



Lehramtsstudierende im Bildungsübergang an Schulen: Das Projekt StartTraining der Universität Leipzig

Maren Reichert, Anke Weinreich (Universität Leipzig)

Theoretischer Hintergrund

An Praxiserfahrungen werden vielfach Erwartungen geknüpft, die sich in Erfahrungsdimensionen beschreiben lassen:

- pädagogische Reflexion, Selbstreflexion (Helsper 2001, Hilzensauer 2008, Mutzek & Schlee 2008, Rohr et al. 2013, Wildt 2003)
- Selbstwirksamkeitserwartung & Selbstregulation (Baumert & Kunter 2006)
- Selbstbild, Kompetenz und Motivation (Elliot & Dweck 2007, Dweck 2009)
- Entscheidungsvertrauen (Gigerenzer 2015)
- Anforderungsdeutung u. -bearbeitung (Keller-Schneider 2010)
- Wirksamkeit von Unterricht (Giesinger 2014, Hattie 2013, Helmke 2004, Kunter & Trautwein 2013)
- Erfahrungswissen (Neuweg 2018), Problem- und Komplexitätserfahrung (Tulodziecki et al. 2013)

Erfahrungen in der Bildungspraxis bieten Lehramtsstudierenden Raum zur Professionalisierung. Dieser Professionalisierungsprozess kann durch geeignete Maßnahmen unterstützt werden, die, wie das StartTraining, außerhalb der curricular modularisierten Strukturen ein zusätzliches Angebot schaffen, um die „Kohärenz von Theorie und Praxis“ (Leuders et al. 2019) wahrzunehmen. Das Prozessdynamische Anforderungsbearbeitungsmodell (Košinár 2018) beschreibt dabei Abläufe von der Irritation bzw. Krise zur Veränderung und Entwicklung, wie sie Lehramtsstudierende im StartTraining vorfinden.

Das StartTraining als additives Praxisformat

Das StartTraining unterstützt seit 2014 Kinder im Bildungsübergang in den Klassenstufen 1 an Grundschulen und 5 an weiterführenden Schulen. Lehramtsstudierende sind im kompletten ersten Schulhalbjahr einer Klasse zugeordnet und arbeiten eng mit den Lehrkräften zusammen. Ziel ist sowohl die Unterstützung der gesamten Klasse als auch die Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler. In den Projektzeitraum kann ein SPS integriert werden. Außerhalb dieser liegende Tätigkeit wird aus GTA-Mitteln der Schulen finanziert. Grundlage für die Tätigkeit im Projekt sind Bewerbungen seitens der Schulen und Studierenden.

Projektzeitraum	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Grundschulen	2	26	67	109
Oberschulen	1	14	27	34
Gymnasien	/	1	1	6
Förderzentren	/	/	2	9
GESAMT	3	41	97	158

Tab. 1. aktive Projektstellen nach Schulform

Projektzeitraum	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
LA Grundschulen	7	48	100	193
LA Oberschulen	3	16	30	40
LA Gymnasien	1	16	70	72
LA Sonderpädagogik	1	33	69	105
Sonstiges	/	/	2	1
GESAMT	12	113	271	411

Tab. 2. aktive Studierende nach Lehramt

Die Tätigkeit der Studierenden umfasst u.a. folgende Bereiche: Erfassen der Lernausgangslage, Lernbegleitung, Einzel- und Kleingruppenförderung von Schülerinnen und Schülern, Teamteaching, Übernahme von Unterrichtssequenzen und Unterrichtsstunden sowie die Unterstützung der Lehrkraft in Organisation, Unterricht oder der Kommunikation mit Eltern. Studierende sind in den Klassen oft diejenigen, die die Kinder neben der Lehrkraft am besten kennen.

Zielstellung und Design

Die Erhebung zu Indikatoren der Professionalisierung erfolgte als Onlinebefragung mittels LimeSurvey. Die Auswertung der Daten über SPSS zeigt Ergebnisse aus den Befragungen 2019/2020 sowie 2020/2021 (N=314, vgl. Tab. 6). Ein Teil der Erhebung erfolgte im pre-post-Design.

Befunde und Ergebnisse

Studierende nehmen in den vier Indikatoren pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Schulorganisation sowie Herausbildung der eigenen Lehrer:innenrolle unabhängig von Lehramt und Semester eine Kompetenzentwicklung wahr, die besonders hoch in den Bereichen Schulorganisation und Herausbildung der eigenen Lehrer:innenrolle ist (vgl. Abb. 1). Unter Kontrolle des Semesters schätzen sich Studierende im Lehramt Grundschule im Vergleich zu den anderen Lehramtstufen im Vorfeld des Projektes als kompetenter ein, geben aber auch einen gleich hohen oder höheren Kompetenzgewinn an (vgl. Abb. 2 und Abb. 3).

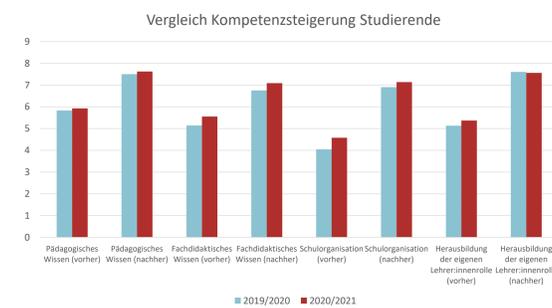


Abb. 1. Einschätzung Kompetenzentwicklung Studierende gesamt (N=314)

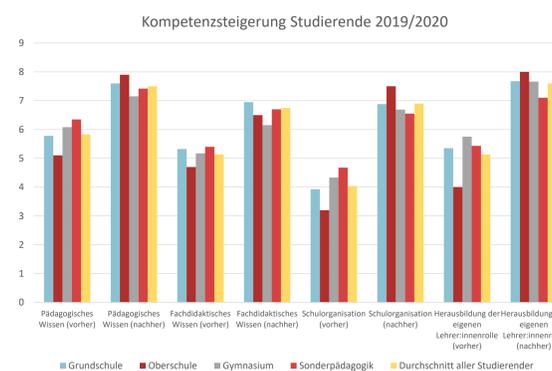


Abb. 2. Einschätzung Kompetenzentwicklung Studierende nach Lehramt 2019/2020 (N=113)

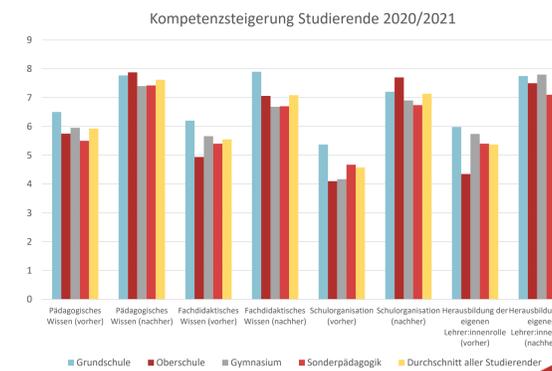


Abb. 3. Einschätzung Kompetenzentwicklung Studierende nach Lehramt 2020/2021 (N=201)

Befunde und Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass der Kompetenzgewinn eng mit Reflexionsräumen (vgl. Tab. 3) und Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Tab. 5) verknüpft ist. Studierende geben Reflexionsmöglichkeiten zum Unterricht sowie eine Auseinandersetzung im Theorie-Praxis-Hintergrund als hilfreich an (vgl. Tab 4). Besonders hoch wird hier der Effekt des Austauschs zwischen Lehrkraft und Studierenden sowohl zum Unterricht, zur Förderung der Schülerinnen und Schüler als auch zu deren Lernausgangslage angegeben. Dies bestätigt die Bedeutung von Austausch und Kooperation als Gelingensbedingung von Unterricht (Frohn et al. 2019, Komoss & Sørensen 2019) und wird von den Studierenden als wesentlich fruchtbarer eingeschätzt als die Möglichkeiten bei Pflichtpraktika. Additive Praxisformate über einen längeren Zeitraum bieten einen soliden Professionalisierungsraum für Studierende und lassen einen deutlichen Kompetenzgewinn zu.

	Items Effekte Schülerinnen und Schüler				
	Anforderungen bewältigen	Konzentration auf einzelnes Kind	Profil Schüler:innen Klasse	Profil Kinder Unterstützungsbedarf	Abgleich Einschätzungen
Handlungsdruck Lehrkräfte	.28*	.42**	.48**	.32**	.49*
Sicht Lehrkräfte					
Handlungsdruck Lehrkräfte	.29**	.27**	.28**	.30**	.19
Sicht Studierende					

Tab. 3. Effekte für Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte (N=121) und Studierenden (N=314)

	Items Effekte Professionalisierung					
	Reflexion Unterricht Lehrkräfte	Reflexion Unterricht Studierende	Theorie-Praxis Studierende	Einblick Theorie Lehrkräfte	Austausch Kolleg:innen	Lernausgangslage
Handlungsdruck Lehrkräfte	.23	.05	-.07	.36**	.55*	.28*
Sicht Lehrkräfte						
Handlungsdruck Lehrkräfte	.35**	.29**	.25**	.27**	.49**	.37**
Sicht Studierende						

Tab. 4. Effekte für Kompetenzgewinn und Professionalisierung aus Sicht der Lehrkräfte (N=121) und Studierenden (N=314)

Item	Faktorloadungen					
	M	SD	1	2	3	h ²
33. Profil Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf	3.72	0.52	-.15	.74	.14	.74
32. Profil Schülerinnen und Schüler der Klasse	3.76	0.45	-.13	.72	.08	.69
26. Profil Kinder Bewältigen von Anforderungen	3.83	0.38	.03	.66	.23	.68
39. Profil Verknüpfung Theorie/Praxis für Studierende	3.77	0.45	.23	.64	-.18	.66
41. Profil Reflexionsvermögen Studierende	3.40	0.66	.38	.61	-.09	.76

Tab. 5. Erfahrungsdimensionen: Selbstwirksamkeitserfahrungen Studierende (N=314)
Hauptkomponentenanalyse Stichprobe Studierende N=314, Kommunalitäten (h²) > .60 gerade ausreichend; h² > .60, KMO (.697, mittel) gut; Bartlett-Test (p < .001)
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung, Ladungen größer .50 sind durch Fettdruck bei allen Darstellungen hervorgehoben.

Lehramt	Studierende (N = 314)							
	Grundschule	Oberschule	Gymnasium	Sonderpädagogik	Durchschnitt	Reliabilität		
						α	ω	ω ²
Anzahl	121	31	63	89	3	69	83	78
%	38,54	9,87	20,06	28,34	0,96	21,97	26,43	24,94

Tab. 6. Beschreibung der Kohorte Studierende (N=314)

Dweck, C. S. (2009). *Selbstbild*. München: Piper.
 Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Eds.). (2017). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
 Frohn, J., Bodeker, E., Kauer, S. & Pank, D. (Hrsg.) (2019). *Wirkliche Lehrer und Lernende: Allgemeine und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Giesinger, J. (2014). *Wirksamkeit und Respekt: Zur Psychologie des Unterrichts*. In *Zeitschrift für Pädagogik* (86) 6, 817-831.
 Gigerenzer, G. (2015). *Simply rational: Decision making in the real world*. New York: Oxford University Press.
 Hattie, J. (2013). *Learning better: Making it work for classrooms*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von *Visible Learning for Teachers* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zuber. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
 Helsper, Werner (2001). *Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers*. *Journal für Lehrer:innenbildung* (1) 3, 7-15.
 Hilzensauer, W. (2008). *Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lehrens: Ein Diskussionsbeitrag*. In T. Häsel, W. Hilzensauer & G. Reiman (Hrsg.), *Bildungsforschung* (2) 2, 1-18.
 Keller-Schneider, M. & Heicks, U. (2011). *Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern*. In *Journal für Lehrer:innenbildung* (1) 1, 20-31.
 Komoss, R. & Sørensen, N. (2019). *Wandel durch Lehrerkooperation? – Welchen Beitrag leisten Lehrerkooperationen für die Schul- und Unterrichtsbeurteilung?* In A. Bökler-Ahrens & M. Peters (Hrsg.), *Unterrichtsbeurteilung: Macht, Praktiken und Orientierungen in der Lehrer:innen- und Lehrerbildung* (S. 192-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
 Kunter, M. & Schiele, J. (Hrsg.) (2020). *Komplexitätsbewältigung im Lehrberuf: Genese und Schulfähigkeit bewähren*. Stuttgart: Klinkhardt.
 Leuders, T., Nickles, M., Pritz, A. & Zumb, H. (Hrsg.) (2019). *Herausfordernde Situationen sind um den Lehrberuf – Fragen und Antworten*. Forschungsergebnisse aus dem interdisziplinären Projekt CURIOUS und Leitlinien für die Zusammenarbeit von Forschung und Schule. https://www.uni-leipzig.de/wp-content/uploads/2020/03/2020_School-of-Education-FACE_Broschue_CURIOUS.pdf [28.03.2020].
 Neuweg, G. H. (2018). *Diagnose und Einweisung: Gesamtschule Schönewald zur Lehrerbildung*. Münster: New York: Waxmann.
 Röh, D., Hummelshaus, A., Kricke, M. & Amthor, B. (Hrsg.) (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung am Beispiel der Lehrerbildung an der Universität zu Köln*. In *Lehrer:innenbildung gestalten*, Band 2. Münster: New York: Waxmann.
 Schaller, H. (2016). *Praxisforschung: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
 Tulodziecki, G., Graf, S. & Herzig, B. (2013). *Gestaltungspolitische Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Wildt, J. (2003). *Reflexives Lernen in der Lehrerbildung: Ein Mehrerebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive*. In A. Obenkirch & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerbildung* (S. 71-84). Bad Heilbrunn/Ober: Klinkhardt.