

Florian Hesse und Will Lütgert

Lernbegleitung in universitären Praxisphasen der Lehrerbildung – eine Einführung in den Sammelband

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass das Unterrichten immer schon das ‚Kernstück‘ der (Elementar-)Lehrerbildung war, wenngleich sich dessen Umfang und Intentionen im Laufe der Zeit gewandelt haben. Während die Schulpraxis vor allem im 18. und 19. Jahrhundert die Basis einer eher handwerklichen und methodisch ausgerichteten Lehrerbildung im Kontext sogenannter ‚Schulmeisterzünfte‘ bildete, wurden Praktika im Laufe des 20. Jahrhunderts im Zuge der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und ihrer Angliederung an die Universitäten weitgehend marginalisiert (Bach 2014). Erst im Rahmen der Bologna-Reform, die mit der Forderung nach einer stärkeren Berufsfeldorientierung und strukturellen Veränderungen der Studiengänge einherging, kam Praxisanteilen wieder eine verstärkte Aufmerksamkeit zu (Gröschner 2012; Schubarth u.a. 2012b). Mittlerweile wurden in der Mehrzahl der Bundesländer Langzeitpraktika – häufig in Form von Praxissemestern – eingeführt (Weyland und Wittmann 2015). Diese gelten als „en vogue“ (Weyland et al. 2019) und werden zum Teil als „Herzstück“ (Hascher 2006, 130), „Kernstück“ (Arnold u.a. 2011, 9), „Königsweg“ (Schubarth u.a. 2012a, 166) oder gar als „Holy Grail“ (Darling-Hammond 2014) der Lehrerbildung bezeichnet. Die Erwartungen an Praxisphasen sind also hoch: Studierende sollen während des Praktikums Unterrichtserfahrungen sammeln, wissenschaftliche Theorien und schulische Praxis miteinander verzahnen, ihre berufliche Eignung vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen abklären oder eine forschend-reflexive Haltung zur vorgefundenen Praxis entwickeln (Hascher 2012, 110).

Die empirische Forschung hat demgegenüber in den letzten Jahren an vielen Standorten vor allem eines gezeigt: Die Vorstellung, dass (Langzeit-)Praktika eine quasi unendliche Anzahl positiver Effekte erzielen, die darüber hinaus ohne Anstrengungen der beteiligten Institutionen zu haben sind, ist schlicht naiv (Arnold u.a. 2014, 17). Auch wenn Studierende davon überzeugt sein mögen, „dass Praxis nur in der Praxis zu lernen sei“ (Fraefel 2016, 7) und ihr kontinuierlicher „Wunsch nach mehr Praxis“ (Makrinus 2013) im universitären Studium trotz einer Ausweitung von Praxisphasen nicht abzubauen scheint, zeigen die Begleitstudien zum Praxisjahr Biberach sowie den Praxissemestern der Universitäten Jena und Potsdam, dass Langzeitpraktika kürzeren Praktika nicht oder zumindest nicht

in bedeutsamen Maße überlegen sind (Gröschner und Müller 2013, 127; Schubarth u.a. 2012a, 166) – von den möglichen negativen Begleiterscheinungen einmal abgesehen (Hascher 2012, 113f.). Die einfache Formel „Viel hilft viel.“ wird der tatsächlichen Komplexität schulpraktischer Studien schlussfolgernd schlicht nicht gerecht (Rothland und Boecker 2015).

Um ein differenzierteres Bild über das Lernen in Schulpraktika zu erlangen, hat sich eine Konzeptualisierung in Form eines aus der Unterrichtsforschung übertragenen Angebots-Nutzungs-Modells als hilfreich erwiesen (Hascher und Kittinger 2014, 223; König und Rothland 2018, Kap. 4.1.3). König und Rothland (2018) legen ihrem Angebots-Nutzungs-Modell schulischer Praxisphasen zunächst die aus der internationalen Forschung zu Lerngelegenheiten stammende Unterscheidung von intendiertem, implementierten und erreichtem Curriculum zugrunde (McDonnell 1995). Auf diese Weise kann der im Diskurs häufig anzutreffenden Unschärfe begegnet werden, nach der nicht unterschieden wird, was Studierende aus universitärer Sicht können sollen (Intention), was tatsächlich gelehrt oder in der Begleitung angeboten wird (Implementation) und welche Kompetenzzuwächse letztlich erreicht werden (Output). Hinsichtlich der Implementation unterscheiden die Autoren weiter zwischen kontextbezogenen Lernangeboten einerseits sowie der individuellen Nutzung der Studierenden andererseits. Diese wiederum mündet in Abhängigkeit von persönlichen Voraussetzungen in unterschiedlichen Lernprodukten und letztlich im erreichten Curriculum, gemessen an Merkmalen professioneller Kompetenz (vgl. Abb. 1).

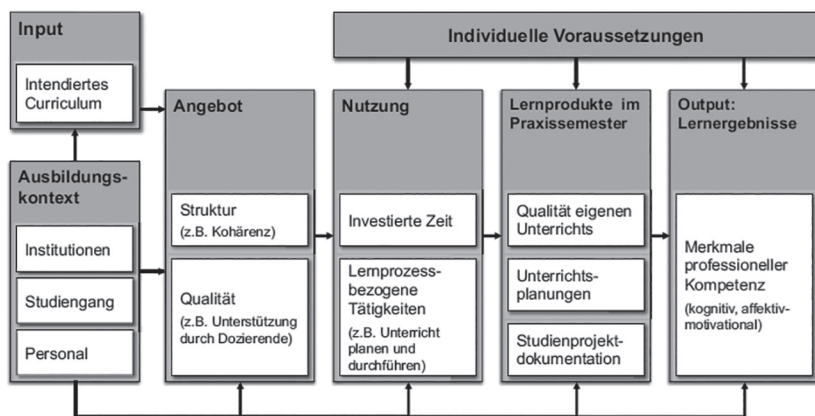


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell von Schulpraktika (König & Rothland 2018, 26)

Nimmt man im vorliegenden Modell die Angebotsseite gezielt in den Blick, wird deutlich, dass einerseits strukturelle Aspekte wie die Kohärenz der verschiedenen

Angebote bedeutsam für den Lernerfolg sind, andererseits aber auch deren Qualität eine entscheidende Rolle spielt: Die Praxiserfahrungen sollen „durch Reflexion und Verbindung mit professionellen Wissensbeständen für eine gelingende professionelle Kompetenzentwicklung genutzt werden“ (Schnebel 2019, 14). Damit ist zugleich der Kern des Konzeptes der *Lernbegleitung* adressiert, welches dem Umstand Rechnung trägt, dass die immer wieder geforderte Verknüpfung von Theorie und Praxis seitens der Studierenden keineswegs voraussetzungsfrei ist, sondern einer passgenauen und aufeinander abgestimmten Unterstützung bedarf. Auf den Punkt gebracht könnte man sagen: *Auf die Lernbegleitung kommt es an.*

Dieser für die Professionalisierungsforschung zentrale und für den vorliegenden Band titelgebende Leitsatz hat bereits in der Vergangenheit zahlreiche Forschungen motiviert und verweist auch gegenwärtig auf ein zunehmend intensiver bearbeitetes Forschungsfeld. Während Gröschner und Seidel (2012, 172) in einem ersten Überblicksbeitrag zum Thema noch eher zurückhaltend davon sprechen, dass die Forschung im Bereich der Lernbegleitung zugenommen habe, so hat sie mittlerweile einen festen Platz in Handbuchbeiträgen zu universitären Praxisphasen (z.B. Gröschner und Hascher 2019, 657f.), in thematischen Sammelbänden (Reintjes u.a. 2018; Degeling et al. 2019), Zeitschriften (z.B. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Sonderheft, 2017 und Heft 11, 2018; *journal für lehrerInnenbildung*, Heft 3, 2019) oder Qualifikationsarbeiten (z.B. Gruhn in Vorb.; Schnebel 2019). Das große Aufkommen an Forschungsvorhaben in diesem Bereich lässt sich in Deutschland u.a. auf die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zurückführen, deren explizites Ziel es ist, durch Forschung zu einer „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs“ sowie zu einer „Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden“ in der Lehrerbildung zu gelangen (Bund und Länder 2013, 2).

Die Intention des vorliegenden Bandes ist es vor diesem Hintergrund, ein Blitzlicht auf das stetig wachsende Forschungsfeld zu werfen und einen Überblick über aktuelle Forschungstendenzen zu gewinnen. Das Konzept der Lernbegleitung wird in diesem Sinne bewusst in mehrfacher Hinsicht weit gefasst. Erstens verstehen wir unter Lernbegleitung nicht ausschließlich die Beziehung zwischen Studierenden und ihren schulischen Mentoren, sondern nehmen auch das Verhältnis der Studierenden und den Dozierenden der Universität, den Mitarbeitenden an Zentren für Lehrerbildung oder ihren Peers in den Blick. Dadurch wird deutlich, dass wir es bei der Lernbegleitung nicht nur mit einer, sondern verschiedenen Angebots-Nutzungs-Relationen zu tun haben, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und miteinander – teils synergetisch, teils kontraproduktiv – interagieren. Zweitens gehen wir davon aus, dass einer solchen Komplexität nur durch Anwendung unterschiedlicher Forschungszugänge und -methoden begegnet werden kann. Insofern vereint der Band Beiträge, die ihre theoretischen, standortbezogenen Lernbegleitungskonzepte entweder quantitativ oder qualitativ

auf den Prüfstand stellen, um Hypothesen zu prüfen und/oder Hintergründiges zu beleuchten. Drittens und letztens können die Lernbegleitungskonzepte hinsichtlich ihres Anliegens differenziert werden. Während sich einige Beiträge verstärkt auf die Reflexion von Unterricht als das Kerngeschäft des Lehrerinnen- und Lehrerberufs konzentrieren, fokussieren andere auch professionsübergreifende Aspekte wie z.B. das allgemeine Wohlbefinden oder Fragen der beruflichen und persönlichen Selbstfindung.

Zehn Beiträge zur Lernbegleitung – eine Kurzvorstellung

Die Vielfalt der eben dargestellten Zugänge wird zum Teil auch in einzelnen Beiträgen deutlich. Exemplarisch dafür steht beispielsweise der erste Artikel dieses Bandes von *Anna Lena Erpenbach*, *Kathrin Fussangel* und *Judith Schellenbach-Zell*. In diesem wird untersucht, inwiefern die Lernbegleitung im Praxissemester aus Sicht verschiedener Akteure eine Herausforderung für die bereits angesprochene Kohärenz von Lernangeboten darstellt. Um sich der Forschungsfrage zu nähern, führen die Autorinnen zunächst eine qualitative Interviewstudie unter Dozierenden an der Universität, Fachleitenden am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und Mentorinnen und Mentoren an Schulen durch. Obgleich unter den Akteuren größtenteils Einigkeit hinsichtlich der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche besteht, weisen zahlreiche Interviewauszüge auf eine ausbaufähige Kooperation zwischen den Institutionen, v.a. zwischen Universität und Schule, hin. Die zweite, quantitative Erhebung aus Sicht der Studierenden kann diesen Eindruck bestätigen. Analog zu anderen Studien können die Autorinnen zeigen, dass die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Unterstützung durch die einzelnen Institutionen signifikant voneinander abweicht und dass insbesondere die Universität weit hinter dem ZfsL und den Schulen zurückbleibt. Um dieser Diskrepanz zu begegnen, schlagen die Autoren u.a. vor, Lehre-Kooperationen zwischen den Institutionen (zunächst im Kleinen) zu erproben, um deren Beziehung und gegenseitigen Austausch zu intensivieren.

Ebenfalls am Einfluss unterschiedlicher Akteure der Lernbegleitung interessiert ist der Beitrag von *Timo Beckmann*, *Timo Ehmke*, *Claudia Dede*, *Annemarie Kriel*, *Stefan Spöhrer* und *Sandra Witt*. Anders als der vorherige Aufsatz nimmt die Autorengruppe dabei weniger die Lernbegleitung aus globaler Perspektive als vielmehr die Unterrichtsnachbesprechung als potenzielle Lerngelegenheit zur Reflexion von Unterricht in den Blick. Konkret untersuchen die Autorinnen und Autoren mittels inhaltsanalytischer Kodierung, welche Themen von unterschiedlichen lehrerbildenden Akteuren (Mentoren, Lehrende aus dem Vorbereitungsdienst, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker) in Nachbesprechungen angesprochen wer-

den. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die besprochenen Themen zwischen den Gruppen in Anzahl, Umfang und Tiefe. Für beide Gruppen kann ferner eine Vernachlässigung wichtiger Bereiche wie der Fachlichkeit oder dem Umgang mit Heterogenität konstatiert werden. Insbesondere den schulischen Mentorinnen und Mentoren gelingt es zudem nicht in ausreichendem Maße, neben der Verhandlung der Performanz der Studierenden auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler abzuheben.

An eben diesem Punkt setzt unser eigener Beitrag an, in dem wir zunächst auf Basis theoretischer Erwägungen und empirischer Befunde begründen, warum der Einsatz von diagnostischen Instrumenten dazu beitragen kann, auch die Tiefenstrukturen von Unterricht in Unterrichtsnachbesprechungen in den Blick zu nehmen. Daran anschließend stellen wir eine explorative Fragenbogenstudie zum Einsatz des Diagnoseinstruments EMU vor. Im Ergebnis können wir zeigen, dass die Studierenden das Instrument angesichts hoher Standardabweichungen differenziert wahrnehmen: Während eine Gruppe die Unterrichtsnachbesprechungen, die mit EMU durchgeführt wurden, effektiver einschätzt als diejenigen, die ohne Einsatz von EMU stattfanden, gelangt eine zweite Gruppe Studierender zu einer entgegengesetzten Bewertung. Zusammenhangsanalysen können diesbezüglich zeigen, dass die von den Studierenden wahrgenommen Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren zum EMU-Instrument signifikant mit persönlichen Einschätzungen zum Nutzen von EMU korrelieren. Praxislehrpersonen können den subjektiv empfundenen Nutzen diagnostischer Instrumente also sowohl fördern als auch hemmen.

Aus allen drei vorhergehenden Studien lässt sich mittelbar oder unmittelbar ableiten, dass die schulischen Mentorinnen und Mentoren besser auf ihre Aufgaben im Rahmen der Professionalisierung vorbereitet werden müssen – eine Forderung, die auch in internationalen Reviews immer wieder betont wird (Hobson et al. 2009; Hoffman et al. 2015). Der Beitrag von *Isolde Malmberg*, *Emanuel Nestler* und *Carolin Retzlaff-Fürst* setzt genau an diesem Punkt an. Mittels eines Design-Based-Research-Ansatzes konnte ein Lehrkonzept für die Mentorinnen- und Mentorenqualifizierung über drei Zyklen hinweg begleitet werden, um so zentrale Designprinzipien für die (Weiter-)Entwicklung entsprechender Fortbildungsprogramme sowie ein theoretisches Modell zum gegenstandsbezogenen Mentoring zu entwickeln. So ist, um nur zwei Beispiele zu nennen, davon auszugehen, dass der Einbezug aller beteiligten Akteure von Anfang an oder das Vorhalten entsprechender Ressourcen auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren den Erfolg einer Qualifizierung maßgeblich beeinflusst.

Nach Gelingensbedingungen für das Mentoring in schulpraktischen Studien fragen auch *Sinje Erichsen* und *Poldi Kuhl* und legen dabei einen besonderen Fokus auf den Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzselbsteinschätzung von Studierenden im Praxissemester. Die mehrstufigen Analysen der Autorinnen

legen einerseits nahe, dass eine Steigerung der wahrgenommenen Kompetenz vor allem für den Bereich des Unterrichtens zu beobachten ist, und lassen andererseits die Schlussfolgerung zu, dass Aspekte der Betreuung und Unterstützung sowie des Verhaltens der Mentorinnen und Mentoren in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Kompetenzselbsteinschätzungen stehen, wenngleich dies nicht für alle Kompetenzfacetten der Fall ist.

Der Aufsatz von *Frances Hoferichter* und *Ute Volkert* versucht ebenfalls, Gelingenbedingungen herauszuarbeiten, fokussiert dabei aber nicht die Zusammenarbeit von Studierenden und ihren Mentorinnen und Mentoren, sondern Tandempartnerschaften zwischen Studierenden im Praktikum. Die zur Bearbeitung der Forschungsfrage herangezogenen Leitfadeninterviews wurden mittels Grounded-Theory-Methodologie kodiert und unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede ausgewertet. Rückblickend heben die Studierenden drei zentrale Faktoren hervor, die Einfluss auf die Qualität der Tandempartnerschaft haben. Dazu zählen der potenzielle Mehrwert des Tandems, die zu bewältigenden Herausforderungen und – analog zum Beitrag von Erichsen und Kuhl in diesem Band – die Beziehung zwischen den Tandempartnerinnen und -partnern. Letztere wird beispielsweise dann besonders qualitativ wahrgenommen, wenn genügend Zeit und Raum zum Austausch bestehen und die Beziehung der Lösung gemeinsamer Anforderungen dienlich scheint.

Der Austausch unter Peers steht auch im Mittelpunkt eines Konzeptes kollegialer Fallberatung, das am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt begleitend zum Praktikum durchgeführt und von *Christine Preuß*, *Vanessa Cordes-Finkenstein* und *Mara Löw* vorgestellt wird. Die Autorinnen zeigen zunächst auf, wie sie in der Literatur beschriebene Ansätze kollegialer Fallberatung standortspezifisch ausbuchstabiert haben, bevor sie qualitative und quantitative Evaluationen des Lernbegleitungskonzeptes darlegen. Diese deuten übereinstimmend darauf hin, dass die Studierenden den offenen Austausch auf Augenhöhe durchaus schätzen, wenngleich sie z.T. einer zukünftigen Anwendung des Konzepts skeptisch gegenüberstehen. Eine Ausweitung der Methode auf weitere Praxisphasen in Verbindung mit einer zusätzlichen Sensibilisierung für die Vorteile der kollegialen Fallberatung im Berufsalltag könnte den Autorinnen zufolge eine Möglichkeit darstellen, diesem Problem zu begegnen.

Peer-Learning-Prozesse stehen auch im Zentrum des Forschungsinteresses von *Annika Gruhn*. Ihr Beitrag untersucht mittels ethnographischer Methodik, welche Handlungsprobleme sich in der Praxis der Lernbegleitung in der OASE-Hochschulernwerkstatt der Universität Siegen ergeben. Studierende des Grundschullehramtes absolvieren in diesem reformpädagogischen Setting ihr Berufsfeldpraktikum und werden dabei von erfahreneren Studierenden begleitet. Im Ergebnis kann die Autorin zeigen, dass diese Beziehung durchaus spannungsreich ist, weil die erfahrenen Studierenden einerseits quasi-professionell, andererseits auf der

Peer-Ebene agieren und damit dem normativ aufgeladenen Anspruch der Lernwerkstatt nur teilweise gerecht werden.

Die beiden verbleibenden Beiträge des Bandes nehmen die Studierenden weniger in ihren Beziehungen zu schulischen Mentorinnen oder Peers in den Blick, sondern stellen Konzepte vor, deren Intention es ist, die persönlichen Ressourcen der Studierenden während des Praktikums und darüber hinaus zu stärken.

Maria Boos, *Myrle Dziak-Mahler* und *Sandra Wendland* adressieren mit ihrem Beitrag entsprechende Konzepte des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität Köln. So erhalten Studierende im ‚PEP-Mentoring‘ in einem mehrstufigen und langfristig angelegten Prozess Unterstützung von pensionierten Lehrkräften bzw. Seniorstudierenden, die aus der Distanz auf das Berufsfeld blicken, ihre Erfahrungen weitergeben und Studierende in ihren jeweiligen Anliegen beraten. Komplementär dazu hilft das Speed-Coaching, welches von eigens ausgebildeten Coaches durchgeführt wird, dabei, auch kurzfristig Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen. Die quantitativen und qualitativen Evaluationen zeigen, dass die Studierenden es in Abgrenzung zu herkömmlichen Begleitformaten und in Anbetracht der Größe der Universität sehr schätzen, durch die Angebote eine individuelle und im Schonraum stattfindende Beratung zu erhalten.

Auch *Benjamin Dreer* zielt mit seinem Konzept auf die Förderung der individuellen Ressourcen seiner Studierenden – und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen ermöglicht er den Teilnehmenden seiner praktikumsbegleitenden Seminarveranstaltung durch ein innovatives Audio-Podcast-Format, ihren Lernprozess flexibel und selbstbestimmt zu gestalten: Die Studierenden können jeder Zeit und auch über größere Distanzen hinweg (Stichwort: Praktikum im Ausland) den Podcast anhören und dessen Inhalte mit ihren schulischen Erfahrungen in Verbindung bringen. Zum anderen wird die individuelle Ressourcenaktivierung auch auf thematischer Ebene verhandelt, da sich der Podcast mit Positiver Psychologie und beruflichem Wohlbefinden auseinandersetzt. Die Ergebnisse aus Seminarevaluation und Begleitforschung sind vielversprechend: Durch die Veranstaltung gelingt es, das subjektive Wohlbefinden der Teilnehmenden bedeutsam zu steigern, auch wenn ein Anstieg des berufsbezogenen Wohlbefindens noch ausbleibt.

Zukünftige Herausforderungen und Aufgaben im Kontext von Lernbegleitung

Aus der Zusammenschau der Beiträge sowie den vorangegangenen Überlegungen lassen sich Desiderate für zukünftige Untersuchungen im Feld der Lernbegleitung ableiten, und zwar einerseits mit Blick auf die Erforschung und andererseits hinsichtlich der Implementation entsprechender Konzepte. Aus einer Forschungsperspektive heraus können vier zentrale Bedarfe festgestellt werden:

- a. *Bedarf an systematischen Literaturreviews und Metaanalysen.* Wie bereits eingangs dargestellt wurde, stellt die Forschung zur Lernbegleitung von schulpraktischen Studien kein gänzlich neues Feld dar. Im Gegenteil: National wie international existiert mittlerweile eine Fülle unterschiedlicher Konzepte, deren empirische Überprüfung zum Teil widersprüchliche Ergebnisse hervorbringt. Beispielsweise verweisen Erichsen und Kuhl (in diesem Band) auf eine durchaus heterogene Befundlage zur Frage, inwieweit die Mentoring-Beziehung Einfluss auf die subjektive Kompetenzeinschätzung von Studierenden hat. In Anbetracht des stetig wachsenden Studienbestandes liegt eine zentrale Aufgabe deshalb in der Erstellung von systematischen Literaturreviews und Metanalysen, die bisherige Forschungen konzeptionell und hinsichtlich ihrer jeweiligen Effekte aufeinander beziehen. Wie fruchtbar solche Arbeiten sein können, lässt sich am Literaturreview zum Mentoring angehender Lehrpersonen von Hobson et al. (2009) festmachen, das laut Google Scholar bereits mehr als 1.000 Mal zitiert wurde.
- b. *Bedarf an vertiefenden Studien zu bestehenden Begleitkonzepten.* Ausgehend von den so ermittelten Desideraten müssen bestehende Konzepte selbstredend weiterhin wissenschaftlich evaluiert werden. Am Beispiel der Peer-bezogenen Forschungsbeiträge in diesem Band (Erichsen & Kuhl; Hoferichter & Volkert; Gruhn) wird deutlich, dass dabei sowohl quantitative (hier: Fragebogenstudie) als auch qualitative (hier: Grounded-Theory, Ethnographie) Erhebungs- und Auswertungsverfahren wichtige Aussagen über Gelingensbedingungen und Wirkungen von Lernbegleitungskonzepten liefern können. Die Triangulation verschiedener Methoden bzw. Methodologien ist daher auch für den Bereich der Lernbegleitung vielversprechend (vgl. für einen Mixed-Methods-Ansatz Erpenbach et al., in diesem Band). Doch selbst wenn Studien sich innerhalb eines Methodenparadigmas bewegen, ist Multiperspektivität dringend angeraten. So fällt beispielsweise auch im vorliegenden Band auf, dass im Bereich der quantitativ ausgerichteten Studien häufig mit Selbsteinschätzungen der Studierenden gearbeitet wird – ein pragmatischer Zugriff, der zukünftig noch konsequenter durch andere Verfahren erweitert werden müsste (Müller und Dieck 2011).
- c. *Bedarf hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung von (neuen) Begleitkonzepten.* Die herkömmlichen Lern- und Reflexionsräume in schulpraktischen Studien tragen noch nicht ausreichend dazu bei, dass Studierende die intendierten Ziele schulpraktischer Studien, wie etwa eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, erreichen. Reusser und Fraefel (2017, 15) sprechen diesbezüglich beispielsweise von der „Misere der Unterrichtsnachbesprechungen“, in denen ein Fokus auf die Tiefenstrukturen des Unterrichts bisher weitgehend ausbleibt (vgl. auch Beckmann et al., in diesem Band). Forschenden im Bereich der Lernbegleitung muss deshalb daran gelegen sein, bestehende Konzepte entsprechend zu modi-

fizieren oder neue Konzepte zu entwickeln und diese auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen. Letzteres wird wahrscheinlich schon deshalb nötig sein, weil die Lehrerbildung auf immer neue gesellschaftliche Entwicklungen reagieren muss, indem sie angehende Lehrkräfte z.B. auf die Anforderungen von Inklusion oder Digitalisierung vorbereitet (Gröschner und Hascher 2019, 659). Gelungene Beispiele für die Exploration innovativer Formate finden sich im vorliegenden Band in zahlreichen Beiträgen.

- d. *Bedarf an kontextübergreifenden Forschungen.* Alle Beiträge dieses Bandes vereint die Tatsache, dass sie Lernbegleitungskonzepte untersuchen, die sehr eng an bestimmte Standorte, Projektstrukturen oder gar Personen gekoppelt sind. Ihre Ergebnisse sind deshalb nur in geringem Maße generalisierbar. Auch in Zukunft besteht deshalb weiterhin ein großer Bedarf an Studien, die Schulpraktika und ihre Lernbegleitung kontextübergreifend in den Blick nehmen. Die Studie von König u.a. (2018) zum nordrhein-westfälischen Praxissemester ist dafür ein gelungenes, aber derzeit noch zu selten anzutreffendes Beispiel.

Über den Weg der Forschung die zugrundeliegenden Wirkmechanismen von Lernbegleitungsformaten schulpraktischer Studien zu ergründen, ist letztlich nur dann sinnvoll und ertragreich, wenn förderliche Angebote auch in bestehende Curricula *implementiert* und aufeinander abgestimmt werden. Diese Aufgabe ist zwingend mit der Frage verbunden, welche intendierten Ziele mit der Lerngelegenheit Schulpraktikum tatsächlich erreicht werden können. Um hier einen fruchtbaren Austausch anzuregen, der möglichst alle beteiligten Akteure einschließt, wird in der Literatur insbesondere die Schaffung von „Third Spaces“ vorgeschlagen, „that bring together school and university-based teacher educators and practitioner and academic knowledge in new ways to enhance the learning of prospective teachers“ (Zeichner 2010, 94). Darüber hinaus gelten die Etablierung von Partnerschaftsstrukturen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen (Reusser und Fraefel 2017, 20f) sowie die Formierung von Lehre-Kooperationen (Erpenbach et al., in diesem Band) als vielversprechend.

Wichtig scheint dabei aus unserer Sicht vor allem zu sein, dass solche Austauschformate nicht bloß kurzfristige Impulse im Rahmen groß angelegter Förderlinien darstellen, sondern diese zu beständigen Gesprächsplattformen heranwachsen, die bereits existierende Praktiken einerseits kritisch beleuchten und andererseits eine Offenheit für neue, forschenseitig entwickelte Formate zeigen. Dass für einen solch kontinuierlichen Austausch entsprechende Strukturen geschaffen und personelle Ressourcen bereitgestellt werden müssen, liegt auf der Hand. Inwiefern es einer universitären Lehrerbildung gelingt, sich in dieser Hinsicht zukünftig nachhaltiger aufzustellen, bleibt eine gleichermaßen offene wie entscheidende Frage mit Blick auf Qualität und Wirkung schulpraktischer Studien.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2014): Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area/Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, New York: Waxmann, 11–26.
- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc & Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bach, Andreas (2014): Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/innenbildung/Development of practical orientation in elementary teacher education. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung/Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, New York: Waxmann, 45–61.
- Bund und Länder (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes. Online unter: <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffen-sive-Lehrerbildung.pdf>. (Abrufdatum: 21.02.2020).
- Darling-Hammond, Linda (2014): Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. In: *Peabody Journal of Education* 89 (4), 547–561.
- Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.) (2019): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fraefel, Urban (2016): Vorwort zur Publikationsreihe: Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In: Košinár, J./Leineweber, S./Schmid, E. (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehöriger Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster, New York: Waxmann, 7–12.
- Gröschner, Alexander (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30.
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann, 652–664.
- Gröschner, Alexander & Müller, Katharina (2013): Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende – Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbstschätzungen. In: Gehrmann, A./Kranz, B./Pelzmann, S./ Reinartz, A. (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 119–133.
- Gröschner, Alexander & Seidel, Tina (2012): Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*, Bd. 35. Wiesbaden: Springer VS, 171–183.
- Gruhn, Annika (in Vorb.): *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In:

- Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim und Basel: Beltz, 130–148.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), 109–129.
- Hascher, Tina & Kittinger, Cornelia (2014): Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries / Lernprozesse im Schulpraktikum – Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung/ Pedagogical field experiences in teacher education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte/Theoretical foundations, programmes, processes, and effects. Münster, New York: Waxmann, 221–235.
- Hobson, Andrew J.; Ashby, Patricia; Malderez, Angi & Tomlinson, Peter D. (2009): Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. In: Teaching and Teacher Education 25 (1), 207–216.
- Hoffman, James V.; Wetzel, Melissa Mosley; Maloch, Beth; Greeter, Erin; Taylor, Laura; DeJulio, Samuel & Vlach, Saba Khan (2015): What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. In: Teaching and Teacher Education 52, 99–112.
- König, Johannes & Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, J./ Rothland, M./ Schaper, N. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1–62.
- König, Johannes; Rothland, Martin & Schaper, Niclas (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden: Springer VS.
- Makrinos, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- McDonnell, Lorraine M. (1995): Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 17 (3), 305–322.
- Müller, Katharina & Dieck, Margarete (2011): Schulpraxis als Lerngelegenheit? Mehrperspektivische empirische Befunde zu einem Langzeitpraktikum. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (3), 46–50.
- Reintjes, Christian; Bellenberg, Gabriele & Im Brahm, Grit (Hrsg.) (2018): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Reusser, Kurt & Fraefel, Urban (2017): Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster, New York: Waxmann, 11–40.
- Rothland, Martin & Boecker, Sarah Katharina (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8 (2), 112–134.
- Schnebel, Stefanie (2019): Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrerbildung. Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (2012a): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W./Speck, K./ Seidel, A./Gottmann, C./ Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 137–169.

- Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline & Krohn, Maud (Hrsg.) (2012b): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, Ulrike; Gröschner, Alexander & Košinár, Julia (2019): Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Košinár, J./Gröschner, A./Weyland, U. (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, 7–25.
- Weyland, Ulrike & Wittmann, Eveline (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland. Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung 15 (1), 8–21.
- Zeichner, Ken (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 61 (1-2), 89-99.

*Anna Lena Erpenbach, Kathrin Fussangel und
Judith Schellenbach-Zell*

Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure: Herausforderung für die Kohärenz

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Lernbegleitung im Praxissemester des Lehramtsstudiums in Nordrhein-Westfalen (NRW) und fokussiert unter der Perspektive der Kohärenzbildung die Sicht der Dozierenden in den Bildungswissenschaften an der Universität, den Fachleitenden an den kooperierenden Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) sowie den Mentorinnen und Mentoren an den beteiligten Schulen. In zwei Teilstudien untersucht der Beitrag a) die Sicht der Akteurinnen und Akteure der beteiligten Institutionen auf ihre Ziele und Aufgaben in der Rolle als Lernbegleitende im Praxissemester und b) die Einschätzung der Studierenden über Nutzen und Intensität der Unterstützung durch die Begleitung der Akteurinnen und Akteure der Institutionen im Anschluss an das Praxissemester. Die Ergebnisse zeigen eine gute, aber noch ausbaufähige Basis für eine kohärente Ausgestaltung des Praxissemesters.

1 Kohärenz in der Lehrerbildung

Die Begleitung der Studierenden in Langzeitpraktika stellt die beteiligten Institutionen und Akteurinnen und Akteure vor curriculare, organisatorische und didaktische Herausforderungen, aber auch Chancen. Die Begriffe Kohärenz und Vernetzung der Institutionen und Lerngelegenheiten spielen in der aktuellen Forschung zur Lehrerbildung insbesondere in Bezug auf eine zielgerichtete Begleitung von Praxisphasen eine zentrale Rolle. Die Forderung nach Kohärenz ergibt sich aus der vielfach festgestellten Fragmentierung bzw. Segmentierung der Lehrerbildung. Erstere bezieht sich auf die Trennung der Studieninhalte in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile und letztere auf den Anteil verschiedener Institutionen (Universität, ZfsL und Fortbildungsinstitute), die an der Professionalisierung von Lehrkräften beteiligt sind. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sind angesichts dieser Situation mit der Herausforderung

konfrontiert, ihr Wissen, das sie in den verschiedenen Studienanteilen bzw. Institutionen erwerben, miteinander in Verbindung zu bringen und für die Ausübung ihrer Tätigkeit als Lehrperson zu nutzen.

Aktuelle Modelle professioneller Handlungskompetenz gehen davon aus, dass kompetentes Handeln auf sowohl kognitiven als auch nicht-kognitiven sowie selbstregulativen Komponenten und Überzeugungen fußt (vgl. Baumert & Kunter 2006) und in schulischen Situationen eine Integration dieser verschiedenen Anteile stattfindet. Baumert und Kunter (2011) sehen als Kern der Professionalität das Wissen der Lehrkräfte an, das sich aus verschiedenen Bereichen zusammensetzt. Es wird dabei angenommen, dass „erfolgreiches Unterrichten vor allem aufgrund einer gut vernetzten und umfangreichen domänenspezifischen Wissensbasis ermöglicht wird“ (Baumert & Kunter 2011, 30). Bei Betrachtung allein des kognitiven Bereichs scheint schon hier die Integration der verschiedenen Wissensbereiche, die in der Lehrerbildung i.d.R. in verschiedenen Teilstudiengängen vermittelt werden (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften bzw. pädagogisch-psychologisches Wissen), eine Herausforderung zu sein, der Studierende kaum gewachsen sind bzw. sein können (vgl. Wäschle u.a. 2015). Wie genau sich diese Integrationsleistung vollzieht und wie angehende Lehrkräfte dabei unterstützt oder angeleitet werden können, ist bisher ungeklärt und erst in Ansätzen empirisch erforscht. Generell wurde lange allgemein davon ausgegangen, dass sich das Wissen in der Praxis von allein vernetze (vgl. Harr u.a. 2015).

Aktuelle Bemühungen zielen in unterschiedlicher Art und Weise darauf, diese Vernetzung im Rahmen der Lehrerbildung zu fördern bzw. zu unterstützen. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind verschiedene Maßnahmen initiiert worden, die mit dem Ziel, Aussagen über effektive Formen der Vernetzung beschreiben zu können, wissenschaftlich begleitet werden. Kohärenz lässt sich dabei auf verschiedenen Ebenen herstellen und kann ganz allgemein zunächst als „sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ definiert werden (Hellmann 2019, 9), durch die die Lehramtsstudierenden systematische Bezüge zwischen verschiedenen Perspektiven herstellen und dadurch eine vernetzte Wissensstruktur aufbauen können (vgl. Darling-Hammond 2006; Hellmann 2019). Ein Modell, das verschiedene Möglichkeiten von Verknüpfungen beschreibt, ist z.B. das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz, das von vertikalen Säulen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) sowie horizontalen Phasen der Lehrerbildung (Bachelor, Masterstudium, Referendariat und Fort- und Weiterbildung) ausgeht, die es miteinander zu verknüpfen gilt (vgl. Hellmann 2019). Je nach Art der Verknüpfung sprechen die Autoren einerseits von horizontaler und vertikaler Kohärenz, wobei es sich um konzeptionelle Verknüpfungen handelt und andererseits von synchroner und konsekutiver Kohärenz, womit zeitliche Verknüpfungen (innerhalb einer Lehr-Lern-Einheit oder in aufeinanderfolgenden Einheiten) gemeint sind (vgl. Hell-

mann 2019). Prinzipiell sind innerhalb und zwischen den beschriebenen Säulen dieses Modells Verknüpfungen von Strukturen, Inhalten und Personen denkbar. Die Autoren betonen, dass die Komplexität der sich daraus ergebenden Möglichkeiten nicht im Detail abgebildet werden kann, so dass das Modell eher als „potentieller Möglichkeitsraum“ verstanden werden soll (Hellmann 2019, 19).

Die Begriffe Kohärenz und Vernetzung werden in der Literatur nicht immer trennscharf und teilweise sogar synonym verwendet. Hellmann (2019, 15f.) erläutert, dass es im Kontext der Lehrerbildung darum geht, solche (kohärenten) Lerngelegenheiten zu schaffen, „die es den Lernenden ermöglichen, [...] (Lehr) Veranstaltungen [...] als strukturell und inhaltlich zusammenhängend und sinnhaft zu erleben“. Solche Lerngelegenheiten verfolgen das Ziel, eine vernetzte Wissensstruktur aufzubauen. Auch wenn der Bezug zu der Idee der kognitiven bzw. Wissensvernetzung nicht ganz explizit ist, so definiert auch das Kasseler Modell der Lehrerbildung im Rahmen der Qualitätsoffensive den Begriff der Vernetzung als „das Ergebnis von Kooperation, die ihrerseits als bewusste, zielgerichtete Zusammenarbeit verschiedener [Akteurinnen und] Akteure“ verstanden wird (Mayer u.a. 2018, 10). Es geht also auch hier um die Herstellung von Kohärenz durch Vernetzung verschiedener Inhalte oder Akteurinnen und Akteure. Mayer u.a. (2018) verwenden dabei ebenfalls die Adjektive vertikal und horizontal, um verschiedene Möglichkeiten der Vernetzung zu beschreiben und nehmen eine ähnliche Systematik wie das Freiburger Modell vor. Das Kasseler Modell legt einen Schwerpunkt auf die curriculare Vernetzung insbesondere zwischen den drei Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Die Inhalte dieser Anteile des Lehramtsstudiums sollen sich dabei gegenseitig ergänzen bzw. vertiefen, so dass insgesamt das Ziel der Entwicklung einer anwendbaren und relevanten Wissensstruktur erreicht werden kann (vgl. Mayer u.a. 2018).

Im vorliegenden Artikel geht es um die Kohärenzgestaltung im Rahmen der Lernbegleitung im Praxissemester, d.h. um die Frage, wie die Begleitung der Studierenden im Praxissemester von den verschiedenen beteiligten Institutionen wahrgenommen wird und an welchen Stellen Kohärenz hergestellt werden kann, bzw. wie eine curriculare Vernetzung zwischen Universität, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (im Folgenden: ZfsL) und Schulen aussehen kann, damit die Studierenden systematische Verknüpfungen wahrnehmen. Die Forschung zu Praxisphasen in der Lehrerbildung zeigt, dass es vor allem auf eine qualitätsvolle Lernbegleitung ankommt (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Weyland & Wittmann 2015); im zeitlich ausgedehnten Praxissemester stellt sich die Frage nach einer kohärenten Lernbegleitung also in besonderem Maße. Um Bezüge herstellen zu können, ist es zunächst „zentrale Aufgabe [...], Redundanzen und Dissonanzen der Studieninhalte [...] zu erkennen und zu reduzieren, anschließend fruchtbare Synergien zwischen allen Studienelementen zu generieren [...]“ (Gröschner & Kunze 2018, 5). Dies stellt das Ziel des vorliegenden Beitrags dar, d.h. wir wollen

die wahrgenommenen Ziele der am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und ihre Sicht auf die Aufgaben und Funktion der Institutionen Universität, ZfsL und Schule untersuchen. Bevor wir die Studien vorstellen, wollen wir zunächst auf den Begriff der Lernbegleitung eingehen und ihn in Zusammenhang mit den strukturellen Gegebenheiten des Praxissemesters in NRW bzw. den universitären Rahmenbedingungen bringen.

2 Lernbegleitung im Praxissemester

Wir werden zunächst kurz einige strukturelle Aspekte des Praxissemesters darlegen, vor deren Hintergrund die Überlegungen zur Lernbegleitung der Studierenden in dieser Phase einzuordnen sind.

Strukturelle Aspekte des Praxissemesters

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen ist seit 2009 im Lehrerausbildungsgesetz verankert und sieht eine Praxisphase von etwa 5 Monaten Dauer vor. Die Rahmenkonzeption des Praxissemesters beschreibt als Ziel, dass Studierende lernen, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (Freimuth & Sommer 2010, 4). Praxiserfahrungen werden vor dem Hintergrund theoretischen Wissens aus den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften analysiert. Durch die Beteiligung der Institutionen Universität, ZfsL und Schule soll eine umfassende Begleitung der Studierenden gewährleistet werden und die drei Lernorte durch unterschiedliche Schwerpunkte und Formate zum Kompetenzzuwachs der Studierenden beitragen (vgl. Mertens u.a. im Druck). Die Universität trägt die Verantwortung zur Durchführung des Praxissemesters und kooperiert mit den anderen Institutionen.

Am Lernort Universität werden die Studierenden im Vorfeld der Praxisphase darauf vorbereitet, praktische Erfahrungen zu sammeln und diese zu reflektieren (vgl. Freimuth & Sommer 2010). Die Begleitformate an der Universität während des schulpraktischen Teils sehen u.a. Lerntagebücher vor, in denen die Studierenden ihre Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien reflektieren sollen (vgl. Schellenbach-Zell u.a. 2018). Die ZfsL begleiten die Studierenden mit einem deutlich stärker auf die schulische Praxis ausgerichteten Fokus und bereiten sie auf „ein verantwortliches und selbstständiges Lehrerhandeln“ vor (Freimuth & Sommer 2010, 9). Die Studierenden erhalten nach ihren ersten Unterrichtsversuchen durch die Fachleitenden Beratung und führen gemeinsam Unterrichtsanalysen durch. Am Ende des Praxissemesters wird ein individuelles Bilanz- und Perspektivgespräch geführt (vgl. Zorn 2018). Am Lernort Schule verbringen die Studierenden die meiste Zeit und sind durchschnittlich an vier Tagen in der Woche vor Ort. Dort steht der „Unterricht unter Begleitung, der – anknüp-

fend an Hospitationen – eigenständige Unterrichtselemente, Einzelstunden und schließlich die Durchführung von Unterrichtsvorhaben umfasst“ im Fokus (Freimuth & Sommer 2010, 8). Insgesamt sollen die Studierenden die verschiedenen Facetten des Lehrerseins kennenlernen. In der Schule werden die Studierenden durch Ausbildungsbeauftragte sowie Mentorinnen und Mentoren begleitet.

Lernbegleitung durch die beteiligten Institutionen im Praxissemester

Auch wenn die empirische Forschungslage zur Wirksamkeit von Praxisphasen insgesamt noch als schwach bezeichnet werden muss und sich erst in den letzten Jahren zu einem eigenständigen Forschungsfeld entwickelt hat (vgl. Biederbeck & Rothland 2018), so gibt es bezüglich der Lernbegleitung in Praxisphasen nichtsdestotrotz Hinweise, die zeigen, dass die Qualität der Betreuung den Lernerfolg der Studierenden entscheidend mitbestimmt (vgl. Hascher & Moser 2001; Hobson u.a. 2009; Kreis & Staub 2011). In komplexen Formen von Langzeitpraktika wie dem Praxissemester, an dem verschiedene Institutionen beteiligt sind, ist die Frage nach einer qualitativvollen und kohärenten Lernbegleitung demnach besonders virulent.

Bisherige Forschungsarbeiten zeigen, dass die Studierenden die am Praxissemester beteiligten Institutionen unterschiedlich wahrnehmen: Studien zeigen häufig schlechtere Bewertungen und eine geringere Relevanz des Lernumfeldes Universität und der dort stattfindenden Lerngelegenheiten als die der anderen beteiligten Institutionen (Gröschner & Seidel 2012; Mertens & Gräsel 2018; Mertens u.a. 2019). Zu der spezifischen Rolle der ZfsL finden sich nur wenige Untersuchungen. Mertens und Kolleginnen (Mertens u.a. 2019) konnten zeigen, dass die Nachbesprechung des eigenen Unterrichts, die mit den Fachleitenden des ZfsL durchgeführt werden, aus Sicht der Studierenden eine hohe Relevanz für den selbst eingeschätzten Lernfortschritt haben. Im Falle der Institution Schule wird für die Lernbegleitung häufig der Begriff Mentoring genutzt und die begleitenden Lehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren bezeichnet (vgl. Boecker 2017). Die Lernbegleitung in der Schule hat das spezifische Merkmal, dass hier die Betreuung in der Regel in einem eins-zu-eins-Modus stattfindet, anders als in ZfsL und Universität. Diese relativ enge und im Vergleich individuell ausgestaltete Begleitung verfolgt das Ziel, den Studierenden bei der Einführung in das schulische Leben zu assistieren und ihren individuellen Lernweg zu begleiten (vgl. Hobson u.a. 2009). Forschungsergebnisse zeigen, dass Studierende angeben, im Praxissemester durch die lernbegleitenden Lehrkräfte dazugelernt und von den Ratschlägen der Mentorinnen und Mentoren profitiert zu haben (vgl. Hascher & Moser 2001). Allerdings zeigt Hascher (vgl. Hascher 2006), dass die Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren von den Studierenden im Nachhinein negativer eingeschätzt wird als im unmittelbaren Anschluss an das Praktikum. Die Autorin vermutet, dass „of-

fensichtlich eine ‚Ent-idealisierung‘ von [Mentorinnen und] Mentoren“ eintritt (vgl. Hascher 2006, 144).

Dozierende und Fachleitende der ZfsL werden eher im institutionellen Kontext der Lernbegleitung betrachtet und auf die Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb der Studierenden hin untersucht (vgl. Gröschner & Seidel 2012; Gröschner u.a. 2013; Mertens & Gräsel 2018; Mertens u.a. im Druck). Ergebnisse von Gröschner u.a. (2013) zeigen, dass Studierende Zuwächse in den Kompetenzeinschätzungen durch die universitäre Lernbegleitung beschreiben. Neben strukturellen Bedingungen, die die Ausgestaltung der Studierendenbegleitung in den einzelnen Institutionen rahmen und vorgeben, spielen auch individuelle Merkmale der begleitenden Personen, insbesondere Mentorinnen und Mentoren an den Schulen, eine entscheidende Rolle (vgl. Gergen 2019). Insgesamt lassen sich bisher kaum Studien finden, die die Perspektive der begleitenden Personen und ihre Wahrnehmung von Zielen und Aufgaben in den Blick nehmen. Dabei ist anzunehmen, dass diese Wahrnehmung eine wichtige Rolle für die didaktische Ausgestaltung der Lernbegleitung spielt. Die Akteurinnen und Akteure handeln im Rahmen ihrer jeweiligen Institution, für die es strukturelle Vorgaben gibt, die individuell unterschiedlich rekontextualisiert werden können. Der individuellen Ausgestaltung der Rolle als Lernbegleitende bleibt ein gewisser Raum (vgl. Freimuth & Sommer 2010; Weyland & Wittmann 2015; Gergen 2019). Dies kann zu unterschiedlichen Zielsetzungen führen und sowohl die Kooperation zwischen den Institutionen beeinflussen als auch die Kohärenz in den Anforderungen für die Studierenden (Weyland & Wittmann 2010; Mertens u.a. im Druck). Je nachdem, wie z.B. schulische Mentorinnen und Mentoren die Ziele und Funktion ihrer Institution im Rahmen des Praxissemesters sowie die der anderen Institutionen wahrnehmen, gestalten sie die Lernbegleitung für die Studierenden. Dies und die Frage, ob die verschiedenen Akteursgruppen sich in ihrer Wahrnehmung der Ziele ähneln, wird in den folgenden Teilstudien in den Blick genommen.

3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ausführungen zu Kohärenz und der Lernbegleitung im Praxissemester gehen wir in zwei Teilstudien folgenden Fragestellungen nach: In einer qualitativen Interviewstudie untersuchen wir die Frage, (1) wie die Akteurinnen und Akteure der beteiligten Institutionen ihre Ziele und Aufgaben in der Rolle als Lernbegleitende im Praxissemester beschreiben. Hier nehmen wir die Dozierenden an Universität, die Fachleitenden der ZfsL sowie die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in den Blick und untersuchen, wie diese Personen Ziele und Aufgaben in der Lernbegleitung beschreiben. Die Perspektive der Studierenden untersuchen wir in einer quantitativen Teilstudie,

in der wir fragen, (2) wie die Studierenden den Nutzen und die Intensität der Unterstützung durch die Begleitung im Praxissemester durch die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen einschätzen. Hier geht es also um die studentische Wahrnehmung der Begleitung im Praxissemester.

4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden beschreiben wir zwei Teilstudien¹, die sich mit der Sicht der Akteurinnen und Akteure der am Praxissemester beteiligten Institutionen auf das Thema Lernbegleitung auseinandersetzen.

4.1 Qualitative Teilstudie

In einer qualitativen Interviewstudie wurden 19 Akteurinnen und Akteure der Institutionen Schule (n=7), ZfsL (n=7) und Universität (n=5) leitfadengestützt befragt. Die Interviews fanden von März 2018 bis Juni 2019 statt und dauerten zwischen 35 bis 70 Minuten. Die Dozierenden an Universität und ZfsL waren in der bildungswissenschaftlichen (Universität) bzw. überfachlichen (ZfsL) Begleitung der Studierenden tätig, alle Schulformen waren vertreten. Die durchschnittliche Tätigkeit in der Lehrerbildung beträgt bei den Fachleitenden der ZfsL 14 Jahre, bei den Dozierenden der Universität 16 Jahre.

Die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen wurden zu Beginn des Interviews gebeten, sich insbesondere auf überfachliche, bildungswissenschaftliche Aspekte zu fokussieren und ihre Rolle als überfachliche Lernbegleiter in den Blick zu nehmen. Ihre Berufserfahrung liegt zwischen 1,5 und 31 Jahren.

Der Interviewleitfaden bestand aus drei Teilen, die sich a) mit einer allgemeinen Beschreibung der Begleitung, b) der Professionalisierung von Studierenden durch das Praxissemester und die einzelnen Institutionen und c) der Theorie-Praxis-Verzahnung befassten. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und in Anlehnung an Kuckartz (2018) mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Entsprechend der theoretischen Anbindung und dem Leitfaden wurden zunächst Hauptkategorien entwickelt (z.B. Aufgaben und Funktionen der beteiligten Institutionen; Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren i.d. Lernbegleitung), die auf der Grundlage des Datenmaterials in verschiedene Subkategorien ausdifferenziert wurden. Eine Berechnung der Interrater-Reliabilität des

¹ Durchgeführt wurden die Teilstudien im Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1807).

Kategoriensystems von 30% des vorhandenen Materials ergab einen Wert von 0.81.

4.2 Quantitative Teilstudie

Im Sommersemester 2017 wurden insgesamt 237 Studierende (64,6% weiblich, 27,4% männlich, 8% ohne Angabe) am Ende der fünfmonatigen Praxisphase zu ihrer individuellen Unterstützungssituation während des Praxissemesters befragt. Der Altersdurchschnitt der befragten Personen lag bei 25 Jahren. Davon studierten 19,4% auf die Schulform Grundschule, 16,5% auf die Schulform Haupt-, Real- und Gesamtschule. 44,3% strebten das Lehramt Gymnasium/Gesamtschule und 6,8% das Lehramt Berufskolleg an (13,1% der Angaben fehlten). Die meisten Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten oder dritten Semester (41,4% respektive 30%), 10,5% im ersten Semester. 7,2% befanden sich im vierten, 1,3% im fünften Semester. Jeweils 0,4% absolvierten gerade das achte bzw. neunte Semester (8,9% fehlend).

5 Ergebnisdarstellung

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden in diesem Kapitel zunächst die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie berichtet. Um die Sicht der Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen auf die Ziele und Aufgaben in ihrer Rolle als Lernbegleitende zu analysieren, berichten wir die zusammengefassten Aussagen zu den Zielen des Praxissemesters und den wahrgenommenen Aufgaben der beteiligten Institutionen. Zur Betrachtung des Kohärenzaspekts stellen wir zudem die Erläuterungen zu der Zusammenarbeit, den Themen, welche in der Lernbegleitung mit den Studierenden besprochen werden und den Grenzen und Schwierigkeiten, die in der Lernbegleitung wahrgenommen werden, dar.

Die Sichtweise der Studierenden auf die Unterstützung durch die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Institutionen wird in Kapitel 5.2. anhand der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie ergänzt.

5.1 Ergebnisse der Teilstudie 1: Ziele und Aufgaben der Akteurinnen und Akteure der begleitenden Institutionen

Die Ziele des Praxissemesters

Die Dozierenden² nennen vor allem die Verbindung von Theorie und Praxis als Ziel des Praxissemesters und auch Akteurinnen und Akteure der ZfsL schließen sich dieser Meinung an. Den Dozierenden ist außerdem wichtig, dass die Studierenden die Bedeutung der Bildungswissenschaften erfahren und Impulse zur Weiterentwicklung des theoretischen Wissens im weiteren Verlauf des Studiums bekommen.

„[...] dass es einerseits darum geht, aus der Theorie in die Praxis zu gehen, Erfahrungen zu sammeln und diese gemeinsam zu reflektieren und das aber eben wieder im Rückschluss des Hintergrundes der Universität und der Theorie, mit denen die Studierenden ja ursprünglich losgelaufen sind. Also diese Verknüpfung einmal raus und wieder rein in die Uni zu schaffen. Also ein Schritt raus und einen Schritt rein und dann zu lernen, wie man eben mit diesen vielen empirischen Dingen, die wir hier in der Uni machen, in der Praxis umgeht, welche Bedeutung die in der Praxis haben.“ (U1EV, 13)

Darüber hinaus können die Studierenden durch die Erfahrungen in der Schule ihre eigene Positionierung, individuelle Kompetenzentwicklungen sowie bildungswissenschaftliche Theorien reflektieren. Der Aufbau und die Reflexion von Haltungen und Einstellungen, basierend auf den in der Schule gemachten Erfahrungen, ist auch den Fachleitenden der ZfsL wichtig. Alle beteiligten Institutionen sehen ein Ziel im Praxissemester darin, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich in ihrer Berufswahl zu festigen und vorbereitet in das Referendariat gehen können. Bei den Akteurinnen und Akteuren des schulpraktischen Teils steht besonders im Fokus, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich im Handlungsfeld Schule und in ihrer Lehrerpersönlichkeit zu erproben und sich in die Rolle als Lehrkraft einzufinden. Ein weiteres Ziel des Praxissemesters aus Sicht der Schule ist, dass die Teilnehmenden eine realitätsnahe (in Abgrenzung zur theoretischen) Vorstellung des Arbeitsalltags erfahren. Eine Mentorin oder ein Mentor betont zusätzlich als Ziel des Praxissemesters, dass die Schulen davon profitieren, dass die Studierenden neue Impulse mitbringen.

2 Die Akteurinnen und Akteure der Universität werden in diesem Beitrag als Dozierende, die der ZfsL als Fachleitende und die der Schule als Mentorinnen und Mentoren bezeichnet.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution Universität in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Aufgabe der Universität in der Ausbildung von Lehrkräften besteht nach Aussage der Dozierenden im Vermitteln von Wissen und theoretischen Grundlagen und darin, fachliche Voraussetzungen zu schaffen und auf die Praxis vorzubereiten. Im Praxissemester sehen die Dozierenden als Aufgabe der Universität die Verzahnung und theoriegeleitete Reflexion von Theorie und Praxis und dadurch das Anstoßen von Lern- und Forschungsprozessen. Als bekanntes Bezugssystem sehen sich die Dozierenden als Unterstützung für die Studierenden und bieten sich als solche auch an, berichten allerdings, dass die Studierenden diese Beratungs- und Unterstützungsangebote nur selten annehmen. In der Gestaltung der Lehrveranstaltungen oder durch eigene schulpraktische Erfahrungen sehen sich zwei Dozierende auch als Modell für die Studierenden.

Akteurinnen und Akteure aus ZfsL und Schule schreiben der Universität die Aufgabe zu, zu vermitteln, „wo kommt denn so eine Idee her?“ (ZS1EV, 61), indem Grundkompetenzen gefördert, theoretische Inhalte gelehrt und somit eine „breit aufgestellte, universitäre, wissenschaftliche Basisausbildung“ (ZS4EV, 59) gewährleistet ist. Durch die theoretische Ausbildung an der Universität sollen den Studierenden Bezugspunkte für die Wahrnehmung und die Reflexion der Praxis geliefert werden. Das vermittelte Wissen soll jedoch immer am Handlungsfeld Schule orientiert sein.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution ZfsL in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die Aufgabe der ZfsL sehen die Fachleitenden in der Vermittlung von theoretischen Ansätzen immer verbunden mit dem Blick und einer „Transposition“ (ZS4EV, 59) auf die Praxis, indem sie den Fokus auf die Schülerinnen und Schüler lenken. Eine Fachleitung nennt ausdrücklich die Verknüpfung von Theorie und Praxis als Aufgabe der Lernbegleitung. In der Institution ZfsL soll den Studierenden ein Austausch ermöglicht werden, indem an Erfahrungen angeknüpft wird, die Möglichkeit besteht, sich rückzuversichern, Fragen zu stellen und Beratung in Anspruch zu nehmen, insbesondere in Bezug auf die eigene Weiterentwicklung und (selbst-)reflexive Haltung. Die Seminare sollen einen modellhaften Charakter für guten Unterricht und Methoden bieten. Die Fachleitenden beschreiben sich als Vermittlerinnen und Vermittler von Tipps und Handwerkzeug für praktisches Handeln in der Schule, möchten gerne Ansprechpartnerinnen und -partner für Probleme sein und die Studierenden bereits vor dem Praxissemester auf das System Schule und mögliche Schwierigkeiten vorbereiten. Außerdem sehen sich Akteurinnen und Akteure der ZfsL als Schnittstelle zwischen Universität und Schule.

Die Akteurinnen und Akteure der Universität sehen die Aufgabe der ZfsL darin, den Studierenden ein „Umsetzungswissen“ (U3EV, 37) und „praxisrelevante Dinge“ (U1EV, 35) zu vermitteln und den Studierenden bei ihren ersten praktischen Erfahrungen unterstützend und begleitend zur Seite zu stehen. Die Mentorinnen und Mentoren schreiben den ZfsL die Aufgabe zu, an die Universität anschließend, konkreter auf die Praxis einzugehen und auf den Unterricht bezogene Inhalte zu vermitteln. Dadurch sollen die Fachleitenden die Studierenden befähigen, das erlernte Wissen in die Praxis umzusetzen und somit die didaktischen Fähigkeiten der Studierenden verstärkt auszubilden. Außerdem sehen die Mentorinnen und Mentoren in der Begleitung durch die ZfsL eine beratende Funktion für die Studierenden.

Die wahrgenommenen Aufgaben der Institution Schule in der Ausbildung angehender Lehrkräfte

In der Schule als Ausbildungsort für angehende Lehrkräfte sehen alle Akteursgruppen ein Übungsfeld und einen Ort des Ausprobierens, an dem gelerntes Wissen angewendet werden soll. Dozierende sehen die Schule außerdem als Ort, der Ereignisse und Erfahrungen liefert, aus denen die Studierenden lernen können. Die Mentorinnen und Mentoren legen besonders Wert auf kokonstruktiven Austausch mit den Studierenden und betrachten diese als Kolleginnen und Kollegen, deren Weiterentwicklung sie im Dialog und mit Hilfe von Tipps und Material unterstützen. Ergänzend dazu sehen sie sich auch als Modell und wollen das Lehrersein „durch nachahmendes Lernen zeigen“ (M2EV,56). Mentorinnen und Mentoren geben den Studierenden Feedback und reflektieren in Nachbesprechungen sowohl den Unterricht der Studierenden, als auch den eigenen. Wichtig ist den Mentorinnen und Mentoren, dass die Studierenden „Rückendeckung“ (M5EV, 88) durch die Lernbegleitenden bekommen und sie als Unterstützende wahrnehmen. Die Institution Schule wird auch als Stelle gesehen, an der sich entscheidet, ob Studierende sich als Lehrkraft eignen und den damit einhergehenden Herausforderungen gewachsen sind.

Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren

Zwei Fachleitende der ZfsL berichten, dass sie in unterschiedlichen Formen an der Konzeptualisierung des Praxissemesters beteiligt und darüber im Austausch mit allen beteiligten Institutionen waren. Die Fachleitenden nehmen gemeinsam mit den Dozierenden an Tagungen an der Universität teil. Der Kontakt zwischen ZfsL und Universität wird außerdem durch verschiedene Facharbeitsgruppen erwähnt, wobei diese Zusammenarbeit von Fachleitenden als eher träge beschrieben wird. Als größte Probleme in Bezug auf die Zusammenarbeit werden sowohl von Fach-

leitenden als auch Dozierenden der Faktor Personeninkonsistenz genannt, der den Aufbau von stabilen Beziehungen erschwert und die mangelnden Ressourcen, die für eine gelingende Zusammenarbeit zusätzlich nötig sind. Dadurch leide die Vernetzung von Wissen und es kommt zu Überschneidungen der Inhalte.

„Ja, also, wie gesagt, der eine Schritt ist Uni, wenn ich jetzt so gucke. Uni, ZfsL: Da gibt es Verbindungen, aber nicht so ausgeprägt, wie ich es mir wünschen würde, in der Kooperation. Und dann gibt es den Punkt von ZfsL zur Schule, die da ist, sicherlich, weil es ja Schulen in unserem Ausbildungsbereich sind, die wir ja auch kennen, aber [...] wir wissen nicht, wenn Personen wechseln und die noch keine Ahnung haben. [...] Auch da ist die Kommunikation und Kooperation manchmal ein wenig behindert. Aber dann von der Geraden vom Anfangspunkt Uni bis zur Schule, das ist ein weiter Weg. Und der geht sicherlich über das ZfsL irgendwie. Aber das erlebe ich viel, dass da noch nicht so der direkte Weg ist, also dieses wünschenswerte Dreieck.“ (ZS7EV, 59)

Die Akteurinnen und Akteure aus ZfsL und Schule geben an, dass die Zusammenarbeit i.d.R. über Besprechungen und Konferenzen mit den Ausbildungsbeauftragten der Schulen stattfindet, bei denen organisatorische Aspekte besprochen werden und ein regelmäßiger Austausch stattfindet. Außerdem haben die beiden Akteursgruppen Kontakt bei den Unterrichtsbesuchen in den Schulen. Dieser Kontakt wird von den Mentorinnen und Mentoren als wichtig empfunden, da so gemeinsam die Entwicklung von Studierenden begleitet werden kann. Vereinzelt werden von Mentorinnen und Mentoren auch Fortbildungen in den ZfsL besucht. Jedoch beklagen Akteurinnen und Akteure der ZfsL, dass die Zusammenarbeit mit den Schulen noch nicht eng genug sei und so kein gemeinsames Curriculum zustande komme. Über eine Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Schulen wird nicht berichtet.

Themen der Begleitung

Die Akteurinnen und Akteure der Universität orientieren sich in ihrer Themenauswahl an einem gemeinsam ausgearbeiteten Curriculum. Des Weiteren bringen die Dozierenden eigene Themen mit ein, insbesondere solche, mit denen sie sich in Forschung und Lehre befassen. Zwei Dozierende berichten, dass sie sich in der Themenauswahl auch explizit an den Bedürfnissen der Studierenden ausrichten und Themenwünsche erfragen. Ähnlich halten es die Akteurinnen und Akteure der ZfsL. Sie geben an, dass sie ihre Themen aus der Rahmenkonzeption und offiziellen Vorgaben generieren, aber auch im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen des eigenen sowie anderen Standorten. Die Fachleitenden betonen, dass sich die Seminarinhalte in einer ständigen Weiterentwicklung befinden und die Orientierung an den Studierenden und deren Fragen bei der Auswahl der Inhalte besonders im Vordergrund steht.

Beide Institutionen befassen sich mit den Themen Lehrerrolle, eigene Stärken und Schwächen, Unterrichtsstörungen und Classroom-Management. In den ZfsL werden darüber hinaus auch Methoden für den Unterricht erprobt und die eigene (reflexive) Haltung der Studierenden gestärkt. Die kollegiale Fallberatung als Pflichtbestandteil wird von allen Fachleitenden in einer Veranstaltung durchgeführt. Die Dozierenden befassen sich mit der theoriegeleiteten Reflexion, die anschließend Bestandteil der Lerntagebucheinträge der Studierenden ist. In der Vorbereitungsveranstaltung der Universität werden zusätzlich Themen behandelt wie Unterrichtsplanung, (pädagogische) Diagnostik, Kommunikation und Heterogenität.

Den begleitenden Akteurinnen und Akteuren in den Schulen ist besonders wichtig, dass die Studierenden in der Zeit des Praxissemesters das Berufsfeld Schule und die umfassenden Aufgaben und die Rolle als Lehrkraft kennenlernen. Die Mentorinnen und Mentoren greifen über die gemachten Erfahrungen Themen auf wie den Umgang mit Unterrichtsstörungen, Stärken und Schwächen der Studierenden oder Unterrichtsmethoden. Die Mentorinnen und Mentoren berichten, dass sie den Studierenden langsam mehr Verantwortung im Unterricht und einzelne Aufgaben übertragen und anschließend ganze Reihen unterrichten lassen und sie dabei unterstützen, ihnen Material zukommen lassen und anschließend eine Rückmeldung geben.

Schwierigkeiten und Grenzen in der Lernbegleitung

Alle Akteursgruppen berichten, dass sie bei den Studierenden starke Belastungen wahrnehmen. Die Mentorinnen und Mentoren nennen in dem Zusammenhang besonders die Anforderungen der Universität und Termine in den anderen Institutionen, die dazu führen, dass die Studierenden aus Zeitmangel nicht wie gewünscht am Schulalltag teilhaben können. Die zeitliche Ressource sprechen die Mentorinnen und Mentoren auch in Bezug auf ihre eigene Lernbegleitung an. Zum einen haben die Akteurinnen und Akteure nicht ausreichend Zeit, die Studierenden in dem Umfang zu begleiten, wie sie es gerne würden und für notwendig halten, zum anderen sehen sie sich auch zeitlich überfordert, sich in Bezug auf ihre Mentoringtätigkeit und aktuelle wissenschaftliche Theorie weiterzubilden. Eine weitere Schwierigkeit, die von den Mentorinnen und Mentoren genannt wird, ist, dass sie häufig nicht wissen, was genau von ihnen in der Lernbegleitung erwartet wird, und die Anforderungen der Universität nicht kennen.

„Dass man da in Kontakt kommt mit den [...] betreuenden, ausbildenden Dozent_innen [...] dass wir da auch eine Transparenz haben, nach welchen Kriterien wird da eigentlich ausgebildet und gewertet und inwiefern tun wir da dann auch genug in die Richtung. Wenn wir das nicht wissen, können wir das ja auch nicht unbedingt bewusstmachen. Vielleicht unbewusst, weil das alles irgendwie zu unserem Aufgabenfeld Schule gehört, aber nicht be-

wusst. [...] Denn ein Studium wird ja bewertet, die bekommen ja alle nachher Noten, und da weiß ich einfach viel zu wenig drüber. (M1EV, 75)

Andersherum äußern sich zwei Dozierende, dass sie Schwierigkeiten damit haben, den schulpraktischen Teil der Ausbildung nachzuvollziehen.

„Ich habe mit Kolleg_innen gesprochen, die selbst in der Schule waren, die auch den Vorbereitungsdienst gemacht haben, um die Strukturen so ein bisschen zu verstehen, weil wenn man nicht selbst Lehrkraft ist und das einmal durchlaufen hat, ist das relativ schwierig so als Uni-Dozent_in das zu durchschauen.“ (U1EV, 9)

Sowohl Akteurinnen und Akteure aus den Schulen als auch aus den ZfsL bemängeln, dass aus ihrer Sicht die Forschungsaufgaben aus der Universität nicht mit der schulischen Realität übereinkommen.

5.2 Ergebnisse der Teilstudie 2: Einschätzung der Unterstützung im Praxissemester durch die Begleitung aus Sicht der Studierenden

Die Studierenden hatten zum einen die Gelegenheit, zunächst einzuschätzen, wie intensiv sie die Unterstützung durch die Dozierenden in der Vorbereitung und Begleitung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch den beiden Fächern, aber auch durch die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen und die Fachleitung an den ZfsL wahrgenommen haben. Zum anderen gaben Studierende ihre Einschätzungen zur Nützlichkeit der Unterstützung durch ebenjene Personengruppen an. Darüber hinaus konnten die Studierenden Angaben dazu machen, inwieweit ihnen ausreichend Unterstützung durch dieselben Akteurinnen und Akteure geboten wurde, sofern sie sie eingefordert haben.

Die Verteilungen der Antworten auf diese Items finden sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichung der untersuchten Dimensionen der Unterstützungssituation

<i>Wie haben Sie die allgemeine Unterstützung im Praxissemester wahrgenommen durch ...</i>		<i>MW</i>	<i>SD</i>
... die bildungswissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden?	intensiv	3,76	1,32
	hilfreich	3,67	2,29
... die Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden in den Fächern?	intensiv	3,53	1,33
	hilfreich	3,42	1,30
... die MentorInnen/ Lehrkräfte in der Schule?	intensiv	4,45	1,62
	hilfreich	4,78	1,58
... die Veranstaltungen/ Fachleiterinnen des ZfsL?	intensiv	4,42	1,29
	hilfreich	4,43	1,41
<i>Antwortskalierung: 1 (gar nicht) — 6 (sehr)</i>			
<i>Wurde Ihnen ausreichend Unterstützung geboten, wenn Sie diese eingefordert haben durch ...</i>		<i>MW</i>	<i>SD</i>
... die bildungswissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden?		4,88	1,21
... die Vorbereitung und Begleitung/ die Dozierenden in den Fächern?		4,69	1,26
... die MentorInnen/ Lehrkräfte in der Schule?		4,40	1,18
... die Veranstaltungen/ FachleiterInnen des ZfsL?		4,59	1,03
<i>Antwortskalierung: 1 (nicht ausreichend) — 5 (ausreichend)</i>			

Darüber hinaus gingen wir der Frage nach, welche Akteursgruppe von den Studierenden auch statistisch bedeutsam als am intensivsten und nützlichsten eingeschätzt wurden. Dazu wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet, in die die vier Akteursgruppen als Innersubjektfaktor aufgenommen wurden. Um die Unterschiede zwischen den Akteursgruppen differenziert zu betrachten,

wurden außerdem mehrfache Post-hoc-Analysen mit Bonferroni-Anpassung berechnet (Alpha-Level bei 0,01%).

Die Varianzanalyse (Mittelwerte siehe Abbildung 1) zeigt, dass signifikante Unterschiede mit einer hohen Effektstärke³ in der Einschätzung der Studierenden im Hinblick auf die Intensität der unterschiedlichen Unterstützungsformen vorliegen (*Wilks* $\Lambda = ,73$, $F(3,230) = 28,30$, $p < ,01$, *part. ϵ^2* = ,27). Auch in Bezug auf die Einschätzung zur Nützlichkeit der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen lassen sich signifikante Unterschiede mit einer hohen Effektstärke konstatieren (*Wilks* $\Lambda = ,62$, $F(3,230) = 46,46$, $p < ,01$, *part. ϵ^2* = ,38).

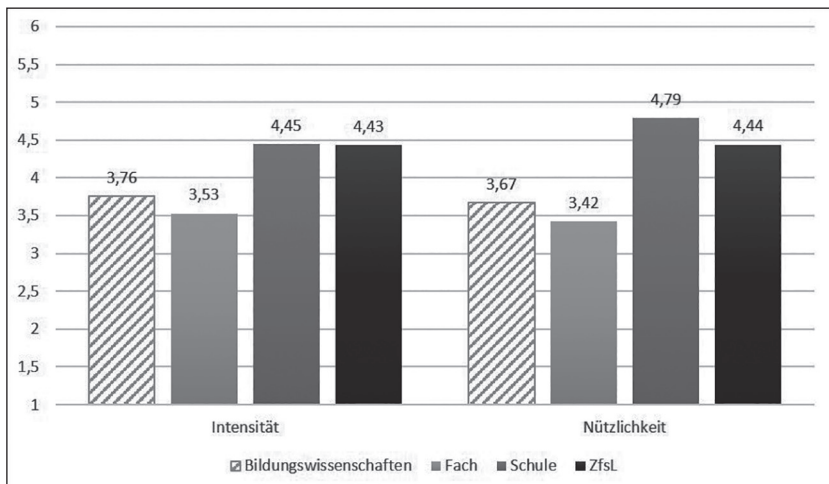


Abb. 1: Mittelwertvergleiche im Hinblick auf die Intensität und Nützlichkeit der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen

3 Wir folgen dabei den Einordnungen von Cohen (1988). Dort gelten Effektstärken (ϵ^2) von .01 als kleine, von .06 als moderate und Werte ab .14 als hohe Effektstärken.

In paarweisen T-Tests können nun die genauen Unterschiede zwischen den Akteursgruppen identifiziert werden (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Mehrfachvergleiche durch gepaarte T-Tests im Hinblick auf die Intensität und Nützlichkeit der dargebotenen Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen

<i>Paarweise Vergleiche</i>	Intensität		Nützlichkeit	
	<i>T</i>	ε^2	<i>T</i>	ε^2
<i>BiWi x Fach</i>	2,42*	,02	1,55 n.s.	-
<i>BiWi x Schule</i>	-5,28*	,11	-6,59*	,16
<i>BiWi x ZfsL</i>	-6,03*	,13	-4,44*	,08
<i>Fach x Schule</i>	-7,12*	,18	-10,92*	,34
<i>Fach x ZfsL</i>	-8,62*	,24	-8,99*	,26
<i>Schule x ZfsL</i>	0,30 n.s.	-	2,93*	,04
* $p < .01$				

Die paarweisen Vergleiche im Hinblick auf die wahrgenommene Intensität der Unterstützung durch die verschiedenen Akteursgruppen ergeben, dass Lehrkräfte an Schulen und Fachleitungen an den ZfsL die am intensivsten wahrgenommene Unterstützung bieten können. Die Unterstützung durch Dozierende an der Universität (sowohl in den Fächern als auch den Bildungswissenschaften) wird signifikant geringer wahrgenommen. Dabei handelt es sich durchgängig um mittlere und hohe Effektstärken.

Im Hinblick auf den eingeschätzten Nutzen zeigen die paarweisen Vergleiche, dass die Unterstützung durch die Lehrkräfte an der Schule von den Studierenden als am relevantesten eingeschätzt wird und diese Einschätzung durchgängig signifikant höher ausfällt als bei allen anderen Akteursgruppen (wenngleich mit geringer Effektstärke im Vergleich zum ZfsL). Die Nützlichkeit der Unterstützung an der Universität wird signifikant geringer eingeschätzt als die Unterstützung durch die Praxis.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Mit den dargestellten Teilstudien wurde das Ziel verfolgt, die Sichtweise der am Praxissemester beteiligten Akteurinnen und Akteure aus den verschiedenen Institutionen darzustellen und miteinander zu vergleichen. Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zeigen, dass die drei Akteursgruppen die Ziele und Aufga-