

Fachdidaktische Tagespraktika im Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Erste Befunde zum Kompetenzerleben der Studierenden im ersten Unterrichtspraktikum

Stefanie Rother^{1,*}, Frank Tosch¹ & Mirko Wendland²

¹ Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Erziehungswissenschaft

² Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

* Kontakt: Universität Potsdam,

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, OT Golm
stefanie.rother@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit dem Kompetenzerleben von Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam im Rahmen ihres Fachdidaktischen Tagespraktikums (FTP), in dem sie erstmals eigene Unterrichtserfahrungen sammeln. Ziel der Begleitstudie ist es, den Beitrag der Schulpraktischen Studien zum Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden der Studiengänge „Lehramt für die Primarstufe“ und „Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer)“ zu erforschen und passgenaue Lehrveranstaltungs- und Begleitformate zu identifizieren. Hierfür wird eine Kohorte Lehramtsstudierender ($N = 578$) durch die fünf Schulpraktischen Studien des Potsdamer Modells der Lehrerbildung mit einer Online-Befragung begleitet. Für das FTP erweisen sich die „Unterrichtsbesprechungen“, die „Zusammenarbeit in der Kleingruppe“ und die „Seminaristische Begleitung“ als zentrale Parameter des Kompetenzerlebens, wobei die „Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen“ den stärksten Einfluss auf das Kompetenzerleben der Studierenden zeigt. Die drei Gelingensfaktoren und ihre Einflüsse auf die Kompetenzeinschätzung der Studierenden werden durch eine qualitative Analyse der offenen Rückmeldungen der Studierenden weiter untermauert. In der abschließenden Diskussion werden Folgerungen für die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien erörtert.

Schlagwörter: Schulpraktische Studien; Unterrichtspraktikum; Kompetenzerwerb; Spiralcurriculum



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung und Projektansatz

Die dritte Praxisphase der insgesamt fünf Schulpraktischen Studien (SPS) im Potsdamer Modell der Lehrerbildung ermöglicht den Studierenden der Studiengänge „Lehramt für die Primarstufe“ (LPri) und „Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer)“ (LSek) im Rahmen ihres Bachelorstudiums den Erwerb erster Unterrichtskompetenzen. Mit dem folgenden Beitrag wird erstmals ein differenzierter Blick auf die Kompetenzentwicklung und -einschätzung der Studierenden in den sogenannten *Fachdidaktischen Tagespraktika* (FTP) geworfen und werden ausgewählte Befunde in quantitativen und qualitativen Begleitforschung vorgestellt und diskutiert.

Ausgangspunkt der Analyse bildet das „Konzept zu Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien“ (Tosch et al., 2013; Tosch, 2022; vgl. Abb. 1) – kurz: Spiralcurriculum –, das seit 2013 den theoretischen Rahmen für die SPS an der Universität Potsdam abbildet und auf der Vorstellung einer spiralcurricularen Entwicklung der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung angehender Lehrkräfte fußt. Es definiert Kompetenzfelder und Auseinandersetzungsdimensionen zu allen fünf Praxisphasen und wird im Rahmen des Teilprojekts „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ im Rahmen der Qualitätsoffensive PSI-Potsdam („Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung“) seit dem Wintersemester 2015/16 sukzessive evaluiert.¹

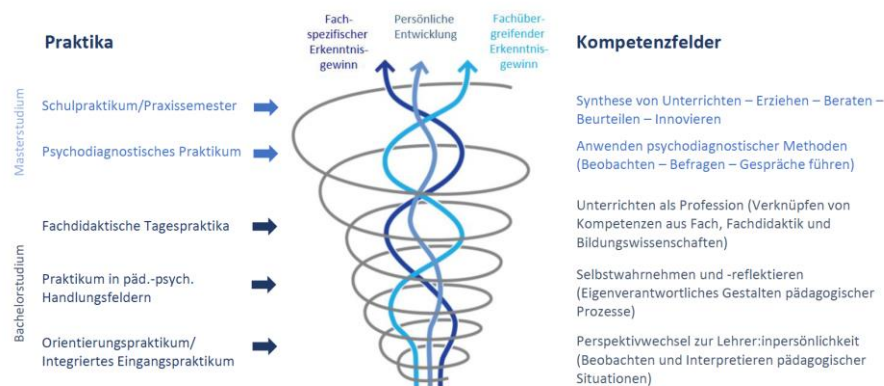


Abbildung 1: Modell Spiralcurriculum mit Leitlinien zur Professionskompetenz ins Lehramt (Tosch, 2022, Tosch, 2018, S. 341; verändert nach „Konzept zu Standards und Kompetenzen“, Tosch et al, 2013)

Das Teilprojekt untersucht nach jedem Praktikum anhand einer Kohorte Studierender, die im Studienjahr 2015/16 ihr erstes Praktikum – das Orientierungspraktikum (OP)/ Integrierte Eingangspraktikum (IEP) – absolviert haben, den selbst eingeschätzten Kompetenzerwerb. Die ausgewählte Kohorte wird über das gesamte Studium hinweg begleitet und nach jeder Praxisphase mit einem Online-Fragebogen zu ihrer Kompetenzentwicklung und den rahmenden Begleitumständen befragt (Tosch, 2018). Zwei forschungsleitende Fragestellungen werden in Form qualitativer und quantitativer Datenerhebungen sowohl querschnittlich zu jedem Praktikum als auch längsschnittlich im Zeitverlauf über alle Praktika hinweg analysiert:

¹ Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

umfasst. In beiden Varianten gehen ein*e fachdidaktische*r Betreuer*in mit maximal fünf Studierenden pro Gruppe in den jeweiligen Fachunterricht einer Ausbildungsschule des Landes Brandenburg. Zu Beginn beobachten alle Studierenden in zwei Unterrichtseinheiten zunächst den regulären Fachunterricht, um die Schüler*innen der Klasse in ihrem Interaktionsverhalten kennenzulernen. In den folgenden zehn Unterrichtswochen unterrichtet jede*r Student*in abwechselnd je zwei Unterrichtsstunden à 45 Minuten und hospitiert bei den Unterrichtsversuchen der vier übrigen Kommiliton*innen (insgesamt zwei Unterrichtsversuche und acht Hospitationen pro Person; siehe Abb. 2 auf der vorherigen Seite).³ In der Alternativvariante unterrichten und hospitiert die Studierenden vermehrt im Block. Hierbei wechseln sich die Studierenden innerhalb eines 90-minütigen Unterrichtsblocks entsprechend ab, sodass alle fünf Studierenden wenigstens zwei Unterrichtsversuche und acht Hospitationen durchführen können. Vor und nach den Unterrichtsstunden reflektieren die Studierenden gemeinsam mit der*dem fachdidaktischen Betreuer*in der Universität den Unterricht der Studierenden und deren Hospitationen. Neben diesem praktischen Teil erfolgen seminaristische Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung.

Entsprechend dem Konzept „Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien“ sollen im FTP professionsorientierte Kompetenzen in folgenden Handlungsfeldern (HF) angebahnt werden:

- „(1) Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht – erste praktische Unterrichtserfahrungen,
- (2) Anwenden (fach-)didaktischer Konzepte und Prinzipien in der Unterrichtspraxis,
- (3) Entwickeln erster Fähigkeiten zur kriteriengeleiteten Analyse und Beurteilung von kompetenzorientiertem Fachunterricht,
- (4) Analysieren von äußeren und inneren Unterrichtsbedingungen als Grundlage der Unterrichtsplanung,
- (5) Einnehmen einer fachdidaktischen Perspektive bei der adressatengerechten Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten,
- (6) Didaktisch-methodisches Begründen der Unterrichtsplanung in einem schriftlichen Unterrichtsentwurf und
- (7) Mentoriertes Reflektieren eigener Lehrerfahrungen“ (Tosch et al., 2013, S. 10).

3 Aktuelle Forschungslage

Da die Umsetzung der FTP – über den beschriebenen organisatorischen Standard und konzeptionellen Hintergrund hinaus – je nach Fachdisziplin und einzelner*einzelner Dozent*in variiert, liegen bisher vereinzelte fachspezifische Evaluationen vor, jedoch keine umfassenden Forschungserkenntnisse, die auf einer gemeinsamen konzeptionellen Grundlage fußen. Mit dem vorliegenden Datenpool des Forschungsprojekts konnte erstmals der Versuch gestartet werden, die komplexe Forschungsausgangslage an der Universität Potsdam zu sortieren und allgemeingültige Befunde zu den Gelingensfaktoren der FTP herauszuarbeiten. Erste FTP-Befunde, an denen nun angeknüpft werden soll, wurden durch Rother et al. (eingereicht) vorgelegt. Sie werden im Folgenden kurz referiert und durch weitere Forschungsergebnisse zu Unterrichtspraktika ergänzt. Drei Gelingensfaktoren, die im Rahmen der ersten Untersuchung zur Aufklärung des Einflusses der Praktika-Bedingungen auf die Kompetenzentwicklung im Bereich Unterrichten identifiziert wurden, stehen im Zentrum.

³ Zum Abschluss der regulären 15 Wochen Vorlesungszeit verbleiben noch Puffertermine, die für weitere Unterrichtsversuche und Hospitationen genutzt werden können. So sind im Rahmen der regulären 15 Wochen zum Beispiel auch Klassenarbeiten im Unterrichtsprogramm, die keine geeignete Möglichkeit für erste Unterrichtsversuche bieten.

3.1 Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbesprechungen

Im Sinne einer qualitätsvollen Begleitung werden die Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbesprechungen im aktuellen Diskurs vielfach erwähnt und im Hinblick auf Häufigkeit, Dauer und Ausgestaltung erforscht. Sie gelten nicht zuletzt als wichtige Lerngelegenheiten im Praktikum, auch wenn ihre Wirksamkeit noch nicht eindeutig geklärt werden konnte (Crasborn et al., 2011; Futter, 2017; Grassmé et al., 2018; Kreis, 2012; Staub & Kreis, 2013). Schüpbach (2007, 2011) bezeichnet Unterrichtsbesprechungen treffend als „Nahtstelle von Theorie und Praxis“. Chalias et al. (2008) sowie Feinman-Nemser (2001) verwiesen bereits frühzeitig auf das Potenzial von Unterrichtsvorbesprechungen, wobei in der Praxis vor allem Unterrichtsnachbesprechungen erfolgen (Schnebel, 2007, 2011; Schüpbach, 2007). Auch in qualitativer Hinsicht zeigen sich unterschiedliche Effektlagen (Schnebel, 2007, 2009; Hennissen et al., 2008). Wenn Mentor*innen entsprechend qualifiziert werden, so zeigen sich sowohl Einflüsse hinsichtlich der Unterrichtsvor- als auch der Unterrichtsnachbesprechungen (Futter & Staub, 2008; Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2011; Staub, 2001; Staub & Kreis, 2013; West & Staub, 2003). Staub et al. (2014) konnten z.B. die Lernwirksamkeit durch die Dauer der Vorbesprechung, die erlebte Dialogqualität sowie die kokonstruktive Unterrichtsplanung aufklären. Ähnliche Wirkungen wurden für die Nachbesprechungen aufgezeigt. Allerdings konnten nur geringe Effekte auf das Kompetenzerleben ermittelt werden.

Eine erste quantitative Auswertung des Datenmaterials im Projekt „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien“ liefert insbesondere Hinweise zu den Unterrichtsnachbesprechungen (Rother et al., eingereicht). Demnach erweist sich „Feedback und Reflexion“ im Sinne der Unterrichtsnachbesprechungen als signifikanter Prädiktor der selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenz im FTP. Aussagen zur Unterrichtsplanung/-vorbereitung konnten aus dem Datenpool bisher nicht gewonnen werden.

3.2 Arbeit in der Kleingruppe

Vorliegende Befunde zum FTP verweisen darauf, dass neben den „Unterrichtsnachbesprechungen (Feedback und Reflexion“ und der „Wichtigkeit der Begleitveranstaltungen“ auch die „Zusammenarbeit in der Kleingruppe“ mit 3,8 Prozent zur Aufklärung des Kompetenzerlebens der Studierenden im Bereich Unterrichten beiträgt (Rother et al., eingereicht). Die soziale Unterstützung unter Studierenden im Sinne des Konzepts des Teamteaching oder Peer Learning wird heute für alle Phasen der Lehrerbildung als kompetenzförderlich betrachtet. Zunehmend werden entsprechende Ansätze implementiert und erforscht. Fricke et al. (2019) fassen zusammen, dass Peer-Learning-Formate die klassischen Lehr-Lern-Methoden in der Lehrer*innenbildung vielversprechend ergänzen können und insbesondere dann sinnvoll sind, wenn, „neben einer Vermittlung von Wissen, eine Veränderung von Verhaltensweisen, Einstellungen und Überzeugungen angestrebt wird“ (Fricke et al., 2019, S. 24). Peer-Learning-Ansätze versprechen dann Vorteile – wie z.B. die Anbahnung von Kollegialität und die Reduktion von Schwellenängsten –, wenn Studierende eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre durch das Knüpfen eines egalitären Arbeitsbündnisses erlebten. Zudem müssten institutionelle Faktoren, wie die freiwillige Mitarbeit aller Beteiligten, realistische Ansprüche und die fachlich-professionelle Begleitung, bei der Implementierung beachtet werden (Wilhelm, 2013). Die Rolle von Peers explizit in lehramtsbezogenen Praxisphasen wurde im deutschsprachigen Raum bisher in kleineren Einzelstudien untersucht. So halten Rothland und Straub (2018) fest, dass Studierende im Praxissemester als Quelle der emotionalen und informationellen Unterstützung dienen können. In ihrer Untersuchung zum Einfluss der sozialen Unterstützung durch die Kommiliton*innen in Bezug auf die Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts im Verlauf eines Praxissemesters konnten jedoch lediglich geringfügige Wirkungen der informationellen und instrumentellen Unterstützung auf das Selbstkonzept Erziehung nachgewiesen werden (vgl. Rothland & Straub, 2018,

S. 135ff.). Kreische et al. (2019) konnten in einer kleineren quantitativ-qualitativen Studie ebenfalls belegen, dass sich Studierende durch Praxissemester-Peers sozial unterstützt fühlten. „Das Gefühl, von jemanden verstanden zu werden, der eine ähnliche Situation durchlebt“, sei für die Studierenden hierbei besonders bedeutsam gewesen (Kreische et al., 2019, S. 45). De Zordo et al. (2019) konnten zudem einen Anstieg der positiven Einstellungen zu Kooperationen bei Studierenden feststellen, die ihre*n Praktikumpartner*in selbst auswählen durften. Bei Studierenden, die einem Praktikumssteam zugeordnet wurden, verschlechterte sich dieser Wert hingegen im Praktikumsverlauf (de Zordo et al., 2019).

Baeten und Simons (2014), die 33 internationale Studien zwischen den Jahren 2000 und 2013 analysierten, erarbeiteten in einem Review die Vor- und Nachteile der Implementierung eines Teamteaching-Kooperationsansatzes im Lehramtspraktikum. Die Autorinnen bilanzieren, dass der Peer-Dialog offener, vertrauensvoller und von Empathie und Verständnis getragen ist, da sich die Akteur*innen auf dem gleichen Kompetenzlevel befinden. „This makes it easier to share ‘ups and downs’: successes, questions, fears, and frustrations“ (Baeten & Simons, 2014, S. 95). Gegen das Teamteaching spreche hingegen u.a. die Schwierigkeit, konstruktives Feedback zu geben. Um niemanden persönlich zu verletzen, werde vermehrt positives Feedback ausgesprochen (Baeten & Simons, 2014, S. 97).

Das Peer Coaching im Speziellen, so hält es Lu (2010) in einem Review fest, erleichtere die Zusammenarbeit und Kollegialität unter den Lehramtsstudierenden. „Peer coaching, according to this review, enables student teachers to become more active and reflective learners and willing collaborators in the learning community“ (Lu, 2010, S. 16).

Befunde zur Wirksamkeit eines Peer-Coaching-Ansatzes im Rahmen von Unterrichtspraktika liefert bislang eine kleine Studie von Bowman und McCormick aus dem Jahr 2000. Die beiden amerikanischen Wissenschaftlerinnen verglichen zwei Gruppen von Studierenden, die entweder im Sinne des Peer Coaching in Teams Unterrichtserfahrungen sammelten und sich gegenseitig beobachteten und Rückmeldungen gaben oder die traditionell von Lehrkräften begleitet und betreut wurden. Ihre Untersuchung hinsichtlich der Kompetenzentwicklung in den Bereichen „Klarheit und Strukturiertheit“, „Pädagogisches Denken und Handeln“ und „Einstellungen“ ergab signifikante Unterschiede in acht von zehn Variablen zugunsten der Peer-Coaching-Studierendengruppe. Die Autorinnen plädieren dafür, ein Peer-Coaching-Modell ergänzend in der Lehrer*innenbildung zu etablieren, um die Möglichkeiten der Beobachtung, des Feedbacks und der Beratung zu erweitern (Bowman & McCormick, 2000).

3.3 Seminaristische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung

Die Forschung zu Schulpraktischen Studien in den vergangenen Jahren hat insbesondere die seminaristische Begleitung der Praktika beschäftigt. Bereits Nolle (2004) verweist darauf, dass sich die Studierenden eine bessere Betreuung im Praktikum sowie Vor- und Nachbereitungen wünschen. Inzwischen ist diese seminaristische Betreuung zwar als Standard vorgesehen (Gröschner & Hascher, 2019; Schubarth, 2014; Ulbricht & Schubarth, 2017; Weyland, 2012), doch deren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist empirisch betrachtet noch uneinheitlich. Die Befundlage für längere Praktika (insbesondere Praxissemester) wurde in den letzten Jahren wesentlich erweitert, auch wenn dies nicht unbedingt zur Klärung der Einflüsse beigetragen hat. So konnten Gronostaj et al. (2018) zum Einfluss schulischer und universitärer Lerngelegenheiten im Praxissemester keine signifikanten Wirkungen der Begleitveranstaltungen auf den Kompetenzerwerb der Studierenden in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren nachweisen und erklären dies unter anderem anhand der heterogenen Qualität der Lernbegleitung in den fachdidaktischen Veranstaltungen. Schon 2012 zeigten weitere Potsdamer Analysen eine mangelnde Zufriedenheit der Mehrheit der Studierenden

mit den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen auf (Schubarth et al., 2012). Auch außerhalb der Potsdamer Studien lassen sich diese Befunde bestätigen. König und Rothland (2018) konnten im Rahmen des Projekts „Learning to Practice“ (LTP) nur einen bedingten Einfluss der Vorbereitung und Begleitung der Veranstaltungen auf die Tätigkeiten der Studierenden nachweisen. Umso erstaunlicher erscheinen erste Befunde, wonach das Begleitseminar des Orientierungspraktikums und des außerunterrichtlichen Praktikums in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern spezifische Einflüsse auf den erlebten Kompetenzerwerb der Studierenden zeigt (Rother et al., eingereicht). Als signifikanter Prädiktor der selbsteingeschätzten Unterrichtskompetenz im FTP erweist sich ebenda die „Wichtigkeit der Begleitveranstaltung“. Eine gezielte Analyse der seminaristischen Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung im FTP soll Gegenstand weiterer Auswertungen sein und bisherige Projektergebnisse konkretisieren.

Die hier skizzierten Befunde bilden eine Richtschnur für die folgende Analyse des FTP. So gilt es zu prüfen, inwiefern die vorliegende Befundlage zu den Gelingensbedingungen – Praktikumsbegleitung, Unterrichtsbesprechungen und Zusammenarbeit in der Kleingruppe – bestätigt und weitere detaillierte Befundlagen aufgezeigt werden können.

4 Methodik und Stichprobe

Zur Erfassung der Einschätzungen der Studierenden wurden Online-Fragebögen mit standardisierten Abfragen sowie Fragen mit offenem Antwortformat mit der Software QUAMP (Sociolutions, 2018) digital umgesetzt und in den Erhebungen eingesetzt.⁴ Die Analyse der quantitativen Daten erfolgte vorwiegend mittels schrittweiser Regressionsanalysen mit dem Programm SPSS, um rahmende Einflüsse des FTP auf die Kompetenzentwicklung aufklären zu können. Der Klassifikation Cohens (1992) folgend wird ein R^2 von 0,01 bis kleiner 0,09 als schwacher Effekt, ein R^2 von 0,09 bis kleiner 0,25 als mittlerer Effekt und ein R^2 von 0,25 und größer als starker Effekt bezeichnet. Einflüsse auf die persönliche Entwicklung wurden mittels Produkt-Moment-Korrelationen überprüft.

Im Zentrum der quantitativen Analyse stand die Aufklärung des Kompetenzerlebens der Studierenden, das von den Teilnehmenden anhand von 14 Aussagen (*Gesamtskala: Kompetenzerleben* mit einem Cronbachs Alpha = .94, $N = 161$) eingeschätzt wurde. Zur Überprüfung des Einflusses der Unterrichtsbesprechungen auf das Kompetenzerleben der Studierenden wurden vier Skalen ($N = 165$) eingesetzt, die alle respektable Skalengüten (Cronbachs Alpha) zeigten (adaptierte Skalen nach Staub et al., 2014):

- *Unterrichtsvorbesprechung: Kokonstruktive Unterrichtsplanung* (.84),
- *Unterrichtsvorbesprechung: Erlebte Dialogqualität* (.88),
- *Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion* (.92),
- *Unterrichtsnachbesprechung: Erlebte Dialogqualität* (.86).

Die Prüfung der Wirkung der Kleingruppenarbeit auf das Kompetenzerleben erfolgte anhand von vier Einzelaussagen, die die *gemeinsame Planung des Unterrichts*, die *Zusammenarbeit* und die *Rückmeldung/Auswertung der Unterrichtsstunde in der Kleingruppe* berücksichtigten. Um abschließend weitere Einflussfaktoren auf das Kompetenzerleben zu identifizieren, wurden neben den Skalen zu den Unterrichtsbesprechungen und den Aussagen zur Kleingruppenarbeit weitere 20 Aspekte als Variablen in die Regressionsanalyse mit aufgenommen, die *organisatorische Aspekte des Praktikums*, *Leistungsanforderungen und -bewertung*, *Beobachtungsaufgaben* und die *Bewertung der bisherigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildung* abbildeten.

⁴ An der Materialerhebung war Jonas Faust, wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt, beteiligt.

Zur qualitativen Datenanalyse wurde das komplexe Datenmaterial der offenen Frageformate zum FTP hinsichtlich sechs offener Antwortformate gefiltert und anhand der vorhandenen Antworten (siehe jeweils Angaben in Klammern) analysiert:

- *Das hat mir im Praktikum gefallen.* ($N = 238$)
- *Das hat mir im Praktikum nicht gefallen.* ($N = 114$)
- *Das hat mir im Praktikum gefehlt.* ($N = 82$)
- *Was bewerten Sie an den vorbereitenden, begleitenden und/oder auswertenden Lehrveranstaltungen als besonders förderlich für Ihre Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dem FTP?* ($N = 153$)
- *In welcher Eigenschaft fühlen Sie sich durch das Praktikum besonders gestärkt?* ($N = 132$)
- *Das muss ich meinem Empfinden nach noch lernen, um eine gute Lehrkraft zu werden.* ($N = 102$)

Mit dem Programm MAXQDA wurde zu den offenen Frageformaten eine Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt, die eine Gewichtung der Studierendenaussagen ermöglicht. Dabei wurden Kategorien (Handlungsfelder) aus dem o.g. „Konzept zu Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien“ (Tosch et al., 2013) deduktiv abgeleitet und durch weitere, induktiv gewonnene Kategorien (Handlungsrahmen) erweitert. Zu den ausgewählten sechs offenen Frageformaten konnten insgesamt $N = 821$ Aussagen codiert werden. Die Auswertung erfolgte hinsichtlich der kategorialen Häufigkeiten der Studierendenaussagen (s. Tab. 4 auf S. 47).

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf einer Stichprobe von $N = 168$ Studierenden, die alle ihr erstes FTP absolvierten und vom Sommersemester 2017 bis zum Wintersemester 2019/2020 teilnahmen. Die Teilnehmer*innen befanden sich mehrheitlich zu 76,8 Prozent ($N = 129$) im Studiengang „Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer)“; 23,2 Prozent ($N = 39$) der Befragten sind dem Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“ zuzuordnen.

Von den Sekundarstufenstudierenden absolvierten 46,1 Prozent ($N = 54$) ihr FTP in einem sprachlichen Fach (in erster Linie im Fach Deutsch: 57,4 % [$N = 31$] und im Fach Englisch: 24 % [$N = 13$]). 24,5 Prozent ($N = 31$) der Studierende führten das Tagespraktikum in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach durch ($N = 10$ in Biologie, $N = 9$ in Mathematik), und die übrigen 27,3 Prozent ($N = 32$) leisteten das Praktikum in einem gesellschaftswissenschaftlichem oder sportlich-musischen Fach (34,4 % [$N = 11$] in Sport und 25 % [$N = 8$] in Geschichte).

86,4 Prozent ($N = 145$) aller Studienteilnehmer*innen haben das FTP zwischen dem 4. und 7. Fachsemester absolviert (38,7 % im 6. Fachsemester, 22,7 % im 5. Fachsemester und jeweils 12,5 % im 4. oder 7. Fachsemester). 61,4 Prozent ($N = 103$) Studierende folgten demnach der in der Satzung empfohlenen Belegung im 3. Studienjahr (5. oder 6. Fachsemester). Ein Großteil der Studierenden, 65 Prozent ($N = 108$), führte das FTP an einer weiterführenden Schule durch (43,4 % an einem Gymnasium, 10,2 % an einer Gesamtschule, 6 % an einer Integrierten Sekundarschule, 4,2 % an einer Oberschule). 34,9 Prozent ($N = 58$) der Studierenden besuchten hingegen eine Grundschule. Dieser Wert lässt darauf schließen, dass 11,3 Prozent ($N = 19$) der Sekundarstufenstudierenden ihr Praktikum an einer Grundschule durchführten. In der Grundschule wurden insbesondere die Jahrgangsstufen 4 bis 6 für das FTP gewählt (72,4 %). In den weiterführenden Schulen absolvierten die Studierenden ihr Tagespraktikum in etwa gleicher Verteilung in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 (57 % der Studierenden).

5 Ausgewählte Ergebnisse

Die Darstellung der ausgewählten Ergebnisse erfolgt – angelehnt an die bisherige Forschungslage – in einem Dreischritt, wobei das Kompetenzerleben der Studierenden jeweils im Mittelpunkt der Analysen steht.

5.1 Unterrichtsbesprechungen

Es zeigte sich, dass durch eine Berücksichtigung der Variablen zur Unterrichtsbesprechung in der Analyse 35,3 Prozent der Varianz im Kompetenzerleben der Studierenden aufgeklärt werden konnte. Den stärksten Einfluss hat die Skala „*Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion*“ mit 29,1 Prozent (vgl. Tab. 1); im Sinne Cohens handelt es sich hier um einen starken Effekt. Weitere geringere Einflüsse zeigen die Skalen „*Unterrichtsvorbesprechung: Erlebte Dialogqualität*“ mit 3,5 Prozent und „*Unterrichtsnachbesprechung: Erlebte Dialogqualität*“ mit 2,7 Prozent, wobei der zuletzt genannte Faktor ein negatives Beta anzeigt. Dieser Befund deutet darauf hin, dass auch die Ausgestaltung und empfundene Qualität der Besprechungen – insbesondere der Unterrichtsnachbesprechungen – für das Kompetenzerleben der Studierenden bedeutsam sind. Die Skala „*Unterrichtsvorbesprechung: Kokonstruktive Unterrichtsplanung*“ trägt nicht zur Varianzaufklärung bei.

Table 1: Regressionsmodell: Skalen zu Unterrichtsbesprechungen als unabhängige Variable und „*Kompetenzerleben*“ als abhängige Variable ($N = 161$) (eigene Darstellung)

| | <i>F</i> | <i>R</i> ² | <i>Korr. R</i> ² | <i>B</i> | <i>SE</i> | β |
|-----------------------------------------------------------|-----------|-----------------------|-----------------------------|----------|-----------|---------|
| Kompetenzerleben | 28,546*** | ,353 | ,341 | | | |
| Konstante | | | | 2,485 | ,260 | |
| <i>Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion</i> | | ,291 | ,287 | ,422 | ,075 | ,623 |
| <i>Unterrichtsvorbesprechung: Erlebte Dialogqualität</i> | | ,035 | ,031 | ,298 | ,077 | ,400 |
| <i>Unterrichtsnachbesprechung: Erlebte Dialogqualität</i> | | ,027 | ,023 | -,269 | ,105 | -,373 |

Anmerkung: *** $p < .001$.

Die zentrale Bedeutung der Unterrichtsbesprechungen spiegelt sich auch in den offenen Antworten der Studierenden wider. Bei der Frage, was den Studierenden gut bzw. nicht gut im Praktikum gefiel, sticht die Kategorie „*Betreuung insgesamt*“ besonders hervor. Die Betreuung während des Praktikums – sowohl durch die betreuende Lehrkraft vor Ort als auch durch die Dozierenden der Universität – wird jeweils mit ca. 11 Prozent der Studierendenaussagen ebenso positiv wie negativ bewertet (vgl. Tab. 4 auf S. 47). Hinsichtlich der Betreuung der Lehrkraft vor Ort wird insbesondere das Feedback (Handlungsfeld „Auswerten“) thematisiert und beispielsweise angegeben, dass die „*sehr prägnant formulierten Rückmeldungen und Empfehlungen durch die betreuende Lehrkraft*“ (212; 12)⁵ besonders weitergeholfen haben. Hier findet auch die Dialogqualität (s.o.) ihren Ausdruck. Als lernförderlich empfanden es die Studierenden, „*eine kompetente Person aus der Praxis [...] an der Seite zu haben, die mich bremst bzw. an der richtigen Stelle Nachfragen stellt und Impulse setzt*“ (205; 13). Im Hinblick auf die Betreuung durch die Dozierenden der Universität wird die gewinnbringende gemeinsame Reflexion

⁵ In der Klammer wird jeweils der entsprechende Datenfall und die durch MAXQDA nummerierte Aussage zur entsprechenden Kategorie angegeben.

von den Studierenden in den Mittelpunkt gerückt. Zugleich wird deutlich, dass eine umfangreichere gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts manchen Studierenden fehlte und sie sich „ins kalte Wasser geworfen“ (196; 12) fühlten. Zudem gaben über 19 Prozent der Studierenden an, dass ihnen die Auswertung ihrer Praxiserfahrungen gefehlt habe. Sie vermissten die „konstruktive Kritik der betreuenden Lehrkraft“ (191; 13) oder auch ein „Auswertungsgespräch mit der*em Dozent*in“ (238; 14). Zum Teil wurden Auswertungen demnach nur in der gesamten Gruppe, aber nicht individuell durchgeführt.

5.2 Arbeit in der Kleingruppe

Eine weitere quantitativ angelegte Analyse sollte den Einfluss der Arbeit in der Kleingruppe auf das Kompetenzerleben bestimmen. Die schrittweise Regressionsanalyse zur Aufklärung des Einflusses der Einschätzungen der Kleingruppenarbeit auf die abhängige Variable „Kompetenzerleben“ ergab, dass das Kompetenzerleben insgesamt zu 26,3 Prozent (starker Effekt; Cohen, 1992) aufgeklärt werden kann (vgl. Tab. 2). Stärkster Prädiktor ist die Aussage bzw. Variable „Unterricht im Team planen, durchführen und/oder reflektieren“ mit knapp 22 Prozent. Mit einem geringeren Einfluss von 4,4 Prozent trägt auch die Variable „Rückmeldung zur Unterrichtsstunde“ zur Aufklärung bei. Zwei weitere Variablen zur gemeinsamen Planung der Unterrichtsstunde in der Kleingruppe zeigen hingegen keine Effekte. Ein signifikanter Zusammenhang ($r = .242$, $p = .002$, $N = 161$) besteht zudem zwischen dem Kompetenzerleben der Studierenden und der empfundenen Ermutigung zum Unterrichten durch die Kleingruppe.

Table 2: Regressionsmodell: Einschätzungen der Kleingruppenarbeit als unabhängige Variable und „Kompetenzerleben“ als abhängige Variable ($N = 156$) (eigene Darstellung)

| | <i>F</i> | <i>R</i> ² | <i>Korr. R</i> ² | <i>B</i> | <i>SE</i> | <i>β</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------------------|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Kompetenzerleben | 9,140** | ,263 | ,254 | | | |
| Konstante | | | | 2,938 | ,255 | |
| ... hat mich die Arbeit befähigt, Unterricht im Team zu planen, durchzuführen und/oder zu reflektieren. | | ,219 | ,214 | ,167 | ,054 | ,285 |
| ... habe ich eine hilfreiche Rückmeldung zu meiner Unterrichtsstunde erhalten. | | ,044 | ,040 | ,198 | ,065 | ,279 |

Anmerkung: ** $p < .01$.

In ihren offenen Aussagen zur Qualität des Praktikums unterstreichen die Studierenden den Wert der Kleingruppenarbeit (vgl. Tab. 4 auf S. 47) – insbesondere im Sinne des Feedbacks zur Unterrichtsstunde. So melden über 15 Prozent der Studierenden explizit zurück, dass sie „wichtige Rückmeldungen von den anderen Studenten“ (218; 9) erhielten. Viele Studierenden erlebten einen „respektvollen Umgang“ (220; 9) und merkten die gute Zusammenarbeit in der Gruppe an. Sie konnten Unterrichtsentwürfe gemeinsam planen und besprechen und thematisieren vielfach das kollegiale Klima in der Gruppe. „Meine Kleingruppe war fantastisch, tolle Zusammenarbeit, Vorschläge und Ideen“ (244; 12). Die Aussagen bekräftigen die motivierende Wirkung der Kleingruppenarbeit, sofern sie als konstruktiv von den Studierenden empfunden wurde.

5.3 Kompetenzerleben

Das „Kompetenzerleben“ soll abschließend unter Einbezug aller relevanten Variablen – der Praktikumsbegleitung, der empfundenen Wichtigkeit des FTP, der Kleingruppe, der Unterrichtsbesprechungen sowie organisatorischer Aspekte wie der Anzahl der unterrichteten Stunden – analysiert werden. Die schrittweise Regressionsanalyse deckt auf, dass das „Kompetenzerleben“ zu 56,7 Prozent (starker Effekt nach Cohen, 1992) aufgeklärt werden kann (vgl. Tab. 3). Den stärksten Einfluss und einen mittleren Effekt zeigt die Variable „Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen“ mit 30,6 Prozent. Dies betont (erneut) die zentrale Bedeutung der universitären und schulischen Praktikumsbegleitung. Auch die empfundene „Wichtigkeit des FTP für den Aufbau professioneller Kompetenzen“ klärt das Kompetenzerleben mit weiteren 12,5 Prozent auf. Einen geringen Einfluss zeigen die „Zusammenarbeit in der Kleingruppe“ im Hinblick auf die „Rückmeldung zur gehaltenen Unterrichtsstunde“ (5,8 %), die „Anzahl der selbst unterrichteten Stunden“ (5,0 %) und die „Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion“ (2,8 %). Keinen Einfluss haben hingegen weitere den Handlungsrahmen betreffende Variablen: die abgefragten „Leistungsanforderungen“, die „Leistungsbewertung“ und die „Praktikumsaufgaben“ sowie die im Studium zuvor jeweils besuchten *bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen*.

Table 3: Regressionsmodell: alle bisherigen Variablen als unabhängige Variable und „Kompetenzerleben“ als abhängige Variable ($N = 79$) (eigene Darstellung)

| | <i>F</i> | <i>R</i> ² | <i>Korr. R</i> ² | <i>B</i> | <i>SE</i> | <i>β</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------|-----------------------------|----------|-----------|----------|
| Kompetenzerleben | 19,141*** | ,567 | ,538 | | | |
| Konstante | | | | ,639 | ,443 | |
| <i>Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen</i> | | ,306 | ,297 | ,265 | ,081 | ,288 |
| <i>Wichtigkeit des FTP für den Aufbau professioneller Kompetenzen</i> | | ,125 | ,019 | ,234 | ,064 | ,310 |
| <i>Hilfreiche Rückmeldung zu meiner Unterrichtsstunde erhalten</i> | | ,058 | ,052 | ,189 | ,059 | ,276 |
| <i>Anzahl selbst unterrichteter Stunden</i> | | ,050 | ,046 | ,185 | ,062 | ,236 |
| <i>Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion</i> | | ,028 | ,024 | ,120 | ,055 | ,194 |

Anmerkung: *** $p < .001$.

Ein Effekt, der sich hier nur gering zeigt, aber in den offenen Rückmeldungen starken Ausdruck findet, betrifft die organisatorischen Aspekte des FTP (33,3 % der negativen Aussagen; vgl. Tab. 4 auf der folgenden Seite) – insbesondere den Faktor „Zeit“ (Unterkategorie der Hauptkategorie „Organisatorisches“). Zeitliche Aspekte des Praktikums wurden von den Studierenden vermehrt negativ beurteilt (knapp 20 %). Studierende gaben beispielsweise an, dass ihnen die Konzeption mit nur zwei Unterrichtsstunden während des Praktikums missfiel. Sie bemängelten zum Teil auch vermehrten

Unterrichtsausfall, fehlende Hospitationsstunden und dass sie sich einen längeren Kontakt zu den Schüler*innen gewünscht hätten. „Als man sich auf die Schüler eingestellt hatte, war das Praktikum schon wieder zu Ende“ (207; 17). Im Vergleich zur ersten offenen Frage „Das hat mir gut gefallen im Praktikum“ wurden im Rahmen der negativen Rückmeldungen zum Praktikum von den Studierenden mit über 70 Prozent der Aussagen stärker Aspekte des Handlungsrahmens als inhaltliche Handlungsfelder angesprochen.

Weitere Hinweise auf das Kompetenzerleben der Studierenden liefern die offenen Antworten der Teilnehmenden zu den Fragen „Was bewerten Sie an den vorbereitenden, begleitenden und/oder auswertenden Lehrveranstaltungen als besonders förderlich für Ihre Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dem FTP?“, „In welcher Eigenschaft fühlen Sie sich durch das Praktikum (FTP) besonders gestärkt?“ und „Das muss ich meinem Empfinden nach noch lernen, um eine gute Lehrkraft zu werden.“.

Als besonders kompetenzförderlich empfanden die Studierenden die „*Unterrichtsplannung und -begründung*“ („*Planen von Unterricht*“ und „*Begründen der Unterrichtsplannung im schriftlichen Verlauf*“) mit insgesamt 23,8 Prozent der Aussagen sowie die „*Reflexion*“ mit knapp 11 Prozent der Aussagen. So berichtet ein*e Student*in hinsichtlich der Reflexion erster praktischer Unterrichtserfahrungen:

Wir haben nach jeder Unterrichtsstunde gemeinsam reflektiert. Dabei hat der Student begonnen, danach reflektierten die Kommilitonen und zum Schluss der Dozent. So konnten alle Studenten ihre Reflexionsfähigkeit deutlich schulen, der Dozent nahm nichts vorweg und der unterrichtende Student bekam die Möglichkeit, evtl. schwierige Phasen selbstständig zu überdenken (250; 17).

Tabelle 4: Kategoriale Häufigkeiten der Studierendenaussagen zu drei offenen Fragen in % (qualitative Befunde) (eigene Darstellung)

| Hauptkategorien | | Das hat mir gefallen (N = 234) ⁶ | Das hat mir nicht gefallen (N = 114) | Das hat mir gefehlt (N = 82) |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| <i>Allgemeines</i> | | 1,3 | 3,5 | 12,2 |
| <i>Organisatorisches</i> | | 2,9 | 33,3 | 11,0 |
| <i>Zusammenarbeit in der Kleingruppe</i> | | 15,2 | 8,8 | 2,4 |
| <i>Arbeit mit den Schüler*innen</i> | | 6,8 | 2,6 | 2,4 |
| <i>Betreuung</i> | <i>Betreuende Lehrkraft</i> | 11,1 | 10,5 | 9,8 |
| | <i>Dozierende*r</i> | 11,5 | 11,4 | 12,2 |
| | <i>Sonstige</i> | 1,7 | 3,5 | 8,5 |
| <i>Erste praktische Unterrichtserfahrungen</i> | <i>Planen (HF 4, 5 & 6)</i> | 12,4 | 9,6 | 13,4 |
| | <i>Durchführen (HF 1 & 2)</i> | 25,6 | 1,8 | 8,5 |
| | <i>Auswerten (HF 3 & 7⁷)</i> | 12,0 | 14,9 | 19,5 |

⁶ N = Anzahl der Studierenden-Aussagen zu der entsprechenden offenen Frage. Die folgenden Angaben zu den Kategorien geben wieder, in welcher prozentualen Häufigkeit die jeweilige Kategorie in den Aussagen angesprochen/thematisiert wurde.

⁷ Die sieben Handlungsfelder des FTP (HF; siehe Kap. 2: „Das Fachdidaktische Tagespraktikum“) wurden den Oberkategorien „*Planen*“, „*Durchführen*“ und „*Auswerten*“ erster praktischer Unterrichtserfahrungen zugeordnet.

Hinsichtlich der Unterrichtsplanung wird das Schreiben von Unterrichtsplänen meist in Verbindung mit der konkreten Begründung von Unterrichtsentwürfen und auch der Formulierung von Lernzielen angesprochen. Eine konkrete Planung vorzunehmen und diese auch in der Gruppe zu besprechen, wird als besonders hilfreich beschrieben – wobei Studierende auch angeben, dass sie die Planung „*vorher etwas unterschätzt*“ (220; 13) hätten. Gestärkt fühlen sich die Studierenden insbesondere durch die Selbstwirksamkeitserfahrung im Praktikum. 28,4 Prozent der Studierenden geben an, nach dem Praktikum selbstbewusster vor der Klasse auftreten zu können. Die Befragten halten zudem fest, durch das Praktikum sicherer im Umgang mit den Schüler*innen geworden zu sein (12,3 %) und sich in der Kreativität bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten gestärkt zu fühlen (11,1 %). Weiteren Lernbedarf nehmen die Studierenden hinsichtlich des Klassenmanagements wahr, wobei vermehrt der kompetente Umgang mit Unterrichtsstörungen angemerkt wird. Mit 17,6 Prozent aller Aussagen führt diese Kategorie vor der Aneignung weiteren fachlichen Know-hows und der Förderung im Umgang mit Schüler*innen das Feld der Antworten an.

6 Diskussion

Mit dem vorliegenden Beitrag werden auf der Grundlage des hier ausgewählten Datenmaterials des Projekts „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ die zentralen Einflüsse auf das Kompetenzerleben der Studierenden im Rahmen des FTP 1 vorgestellt. Die quantitativen und qualitativen Analysen bestätigen zuvor durchgeführte Auswertungen zum FTP und präzisieren die Befunde zu drei Gelingensbedingungen des ersten Unterrichtspraktikums im Potsdamer Modell der Lehrerbildung.

6.1 Seminaristische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung

Die Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung des Praktikums bilden den zentralen Lernort des FTP, der es den Studierenden ermöglicht, erste Unterrichtserfahrungen zu planen und zu reflektieren. Dies belegen sowohl die quantitativen als auch qualitativen Befunde. Die „*Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen*“ ist der stärkste Prädiktor zum Kompetenzerleben im FTP 1. Im Gegensatz zu König und Rothland (2018), die in ihrer Studie keine signifikanten Einflüsse durch die Vorbereitung und Begleitung der Universität – hier konzentriert auf die Lernprozesse und Lernergebnisse der Studierenden – ermitteln konnten,⁸ zeigt sich ein starker Einfluss der begleitenden Lehrveranstaltungen insgesamt auf das Kompetenzerleben der Studierenden, wobei der jeweilige Beitrag von Vorbereitung, Begleitung und Auswertung noch nicht im Detail geklärt werden konnte. Die Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere die auswertend-reflexive Perspektive zur Kompetenzförderung beiträgt und gestärkt werden sollte. Die qualitative Analyse stützt diesen Befund, deckt zugleich jedoch auch ein stark divergierendes Bild hinsichtlich der Qualität der Betreuung in den Fachdidaktiken auf. Während manche Studierende eine wertvolle Begleitung erfahren haben, berichten andere von Defiziten und fehlender Unterstützung. Hier wird die von Gronostaj et al. (2018) angesprochene heterogene Lernbegleitung in den Fachdidaktiken deutlich. Diesbezüglich bedarf es dringend einer gefilterten fachbezogenen Analyse, um weitergehend gelungene Konzepte der Begleitung und Nachbereitung identifizieren und teilen zu können, sowie einer differenzierten Analyse von Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. So konnte Wendland (2021) auf erste Befunde zum wirksamen Einfluss der Vorbereitung verweisen. Darüber hinaus

⁸ Mithilfe regressionsanalytischer Methoden wurden beim LtP-Projekt die Effekte der erlebten Kohärenz zwischen universitärer Begleitung und Schulpraxis auf die Veränderungen der Kompetenzeinschätzung untersucht und der Beitrag der universitären Begleitung zur Erklärung von Varianz in den lernprozessbezogenen Tätigkeiten der Studierenden ermittelt (König & Rothland, 2018, S. 39f.).

sollten weitere Einflüsse der universitären *und* schulischen Begleitung untersucht werden, um die Qualität des jeweiligen Unterstützungsangebots filtern zu können und ein erfolgreiches Zusammenwirken der Begleitpersonen flächendeckend anzustoßen. Vergleichsweise viele negative Rückmeldungen zur Betreuung legen nahe, dass auch Standards im Sinne einer qualitätsvollen Begleitung während des Praktikums auf der Agenda bleiben und so eine engere Zusammenarbeit von Schule und Universität in den Betrachtungsfokus rückt.

6.2 Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbesprechungen

Die Analyse bestätigt den bereits zuvor von Staub et al. (2014) und in eigenen Auswertungen identifizierten starken Einfluss der Unterrichtsnachbesprechungen hinsichtlich „*Feedback und Reflexion*“. Die quantitativen Befunde belegen zudem (wenn auch im geringeren Umfang) den Einfluss der Dialogqualität – sowohl in Unterrichtsnachbesprechungen als auch in den -vorbesprechungen (Staub et al., 2014). Während sich bei den Regressionsanalysen kein Effekt der kokonstruktiven Unterrichtsplanung nachweisen lässt, thematisieren die Studierenden in ihren offenen Antworten durchaus die gemeinsame Vorbereitung der Unterrichtsstunde als gewinnbringend. Sie geben an, dass insbesondere die gemeinsame Planung und Begründung von Unterricht für sie als kompetenzfördernd wahrgenommen wurde. „*Die direkte Grob- und Feinplanung der Unterrichtsreihe und die Besprechung mit der Dozentin im Vorfeld*“ (260; 14) seien eine wichtige Vorbereitung auf das Praktikum gewesen. Ebenso werden Feedback und Auswertung von den Studierenden – im Rahmen einer umfassenden Reflexion mit der betreuenden Lehrkraft, den Dozierenden, in der Kleingruppe und/oder im Sinne der Selbstreflexion – als wichtige Lerngelegenheiten definiert. Allerdings zeigt sich auch, dass die Auswertung der Unterrichtserfahrungen (als Teil der Unterrichtsnachbesprechungen) für manche Studierende nur mangelhaft erfolgte. An dieser Stelle bedarf es einer gezielteren Analyse der Auswertungspraxis in den Fächern und der Identifikation gelingender Reflexions- und Auswertungsmodelle. Insgesamt scheint ein kritischer Blick auf die Durchführung von Unterrichtsbesprechungen bezüglich zeitlicher, inhaltlicher und methodischer Ausgestaltung, auch hinsichtlich der Dialogqualität und Lernwirksamkeit vonnöten zu sein, wenn die Studierenden den Besprechungen eine solch zentrale Bedeutung für ihre Kompetenzentwicklung beimessen. Obwohl die quantitativen Befunde eindeutig den Nachbesprechungen eine vorrangige Rolle für das Kompetenzerleben zuweisen, gilt es die Gestaltung der Unterrichtsvorbesprechungen weiter zu prüfen, um deren Wirksamkeit auf das Kompetenzerleben der Studierenden zu steigern – dies umso mehr, da andere Studien die Lernwirksamkeit der kokonstruktiven Unterrichtsplanung nachweisen (Staub et al., 2014) und die befragten Studierenden des FTP zum Teil eine unzureichende Vorbereitung und Planung der Unterrichtstätigkeit rückmeldeten.

6.3 Arbeit in der Kleingruppe

Im Rahmen der im FTP umgesetzten Kleingruppenarbeit können signifikante Einflüsse auf das Kompetenzerleben hinsichtlich der Teamarbeit und der Rückmeldungen zur Unterrichtsstunde nachgewiesen werden. Dieser Befund beantwortet die Frage nach der Wirksamkeit der Kleingruppenarbeit im Sinne eines Peer-Coaching-Ansatzes und ergänzt bisherige Forschungsbefunde um weitere Aspekte der erfolgreichen Zusammenarbeit in der Kleingruppe. So belegt die Auswertung, dass die Kooperation in der Gruppe die Teamarbeit und -fähigkeit der angehenden Lehrkräfte schult und gleichzeitig ihr Kompetenzerleben stärkt. Dieser Befund stützt die Ausführungen von Lu (2010), die Nachweise einer gesteigerten Kollegialität durch Peer Coaching fand. Das Feedback der Kommiliton*innen beeinflusst ebenfalls das Kompetenzerleben der Teilnehmer*innen und rückt erneut die Auswertung und Reflexion auch im Kreis der Kleingruppe in den Fokus. Hier stellt sich die Frage, wie die Studierenden in der Kleingruppe reflektierten,

inwieweit sie in der Lage waren, konstruktives Feedback zu geben (Baeten & Simons, 2014), und welche Gelingensbedingungen auch struktureller Art (Größe und Zusammensetzung der Gruppe) eine kompetenzfördernde Kooperation in der Kleingruppe begünstigen. Die qualitativen Ausführungen der Studierenden können hierzu keine allgemeingültigen Aussagen liefern; sie unterstreichen jedoch vermehrt die in der Kleingruppe erfahrene soziale Unterstützung. Die Teilnehmer*innen berichten von einer „*wahnsinnig fruchtbaren Arbeit und gelungenen Reflexionen*“ (233; 12) in der Kleingruppe. Zum Teil wird auch auf die „*ermutigende Atmosphäre*“ (282; 13) und das „*gute Klima*“ (224; 15) in der Gruppe verwiesen, womit die Vorteile der Kleingruppenarbeit im Sinne eines vertrauensvollen, offenen und gleichberechtigten Dialogs abgebildet werden (Baeten & Simons, 2014; Rothland & Straub, 2018). Sowohl der Austausch und die Reflexion auf Augenhöhe als auch die durch die Gruppengröße bedingte individuellere Zuwendung seitens der Dozierenden werden von den Studierenden positiv hervorgehoben. Die Kleingruppe dient als sicherer Lern- und Erprobungsraum, in dem die ersten Schritte in der Unterrichtspraxis gemeinsam vorbereitet, ausprobiert, diskutiert und reflektiert werden können, aber auch Fehler erlaubt sind. Diesen Lernraum gilt es weiter zu erforschen und für die Kompetenzentwicklung der Studierenden bestmöglich zu nutzen.

6.4 Fazit und Ausblick

Die präsentierten Befunde, die das erste FTP mit Blick auf alle Fachkulturen und Studiengänge umfassen, stellen den Ausgangspunkt einer schrittweisen Aufarbeitung des gesamten FTP-Datenmaterials dar. Neue Forschungsperspektiven, die sich bei der Analyse der ersten FTP-Befunde eröffnen, dienen als Leitlinien für die weitere Auswertung. So gilt es beispielsweise das Kompetenzerleben der Studierenden im zweiten FTP zu untersuchen und in längsschnittlich-vergleichender Perspektive auf Veränderungen hinsichtlich der Einstellungen und Überzeugungen der Studierenden zu überprüfen. Auch ein differenzierter Blick auf die verschiedenen Fachkulturen erscheint unerlässlich, um der Frage nach gelingenden Modellen der Praktikumsbegleitung nachzugehen und – im Austausch mit den Dozent*innen – die Formulierung und Implementierung umfassender Qualitätsstandards in der universitären und schulischen Betreuung von Lehramts-Praktika anzustoßen. Bei der Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien sollten letztlich auch Synergieeffekte zwischen den drei Praxisphasen im Bachelorstudium (OP/IEP, PppH und FTP) Berücksichtigung finden, die noch weiter zu erforschen sind. Eine weitere Perspektive wäre die Nutzung alternativer Erhebungsmethoden wie Fremdeinschätzungen und Kompetenztests, um die Befundlage evidenzbasiert anzureichern.

Literatur und Internetquellen

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bowman, C.L. & McCormick, S. (2000). Comparison of Peer Coaching Versus Traditional Supervision Effects. *The Journal of Educational Research*, 93 (4), 256–261. <https://doi.org/10.1080/00220670009598714>
- Chalies, S., Bertone, S., Flavier, E. & Durand, M. (2008). Effects of Collaborative Mentoring on the Articulation of Training and Classroom Situations: A Case Study in the French School System. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550–563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.010>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues.

- Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 58–64. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_05
- Feinman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, 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
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Klinkhardt.
- Futter, K. & Staub, F.C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In I. Beiderbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Waxmann.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Waxmann.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung* (S. 59–72). Universitätsverlag Potsdam.
- Hennissen, P., Crashorn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 169–186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- 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 VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 61–83. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Kreische, T., Zorn, S.K. & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 40–47. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- Lu, H.-L. (2010). Research on Peer Coaching in Preservice Teacher Education – A Review of Literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748–753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping & N. Presmeg (Hrsg.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education* (S. 365–380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13

- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. M-Press.
- Rother, S., Tosch, F. & Wendland, M. (eingereicht). *Gelingensfaktoren für eine professionelle Kompetenzentwicklung in Praxisphasen des lehramtsbezogenen Bachelorstudiums*.
- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice. Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Einhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67–94). Schneider Hohengehren.
- Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4 (2), 98–110.
- Schubarth, W. (2014). Praxisbezüge und Praktika als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium: Beispiele – Befunde – Perspektiven. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 3, 212–224. <https://doi.org/10.5771/2196-7261-2014-3-212>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 47–100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_4
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“*. Haupt.
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zu „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsbesprechung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 34–39.
- Sociolutions. (2018). *Sociolutions: Die QUAMP Software*. <https://www.sociolutions.de/article/quamp-software/Software.html>
- Staub, F.C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur LehrerInnenbildung*, 19 (2), 175–198.
- Staub, F.C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (1), 8–13.
- Staub, F.C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lernangelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 1) (S. 335–348). Universitätsverlag Potsdam.

- Tosch, F. (2022). Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (1), 62–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5424>
- Tosch, F., Rabe, T., Simon, J., Kludt, S., Lohwaßer, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der Ba- und Ma-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Zentrum für Lehrerbildung. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zelfb/Dokumente/Publikationen/Kompetenzen_in_Lehramtspraktika.pdf
- Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017). Praktika aufwerten – aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Befunde und Positionen* (S. 87–100). Universitätsverlag Potsdam.
- Wendland, M. (2021). *Das Schulpraktikum (Praxissemester) aus Sicht der Lehramtsstudierenden. Analysen zur Wirksamkeit universitärer und schulischer Lerngelegenheiten*. disserta.
- West, L. & Staub, F. (2003). *Content-Focused Coaching: Transforming Mathematics Lessons*. Heinemann.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Wilhelm, D. (2013). Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte*, 8 (4), 104–108.

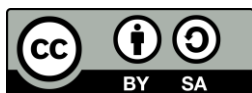
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rother, S., Tosch, F. & Wendland, M. (2023). Fachdidaktische Tagespraktika im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Erste Befunde zum Kompetenzerleben der Studierenden im ersten Unterrichtspraktikum. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 58–75. <https://doi.org/10.11576/pflb-6208>

Online verfügbar: 01.03.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>