

Lazarides, Rebecca; Mohr, Sonja

## Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung wahrgenommen?

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (2015) 3, S. 380-392



Quellenangabe/ Reference:

Lazarides, Rebecca; Mohr, Sonja: Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung wahrgenommen? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 3, S. 380-392 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139106 - DOI: 10.25656/01:13910

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139106>

<https://doi.org/10.25656/01:13910>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung wahrgenommen?**

Rebecca Lazarides und Sonja Mohr

**Zusammenfassung** Ausgehend von der grossen Bedeutung der verantwortlichen Lehrkräftebildenden an Universitäten befasst sich die Studie mit der Frage, wie Lehramtsstudierende die Betreuung und das Feedback durch Lehrkräftebildende im Rahmen des Orientierungspraktikums erleben. An der nach dem Orientierungspraktikum durchgeführten quantitativen Onlinebefragung nahmen 56 Lehramtsstudierende teil. Die Studie untersucht Zusammenhänge zwischen Aspekten des praktikumsbezogenen Feedbacks, der Betreuungsstruktur in der Lehrkräftebildung und der Zufriedenheit der angehenden Lehrkräfte mit dem Feedback sowie den wahrgenommenen Nutzen des Praktikumsbesuchs der universitären Betreuenden.

**Schlagwörter** Lehrkräftebildung – Praktikum – Feedback

### **Pre-service Teachers in Their First Field Experience: How do They Perceive University-related Supervision?**

**Abstract** Given the high importance of practical experiences in the course of teacher education programs, this study focused on how pre-service teachers perceive the supervision and the feedback they were given by their university supervisors during their first field experience. In total, 56 pre-service teachers participated in the online survey. The study examined correlations between pre-service teachers' perception of feedback, their perception of supervision, and their satisfaction with both, as well as the perceived usefulness of the field experience as such. Group differences pertaining to study program, gender and age were also assessed.

**Keywords** teacher education – field experience – feedback

## **1 Einleitung**

Die Lehrkräftebildung befindet sich derzeit an vielen Standorten in Deutschland in einer Umbruchphase; so werden vor allem die Praxisphasen umgestaltet. Häufig steht die Neueinrichtung eines Praxissemesters im Mittelpunkt der Bemühungen um die Verbesserung der universitären Ausbildung. Einheitliche Bedingungen – wie sie in der Schweiz durch die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht wurden – sind in Deutschland keineswegs vorzufinden, denn die Ausbildungsstruktur variiert je nach Bundesland, besuchter Hochschule und angestrebtem Lehramt stark (vgl. auch [www.monitor-lehrerbildung.de](http://www.monitor-lehrerbildung.de)). Deutsche bildungspolitische Organe fordern neben der Ausweitung der Praxisphasen im Masterstudium, dass die Studierenden

«möglichst frühzeitig im Bachelorstudiengang durch ein ca. vierwöchiges berufsfelderschließendes Praktikum an Schulen die Gelegenheit [erhalten], ihre Studien- und Berufswahl zu reflektieren» (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012, S. 42). Kurzpraktika im Bachelorstudium sind daher – auch nach Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK, 2005) – in vielen Bundesländern fest in der Studienstruktur verankert. Die Praxisphasen werden insbesondere von den Lehramtsstudierenden selbst in ihrer Bedeutung hoch geschätzt, wobei empirische Forschungsergebnisse bezüglich der Qualität und der Wirksamkeit von Praxisphasen ein divergentes Bild zeichnen (einen ausführlichen Forschungsüberblick liefert z.B. Hascher, 2012). Wie Hascher (2012, S. 123 f.) zusammenfassend darstellt, fokussieren empirische Untersuchungen zu Praxisphasen in der Regel die folgenden drei Schwerpunkte: (1) die Analyse der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Praktikum; (2) die Untersuchung der Lerninhalte und Lernprozesse während des Praktikums, auch unter Einbezug der verschiedenen beteiligten Akteurinnen und Akteure (vor allem der schulischen Betreuungslehrkräfte); (3) die Durchführung von Interventionsstudien und deren empirische Prüfung.

In der hier vorliegenden Studie steht die Frage im Mittelpunkt, wie Studierende die Betreuung durch die Dozentinnen<sup>1</sup> der Universität (in dieser Studie der Technischen Universität Berlin [TU Berlin]) während des Praktikums wahrnehmen. Ausgehend von der Erkenntnis, dass insbesondere die Qualität der Betreuung «einen wesentlichen Einflussfaktor für das Lernen» im Praktikum darstellt (Hascher, 2012, S. 123), in vielen Studien aber ausschliesslich die schulischen Betreuungslehrkräfte berücksichtigt werden, wird in dieser Studie der Blick auf die Betreuung durch die Hochschuldozierenden gerichtet. Dabei steht das Orientierungspraktikum als Schnittstelle zwischen universitärer Ausbildung und ersten Erfahrungen Studierender im Praxisfeld Schule im Vordergrund. Das Orientierungspraktikum hat in Berlin in Abgrenzung zum neu einzurichtenden Praxissemester vorrangig einen erziehungswissenschaftlichen Fokus (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012). Die Rolle der Dozierenden ist hierbei besonders wichtig, da sie die Integration der universitär vermittelten erziehungswissenschaftlichen Theorie in die schulische Praxis durch ihr Feedback zu Unterrichtsversuchen individuell begleiten und unterstützen (Korthagen & Kessels, 1999). Im Folgenden stellen wir den empirischen Forschungsstand zur Betreuung von Praktika dar, stellen die Rahmenbedingungen des Praktikums vor und leiten daran anschliessend die Fragestellungen für diese Studie her. Da der Forschungsstand zur Betreuung durch Hochschuldozierende sehr begrenzt ist, werden auch Ergebnisse berücksichtigt, die sich auf Gelingensbedingungen der Betreuung Studierender in Praxisphasen durch Lehrkräfte beziehen.

---

<sup>1</sup> Die Studierenden werden ausschliesslich von Dozentinnen betreut, weshalb wir bei den hochschulspezifischen Erläuterungen jeweils nur die weibliche Form verwenden.

## **2 Betreuung von Praktika durch die Hochschule**

### **2.1 Gestaltung der Betreuung durch Hochschuldozierende**

Die Betreuung des Orientierungspraktikums durch Lehrkräfte und Hochschuldozierende hat grundsätzlich die Funktion, den Studierenden über Rückmeldungen zu ihren Unterrichtsversuchen eine Lerngelegenheit zu bieten (Hascher, 2012). Wie Arnold et al. (2011, S. 186) darstellen, geht es in diesen Situationen um eine «Ko-Konstruktion des Wissens und Könnens in dialogischen Beziehungen». Damit die Studierenden diese Lerngelegenheit jedoch nutzen, müssen die Rückmeldungen so gestaltet sein, dass sie erstens die Bedeutsamkeit und den Nutzen von Rückmeldungen anerkennen und zweitens das Feedback als konstruktiv und zufriedenstellend erleben. Hobson et al. (2009) stellen in ihrem Review zum Mentoring durch Lehrkräfte während Praxisphasen fest, dass der Erfolg der Betreuung auch mit der Bereitschaft der Studierenden, sich betreuen zu lassen, zusammenhängt. Sie zeigen ausserdem, dass Lehramtsstudierende die gemeinsamen Besprechungen mit den Lehrkräften nach Hospitationen dann als besonders wertvoll erleben, wenn das Gespräch als nicht bedrohlich wahrgenommen wird, konkrete Aspekte der Lehrsituation besprochen werden und ein konstruktiver Dialog über Stärken und Schwächen sowie über Verbesserungsmöglichkeiten entsteht. Schüpbach (2001) thematisiert die Schwierigkeit, aus einem einzelnen Besuch der Hochschuldozierenden eine produktive Lernerfahrung zu machen. Er erläutert die wichtigsten Aspekte, auf die es in der Nachbesprechung eines Unterrichtsbesuchs zwischen Studierenden und Hochschuldozierenden ankommt. Demnach gilt es zunächst, die Rahmenbedingungen, die Ziele und die Inhalte des Gesprächs vorher zu klären. Den Studierenden bietet Schüpbach vor der Unterrichtsstunde an, Beobachtungswünsche zu nennen. Ziel des Gesprächs ist, den Studierenden eine Lernsituation bzw. einen Lernprozess zu ermöglichen und ihre Reflexion anzuregen. Dazu sollten die Beobachtungen von den Hochschuldozierenden möglichst «beschreibend, objektiv und faktengestützt» formuliert werden (Schüpbach, 2001, S. 237).

### **2.2 Beurteilung der Betreuung durch Lehramtsstudierende**

Wie Studierende die Betreuung durch Hochschuldozierende erleben, wurde bislang nur in wenigen Studien untersucht. In diversen Studien steht die Befragung von Studierenden und den schulischen Betreuungspersonen im Mittelpunkt (z.B. Niggli, Gerteis & Gut, 2008). Ob überhaupt universitäre Betreuungspersonen direkt in die schulpraktischen Studienanteile eingebunden sind (z.B. in Form von Schulbesuchen), bleibt in den Erläuterungen von Rahmenbedingungen an den untersuchten Hochschulen häufig unklar. Schubarth et al. (2011) zeigen, dass Lehramtsstudiengänge sich im Vergleich zu anderen Studiengängen durch Begleitveranstaltungen zum Praktikum auszeichnen und während des Praktikums individuelle Betreuung von der Schule und/oder der Universität umfassen. Die Studierenden bewerteten diese Betreuung aber als wenig vorbildhaft. Hoeltje et al. (2003) stellen in der Evaluation des Bremer Halbjahrespraktikums fest, dass Lehramtsstudierende insbesondere die erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen zum Praktikum eher schlecht bewerten. Borko und Mayfield (1995) haben

in Fallstudien das Verhältnis und die Feedbackgespräche zwischen Lehramtsstudierenden und Hochschuldozierenden untersucht. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Gespräche vonseiten der Betreuungspersonen grundsätzlich positiv gestaltet waren, nicht direktives Feedback gegeben wurde und die Studierenden positiv in ihrem Handeln verstärkt wurden. Von den Studierenden wurde das Verhältnis als eher asymmetrisch wahrgenommen, sie schätzten den Einfluss der universitären Betreuungspersonen als gering ausgeprägt ein und nahmen das Feedback nicht ernst, weil sie die Betreuungspersonen nicht als Rollenmodelle ansehen. Zu Schwierigkeiten kann es vor allem dann kommen, wenn die Studierenden von den Betreuungspersonen der Hochschule später auch benotet werden (Borko & Mayfield, 1995).

Es stellt sich daher die Frage, wie die Rückmeldungen der universitären Betreuungspersonen von den Studierenden eingeschätzt und ob sie als nützlich wahrgenommen werden (Hascher, 2012). Des Weiteren ist eine Untersuchung der von den Studierenden wahrgenommenen Einschätzung der Unterrichtsgestaltung durch universitäre Betreuungspersonen notwendig, um zu untersuchen, inwieweit die Art der Beurteilung (positiv/negativ) mit dem wahrgenommenen Nutzen der Betreuung zusammenhängt. So zeigt sich nach Durchsicht des Forschungsstandes, dass es vor allem darauf anzukommen scheint, dass Studierende Feedbackgespräche mit ihren universitären Betreuungspersonen als konstruktiv wahrnehmen (Borko & Mayfield, 1995; Hobson et al., 2009).

### **2.3 Berücksichtigung von Merkmalen der Stichprobe und der Studierenden**

Auch Stichprobenmerkmale und individuelle Charakteristika können mit der Beurteilung der Betreuungsstrukturen durch Studierende im Praktikum zusammenhängen: Schubarth et al. (2011) weisen beispielsweise darauf hin, dass Variablen wie Studiengang, Geschlecht und Alter eine Rolle für die Wahrnehmung der Betreuung durch Schule und/oder Hochschule spielen könnten, und identifizieren dies als Forschungslücke. Hascher (2006) zeigt, dass Studentinnen ihre Praktikumslehrpersonen weniger positiv beurteilen als Studenten. Als mögliche Ursache hierfür sieht Hascher das unausgewogene Geschlechterverhältnis in der Betreuung (die Studierenden wurden vorrangig von Lehrern betreut) und eine daraus resultierende «mangelnde Passung der Unterrichts- und Erziehungsvorstellungen von Mentoren und Praktikantinnen» (Hascher, 2006, S. 145).

In einer Studie, die ebenfalls das Lehramtsstudium an der TU Berlin fokussiert, konnte festgestellt werden, dass sich die Studierendenpopulation durch folgende Besonderheiten auszeichnet, die ebenfalls berücksichtigt werden sollten (Mohr & Ittel, 2012): Der Altersdurchschnitt der Studierenden beruflicher Fachrichtungen liegt höher als der Altersdurchschnitt der Studierenden für ein Lehramt der Sekundarstufe. Die Berufsschullehramtsstudierenden verfügen teilweise über langjährige berufliche Vorerfahrungen im ausserschulischen Bereich. In einer Studie von Rothland (2011) zeigte sich, dass späte Entscheidungen für den Lehrberuf sowie die Entscheidung für das Studium als zweite Wahl Risikofaktoren für problematische arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster darstellen.

### **3 Rahmenbedingungen des Orientierungspraktikums**

#### **3.1 Allgemeine Praktikumsstruktur**

Das Orientierungspraktikum ist das erste Schulpraktikum, das die Studierenden im Rahmen ihres lehramtsbezogenen Bachelorstudiums absolvieren. Dabei liegt der Schwerpunkt auf erziehungswissenschaftlichen Aspekten – so sind die Studierenden dazu aufgefordert, eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln, deren Bearbeitung einen Bestandteil des Praktikumsberichts bildet. Ein weiteres Ziel ist, die organisatorischen und pädagogischen Prozesse in Schulen kennenzulernen. Die Studierenden müssen 90 Zeitstunden in der Schule bzw. bei schulischen Aktivitäten anwesend sein. In dieser Zeit sollen sie im Unterricht hospitieren, aber auch eigene Planungs- und Auswertungstätigkeiten durchführen. Neben den Hospitationen müssen die Studierenden erste unterrichtliche Tätigkeiten bis hin zur Gestaltung von eigenen Unterrichtssequenzen (insgesamt ca. 90 Minuten) ausführen, jedoch noch *keine* eigenen Unterrichtsreihen.

#### **3.2 Schulische Betreuungsstruktur**

An den Schulen werden die Studierenden von Lehrkräften betreut, die sich zumeist freiwillig für diese Aufgabe melden. Die Studierenden hospitieren regelmässig im Unterricht der Mentorinnen und Mentoren. Zu Beginn des Praktikums wird empfohlen, dass die Studierenden ihre Mentorin bzw. ihren Mentor ein bis zwei Tage durch alle Lerngruppen begleiten sowie ein bis zwei weitere Tage in einer Klasse hospitieren. Um die Vielfältigkeit der Aufgaben von Lehrkräften kennenzulernen, sollen die Studierenden auch an Konferenzen, Elternabenden und Wandertagen teilnehmen. Die schulische Betreuungsstruktur variiert aufgrund der unterschiedlichen personellen und organisatorischen Ressourcen der Schulen, weshalb der universitären Betreuung in der Praktikumsbegleitung eine zentrale Rolle zukommt.

#### **3.3 Universitäre Betreuungsstruktur**

Begleitend zum Orientierungspraktikum finden drei ca. 120-minütige Seminargruppentreffen an der Universität statt. Das erste Gruppentreffen findet ca. acht Wochen vor Beginn des Praktikums mit der Modulbeauftragten statt. Dabei werden die Studierenden ihren Seminargruppen und einer Dozentin zugeordnet. Jede Dozentin betreut dabei ca. 15 Studierende. Kurz vor Praktikumsbeginn findet ein zweites Treffen in den Seminargruppen statt. Hierbei werden Fragen zur Organisation des Praktikums, zu den betreuenden Mentorinnen und Mentoren sowie zur Unterrichtshospitation besprochen. Ein letztes Treffen findet in der zweiten Praktikumswoche statt. Im Mittelpunkt stehen die Organisation der Hospitationstermine, die gemeinsame Reflexion der Praktikumerfahrungen sowie die erziehungswissenschaftliche Fragestellung für den Praktikumsbericht.

Alle Studierenden werden von der Dozentin einmalig in der Schule besucht, wobei die Hospitation in einer von den Studierenden einzeln oder zu zweit durchgeführten 90-

minütigen Unterrichtssequenz erfolgt. Die Hospitation und die damit einhergehenden Unterrichtsbeobachtungen der Dozentinnen sind unstandardisiert. Nach der Unterrichtssequenz erfolgt ein ca. 30- bis 45-minütiges Feedbackgespräch, an dem die Studierenden, die Dozentin und, sofern möglich, auch die schulischen Mentorinnen bzw. Mentoren teilnehmen. Diese werden, sofern anwesend, zum Abschluss des Gesprächs um ein Feedback gebeten. Das zuvor von den Dozentinnen formulierte Feedback hat einen klar pädagogischen Fokus. Ein standardisierter Leitfaden für das Feedbackgespräch existiert nicht, vielmehr sind die Rückmeldungen individualorientiert und beziehen sich inhaltlich auf die in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrkräftebildung der Kultusministerkonferenz definierten Kompetenzen (KMK, 2014).

#### **4 Ziele und Fragestellungen der Untersuchung**

Die vorliegende Studie untersucht, wie die Betreuungssituation im Orientierungspraktikum von Lehramtsstudierenden erlebt wird und von welchen individuellen und sozialen Faktoren dieses Erleben geprägt wird. Folgende Fragestellungen wurden untersucht:

- (1) Wie erleben Lehramtsstudierende die Betreuung durch Dozentinnen im Rahmen des Orientierungspraktikums?
- (2) Welche Rolle spielen Stichprobenmerkmale (Kernfach), individuelle Faktoren (Alter, Geschlecht) und wahrgenommene Bewertung der eigenen Unterrichtsgestaltung bei der Beurteilung der Lehramtsstudierenden zur universitären Betreuung (Nachvollziehbarkeit des Feedbacks, Feedbackbeurteilung, Zufriedenheit mit dem erhaltenen Feedback, Nutzen des Schulbesuchs)?

#### **5 Methode**

##### **5.1 Stichprobe und Durchführung der Studie**

An der Onlinefragebogenerhebung nahmen 56 Lehramtsstudierende des dritten Fachsemesters (76.8% weiblich) der Studiengänge Arbeitslehre (37.5%) oder einer beruflichen Fachrichtung (Bautechnik/Bauingenieurtechnik, Elektrotechnik, Ernährung/Lebensmittelwissenschaft, Land- und Gartenbauwissenschaft, Metalltechnik) (62.5%) der TU Berlin teil. Insgesamt wurde der Fragebogenlink an 81 Lehramtsstudierende gesendet, der Rücklauf war daher mit 69.1% ( $N = 56$ ) sehr hoch. Die Studierenden wurden von sechs Dozentinnen betreut. Der Altersmittelwert der Studierenden lag bei 24.75 Jahren ( $SD = 4.45$ ; Min. = 19 Jahre, Max. = 47 Jahre). Die freiwillige Befragung fand nach dem Praktikum im dritten Fachsemester im Dezember 2013 statt. Die Daten wurden anonymisiert, sodass Rückschlüsse auf einzelne Personen nicht möglich sind.



## 5.2 Messinstrumente

### 5.2.1 Wahrgenommene Beurteilung der Unterrichtsgestaltung durch die Dozentin

#### *Einschätzung Unterrichtsgestaltung Dozentin*

Die Einschätzung der Unterrichtsgestaltung der Lehramtsstudierenden durch die Dozentin wurde mit einem selbst entwickelten vierstufigen Item erhoben (1 = «sehr schlecht» bis 4 = «sehr gut»). Itemformulierung: «Wie schätzte die Dozentin den von Ihnen gestalteten Unterricht ein?»

#### *Vermutete Kompetenzeinschätzung Dozentin*

Aus der Skala «Erfolg vs. Misserfolg – vermutete Einschätzung durch relevante Personen» nach Mayr (2010) wurde ein Item genutzt, das sich auf die Beurteilung der Dozentin bezieht. Itemformulierung: «Die Dozentin zeigte Skepsis gegenüber meiner pädagogischen Arbeit.» Das Item wurde recodiert. Die Antwortskala ist eine vierstufige Likertskala (1 = «trifft nicht zu» bis 4 = «trifft zu»).

### 5.2.2 Beurteilung der Lehramtsstudierenden zur universitären Praktikumsbetreuung

#### *Nachvollziehbarkeit Feedback*

Die inhaltliche Nachvollziehbarkeit des Feedbacks der Dozentin im Feedbackgespräch nach der Unterrichtsstunde wurde mit einer vierstufigen Skala erfasst (1 = «gar nicht» bis 4 = «sehr gut»). Das Item lautet: «Wie gut konnten Sie die inhaltlichen Aspekte des von der Dozentin erhaltenen Feedbacks nach dem Unterrichtsbesuch nachvollziehen?»

#### *Feedbackbeurteilung*

Die von den Lehramtsstudierenden vorgenommene Beurteilung des Feedbacks der Dozentin wurde mit einer auf Kanning und Rustige (2012) basierenden vierstufigen Likertskala erfasst (1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 4 = «trifft völlig zu»; 5 Items;  $\alpha = .792$ ). Die Items der Skala sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Messinstrument «Feedbackbeurteilung» nach Kanning & Rustige (2012)

Das Feedback durch die TU-Dozentin war ...	
a)	nützlich für die Einschätzung meiner Fähigkeiten
b)	konstruktiv
c)	strukturiert
d)	differenziert
e)	verbesserungswürdig (-)

Skala: 1 = «trifft überhaupt nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «trifft eher zu», 4 = «trifft völlig zu».



*Zufriedenheit mit dem Feedback*

Die Zufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit dem Feedback der Dozentin wurde mit einer selbst entwickelten vierstufigen Skala (1 = «gar nicht zufrieden» bis 4 = «sehr zufrieden») erfasst. Itemformulierung: «Wie zufrieden waren Sie mit dem erhaltenen Feedback?»

*Nutzen Schulbesuch*

Mit einem vierstufigen Item wurde erhoben, wie hilfreich die Lehramtsstudierenden den Besuch der Dozentin fanden (1 = «nicht hilfreich» bis 4 = «sehr hilfreich»). Itemformulierung: «Wie hilfreich fanden Sie den Besuch der Dozentin in der Schule?»

## 6 Ergebnisse

### 6.1 Deskriptive Befunde

Wie aus der Zusammenstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen in Tabelle 2 ersichtlich wird, zeigte sich in der Studie gemessen an den Antwortmöglichkeiten eine relativ hohe Ausprägung der Zufriedenheit mit dem Feedback der Dozentin ( $M = 3.45$ ,  $SD = 0.68$ ). Hoch ausgeprägt waren auch die berichtete Nachvollziehbarkeit des Feedbacks durch die Dozentin ( $M = 3.36$ ,  $SD = 0.74$ ) sowie die Beurteilung des Feedbacks durch die Studierenden ( $M = 3.13$ ,  $SD = 0.56$ ). Relativ niedrig ausgeprägt war der eingeschätzte Nutzen des Schulbesuchs durch die Dozentin ( $M = 2.70$ ,  $SD = 0.99$ ), wobei die Streuung relativ hoch war und somit eine grosse Variabilität der Antworten vorliegt. Da die Skala «Feedbackbeurteilung» (Items vgl. Tabelle 1) verschiedene, inhaltlich relevante Facetten erfasst, werden an dieser Stelle die Itemmittelwerte und Standardabweichungen vorgestellt. Die Studierenden fanden das Feedback der Dozentin nützlich für die Einschätzung ihrer Fähigkeiten ( $M = 3.18$ ,  $SD = 0.87$ ),

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen

Skala	Gesamtstichprobe	
	$M (SD)$	Antwortmöglichkeiten
Wahrgenommene Beurteilung der Unterrichtsgestaltung durch die Dozentin		
Unterrichtseinschätzung Dozentin	3.23 (0.54)	1–4
Vermutete Kompetenzeinschätzung Dozentin	3.56 (0.43)	1–4
Beurteilung der Lehramtsstudierenden zur universitären Praktikumsbetreuung		
Nachvollziehbarkeit Feedback	3.36 (0.74)	1–4
Feedbackbeurteilung	3.13 (0.56)	1–4
Zufriedenheit mit dem Feedback	3.45 (0.68)	1–4
Nutzen Schulbesuch	2.70 (0.99)	1–4

konstruktiv ( $M = 3.18, SD = 0.69$ ), gut strukturiert ( $M = 3.26, SD = 0.69$ ) und differenziert ( $M = 3.05, SD = 0.66$ ). Es wird jedoch auch deutlich, dass die Studierenden das Feedback als verbesserungswürdig bewerteten (recodiert;  $M = 2.97, SD = 0.85$ ).

## 6.2 Unterschiedstestungen

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, inwieweit sich die Lehramtsstudierenden abhängig von Geschlecht und Kernfach in ihrer Beurteilung der universitären Praktikumsbetreuung unterschieden. Da der Stichprobenumfang der einzelnen zu vergleichenden Gruppen (Frauen vs. Männer; Arbeitslehre vs. berufliche Fachrichtung) unter der in der Fachliteratur geforderten Grösse von  $N > 30$  pro Gruppe lag (Bortz & Schuster, 2010, S. 126), wurden nicht parametrische Verfahren gewählt. Die Resultate von Kruskal-Wallis-Varianzanalysen zeigen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Kernfächer hinsichtlich des empfundenen Nutzens des Schulbesuchs ( $H(1) = 4.168, p = .041$ ). Im Folgenden berechnete Mann-Whitney-Tests zeigten, dass Studierende der beruflichen Fachrichtungen den Schulbesuch signifikant nützlicher fanden als Studierende der Arbeitslehre ( $U = 34.5, p = .041, r = -.41$ ). Dies zeigt auch der jeweilige Mittelwert des Merkmals in beiden Gruppen – dieser ist bei den Studierenden des Fachs Arbeitslehre geringer ausgeprägt ( $M = 2.13, SD = 1.25$ ) als bei Studierenden beruflicher Fachrichtungen ( $M = 3.18, SD = 0.81$ ). Zwischen Männern und Frauen zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede.

## 6.3 Zusammenhangsanalysen

Die in Tabelle 3 veranschaulichten bivariaten Spearman-Korrelationen zeigen, dass Lehramtsstudierende, die das erhaltene Feedback positiv beurteilten, auch zufriedener mit dem Feedback waren ( $r_s = .646, p < .01$ ). Die Lehramtsstudierenden waren auch dann zufriedener mit dem Feedback, wenn ihre Unterrichtsgestaltung von der Dozentin als gut bewertet worden war ( $r_s = .464, p < .01$ ) und wenn sie das Feedback inhaltlich

Tabelle 3: Bivariate Spearman-Korrelationen

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Alter	1.00							
2 Geschlecht	.205	1.00						
3 Kernfach	.169	.194	1.00					
4 Einsch Doz	-.221	-.207	.118	1.00				
5 KompE And	.060	-.147	.040	.407*	1.00			
6 NachvollZ	-.057	-.076	.117	.590**	.355*	1.00		
7 FB Beurt	.142	.033	.019	.292	.368*	.650**	1.00	
8 Zufr mit FB	-.210	-.164	-.320	.464**	.286	.596**	.646**	1.00
9 Nutzen SB	-.236	-.200	-.417*	.271	.233	.564**	.609**	.627**

**Anmerkungen:**

4 = Einschätzung der Unterrichtsgestaltung durch Dozentin, 5 = Vermutete Kompetenzeinschätzung durch Dozentin, 6 = Nachvollziehbarkeit des erhaltenen Feedbacks, 7 = Feedbackbeurteilung, 8 = Zufriedenheit mit dem Feedback zur selbst gestalteten Unterrichtsstunde, 9 = Nutzen Schulbesuch; Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; Kernfach: 0 = Berufsschullehramt, 1 = Arbeitslehre. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ .

nachvollziehen konnten ( $r_s = .596, p < .01$ ). Studierende, die zufrieden mit dem erhaltenen Feedback waren, schätzten den Nutzen des Schulbesuchs durch die Dozentin als hoch ein ( $r_s = .627, p < .01$ ). Der Nutzen des Schulbesuchs wurde auch dann positiv bewertet, wenn die Studierenden das Feedback nachvollziehen konnten ( $r_s = .564, p < .01$ ) und wenn sie das Feedback positiv beurteilten ( $r_s = .609, p < .01$ ). Studierende, deren Unterrichtsführung von der Dozentin als gut bewertet worden war, beurteilten das Feedback als inhaltlich gut nachvollziehbar ( $r_s = .590, p < .01$ ) und hatten das Gefühl, die Dozentin stehe ihrer pädagogischen Arbeit nicht skeptisch gegenüber ( $r_s = .407, p < .05$ ). Studierende, die das Gefühl hatten, die Dozentin stehe ihrer pädagogischen Arbeit nicht skeptisch gegenüber, beurteilten das Feedback als inhaltlich gut nachvollziehbar ( $r_s = .355, p < .05$ ) und insgesamt positiv ( $r_s = .368, p < .05$ ).

## 7 Diskussion

### 7.1 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehramtsstudierenden eine – gemessen an den Antwortmöglichkeiten – hohe Zufriedenheit mit dem Feedback der Dozentin berichteten und das Feedback gut nachvollziehbar fanden. Allerdings schätzten sie den Nutzen des Schulbesuchs als gering ein. Hier besteht die Frage, ob der Schulbesuch von den Studierenden erst in Kombination mit einem guten Feedback der Betreuenden auch als nützlich wahrgenommen wird. Andere Forschungsarbeiten zeigen aufseiten der Studierenden ebenfalls geringe Anerkennung der Betreuung durch die Hochschule im Praktikum (Borko & Mayfield, 1995). Von den beiden Autorinnen wird dies darauf zurückgeführt, dass die Studierenden davon ausgingen, die universitären Betreuungspersonen hätten in den einmaligen Schulbesuchen nur einen unzureichenden Eindruck von ihrem Unterrichtshandeln bekommen. Auch in der vorliegenden Studie zeigen sich diese Tendenzen: Zusatzauswertungen offener Antwortformate zeigen, dass sich 44% der Studierenden mehr Besuche und eine intensivere Betreuung durch die Dozentinnen wünschen.

Die Annahme, dass sich in der Beurteilung des Feedbacks Geschlechterunterschiede zeigen würden, wurde nicht bestätigt. Wie in Abschnitt 2.3 ausgeführt geht Hascher (2006) davon aus, dass Studentinnen ihre Praktikumslehrpersonen aufgrund eines unausgewogenen Geschlechterverhältnisses negativ beurteilten. In der vorliegenden Studie zeigte sich ein solcher Effekt nicht. Des Weiteren verdeutlichen die Resultate eine hohe Bedeutsamkeit kognitiver Feedbackmerkmale (Nachvollziehbarkeit, Feedbackbeurteilung) für die affektive Komponente «Zufriedenheit», die als wichtige Komponente für gelingende Lernprozesse gilt (Hascher & Hagenauer, 2011).

Der Nutzen des Schulbesuchs wurde von Studierenden der Berufsschullehrämter höher bewertet als von Studierenden des Fachs Arbeitslehre. Eine mögliche Erklärung könnten die Spezifika dieser Gruppen sein. Es handelt sich bei den angehenden Berufs-

schullehrkräften vorwiegend um ältere Studierende mit Berufserfahrung, die das Studium eher als «zweite Wahl» ergreifen und somit häufiger fokussierter an das Studium inklusive seiner praktischen Anteile herangehen. Damit zusammenhängend ergibt sich eventuell auch die Fähigkeit, aus den Schulbesuchen der universitären Betreuungspersonen grösseren Nutzen ziehen zu können. Die Ergebnisse verweisen insgesamt auf einen fachbezogenen Forschungsbedarf zur universitären Praktikumsbetreuung. Wie auch bei der Zufriedenheit wird hinsichtlich des eingeschätzten Nutzens des Schulbesuchs die Wichtigkeit eines nachvollziehbaren Feedbacks deutlich.

Bekannt ist, dass die Qualität der Beziehung zur Mentorin bzw. zum Mentor in der Schule in positivem Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung im Praktikum steht (Bach, Besa & Arnold, 2014). Da in dieser Untersuchung Faktoren wie die Qualität der Beziehung oder die Zuordnung der Studierenden zur betreuenden Dozentin nicht erfasst wurden, konnten diese Fragen nicht untersucht werden. Für zukünftige Studien stellt sich die Frage, inwieweit die für den Lernertrag im Praktikum relevante Qualität der Beziehung zur Dozentin auch relevant für die Beurteilung der Praktikumsbetreuung ist.

## 7.2 Grenzen der Studie

Die Grenzen der Studie liegen unter anderem in der ausschliesslichen Berücksichtigung der Wahrnehmungen Studierender. Fremdeinschätzungen oder Videobeobachtungen der Betreuungssituation wurden nicht in die Analysen einbezogen. Zukünftige Studien sollten komplexe Studiendesigns, die Fremdeinschätzungen und videobasierte Analysen beinhalten, implementieren, da diese Einblicke in das Praktikumsgeschehen sowie in den konkreten Ablauf von Feedbackgesprächen ermöglichen (Kreis, Wick, Kosorok Labhart & Staub, 2012).

Eine weitere Limitation der vorliegenden Studie ist die geringe Stichprobengrösse. Zwar war die Rücklaufquote in der durchgeführten Onlinebefragung sehr hoch, jedoch handelte es sich um eine kleine Gesamtstichprobe. Problematisch ist dies, da in kleinen Stichproben die Wahrscheinlichkeit höher ist, existierende signifikante Gruppenunterschiede nicht zu erkennen (Fehler 1. Art). In zukünftigen Studien sollten daher verschiedene Universitäten in die Erhebung einbezogen werden, wobei die spezifischen Vorgaben zu Praxisphasen der Bundesländer berücksichtigt werden müssen. Dies ist auch im Hinblick auf die Repräsentativität der Ergebnisse sinnvoll.

## 7.3 Ausblick

Als Möglichkeit zur Optimierung von Betreuungssituationen schlagen Borko und Mayfield (1995) vor, dass die universitären Betreuungspersonen sich mit den schulischen Betreuungslehrkräften austauschen und diese in ihrer Rolle stützen sollen. Dadurch könne die Betreuungsqualität erhöht werden. Doch auch die universitären Betreuungspersonen müssten auf ihre Rolle besser vorbereitet werden, um konstruktive Feedbackgespräche durchführen zu können. Damit Feedback effektiv sein kann, sollte es nach

Hattie und Timperley (2007) die folgenden drei Fragen adressieren: (1) Wohin gehe ich? (2) Wie läuft es aktuell? (3) Was nehme ich mir als Nächstes vor? Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es Gesprächen vor, während und nach dem Lernprozess. Dieses Modell sollten Dozierende in der Praktikumsbetreuung berücksichtigen.

In Berlin wurde zur Sicherstellung einer hohen Betreuungsqualität durch schulische Betreuungspersonen die Berliner Mentorenqualifizierung eingeführt, die zunächst als Pilotprojekt zum Praxissemester unter der Leitung der Freien Universität Berlin durchgeführt wird. Auf der Basis des fachspezifischen Unterrichtscoachings (Staub & Kreis, 2013) sollen Lehrkräfte systematisch auf ihre Rolle vorbereitet werden. Dies stellt einen wichtigen Schritt zur Optimierung der Betreuungssituation an den Berliner Hochschulen dar.

## Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S.** (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H.** (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V.** (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501–518.
- Bortz, J. & Schuster, Ch.** (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–148.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hascher, T. & Hagenauer, G.** (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. & Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T.** (2003). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen*. Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003. Bremen: Universität Bremen.
- Kanning, U.P. & Rustige, J.** (2012). Der Stellenwert von Feedback-Regeln aus empirischer Sicht. *Personalführung*, 45 (5), 24–31.
- KMK.** (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK.** (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M.** (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17.
- Kreis, A., Wick, J., Kosorok Labhart, C. & Staub, F.C.** (2012). Professionsrelevantes Wissen in Unterrichtsbesprechungen – eine Interventionsstudie zu fachspezifischem Unterrichtscoaching. In M. Kobarg, C. Fischer, I.M. Dalehefte, F. Treppe & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden* (S. 35–50). Münster: Waxmann.
- Mayr, J.** (2010). *Fragebogen zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit (FESU)*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt.
- Mohr, S. & Iftel, A.** (2012). Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzeinschätzung von Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. In T. Hascher & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung* (S. 31–44). Wien: LIT.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R.** (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 140–153.
- Rothland, M.** (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 179–197.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L.** (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 79–212). Potsdam: Universitätsverlag.
- Schüpbach, J.** (2001). Das Nachdenken über das eigene Lehren lernen. Unterrichtsnachbesprechungen in den Lehrpraktika durch den Dozenten der Allgemeinen Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (2), 232–243.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.** (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Staub, F.C. & Kreis, A.** (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13 (2), 8–13.

## Autorinnen

**Rebecca Lazarides**, Prof. Dr., Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, rebecca.lazarides@tu-berlin.de

**Sonja Mohr**, Dr., Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, sonja.mohr@tu-berlin.de