

Lara Diederichs

Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit. Eine additive Praxisphase der Universität Paderborn

Zusammenfassung

Die beschriebene Forschung untersucht die Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit (EpLL) von Absolvent*innen des Projektes *Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache*. Anhand von Interviewaussagen Lehramtsstudierender wird die Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen sowie der Lehrpersönlichkeit ermittelt. Die Oberkategorien zur allgemeinen Lehrkompetenz, spezifisch zur individuellen Sprachförderung sowie zur Lehrpersönlichkeit, werden den Unterkategorien Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen sowie Lernfeldern zugewiesen. Die Absolvent*innen beschreiben ihre professionelle Entwicklung in dem Projekt durchgehend positiv. Besonders werden Fortschritte in den Fähigkeiten wahrgenommen, individuell zu fördern, Sprachentwicklung zu diagnostizieren sowie Unterricht zu planen und durchzuführen. Bezüglich ihrer Lehrpersönlichkeit fühlen sie sich sicherer in ihrer Rolle als Lehrperson, erkennen diese als langfristige Entwicklungsaufgabe und haben eine positive Einstellung gegenüber dem zukünftigen Berufsfeld. Schule und Begleitseminar nehmen gleich häufig das meist genannte Lernfeld ein, die Theorie-Praxis-Verzahnung wird seltener genannt. Zusammengefasst bestätigt die Forschung die Relevanz intensiv betreuter, studienbegleitender Praxiselemente mit einem hohen eigenaktiven Lehranteil als förderlich für die selbst-eingeschätzte Professionalisierung in schulpraktischen Kompetenzen und der Lehrpersönlichkeit.

Schlüsselwörter

Lehrprofessionalität; Lehrer*innenbildung; Lehrkompetenzentwicklung;
Lehrpersönlichkeit; Praxisphasen

1 Hintergrund und theoretischer Rahmen

Die Praxisphasen der hochschulischen Lehramtsausbildung in Deutschland verfolgen im Allgemeinen drei große Ziele: Einblick und Reflexion des Berufswunsches, Lehrprofessionalisierung und Kompetenzaufbau in der Schulpraxis, eine Theorie-Praxis-Verzahnung durch praktische Prüfung wissenschaftlicher Theorien und Modelle in der Schulwirklichkeit sowie deren Auswirkung auf die weitere Ausbildung (Reinhoffer & Dörr, 2008). Mit der Einführung des Praxissemesters in den neuen Lehramtsstudiengängen als umfassendes Praxiselement des achten Semesters rücken die Verknüpfung von Theorie und Praxis in einem eigens initiierten Forschungsprozess sowie die professionelle Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Fokus. Speziell in solchen zeitlich ausgedehnteren Praxiselementen zeigt sich, dass die intensive Betreuung und Begleitung in Kooperation von Universität, Lehrerbildungszentrum und Schule eine wichtige Schnittstelle für die Entwicklung von Lehramtsstudierenden bildet:

„Qualitativ herausragende Lehrerbildung entsteht nicht durch die bloße Addition von Leistungspunkten. Sie entsteht durch eine kluge, an der schulischen Praxis orientierte inhaltliche Verzahnung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile sowie durch curriculare Abstimmung zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung.“ (Hochschulkonferenz, 2014, S. 13)

Das Praxissemester erscheint in dieser Hinsicht als gelungene Studienreform (sofern intensiv unterstützt und begleitet), findet jedoch erst im Master statt. Das 5-wöchige Eignungs- und Orientierungspraktikum zu Beginn des Lehramtsstudiums ist die einzig vorgeordnete verpflichtende schulpraktische Phase, wobei hier der Fokus auf einem Einblick in das Berufsfeld durch Hospitationen liegt und nur eine punktuelle Begleitung angeboten wird. An der Universität Paderborn haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit, schulpraktische Erfahrungen bereits vor dem Praxissemester in qualitativ intensiv begleiteten und teilweise fachdidaktisch curricular verankerten Angeboten zu machen. Damit kommt die Hochschule einem zentralen Anliegen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nach, „schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente [zu] integrieren“ (HSK, 2014, S. 16). Und dies nicht nur durch längere und vielfältige Praxisphasen, sondern besonders durch intensiv unterstützte und qualitative, durchgehend didaktisch gestaltete Lernprozesse in Begleitveranstaltungen (Rothland & Boecker, 2015). Beispielprojekte aus dem Fachbereich Deutsch sind vielfältig, der Ausbildungsfokus jeweils ein anderer: Balu und Du, Sprachbegleitung Geflüchteter, Forder-Förder-Projekt, Paderborner Rechtschreib-förderung und das in dieser Studie untersuchte Projekt Vielfalt stärken. Gemeinsames Vorhaben der Initiativen ist es, die Lehrkompetenzen und die Lehrpersönlichkeit der Studierenden durch selbstständige Lehrpraxis auszubilden und fachspezifische Fähigkeiten mit einer intensiven Theorie-Praxis-Verzahnung zu fördern und zu vertiefen. Dabei werden die Projektkonzeptionen auf Lernziele und Kompetenzen ausgerichtet sowie entsprechend evaluiert. Selten wird untersucht, wie individuelle Lernprozesse auf dem Weg zum Lernziel und zur Kompetenz durch die Teilnahme an der Praxisphase ablaufen. Während sich Lehrkompetenzen auf unterrichtsbezogene fachliche, fachdidaktische und diagnostische Kompetenzen beziehen, schließen

übergreifende Kompetenzen der Lehrpersönlichkeit erzieherische, personale und soziale Kompetenzen mit ein (Hallet, 2006). Wie gestaltet sich diese Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit aus? Das Forschungsprojekt Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit (EpLL) untersucht die förderlichen Elemente des Entwicklungsprozesses bei den Studierenden mit Fokus darauf, wie sich die erfahrungsabhängige Entwicklung in dem spezifischen Praxiselement des Projektes Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gestaltet und welche Elemente der Ausbildung dabei als entwicklungsförderlich wahrgenommen werden.

1.1 Auf dem Weg vom Novizen zum Experten¹

Da die universitäre Lehrer*innenbildung in erster Linie eine akademische Ausbildungsphase an der Hochschule vorsieht und der schulpraktische Schwerpunkt erst in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung liegt (Hochschulgesetz §30), werden Lehramtsstudierende mit wenig Lehrerfahrung als *Novizen* auf dem Gebiet der Schulpraxis bezeichnet. In dem Entwicklungsmodell professioneller Kompetenzen im und durch den Berufsalltag nach Terhart (1998) beginnen Lehramtsstudierende ihre schulpraktische Ausbildung mit einer unsicheren Position bezüglich des praktischen Ausprobierens und Übens: Im Stadium des *Novizen* können Studierende Handlungsschritte theoretisch begründet vollziehen, doch fehlt ihnen in Lehrkontexten eine breite Lehrerfahrung, auf die sie zurückgreifen können oder durch welche sie sich in ihren schulpraktischen Entscheidungen sicherer fühlen, i.e. Faktoren wie Routine, Sicherheit, Flexibilität. Solche auf Erfahrung beruhenden „(teil-)automatisierte Handlungsmuster“ (Kraler, 2008, S. 4), die besonders bei unerwarteten oder störenden Situationen wichtig erscheinen, nutzen erst *fortgeschrittene Anfänger*. Dieses Stadium könnte bereits durch zeitlich ausgedehnte Praxiselemente im Studium und den Vorbereitungsdienst erreicht werden, indem professionelle Handlungsmuster ausprobiert, reflektiert und nach und nach routiniert werden. Eine Stabilisierungsphase erreichen Lehrer*innen erst nach circa vier Jahren Berufspraxis (Brown & Fuller, 1975): Sie haben mit Erreichung der Stufe des *kompetenten Praktikers* erste Anfängerschwierigkeiten überwunden, fühlen sich in ihren Handlungen und Entscheidungen sicherer und identifizieren sich mit ihrem Beruf.

In den folgenden Jahren entwickeln Lehrpersonen nach dem Entwicklungsmodell von Huberman (1991) – je nach persönlichen und biografischen Umständen – entweder selbstbewusst ein experimentelles Verhalten in Unterrichtsplanung und -durchführung oder aber sie beginnen mehr an der eigenen Lehre zu zweifeln. Berufsziel sollte sein, als *gewandter Praktiker* ersteren Habitus vertreten zu können, um nach knapp zwanzig Jahren eine stabile professionelle Haltung als *Experte* inne zu haben. Diese kann entweder in einer eher gelassenen oder eher konservativen Haltung resultieren, bis

¹ Die Begriffe der Entwicklungsmodelle werden der Übersicht halber nicht durchgehend in weiblicher und männlicher Form genannt.

Lehrer*innen im Allgemeinen nach dreißig Jahren Berufspraxis in der Phase des „Disengagement“ (Huberman, 1991, S. 161) ein weniger aktives Lehrverhalten zeigen.

Die Erfahrungen und Entwicklungen der frühen Phasen vom Novizen über *fortgeschrittene Anfänger* hin zu *kompetenten Praktikern* nehmen Einfluss auf den Lehrhabitus in späteren Jahren. Lehrpersonen bilden durch ihre subjektive Selbstwahrnehmung eine eigene professionelle Identität, die hinsichtlich fachlicher, didaktischer wie pädagogischer Expertise reflektiert wird (Beijaard et al., 2000). Diese Selbstwahrnehmung und daran anschließende Reflexionsprozesse nehmen Einfluss auf das Lehrverhalten bezüglich Volitionen und Engagement:

„Teachers' perceptions of their own professional identity affect their efficacy and professional development as well as their ability and willingness to cope with educational change and to implement innovations in their own teaching practice.“ (Beijaard et al., 2000, S. 750)

Nach dem abgebildeten Novizen-Expertenmodell entwickeln Lehrpersonen bereits in der zweiten Phase als *fortgeschrittene Anfänger* ein situatives Reflexionsvermögen und können aus ihren Erfahrungen in ähnlichen Situationen schöpfen. Während dieser Entwicklung haben sie sich als Lehrperson bereits etwas im Schulgeschehen eingefunden, werden sich ihrer Rolle sowie ihren Kompetenzen bewusst, wenden sich neben ihrer Rollenentwicklung mehr der konkreten Unterrichtsgestaltung zu und nutzen ihr Theorie- und Regelwissen flexibler (Brown & Fuller, 1975).

Die Phasenmodelle verweisen darauf, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen und Identität ein langfristiger und persönlicher Prozess ist, der bereits im Studium neben der akademischen, fachlichen und didaktischen Ausbildung durch Praxisphasen angestoßen wird. Dabei können die Praxiselemente „die Studierenden anregen, ihr weiteres Studium zu akzentuieren und ihr Rollenverständnis und ihre Berufsperspektive zu reflektieren“ sowie theoretische Studien mit praktischen Erfahrungen systematisch zu verknüpfen (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2012, S. 1). Richtlinien top-down geben mithin bildungspolitische Ziele vor, wie sie in den Standards der Lehrerausbildung (KMK, 2004) als Anforderungen an Lehrer*innen am Ende ihrer Ausbildung formuliert werden. Dieser Prozess lässt sich auch vice versa denken, wenn hinterfragt wird, welche Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungen durch Praxiserfahrungen Lehramtsstudierenden im Studium wichtig erscheinen. Decken sich die Vorstellungen und Erfahrungen mit den Inhalten der KMK-Standards? Wie reflektieren Lehramtsstudierende ihre Praxiserfahrungen und die Wirkung derer auf ihre Lehrpersönlichkeit und Lehrkompetenzen? Ob und wie die genannten Entwicklungsziele erreicht werden, untersuchen Forschergruppen der empirischen Bildungsforschung.

1.2 Forschungen zur Wirkung von Praxiselementen

Eine niederländische Forschungsgruppe konnte empirisch belegen, dass die Selbstwahrnehmung von Sekundarstufenlehrer*innen in Hinblick auf ihre fachliche, didaktische und pädagogische Expertise zu Beginn und später in ihrer Laufbahn differiert: Die Selbstwahrnehmung als Novize bezieht sich stärker auf Fachexpertise, während erfahrenere Lehrpersonen ihre Fähigkeiten in didaktischer und pädagogischer Expertise

sehen (Beijaard et al., 2000). Genannte Einflussfaktoren auf die Selbstwahrnehmung sind insbesondere der Lehrkontext, die Praxiserfahrungen und die persönliche Biografie.

Auch Studien der Universität Koblenz-Landau (Verbal-Projekt 2004, Rebholz-Projekt 2004) belegen die Annahme des Zuwachses schulpraktischer Handlungsfähigkeiten durch frühzeitige Berufserfahrung: Die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden bezüglich der Unterrichtsplanung und -durchführung wird während der Praxisphasen stärker ausgeprägt wahrgenommen als während universitärer Theoriephasen (Bodensohn, o.J.: Fragebogen zur Erfassung von Unterrichtskompetenzen: Selbsteinschätzung). Nach den daraus hervorgegangenen KOSTA-Studien (Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung) bewerten Lehramtsstudierende den Kompetenzbereich 1 zur Unterrichtspraxis „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht sach- und fachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch“ (KMK, 2004, S. 7) hinsichtlich der Häufigkeit der Ausübung, der universitären Bedeutung und der Vorbereitung durch die Universität am positivsten (Weresch-Deperrois et al., 2009). Hingegen wird der Kompetenzbereich 7 zur Beurteilung „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (KMK, 2004, S. 11) als sehr selten praktisch umgesetzt, schwieriger und durch die Universität schlecht vorbereiteter Standard eingeordnet.

In einer Teilstudie *ProPrax* des Forschungsprojektes „Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ konnte in Befragung von Lehramtsstudierenden (n = 144) ebenfalls herausgestellt werden, dass sich das Praxissester im Längsschnitt positiv auf die Berufsorientierung, das Kompetenzerleben und den Kompetenzzuwachs im allgemeindidaktischen Bereich der Unterrichtsplanung und -gestaltung der Studierenden auswirkt (Schubarth et al., 2014). Der Kompetenzzuwachs in studienbegleitenden Praxisphasen ist jedoch als abhängig von der Kooperation zwischen Schule, Hochschule und Studienseminar und der Betreuungssituation an der Schule durch Lehrpersonen zu betrachten (ebd.; Hascher, 2006). Zudem scheint die Selbsteinschätzung von Kompetenzzuwachs retrospektiv teilweise relativiert zu werden (Hascher, 2006), was eine stetig kritische Reflexion der eigenen Entwicklung notwendig macht.

1.3 Kompetenzkonzept

Kernbestandteile der untersuchten Entwicklung von Lehrprofessionalität und Lehrpersönlichkeit der Projektteilnehmer*innen bilden die in einem Codehandbuch ausgeführten Elemente der praxisbezogenen *Standards der Lehrerbildung* (KMK, 2004): *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen* und *Innovieren*. Es wird angenommen, dass wie nach Ergebnissen der KOSTA-Studien auch Absolvent*innen des Projektes *Vielfalt stärken* bedeutende Entwicklungsfortschritte im Bereich der *allgemeinen Lehrkompetenzen* wahrnehmen. In Anbetracht der Kompetenzmodelle kann mit der Theorie-Praxis-Verzahnung der Bestandteile des Begleitseminars und des eigenaktiven Unterrichtens in Kleingruppen, der Durchführung und Auswertung von Sprachstandsdiagnosen sowie der Erstellung einer Anamnese und der Erarbeitung darauf basierender Förderpläne, der selbstreflexiven Führung des Logbuchs und dem Unterrichtsbesuch davon ausgegangen

werden, dass die Erfahrungen und die potentiell zu erwerbenden Fähigkeiten der Projektteilnehmer*innen über universitär gesetzte Kompetenzstandards hinausgehen.

Neben den allgemein fachlichen, didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten setzt sich das Projekt die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung im spezifischen Bereich der *Sprachförderung* zum Ziel. Die in dem Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DSSZ) der Universität Paderborn erworbenen Grundkenntnisse werden dabei vertieft und die Grundsätze der Sprach- und Literaturwissenschaft bezogen auf das Feld der Sprachförderung zusammengeführt, sodass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse aktiv und reflektiert unter professioneller Begleitung und Beratung schulpraktisch umgesetzt werden können. Die im Projekt erworbenen Kompetenzen lassen sich damit den ersten Bestandteilen der angegebenen höchsten Kompetenzstufe des *European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education* (EUCIM) zuordnen: „Transferkompetenzen mit fundiertem und umfassendem Wissen, professionellem Einsatz“ (EUCIM, S. 60). In Berücksichtigung des EUCIM zur Beschreibung von Kompetenzen für Lehrpersonen, die unter Bedingungen der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Lernprozesse begleiten und fördern (EUCIM, S. 5, hier allerdings mit inklusivem Ziel, statt wie im Projekt durch additive Unterrichtsangebote realisiert), werden die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungen den Bereichen *Fähigkeiten*, *Wissen* und *Einstellungen* zugeordnet. Die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit besteht aus den Unterkategorien des Bereiches *Innovieren* (KMK, 2004) sowie Unterkategorien zu *Einstellungen*, sodass Lehrpersönlichkeit hier subjektive Ansichten und Handlungsmotive umfasst. Einige der erweiterten und besonders handlungsbezogenen Kompetenzen Lehramtsstudierender der EUCIM lassen sich auf die Projektziele und Tätigkeiten der Teilnehmer*innen übertragen:

Studierende des Faches Deutsch...

„verfügen über ein Fachwissen zum (Zweit-)Spracherwerb des Deutschen. [...] erkennen und beurteilen sprachliche Erwerbsstände [...]. Sprachbedingte Lernschwierigkeiten können von anderen unterschieden werden; erwerben Grundlagen, um später Kolleginnen und Kollegen [...] bei der Konzeption eines sprachsensiblen (Fach-)Unterricht [sic!] beraten; verfügen über breite Kenntnisse über methodische Prinzipien, Vorgehensweisen und Arbeitsformen, die einen sprachsensiblen fachsprachlichen Unterricht ausmachen; führen eine der Schülerschaft angemessene Unterrichtsinteraktion [...].“ (EUCIM, S. 34).

Die bisher dargestellten Kategorien sind weitestgehend deduktiv konzipiert und werden als Standards zum Abschluss der Lehrer*innenbildung angesetzt. Die vorliegende Studie untersucht jedoch Lehramtsstudierende der Universität Paderborn nach einer fakultativen, studienbegleitenden Praxisphase. In der Forschungslandschaft zur Erfassung von (fachspezifischen) Lehrkompetenzentwicklungen während oder nach dem Lehramtsstudium sind bisher wie in den aufgeführten Studien der Universität Koblenz-Landau weitläufig geschlossene Konzepte gängig (KLiP; QUA-LiS NRW) oder leistungsüberprüfende Tests (COACTIV; FALKO; DaZKom). Das Projekt bietet jedoch die Möglichkeit, die kleine, spezifische Projektgruppe mit Leitfrageninterviews individueller und intensiver zur Selbsteinschätzung der Entwicklungsfortschritte in Lehrkompetenzen

und -persönlichkeit durch die Teilnahme am Projekt zu befragen. Auch Studierende, die nach ihrer Ausbildung weiter im Projekt aktiv sind, können befragt werden.

Im Sinne einer forschenden Haltung in Bezug auf die eigene Lehre wird insbesondere die wahrgenommene Wirkung der Projektteilnahme von Studierenden unterteilt in universitäre und schulische Anteile untersucht. Die bisherigen Ergebnisse eines Onlinefragebogens werden vertieft in dem Leitfadeninterview befragt und damit näher auf ihre Ursachen untersucht. Die Forschung schließt damit an die Evaluationsforschung der Praxisphasen im Lehramtsstudium an und liegt dem Projekt KLiP (Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum) aus Jena nahe: Hier wurden in einem Prä- und Posttest-Design in der Vorbereitungs- und letzten Begleitveranstaltungssitzung Studierende zu einem 5-monatigen Praxissemester mit einem Fragebogen bezüglich der vier Kompetenzstandards der KMK zu ihrer Kompetenzselbsteinschätzung befragt (Gröschner & Schmitt, 2008). Durch das Design der qualitativen Auswertungsmethode nach Werner Früh (2017) geht die vorliegende Untersuchung jedoch über die quantitativ ausgewerteten, geschlossen erfassten Kompetenzkonzepte hinaus und kann induktive Kategorien hinzuziehen, sodass individuelle Bedarfe, Erfahrungen und Kompetenzentwicklungen sowie deren Ursachen im Projektverlauf erfasst werden können.

Neben einer Evaluation zur Weiterentwicklung des Projektes wird die Projektteilnahme als studienbegleitende, schulpraktische Phase und deren Auswirkung auf selbst eingeschätzte lehramtsbezogene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale erforscht. Letztlich wird diese Entwicklung auf Einstellungen zur professionellen Rolle und zur zukünftigen Berufswahl untersucht.

2 Forschungsfragen

Die Fragen der vorliegenden Forschung schließen an die prognostizierten Entwicklungsstufen von Lehramtsstudierenden an und erheben diese durch Selbsteinschätzungen von Absolvent*innen nach der Teilnahme am Projekt *Vielfalt stärken*. Ziel der empirischen Untersuchung ist es, die Entwicklungen der Lehrpersönlichkeit und der Lehrkompetenzen in einem Rückbezug auf die Lernfelder während des Projektes herauszustellen. Zunächst wird untersucht, wie die Studierenden ihre Entwicklung selber einschätzen und welche konkreten Entwicklungsschritte genannt werden. Diese Elemente können nach den Standards von KMK und EUCIM spezifischen Bereichen zugeordnet und einem Lernort im Projekt zugewiesen werden. Anschließend wird auf die Entwicklungsstufen eingegangen, wobei auf Basis der oben genannten theoretischen Grundlage davon auszugehen ist, dass die Projektabsolvent*innen sich durch die gewonnene Praxiserfahrung zumindest der zweiten Stufe nach TERHART zuordnen. Da das Projekt einen Fokus auf die Ausbildung von Studierenden zu Sprachförderlehrkräften legt, könnte jedoch auch schon die individualpädagogische Perspektive des *kompetenten Praktikers* sowohl theoretisch als auch praktisch angebahnt werden. Zuletzt wird der Einfluss der Praxisphase auf die Einstellung zum zukünftigen Beruf abgefragt.

Ausgangsfrage: Wie beschreiben Absolvent*innen des Projektes „Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ ihre Kompetenzentwicklung durch Projektteilnahme und Ausbildung zur studentischen Förderlehrkraft?

Frage 1.1: Welche Entwicklungsfortschritte lassen sich feststellen? Welche der genannten Entwicklungsfortschritte sind den Bereichen der Lehrkompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK) zuzuordnen?

Frage 1.2: Beziehen sich die Entwicklungsfortschritte auf Wissen, Fähigkeiten oder Einstellungen?

Vorläufige These 1: Im Anschluss an Beijaard et al. (2000) könnten sich insbesondere der Lehrkontext Schule, die neu gewonnenen Praxiserfahrungen sowie die persönliche Biografie auf die selbst wahrgenommenen Entwicklungen beziehen. Auch aus bisherigen Projektevaluationen lässt sich die These stützen, dass Entwicklungsfortschritte abhängig von Unterrichtssituationen und Persönlichkeit in individuell unterschiedlichen Bereichen zu verzeichnen sind.

Frage 1.3: Durch welche Projektelemente (Lernfelder: Begleitseminar, Schulpraxis, Theorie-Praxis-Verzahnung) konnten die Entwicklungsfortschritte gefördert werden?

Vorläufige These 2: Es lässt sich nach Bodensohn (o.J.), Schubarth et al. (2014) und aus bisherigen Projekterfahrungen annehmen, dass die selbst eingeschätzten Entwicklungen besonders durch die Schulpraxis und die eigene Lehre, teilweise aber auch durch die intensive Betreuung und Unterrichtsbesuche (Hascher, 2006) gefördert werden.

Frage 2: Kann das Projekt als zusätzliche, ausgeprägt eigenaktive Praxisphase der Lehramtsausbildung vor dem Referendariat von Novizen zu fortgeschrittenen Anfängern führen?

Vorläufige These 3: Ein Projektziel wäre, dass sich die Projektabsolvent*innen in Annahme des Entwicklungsmodells nach Terhart (1998) durch die zugewonnene Praxiserfahrung zumindest der zweiten Stufe (fortgeschrittene Anfänger) zuordnen.

Frage 3: Wie nimmt die Projektteilnahme Einfluss auf die Einstellung als Lehrperson und die Wahrnehmung des Lehrberufes?

3 Methode

3.1 Forschungsrahmen: Das Projekt *Vielfalt stärken*

Ziel des Projektes „Vielfalt stärken – Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ ist die Entwicklung und Förderung der „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen von Lehramtsstudierenden, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen“ (KMK, 2004, S. 4) verfügen sollte. Diese *allgemeinen Lehrkompetenzen* sollen in dem Projekt *Vielfalt stärken* in Feldern der Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch sowie fachspezifisch im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ausgebildet und im Bereich der *individuellen Sprachförderung* vertieft werden. Die Studierenden nehmen ein Schulhalbjahr an einem universitären Begleitseminar teil und führen in Kleingruppen additive Sprachförderung an Schulen der Sekundarstufe I und an Berufskollegs in Stadt und Kreis Paderborn durch. Eine enge Betreuungsstruktur durch Beratungsgespräche, angeleitete Unterrichtsplanung und Förderplanerstellung, professionelle Unterrichtsbesuche und die interaktive Lernplattform der Universität Paderborn (Paderborner

Assistenzsystem für Nachrichten, Dokumente und Austausch; PANDA) bieten den Studierenden die Möglichkeit, sowohl bezüglich Theorie als auch Schulpraxis von Dozent*innen beraten zu werden, wechselseitig von Kommiliton*innen zu lernen sowie gemeinsam Unterricht zu planen, in Erfahrungsaustausch zu treten oder Unterrichtsmaterial untereinander zu teilen.

Das Begleitseminar ist nicht curricular im Regelstudium verankert, kann aber in einigen obligatorischen Studienbestandteilen, wie zwei Modulen der Deutschdidaktik, dem Schwerpunktbereich des Lehramtes HRSGe oder der Praxisphase des Berufsfeldpraktikums sowie dem Profilstudium, angerechnet werden. Als qualifizierte Teilnahme wird die aktive, intensive Mitarbeit im Begleitseminar erwartet und Portfolioleistungen mit 4 ECTS sind als mündliche oder schriftliche Prüfungen möglich. Für die Anrechnung als Praktikum werden anhand von individuell aufgearbeiteten Leitfragen Praktikumsberichte erstellt. Das Konzept bietet grundsätzlich ohne die tiefe curriculare Verankerung den Vorteil eines bewertungsfreien Raumes, in welchem vor dem Referendariat bereits wertvolle Lehrerfahrungen gesammelt und die eigene Lehrpersönlichkeit ausprobiert und entwickelt werden kann. Durch den langen Zeitraum von mindestens sechs Monaten eigenständiger Lehre an Schulen können die Studierenden als vollwertige Lehrkraft am Schulleben teilhaben und in Kooperationen mit Kolleg*innen treten.

Neben den vermittelten Fachinhalten und fachdidaktischen Anregungen werden anhand eines Logbuches projektbegleitend ausgewählte Aspekte der Lehrprofessionalität und Lehrpersönlichkeit beobachtet und reflektiert. Insbesondere die Entwicklung der *Lehrpersönlichkeit* wird durch zwei Reflexionseinheiten und eine angeleitete kollegiale Fallberatung begleitet und unterstützt. Was bisher fehlte, war eine tiefgehende Erfassung selbstreflektierender Aussagen der Studierenden zur qualitativen Analyse, um zu untersuchen, welche persönlichen Entwicklungen wahrgenommen werden und wie sich die Projektteilnahme auf berufsbezogene Einstellungen auswirkt.

3.2 Vorbereitende Daten

In dem Projekt wurde bisher bereits zum dritten Mal ein Mixed-Methods-Design zur Projektevaluation verwendet. Jeder Projektdurchgang wird abschließend gemeinsam mit den Studierenden im Begleitseminar anhand einer Zielscheibe besprochen und anschließend mit einer individuellen, schriftlichen Reflexion zu drei Leitfragen bezüglich zentraler Erfahrungen und Entwicklungen evaluiert. Aus den Ergebnissen wird auf die Schwerpunkte der Leitfadeninterviews dieser Studie zur Selbsteinschätzung und Reflexion der Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen und der Entwicklung der Lehrpersönlichkeit geschlossen: Fortschritte werden besonders durch die Theorie-Praxis-Verzahnung im Bereich der allgemeinen Lehrkompetenzen und im Bereich der individuellen Sprachförderung von Schüler*innen wahrgenommen und die Lehrpersönlichkeit wird als positiv geprägt beschrieben. Zudem werden die eigene Planung und Durchführung von Unterricht und das Kompetenzerleben in der schulpraktischen Lehre hervorgehoben.

In der letzten Sitzung nach Projektabschluss und unter Abwesenheit der Projektmitarbeiterinnen wird freiwillig ein Onlinefragebogen mit mehrheitlich geschlossenen Fragen zur Selbsteinschätzung der Entwicklung von Lehrkompetenzen

und Lehr-persönlichkeit ausgefüllt. Zudem enthält der Fragebogen geschlossene und offene Fragen zur Bewertung von Seminar, Schulpraxis und Projekt im Allgemeinen.

Aspekte, die durch die Projektteilnahme weiterentwickelt werden konnten:

Persönlichkeit	soziale Kompetenz	fachl. Kompetenz Sprachförderung	Einsatz von Methoden	didaktische Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • gegenüber Neuem offener als zuvor • mit Belastung besser umgehen • Unterricht kritisch analysieren • effizient auf ein Ziel hinarbeiten • sich selbst und den eigenen Arbeitsprozess besser organisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz, gesellschaftliche Werte und Normen zu vermitteln (BMBF) • Förderung des sozialen Miteinanders • Sensibilisierung für unterschiedliche Sprachen und Kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • konstruktiver Umgang mit Fehlern • Gestaltung sprachsensibler Arbeitsmaterialien • Sprachspiele gezielt einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation wecken und aufrechterhalten • Scaffolding: Inhalte in kleine Einheiten gestaffelt aufbauen 	<ul style="list-style-type: none"> • schwierige Sachverhalte verständlich erläutern • Transparenz von Planung und Unterrichtszielen • Lerninhalte sichern • Lösung individueller Schwierigkeiten • Belohnungen gezielt einsetzen • Alltagsrelevanz herstellen • Mitbestimmung der Schüler*innen stärken

Tab. 1: Online-Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Entwicklungsfortschritte

Den Angaben in dem Fragebogen nach haben sich die Studierenden durch die Projektteilnahme insgesamt am stärksten darin entwickelt, „Sprachförderunterricht gezielt und flexibel durchzuführen“ und „als Lehrer*in sicher in der Klasse handeln zu können“. Aussagen wie „Ich konnte viele Erfahrungen machen und mich weiterentwickeln“ und auch die in der Onlineumfrage angegebenen Kompetenzentwicklungen sollen nun durch das Leitfadenterview konkreter auf ihre Ursachen und Lernfelder hin untersucht werden.

3.3 Erhebungsinstrument und Durchführung

Zur Erfassung der Selbsteinschätzung der eigenen Entwicklung von Lehrkompetenz und Lehrpersönlichkeit wurde als Erhebungsinstrument ein Leitfadenterview mit offenen Fragen eingesetzt. Dabei werden die befragten Studierenden als Repräsentant*innen der Projektgruppe gesehen. Um die subjektive und individuelle Perspektive auf die Entwicklung von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit zu rekonstruieren, werden die Studierenden als Expert*innen anerkannt und die Interviewer*in nahm die Rolle eines interessierten Zuhörers und fragenleitenden Gesprächspartners ein. In dem Interview war es den Studiendurchführenden ein Anliegen, dass mit den Befragten ein empathisches Gespräch entsteht, welches die Wertschätzung der additiven Praxis-teilnahme und ein echtes Interesse an den Erfahrungen der Befragten erkennen lässt und auch Rückfragen sowie Rückmeldungen zum Projekt erlaubt.

Der Interviewleitfaden (gekürzt s. Anhang) umfasst die Angabe des Probandencodes (bestehend aus Anfangsbuchstaben der Vornamen von Mutter, Vater und Eigenname, des Wohnortes und den Ziffern des Geburtstags) und sechs offene Hauptfragen mit ergänzenden Unterfragen sowie Hinweise für den*die Interviewer*in. Hinzu kommen für die dritte Frage eine Matrix zum Einzeichnen der Intensität und Ausrichtung der

Entwicklungsschübe im Projektverlauf, für die vierte Frage eine Tabelle über die subjektive Einschätzung der eigenen Professionalisierungsstufe und abschließend eine stichpunktartige Datenerhebung über den Studienstatus der Befragten sowie Vorerfahrungen in den Bereichen *Lehre* und *Sprachförderung*.

Das Leitfadenterview wurde von vorab geschulten studentischen Mitarbeiterinnen durchgeführt, da eine Interviewführung durch die Projektleitenden Einfluss auf das Antwortverhalten der Studierenden nehmen könnte. Die Interviewleitfäden konnten zwar recht flexibel gehandhabt und erweitert werden, die Hauptfragen standen jedoch stets im Fokus der zwei Kategorien *Kompetenzen* und *Persönlichkeit* und sollten immer auf den *Lernbereich* hinterfragt werden. Die Unterfragen konnten eingebracht werden, wenn die hier gelisteten Punkte noch nicht angesprochen wurden und auf das Logbuch als Orientierungsrahmen für Entwicklungsaspekte zurückgegriffen werden. Aus einer Kohorte von insgesamt 23 Studierenden (DG 9 ab 09/2017) wurden $n = 10$ Absolvent*innen interviewt. Davon sind drei Personen erfahrene studentische Förderlehrkräfte, die bereits zwei bis drei Schulhalbjahre im Projekt aktiv waren und sieben Personen hatten gerade die Ausbildungsphase zur studentischen Sprachförderlehrkraft mit bis zu einem Schulhalbjahr Schulpraxis und Begleitveranstaltung absolviert. Die Teilnahme an der Forschungsstudie fand nach Projektabschluss freiwillig statt, was in Hinblick auf die Beantwortung der persönlichen Fragen wichtig war. Damit ist die Stichprobe beruhend auf (motivierten) Freiwilligen sehr klein und unter Berücksichtigung der spezifischen Projektbedingungen nur eingeschränkt repräsentativ. Als grobe Vorgabe für die Interviewlänge wurden 15 Minuten angegeben. Die Interviews wurden alle einzeln, kurz nach Projektphasenabschluss im Februar 2018 durchgeführt und aufgezeichnet.

3.4 Datenaufbereitung und Auswertungsvorgehen

Für die Auswertungsvorbereitung der Aussagen in den Leitfadenterviews wurde auf die Methode der integrativen Inhaltsanalyse (Früh, 2017) zurückgegriffen. Die auszuwertenden Transkriptionen der Leitfadenterviews wurden nach Richtlinien von GAT2 ausgeführt, in ein Programm zur qualitativen Inhaltsanalyse eingefügt und nach einem Kategoriensystem codiert. Diese Methode erlaubt es, die Auswertung unter die oben genannten Merkmale zu stellen und deduktiv aus den theoretischen Erwägungen Kategorien zu erstellen. Zugleich konnten während der Auswertung induktive Unterkategorien ergänzt werden. Für die aus den Forschungsfragen hervorgehenden Oberkategorien wurden Unterkategorien gebildet und in einer ersten Analyse Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial für ein Codehandbuch zugefügt. Die Daten wurden nach dem zunächst deduktiv erstellten und bei Codierung induktiv erweiterten Kriterienkatalog inhaltsanalytisch ausgewertet und in Anteilen anschließend auch quantitativ ausgezählt. In der Analyse der Interviewaussagen wurden solche Aussagen codiert, die sinngemäß oder konkret Entwicklungsschritte zu den Inhalten der Unterkategorien und/oder deren Beschreibungen benennen. Die in den Leitfadenterviews genannten Entwicklungsfortschritte sind in der folgenden Ergebnisdarstellung diesen Kategorien entsprechend zugeordnet.

4 Ergebnisse

4.1 Entwicklung allgemeiner Lehrkompetenzen und Fähigkeiten zur Sprachförderung

Die wahrgenommenen Entwicklungsfortschritte der Absolvent*innen sind insbesondere den Bereichen *Einstellungen* und *Fähigkeiten* zuzuordnen. In der Kategorie der *Lehrkompetenzen* erwähnen die Studierenden besonders häufig, dass sie sich durch die Projektteilnahme sicherer in der Unterrichtsplanung und -durchführung fühlen, sodass diese Einstellungskategorie als induktive Kategorie aufgenommen wurde: „Sicherheit in Unterrichtsplanung und -durchführung“. Die hinzugewonnene Selbstsicherheit nach der Projekteinheit überwiegt durch die eigene Unterrichtspraxis vorherigen Befürchtungen und die Unterrichtsplanung wird ökonomischer:

ETGo8: „aber auch dass ich überhaupt so unterricht planen kann also klar im praktikum zeigt man das einem und in der uni hat man eher so theoretisch. Und sich dann selber ausprobieren können ist dann sehr interessant“

ASSo5: „also ich fühl mich schon viel sicherer auf jeden fall – vor allem ähm brauche ich nicht mehr so viel zeit um den unterricht vorzubereiten und auch so also ich kann mit spontansituationen viel besser umgehen“

Diese Sicherheit steht in einem engen Zusammenhang mit dem Lernfeld der Schulpraxis, aber auch mit dem Input des Begleitseminars, wie zum Beispiel zum Aufbau von Unterricht oder Unterrichtsmethoden unter allgemeindidaktischen Gesichtspunkten:

LHo6: „nur dass man jetzt mittlerweile eher das gefühl hat dass hinter all dem was man tut auch etwas hinter steckt und auch wenn man jetzt bei der planung ist“

CB19: „auch sicherer was methoden und so weiter angeht also die ganze unterrichtsdurchführung“

Neben der entwickelten Selbstsicherheit wird von 90% der Befragten beschrieben, wie konkret *Kompetenzen der Unterrichtsplanung und -durchführung* weiterentwickelt werden konnten (KMK, 2004). Diese Kompetenzentwicklungen stehen sowohl mit der Schulpraxis als auch mit dem Begleitseminar in Zusammenhang:

AMP17: „also ich würde sagen was die unterrichtsplanung angeht auf jeden fall so eine verzahnung also man hat sich ja selber überlegt ok was will ich machen und dann hatte man da vielleicht irgendwann ein seminar zu wie man besonders gut schreiben oder so üben kann und dann konnte man das ausprobieren also das fand ich ganz gut“

Das Kompetenzfeld der *individuellen und motivierenden Gestaltung von Lernsituationen* (KMK, 2004) wird auch von mehr als der Hälfte der Gefragten genannt, allerdings eher als *Kompetenz* denn als induktiv angedachte Kategorie der *Einstellungen* bezüglich der *Sicherheit individueller Förderung und Motivation im Sprachförderunterricht*. Auch mit dieser Kategorie hängen sowohl die eigene Schulpraxis als auch Seminaraktivitäten zusammen, wobei die Reflexionen von Schulerfahrungen überwiegen:

MSM24: „zu entscheiden welche aufgaben werden jetzt gemacht was ist unnötig ähm: fördere ich jetzt quasi mehr individuell diesen einen schüler der gerade einen schlechten tag hat oder (.) also da eigenverantwortlich auch einfach zu entscheiden was ist gerade richtig“

ULD22: „ich fand äh also das ist mir auch sehr gut aufgefallen dass ich eben äh gemerkt habe wie ich die äh schüler ähm die arbeitsblätter so für die gestalte und wie ich das ähm an den unterricht anpasse“

Entwicklungen im Kompetenzbereich der *Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien* (KMK, 2004) werden nicht von den Absolvent*innen beschrieben, was damit zusammenhängen könnte, dass dieser didaktische Bereich keinen Themenschwerpunkt im Begleitseminar bildet und nur beim Thema *Lesestrategien* tangiert wird. Gleiches gilt für die Entwicklung von *Fähigkeiten der Leistungserfassung und -beurteilung* (KMK, 2004), die im Rahmen des Projektkonzeptes mit möglichst bewertungsfreiem Sprachförderunterricht nur selten relevant werden. Einmalig wird von einer Förderlehrkraft Bezug auf diese Fähigkeit genommen, die seit mehreren Durchgängen aktiv ist und im zeitgleichen Praxissemester letztes Schulhalbjahr zudem in einem engen Austausch mit anderen Deutschlehrkräften stand:

CSB19: „man konnte sich austauschen auch was bestimmte schülerleistungen angeht um die einzuordnen ähm also das hat mich schon irgendwie weitergebracht“

Die wahrgenommenen Entwicklungsfortschritte der Absolvent*innen in dem Bereich Wissen bezüglich *allgemeiner Lehre* folgt in Häufigkeit und Wertigkeit dicht den genannten Kompetenzentwicklungen in *Unterrichtsplanung und -durchführung*. Dies könnte mit dem Rückbezug auf Methodenkenntnis zusammenhängen und steht besonders in Korrelation mit dem Lernfeld der *Theorie-Praxis-Verzahnung*:

HMB24: „also das theoretische wissen das ist natürlich dann im seminar gekommen einfach zu wissen ok da muss ich irgendwie was machen und was genau ist das und wie kann ich aufgaben aufbauen die dann (.) einfach noch weiter fördern“

ETGo8: „und die sachen auf jeden fall mit den methoden also dass man sich methoden aneignen konnte und vielleicht die fähigkeit ein arbeitsblatt zu gestalten“

ASS05: „allgemein mit unterrichtsstörungen umgehen [...] da gab es auch einen workshop darüber [...] da habe ich auch nochmal vieles erfahren was man machen kann“

Die Entwicklung eines positiven Selbstbildes scheint mit dem Kompetenzerleben bezüglich der *allgemeinen Lehrkompetenzen* in schulpraktischer Lehre, insbesondere der *selbstständigen Planung und Durchführung von Unterricht*, zusammenzuhängen. Die positiven Erfahrungen in dem schulpraktischen Anteil des Projektes gehen zum Teil auf den angegebenen Wissenszuwachs in Bereichen wie *Unterrichtsmethoden, Umgang mit Störungen oder der Arbeitsblattgestaltung* zurück.

Die wahrgenommenen Entwicklungsfortschritte in der Kategorie der *individuellen Sprachförderung* überwiegen in den Bereichen *Fähigkeiten* und *Wissen*. Im Bereich der *Fähigkeiten* geben alle interviewten Projektabsolvent*innen Fortschritte im Bereich der *individuellen Förderung und Diagnose von Sprache* (EUCIM/KMK, 2004) an. Dieser

Kompetenzzuwachs, „dass du sie halt besser einschätzen kannst [und] weißt [...] was sie brauchen“ (KHB28), bildet den Erwartungen entsprechend auch bei knapp der Hälfte der Studierenden den Schwerpunkt in dem Kompetenzbereich *individuelle Sprachförderung*, dicht gefolgt vom Wissenszuwachs (s.u.). Die Weiterentwicklung der *Fähigkeiten zur Sprachförderung* wird mit der schulpraktischen Lehre verbunden und hervorgehoben, dass die eigenständige Durchführung der Diagnose – teilweise auch die selbstständige Auswahl der Instrumente – die Relevanz und den Nutzen dieser bewusst gemacht hat.

TAS15: „auf jeden fall die diagnose am anfang fand ich sehr gut [...] dadurch dass man das selber ähm sich erarbeitet hat und selber das ausgewertet hat [...] das fand ich auf jeden fall total interessant und hilfreich“

MSM24: „es hat mir spaß gemacht das selber auch so aus den testen aus den c-tests heraus zu entwickeln und dann ähm bestimmte kompetenzen festzustellen die gefördert werden müssen bei den schülern und da einzelne dinge zu kreieren also wirklich selbst aktiv zu werden“

Neben Kompetenzen und Erkenntnissen bezüglich der Diagnose gibt es auch Äußerungen zu Elementen der *individuellen Sprachförderung* im Unterrichtsgeschehen, wie dem Umgang mit Fehlern oder situativem Eingehen auf sprachbezogene Schwierigkeiten. Es wird erwähnt, dass durch die Kenntnisse der Diagnose und mit der Zeit eine Anpassung des Unterrichts an die Lerner*innen möglich war:

KHB28: „dass man sich darüber bewusst wird dass man sich einen fehler aussucht bei ihm oder zwei (---) die halt schwerwiegend sind und dann halt darauf aufbaut bei ihm und dass man die kompetenzen weiterentwickelt als dass man jetzt jeden kleinen fehler ankreuzt oder bemängelt und dadurch kriegt der schüler ja auch kein gutes selbstwertgefühl ähm und [...] dass es halt auch bei der gruppe unterschiede gibt“

Eng zusammen mit den bereits genannten Kompetenzen im Bereich der *individuellen Sprachförderung* liegt die Entwicklung der induktiv ergänzten Kategorie: *Fähigkeit, Unterricht sprachsensibel zu gestalten*. Hier werden zum Beispiel die Kompetenzen genannt, „Arbeitsblätter [zu] kreieren“ oder „Methoden zu kreieren wo wirklich kleinschrittig [sind]“ (MSM24) oder Überzeugungen zur Kompetenzentwicklung wie „ja da bin ich fit drin [...] in der wortschatzarbeit“ (ASS05). Eine recht reflektierte Kernaussage hierzu in Form eines subjektiv eingeschätzten Ziels und Umgangs mit *individueller Sprachförderung* gibt eine bereits länger im Projekt tätige Förderlehrkraft:

CSB19: „und ich glaub darum geht es eben auch bei sprachsensiblen unterricht dass ich irgendwie so einen ausgangspunkt habe und dann eben immer wieder gucken muss äh wie entwickeln sich die schüler jetzt weiter und wie kann ich meine unterrichtsplanung eben auch dahingehend verändern“

Die genannten Entwicklungsfortschritte in der Kategorie der *individuellen Sprachförderung* hängen maßgeblich mit dem Lernfeld der *Schulpraxis* zusammen. Betrachtet man hierzu den Zuwachs an Wissen, so stechen Aussagen zur Kategorie „Wissen (EUCIM): sprachsensibler (Fach-)Unterricht“ heraus. In näherer Analyse zeigt sich, dass die damit zusammenhängend genannten Kenntnisse über *Diagnose, Binnendifferenzierung* oder *sprachensible Unterrichtsgestaltung* eng mit den

wahrgenommenen Entwicklungen schulpraktischer Kompetenzen zusammenhängen. Deutlich wird die *Theorie-Praxis-Verzahnung* in folgendem Zitat:

TAS15: „ich habe vorher das noch nie gemacht ist klar - so diagnose - und ähm ja diese ganzen sprachlichen bereiche ähm hatte ich mir noch nie so wirklich praktisch gedanken zu gemacht - also immer klar in der theorie hat man das schon oft durchgekaut - aber dann wirklich praktisch zu sehen ok kinder mit diesen schwierigkeiten die können dann vielleicht mit dieser aufgabe gar nicht umgehen - diese verbindung zwischen praxis und theorie [...] hat mir was gebracht“

4.2 Entwicklung der professionellen Lehrpersönlichkeit

Die Entwicklungsdimension der *Lehrpersönlichkeit* unterteilt sich in Aussagen zu *Einstellungen* und selbst wahrgenommenen *Kompetenzen*, wobei die Kompetenzdimensionen inhaltlich mit den Einstellungen zusammenhängen. Bezüglich der berufsbezogenen *Einstellungen* nimmt die Oberkategorie *sicherere Rolle als Lehrperson* eine zentrale Perspektive ein: sechs von zehn Studierenden nennen diese Kategorie als die häufigste in den Unterkategorien zur Lehrpersönlichkeit und in allen Interviews wird darauf als Entwicklungsfortschritt Bezug genommen. Dies geht einher mit der *Sicherheit im Beruf*, auch wenn hier die Nennungen weniger häufig sind. Inhaltlich geht es bei dieser Kategorie um das Auftreten und Stehen vor der Klasse, um Klassenführung und den Umgang mit Schüler*innen:

ULD22: „also definitiv ähm (.) hat sich das verändert und es ist auf jeden fall ähm auch ich glaub verbessert worden so mit ähm die ganze (.) ja quasi der umgang auch mit dem unterricht und ähm wie ich mich eben darauf vorbereite wie ich mit den schülern umgehe und wie ich jetzt auch vor der klasse stehe und mit denen spreche und so“

Auch positive Emotionen über die Freude am Unterrichten hängen eng mit der positiven Einstellung der eigenen Lehrpersönlichkeit und dem positiven Erleben eigener Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, aber wie das unten stehend dritte Zitat zeigt, auch mit der Unterstützung von Mentor*innen und der Orientierung an Vorbildern:

AMP17: „ich würde sagen sicherer also man konnte sich so ein bisschen üben wie das vor der klasse so klappt auch wenn man so probleme hat also ich würd sagen ähm also ich bin jetzt sicherer darin wie ich so mich vor der klasse fühle und weiß vielleicht auch noch wo ich so ein bisschen arbeiten kann was noch nicht so gut geklappt hat“

LAH06: „die lehrpersönlichkeit hat sich bei mir eher im rahmen des unterrichts und auch durch den kontakt zu anderen kollegen im berufskolleg entwickelt [...] die person die mich dort betreut hat war sehr offen war sehr engagiert“

Die Einstellungen zur Sicherheit in der Rolle als Lehrer*in wird in manchen Aussagen mit Blick auf die Berufsperspektive genannt und hängt dahingehend auch mit dem Abbau von Ängsten zusammen:

CSB19: „was ich mitnehme ist auf jeden fall äh dass ich genau richtig hier bin und äh ich froh bin dass ich diesen äh ja lehrerberuf später machen kann und dahingehend hat mich eben auch das projekt nochmal unterstützt“

ASS05: „also ich war mir vorher sehr unsicher [...] aber andererseits wurde mir jetzt schon wieder klar dass die schüler einem auch viel geben und ähm wenn man dann noch gutes feedback bekommt und die sagen [...] <richtig toll das hat mir jetzt weitergeholfen> dann ist das [...] eben schön dass ich diese erfahrung jetzt schon machen konnte weil ich dadurch jetzt auf jeden fall sehr bestärkt bin“

Rückblickend nennen die Absolvent*innen selbst wahrgenommene Kompetenzentwicklungen bezüglich ihrer Lehrpersönlichkeit besonders im Bereich der reflexiven Fähigkeit den Lehrerberuf als ständige Lernaufgabe (KMK, 2004) zu sehen. In den Leitfadeninterviews findet sich keine Aussage, dass sich durch die Projektteilnahme und die schulpraktischen Erfahrungen Studierende bereits in ihrer Ausbildung als abgeschlossene Lehrpersonen wahrnehmen – als Experte bezeichnet sich niemand. Vielmehr finden sich Überlegungen und Eingeständnisse dazu, dass die gesammelten Erfahrungen einen guten Start oder einen gewinnbringenden Abschnitt der Ausbildung darstellen, aber noch ein längerer Entwicklungsprozess, wenn nicht lebenslanges Lernen, bevorsteht. Dieser Weitblick wurde in den Forschungsfragen nicht antizipiert und ist auch in den vorhergehenden Seminarevaluationen und -gesprächen weniger deutlich aufgefallen als nun in den Leitfadeninterviews. Da die Zitate zu dem Themenkomplex recht ausführlich sind, kann hier exemplarisch nur ein Zitat aufgeführt werden:

TAS15: „also ich hatte eher so erwartet dass ich nach diesem projekt jetzt schon total erfahren bin und jetzt super lehrperson und super in daz fortgeschritten bin - ich nehme eher so mit dass man immer an sich selber arbeiten muss noch und dass selbst diese erfahrung jetzt - was jetzt schon viel mehr ist als meine mitstudenden sozusagen die das nicht gemacht haben - ähm finde ich trotzdem dass diese erfahrung jetzt nicht so diesen rIesen fortschritt gebracht hat also dass das wirklich viel zeit braucht und viel arbeit an sich selbst erfordert - und das nehme ich auf jeden fall für meinen beruf auch später mit“

Eine weniger häufig genannte Fähigkeit ist das Bewusstsein besonderer Anforderungen im Lehrerberuf (KMK, 2004), welche Kompetenzen auf der Metaebene des Lehrberufes einbezieht. Bestandteile dieser Fähigkeit, die von bestimmten Einstellungen abhängt, sind die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Teil eines öffentlichen Amtes, mit dem besondere Verantwortungen und Verpflichtungen einhergehen, die Durchführung von kollegialer Beratung und ökonomischer Zeitplanung, was die Unterrichtsvorbereitung betrifft sowie der (gelungene) Umgang mit Belastungen. Der Aspekt der Verantwortung wird von einzelnen Projektabsolvent*innen genannt und wie das letzte Zitat der ausgewählten Beispiele zeigt, wird dieses Bewusstsein auch mit Pflichten verbunden:

LAH06: „natürlich kann man immer guten unterricht machen aber im endeffekt ist es auch wichtig dass dort ergebnisse bei rumkommen“

HMB24: „also man kann sich ja nur in einem gewissen rahmen ausprobieren und man muss auf jeden fall auch den fokus darauf haben den schülern auch etwas beizubringen [...] aber gleichzeitig auch den druck natürlich zu haben ok ich muss den schülern was beibringen“

Die Sicherheit in der Rolle als Lehrperson zusammenhängend mit positiven *Einstellungen* bezüglich des Lehrberufes folgt wahrscheinlich auch aus den oben

genannten Kompetenzerfahrungen. Ebenso kann die Erfahrung der Führungsrolle in der Klasse eine selbstbestätigende Wirkung haben.

4.3 Wahrgenommene Relevanz der Lernfelder

Für die Praxiselemente im Lehramtsstudium wird die Verzahnung von Wissen und Handlungsfähigkeiten als wichtiges Ziel hervorgehoben. Die Untersuchung zeigt, dass das Lernfeld *Theorie-Praxis-Verzahnung* die meisten genannten Überschneidungen der Lernfelder mit Entwicklungsaspekten hat. Das Lernfeld steht in einem engen Zusammenhang mit den *Fähigkeiten zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung* (induktive Kategorie, 4x) und mit den *Fähigkeiten zur individuellen Förderung und Diagnose* (EUCIM / KMK, 2004, 3x). In der Kategorie *allgemeine Lehrkompetenzen* tritt am stärksten die *Theorie-Praxis-Verzahnung* bezüglich Fähigkeiten und Wissen der Kompetenzstandards auf, die *Schulpraxis* als Lernfeld und das *Begleitseminar* scheinen sich hier wechselseitig gut zu ergänzen. Hingegen überwiegen die genannten Entwicklungsfortschritte in der Kategorie der *individuellen Sprachförderung* im Bereich der Unterrichtspraxis. In den Überschneidungen dieser Aussagen mit dem Wissenszuwachs werden die Seminarinhalte jedoch in Zusammenhang mit der praktischen Umsetzung erwähnt. Besonders wenn die im Seminar erarbeiteten Inhalte und Methoden unmittelbar im Sprachförderunterricht einsetzbar sind, ist eine enge *Theorie-Praxis-Verzahnung* zu verzeichnen. Demnach scheint die Wertschätzung von Wissenszuwachs zu steigen, wenn dieser schulpraktisch umsetzbar ist. Genannt werden hierbei weniger fachliche Inhalte sondern mehr konkrete Kenntnisse von Methoden, Unterrichtsplanungsvorgehen oder Arbeitsblattgestaltung, die relativ unmittelbar in Anschluss an das Seminar umgesetzt werden können.

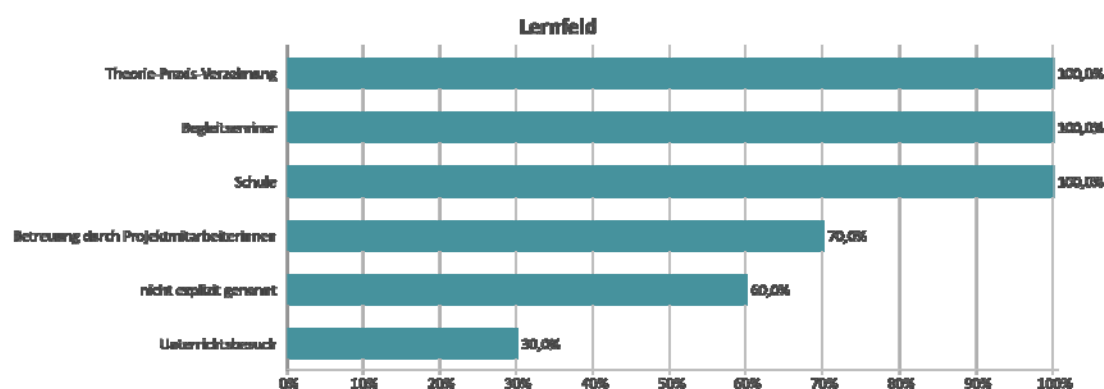


Abb. 1: Kategorie zum Lernfeld: Nennung inkl. Unterkategorie.

Es zeigt sich in einem quantitativen Vergleich, dass das *Begleitseminar* und die *Schulpraxis* mit jeweils 4 von 10 Interviews die häufigsten Kategorien der Lernfelder darstellen, während die *Theorie-Praxis-Verzahnung* statistisch in keinem Interview als das am häufigsten genannte Lernfeld wahrgenommen wird. Betrachtet man allerdings die grundsätzliche Bezugnahme auf die Lernfelder (Abb. 1), so nehmen die befragten Studierenden in ihren Aussagen qualitativ explizit jeweils auf alle drei Lernfelder Bezug. In den Entwicklungsbereichen ist ein statistischer Kompetenzschwerpunkt beim *Unterrichten* (KMK, 2004 und EUCIM individuelle Sprachförderung) festzustellen, was mit dem Lernfeld *Schule* ($n = 50$ in allen 10) und der Einstellung der Lehrpersönlichkeit

Sicherheit als Lehrperson (n = 30 in allen 10) eng zusammenhängt. Am häufigsten wird über Entwicklungen in dem Bereich der *Fähigkeiten* gesprochen (101), gefolgt von *Einstellungen* (64) und *Wissen* (44).

4.4 Professionelle Entwicklungsstufen: Vom Novizen zum Praktiker

Die zweite Forschungsfrage nach der Auswirkung der eigenaktiven Praxisphase ist abhängig von der selbst eingeschätzten Ausgangsstufe und unter Abfrage der subjektiven Selbsteinschätzung zu betrachten. Die Studierenden haben keine vertiefte Theoriekenntnis des Novizen-Experten-Modells über die im Interviewbogen abgebildete Tabelle hinaus und es hat keine Überprüfung der genannten Kompetenzen und Wissensbestände stattgefunden. Die Absolvent*innen schätzen sich auf der Skala der Entwicklungsstufen im Vergleich zu ihrer Selbstwahrnehmung vor der Projektteilnahme mindestens innerhalb einer Entwicklungsstufe als fortgeschritten (n = 2), eine Stufe höher (3) oder zwei Stufen höher (5) ein:

- 2 Stufen: *Novize* zu kompetenter *Praktiker*: n = 3 Studierende
- 1 Stufe: *fortgeschrittene Anfänger* zu kompetenter *Praktiker*: n = 3
- 2 Stufen: *fortgeschrittene Anfänger* zu *gewandte Praktiker*: n = 2
- innerhalb der Stufe: *fortgeschrittene Anfänger* zu *fortgeschrittene Anfänger*: n = 1
- innerhalb der Stufe: *kompetenter Praktiker* zu *kompetenter Praktiker*: n = 1

Am Ende der Praxisphase ergibt sich damit eine solide Weiterentwicklung der selbst eingeschätzten professionellen Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeitsmerkmale:

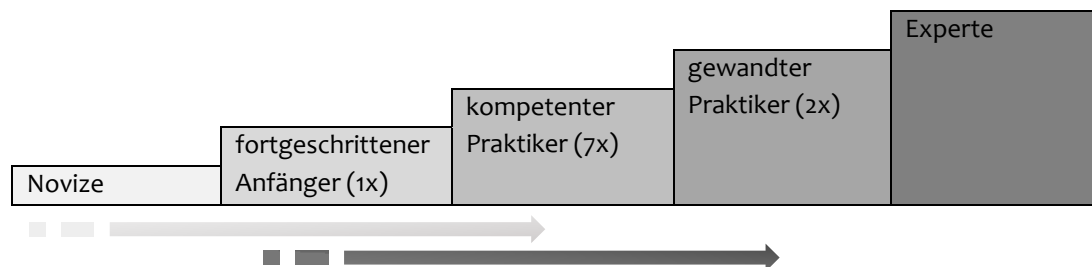


Abb. 2: Entwicklungsstufen der Förderlehrkräfte durch Projektteilnahme

Die Mehrheit der Befragten startete das Projekt als *Novize* (n = 4) oder als *fortgeschrittener Anfänger* (5) und schätzt sich nach Projektabschluss als *kompetenter Praktiker* (7) oder *gewandter Praktiker* bereits im Studium im Abgleich mit den Entwicklungsmodellen als recht weit entwickelt ein. Bei zwei Studierenden, die bereits das Praxissemester absolviert haben, kann allerdings davon ausgegangen werden, dass trotz expliziter Abfrage von Entwicklungsfortschritten im Projekt *Vielfalt stärken* die Erfahrungen des Praxissemesters mit einfließen. Beide geben an, sich innerhalb einer Entwicklungsstufe bis nahe an die nächste Stufe weiterentwickelt, diese aber noch nicht überwunden zu haben. Die Angabe könnte ein Verweis darauf sein, dass die erste langfristige Praxiserfahrung intensiv prägend für Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit ist und weitere Entwicklungsschritte langsamer ablaufen oder dies zumindest so wahrgenommen wird. Die Aussagen könnten zudem die Forschungs-

ergebnisse stützen, dass retrospektiv mit dem Zuwachs von Erfahrungen die Selbsteinschätzung von Kompetenzzuwachs teilweise relativiert wird (Hascher, 2006). Hierzu wäre allerdings eine nähere Untersuchung in größerem Umfang nötig.

Die beschriebenen Fortschritte bestätigen sich auch in der zur zweiten Interviewfrage gezeichneten Entwicklungsmatrix, die zum Großteil kontinuierlich während der Projektteilnahme sowohl in Entwicklung der Lehrkompetenz als auch der Lehrpersönlichkeit ansteigt. Einmal ist während des Projektes eine negative, dann eine positive Entwicklung der Lehrkompetenzen eingezeichnet, einmal ein leichter Abfall beider Bereiche gegen Projektende, obwohl hier die Angabe zur Entwicklung von zwei Professionalisierungsstufen gemacht wurde. Die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit wird mehrheitlich höher als die Entwicklung von Lehrkompetenzen eingeschätzt und steigt teilweise während des Projektes auch stärker an. Zwei Personen verzeichnen den Lehrkompetenzzuwachs höher als die Weiterentwicklung der Lehrpersönlichkeit, wobei in einem Fall beide Entwicklungen parallel ansteigen, besonders stark zu Projektende, und in dem anderen Fall die Parallelität erst während der Projektteilnahme hergestellt wird und dann die anfänglich höhere Lehrkompetenz zum Ende des Projektes ebenso stärker ansteigt als die Lehrpersönlichkeit.

5 Diskussion

Die Forschungsergebnisse sollen einen Einblick in Schwerpunkte und Ursachen der selbsteingeschätzten Entwicklung von Lehrkompetenzen und -persönlichkeit der Projektabsolvent*innen geben. Ziel war nicht nur, das Projekt an sich evaluieren und weiterentwickeln zu können, sondern auch primär die Relevanz von Praxisphasen im Lehramtsstudium zu stützen. Zu bedenken gilt, dass bei der Ergebnisanalyse Aussagen zur Selbsteinschätzung und zu subjektiven, retrospektiv abgerufenen Erfahrungen untersucht werden, was unter Einfluss von Zeit, neuen Erfahrungen und anderen Personen zu selektiven Informationen führen kann (Beijaard et al., 2000). Die Selbsteinschätzungen zu Entwicklungen in *Kompetenzen* und *Wissen* wurden nicht überprüft, sodass die Ausführungen keinen kumulativen Aufbau von Kompetenzen nachweisen, sondern nur auf subjektive Wahrnehmungen zurückzuführen sind. Der Zeitpunkt der Erhebung direkt nach Projektabschluss könnte zur Folge haben, dass einerseits die berichteten Erfahrungen durch die zeitliche Nähe noch wenig reflektiert sind und diese zugleich nicht von allen Teilnehmenden in Bezug zu weiteren Praxiserfahrungen gesetzt werden. Die Selbsteinschätzung der Studierenden könnte dazu neigen, etwas zu euphorisch zu sein und gegebenenfalls mit zeitlichem Abstand und nach weiteren Praxiserfahrungen anders ausfallen (Hascher, 2006). Die Ergebnisse lassen sich daher als Momentaufnahme nach Projektabsolvierung einordnen, die geprägt von individuellen Vorerfahrungen und Projekterfahrungen sind.

In den Entwicklungsbereichen steht der statistische Kompetenzschwerpunkt des *Unterrichtens* mit dem Lernfeld *Schule* und der Einstellung der Lehrpersönlichkeit *Sicherheit als Lehrperson* in einem engen Zusammenhang, wobei die Entwicklungen von *Fähigkeiten* häufiger als die Entwicklung von *Einstellungen* und *Wissen* genannt werden. Hier verweisen die Häufigkeiten jedoch nicht notwendig auf die Entwicklungsrelevanz der genannten Inhalte, da die – in Stützung der vorläufigen 1. These – individuell

unterschiedlich wahrgenommenen Entwicklungsfortschritte, wie eingangs benannt, von mehreren Drittvariablen der Projektteilnahme beeinflusst werden können (Beijaard et al., 2000: Lehrkontext, die Praxiserfahrungen, persönliche Biografie). Die Variable *Lehrkontext* wird über die Forschungsthese hinaus nicht nur auf verschiedene Unterrichtssituationen bezogen, sondern auch auf positiv bewertete Schul- und Betreuungssituationen oder kollegiale Vorbilder.

Zu beachten ist bezüglich der häufigen Nennung von Aspekten der Kompetenzentwicklung, dass der Entwicklung der Lehrpersönlichkeit im Bereich der *Einstellungen* ein inhaltlich ebenso großer Stellenwert zugewiesen wird. Das Wissen zu vielen Handlungsfähigkeiten wird wenig explizit genannt, kann jedoch häufig als implizite Anlage angenommen werden. Ob die Aneignung im Projekt oder in anderen Studienanteilen liegt, ist hier nicht valide zu analysieren. Wenn auch kaum konkret auf das projektinterne Begleitseminar, häufig jedoch auf theoretisches Wissen im Allgemeinen bezogen, so heben die Nennungen von Kenntnissen, zum Beispiel um Sprachentwicklungstheorien und -diagnose oder didaktische Methoden, die Relevanz von der *Theorie-Praxis-Verzahnung* im Lehramtsstudium hervor. Das Wissen wird als positiv bewertet, wenn es als praxisrelevant und -nützlich erfahren wird. Die Forschungsergebnisse stützen die vorläufige 2. These, dass das *Begleitseminar* und der *Wissenszuwachs* durch die geringere Anzahl an Nennungen einen niedrigeren Stellenwert einnehmen als die schulpraxisbezogenen *Fähigkeiten* und *Einstellungen*. Als unterstützend für die professionelle Entwicklung von Lehrkompetenzen und -persönlichkeit werden erwartungsgemäß eine enge Betreuung durch das Projektteam oder Lehrende an den Schulen, bewertungsfreie Rückmeldung in Unterrichtsbesuchen und der Austausch mit anderen Förderlehrkräften im Rahmen des Begleitseminars genannt. Die Projektteilnahme wird zusammenfassend von allen Absolvent*innen als eine positive Erfahrung mit förderlichem Einfluss auf die Entwicklung der eigenen Lehrkompetenzen und die Lehrpersönlichkeit wahrgenommen, was in einer Sicherheit in der Rolle als Lehrperson sowie in positiven Einstellungen und Erwartungen für den Lehrberuf resultiert.

Bezüglich der *Lernfelder* bestätigen die Aussagen bisher angenommene Zusammenhänge mit dem schulpraktischen Kompetenzerleben, dass für die individuelle Professionalisierung als wertvoll und teilweise über die theoretischen Impulse der universitären Hochschulbildung gestellt wird. Das professionelle Selbstbewusstsein, sich in schulpraktischen Entscheidungen sicherer zu fühlen, resultiert auch aus der *Theorie-Praxis-Verzahnung* in Anerkennung theoretischen Wissens für die Schulpraxis. In erster Linie scheinen aber Faktoren wie Routine und das Ausprobieren, das Sammeln eigener Erfahrungen, zu den (teil-)automatisierten Handlungsmustern zu führen, die einen *fortgeschrittene Anfänger* auszeichnen und eine Basis für die folgenden professionellen Entwicklungsstufen darstellen.

Es bleibt in Interpretation dieser Angaben zu bedenken, dass die Einordnung in die Entwicklungsstufen ohne theoretisches Hintergrundwissen und sehr optimistisch vorgenommen wird: Zum Teil werden die Entwicklungen von Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit stärker eingeschätzt, als es für den kurzen Zeitraum die genannten Entwicklungsmodelle annehmen, was erst eine weitere Studie zur Prüfung von Kompetenzen und Wissensständen validieren könnte. Eine methodische Grenze der Studie ist die Untersuchungsbasis im Querschnitt, welche keine Annahmen über die

weitere Entwicklung der Studierenden zulässt und nur als eine situative Bestandsaufnahme zu betrachten ist. Mehr studienbegleitende Praxis führt nicht linear zu einem Mehr an Kompetenzen (Rothland & Boecker, 2015). Um diesem „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011) zu begegnen, müssen mehr Längsschnittstudien zur Wirkung einzelner studienbegleitender Praxisphasen durchgeführt werden. Bei Interpretation der teilweise hohen Selbsteinschätzungen ist entsprechend zu bedenken, dass Studierende sich selber in ihren Fähigkeiten – gerade im herausgestellten Zusammenhang mit den entwickelten positiven Einstellungen und Haltungen gegenüber der Schulpraxis – überschätzen könnten. Andererseits erkennen viele Absolvent*innen ihren Status nicht als abgeschlossen, sondern den Lehrberuf als Entwicklungsaufgabe an, die stetig kritisch reflektiert werden sollte (Hascher, 2011).

6 Ausblick und Implikationen

Zusammenfassend kann bezüglich der ersten Forschungsfrage festgehalten werden, dass in den erfragten Kategorien nach Aussagen zu selbst wahrgenommenen Kompetenzentwicklungen und Entwicklungen der Lehrpersönlichkeit durch die zusätzliche Praxisphase im Lehramtsstudium eine Professionalisierung von den Studierenden wahrgenommen wird. Das Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse bietet einen passenden Ausgangspunkt zur theoriegeleiteten und induktiv erweiterten Analyse von selbsteingeschätzter Lehrkompetenz- und Lehrpersönlichkeitsentwicklung sowie Überzeugungen zu professionellen Berufskompetenzen: Für die erste Phase der Lehramtsausbildung kann bestätigend hervorgehoben werden, dass die betreute Planung und Durchführung eigener Lehre prägend und entwicklungsförderlich sowohl für Lehrkompetenzen als auch für Lehrpersönlichkeit ist. Ein Erfolgsfaktor im Projekt ist, dass die Studierenden im Projekt nicht nur neue Kenntnisse erwerben sowie Lehr- und Lernprozesse kennen, erkennen und bestimmen, sondern ihre Kompetenzen darüber schulpraktisch einsetzen und dadurch kontinuierlich weiterentwickeln. Das Selbstbild und die Rolle der eigenen Lehrprofessionalität werden gestärkt und die Perspektive auf den zukünftigen Beruf dadurch positiv beeinflusst.

Die Forschung bestätigt bezüglich der positiven Bewertung und häufigen Nennung der Entwicklung von *Kompetenzen der Unterrichtsplanung und -durchführung* die Ergebnisse der KOSTA-Studien. Der dort jedoch als unzureichend vorbereitet und als selten angewandter, schwieriger Standard der KMK bezüglich *Fähigkeiten der Diagnostik und individuellen Förderung*, wurde in dem Projekt *Vielfalt stärken* als praktisch ausgeübte und häufig weiterentwickelte Kompetenz wahrgenommen. Durch die spezifische Ausbildung im Bereich der Sprachförderung führt die Projektteilnahme bei den Absolvent*innen zu einer höheren Sensibilität von individuellen Bildungsprozessen und die allgegenwärtige, fächerübergreifende Dimension der Sprachbildung gewinnt an Anerkennung und mit den Projektabsolvent*innen an kompetenten Fachkräften. Demnach kann die höchste Kompetenzstufe des EUCIM „Transferkompetenzen mit fundiertem und umfassendem Wissen, professionellem Einsatz“ nachweislich von der Mehrzahl der Studierenden erreicht werden. Damit lässt sich die Anforderung einer „Verknüpfung mit anderen Aufgabenfeldern von Schule“ (EUCIM, S. 60) im Anschluss an das Projekt denken, wenn die Absolvent*innen in der zweiten Ausbildungsphase und

auch später im Schuldienst zum Beispiel in Form von Mentor*innen oder als Sprachbeauftragte aktiv zur Implementierung von sprachbildendem Fachunterricht und Sprachbildungskonzepten beitragen.

Die zweite Forschungsfrage danach, ob die Projektteilnahme als zusätzliche, ausgeprägt eigenaktive Praxisphase der Lehramtsausbildung die Projektabsolvent*innen von *Novizen* zu *fortgeschrittenen Anfängern* führen kann, ist in Anbetracht der Angaben in Entwicklungsstufen und -matrix positiv zu beantworten. Wie prognostiziert, konnte der *Novizen*-Status, der sich rein auf theoretische Begründungen von schulpraktischen Handlungen bezieht, bei allen Befragten durch die Projektteilnahme überholt werden und das Bewusstsein des Lehrberufes als ständige Entwicklungsaufgabe ist ausgeprägter, als angenommen. Die vorläufige 3. These kann damit nach den Selbstaussagen gestützt werden und die Absolvent*innen ordnen sich sogar dem Übergang zur Stabilisierungsphase des *kompetenten Praktikers* sowie in Selbsteinschätzung teilweise dem *gewandten Praktiker* zu.

Bezüglich der dritten Forschungsfrage geben die Studierenden einen Zuwachs an Sicherheit in der Rolle als Lehrperson an, was, wie bereits ausgeführt, mit positiven Einstellungen und dem eigenen Kompetenzerleben zusammenhängen kann. Die selbst wahrgenommenen Entwicklungsfortschritte der schulpraktischen Lehrkompetenzen und die Projektform durch gegenseitige Anerkennung sowie ein hohes Maß an Austausch und intensiver Betreuung ermöglichen die genannte individuelle Persönlichkeitsentwicklung und deren Reflexion – gestützt durch das Logbuch und die kollegiale Fallberatung.

Für die Weiterentwicklung des Projektes bedeuten die hier beschriebenen Ergebnisse, dass der Praxisrahmen unter intensiver Begleitung und Betreuung beibehalten werden kann und ein weiteres Element für den Austausch der Studierenden untereinander über das Seminar hinaus etabliert werden sollte. Seit dem Sommersemester 2018 besteht entsprechend ein wöchentliches Austauschforum im Deutsch-Treff der Universität Paderborn. Bezüglich des Wissenszuwachses ist das Seminarkonzept zu vertiefen, das theoretische Impulse immer auch an didaktische Implikationen bindet. Vielleicht kann hier fachtheoretisch aber auch mehr gefordert werden, um die Studierenden von einem Rezeptdenken und hin zur eigenaktiven Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft zu führen.

Für die Ausbildung von Lehrer*innen ist das Projekt als Innovation zu bestätigen und das Angebot an Praxiselementen von Beginn der akademischen Ausbildungsphase an auszuweiten. Es bestätigt sich auch, dass eine bloße Ausweitung der Praxis nicht automatisch zu Kompetenzentwicklungen führt (Müller, 2010), sondern gelungene Praxisphasen eine intensive Begleitung und Betreuung über ein Projektseminar hinaus an den Schulen sowie eine enge Zusammenarbeit zwischen Universität und Kooperations-schulen voraussetzen. Das Projekt wird diese Zusammenarbeit zukünftig weiter vertiefen, indem regelmäßige Reflexionstreffen mit den schulischen Ansprechpartnern stattfinden und der Austausch vor und nach Unterrichtsbesuchen an den Schulen aktiv gesucht wird.

Die Zielsetzungen des Projektes konnten besonders in den Bereichen der von Schubarth und Kollegen (2014) herausgestellten berufsbezogenen Persönlichkeitsstärkung sowie dem allgemein- und sprachdidaktischen Kompetenzzuwachs speziell für den Unterricht zur Sprachförderung in Kleingruppen erreicht werden. Die Studierenden gewinnen laut Selbstaussagen an Lehrkompetenzen und Selbstsicherheit in ihrer professionellen Lehrpersönlichkeit und können diese Erkenntnisse auch in das weitere

Hochschulstudium einbringen, um bewusster zu studieren (Dörr et al., 2009). Um zu überprüfen, ob sich die Studierenden in ihrer Selbstentwicklung nicht überschätzen, müssen weitere Studien zur Wirkung der Praxisphasen (Fichten, 2010) und Längsschnittstudien zur Entwicklung von Regelstudierenden im Vergleich zu Studierenden mit zusätzlichen Praxisphasen durchgeführt werden (Dörr et al., 2009). Was gegenwärtig bereits in einer Masterarbeit anhand einer Kontrollgruppe geprüft wurde, ist die Tatsache, dass sich Studierende ohne Teilnahme an dem Projekt *Vielfalt stärken* von den Projektabsolvent*innen in fast allen abgefragten Kategorien der Lehrkompetenzen und -persönlichkeit niedriger einstufen (Heißmeyer, 2018).

Des Weiteren stellt die „Aneignung von [...] unhinterfragter Praxis“ (Hascher, 2012, S. 122) durch Modellernen an den Ausbildungslehrenden im Projekt zwar keine Einschnitte dar, da die Studierenden eigenständig den Sprachförderunterricht durchführen. Doch um einen Einblick in die Praxis anderer Sprachlehrender zu bekommen, könnte das Projekt zukünftig kollegiale Hospitationen bei betreuenden sowie bei studentischen Kolleg*innen einbinden und diese zur Vorbeugung reiner Adaptionen oder Imitationen kritisch im Seminar reflektieren (Bach, 2013). Wenn die vorhandene Projektqualität weiter aufrecht und in den genannten Punkten vertieft werden kann, so können Lehramtsstudierende durch Absolvierung von *Vielfalt stärken* bereits studienbegleitend auf ein kleines Repertoire eigener Erfahrungen und erlebter Lehrkompetenzen zurückgreifen sowie ihre Lehrpersönlichkeit in eigenaktiven Lehrsituationen erfolgreich entwickeln.

Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Bodensohn, R. (o.J.). *Kompetenz- und standardorientierte Evaluation im Lehramtsstudium an Gelenkstellen zu Praktika. Ein Vorhaben zur empirisch gestützten Verbesserung der Studierendenberatung*. Abgerufen von www.uni-landau.de/schulpraktstudien/100208_Bielefeld.pdf [letzter Abruf am 10.01.2019].
- Brown, O. H. & Fuller, F. F. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II* (S. 25–52). Chicago: N.S.S.E.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinhoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S. & Bohl, T. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fichten, W. (2010). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271–281). Münster: Waxmann.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse* (9. Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2008). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena: Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.

- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–149.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Heißmeyer, A. (2018). *Kompetenzbildung im Lehramtsstudium – Der Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden des Projektes ‚Vielfalt stärken‘*. Nicht veröffentlichte Masterarbeit, Universität Paderborn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2014). *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre*. Bonn.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249–267). Köln: Böla-Verlag.
- Kraler, C. (2008). Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. *Schulverwaltung spezial*, 1, 4–7.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2012). *Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 28.06.2012. Ritterbach Verlag.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rebholz-Projekt (2004). *Report Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Koblenz-Landau* (Rebholz). Abgerufen von www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Vorstellung_REBHOLZ.pdf [letzter Abruf am 10.01.2019].
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Univ.-Verlag.
- Roth, H.-J. (2010). *EUCIM-TE Consortium. „European core curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): An instrument for training pre- and in-service teachers and educators.“* Köln: Universität Köln.
- Rothland, M. & Boecker, S.K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–220). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung* (S. 560–585). Innsbruck: Studienverlag.
- Verbal-Projekt (2008): *VERBAL: Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext Schulpraktischer Studien*. Abgerufen von www.lars-balzer.info/projects/projekt_verbal.html [letzter Abruf am 10.01.2019].

Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S. (2009). Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung. Abgerufen von www.uni-landau.de/schulprakt-studien/091215_Skalenhandbuch_KOSTA1.pdf [letzter Abruf am 10.01.2019].

Autorin

Diederichs, Lara. Universität Paderborn, Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Paderborn, Deutschland; Email: lara.diederichs@uni-paderborn.de



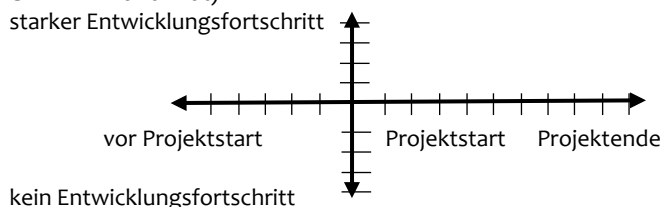
Zitiervorschlag: Diederichs, L. (2018). Entwicklung professioneller Lehrkompetenzen und Lehrpersönlichkeit. Eine additive Praxisphase der Universität Paderborn. die hochschullehre, Jahrgang 5/2019, 29-54. Online unter: www.hochschullehre.org

Interviewleitfaden (gekürzt)

CODE: Buchst. Mutter: ____ 1. Vorname selber: ____ 1. Geburtsort: ____ 2x Geburtstag: ____

Wie fühlst du dich nach der Projektteilnahme in deiner Rolle als Lehrperson im Vergleich zu vorher?

Wie hat sich die Projektteilnahme auf deine Lehrpersönlichkeit ausgewirkt? Wie haben sich deine **Lehrpersönlichkeit (rot)** und deine **Lehrkompetenzen (blau)** durch das Projekt entwickelt? Zeichne bitte in zwei Farben deine Entwicklungskurven in das Koordinatensystem und gib kurze Erläuterungen zu Ursachen von Hoch- und Tiefpunkten. (Zeichnung hier in Minimalformat)



Welche Fähigkeiten konntest du (sonst noch) weiterentwickeln/neu hinzulernen? Was kannst du jetzt besser als vorher?

Wodurch?

optional: Denke zum Beispiel an die Aspekte aus dem Logbuch (*ggf. zeigen*).

Welche Fähigkeiten konntest du konkret im Bereich der Sprachförderung entwickeln? Wodurch?

Schwerpunkt:

Was hat dich in der Entwicklung deiner Fähigkeiten als Lehrperson im Seminar am stärksten gefördert/gehemmt?

Was hat dich in der Entwicklung deiner Fähigkeiten als Lehrperson in der Schulpraxis am stärksten gefördert/gehemmt?

Wo würdest du dich nach den Professionalisierungsstufen selber **vor** und **nach** dem Projekt einordnen?

Welche Empfehlungen hast du für das Projekt in Zukunft?

Was sollte so bleiben? Seminarform/-inhalt, Schule, Schüler*innen, Projektleitung, Betreuung?

Was sollte geändert werden?

Wie nehmen deine Entwicklungen und Erfahrungen Einfluss auf deine Studien-/Berufswahl? Was nimmst du aus deinen Erfahrungen und Entwicklungen mit in deine weitere universitäre Ausbildung und deine zukünftige Rolle als Lehrperson?

Kontrollvariablen: Fächer, Semester, Praxissemester, DaZ/DaF Modul, andere Vorerfahrungen