogen für den Englischunterricht, Fokus: *student-talking time*¹

| | | | |
|--|-----------------------|---------|--------|
| Name Praktikant*in: | | Stunde: | Datum: |
| Klasse: | Anzahl Schüler*innen: | Thema: | |
| Weitere Kompetenzbereiche im Fokus: | | | |
| Eingesetzte Medien & Zielsetzung: | | | |
| Erreichung der Lernziele: | | | |

| FOKUS: Methoden zur Erhöhung der <i>student-talking time</i> | | | | | |
|--|------|--------------|-----------------|----|-------------------|
| Kriterien | nein | eher nein | e- her ja | ja | Begründung |
| 1. Die Lehrkraft situierte den Unterricht in einem möglichst bedeutungsvollen Kontext. | -- | - | + | ++ | |
| 2. Lernende erhielten angemessene und ausreichende Möglichkeiten, sich produktiv in der Zielsprache zu äußern. | -- | - | + | ++ | |
| 3. Es wurden kooperative Sozialformen (z. B. PA, GA) eingesetzt, um alle Lernenden zu Äußerungen in der Zielsprache anzuregen. | -- | - | + | ++ | |
| 4. Die Lehrkraft aktivierte vorbereitend das Vorwissen und die notwendigen | -- | - | + | ++ | |

¹ **Disclaimer:** Dieser Beobachtungsbogen wurde auf der Grundlage des Core-Practice-Ansatzes im Rahmen einer Arbeitssession der Fachdidaktik Englisch an der Universität Bamberg entwickelt. Quelle: Glisan, Eileen W.; Donato, Richard (2017). *Enacting the work of language instruction: High-leverage teaching practices*. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages. 62-63. (Stand: 28.03.2023)


| | | | | | |
|--|----|---|---|----|--|
| sprachlichen Mittel der Lernenden. | | | | | |
| 5. <i>Real-world tasks</i> regten zu einer möglichst authentischen Interaktion an. | -- | - | + | ++ | |
| 6. Lernende wurden so platziert, dass ein gegenseitiger Austausch zielorientiert stattfinden konnte. | -- | - | + | ++ | |
| 7. Die Lehrkraft/Medien/weitere Ressourcen fungierten als Hilfestellung. | -- | - | + | ++ | |
| 8. Der Redefluss wurde auch bei korrigieren-der Intervention nicht beeinträchtigt. | -- | - | + | ++ | |
| 9. Die Lehrkraft würdigte englischsprachige Beiträge der Lernenden differenziert. | -- | - | + | ++ | |

Reflexion:

Teil III:
Ausgewählte Praktika im
Lehramtsstudium an der
Universität Bamberg

Religiöse Lern- und Bildungsprozesse initiieren und reflektieren: Anmerkungen zu Schulpraktika im Fach Religion

Konstantin Lindner

 0000-0002-1218-7509

Zusammenfassung

Im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum im Fach Katholische Religionslehre gilt es, den Lehramtsstudierenden Möglichkeiten zu eröffnen, religiöse Lern- und Bildungsprozesse für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Auf dieser Basis können Reflexionen zum Berufsprofil Religionslehrkraft und zu damit einhergehenden Anforderungs- sowie Kompetenzbereichen angestellt werden. Angesichts der Transformationsprozesse, in denen sich der Religionsunterricht in Deutschland gerade befindet, gilt es überdies die Profilierung konfessionell-kooperativer Settings zu intensivieren. Bedeutsam für die Gestaltung gelingender Praktika ist daher nicht zuletzt die Kooperation von Praktikumslehrkräften und Universitätsdozierenden im Kontext von regelmäßig stattfindenden, ökumenischen Praktikumslehrkräftefortbildungen, die am Universitätsstandort Bamberg schon seit über 40 Jahren etabliert sind.

Keywords: Fachdidaktisches Praktikum, Katholische Religionslehre, Religiöse Bildung, Religiöses Lernen

1. Einleitung

Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im Unterrichtsfach Religionslehre will den Religionslehramtsstudierenden Praxisräume schulischen Unterrichtens zugänglich machen, von denen her sie insbesondere ihre im Studium bis zum entsprechenden Zeitpunkt angeeigneten fachwissenschaftlichen (hier: theologischen) und fachdidaktischen

(hier: religionsdidaktischen) Wissensbestände und damit verknüpfte Kompetenzen berufsfeldbezogen anreichern und reflektieren können. Berücksichtigungswert ist dabei unter anderem die Ausgangslage des Religionsunterrichts, insofern dieses schulische Unterrichtsfach sich gegenwärtig in einem Transformationsprozess befindet, der von der zunehmenden religiösen Heterogenität der Schüler:innen herrührt. Eine zukunftsorientierte Ausrichtung dieses universitär begleiteten Unterrichtspraktikums muss folglich nicht zuletzt von den Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts her fundiert werden. Daher werden in vorliegendem Beitrag zunächst Kontexte skizziert, die das Unterrichten von „Religion“ im Zeitalter religiöser Heterogenität prägen (1). Sodann fokussieren die Darlegungen Intentionen des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums im Unterrichtsfach Religion (2), die anhand zentraler Umsetzungskontexte (3) wie dem Miteinander von Theorie und Praxis (3.1) und ausgewählten Kompetenzkontexten (3.2) veranschaulicht werden. Daran schließen sich Ausführungen zur Bedeutung gut qualifizierter Praktikumslehrkräfte (4) und ein kurzer Ausblick (5) an.

2. Religion im Zeitalter religiöser Heterogenität unterrichten

Dass Religion ein zentraler schulischer Bildungsgehalt ist, trifft gegenwärtig nicht (mehr) auf geteilten gesellschaftlichen Konsens. Dies gründet unter anderem darin, dass in Deutschland seit Jahren die Bindekraft religiöser Institutionen schwindet und immer mehr Menschen säkular orientiert sind oder gar eine „religionsablehnende Weltanschauung“ (EKD, 2023, S. 36) vertreten. Von daher ist in vorliegendem Beitrag zunächst zu legitimieren, warum schulisch-religiöse Bildung Bedeutsamkeit beanspruchen kann, und überdies dafür zu sensibilisieren, in welchen Transformationskontexten sich der schulische Religionsunterricht gerade befindet. Denn nicht zuletzt diese Verortungen spannen den Referenzraum auf, von dem her das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im Unterrichtsfach Religionslehre an der Universität Bamberg konturiert wird.

Schulen als institutionalisierte „Nonprofit-Organisationen der Gesellschaft“ (Wiater, 2013, S. 18) stellen einen bedeutsamen Lern- und Bildungsort für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene dar. Die Schüler:innen sollen sich in ihnen „Bildung aneignen, womit Weltverstehen, Selbst- und Fremdverstehen sowie Weltgestaltung unter Nutzung des eigenen Verstandes und auf der Grundlage eines abendländisch-christlichen/humanistischen Menschenbildes gemeint ist“ (ebd., S. 17). Dabei wird sowohl Verfügungs- als auch Orientierungswissen fokussiert, das Allgemeinbildung ermöglichen kann. Diese lässt sich den Entfaltungen des Deutschen PISA-Konsortiums zufolge als „Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität“ (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001, S. 21) operationalisieren. Die Option, Welt religiös wahrzunehmen, zu deuten und zu gestalten, kann folglich zu den zentralen Lern- und Bildungskontexten der öffentlichen Schule gezählt werden. Ob sie nun in einem weltanschaulich neutralen Fach wie „Ethik“, „Philosophie“ oder „Religionskunde“ realisiert wird, oder im positionell bestimmten Religionsunterricht hängt von den rechtlichen Bestimmungen eines (Bundes-)Landes ab. In Deutschland ist der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen per Grundgesetz in Art. 7 Abs. 3 GG garantiert: Der sich als weltanschaulich neutral definierende Staat gibt – unter Wahrung der positiven wie auch negativen Religionsfreiheit – staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften die Möglichkeit, Religionsunterricht anzubieten. In der Bundesrepublik wird dies in den meisten Bundesländern umgesetzt.

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte hat sich die religionssoziologische Ausgangslage beständig gewandelt. Zwei Haupttrends lassen sich in Bezug auf die Bevölkerung in Deutschland ausmachen: zum einen die Zunahme religiöser Vielfalt und zum anderen die Zunahme von Menschen ohne Religionszugehörigkeit. Dies führt dazu, dass der prozentuale Anteil an Angehörigen der christlichen Religionsgemeinschaften beständig zurückgeht und sich gegenwärtig nur noch 50% der Bevölkerung dem Christentum zurechnen (Müke, Tranov, Schnabel & El-Menouar, 2023, S. 16). Diese veränderte Ausgangslage setzt nicht zuletzt die Praxis des

Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen unter Transformationsdruck: Während in den 1980er Jahren noch eine flächendeckende, konfessionell getrennte Erteilung dieses Fachs vor allem als „Evangelischer Religionsunterricht“ und „Katholischer Religionsunterricht“ erfolgte (auch „jüdischer Religionsunterricht“ ist seit längerem etabliert), ist dies gegenwärtig nur noch zum Teil möglich, da die Konfessionsgruppen an Schulen immer kleiner werden und in manchen Regionen die Einrichtung von entweder evangelischem oder katholischem Religionsunterricht aufgrund einer zu kleinen Schüler:innenzahl nicht mehr erfolgt. Dieser gegenwärtig deutschlandweite Transformationsbedarf des schulischen Religionsunterrichts deutete sich schon länger an. Infolge der religiösen Pluralisierung wurden und werden daher Alternativen dieses Unterrichtsfachs etabliert: zum einen der Ethikunterricht als Ersatzfach für die Schüler:innen, die keiner Religionsunterricht anbietenden Religionsgemeinschaft angehören oder die sich (auf Antrag der Erziehungsberechtigten) vom Religionsunterricht abmelden; zum anderen neue Fächer wie Islamischer (Religions-)Unterricht oder Orthodoxer Religionsunterricht aufgrund der steigenden Zahl diesen Religionsgemeinschaften zugehörenden Schüler:innen (zu bundeslandspezifischen Regelungen vgl. die Beiträge des Sammelbandes von Schröder & Rothgangel, 2020). Verstärkt werden gegenwärtig neue Formate eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts entwickelt und evaluiert. Letztgenanntes Format wird bundeslandspezifisch in unterschiedlicher Weise umgesetzt: Hamburg beispielsweise hat einen „Religionsunterricht für alle“ entwickelt, der von verschiedenen anerkannten Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird (Bauer, 2022). In Niedersachsen wird seit 2020 an einem „gemeinsam verantworteten Christlichen Religionsunterricht“ gearbeitet, der die konfessionell getrennten evangelischen und katholischen Religionsunterrichte ablösen und in dem von einer Lehrkraft eine gemischt-konfessionelle Lerngruppe unterrichtet werden soll (Heinig, Hense, Lindner & Simojoki, 2024). In vielen weiteren Bundesländern sind kooperative Formate, in denen evangelische, katholische und weitere (auf Antrag teilnehmende) Schüler:innen gemeinsam unterrichtet werden, als parallel laufende Alternativen zum konfessionell getrennten Religionsunterricht eingerichtet.

Auch in Bayern, einem traditionell stark konfessionell-christlich geprägtem Bundesland, wachsen in den letzten Jahren Veränderungsnotwendigkeiten dieses Unterrichtsfaches, die insbesondere aus den sinkenden Taufzahlen resultieren: So nehmen jüngst die Grund- und Mittelschulen, in denen auf Antrag Religionsunterricht mit erweiterter Kooperation (RUmeK) für evangelisch-katholisch zusammengesetzte Schüler:innen-Gruppen erteilt wird, in manchen bayerischen Regionen stark zu (Lindner & Simojoki, 2020). Und in vielen Berufsschulen wiederum ist es aufgrund der religiösen Heterogenität der Auszubildendengruppen kaum mehr möglich, konfessionell getrennten Religionsunterricht anzubieten. Deshalb loten das bayerische Kultusministerium und die beiden Kirchen gegenwärtig in einem an der Universität Bamberg und der Humboldt-Universität zu Berlin wissenschaftlich begleiteten Schulprojekt den so genannten „Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Bildungsgang“ aus, in dem gemischtkonfessionell zusammengesetzte Lerngruppen von der Lehrkraft einer Konfession unterrichtet werden (Lindner, Simojoki, Rudroff & Endres, 2024).

Im Horizont dieser Ausgangslage ist das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im Fach „Katholische Religionslehre“ zu verorten, das an der Universität Bamberg für Lehramtsstudierende folgender Schularten angeboten und durch spezifisch nuancierte Theorie-Praxis-Seminare begleitet wird: Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschule.

3. Intentionen eines universitär begleiteten Reli-Praktikums

Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im Fach „Katholische Religionslehre“ zielt darauf, Lehramtsstudierenden theoriebasierte Praxisblicke und -erfahrungen mit dem Planen, Durchführen und Evaluieren von Religionsunterricht zu ermöglichen. Dabei steht die berufsfeld- sowie professionsbezogene Reflexionsfähigkeit im Fokus. Dreh- und Angelpunkt ist der professionsbezogene Kompetenzaufbau der Studierenden: Letztgenannte sollen sich im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum erste Eindrücke und Praxiserfahrungen aneignen können, wie theologisches Fachwissen und religionsdidaktisches Wissen am Praxisort

Schule in Lehr-Lernarrangements umgesetzt werden kann; und zwar so, dass die Lern- und Bildungsbedarfe der religiös heterogenen Schüler:innengruppen berücksichtigt werden.

Ganz im Sinne des religionsdidaktischen Leitprinzips „Korrelieren ermöglichen“ zeichnet einen guten Religionsunterricht aus, dass dieser den Schüler:innen Lern- und Bildungsgelegenheiten offeriert, in denen sie die religionsbezogenen Lerninhalte in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungswelten setzen können. Es geht also um mehr als um ein ledigliches „Bescheidwissen über Religion“ (Schambeck, 2021, S. 222), wenn eine kritisch-produktive Wechselbeziehung (Hilger, 2010; Langenhorst, 2021) zwischen Sache und Person Zentrum religiöser Lern- und Bildungsprozesse sein soll – bei allem Bewusstsein dafür, dass manche Schüler:innen angesichts des zunehmenden Wegfalls familialer religiöser Primärsozialisation oder aufgrund einer bewusst eingenommenen Religionsdistanz oder gar -kritik keine produktive Beziehung zu den religionsbezogenen Inhalten herstellen, sondern religiöse Deutungsangebote ablehnen werden. Genau diese Initiierung von Wechselbeziehungen, die sowohl die Schüler:innen in ihren heterogenen (religiösen) Lebenswelten, Lernvoraussetzungen und Bildungsbedarfen ernst nimmt als auch theologische Expertise ins Lerngeschehen einspeist, macht die Gestaltung von gelingendem Religionsunterricht aus und stellt nicht zuletzt für (angehende) Religionslehrer:innen immer wieder eine Herausforderung dar – insbesondere, weil die Ergebnisse eines kritisch-produktiven Interagierens der Schüler:innen mit religionsbezogenen Lerninhalten nicht geplant werden können. Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum will den Religionslehramtsstudierenden daher eine Grundahnung dieser planbaren Unplanbarkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen. Ziel ist, dass die Studierenden in verschiedenen Zusammenhängen des Praktikums auf die in ihrem bisherigen Studium angeeigneten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens- und Kompetenzbestände zurückgreifen: beim Beobachten und Analysieren, beim Planen und Durchführen sowie beim Reflektieren und Evaluieren der Komplexität des religionsunterrichtlichen Geschehens. Dabei gilt es zudem, das Augenmerk auf das Bedingungsgefüge zu legen, in dem eine Religionslehrkraft agiert, und davon abgeleitete Rollen auszuloten und zu reflektieren:

z. B. fachliche Expertin, Lernermöglicher und -beraterin, Benotungen und Bewertungen Vornehmende, Ansprechpartner in Lebensfragen oder bisweilen auch Lebensnöten (hier kommt der sinnbezogene Gehalt von Religiosität zum Tragen). Im Sinne eines Professionalisierungsprozesses sollen die Religionslehramtsstudierenden dadurch neue Fragehaltungen und Reflexionskontexte aufbauen, mit denen sie idealerweise ihr weiteres wissenschaftliches Lehramtsstudium berufsfeldorientiert angehen.

4. Umsetzung

4.1 Miteinander von Praxis und Theorie

Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im Unterrichtsfach Katholische Religionslehre ist innerhalb eines Semesters abzuleisten und setzt sich aus zwei Bestandteilen zusammen: einem wöchentlichen Praxistag in der Praktikumsschule sowie einem verpflichtenden praktikumsbegleitenden Theorie-Praxis-Seminar an der Universität. Die Zuteilung zu den Praktikumsschulen erfolgt für ein Praktikum an Grund- und Mittelschulen durch das Praktikumsamt der Universität Bamberg, für Praktika an Realschulen durch das in Bayreuth lokalisierte Praktikumsamt beim Ministerialbeauftragten für die Realschulen in Oberfranken, für gymnasiale Praktika durch das in Hof ansässige Praktikumsamt beim Ministerialbeauftragten für die Gymnasien in Oberfranken.

Ihren Praktikumstag leisten die Religionslehramtsstudierenden in einer sog. Praktikumsschule ab. Dabei hospitieren sie für mindestens drei Unterrichtsstunden pro Praktikumstag bei der Praktikumslehrkraft oder bei ihren Kommiliton:innen, die einen Unterrichtsversuch halten. Diese Hospitationen oder auch eigene Unterrichtsversuche werden mit der Praktikumslehrkraft an der Schule nachbesprochen. Maximal sechs Praktikant:innen werden dabei von einer Praktikumslehrkraft gleichzeitig betreut. Meist sind die Praktikumsgruppen pro Praktikumsschule etwas kleiner.

Mindestens drei, idealerweise vier oder gar mehr Unterrichtsversuche werden im Verlauf des Semesters von den Praktikant:innen selbst vorbereitet und in einer der Praktikumsklassen gehalten. Wenn es organisatorisch möglich ist, besucht die bzw. der Universitätsdozierende jede:n Praktikant:innen einmal in der Schule an einem Tag, an dem diese:r einen Unterrichtsversuch hält. Im Nachgang wird dieser Versuch zusammen von der gesamten „Reli“-Praktikumsstudierendengruppe, von der Praktikumslehrkraft sowie von der bzw. dem Dozierenden analysiert und reflektiert. Dabei gilt es nicht zuletzt Zusammenhänge zwischen religionsdidaktischer Theoriebildung und religionsunterrichtlicher Praxis zu fokussieren.

Die verschiedenen Theorie-Praxis-Seminare zur Begleitung der Praktika finden meist am Nachmittag des Praktikumstages an der Universität in schulartspezifischen Seminargruppen statt. Im Seminar werden die Praktikumserfahrungen und Unterrichtsversuche auf Basis religionsdidaktischer Expertise reflektiert. Zugleich gilt es, ausgewählte Methoden und Medien in Bezug auf ihr religionsunterrichtliches Potenzial auszuloten, exemplarische Unterrichtsversuche vorzubereiten und die Praktikant:innen zu motivieren, ihre Rolle als Religionslehrkraft zu reflektieren (vgl. dazu auch die Ausführungen unter 3.2).

Die studienbegleitenden Praktika im Rahmen der Bachelor-/Masterstudiengänge Berufliche Bildung (Schwerpunkt Sozialkunde und Unterrichtsfach Katholische Religionslehre) und Wirtschaftspädagogik (mit Unterrichtsfach Katholische Religionslehre) sind von den Studierenden an selbst gewählten Berufsschulen in Bayern nicht semesterbegleitend, sondern während der vorlesungsfreien Zeiten als Blockpraktika zu leisten. Ein Hintergrund dieser Regelung ist, dass es für diese Studiengänge aufgrund der Bachelor-/Masterabschlüsse (ohne Staatsexamen!) keine staatlichen, zur Begleitung der Praktika benannten und für diese Tätigkeit mit Anrechnungsstunden versehenen Praktikumslehrkräfte gibt. In der Folge kann die semestrale Begleitung der Studierenden an Schulen vor Ort weder durch universitär geschulte Praktikumslehrkräfte noch durch Universitätsdozierende gewährleistet werden kann. Im Rahmen ihres

studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums müssen die Bachelorstudierenden in mindestens 50 Unterrichtsstunden hospitieren, davon 40 im Fach Katholische Religionslehre. Gerahmt wird dieses Berufsschulpraktikum von einem verpflichtenden vorbereitenden universitären Theorie-Praxis-Blockseminar und einem nachbereitenden Blockseminar, in welchem gehaltene Unterrichtsversuche und Praxiserfahrungen besprochen und in Bezug auf die eigene Religionslehrkraftrolle reflektiert werden.

4.2 Ausgewählte Kompetenzkontexte

Im Folgenden werden die oben präsentierten Einordnungen und Intentionen in Bezug auf zentrale Kompetenzkontexte hin operationalisiert, die das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum in katholischer Religionslehre durch das Zusammenwirken von schulisch-unterrichtlicher Praxiserfahrung und universitärer Praktikumsbegleitung fokussiert: das professionelle Gestalten von Religionsunterricht, das Sensibilisieren für konfessionell-kooperative Unterrichtssettings, den kritisch-reflexiven Einsatz von Unterrichtsmedien und -methoden sowie die Reflexion der eigenen Rolle „Religionslehrkraft sein“.

4.2.1 Religionsunterricht professionell gestalten

Religionsunterricht will – wie oben kurz skizziert – den Schüler:innen Gelegenheiten geben, religiöse Weltdeutungen kennenzulernen, sich mit diesen wissenschaftlich auseinandersetzen und auf dieser Basis eine begründete Position (Lorenzen, 2020) in Sachen Religion und Glaube zu entwickeln. Die Initiierung von kritisch-produktiven Korrelationen zwischen eigenen Lebenserfahrungen und tradierten religiösen Weltdeutungen setzt eine reflektierte Haltung der (angehenden) Religionslehrkraft voraus, insofern einerseits fachliche Expertise einzubringen ist. Andererseits muss vermieden werden, die Schüler:innen zu bestimmten religiösen Positionen zu drängen – und das alles im Horizont des Wissens um die abnehmende religiöse Sozialisation sowie im Angesicht von Herausforderungen wie Heterogenität, Digitalisierung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung. Insbesondere in den Theorie-Praxis-Seminaren sollten

diese Kontexte im Gleichklang mit religionsdidaktischen Konzepten, die den „Reli“-Praktikant:innen idealerweise bereits aus anderen universitären Seminaren und Vorlesungen vertraut sind, in Bezug auf das Praktikum hin reflektiert werden.

Dabei steht am Beginn des Praktikums die religionsdidaktisch grundierte *Beobachtung* von Religionsunterricht, den die Praktikumslehrkraft hält. Im Seminar thematisierte und vereinbarte Beobachtungsaufträge, die über das ganze Semester hinweg verteilt erarbeitet und im Theorie-Praxis-Seminar besprochen werden, ermöglichen den Praktikant:innen, einen professionellen Blick auf die Religionsunterrichtspraxis einzunehmen. Dabei liegt der Fokus unter anderem auf Sprache (Unterscheidung von „Reden über Religion“ und „religiöse Rede“), Realisierung von Subjektorientierung, Umgang mit (Nicht-)Religiositäten der Schüler:innen, Frage-, Gesprächsführungs- oder Erzähltechniken, Klassenführung, Feedbackkultur (Lob, Umgang mit Störungen etc.), Unterrichtsrhythmisierung bzw. -choreografie, Gestaltung von Tafelbildern und Ergebnissicherung, Einsatz von digitalen Medien/Musik/Kunst/Videoclips, Umgang mit (biblischen) Texten, Methodenvielfalt und Sozialformen, religiöse Elemente in der Schulkultur etc. In einem etwas fortgeschrittenen Praktikumsstadium werden diese Beobachtungen auch auf die eigenen Unterrichtsversuche sowie auf die der Kommiliton:innen angewendet. Im Theorie-Praxis-Seminar an der Universität wiederum werden die jeweils vereinbarten Beobachtungsaufträge in den Seminarsitzungen besprochen. Wichtig ist dabei, dass auch die Praktikumslehrkräfte in Bezug auf die unterschiedlichen Beobachtungsaufträge in Kenntnis gesetzt sind.

An zweiter Stelle steht im studienbegleitenden fachdidaktischen „Reli“-Praktikum das *Planen und Vorbereiten von Religionsunterricht*. Dabei gilt es den Studierenden zu ermöglichen, Grundkenntnisse und -fähigkeiten sowohl hinsichtlich einer stimmigen Sequenzplanung als auch in Bezug auf die Planung einer einzelnen Unterrichtsstunde aufzubauen. Bei beiden Kontexten steht die Kompetenzorientierung im Vordergrund (Delling & Riegel, 2022, S. 12-24). Mit Ulrich Hemel lässt sich religiöse

Kompetenz definieren als „erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (Hemel, 1988, S. 674). Im Praktikum werden sie nicht zuletzt vor dem Hintergrund des bayerischen LehrplanPLUS und dem darin für den katholischen Religionsunterricht niedergelegten Kompetenzmodell aktualisiert. Im Theorie-Praxis-Seminar lernen die Studierenden, aus den Kompetenzformulierungen des Lehrplans und den zugehörigen Gegenstandsbereichen zunächst aufeinander aufbauende Lernsequenzen abzuleiten, die aus mehreren Religionsunterrichtsstunden bestehen. Diese in der universitären Lehrveranstaltung geplanten Sequenzen werden mit der Praktikumslehrkraft besprochen und ggf. hinsichtlich ihrer religionsunterrichtlichen Adaption modifiziert. Bisweilen gibt auch die Praktikumslehrkraft die Sequenz vor, aus der die Praktikant:innen dann einzelne Stunden wählen, die sie planen und durchführen. Zu jeder einzelnen Unterrichtsstunde gilt es, die damit bei den Schüler:innen angezielten Kompetenzen zu definieren und von diesen her den Aufbau der Unterrichtsstunde zu planen. Wesentliche Aspekte sind dabei die Identifikation von sogenannten Anforderungssituationen, aus denen sich „echte“ Lernanlässe für die Schüler:innen ableiten lassen. Diese Situationen sind in ihrer Bedeutung für die Lebens- und Lerngeschichte der Schüler:innen zu prüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten. Sodann sollten die Lernausgangslage (Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler:innen in Bezug auf die Anforderungssituation und die Lerngegenstände) erhoben und erforderliche Kompetenzen bestimmt werden: Welches Wissen und welches Können benötigen Schüler:innen für die Bearbeitung der Anforderungssituation? (Obst, 2015, 167-177; Michalke-Leicht, 2011, 47f.)

Um den Studierenden ein Gespür für einen guten Stundenaufbau zu ermöglichen, werden sie zunächst mit einer einfachen Rhythmisierung bzw. Choreografie von Unterrichtsstunden vertraut gemacht (z. B. Motivations-, Erarbeitungs-, Sicherungs-, Transferphase; vgl. dazu u. a. Delling & Riegel, 2022, S. 120-146). In Orientierung daran lernen die zukünftigen Religionslehrkräfte, eine einzelne Stunde zu planen. Im fortgeschrittenen Praktikumsverlauf erfolgt die Planung im Theorie-Praxis-

Seminar mittels kollegialer Beratung (Schindler & Spangler, 2022), bei der jeweils ein:e Praktikant:in ihre geplante Unterrichtsstunde gemäß einem phasiiert-strukturierten Ablauf vorstellt und im Sinne einer Peer-zu-Peer-Beratung von ihren Kommiliton:innen Verbesserungsoptionen zur Verfügung gestellt bekommt. Dieses gemeinsame Planen und Reflektieren von Religionsunterricht markiert eine wesentliche Lerngelegenheit im Rahmen des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums. Zur Planung gehört nicht zuletzt die Wahl passender Methoden und Medien; in Bezug auf Letztgenannte liegt bei der Unterrichtsvorbereitung ein Hauptaugenmerk.

Die geplante Unterrichtsstunde gilt es auf Basis entsprechender *Vorbereitungsmaßnahmen* (u. a. Materialien und Medien) durchzuführen. Vor der *Durchführung* ist es wichtig, diese Stunde mit der Praktikumslehrkraft durchzusprechen. Im Nachgang zur Durchführung werden die dabei seitens des bzw. der Praktikant:in gemachten Erfahrungen sowie die erreichten Lernergebnisse und angezielten Kompetenzen in der gesamten Praktikumsgruppe – idealerweise unter Einbezug der bzw. des Uni-Dozierenden – *reflektiert*. Hier ist das Peer-to-Peer-Setting äußerst relevant; nicht zuletzt, weil dadurch auch die anderen Praktikant:innen Erfahrungen in Bezug auf einen gelingenden Religionsunterricht aufbauen können.

4.2.2 Sensibilisierung für konfessionell-kooperatives Unterrichten

Berücksichtigt wird in den Bamberger „Reli“-Praktika überdies der Kontext „konfessionelle Kooperation“, der gegenwärtig Bayern nur an der Otto-Friedrich-Universität systematisch durch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wahlpflichtmodule in der Lehre des evangelisch-theologischen und des katholisch-theologischen Lehramtsstudiums implementiert ist. Aus den oben (vgl. Kap. 1) genannten Gründen werden die zukünftigen Religionslehrkräfte in ihrem bevorstehenden Berufsalltag immer häufiger auf Situationen treffen, in denen sie Religionsunterricht in gemischt-konfessionellen Lerngruppen erteilen müssen. Das bedarf einerseits einer entsprechend angepassten Religionslehrkräftebildung auch in den Praktika (Lindner, 2022) sowie andererseits einer konfessionssensiblen Religionsdidaktik, insofern die Lehrkräfte u. a. gefordert

sind, theologische Inhalte zu thematisieren, die nicht ihrer eigenen konfessionellen Innenperspektive entsprechen, aber Positionen der Konfessionen repräsentieren, denen ihre anderskonfessionellen Schüler:innen zugehören. Zwar unterscheiden sich die Lehrplaninhalte des evangelischen und des katholischen Religionsunterrichts in Bayern nur an wenigen Stellen und auch erscheinen vielen Schüler:innen ebenso wie ihren Eltern konfessionsspezifische Differenzierungen als unwichtig; „Konfessionalität als strukturierendes Merkmal einer Gesellschaft verschwindet“ (EKD, 2023, S. 70). Dennoch benötigen Religionslehrkräfte unterrichtliche Strategien, wie sie selbst aus einer so genannten Außenperspektive heraus die Inhalte einer anderen christlichen Konfession thematisieren, ohne dabei Stereotypisierungen zu reproduzieren (z. B. bei der Thematisierung der Reformation und ihrer Auswirkungen bis heute durch katholische Religionslehrkräfte oder bei der Thematisierung des Papsttums durch evangelische Religionslehrkräfte). Zugleich aber sollte kooperativer Religionsunterricht nicht primär auf die konfessionstrennenden Kontexte hin ausgerichtet werden. Vielmehr gilt es immer wieder zu klären, dass die Angehörigen christlicher Konfessionen in religions- und alltagspraktischer Hinsicht viel weniger trennt als sie eint. Was sich die Studierenden vor dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum bereits in verschiedenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen zu konfessioneller Kooperation angeeignet haben, wird eventuell im Rahmen der Praktika selbst (wenn dort eine konfessionell-kooperative Lerngruppe zu unterrichten ist), auf jeden Fall jedoch in den Theorie-Praxis-Seminaren aufgegriffen. Prominent fokussiert wird dies im Rahmen einer gemeinsamen universitären Seminareinheit, bei der einmal pro Semester alle Studierenden der laufenden Theorie-Praxis-Seminare zu den Praktika im Fach Evangelische Religionslehre und im Fach Katholische Religionslehre gemeinsam an ihren Unterrichtsversuchen und -sequenzplänen arbeiten: In konfessionell gemischten Praktikant:innengruppen à ca. vier Personen stellen sie sich diese Sequenzen und Unterrichtsstunden gegenseitig vor und identifizieren Möglichkeiten für ein gelingendes konfessionell-kooperatives Unterrichten sowie lehrkraftbezogene Bedarfe, die sie ihrerseits in konfessio-

nell-kooperativer Hinsicht diagnostizieren. Die Ergebnisse der Gruppenphase werden sodann im Plenum diskutiert und in die Reflexion der Praktikumserfahrungen mit einbezogen.

4.2.3 Unterrichtsmedien und -methoden kritisch-reflexiv einsetzen

Für viele Lehramtsstudierende ist das Internet der primäre Raum, in dem sie sich auf die Suche nach Medien machen, die sie in ihren Unterrichtsstunden ins Zentrum des Lerngeschehens stellen. Im Praktikum gilt es daher zu lernen, diese Medien auf ihren unterrichtsbezogenen Gehalt, ihre fachliche Passung zu den zu thematisierenden Inhalten, ihre Altersgemäßheit sowie in Bezug auf damit anreicherbare Schüler:innenkompetenzen zu prüfen. Auch Fragen des Urheberrechts sollten dabei berücksichtigt werden. Zudem gilt es im Theorie-Praxis-Seminar, ausgewählte Medienarten für den Religionsunterricht zu erschließen und Optionen ihres unterrichtlichen Einsatzes zu prüfen. So wird in dieser Lehrveranstaltung unter anderem der Umgang mit (biblischen) Texten reflektiert und geübt – u. a. die im Sinne eines guten Religionsunterrichts wichtige Ermöglichung von Interpretationsoffenheit dieser Texte sowie Strategien, bibelwissenschaftliche Erkenntnisse schüler:innengerecht zu integrieren. Auch werden methodische Möglichkeiten eines kreativen Texterschließens (z. B. durch Textstellenschwärzen oder -highlighten, durch Hervorheben von Signalwörtern, durch Assoziieren zu zentralen Wörtern, durch Randmalen zu Textstimmungen, durch pantomimisches oder szenisch-spielerisches oder videografisches Umsetzen der zentralen Aussage) in ihren Vor- und Nachteilen thematisiert und sodann von den Praktikant:innen in den eigenen Unterrichtsversuchen aufgegriffen (Ultsch, 2021). Überdies lebt guter Religionsunterricht davon, dass Medien integriert werden, aus denen sich christliche oder andersreligiöse Weltdeutungen ableiten lassen, z. B. Architektur von Kirchen, Artefakte und Bilder der Kunst (Gärtner, 2023; Brustkern, 2021) oder Musik (Bubmann, 2015). Diese ästhetischen Zeugnisse christlich-religiöser Weltdeutung benötigen eine religionsdidaktisch geeignete Methodik des Erschließens und sollten so unterrichtlich inszeniert werden, dass die Schüler:innen ausgehend von ihnen eigene (nicht-)religiöse Weltdeutungen vornehmen können. In Bezug auf ein unterrichtlich stimmiges Arbeiten mit Medien

ist die Theorie-Praxis-Verzahnung des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums sehr bedeutsam: Im Universitätsseminar können die Praktikant:innen die Medien und ihre Verwendungsoptionen theoriebasiert reflektieren und erste Lernarrangements kreieren, in den Unterrichtsversuchen deren Einsatz ausprobieren, um dann wieder im Seminar die damit im Unterricht gemachten Erfahrungen zu thematisieren.

Den Bamberger Reli-Praktikant:innen steht mit dem als Lehr-/Lernwerkstatt konzipierten „TheoWerk“ ein universitärer Raum zur Verfügung, in dem während spezieller Öffnungszeiten, die von geschulten Tutor:innen begleitet werden, verschiedene Medien (z. B. Bücher, Spiele, Legematerialien für Bodenbilder, Eglifiguren, Rhythmusinstrumente, didaktische Koffer zu rituellen Artefakten des Christentums, Judentums und Islams) zu finden und ausleihbar sind. Dieser Raum wird seitens der beiden religionsdidaktischen Lehrstühle der Universität Bamberg (Evangelische Theologie und Katholische Theologie) kooperativ weiterentwickelt. Ein Internetauftritt (vgl. www.uni-bamberg.de/relpaed/theowerk) ergänzt dieses Angebot durch online zugängliche Ressourcen. Auch kann in den Öffnungszeiten des digital ausgestatteten TheoWerks das Arbeiten mit Medien in unterrichtsvorbereitender Hinsicht geübt werden – u. a. mit Smartboard oder VR-Technologie (Witt & Lindner, 2024).

Ebenso ist der sinnvolle Methodeneinsatz ein elementares Thema des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums im Fach Religionslehre: Neben dem Vertrautmachen mit bestimmten Arbeitsformen wie „think-pair-share“, Fishbowl-Diskussionen, Blitzlicht, Schreibgesprächen oder online-Abstimmungen gilt es überdies religionsunterrichtsspezifische methodische Optionen in ihren schulischen Potenzialen und Grenzen zu reflektieren. Dazu zählt u. a. die Gestaltung von Stilleübungen, Ritualen oder Meditationen (Neumann, 2021a; 2021b), aber auch von religiös-spirituellen Angeboten in der Weihnachts- oder Osterzeit.

4.2.4 Die Lehrkraft-Rolle professionsbezogen reflektieren

Ein weiterer, zentraler Fokus des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums ist, dass die Lehramtsstudierenden die Rollen und Routinen

von Religionslehrkräften und damit ihr angestrebtes Berufsfeld antizipieren können. Dafür sind sowohl der Austausch mit der Praktikumslehrkraft und der bzw. dem das Praktikum begleitenden Uni-Dozierenden als auch die gemeinsame Reflexion in der Praktikumsgruppe bedeutsam. Unter anderem sollen dabei die Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen in Bezug auf den Religionsunterricht und die damit einhergehenden Erwartungshaltungen gegenüber Religionslehrkräften berücksichtigt werden: Erwartungshaltungen des Bundeslandes als Wahrer der Kultushoheit, der jeweiligen Religionsgemeinschaft als inhaltlicher Referenzkontext, der Schüler:innen als Subjekte des Religionsunterrichts, der Erziehungsberechtigten, der Schulleitungen und des Lehrkräftekollegiums (Lindner, 2021, S. 373–375). Bei der Reflexion dieser Erwartungen werden im Rahmen des Praktikums zudem verschiedene Professionalisierungsansätze in Bezug auf Lehrkräfte herangezogen, um beispielsweise pädagogische Antinomien (Helsper, 2016) auszutarieren oder zentrale Bereiche professioneller Handlungskompetenz wie Professionswissen (wozu u. a. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zählen), Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2006) systematisch und berufsfeldorientiert im Horizont der Praktikumerfahrungen zu durchdenken.

Elementar ist in dieser Hinsicht nicht zuletzt die Dokumentation der Reflexionen unter Berücksichtigung der eben skizzierten Kontexte von Religionslehrkräfteprofessionalisierung im Rahmen von *Portfolios*, die es den Praktikant:innen ermöglichen, ihre Lernzuwächse zu kartieren. Im E-Portfolio, das versuchsweise im SoSe 2023 genutzt worden ist, konnte unter anderem Folgendes gebündelt werden: Reflexionen zu beobachtetem Unterricht, Dokumentationen sowie Reflexionen einer selbst geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunde, Reflexionen zum Zusammenhang von religionsdidaktischer Theoriebildung und religionsunterrichtlicher Praxis, Reflexionen zum Lernzuwachs, Fotos von Lernarrangements (z. B. Bodenbilder, Ergebnissicherungen), unterrichtsrelevante Medien, Internetlinks zu Unterrichtsmaterialien etc. Von all diesen Aspekten gehen in die (unbenotete) Bewertung des Portfolios durch die Dozierenden nur die Darlegungen zur selbst gehaltenen Unterrichtsstunde ein.

5. Praktikumslehrkräfte als elementare Größe

Die Praktikumslehrkräfte werden im Einvernehmen mit den staatlichen Schulämtern bzw. mit den Ministerialbeauftragten durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus ernannt und sind im Rahmen der ihnen zugewiesenen Praktika verpflichtet, den Studierenden das Hospitieren in ihrem Religionsunterricht zu ermöglichen, Gelegenheiten zum Halten eigener Unterrichtsversuche zu bieten und die Praktikant:innen im Rahmen des Praktikums zu betreuen. Zudem ist vorgesehen, dass die Praktikumslehrkraft mit jeder bzw. jedem Praktikumssteilnehmenden gegen Ende des Praktikums ein Beratungsgespräch in Bezug auf die Eignung für den Religionslehrer:innenberuf führt und dabei auch auf Lehrer:innenbedarfe verweist.

Damit das in den Kapiteln 1 mit 3 entfaltete Anforderungsprofil an das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum produktiv umgesetzt werden kann, bedarf es einer engen Kooperation der praktikumsbegleitenden Universitätsdozierenden mit den Praktikumslehrkräften; insbesondere in Bezug auf die Unterrichtsplanung, das Coaching der Studierenden, das Ermöglichen von „Experimentierräumen“ oder das Nachbesprechen von Praktikumsstunden. Die praktikumsverantwortlichen Dozierenden des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts stehen daher in regelmäßigem Kontakt mit den Praktikumslehrkräften für Katholische Religion der unterschiedlichen Schularten: in Bezug auf Absprachen über die Unterrichtssequenzen oder hinsichtlich der Beratung der Praktikant:innen. Sind Praktikumslehrkräfte und Universitätsdozierende im eingespielten Austausch, können auch wirksame Weichenstellungen für eine schlüssige Ausgestaltung der Praktika auf Basis schulisch-religionsunterrichtlicher und religionsdidaktisch-wissenschaftlicher Erfordernisse vorgenommen sowie den Praktikant:innen Zielklarheit in Bezug auf die Praktikumsanforderungen und berufsorientierende Reflexionsangebote ermöglicht werden.

Eine lange Tradition haben am Universitätsstandort Bamberg überdies die jährlichen, zusammen mit dem Lehrstuhl für Religionspädagogik

und Didaktik des Religionsunterrichts der Evangelischen Theologie gemeinsam veranstalteten Fortbildungen für Praktikumslehrkräfte: In diesem zweitägigen Format, das seit 1980 existiert und in Kooperation mit den Lehrkräftefortbildungsinstituten (Institut für Religionspädagogik und Lehrerfortbildung München; Religionspädagogisches Zentrum Heilsbronn) durch die Dozierenden beider Lehrstühle verantwortet wird, werden alle Praktikumslehrkräfte in Bezug auf aktuelle religionsdidaktische Entwicklungen fortgebildet. In regelmäßigen Abständen wird im Rahmen dieser Fortbildung auch das Praktikum selbst zum Thema gemacht, etwa um Anforderungen an die Praktikant:innen oder Feedbackkultur abzugleichen und weiterzuentwickeln. Im Zentrum der Fortbildungen, die Forschungsinput durch die Dozierenden und unterrichtspraktische Erfahrungen der Praktikumslehrkräfte in einen Dialog bringen – nicht zuletzt in konfessionell-kooperativer Hinsicht – standen in den letzten Jahren bspw. folgende Themen: „‘Othering‘ als Herausforderung für interreligiöses Lernen“ (2023; Vierzehnheiligen), „Religionsunterricht und Politik“ (2022; Berlin), „Biblisches Lernen im Religionsunterricht“ (2021; Vierzehnheiligen) oder „Religion unterrichten in einer Kultur der Digitalität“ (2020; Heilsbronn). Diese Fortbildungen ermöglichen nicht zuletzt Innovationen und stellen hohe vertrauensbildende Maßnahmen zwischen den Praktikumslehrkräften und Universitätsdozierenden dar, was sich wiederum positiv auf die Gestaltung der Praktika auswirkt.

Erwähnenswert ist schließlich noch die bereichernde Option, dass im Grundschulbereich eine Praktikumslehrkraft mit Ermäßigungsstunden ausgestattet werden kann, um intensiver im Rahmen der Praktikumsbegleitung zu wirken. Diese Religionslehrkraft ist in die Konzeptualisierung der Praktika sowie praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen eingebunden und bereitet für die Praktikant:innen im Grundschulbereich immer wieder spezielle Seminarsitzungen vor, z. B. zum Einsatz von Bodenbildern (Stögbauer-Elsner, 2016) im Religionsunterricht.

6. Ausblick

Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum im Unterrichtsfach Katholische Religionslehre stellt einen zentralen Baustein bei der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden für ihren anvisierten Beruf dar. Es ergänzt das Panorama verschiedener Praktika, die im Rahmen des bayerischen Lehramtsstudiums vorgesehen sind, indem es fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven fokussiert, während die anderen, vorgelagerten Praktika entweder ein erstes Kennenlernen des vielgestaltigen Aufgabenfeldes von Lehrkräften oder schulpädagogische Schwerpunkte setzen. Das „Reli-Praktikum“ stellt meist schon das dritte bzw. vierte Schulpraktikum dar, das die Religionslehramtsstudierenden absolvieren. Sie besitzen demnach Vorerfahrungen in Bezug auf die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Die dabei gemachten Erfahrungen sowie angeeigneten Kompetenzen sollten im Sinne einer studiumsübergreifenden Kohärenz aufgegriffen und in das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum in Katholischer Religionslehre produktiv integriert werden.

Das an der Universität Bamberg momentan im Entwicklungsprozess befindliche e-Portfolio stellt eine Option dar, diese Kohärenz zu operationalisieren, insofern Lehramtsstudierende hier mittels der gleichen Software ihre verschiedenen Praktika und dabei gemachten Erfahrungen sowie Reflexionen dokumentieren können. Durch diese technische Verzahnungsmöglichkeit können die Praktikant:innen Vorerfahrungen und Wissensbestände der vorausliegenden Praktika leichter als bisher in die Reflexion des gegenwärtigen Praktikums integrieren, in der Zusammenschau über die verschiedenen Praktikumserfahrungen hinweg Kompetenzzuwächse identifizieren, gute Unterrichtsideen sichern und weitere Lernbedarfe diagnostizieren.

Die für eine kohärente Ausgestaltung und Fortentwicklung des e-Portfolios notwendigen Absprachen zwischen den einzelnen universitären Fachdidaktiken und der Schulpädagogik wiederum können am Universitätsstandort Bamberg zum Anlass genommen werden, das studienbeglei-

tende fachdidaktische Praktikum im Unterrichtsfach Katholische Religionslehre im Ganzen der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte weiterzuentwickeln. So können Doppelungen zwischen den Praktika identifiziert und im Sinne von Wiederholungen produktiv genutzt werden. Aber auch Kohärenzdefizite lassen sich feststellen, beispielsweise in der Verwendung didaktischer Termini oder in Bezug auf die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts. Überdies können durch fächerübergreifende Absprachen anzugehende Entwicklungsfelder der Praktika vorangebracht werden: beispielsweise eine fächerübergreifende Integration digitalitätsbezogener Kompetenzen (z. B. im Sinne von DigCompEdu – Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden) in die Praktika oder Möglichkeiten eines Aufgreifens gesellschaftlicher Herausforderungen wie Fremdenfeindlichkeit oder Antisemitismus in Bezug auf die Gestaltung von Schule und Unterricht. Unter anderem in letztgenannter Hinsicht könnte die das „Reli-Praktikum“ verantwortende Religionsdidaktik produktive Potenziale für andere Praktika zur Verfügung stellen.

Literatur

Bauer, J. (2022). Konfessionelle Kooperation und Religionsunterricht für alle 2.0. Eine Verhältnisbestimmung. *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, 45(2), 47–59. <https://doi.org/10.20377/rpb-185>

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Baumert, J., Stanat, P., & Demmrich, A. (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15–68). Leske & Budrich.

Brustkern, F. (2021). Bilderschließung. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 313–317). Klinkhardt.

Bubmann, P. (2015). Art. Musik. *WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 1. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Musik.100029>

Delling, S., & Riegel, U. (2022). *Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Religionsstunde* (3. Aufl.). Kohlhammer.

EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) (Hrsg.) (2023). *Wie hältst du's mit der Kirche? Zur Bedeutung der Kirche in der Gesellschaft*. Erste Ergebnisse der 6. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. EVA.

Gärtner, C. (2023). Artefakte als Gegenstände religiöser Bildung. Religionspädagogische Kartierungen. In S. Keller & A. Roggenkamp (Hrsg.), *Die materielle Kultur der Religion. Interdisziplinäre Perspektiven auf Objekte religiöser Bildung und Praxis* (S. 107–121). Transcript.

Heinig, H. M., Hense, A., Lindner, K., & Simojoki, H. (Hrsg.) (2024). *Christlicher Religionsunterricht. Rechtswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Perspektiven auf ein Reformmodell in Niedersachsen*. Mohr Siebeck.

Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.

Hemel, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Peter Lang.

Hilger, G. (2010). Korrelationen entdecken und gestalten. In G. Hilger, S. Leimgruber & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (vollst. überarb. Neuausg.) (S. 344–354). Kösel.

Langenhorst, G. (2021). Korrelativer Religionsunterricht. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 136–145). Klinkhardt.

Lindner, K. (2022). Kompetent für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht. Was Religionslehrer:innen können müssen. In H. Simojoki, Y. Danilovich, M. Schambeck & A. Stogiannidis (Hrsg.), *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik* (S. 289–303). Herder.

Lindner, K. (2021). Religionslehrer/in. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 371–380). Klinkhardt.

Lindner, K., & Simojoki, H. (2020). Religion unterrichten in Bayern. In M. Rothgangel & B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen* (S. 39–70). EVA.

Lindner, K., Simojoki, H., Rudroff, L., & Endres, M. (2024 i.E.). *Religionsunterricht an Berufsschulen in Bayern. Empirische Einblicke und Innovationsoptionen*. VR unipress.

Lorenzen, S. (2020). *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*. Kohlhammer.

Michalke-Leicht, W. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*. Kösel.

Müke, M., Tranov, U., Schnabel, A., & El-Menouar, Y. (2023). Die religiöse Landschaft in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In M. Müke, U. Tranov, A. Schnabel & Y. El-Menouar (Hrsg.), *Zusammenleben in religiöser Vielfalt. Warum Pluralität gestaltet werden muss. Religionsmonitor 2023* (S. 15–32). Bertelsmann.

Neumann, M. (2020a). Elementare Rituale. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 297–300). Klinkhardt.

Neumann, M. (2020b). Stilleübungen. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 301–305). Klinkhardt.

Obst, G. (2015). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht* (4. Aufl., überarb. u. akt. v. H. Lenhard). Vandenhoeck & Ruprecht.

Rothgangel, M., & Schröder, B. (Hrsg.) (2020). *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen*. EVA.

Schambeck, M. (2021). Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie. In U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 221–231). Kohlhammer.

Schindler, W., & Spangler, G. (2022). *Kollegiale Beratung. Online und offline im Heilsbronner Modell*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Schweitzer, F., Biesinger A., Boschki, R., Schlenker, C., Edelbrock, A., Kliss, O., Scheidler, M. (2002). *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell kooperativen Religionsunterricht*. Gütersloher Verlagshaus.

Stögbauer-Elsner, E. (2016). Art. Bodenbilder. *WiReLex – Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* 2. <https://doi.org/10.23768/wirelex.Bodenbilder.100135>


Ultsch, M.-T. (2021). Texterschließung. In E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner, Konstantin & B. Porzelt (Hrsg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 309–313). Klinkhardt.

Wiater, W. (2013). Theorie der Schule. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. vollst. überarb. Aufl.) (S. 11–34). Klinkhardt.


Witt, T. & Lindner, K. (2024). VR-Kirchenpädagogik – Möglichkeiten und Grenzen. In U. Riegel & M. Zimmermann (Hrsg.), *Digitale Sakralraumpädagogik*. Kohlhammer.

Lernwirksam Mathematik unterrichten: Wissenschaftliche Grundorientierung und Umsetzung des Theorie-Praxis-Moduls Mathematik in der Grundschule

Anna Susanne Steinweg

 0000-0002-9093-547X

Eva Katharina Treiber

 0009-0005-5450-6749

Zusammenfassung

Das fachdidaktische Praktikum in Mathematik zielt, wie alle mathematikdidaktischen Lehrveranstaltungen, sowohl auf die Förderung lehramtspezifischer fachlicher als auch fachdidaktischer Kompetenzen ab. Im Gegensatz zu den anderen Lehrveranstaltungen bietet es Studierenden die Möglichkeit, die in den Lehrveranstaltungen erworbenen Fachinhalte exemplarisch in die Unterrichtspraxis umzusetzen oder umgesetzt zu erleben. Die Schulpraxiserfahrungen können unterschiedlich organisiert werden, wobei sich jedoch alle Optionen stets an Qualitätsmerkmalen von Mathematikunterricht orientieren, die als lernwirksam nachgewiesen sind. Diese Qualitätsmerkmale ermöglichen es, die Praxiserfahrungen bewusst und wissenschaftlich fundiert zu reflektieren und somit die Professionalisierung der Studierenden zu unterstützen. Im Beitrag werden zunächst die Qualitätsmerkmale dargelegt, die Organisation des Theorie-Praxis-Moduls an der Universität Bamberg vorgestellt und dabei die Integration der Qualitätsmerkmale erläutert.

Keywords: Mathematikdidaktik, Unterrichtsqualität

1. Einleitung

Wenn Kinder in die Schule kommen, freuen sie sich darauf, lesen und rechnen zu lernen. Mathematik gehört von Anfang an zu den wichtigen Inhalten des schulischen Lernens. Entsprechend sieht auch die Lehrkräftebildung für die Grundschule vor, dass Mathematikdidaktik verpflichtend studiert wird. Gleichwohl ist ein fachdidaktisches Praktikum in Mathematik optional und kann – je nach Studienschwerpunkt und Fächerwahl – auch in einem der anderen studierten Unterrichtsfächer abgelegt werden. Wird das Praktikum in Mathematikdidaktik gewählt, so findet es in der Regel in einem Semester nach dem Besuch der obligatorischen Mathematikdidaktik-Grundlagenveranstaltungen statt.

Das fachdidaktische Praktikum Mathematik ermöglicht den Studierenden, die in den Grundlagenveranstaltungen erworbenen mathematischen und mathematikdidaktischen Kompetenzen in der Unterrichtspraxis zu erproben. Die vielfältigen Umsetzungsbeispiele und Unterrichtsideen aus den universitären Seminaren werden entsprechend der jeweiligen Praktikumsklasse adaptiert. Das Fachpraktikum ist ein Erfahrungsraum für die Studierenden und gleichsam wird durch die enge Verzahnung mit einem Begleitseminar gewährleistet, dass den Lernenden in den Praktikumsklassen qualitätsvolle Lernumgebungen angeboten werden. Praktika bieten die Möglichkeit, sich in der Planung, Durchführung und fachdidaktisch fundierten Reflexion von Mathematikunterricht zu erproben. Dabei sollte Unterricht im Mittelpunkt stehen, der Qualitätskriterien standhält.

Im Folgenden werden solche Kriterien aus Forschungsergebnissen sowie Standards und fachdidaktischen Prinzipien abgeleitet und in fünf Qualitätsdimensionen mathematischer Lehr-Lern-Situationen genauer ausdifferenziert (vgl. 2). Die spezifische Ausgestaltung mathematikdidaktischer Praktika im Theorie-Praxis-Modul am Standort Bamberg wird nachfolgend in seinen Elementen und Variationen dargelegt (vgl. 3). Abschließend werden die Optionen der Studierenden, eigene Kompetenzen durch das Theorie-Praxis-Modul Mathematik zu erweitern, skizziert (vgl. 4).

2. Wissenschaftliche Grundorientierung

Wesentliche Elemente, die Unterricht für die Schülerinnen und Schüler lernwirksam machen, sind in Großstudien vielfach erforscht: So halten z. B. Schwippert et al. (2020) fest, dass *Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung* und insbesondere *kognitive Aktivierung* von grundlegender Bedeutung für die Qualität von Unterricht sind. „‘Guter‘ Unterricht, also ein Unterrichtsangebot, das von den Schülerinnen und Schülern gewinnbringend genutzt wird, kann also in verlässlicher Weise anhand dieser drei Dimensionen beschrieben werden“ (Kunter et al., 2011, S. 107).

Unterrichtsqualität lässt sich allgemein und fachunspezifisch auch nach Pianta et al. (2008) in den Dimensionen „emotional support, classroom organization, instructional support“ erfassen. Unter anderem zählen hierbei ein positives Unterrichtsklima, Sensibilität der Lehrkraft, Effektivität der Klassenführung, Feedbackqualität und Aktivierung von Lernentwicklung zu den wesentlichen Merkmalen. Ähnliche Aspekte führen auch Meyer (2009) oder Helmke (2006) in ihren Katalogen zu gutem Unterricht an. Klieme (2022) beschreibt Unterrichtsqualität „als Gesamtheit der empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen“ (S. 414).

Vor dem Besuch des mathematikdidaktischen Praktikums haben die Studierenden diese Qualitätsdimensionen bereits in den Praktikumserfahrungen und wissenschaftlichen Reflexionen des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums kennengelernt. In fachdidaktischen Praktika können diese Vorkenntnisse vertieft und darauf aufbauend fachspezifische Merkmale gemeinsam herausgearbeitet und in den eigenen Unterrichtsplanungen, Durchführungen und Reflexionen adressiert werden.

2.1 Fachspezifische Dimensionen guten Mathematikunterrichts

Die allgemeinen, fachunspezifischen Dimensionen können für den Fachunterricht Mathematik passend erweitert und fachspezifisch ergänzt werden. Aus dem Projekt TEDS (Teacher Education and Development

Study) heraus formulieren Jentsch et al. (2021) die sogenannte fachdidaktische Strukturierung als weitere, fachspezifische Dimension guten Mathematikunterrichts, bei der sich „Zusammenhänge zu *allen* untersuchten Kompetenzfacetten [der Lehrpersonen] schwach bzw. tendenziell positiv“ (S. 115) nachweisen lassen. Zu dieser Qualitätsdimension zählen stoffbezogene („fachliche Korrektheit“, „Erklärungen der Lehrperson“ und „Ko-Konstruktion“), strukturierende, evaluierende („Wissenssicherung“) und diagnostische („Rückmeldungen“, „Umgang mit Fehlern“) Merkmale.

In der COACTIV (Cognitive Activation in the Classroom)-Studie (Bau-
mert et al., 2010) konnten Zusammenhänge zwischen dem Professions-
wissen von Mathematiklehrpersonen und den Basisdimensionen der Un-
terrichtsqualität herausgearbeitet werden. Qualitativ hochwertiger Mathe-
matikunterricht zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er fachlich
korrekt ist und der Altersgruppe gemäÙe Inhalte ebenso adressiert wie
mathematische Denk- und Handlungsweisen.

Die Qualität unterrichtspraktischer Umsetzungen in Mathematik lässt
sich dabei insbesondere an fünf Dimensionen festmachen (Abb. 1).

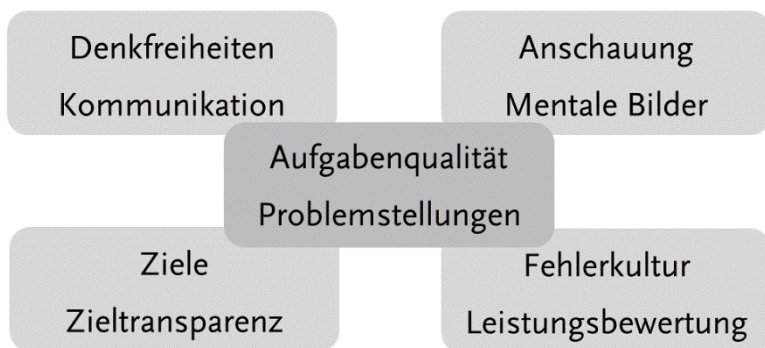


Abbildung 1: Qualitätsdimensionen mathematischer Lehr-Lern-Situationen (vgl. auch Steinweg, 2011)

Die Dimensionen stehen eng miteinander in Beziehung: Im Mittelpunkt steht die Dimension der Aufgaben (*Aufgabenqualität & Problemstellungen*).

Für die Bearbeitungen mathematischer Aufgaben sind in Lernprozessen im Mathematikunterricht anschauliche Vorstellungen als konkrete oder mentale Darstellungen notwendig (*Anschauung & Mentale Bilder*). Dabei ist im Sinne von herausfordernden Lernumgebungen darauf zu achten, dass die Denkwege individuellen Vorstellungen folgen und in Kommunikation über mathematische Entdeckungen münden (*Denkfreiheiten & Kommunikation*). Zudem sollten sich die Lernenden darauf verlassen können, dass ihre Leistungen wertschätzend in den gemeinsamen Austausch eingehen und Vorstellungen, die in Sackgassen führen, im Miteinander durch neue Alternativen erweitert werden (*Fehlerkultur & Leistungsbewertung*). Diese innere Offenheit im Sinne der natürlichen Differenzierung ist gerade dadurch möglich, dass den Lernenden die Ziele der Aufgabe transparent sind (*Ziele & Zieltransparenz*).

Qualitätsdimensionen verdeutlichen Ideale, die im besten Fall zu erreichen sind und an denen sich mathematische Unterrichtspraxis bei Planung (vgl. 3.2) und Durchführung (vgl. 3.3) orientieren kann. Bei der Selbst- und Fremdbeobachtung sowie Reflexion (vgl. 3.4) stellen die Dimensionen Analysekriterien bereit. Im Folgenden werden die Dimensionen in die mathematikdidaktische Forschungsliteratur eingebettet und genauer in ihrer idealtypischen Ausprägung dargelegt. In Analogie zu den fachunspezifischen Dimensionen im CLASS (Classroom Assessment Scoring System) nach Pianta et al. (2008) werden je fachdidaktischer Dimension drei Merkmale anhand entsprechender Unterrichtbeobachtungen als ideale Ankerbeispiele illustriert. Die Merkmale dienen also als exemplarische Konkretisierung von möglichen Ausprägungen der jeweiligen Dimension (Steinweg, 2011) und gleichzeitig als eine weitere Verfeinerung der Kriterien für die Beobachtung und Analyse von Lehr-Lern-Situationen. In diesem Sinne bieten die Merkmale eine Art Checkliste für die Qualität von Mathematikunterricht in den jeweiligen Dimensionen an.

2.1.1 Aufgabenqualität und Problemstellungen

Erinnerungen an den eigenen Mathematikunterricht sind wesentlich von Mathematik-Aufgaben geprägt. Gemeint sind hierbei in dieser Dimension jedoch nicht einzelne Rechen- oder Konstruktionsaufgaben in der Geometrie, sondern größere Inhaltsbereiche, die in Lernumgebungen angeboten werden. Aufgaben können somit „Gelegenheitsstrukturen für verständnisvolle Lernprozesse“ (Kunter et al., 2011, S. 117) sein. In diesem Geist hat auch die Fachdiskussion eine neue Aufgabenkultur eingefordert und ihre Weiterentwicklung in Projekten (z. B. SINUS, Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) ausgeschärft. Mathematik wird insbesondere als qualitatives „Mehr als Rechnen“ verstanden: „Lehrkräfte mit hohen Werten im fachdidaktischen Wissen und im Fachwissen [...] lehnen rezeptive Lerntheorien sowie den verstärkten Einsatz von repetitivem Üben eher ab“ (Kunter et al., 2011, S. 151).

In Bezug auf Anforderungsbereiche von Aufgaben gemäß der bundesweit gültigen Bildungsstandards (KMK, 2022) gilt es also, neben der Ausbildung von Routinen und der reproduzierenden Wiedergabe von erlernten Verfahren, mathematische Zusammenhänge zu erkennen, Strategien zu entwickeln und Erkenntnisse zu verallgemeinern. Aufgaben sind dann besonders lernwirksam, wenn die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 1987) angestrebt wird, die Herausforderungen also immer eine Perspektive einnehmen, die die potentiellen, zukünftigen Denk- und Lernwege der Lernenden adressiert und anregt.

Als eine der prozessbezogenen Kompetenzen wird in dieser Dimension das Lösen mathematischer Probleme fokussiert. Vielfältig erprobte Aufgabenanregungen werden in der Literatur (z. B. Wittmann & Müller, 2017; 2018) und zunehmend auch digital (z. B. unter *Primakom – Primarstufe Mathematik kompakt* oder *KIRA – Kinder rechnen anders* vom Deutschen Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (dzlm) bzw. in Modulen aus den *SINUS* Projekten) zur Verfügung gestellt.

Merkmale eines in dieser Dimension idealen Mathematikunterrichts sind:

- **kognitive Herausforderung**
Im Unterricht stehen Aufgaben im Mittelpunkt, die stets kognitiv herausfordern und problemlösendes Bearbeiten fordern. Die Lehrperson vertraut bei Übungsphasen ebenso wie bei Einführungsstunden auf die probierenden und systematisch-heuristischen Ideen der Schülerinnen und Schüler und lässt genügend Zeit, um in Ruhe die gestellten Probleme anzugehen. Sie ermutigt die Kinder durchweg und vermeidet es, zu schnell auf Hilfesuche einzugehen. Im Gegenteil gibt sie den Kindern immer wieder zu verstehen, zunächst selbstständig Lösungen oder Lösungsansätze zu erproben.
- **Möglichkeiten der Entdeckung und Erklärung von Zusammenhängen**
Die Aufgaben bieten immer Gelegenheit, (mathematische) Entdeckungen zu machen, Zusammenhänge zu beschreiben und diese mathematisch zu begründen. Die Vielfalt der Entdeckungen und die Tiefe des Verständnisses unterscheidet sich nach der Bearbeitung selbstverständlich (natürliche Differenzierung), wird aber niemals im Vorfeld festgelegt.
- **Bedeutung der Sicherung von Grundwissen und Routinen (Üben)**
Grundwissen wird von der Lehrperson zu jeder Zeit integriert in Aufgaben, die neben Routinen auch Entdeckungen ermöglichen. Natürlich werden auch Übungsaufgaben zu den Grundwissenskompetenzen angeboten. Diese bieten jedoch neben der Übung der Routinen immer weitergehende Herausforderungen, die die Beziehungen zwischen Lösungswegen, Entdeckungen und Aufgaben in den Mittelpunkt rücken (Was fällt dir auf? Warum ist das so?).

2.1.2 Anschauung und Mentale Bilder

Die bewusste (zielgerichtete) Auswahl von inhaltlichen Aufgaben und Problemstellungen geht stets Hand in Hand mit einer bewussten Auswahl von Darstellungsmitteln. Im Mathematikunterricht sind Darstellungen in Wort, Zahl, Bild oder (didaktischem) Material immer notwendig. Erst die Repräsentation erlaubt es, Aufgaben zu formulieren, Problemlösungen und Denkwege zu notieren und über diese mit anderen zu kommunizieren. Die Notationen sind jedoch nicht die Mathematik selbst, da mathematische Objekte nicht materieller, sondern gedanklicher Natur

(Mason, 1987) sind. „Die Mathematik ist unser Geschöpf. Sie handelt von Ideen in unseren Köpfen“ (Davis & Hersh, 1994, S. 433).

Alle Formen von Darstellungen sind somit „künstliche Verkörperungen“ (Wittmann & Müller, 2007, S. 50), die wiederum gedeutet werden müssen (Voigt, 1993; Söbbeke & Welsing, 2017). In Lehr-Lern-Prozessen werden geeignete Anschauungsmittel angeboten, die die mathematischen Begriffe und Operationen in ihren Eigenschaften und Beziehungen verdeutlichen, um den Aufbau mentaler Vorstellungen als sogenannte Grundvorstellungen (vom Hofe, 1992) zu unterstützen. „Grundvorstellungen werden nicht als rezeptiv erworbene stabile Repräsentationen mathematischer Inhalte verstanden, sondern als individuelle flexible Gruppierungen kognitiver Schemata, die im Verlaufe zunehmender mathematischer Bildung Prozessen der Veränderung, Reorganisation und Neuinterpretation unterworfen sind“ (Kleine, 2007, S. 171).

Merkmale eines in dieser Dimension idealen Mathematikunterrichts sind:

- **Angebot von Anschauungsmitteln**
Die Lehrperson bietet den Lernenden stets adäquate Anschauungsmittel zielgerichtet an. Die Bedeutung der Anschauungsmittel wird auch in den begleitenden Erläuterungen und Hinweisen der Lehrperson immer bewusst wahrgenommen. Sie nutzt das Material nicht nur für die ersten Schritte, sondern zielgerichtet insbesondere auch für Beschreibungen und Begründungen von mathematischen Entdeckungen.
- **Auswahl der Anschauungsmittel**
Die Lehrperson verdeutlicht den Bezug der behandelten Themen zu diesem spezifischen Anschauungsmittel. Diese Haltung zeigt sich konsequent dadurch, dass auch die Lehrperson selbst immer wieder zu einem bestimmten Material greift, wenn sie einen bestimmten Sachverhalt darstellen will. Dabei grenzt sie das Vorgehen an diesem Material in der Diskussion mit den Kindern auch von anderem Material ab und verdeutlicht so die Vorteile des von ihr gewählten Darstellungsmittels.
- **Ausbildung von Grundvorstellungen**
Die Lehrperson legt großen Wert auf die Ausbildung von inneren Bildern und Grundvorstellungen durch die Vernetzung von Anschauungsmitteln und

Denkwegen. Sie ermöglicht es den Kindern durchgängig, die bereits entwickelten inneren Bilder zu bestimmten Begriffen und Operationen weiter zu vernetzen und auszubauen. Die Lehrperson erfragt stets die mentalen Vorstellungen der Kinder und bittet sie, diese z. B. aufzuzeichnen oder von ihnen zu berichten („Wie stellst du dir das vor?“, „Wie kann man das zeichnen?“).

2.1.3 Denkfreiheiten und Kommunikation

Qualitativ hochwertige mathematische Problemstellungen, die im Mittelpunkt einer Unterrichtsstunde stehen, sollten offen sein für individuelle Denk- und Bearbeitungswege. Diese Offenheit ist notwendig, um Lehr-Lern-Situationen am Prinzip der natürlichen Differenzierung (z. B. Krauthausen & Scherer, 2014; Hengartner et al., 2010) auszurichten.

Wesentlich ist dabei zunächst eine Phase, in der sich jedes einzelne Kind eigenständig mit der Herausforderung auseinandersetzen kann (z. B. Götze, 2007). Die mathematischen Objekte aus Zahlen, Operationen, geometrischen Figuren oder Größen werden dabei in ihren Beziehungen individuell erkannt und genutzt. Manchmal werden auch Gelegenheiten eröffnet, mathematisch analoge oder zur Thematik zugehörige eigene Aufgaben zu erfinden. Individuelle Aufzeichnungen sind dabei weniger von konventionellen Notationsvorschriften geprägt, sondern bieten durch selbst gewählte Darstellungen Einblick in die eigenen Gedanken (Eigenproduktionen; z. B. Selter, 1994; Wollring, 2008).

Die auf diese Weise dokumentierten Entdeckungen können dann mit anderen Lernenden ausgetauscht werden. Hierbei wird das mathematische Kommunizieren gefördert. Vermutungen von Begründungen für bestimmte strukturelle Zusammenhänge müssen dabei argumentativ gestützt und in ihren Gültigkeiten mathematisch verteidigt werden. Somit wird die prozessbezogene Kompetenz des Argumentierens adressiert. Das eigene Erfahrungswissen in der „empirischen Situiertheit“ wird dabei mit dem „strukturell-relationalen Wissen“ der Mathematik abgeglichen (Schwarzkopf, 2019).

Merkmale eines in dieser Dimension idealen Mathematikunterrichts sind:

- **kognitive Aktivierung**
Der Lehrperson gelingt es stets, alle Kinder kognitiv zu aktivieren. Der Unterricht ist durchweg davon geprägt, dass die Problemstellungen und Aufgaben von allen Kindern eigenständig und aktiv bearbeitet werden müssen. Die Lehrperson nutzt insbesondere Fragen nach dem Besonderen oder dem Warum von mathematischen Zusammenhängen zur Aktivierung der Lernenden.
- **individuelle Denkwege**
Die Lehrperson bietet den Lernenden stets Raum und Gelegenheit, eigene Lösungswege zu suchen. Sie nutzt Unterrichtsroutinen, die nach einer individuellen Arbeitsphase zeitliche und organisatorische Möglichkeiten eröffnen, miteinander ins Gespräch zu kommen.
- **(fachliche) Diskussion von Lösungswegen**
Die Lehrperson initiiert nach Bearbeitungsphasen immer einen regen Austausch der Ideen in gemeinsamen, kritischen Diskussionen (Partner/Gruppen/Plenum). Die Präsentation eigener Denkansätze (auch unter Nutzung von Medien und Materialien) ist den Kindern vertraut und erfolgt immer wertschätzend. Der fachliche Diskurs der individuellen Ideen im Abgleich mit mathematischen Normen ist ein zentraler Aspekt des Unterrichtsgeschehens.

2.1.4 Fehlerkultur und Leistungsbewertung

Die Begleitung von Prozessen des Erlernens und Übens hat immer auch eine diagnostische Komponente. Der Abgleich individueller Vorstellungen mit normativen Setzungen der Mathematik orientiert sich nicht allein am Output der gefundenen Lösung, sondern immer am Lösungsweg, der im Diskurs argumentativ verteidigt (Warum ist das so?; KMK, 2022) und ggf. zunehmend angeglichen wird (Treffers, 1983).

Ein konstruktiv-fördernder Blick auf individuelle Denk- und Handlungsmuster steht im kompetenzorientierten Unterricht im Fokus (z. B. Sundermann & Selter, 2021; ISB, 2017). Die von Lernenden erlebte Erfahrung einer wertschätzenden und unterstützenden Rückmeldung der eigenen Ideen spielt eine Schlüsselrolle für die Förderung von Kompetenzen. Diese Beziehung lässt sich als „statistisch bedeutsame Relation zwischen

erlebter konstruktiver Unterstützung und der Leistung in Mathematik“ (Schwippert et al., 2020, S. 203) nachweisen.

Der souveräne Umgang mit individuellen Denk- und Lernwegen steht im Zusammenhang mit der Kompetenz der Lehrpersonen im Fach und in der Fachdidaktik: „Lehrkräfte mit hohen Werten im fachdidaktischen Wissen und im Fachwissen tendieren eher zu konstruktivistischem Instruktionsverhalten (Gebrauch von Schülerfehlern, Einfordern von Erklärungen und Begründungen) und zu konstruktivistischen Lerntheorien (unabhängiges und diskursives Lernen) [...]“ (Kunter et al., 2011, S. 151).

Merkmale eines in dieser Dimension idealen Mathematikunterrichts sind:

- **Reaktion auf Fehler und Fehlvorstellungen**
Der Lehrperson gelingt es immer, Fehler produktiv aufzugreifen und für bewertungsfreie Diskussionen zu nutzen. Die Lehrperson stellt die Stärken eines Kindes in den Mittelpunkt und knüpft an diese Kompetenzen neue Anforderungen und Erwartungen an.
- **Beurteilungsmechanismen**
Fehler werden stets im Diskurs mit den Kindern über die Gültigkeit der Ergebnisse und Lösungsvorschläge aufgedeckt. Es ist dabei unerheblich, wer die Lösungsvorschläge gemacht hat, da die sachliche Diskussion der Vorschläge im Vordergrund steht.
- **Einbezug in individuelle Bewertung**
Fehler werden von der Lehrperson grundsätzlich in Bezug zur individuellen Lernentwicklung eingeordnet. Auch die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler und die selbst formulierten nächsten Schritte der eigenen Lernentwicklungen werden berücksichtigt und in individuellen Rückmeldungen aufgegriffen.

2.1.5 Ziele und Zieltransparenz

Im aktuellen Mathematikunterricht werden neben Inhaltszielen auch immer Prozessziele (KMK, 2022) adressiert. Dabei sind die Aufgaben substantiell und stiften Zusammenhänge. Kleinschrittige und segmentierte

Aufgabenangebote erlauben keine tragfähige Ausbildung von Grundvorstellungen und stehen konstruktiv-entdeckendem Lernen (z. B. Spiegel & Selter, 2003) und der wiederkehrenden, vertiefenden Auseinandersetzung mit Themenfeldern im Sinne des Spiralprinzips (Bruner, 1974) entgegen.

Die Transparenz der fokussierten Ziele ist für Lernprozesse wesentlich: „Wenn Schülerinnen und Schüler etwas lernen sollen, müssen sie eine gewisse Klarheit über das ‚Warum‘, das ‚Was‘ und das ‚Wie‘ haben“ (Sundermann & Selter, 2021, S. 42).

Merkmale eines in dieser Dimension idealen Mathematikunterrichts sind:

- **Inhalts- und Prozessziele**
Die Lehrperson verbindet immer inhaltliche Ziele mit allgemeinen Prozesszielen. Das heißt, sie achtet auf die Möglichkeit, kreativ zu werden, mit anderen über Ideen zu kommunizieren oder auch kritisch zu argumentieren. Sie erwartet den sinnvollen Einsatz von Darstellungen und ebenso das Lesen und Deuten von Darstellungen, die sie in den Problemstellungen anbietet.
- **Stiftung von Sinnzusammenhängen**
Die Lehrperson zeigt den Lernenden stets Sinnzusammenhänge der Inhalte innerhalb oder außerhalb der Mathematik bzw. im Lernprozess (auch über Schuljahre hinweg) auf.
- **Transparenz der Ziele**
Die Lehrperson versteht es, die Ziele des Unterrichts bzw. der Unterrichtsphasen den Kindern durchweg transparent zu machen. Dabei achtet sie darauf, dass auch die Kinder zielgerichtet arbeiten und sich bewusst mit Inhalten oder allgemeinen Prozessanforderungen auseinandersetzen.

Neben der Orientierung an wissenschaftlichen Qualitätsdimensionen bieten auch Bildungsstandards und fachdidaktische Prinzipien eine Rahmung für Praktika in Mathematik.

2.2 Standards und Prinzipien aktuellen Mathematikunterrichts

Zu Unterrichtsprinzipien liegen vielfältige Darlegungen vor (z. B. Krauthausen, 2018). Sie fußen auf langjährigen Aushandlungen in der Mathematikdidaktik (z. B. schon Radatz et al., 1996; Schütte, 2008; Wittmann, 1998a) und werden konsensual getragen (Steinweg et al., 2018). Hierzu zählt insbesondere die Einstellung, dass Unterricht keine Inhalte in mentale Vorstellungen tradieren kann, sondern Anregungen zum aktiv-entdeckenden Lernen geben muss. Dabei ist an Vorwissen und subjektive Ideen der Kinder anzuknüpfen (z. B. Bauersfeld, 1983; auch schon Kühnel, 1916). Der Mathematikunterricht orientiert sich dabei an Aufgaben und Problemstellungen als sogenannten substanziellen Lernumgebungen (Wittmann, 1998b), die fundierte, mathematische Entdeckungen auf unterschiedlichen Ebenen zulassen. Diese unterrichtsdidaktischen Prinzipien spiegeln sich insgesamt in den beschriebenen Qualitätsdimensionen wider (2.1).

Zur inhaltlichen Palette aktuellen Mathematikunterrichts in der Grundschule gehört neben den Routinen der Kulturtechniken des Rechnens u. a. auch der Umgang mit geometrischen Figuren und Körpern, mit Sachaufgaben, mit Daten und ersten kleinen Statistiken sowie Erfahrungen zu Zufallsexperimenten. Darüber hinaus sind Lehr-Lern-Situationen gemäß der bundesweit geltenden Bildungsstandards für Mathematik in der Primarstufe (KMK, 2022) so zu gestalten, dass auch für die Mathematik wesentliche Denk- und Handlungsweisen wie das mathematische Kommunizieren, Argumentieren, Problemlösen, Darstellen, Modellieren und das Arbeiten mit mathematischen Objekten und Werkzeugen (prozessbezogene Kompetenzen) gefördert werden.

Professionalisierung beachtet im fachspezifischen Kontext immer auch die fachlichen Kompetenzerwartungen an die Lernenden. Die große Bandbreite der Kompetenzerwartungen an die Kinder stellt eine Herausforderung an die Lehrkräfte dar. Der Prozess der *Professionalisierung* kann als *Balance* zwischen zwei Arten der Neugier beschrieben werden (Steinweg, 2013; vgl. auch Dewey, 1902): Neugier auf das Fach und Neugier auf die Verhaltens- und Denkweisen der Kinder.

Da, wie Studien (vgl. 2.1) aufzeigen, fachliches und fachdidaktisches Wissen die Qualität von Unterricht beeinflussen, gilt es die *Neugier auf das Fach* zu kultivieren, um als zukünftige Lehrkraft zunächst selbst Fachinhalte zunehmend souverän zu beherrschen und insbesondere die Systematik des Zusammenspiels der mathematischen Beziehungen (Relationen) und Eigenschaften der mathematischen Objekte zu erfassen. Dieses souveräne Umgehen mit Mathematik erlaubt Lehrkräften im Unterricht für individuelle Denkwege der Kinder offen zu sein.

Damit wird die zweite wesentliche Grundhaltung angesprochen, die *Neugier auf die Verhaltens- und Denkweisen der Kinder*. Durch eine Haltung der Wertschätzung und des ernsthaften Zuhörens auf Basis des Vertrauens in individuelle Denkwege der Kinder können weiterführende Denkwentwicklungen durch bewusst ausgewählte und ehrliche Nachfragen und Anregungen angeregt werden.

Fachdidaktische Praktika in Mathematik adressieren die Professionalisierung in Balance zwischen Fach- und Kindorientierung sowie unter Beachtung der gültigen Unterrichtsprinzipien. Darüber hinaus soll Mathematikunterricht den Kindern dabei stets ermöglichen, inhaltliche und prozessbezogene Kompetenzen zu erwerben. Fokussiert werden in der Lehrkräftebildung und in Praktika im Fach Mathematik gemäß Standards der DMV, GDM und MNU (2008) „Mathematikunterrichtsbezogene Handlungskompetenzen“ sowie „Mathematikdidaktische diagnostische Kompetenzen“. Die Umsetzung im Theorie-Praxis-Modul Mathematik am Standort Bamberg wird im Folgenden dargelegt.

3. Das Theorie-Praxis-Modul Mathematik als reflektierter Erfahrungsraum

Im Fokus des fachdidaktischen Praktikums stehen die Planung, Durchführung, Analyse und Reflexion von Mathematikunterricht im durch Dozent:in und Praktikumslehrkraft wissenschaftlich und schulpraktisch begleiteten Erfahrungsraum. Die Studierenden werden in ihren mathematikdidaktisch diagnostischen Kompetenzen (z. B. „beobachten, analysie-

ren und interpretieren mathematische[r] Lernprozesse“) sowie Handlungskompetenzen der zielgerichteten „Konstruktion von Lerngelegenheiten“ mitsamt „Aufgaben als Ausgangspunkt für Lernprozesse, Lehr- und Lernmaterialien als Mittel fachlichen Lernens, Unterrichtsmethoden in ihrer fachspezifischen Ausformung“ sowie in „fachspezifische[n] Interventionsmöglichkeiten von Lehrpersonen (z. B. Umgang mit vorläufigen Begriffen, Reaktion auf Fehler, heuristische Hilfen)“ herausgefordert und gefördert (DMV-GDM-MNU, 2008, S. 10–11).

3.1 Organisatorischer Rahmen

Am Standort Bamberg werden im Theorie-Praxis-Modul Mathematik in der Regel je Semester bis zu fünf Praktikumsgruppen angeboten. Die studienbegleitenden Fachpraktika Mathematik finden einmal wöchentlich jeweils in kleinen Gruppen von bis zu sechs Studierenden in je einer eigenen Praktikumsklasse und in ebenfalls wöchentlich organisierter, enger Begleitung durch je ein eigenes, wissenschaftliches Seminar statt. Die jeweilige Dozent:in des Begleitseminars nimmt darüber hinaus gemeinsam mit der Praktikumslehrkraft jede Woche an den Unterrichtserprobungen sowie an der direkt anschließend in der Schule organisierten Besprechung teil.

Das Modul folgt nach Gröschner und Hascher (2022) der Grundform der „Theorie-Praxis-Bindung“, da „Theorie und Praxis [...] integrativ angelegt“ sind und die Kompetenzerwartungen „nur durch die Kombination von theoretischen und praktischen Anteilen erreicht werden können“ (S. 707). Der Ablauf des Theorie-Praxis-Moduls ist gerahmt von einer Seminarsitzung der Organisation und einer der Abschlussreflexion. Der wöchentliche Rhythmus ist geprägt von wechselnden Phasen der selbstständigen Er- und Bearbeitung mit gemeinsamen, theoriegeleiteten und analytisch-reflexiven Gruppendiskussionen (vgl. Abb. 2).

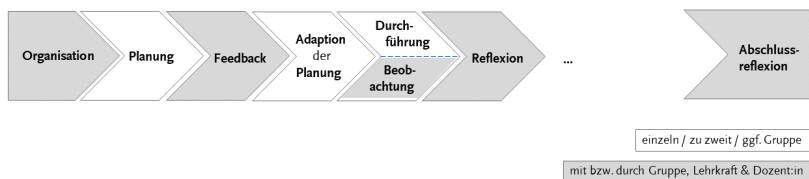


Abbildung 2: Elemente und Aufbau des Theorie-Praxis-Moduls Mathematik

Jeder unterrichtspraktischen Erprobung (vgl. 3.3) im Theorie-Praxis-Modul Mathematik geht eine intensive *Planung* und ein gemeinsames, theoriebasiertes *Feedback* voraus, das in eine entsprechende *Adaption der Planung* eingeht (vgl. 3.2). Erst danach findet die *Durchführung* in der Schule statt. Diejenigen der Gruppe, die die Unterrichtsversuche nicht konkret durchführen, *beobachten* den Unterricht bezüglich der Qualitätsdimensionen (vgl. 2.1), Prinzipien und Standards (vgl. 2.2). Diese theoriegeleiteten Beobachtungen werden jeweils in die gemeinsame Analyse und *Reflexion* eingebracht (vgl. 3.4).

Die Stetigkeit der Gruppenzusammenarbeit und die enge Koppelung an das je eigene, wissenschaftliche Begleitseminar ermöglicht neben Unterrichtsversuchen in Verantwortung von Einzelpersonen auch die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsplanungen, gemeinsame Durchführungen in Teams (vgl. 3.3) und insbesondere stets eine fachdidaktische Reflexion (vgl. 3.4) unter Berücksichtigung der Qualitätsdimensionen. Diese kohärente Praktikumsbegleitung wirkt sich bei Praktika nachweislich lernwirksam aus (Moroni et al., 2014).

Die für alle Elemente (vgl. Abb. 2) wesentlichen fachlichen Grundlagen und fachdidaktischen Prinzipien von Unterricht sind den Studierenden aus den im Studienverlauf vorab besuchten obligatorischen Lehrveranstaltungen bekannt (vgl. 1). Dazu gehören beispielsweise mathematische Hintergründe der ausgewählten Unterrichtsthemen und auch normative Vorgaben der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Mathematikunterricht in der Primarstufe (KMK, 2022) sowie des LehrplanPLUS (KM/ISB, 2014), an denen sich die Lernziele und die konkre-

ten Kompetenzerwartungen an die Kinder vor dem Hintergrund des jeweiligen Unterrichtsthemas des von den Studierenden geplanten Unterrichts orientieren. Die Darstellung in Qualitätsdimensionen ist für die Studierenden neu und wird im jeweiligen Begleitseminar als Orientierung für alle Elemente des Praktikums (Planung, Durchführung, Beobachtung, Reflexion) angeboten.

3.2 Planung von unterrichtspraktischen Lehr-Lernsituationen

Die Planung von unterrichtspraktischen Lehr-Lernsituationen wird zunächst von den jeweils verantwortlichen Studierenden entworfen. Mathematikdidaktisch geeignete Formen der Verlaufsplanung (z. B. Krauthausen, 1998) werden in der Organisationssitzung (vgl. Abb. 2) angeboten und gehen der konkreten Planung und Erprobung voraus. Jede Unterrichtsphase wird im Entwurf mit fachdidaktischen Kommentaren auf die Qualitätsdimensionen (konkrete Ziele, eingesetzte Anschauungsmittel etc.) hin begründet. Daneben wird begründet, welche Methoden aus fachdidaktischer Sicht in der jeweiligen Phase zielführend ausgewählt werden. Darüber hinaus vertiefen die Studierenden den jeweils behandelten Fachinhalt in der sogenannten Sachanalyse, die im Gesamtentwurf einen wesentlichen Raum einnimmt. Die fachlich korrekte Erläuterung der zentralen Begriffe, Definitionen, Sätze, Regeln und die Einordnung in fachliche Zusammenhänge mitsamt Beschreibung der zugrundeliegenden mathematischen Ideen ist damit der fruchtbare Ausgangspunkt für eine nach den oben benannten Dimensionen ausgerichtete Planung. Zudem wird eine vertiefte Behandlung mathematikdidaktischer Grundlagen, die für die jeweiligen Unterrichtsthemen und die Qualität von Mathematikunterricht (vgl. 2.1) von Bedeutung sind, vor dem Hintergrund der konkreten Planung notwendig.

Ein Fokus des Begleitseminars liegt auf der ko-konstruktiven gemeinsamen Diskussion der Unterrichtsplanungen mit allen Studierenden der Gruppe und Dozent:in, die neben fachlichen Inhalten insbesondere an den Qualitätsdimensionen (vgl. 2.1), Prinzipien und Standards (vgl. 2.2) orientiert ist. Diese Ausgestaltung von Vorbesprechungen insbesondere

in der Phase der Planung ist in empirischen Studien als relevant und lernförderlich nachgewiesen (Staub et al., 2014).

Spätestens in der Woche vor der Unterrichtsdurchführung wird der ausgearbeitete Planungsentwurf den Mitstudierenden in der Praktikumsgruppe sowie der Dozent:in und bei den Treffen in der Schule darüber hinaus der Praktikumslehrkraft vorgestellt. In dieser Phase können auch offene Fragen oder noch nicht abgeschlossene Überlegungen mitgebracht werden, um gezielt Input zu erhalten. Kriterien des kritischen Feedbacks durch die Peers sowie die Dozent:in im Begleitseminar sind dabei insbesondere die fachliche und fachdidaktische Korrektheit, die Passung des geplanten Vorgehens zu den Zielen, die Berücksichtigung der Qualitätsdimensionen sowie die Passung zur Lerngruppe der Praktikumsklasse. Auf den letztgenannten Punkt fokussiert ebenso die Rückmeldung der Praktikumslehrkraft in der Besprechung in der Schule, da sie anhand ihrer Expertise insbesondere fachliche (Begriffe, Operationen) sowie methodische Vorkenntnisse (Gruppenarbeit etc.) genauer einordnen kann. Die enge Zusammenarbeit mit der Praktikumslehrkraft ermöglicht es auch, gemeinsam zu klären, ob bestimmte Fachinhalte in den Stunden vor der Unterrichtserprobung wiederholt oder vertieft werden können oder ob diese in die Phasen der Erprobung eingebettet werden müssen. Nach diesem iterativen Prozess der Rückmeldung wird von den je verantwortlichen Studierenden der Unterrichtsentwurf entsprechend adaptiert und somit optimiert.

Die Elemente der Planung, des gemeinsamen Feedbacks und der Adaption der Planung (vgl. Abb. 2) nehmen inhaltlich und zeitlich einen großen Raum im Modulablauf ein. Diese Entscheidung greift bewusst auch den als positiv nachgewiesenen Effekt auf, dass die „in Unterrichtsvorbereitungen investierte Zeit zur gemeinsamen Unterrichtsplanung [...] darüber hinaus der Ermöglichung von produktiven Nachbesprechungen“ (vgl. 3.4) dient (Staub et al., 2014, S. 305).

3.3 Durchführung: Verschiedene Arten unterrichtspraktischer Erfahrungs- räume

Innerhalb des Moduls sind „mindestens drei eigenständige Lehrversuche mit Besprechung“ gemäß LPO I durchzuführen (Bay. StMUK, 2019). Die Durchführung von Lehr-Lern-Situationen in Mathematik wird in den Praktikumsgruppen des Theorie-Praxis-Moduls vielfältig organisiert. Unterrichtsversuche können bedeuten, eine Klasse eine Unterrichtsstunde lang zu unterrichten, sie können aber auch eine Unterrichtssequenz oder Kleingruppen- bzw. Einzelförderungen adressieren. Diese Variationen der geplanten Durchführungsarten können vielfältig kombiniert werden mit unterschiedlichen Optionen der Verantwortungsübernahme in Planung und Durchführung. Hier reicht die Palette von individueller Gestaltung oder im Zweierteam bis zur Gestaltung mit der gesamten Praktikumsgruppe.

Die gemeinsame Planung (vgl. 3.2) und insbesondere die gemeinsame Durchführung von Unterrichtsphasen oder -stunden ist eine Chance, die sich im Erfahrungsraum Praktikum als wertvolles Miteinander- und Voneinander-Lernen ergibt. Die Kooperation stellt auch eine fruchtbare Herausforderung im interaktiven, sozialen Austausch in der jeweiligen Situiertheit bei der konkreten Unterrichtsdurchführung dar. Die wachsende Relevanz von Team-Teaching, z. B. bei jahrgangsübergreifender Arbeit, oder auch multiprofessioneller Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachkolleg:innen, z. B. aus der Sozialen Arbeit, der Psychologie, der Sonderpädagogik vor dem Hintergrund einer inklusiven Schule, wird somit im Praktikum aufgegriffen und erprobt.

3.3.1 Eigene Unterrichtsstunde im Klassenverband

Ein wesentlicher Bestandteil des Praktikums ist es, eigenständig Unterricht durchzuführen. Für Unterrichtsversuche über eine gesamte Stunde im Klassenverband eignet sich dabei als organisatorisches Vorgehen, dass die Studierenden bereits zu Beginn des Semesters je ein für die Praktikumsklasse relevantes, eigenständiges Thema (wie „Verdoppeln und Hal-

bieren“ oder „Geometrische Körper“) auswählen und durch einen strukturierten Zeitplan genau erfahren, wann die Durchführung stattfinden wird. Die Verschiedenheit der Themen ermöglicht es den Studierenden, sich zunächst selbstständig in das Thema einzuarbeiten und die relevanten Fachinhalte aus den vorab besuchten Pflichtveranstaltungen sowie passende fachdidaktische Grundlagen zusammenzuführen, zu vertiefen und in ihre Planung (vgl. 3.2) einzubeziehen. Die Studierenden wählen dabei orientiert an den Qualitätsdimensionen Aufgabenstellungen mit Differenzierungsmöglichkeiten, benötigte Darstellungen und Materialien, Unterrichtsziele usw. und planen ihre Stundenstruktur so, dass genügend Zeit für individuelle Lösungen, Kommunikation usw. eingeräumt wird.

3.3.2 Gemeinsame Unterrichtssequenz im Klassenverband

Im Praxisalltag einer Mathematiklehrkraft treten keine isolierten Einzelstunden, sondern ein stringenter und dem Spiralprinzip (Bruner, 1974; vgl. auch 2.1) verpflichteter Ablauf von beziehungsreichen Mathematikstunden über das Schuljahr hinweg auf.

Das Fachpraktikum bietet die Option, in der Gruppe gemeinsam eine – thematisch fokussierte – Sequenzplanung anzugehen und diese auch durchzuführen. Die Themen orientieren sich dabei an größeren Fachinhalten wie beispielsweise „Längen“ oder „Daten und Zufall“. Im Gegensatz zur Unterrichtsstunde tritt hier die Planung für kumulatives Lernen deutlich stärker in den Vordergrund. Die Unterrichtssequenz umfasst i. d. R. vier oder fünf Termine, so dass die Studierenden die einzelnen Termine jeweils in kleinen Gruppen vorbereiten und durchführen.

Zunächst ist in der Gruppe gemeinsam zu entscheiden, wie das große Thema strukturiert und sinnvoll auf verschiedene Termine aufgeteilt werden kann, bevor die konkrete Planung für einzelne Termine in Angriff genommen werden kann. Für die Planung einer Unterrichtssequenz ist im Begleitseminar Zeit reserviert, in der die Studierenden zusammen überlegen, welche Inhalte sie adressieren, wie diese zusammenhängen und welche Ziele an den einzelnen Terminen verfolgt werden. Auch die

Verantwortlichkeiten für die einzelnen Termine werden verteilt, um allen Studierenden gleich viele Erprobungen von Unterrichtsdurchführung zu ermöglichen. Üblich ist, dass sich jede bzw. jeder Studierende für zwei Termine der Sequenz mitverantwortlich zeichnet.

Auch bei der Unterrichtssequenz wird die Planung der einzelnen Termine zunächst im Begleitseminar diskutiert und die ausgearbeitete Planung zudem mit der Praktikumslehrkraft abgesprochen (vgl. 3.2), bevor die Studierenden die Sequenz in der Klasse durchführen. Anders als bei den meisten Unterrichtsstunden agieren die Studierenden nicht allein in der Klasse, sondern als Teamlehrkräfte. So können mehrere Studierende gleichzeitig mehrere Schülerinnen oder Schüler individuell unterstützen oder unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Zugleich bedarf es aber einer guten Absprache untereinander, sowohl im Vorfeld, um sich beispielsweise auch auf einheitliche Arbeitsanweisungen (z. B. Nutzen eines Lineals) zu einigen, als auch bei spontanen Abstimmungen während des Unterrichtens.

3.3.3 Unterrichtliche Förderung und Diagnose in Kleingruppen oder Einzelarbeit

Auch im Alltagsunterricht der Berufspraxis wird diagnostische Kompetenz als formative Lernbegleitung zunehmend bedeutsam. Wann immer möglich werden kontinuierlich oder einzelne Sitzungen von diagnostischen Gesprächen in das Fachpraktikum Mathematik integriert.

Die Erprobung in diesem Kompetenzbereich stellt, anders als die Durchführung von Unterrichtsstunden und -phasen einer Sequenz, erweiterte Anforderungen an die zukünftigen Lehrkräfte. Es gilt, diagnostische Aufgaben zu konstruieren oder auszuwählen, die Leistungen der Kinder zu analysieren und zu interpretieren und, wenn möglich, aufgrund der diagnostischen Ergebnisse Förderpläne für einzelne Kinder zu erstellen (vgl. DMV-GDM-MNU, 2008, S. 10–11). Die Prävention von bzw. Förderung bei besonderen Schwierigkeiten beim Mathematiklernen (z. B. Gaidoschik et al., 2021; Wittmann & Müller, o. J.) ist ein Hauptanliegen.

Gleichwohl wird die gesamte Palette von Heterogenität der Potenziale (Stärkung aller Kinder) in den Blick genommen.

Eine inhaltliche Orientierung bieten die für die Jahrgangsstufe notwendigen tragfähigen mathematischen Grundvorstellungen sowie die Basiskompetenzen (z. B. Häsel-Weide & Nührenbörger, 2020). Vielfältige Anregungen und Materialien stehen in der Lernwerkstatt der Universität Bamberg zur Verfügung (z. B. Blitzrechnen, Geometrie im Kopf oder Sachrechnen im Kopf aus dem Programm mathe2000 von Wittmann & Müller, o. J.). Zunehmend können auch digital gestützte Aktivitäten, die in den Digitalen Lehr-Lern-Laboren (DigiLLabs) der Universität Bamberg vorab kritisch gesichtet werden können, eingesetzt werden.

Konkret führt jede Studentin bzw. jeder Student mit jeweils höchstens vier Schülerinnen und Schülern zu ausgewählten Anregungen ein diagnostisches Gespräch und dokumentiert ihre bzw. seine Beobachtungen. Durch die Arbeit in Kleingruppen sind einerseits die Schülerinnen und Schüler bewusster als im Klassenverband in ihren Leistungen wahrgenommen, andererseits können die Studierenden stärker einzelne Kinderleistungen fokussieren, gezielt nach deren individuellen Überlegungen und Grundvorstellungen fragen und die Anforderungen individuell variieren. Neben der Förderung von Handlungskompetenzen bei der Gestaltung der Anregungsaufgaben bieten die diagnostischen Gespräche als eine besondere Form der unterrichtspraktischen Erfahrung den Studierenden zusätzlich die Möglichkeit, in einem überschaubaren Rahmen insbesondere ihre mathematikdidaktischen diagnostischen Kompetenzen auszubauen (vgl. DMV-GDM-MNU, 2008).

3.4 Beobachtung, Reflexion und Analyse: Reflektierte Selbsterfahrung und bewusst fokussierte Fremdbeobachtung

Neben der Planung und Durchführung kommt im wissenschaftlich begleiteten Praktikum besonders der Beobachtung, Reflexion und Analyse von Unterricht Bedeutung zu. Die Studierenden beobachten sich innerhalb der Gruppe gegenseitig bzw. sich selbst, während sie Unterricht hal-

ten. Sie geben sich in den anschließenden Besprechungen möglichst fundierte Rückmeldungen und gleichen diese mit den Eigenerfahrungen ab. Die bereits in der ko-konstruktiven Diskussion bei der jeweiligen Planung in der Vorbesprechung fokussierten Herausforderungen und Themen können die Nachbesprechung im Element der gemeinsamen Reflexion strukturieren (Staub et al., 2014; vgl. 3.2). In der Besprechung dürfen zunächst die Personen, die Unterricht durchgeführt haben, ihre Erfahrungen und Eindrücke reflektieren, bevor die Mitstudierenden, die Dozent:in und die Praktikumslehrkraft Rückmeldungen geben.

Unterrichtsgeschehen ist komplex und entzieht sich in seiner Vielschichtigkeit gerade am Anfang des Professionalisierungsprozesses vielfach der bewussten Analyse. Insbesondere stechen folglich Oberflächenmerkmale wie die Einhaltung von geplanten Zeitfenstern im Unterrichtsverlauf, das Maß an Unterrichtsstörungen oder die vermeintliche Ästhetik von Unterrichtsmaterialien zunächst heraus. Typische Rückmeldungen der Gruppe an die unterrichtende Studentin bzw. den Studenten lauten dann: „Alle Aufgaben haben gut geklappt“, „Die Kinder haben gut mitgemacht“, „Die Arbeitsblätter waren so schön ansprechend bunt gestaltet“ etc.

Die Dimensionen von Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht sind weniger augenfällig. Die Orientierung an und der Abgleich mit idealtypischen Beschreibungen (vgl. 2.1) kann hilfreich sein, um die Analyse dieser Tiefenstrukturen anzugehen. Die Arbeit in der Praktikumsgruppe begünstigt die analytische Reflexionsarbeit wesentlich, da eine arbeitsteilige Beobachtung mit jeweiligem Fokus auf eine der verschiedenen Dimensionen möglich wird. Durch die individuelle Fokussierung wird der eigene Blick auf Unterricht in dieser Dimension geschärft. Es ergibt sich somit eine differenzierte Rückmeldung an die- oder denjenigen Durchführenden und gleichsam wird die Dimension auch wesentlich bewusster in eigenen Unterrichtsplanungen und -durchführungen beachtet.

Als Variation kann die Fremdbeobachtung durch die Gruppenmitglieder auch eine oder zwei Dimensionen gezielt adressieren. Die Auswahl kann sich dabei jeweils an von der Gruppe selbst gewünschten, durch die spezifische Klassensituation virulenten oder durch die Praktikumslehrkraft

oder die wissenschaftliche Begleitung vorgeschlagenen Schwerpunkten orientieren. Durch den Fokus können diverse Perspektiven und Einschätzungen zu dieser ausgewählten Dimension in die Reflexionsphase eingebracht werden. Die Mehrperspektivität macht besondere Ausprägungen der Dimension deutlich. Zudem bietet sich in der Gruppe ein informierter Anlass zu sachbezogenen Diskussionen, einem zunehmend analytischen Blick und bewusster Reflexion.

Neben der kritischen Reflexion der Handlungskompetenzen der Studierenden sind während der Selbst- und vor allem der Fremdbeobachtung von Unterricht ebenso diagnostische Kompetenzen gefragt, die die Potenziale der einzelnen Kinder fokussieren und damit die Unterrichtsdurchführung bezüglich mutmaßlicher Lernwirksamkeit analysieren. In der Durchführungsform der Praxiserfahrung in Kleingruppen oder Einzelarbeit wird dieser bewusste Blick auf einzelne Kinder in den Mittelpunkt gestellt. Durch den reflektierten Austausch der Beobachtungen in der Praktikumsgruppe können im Begleitseminar Förderhinweise für die Kinder erarbeitet und vertiefende Inhalte aus fachdidaktischer Forschung aus der Praxiserfahrung heraus neu eingeordnet werden.

Die Themenkataloge der Reflexionselemente des Begleitseminars ergeben sich dabei je Praktikumsgruppe auf natürliche Weise aufgrund der gemeinsam erlebten Praxiserfahrungen und der Diskussionen in der Vorbesprechung. Möglich ist immer u. a. die kritische Reflexion von Lerngelegenheiten (z. B. des in der Praktikumsklasse eingesetzten Schulbuchs), um fachdidaktische Hintergründe der Qualitätsdimensionen zu vertiefen. Die Notwendigkeit der Prinzipien und Unterrichtsmerkmale erfährt durch die eigenen Unterrichtserprobungen praktische Relevanz und bleibt nicht nur eine der, möglicherweise theoretisch anmutenden, Forderungen an den Mathematikunterricht (z. B. Krauthausen, 2018). Die Anbindung von universitären Modulen an unterrichtspraktische Anforderungen kann somit ganz konkret selbst überprüft und erlebt werden. Diesen Ansatz stützen auch Befunde von Allen und Wright (2014), die nachweisen, dass die gelebte Praxiserfahrung dadurch bereichert wird, wenn Studierende die Verbindung zwischen Theorie und Praxis als ausgewogen wahrnehmen.

3.5 Bemerkungen zur schriftlichen Dokumentation

Das fachdidaktische Praktikum bietet einen Erfahrungsraum in Schulpraxis. Hierzu gehört auch die wissenschaftliche und für die Durchführung, Analyse und Reflexion stimmige Dokumentation der Unterrichtserprobungen. Neben der mündlichen Reflexionsarbeit profitiert Professionalisierung von Verschriftlichungen mitsamt Bezugnahme auf fachdidaktisch und fachlich relevante Forschungsbefunde.

Ein wesentlicher Baustein in der schriftlichen Dokumentation sind die ausgearbeiteten Unterrichtsentwürfe, die im beschriebenen Prozess auch mit Blick auf formale Kriterien einer wissenschaftlichen Dokumentation (Quellenangaben etc.) optimiert werden. Die Entwürfe dienen in der Verschriftlichung als Fahrplan für die Durchführung von Lehr-Lern-Situationen. Gleichzeitig dienen sie den beobachtenden Studierenden, der Praktikumslehrkraft und Dozent:in zur Dokumentation von Beobachtungen. Wesentlich ist demnach eine großzügige Spalte für Notizen in den Verlaufsplänen. Die bzw. der Unterrichtende aus der Praktikumsgruppe fasst im Nachgang die in den Reflexionsgesprächen genannten Aspekte (bzgl. Qualitätsdimensionen und ggf. weiteren Aspekten) schriftlich zusammen und ergänzt hierbei relevante Quellen und Befunde. Diese nachträgliche Dokumentation ist ebenfalls eine Form der bewussten, analytischen Reflexion, die Professionalisierungsprozesse unterstützt. Schriftlich dokumentiert werden ebenso die Planungen der Sequenzen und der diagnostischen Gespräche mitsamt Ergebnissen und Hinweisen aus den Reflexionsgesprächen sowie ggf. Möglichkeiten für Förderpläne für einzelne Kinder.

Die Dokumentation ist immer ein originärer Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit in und durch die Praxiserfahrungen. Die Ausgestaltung ergibt sich somit in den verschiedenen Praxisgruppen aus der jeweiligen Arbeit in der Praktikumsklasse. Sie hat damit einerseits immer Anbindung an die schulpraktischen Erfahrungen und weist andererseits über einen Erlebnisbericht hinaus, da die Dokumentation bewusst und analytisch reflektiert die Qualität von Lehr-Lern-Situationen in Mathematik adressiert.

4. Schlussbemerkungen

Fachdidaktische Praktika in Mathematik werden seit vielen Jahren in der dargelegten Umsetzung durchgeführt und von den Studierenden in den Evaluationen positiv eingeschätzt. Das Theorie-Praxis-Modul Mathematik fördert durch die integrative Verknüpfung schulpraktischer und wissenschaftsfundierter Elemente in den eng ko-konstruktiv arbeitenden Kleingruppen die professionelle Entwicklung der teilnehmenden Studierenden und ermöglicht ihnen dabei zusammenfassend insbesondere:

- fachinhaltliche Kompetenzen exemplarisch zu vertiefen,
- fachdidaktische Theorien in der Unterrichtspraxis zu erproben und eigene mathematikunterrichtsbezogene Handlungskompetenzen zu erweitern,
- analytisch-reflexive Kompetenzen aufzubauen und zunehmend Selbst- und Fremdbeobachtung an fachdidaktischen Qualitätsdimensionen zu orientieren,
- diagnostische Kompetenzen zu erwerben, d. h. Denk- und Lernwege von Lernenden exemplarisch kennen- und wertschätzen zu lernen, um diese adaptiv in Unterrichtsplanung und -durchführung aufzugreifen.

Literatur

Allen, J. & Wright, S. (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-Service Teacher Education Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151.

Bauersfeld, H. (1983). Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In H. Bauersfeld, H. Heymann, G. Krummheuer, J. Lorenz, V. Reiß (Hrsg.), *Analysen zum Unterrichtshandeln: Lernen und Lehren von Mathematik* (S. 1–56). Aulis-Verlag Deubner.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y. (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>

Bay. StMUK [Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus] (2019). *Organisation der Praktika für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I: Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 14. Juni 2019*, Az. IV.5/1-5S4020-PRA.50 194. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2038_3_5_K_10489

Bruner, J. (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin-Verlag.

Davis, P. & Hersh, R. (1994). *Erfahrung Mathematik*. Birkhäuser Verlag.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago.

DMV-GDM-MNU (Deutsche Mathematiker-Vereinigung, Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts) (2008). *Standards für die Lehrerbildung im Fach Mathematik*. https://madipedia.de/images/2/21/Standards_Lehrerbildung_Mathematik.pdf

Gaidoschik, M., Moser Opitz, E., Nührenbörger, M., & Rathgeb-Schnierer, E. (2021). Besondere Schwierigkeiten beim Mathematiklernen. *Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 47(111S). <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/issue/view/46>

Götze, D. (2007). *Mathematische Gespräche unter Kindern*. Franzbecker.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 706–720). Waxmann.

Häsel-Weide, U. & Nührenböcker, M. (2020). Tragfähige Grundlagen: Mathematik. In U. Hecker, M. Lassek & J. Ramsegger (Hrsg.), *Kinder Lernen Zukunft: Anforderungen und tragfähige Grundlagen* (S. 108–157). GSV.

Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik*, 58(2), 42–45.

Hengartner, E., Hirt, U. & Wälti, B. (2010). *Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte: Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht*. Klett und Balmer.

ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017). *Kompetenzorientierter Unterricht: Leistungen beobachten – erheben – bewerten*. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundschule/Handreichung_Leistungen_beachten/leistung_grundschule_internet.pdf

Jentsch, A., Schlesinger, L., Heinrichs, H., Kaiser, G., König, J. & Blömeke, S. (2021). Erfassung der fachspezifischen Qualität von Mathematikunterricht: Faktorenstruktur und Zusammenhänge zur professionellen Kompetenz von Mathematiklehrpersonen. *Journal für Mathematikdidaktik*, 42(1), 97–121. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00168-x>

Kleine, M. (2007). Grundbildung durch Grundvorstellungen. *Journal für Mathematikdidaktik*, 28(2), 171–172.

Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 411–426). Waxmann.

KM/ISB (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München.

KMK (2022). *Bildungsstandards im Fach Mathematik Primarbereich*, (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf

Krauthausen, G. (1998). *Lernen – Lehren – Lehren lernen: Zur mathematikdidaktischen Lehrerbildung am Beispiel der Primarstufe*. Klett.

Krauthausen, G. (2018). *Einführung in die Mathematikdidaktik: Grundschule*. Springer Spektrum.

Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Friedrich.

Kühnel, J. (1916, 11. Edition 1966). *Neubau des Rechenunterrichts*. Klinkhardt.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.

Mason, J. (1987). Erziehung kann nur auf die Bewusstheit Einfluss nehmen. *mathematik lehren*, 21, 4–5.

Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.

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.

Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Radatz, H., Schipper, W., Ebeling, A., & Dröge, R. (1996). *Handbuch für den Mathematikunterricht: Schuljahr 1*. Schroedel.

Schütte, S. (2008). *Qualität im Mathematikunterricht der Grundschule*. Oldenbourg.

Schwarzkopf, R. (2019). Produktive Kommunikationsanlässe im Mathematikunterricht der Grundschule: Zur lerntheoretischen Funktion des

Argumentierens. In A. Steinweg (Hrsg.), *Darstellen und Kommunizieren* (S. 55–68). ubp.

Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.) (2020). *TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.

Selter, C. (1994). *Eigenproduktionen im Arithmetikunterricht der Grundschule*. Deutscher Universitätsverlag.

Söbbeke, E. & Welsing, F. (2017). Allgemein denken mit konkretem Material? Erforschen und Verallgemeinern mithilfe von Anschauungsmitteln. *Die Grundschulzeitschrift*, (306), 36–41.

Spiegel, H. & Selter, C. (2003). *Kinder & Mathematik*. Kallmeyer.

Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlage, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.

Steinweg, A. (2011). Einschätzung der Qualität von Lehr-Lernsituationen im mathematischen Anfangsunterricht: Ein Vorschlag. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32(1), 1–26.

Steinweg, A. (2013). Herausforderungen an den Mathematikunterricht der Grundschule. In H. Deckert-Peaceman & A. Seifert (Hrsg.), *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Beiträge zu einer Neuverortung der Grundschulpädagogik* (S. 132–144). Klinkhardt.

Steinweg, A., Akinwunmi, K. & Lenz, D. (2018). Making Implicit Algebraic Thinking Explicit: Exploiting National Characteristics of German

Approaches. In C. Kieran (Hrsg.), *Teaching and Learning Algebraic Thinking with 5- to 12-Year Olds: The Global Evolution of an Emerging Field of Research and Practice* (S. 283–307). Springer International Publishing.

Sundermann, B. & Selter, C. (2021). Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule. <https://proprima.dzlm.de/sites/proprima/files/uploads/buch/beurteilen-und-foerdern.pdf>

Treffers, A. (1983). Fortschreitende Schematisierung. *mathematik lehren*, (1), 16–20.

Voigt, J. (1993). Unterschiedliche Deutungen bildlicher Darstellungen zwischen Lehrerin und Schülern. In J.-H. Lorenz (Hrsg.), *Mathematik und Anschauung. Untersuchungen zum Mathematikunterricht* (S. 147–166). Aulis.

vom Hofe, R. (1992). Grundvorstellungen mathematischer Inhalte als didaktisches Modell. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13(4), 345–364.

Wittmann, E. (1998a). Standard number representations in the teaching of arithmetic. *Journal für Mathematikdidaktik*, 19(2/3), 149–178. <https://doi.org/10.1007/BF03338866>

Wittmann, E. (1998b). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(3), 329–342. <https://doi.org/10.25656/01:13385>

Wittmann, E. & Müller, G. (2007). Muster und Strukturen als fachliches Grundkonzept. In G. Walther, M. van den Heuvel-Panhuizen, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.). *Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret* (S. 42–65). Berlin: Cornelsen.

Wittmann, E. & Müller, G. (2017). *Handbuch produktiver Rechenübungen Band 1: Vom Einspluseins zum Einmaleins*. Klett Kallmeyer.

Wittmann, E. & Müller, G. (2018). *Handbuch produktiver Rechenübungen Band 2: Halbschriftliches und schriftliches Rechnen*. Klett Kallmeyer.

Wittmann, E. & Müller, G. (o. J.). Blitzrechenoffensive! Anregungen für eine intensive Förderung mathematischer Basiskompetenzen. <http://www.mathematik.tu-dortmund.de/didaktik/mathe2000/pdf/Blitzrechenoffensive.pdf>

Wollring, B. (2008). Kennzeichnung von Lernumgebungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule. In Kasseler Forschergruppe (Hrsg.), *Lernumgebungen auf dem Prüfstand* (S.9–26). kassel university press GmbH.

Wygotski, L. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In J. Lompscher (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung und Persönlichkeit* (S. 287–306). Pahl-Rugenstein.

Internetplattformen


Deutsches Zentrum Lehrkräftebildung Mathematik <https://dzlm.de/>
z. B. Materialien und Unterrichtsideen *KIRA* (Kinder rechnen anders) <https://kira.dzlm.de/> oder Selbstlernplattform für alle am Mathematikunterricht beteiligten Personen *Primakom* (Primarstufe Mathematik kompakt) <https://primakom.dzlm.de/>

SINUS Mathematikmodule und weitere Literatur Grundschule <http://www.sinus-grundschule.de/> und Sekundarstufe <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/>


„Ohne Musik[er/in] ist alles nichts!“ (frei nach W. A. Mozart)

Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum in Musik

Eva Meidel

 0009-0009-5338-2931

Florian Mayer

 0009-0006-2241-1486

Zusammenfassung

Musik ist ein Unterrichtsbereich, dessen Qualität in höchstem Maße von den musikpraktischen wie auch musikdidaktisch-tätigkeitsbezogenen Kompetenzen der Lehrkraft beeinflusst wird. Dieser fachlichen Spezifik entsprechend prägt das musikbezogene Agieren der Studierenden im musikunterrichtlichen Vermittlungsgeschehen die konzeptionelle Ausrichtung des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums, das im Rahmen des Lehramtsstudiums für Grund-, Mittel-, Realschulen und Berufliche Bildung mit gewähltem Unterrichts- bzw. Didaktikfach Musik an der Universität Bamberg angeboten wird. Im folgenden Beitrag werden zunächst grundlegende fachliche Prämissen und die intentionale Ausrichtung des Praktikumsangebots im Fach Musik konturiert. Hiervon ausgehend wird die spezielle Durchführungsform des Musik-Praktikums begründet und in wesentlichen inhaltlichen wie organisatorischen Elementen konkret beschrieben.

Keywords: Musikdidaktik, Musikunterricht, Musikhören, Unterrichtsqualität

1. Einführung

Sie singt der Klasse, am Klavier selbst begleitet, das zu erlernende Lied vor; zeigt den Schülerinnen und Schülern die auf dem Xylophon, dem Keyboard oder der Djembe zu spielenden Patterns in Loops; dirigiert den Kanon und korrigiert falsche Töne; sie hört aktuelle Songs ab und schreibt hierzu differenzierungsgerechte bzw. individualisierte Begleitarangements für die Klasse; leitet mit musikalischen Impulsen kreative Gruppenimprovisationen an; veranschaulicht Musiktheorie am klingenden Beispiel usw. Kurzum: Um zeitgemäßen und fachgerechten Musikunterricht anbieten zu können, benötigt die Musiklehrkraft neben dem in jedem Fach grundlegenden didaktischen Lehrpotenzial vor allem auch ein breit angelegtes Spektrum an musikbezogenen, insbesondere handlungsaktiven fachlichen Kompetenzen. Jenes den Studierenden in grundlegender Weise möglichst umfassend und praxisrelevant zu vermitteln, ist ein zentrales Ziel des Studiums, welches auch die Konzeption des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums in Musik in verschiedenster Weise maßgeblich beeinflusst. Die folgenden Ausführungen bieten einen Überblick über inhaltliche und strukturelle Aspekte des diesbezüglichen Praktikumsangebots und konturieren auf diese Weise dessen konzeptionelles Profil.

2. Konzeptionelle Prämissen

Das Musik-Praktikum orientiert sich an verschiedenen, miteinander korrelierenden Grundsätzen, die als Basis der Praktikumskonzeption zu verstehen sind.

2.1 Musiklernen ist Lernen am Vorbild der Lehrkraft

Neurowissenschaftlich erwiesenermaßen bildet die Lernform ‚Imitation‘ die zentrale Basis für die senso- bzw. psychomotorische Entwicklung der Lernenden sowohl im vokalen als auch instrumentalen Bereich (vgl. bspw. Spychiger, 2015, Kap. 2.2; Altenmüller, 2018, S. 61-62). Wie in kaum einem anderen Fach hängt der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler deshalb vom Vorbild der Lehrkraft im Vermittlungsprozess ab.

In fachgerechter Weise den Lernenden Lieder vorsingen, Rhythmusbausteine vorklatschen, instrumentale Patterns vorspielen, Instrumente zum Klingen bringen zu können etc., sind wesentliche Grundkompetenzen einer Musiklehrkraft. Ihnen kommt daher im Musik-Praktikum ein zentraler Beobachtungs-, Beratungs- und Übungsfokus zu.

2.2 Musikbezogenes Vermittlungshandeln braucht Übung

Wer beispielsweise schon einmal einen Kanon oder ein mehrstimmiges Klassenmusizierstück einzustudieren, ein komplexes Musikstück im Zeichen aktiven Musikhörens zu erschließen oder einen Hip-Hop-Tanz einzuführen hatte, weiß, was alles unter dem Anspruch kleinschrittiger und großteils eben auch imitationsbasierter Vermittlung schiefgehen kann. Die musikdidaktischen Handlungsanforderungen des Vormachens, Anleitens und Übens sind angesichts der verschiedenen Lernbereiche des Lehrplans bzw. im Zeichen der musikalischen Verhaltensfelder ‚Reproduktion‘, ‚Produktion‘, ‚Rezeption‘, ‚Transformation‘ und ‚Reflexion‘ (vgl. Venus, 1984) vielfältig und komplex. Die Anbahnung, Erprobung und Förderung diesbezüglicher professioneller Kompetenzen bedürfen insofern intensiver Anleitung und Übung.

Im Rahmen des musikbezogenen Studiums an der Universität Bamberg wird in folgenden ineinandergreifenden Lehrangeboten hierfür Raum gegeben: Verpflichtende musikdidaktische Vermittlungsseminare legen zunächst allgemeine theoretische wie auch praktische Grundlagen und eröffnen den Studierenden auf diese Weise ein vielfältiges Methodenrepertoire.¹ Die konkrete unterrichtliche Erprobung ermöglicht sodann das während der Lehrveranstaltungszeit immer mittwochs in der Schule stattfindende Praktikum, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen werden im universitären Begleitseminar die für die jeweils anstehenden studen-

¹ Gemeint sind die Module „Grundlagen der Musikpädagogik und Musikdidaktik – Ausgewählter Vermittlungsbereich“ (Didaktikfach Musik) sowie „Ausgewählte Vermittlungsbereiche“ (Unterrichtsfach Musik). Hierzu gehören Seminarangebote, wie beispielsweise „Rhythmische Arbeit mit Grundschulkindern“, „Ansätze aktiven Musikhörens“, „Singen – Stimm- bildung und Liedarbeit mit Kindern und Jugendlichen“ oder „Gruppenimprovisation“.

tischen Unterrichtsversuche erforderlichen musikalischen Handlungsformen modellhaft mit der Seminargruppe geübt. Zum andern werden die eingesetzten Fertigkeiten gegebenenfalls nach dem Unterrichtsversuch nochmals praktisch überarbeitet und weiterentwickelt.

Zur Ermöglichung optimalen Lernfortschritts hat es sich vor diesem Hintergrund bewährt, dass die Universitäts-Dozierenden die schulischen Unterrichtsversuche ihrer jeweiligen Lerngruppen von der Planung über die Durchführung bis zur Nachbesprechung möglichst präsent mit betreuen, um über die jeweiligen individuellen Entwicklungsstände in Kenntnis zu sein und konkrete weiterführende Impulse geben zu können.

2.3 Theorie-Praxis-Bezug als Grundlage plausibler Unterrichtsplanung

Das Bezugsproblem von Theorie und Praxis beschäftigt die Hochschullehre nicht nur im Allgemeinen, sondern ist seit Jahrzehnten auch im musikdidaktischen Kontext virulent (vgl. bspw. Ott, 1980, S. 190; Jünger, 2015). Im Sinne einer Lösungsoption wird im eigenen Fach dabei die integrative Verschränkung der verschiedenen Abstraktionsebenen musikdidaktischer Reflexion vorgeschlagen (vgl. Stöger, 2010, S. 60). Diese Sicht korreliert mit jener im Kontext des Bamberger Fachstrukturmodells vertretenen Position. Danach kann Unterrichtsplanung „plausibel aus Forschungserkenntnissen abgeleitet werden“ (Hörmann & Meidel, 2016, S. 49). Es werden jedoch immer „auf Entscheidungen beruhende, auf ihre Plausibilität überprüfbare normative (präskriptive) Aussagen in Bezug auf eine gedachte Praxis“ getroffen (ebd., S. 46), weshalb sich diese „nicht zuletzt bei der praktischen Umsetzung bewähren“ müssen (ebd., S. 49). Musikdidaktisch stimmige Unterrichtsplanung basiert demzufolge maßgeblich auf der konstruktiven Synthese von forschungsbezogenen musikpädagogischen Kenntnissen, theoretischem musikdidaktischen Planungs- sowie unterrichtspraktischem Erfahrungswissen. Die Förderung der Kompetenzen in Unterrichtsplanung und -gestaltung unter diesem dreifach vernetzenden Fokus bildet dementsprechend auch das intentionale Zentrum des Musik-Praktikums (vgl. hierzu auch Kapitel 3).

Diese Ausrichtung erhebt zugleich einen komplexen Kompetenzanspruch an die betreuenden und beratenden Lehrpersonen, dem im Praktikumsangebot in personeller Hinsicht Rechnung zu tragen versucht wird. So kommen in der Schule überwiegend Praktikumslehrkräfte zum Einsatz, die auch universitär im musikdidaktischen Bereich als Lehrbeauftragte tätig sind und hierin theoriegeleitete Planungsreflexion leisten. Bei den Universitäts-Dozierenden wiederum wird vorausgesetzt, dass sie nicht nur in der musikdidaktischen Planungstheorie versiert und ebenso unterrichtspraktisch (langjährig) erfahren sind, sondern zudem über vertieftes forschungsbasiertes wissenschaftliches Reflexionswissen verfügen. Denn erst dieses mehrdimensionale Portfolio ermöglicht den Dozierenden, den Studierenden bei der Beratung ihrer Unterrichtsentwürfe in der Begleitveranstaltung den wichtigen Zusammenhang von wissenschaftlicher bzw. musikdidaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis am konkreten Planungsbeispiel modellhaft konkret zu veranschaulichen.

2.4 Gemeinsame Beratungsbasis

Hinsichtlich der Frage, wie die Lerngelegenheit ‚Praktikum‘ möglichst optimal zu gestalten ist, implizieren die bislang genannten Prämissen einen maximal gemeinsamen Erfahrungsrahmen als vierten Grundsatz. Die Zielsetzungen einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung wie auch der bedarfsgerechten musikbezogenen Vorübung der Unterrichtsdurchführung legen nahe, dass eine möglichst umfassende persönliche Präsenz aller beteiligten Lehrpersonen in allen Praktikumsteilen – das heißt, bei den Unterrichtsplanungen, -realisierungen und -nachbesprechungen gleichermaßen – als gemeinsame Beratungsbasis konzeptionell zu präferieren ist. Unterstützt wird diese Einschätzung beispielsweise von Kurt Reusser und Urban Fraefel, die hinsichtlich der Frage, wie Studierende von erfahrenen Lehrpersonen im Sinne „ko-konstruktive(r) schulpraktische(r) Ausbildungsformate“ lernen können, für „kooperatives Planen, Durchführen und Evaluieren von Unterricht“ plädieren (vgl. Reusser & Fraefel, 2017, S. 22-23). Dass dieser Ansatz bei den im Praktikum tätigen Universitäts-Dozierenden ein vergleichsweise hohes Lehrdeputat bedeutet, versteht sich. Einschränkend zu bemerken ist ebenso, dass eine regel-

mäßige Teilnahme der Praktikumslehrkräfte an den Sitzungen der jeweiligen Begleitseminare allein aufgrund ihres schuldienstlichen Pensums weder zu erwarten noch vorgesehen ist.

Die Prämisse des ‚maximal Gemeinsamen‘ aller Beteiligten manifestiert sich entsprechend in der Struktur des Musik-Praktikums (Tabelle 1).

| | Reflexion der Unterrichtsplanungen (Grobstruktur) | ⇒ Korrektur der überarbeiteten Planungen (Feinstruktur) | ⇒ Durchführung der Unterrichtsversuche | ⇒ Reflexion der Unterrichtsversuche |
|--------------------------------|---|--|--|--|
| Format | Seminar „Lehrverfahren“ (<i>Universität</i>) | Austausch per E-Mail | Praktikum in der Schule | Seminar „Unterrichtsanalyse“ (<i>direkt anschließend</i>) |
| Beteiligte | <ul style="list-style-type: none"> • Praktikumsgruppe • Dozierende(r) • ggf. Praktikumslehrkraft | <ul style="list-style-type: none"> • einzelne Studierende • Dozierende(r) • Praktikumslehrkraft | <ul style="list-style-type: none"> • Praktikumsgruppe • Dozierende(r) • Praktikumslehrkraft | <ul style="list-style-type: none"> • Praktikumsgruppe • Dozierende(r) • Praktikumslehrkraft |
| Inhalt | <ul style="list-style-type: none"> • Besprechung der vorgelegten Grobentwürfe zu den anstehenden Unterrichtsversuchen • praktische Erprobung einzelner Elemente in der Gruppe | <ul style="list-style-type: none"> • Feedback zur tabellarischen Feinplanung durch Dozierende(n) oder Praktikumslehrkraft | <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsversuche • Beobachtung • Hospitation | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der durchgeführten/ beobachteten Unterrichtsversuche |
| strukturiertes Material | <ul style="list-style-type: none"> • Checkliste „Planung und Beobachtung von Musikunterricht“ • tabellarisches Planungsformular „Grobstruktur“ • Handout „Didaktisch-methodische Hinweise“ | <ul style="list-style-type: none"> • tabellarisches Planungsformular „Feinstruktur“ | <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungskarten • tabellarische Feinplanung | <ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungskarten • ggf. deren Einordnung in ein ‚Umsetzungsradar‘ (Bodenbild) |

Tabelle 1: Konzeptionelle Anlage des Musik-Praktikums

3. Zielsetzungen des Praktikums

Angesichts der bereits skizzierten vielfältigen Planungs- und Durchführungsanforderungen an die Musik-Lehrkräfte in den beteiligten Schularten hat das Team des Lehrstuhls für Musikpädagogik und Musikdidaktik ein Spektrum an Standards in Form von grundlegenden Kompetenzen

für das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum formuliert, die sowohl für die Studierenden als auch für die beteiligten Lehrpersonen als Orientierung dienen.

- **Unterrichtsplanung:** Die Studierenden können Musikunterricht in Orientierung an aktuellen musikdidaktischen Prinzipien unter Einbezug der interdependenten Planungsfaktoren (Ziele, Inhalte, Methoden und Medien) in allen Lernbereichen (zunehmend) differenziert und strukturiert planen sowie die Planung fachlich begründen und schriftlich (auch tabellarisch) angemessen dokumentieren.
- **Musikalisches Handeln:** Die Studierenden sind (zunehmend) in der Lage, musikalische Inhalte, Lern- und Übungsprozesse in allen musikalischen Umgangsbereichen durch eigenes musikalisches Handeln erfolgreich zu präsentieren und darin Vorbild und Anleitung zu geben.
- **Musikbezogene Übungs- und Problemlösungsstrategien:** Die Studierenden kennen musikbezogene Problemlösungs- und Übungsstrategien in sämtlichen musikunterrichtlichen Lernbereichen und sind (zunehmend) in der Lage, diese bei der Unterrichtsplanung und -durchführung konkret einzusetzen.
- **Kommunikation:** Die Studierenden sind (zunehmend) in der Lage, unter Einbezug von Fachterminologie klare und motivierende Impulse zur Förderung musikunterrichtlicher Lern- und Kommunikationsprozesse (auch situativ variabel) zu formulieren sowie Unterrichtsgespräche und den Unterrichtsverlauf sinnstiftend zu moderieren.
- **Inszenierung:** Die Studierenden sind (zunehmend) in der Lage, den Unterrichtsprozess themenabhängig erlebnisorientiert sowie in der unterrichtlichen Intensität phasenspezifisch variabel zu gestalten und zu strukturieren.
- **Medieneinsatz:** Die Studierenden kennen die verschiedenen musikalisch bzw. musikdidaktisch relevanten Medien in ihren verschiedenen Einsatzperspektiven und setzen sie (zunehmend) unterrichtspraktisch geeignet und versiert ein.

- **Zeit- und Organisationsmanagement:** Die Studierenden sind (zunehmend) in der Lage, Musikunterricht seinen fachspezifischen zeitlichen und organisatorischen Erfordernissen gemäß zu planen und durchzuführen.
- **Beobachtung und Analyse von durchgeführtem Musikunterricht:** Die Studierenden kennen ein an den musikunterrichtlichen Planungs- und Durchführungskriterien orientiertes Spektrum an Beobachtungsinhalten sowie ein Spektrum an Beobachtungsmethoden und sind (zunehmend) in der Lage, Unterrichtswahrnehmungen diesbezüglich kriteriengeleitet zu analysieren und zu kommunizieren.

4. Konkretisierungen

Um zum einen die in Kapitel 2 genannten Prämissen, zum anderen die in Kapitel 3 formulierten Kompetenz-Standards konzeptionell bestmöglich zu integrieren, ist das Musik-Praktikum strukturell und inhaltlich spezifisch gestaltet. Im Folgenden werden diesbezügliche Rahmungen skizziert.

4.1 Organisatorisches

Gruppenbildung und Durchführungsturnus

Im Fach Musik werden jedes Semester ein bis zwei Praktikums-kurse im Grundschulbereich sowie im Sommersemester zudem ein Praktikums-kurs im Sekundarstufenbereich angeboten, die sich jeweils aus maximal sechs Studierenden, einer Praktikumslehrkraft und einer bzw. einem Universitäts-Dozierenden zusammensetzen. Im Sinne des in Kapitel 2.4 dargelegten konzeptionellen Grundsatzes durchläuft dabei jede Praktikumsgruppe sämtliche Praktikumsteile gemeinsam. Dieses Konstrukt hat zur Folge, dass jede der Praktikumsgruppen unabhängig von den anderen arbeitet, wodurch die praktikumsschulischen Gegebenheiten und individuellen Bedürfnisse der Praktikumssteilnehmenden jedes Kurses im Mittelpunkt stehen können. Der damit verbundene Vorteil kommt

insbesondere im universitären Begleitseminar zum Tragen, dessen Zentrum die Planung der jeweils anstehenden Unterrichtsbeiträge und Reflexion ihrer fachlichen Fragestellungen bildet. Das Begleitseminar bietet im Zuge dessen auch Raum, um die für die Unterrichtsversuche erforderlichen musikbezogenen Fertigkeiten modellhaft mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen zu üben und mögliche Problemsituationen lösungsorientiert zu antizipieren. (Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1-2.3.)

Mit diesem Ansatz ist zugleich impliziert, dass weniger generelle bzw. unterrichtlich abstrahierte Themen als vielmehr sehr konkrete Fragestellungen der erlebten bzw. zu planenden Unterrichtssettings eines Kurses in den Vordergrund rücken.

Anforderungen an die Studierenden

Die von den Studierenden zu erbringenden Arbeiten und Praktikumsleistungen konzentrieren sich allesamt auf die Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion. Sie bestehen im Wesentlichen in mindestens drei tabellarisch ausgearbeiteten, mit der Praktikumsgruppe im universitären Begleitseminar zu diskutierenden Unterrichtsvorbereitungen sowie der Reflexion der auf dieser Grundlage durchgeführten Unterrichtsversuche. Eine dieser Unterrichtsvorbereitungen ist hinsichtlich Themenbegründung, Beschreibung der Situation der Lernenden sowie sachanalytischer, intentionaler und methodischer Aspekte zudem in fließtextlich ausführlicher Darstellung zu beleuchten. Sämtliche Arbeiten und Leistungen werden in einem Praktikumsbericht zusammengefasst, welcher der bzw. dem betreuenden Universitäts-Dozierenden vorzulegen ist.

Sonderfall – Praktikum im Lehramtsstudium Berufliche Bildung

Aufgrund der verhältnismäßig geringen Studierendenzahl im Lehramtsstudium Berufliche Bildung/Fachrichtung Sozialpädagogik mit Unterrichtsfach Musik erfolgt das diesbezügliche Praktikum in spezifischer Weise. Dies betrifft bereits die Vorgabe der Praktikumschule, die nicht vom Praktikumsamt, sondern von den Studierenden selbst ausgesucht

wird – was dazu führt, dass die Wahl meist auf eine Schule im heimatlichen Umfeld und der dortige Praktikumsbesuch auf die Lehrveranstaltungszeit fallen. Da die im fachdidaktischen Praktikum geforderten insgesamt 50 Unterrichtsstunden realistisch allein mit Musikunterricht nicht erreichbar sind, hospitieren die Studierenden bei ihrer Praktikumslehrkraft auch in anderen Fächern, wobei das Ziel eines möglichst umfangreichen musikspezifischen Anteils im Blick bleibt. Wie auch in den anderen Praktika ist der bzw. dem Universitäts-Dozierenden im Bereich der Beruflichen Bildung am Ende ein Praktikumsbericht mit vergleichbaren inhaltlichen Anforderungen als Leistungsnachweis vorzulegen.

Wenngleich im Praktikumsbereich für das Lehramt Berufliche Bildung eine Betreuung durch Universitäts-Dozierende vor Ort allenfalls punktuell möglich ist, werden die Studierenden dennoch in grundlegender Weise auf ihre Praktikumsaufgaben vorbereitet. Dies geschieht durch ihre Teilnahme an einer der Begleitveranstaltungen für die anderen Praktika im Umfang der ersten vier Sitzungen inklusive der Hospitation in den hier vorbereiteten Unterrichtsstunden in der entsprechenden Praktikumschule an drei Vormittagen. Darüber hinaus steht die bzw. der betreuende Universitäts-Dozierende jederzeit für beratende Gespräche zur Verfügung.

E-Portfolio

Die schriftliche Dokumentation und Reflexion des Praktikums in Form des etablierten Praktikumsberichts erfährt seit dem Sommersemester 2023 eine Modifikation und funktionelle Erweiterung durch die Einführung des E-Portfolios auf Basis der Software Mahara. Für das Fach Musik ermöglicht die Digitalisierung an dieser Stelle eine komfortable Einbindung audiovisueller Inhalte sowie die Verknüpfung interaktiver Tools und musikspezifischer Apps. Selbst die Bereitstellung von Medien für die Lernenden zur individuellen Bearbeitung während des Unterrichts kann mithilfe dieser Anwendung problemlos realisiert werden. Insgesamt wird das Materialmanagement also erheblich erleichtert. Inwiefern das E-Portfolio tatsächlich auch nachhaltige Wege der Reflexion der – gerade im

Fach Musik so zentralen – eigenen Lehrpersönlichkeit ermöglicht bzw. den Blick über die verschiedenen Praktika hinweg eröffnen und so zur pädagogischen Professionalisierung insgesamt beitragen kann, wäre systematisch zu evaluieren.

4.2 Die Unterrichtsthemen

Um den Studierenden einen repräsentativen Einblick in das breite thematische Spektrum des Musikunterrichts zu bieten sowie das fachspezifisch prägende Postulat ‚Aufbauender Musikunterricht‘ (vgl. Jank, 2021, Teil II; Fuchs 2010) auch im Rahmen längerfristiger Planung zu verdeutlichen, erfolgt die Themenfestlegung für die einzelnen Praktikumsstunden in der Regel durch die universitäre Lehrperson in Absprache mit der Praktikumslehrkraft in einem weitgehend fixen Termin- und Themenplan. Mit Blick darauf, dass die Studierenden ihre individuellen Erprobungsversuche auch außerhalb der eigenen ‚Komfortzonen‘ durchführen sollen, wird ihnen die Wahl der Unterrichtsthemen in der Regel nicht völlig freigestellt, sondern von der bzw. dem verantwortlichen Universitäts-Dozierenden gelenkt. Mittels dieses Vergabemodus ist zugleich gewährleistet, dass die Studierenden in unterschiedlichen musikalischen Umgangsweisen betreute Unterrichtserfahrungen sammeln können. Eine weitere konzeptionelle Besonderheit ist, dass die Studierenden eine bestimmte Thematik (wie beispielsweise die Erkundung eines Instrumentes) in verschiedenen Jahrgangsstufen vermitteln bzw. dieselbe Unterrichtsplanung in verschiedenen Klassen einer Jahrgangsstufe vergleichsweise erproben können. Letztere Option lässt sich vor allem an Schulen mit Parallelklassen realisieren.

Um den Studierenden eine planungsbezogene Starthilfe zur Unterrichtsvorbereitung ihrer jeweiligen Themen zu bieten, sind zu jedem Lernbereich im VC-Kurs (Virtueller Campus, Online-Lernplattform) allgemeine didaktisch-methodische Hinweise sowie themenspezifische Kommentierungen der bzw. des Dozierenden abrufbar. Letztere beinhalten in der Regel einschlägige Literaturhinweise, Vorschläge zu möglichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie ein Spektrum an grob skizzierten unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten der jeweiligen Thematik – wobei

seitens der Dozierenden darauf Wert gelegt wird, dass die hier offerierten Aspekte nicht als verbindlich, sondern als musikdidaktischer Ideenpool zum jeweiligen Thema zu verstehen sind. Den individuellen Voraussetzungen jedes einzelnen Studierenden entsprechend wird diese Option erfahrungsgemäß in unterschiedlich intensiver Weise genutzt.

5. Genese einer Unterrichtsstunde

Im Zentrum der gesamten praktikumsrelevanten unterrichtsbezogenen Planungs- und Reflexionsarbeit stehen vor allem zwei Elemente: zum einen die Evaluierung des Unterrichtsentwurfs, seiner Durchführung und Nachbesprechung mittels einer Planungs- bzw. Beobachtungscheckliste; zum andern die musikdidaktisch plausible Verschriftlichung der Unterrichtsplanung unter Zuhilfenahme tabellarischer Strukturen.

5.1 Planungs- und Beobachtungscheckliste

Um Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit für fachgerechte musikunterrichtliche Qualität nachhaltig zu entwickeln, wird in sämtlichen Praktikumsteilen stets auf ein festes Kriterien-Spektrum für ‚guten‘ Musikunterricht in Form einer Checkliste Bezug genommen (Tabelle 2). Sie bildet gleichermaßen die Grundlage für die Reflexion der Unterrichtsentwürfe im Begleitseminar, für die Beobachtung von deren unterrichtlicher Durchführung und schließlich für deren Nachbesprechung. In ihrer inhaltlichen Ausrichtung orientiert sie sich einerseits an wissenschaftlich fundierten Vorschlägen der Fachdiskussion (vgl. bspw. Fuchs, 2015, S. 102-103; Jank, 2013, S. 130-131) und andererseits an den praktikumsbezogenen fachlichen Kompetenz-Standards (vgl. hierzu Kapitel 3), wobei kursspezifische Modifizierungen stets flexibel möglich bleiben.

| | |
|--|--|
| Evaluation | <ul style="list-style-type: none"> • Sind die Feinziele mehrdimensional ausgerichtet? • Sind die Feinziele operationalisiert formuliert, so dass der Lernzuwachs konkret beobachtet werden kann (Output)? • Wird der Lernzuwachs auch für die Schülerinnen und Schüler (bspw. mittels Handlungsprodukten und Rückmeldung) deutlich? |
| Musikanteil | <ul style="list-style-type: none"> • Steht der Umgang mit Musik (musizieren, hören etc.) im Zentrum? • Bringt sich die Lehrkraft als Musizierende bzw. musikalisches Vorbild (beim angeleiteten Lernen) aktiv ein? • Zeigt sich die Lehrkraft in ihren musikalischen Vorträgen und Aktionen sicher? • Werden die Themen ‚musikalisch‘ vermittelt? |
| Aufbauendes Lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Werden vorhandenes Vorwissen und Können bzw. Äußerungen der Lernenden konstruktiv aufgegriffen? • Bauen die Lernschritte innerhalb der Unterrichtseinheit systematisch und kleinschrittig aufeinander auf? • Wird der Unterrichtsablauf („Roter Faden“) transparent und motivierend für die Lernenden moderiert? • Steht Handlung vor Wissen? • Werden Übung und Wiederholung angemessen berücksichtigt? |
| Aktivierung | <ul style="list-style-type: none"> • Ist zu erwarten, dass die Lernenden durch die Unterrichtsgestaltung bzw. das Verhalten der Lehrkraft motiviert mitarbeiten? • Sind die Lernenden überwiegend tätig (musizierend, gestaltend, entdeckend etc.)? • Wird neben lehrkraftzentriertem Lernen (angeleitetes Lernen/Nachmachen) auch selbstgesteuertes Lernen ermöglicht? |
| Ganzheitliches Lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Werden verschiedene Lern-, Fach- bzw. Sinnesbereiche berücksichtigt und aufeinander bezogen? • Wird Neues vom Körper aus erarbeitet? |
| Rhythmisierung | <ul style="list-style-type: none"> • Wird der Unterricht abwechslungsreich im Hinblick auf die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien gestaltet? • Werden die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sinnvoll miteinander verknüpft? • Wird das Unterrichtstempo dem Bedarf der jeweiligen Lernphase gemäß variiert (verweilen, beschleunigen...)? |
| Differenzierung/ Individualisierung | <ul style="list-style-type: none"> • Werden den heterogenen Ansprüchen der Lernenden (inklusive) entsprechende Aufgabenvarianten angeboten? • Werden die Angebote zur selbstständigen Erarbeitung didaktisch geeignet präsentiert? • Werden ggf. Möglichkeiten zur Selbstkontrolle angeboten? |
| Sprache | <ul style="list-style-type: none"> • Ist die Sprache der Lehrkraft dem Niveau der Lernenden angemessen? • Sind die Impulse klar und motivierend formuliert? • Hält sich der Sprechanteil der Lehrkraft in angemessenen Grenzen? • Werden Fachbegriffe eingebunden? |
| Musikbezogene Übungs- und Problemlösestrategien | <ul style="list-style-type: none"> • Werden methodische Herausforderungen bei musikalischen Lernaufgaben erkannt (bspw. schwierige Singstellen)? • Werden hierfür geeignete methodische Strategien und Übungsalternativen einbezogen? |
| Lebensweltbezug | <ul style="list-style-type: none"> • Wird den Lernenden ein Bezug des Erlernten zu ihrer Lebenswelt bzw. eigenen (musikalischen) Gebrauchspraxis deutlich? |
| Zeit- und Organisationsmanagement | <ul style="list-style-type: none"> • Ist der Unterrichtsablauf zeitlich entspannt geplant? • Sind Organisationsabläufe (Medien- und Instrumenteneinsatz; Rituale etc.) bedacht und einfach gehalten? |

Tabelle 2: Checkliste „Planung und Beobachtung von Musikunterricht“

Bei allen Reflexionsanlässen wählen oder bekommen die Studierenden in der Regel einzelne Kriterien der Checkliste zugewiesen, auf die sie besonders achten sollen. Im unterrichtlichen Beobachtungskontext werden diese meist in Form von Karten ausgeteilt, die in der Nachbesprechung auch im Rahmen eines abschließenden (beispielsweise auf dem Boden als Gesamtbild gelegten) ‚Umsetzungsradars‘ nochmals zum Einsatz kommen können (vgl. hierzu auch Tabelle 1 in Kapitel 2.4). Um die Reflexionsqualität zu differenzieren, sind alle Kriterien in Unterpunkten konkretisiert bzw. operationalisiert.

5.2 Grob- und Feinentwurf

Welche Entscheidung habe ich zu welchem Planungsfaktor in meinem Unterrichtsentwurf getroffen? Welche Aussage ist intentionaler, welche inhaltlicher, methodischer bzw. medialer Art? Ergeben meine Planungsentscheidungen im interdependenten Gesamtkontext ein musikdidaktisch plausibles Konzept? Korrelieren meine Entscheidungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen etc.? Zur Entwicklung diesbezüglicher Reflexionskompetenzen arbeiten die Studierenden mit tabellarischen Strukturhilfen in zwei Differenzierungsstufen: Im Begleitseminar präsentieren sie ihrer Praktikumsgruppe zunächst den Grobentwurf ihres Unterrichtskonzepts, der lediglich die didaktische Struktur – das heißt, die Kompetenz- und Zielformulierungen sowie die Phasierung mit ihren jeweiligen inhaltlichen, methodischen und medialen Entscheidungen – in grundlegenden Zügen freilegt. Mit Hilfe der bereits erwähnten Checkliste wird der Grobentwurf hinsichtlich seiner Plausibilität, möglicher Varianten und Problemstellen differenziert diskutiert und – wie ebenfalls bereits dargestellt – stellenweise mit der Gruppe konkret ausprobiert. (Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2, 4.1 und 5.1.)

Aus dem erörterten Grobentwurf entwickeln die Studierenden in einem zweiten Schritt sodann den Feinentwurf ihrer Unterrichtsstunden, wobei hier die im Grobentwurf angelegte didaktische Struktur um die detaillierte Ausarbeitung des konkreten Handlungsverlaufs mit erwarteten Aktionen der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler sowie einem di-

daktischen Kommentar ergänzt wird. Ihren Feinentwurf legen die Studierenden schließlich entweder der bzw. dem Universitäts-Dozierenden oder der Praktikumslehrkraft zur Korrektur vor. Erst nach entsprechender Rückmeldung wird der Feinentwurf als Grundlage für die unterrichtliche Durchführung von den Studierenden finalisiert und in der Praktikumsgruppe als Basis für die Beobachtung der Unterrichtsdurchführung veröffentlicht.

In Orientierung am finalen Feinentwurf erfolgt schließlich auch die gemeinsame Nachbesprechung des durchgeführten Unterrichtsversuchs mit der Praktikumsgruppe, bei der neben der Praktikumslehrkraft – wie bereits beschrieben – auch die bzw. der Universitäts-Dozierende (meist) teilnimmt (vgl. hierzu auch Kapitel 2.4). Dabei haben die jeweils Unterrichtenden zunächst selbst das erste Wort und können hierbei auch Besprechungsschwerpunkte anmelden. Zur weiteren gemeinsamen Reflexion dienen beispielsweise folgende Fragen: Welches Feedback kann mit Blick auf die Kriterien der Checkliste getroffen werden? Inwiefern hat sich das zuvor mit der Praktikumsgruppe und dem bzw. der Dozierenden diskutierte Konzept praktisch bewährt? Worin haben sich eventuelle unterrichtliche Abweichungen begründet? Welche musikdidaktischen Probleme gab es, die durch Alternativvorschläge bzw. nochmalige modellhafte Übung mit der Praktikumsgruppe gelöst werden könnten? Welchen Bezug haben die unterrichtlichen Beobachtungen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen etc.?

Im Fazit bleibt festzustellen, dass die Praktikumsgruppe einschließlich ihrer schulischen und universitären Lehrperson die gesamte kriteriengeleitete tabellarische Planung jeder einzelnen Musikstunde sowie deren unterrichtspraktische Durchführung und Nachbesprechung gemeinsam kennt und durchläuft. In diesem Rahmen trägt jedes Mitglied seinem jeweiligen Wissensstand und -fokus entsprechend zum musikdidaktischen Verständnisprozess aktiv bei. Der so geteilte Erfahrungsstand bildet wiederum die Grundlage für das weitere Curriculum der Praktikumsgruppe, das auf diese Weise den aktuellen Bedürfnissen ‚maßgeschneidert‘ angepasst werden kann.

6. Resümee und Ausblick

Übung macht nicht nur die Meisterin bzw. den Meister im Musizieren, sondern ebenso in der unterrichtlichen Musikvermittlung. In letzterer Hinsicht betreute Übung zu ermöglichen, ist in den voranstehenden Ausführungen als zentrale Aufgabe des Musik-Praktikums beschrieben. Mit Blick auf dessen qualitätsprägende Momente wird aus den Reihen aller beteiligten Gruppen zum einen die sinnstiftende Synthese von fachlicher Theorie und Praxis, zum andern das gemeinsame Lernen in einer festen Konstellation genannt, bei der alle Involvierten ihr praktisches Erfahrungs- und theoretisches Reflexionswissen in jeder Phase miteinander teilen und aufeinander beziehen.

Der hiermit verbundene Aufwand macht das Musik-Praktikum durchaus zu einer arbeitsintensiven Angelegenheit. In jedem Semester dokumentiert das Feedback zu diesem bereits langjährig erprobten Praktikumsansatz jedoch erneut, dass sich der Einsatz im Sinne nachhaltigen Lerngewinns für alle Beteiligten – auch für die begleitenden Lehrpersonen – lohnt und so idealerweise den Start in den zweiten Ausbildungsabschnitt erleichtert. Eine empirisch geleitete Auswertung der bislang vorliegenden Rückmeldungen wäre in diesem Zusammenhang sicher interessant.

In der Hoffnung auf eine Fortführung des beschriebenen Praktikumskonzepts ist schließlich dem Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik für die Ermöglichung entsprechender Lehrkapazitäten zu danken, und ebenso den Verantwortlichen des Forum Praktikum sowie des Praktikumsamts für den Freiraum, der jedem Fach – somit auch der Musik – für die spezifischen Bedürfnisse gewährt wird. Dieser konzeptionellen Offenheit ist es zu verdanken, dass neue musikpädagogische Erkenntnisse und innovative musikdidaktische Ansätze unmittelbar in die Bildung künftiger Musiklehrkräfte einfließen können und Studierende so bestens gewappnet sind für einen Musikunterricht am Puls der Zeit.

Literatur

Altenmüller, E. (2018). Hirnphysiologie musikalischen Lernens. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingung – Handlungsfelder – Positionen* (S. 43–69). Helbling.

Fuchs, M. (2015). Ziele des Musikunterrichts. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 88–103). Helbling.

Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Helbling.

Jank, W. (2021). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarb. Aufl.). Cornelsen.

Jank, W. (Mitarbeit: H. U. Gallus) (2013). Musikalische Fähigkeiten aufbauen. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarb. Neuaufl.) (S. 124–131). Cornelsen.

Jünger, H. (2015). Mehr Lehrerorientierung! Vorschläge zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Musikdidaktik und Schulpraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 3/2015, 2–15.

Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. Cvetko, A. St. Hörmann, M. Krause-Benz u. S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Waxmann.

Ott, T. (1980). Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Einzeluntersuchungen. (Musikpädagogische Forschung. Hrsg. v. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. Bd. 1, S. 178–194)*. Laaber.

Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Professionalisierung* (S. 11–40). Waxmann.

Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50–71). Helbling.

Stöger, Ch. (2010). Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 47–61). Olms.

Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören*. (Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 30, verbess. Neuausg.). Heinrichshofen.

JUMP! – Ein intensives Praktikum mit Perspektiven: Berufswahlsicherheit durch Langzeitpraktika stärken?

Ute Franz  0000-0002-5718-677X

Nicola Groh  0000-0002-9640-4522

Angelika Kleber

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird JUMP! als ein Intensiv- bzw. Langzeitpraktikum im Studium für das Lehramt an Grundschulen vorgestellt, das unter anderem einen möglichst realistischen Einblick in den Schul- und Unterrichtsalltag vermitteln möchte. Das Anliegen des Beitrags ist es, zu verdeutlichen, welche besonderen Perspektiven dieses Praktikum bieten kann. Der Fokus wird dabei speziell auf die Berufswahlsicherheit angehender Grundschullehrkräfte gerichtet, zu der auch ausgewählte Ergebnisse aus der Begleitforschung aufgezeigt werden. In der Diskussion wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag JUMP! für die Berufswahlsicherheit der Grundschullehramtsstudierenden als einer Komponente im Prozess ihrer Professionalisierung leisten kann. Abschließend folgt ein Ausblick darauf, welche Aspekte für eine Weiterentwicklung des Konzepts und der Perspektiven des JUMP!-Praktikums bedeutsam sind.

Keywords: Intensivpraktikum, Langzeitpraktikum, Grundschullehrkräftebildung, Berufswahlsicherheit

1. Einleitung und theoretische Verortung

Für eine gezielte Verknüpfung von Erfahrungen in der Schulpraxis mit wissenschaftsbasierter Reflexion werden bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung von den Studierenden unterschiedliche Praktika in Schulen absolviert. Aktuell arbeiten Studierende des Lehramts für Grundschulen teilweise bereits parallel zu ihrem Studium in der Schulpraxis. Sie sammeln dort unmittelbar vielfältige Erfahrungen im späteren Berufsfeld, ohne dass diese jedoch explizit begleitet, angeleitet und reflektiert werden. Das könnte durchaus zu Unsicherheit bei der Bewältigung von Anforderungen und somit zur Verunsicherung im Hinblick auf die eigene Studien- bzw. Berufswahl führen. Umso wichtiger sind Praktika, mit ihrem wissenschaftlich und persönlich begleiteten Einblick in die schönen, aber auch herausfordernden Seiten des späteren Berufs.

Es gibt zahlreiche Kategorisierungsmöglichkeiten, um Praktika einzuteilen. Auf inhaltlicher Ebene können allgemeine Schulpraktika, auch als erziehungswissenschaftliche oder schulpädagogische Schulpraktika bezeichnet, von fachdidaktischen Praktika unterschieden werden (Bach, 2013; Topsch & Jürgens, 2004). Auf zeitlicher Ebene werden Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika voneinander abgegrenzt. Viele Lehramtsstudierende sehnen sich nach zeitlich ausgedehnten Praktika und erhoffen sich dadurch Potential in Bezug auf ihre berufliche Professionalisierung (Hascher, 2012; Weyland, 2014; White & Forgasz, 2016). Hochschulen und Bundesländer reagieren zunehmend mit einer „stärker berufspraktischen Orientierung und Aufwertung der Praktika im Studium“ (Gröschner, 2012, S. 201), beispielsweise – anders als in Bayern – durch das Etablieren von Praxissemestern.

Bei JUMP! handelt es sich um ein spezielles Praktikum, das an der Universität Bamberg im Rahmen der universitären Professionalisierung von Grundschullehrkräften wählbar ist. Es ist insbesondere durch den Ausbau des zeitlichen Umfangs von Praxisphasen gekennzeichnet. Mit der Etablierung von JUMP! wurde also zunächst der Wunsch nach mehr Zeit in Schule und Unterricht aufgegriffen. Die Wirkung solcher längeren Praxisphasen ist jedoch umstritten, denn eine zeitliche Ausdehnung von

Praktika ist nur dann sinnvoll, wenn diese gleichzeitig inhaltlich in das Studium integriert werden: Dies beinhaltet eine umfassende Betreuung mit Vor- und Nachbereitungen sowie eine wissenschaftliche Einbettung und Reflexion der Praxiserfahrungen (z. B. Bach, 2013; Müller, 2010). JUMP! hat den Anspruch, diesen Anforderungen möglichst gerecht zu werden. Was das konkret für die Konzipierung und Umsetzung von JUMP! bedeutet, wird unter Punkt 2 in diesem Beitrag näher erläutert.

Neben dem Erwerb und der Erweiterung von Kompetenzen sowie der Verknüpfung von Theorie und Praxis, ist die Berufswahlüberprüfung eine der vielfältigen Aufgaben von Praktika sowie ein Inhalt schulpraktischer Studien. Studierende sind aufgefordert, ihre Studien- und Berufswahl kritisch zu hinterfragen, den Berufswunsch mit der Realität abzugleichen, indem sie sich in der Rolle der Lehrkraft versuchen, ihre Eignung für den Beruf reflektieren (Bach, 2013) und im Idealfall darin bestärkt werden.

Bevor im vorliegenden Beitrag ein Einblick in die Forschung und eine Diskussion der Befunde erfolgen, wird JUMP! als Praktikum mit besonderen Perspektiven vorgestellt.

2. Das Intensivpraktikum JUMP! – Konzept und Zielsetzung

Die Bezeichnung „JUMP!“ steht für „Junglehrkräfte unterrichten im Tandem mit Perspektiven“. Im Jahr 2016 wurden die Idee und Initiative von Jonas Göb, eines damaligen wissenschaftlichen Mitarbeiters an der Professur für Didaktik der Grundschule, aufgegriffen und mit JUMP! ein zeitlich und inhaltlich intensives Praktikum entwickelt und an der Universität Bamberg etabliert. Die Idee und das Konzept aus dem Jahr 2016 wurden ab dem Wintersemester 2018 von Dr. Angelika Kleber weitergeführt, weiterentwickelt sowie im Rahmen einer empirischen Begleitforschung evaluiert.

Neben einem „Mehr an Zeit“ stehen auf inhaltlicher Ebene die intensive Betreuung, die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit besonderen Schulprofilen und die Berufswahlsicherheit im Fokus, wie im Folgenden dargelegt wird.

„Mehr an Zeit“

Bei JUMP! handelt es sich um ein 15-wöchiges Intensivpraktikum, bei dem die Zeit in der Schulpraxis erhöht wird. Dadurch entspricht JUMP! in organisatorischer Hinsicht der Forderung nach einer längeren Zeit in der Schule. Damit dieses „Mehr an Zeit“ in Schule und Unterricht in die bayerische Lehramtsprüfungsordnung integriert werden konnte, wurden zwei allgemeindidaktische Praktika (Pädagogisch didaktisches Schulpraktikum I und II) und ein fachdidaktisches Praktikum (Zusätzliches studienbegleitendes Praktikum) für JUMP! zusammengefasst. An der Universität Bamberg können Studierende also durch ihre Teilnahme an JUMP! drei Praktika, die im Rahmen des Studiums für das Lehramt an Grundschulen festgelegt sind, absolvieren.

An JUMP! nahmen bis einschließlich Sommersemester 2022 pro Semester maximal zwölf Studierende teil, die unter den jeweiligen Bewerber:innen ausgewählt wurden. Für diese Bewerbung wurden die Studierenden aufgefordert überzeugend zu begründen, weshalb sie an JUMP! teilnehmen möchten. Die Studierenden waren dann 15 Wochen am Stück in der Regel von Montag bis Freitag mindestens vier Stunden pro Tag in der Schule. Da das Praktikum teilweise während der Vorlesungszeit stattfand, wurde dafür Sorge getragen, dass nachmittags die Möglichkeit bestand, Lehrveranstaltungen an der Universität zu besuchen (Kleber & Franz, 2022). Die Zeitspanne ist zwar nicht länger als bei einem semesterbegleitenden Praktikum. Allerdings wird die Schule nicht nur an einem Tag in der Woche, sondern täglich besucht. In Abbildung 1 sind die Praktikumsstunden von JUMP! im Vergleich zur Summe der drei anderen Praktika dargestellt.

| Regulär | Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum (Teil 1 & 2) | Zusätzliches studienbegleitendes Praktikum |
|---|--|--|
| Praktikumsstunden insgesamt: 195 UZE | 150 UZE | 45 UZE |
| Begleitveranstaltungen insgesamt: 4 SWS | 2 SWS | 2 SWS |
| JUMP! | JUMP!-Praktikum | |
| Praktikumsstunden insgesamt: 260 UZE | 240 UZE | |
| Begleitveranstaltung insgesamt: 2 SWS | 2 SWS | |

Abbildung 1: Vergleich der Unterrichtszeiteinheiten (UZE) von JUMP! und den drei anderen (regulären) Praktika (Kleber & Franz 2022, S. 3)

Bei JUMP! könnten durch die längere und vor allem tägliche Zeit in der Schule im Idealfall 260 Praktikumsstunden wahrgenommen werden. In der Regel verbringen die Studierenden aufgrund unterschiedlicher organisatorischer Gründe circa 240 Stunden in der Schule. Damit sind die Praktikumsstunden bei JUMP! tatsächlich höher als in der Summe der drei anderen Praktika.

Intensivierte Betreuung und Verantwortungsübernahme: Transfer zwischen Theorie und Praxis

Neben einem „Mehr an Unterrichtszeit“ sind vor allem ein vertiefter und reflektierter Transfer zwischen theoretischen Grundlagen und intensiven Erfahrungen im Hinblick auf die Entwicklung der eigenen Professionalisierung das erklärte Ziel. Wie bei jedem Praktikum in der Didaktik der Grundschule stehen die Befähigung zum Unterrichten und zentrale Komponenten der Lehrkräfteprofessionalisierung, nämlich Fachwissen, pädagogisches Wissen und didaktisches Wissen (Shulman, 1987) im Mit-

telpunkt. So geht es auch bei JUMP! darum, dass die Studierenden lernen, Unterricht fundiert vorzubereiten, indem sie sich gründlich mit Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen, die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen erfassen und berücksichtigen sowie didaktische Arrangements gestalten und erproben. Diese Kompetenzen sind einerseits basal sowie andererseits hochanspruchsvoll und für ein Praktikum im Rahmen der Lehrkräftebildung unabdingbar. Gleichzeitig zielt die Lehrkräfteprofessionalisierung auch auf etliche weitere Aspekte professioneller Kompetenz, beispielsweise im Kontext von Überzeugungen, Werthaltungen oder der Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2011). Das „Mehr an Zeit“ im Praktikum, verbunden mit intensiven persönlichen Erfahrungen, ermöglicht durch die alltägliche Arbeit in der Schule einen Einblick in die vielfältigen Aufgaben einer Lehrkraft, die weit mehr als das Unterrichten umfassen.

Die Idee von JUMP! ist, dass die Studierenden jeweils einer Lehrkraft zugeordnet werden, deren Unterrichts sie zunächst hospitieren. Nach und nach übernehmen die Studierenden immer anspruchsvollere Aufgaben und zunehmend mehr Verantwortung. Die Rolle wandelt sich im Idealfall von der Hospitation hin zur Arbeit als nahezu selbstverantwortlichen Tandemlehrkraft (s. Abbildung 2).

Die Praxiserfahrung ist in vier verschiedene Phasen aufgeteilt, die zwischen zwei und sechs Wochen andauern und in denen zunehmend Verantwortung an die Studierenden übergeben wird. In einer begleitenden universitären Veranstaltung werden zentrale pädagogische und didaktische Inhalte vermittelt. Mit der gesamten Gruppe werden beispielsweise zentrale Elemente für die Planung und Konzeption von Unterricht auf der Grundlage der Unterrichtsqualitätsforschung sowie die eigene Haltung als Lehrkraft reflektiert. Zudem sind der Austausch mit den Studierenden zu ihren Erfahrungen im Praktikum sowie die konstruktive Vernetzung von Erfahrungen in der Praxis mit intensiver Reflexion über das gesamte Praktikum hinweg zentrale Elemente. Dies beginnt mit vorbereitenden Arbeitsaufträgen, wird in Zielvereinbarungsgesprächen zwischen Dozent:in und Student:in im Rahmen einer Auftaktveranstaltung fixiert, begleitet die Studierenden

über die gesamte Zeitspanne in Form von entsprechenden „JUMP!-Arbeitsheften“ und ist ein Kernelement des universitären Begleitseminars (Kleber & Franz, 2022).

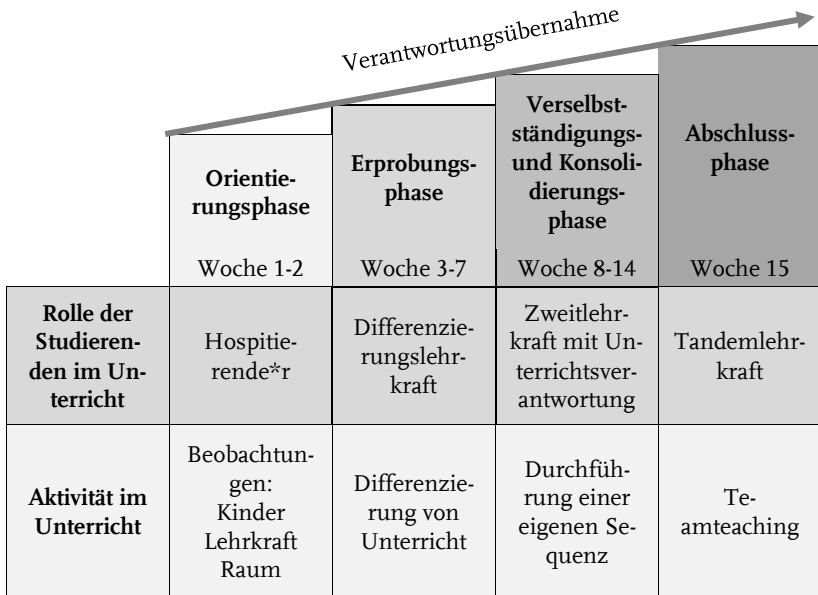


Abbildung 2: Stufenmodell der Verantwortungsübernahme (Kleber & Franz, 2022, S. 4)

Auseinandersetzung mit besonderen Schulprofilen

Ein weiteres Ziel von JUMP! ist es, durch die intensive Unterrichtserfahrung, die Studierende als Tandemlehrkräfte in einer Klasse mit einem besonderen konzeptionellen Schwerpunkt machen, eine Verknüpfung von Unterrichtspraxis mit grundschuldidaktischem Wissen, wie beispielsweise dem Umgang mit Heterogenität in jahrgangsgemischten Settings, anzustreben (Kleber & Franz, 2022). Inhaltlich zielt das JUMP!-Praktikum auf eine Öffnung der individuellen Perspektive der Studierenden auf aktuelle und künftige Veränderungen innerhalb des Regelschulwesens (Kleber, 2022). Um diese Verzahnung von Studieninhalten mit Erfahrungen in der Praxis zu ermöglichen, werden für JUMP! Schulen mit einem besonderen Profil, z. B. Jahrgangsmischung oder Inklusion,

ausgewählt. Über den Erwerb grundlegender Unterrichtskompetenzen, Erfahrungen mit einem speziellen Schulkonzept und dem Teamteaching hinaus gibt es weitere Perspektiven, die JUMP! auszeichnen: In einer Schule war darüber hinaus auch eine Berührung mit der zweiten Phase der Lehrkräftebildung möglich, da an dieser Schule ein Studienseminar verortet ist. Durch den Austausch zwischen den Studierenden, Lehramtsanwärter:innen und der Seminarleitung kann ein erster Einblick in den nächsten Abschnitt auf dem Weg zur Grundschullehrkraft gewonnen werden.

Berufswahlsicherheit

Eine zentrale Perspektive bei JUMP! ist die Auseinandersetzung der Praktikant:innen mit ihrer eigenen Professionalisierung im Sinne einer Selbstreflexion in Bezug auf die persönlichen Erfahrungen. Der Fokus wird dabei auf die eigene Berufswahlsicherheit gerichtet (Kleber & Franz, 2022). Im Folgenden wird das Konstrukt der Berufswahlsicherheit hervorgehoben und genauer betrachtet, um bei der anschließenden Darstellung und Diskussion der Begleitforschung anhand ausgewählter Ergebnisse verdeutlichen zu können, ob und inwiefern JUMP! hier einen Beitrag leisten kann.

3. Berufswahlsicherheit – eine Perspektive von JUMP!

Die Berufswahlsicherheit wird in wissenschaftlichen Beiträgen nicht eindeutig präzisiert (z. B. Gräsel, 2021; Porsch, 2018), dennoch liegen einige Definitionsversuche vor. Daniels, Clifton, Perry, Mandzuk und Hall (2006) verweisen in ihrer Begriffsklärung beispielsweise auf die Zuversicht der Lehramtsstudierenden und damit deren Sicherheit in ihrer Entscheidung als bedeutsamen Faktor. Gräsel (2021) merkt an, dass die Berufswahlsicherheit nicht als starres Konstrukt gesehen werden soll, sondern als temporärer Zustand, auf den Situationen kontextabhängig Einfluss haben können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Berufswahlsicherheit sich laufend ändert: Auch wenn die Möglichkeit von Veränderungen besteht, ist sie in der Regel „insgesamt ein relativ stabiles Konstrukt“ (Gräsel, 2021, S. 15).

Ein Spezifikum Lehramtsstudierender ist, dass sie sich mit dem Studium in der Regel bereits für einen konkreten Beruf entscheiden (Stellmacher & Pfetsch, 2021) und nicht wie viele andere Studienanfänger:innen zunächst ein Berufsfeld wählen, innerhalb dessen sie sich nach ihrem Studium orientieren können. Unter anderem aus diesem Grund wird häufig angenommen, „dass die Entscheidung, Lehrer*in werden zu wollen, prinzipiell [mit der Studienwahl] feststeht“ (Porsch, Gräsel & Gollub, 2020, S. 167), was für den vorliegenden Fall im bayerischen System besonders zutrifft, weil es wegen des Staatsexamensabschlusses keine polyvalenten Studiengänge gibt. Empirische Befunde zeigen jedoch, dass auch bei angehenden Lehrkräften „Unterschiede in der Entscheidungssicherheit zu allen Zeitpunkten der Ausbildung bestehen“ (Porsch et al., 2020, S. 167) und keine einheitlichen Aussagen über ihre Sicherheit der Berufswahl getroffen werden können.

Um Einflussfaktoren auf die Berufswahl darzustellen, wurden verschiedene Modelle und Theorien entwickelt. Ein Großteil der Erklärungsansätze geht von einem statischen Vorgang aus, so auch das FIT-Choice-Modell (*Factors influencing teaching as a career choice*) aus dem Jahr 2006 von Richardson und Watt (2006). Im Gegensatz dazu schlagen Porsch, Gräsel und Gollub (2020) ein Modell (s. Abbildung 3) vor, „welches das Berufswahlverhalten von Lehrkräften als einen lebenslangen oder zumindest über den Studienbeginn hinausgehenden Prozess ansieht“ (Porsch et al., 2020, S. 168).

Sie stellen in ihrem Modell Berufswahlsicherheit als einen eigenen Faktor bei der Berufswahl dar, der unter anderem durch Lerngelegenheiten beeinflusst und verändert werden kann (Porsch et al., 2020). Das Modell verdeutlicht, dass der Nutzen „qualitätsvoller Lerngelegenheiten (z. B. in einem Schulpraktikum) sowie eine erhöhte oder niedrigere Sicherheit [...] wiederum auf individuelle, berufsrelevante Merkmale Einfluss nehmen“ (Porsch et al., 2020, S. 169) kann.

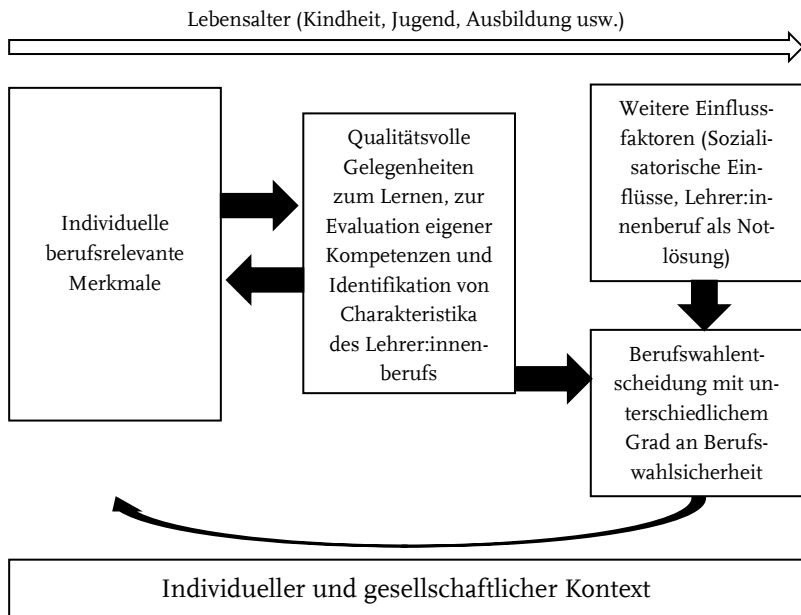


Abbildung 3: Dynamisches Modell der Einflussfaktoren auf die Berufswahl(sicherheit) in Anlehnung an Porsch, Gräsel & Gollub (2020; zitiert nach Porsch et al., 2020, S. 168)

Die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden gilt als Kompetenzfacette der Lehrkräfteprofessionalisierung – eine Variable, der eine besondere Relevanz für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden zugesprochen wird (Seifert & Schaper, 2018). In Studien deutet sich bei Lehramtsstudierenden tatsächlich eine hohe Berufswahlsicherheit über den Studienverlauf hinweg an (Bauer et al., 2011; Kiel & Pollak, 2011; Porsch, 2018; Rothland, 2010; Stellmacher & Pfetsch, 2021). So sind sich knapp drei Viertel der in verschiedenen Studien befragten Lehramtsstudierenden in ihrer Berufswahl sicher (Kiel & Pollak, 2011; Porsch, 2018; Ulich, 2004). Zudem bleibt dies über die Dauer des Studiums stabil (Rothland, 2010). Wurden Differenzen festgestellt, waren sie in der Regel minimal und häufig nicht signifikant. Dennoch merkt Ulich (2004) an, dass die Sicherheit der Berufswahl mit fortschreitendem Studienverlauf, wenn auch in eher geringem Ausmaß, sogar noch gesteigert werden kann.

Auch über die Dauer von Langzeitpraktika erwies sich die Berufswahlsicherheit als relativ stabil (Bauer et al., 2011; Kauper, 2018; Porsch, Gollub & Lettmann-Osthoff, 2019; Seifert & Schaper, 2018). In Einzelfällen nehmen jedoch (Schul-)Praktika trotz der oft schon hohen Ausgangswerte, wenn auch in geringem Maß, sowohl einen positiven als auch negativen Einfluss auf die Berufswahlsicherheit (Kauper, 2018). Es stellt sich also die Frage, ob ein Praktikum, selbst ein intensives wie JUMP!, überhaupt einen Beitrag zur Berufswahlsicherheit leisten kann.

Der hohe Anteil an konstant sicheren Studierenden legt die Frage nahe, ob von ihnen überhaupt eine Revision der Berufswahl in Betracht gezogen wurde (Porsch, 2019). Ein (selbst-)kritisches Nachdenken über den angestrebten Beruf und die eigene Berufswahl sollen durch das JUMP!-Praktikum dennoch initiiert werden. Zum einen geht es darum, ein realistisches Bild vom Beruf einer Lehrkraft zu erhalten. Zum anderen sollen die Studierenden aber auch ihre Fähigkeiten reflektieren und durch das Kennenlernen der interessanten und vielfältigen Facetten des Lehrberufs in ihrer Entscheidung, aber auch im Hinblick auf ihre Eignung für den Beruf, bestärkt werden. Eine engmaschige Begleitung und Aufarbeitung aller Erfahrungen und Eindrücke ist daher ein fester Bestandteil des Konzepts von JUMP!. Sie steht im Zentrum der Begleitforschung, die im Folgenden vorgestellt und diskutiert wird.

4. Kann JUMP! einen Beitrag zur Berufswahlsicherheit leisten? – Ein Blick auf die Begleitforschung

4.1 Aufbau der Begleitstudie

Auch in der Begleitforschung zu JUMP! wurde der Fokus vor allem auf den Aspekt der Berufswahlsicherheit gerichtet. An dieser Stelle werden die Ergebnisse aus einer qualitativen Untersuchung vorgestellt, die im Wintersemester 2021/2022 bei Studierenden des Lehramts an Grundschulen an der Universität Bamberg durchgeführt wurde. Die Studierenden nahmen freiwillig am JUMP!-Praktikum teil. Aufgrund der Pandemie und der damit verbundenen Einschränkungen in Schule und Prakti-

kum nahmen an diesem Durchgang nur neun Personen teil. Die Stichprobe setzt sich aus Studierenden zusammen, die sich im zweiten bis sechsten Fachsemester im Studium für das Lehramt an Grundschulen befanden. Sie waren alle bereit, an der Studie mitzuwirken, so dass es sich um eine Vollerhebung bei einer Praktikumsgruppe handelt. Aufgrund der ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen wird in den folgenden Ausführungen von Studentinnen gesprochen.

Das Forschungsanliegen war zu erfassen, welche Faktoren aus Sicht dieser Studentinnen während des JUMP!-Praktikums zur Veränderung oder auch Stabilisierung der Berufswahlsicherheit beitrugen. Mittels teilstandardisierter Einzelinterviews wurden subjektive Einschätzungen zu Faktoren, die die Berufswahlsicherheit der Studierenden beeinflussten, erhoben. Die Studentinnen wurden dazu angeregt, ihre Berufswahlsicherheit in Bezug auf Konstanz bzw. Veränderung zu reflektieren. Im Anschluss an die offen gestellten Fragen wurden folgende Impulse vorgelegt, die auf die Ergebnisse einer Studie zu den Einflussfaktoren im Rahmen des Praxissemesters auf die Berufswahlsicherheit von Porsch et al. (2019) basieren, um die Tiefe und Qualität des Interviews zu erhöhen:

- Erleben beim selbstständigen Unterrichten
- Bewertung der Erfahrung
- Erleben der eigenen Kompetenz/ Eignung
- Bewertung der Aufgaben im Lehrer:innenberuf
- Emotionales Erleben
- Art des Feedbacks
- Betreuung
- Organisation
- Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit theoretischem Wissen
- Verzahnung der Ausbildungsphasen der Lehrkräftebildung

Die Interviews wurden aufgezeichnet und anhand der Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018) schriftlich fixiert. Die Auswertung der Daten erfolgte in Form einer inhaltlich strukturierenden Analyse in Anlehnung an Kuckartz (2018).

4.2 Ergebnisse

Die Studentinnen berichteten in den Einzelinterviews von Veränderungen ihrer Berufswahlsicherheit. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die definierten Ober- und Unterkategorien. Diese unterteilten sich zusätzlich in positive und negative Aspekte hinsichtlich der Veränderung der Berufswahlsicherheit durch das Intensivpraktikum JUMP! (s. Tabelle 1).

| |
|--|
| Kategorie |
| Emotionales Erleben |
| (1) Erleben von Freude/ Wohlbefinden |
| (2) Beziehungsaufbau/ Integration |
| Positive Rückmeldung |
| (3) Positives Feedback durch Lehrkräfte/ Dozierende |
| (4) Positive Rückmeldungen der Schüler:innen |
| (5) (nonverbale) Wertschätzung |
| Kompetenzerleben |
| (6) Erleben der eigenen Kompetenz/ Eignung |
| (7) Erwerb/ Erweiterung von Kompetenzen |
| Erleben von Eigenständigkeit |
| (8) Erfolgserleben beim selbstständigen Unterrichten |
| (9) Eigenständiges Explorieren |
| Positiv konnotierte Einblicke und Anknüpfungspunkte in/an das Berufsfeld |
| (10) Positive Erfahrungen |
| (11) Vorbilder/ Lernen am Modell |
| (12) Bewertung der Aufgaben im Lehrer:innenberuf |
| (13) (realistische) Alltagseinblicke in den Lehrer:innenberuf |
| Organisation/ Konzept |
| (14) Lange Zeitspanne |
| (15) Betreuung |
| (16) Sinnvolle Organisation/ Konzept |
| (17) Verknüpfung von Theorie und Praxis |
| (18) Verknüpfung der Ausbildungsphasen |

| |
|--|
| Negativ konnotierte Einblicke und Anknüpfungspunkte in/an das Berufsfeld |
| (19) Negative Bewertung der Aufgaben im Lehrer: innenberuf |
| (20) (abschreckende) Alltagseinblicke in den Lehrer: innenberuf |
| (21) Fehlender Fach-/ Theoriebezug in der Praxis |

Tabelle 1: Positive und negative Einflussfaktoren hinsichtlich der Veränderung der Berufswahlsicherheit durch JUMP!

Das *Erleben der eigenen Kompetenz* scheint besonders bestärkend für die Berufswahlsicherheit bei allen Studentinnen gewesen zu sein. Darüber hinaus berichteten einige vom Erleben der Erweiterung ihrer Kompetenzen. Von allen Studentinnen wurden Begründungen genannt, die der Hauptkategorie des *emotionalen Erlebens* zugeordnet wurden. So erklärten acht der neun Befragten ihre (positive) Veränderung der Berufswahlsicherheit damit, dass sie Spaß und Freude bei ihrer Tätigkeit hatten. Eine Studentin betonte über das Erleben von Freude hinaus, dass sie sich „*im Klassenzimmer gut aufgehoben [...] oder an der richtigen Stelle fühle*“ (PID_St2). Daneben beschrieben einige den Beziehungsaufbau und die Integration in eine Klassengemeinschaft oder Schulfamilie als hilfreich. Im Praktikum „*nicht nur hinten drin [zu] sitzen und zu[zu]gucken, sondern im Geschehen drin [zu sein]*“ (PID_St5.) und eine emotionale Bindung zu den Beteiligten zu haben war für viele von Bedeutung. Vereinzelt wurde zudem das Gefühl beschrieben, mit dem Beruf etwas Sinnvolles erreichen zu können.

Auch die *Organisation bzw. das Konzept* von JUMP! wurde positiv bewertet. Sieben Studentinnen bezeichneten die lange Zeitspanne (15 Wochen) als ausschlaggebenden und wichtigen Faktor. Die Studierenden beschrieben unterschiedliche Aspekte, die durch die Dauer des Praktikums dazu führten, sich sicherer zu fühlen. Neben dem Eintauchen in die Rolle der Lehrkraft über die lange Zeit und der dadurch entstehenden Konstanz, merkte eine Studentin beispielsweise an, dass die Dauer und Ausführlichkeit des Intensivpraktikums es ihr ermöglichten, einen besseren Umgang mit Misserfolgen zu finden, was sie in ihrer Berufswahl bestärken konnte. Anstatt demotiviert zu sein, „*probiert man's immer wieder*“ (PID_St9). Einige nannten explizit die

Betreuung, die es ihnen ermöglichte, sich sicherer zu fühlen. Sie berichteten, sich durch die Betreuung durch die Lehrkraft und/oder der universitären Dozentin in ihrer Berufswahl bestärkt zu fühlen. Das Konzept, „*einer festen Lehrkraft zugeordnet zu sein*“ (PID_St7), hob eine Studentin besonders hervor. Manche nannten noch die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Verzahnung der Ausbildungsphasen als Aspekte, die ihre Berufswahlsicherheit beeinflussten.

Acht Studentinnen berichteten von einer Bestärkung der Berufswahlsicherheit durch ein (*positives*) *Feedback*, hauptsächlich durch die betreuende Lehrkraft und/oder die Rückmeldungen durch Schüler:innen, aber auch von universitärer Seite. Besonders das Feedback der Betreuungslernkräfte konnten die Studierenden gut annehmen, da es für sie „*direkt [...] aus der Praxis*“ kam. Neben dem Sammeln positiver Erfahrungen, wurden vor allem das Kennenlernen der alltäglichen Aufgaben im Lehrer:innenberuf als wertvoll eingeschätzt, um sich ein realistisches Bild vom Beruf zu machen.

Schließlich nannten sieben Befragte das *Erfolgs erleben beim selbstständigen Unterrichten*: „*Und ja dadurch, dass das einfach geklappt hat, bin ich mir da auch sicherer geworden, dass das mein Beruf werden soll*“ (PID_St4). Unter diese Hauptkategorie fallen außerdem Aussagen, in denen die Studentinnen beschreiben, wie ihnen eigenständiges Explorieren und Ausprobieren geholfen hat, sich sicherer in ihrer Berufswahl zu fühlen. Im Zusammenhang damit hatte auch die Übernahme von Verantwortung eine Bedeutung.

4.3 Diskussion

Es konnte nur eine kleine Personengruppe befragt werden, nämlich die Teilnehmerinnen am besonderen Praktikumsformat JUMP!. Dadurch ist die Erhebung im Hinblick auf die Aussagekraft und Übertragbarkeit limitiert. Ein qualitativer Einblick in das JUMP!-Praktikum ist jedoch möglich.

Interessant ist, dass die Studentinnen Einblicke in das Berufsfeld sowohl positiv als auch negativ im Hinblick auf ihre Berufswahlsicherheit

einschätzten. Der Alltagseinblick wirkte sich nach Aussagen der meisten Studierenden positiv aus, während auch wenige Äußerungen auf eine abschreckende Wirkung hinwiesen. Der Großteil der befragten Studentinnen sprach jedoch von einer positiven Bedeutung des JUMP!-Praktikums für ihre Berufswahlsicherheit. Sie berichteten vom Empfinden von Freude und Wohlbefinden, dem Erleben eigener Kompetenz und Eignung sowie vom Erfolgserleben beim selbstständigen Unterrichten. Auch Porsch (2019) identifizierte in seiner Studie das Erleben von Freude und Wohlbefinden im Praktikum, das Erleben von Erfolg beim selbstständigen Unterrichten, ein hohes Kompetenzerleben sowie das Feedback als bestärkende Faktoren (Porsch, 2019). Die Gelegenheit, selbst in der Praxis zu sein und die genannten Aspekte tatsächlich zu erleben, scheint also wichtig zu sein. Eine mögliche Erklärung dafür lässt sich von der psychologischen Definition des Erlebens ableiten, die dieses als einen Bewusstseinsvorgang beschreibt, bei dem Informationen zum Beispiel aus einer „Interaktion des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt zu sinnhaften Objektrepräsentationen verarbeitet, identifiziert, mit Erfahrungen verglichen und mit Emotionen belegt“ (Wirtz, 2021, S. 53) werden. Somit entstehen in den Situationen positive Emotionen, an die man sich auch im Nachgang des Praktikums erinnert, was wiederum das Gefühl von Sicherheit in der Berufswahl auslösen könnte. Umgekehrt lassen sich in Bezug auf die genannte Definition womöglich Freude und Wohlbefinden auch als Resultat des Erlebens der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Unterrichten betrachten, was dann wieder einen Hinweis auf eine Eignung für den Beruf gibt und somit die Berufswahl bestärkt.

Das Erleben von Kompetenz und Eignung als wichtiger Einflussfaktor in der JUMP!-Erhebung deckt sich auch mit dem FIT-Choice-Modell von Richardson und Watt (2006). Diese schätzen die wahrgenommenen Fähigkeiten (Self-Perceptions) als eine der wichtigsten Dimensionen bei der Berufswahl ein. In diesem Kontext zeigt sich jedoch über die Theorie hinaus, dass dies in Lerngelegenheiten auch zu einer Veränderung der Berufswahl(-sicherheit) führen kann.

Interessant ist die Relevanz des Zugehörigkeitsgefühls bei JUMP! als Einflussfaktor auf die Sicherheit in der Berufswahl. Einige Studentinnen

erklärten, dass sie sich im Intensivpraktikum in eine Klassengemeinschaft und Schulfamilie integrieren und eine Beziehung zu den Schüler:innen und Lehrer:innen aufbauen konnten. Eine große Bedeutung könnte in diesem Zusammenhang, wie auch Košinár et al. (2019) und Porsch (2019) feststellten, das Feedback für die Studierenden während ihres Praxisaufenthalts haben. Die Befragten berichteten vor allem von Rückmeldungen der betreuenden Lehrkraft. Im Gegensatz zu den genannten Untersuchungsergebnissen (Košinár et al., 2019; Porsch, 2019) bestärkte die Studentinnen bei JUMP! jedoch nicht nur das positive Feedback. Einige sprachen stattdessen von konstruktivem Feedback. Neben positiven Rückmeldungen wurde auch negatives Feedback in konstruktiver Form als bedeutsam für die Erweiterung der Kompetenzen und für die Bestärkung der Berufswahl betrachtet.

Für die Weiterentwicklung des Konzepts von JUMP! ist hervorzuheben, dass sich viele Aussagen auf die Organisation des Intensivpraktikums bezogen. Besonders der längere Zeitraum wurde häufig genannt, weil für die Studentinnen dadurch die Möglichkeit entstand, sich in ihrer Rolle als Praktikantin sicher zu fühlen. Wenn auch der Effekt von verlängerten Praxisphasen empirisch kaum ins Gewicht fällt, berichteten Lehramtsstudierende auch in anderen Untersuchungen von ihrem Wunsch, längere Zeit in die Praxis blicken zu können (König & Rothland, 2018). Bei JUMP! wurden die engmaschige Betreuung durch die Tandemlehrkraft, aber auch die universitäre Begleitung immer wieder hervorgehoben. Es ist davon auszugehen, dass sich eine als hilfreich wahrgenommene Betreuung positiv auf die Erfahrungen in der Schule und das Gelingen des Theorie-Praxis-Transfers auswirkt (Kauper, 2018).

An die vorliegenden Ergebnisse anknüpfend ist zu überlegen, ob die intensive universitäre Betreuung bei JUMP! und die damit intendierte Förderung der Selbstreflexion zu einem zunehmend realistischen Blick auf die Berufswahl beitragen kann. Inwiefern reflektieren Studierende ihre Berufswahl während eines Langzeitpraktikums, trotz der vorherigen relativen Sicherheit? Sowohl Ergebnisse der Studie als auch der informelle Austausch in den Begleitveranstaltungen deuten darauf hin, dass sich Studierende während der Zeit des Praktikums durchaus mit

ihrer Berufswahl beschäftigen und damit auch ihre Berufswahlsicherheit in Frage stellen. Selbstaussagen im Rahmen der Interviews lassen darauf schließen, dass, wie die Forschungslage vermuten ließ, Langzeitpraktika ein Anlass sind, die Wahl des Berufs einer Lehrerin oder eines Lehrers zu überdenken und zu prüfen (Porsch, 2019). Auch JUMP! wurde in diesem Sinne genutzt. Eine Studentin berichtete davon, während der Praxisphase zur Reflexion angeregt worden zu sein, was sie sowohl bestärkte als auch verunsicherte. Ein wesentlicher Grund für die Zweifel der Studentin stellte der vertiefte und umfassende Einblick in den Berufsalltag bei der Hospitation dar. So bewertet sie die Aufgaben und deren Umfang, als „herausfordernd und belastend“. Dies könnte daraufhin deuten, dass sich die Studentin – angeregt durch die Selbstreflexion als festen Bestandteil des Praktikums – auf den Weg zu einer bewussteren und besser reflektierten Berufswahlsicherheit machte. Es ist ein Hinweis darauf, dass die Förderung der Selbstreflexion im Praktikum einen Beitrag zur Professionalisierung leisten kann.

Verschiedene Erfahrungen und ein vertiefter Einblick in das Berufsfeld in einer verlängerten Praxisphase könnten also bedeutsam für die Berufswahlsicherheit in beide Richtungen sein. Dass sich Studierende über Sicherheiten als auch Unsicherheiten klarwerden, kann weiterführend als Ziel von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium aufgefasst werden. Durch JUMP! konnten nach eigenen Aussagen der Studentinnen Vorstellungen vom Beruf überprüft und Diskrepanzen zur Realität aufgedeckt werden. Bei JUMP! wurden Zweifel insbesondere durch den intensiven Einblick in den Lehrer:innenalltag verstärkt. Das betraf die Aufgaben von Lehrkräften, den Umfang dieser und auch die Arbeitsweise von Lehrer:innen, die als Herausforderung und Belastung eingeschätzt wurden. Im Wesentlichen scheint die Berufswahlsicherheit durch JUMP! gestärkt oder – im Kontext der bereits hohen Ausgangswerte – zumindest stabilisiert worden zu sein. Das ist erfreulich, da davon auszugehen ist, „dass eine Erhöhung der Unsicherheit [...] einschneidende berufsbiographische Konsequenzen bis hin zum Studienabbruch haben könnte“ (Seifert & Schaper, 2018, S. 196). Im Hinblick auf den aktuellen Lehrkräftemangel ist es einerseits wichtig, „dass sich Studierende für das Lehramt entscheiden, die sich in Bezug

auf die Ausübung des Berufes sicher sind“ (Stellmacher & Pfetsch, 2021, S. 126). Trotz des hohen Bedarfs an Lehrkräften wäre andererseits ein Studienabbruch einer Person, die die persönliche Eignung für diesen Beruf nicht als hinreichend gegeben ansieht, kein Nachteil, sondern längerfristig womöglich eine kluge Entscheidung für die betroffene Person. So konnte Rothland (2011) beispielsweise feststellen, dass sich eine hohe Berufswahlunsicherheit ungünstig auf den Umgang mit Belastungen im Lehrer:innenberuf auswirken kann.

Setzt man abschließend das Modell der Einflussfaktoren auf die Berufswahl(-sicherheit) von Porsch, Gräsel & Gollub (2020) (vgl. Abbildung 4) mit den gewonnenen Erkenntnissen in Bezug, haben die vorliegenden Ergebnisse das Potenzial darzulegen, dass JUMP! durchaus einen Einfluss auf die Berufswahlsicherheit ausübt. Porsch et al. (2020) sprechen in diesem Zusammenhang von Aspekten wie der Evaluation der eigenen Kompetenzen oder der Identifikation der speziellen Charakteristika des Lehrer:innenberufs. Gerade diese Aspekte wurden auch von den Befragten des JUMP!-Praktikums hervorgehoben. Dennoch wird in der Zusammenschau bisheriger Forschungsergebnisse deutlich, dass der Einfluss durch Praktika begrenzt ist. Unter den verschiedenen anderen (Kontext-)Faktoren stellt dieser nur einen Teil eines Systems dar, der durch wiederum andere Einflüsse verringert, verstärkt oder ausgeglichen werden kann.

5. Ausblick

Die Einblicke in das Konzept sowie in die Begleitforschung zeigen, dass JUMP! für Studierende zu einem besonderen Praktikum mit Perspektiven werden kann. Für die Teilnehmer:innen stellt es eine bedeutsame Erfahrung im Hinblick auf den späteren Beruf dar. Dabei deutet sich an, dass die Berufswahlsicherheit durch die Teilnahme an JUMP! insbesondere durch eigenes Kompetenzerleben und Selbstreflexion zumindest tendenziell auf einem hohen Niveau gleichbleiben kann. Im Bezug darauf könnten das Praktikum und die Begleitveranstaltung anhand der Aspekte, die den Studierenden zu mehr Sicherheit in der Berufswahl verhelfen, optimiert werden. Besonders das

Ziel, die Studierenden in der Phase der Berufsorientierung zu unterstützen (Kleber & Franz, 2022), kann anhand von empirisch erhobenen Informationen weiter ausgebaut werden, indem beispielsweise in den Gesprächen mit den Tandemlehrkräften sowie in der universitären Begleitveranstaltung gezielt Unsicherheiten und Sorgen im Hinblick auf den späteren Beruf thematisiert werden. Da die vorliegenden Ergebnisse parallel zu Porschs Studie (2019) zeigen, „dass eine Berufswahlüberprüfung im Rahmen eines schulpraktischen Aufenthaltes im Studium unvermeidbar ist“ (Porsch, 2019, S. 145), eignet sich das Langzeitpraktikum, um diesen Aspekt weitergehend zu vertiefen.

Auch in anderer Hinsicht bietet JUMP! besondere Perspektiven. Durch die tägliche Arbeit in der Schule wird ein umfassender und realistischer Einblick in viele wesentlichen Aufgaben einer Lehrkraft ermöglicht. Die enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Student:in im Tandem kann nach einer möglichst intensiven Betreuung schließlich in eine gegenseitige Unterstützung münden. In informellen Rückmeldungen von Lehrkräften wird die Zusammenarbeit mit den Praktikant:innen als Gewinn für die Schulpraxis angesehen. Diese hilfreiche Unterstützung durch die Praktikant:innen wurde bereits vom ersten Durchgang an hervorgehoben, ist aber vor allem vor dem Hintergrund des aktuellen Lehrkräftemangels in Grundschulen immer stärker in den Mittelpunkt gerückt. Dies zeigt sich auch daran, dass sich weitere Schulen meldeten und ihr Interesse bekundeten, an JUMP! teilzunehmen. Das ist erfreulich. Dennoch ist unbedingt darauf zu achten, dass es sich um ein universitäres Praktikum mit einer engmaschigen Begleitung und der Reflexion von Studieninhalten handelt, bei dem es in jeder Hinsicht um die Bildung und Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte in der ersten, wissenschaftlichen Phase geht. Insbesondere im Hinblick auf die Zusammenlegung mehrerer Praktika in diesem Konzept ist es von großer Bedeutung, eine adäquate universitäre und somit wissenschaftliche Unterstützung zu gewährleisten.

Die besonderen inhaltlichen Perspektiven aus der Grundschulpädagogik und -didaktik, die in Schulen mit speziellen Profilen umgesetzt werden, führen im Idealfall dazu, dass inhaltliche und auch examensrelevante

Schwerpunkte aus dem Studium, wie beispielsweise die Jahrgangsmischung oder ein inklusives Setting, im Transfer zwischen Wissenschaft, universitärer Lehre und der Realisierung in der Schulpraxis vertiefend betrachtet und reflektiert werden. Viele Studierende fühlen sich auch noch nach Beendigung dieses Praktikums als „JUMPis“ und bringen in anderen Lehrveranstaltungen ihre Erfahrungen und ihr Wissen aus dieser Zeit ein.

Neben diesen speziellen Perspektiven spielt auch bei JUMP! der Erwerb von grundlegenden Kompetenzen für eine qualitätsvolle Unterrichtsgestaltung eine zentrale Rolle. Zu bedenken ist, dass die Studierenden JUMP! wegen der Einbettung in die zugrundeliegende Lehramtsprüfungsordnung anstelle von drei anderen Praktika absolvieren. Sie lernen im Praktikum ausschließlich eine Schule kennen und arbeiten im Wesentlichen mit einer Lehrkraft zusammen. Gerade deshalb ist eine intensive und fundierte wissenschaftliche Begleitung der Praxiserfahrungen unabdingbar, um den Blick auf Schule und Unterricht zu differenzieren. Ein Mehr an Unterrichtszeit allein genügt nicht, denn auch bei JUMP! gilt, dass die Qualität wichtiger ist als die Quantität. Aktuell kann JUMP! aufgrund einer veränderten Personalsituation nicht angeboten werden. Sobald die universitäre Betreuung und die damit einhergehende Qualität wieder sichergestellt werden kann, ist eine Weiterführung von JUMP! die Perspektive.

Literatur

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 87, 1. Aufl.). Waxmann. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830978343

Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O. et al. (2011). Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(4), 629–649. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0239-7>

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell COACTIV. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Waxmann.

Daniels, L. M., Clifton, R. A., Perry, R. P., Mandzuk, D. & Hall, N. C. (2006). Student teachers' competence and career certainty. The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9 (4), 405–423. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9000-0>

Gräsel, F. (2021). *Berufswahlunsicherheit bei Lehramtsstudierenden nach dem Praxisssemester. Ergebnisse einer Interviewstudie*. Books on Demand.

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. <https://doi.org/10.25656/01:13813>

Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrrinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.

Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 269–288. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0225-8>

Kiel, E. & Pollak, G. (2011). *Wirksamkeit von Lehrerbildung. Biografiemanagement und Kompetenzentwicklung in der dreiphasigen Lehrerbildung. Abschlussbericht*. LMU München und Universität Passau.

Kleber, A. & Franz, U. (2022). *JUMP!-Praktikum Junglehrkräfte unterrichten im Tandem mit Perspektiven. JUMP! - Das Konzept*.

Kleber, A. (2022, 24. Mai). *JUMP! Praktikum*. <https://www.uni-bamberg.de/grundschuldidaktik/studium/jump-praktikum-im-sachunterricht/>

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). Springer Fachmedien.

Košinár, J., Gröschner, A. & Weyland, U. (Hrsg.). (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 4). Waxmann.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Aufl.). Beltz Juventa. http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416

Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Klinkhardt.

Porsch, R. (2018). Lehrer/in werden - oder doch nicht? Zum Zusammenhang von Berufswahlsicherheit und Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 91–108). Waxmann.

Porsch, R. (2019). Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium. Unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 132–148. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.03>

Porsch, R., Gollub, P. & Lettmann-Osthoff, A. (2019). Einflussfaktoren hinsichtlich der Berufswahlsicherheit durch einen verlängerten schulpraktischen Aufenthalt aus der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 4) (S. 121–136). Waxmann.

Porsch, R., Gräsel, F. & Gollub, P. (2020). Unsicherheit der Berufswahl nach einem verlängerten Praxisaufenthalt im Lehramtsstudium. In K.

Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 166–182). Klinkhardt.

Richardson, P. W. & Watt†, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>

Rothland, M. (2010). Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? Befunde einer vergleichenden Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 102(1), 21–36.

Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>

Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. 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. 195–222). Springer Fachmedien.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Stellmacher, A. & Pfetsch, J. (2021). Der Zusammenhang zwischen Berufswahlmotiven und Berufswahlsicherheit von Studierenden des beruflichen Lehramts. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 115–132). Waxmann.

Topsch, W. & Jürgens, E. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht*. Beltz Verlagsgruppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291066

Ulich, K. (2004). *"Ich will Lehrer/in werden". Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden.* Beltz.


Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@*, 3. http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf

White, S. & Forgasz, R. (2016). *The Practicum. The Place of Experience?* In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education.* Springer Singapore.

Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2021). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (20. Aufl.). Hogrefe.

Praktika im Rahmen des Erweiterungsstudiengangs *Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern* an der Universität Bamberg

Angela Anderka

 0009-0008-4554-1907

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden die Praktika vorgestellt, die an der Universität Bamberg im Rahmen des Erweiterungsstudiengangs *Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern* absolviert werden können. Nach einer kurzen inhaltlichen Darstellung des Studiengangs werden die beiden dort verankerten Praktika näher beschrieben und auf erste Erfahrungen der Studierenden eingegangen.

Keywords: Inklusion, Lernbegleitung, Kompetenzerwerb

1. Einleitung

An der Universität Bamberg wird seit dem Wintersemester 2021/22 als zusätzliche pädagogische Qualifikation ein Erweiterungsstudiengang für Lehramtsstudierende aller Schularten (nach LPO §117) angeboten, der den Fokus auf die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern legt und alle Facetten der Heterogenität im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs einbezieht (UNESCO, 1994). Dem Thema der individuellen Förderung einen eigenen Studiengang zu widmen, kann aus mehreren Perspektiven begründet werden. Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Schule und Bildung führt zu einem breiteren Leistungsspektrum in Schule und Unterricht. Darüber hinaus nimmt die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler durch die Pluralisierung der Lebensformen und der vor- und außerschulischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten stetig zu (Zuwanderung von Familien, veränderte Sozialisationsbedingungen) (u. a.

Jäger & Haag, 2020). Zudem wird in den großen internationalen Schulleistungsstudien immer wieder deutlich, dass Schule und Unterricht bislang in ihrer Organisation und Methodik nicht immer in der Lage sind, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen, und Schülerinnen und Schüler in Deutschland (im internationalen Vergleich) zu besseren Leistungen zu führen (z. B. für PISA 2018: Mostafa & Schwabe, 2019). Nach wie vor wird in der bildungspolitischen Diskussion gefordert, den Umgang mit Heterogenität in den Fokus zu nehmen und die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern zu reduzieren, die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg jenseits sozialer Herkunftsmerkmale zu gewährleisten (Bremm et al., 2017) sowie Schülerinnen und Schüler im gesamten Leistungsspektrum zu fördern. Unterricht für alle adaptiv zu planen und durchzuführen, stellt kein einfaches Unterfangen dar und bedarf auf Seiten der Lehrkräfte sowohl vielfältiger fachlicher als auch überfachlicher Kompetenzen, die bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung in den Blick genommen und angebahnt werden sollten.

Der Erweiterungsstudiengang *Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern* (im Folgenden als ELFi bezeichnet)¹ stellt eine besondere Lern- und Erfahrungsmöglichkeit für Studierende in diesem Feld dar. Sie erwerben auf der einen Seite Wissensinhalte und Kompetenzen, die sie dazu befähigen sollen, Schule und Unterricht gewinnbringend für heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen auszugestalten. Das Studium beinhaltet über das reguläre Studium hinausgehendes Wissen zu adaptiver Unterrichtsplanung und hält praktische Anwendungsmöglichkeiten und Möglichkeiten zu deren Reflexion bereit, mit dem Ziel, eine Basis für die Offenheit und Bereitschaft für diese komplexe Aufgabe zu schaffen. Lehramtsstudierende sind zwar ebenso wie Lehrkräfte grundsätzlich offen und bereit dafür, Schule und Unterricht gewinnbringend für heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen auszugestalten. Sobald es aber um Innovationen im eigenen Unterricht geht, sind beide Gruppen häufig eher skeptisch und zweifeln den Nutzen an (u. a. Abegglen et al., 2017;

¹ <https://www.uni-bamberg.de/zlb/arbeitsfelder/inklusion/erweiterungsstudium-individuelle-foerderung/>

Bengel, 2021). Umfangreiches feldspezifisches Wissen und die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit in Theorie-Praxis-Projekten können bereits im Studium die Hürden verringern und einer Überforderung in der Praxis entgegenwirken.

Neben dem Wissen und der Selbstwirksamkeit sind andererseits die Einstellungen der (zukünftigen) Lehrkräfte für das Engagement und die Bereitschaft Unterricht differenziert und adaptiv zu planen und durchzuführen, bedeutsam. Relevante Einstellungen in diesem Kontext beziehen sich dabei nicht nur auf Lern-Lehrtheorien und deren Implikation für die Gestaltung von Lernräumen und Lernangeboten, sondern vor allem auch auf implizite, also wenig bewusste Einstellungen (und Vorurteile bzw. Stereotype) gegenüber der Diversität der Schülerinnen und Schüler. Solche Stereotypen bilden sich höchst individuell aufgrund eigener Vorerfahrungen, durch das in der Gesellschaft vorrangige Bild und aufgrund der im (beruflichen) Sozialisationsprozess durch relevante Personen vertretene Werte und Normen. Sie stellen die Basis dafür dar, welches Verhalten (und Aussehen) Lehrkräfte als „normal“ beurteilen, wie problemhaft sie abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern bewerten oder welches Verhalten und welche Merkmale ihrer Schülerinnen und Schüler sie überhaupt wahrnehmen (Bosse & Spörer, 2014). Einstellungen sind aufgrund ihrer langjährigen und biographisch geprägten Entstehungsgeschichte und durch die wenig bewusste „Präsenz“ sehr stabil und nur schwer veränderbar (Wunder, 2018). Im ELFi-Studiengang werden die Studierenden in Praktika zur Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven angeregt und damit die Veränderung von Einstellungen unterstützt.

Im Folgenden wird für das Verständnis der Ziele und Konzeption der Praktika kurz der Studiengang beschrieben und im Anschluss daran auf die beiden im Rahmen des Studiengangs zu absolvierenden Praktika eingegangen. Den Abschluss bilden Erfahrungsberichte von Studierenden, die bereits Praktika im Rahmen des Studiengangs absolviert haben und ein erstes Fazit der von den Studierenden berichteten Erfahrungen in den Praktika.

Im Erweiterungsstudiengang *Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern* bekommen Lehramtsstudierende der Universität Bamberg aller Schularten die Möglichkeit, sich mit dem Thema Inklusion und individuelle Förderung über die Inhalte des regulären Studiums hinaus auseinanderzusetzen. Es geht neben dem Erwerb vertieften Wissens zu verschiedenen Aspekten individueller Förderung auch darum, mithilfe von Lehrveranstaltungen zu Themen der Interkulturalität, Theorie-Praxis-Projekten oder Praktika Gelegenheiten zur Reflexion der eigenen Perspektiven, zur Wahrnehmung fremder Sichtweisen und zum Hinterfragen bislang bekannter Routinen zu schaffen. Die Anwendung des universitär erworbenen Wissens in der Praxis in Form von mehrmonatigen, in Schulen durchgeführten und von Mentorinnen begleiteten Lernförderkursen bildet einen weiteren Schwerpunkt und ermöglicht es, die erfahrene Praxis theoretisch-konzeptuell zu durchdringen und zu reflektieren (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007). Aufgrund der geringen Anzahl an ELFI-Studierenden besteht während der gesamten Studienzeit ein enger Kontakt zu den Dozierenden, was den Studierenden eine intensive Beschäftigung mit den Studieninhalten ermöglicht.

Zielgruppe des Studiengangs sind zum einen Lehramtsstudierende in der ersten Phase der Lehrkräftebildung, die bereits Grundlagen im erziehungswissenschaftlichen Bereich erworben haben und sich für den Studiengang parallel zum regulären Lehramtsstudium einschreiben. Zum anderen zielt das Angebot auch auf Studierende ab, die bereits das erste oder zweite Staatsexamen absolviert haben und die entweder direkt im Anschluss an das erste Examen weiterstudieren oder als Lehrkraft berufsbegleitend zu ihrer Tätigkeit an der Schule studieren. Das Studium, für das in der Modulordnung 60 Leistungspunkte und zwei Praktika vorgesehen sind, kann in Vollzeit in zwei Semestern bzw. begleitend zum regulären Lehramtsstudium oder einer Berufstätigkeit in vier oder mehr Semestern absolviert werden und wird mit einer Staatsexamensprüfung abgeschlossen.

Inhaltlich gibt die Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Bayern (Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) vom

13. März 2008, § 117) vor, dass die Studierenden Kenntnisse über besondere Erscheinungsformen in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten (z. B. Hochbegabung, Mehrsprachigkeit, Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen) erwerben, Einblicke in die Ursachen von Problemen in diesen Bereichen erhalten und Formen diagnostischer Instrumente hierfür kennenlernen. Des Weiteren geht es auch darum, sich Kenntnisse in der jeweiligen Schulart über Möglichkeiten beobachtungsgeleiteter Förderung anzueignen. Wie aus den gesetzlichen Vorgaben bereits deutlich wird, fokussiert der Studiengang auf Besonderheiten im Lernen, Verhalten und Erleben und in der Sprache sowie auf Kompetenzen für den professionellen Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und -bedarfen. Darüber hinaus bietet der Studiengang Wissen zu den rechtlichen Grundlagen der individuellen Förderung im Bildungsauftrag aller Schularten (u. a. Umsetzung der Inklusion im bayerischen Schulrecht) sowie Kenntnisse und Fertigkeiten im Zusammenhang mit Beratungsanlässen und -prozessen und Kooperationen im Rahmen individueller Förderung an. Folgende übergreifende Kompetenzen sind Ziele des ELFi-Studiums: Die Absolventinnen und Absolventen...

1. verfügen über vernetztes und profundes Wissen und erste praxisrelevante Kompetenzen für die unterrichtsintegrierte Förderung von Schülerinnen und Schüler im eigenen Unterricht,
2. kennen unterrichtsergänzende Angebote für einzelne Schülerinnen und Schüler, beispielsweise fächerübergreifende zur Förderung von Lernstrategien oder fachbezogene zur Steigerung der Lesefertigkeiten,
3. entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutung der Arbeit in multiprofessionellen Teams und verfügen über kooperationsbezogene Kompetenzen,
4. verfügen über Kompetenzen in der Beratung und Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Eltern zum Thema individuelle Förderung.

2. Wissensbereiche des Studiengangs

Für den Erweiterungsstudiengang wurde an der Universität Bamberg ein eigenes Lehrangebot konzipiert, dessen Inhalte und Kompetenzziele im Folgenden anhand der Wissensbereiche des Kompetenzmodells von Baumert und Kunter (2006, 2013) erläutert werden.

2.1 Pädagogisch-psychologisches Wissen zum Umgang mit Heterogenität

Zum einen setzen sich die Studierenden mit den Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns und der eigenen Verantwortung im Rahmen institutioneller Rahmenbedingungen auseinander und reflektieren ihren eigenen Beitrag und den Beitrag anderer schulischer Akteurinnen und Akteure auf die Entstehung und Verfestigung von Differenz in der Institution Schule. Einen wichtigen Aspekt stellen das Reflektieren und Hinterfragen der eigenen Konstruktionen von Normalität und Homogenität/ Heterogenität und inklusionsorientierten Einstellungen dar. Unter Heterogenität werden hierbei allgemein die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verstanden (Sturm, 2016, S. 10), die sich auf verschiedene Dimensionen wie z. B. Leistung, Motivation oder sprachliche Voraussetzungen beziehen und die u. a. im Wechselspiel mit schulischen Rahmenbedingungen und dem Verhalten von Lehrkräften zu ungleichen Chancen auf Bildungsteilhabe führen können. Daher fokussiert in der inhaltlichen Konzeption des Studiengangs der Begriff der Inklusion nicht nur auf die Gestaltung von Schule und Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule, sondern bezieht sich auf alle Schülerinnen und Schüler und nimmt deren Heterogenität in den Lernvoraussetzungen für die Planung und Ausgestaltung adaptiver Lerngelegenheiten in den Blick. Vertiefte Einblicke in aktuelle und historische Diskurse und in unterschiedliche Möglichkeiten des institutionellen Umgangs mit Heterogenität und Fragen zu Zielen und Grenzen individueller Förderung sensibilisieren die Studierenden für die Existenz verschiedener Perspektiven auf das Thema und legen damit die Grundlage für eine Offenheit, damit verbundene Probleme wahrzunehmen und anzugehen.

Zum anderen eignen sich ELFi-Studierende Wissen zu Lern- und Entwicklungsprozessen im Kindes- und Jugendalter, zur Symptomatik von Entwicklungs- und Lernbeeinträchtigungen, zu Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und zu störungsspezifischen Präventions- und Interventionsmaßnahmen im innerschulischen und außerschulischen Kontext an. Sie sind dadurch u. a. in der Lage, von Fachkräften durchgeführte Tests zu interpretieren und diese für die Planung und Umsetzung von schulbezogenen Fördermaßnahmen zu nutzen.

Im Zentrum dieses Wissensbereichs steht zudem, aufbauend auf den oben beschriebenen Kompetenzen und Wissensinhalten, die pädagogisch-psychologische Expertise zu adaptiver Unterrichtsplanung und -gestaltung, also zur optimalen Anpassung des Unterrichtsangebots an die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler (Barth & Gloystein, 2019). Dies setzt in einem ersten Schritt Kompetenzen in beobachtungsgeleiteten diagnostischen Verfahren voraus, die zur Ermittlung des Lernstands und zur Begleitung des Lernprozesses eingesetzt werden und gut in den Unterrichtsalltag integriert werden können. Die Ausgestaltung einer kompetenzunterstützenden Lernumgebung mit einer adaptiv auf die diagnostischen Erkenntnisse abgestimmten Vielfalt von Lernmethoden und Unterrichtsformen (u. a. Scaffolding, Möglichkeiten kognitiver Aktivierung und Unterstützung, kooperative Lernformen) bildet den zweiten wichtigen Schritt adaptiver Unterrichtsplanung. Quasi querliegend, weil sowohl nach einzelnen diagnostischen Teilschritten während als auch am Ende des Lernprozesses stehend, erwerben die Studierenden Wissen zu wertschätzendem, attributivem Feedback, das Rückmeldungen zu Stärken und Schwächen im bisherigen Lernprozess enthält und die Lernenden konstruktiv in der Planung ihres weiteren Lernprozesses unterstützt.

Im Rahmen von ELFi haben die Studierenden die Möglichkeit, die oben genannten Aspekte der Diagnose und Förderung in einer Praxisphase zu erproben und umzusetzen: Nach dem Besuch eines Blockseminars zur Erarbeitung theoretischer Inhalte fördern sie einmal wöchentlich drei bis fünf Grundschul Kinder in einer Gruppe über neun Monate hinweg (*Lern-*

förderung in der Grundschule: konkret). Zwei spezifisch geschulte Mentorinnen begleiten und unterstützen die Studierenden in der Praxisphase und bieten ihnen in Einzel- und Gruppensitzungen vielfältige Möglichkeiten des Austauschs und der Reflexion. Damit bekommen die Studierenden die Möglichkeit, ihre Selbstwirksamkeit zum Unterrichten heterogener Schülerinnen- und Schüler-Gruppen im geschützten Rahmen einer kleinen Lerngruppe zu entwickeln.

2.2 Fachwissen und fachdidaktisches Wissen

Da es sich bei ELFi um eine Erweiterung des regulären Lehramtsstudiums handelt, wird das Wissen aus den Fachwissenschaften und auch aus den jeweiligen Fachdidaktiken vorausgesetzt. Bei Überlegungen zum Einsatz diagnostischer und didaktischer Maßnahmen im Rahmen adaptiver Unterrichtsplanung wird immer wieder darauf zurückgegriffen und jeweils exemplarisch an fachlichen Inhalten der Aufbau und Einsatz diagnostischer Verfahren und didaktischer Fördermaßnahmen aufgezeigt. Die Studierenden werden angeregt, Maßnahmen der adaptiven Unterrichtsplanung auf die von ihnen studierte Schularart bzw. Fächerkombination zu übertragen und beispielsweise zu Möglichkeiten der schulart- oder fächerspezifischen Umsetzung zu recherchieren.

2.3 Organisations- und Beratungswissen

Um im schulischen Rahmen Schülerinnen und Schüler optimal fördern zu können, werden Kenntnisse zu den schulischen Bildungsinstitutionen, den rechtlichen Rahmenbestimmungen, den im rechtlichen Rahmen möglichen unterrichtlichen Maßnahmen, und zu potentiellen schulischen und außerschulischen Partnerinnen und Partnern vermittelt. Eine eigene Lehrveranstaltung ist dem Thema inklusive Schulentwicklung gewidmet, um die Studierenden mit den für die individuelle Förderung relevanten Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen vertraut zu machen

In einer weiteren Lehrveranstaltung wird mit dem Wissen zu Inhalten von Kooperationen, den unterschiedlichen Formen kollegialer Teams

und zu begünstigenden Rahmenbedingungen und praktischen Übungen im Seminar anhand eigener Fälle und im Seminar durchgeführten (Unterrichts)Hospitationen eine Wissens- und Erfahrungs-Grundlage für kooperatives Arbeiten gelegt, das als eine zentrale Gelingensbedingung inklusiver Schulentwicklung gilt (Lütje-Klose, 2015).

Ein weiteres Modul ist dem Thema Beratung gewidmet, da im Rahmen individueller Förderung durch Absprachen in multiprofessionellen Teams, durch Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern und deren Eltern und in den bereits oben angesprochenen Feedbackgesprächen vielfältige Anforderungen an Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Kompetenzen in der Beratung und Gesprächsführung gestellt werden. Die Studierenden bekommen daher in dem Studiengang die Möglichkeit, grundlegende Beratungs- und Kommunikationskompetenzen und die Grundlagen konstruktiven und wertschätzenden Feedbacks (gegenüber Kolleginnen und Kollegen bzw. Schülerinnen und Schülern) kennenzulernen und im geschützten Rahmen des Seminars bzw. im Rahmen von (Sprach)Lernberatung (vgl. hierzu auch den Beitrag von Niehaus in diesem Band) in Tandems mit Schülerinnen und Schülern einzuüben. Sie erwerben hierbei grundlegende Kompetenzen für erfolgreiche intra- und interprofessionelle Kooperationen.

3. Praktika im ELFi-Studiengang

Einen wichtigen Bestandteil des ELFi-Studiums bilden zwei Praktika, die sowohl im Inland bzw. zum Teil auch im Ausland absolviert werden können und in deren Fokus einerseits die Beobachtung der Umsetzung und die eigene Erprobung individueller Förderung stehen. Andererseits bieten sie den Studierenden die Möglichkeit, über den „Tellerrand“ der Regelschule zu blicken und Erfahrungen in Förderschulen, Privatschulen oder inklusiven Bildungsangeboten zu machen oder durch Aufenthalte in Schulen im Ausland Einblicke in andere Schul- und Bildungssysteme und deren Umgang mit Heterogenität zu bekommen. Die Studierenden bekommen Vorschläge zu Schulen und Bildungseinrichtungen, die ihren Schwerpunkt in innovativen Formen in der Umsetzung von Inklusion

setzen und gehen bei der Kontaktaufnahme und Organisation ihrer Praktika eigenständig vor. Die beiden Praktika sind sowohl organisatorisch als auch inhaltlich konzeptionell unabhängig von den Praktika, die im Rahmen des regulären Lehramtsstudiums abgeleistet werden. Beide Praktika werden sowohl durch ein Seminar vorbereitet als auch durch ein Seminarangebot während der Praktikumszeit begleitet. Im folgenden Abschnitt werden nach den Zielen die konkrete Umsetzung und die Begleitveranstaltungen der Praktika näher beschrieben.

3.1 Ziele der Praktika

Mit den beiden Praktika werden die folgenden übergeordneten Ziele verfolgt.

1. Einblicke in schulische bzw. bildungsinstitutionelle Rahmenbedingungen, unterrichtliche Methoden und Interaktionen mit dem Fokus auf individuelle Förderung zu bekommen, diese Indikatorengeleitet zu beobachten und zu dokumentieren.
2. Die im Erweiterungsstudiengang erworbenen Wissensinhalte und Kompetenzen anzuwenden und die dabei gewonnenen Erfahrungen zu diskutieren und (in der Gruppe) zu reflektieren.

Diese Ziele sind im Detail unterteilt in kognitive, motivationale bzw. einstellungsbezogene sowie metakognitive Ziele, welche im Folgenden dargestellt werden.

Kognitive Ziele

In ELFi sollen Studierende auf das Thema der individuellen Förderung vorbereitet werden, und so liegt auch der Fokus der Praktika auf der Umsetzung individueller Förderung in den Praktikumsschulen bzw. -Einrichtungen und der Erprobung der eigenen Kompetenzen in Diagnostik, Förderung und Beratung. Damit bekommen die Studierenden die Möglichkeit, ihre Kompetenzen hinsichtlich des Unterrichtens heterogener Schülerinnen- und Schülergruppen schrittweise zu entwickeln. Indem sie nicht für die ganze Klasse oder Gruppe verantwortlich sind, sondern

für einzelne Kinder und Jugendliche oder für kleinere Gruppen, werden Lerngelegenheiten unter komplexitätsreduzierten Rahmenbedingungen geschaffen (Pfetsch & Stellmacher, 2020).

Motivationale und einstellungsbezogene Ziele

Die praxisbezogenen Erfahrungen bereichern die Studierenden nicht nur in ihrem Kompetenzerwerb, sondern stärken sie darüber hinaus in ihrem Zutrauen, entsprechende (Unterrichts-)Situationen gestalten und deren Durchführung erlernen zu können. Diese als Selbstwirksamkeit bezeichnete Komponente professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2011) stellt als motivationale Orientierung eine zentrale Voraussetzung dar, sich der komplexen Aufgabe der individuellen Förderung zu stellen (Greiner et al., 2020).

Ein zentrales Ziel der Praktika in ELFi liegt auch darin, die Studierenden mit Formen des Umgangs mit Heterogenität und der individuellen Förderung durch Umsetzungsbeispiele und Perspektiven auf das Thema außerhalb des gewohnten Rahmens der Regelschule vertraut zu machen. So kommen die Studierenden zum Beispiel an Förderschulen mit dem Berufsverständnis der dort unterrichtenden Lehrkräfte und deren Blick auf Lernen und Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler in Kontakt. Das Kennenlernen inklusiver Einrichtungen oder Projekte, die auf das gleichberechtigte Miteinander von Menschen mit und ohne Behinderung abzielen, ermöglicht andere Blicke auf die Kompetenzen von Menschen mit Beeinträchtigungen und erweitert den Horizont für kreative Möglichkeiten einer gleichberechtigten Teilhabe. Einstellungen sind schwer veränderbar und die Erfahrungen anderer Perspektiven oder Normen und Normalitäten können im Sinne des Conceptual-Change-Ansatzes zu kognitiven Dissonanzen und zur Unzufriedenheit mit bisherigen Vorstellungen führen, was die Voraussetzung für die Beschäftigung mit innovativen Vorstellungen bildet und die Veränderung eigener Einstellungen unterstützt (Benesch & Winkler, 2016; Schwarzer-Petruck, 2014).

Metakognitive Ziele

Die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Lernprozessen und praxisbezogenen Erfahrungen bildet einen weiteren wichtigen Baustein für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern muss im Studium angebahnt werden. Sie stellt eine wesentliche Bedingung für die professionelle Weiterentwicklung während der beruflichen Tätigkeit dar und schafft insbesondere unter den sich permanent verändernden Bedingungen in Schule und Unterricht die Basis für einen professionellen und zufriedenstellenden Umgang mit Heterogenität.

Darüber hinaus kann die Erfahrung, in dem Begleitseminar Mitstudierende als wertvolle Quelle der Unterstützung und des Austauschs zu erleben, die Bereitschaft erhöhen, peerbasierte Unterstützungsformate in der schulischen Praxis wie z. B. die kollegiale Beratung für die professionelle Weiterentwicklung zu nutzen (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020).

3.2 Umsetzung der Praktika

Im Folgenden werden nach der Vorstellung der Rahmenbedingungen und der jeweiligen Schwerpunkte der beiden Praktika das die Praktika vorbereitende und begleitende Seminarangebot beschrieben.

Nationale und internationale Perspektiven auf individuelle Förderung (10 LP)
– *Praktikum „Weltweite Einblicke in individuelle Förderung“ (WEide)*

Für dieses Praktikum mit einem Umfang von insgesamt 150 Unterrichtsstunden kann zwischen einem Praktikum an einer Schule im Ausland und einem Praktikum an einer Regelschule mit Schwerpunkt Inklusion in Deutschland gewählt werden. Für letzteren Einsatzort sind zum Beispiel Schulen mit Profil Inklusion, Schulen mit Kooperationsklassen oder mit Partnerklassen, wie es sie in Bayern gibt, oder auch Privatschulen oder Schulen in anderen Bundesländern denkbar. Grundsätzlich sind die Studierenden frei, sich diese Schulen selbst zu suchen und auch Schulen

in anderen Bundesländern mit anderen Organisationsformen der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf für ihr Praktikum zu wählen.

Das **international angelegte Praktikum** zielt insbesondere auf die Erweiterung der eigenen Perspektiven durch Einblicke in andere Schulsysteme, in eine eventuell andere Wertigkeit von Bildung und bildungsbezogenen Angeboten und kulturelle Normen ab. Die Studierenden bekommen die Möglichkeit, im Ausland bisher unbekannte Formen des Umgangs mit Heterogenität kennenzulernen, die auch einen anderen Umgang mit Diversität aufzeigen und Impulse für eine Veränderung des eigenen Blicks darauf geben können. Für Auslandspraktika ein Modul explizit einzuplanen, betont nochmals die Bedeutung dieser Erfahrungen und möchte die Studierende ermutigen, ins Ausland zu gehen. So berichtet eine Studierende, die das Praktikum in Ghana absolvierte, dass das hierfür vorgesehene Modul im ELFi-Studium sie dazu angeregt hatte, ihre lang gehegte Idee des Auslandspraktikums umzusetzen.

In Lehrveranstaltungen des ELFi-Studiengangs werden zudem immer wieder Gelegenheiten genutzt, durch internationale Gastreferentinnen und Gastreferenten den Studierenden Einblicke in Schulsysteme weltweit zu geben, die die Studierenden zu der Aufnahme eines Auslandspraktikums anregen können. So motivierte beispielsweise die Informationen zum Umgang mit Heterogenität in Italien (Seminar *Inklusive Schulentwicklung*) einen Studierenden für ein Praktikum in diesem Land.

In dem **Praktikum an einer Regelschule mit Schwerpunkt Inklusion** geht es darum, das Wissen der Studierenden zu organisatorischen und inhaltlichen Umsetzungsmöglichkeiten der inklusiven Beschulung im Regelschulsystem, das im Seminar *Inklusive Schulentwicklung* angebahnt wird, zu vertiefen, sie mit Möglichkeiten der inklusiven Beschulung vertrauter zu machen und durch positive Erfahrungen ihre Bereitschaft für die inklusive Beschulung zu erhöhen. Das Praktikum kann entweder in der vorlesungsfreien Zeit am Block in sechs Wochen oder in zwei aufeinanderfolgenden Semesterferien jeweils drei Wochen, oder aber zu Beginn drei

Wochen in der vorlesungsfreien Zeit und anschließend semesterbegleitend absolviert werden.

Individuelle Förderung in inklusiv arbeitenden außerschulischen Einrichtungen oder in Förderschulen (5 LP) – Praktikum „Einblicke in inklusive Bildungseinrichtungen“ – (Eibe)

Dieses Praktikum zielt auf das Kennenlernen des unterrichtlichen Umgangs mit den Lernvoraussetzungen und Lernbedarfen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab. Diese werden zwar kurz in den Seminaren „*Bereiche der Förderung: Lernen*“ und „*Bereiche der Förderung: Verhalten und Erleben*“ angesprochen, sind aber darüber hinaus nicht explizit Thema des ELFi-Studiengangs. Praktische Erfahrungen in sonderpädagogischen Einrichtungen ermöglichen Einblicke in didaktische und methodische Besonderheiten sonderpädagogischer Unterrichts- bzw. Bildungsangebote, die die Studierenden aufgrund der zunehmenden inklusiven Beschulung zum einen für spätere Kooperationen mit Lehrkräften der Förderschule und zum anderen für ihren eigenen Unterricht nutzen können.

Das Praktikum kann an einer Förderschule oder auch in inklusiv arbeitenden Bildungseinrichtungen wie beispielsweise heilpädagogischen Tagesstätten, Frühförderstellen, Werkstätten und anderen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen abgeleistet werden. Dabei ist es möglich, die insgesamt 70 bis 75 Unterrichtsstunden entweder in der vorlesungsfreien Zeit oder in einem Semester studienbegleitend zu absolvieren.

3.3 Vorbereitendes und begleitendes Seminar

An jedem Semesterende findet eine vorbereitende Lehrveranstaltung für alle Studierenden statt, die ein Praktikum anstreben. Mit allen Beteiligten werden Termine für das begleitende Seminar vereinbart.

Vorbereitendes Seminar

Das vorbereitende Seminar findet nach Absprache mit allen Interessierten am Block an eineinhalb Tagen am Ende des Semesters statt. Zu Beginn werden den Studierenden die Konzeption des Praktikums und der Praktikumsleitfaden vorgestellt, und ihnen damit ein Überblick über den organisatorischen Rahmen und die zu erbringenden Leistungen gegeben. Im zweiten Schritt werden die Studierenden angeregt, ihre persönlichen Ziele für das Praktikum aufzuschreiben, sich darüber auszutauschen und nach der Vorstellung der von der Seminarleitung anvisierten Ziele und Aufgaben darüber zu diskutieren, inwiefern diese deckungsgleich sind bzw. voneinander abweichen.

Für das übergeordnete Ziel, *Einblicke in Fördermöglichkeiten und -maßnahmen im schulischen Alltag bzw. in außerschulischen Einrichtungen zu bekommen*, werden den Studierenden Beobachtungsaufträge (inklusive Dokumentation und Reflexion) mit den folgenden Schwerpunkten genannt:

- **Schulische und unterrichtliche Rahmenbedingungen** hinsichtlich der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler
- **Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler** in der Klasse/Gruppe
- **Unterrichtsplanung und -durchführung** unter der Perspektive individueller Förderung (makro-adaptive Anpassung – innere Differenzierung)
- **Lehrerinnen- und Lehrer- bzw. Erzieherinnen- und Erzieherhandeln im Unterricht/in der Einrichtung** unter der Perspektive individueller Förderung (mikro-adaptives Handeln in konkreten Lehr-Lern-Situationen – individuelle Lernangebote)
- **zusätzliche individuelle, außerunterrichtliche Fördermaßnahmen** (äußere Differenzierung)
- **Kooperationsmöglichkeiten** im Rahmen individueller Förderung (z. B. auch nach Möglichkeit Teilnahme an einem Treffen mit Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern)

Für das zweite übergeordnete Ziel, *Erproben der eigenen förderbezogenen Kompetenzen im schulischen Alltag bzw. im Alltag inklusiv arbeitender Einrichtungen (theoriebezogen, reflexiv)*, werden den Studierenden folgende Aufgaben genannt:

- Mitarbeit an der **Planung und Gestaltung adaptiver und differenzierender Lernangebote** für unterschiedliche Lerngruppen
- Sammeln von Erfahrungen in der **Durchführung individueller Förderung** von Schülerinnen und Schülern (im Unterricht, im Einzelsetting und/oder in Kleingruppen)
 - Durchführung alltagsintegrierter Diagnostik (u. a. Lernstandserhebungen, Verfahren der Lernverlaufsdagnostik, Beobachtung, Gespräch mit Schülerinnen und Schülern über Lernwege)
 - Planung und Durchführung darauf aufbauender Fördermaßnahmen und Dokumentation der Lernfortschritte (auch gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern)
 - Feedback an Schülerinnen und Schüler
 - Evaluation der durchgeführten Fördermaßnahmen
- **Dokumentation** über die Durchführung individueller Förderung
 - 1 Unterrichtseinheit (Mitgestaltung eines adaptiven Lernangebots)
 - 1 Fördermaßnahme im Unterricht
 - 1 Maßnahme zur Förderung von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder einer Kleingruppe zusätzlich zum Unterricht
- **Reflexion** der Erfahrungen in der Durchführung individueller Förderung

Da die Studierenden ihre Praktika an den unterschiedlichsten Einsatzorten absolvieren, wird ihnen im Vorbereitungs- und auch im Begleitseminar immer wieder verdeutlicht, dass die Aufgabenbeschreibungen einen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen sie flexibel und in eigener Verantwortung entscheiden, welche Aufgaben sie unter den jeweiligen Bedingungen vor Ort tatsächlich durchführen können.

Nach diesen direkt auf das Praktikum bezogenen Inhalten folgen in dem Seminar inhaltliche Blöcke mit folgenden Themen: Beobachtung, Lernbegleitung, Feedback, Fehleranalyse und Ebenen der Reflexion. Diese waren in der Regel bereits Gegenstand der von den Studierenden vorab besuchten Lehrveranstaltungen und werden für das Praktikum aufgefrischt bzw. vertieft.

Für Studierende, die ihr Praktikum an einer Schule im Ausland absolvieren, wird abschließend ein Block zu interkulturellen Aspekten angeboten bzw. sie haben die Möglichkeit, eine gesonderte Veranstaltung (interkulturelles Training) hierfür zu besuchen.

Materialien für das Praktikum

Die folgenden Materialien werden den Studierenden in der vorbereitenden Veranstaltung vorgestellt und stehen ihnen während des gesamten Praktikums im Virtuellen Campus (Moodle-Plattform der Universität Bamberg) zur Verfügung.

Praktikumsleitfaden. Im Praktikumsleitfaden wird auf allgemeine Aspekte des Praktikums eingegangen (Schritte vor dem Praktikum, Verhalten im Praktikum, formale Rahmenbedingungen), die Ziele der vorbereitenden und begleitenden Seminare werden vorgestellt, Hinweise für die Beobachtungen und Durchführungen individueller Förderung im Praktikum und für das abschließende Beratungsgespräch mit der betreuenden Lehrkraft bzw. Fachkraft werden gegeben. Der Praktikumsbericht (inkl. formaler Vorgaben), die Reflexionsaufgaben für den Beginn und Abschluss des Berichts, die oben aufgeführten Aufgaben und die Aufgaben zur Reflexion werden konkretisiert.

Beobachtungsbögen. Für alle vier Bereiche (Rahmenbedingungen, Unterrichtsplanung, Interaktionen im Unterricht und zusätzliche Förder-

maßnahmen) gibt es jeweils einen Beobachtungsbogen, der entsprechend der Bedingungen in der Schule bzw. Einrichtung eingesetzt und adaptiert werden kann.²

Vorlage für den Praktikumsbericht. Zur individuellen Anfertigung des Praktikumsberichts dient eine Word-Vorlage, die sich in Einleitung, die vier vorab genannten Bereiche und einen Schluss gliedert.

Begleitendes Seminar

Aufgrund der unterschiedlichen Einsatzorte (national und international) findet das Seminar online statt, um allen Beteiligten die Teilnahme zu ermöglichen. Zu Beginn wird es alle zwei bis drei Wochen abgehalten, bei längeren Praktika sind die Abstände zwischen den Sitzungen größer und werden individuell abgesprochen.

Das Seminar bietet einen geschützten Rahmen, um zum einen von positiven und negativen Erlebnissen zu berichten und zum anderen für anstehende Aufgaben und Probleme im Sinne kollegialer Fallbesprechung in der Gruppe gemeinsam nach Lösungsansätzen zu suchen, von deren Umsetzung der Student, die Studentin in der darauffolgenden Sitzung berichtet. Zudem können die Studierenden untereinander Tipps für Materialien oder Webseiten, die sie aktuell benötigen, austauschen.

4. Erfahrungsberichte

Im Zeitraum von März 2022 bis August 2023 wurden Praktika von sieben ELFi-Studierenden an folgenden Schulen bzw. Einrichtungen absolviert:

Nationale und internationale Perspektiven auf individuelle Förderung (10 LP) – Praktikum „**Weltweite Einblicke in individuelle Förderung**“ (WEide)

- (regional organisierte) Schule im Ausland
- Deutsche Schulen im Ausland

² Die Beobachtungsbögen sind online zugänglich unter https://osf.io/cu568/?view_only=19cd5d119e0c47518e0ace113c62e5df

- Schule mit Schulprofil Inklusion

Individuelle Förderung in inklusiv arbeitenden außerschulischen Einrichtungen oder in Förderschulen (5 LP) – Praktikum „**Einblicke in inklusive Bildungseinrichtungen**“ (Eibe)

- Förderschulen (2 mal)
- Heilpädagogische Tagesstätte
- Schulvorbereitende Einrichtung

Im Folgenden werden anhand von übergeordneten Gesichtspunkten die Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden aus insgesamt acht Praktikumsberichten dargestellt.

Erwartungen zu Beginn des Praktikums

Bevor die Studierenden in das Praktikum gehen, sind sie angehalten, ihre Erwartungen an das Praktikum im Praktikumsbericht niederzuschreiben. Hierbei werden von den Studierenden häufig Einblicke in Möglichkeiten und Methoden der Förderung an der besuchten Schule bzw. Einrichtung genannt, mit dem Ziel, die eigenen Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität zu erweitern und neue Eindrücke und Ideen hierfür zu gewinnen. Auch die Anwendung ihres theoretischen Wissens in der Praxis, das Arbeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern und das Kennenlernen von Unterschieden der besuchten Förderschule im Vergleich zur Regelschule werden als Ziele aufgeführt.

Darüber hinaus wird das Praktikum auch als Chance gesehen, praktische Erfahrungen zu sammeln, die u. a. auch aufgrund der Corona-Pandemie im bisherigen Studium zu kurz gekommen waren.

Beurteilung der Beobachtungsaufträge und Beobachtungsbögen

Die Beobachtungsaufträge und die auf die vier Bereiche bezogenen Beobachtungsbögen strukturieren für die Studierenden die Beobachtung

und unterstützen sie dabei, Situationen indikatorengeleitet und differenziert wahrzunehmen, sich auf wesentliche Aspekte des Lehrkräftehandelns bzw. einzelne Schülerinnen und Schüler zu fokussieren und anschließend „datenbasiert“ zu reflektieren.

Rahmenbedingungen für individuelle Förderung

Einen Aspekt der Beobachtungen bildet die Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen für individuelle Förderung, die die Studierenden in der von ihnen besuchten Schule bzw. Einrichtung tatsächlich wahrnehmen können (Bereich 1 Rahmenbedingungen). Hier beschreiben die Studierenden die personelle und räumliche Ausstattung, die tatsächliche Umsetzung des inklusiven Leitbilds der Schule und das Schulklima. Sie äußern sich zum Vorhandensein bzw. Fehlen eines Förderkonzepts an der Schule und zu Formen der Kooperation und Elternarbeit im Rahmen inklusiver Beschulung an der Regelschule.

Aspekte der individuellen Förderung

Der Fokus auf Aspekte der individuellen Förderung spiegelt sich in den Praktikumsberichten wider: Es wird immer wieder reflektiert, inwiefern Situationen z. B. durch Diagnostik, Lernunterstützung, Feedback u. a. lernförderlich gestaltet sind. In den Berichten zeigt sich auch, dass die Studierenden in den Praktika sehr unterschiedliche Erfahrungen machen. Während einige einen wertschätzenden Umgang mit Fehlern und adaptive Unterrichtsangebote mit individuellem Feedback schildern, berichten andere Studierende, dass Maßnahmen der Differenzierung oder die Förderung selbstregulierten Lernens fehlen und Lehrkräfte kaum lernprozessbegleitend diagnostizieren.

Am Ende des Praktikums werden für die abschließende Reflexion einige Leitfragen gestellt, deren Beantwortung im Folgenden zu den jeweiligen Aspekten zusammengefasst dargestellt wird.

Zentrale Erkenntnisse hinsichtlich individueller Förderung

Da die individuelle Förderung im Zentrum des Studiengangs und der Praktika steht, wird nach den Erkenntnissen hinsichtlich individueller Förderung gefragt, die die Studierenden aus dem Praktikum mitnehmen. Diese setzen sich damit aus den Beobachtungen der Studierenden und aus den von ihnen gemachten Erfahrungen zusammen und lenken den Fokus abschließend nochmals auf den Schwerpunkt des Studiengangs. In den Ausführungen der Studierenden wird deutlich, dass sie sich sehr differenziert und breit mit dem Thema beschäftigen und Beobachtungen und Erfahrungen kritisch reflektieren. Ihre Erkenntnisse beziehen sich beispielsweise auf die Bedeutung der persönlichen Beziehung zu den Kindern, auf Rahmenbedingungen einer lernförderlichen Umgebung oder die Bedeutung einer guten Planung und Strukturierung für eine erfolgreiche Umsetzung individueller Förderung. Sie reflektieren ihren eigenen Lernzuwachs hinsichtlich der ressourcenorientierten Interaktionsgestaltung mit den Schülerinnen und Schülern und die Herausforderungen adaptiven Unterrichtens.

Insbesondere das kollegiale Arbeiten wird als positiver Aspekt für den Umgang mit Heterogenität hervorgehoben.

Theorie-Praxis-Verknüpfung

Die praktischen Beobachtungen und Erfahrungen immer wieder auch theoriebezogen einordnen und reflektieren zu können, stellt ein zentrales Anliegen des gesamten Studiengangs und der Praktika im Besonderen dar, um die Kompetenzen der Studierenden anzubahnen, das im Studium erworbene Wissen als Basis für Entscheidungen in der Schul- und Unterrichtspraxis und die Unterrichtsplanung und -durchführung nutzen zu können. Die Studierenden berichten, dass es ihnen gelang, den Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen und nennen u. a. die Gesprächsführung mit Kindern, die Förderung der Selbstwirksamkeit und den Einsatz von Diagnostik- und Fördermaterialien aus Lehrveranstaltungen als Beispiele hierfür.

Erfahrungen eigener Selbstwirksamkeit und Einschätzung des eigenen Lernzuwachs im Praktikum.

Aufgrund der sehr heterogenen Einsatzorte der Praktikantinnen und Praktikanten sind die von ihnen übernommenen Aufgaben und Beobachtungsmöglichkeiten sehr unterschiedlich. Auch wenn es sicherlich auch immer wieder Situationen gab, in denen die Studierenden verunsichert und überfordert waren, finden sich in den Praktikumsberichten überwiegend positive Einschätzungen der eigenen Lernzuwächse und Aussagen, die auf einen positiven Effekt auf deren Überzeugungen zum Umgang mit Heterogenität hinweisen. An einigen Stellen berichten die Studierenden auch direkt von Erfolgserlebnissen in der Interaktion bzw. Förderung von Schülerinnen und Schülern oder davon, stolz auf eigene Aktivitäten zu sein.

Reflexion der eigenen Person und Professionalisierung

Praktika bieten die besondere Chance, die eigene Person (im beruflichen Kontext) in den Blick zu nehmen und den eigenen Berufswunsch und die eigene Rolle zu reflektieren. Dies kann sich auf unterschiedlichste Aspekte beziehen, wie zum Beispiel auf die eigenen Reaktionen in neuen Situationen, oder in Situationen, die anders als geplant verliefen, oder auf die Bestätigung des Berufsziels durch die Erfahrungen im Praktikum.

Abschließende Reflexion der vorab genannten Erwartungen

Abschließend wird der Kreis zum Beginn des Praktikumsberichts geschlossen und die Studierenden danach gefragt, inwiefern ihre Erwartungen an das Praktikum erfüllt wurden. Insgesamt zeigen sich die Studierenden zufrieden und beurteilen viele ihrer Erwartungen als weitgehend erfüllt, auch wenn sie aufgrund der Rahmenbedingungen (s. auch oben) nicht all das umsetzen oder beobachten konnten, was sie sich vorab vorgestellt hatten.

5. Fazit und Ausblick

Praktika im Erweiterungsstudiengang werden erst seit drei Semestern durchgeführt und es lässt sich daher nur ein erstes Fazit ziehen, ob die hierfür angestrebten Ziele tatsächlich erreicht werden können. Eine umfassende und systematische Evaluation des Studiengangs steht noch aus.

Ziele der Praktika sind es, Einblicke in schulische bzw. bildungsinstitutionelle Rahmenbedingungen, unterrichtliche Methoden und Interaktionen mit dem Fokus auf individuelle Förderung zu bekommen, diese indikatorengeleitet zu beobachten und zu dokumentieren. Die Studierenden geben in den Praktikumsberichten an, Beobachtungen durchgeführt und die Beobachtungsbögen dabei als ein wertvolles Instrument erfahren zu haben. Sie haben sich kritisch mit den Rahmenbedingungen und unterrichtlichen Maßnahmen individueller Förderung beschäftigt und ihre Wahrnehmung auf Interaktionssituationen fokussiert. Die Berichte zu den von ihnen beobachteten und eigenen Aktivitäten spiegeln die Heterogenität der von ihnen hospitierten Einrichtungen und Schulen wider und legen die Annahme nahe, dass sie ihre Kenntnisse zu Möglichkeiten zu individueller Förderung erweitern konnten. Sie haben unterschiedlichste Rahmenbedingungen individueller Förderung und Umgangsformen mit Heterogenität kennengelernt, verschiedene Perspektiven auf das Thema wahrgenommen und sich dazu untereinander im Begleitseminar ausgetauscht.

Hinsichtlich des Ziels, die im Erweiterungsstudiengang erworbenen Wissensinhalte und Kompetenzen anzuwenden und Diagnostik, Förderung und Beratung zu erproben, geben die Studierenden an, die Möglichkeiten im Praktikum hierfür ausgiebig genutzt zu haben. Einige Studierende dokumentieren, dass die überwiegend positiven Erfahrungen (und das Feedback durch die betreuende Lehrkraft bzw. Fachkraft und die Kinder und Jugendlichen) sie mit Stolz und Freude erfüllten. Nicht zuletzt war es für Studierende auch eine sehr positive Erfahrung, mit ihrem Wissen aus dem Erweiterungsstudiengang einen bereichernden Beitrag an der von ihnen besuchten Schule bzw. Einrichtung leisten zu können.

Die Möglichkeit des kollegialen Austauschs in der Begleitveranstaltung und die Aufforderung, Situationen und das eigene Verhalten im Praktikum strukturiert zu reflektieren, sollten die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Lernprozessen und praxisbezogenen Erfahrungen anregen. Tatsächlich wurde dies von den Studierenden bereits in weiten Teilen umgesetzt, war jedoch noch von sehr heterogener Qualität. In zukünftigen vorbereitenden und begleitenden Angeboten soll daher auf letzteren Aspekt verstärkt eingegangen und die mehrstufige Reflexion anhand von Beispielen vorab eingeübt werden. Der Frage nach einer Veränderung der Einstellungen durch vielfältige Erfahrungen im Praktikum könnte mithilfe von Fragebögen oder qualitativen Interviews zu Beginn und am Ende des Praktikums nachgegangen werden.

Grundsätzlich lässt sich aber aus den bisherigen Praktikumsberichten ein durchaus positives Bild zu den beiden Praktika herauslesen. Der bislang im Vergleich noch geringere Anteil von Praktikumschulen im Ausland (die auch tatsächlich dort organisiert und von allen Schülerinnen und Schülern vor Ort besucht werden) wird in den kommenden Monaten deutlich erhöht werden und zeigt die große Bedeutung, die ELFi-Studierende kulturell vielfältigen und innovativen Schulerfahrungen beimessen.

Auch wenn die systematische Evaluation des Studiengangs gerade erst konzipiert wurde und dazu noch keine Ergebnisse vorliegen, lässt sich in einem ersten Resümee festhalten, dass Studierende im Erweiterungsstudiengang wichtige Schritte auf dem Weg zum professionellen Umgang mit Heterogenität gehen können, indem sie sich über das reguläre Lehramtsstudium hinaus vertieft mit wissenschaftlich fundierten Inhalten beschäftigen und eigene Kompetenzen in Praxisphasen erproben und reflektieren können.

Literatur

Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E., & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der

Schweiz. In B. Lütje-Klose; S. Miller; S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Band 2.* (S. 189–202). Waxmann,

Barth, U. & Gloystein, D. (2019). Adaptive Lehrkompetenzen im Spannungsfeld inklusiver Schule: Schwerpunkt Diagnostische Kompetenz: Erfahrungen, Vorschläge, Visionen. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II* (S. 95–102). Klinkhardt.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Baumert, J., Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, HH. Krüger, J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 454–461). Leske & Budrich.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008). *Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I)* Vom 13. März 2008. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I

Benesch, T. & Winkler, M. (2016). Conceptual Change: Anwendungsbeispiel in der Sekundarstufe. *Open Online Journal for Research and Education*, 6. <http://journal.ph-noe.ac.at>

Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6(4), 279–299. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100199>

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft* 48, 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. doi:10.3262/ZP2004461

Jäger, R.S. & Haag, L. (2020) *Schul- und Unterrichtsentwicklung – aber wie? Eine Anleitung zur Optimierung von Schule und Unterricht*. Klinkhardt.

Lütje-Klose, B. (2015). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365–369). Klinkhardt.

Lehramtsprüfungsordnung (LPO I). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-117

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen:*

Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf

Mostafa, T. & Schwabe, M. (2019). Ländernotiz für Deutschland. https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf

Pfetsch, J. & Stellmacher, A. (2021). Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehr- amtsstudium* (S. 9-24). Waxmann.

Schwarzer-Petruck, M. (2014). *Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung*. Springer Fachmedien.


Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. utb.

UNESCO, Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf


Wunder, M. (2018). *Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien: Eine Diskursanalyse*. Klinkhardt.

Reflexionsanregungen für Praktikant*innen im Orientierungspraktikum des Lehramtsstudiums in Bayern

Evi Plötz

 0000-0002-9050-7854

Daniel Grötzbach

 0009-0000-1438-6790

Zusammenfassung

Das Orientierungspraktikum ist eines von mehreren verpflichtenden Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums in Bayern. Es wird vor oder zu Beginn des Studiums absolviert und dient der Berufswahlreflexion und dem Kennenlernen der Schule als Arbeitsort. Im vorliegenden Beitrag werden Materialien vorgestellt, die an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zur Begleitung des Orientierungspraktikums entwickelt wurden. Ziel dieses Begleitmaterials ist es, die Praktikant*innen zur Reflexion ihrer Erfahrungen anzuregen und die Verknüpfung der ersten praktischen Lernerfahrungen mit dem im Studium hinzukommenden theoretischen Wissen anzubahnen. Im Beitrag wird dargestellt, welche Erkenntnisse aus der Forschung zu schulpraktischen Studien bei der Entwicklung der Fragen herangezogen wurden. Die Reichweite des materialgestützten Begleitansatzes wird diskutiert.

Keywords: Lernbegleitung, Begleitmaterialien, Reflexion

1. Einleitung: Das Orientierungspraktikum zu Beginn des Lehramtsstudiums

Wer an einer bayerischen Universität ein Lehramtsstudium aufnehmen möchte, wird gleich zu Beginn mit der ersten Praxiserfahrung konfrontiert: Das Orientierungspraktikum soll noch vor Beginn des Studiums absolviert werden und ist eine formale Voraussetzung dafür, im Studienverlauf weitere schulpraktische Phasen zu absolvieren. In der entsprechenden Bekanntmachung des Bayerischen Kultusministeriums wird folgende Zielstellung des Praktikums formuliert:

„Das Orientierungspraktikum dient in der Regel der Überprüfung der persönlichen Eignung für den verantwortungsbewussten Umgang mit Kindern und Jugendlichen und dem Kennenlernen der Schule aus der Sicht der Lehrkraft. Die Studierenden sollen damit einen ersten Eindruck erhalten, welche Anforderungen mit dem Beruf einer Lehrkraft verbunden sind.“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, Abs. 1.2)

Damit Praktika erfolversprechende Lerngelegenheiten werden, sind einige Faktoren relevant, die in der einschlägigen Forschung gut untersucht sind. Die Bedeutung eines guten Mentorings wird ebenso betont wie eine passende Vor- und Nachbereitung und – im Falle von Praktika im Kontext eines Hochschulstudiums – eine Anbindung an universitäre Begleitveranstaltungen, in denen der Theorie-Praxis-Transfer reflektiert werden kann (Bach, Besa & Arnold, 2014; Besa & Büdcher, 2014; Häscher, 2012a, 2012b). Insbesondere die Tatsache, dass die angehenden Studierenden dieses Praktikum bereits kurz nach Beendigung der eigenen Schulzeit absolvieren, unterstreicht die Bedeutung einer fundierten Begleitung, um die Ziele des Praktikums zu verdeutlichen. Der Perspektivwechsel eines bzw. einer Schüler*in zur angehenden Lehrkraft passiert nicht „einfach so“ und vielen Studierenden erschließt sich der Sinn dieses Praktikums, häufig unmittelbar nach dem Abitur, nicht.

Die Betreuung der Praktikant*innen im Orientierungspraktikum liegt in der Hand der Schulen bzw. der Lehrkräfte (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, Abs. 2.2).

Einheitliche Standards oder Vorgaben gibt es, abgesehen von der o.g. Bekanntmachung, hierfür nicht. Auch die Umsetzung der beiden letztgenannten Aspekte (Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung) eines erfolgreichen Praktikums ist eine Herausforderung: Da das Praktikum bereits vor Studienbeginn absolviert wird, sind die angehenden Studierenden noch nicht mit einer Universität verbunden. Eine organisierte Vorbereitung und/oder universitäre Begleitveranstaltungen gibt es demnach im Normalfall nicht. Auch eine Nachbereitung des Praktikums im Rahmen des Studiums ist nicht offiziell vorgesehen – es läge an den Universitäten, an dieser Stelle Angebote auf freiwilliger Basis zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der Weiterentwicklung schulpraktischer Studien an der Universität Bamberg Materialien entwickelt, die (zukünftige) Studierende im Orientierungspraktikum begleiten sollen. Diese werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt. Zuvor wird der Stand der Forschung zusammengefasst um aufzuzeigen, welche Bedeutung Reflexionsfragen für die Qualität von Praktika – auch bereits vor der Aufnahme des Studiums – haben.

2. Ziele des Orientierungspraktikums

„In der ersten universitären Phase der Lehramtsausbildung sind schulische Praxisphasen inzwischen etabliert. Sie haben u. a. das Ziel, eine engere Beziehung zwischen theoretisch vermitteltem Wissen und praktischer Anwendung herzustellen“ (Waag & Münzer, 2021, S. 184). In diesem Gesamtbild schulpraktischer Studien stellt das bayerische Orientierungspraktikum allerdings einen Sonderfall dar: Indem es bereits vor Studienbeginn stattfindet, sind damit keine speziellen inhaltlichen Anforderungen, Lernerwartungen oder kompetenzbezogenen Zielsetzungen verbunden. Weiterhin können nicht alle Ansprüche und Qualitätskriterien, die im Kontext von Praktika in der Forschung diskutiert werden, auf den Sonderfall des Orientierungspraktikums angewendet werden. Eine enge Verzahnung mit universitären Lehrveranstaltungen, die den Theorie-Praxis-Transfer begünstigen soll (Bach et al., 2014; Besa & Büdcher, 2014; Hascher, 2012a; Waag & Münzer, 2021), trifft hier nicht zu und auch die

Einübung von Unterrichtspraxis ist – zumindest strukturell – nicht vorgesehen.

Laut ministerieller Vorgabe besteht das Ziel des Orientierungspraktikums in einer persönlichen Eignungsüberprüfung, dem Kennenlernen der Schule als Arbeitsort sowie dem Beruf einer Lehrkraft und den damit verbundenen Aufgaben und Anforderungen (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, Abs. 1.2). Seit dem Sommersemester 2023 müssen Studierende, unabhängig vom angestrebten Studium, mindestens einen Teil des Praktikums an einer Mittelschule oder einem Förderzentrum absolvieren (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2022, Abs. 1.3). Das Orientierungspraktikum ist somit als typisches Hospitationspraktikum (Kauper, 2018) einzuschätzen und zeigt Ähnlichkeiten mit betrieblichen Praktika, die in der Regel der Berufsorientierung dienen (Heinrichs, Reinke & Gruber, 2020). Während *funktionale* Aspekte, die auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen abzielen (Heinrichs et al., 2020), hier also eine untergeordnete Rolle spielen, stehen vor allem *berufsorientierende* und *soziale* Ziele im Fokus: Es geht darum, dass Studierende ihre Berufswahl reflektieren, berufstypische und authentische Arbeitssituationen kennenlernen und Einblicke in realistische Abläufe und Anforderungen erhalten (Heinrichs et al., 2020). Somit können auch reine Hospitationspraktika wichtige Lerngelegenheiten darstellen (Kauper, 2018), sofern sie entsprechend eingeordnet werden:

„Das GLANZProjekt²⁴ hat gezeigt, dass in der Aufgabenorientierung der Praxisstudien die Chance einer theoriegeleiteten Wahrnehmung von Schule und Unterricht liegt. Es ist die Orientierung an den Erziehungswissenschaften, die dem ‚Mythos Praktikum‘ entgegenwirkt (zit. nach Hascher 2011). Nicht die bloße Begegnung mit Praxis, in der die Studierenden sich an erfahrenen Lehrkräften orientieren und ihre mangelnde Könnerschaft unter Umständen lediglich auf einen Mangel an praktischen Erfahrungen zurückführen, ist erstrebenswert.

²⁴ GLANZ war ein Forschungsprojekt zu Effekten von Reformmaßnahmen im Grundschulstudium an der Universität Bamberg. Im Teilprojekt „Neukonzeption schulpraktischer Studien“ wurden insbesondere die Wirkungen von Beobachtungsaufgaben untersucht (Rahm, 2014, S. 50).

Mit einer solchen Perspektive gibt die akademische Lehrerbildung die Verantwortung für die Qualifizierung der Studierenden in der Begegnung mit Praxis ab. Über Beobachtungsaufgaben dagegen insistiert sie auf dem Anspruch, Praxiserfahrungen theoretisch zu begleiten. Sie setzt auf die Hebelwirkung der Reflexion.“ (Rahm, 2014, S. 56)

Da die Praktikant*innen in der Regel noch über kein universitär erworbenes Vorwissen verfügen, stehen – neben dem ministeriell vorgesehenen Rollenwechsel und dem Kennenlernen der Institution Schule aus neuem Blickwinkel – aus wissenschaftlicher Sicht vor allem die Einführung in die Unterrichtsbeobachtung (Kauper, 2018) sowie die Anbahnung von Reflexionskompetenz (Rahm & Lunkenbein, 2014) im Mittelpunkt.

Waag und Münzer (2021, S. 184) halten fest, „dass die Befähigung der Studierenden, theoretische und praktische Wissens- und Erfahrungsbestände miteinander in Beziehung zu setzen, eine erhebliche Herausforderung für die Lehrer*innenbildung darstellt“. Der Theorie-Praxis-Reflexionskompetenz kommt also im Kontext des Lehramtsstudiums eine zentrale Bedeutung zu, weshalb sie von Anfang an gefördert werden sollte. Unter anderem aus diesem Grund zielt das im vorliegenden Beitrag vorgestellte Begleitmaterial für das Orientierungspraktikum insbesondere auf genau diesen Aspekt ab: die Anbahnung einer Reflexionskompetenz aufseiten der Studierenden.

3. Forschungsstand zum Lernen in schulischen Praktika

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über diejenigen Erkenntnisse aus der Forschung rund um schulische Praktika gegeben, die zur Entwicklung der Begleitmaterialien herangezogen wurden.

Die Autor*innen verschiedener Forschungsarbeiten kommen einheitlich zu dem Schluss, dass in der Betreuung und Begleitung der Praktikant*innen einer der Schlüssel zu einem qualitativ hochwertigen Praktikum liegt (Bach et al., 2014; Besa & Büdcher, 2014; Hascher, 2012b; Kauper, 2018). Im Fall des Orientierungspraktikums gibt es hierfür weder Standards noch einheitliche Vorgaben. Zwar ist davon auszugehen, dass an vielen

Schulen die Praktikant*innen von engagierten Lehrkräften begleitet werden, universitäre Begleitung gibt es jedoch nicht. Die hier vorgestellten Materialien sind ein Angebot zum Einstieg in die persönliche Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf.

Darüber hinaus zeigen Studien, dass Praktika die Gefahr einer unreflektierten Übernahme bzw. Nachahmung bestehender Praxis bergen (Häscher, 2012b). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Praktikant*innen zum kritischen Hinterfragen der beobachteten Praxis anzuregen. Diese Aufgabe wird üblicherweise von der Praktikumsbetreuung übernommen.

Weiterhin wird die Bedeutung der Verzahnung von praktischen Erfahrungen und theoretischem Lernen hervorgehoben (Waag & Münzer, 2021). Wie bereits erläutert stellt das Orientierungspraktikum in dieser Hinsicht einen Sonderfall dar, da keine zuvor universitär erworbenen theoretischen Grundkenntnisse angenommen werden können.

4. Entwicklung von Begleitmaterialien für das Orientierungspraktikum

Die hier vorgestellten Reflexionsimpulse dienen der Begleitung und Erschließung des Praktikums für erste Lernprozesse in der Schulpraxis, soweit sich dies aus der Universität heraus umsetzen lässt. Vor dem Hintergrund des oben erläuterten Forschungsstandes werden die Praktikant*innen durch das Material sowohl zur Beobachtung als auch zum Hinterfragen der Praxis eingeladen. Es wird angenommen, dass durch eine nachträgliche, schriftliche Auseinandersetzung mit dem Beobachteten eine gewisse Distanz hierzu eingenommen wird. Diese wiederum gilt als zentrales Kriterium von Reflexion (Rahm & Lunkenbein, 2014).

Trotz noch nicht vorhandener theoretischer Wissensbestände seitens der Praktikant*innen sollen diese bereits einen ersten Einblick gewinnen, wie Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung betrachtet werden können und wie praktisches und theoretisches Lernen zueinander im Verhältnis stehen. Daher werden diese im Material dazu aufgefordert, später im Studium und speziell in den Lehrveranstaltungen aus dem Bereich

der Erziehungswissenschaften auf ihre Erfahrungen und Notizen aus dem Orientierungspraktikum zurückzugreifen und diese mit den universitären Inhalten in Beziehung zu bringen.

Da „strukturierte Reflexion der Anbahnung einer fragenden Haltung zur Praxis [bedarf]“ (Rahm, 2014, S. 47), umfasst das Material vorrangig Fragen, mit denen sich die Praktikant*innen sowohl eigenständig als auch, falls möglich, im Austausch mit Lehrkräften an der Praktikumschule auseinandersetzen können. Die Praktikant*innen werden dazu angeregt, dies nicht nur gedanklich oder mündlich, sondern auch schriftlich zu tun.

Um darüber hinaus einen Ausblick auf die berufliche Qualifizierung durch Praktika zu geben, werden den Studierenden Aufgaben gestellt, anhand derer sie gezielt erste Eindrücke professionellen Lehrkräftehandelns sammeln können. Dass auch durch Hospitationspraktika Lern- und Reflexionsprozesse angeregt werden können, zeigen bereits die Forschungsergebnisse von Rahm (2014) und Kauper (2018).

Diese allgemeinen Überlegungen wurden bei der Erstellung des Begleitmaterials grundsätzlich angestellt. Darüber hinaus wurden inhaltliche Schwerpunkte gesetzt: insbesondere die Lernziele des Perspektivwechsels (von Schüler*in zu angehender Lehrkraft) sowie der Berufswahlreflexion sollen durch das Begleitmaterial zum Orientierungspraktikum angeregt werden. Da es für das Orientierungspraktikum keine Standards und offiziellen Vorgaben gibt, sind die Reflexionsfragen auch ein Angebot an die Betreuungslehrkräfte, die Begleitung von Orientierungspraktikant*innen häufig zusätzlich zu ihrem normalen Lehrdeputat wahrnehmen, zu deren Anregung und Entlastung. Im Folgenden wird auf die inhaltlichen Schwerpunkte des Begleitmaterials genauer eingegangen.

4.1 Lernziel Perspektivwechsel: „Reflexionsfragen für das Praktikum“

Der Fokus des Begleitmaterials liegt auf dem Rollen- und Perspektivwechsel, den Studierende im Orientierungspraktikum vornehmen sollen. Wie weiter oben bereits angedeutet, geht es für angehende Studierende nach 12 oder mehr Schulbesuchsjahren darum, die Schule als Institution

und Berufsfeld von einer neuen Seite kennenzulernen. Die Reflexionsimpulse fokussieren daher verschiedene (und vor allem die aus der Schüler*innen-Perspektive weniger wahrnehmbaren) Aspekte des Lehrkräftehandelns und der Schulentwicklung. Es wurden solche Aspekte ausgesucht, bei denen davon auszugehen ist, dass Praktikant*innen sie auch ohne theoretisches Vorwissen relativ einfach beobachten oder erfragen können, ohne Lehrkräfte oder die Schulleitung in eine dem Praktikum unangemessene Rechtfertigungssituation zu drängen. Folgende Fragen werden den Praktikant*innen zur Auseinandersetzung vorgeschlagen:

- Wie gestaltet die Schule ein freundliches Klima, in dem sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern, ...) gern aufhalten und willkommen fühlen?
- Wie stellt die Schule sicher, dass alle Schüler*innen produktive Lernsituationen vorfinden?
- Welche Möglichkeiten bietet die Schule, dass sich Schüler*innen als Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft wahrnehmen?
- Wie schafft die Lehrkraft eine anregende Lernkultur, in der die Schüler*innen von- und miteinander lernen?
- In welcher Weise bestimmen die Schüler*innen die Gestaltung des Unterrichts mit?
- Wie gestaltet die Lehrkraft ihre Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen?

Durch die Fragen werden die Praktikant*innen einerseits angeregt, „Forscherinnen und Forscher in eigener Sache“ (Rahm, 2014, S. 47) zu sein; andererseits wird hierdurch ein – wenn auch stark verkürzter – Einblick gegeben, welche Aufgaben Lehrkräften neben dem eigentlichen Unterrichten und der Gestaltung schulischer Lernumgebungen zukommen. Gleichzeitig besteht die Stärke konkreter „Beobachtungsaufgaben für Studierende [...] in der Ausrichtung und der Konzentration der Wahrnehmung auf einen bestimmten Aspekt der Wirklichkeit“ (Rahm, 2014, S. 48). Durch die gezielte Auswahl spezieller, abgegrenzter Aspekte für die Reflexionsfragen soll den Praktikant*innen dabei geholfen werden, dass die „Schul-Welt [...] nicht nur individuell erlebt [...], sondern [...] im

Praktikum strukturiert wahrgenommen und rekonstruiert werden [kann]“ (Rahm, 2014, S. 48). Im Rahmentext zu den Fragen werden die Praktikant*innen aufgefordert, sich während des Praktikums mit den Fragen „zu beschäftigen“. Um dies zu konkretisieren wird ihnen vorgeschlagen, sich zur Beantwortung der Fragen an der Schule umzuschauen, Lehrkräfte zu beobachten, falls möglich das direkte Gespräch mit diesen zu suchen und – falls vorhanden – mit anderen Praktikant*innen oder mit den späteren Kommiliton*innen in den Austausch über die gesammelten Erfahrungen zu kommen. Nach Rahm und Lunkenbein (2014, S. 239) besteht Reflexion darin, „aus der Handlungslogik der Situation [herauszutreten]“. Um dies anzuregen, werden die angehenden Studierenden aufgefordert, ihre Erfahrungen auch schriftlich festzuhalten sowie die Antworten auf die Reflexionsfragen dabei mit konkreten Beispielen zu untermauern.

4.2 Lernziel Berufswahlreflexion: „Die Wahl der ‚richtigen‘ Schulart“

Seit dem Sommersemester 2023 muss mindestens eine der drei bis vier Praktikumswochen an einer Mittelschule oder einem Förderzentrum absolviert werden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2022). Durch diese Neuerung wird versucht, Studieninteressierten das Studium für das Lehramt an Förder- bzw. Mittelschulen nahezu legen, an denen der Lehrkräftemangel besonders augenfällig ist. Noch spezifischer als zuvor soll in diesen Praktikumswochen die Wahl der Schulart in den Blick genommen werden, die von den angehenden Lehrkräften angesichts ihrer Erfahrungen möglicherweise noch einmal neu durchdacht wird, so das Ziel des Ministeriums.

Um diesem Thema Raum zu geben, können die Praktikant*innen anhand einiger Fragen des Begleitmaterials „Die Wahl der ‚richtigen‘ Schulart“ überdenken:

- Gibt es bestimmte Fächer, die Dich besonders reizen?
- Mit Schüler*innen welcher Altersgruppen arbeitest Du gern zusammen?

- Was hast Du über die Aufgaben der Lehrkräfte in den verschiedenen Schularten gelernt?
- In welcher Schulart siehst Du Dich?

Die Praktikant*innen werden dazu aufgefordert, ihre Erfahrungen an den verschiedenen Schularten gezielt mit denen ihrer späteren Mitstudierenden zu vergleichen. Dadurch wird auch die eigene Berufswahlmotivation in die Überlegungen der angehenden Studierenden eingebracht, die neben anderen Faktoren einen Prädiktor für späteren Studien- und Berufseinstiegserfolg darstellt (vgl. z. B. Dietrich und Latzko, 2016).

4.3 Lernziel Berufswahlreflexion: „Ein Gedankenexperiment“

Damit die Praktikant*innen sich gezielt mit den Aufgaben und Funktionen einer Lehrkraft auseinandersetzen, wird ihnen zuletzt durch das Begleitmaterial zum Orientierungspraktikum ein sogenanntes „Gedankenexperiment“ angeboten:

Stell Dir eine „Schule“ vor, in der alle Lernenden einen persönlichen **Lernroboter** erhalten und ohne Lehrkraft sowie ohne Klassenanbindung lernen können. Der Lernroboter stellt **Informationen und Übungsmaterial** zu allen Fächern und allen Jahrgangsstufen bereit. Die Schüler*innen können das Programm in selbst gewählter Reihenfolge und Geschwindigkeit bearbeiten. Für jede erledigte Aufgabe gibt es – je nach Schwierigkeitsgrad – Punkte und mithilfe der **Gesamtpunktzahl** kann am Ende ein Abschlusszeugnis beantragt werden.

Nach dieser Darstellung sind die Praktikant*innen aufgefordert, dazu Stellung zu beziehen, welche Aufgaben und Funktionen eine Lehrkraft in Abgrenzung zu dem „Lernroboter“ im Gedankenexperiment hat.

Da im vorgesehenen „Normalfall“, in dem das Praktikum bereits vor Studienbeginn absolviert wird, noch kein universitär erworbenes, theoretisches Wissen über Lehrkräfteprofessionalität vorhanden ist, wird hiermit ein Alltagszugang zu dem Aufgabenfeld von Lehrkräften gewählt. Die Praktikant*innen können an ihr biographisch erworbenes Alltagswissen anknüpfen und werden gleichzeitig aufgefordert, dieses in Bezug zu ih-

ren Erfahrungen im Praktikum zu setzen. „Reflexion bedeutet ein Heraus-treten aus der Situationslogik der Handlung [...] [sowie] die gedankliche Durchdringung einer Abfolge von Aktivitäten“ (Rahm & Lunkenbein, 2014, S. 239–240); beides soll durch das vorgeschlagene „Gedankenexperiment“ angeregt werden, indem die Funktionsweise des „Lernroboters“ kleinschrittig beschrieben wird, was die Praktikant*innen dazu einlädt, auch das Lehrkräftehandeln als Abfolge kleinschrittiger Handlungen zu verstehen. Durch das Vorstellen einer alternativen Situation, die nicht der Realität entspricht, wird gleichzeitig ein Vergleichspunkt erschaffen, der dazu einlädt, das biographisch und im Praktikum Erlebte nicht unhinterfragt anzunehmen, sondern über Alternativen nachzudenken.

Das hier vorgestellte Begleitmaterial enthält zahlreiche Aspekte, die das Lernen der Praktikant*innen strukturieren und die Reflexion der Praktikumserfahrungen anregen können. Gleichzeitig ist die Wirksamkeit der Reflexionsfragen begrenzt, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

5. Limitationen

Aufgrund der Rahmenbedingungen des Orientierungspraktikums bleiben einige Aspekte, die für Praktika im Lehramtsstudium als qualitätsfördernd eingeschätzt werden, im hier vorgestellten Begleitmaterial unberücksichtigt.

Eine Theorie-Praxis-Reflexion ist aufgrund des im Normalfall noch nicht vorhandenen theoretischen Wissens nicht sinnvoll umsetzbar. Die zukünftigen Studierenden werden lediglich dazu angeregt, im Nachgang und während des Studiums die Erfahrungen des Orientierungspraktikums reflektierend aufzugreifen. Auch bleibt die Darstellung der Aufgaben einer Lehrkraft in den Reflexionsfragen auf einer alltagsnahen Ebene, um an das Vorwissen der Praktikant*innen anzuschließen.

Da vonseiten der Lehramtsprüfungsordnung keine Vorgaben zur Gestaltung des Praktikums gemacht werden, die über die unbegleitete Hospitation hinausgehen, sind auch die Anregungen im Begleitmaterial hierauf

beschränkt. In der Praxis ist zwar denkbar, dass einzelne Praktikant*innen unter Anleitung der betreuenden Lehrkräfte auch eigene Unterrichtsversuche (bzw. kleinere Praxen wie „einen Morgenkreis gestalten“, „eine Arbeitsanweisung geben“, „eine Hausaufgabe verbessern“) unternehmen. Allerdings ist auch hierfür nicht von theoretischem, schulpädagogischen Vorwissen über Didaktik, Classroom Management etc. auszugehen, an das entsprechende Reflexionsfragen anknüpfen könnten. Die Gestaltung des Praktikums liegt ganz in den Händen der Praktikant*innen und Betreuer*innen. Es ist allerdings davon auszugehen, dass zumindest Beobachtungen in jedem Fall ein zentraler Bestandteil des Praktikums sind, weshalb die Anregungen hierauf fokussieren. Somit ist das Material für alle möglichen Ausprägungen des Orientierungspraktikums zugänglich.

Abschließend muss anerkannt werden, dass Begleitmaterialien in Form von Reflexionsfragen und -anregungen keine (universitäre) Vor- und Nachbereitung sowie professionelle Begleitung des Praktikums ersetzen können, deren Bedeutung für die Qualität und den Ertrag von Praktika in der Forschung vielfach beschrieben wurde. Vor allem kann so nicht explizit auf die unterschiedlichen, individuellen Voraussetzungen bezüglich des Lernens, der Interessen sowie vieler weiterer Merkmale eingegangen werden. Dennoch stellt das Begleitmaterial einen Versuch dar, die Bedeutsamkeit dieses ersten Praktikums für angehende Lehramtsstudierende zu verdeutlichen und dem Rollenwechsel sowie dem Kennenlernen des Berufs der Lehrkraft als einen wichtigen ersten Schritt zur eigenen Professionalität einen Rahmen zu geben.

6. Ausblick

Das Orientierungspraktikum vor Beginn des Lehramtsstudiums stellt für angehende Lehrkräfte eine erste Lerngelegenheit hinsichtlich der eigenen Professionalität dar. Schulabgänger*innen sollen in dieser Zeit die eigene Rolle als Schüler*in ablegen und die Schule als Berufsfeld kennenlernen. Die Erfahrungen, die sie dabei sammeln, können ihnen helfen, ihre ei-

gene Berufswahl zu reflektieren. Erste Grundsteine für eine Theorie-Praxis-Reflexion, die im Lehramtsstudium von zentraler Bedeutung ist, werden gelegt.

Um Praktikant*innen hierbei zu unterstützen, wurde im Projekt „SchulPrax – Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern²⁵ an der Universität Bamberg Begleitmaterial entwickelt, das Reflexionsfragen und -anregungen sowie Beobachtungsaufgaben für das Praktikum enthält. Erfahrungsgemäß beginnen viele Lehramtsstudierende ihr Studium, ohne zuvor das Orientierungspraktikum absolviert zu haben. Ein weiteres Anliegen, das mit der Veröffentlichung des Materials adressiert wurde, war es daher, die Sichtbarkeit des Orientierungspraktikums zu erhöhen und dessen Bedeutsamkeit (aber auch dessen weitestgehend ungenutzte Lernchance) für die Lehrkräfteprofessionalisierung zu verdeutlichen.

Das Material den Praktikant*innen zugänglich zu machen, die aufgrund des Praktikumszeitpunkts noch an keine Universität angebunden sind, stellt sich herausfordernd dar. Mit Unterstützung durch das Schulamt Bamberg und die Praktikumsämter in Oberfranken wurde das Begleitmaterial direkt an den Schulen verteilt, damit Praktikant*innen es dort von den sie betreuenden Lehrkräften erhalten können. Zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Beitrags lagen noch keine Erfahrungswerte vor, ob und in welchem Umfang das Material tatsächlich Praktikant*innen erreicht und wie es von ihnen rezipiert wird.

Derzeit ist das Orientierungspraktikum an der Universität Bamberg – wie an der Mehrheit der bayerischen Universitäten – nicht an das Studium oder an konkrete Lehrveranstaltungen angeknüpft. Es wird zu beobachten sein, ob die Studierenden die Materialien wahrnehmen und ob diese in den ersten Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden können. Denkbar wäre auch die Umsetzung von Nachbereitungsveranstaltungen, die im ersten Semester angeboten werden könnten. Hier könnten Studierende

²⁵ gefördert unter dem Förderkennzeichen 01JA1915 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

miteinander und unter Begleitung von Dozierenden ihre Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum reflektieren und für ihr weiteres Lernen – sowohl in den universitären Lehrveranstaltungen als auch in den folgenden Praktika – anschlussfähig machen. Auch zu Beginn des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums, welches das erste universitär begleitete Praktikum im Lehramtsstudium darstellt, könnte ein entsprechender Rückbezug hergestellt werden.

Mit der Entwicklung des Begleitmaterials wurde ein erster Schritt gemacht, um das Orientierungspraktikum im Lehramtsstudium an der Universität Bamberg aktiv als Lerngelegenheit zu kennzeichnen. Vielleicht erscheint die so verbrachte Zeit einigen Praktikant*innen interessanter und dadurch wertvoller als ohne Begleitung. Dann wäre unter den gegebenen Bedingungen schon etwas erreicht.

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. Häscher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Waxmann.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *Organisation des Betriebspraktikums und des Orientierungspraktikums für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*. vom 3. Juni 2014 Az.: III.1-5 S 4020-PRA.42 405 (KWMBI 9/2014). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV287341>true>

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2022, 9. Mai). *Änderung der Bekanntmachung über die Organisation des Betriebspraktikums und des Orientierungspraktikums für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I*.

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. BayMBl 2022 Nr. 320.

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. 129–145). Waxmann.

Dietrich, S. & Latzko, B. (2016). Welche Vorstellungen haben Lehramtsstudierende im ersten Semester über ihr Studium und den Lehrerberuf? In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 137–151). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_7

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(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

Heinrichs, K., Reinke, H. & Gruber, M. (2020) Betriebspraktika als Maßnahme der Berufsorientierung oder berufsfachlichen Kompetenzentwicklung? Eine Lehrplananalyse zu Zielen und Typen von Praktika im österreichischen Schulsystem. In bwp@ Spezial PH-AT1, K. Heinrichs, S. Albert, J. Christa, N. Jäger & R. Uhl (Hrsg.), *Österreichs Berufsbildung im Fokus der Diversität – Berufspädagogische Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Status quo, Herausforderungen und Implikationen*. <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial-ph-at1/heinrichs-etal>

Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 269–288. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0225-8>


Rahm, S. (2014). Lerngelegenheit Schulpraktikum - Potenziale, Dilemmata, Perspektiven. In R. Bolle (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf?* (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 9) (S. 47–58). Leipziger Univ.-Verl.

Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Waxmann.

Waag, A.-S. & Münzer, S. (2021). Evaluation eines digitalen Begleitseminars zum schulischen Orientierungspraktikum unter Studienbedingungen der Corona-Pandemie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(1), 183–209.

ZeBERA – ein Praktikumsort für (Schul-)Psycholog:innen

Johanna Niehaus

 0009-0004-5812-9998

Zusammenfassung

Am Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext (ZeBERA) am ZLB der Otto-Friedrich-Universität Bamberg haben angehende Schulpsycholog:innen die Möglichkeit, ihr außerschulisches Praktikum semesterbegleitend zu absolvieren. Sie erlernen dabei wichtige Beratungskompetenzen und führen unter Supervision eigene Beratungsgespräche mit Schüler:innen und Studierenden durch. Ein wichtiges Kennzeichen der Praktikumsphilosophie ist dabei die lösungs- und ressourcenorientierte Grundhaltung, mit der Studierende vertraut gemacht werden. Der vorliegende Beitrag beschreibt, wie diese im Praktikum implementiert ist und welche Lernerfahrungen Studierende der Schulpsychologie sammeln können.

Keywords: Außerschulisches Praktikum, Schulpsychologie, Beratung, lösungs- und ressourcenorientierte Betreuung

1. Das Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext (ZeBERA)

Beratungskompetenz ist eine wichtige Facette der Professionalität von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2013; Drechsel et al., 2020). Sei es mit Schüler:innen, Eltern oder Kolleg:innen – Lehrkräfte sind in ihrem Berufsalltag immer wieder mit Beratungsaufgaben konfrontiert (vgl. auch den Beitrag von Niehaus & Beer in diesem Band). Um angehende Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorzubereiten, wurde an der Universität Bamberg das ZeBERA gegründet – das Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext. Das ZeBERA ist aus dem Teilprojekt BERA im Rah-

men des Projekts *WegE – Wegweisende Lehrerbildung aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern* (Drechsel et al., 2018) hervorgegangen. Welche Aufgaben das ZeBERA in der Lehramtsausbildung übernimmt und wie es Schulpsycholog:innen als Praktikumsort dient, wird im Folgenden erläutert.

ZeBERA versteht sich in erster Linie als Lernort für Studierende des Lehramts, der Schulpsychologie, des Erweiterungsstudiums Beratungslehramt sowie der Psychologie, die ihre Beratungskompetenzen vertiefen möchten. Im Zentrum wird Studierenden schon während ihres Studiums die Möglichkeit gegeben, theoretisches Wissen zum Thema Beratung zu erwerben und anzuwenden, in geschütztem Rahmen erste praktische Erfahrungen zu machen und die eigenen Lern- und Beratungsprozesse gezielt und mit Unterstützung zu reflektieren und zu evaluieren (z. B. Horn et al., 2021). Das Beratungsangebot ist niederschwellig und (primär) präventiv angelegt, um frühzeitig möglichen Belastungen entgegen wirken zu können. Derzeit ist es vor allem auf die Einzelberatung von Schüler:innen sowie von Studierenden in den ersten Semestern zu ausgewählten und umgrenzten Themenbereichen ausgerichtet. Klient:innen sind in erster Linie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Darüber hinaus werden am Kompetenzzentrum durch die Mitarbeiter:innen des ZeBERA-Teams kollegiale Beratung und Fortbildungen zu verschiedenen Themen angeboten, wobei die Studierenden hospitieren können.

Den Studierenden stehen praxisnahe und anwendungsorientierte Lehr- und Lernformate zur Verfügung, die Wissen und Kompetenzen in den Bereichen „Beratung und Gesprächsführung“ sowie die Reflexion des Rollenverständnisses der (angehenden) Lehrkräfte als Berater:innen im schulischen Kontext fördern. Gleichzeitig werden Beratungsangebote für verschiedene Zielgruppen (z. B. Lernberatung oder lösungsorientierte Kurzberatung von Lehramtsstudierenden) entwickelt und erprobt. Studierende nehmen im Rahmen der Praxisanteile des Lehrangebots und ihrem jeweiligen Lernziel angemessen an der Entwicklung und Durchführung der verschiedenen Beratungsformate teil. Das heißt konkret, dass sie nicht nur Schulungsseminare zum Thema Beratungskompetenzen besuchen, sondern auch eigenständig Beratungsfälle betreuen. So soll

durch die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung ein idealer Lernerfolg gelingen (Korthagen, 2010). Damit die Studierenden schon früh eigenständig beraten können und so wichtige Kompetenzen für ihre spätere Arbeit als Lehrkraft erlangen, ist die Qualität der Beratungen durch regelmäßige Interventionen, Supervisionen, begleitende Materialien und Evaluationen gesichert.

2. ZeBERA als Praktikumsort

Für Studierende der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt sowie des Masterstudiengangs Psychologie gibt es die Möglichkeit, eines der Pflichtpraktika am ZeBERA zu absolvieren. Seit 2018 können pro Semester zwei bis drei Studierende im Rahmen eines Praktikums intensive Einblicke in das Themenfeld Beratung gewinnen. Das Praktikum verläuft semesterbegleitend für eine Dauer von sechs Monaten mit einem Stundenumfang zwischen sieben und zehn Stunden pro Woche. Das heißt, angehende Schulpsycholog:innen können am ZeBERA ihr außerschulisches Praktikum vollständig absolvieren.

Voraussetzungen für ein Praktikum sind ein Studium der genannten Studiengänge im mindestens vierten Semester sowie ein Besuch eines Vorbereitungsseminars im Rahmen des regulären Studiums oder einschlägige Vorkenntnisse im Bereich Beratung. Die Praktikant:innen sollen eine Bereitschaft zur aktiven teamorientierten und selbstverantwortlichen Mitarbeit sowie zur persönlichen Weiterentwicklung mitbringen. Zudem sind Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit und eine empathische Haltung für den Beratungsalltag essenziell.

Erfüllen die Praktikant:innen nach einem Bewerbungsgespräch diese Bedingungen, werden sie im Rahmen des Praktikums durch verschiedene Aufgaben an eigenständige Beratungen herangeführt. Wie dies konkret gelingt, wird im Folgenden dargestellt.

3. Aufgaben innerhalb des Praktikums

Das Aufgabenfeld der Praktikant:innen im ZeBERA lässt sich in zwei Phasen einteilen. Um den Lernfortschritt der Studierenden zu gewährleisten und gleichzeitig die Qualität späterer Beratungen sicherzustellen, müssen die Praktikant:innen zunächst an Schulungsseminaren teilnehmen. Dazu bietet das ZeBERA verschiedene Seminare an, wie *Komm, wir finden einen Schatz – Lernberatung in Theorie und Praxis* oder *Superkräfte bei Schüler:innen wecken: Sprachlernberatung im schulischen Kontext* sowie *Peer-BeraterIn werden – Gesundheit und Wohlbefinden im Studium fördern* und *Beratung lernen – Beratung lehren: Das Bamberger Peer-Beratungstraining*. Nach der erfolgreichen Teilnahme dürfen die Praktikant:innen selbstverantwortlich Einzelberatungen durchführen und dokumentieren. Sie lernen dabei einerseits das Beratungssetting mit Schüler:innen und andererseits das Format der Peer-Beratung kennen und sammeln über den Seminarekontext hinaus weitere Erfahrungen mit einer größeren Zahl an Fällen.

Lernberatung mit Schüler:innen

Bei der Lernberatung von Schüler:innen gestalten die Praktikant:innen nach erfolgreicher Teilnahme am entsprechenden Seminar individuelle Beratungsprozesse und unterstützen bei ihren jungen Klient:innen die Entwicklung von Selbstwirksamkeit sowie Fähigkeiten im Bereich des selbstregulierten Lernens. Konkret führen die Praktikant:innen im Tandem über mehrere Wochen (Online-)Lerncoaching-Gespräche mit einem Schüler oder einer Schülerin durch. Sie werden dabei intensiv durch regelmäßige Intervisionen in der Gruppe begleitet sowie in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Lerncoachinggespräche von Dozierenden unterstützt. Dadurch lernen die angehenden (Schul-)Psycholog:innen in ihrem Praktikum nach der Phase der Wissensvermittlung, der Fallarbeit und einer längeren Praxisphase, wie ein gelingender Beratungsprozess mit Schüler:innen zur Förderung von selbstreguliertem Lernen aussehen kann.

Peer-Beratung mit Studierenden

Neben der Beratung von Schüler:innen führen die Praktikant:innen auch Peer-Beratungsgespräche mit anderen Lehramtsstudierenden durch. Hierfür besuchen sie zunächst wieder ein Schulungsseminar, in dem neben psychologischer Gesprächsführung und Fragetechniken auch Gesundheitskompetenzen vermittelt werden. Anschließend führen sie niederschwellige und primärpräventive Beratungsgespräche mit Lehramtsstudierenden zur Stressprävention und Förderung von gesundheitsbezogenem Selbstmanagement eigenständig durch. Mit dieser Beratung von Studierenden für Studierende werden mehrere Ziele erreicht. Die Peer-Klient:innen erfahren, dass es kein Zeichen von Schwäche, sondern von Professionalität ist, sich Unterstützung einzuholen. Sie profitieren von der Beratung, da sie sich frühzeitig mit Ressourcen, aber auch möglichen Risiken in ihrem Gesundheitsverhalten auseinandersetzen und somit späteren Belastungen im Lehrberuf resilienter entgegenzutreten können. Den Praktikant:innen als Peer-Berater:innen wird eine Lerngelegenheit auf Augenhöhe geboten, wobei sie ihre Prozess- und Beratungskompetenzen ausbauen sowie eigenes Gesundheitsverhalten reflektieren können.

Weitere Möglichkeiten im Rahmen des ZeBERA-Praktikums

Neben der Vertiefung eigener Beratungskompetenzen haben die Praktikant:innen auch die Gelegenheit, Aufbau, Organisation und Abläufe einer Beratungsstelle kennenzulernen, die sich in kooperativer Beziehung zur bayerischen Schulberatungslandschaft sieht. Sie gewinnen Einblicke in die konzeptionelle und wissenschaftliche Arbeit rund um Beratung im schulischen Kontext und unterstützen das Kompetenzzentrum bei Evaluationsaufgaben. Je nach Angebotslage hospitieren die Praktikant:innen auch bei Fortbildungsmaßnahmen vom ZeBERA an Schulen und bilden sich durch ein individuelles Literaturstudium und persönliche Projekte weiter. Hierbei erstellen sie z. B. Materialien für Beratungen oder Workshops und führen diese in einer internen Schulung im ZeBERA mit den Mitarbeiter:innen durch. Wie im nächsten Abschnitt näher beschrieben, tragen die persönlichen Projekte der Praktikant:innen erheblich zu einer

ressourcenorientierten Gestaltung des Praktikums bei. Zum Abschluss des Praktikums verfassen Schulpsycholog:innen (nach LPO I § 110, Abs. 2, Nr. 2 b) einen Erfahrungsbericht, indem sie ihre Lernfortschritte reflektieren. So zogen Praktikant:innen unter anderem folgende Schlussfolgerungen über ihre Zeit beim ZeBERA:

„[...] war das Kennenlernen der Tätigkeiten eines Referenten einer meiner Hauptschwerpunkte im Praktikum. So durfte ich in zahlreichen Seminaren hospitieren – aber überdies mich auch selbst als Referent ausprobieren.“ (Auszug aus einem unveröffentlichten Praktikumsbericht)

„Insgesamt trug das Praktikum dazu bei, dass ich meine Beratungskompetenzen vertiefen und festigen konnte und selbstständig und kreativ Interventionen ausarbeitete. Auch ermöglichte das Beobachten und die Reflexion den Aufbau größerer Sensibilität für das Thema Beratung und Coaching. Besonders das Arbeiten mit den Coachees im Kindesalter fand ich herausragend, da dies im universitären Setting sonst nur im Rahmen von Schulpraktika stattfindet.“ (Auszug aus einem unveröffentlichten Praktikumsbericht)

„Ebenfalls am Beginn des Praktikums hatte ich das Glück an einem Workshop für Lehrergesundheit von externen Referenten teilzunehmen. Uwe Schaarschmidt und Andreas Fischer gestalteten diesen Workshop auf Anfrage für das gesamte WegE-Team und auch die Praktikantinnen durften dabei sein. Für mich war es eine wertvolle Möglichkeit mein bisher erworbenes Wissen zur Gesundheit und beruflichen Anforderungen zu vertiefen und in Interaktionen mit den anderen Teilnehmern Beratungsfähigkeiten zu üben. Außerdem regte der Workshop sehr stark zur Reflexion der eigenen arbeitsbezogenen Wahrnehmung und des Verhaltens an und bot viel Raum für fruchtbaren Austausch.“ (Auszug aus einem unveröffentlichten Praktikumsbericht)

Die Ausschnitte zeigen, dass das Praktikum am ZeBERA den Studierenden vielfältige Möglichkeiten zum Erwerb von persönlichen sowie berufsbezogenen Kompetenzen bietet und diese als positiv erlebt werden.

4. Lösungs- und ressourcenorientierte Betreuung

Um den Praktikant:innen die bestmögliche Lernerfahrung zu ermöglichen, bietet das ZeBERA-Team eine intensive Betreuung an. Mitarbeiter:innen begrüßen die Praktikant:innen, führen sie in die Rahmenbedingungen des Praktikums (z. B. Schweigepflicht über Beratungsklient:innen) und die Organisation der Beratungsstelle ein. Im Verlauf des Praktikums trifft sich das Praktikumssteam alle zwei Wochen zu einem sogenannten *Prakti-Plenum*. Dieses Treffen mit den Praktikant:innen und Mitarbeiter:innen des ZeBERA (darunter mindestens eine Psychologin M.Sc., die das Praktikum offiziell anleitet) dient zur Absprache und Klärung organisatorischer Fragen oder zur Bearbeitung offener inhaltlicher Themen. Die regelmäßigen Treffen ermöglichen eine enge Einbindung in das Team sowie Begleitung bei der eigenverantwortlichen Beratungsprozesse der Praktikant:innen. Zusätzliche Unterstützung wird durch ein fortlaufendes Mentoring oder Einzel-Supervisionen bei Bedarf gewährleistet.

Für den gesamten Betreuungsprozess ist es dabei das Hauptziel des ZeBERA, gemäß dem zugrundeliegenden Beratungsverständnis auch den Praktikant:innen eine lösungs- und ressourcenorientierte Grundhaltung entgegen zu bringen. Genau wie die Beratungen mit den Klient:innen soll auch die Lernumgebung für die Praktikant:innen durch einen Fokus auf Stärken und Potentiale geprägt sein. Damit dieser Anspruch eingelöst wird, wird sowohl der Einstieg als auch der Verlauf und der Abschluss des Praktikums mit lösungs- und ressourcenorientierten Interventionen gestaltet.

Das erste Prakti-Plenum ist in Anlehnung an die Wunderfrage gestaltet, die von dem amerikanischen Psychotherapeuten Steve de Shazer und seiner Frau Insoo Kim Berg für die lösungsorientierte Kurzzeittherapie entwickelt wurde (De Shazer, 2006). Sie ist eine „Spezialform einer hypothetischen Frage“ und soll helfen, neue Lösungswege zu eröffnen (Patrzek, 2017, S. 50). Konkret wird dabei nach einer Idealvorstellung bzw. einem Wunder für die Lösung eines Konfliktes oder eines gemeinsamen Prozesses (z. B. Beratung oder Praktikum) gefragt, um daraus erste Schritte in

diese Richtung abzuleiten (vgl. den Beitrag von Niehaus & Beer in diesem Band). Im sogenannten *Wunderplenum* zu Beginn des Praktikums füllen die Praktikant:innen ein Arbeitsblatt (s. Anhang) aus und reflektieren über einen optimalen Praktikumsprozess sowie Ressourcen und eine realistische Kräfteeinteilung. Ziel ist es, gleich zu Beginn den Weg für ein gelingendes Praktikum zu ebnet und Erwartungshaltungen abzufragen.

Besonders die Frage, welche Ressourcen die angehenden Lehrkräfte bereits mitbringen und in ihrem Praktikum einsetzen möchten, wird im Verlauf immer wieder aufgegriffen. Zum einen haben die Praktikant:innen die Möglichkeit, selbstständig ein kleines Projekt zu initiieren, in dem sie ihre individuellen Stärken und Interessen verwirklichen. Dieses Projekt stellen sie den ZeBERA-Mitarbeiter:innen im Sinne einer Fortbildung vor. In der Vergangenheit haben Praktikant:innen z. B. Achtsamkeitsübungen oder einen Flip-Chart Workshop zur visuellen Gestaltung in der Lehre angeleitet. In der Auswahl und kreativen Gestaltung sind bewusst keine Grenzen gesetzt. Die Praktikant:innen sollen frei nach ihren Interessensgebieten wählen, sodass Selbstwirksamkeit und ein gegenseitiges Lernen im Team gefördert werden. Durch die eigenen Projekte, die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen und die regelmäßigen Prakti-Plena gewinnen die ZeBERA-Mitarbeiter:innen einen umfassenden Eindruck und melden den Praktikant:innen sowohl persönliche als auch fachliche Stärken kontinuierlich zurück. Zur Hälfte der Praktikumszeit und zum Abschluss wird zudem ein konstruktives und wertschätzendes Feedback gegeben.

Das Ende des Praktikums bildet ein lösungsorientierter Abschluss, in dem die Fragen des Wunderplenums nochmals aufgegriffen werden. Gemeinsam mit den Praktikant:innen wird erörtert, welche Ressourcen sie eingesetzt oder neu erlernt haben, was sie für ihre spätere Berufstätigkeit mitnehmen und wie nah sie ihrer Idealvorstellung des Praktikums gekommen sind. Hier lässt sich z. B. die Skalierungsfrage als Technik einsetzen, wobei die Praktikant:innen mithilfe der Frage „Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 deine absolute Traumvorstellung eines Praktikums ist und 1 das genaue Gegenteil, wo würdest du deine Erfahrungen im ZeBERA-Praktikum einordnen?“ ein Fazit ziehen.

5. Fazit

Zusammenfassend lassen sich vor allem zwei Besonderheiten des Praktikums am ZeBERA festhalten:

Zum einen sind die beschriebenen lösungs- und ressourcenorientierten Interventionen im Laufe des Praktikums hervorzuheben. Die angehenden Schulpsycholog:innen erfahren dadurch selbst, wie gewinnbringend eine lösungs- und ressourcenorientierte Grundhaltung sein kann und können sie sowohl für ihre Arbeit mit den Klient:innen im Praktikum als auch für ihr späteres Berufsleben mit Schüler:innen verinnerlichen. Dies kann gerade im Kontrast zu einem häufig defizitorientierten Schulsystem eine hilfreiche Perspektive sein.

Zum anderen betreuen die Praktikant:innen eigene Fälle und führen Beratungsprozesse selbstständig durch. Immer wieder wurde in der Vergangenheit die Rückmeldung gegeben, dass Studierende am ZeBERA, im Gegensatz zu vielen anderen Praktikumsstellen, in denen Praktikant:innen nur hospitieren können, selbst ungewöhnlich viel Verantwortung übernehmen können, was immer wieder positiv herausgestellt wurde. Angehende Schulpsycholog:innen können in ihrem Praktikum also ihre Beratungskompetenz mit Fällen, die ihrem späteren Schulalltag ähneln, erweitern sowie ihre Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Teamfähigkeit – allesamt wichtige Kompetenzen für Lehrkräfte – weiter ausbauen.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project* (S. 25–48). Springer.

De Shazer, S. (2006). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (9. Aufl.). Carl-Auer.

Drechsel, B., Sauer, D., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (2020). Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden im erziehungswissenschaftlichen Studium evidenzbasiert fördern – Das Bamberger Peer-Beratungstraining. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Edition ZfE: Band 4. Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 193–214). Springer.

Drechsel, B., Scheunpflug, A. & Weber, J. (2018). Lehrerbildung als gesamtuniversitäres Entwicklungsprojekt: Das Bamberger Projekt WegE. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 40–45.

Horn, D., Grötzbach, D. & Drechsel, B. (2021). Lerncoaching für Schülerinnen und Schüler: Den eigenen Lernweg wahrnehmen und gestalten lernen. *Praxis Schulpsychologie*, 7(28), 14–15.

Korthagen, F. A. J. (2010). The Relationship between Theory and Practice in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 669–675.

LPO I § 110 Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt, (2008). https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-110.

Patzek, A. (2017). *Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer Fachmedien.

Anhang

Arbeitsblatt: Lösungsorientierte Praktikumsbetreuung

(s. nächste Seite)

Lösungsorientierter Praktikumeinstieg

1) Wundervision (Praktikant:in)

Stell dir vor, das Praktikum ist vorbei. Es ist optimal bzw. genauso verlaufen, wie du es dir vorgestellt hast. Alle haben ihr Bestmöglichstes dazu beigetragen.

Du triffst einen Mitstudierenden und erzählst ihm/ihr von dem Praktikum.

Was berichtest du? Wozu hast du das Praktikum genutzt?

Was ist im Praktikum konkret passiert? Was ist – glücklicherweise – nicht passiert?

2) Ressourcen (Praktikant:in)

Was hast du dazu beigetragen, dass das Praktikum so optimal verlaufen ist?

Was hast du an persönlichen Fertigkeiten, Vorlieben, Interessen, bestimmte Erkenntnisse, Wissen, Erfahrungen in anderen Praktika... mitgebracht? Wie hast du dich eingebracht?

3) Ressourcen (BERA-Team)

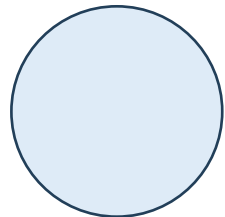
Wie hat dich das BERA-Team unterstützt?

Wie haben du und die anderen Praktikant:innen euch gegenseitig unterstützt?

4) Kraftreserven (Praktikant:in)

Wie viel Zeit/Energie kannst du für das Praktikum aufwenden?

Für welche anderen Bereiche/Aufgaben benötigst du während der Praktikumszeit wie viel Kraft/Energie? Zeichne entsprechend große Kuchenstücke in das Tortendiagramm ein.



Informationen zu den Autor*innen

in alphabetischer Reihenfolge

Dr. Angela Anderka arbeitet seit 2019 am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bamberg im Referat Diversität und Inklusion und leitet dort den Erweiterungsstudiengang *Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Sie bringt vielfältige Praxiserfahrungen aus dem schulischen Bereich insbesondere auch der Schulberatung mit und interessiert sich für die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität.

Dr. Christof Beer forscht und lehrt als geschäftsführender Direktor am Kompetenzzentrum Beratung im schulischen Kontext der Universität Bamberg und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik.

Prof. Dr. Barbara Drechsel ist Professorin für Psychologie in Schule und Unterricht und Co-Leiterin des Bereichs Schulpraktische Studien am ZLB. Sie leitete gemeinsam mit Theresa Summer das Projekt SchulPrax von 2019 bis 2023 und beschäftigt sich in Forschung und Lehre u. a. mit Theorie-Praxis-Verknüpfungen.

Prof. Dr. Ute Franz ist Inhaberin der Professur für Didaktik der Grundschule an der Universität Bamberg. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Didaktik des Sachunterrichts und hier u. a. auf der Gestaltung, Erprobung und Evaluierung von Lehr-Lernarrangements zum forschenden Lernen im naturwissenschaftlichen (Sach-)Unterricht sowie auf dem Lernen mit Interesse.

Dr. Nicola Groh ist Akademische Rätin a. Z. an der Professur für Didaktik der Grundschule. Ihr Schwerpunkt liegt im Bereich der Inklusionsforschung, insbesondere auf der (Weiter-)Bildung von Lehrkräften. In der Lehre und Forschung beschäftigt sie sich zudem u. a. mit Bildung für nachhaltige Entwicklung, Service-Learning sowie besonderen Begabungen und Interessen

Daniel Grötzbach, M. Sc. ist Lehrkraft, Schulpsychologe und war wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt WegE der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Teilprojekt „SchulPrax – Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“). Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projektverbund lernen:digital und wirkt bei der Konzeption von Fortbildungen von Lehrkräften im gesamten Bundesgebiet mit.

Tobias Hirmer ist Projektmitarbeiter am Lehrstuhl für Medieninformatik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seit Juli 2019 arbeitet er in verschiedenen Projekten mit Bezug zur Lehrkräftebildung. Während dieser Zeit beschäftigte er sich mit der Nutzung von E-Portfolios im Lehramtsstudium sowie mit der digital unterstützten kompetenzorientierten Studienplanung.

Dr. Angelika Kleber war von 2018 bis 2022 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Didaktik der Grundschule. Jetzt arbeitet sie als Heilpraktikerin für Psychotherapie in eigener Praxis.

OSTRin Birgit Kraus, M. A., ist Lehrerin für die Fächer Deutsch und Englisch am Dientzenhofer-Gymnasium Bamberg. Sie fungiert seit dem Jahr 2009 als Praktikumslehrerin für das Fach Englisch in Kooperation mit dem Lehrstuhl Fachdidaktik Englisch der Universität Bamberg und ist seit dem Wintersemester 2022/23 dorthin teilabgeordnet. Ihr Hauptinteressengebiet liegt in der Schnittstelle von schulischer und universitärer Lehrkräfteausbildung.

Prof. Dr. Konstantin Lindner ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind kooperativer Religionsunterricht, Wertebildung, kulturelle (Lehrer:innen-)Bildung sowie Didaktik der Kirchengeschichte.

StR Florian Mayer ist als Realschullehrer für Musik und Katholische Religionslehre sowie als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für

Musikpädagogik und Musikdidaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg tätig. Darüber hinaus engagiert er sich in der Lehrerfortbildung, unter anderem als Gastdozent an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen.

Dr. Eva Meidel ist Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen insbesondere im didaktischen Bereich des Musikunterrichts, in der Praktikumsbetreuung sowie im Forschungsfeld systematischer musikpädagogischer Fragestellungen. Zusammen mit Stefan Hörmann vertritt sie das im Jahr 2016 veröffentlichte und seitdem breit diskutierte *Bamberger Fachstrukturmodell*.

Johanna Niehaus, M. Sc. Psychologin und Systemische Therapeutin (DGSF), lehrt und forscht an der Universität Bamberg zum Themenbereich Beratungskompetenz und mentale Gesundheit – insbesondere von Lehramtsstudierenden. Im Fokus steht das Anliegen, angehende Lehrkräfte auf potenzielle spätere Belastungen durch primärpräventive Beratungsangebote im Studium zu unterstützen.

Evi Plötz, M. A., war Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Wege der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Teilprojekt „SchulPrax – Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“. Darüber hinaus forscht sie im Schnittbereich von Allgemeiner Pädagogik und Religionspädagogik zum Profil evangelischer Schulen.

Dr. Ricarda K. Rübben ist Akademische Rätin a. Z. am Institut für Erziehungswissenschaft, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, der Schulpädagogik als Disziplin, Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung in der Lehrer:innenbildung und der Inklusion.

Claudia Schnellbögl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Fachdidaktik Englisch an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie studierte

Englisch und Psychologie mit schulppsychologischem Schwerpunkt auf Gymnasiallehramt. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Fremdsprachendidaktik, der evidenzbasierten Lehrkräftebildung und in der empirischen Erforschung von Lernen und Lehren mit digitalen Medien. Sie ist promovierendes Mitglied in der Bamberg Graduate School of Teacher Education (BaGraTEd).

OStRin Cordula Schwarzl ist Lehrerin für die Fächer Englisch und Französisch am Franz-Ludwig-Gymnasium Bamberg und war vom Sommersemester 2021 bis einschließlich Sommersemester 2023 an den Lehrstuhl Didaktik der englischen Sprache und Literatur der Universität Bamberg teilabgeordnet. Neben der Praktikumsbetreuung liegt der Schwerpunkt ihrer didaktischen Arbeit in aktuellen Herausforderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts wie Binnendifferenzierung, selbstreguliertem Lernen sowie digital gestütztem Unterrichten.

Prof. Dr. Anna Susanne Steinweg ist seit 2004 Professorin für Didaktik der Mathematik und Informatik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Zu ihren Forschungsinteressen gehören u. a. mathematische Frühförderung, das Lehren und Lernen von Mathematik als Wissenschaft von Mustern und Strukturen sowie die Förderung algebraischen Denkens.

Dr. Martin Sticht studierte Wirtschaftsinformatik und promovierte an der Professur für Grundlagen der Informatik der Universität Bamberg. Aktuell ist er Mitarbeiter am Lehrstuhl für Medieninformatik und dort im Di-KuLe-Projekt beschäftigt. Er unterstützt seit 2022 die Einführung von efolio an der Universität Bamberg insbesondere auf technischer Ebene.

Prof. Dr. Theresa Summer ist Jr.-Professorin für Fachdidaktik Englisch an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sprecherin am ZLB (Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung) und leitete gemeinsam mit Barbara Drechsel das WegE-Teilprojekt SchulPrax von 2021 bis 2023. Sie promovierte an der Universität Würzburg und arbeitete mehrere Jahre als Englisch- und Musiklehrkraft. Ihre Forschungsinteressen umfassen die Perspektiven von Lernenden auf den Englischunterricht, kritische

Fremdsprachendidaktik und Tabus, Popkultur, Global Education sowie Grammatikunterricht.

Dr. Susanne Timm ist Diplomkulturpädagogin und promovierte Erziehungswissenschaftlerin. Am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg arbeitet sie in nationalen und internationalen Forschungsprojekten zur Lehrkräfteprofessionalität mit Schwerpunkten im Globalen Lernen und kulturellen Dimensionen professionellen Handelns. 2023 war sie in DiKuLe in einer professionellen Entwicklungsperspektive mit der Einführung von E-Portfolios befasst.

Dr. Eva Katharina Treiber ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Mathematik und Informatik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Sie betreut u. a. jedes Semester als Dozentin eine der Praktikumsgruppen im fachdidaktischen Praktikum Mathematik. Darüber hinaus forscht sie zu Vorstellungen zur Wahrscheinlichkeit und zu digital gestützter Hochschullehre.



Schulbezogene Praktika im Lehramtsstudium sind die ersten und frühzeitigen Einblicke Studierender in ihre zukünftige professionelle Praxis. In den vergangenen Jahren wurde diesen Lerngelegenheiten im wissenschaftlichen Diskurs viel Aufmerksamkeit zugewandt. Unterschiedliche Akteurinnen und Akteure in den Schulen und an der Universität sind damit befasst, Studierenden diese Erfahrungen zu ermöglichen und gemeinsam maximale Lernerfolge sicherzustellen. In diesem Buch werden Fragestellungen rund um die schulpraktischen Studien im Rahmen der Lehrkräftebildung an der Universität Bamberg diskutiert.

Aus Anlass des Abschlusses des Projekts SchulPrax (Weiterentwicklung schulpraktischer Studien), das im Bamberger WegE-Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung initiiert worden war, ist eine Sammlung von Beiträgen unterschiedlicher an schulpraktischen Studien beteiligten Arbeitsgruppen entstanden. Dabei wird der Blick auf das Lernen Studierender im Praktikum und deren Begleitung durch Praktikumslehrkräfte gelenkt (Teil I) und anhand evidenzbasierter Modelle die wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklungen schulpraktischer Studien beschrieben (Teil II), beispielsweise durch die Begleitung von Praktika im Rahmen von E-Portfolios. Zudem werden (Teil III) Einblicke in Praktikumsvarianten verschiedener Unterrichtsfächer und konkrete Konzepte verschiedener allgemein- und fachdidaktischer sowie weiterer auf das Lehramt bezogener Praktika vorgestellt. Somit liefern die Beiträge Impulse zur Weiterentwicklung schulpraktischer Studien für einzelne Fächer und darüber hinaus.



ISBN 978-3-86309-970-1



9 783863 099701

www.uni-bamberg.de/ubp