

Dreer, Benjamin

Mit dem Podcast in die Praktikumsschule. Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema "Wohlbefinden im Lehrerberuf"

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 207-229



Quellenangabe/ Reference:

Dreer, Benjamin: Mit dem Podcast in die Praktikumsschule. Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema "Wohlbefinden im Lehrerberuf" - In: Hesse, Florian [Hrsg.]; Lüttert, Will [Hrsg.]: Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 207-229 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200866 - DOI: 10.25656/01.20086

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200866>

<https://doi.org/10.25656/01.20086>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Benjamin Dreer

Mit dem Podcast in die Praktikumsschule – Konzeption und Erprobung einer audiopodcast-basierten Lernbegleitung im Praxissemester zum Thema „Wohlbefinden im Lehrerberuf“

Wenn Studierende im Praxissemester in die Arbeitsaufgaben des Lehrberufs eintauchen, werden sie häufig auch mit berufsbezogenen Belastungen konfrontiert. Eine Aufgabe universitärer Lernbegleitung kann deshalb darin gesehen werden, Angebote für die individuelle Auseinandersetzung mit diesem Themenschwerpunkt zu unterbreiten. Befunde deuten jedoch daraufhin, dass bisherige Präsenzformate der Lernbegleitung eher noch zur subjektiven Belastung beitragen, weil sie als Zusatz erlebt werden und mit Aufwand für Wege- und Präsenzzeiten verbunden sind. Im Beitrag wird von einer Initiative berichtet, mit der versucht wurde, diesen Herausforderungen zu begegnen. Die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung verweisen u. a. auf eine hohe wahrgenommene Nützlichkeit des Angebots sowie auf Effekte hinsichtlich des allgemeinen Wohlbefindens der Teilnehmenden.

1 Ausgangslage

Es wurde an verschiedenen Stellen in der Literatur darauf hingewiesen, dass sich Studierende im Praxissemester mitunter überdurchschnittlich belastet fühlen (z.B. Schubarth u.a. 2012; Jantowski & Ebert 2014; Stiller 2014; Grosche & Dauner 2017). Ursächlich hierfür scheinen jedoch nicht allein die Anforderungen zu sein, die in der Praktikumsschule an die angehenden Lehrkräfte gestellt werden. Auch die universitäre Lernbegleitung hat sich verdächtig gemacht, zu den wahrgenommenen Belastungen der Studierenden beizutragen (Seipp 2016; Kling 2018). Als problematisch werden dabei nicht nur der Mehraufwand für Fahrzeiten und die Bearbeitung sowie Dokumentation universitärer Aufgaben und Projekte gesehen. Belastungen können auch aus der inhaltlichen Dissonanz resultieren, die zwischen schulpraktischen Anforderungen einerseits und universitären Lernaufträgen ander-

rerseits erlebt wird. Vor diesem Hintergrund erscheint besonders problematisch, dass Befunde von Untersuchungen darauf hindeuten, dass universitäre Lernbegleitung, wie sie in Präsenzformaten gegenwärtig umgesetzt wird, kaum Beitrag zu der mit dem Praxissemester beabsichtigten Kompetenzentwicklung der Studierenden leistet (Gröschner u.a. 2013; Gronostaj u.a. 2018).

Eine Erfolgsbedingung universitärer Lernbegleitung muss deshalb darin gesehen werden, dass es gelingt, Angebote zu unterbreiten, die die Lernwirksamkeit von Praxiserfahrungen erhöhen und nicht als zusätzlich bzw. konträr zu den schulpraktischen Anforderungen erlebt werden. Inhalte und Themen erscheinen besonders dann relevant, wenn sie mit den individuellen Entwicklungsaufgaben und praktischen Erlebnissen an der Schule sowie mit den mit der Praxisphase intendierten Lernzielen korrespondieren (Dreer u.a. 2014; Gröschner u.a. 2019). Formate können einen Beitrag zum Abbau der Lernortgrenze leisten, wenn sie geeignet sind, Anforderungen an die räumliche wie zeitliche Verfügbarkeit von Lehrenden und Studierenden zu flexibilisieren.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Onlinebegleitkurs zum Thema „Wohlbefinden im Lehrberuf“ vorgestellt. Dieser wurde mit dem Ziel konzipiert, Studierende im Praxissemester mit Werkzeugen bekanntzumachen, die dabei helfen können, das individuelle Wohlbefinden positiv zu beeinflussen, ohne dabei selbst – im Sinne eines unliebsamen Pflichtelements – als belastend wahrgenommen zu werden.

Im ersten Teil des Beitrags werden konzeptionelle Hintergründe erläutert. Anschließend wird der Onlinekurs mit seinen einzelnen Elementen ausführlich vorgestellt. Im zweiten Teil des Beitrags werden Konzeption und Ergebnisse einer begleitenden Wirksamkeitsprüfung präsentiert sowie Implikationen diskutiert.

2 Konzeptioneller Hintergrund

2.1 Thema: „Wohlbefinden im Lehrberuf“

Ein wesentliches Ziel, das häufig mit Langzeitpraktika verbunden wird, ist, dass Studierende sich in das komplexe Schulgeschehen einarbeiten und sich umfassend mit typischen berufsbezogenen Anforderungen auseinandersetzen (Ball & Forzani 2009; Weyland & Wittmann 2010; Protzel u.a. 2017; König & Rothland 2018). Dabei kommen die angehenden Lehrpersonen durch Beobachtungen und eigenes Handeln immer wieder auch mit den Themen Belastung, Beanspruchung, Stress und Selbstfürsorge in Kontakt, die eine hochrelevante Facette des Lehrberufs darstellen (Lehr 2011; Schaarschmidt & Kieschke 2013; van Dick & Stegmann 2013). Die Bearbeitung dieser Themen im Kontext eines hochschulischen Angebots zur Lernbegleitung ist folglich in Einklang mit der durch Gröschner

u.a. (2019) formulierten Anforderung, dass Interventionen der Lernbegleitung inhaltlich an möglichst konkreten Aufgaben der Tätigkeiten von Lehrpersonen orientiert sein sollten. Darüber hinaus lässt sich auch eine Verantwortung der Hochschulen erkennen, Studierende nicht ohne entsprechende thematische Begleitangebote in diese oft anforderungsreichen Ausbildungsphasen zu entsenden (Kling 2018). Neben einer solchen Praxisorientierung ist bedeutsam, dass Angebote hochschulischer Lernbegleitung auf wissenschaftlich gesichertes Wissen gestützt werden (Gröschner u.a. 2019).

Im vorliegenden Fall wurde entschieden, den Fokus nicht schwerpunktmäßig auf Ursachen und Auswirkungen berufsbedingter Belastung von Lehrkräften zu richten. Stattdessen sollte es darum gehen, Studierenden nahezubringen, welche Denkmuster, Verhaltensweisen und Einstellungen sich positiv auf eine wohlfindliche Berufsausübung auswirken können. Dies entspricht nicht nur aktuellen internationalen Empfehlungen zur Gestaltung positiver Bildungsprozesse (Seligman & Adler 2019), sondern scheint auf der Basis des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Wirkung beruflichen Wohlbefindens ein vielversprechender Zugang zu sein. Nachweislich wirkt sich Wohlbefinden im Beruf positiv auf Engagement und Motivation von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und damit auch auf das kollegiale Miteinander aus (z.B. Allen & McCarthy 2015). Dass sich Menschen im Lehrerberuf wohlfühlen, ist aber nicht nur für das kollegiale Umfeld wichtig. Die große Bedeutsamkeit von Lehrpersonen für den Schulerfolg von Heranwachsenden (Hattie 2009) lässt erwarten, dass die Auswirkungen langfristig zufriedener und engagierter Lehrpersonen erheblich sind (McCallum & Price 2010).

Der dargestellte Zugang bringt weitere Vorzüge mit sich. So kann hierrüber ein Beitrag geleistet werden, realistisch-positiv Einstellungen zum Lehrerberuf zu kultivieren, die als wesentlicher Schutzfaktor gegen Belastungen beschrieben wurden (Wilson 2002). Des Weiteren werden zahlreiche Anknüpfungspunkte für Beobachtung und Selbsterprobung im Praktikum auch dann geboten, wenn phasenweise oder während des gesamten Praktikums individuell keine hohen Belastungen und Beanspruchungen wahrgenommen werden. Eine Fokussierung auf das Kennenlernen und Erproben individuell anwendbarer Werkzeuge zur Förderung des persönlichen Wohlbefindens richtet den Blick auf Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen, anstelle von Belastungsquellen und Schutzmechanismen.

Als zentrale wissenschaftliche Ressource für die inhaltliche Ausrichtung des Kurses dienen die Erkenntnisse und Arbeitsweisen der Positiven Psychologie, die sich seit einiger Zeit der Erforschung des gelingenden Lebens und Arbeitens von Menschen widmet. Als Teil ihres Erkenntnisfortschritts wurden auch positiv-psychologische Interventionen entwickelt und erprobt, mit denen es in eigenverantwortlicher Anwendung (unter anderem angeregt durch digitale Formate) gelingt, Wohlbefinden in privaten und beruflichen Kontexten zu steigern (z.B. Bolier u.a. 2013; Bolier & Abello 2014). Eine Auswahl solcher Aktivitäten soll Studierenden des

Kurses Übungsgelegenheiten zur selbstgesteuerten Steigerung des Wohlbefindens im Kontext des Schulpraktikums bieten. Studien zeigen, dass es gelingen kann, diese positiv-psychologischen Interventionen erfolgreich auf den Lehrerberuf zu übertragen (Chan 2010; Chan 2013; McCullough 2015; Dreer under review). Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern fehlen wirksamkeitsgeprüfte Initiativen jedoch bislang.

2.2 Format

Schulpraktisches Lernen dient der Orientierung angehender Lehrkräfte im späteren beruflichen Umfeld sowie der Kompetenzentwicklung im praktischen Kontext (König & Rothland 2018). Dabei stehen schulpraktische Phasen nicht selten in einem Spannungsfeld von Praxislernen und akademischer Ausbildung. Nicht nur werden Praktika durch Studierende in Kontrast zu vorhergehenden oder nachfolgenden „theoretischen“ Ausbildungselementen gestellt (Makrinus 2013). Die Unterschiede in den Anforderungen, Arbeitsweisen und in den sozialen Gepflogenheiten beider Lernorte führen mitunter zu einer Wahrnehmung zweier getrennter „Welten“, die durch handlungsbezogene Praxis einerseits und forschungsorientierte Wissensbestände andererseits gekennzeichnet sind (Zeichner 2010; Hascher 2012; Dreer 2016; Dreer 2018; König & Rothland 2018).

Universitäre Angebote zur Begleitung von Praxisphasen werden insbesondere dafür kritisiert, dass sie die Spezifika der Praktikumsschulen und die Situation der Studierenden an den Schulen zu wenig einbeziehen und diese als Teil der Kursarbeit zu selten aufgreifen (Schubarth u.a. 2012). Die seitens der Hochschulen gestellten Aufgaben erscheinen aus Sicht der Studierenden eher als Zusatz und weniger als inhaltliche Bereicherung für ihre praktischen Lernprozesse (Dauner & Grosche 2018). Weiterhin wird kritisiert, dass die an der Hochschule in Präsenzveranstaltungen wahrzunehmenden Begleitangebote das Lernen und Arbeiten am Lernort Schule unnötig unterbrechen und einen hohen Mobilitätsaufwand für die Studierenden darstellen (Stiller 2014; Grosche & Dauner 2017). Gleichzeitig werden Möglichkeiten der Mobilität grundsätzlich eingeschränkt, indem z.B. das Durchführen eines Schulpraktikums im Ausland bei strenger Auslegung einer regelmäßigen Präsenzpflcht an der Hochschule unmöglich gemacht wird.

Der hier vorgestellte Begleitkurs wurde mit dem Ziel entwickelt, die physische und psychologische Lernortgrenze zwischen Schule und Hochschule abzubauen. Zur Realisierung dieses Ziels kommen grundsätzlich verschiedene Formate der Lernbegleitung (z.B. Besuch der Studierenden an ihrer Praktikumsschule, kollegiale Hospitation, Portfolioarbeit) in Frage. Digitale Lehr-Lernformate bieten den Vorteil, dass sie eine hohe zeitliche und räumliche Flexibilisierung zulassen und hierrüber ermöglichen, dass die universitären Begleitinhalte näher an die praktischen Erfahrungen des Schultags rücken. Damit soll die Wahrscheinlichkeit der Akzeptanz sowie des Einbezugs dieser Inhalte in Beobachtungs-, Gestaltungs- und

Reflexionsprozesse im Praktikum gesteigert werden. Es ist außerdem anzunehmen, dass der überlegte Einsatz digitaler Formate in der Ausbildung dazu geeignet sein kann, Studierende für die Nutzung von digitalen Werkzeugen zu sensibilisieren, was im Besonderen für Lehramtsstudierende als notwendig erachtet wird (z.B. Brinkmann u.a. 2018).

3 Detaillierte Beschreibung des Kursangebots

3.1 Eingliederung in das Gesamtkonzept

Bei dem hier beschriebenen Konzept für eine Lernbegleitung handelt es sich um ein Begleitangebot zum Komplexen Schulpraktikum (KSP). Das KSP ist das Praxissemester an der Universität Erfurt, das von angehenden Grund- bzw. Regelschullehrkräften verpflichtend am Ende des Studiums (wahlweise 3. oder 4. Mastersemester) zu absolvieren ist. Es bildet den Schlussstein einer zuvor systematisch über Bachelor- und Masterstudium verteilten schulpraktischen Ausbildung im Umfang von 30 ECTS Punkten und dient zudem der Vorbereitung des Übergangs in die 2. Ausbildungsphase (Protzel u.a. 2017). Der Arbeitsaufwand des Praxissemesters beträgt insgesamt 30 ECTS Punkte, wobei 15 Punkte auf Schulpraxis, drei Punkte auf die Wahrnehmung eines Supervisionsangebots, sechs Punkte auf das Führen einer praktikumsbegleitenden Dokumentation sowie weitere sechs Punkte auf vier thematisch unterschiedliche Begleitkurse entfallen (Dreer & Pannke 2014). Organisiert wird das KSP üblicherweise in der Form, dass die Studierenden jeweils montags bis donnerstags einer Woche im Schulpraktikum und jeweils am Freitag an der Universität sind, um die Begleitangebote wahrzunehmen. Eine Ausnahme bildet die Gruppe von Studierenden, die wegen eines Auslandspraktikums oder bestimmter Härtefälle das Praktikum so weit von Erfurt entfernt absolviert, dass eine wöchentliche Anwesenheit an der Hochschule nicht umsetzbar wäre. Die davon betroffenen Studierenden erhalten eine Distanzbetreuung, die zentral über die elektronische Portfolioplattform „Mahara“ realisiert wird, die als Ersatz für die Supervisionsarbeit dient.

Das im Folgenden vorgestellte Angebot ist als Begleitkurs konzipiert. Der Onlinekurs ersetzt einen der vier Begleitkurse, die ansonsten üblicherweise im Präsenzformat umgesetzt werden und ergänzt die Themenpalette, die bisher kein vergleichbares Angebot enthielt. Der Onlinekurs erstreckt sich über die gesamte Dauer des 15-wöchigen Praktikums.

3.2 Zielsetzung und didaktischer Aufbau

Der Kurs gliedert sich in drei Phasen (vgl. Abbildung 1). In der Phase des Wissenserwerbs (1) geht es darum, dass die Teilnehmenden Gelegenheit erhalten,

sich mit typischen Anforderungen und Herausforderungen im Lehrerberuf zu beschäftigen und diese in ihrer Genese und Wirkung zu verstehen. Des Weiteren sollen die Teilnehmenden die Grundzüge und Anliegen der Positiven Psychologie kennenlernen und sich einen Überblick über die Wirkung positiv-psychologischer Interventionen verschaffen. In der Übungsphase (2) geht es darum, dass die Studierenden über sechs Wochen insgesamt drei positive Aktivitäten (eine Aktivität pro zwei Wochen) im Kontext des Schulpraktikums selbst durchführen. In der Reflexionsphase (3) sollen die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, die Ergebnisse aus der vorangegangenen Übungsphase sowie die Wirkung des Kurses insgesamt individuell wahrzunehmen und zu bewerten.

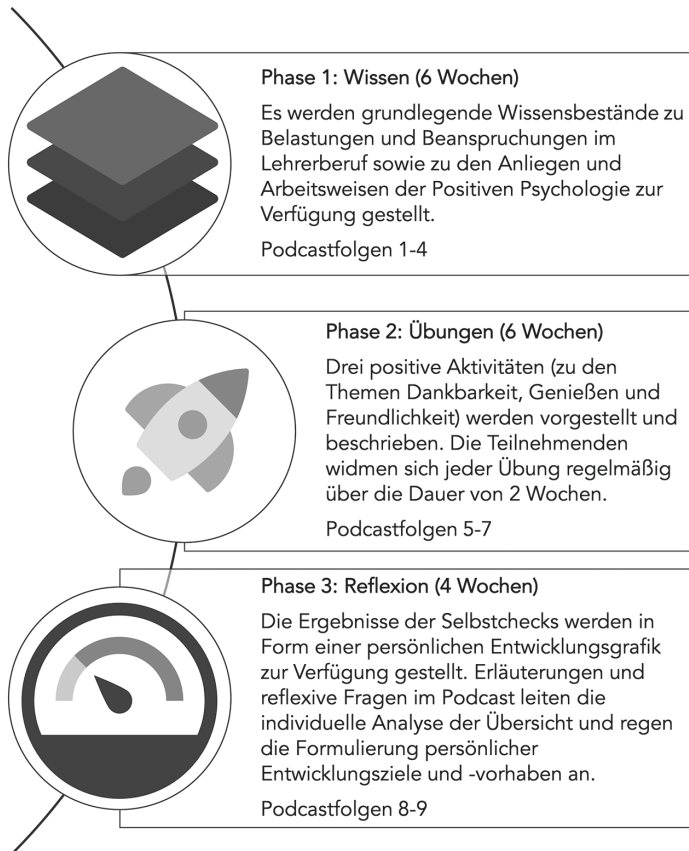


Abb. 1: Phasen des Kurses

3.3 Kursablauf

Der Online-Begleitkurs wird über eine moodlebasierte Lernplattform organisiert. Neben einer Kursbeschreibung findet sich hier ein Zeitplan (Tabelle 1) sowie eine entsprechend des Zeitplanes angelegte Kursumgebung mit dem jeweils zur Verfügung gestellten Material. Der Kurs selbst ist aus drei lernwirksamen Elementen zusammengesetzt: einer zehnteiligen Audiopodcastserie, fünf online zu bearbeitenden Selbstchecks und einer individuellen Entwicklungsgrafik. Diese Elemente werden wie in Tabelle 1 dargestellt im zeitlichen Ablaufplan des Kurses eingesetzt.

Tab. 1: Kursablaufplan

| Zeitraum | Kurselemente (Aufgaben) |
|---|---|
| Bis 1 Woche nach Beginn des Praxissemesters | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 1: „Willkommen“ hören • Selbstcheck 1 bearbeiten |
| 2.-3. Woche | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 2: „Anforderungen im Lehrerberuf“ hören |
| 4.-5. Woche | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 3: „Grundlagen der Positiven Psychologie“ hören |
| 6.-7. Woche | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 4: „Postiv-psychologische Interventionen“ hören • Selbstcheck 2 bearbeiten |
| 8.-9. Woche | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 5: „Übung 1“ hören • Selbstcheck 3 bearbeiten |
| 10.-11. Woche | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 6: „Übung 2“ hören • Selbstcheck 4 bearbeiten |
| 12.-13. Woche | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 7: „Übung 3“ hören • Selbstcheck 5 bearbeiten |
| 14.-15. Woche | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 8: „Reflexion“ hören • persönliche Entwicklungsgrafik reflektieren |
| Bis zum Ende des Praxissemesters | <ul style="list-style-type: none"> • Folge 9: „Abschluss“ hören • Folge 10: Bonusinterview hören |

Nachfolgend werden die Elemente jeweils im Detail beschrieben.

3.4 Audiopodcast

Im Zentrum des Kurses steht ein Audiopodcast. Gewählt wurde dieses Format zum einen wegen der großen Mobilität und der hohen Flexibilität, die dadurch ermöglicht werden (Popovaa & Edirisingha 2010). Studierende können die Aufnahmen an einem beliebigen Ort und zu einer für sie individuell passenden Zeit wahrnehmen. Audiodateien lassen sich auf nahezu jedem Mobiltelefon speichern und nach den persönlichen Vorlieben abspielen. So kann etwa die Abspielgeschwindigkeit den individuellen Hörgewohnheiten angepasst oder einzelne Ausschnitte bzw. ganze Folgen können wiederholt gehört werden. Das Format des Audiopodcast verlangt etwa im Vergleich zum Video nicht, das Abspielgerät permanent präsent zu haben. Audioformate lassen sich so z.B. mit dem täglichen Pendeln zur Schule oder anderen Aktivitäten (z.B. Sport) kombinieren. Grundsätzlich bietet das Format des Audiopodcast erhebliches Potenzial zur Wissensvermittlung (McKinney u.a. 2009) und konnte sich auch bereits im Kontext der Lehrerbildung bewähren (z.B. Kennedy u.a. 2011). Schweer (2011) weist darauf hin, dass es zur Erschließung des Potenzials von Podcasts unter anderem didaktischer Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung der einzelnen Folgen bedarf. Dabei gilt es, Aufmerksamkeit herzustellen und den Fokus und die Motivation der Hörerinnen und Hörer über den Verlauf der einzelnen Folge sowie der gesamten Serie aufrechtzuerhalten.

Folgende didaktische Entscheidungen wurden für das hier dokumentierte Projekt getroffen: Die maximale Länge der einzelnen Folge sollte 20 Minuten nicht überschreiten. Es wurde ein narrativer Stil gewählt, der sich an den Grundlagen des Storytellings (Allen 2019) orientiert. Jede Folge ist dabei so aufgebaut, dass an ihrem Beginn ein „Opener“ verwendet wird, der die Aufmerksamkeit herstellt und auf das Thema vorbereitet (Borich 2004). Als Opener wurden zum Beispiel Audiozitate aus Filmen und Liedern oder selbst aufgezeichnete und mit Soundeffekten versehene Kurzgeschichten verwendet. Im Anschluss an den Opener wird ein Intro gespielt. Dies dient der Wiedererkennung und soll die Identifikation mit dem Podcast erleichtern. Gleichzeitig fungiert es als Signal für die Hörenden, sich auf die anschließenden Inhalte zu fokussieren. Das Intro wurde für den hier beschriebenen Podcast eigens aus Ton- und Musikversatzstücken arrangiert.

Die Inhalte der jeweiligen Folge werden so präsentiert, dass Möglichkeiten für die individuelle Anknüpfung an Vorwissen sowie an persönliche Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Praktikum geboten werden. Unter anderem wird dafür mit anregenden Fragen und zeitlichen Pausen gearbeitet. Sämtliche Folgen wurden vor der Vertonung schriftlich ausgearbeitet (insgesamt über 40 Seiten Skript). Die aufgezeichneten Sprechtexte wurden mit passender musikalischer Begleitung kombiniert. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Musik die inhaltlichen Aussagen unterstützt und deren akustische Verständlichkeit nicht behindert. Für alle Arbeitsschritte zur Aufnahme und Weiterverarbeitung wurde das Programm „Ga-

rage Band“ für Mac verwendet. Eine Anleitung für die Erstellung von Podcasts u.a. mit Hilfe dieser Software findet sich hier (<https://apps.apple.com/de/story/id1378479834>).

Außerdem wurde ein Cover für den Podcast erstellt (Abbildung 2), welches ebenfalls Beitrag zur Wiedererkennung und Identifikation leisten und dem ansonsten audiobasierten Produkt einen optischen Ankerpunkt verleihen soll.



Abb. 2: Cover des Podcasts (im Original farbig)

Es wurden neun reguläre Folgen erstellt, die den Teilnehmenden nach und nach im Verlauf des Praxissemesters zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren wurde eine Bonusfolge produziert, die ein Interview mit einer Wissenschaftlerin zu ihrer Forschung im Bereich „Wohlbefinden im Lehrerberuf“ enthielt.

3.5 Onlinebasierte Selbstchecks

Zu fünf festen Zeitpunkten sind durch die Teilnehmenden online Selbstcheckbögen zu bearbeiten, die über die webbasierte Plattform „Soscisurvey“ als Onlinefragebögen umgesetzt wurden. Während bereits am Beginn der Praxisphase Facetten des Wohlbefindens erfasst werden, setzt die Erhebung von berufsbezogenen Aspekten erst einige Zeit nach Beginn des Praktikums ein, wenn die Studierenden in der Lage sind, diese im Hinblick auf die jeweils aktuelle Situation im Praktikum realistisch einzuschätzen. Die regelmäßigen Selbstchecks sind wiederkehrend

vor dem Hören der jeweils nächsten Folge zu bearbeiten und nehmen bei gründlicher Bearbeitung nicht mehr als 10 Minuten Bearbeitungszeit pro Selbstcheck in Anspruch. Neben der wiederholten Erfassung der genannten Aspekte werden hierin auch die Antworten der Teilnehmenden auf spezifische Fragen zur Nutzung der jeweiligen Folgen erfasst.

3.6 Individuelle Entwicklungsgrafik

Im Ergebnis der Arbeit mit den Selbstchecks wird für die Teilnehmenden gegen Ende des Praxissemesters eine individuelle Entwicklungsgrafik (vgl. Abbildung 3) erstellt, die den persönlichen Entwicklungsverlauf in den erfassten Bereichen über 12-13 Wochen abbildet.

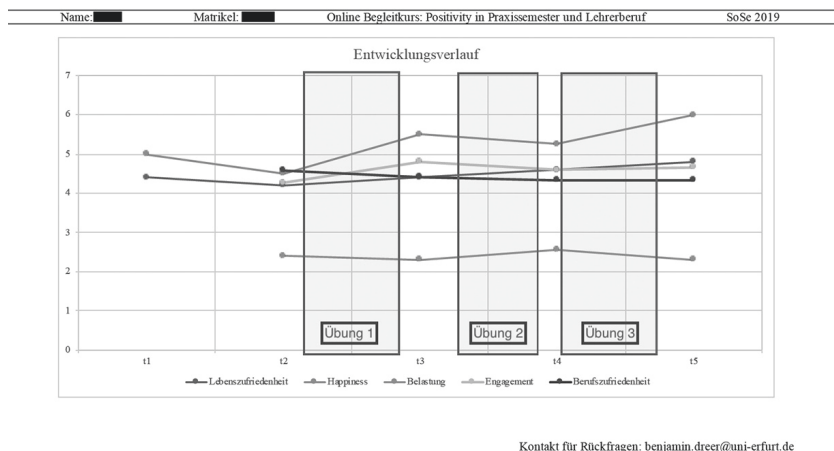


Abb. 3: Beispiel für eine Entwicklungsgrafik (anonymisiert, im Original farbig)

Zusammen mit der Grafik wird den Teilnehmenden die 8. Folge des Podcasts zur Verfügung gestellt. Innerhalb dieser Folge wird die Grafik ausführlich erläutert. Die einzelnen Faktoren und ihre mögliche Entwicklung über die Zeit werden Schritt für Schritt besprochen. Außerdem werden reflexive Fragen formuliert, die die Einschätzung der individuellen Entwicklungen erleichtern und dazu anregen sollen, persönliche Erkenntnisse, Entwicklungsziele und -vorhaben zu formulieren.

4 Wirksamkeitsprüfung

4.1 Ziel- und Fragestellung

Die begleitend zum Kurs durchgeführte Wirksamkeitsprüfung verfolgte zwei wesentliche Ziele. Zum einen sollte – im Sinne einer Evaluation (Kirkpatrick 1959) – die Reaktion der Teilnehmenden nach Abschluss des Angebots erfasst werden (Ziel 1). Hierzu wurden Faktoren wie die Zufriedenheit, die Nutzbarkeit sowie die Nützlichkeit des Angebots betrachtet. Zum anderen wurde – im Sinne einer wissenschaftlichen Begleitung (Astleitner 2010) – erhoben, wie sich das Angebot auf relevante Faktoren wie allgemeines sowie berufsbezogenes Wohlbefinden auswirkt (Ziel 2). Hierbei wurden die folgenden zwei explorativen Forschungsfragen verfolgt:

1. Trägt das Angebot dazu bei, allgemeines Wohlbefinden der Teilnehmenden zu steigern?
2. Trägt das Angebot dazu bei, berufsbezogenes Wohlbefinden im Praktikum zu steigern?

4.2 Design

Um die dargestellten Zielstellungen zu bearbeiten, wurden zwei parallele Erhebungsstrategien in Anwendung gebracht. Zum einen wurde eine Befragung der Teilnehmenden nach Kursende durchgeführt, um summative Nutzbarkeits- und Nützlichkeitserwägungen zu dokumentieren (Ziel 1). Zum anderen wurden die Daten der Selbstchecks verwendet, die im Kontext des Kurses zu fünf Messzeitpunkten erhoben wurden, um den explorativen Forschungsfragen nachzugehen (Ziel 2). Durch die Hinzuziehung einer Kontrollgruppe konnte ein quasi-experimentelles Design realisiert werden. Die Kontrollgruppe bestand aus Studierenden, die die regulären Präsenzkurse wahrnahmen, in denen thematisch andere Schwerpunkte verfolgt wurden. Insgesamt erfolgten durch die Teilnehmenden der Interventionsgruppe über die Dauer von insgesamt 15 Wochen zu fünf Messzeitpunkten wiederholt Selbstauskünfte. Die Kontrollgruppe wurde im Gruppensetting der Präsenzveranstaltung zu zwei Messzeitpunkten schriftlich befragt, die den Messzeitpunkten t1 und t5 im Interventionsverlauf entsprachen (vgl. Abb. 4).

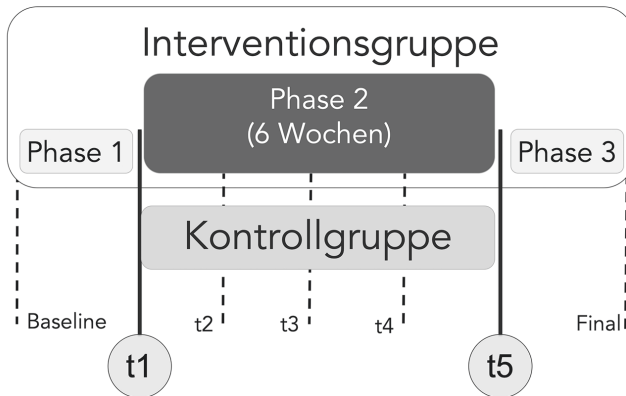


Abb. 4: Design der Studie

4.3 Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen, der zum Zweck der summativen Evaluation (Ziel 1) zum Einsatz kam, wurde eigens für die vorliegende Untersuchung zusammengestellt. Er enthielt Fragen, die typischerweise in Lehrveranstaltungsevaluationen an Hochschulen, etwa zu Aspekten der Organisation und Umsetzung von Lehrveranstaltungen, zum Einsatz kommen (Knödler 2019). Darüber hinaus wurden eigene Formulierungen aufgenommen, die Erkenntnisse hinsichtlich der spezifischen Kurselemente (Podcast, Selbstchecks, Entwicklungsgrafik) erbringen sollten. Auch erfolgte eine offene Abfrage von Rückmeldungen zum Kurs.

Für die wissenschaftliche Begleitstudie (Ziel 2) wurden die in Tabelle 2 aufgeführten Skalen eingesetzt. Es handelt sich dabei um in internationalen Studien bewährte Skalen, die (mit Ausnahme der Skalen zur Erfassung des allgemeinen Wohlbefindens) spezifisch auf den Lehrberuf angepasst sind. Für die Mehrheit der Items wurde die Antwortskalierung 1 = „trifft voll zu“ bis 5 = „trifft nicht zu“ umgesetzt. Für die Items der Subjective Happiness Scale wurde die originale siebenstufige Skalierung verwendet.

4.4 Stichprobe

Sämtliche Teilnehmenden befanden sich zum Zeitpunkt der Studie im 3. Fachsemester des Master of Education Studiums der Universität Erfurt. An der abschließenden Evaluation (Ziel 1) nahmen 17 von 34 (50 %) Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interventionsgruppe teil. In der Stichprobe für die wissenschaftliche Begleitforschung (Ziel 2) befanden sich insgesamt $N = 57$ Studierende. Von den insgesamt 34 Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren 29 weiblich und 5 männlich, das Durchschnittsalter betrug 25.5 ($SD = 3.39$; $Min = 23$; $Max = 41$).

Von den insgesamt 23 Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren 19 weiblich und 4 männlich, das Durchschnittsalter betrug 24.9 (SD = 2.77; Min = 22; Max = 32).

Tab. 2: Übersicht über die eingesetzten Instrumente

| | Faktor | Instrument | Anzahl Items | Cronbachs α | |
|------------------------------|----------------------------|--|--------------|--------------------|-----|
| | | | | t2 | t5 |
| Subjektives Wohlbefinden | Lebenszufriedenheit | Satisfaction with Life Scale (Diener u.a. 1985) | 5 | .78 | .88 |
| | Happiness | Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper 1999) | 4 | .67 | .73 |
| Berufsbezogenes Wohlbefinden | Berufszufriedenheit | Teaching Satisfaction Scale (Ho & Au 2006) | 5 | .83 | .79 |
| | Berufsbezogenes Engagement | Engaged Teacher Scale (Klassen u.a. 2013) | 16 | .76 | .84 |
| | Subjektive Belastung | Emotional Exhaustion (Maslach u.a. 1996) | 9 | .85 | .90 |

5 Ergebnisse

5.1 Ziel 1: Evaluation

Im Rahmen der abschließenden Evaluation konnten die Antworten von 50 % der Kursteilnehmenden in die Auswertung einbezogen werden. Die nachfolgend dokumentierten prozentualen Anteile beziehen sich folglich auf eine Stichprobe von $n = 17$ Teilnehmenden. Im Ergebnis der summativen Evaluation kann eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Angebot berichtet werden. So gaben 78 % an, dass der Kurs eine gute Begleitung für das Praxissemester gewesen ist. Mehrheitlich hat der Kurs zum Nachdenken angeregt (83,3 %), Freude bereitet (77,8 %) und zur Entspannung der Teilnehmenden beigetragen (61,6 %).

Der strukturierte Moodle-Raum lieferte für die überwiegende Anzahl der Teilnehmenden (94,4 %) eine gute Orientierung im Kursverlauf. Die Nutzung der bereitgestellten Inhalte war für sämtliche Studierenden problemlos möglich. Die Aussagen „Alle Kurselemente (Podcastfolgen, Selbstchecks, Zusatzmaterial) waren

leicht zugänglich.“, „Die Audioinhalte konnten problemlos abgespielt werden.“, „Die Audiodateien waren in guter Qualität.“ erreichten 100 % Zustimmung. Die Podcastfolgen wurden zu verschiedenen Gelegenheiten angehört. Am häufigsten wurden die Inhalte „zu Hause, in einer ruhigen Umgebung“ oder „zu Hause, nebenbei bei anderen Tätigkeiten“ sowie „auf dem Heimweg von der Schule“ angehört.

Die Häufigkeit der zu bearbeitenden Selbstchecks wurde durch alle Studierenden als angemessen beurteilt. Die Mehrheit der Befragten, 89 %, gab an, dass sich das Ausfüllen der Bögen gelohnt hätte. Die Entwicklungsgrafik lieferte interessante Einblicke für 66,6 % und stellte für 83,3 % eine geeignete Möglichkeit dar, die eigene Entwicklung auf diese Weise nachvollziehen zu können. Die Mehrzahl der Teilnehmenden (77,8 %) hielt die Grafik für ein „gutes Arbeitsergebnis“ des Kurses. Dabei kam offenbar insbesondere die Kombination von Entwicklungsgrafik und zugehöriger Podcastfolge zum Tragen, da 77,8 % der Teilnehmenden angab, durch die Podcastfolge zur „Reflexion“ besser in die Lage versetzt worden zu sein, die persönliche Entwicklungsgrafik verstehen und auswerten zu können. Dass der Onlinekurs weder auf intensiven Austausch in der Gruppe noch mit dem Kursleiter ausgerichtet war, wurde von den Teilnehmenden nicht als problematisch bewertet. Lediglich zwei Studierende gaben an, dass ihnen Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Kursteilnehmenden oder dem Kursleiter gefehlt haben. In einem Freitextfeld am Ende der Befragung erhielten die Studierenden Gelegenheit, ihre Eindrücke zum Kurs in eigenen Worten zurückzumelden. In den durchweg positiven Freitextbeiträgen wurden u.a. das innovative Format (z.B. „Es war schön, zum Abschluss des Studiums auch nochmal eine andere Art von Kurs kennenzulernen.“), der Fokus auf das Individuum (z.B. „Man hat sich verstanden gefühlt und der Grundtenor lag auf dem eigenen Befinden, erfrischende Abwechslung.“, „Die Idee mit den Selbstchecks war interessant und es hat Spaß gemacht, sie auszufüllen und am Ende die Grafik sehen zu können.“) sowie die thematische Relevanz (z.B. „Ein interessantes und wichtiges Themenfeld, was gerne noch tiefergehend in der universitären Ausbildung behandelt werden sollte.“) hervorgehoben.

5.2 Ziel 2: Wissenschaftliche Begleitung

Die nun vorgestellten Analysen beziehen sich auf die Angaben von insgesamt 58 Personen. Davon gehörten 34 Teilnehmende der Interventionsgruppe und 24 Teilnehmende der Kontrollgruppe an. Die Daten zum Gruppenvergleich entstammen aus den beiden Messzeitpunkten t1 und t5 (6 Wochen Zeitabstand). Die deskriptive Statistik dieser Daten befindet sich in der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 3).

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der erfassten Faktoren zu beiden Messzeitpunkten getrennt nach Interventions- (IG) und Kontrollgruppe (KG)

| | T1 | | | | T5 | | | |
|----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | IG | | KG | | IG | | KG | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Lebenszufriedenheit | 3.81 | 0.48 | 3.78 | 0.54 | 4.05 | 0.58 | 3.69 | 0.74 |
| Happiness | 5.21 | 0.72 | 5.18 | 1.11 | 5.57 | 0.81 | 5.11 | 1.18 |
| Berufszufriedenheit | 3.71 | 0.61 | 3.88 | 0.62 | 3.76 | 0.55 | 3.91 | 0.69 |
| Berufsbezogenes Engagement | 4.39 | 0.28 | 4.33 | 0.32 | 4.39 | 0.39 | 4.28 | 0.42 |
| Emotionale Erschöpfung | 1,87 | 0,60 | 1,52 | 0,47 | 1,96 | 0,69 | 1,77 | 0,74 |

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die danach fragt, ob das Angebot dazu beiträgt, das allgemeine Wohlbefinden der Teilnehmenden zu steigern, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Faktoren Lebenszufriedenheit und Glücksempfinden (Happiness) berechnet. Für den Faktor Lebenszufriedenheit konnte ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) gefunden werden ($F(1, 49) = 3.81$; $p = .030$). Dieser weist darauf hin, dass sich die mittleren Ausprägungen der Lebenszufriedenheit über die Zeit in Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedlich entwickelt haben. Die Berechnung weiterer ANOVAs mit Messwiederholung erbrachte den Hinweis auf einen statistisch signifikanten Anstieg der mittleren Lebenszufriedenheit für die Interventionsgruppe im Vergleich der beiden Messzeitpunkte ($F(1, 27) = 7.29$; $p = .012$). Der Effekt ($d = .46$) war von kleiner Effektstärke (Cohen 1992). Für die Kontrollgruppe konnte hingegen keine statistisch signifikante Änderung festgestellt werden (vgl. Abbildung 5).

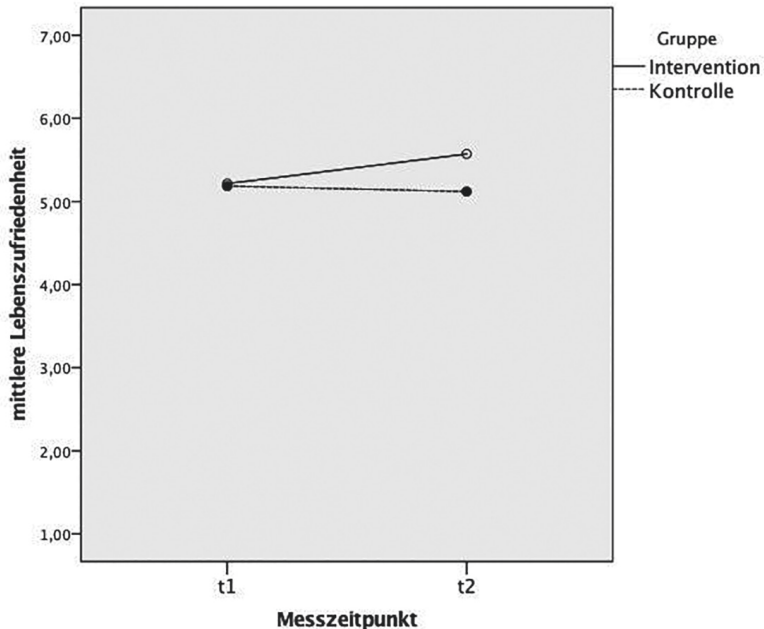


Abb. 5: Entwicklung der mittleren Lebenszufriedenheit über die Zeit nach Gruppen getrennt

Für den Faktor Glücksempfinden (Happiness) konnte ein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) gefunden werden ($F(1, 49) = 6.56$; $p = .014$), der darauf hinweist, dass sich die mittleren Ausprägungen von Happiness über die Zeit in Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedlich entwickelt haben. Die Berechnung weiterer ANOVAs mit Messwiederholung erbrachte einen statistisch signifikanten Anstieg der mittleren Ausprägung von Happiness für die Interventionsgruppe im Vergleich der beiden Messzeitpunkte ($F(1, 27) = 9.13$; $p = .005$). Der Effekt ($d = .48$) war von kleiner Effektstärke (Cohen 1992). Für die Kontrollgruppe konnte hingegen keine statistisch signifikante Änderung festgestellt werden (vgl. Abbildung 6).

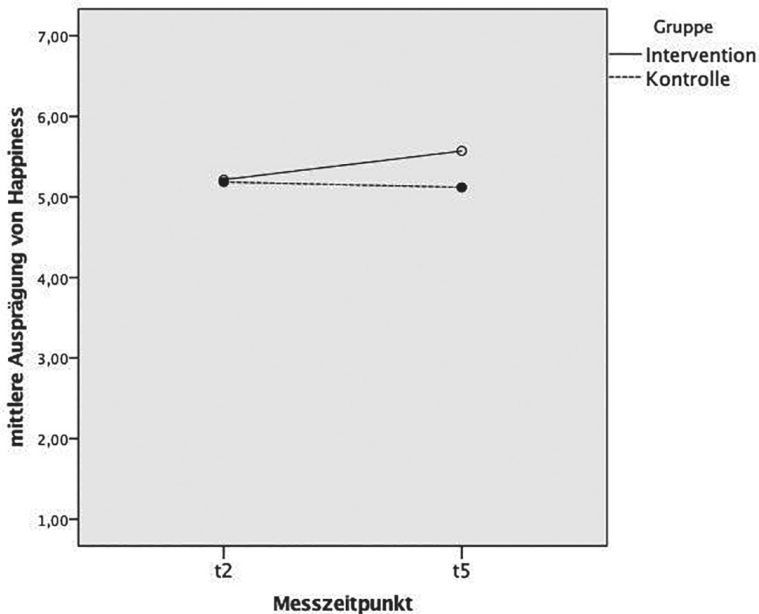


Abb. 6: Entwicklung der mittleren Ausprägung von Happiness über die Zeit nach Gruppen getrennt

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, die danach fragt, ob das Angebot dazu beiträgt, das berufsbezogene Wohlbefinden zu steigern, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Faktoren Berufszufriedenheit, berufsbezogenes Engagement sowie emotionale Erschöpfung berechnet. Im Ergebnis der Analysen konnten statistisch signifikante Interaktionseffekte weder für Berufszufriedenheit ($F(1, 49) = .05$; $p = .819$) noch für berufsbezogenes Engagement ($F(1, 49) = .22$; $p = .577$) ermittelt werden. Ebenfalls lag für die Gesamtgruppe weder für Berufszufriedenheit ($F(1, 50) = .46$; $p = .497$) noch für berufsbezogenes Engagement ($F(1, 50) = .17$; $p = .675$) ein statistisch signifikanter Zeiteffekt vor. Die mittleren Ausprägungen beider Faktoren waren folglich für beide Gruppen identisch und im Vergleich der beiden Messzeitpunkte unverändert.

Im Ergebnis einer ANOVA mit Messwiederholung für emotionale Erschöpfung konnte kein statistisch signifikanter Interaktionseffekt (Gruppe*Zeit) festgestellt werden ($F(1, 49) = .99$; $p = .324$). Ein statistisch signifikanter Zeiteffekt lag hingegen vor ($F(1, 49) = 4.76$; $p = .017$). Die Ergebnisse der Analysen legen nahe, dass sich die mittlere Ausprägung des Faktors emotionale Erschöpfung für beide Gruppen in ähnlicher Weise über die Zeit veränderte. So kann für alle Teilnehmenden ein Anstieg der emotionalen Erschöpfung im Vergleich von t2 zu t5

(6 Wochen) beobachtet werden. Die Analyse der Effektstärken dieses Anstiegs getrennt nach Gruppen macht jedoch deutlich, dass der mittlere Anstieg in der Interventionsgruppe ($d = .13$) weniger steil ausfällt als der mittlere Anstieg in der Kontrollgruppe ($d = .36$). Dies ist auch in Abbildung 7 zu erkennen. In beiden Fällen handelt es sich um kleine Effektstärken (Cohen 1992).

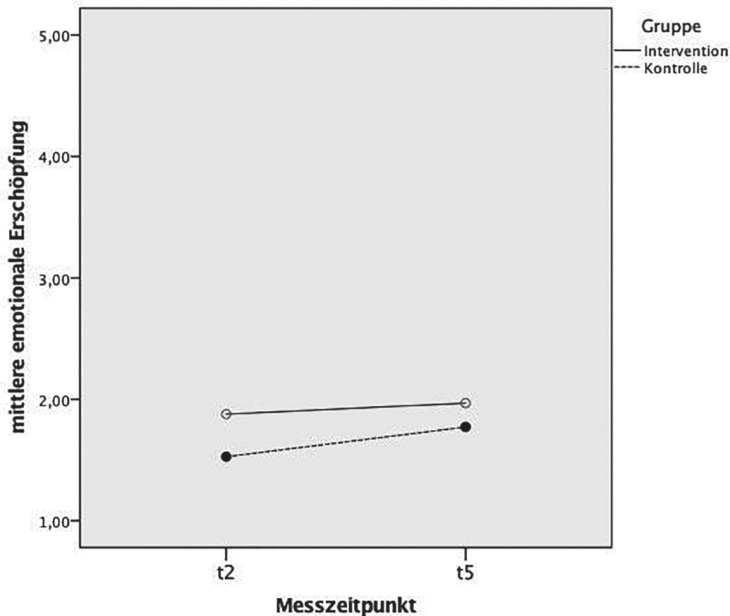


Abb. 7: Entwicklung der mittleren emotionalen Erschöpfung über die Zeit nach Gruppen getrennt

Auffällig ist zudem, dass die Gruppen sich zu t2 in ihren mittleren Belastungsraten unterscheiden. Die Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren bereits zu Beginn der Untersuchung im Mittel signifikant stärker emotional erschöpft als die Teilnehmenden der Kontrollgruppe ($F(1, 51) = 5.46$; $p = .023$, $d = .66$).

6 Diskussion und Ausblick

Der im vorliegenden Beitrag beschriebene Onlinebegleitkurs sollte Beitrag dazu leisten, die Lernortgrenze zwischen hochschulischem und schulischem Lernen im Praxissemester abzubauen. Studierenden sollte – in Einklang mit den Qualitätskriterien universitärer Lernbegleitung nach Gröschner u.a. (2019) – ein Angebot

unterbreitet werden, das mit ihren praktischen Erfahrungen am Lernort Schule korrespondiert, wissenschaftlich fundiert und im innovativen Format umgesetzt ist. Es sollte Beitrag zur Flexibilisierung geleistet, aber nicht zusätzlich zu einer ohnehin erhöhten Belastung im Praxissemester beitragen werden. Zur Erreichung dieser Ziele wurde ein Onlinebegleitkurs entwickelt, der sich in einem flexibel zu nutzenden Format aus individuell anwendbaren Elementen zusammensetzt. Dabei wurden über die Gesamtdauer des Praxissemesters sowohl eine Phase des Wissenserwerbs, eine Übungsphase als auch eine Reflexionsphase umgesetzt. Individuelle Entwicklungen wurden dokumentiert und den Teilnehmenden für eine abschließende reflexive Bewertung zugeführt.

Auf der Grundlage der vorliegenden Befunde der summativen Evaluation nach Kursende kann geschlussfolgert werden, dass eine hohe Nützlichkeit und ausgeprägte Nutzbarkeit des Angebots realisiert werden konnte. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass durch die Studierenden mehrheitlich keine Hürden oder Probleme berichtet wurden, das Angebot mit seinen ausschließlich digitalen Bestandteilen wie vorgesehen zu nutzen.

Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung legen nahe, dass es mit dem Angebot gelungen ist, das allgemeine Wohlbefinden der Teilnehmenden zu steigern. Dies ist bemerkenswert vor dem Hintergrund, dass das Praxissemester durch Studierende häufig als sehr anforderungsreiche Studienphase beschrieben wird (Jantowski & Ebert 2014; Stiller 2014). Die mit dem Kurs erzielten kleinen Effekte stehen in Einklang mit den erwartbaren Auswirkungen onlinebasierter positiv-psychologischer Interventionen (z.B. Bolier & Abello 2014). Es musste jedoch auch festgestellt werden, dass es mit dem dargestellten Onlinekurs noch nicht gelang, Beitrag zum berufsbezogenen Wohlbefinden der Teilnehmenden zu leisten. Eine Ursache für den ausbleibenden Effekt kann darin vermutet werden, dass die im Onlinekurs präsentierten Interventionen eher lose auf den Lehrerberuf übertragen wurden. Dies war beabsichtigt, denn es sollte auf diese Weise sichergestellt werden, dass sich die Studierenden niedrigschwellig und ohne größere Abhängigkeiten von den Bedingungen an der Praktikumsschule mit den Übungen befassen können. Da eine tiefere Integration solcher Übungen in den Arbeitsalltag voraussetzt, dass die Anwenderinnen und Anwender auch über die Handlungsfreiheiten berufstätiger Lehrerinnen und Lehrer verfügen, wurde im Kontext des Praktikums, das diese Freiheiten nicht immer bietet, zunächst auf Übungen mit hohem Berufsbezug verzichtet. Auf der Grundlage der Ergebnisse einer Studie mit berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern kann erwartet werden, dass eine tiefgreifendere Integration solcher Übungen in die konkrete Alltagssituation von Lehrkräften durchaus Effekte verspricht (Dreer *under review*). In Folgeuntersuchungen könnten andere Übungen zum Einsatz gebracht werden, die in engerer Verbindung zum Lehrberuf stehen und damit auch Effekte auf berufsbezogene Faktoren wahrscheinlicher machen.

Die subjektive Belastung der Studierenden fiel, im Gegensatz zu anderen Untersuchungen (z.B. Schubarth u.a. 2012; Jantowski & Ebert 2014) insgesamt eher moderat aus. In Einklang mit bisherigen Befunden (z.B. Jantowski & Ebert 2014) wurde hingegen deutlich, dass auch in der vorliegenden Studie die mittlere Belastung der Studierenden über die Zeit des Praktikums zunahm. Weil dieser Zeiteffekt offenbar unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit vorlag, kann er als Auswirkung der Praxisphase interpretiert werden. Mit Blick auf die gruppenbezogenen Effektstärken wurde jedoch ersichtlich, dass das Ausmaß der Zunahme der emotionalen Erschöpfung für die Kontrollgruppe stärker ausfiel, als für die Interventionsgruppe. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Onlinekurs möglicherweise einen Beitrag dazu geleistet haben könnte, den negativen Effekt des Praktikums auf die emotionale Erschöpfung der Teilnehmenden abzuschwächen. Unter Umständen war die Größe der erreichten Stichprobe nicht ausreichend, um diesen Effekt als statistisch bedeutsam aufzudecken. Auffällig war zudem, dass die Gruppen in ihren mittleren Belastungsraten unterschiedlich starteten. Die Teilnehmenden der Interventionsgruppe waren bereits zu Beginn der Untersuchung im Mittel belasteter als die Studierenden der Kontrollgruppe. Perspektivisch könnte ein randomisiertes Design helfen, diese Ausgangsunterschiede zu vermeiden. Neben der kleinen Stichprobengröße und den Schwachstellen im Design sind weitere Limitationen der Studie im ausschließlichen Einsatz von Selbstauskünften zu sehen. So bleibt zum einen offen, wie sich das Angebot auf andere relevante Faktoren, z.B. Facetten des Professionswissen, ausgewirkt haben könnte. Zum anderen sind die Daten aus Selbstauskünften, die anfällig gegenüber Messfehlern sein können, nur eingeschränkt belastbar. Hier liegen klare Potenziale für künftige Untersuchungen, in denen auch Testverfahren sowie biopsychologische Messungen zum Einsatz kommen könnten.

Insgesamt wäre wünschenswert, das hier beschriebene Lehrprojekt (mit den angesprochenen Modifikationen) auch an anderen Standorten und im Kontext weiterer Praxissemesterkonzepte zu erproben. Dabei erscheint es gewinnbringend, auch die realisierte Untersuchung (mit den angesprochenen Modifikationen) zu replizieren, um die berichteten Ergebnisse abzusichern beziehungsweise, um uneindeutige Befunde weiter aufzuklären.

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit dem vorgestellten Ansatz gelungen ist, eine aus Sicht der Teilnehmenden nützliche und funktionale alternative Form der Lernbegleitung im Praxissemester zu konzipieren und zu erproben. Es konnte gezeigt werden, dass Lernbegleitung im Praxissemester in hoher Qualität auch jenseits von Präsenzveranstaltungen erfolgen kann. Dies kann zum einen für die Fälle als gewinnbringend erachtet werden, in denen Studierende aus nachvollziehbaren Gründen (z.B. Praktikum im Ausland) nicht an den üblichen Präsenzveranstaltungen teilnehmen können. Zum anderen geben die hier vorgelegten Befunde aber auch Anlass dafür, Angebote der universitären Lernbeglei-

tung in den üblichen Präsenzformaten auf den Prüfstand zu stellen. Dabei sollte auf Grundlage von empirischer Wirksamkeitsprüfung u.a. die Frage bearbeitet werden, welche Formate zuträglich für die Erreichung der mit der Praxisphase verbundenen Ziele sind.

Literatur

- Allen, J. L. (2019): Teaching with Narrative Nonfiction Podcasts. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 28, 2, 139-164.
- Allen, M. S. & McCarthy, P. L. (2015): Be Happy in your Work: The Role of Positive Psychology in Working with Change and Performance. In: *Journal of Change Management*, 16, 55-74.
- Astleitner, H. (2010): Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa, 48-62.
- Ball, D. L. & Forzani, F. M. (2009): The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511.
- Bolier, L. & Abello, A. M. (2014): Online positive psychological interventions: State of the art and future directions. In: Parks, A. C./Schuler, S. M. (Hrsg.) *The wiley-blackwell handbook of positive psychological interventions*. Hoboken: Wiley Blackwell, 286-309.
- Bolier, L.; Haverman, M.; Westerhof, G. J.; Riper, H.; Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013): Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119.
- Borich, G. D. (2004): *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, NJ.: Merrill Prentice Hall.
- Brinkmann, B.; Prill, A. & Friedrich, J.-D. (2018): *Fünf Thesen zur Rolle von Hochschulen in der Lehrerbildung für eine digitalisierte Welt*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Chan, D. W. (2010): Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. In: *Educational Psychology*, 30, 139-153.
- Chan, D. W. (2013): Counting blessings versus misfortunes: Positive interventions and subjective well-being of Chinese school teachers in Hong Kong. In: *Educational Psychology*, 33, 504-519.
- Cohen, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Dauner, A. & Grosche, J. (2018): Was wir über das Praxissemester (nicht) wissen: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Evaluation des Praxissemesters der Universität Duisburg-Essen. In: Bellenberg, G./Feldmann, H./Mattiesson, C./Vanderbeke, M. (Hrsg.): *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung*. Bochum: Projektverlag, 114-120.
- Diener, E.; Emmons, R. A.; Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985): The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dreer, B. (2016): Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9, 284-301.
- Dreer, B. (2018): *Praxisleitfaden Lehrerausbildung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Dreer, B. (under review): Positive psychological interventions for teachers: a randomised placebo-controlled field experiment investigating the effects of workplace-related positive activities.
- Dreer, B.; Kämpfe-Hargrave, N.; Samu, Z.; Taskinen, P. & Kracke, B. (2014): Zur Gestaltung der Erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung. Das Konzept der Pädagogischen Psychologie. In: Kleinspel, K. (Hrsg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 224-237.
- Dreer, B. & Pannke, R. (2014): Stichwort: Praxis, Erfurt, Universität Erfurt.

- Gronostaj, A.; Westphal, A.; Jennek, J. & Vock, M. (2018): Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Grosche, J. & Dauner, A. (2017): Evaluation des Praxissemesters Teil II: Studierendenbefragung, Essen, Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen.
- Gröschner, A.; Klauf, S. & Winkler, I. (2019): Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In: Košinár, J./Gröschner, A./Weyland, U. (Hrsg.): Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, 85-101.
- Gröschner, A.; Schmitt, C. & Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, 77-86.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, 109-129.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- Ho, C.-L. & Au, W.-T. (2006): Teaching Satisfaction Scale. Measuring Job Satisfaction of Teachers. Educational and Psychological Measurement, 66, 172-185.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014): Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen. In: Kleinespel, K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 76-96.
- Kennedy, M. J.; Hart, J. E. & Kellems, R. O. (2011): Using enhanced podcasts to augment limited instructional time in teacher preparation. Teacher Education and Special Education, 34, 87-105.
- Kirkpatrick, D. L. (1959): Techniques for evaluating training programs. In: Journal of the American Society of Training Directors, 13, 11, 21-26.
- Klassen, R. M.; Yelderen, S. & Durksen, T. L. (2013): Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). In: Frontline Learning Research, 2, 22-52.
- Kling, M. (2018): Das Praxissemester als Übergang: Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden Taschenbuch, Berlin, LIT Verlag.
- Knödler, E. (2019): Evaluation an Hochschulen. Studentische Lehrveranstaltungsevaluation im Fokus: Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, J. & Rothland, M. (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.
- Lehr, D. (2011): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 757-773.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. (1999): A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. In: Social Indicators Research, 46, 137-155.
- Makrinos, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis – Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996): Maslach Burnout Inventory, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- McCallum, F. & Price, D. (2010): Well teachers, well students. Journal of Student Wellbeing, 4, 19-34.
- McCullough, M. M. (2015): Improving elementary teachers' well-being through a strengths-based intervention: A multiple baseline single-case design. :University of South Florida: Scholar Commons.

- McKinney, D.; Dyck, J. L. & Lubert, E. S. (2009): iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors? *Computers & Education*, 52, 617-623.
- Popovaa, A. & Edirisingha, P. (2010): How can podcasts support engaging students in learning activities? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5034-5038.
- Protzel, M.; Dreer, B. & Hany, E. (2017): Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien*. Münster: Waxmann, 91-104.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS, 81-98.
- Schubarth, W.; Speck, K.; Seidel, A.; Gottmann, C.; Kamm, C.; Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012): Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In: Hascher, T./Neuweg, G. H. (Hrsg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: LIT, 201-220.
- Schweer, H. (2011): Einsatz von Podcasts zur Vermittlung von Hintergrundwissen in Hochschulseminaren. In: Van den Berk, I./Merkt, M. (Hrsg.) *ZHW-Almanach. Einzelbeitrag Nr. 2011-1*
- Seipp, B. (2016): *Praxissemester NRW – Standort Dortmund*. Dortmund: TU Dortmund.
- Seligman, L. & Adler, A. (2019): *Positive Education*. In: Helliwell, J. F./Layard, R./Sachs, J. (Hrsg.): *Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2019*. New York: Global Happiness Council, 53-72.
- Stiller, E. (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung. In: Barsch, S./Dziak-Mahler, M./Hoffmann, M./Ortmanns, P. (Hrsg.): *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte*. Köln: Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, 4-10.
- Van Dick, R. & Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer VS, 43-61.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Wilson, V. (2002): *Feeling the strain. An overview of the literature on teacher stress*. Dublin: The Scottish Council for Research in Education.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.