

Praxismodelle

Bibliografie:

Michael Himmelsbach,

Manuela Gamsjäger und Sonja Lenz:

Kohärenz der schulischen Praxisphasen

in der Sekundarstufenlehrer*innenbildung.

journal für lehrerInnenbildung, 23 (1), 50-59.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023>

ISSN 2629-4982

04

*Michael Himmelsbach,
Manuela Gamsjäger
und Sonja Lenz*

Kohärenz der schulischen
Praxisphasen in der Sekundar-
stufenlehrer*innenbildung

Wissen mündet nicht unmittelbar im praktischen Können (z. B. Neuweg, 2022) und daher wurden in Österreich im Sekundarstufenlehramt im Zuge der Pädagog*innenbildung NEU (Braunsteiner & Spiel, 2019) die Pädagogisch Praktischen Studien (PPS) als zentrales Element eingeführt. In diesem Praxismodell werden bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit schulpraktischen Phasen verknüpft. Allerdings schafft eine curriculare Ausgestaltung allein noch keine inhaltliche Kohärenz innerhalb der unterschiedlichen Ausbildungsteile (Cramer, 2020, S. 270). Um „elementare Handlungsfähigkeit“ (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016, S. 90) zu erlangen, ist es folglich notwendig, in einem hybriden Raum oder „third space“ (Leonhard et al., 2016, S. 81) die jeweils spezifischen Logiken von Wissenschafts- bzw. Schulpraxis mittels eines meta-reflexiven Akts (Cramer, 2020, S. 271) aufeinander zu beziehen. Da organisationale Rahmenbedingungen die Wahrnehmung und Bildung informell-individueller Kohärenz unterstützen können (Cramer, 2020, S. 271), wird am Standort Linz in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und in den Schulpraktika mit verbindlichen Rahmenkonzepten (Zentrum PPS, 2022) gearbeitet, die curricular festgelegte Lerninhalte näher ausdifferenzieren aber trotzdem eine persönliche Schwerpunktsetzung erlauben. Diese wurden gemeinsam von Vertreter*innen aller beteiligten Hochschulen ausgearbeitet und darin werden unter anderem verbindliche Arbeitsaufträge festgelegt, die die Studierenden in Verbindung mit der Schulpraxis erfüllen müssen. Dies schafft Verbindlichkeiten für die beteiligten Personen an verschiedenen Hochschulen und den Lehrkräften an den Praxisschulen. Diese Rahmenkonzepte werden jährlich überarbeitet, an den beteiligten Hochschulen disseminiert und an die Praxispädagog*innen (PP; Lehrkräfte, welche Studierende in den Praxisphasen begleiten), zusammen mit weiteren organisatorischen Informationen, per E-Mail versandt. Mit einem Entwicklungsportfolio (welches allerdings nicht Gegenstand dieses Beitrages sein soll) wird ein weiteres Instrument zur Stärkung der Kohärenz am Standort Linz eingesetzt (Himmelsbach, 2021). In diesem wird festgehalten, dass die jeweiligen Lehrveranstaltungsleiter*innen zu allen Arbeitsaufträgen eine schriftliche Rückmeldung geben müssen. Über diese Rückmeldung erfolgt ein „Rückgriff“ auf die Schulpraxis (Leonhard et al., 2016, S. 91), zudem werden die Erfahrungen der Schulpraxis in den Begleitlehrveranstaltungen reflektiert. In der Schulpraxis unterstützen wiederum die PP die Studierenden bei der Reflexion der gemachten Beobachtungen

und Erfahrungen sowie bei eigenen Unterrichtsauftritten mittels Vor- und Nachbesprechungen.

Bisherige empirische Untersuchungen bestätigen, dass Studierende die Kohärenz zwischen Hochschule und Praxis insgesamt gut bewerten (Gamsjäger, Himmelsbach & Lenz, 2022). Zudem scheint eine hohe Kohärenz die subjektive Wahrnehmung von Lerngelegenheiten in der Praxis zu fördern (ebd.). Allerdings ist bislang wenig über die Perspektive der PP zur Herstellung von Kohärenz im Rahmen der PPS bekannt. Im vorliegenden reflektierten Praxisbericht gehen wir daher auf Basis zweier empirischer Erhebungen näher darauf ein, inwieweit Studierende *und* PP am Standort Linz eine Kohärenz zwischen schulpraktischen Phasen und hochschulischer Begleitung wahrnehmen. Zudem leiten wir Implikationen für die Ausgestaltung der PPS, aber auch für die Zusammenarbeit der handelnden Personen ab.

Methodisches Design

Im Mai 2022 wurde in allen 45 bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltungen des Bachelorstudiums ein quantitativer Online-Fragebogen in Anlehnung an ein bestehendes Evaluierungskonzept (Himmelsbach, Gamsjäger & Lenz, 2022) an Studierende übermittelt (n=518 Studierende nach Bereinigung des Datensatzes wie z. B. Ausschluss von abgebrochenen Fragebögen; Personen, die kein Praktikum besucht haben, Rücklaufquote 77,5%). Die teilnehmenden Studierenden sind zwischen 18 und 48 Jahre alt (Median = 21,5 Jahre). 30% der Befragten sind männlich, 69% weiblich und 1% divers/anders. Im 1. Studienjahr befinden sich 154 Studierende, 161 Studierende sind im 2. Studienjahr, 96 im 3. Studienjahr und 85 Personen im 4. Studienjahr oder höher. Die häufigsten Fächer der teilnehmenden Personen sind Englisch (32%), Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung (26%), Mathematik (24%), Deutsch (21%) und Biologie und Umweltkunde (21%). Die Praktika finden in unterschiedlichen Schultypen statt (62% MS, 36% AHS/BHS, 2% andere). Die Stichprobe ist mit der Grundgesamtheit der Studierenden am Standort Linz annähernd vergleichbar. Im Anschluss an die Studierendenerhebung wurde ein Online-Fragebogen an 357 Praxispädagog*innen versandt, welche im Sommersemester 2022 ein Praktikum betreuten. Die Rücklaufquote liegt nach Bereinigung bei 49% (n=175; 75% weiblich, 24% männlich, 1 Person divers/anders). 13% der PP ha-

ben unter 10 Jahre Unterrichtserfahrung, 18% haben zwischen 10 und 14 Jahre Unterrichtserfahrung, 38% zwischen 15 und 29 Jahre und 31% unterrichten bereits mehr als 30 Dienstjahre. Knapp die Hälfte der teilnehmenden PP absolvierte den aktuellen Hochschullehrgang zur Ausbildung als PP, 70 Personen verfügen über Ausbildungen aus früheren Systemen (z. B. PH, JKU, UFG). 32 der teilnehmenden PP haben keine Ausbildung als PP oder Mentor*in absolviert. (In dieser Kategorie waren Mehrfachnennungen möglich.) Für den Beitrag werden folgende Skalen (1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu) verwendet:

Kohärenz: In Anlehnung an Rühl, Förster, Strauß, Kaspar und König (2016) und Ergebnissen aus bisherigen Erhebungswellen (Himmelsbach, Gamsjäger & Lenz, 2022) wurde die inhaltliche Verzahnung im Sinne des Relationierungskonzepts zwischen bildungswissenschaftlicher Begleitlehrveranstaltung und Praktikum mittels 7 Items erhoben (siehe Tab. 1; Cronbachs $\alpha = .90$ für Studierendenerhebung, $\alpha = .93$ für PP-Erhebung).

Sinnhaftigkeit: Um die Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge zu erheben, wurden 6 selbstkonstruierte Items eingesetzt, die sowohl den Studierenden (subjektive Einschätzung) als auch den PP (externe Einschätzung) vorgelegt wurden (siehe Tab. 2; Cronbachs $\alpha = .91$ für Studierendenerhebung, $\alpha = .90$ für PP-Erhebung).

Rückmeldungen: Die Einschätzung der Studierenden bezüglich der schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen der Lehrveranstaltungsleiter*innen zu den gestellten Arbeitsaufträgen aus den Begleitlehrveranstaltungen wurde mit 3 Items ($\alpha = .90$) erhoben. (Beispielitem: „Die Rückmeldung hat mir dabei geholfen mein Handeln richtig einzuschätzen.“)

Offenes Feedback: Die PP wurden in ihrem Fragebogen um ein Feedback gebeten.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse der subjektiv wahrgenommenen Kohärenz für die Studierenden und die PP dargestellt. Es zeigt sich, dass Studierende die Kohärenz der Praktika und der Begleitlehrveranstaltung höher bewerten als in bisherigen Erhebungswellen berichtet (Gamsjäger, Himmelsbach & Lenz, 2022). Zudem ist diese Einschätzung deutlich höher ausgeprägt als bei den PP.

Tab. 1 Kohärenz der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung und des Praktikums aus Sicht von Studierenden und PP (*Items und Ergebnisse kursiv*)

In der/Durch die Begleitlehrveranstaltung ...	MD MW SD
habe ich mich gut auf das Praktikum vorbereitet gefühlt. <i>Die Studierenden werden durch die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet.</i>	5,0 4,23 1,54 4,0 3,61 1,42
waren die Inhalte auf das Praktikum zugeschnitten. <i>Die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung waren auf die Inhalte des Praktikums zugeschnitten.</i>	5,0 4,30 1,52 3,5 3,49 1,35
wurde das Praktikum inhaltlich aufbereitet. <i>In der Begleitlehrveranstaltung wurden die Inhalte des Praktikums aufbereitet.</i>	4,0 4,13 1,61 4,0 3,52 1,42
wurde meine Handlungsfähigkeit im Praktikum erweitert. <i>Die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung haben die Handlungsfähigkeit der Studierenden im Praktikum erweitert.</i>	5,0 4,42 1,48 3,5 3,49 1,35
haben wir Lerngelegenheiten des Praktikums reflektiert. <i>Im Praktikum haben wir die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung reflektiert.</i>	5,0 4,42 1,58 4,0 3,52 1,42
habe ich offene Fragen aus dem Praktikum in einer übergeordneten Perspektive betrachtet. <i>Die Begleitlehrveranstaltung hat den Studierenden geholfen, offene Fragen aus dem Praktikum in einer übergeordneten Perspektive zu betrachten.</i>	5,0 4,36 1,59 3,0 3,37 1,35
wurden für mich zentrale Themen (z. B. Classroom Management, Leistungsbeurteilung, Differenzierung, ...) besprochen. <i>In den Begleitlehrveranstaltung wurden neben Unterrichtsplanung/Didaktik auch andere zentrale Themen (z. B. Classroom Management, ...) vermittelt.</i>	6,0 5,07 1,31 4,0 3,47 1,47

Beispielsweise geben 88% der Studierenden an, dass zentrale Themen wie Classroom Management, Leistungsbeurteilung oder Differenzierung in der Begleitlehrveranstaltung besprochen wurden (Antwortmöglichkeit 4 oder höher), während dies nur 54% der PP wahrnehmen. Dies könnte daran liegen, dass PP die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung weniger gut einschätzen können, da im offenen Feedback deutlich wird, dass die PP wenig Informationen zu den Inhalten der hochschulischen Lehrveranstaltungen haben (von 109 offenen Antworten bezogen sich 34 auf fehlende Informationen zur

Begleitlehrveranstaltung). Insbesondere bei den letzten vier Fragen weist die hohe Mittelwertdifferenz darauf hin, dass der Theorie-Praxis-Transfer aus Sicht der PP noch nicht gut gelingt. Die signifikante Mittelwertdifferenz des Items „*In den Begleitlehrveranstaltungen wurden neben Unterrichtsplanung/Didaktik auch andere zentrale Themen (z. B. Classroom Management, ...) vermittelt.*“ weist zudem darauf hin, dass Studierende die Inhalte der Begleitlehrveranstaltung zwar als bedeutsam für die Praxis erkennen, dies aber noch nicht zwingend in Handlungskompetenz mündet.

Tab. 2 Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge. Der Wortlaut der Items war für Studierende und PP (*Ergebnisse* kursiv) gleich.

	MD MW SD
Die Arbeitsaufträge sind sinnstiftend.	4,0 4,20 1,52 4,0 3,90 1,26
Die Arbeitsaufträge waren für Studierende gut zu bewältigen.	5,0 4,74 1,31 4,0 4,36 1,25
Die Arbeitsaufträge wurden mit mir besprochen.	5,0 4,87 1,38 3,0 3,26 1,70
Die Arbeitsaufträge haben die Studierenden angeregt, näher über die Aufgaben einer Lehrperson nachzudenken.	5,0 4,51 1,54 4,0 3,81 1,55
Die Arbeitsaufträge haben die Studierenden in ihrer Entwicklung als Lehrperson unterstützt.	5,0 4,52 1,49 4,0 3,75 1,41
Die Arbeitsaufträge haben das Handlungsrepertoire der Studierenden als Lehrperson erweitert.	5,0 4,55 1,50 4,0 3,72 1,40

Die Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge (siehe Tab. 2) wurde von den Studierenden ebenfalls deutlich höher bewertet als von den PP (vgl. insbesondere Item 3 „*Die Arbeitsaufträge wurden mit mir besprochen.*“). Dies könnte dadurch erklärt werden, dass das Besprechen der Arbeitsaufträge in den Rahmenkonzepten eher als Aufgabe der Begleitlehrveranstaltungen festgehalten ist und die PP nach eigener Auskunft die Inhalte der Begleitlehrveranstaltungen kaum kennen. Allerdings verweisen die hohen Standardabweichungen bei diesem Item auf erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Praktika. Die insgesamt eher hohen Mittelwerte zeigen, dass die Arbeitsaufträge aus

Sicht der Studierenden und – wenn auch in geringerer Ausprägung aus Sicht der PP – für die Studierenden gut bewältigbar sind und die Entwicklung der Studierenden unterstützen. Allerdings werden sie als weniger sinnvoll eingeschätzt.

Die Studierenden wurden auch nach der Qualität der Rückmeldungen zu ihren Arbeitsaufträgen befragt (siehe Abb. 1). Dabei zeigt sich, dass die Rückmeldungen der Lehrveranstaltungsleiter*innen aus Sicht der Studierenden als überwiegend förderlich angesehen werden und den Studierenden helfen, ihr Handeln richtig einzuschätzen, eine bessere Lehrkraft zu werden und auch das Handeln im Praktikum theoretisch einordnen zu können.

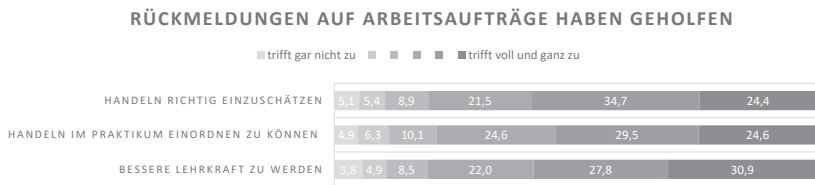


Abb. 1 Einschätzung der Studierenden bezüglich der Rückmeldungen auf ihre Arbeitsaufträge (prozentuelle Häufigkeiten).

In der Studierendenbefragung korrelieren zudem die drei angeführten Skalen Kohärenz, Sinnhaftigkeit und Rückmeldungen stark miteinander. Der Pearson-Korrelations-Koeffizient ist für Kohärenz und Sinnhaftigkeit mit $r=.59$, $p<.001$ am größten, aber auch die Rückmeldung auf die Arbeitsaufträge korreliert hochsignifikant mit der Kohärenz ($r=.43$, $p<.001$) und der Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge ($r=.47$, $p<.001$). Bei den PP beträgt die Korrelation zwischen Kohärenz und Sinnhaftigkeit $r=.71$, $p<.001$.

Implikationen für die Ausbildung

Studierende nahmen im Sommersemester 2022 eine hohe Kohärenz zwischen der bildungswissenschaftlichen Begleitlehrveranstaltung und dem Schulpraktikum wahr. Dies lässt darauf schließen, dass die Rahmenkonzepte und die abgestimmten Arbeitsaufträge wirksam sind, um inhaltliche Kohärenz herzustellen. Nachdem die subjektiv

wahrgenommene Kohärenz stark mit der selbst eingeschätzten Sinnhaftigkeit der Arbeitsaufträge korreliert, sollte diese Verzahnung weiter gestärkt und ausgebaut werden. Die niedrigere Einschätzung der PP bezogen auf die Arbeitsaufträge und darüber, ob die Begleitlehrveranstaltung gut auf das Praktikum vorbereitet, weist darauf hin, dass der Kontakt von Lehrpersonen an der Hochschule mit den PP forciert werden sollte (112 von 140 PP hatten keinen Kontakt zu den Lehrenden). Da bei den PP weder der Qualifikationsgrad noch das Dienstjahr mit der wahrgenommenen Kohärenz korrelieren, muss es darüber hinaus aber auch das Ziel von Fortbildungen bzw. Informationsveranstaltungen sein, verstärkt über die hochschulischen Inhalte zu informieren und damit eine Schnittstelle zwischen PP und den hochschulischen Lehrveranstaltungsleiter*innen zu implementieren. Um diese Schnittstelle zu überbrücken, erscheint es auch als günstig, einen persönlichen Kontakt zwischen den PP und den jeweiligen LV-Leiter*innen herzustellen beispielsweise über gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und Informationsangebote oder durch die Bereitstellung von best-practice Beispielen aus der Betreuung. Die Arbeitsaufträge selbst werden sowohl von Studierenden als auch von PP als sinnstiftend erachtet. Dennoch schätzen die PP die Wirksamkeit der Aufträge für die Professionalisierung der Studierenden geringer ein als die Studierenden selbst. Dies könnte daran liegen, dass die „theoretisch“ vermittelten Inhalte in der Praxis nicht unmittelbar sichtbar werden und ein gemeinsamer Austausch z. B. durch Lesson Studies forciert werden sollte. Anzudenken wäre zudem, Rückmeldungen zu den Arbeitsaufträgen auch von den PP einzuholen, um die Kohärenz zu verstärken. Darüber hinaus müssen weitere zentrale Themen (wie z. B. Classroom Management) stärker in den Rahmenkonzepten der Praktika verankert werden (bspw. durch Fallarbeit als handlungsentlastende, reflexive Methode), damit die theoretische Vermittlung auch in praktischer Handlungskompetenz mündet.

Literatur

- Braunsteiner, M. & Spiel, C. (Hrsg.). (2019). *Pädagoginnenbildung – Festschrift für Andreas Schnider*. Heiligenkreuz: Be&Be.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269-279). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Gamsjäger, M., Himmelsbach, M. & Lenz, S. (2022). Lerngelegenheiten in der Schulpraxis. Evaluation der Pädagogisch Praktischen Studien am Standort Linz, Cluster Mitte. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 179-198). Münster: Waxmann.
- Himmelsbach, M. (2021). Das Linzer Entwicklungsportfolio. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 72-86.
- Himmelsbach, M., Gamsjäger, M. & Lenz, S. (2022). *Der Einfluss von Praktika auf den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrpersonen*. Verfügbar unter [https://forschungvernetzen.oefeb.at/\[22.02.23\]](https://forschungvernetzen.oefeb.at/[22.02.23])
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79-98.
- Neuweg, G. (2022). *Lehrerbildung – Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Rühl, A.-M., Förster, S., Strauß, S., Kaspar, K. & König, J. (2016). *Hochschulweites Bildungsmonitoring. Befragung von Lehramtsstudierenden. Skalendokumentation*. Universität Köln. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/316855969_Skalendokumentation_Bildungsmonitoring_Zukunftsstrategie_Lehrerinnenbildung_T1_Universitat_zu_Koln/link/591449314585152e199d0d7b/download [22.02.2023].
- Zentrum PPS (2022). *Pädagogisch Praktische Studien Linz. Konzepte und Formulare*. Verfügbar unter https://www.lehrerin-werden.at/lehramtsstudien/sekundarstufe_allgemeinbildung/pps_linz/ [22.02.2023].

Michael Himmelsbach, DI Mag. Dr., Senior Lecturer
an der Abteilung für Bildungsforschung,
Johannes Kepler Universität Linz.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenaus- und fortbildung,
Kompetenzerwerb in schulpraktischen Phasen,
Portfolioarbeit

michael.himmelsbach@jku.at



Manuela Gamsjäger, Dr., Professorin
für Bildungswissenschaften an der PH Oberösterreich,
Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien
am Standort Linz.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Demokratieerziehung,
Partizipation

manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at



Sonja Lenz, Mag., Senior Lecturer
an der Abteilung für Bildungsforschung,
Johannes Kepler Universität Linz.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenaus- und -fortbildung,
Neue Lehr- und Lernformen

sonja.lenz@jku.at

