

Oberfell, Heiko; Fraefel, Urban

Professionelle Praktikumsbegleitung - intuitiv oder innovativ?

Lehren & Lernen 50 (2024) 4, S. 45-49



Quellenangabe/ Reference:

Oberfell, Heiko; Fraefel, Urban: Professionelle Praktikumsbegleitung - intuitiv oder innovativ? - In: Lehren & Lernen 50 (2024) 4, S. 45-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-325659 - DOI: 10.25656/01:32565

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-325659>

<https://doi.org/10.25656/01:32565>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

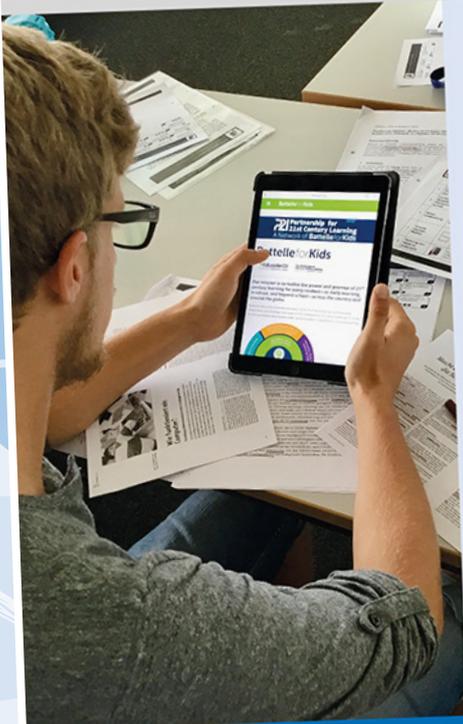
Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 4-2024 erschienen.

50. Jahrgang | ISSN 0341-8294 | E 3490

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation
aus Baden-Württemberg

Die zweite Phase der Lehrerbildung: Innovation in gewachsenen Strukturen?



- Die Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg
Petra Olschowski, Johannes Zylka
- Perspektiven zur Entwicklung einer professionalisierungsförderlichen Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung
Carola Junghans
- Ausbildungscoaching – ein Konzept für mehr Eigenverantwortung in der Ausbildung von Lehrpersonen
Detlef Kölln, Carola Kreißig, Mathias Iffert
- Ausbildungsstrukturen im Referendariat weiterdenken
Johannes Zylka
- Fit fürs Referendariat
Mathias Rein

PANORAMA
Die Unverfügbarkeit von Erziehung und Bildung
Hartmut Rosa, Ulrich Herrmann
Mehr Teilhabe an Bildung für alle durch komplexen Unterricht
K. Müller, Ch. Schmalenbach
Projekt:Kultur – Schule ganz anders! *U. Kegler, B. Riekmann*
Professionelle Praktikumsbegleitung – intuitiv oder innovativ?
H. Oberfell, U. Fraefel

4 – 2024





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation
aus Baden-Württemberg

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V. i. S. d. P.)

Prof. Dr. Helmut Frommer † bis 2014

OSTD Johannes Baumann bis 2019

Redaktion

OSTD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Jun. Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Konstanz

Carmen Huber, Salem

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Silke Weiß, Lorsch

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Dr. Johannes Zylka, Robert Poljak

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manu-

skripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird

keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH

können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen:

beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr
(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist
in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen
vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach
Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der
Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das
Abonnement bis auf Widerruf und kann dann mit
Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.
© 2024 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Die zweite Phase der Lehrerbildung: Innovation in gewachsenen Strukturen?

Editorial	3
Petra Olschowski, Johannes Zylka Die Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg. Hintergründe, IST-Stand und Zukunft der Lehrerbildung in Baden-Württemberg	4
Carola Junghans Perspektiven zur Entwicklung einer professionalisierungsförderlichen Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase der Lehrer/innenbildung	6
Detlef Kölln, Carola Kreißig, Mathias Iffert Ausbildungscoaching – ein Konzept für mehr Eigenverantwortung in der Ausbildung von Lehrpersonen	13
Johannes Zylka Ausbildungsstrukturen im Referendariat weiterdenken Die Schnittstelle von Digitalisierung und Ausbildungsstrukturen am Seminar Weingarten (GWHRs)	20
Mathias Rein Fit fürs Referendariat Gesund und erfolgreich durch den Vorbereitungsdienst	25
Zwischenruf Johannes Zylka Ein Kommentar zur Regierungserklärung	32
Panorama Hartmut Rosa, Ulrich Herrmann Die Unverfügbarkeit von Erziehung und Bildung Bemerkungen zu einigen irrigen Annahmen einer technologisch orientierten „Bildungsforschung“	33
Kathrin Müller, Christine Schmalenbach Mehr Teilhabe an Bildung für alle durch komplexen Unterricht	39
Ulrike Kegler, Barbara Riekman Projekt:Kultur – Schule ganz anders!	41
Heiko Oberfell, Urban Fraefel Professionelle Praktikumsbegleitung – intuitiv oder innovativ?	45
Für Sie gelesen Helmolt Rademacher zu: N. Poitzmann, M. Sobel: Upgrade: 21st Century Skills	50

Themen der nächsten Hefte:

- Widerstand, Erziehung zur Zivilcourage & Demokratiefähigkeit
- KI & Schule
- Interdisziplinäre Perspektive auf Ganzttag

Heiko Oberfell, Urban Fraefel

Professionelle Praktikumsbegleitung – intuitiv oder innovativ?

Die Begleitung von Studierenden im Schulpraxissemester ist zentral für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte (vgl. Caruso 2019, Kahlau 2023). Demgegenüber stehen häufig „liebgewonnene Traditionen“ im Beratungsfokus der Ausbildungsverantwortlichen: z. B. das (überhöhte) Konstrukt der Lehrerpersönlichkeit (Rothland 2021) oder ein sog. „Meister-Lehrlings-Verhältnis“ im klassischen Mentoring (Fraefel 2018). Dadurch rücken Imitationslernen sowie Persönlichkeitsmerkmale stärker und Lernendenorientierung weniger in den Mittelpunkt von Beratung. Dr. Heiko Oberfell, Geschäftsführer am Zentrum für Schulpraktische Studien (ZfS) an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg, und Prof. em. Urban Fraefel sprechen über dieses Spannungsfeld.

► Stichwörter: [Schulpraxissemester](#), [Mentoring](#), [Professionalisierung](#) und [Beratung](#)

An der Pädagogischen Hochschule in Freiburg wird seit dem Wintersemester 2012/13 das Integrierte Semesterpraktikum (ISP) für Lehramtsstudierende der Primarstufe (im 5. Semester Bachelor) und der Sekundarstufe (im 2. Semester Master) durchgeführt und regelmäßig evaluiert. Alle Beteiligten bescheinigen dem ISP eine wichtige Funktion im Hinblick auf eine angemessene Berufsvorbereitung. Die Studierenden gehen überwiegend motiviert und in ihrer Berufswahl bestätigt in den (finalen) Studienabschnitt. Dennoch belegen Untersuchungen gleichermaßen, dass sich die Studierenden gerade im Schulpraxissemester sehr belastet fühlen (z. B. Holtz 2014). Auch die Befragungen des ISP in Freiburg folgen dieser Tendenz. Belastungen sind einerseits am hohen Workload im Praxissemester, andererseits auch an den vielen, teils unterschiedlichen und nicht durchweg nachvollziehbaren Anforderungen unterschiedlicher Prakti-

kumsbegleitaktiven und -akteuren festzumachen. Welche konkreten (Haupt-)Ursachen könnten sich hinter dieser erlebten Belastung verbergen und wie könnten Schulpraxisphasen hier durch die Art der Betreuung und Begleitung möglicherweise entgegenwirken? Ein weiterer Ausgangspunkt des Artikels orientiert sich am Professionalisierungsanspruch des Lehramtsberufs. Wie wird eine Schulpraxisphase professionell begleitet und wie tun wir das? Dieser Beitrag geht zunächst auf mögliche systembedingte Schwierigkeiten ein und nimmt mögliche Lösungsansätze innerhalb einer professionellen Praktikumsbegleitung in den Blick.

Die Rahmenvorgabenverordnung der Lehramtsstudiengänge des Landes Baden-Württemberg und die damit verbundenen Aufgaben (130 Unterrichtsstunden, davon 30 selbst gehaltene Stunden und 100 Hospitationen)

unterstützen möglicherweise das Belastungsempfinden verbunden mit dem Eindruck eines vorgeschalteten „Minireferendariats“ – dem ständigen Performanzdruck durch das Vorführen von ganzen Stunden bereits in diesem Ausbildungsstadium. Des Weiteren stellt sich die Frage, inwiefern einseitig betrachtete Überhöhungen der sog. Lehrerpersönlichkeit auch eine Schiefelage in der Beratung mit sich bringen könnten und den Professionalisierungsanspruch in der akademischen Lehrkräfteausbildung zu wenig stützen. Hierzu kann auf die bereits seit Jahren vielfach falsch ausgelegte Interpretation der Hattie-Studie (2020) mit dem viel zitierten Slogan „auf die Lehrkraft kommt es an“ zurückgeblickt werden. Diese plausibilisierte z.T. für eine konservative Leserschaft den lehrerzentrierten Frontalunterricht, anstatt Klarheit von Unterricht, konstruktive Unterstützung und Beziehungsqualität einzubeziehen.

Die scheinbare Wichtigkeit der bloßen Lehrerpersönlichkeit und der damit verbundenen Tradition der sog. Meister-Lehrlings-Beziehung (Fraefel 2018) in der Studierenden-Mentor/innen-Beziehung bringt seine eigenen Schwierigkeiten mit sich. Lehramtsstudierende übernehmen häufig Handlungsmuster und beobachtete Praktiken der Praktikumslehrpersonen unreflektiert, was einer Professionalisierung entgegenläuft (vgl. Rothland/Boecker 2014). Die „Lehrerpersönlichkeit“ bzw. das lehramtsspezifische Persönlichkeitsprofil gibt es nicht (Rothland 2021, 193). Die Lehrerpersönlichkeit ist nicht mess- und operationalisierbar (Haag/Streiber 2020). Eine Sachorientierung in der Bewertung von Unterricht im Sinne einer Outcome-Orientierung und somit darauf, was Schüler/innen am Ende einer Unterrichtsstunde gelernt haben müssen, sollte ebenfalls in den Mittelpunkt bei Unterrichtsbesprechungen rücken.

Diese beschriebenen Bedingungen erschweren die Begleitung von Studierenden im Schulpraxissemester und könnten an bestimmten Stellen aufgebrochen werden. Im Dialog mit Prof. em. *Urban Fraefel* soll dieses Spannungsfeld rund um die Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen in Form eines Interviews Raum bekommen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte von Prof. *Fraefel* sind die produktive Gestaltung von Praktika sowie das Erlernen professioneller Praktiken für einen erfolgreichen Unterricht.

Heiko Oberfell: Was kann uns dabei helfen, den Professionalisierungsprozess in der Begleitung von Studierenden (im Kontext der o. g. Einbettung) im Schulpraxissemester zu unterstützen?

Urban Fraefel: Vorweg: Was bedeutet denn „Professionalisierung“? Um den Begriff ranken sich allerlei Auffassungen und Theorien. Ich bin der Überzeugung, dass professionelle Lehrkräfte bei den Schüler/innen etwas bewirken, sei dies nun fachliches Lernen und Verstehen oder Entwicklungsfortschritte in jeder Hinsicht. Darin

können mir wohl die meisten Lehrpersonen zustimmen. Folgerichtig ist deshalb, den Fokus auch in den Praktika konsequent auf die Schüler/innen auszurichten: Was und wie lernen sie? Was hindert sie daran? Was können wir als Lehrpersonen tun, damit Schwierigkeiten überwunden werden? Bringen wir die Schüler/innen wirklich voran? Ein Praxissemester gibt den Studierenden ja ausreichend Zeit, sich auf diese zentralen Fragen einzulassen.

Oberfell: Sie sprechen davon, die Lernenden und eben nicht die angehenden Lehrpersonen ins Zentrum der Beurteilung von Unterrichtsqualität zu rücken?

Fraefel: Es mag paradox erscheinen, dass der Hauptakzent im Praktikum auf den Schüler/innen liegen soll und weniger auf dem Unterrichten der Studierenden. Das ist jedoch ein Scheinwiderspruch; pointiert gesagt, ist alles, was die Schüler/innen weiterbringen kann, Teil des guten Unterrichts. **Wer sich in optimaler Weise für die Fortschritte und das Wohlergehen der Schüler/innen engagiert, ist auf dem besten Weg, eine professionelle Lehrperson zu werden.** Dieses Engagement muss meines Erachtens gerade auch von zukünftigen Lehrpersonen unbedingt und täglich eingefordert werden.

Oberfell: Wenn wir auf die so genannte fehlende Augenhöhe schauen, die Studierende ihren Ausbildungslehrpersonen häufig attestieren – was wäre hier der entscheidende Turn? Kann es überhaupt eine Augenhöhe geben? Studierende haben schließlich weder die Erfahrung noch das Wissen einer professionellen Lehrperson.

Fraefel: Selbstverständlich sind Ausbildungslehrpersonen weitaus reicher an Wissen und Erfahrung. Mit „Augenhöhe“ ist aber nicht ein vergleichbarer Wissens- und Könnensstand gemeint, sondern etwas anderes: **eine produktive Arbeitsgemeinschaft.** Zusammen mit ihren Studierenden können Ausbildungslehrpersonen – allgemein ausgedrückt – den Bildungsauftrag gegenüber den Schüler/innen besser erfüllen. In beruflichen Arbeitsbündnissen ist es ja nichts Ungewöhnliches, dass die Rollen und Vorkenntnisse differieren; entscheidend ist letztlich, dass alle das Ihre zum gemeinsamen Vorhaben beitragen. Die Studierenden können ungemein viel lernen im Engagement für förderliches Unterrichten, da sie an echten Aufgaben wachsen und sich von den fähigen Ausbildungslehrpersonen inspirieren lassen. Zugegeben, dieses Verständnis von Praktikumsbegleitung weicht deutlich von gewohnten Formen ab, bei denen sich die Studierenden bisweilen in der Rolle von bevormundeten Auszubildenden wiederfinden. Sie haben zahlreiche Aufträge abzuarbeiten, den Unterricht zu beobachten und allein Unterrichtsstunden vorzuführen, was dann beurteilt wird und über den Erfolg des Praktikums entscheidet.

Studierende konzentrieren sich deshalb verständlicherweise darauf, Fehler zu vermeiden und möglichst die Erwartungen zu erfüllen. Ich bin der Mei-

nung, dass die Überstrukturierung der Praktika und die dauernde Bewertung der Studierenden kontraproduktiv sind und kaum dazu beitragen, dass sie bessere Lehrkräfte werden.

Demgegenüber ist die partnerschaftliche Zusammenarbeit ein weitaus vorteilhafteres Setting, denn das gemeinsame Lösen von Problemen und das Erlernen wirkungsvoller Praktiken des Unterrichtens steht im Vordergrund.

Oberfell: Welches sind aus Ihrer Sicht die zentralen Praktiken, die es sich lohnt innerhalb eines Schulpraxissemesters zu trainieren?

Fraefel: Einige Praktiken sind für Lehrpersonen schlicht unverzichtbar, z. B. produktive Klassengespräche moderieren oder das Textverstehen fördern – gerade angesichts jüngster PISA-Befunde. Es reicht nicht, etwas über gute Praktiken zu wissen; sie müssen quasi in Fleisch und Blut übergehen, und dies auf professionellem Niveau. Meines Erachtens hat die Lehrpersonenbildung eine berufsethische Verpflichtung, das Aneignen grundlegender Praktiken bis zum Berufseintritt sicherzustellen.

Um zentrale Praktiken zu erlernen, ist das partnerschaftliche Setting für die Studierenden weitaus effektiver als die traditionellen Praktika. Warum? Erstens können sich Studierende auf Teilaufgaben konzentrieren, z. B. das Erklären eines Sachverhalts oder das Organisieren einer Gruppenarbeit oder das individuelle Begleiten beim Aufgab lösen, während sie alles andere der Ausbildungslehrperson oder weiteren Studierenden überlassen. Zweitens bietet sich die Möglichkeit des nachhaltigen Übens, das in der Lehrer/innenbildung systematisch zu kurz kommt; einzelne Praktiken können wieder und wieder in ähnlichen Situationen geübt, verfeinert und verinnerlicht werden. Das ist grundlegend, damit die Studierenden zu professionellen Lehrpersonen heranwachsen. Drittens bekommen die Studierenden schnelles Feedback, oft sogar während der Stunde, und können unmittelbar nachjustieren, während der Lerneffekt bei zeitversetzten Analysen und Reflexionen eindeutig geringer ist.

Oberfell: Sie beschreiben eindrucklich, wie sehr kollaborative Planungs- und Unterrichtssettings sowohl den Reflexionsprozess als auch den Professionalisierungsprozess unterstützen können ...

Fraefel: ... allerdings unter der Bedingung, dass die Beurteilung der Studierenden überdacht wird. In der Regel wird das Handeln der Studierenden im Praktikum bewertet; deshalb nimmt alles – und vor allem das Unterrichten – den Charakter einer Prüfungssituation an. Wir wissen aber längst, dass Lernen auch experimentelle Phasen ohne summative Bewertung erfordert, wo Fehler gemacht werden dürfen.

Das kollaborative Setting versteht sich als ein solcher weitgehend bewertungsfreier Raum, um die eigene Professionalität schrittweise zu entwickeln. Vermutlich schließen es Ihre landesspezifischen Vorgaben nicht grundsätzlich aus, zumindest phasenweise auf Bewertungen zu verzichten und Raum fürs Ausprobieren zu schaffen.

Oberfell: Hier unterliegen wir grundsätzlich der Rahmenvorgabenverordnung des Landes von 2015 – und trotzdem können wir Spielräume nutzen. Weshalb und wie kann aus Ihrer Sicht kollaborativ im Praktikum gearbeitet werden?

Fraefel:

Das gemeinsame Unterrichten der Studierenden und der Ausbildungslehrperson, oft „Co-Teaching“ genannt, hat unbestreitbare Vorteile. Weshalb sollen Studierende stundenlang Unterricht beobachten und Berichte verfassen, wenn sie sich im Unterricht nützlich machen können und dabei ihre Praktiken schrittweise verbessern? Studierende sind eine Ressource, sowohl für die Ausbildungslehrperson als auch für die Schüler/innen. Die Klassen akzeptieren sehr schnell, dass hier ein Team von Fachpersonen unterrichtet, an die sich die Schüler/innen bei Fragen wenden können. Unsere Erfahrungen bestätigen durchwegs, dass sich schnell eine entspannte Atmosphäre der Kooperation einstellt.

Die Studierenden partizipieren an den realen Aufgaben in den jeweiligen Klassen und tragen Mitverantwortung für das Gelingen. Das erfordert einen vorbereitenden Austausch, bei dem jeweils zusammen die Ziele diskutiert werden: Was sollen die Schüler/innen erreichen? Und woran können die Studierenden in den folgenden Stunden arbeiten, um professioneller zu werden? Dieser kollegiale Austausch, auch „Co-Planning“ genannt, dient dem Abstimmen der Strategie. Hier diskutiert das Team die großen Linien fachlicher und nicht-fachlicher Absichten sowie der Aufteilung der Aufgaben vor und während des Unterrichts. Danach können die Studierenden die fachlichen und didaktischen Einzelheiten selbst ausarbeiten, und sie bereiten sich darauf vor, die eigenen Praktiken zu verbessern, z. B. ein produktives Klassengespräch führen oder die Stunde mit einer klärenden Bilanzierung abschließen.

Oberfell: Was entgegnen Sie Kritiker/innen, die ein solches Co-Planning- und Co-Teaching-Setting als realitätsfern einordnen (im „echten“ Job gibt es keine Ressourcen für Teamteaching etc.)?

Fraefel:

Mir ist kein Beruf bekannt, in dem die Anfänger/innen einem derartigen Leistungsdruck ausgesetzt sind.

Gelingende Einzelstunden einzufordern, setzt die Akzente völlig falsch; dann konzentrieren sich die Studierenden auf die Performanz, die zudem bewertet wird, statt auf die eigentliche Funktion des Unterrichts, nämlich die Schüler/innen weiterzubringen.

Nehmen wir beispielsweise die Ausbildung von Piloten, Chirurgen oder Anwälten: Jahrelang arbeiten sie nur im Team und wachsen nach und nach in ihre anspruchsvollen Aufgaben hinein, die sie gerade deswegen am Ende auch allein meistern. Das Gleiche gilt für angehende Lehrpersonen. Praktika und Referendariate wären hervorragende Ausbildungsformate, wenn das Potenzial des partizipativen Arbeitens und Lernens ausgeschöpft würde und mehr formativ statt summativ beurteilt würde.

Oberfell: Die traditionelle Reflexion von Unterricht zielt oft verstärkt auf ein Einüben des gewünschten Reflexionsformats für das Referendariat, wie sehen Sie diesen Fokus?

Fraefel:

Generell erhalten die traditionellen Nachbesprechungen zu viel Bedeutung. Als wirkungsvoller erweist sich ein kurzes Debriefing mit der Frage: „Haben wir erreicht, was wir uns vorgenommen haben?“ Dabei geht es zuerst um die Arbeit und Fortschritte der Schüler/innen und erst als Zweites um die Arbeit der Studierenden.

Oft sind Studierende gleich nach dem Unterricht ohnehin nicht imstande, umfangreiche Feedbacks zu verarbeiten; selbst wenn Rückmeldungen einleuchten und angenommen werden, ist damit der künftige Unterricht nicht unbedingt besser.

Stattdessen hat sich bewährt, den Fokus auf den nächsten Unterricht zu legen und nach konkreten Lösungen zu suchen. Die Fragen lauten dann: „Worauf achten wir morgen besonders? Woran arbeiten Schüler/innen und Studierende in den nächsten Stunden? Wie kann ich als studierende Person diesen Sachverhalt noch besser erklären?“

Damit eröffnen wir erneut das strategische Co-Planning, und der Kreis schließt sich.

Oberfell: Sie berichten auch von Partnerschulen und deren Wichtigkeit. Die Ausbildungslehrpersonen stellen die entscheidenden Gelenkstellen für Studierende dar. Sie begleiten die Studierenden am meisten und prägen vermutlich am stärksten die Praktikumszeit. Wie können wir die an der Ausbildung beteiligten Lehrkräfte regelmäßig stärken und in ihrer Aufgabe entsprechend weiterbilden – gerade in Zeiten der Überlastung von

Lehrpersonen, die oft wenig Motivation für Weiterbildungen im Allgemeinen übrig haben?

Fraefel: Ich gehe davon aus, dass die Ausbildungslehrpersonen grundsätzlich willens sind, sich für den beruflichen Nachwuchs zu engagieren. Wem das zu viel ist, sollte diese Aufgabe nicht übernehmen. Demgegenüber ist es besonders wichtig, neue motivierte Lehrpersonen zu gewinnen und sich deren Enthusiasmus zunutze zu machen.

Was wir gewissermaßen als Gegenleistung für deren Einsatz anbieten können:

- Wir entsenden zukünftige Lehrpersonen in Ausbildung, die – in der Regel – hoch motiviert und bereit sind, mit den Ausbildungslehrpersonen zusammenzuarbeiten und zur Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule beitragen.
- Weiter können wir phasenweise einen bewertungsfreien Raum schaffen, wo das Engagement mehr zählt als das Vorzeigen von Kompetenzen, die die Studierenden noch kaum erworben haben; auch das entlastet die Ausbildungslehrpersonen.
- Darüber hinaus können wir die formale und administrative Übersteuerung für Ausbildungslehrpersonen und Studierende reduzieren, indem Praktika weniger mit Aufträgen, Beurteilungen, Berichten, Reflexionen, Projekten usw. überfrachtet werden.

Im Gegenzug kann von den Ausbildungslehrpersonen aber erwartet werden, dass sie sich auf die Kooperation mit den Studierenden einlassen, im ständigen Dialog mit ihnen bleiben, sie an der anspruchsvollen Berufstätigkeit teilhaben lassen und sie auf ihrem Weg zu professioneller Handlungsfähigkeit unterstützen.

Oberfell: Wie sind optimale Partnerschulen zu beschreiben? Tendenziell eher

- a. *wenige große Ausbildungsschulen, die viele Studierende in großen Gruppen betreuen, die sich als Ausbildungsschule identifizieren und in der Breite viele intrinsisch an der Ausbildung motiviert orientierte Lehrpersonen beschäftigen, die ebenso in eine verbindliche Fortbildungsstruktur eingebettet werden?*
- b. *viele kleine Keimzellen[-schulen] mit weniger Ausbildungslehrpersonen und einer persönlich[er]en Verbindung mit Kleingruppenkonstellationen?*

Fraefel: In der Nordwestschweiz haben wir uns anfänglich auf größere Schulzentren konzentriert, die eine Gruppe von mindestens zwölf Studierenden professionell begleiten können. In größeren Schulen ist es schlicht wahrscheinlicher, genügend engagierte Ausbildungslehrpersonen zu finden, selbst wenn die einen und anderen mal pausieren. Aufgrund von Anfragen kleiner Schulen in ländlichen Gebieten akzeptieren wir aber auch Verbünde benachbarter Schulen, die auf diese Art und Weise die kritische Größe erreichen.

Entscheidend ist indessen, dass die Gruppe der Studierenden sich in der Schule willkommen fühlt: bei den Ausbildungslehrpersonen und bei der Schulleitung, aber ebenso beim nicht direkt involvierten Personal. Dazu gehört z. B., dass die Studierenden die schulische Infrastruktur mitbenutzen dürfen und einen Hausschlüssel erhalten, dass sie bei Fragen überall in der Schule auf ein offenes Ohr stoßen, dass sie einen temporären Arbeitsplatz haben usw. Umgekehrt sollte die Schule von den Studierenden einfordern, dass sie sich einbringen, etwa durch verbindliche Präsenzzeiten, Teilnahme an Teamsitzungen und Arbeitsgruppen, Mitarbeit in der Aufsicht oder Mitwirken bei Schulanlässen.

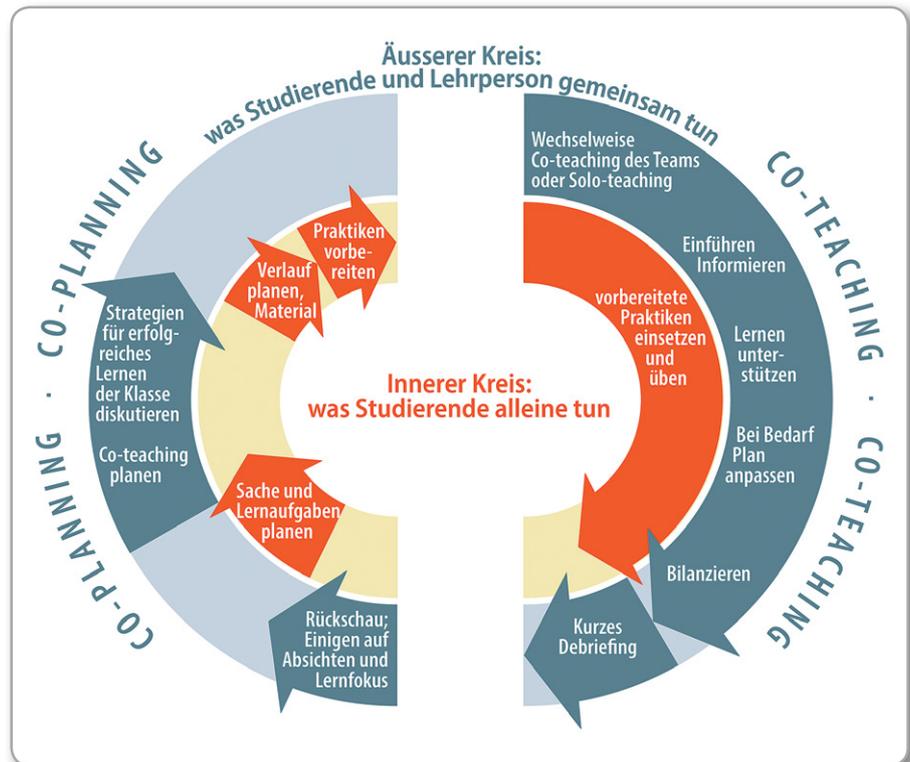


Abb. 1: Co-Planning- und Co-Teaching-Prozesse im Schulpraxissemester
Quelle: Fraefel 2023, 116

Das Interview legt nahe:

Eine veränderte Perspektive innerhalb der Beratung von Unterrichtsqualität ist unumgänglich. Diese meint eine klare Fokussierung auf die Lernergebnisse der Schüler/innen und somit eine Abkehr von reinen Performanz-Rückmeldungen von einzelplanten und -durchgeführten Stunden.

Schüler/innen sind die Subjekte des Unterrichts. Unterstützungsangebote, deren Qualität und final die Kompetenzentwicklung bei Schüler/innen sind in erster Linie als Beratungsgegenstände zu betrachten. Eine gemeinsame Planungs- und Durchführungsverantwortung könnte damit auch ein Anbahnen von kollegialer Zusammenarbeit als wichtiges Professionalisierungspotenzial anstoßen.

Literatur

- Caruso, C.: Schulpraktische Anteile in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Caruso (Hrsg.): Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. 2019, 73-97.
- Fraefel, U.: Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In: Reintjes, C./Bellenberg, G./Im Brahm, G. (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. 2018, 41-66.
- Fraefel, U.: Erfolgreichen Unterricht planen. Stuttgart 2023.

- Haag, L./Streber, D.: Lehrerpersönlichkeit. Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘. Bad Heilbrunn 2020.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2020.
- Holtz, P.: „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“. Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxissemester. In: Kleinespel K. (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. 2014, 97-118.
- Kahlau, J.: (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben (Dokumentarische Schulforschung). Bad Heilbrunn 2023.
- Rothland, M./Boecker, S. K.: Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule 106 (2014), H. 4, 386-397.
- Rothland, M.: Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? In: Die Deutsche Schule. 113 (2021), H. 2; 188-198. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:22238> [04.12.2023].

Dr. Heiko Oberfell
Geschäftsführung Zentrum für Schulpraktische Studien, Pädagogische Hochschule Freiburg
heiko.oberfell@ph-freiburg.de

Prof. em. Urban Fraefel
Projektleiter Hochschulentwicklung
urban.fraefel@fhnw.ch