

Walczuch, Sarah

Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase

Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 263-279. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Walczuch, Sarah: Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase - In: Kowalski, Marlene [Hrsg.]; Leuthold-Wergin, Anca [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Frei, Peter [Hrsg.]; Uhlig, Bettina [Hrsg.]: *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 263-279 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283576 - DOI: 10.25656/01:28357; 10.35468/6051-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283576>

<https://doi.org/10.25656/01:28357>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Sarah Walczuch

Die Bedeutung von studentischen Nebentätigkeiten als pädagogische (Vor-)Erfahrung für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase

Abstract

In diesem Beitrag wird der Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess nachgegangen. Dazu wird die für Studierende bedeutsame Erfahrung der studentischen Nebentätigkeit in schulischen sowie außerschulischen pädagogischen Tätigkeitsfeldern in den Blick genommen. Diese Perspektive ist vor dem Hintergrund, dass „sich junge Menschen selbstbestimmt mit den für sie als attraktiv erlebten Tätigkeiten [...]“ (Römer et. al. 2018, 224) auch außerhalb von universitären Veranstaltungen auseinandersetzen, relevant. Eine solche studentische Nebentätigkeit lässt sich aufgrund fehlender personeller Ressourcen im Kontext der Schule leicht umsetzen. PES (kurz für: Projekt Erweiterte Selbstständigkeit) ist beispielsweise ein Konzept der rheinland-pfälzischen Regierung, bei dem Studierende als Vertretungslehrkräfte in Schulen eingesetzt werden. Durch dieses Programm können Studierende u. a. umfassende Erfahrungen im Unterrichten sammeln. Im Jahr 2021 werden dadurch an 905 Schulen in Rheinland-Pfalz Studierende als Vertretungslehrkräfte eingesetzt (Bildungsserver Rheinland-Pfalz).

Zur Bearbeitung der Frage nach der Bedeutung von pädagogischen Erfahrungen für den Professionalisierungsprozess wird zunächst die begriffliche Fassung und der Forschungsstand zu pädagogischen (Vor-)Erfahrungen dargestellt und ein theoretisches Verständnis von Professionalität und spezifisch sonderpädagogischer Professionalität zugrunde gelegt. Anschließend wird der Begriff der studentischen Nebentätigkeit in diesem Zusammenhang bestimmt. Folgend wird die Methode und zentrale Ergebnisse einer explorativen Forschung zur Bedeutung von studentischer Nebentätigkeit im Professionalisierungsprozess vorgestellt und diskutiert.

1 Theoretischer Hintergrund studentischer Nebentätigkeit als pädagogische (Vor-)Erfahrung im Professionalisierungsprozess

Der Wunsch von Studierenden nach mehr schulischer Praxis wird bereits in der frühen Anfangsphase des Lehramtsstudiums deutlich (Makrinus 2013) und wurde besonders durch die pandemiebedingten digitalen Erfahrungen mit dem Schulpraktikum noch einmal verstärkt. Ebenso belegen internationale Studien, dass Lehramtsstudierende frühzeitig praktische Erfahrungen in Schulen sammeln möchten (Allen 2009). Von Dozierenden und Forschenden wird diese unterschiedlich bewertet und somit verschieden in Modulstrukturen und Seminaren implementiert.

1.1 Definition pädagogischer (Vor-)Erfahrung

Die Bedeutung von pädagogischen (Vor-)Erfahrung wird besonders in der Forschung zur Berufswahl, Motivation und Berufseignung von Lehramtsstudierenden thematisiert. Der Begriff pädagogische (Vor-)Erfahrung ist bislang nicht einheitlich definiert und operationalisiert (vgl. Besa&Rothland 2020). Diese (Vor-)Erfahrungen werden als pädagogisch bezeichnet, da sie innerhalb eines pädagogischen Handlungsfeldes erworben wurden. Erfahrungen, die während des Lehramtsstudiums erlebt werden, werden teilweise ebenfalls als (Vor-)Erfahrung bezeichnet, sofern sie außerhalb des universitären Kontextes als informelle Lerngelegenheiten stattfinden (vgl. Römer, Rothland& Staub 2018). „Unter pädagogischen (Vor-)Erfahrungen werden dabei Tätigkeiten verstanden, in denen Studierende eigenverantwortlich und ohne Anbindung an das Studium oder professionelle Begleitung (z. B. durch erfahrene Lehrkräfte) pädagogisch handeln“ (Neuhaus 2021, 3). Der Aspekt der pädagogischen Handlung ließe sich inhaltlich weiter begründen.

Nach Cramer 2012 wird diese in die beiden Bereiche, *Gestaltung von Freizeitaktivitäten* und *Training und Unterricht* kategorisiert, die sich jeweils auf einzelne Kinder und Jugendliche oder Gruppen beziehen. Die LEK-Studie (Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenz von Lehramtsstudierenden, König & Seifert 2012) und EMW-Studie (Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerbildung; König et al. 2013) nutzen die Unterteilung in *Erziehungserfahrungen* und *Unterrichtserfahrungen*. Als Erziehungserfahrungen werden Tätigkeiten der Betreuung und Gestaltung von Freizeitaktivitäten von temporär schutzbefohlenen Kindern verstanden, wohingegen sich Unterrichtserfahrungen auf die Gestaltung von Nachhilfeunterricht, Hausaufgabenbetreuung und eigenständige Unterrichtstätigkeiten beziehen.

Ebenfalls lohnenswert scheint eine weitere Operationalisierung nach Qualität der Erfahrung, Umfang und Dauer (Lerche, Weiß & Kiel 2013; Besa & Rothland

2020), Fachspezifität (Neuhaus 2021) und damit auch sonderpädagogische Spezifität sowie persönlicher Bedeutsamkeit der jeweiligen (Vor-)Erfahrung.

1.2 Forschungsstand und Desiderat pädagogischer (Vor-)Erfahrungen

Bereits vor Studienbeginn sammeln 73-91% der Lehramtsstudierenden pädagogische (Vor-)Erfahrungen (vgl. Cramer 2012). Diese sind in 17% studienfachspezifisch gesellschaftswissenschaftlich und in 76% studienfachspezifisch mathematisch. Die häufigste Tätigkeit ist das Erteilen von Nachhilfeunterricht, wodurch der prozentual hohe Fachanteil im Bereich Mathematik erklärt werden kann (vgl. Neuhaus 2019). Zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss von pädagogischer (Vor-)Erfahrung auf kognitive, motivationale und affektive Kriterien (vgl. König&Seifert 2012; König et al. 2013; Klusmann et al. 2012). Die Wirkung von pädagogischen (Vor-)Erfahrungen auf intrinsische Motive der Berufswahl ist positiv und anhaltend. Studierende ohne Erziehungs- oder Unterrichtserfahrungen werden dagegen sogar als Risikogruppe beschrieben (vgl. König et al. 2013; Rothland 2014). Im Rahmen des Forschungsprojektes zur *Wirksamkeit von Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Biografiemanagement in der dreiphasigen Lehrerbildung* werden als Operationalisierung die beiden Kategorien *Erfolg* und *Freude* verwendet (vgl. Lerche, Weiß& Kiel 2013). Besonders die Gruppe der Studierenden, mit einer hohen Sicherheit, bezogen auf die Berufswahl und die Gruppe idealistischer Studierenden, empfinden ihre pädagogischen (Vor-)Erfahrungen als freudvoll, im Vergleich zur Gruppe, die eine geringe Sicherheit in Bezug auf ihre Berufswahl empfinden. Diese Tendenz drückt sich ebenfalls im eingeschätzten Erfolg, jedoch mit geringerer Stärke, aus (vgl. Besa&Rothland 2020, 788). Zudem wird von einer positiven Wirkung von pädagogischer (Vor-)Erfahrung auf die Entwicklung von sowohl bildungswissenschaftlichem Wissen (vgl. König & Seifert 2012; König & Rothland 2013), als auch fachdidaktischem Wissen in der Mathematik (vgl. Klusmann et al. 2012) ausgegangen. In der COACTIV-R Studie von Kunter et. al. 2011 wird die Bedeutung von (Vor-)Erfahrung auf das Belastungserleben und die Berufszufriedenheit im Referendariat untersucht. Darin werden alle pädagogischen Erfahrungen vor dem Eintritt in das Referendariat erfasst und nach Gesamtlänge der Erfahrung differenziert. Die Studie zeigt, dass sich diese in Abhängigkeit der Länge negativ auf die emotionale Erschöpfung und positiv auf die Zufriedenheit im Beruf auswirken. Inwiefern sich diese Erfahrungen in der Unterrichtsqualität und den Entwicklungen der Lernenden widerspiegeln, gilt es noch zu untersuchen (vgl. Klusmann et al. 2012).

In der überblicksartigen Darstellung wurde deutlich, dass in Untersuchungen zu (Vor-) Erfahrungen von Studierenden der Fokus insbesondere auf Erfahrungen vor Studienbeginn und deren Bedeutung für die Berufswahl und Motive, sowie deren anhaltende Auswirkungen auf das Belastungserleben im Referendariat gelegt wird.

„Inwiefern pädagogische Vorerfahrungen auch eine relevante Quelle für den Erwerb und Ausbau berufsspezifischer Kompetenzen darstellen, scheint mit Blick auf die Forschungslage jedoch nicht abschließend geklärt. Eine mögliche Begründung für die breiter gestreuten Ergebnisse hinsichtlich des Kompetenzerwerbs könnten die einleitend aufgeführten Unterschiede in der Operationalisierung des Konstruktes und die begriffliche Unklarheit, was überhaupt alles unter pädagogischen (Vor-)Erfahrungen zu fassen ist, liefern“ (Besa&Rothland 2002, 788).

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird ebenso eine kritische Betrachtung deutlich. Lerche, Weiß und Kiel 2013 bezeichnen die Bedeutung von pädagogischen (Vor-)Erfahrungen als einen „Mythos“, da direkte Einflüsse auf die Motivation und Intention der Berufswahl nicht nachgewiesen können. Daraus könne somit keine Prognose für erfolgreiche Studien- und Berufsausführung geschlossen werden, weshalb die Gewichtung der pädagogischen Erfahrungen in der Studienzulassung, an zahlreichen Universitäten, kritisch zu hinterfragen sei. Gegen die Darstellung der pädagogischen (Vor-)Erfahrung als Mythos argumentiert Rothland, dass die Behauptung der fehlenden Forschungsbefunde nicht haltbar sind und die tatsächliche Abfrage von pädagogischer (Vor-)Erfahrung durch die Kategorien *erinnerte Freude* und *erinnerter Erfolg* hinterfragt werden (Rothland 2015). Nach Hascher (2005) werden (Vor-)Erfahrungen in ihrer Wirksamkeit nicht nur einseitig positiv betrachtet: „So positiv das Sammeln von Erfahrungen auch sein mag, der Glaube an die Wirksamkeit von Erfahrungen kann uns durchaus auch Fallen stellen, weil er uns vortäuscht, dass Erfahrungen stets zu Expertise führen; weil er uns zu Überzeugungen verleitet, dass sie Lernen garantieren; weil er uns zu einer unreflektierten Haltung gegenüber Erfahrungswissen und den Kontexten, in denen Erfahrungen stattfinden, führt“ (Hascher 2005, 41).

Dies scheint besonders für die Studieneingangsphase relevant. Der Wissenstyp wissenschaftliches Wissen befindet sich zu diesem frühen Zeitpunkt des Studiums erst im Aufbau und damit sind Reflexionskategorien nur beschränkt vorhanden. Inwiefern innerhalb dieser informellen Lerngelegenheiten professionell pädagogisches Handeln gelernt wird, ist abhängig von dem Bewusstsein für diese Lernprozesse und der Reflexion (vgl. Neuhaus 2021).

1.3 pädagogische Professionalität und spezifische Professionalität

Die Qualifizierung von Lehrer:innen ist in Deutschland durch eine dreiphasige Lehrerbildung geregelt. Die erste Phase an Universitäten und pädagogischen Hochschulen hat zum Ziel, Studierenden „grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2008/2015, 3) zu vermitteln. Dahingegen fokussiert die zweite Phase „mehr unterrichtspraktisch definierte Kompetenzen“ (ebd.) und wird von den Vorbereitungsdiensten gesteuert. Zur weiteren „Entwicklung in der beruflichen

Rolle als Lehrerin und Lehrer“ (ebd.) werden Fort- und Weiterbildung in der dritten Phase angeboten. Ziel dieser dreiphasigen Qualifizierung ist die Bildung von professionell pädagogischen Lehrpersonen. Als berufliche pädagogische Professionalität fasst Kracht (2010) „personenbezogenes berufliches Können“ zusammen (ebd. 61). Dieses *Können* ist auf die Ermöglichung von Lernprozessen im weitesten Sinne ausgerichtet. Pädagogisch professionelles Können bezeichnet, wissenschaftliches Wissen als Grundlage einzubeziehen sowie personenbezogene Ausgangslagen innerhalb Prozesse von Erziehung und (Weiter-) Bildung zu ermöglichen. Um diesen pädagogischen Problemlagen im professionellen Sinne gerecht zu werden, wird eine „inhaltliche Spezialisierung und Spezifizierung“ ebenso auf theoretischer Basis notwendig (ebd.). Dieses Verhältnis der Wissenstypen des *wissenschaftlichen Wissens* und *praktischen Könnens* beschreibt Kracht als Relationierung. Aus dieser Relationierung entsteht der dritte Wissenstyp „Professionswissen“ (ebd.). Diese Relationierung wird aus dem professionstheoretischen Zugang der Metareflexivität als rekursiver Prozess verstanden.

„Sie umfasst die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf Praxis übertragen werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und folglich nicht die eine richtige Handlungsentscheidung gibt. Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Modus der Meta-Reflexivität könnte aber die Wahrscheinlichkeit angemessener situativer Deutungen erhöhen, weil sie den Rekurs auf konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen allererst ermöglicht: Meta-Reflexivität manifestiert sich im sicheren Umgang mit Ungewissheit“ (Cramer 2020, 207).

Auf Basis dieser allgemeinen pädagogischen Professionalität sollen Studierende des Lehramtes Sonderpädagogik, die für dieses Projekt als Sample gewählt wurden, zudem sonderpädagogisches Professionswissen erwerben. Sonderpädagogische Professionalität wird bei Kracht (2010) als Spezifische Professionalität mit unterstützender Funktion für die Allgemeine Pädagogik beschrieben. „Die Spezifizierung der pädagogischen Professionalisierung begründet sich im wissenschaftlichen und erfahrungsbedingten Wissen um problematische Entwicklungs- und Lernsituationen, die nicht erwartungsgemäß verlaufen und sich auf unterschiedliche Dimensionen (z. B. sprachlich, motorisch, kognitiv, sozial-emotional) menschlicher Entwicklung beziehen“ (105 f.), wodurch Lernen in heterogenen Kontexten ermöglicht und damit Exklusion systematisch abgebaut werden kann. Studierende des Lehramts Sonderpädagogik sollen dazu eine sonderpädagogische Haltung entwickeln, die den Erziehung- und Bildungsanspruch eines jeden Kindes verteidigt (Antor und Bleidick 2000; Dlugosch und Reiser 2009). Zur Verwirklichung dieses Anspruches sind spezifisch sonderpädagogische Kompetenzen notwendig wie Lernstands und Entwicklungsdiagnostik, Organisationskompetenz, Lern- und Entwicklungsförderung, binnendifferenzierte Unterrichtung, behinderungsspezifische Kommunikation, interdisziplinäre Kooperation und die Förderung sozialen Lernens (Moser et al. 2010).

Die Entwicklung von professionell pädagogischen sowie sonderpädagogischen Können entstehen an zwei Orten: *in der (universitären) Lehrerbildung* und im *schulischen Handlungsfeld* (Cramer & Drahm 2019, 28). Studierende, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich nachgehen, befinden sich aufgrund ihrer ersten Ausbildungsphase in der (universitären) Lehrerbildung und im schulischen oder außerschulischen Handlungsfeld. Somit wird gleichzeitig wissenschaftliches Wissen als Grundlage erworben und praktische Erfahrungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen gesammelt. Jedoch werden diese Erfahrungen durch die studentische Nebentätigkeit nicht institutionell und systematisch begleitet wie beispielsweise innerhalb der verpflichtenden Praktika oder der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Somit findet eine berufsbezogene Sozialisierung in pädagogische Institutionen teilweise erheblich früher statt.

1.4 Studentische Nebentätigkeit als pädagogische (Vor-)Erfahrung

Zahlreiche Studierende gehen bereits durch studentische Nebentätigkeiten bezahlten Arbeiten in pädagogischen Tätigkeitsfeldern (etwa der Schule oder der Nachmittagsbetreuung) nach. Der in diesem Artikel verwendete Begriff der studentischen Nebentätigkeit bezieht sich auf eine erlebte pädagogische Erfahrung in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld zur Zeit des Studiums. In dem Begriff der Nebentätigkeit wird die zeitliche sowie inhaltliche Parallelität von Studium und Nebentätigkeit im pädagogischen Feld deutlich. Somit liegt der begriffliche Schwerpunkt nicht auf dem (*Vor-*), also inwiefern die Erfahrung *vor* dem Studienbeginn oder *vor* dem Eintritt in die Berufswelt gesammelt wurde. Dennoch soll durch diesen Begriff der zeitlich reduzierte Umfang der Tätigkeit im Vergleich zum Studium sichtbar werden. Gesetzlich darf diese Tätigkeit den zeitlichen Umfang von durchschnittlich 20 Wochenstunden innerhalb eines Jahres nicht überschreiten. Laut Forsa-Umfrage arbeiten 75% der Studierenden neben ihrem Studium, wovon sogar 13% in einer dem Lehrberuf nahen Tätigkeit, wie beispielsweise das Erteilen von Nachhilfeunterricht, beschäftigt sind (vgl. Forschung und Lehre 2020).

2 Forschung

Aufgrund der großen Anzahl der Lehramtsstudierenden mit pädagogischen Vorerfahrungen und der positiven Wirkung auf intrinsische Berufswahlmotive, kann angenommen werden, dass es eine hohe Anzahl an Studierenden gibt, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich auch während ihres Studiums nachgehen.

2.1 Fragestellung

Der Beginn der beruflichen Praxis wird als „eine wichtige Phase für die Professionalisierung von Lehrkräften“ (Klusmann et al., 2012) bezeichnet. Teilweise treten Studierende, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich nachgehen, schon während des Studiums in diese ein. In Anbetracht dessen scheint es bedeutsam nach der Bedeutung von studentischer Nebentätigkeit für Professionalisierungsprozesse in der Studieneingangsphase zu fragen. Anlass für die explorative Studie sind die drei folgenden Vorannahmen:

- Ein Großteil der Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik geht einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Tätigkeitsfeld, hauptsächlich schulnahen Tätigkeiten, nach.
- Die studentische Nebentätigkeit wird von Studierenden als subjektiv bedeutsam angesehen und als Bestandteil der beruflichen Professionalisierung verstanden.
- Die studentische Nebentätigkeit steht unsystematisch neben dem universitären Lernangebot.

2.2 Datenerhebung und Stichprobe

Im Erhebungszeitraum Juli 2021 und Oktober 2021 wurden 167 Studierende der Universität Koblenz-Landau im Rahmen des Seminars „Grundlagen sonderpädagogischer Förderung“ (Bachelor of Education) während des Sommersemesters 2021 und Wintersemesters 2021/2022 mittels eines Online-Fragebogens über Limesurvey innerhalb einer Seminarsitzung befragt. Nach dem Studium zweier Fächer und Bildungswissenschaften, lässt sich die o.g. Veranstaltung als erstes Seminar mit sonderpädagogischen Inhalten verstehen. Über die Frage nach einer aktuellen oder im Laufe des Studiums nachgegangenen studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich wurde das analytische Sample N1 von 72 Studierenden mit studentischer Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich ermittelt (N1 unbereinigt 82). Entsprechend der Verortung des Seminars in der Modulstruktur befinden sich der Großteil der Studierenden zwischen dem ersten und zweiten Semester der Sonderpädagogik (M 1,43). Die geschlechtliche Verteilung der Studierenden liegt bei 81 % weiblich und 19% männlich und einem mittleren Alter von 23,06 Jahren.

Aufgrund des explorativen Studiendesigns wird die Methode einzeln zu den vier ausgewählten Variablen (*Konkretisierung studentischer Nebentätigkeit und Motive, Pädagogische und sonderpädagogische Spezifität, Lerngelegenheiten in der studentischen Nebentätigkeit, Studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote*) zusammen mit den Ergebnissen vorgestellt. Der gesamte Fragebogen umfasst 35 geschlossenen Fragen einer 4-stufigen Likert-Skala, welche über Häufigkeitsauszählung mittels IBM SPSS ausgewertet wurden, sowie 7 offene Fragen. Die dadurch gewonnenen Daten wurden induktiv und deduktiv über MAXQDA codiert.

2.3 Methode und Ergebnisse

Konkretisierung studentischer Nebentätigkeit und Motive

Durch die Frage nach einer aktuellen oder im Laufe des Studiums nachgegangenen studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Bereich generiert sich das analytische Sample N1 mit 53,3% der Befragten. Die studentische Nebentätigkeit wird durch die Aspekte: *Beschreibung der Tätigkeit* und *Institution* weiter konkretisiert. Daraus wurden die Untergruppen: *Schulisches Tätigkeitsfeld*, *Nachhilfe*, *Freizeit*, *Kita*, *Wohnen* und *Sonstiges* gebildet. Das schulische Tätigkeitsfeld wurde nach Schularten untergliedert. Die vier Items: *finanzielle Gründe*, *pädagogische Qualifikation*, *Selbstverwirklichung* und *Entscheidungssicherheit auf die Berufswahl*, erfassen mittels einer 4-stufigen Likert-Skala, die Motive, dieser Tätigkeit nachzugehen (siehe Abbildung 1). In einem offenen Feld können weitere Beweggründe hinzugefügt werden.

Die Hälfte der studentischen Nebentätigkeiten wird im schulischen Tätigkeitsfeld verrichtet (52,3%) oder kann, aufgrund der Tätigkeit des Erteilens von Nachhilfe (10%), als dem "Lehrberuf nahe" Tätigkeit bezeichnet werden. Weitere Tätigkeiten sind: *das Gestalten von Freizeitaktivitäten* (19%), *die Arbeit als Betreuer:innen in Kindertageseinrichtungen* (8%), *das Betreuen in Wohneinrichtungen* (4,6%) und *sonstige Tätigkeiten* (2,3%). Studentische Nebentätigkeiten im schulischen Tätigkeitsfeld werden hauptsächlich in Förderschulen (39,1%) und Grundschulen (32,6%) verrichtet. Eine Gruppe von 19,6% kann diesem Kategoriensystem jedoch nicht zugeordnet werden. Drei zentrale Beweggründe für die studentische Nebentätigkeit sind: *pädagogische Qualifikation* (Mittelwert 3,28), *finanzielle Sicherung* (Mittelwert 3,04) und *Selbstverwirklichung* (Mittelwert 2,93). Dahingegen ist das *Gewinnen von Sicherheit bezogen auf die Studienwahl* nur ein gering bewerteter Beweggrund (Mittelwert 2,55) und kaum weitere Beweggründe werden im offenen Feld aufgelistet (siehe Abbildung 1).

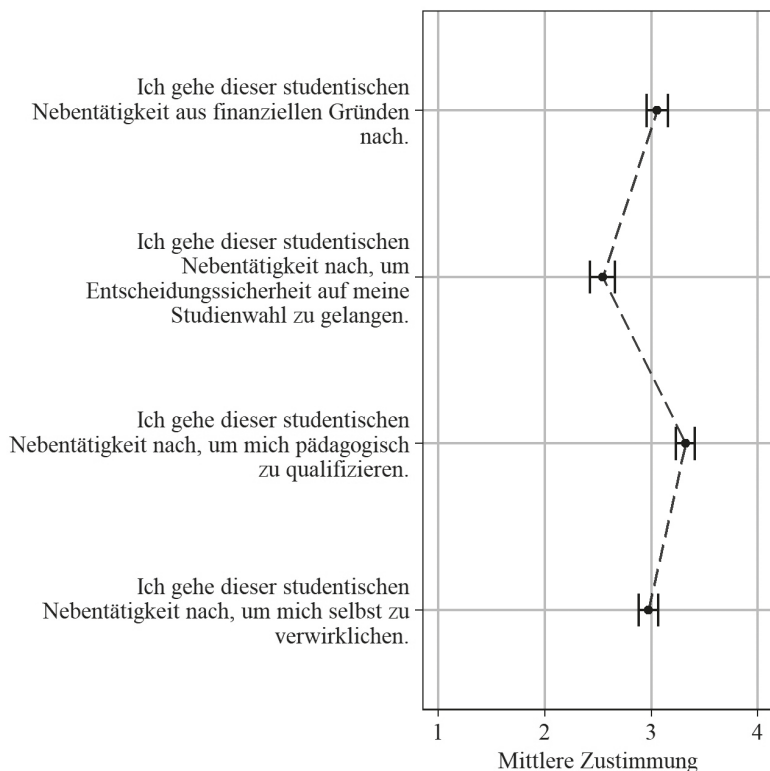


Abb. 1: Motive für die studentische Nebentätigkeit

Pädagogische und sonderpädagogische Spezifität

Die Variable der pädagogischen und sonderpädagogischen Spezifität wird über zwei offene Fragen nach den pädagogischen und spezifisch sonderpädagogischen Aspekten der studentischen Nebentätigkeit erhoben. Die in den offenen Textfeldern generierten Antworten werden, aufgrund der Häufigkeit, in den Kategorien *Personenkreis* und *zentrale Kernbegriffe* vorgestellt und durch exemplarische, ausführlichere Passagen ergänzt. Das *Pädagogische* an der studentischen Nebentätigkeit wird hauptsächlich über den Personenkreis, wie *die Arbeit mit Kindern* (16), *mit Schüler:innen* (10), *mit Jugendlichen* (6) und durch *zentrale Kernbegriffe* begründet. Diese beziehen sich stark auf *dem Lehrberuf nahen Aufgaben*, wie *Inhalte vermitteln* (16), *Erziehen* (15), *Fördern* (7) und *Bilden* (2). In vier Antworten (U 35 U 46 U 54 U 142) wird auf eine Qualität in der Zusammenarbeit mit dem Personenkreis verwiesen, um die Ziele wie Unterricht, Erziehung, Förderung und Bildung zu erreichen. Beispielfhaft wird dies in der Antwort U46 deutlich:

„Die Nachhilfe erfordert viel Beziehungsarbeit, da die Schüler nach der Schule länger bleiben müssen. Daher benötigen die Schüler manchmal mehr Motivation als sonst im Klassenzimmer. Zudem ist es wichtig, die Schüler spüren zu lassen, dass eine extra Förderung keine Strafe ist, sondern die Chance sich zu verbessern und neue Möglichkeiten zu entdecken“.

Die studentische Nebentätigkeit wird von 97% auch als spezifisch sonderpädagogische Tätigkeit verstanden. Anhand der Antwort „die Arbeit mit den geistig behinderten Menschen, die andere Bedingungen brauchen und fordern, das individuelle Einstellen auf jeden einzelnen Menschen“ (U 55) wird sichtbar, dass das spezifisch Sonderpädagogische ebenfalls über den Personenkreis, durch die Begriffe *Behinderung* und *Förderbedarf* (19), *Lerndefizite* (8) und *Heterogenität* (5) ausgedrückt wird. Als sonderpädagogische Tätigkeiten werden hauptsächlich Kernbegriffe, wie *Individualisierung*, *Differenzierung* (24) und *Förderung* (21), verstanden. Im Vergleich zu dem Aspekt des Pädagogischen werden diese jedoch wenig weiter konkretisiert.

Lerngelegenheiten in der studentischen Nebentätigkeit

Die Variable *Lerngelegenheit* umfasst zunächst, inwiefern grundsätzlich Lerngelegenheiten in der studentischen Nebentätigkeit zur Verfügung stehen, und konkretisiert diese durch sechs weitere Items. Darin wird die persönliche Einschätzung von zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen und deren Entwicklung durch die studentische Nebentätigkeit relevant, sowie die Bedeutungszuschreibung von Lernen aus Erfahrung. Zudem wird ein Fokus auf verschiedene Perspektiven durch Mitarbeiter:innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern und unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt und somit die Entwicklung von *Multiperspektivität* durch die studentische Nebentätigkeit gelegt (siehe Abbildung 2). In einem freien Textfeld können abschließend die in den studentischen Nebentätigkeiten ermöglichten Lerngelegenheiten, welche nicht durch die universitäre Lehre erlebt werden, aufgeschrieben werden. Diese werden in die Kategorien *allgemeine Praxiserfahrungen*, *unterrichtsnahe Kompetenzen*, *Feedback und Tipps*, *Spontanität*, *Eigenständigkeit* und *Sicherheit* unterteilt.

Es wird deutlich, dass alle Studierenden innerhalb ihrer studentischen Nebentätigkeit Lerngelegenheiten erleben (M 3,68) und eine positive Selbsteinschätzung bezüglich ihrer zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen aufweisen (M 3,06). Das Lernen aus Erfahrung in pädagogischen Berufen wird als äußerst wichtig eingeschätzt (M 3,92). Auch wenn ein Großteil nicht mit Mitarbeiter:innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern in Berührung kommt (M 2,64), werden dennoch unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt erlebt (M 3,27). Überwiegend wird die studentische Nebentätigkeit als anregend zur Einnahme von verschiedenen Perspektiven erlebt (M 3,27) (siehe Abbildung 2).

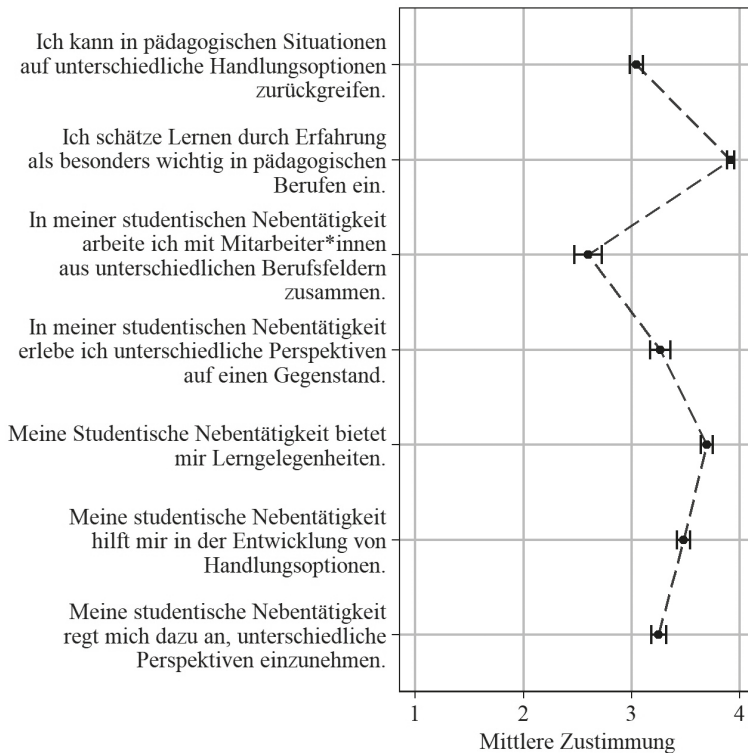


Abb. 2: Lerngelegenheit in der studentischen Nebentätigkeit

Als Lerngelegenheit, die den Studierenden nicht in der universitären Lehre zur Verfügung steht, werden an vielen Stellen die allgemeinen praktischen Erfahrungen durch die studentische Nebentätigkeit thematisiert (5, 19, 20, 26, 31, 35, 40, 46, 54, 55, 59, 61, 62, 64, 65, 70, 71, 75, 86, 87, 88, 90, 94, 98, 100, 101, 111, 113, 121, 133, 139, 143, 164, 165, 168, 169). Exemplarisch wird dies wie folgt begründet: „Aufgrund der Corona-Pandemie fand mein vertiefendes Praktikum im BA nur online statt und meine beiden orientierenden Praktika habe ich mir durch mein FSJ anrechnen lassen. Somit fehlte mir im Studium die praktische Erfahrung mit den SuS [Schüler:innen], welche ich nun durch meine Nebentätigkeit bekomme“ (54). Aufgrund der hohen Anzahl an schulpraktisch nahen Tätigkeiten bietet die studentische Nebentätigkeit für viele Studierende die Möglichkeit, spezifisch unterrichtliche Kompetenzen wie *Unterrichten*, *Material vorbereiten* und *Elterngespräche führen*, zu erlernen (14, 25, 31, 35, 55, 62, 65, 80, 93, 108, 110, 112, 118, 135, 158, 161, 166, 188). Diese und weitere Kompetenzen

werden wie folgt aufgelistet: „Classroommanagement, Umgang mit Konflikten unter den SuS [Schüler:innen], komplett eigenständiges Planen und Umsetzen von Unterrichtsideen, Nachmittagsaktivitäten, Einsetzen von sinnvollen Konsequenzen, Beziehung mit SuS [Schüler:innen] aufbauen“ (118). Als wichtige Lerngelegenheiten werden außerdem Tipps und Feedback von Kolleg:innen und Kindern erlebt (14, 25, 30, 46, 55, 68, 82): „Zudem fühle ich mich sicher, da ich nie alleine in der Klasse bin und mir immer wieder Tipps gegeben werden, wie ich in einer Situation besser hätte reagieren können“ (30). Auf den Aspekt der Sicherheit durch die studentische Nebentätigkeit und das Entwickeln von Routinen wird an drei weiteren Stellen verwiesen (25, 26, 61). Auf Grundlage von erlangter Sicherheit kann die studentische Nebentätigkeit als Lernort dienen, „spontan umzuplanen, wenn der Unterricht doch nicht so abläuft wie man es sich vorgestellt hat“ (108). Neben dem Aspekt *Sicherheit gewinnen in der Spontanität* (auch 20, 35, 93, 105, 108, 117) wird auf die Eigenständigkeit und die Verantwortung innerhalb der studentischen Nebentätigkeit verwiesen (46, 62, 110, 118, 188). Diese Erfahrung unterscheidet sich stark von der begleiteten, universitären Praxis und wird beispielhaft durch „sogar Unterricht selbstständig vor/-aufbereiten“ (62) hervorgehoben.

Studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote

Über die Variablen *Studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote* wird versucht, Vergleiche und Bezüge der beiden Bereiche zu erfassen. Drei Items fragen nach dem zeitlichen Umfang der studentischen Nebentätigkeit einerseits und des Studiums andererseits, sowie der aktiven Verbindung zwischen beiden (siehe Abbildung 3). Dabei konnten nicht alle Antworten der verwendeten Skala zugeordnet werden. Zudem wird bewertet, wie leicht oder schwer die Verbindung von Studium und studentischer Nebentätigkeit persönlich fällt und inwiefern die studentische Nebentätigkeit, Auseinandersetzungen mit theoretischen Zugängen und empirischen Befunden bedingt (siehe Abbildung 4). In einem offenen Textfeld werden erlebte Möglichkeiten, die Erfahrungen aus der studentischen Nebentätigkeit in den universitären Lernprozess einzubringen, ermittelt. Die erhaltenen Antworten werden, aufgrund des breiten Antwortspektrums, in die Kategorien der allgemeinen Verbindung zwischen Theorie und Praxis, des expliziten Bezugs in den Lehrveranstaltungen und die Trennung der Bereiche, unterteilt.

Der Großteil der Studierenden mit einer studentischen Nebentätigkeit geht dieser zwischen fünf und 15 Stunden pro Woche nach. Damit investieren Studierende weniger Zeit in ihre Nebentätigkeit als in ihr Studium. Für dieses investiert die Mehrheit zwischen 15 und 25 Stunden. Eine kleinere Gruppe priorisiert dagegen die studentische Nebentätigkeit mit bis zu 40 Stunden pro Woche. Auch wenn aufgrund der hohen Anzahl an unbeantworteten Fragen (33%) die Angaben zur Verbindung der Tätigkeit und des Studiums kritisch gesehen werden müssen, wird eher wenig Zeit in diese Verbindung investiert (siehe Abbildung 3).

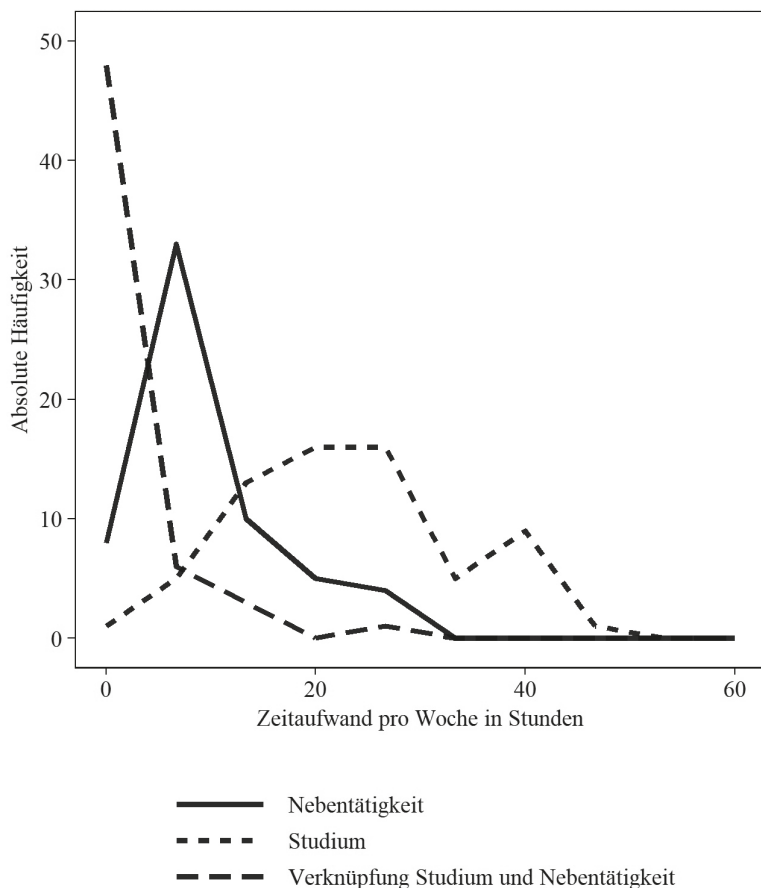


Abb. 3: Zeitlicher Umfang der studentischen Nebentätigkeit, des Studiums und der aktiven Verbindung

Die Befragten erleben die Verbindung zwischen studentischer Nebentätigkeit und Studium eher als leicht ($M\ 3,04$). Zudem wird durch diese Tätigkeit eher ein Zugang zu theoretischen und empirischen Befunden angeregt ($M\ 2,58$) als gehemmt ($M\ 1,84$). Darüber hinaus kann eine hohe Zustimmung erfasst werden, dass die studentische Nebentätigkeit zur Entwicklung einer differenzierten und reflexiven Haltung gegenüber dem theoretischen Wissen beiträgt ($M\ 3,03$). Den Fragen zur Verbindung zwischen Theorie und Praxis wird im Vergleich zu den bereits vorgestellten Variablen, mit leicht geringerer Tendenz zugestimmt (siehe Abbildung 4).

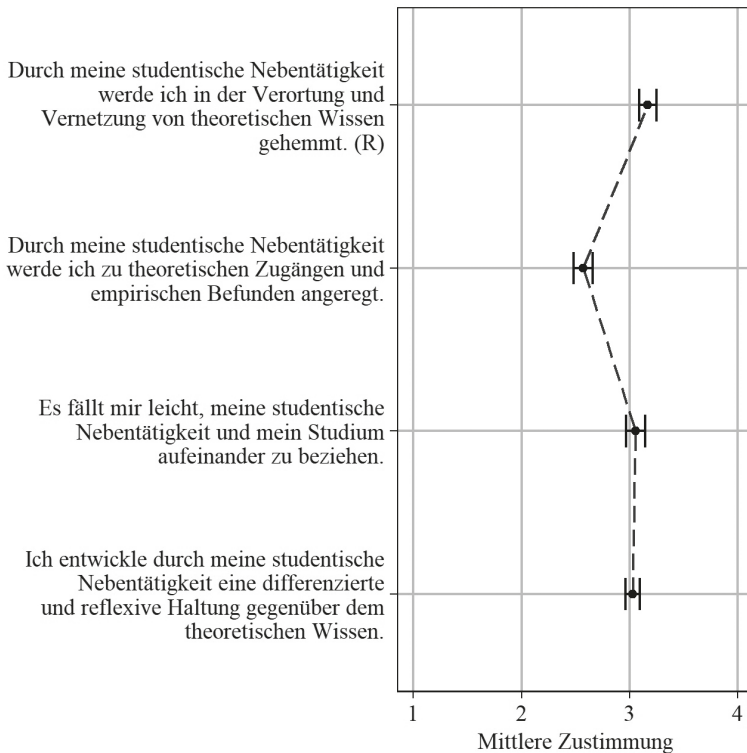


Abb. 4: Verbindung studentische Nebentätigkeit und universitäre Angebote

An vielen Stellen wird von einem *grundsätzlich wahrgenommenen Bezug* zwischen theoretischer Auseinandersetzung und den praktischen Erfahrungen innerhalb der studentischen Nebentätigkeit berichtet (8, 14, 20, 29, 40, 54, 75, 98, 101, 102, 108, 113, 117, 118, 132, 152, 165, 166, 188). Die beiden ausgewählten Beispiele sollen die wechselseitige Wirkung von *Theorie in Praxis* und von *Praxis in Theorie* verdeutlichen: „Ich kann manche Situationen aus meiner Nebentätigkeit auf die Theorie beziehen und umgekehrt. Dadurch fällt es mir leichter zu lernen, da ich Gelerntes und Erlebtes vergleiche“ (75). „In meiner studentischen Nebentätigkeit setze ich das theoretisch Gelernte in die Praxis um. Zumindest versuche ich es. In der Praxis ist vieles anders. Mal einfacher oder komplexer als die Theorie“ (108). Acht Teilnehmer:innen berichten von einem konkreten Bezug zu dem Einbringen der persönlichen Erfahrungen in universitären Lernveranstaltungen im Sinne eines Erzählens oder Austauschs, wie folgendes Beispiel zeigt: „In Seminaren kann man schon mal von seinen Praxiserfahrungen berichten und

sich mit anderen Studierenden austauschen“ (71). 13 Äußerungen (1, 25, 26, 59, 88, 93, 104, 105, 118, 139, 154, 164, 188) wurden einer dritten Kategorie mit fehlender Verbindung zwischen universitären Veranstaltungen und der Nebentätigkeit zugeordnet. Der Beitrag: „Viele theoretische Konstrukte sind zwar nett gemeint, widersprechen aber aus meiner Sicht komplett der Praxis und dem was dort nötig ist“ (1), erklärt beispielhaft Theorie und Praxis zu zwei Gegenspielern ohne Bezug zueinander. Diese Äußerung aus dem freien Textfeld steht in einer Spannung zu den zuvor dargestellten Ergebnissen der Variable.

3 Fazit

Durch die explorative Umfrage wurde die Vorannahme über eine große Anzahl an Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogik, die einer studentischen Nebentätigkeit im pädagogischen Feld (hauptsächlich schulnahen Tätigkeiten) nachgehen, bestätigt. Der Einstieg in die Berufswelt und in pädagogische Institutionen erfolgt bei diesen Studierenden somit bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung. Durch die studentische Nebentätigkeit wollen Studierende sich pädagogisch qualifizieren. Zudem wird deutlich, dass Studierende diese als bedeutungsvoll für ihren Professionalisierungsprozess erachten, da in dieser Tätigkeit zahlreiche praktische Lerngelegenheiten, auch aufgrund des teilweise hohen zeitlichen Umfangs, vorhanden sind. Diese Lerngelegenheiten ermöglichen den Studierenden unterrichtspraktische Kompetenzen zu entwickeln, die ebenso in der zweiten Lehrer:innenbildungsphase im Mittelpunkt stehen. Besonders stark wird zugestimmt, dass durch die studentische Nebentätigkeit in pädagogischen Tätigkeitsfeldern unterschiedliche Handlungsoptionen herausgearbeitet werden. Das Lernen aus Erfahrung ist für Studierende eine wichtige Professionalisierungsquelle, auch wenn der studentischen Nebentätigkeit in einem geringeren zeitlichen Umfang nachgegangen wird als dem universitären Studium. Dennoch scheint teilweise die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten an Bedeutung zu verlieren. Dadurch wird die Wahrnehmung des eigenen Professionalisierungsprozesses in der studentischen Nebentätigkeit verortet. Die Tendenz der Bedeutungsabnahme von theoretischen Inhalten stellt Cramer (2013) in einer Längsschnittstudie bezüglich erziehungswissenschaftlicher Inhalte nach Erfolgserleben in den Schulpraktika da. Bezogen auf das zu Beginn dargestellte Professionalisierungsverständnis, wird potenziell die Entwicklung von Professionswissen dadurch erschwert. Dies gilt besonders für die Gruppe an Studierenden mit einer kritischen Theorie-Praxis-Überzeugung. An dieser Stelle ist anzumerken, dass noch wenige Kategorien zur Relationierung des wissenschaftlichen Wissens und der praktischen Erfahrung zu Beginn der Studieneingangsphase zur Verfügung stehen. Einerseits wird die Verbindung der praktischen Erfahrungen mit den universitären Inhalten als leicht erlebt. Andererseits wird das grundsätzliche Verhältnis

zwischen Theorie und Praxis als unverbunden beschrieben. Das implizit entstandene Wissen über grundsätzliche pädagogische und sonderpädagogische Kategorien und Aufgaben muss als Lernausgangslage von Dozierenden ernst genommen werden, damit neues wissenschaftliches Wissen entwickelt werden kann. Diesbezüglich weisen Studierende des Lehramts Sonderpädagogik eine große Heterogenität bezüglich ihrer pädagogischen (Vor) Erfahrungen auf. Dazu könnten potenziell didaktische Überlegungen aus dem Bereich der Lehrer:innenfortbildung bereichernd sein. Besonders dann, wenn praktisches Wissen in separierenden Institutionen entsteht und damit Theorien der Integrations- und Inklusionspädagogik scheinbar nicht an die studentische Nebentätigkeit anschlussfähig sind. Dies könnte dazu beitragen, dass studentische Nebentätigkeit und universitäre Lehre systematisch verschränkt werden. Zudem bieten bedeutungsvolle Erfahrungen aus den studentischen Nebentätigkeit Anlass, um vielfältige Verhältnisse zwischen Theorie und Praxis zu entwickeln.

Literatur

- Allen, J. M. (2009): Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 647–654.
- Antor, G., & Bleidick, U. (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Besa, K.-S., & Rothland, M. (2020): Pädagogische Vorerfahrungen. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 785–790.
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2021): Rahmenbedingungen von PES. Verfügbar unter: <https://pes.bildung-rp.de/grundsatzliches.html> (Abrufdatum 19.07.2022)
- Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 59/ H1, 66–82.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt. 204–214.
- Cramer, C., & Drahm, M. (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: M. Syring & S. Weiß (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 17–33.
- Glugosch, A., & Reiser, H. (2009): Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp, & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 92–98.
- Forschung und Lehre (2020): Drei von vier Studenten haben Nebenjobs. Forsa Umfrage. Verfügbar unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/drei-von-vier-studenten-haben-nebenjobs-3192> (Abrufdatum 19.07.2022)
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfälle. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 5/H. 1, 30–45.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert J. (2012): Berufliche Beanspruchung von angehenden Lehrkräften. Die Effekte von Persönlichkeit, praktischer Erfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 4/H. 26, 275–290.

- Kracht, A. (2010): Pädagogische Professionalität in der Sprachförderung und der Sprachtherapie. Eine professionalitätstheoretische Analyse im Kontext der Sprachbehindertenpädagogik. Aachen: Shaker Verlag.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- König, J., & Seifert, A. (2012): Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In: J. König & A. Seifert (Hrsg.): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 7–31.
- König, J., & Rothland, M. (2013): Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1/H. 59, 43–65.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M., & Tachtsoglou, S. (2013): Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.3/H. 16, 553–577.
- Lerche, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2013): Mythos pädagogische Vorerfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 5/H. 59, 762–782.
- Makrinos, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Studien zur Schul- und Bildungsforschung Band 43. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, V., Schäfer, L., Jakob, S. (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In: A.-D. Stein, S. Krach, & I. Niediek (Hrsg.) Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 235–244.
- Neuhaus, D. (2019): Pädagogische Vorerfahrungen als Lernvoraussetzungen vor dem Praxissemester. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 12/ H. 2, 207–228.
- Neuhaus, D. (2021): Pädagogische Vorerfahrungen von Studierenden des Lehramts Musik. In: Beiträge Empirischer Musikpädagogik, Jg. 2/H. 12, 1–22.
- Rothland, M. (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: E.
- Rothland, M. (2015): Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden. Ein Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 2/ H 61, 270–281.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018): Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Verlag, 265–286.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Autorinnenangaben

Sarah Walczuch

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Förderschulen Kaiserslautern
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Inklusive Bildung.

sarah.walczuch@gmail.com