



Professionalisierungsförderliche Reflexionsprozesse im Kontext schulpraktischer Ausbildungsphasen anregen

Madlen Protzel^{1,*}

¹ *Universität Erfurt*

** Kontakt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education,
Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt
madlen.protzel@uni-erfurt.de*

Zusammenfassung: An der Universität Erfurt sind bundesweit die meisten und auch umfangreichsten Praxisgelegenheiten in der universitären Ausbildung angehender Lehrpersonen integriert. Reflexive Anforderungen werden im Rahmen eines immersiven Praktikumskonzepts über den Studienverlauf schrittweise gesteigert. Im Praxissemester, das am Ende des Studiums verortet ist, werden die höchsten Reflexionsanforderungen gestellt. Im Rahmen einer wöchentlichen Gruppensupervision leiten erfahrene Lehrpersonen die Praxisreflexion der Studierenden auf der Grundlage eines modifizierten Reflexionsstufenmodells an. Der Beitrag beschreibt die Förderung von Reflexion im Erfurter Praktikumskonzept und stellt beispielhaft die Konzeption der Supervisionsarbeit im Kontext des Praxissemesters ausführlicher vor. Neben dem Veranstaltungskonzept werden auch Befunde der Begleitforschung präsentiert, die relevante Hinweise für die Weiterentwicklung der Konzeption liefern.

Schlagwörter: Praxissemester, Praxisreflexion, Professionelle Entwicklung, Supervision



1 Einleitung

Schulpraktische Ausbildungsphasen werden von angehenden Lehrkräften als hochrelevante Lerngelegenheiten geschätzt (vgl. Hascher, 2012, S. 121). Allerdings äußern sie sich auffällig oft kritisch gegenüber den damit verbundenen Reflexionsanforderungen, da diese als Zusatzbelastung empfunden werden und daher kaum Akzeptanz erfahren (vgl. Wyss, 2013, S. 74). Reflexion wird dabei als kritisches Prüfen der Praxiserfahrungen verstanden. Dewey (1933) spricht vom reflektierenden Denken, dass als die rege, andauernde und sorgfältige Prüfung eines Sachverhaltes, der für wahr gehalten wird, definiert wird (vgl. Dewey, 1951, S. 11). Studierende zur Reflexion praktischer Erfahrungen anzuregen, gilt daher als eine anspruchsvolle Aufgabe in der Begleitung schulpraktischer Studien.

Dieser Aufgabe hat sich die Universität Erfurt angenommen. Mit Einführung der konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengänge zum Wintersemester 2014/15 wurde auch das Komplexe Schulpraktikum (KSP) als Praxissemester in das Studium angehender Lehrpersonen für die Grundschule sowie Regelschule implementiert. Dabei galt es, dieses Praxiselement in ein bereits bestehendes Praktikumskonzept einzupassen. Vordergründiges Ziel war es, das Praxissemester als professionalisierungsförderlichen Reflexionsanlass künftiger Lehrkräfte auszugestalten.

Dafür wurde das komplexe schulpraktische Element bewusst in das letzte Jahr der universitären Ausbildung integriert. Dieser Praxisbestandteil soll damit insbesondere die Zusammenführung der in den vorherigen Praktika erworbenen Kompetenzen gewährleisten und den Abschluss der schulpraktischen Auseinandersetzung in der ersten Ausbildungsphase der Lehramtsstudierenden bilden. Als Ausklang eines in sich geschlossenen Praktikumskonzeptes bildet das KSP wiederum die Grundlage für den Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrer_innenbildung.

Der Konzeption des Praxissemesters lag zugrunde, dass fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen bereits Bestandteile des bisherigen Studiums waren. Daher stand vielmehr die Integration bestehender Kompetenzen hin zu einem professionellen Selbst im Fokus der konzeptionellen Vorarbeit. Dafür sollte neben der tatsächlichen Praxis an den Praktikumschulen auch die universitäre Begleitung eine zentrale Rolle spielen. Im Zentrum der Bemühungen stand insbesondere die praktikumsbegleitende Gruppensupervision an der Universität, die studentische Reflexionsprozesse in Bezug auf schulpraktische Erfahrungen initiieren und begleiten soll.

Der Zeit und dem Engagement vieler Mitarbeiter_innen ist es zu verdanken, dass über die Jahre der Erprobung ein Praktikums-supervisionskonzept entstanden ist, dessen Konzeption und Umsetzung Gegenstand des folgenden Beitrags sein wird.

Dafür wird zunächst das Praktikumskonzept der Universität Erfurt in seiner Gesamtheit vorgestellt, um die Verortung des KSP im Studienverlauf nachvollziehbar darzustellen (Kap. 2). Daraus wiederum begründet sich die Gesamtkonzeption des Praxissemesters und der Supervisionssitzungen. Kapitel 3 nimmt dafür zunächst die didaktische und methodische Verortung der Praktikums-supervisionsarbeit im Allgemeinen vor. Daran schließt sich eine ausführliche Darstellung der einzelnen Supervisionssitzungen an (Kap. 4). Im letzten Abschnitt (Kap. 5) werden aktuelle empirische Befunde zum Praxissemester allgemein und zur Praktikums-supervisionsarbeit im Besonderen vorgestellt. Die Erkenntnisse liefern der Universität Erfurt zum einen Hinweise für die künftige Ausgestaltung des Praxissemesters. Anderen Universitäten wiederum kann die im Beitrag dargelegte Konzeption und Evaluation Hinweise für eine theoretisch und didaktisch fundierte Begleitung der Praktika im Lehramtsstudium geben.

2 Praktikumskonzept im Kontext der Lehrer_innenbildung an der Universität Erfurt

Ziel der gesamten universitären Ausbildung der angehenden Lehrer_innen ist die Entwicklung „professioneller Kompetenz“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 29). Fachwissenschaftliches Wissen bildet dabei grundsätzlich die Basis für sich anschließende schulpraktische Erfahrungen (vgl. Baumert, Kunter, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011, S. 10). Die Ausbildung von Grund-, Regel- und Berufsschullehrpersonen sowie Förderpädagog_innen an der Universität Erfurt erfolgt vor diesem Hintergrund in einem konsekutiven Bachelor-/Master-Modell. Gleichzeitig werden damit Praxiserfahrungen vorstrukturiert und Lernprozesse gesteuert (vgl. ebd.). Insbesondere eine sukzessive Komplexitätssteuerung der schulpraktischen Anforderungen soll einer Überforderung der Studierenden vorbeugen (vgl. Protzel, Dreer & Hany, 2017, S. 95). Zentrales Anliegen der in das Studium integrierten Praktika ist die Beförderung reflexiver Praxis, die die künftigen Lehrpersonen aktiv zu ihrer beruflichen Entwicklung anregen soll. Ausbildung wird damit nicht von außen gesteuert, sondern bewusst und selbstverantwortet mitgestaltet (vgl. Wyss, 2013, S. 56). Ziel ist es, dass sich die Studierenden zu reflektierenden Praktiker_innen entwickeln (vgl. Schön, 2016).

Daraus resultierend sind schulpraktische Ausbildungselemente in der Erfurter Lehrer_innenbildung umfangreich, vielperspektivisch und strukturiert in das gesamte Studium integriert. Sie machen etwa ein Fünftel der gesamten Ausbildung aus. Schulpraktische Elemente werden in einem speziell gestuften Praktikumskonzept mit verschiedenen Formaten kombiniert, um Studierende sukzessiv an die Bewältigung immer komplexerer Situationen heranzuführen. Die Dauer, das Betreuungsformat und die angestrebten Professionalisierungsziele unterscheiden sich dabei je nach Art des Schulpraktikums.

Die Praktika im Bachelorstudium sind für alle Lehramter im gleichen Maße verpflichtend, wogegen im Masterstudiengang die schulpraktischen Anteile ausbildungszielbezogen ausdifferenziert werden. Im Folgenden wird insbesondere über die Master-of-Education-Studiengänge berichtet, die zum Lehramt an Grund- bzw. Regelschulen führen.

2.1 Schulpraxis in den Bachelorstudiengängen

Vor dem Beginn des Studiums müssen Lehramtsstudierende der Universität Erfurt keinerlei obligatorische Praxiserfahrungen nachweisen. Dieser Umstand dient der Absicherung begleiteter und reflektierter Praxis, aber auch zur Komplexitätssteuerung schulpraktischer Elemente seitens der Hochschule (vgl. Protzel et al., 2017, S. 95).

Der Perspektivwechsel von Lernenden zu Lehrenden erfolgt schrittweise, und Studierende erhalten Gelegenheit, ihre individuelle Lernbiografie unter der Anleitung von qualifiziertem Personal zu reflektieren. Für die Anbahnung dieses Perspektivwechsels ist es wichtig, dass die Studierenden die Anforderungen des beruflichen Alltags direkt von Lehrpersonen beobachten und erfahren können. Zu diesem Zweck sind Beobachtungs- und Hospitationspraktika im unterrichtlichen sowie außerunterrichtlichen Bereich vorgesehen und in Form eines Berufsorientierenden Schulpraktikums (im 3.–4. Fachsemester) sowie eines anschließenden Vorbereitenden Schulpraktikums (im 4.–6. Fachsemester) im Bachelorstudium an der Universität Erfurt obligatorisch. Das Berufsorientierende Praktikum wird ohne verpflichtende Aufgabenstellungen absolviert und stellt damit niedrige Reflexionsanforderungen. Einführungs- und Auswertungsseminare sowie eine Vorlesung flankieren das Vorbereitende Schulpraktikum u.a. mit gezielten Beobachtungs- und Hospitationsaufgaben. Die Anforderungen an die studentische Reflexion steigern sich daher allmählich. Es werden im Vergleich zum ersten Schulpraktikum mehr Reflexionsleistungen erwartet, die allerdings von Dozierenden der Universität angeleitet werden. Im Rahmen dieser schulpraktischen Elemente haben angehende Lehrpersonen die Möglichkeit, gezielte Beobachtungen durchzuführen, bevor sie im dritten

Schulpraktikum des Bachelorstudiums erste eigene Erfahrungen im Unterrichten machen können. Ein Lernanlass dafür wird im Interdisziplinären Bildungswissenschaftlichen Grundlagenpraktikum (im 6. Fachsemester) geschaffen. Dieses ebenfalls im Kontext einer Vorlesung und eines Seminars angeleitete Praktikum stellt wiederum mittlere Reflexionsanforderungen an die Student_innen (siehe Abb. 1).

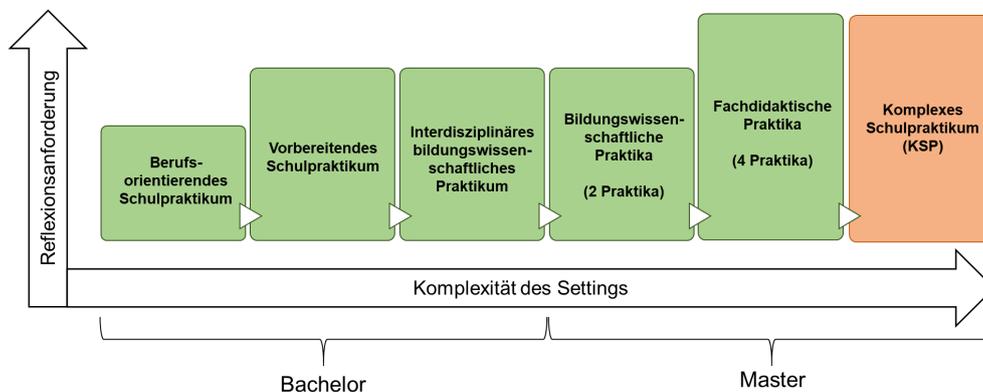


Abbildung 1: Immersives Praktikumskonzept der Universität Erfurt

2.2 Schulpraxis in den Masterstudiengängen

Während schulpraktische Anteile im sechssemestrigen Bachelorstudium vornehmlich der Reflexion der individuellen Berufswahlentscheidung dienen, wird mit Schulpraxis im viersemestrigen Masterstudium stärker die berufsspezifische Qualifizierung der angehenden Lehrpersonen fokussiert. Zu diesem Zweck werden im ersten Jahr des Masterstudiums u.a. zwei Bildungswissenschaftliche Praktika (im 1.–2. Master-/7.–8. Fachsemester) durchgeführt. Beide werden jeweils von einer Vorlesung und einem Seminar flankiert, um die theoretische Verankerung abzusichern. Eines der Praktika soll dabei die Kompetenz der Studierenden zum Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten fördern. Professionelle Klassenführung und Konfliktbewältigung sind hingegen Schwerpunkte im zweiten bildungswissenschaftlichen Praktikum. Die Praxisreflexion wird dabei stets universitär begleitet und angeleitet, um die Student_innen an zunehmend höhere Reflexionsansprüche heranzuführen.

Im Rahmen mehrerer fachdidaktischer Praktika (im 1.–2. Master-/7.–8. Fachsemester) setzen sich Studierende u.a. mit fachdidaktischen Konzepten auseinander, nehmen Unterrichtsplanungen vor und konzipieren exemplarisch Lerneinheiten. Verbindlich durchzuführende Unterrichtsversuche in den einzelnen Schulfächern werden vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Planungen in Kleingruppen reflektiert. Ein fachdidaktischer Fokus und die Orientierung an Reflexionsanforderungen der zweiten Phase der Lehrer_innenbildung sind dabei maßgeblich. Die Ansprüche an die Praxisreflexion sind dadurch bereits auf einem hohen Niveau verortet. Die Praktikumsauswertung wird von Lehrenden der Universität Erfurt angeleitet. Dabei werden sie durch von Schulen abgeordnete Lehrkräfte unterstützt.

Das spezifische und gestufte Praktikumskonzept (siehe Abb. 1) bereitet die Studierenden bis zum fünften Studienjahr gezielt und sukzessiv auf die vielfältigen Anforderungen des Berufsfeldes Schule vor. Das KSP als letztes schulpraktisches Element im letzten Jahr des Masterstudiums (9.–10. Fachsemester) bildet als Praxissemester den Abschluss und Höhepunkt der Erfurter Lehrer_innenbildung. Es soll die im Vorfeld erworbenen fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen zusammenführen. Insbesondere in den von der KMK formulierten Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (vgl. KMK, 2014, S. 7ff.) sollen angehende Lehrpersonen zu professionellem und reflektiertem Handeln befähigt werden. Das befördert damit die individuelle Entwicklung der Studierenden hin

zu reflektierenden Praktiker_innen (vgl. Schön, 2016) ohne obligatorische Prüfungen und Noten.

Dafür erhalten die künftigen Lehrer_innen an vier Tagen in der Woche und in insgesamt 15 zusammenhängenden Schulwochen die Gelegenheit, die tägliche Arbeit an einer selbst gewählten Schule mitzuerleben und aktiv mitzugestalten. In den ersten Wochen führen die Studierenden zunächst Beobachtungen und Hospitationen durch. Selbstverantwortete Unterrichtsversuche, von denen mindestens 20 verbindlich nachzuweisen sind, sind ebenfalls Bestandteil der Arbeit an der Schule. Um die spezifische Entwicklung in den oben genannten Kompetenzbereichen anzuregen, sind darüber hinaus auch acht sogenannte Lernaufgaben in den oben genannten Kompetenzbereichen (KMK, 2014) nachzuweisen. Inhaltlich decken diese ein breites Spektrum an spezifischen Anforderungen des Lehrberufes ab und werden vor dem Hintergrund des persönlichen Entwicklungsstandes und individueller Ziele sowie unter Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen selbstständig von den Studierenden gewählt. Ein Bilanzgespräch am Ende des Praxissemesters ist zudem ein vorgeschriebener Bestandteil des Lernortes Schule und wird zwischen Praktikant_in und den Lehrpersonen an der Praktikumschule durchgeführt. Das Gespräch dient der Bestandsaufnahme der individuellen Professionsentwicklung am Lernort Schule und der Reflexion individueller Entwicklungsmöglichkeiten.

Während des Praxissemesters kehren die Studierenden nach jeweils vier Praktikumstagen immer freitags an die Universität zurück, um Begleitkurse zu bildungswissenschaftlichen Schwerpunkten wahrzunehmen. Inhaltlich greifen die ebenfalls an den Kompetenzbereichen der KMK (2014) orientierten Begleitkurse bildungswissenschaftliche Schwerpunkte der Schulpraxis auf und leiten zur Reflexion des eigenen Handelns an. Ein weiteres und zentrales Element der universitären Begleitung während des komplexen Schulpraktikums stellt die jeden Freitag stattfindende Gruppensupervision dar, deren didaktische und methodische Konzeption im Folgenden spezifiziert wird. Ein wichtiger Bestandteil der Praktikums-supervisionsarbeit und ein die Lernorte (siehe Abb. 2) verbindendes Element ist das Portfolio, welches als Entwicklungsportfolio angelegt ist (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher, 2007, S. 12ff.). Es soll die Entwicklung der künftigen Lehrpersonen dokumentieren und damit Reflexionsanlässe schaffen, die wiederum im Rahmen der Praktikums-supervisionsarbeit aufgegriffen werden.

<p><i>Lernort Schule</i></p> <p>4 Tage je Woche</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Erleben des Schulalltages in seiner Komplexität ○ Beobachtungen und Hospitation ○ eigene Unterrichtsversuche (mind. 20) ○ 8 Lernaufgaben ○ Bilanzgespräch 	<p><i>Lernort Universität</i></p> <p>1 Tag je Woche</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Gruppensupervision (geleitet durch abgeordnete Lehrkräfte) ○ Begleitkurse zu bildungswissenschaftlichen Schwerpunkten (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren)
<p><i>Portfolio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ reflexionsbezogene Praktikumsdokumentation ○ Unterrichtsversuche, Lernaufgaben, Tätigkeiten 	

Abbildung 2: Elemente des Komplexen Schulpraktikums

3 Didaktisch-methodische Verortung

Supervision wird im Kontext des Praxissemesters an der Universität Erfurt als eine spezifische Form der Beratung verstanden, die gezielt die Reflexion der Studierenden anregen soll. Dadurch sollen die angehenden Lehrpersonen neue Perspektiven gewinnen und ihre professionelle Kompetenz im schulischen Kontext weiterentwickeln (vgl. Schlee, 2008, S. 14). Der inhaltliche Schwerpunkt der Gruppensupervision liegt neben der Praxisreflexion auch in deren Begleitung.

Um diese in umfänglicher Weise zu gewährleisten, besteht eine Supervisionsgruppe in der Regel aus zwölf Studierenden des Grund- und Regelschullehramtes. Die lehramts-gemischte Zusammensetzung der Gruppen ist dabei didaktisch bewusst ausgewählt und soll insbesondere das Bewusstsein und die Sensibilisierung für andere Lehrämter und Schulformen nach sich ziehen. Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit auf die spätere Tätigkeit in lehramtsübergreifenden Teams vorbereiten.

Angeleitet wird die einzelne Gruppe – pro Semester sind es in der Regel bis zu neun Gruppen – von einer erfahrenen Lehrkraft (Praktikumsmentor_in). Diese Lehrer_innen sind eigens für das KSP abgeordnete Lehrpersonen aus Thüringer Schulen, die über mehrjährige Schul- und Unterrichtserfahrungen sowie über Kompetenzen in der Begleitung der Praktikumsreflexion und in der Beratung und Unterstützung von Studierenden verfügen. Neben einem hohen Maß an Fachwissen weisen diese Lehrpersonen auch eine ausgeprägte hochschuldidaktische Kompetenz auf. Das horizontale Beratungsverständnis der Leiter_innen der Supervisionsgruppe spiegelt sich vor allem in der Haltung wieder, im Rahmen der Sitzungen keine Ratschläge erteilen zu wollen. Vielmehr verstehen sich die Erfahrenen als Impulsgeber_innen, damit die Studierenden Ressourcen und Möglichkeiten in sich selbst entdecken, Zielstellungen eigenständig zu erreichen (vgl. Mutzeck, 2000, S. 297). Zugleich wird damit das zentrale Anliegen des gesamten Studiums an der Universität Erfurt unterstützt – die künftigen Lehrpersonen aktiv zu ihrer beruflichen Entwicklung anzuregen, um diese bewusst und selbstverantwortet mitzugestalten (vgl. Wyss, 2013, S. 56).

Der Einsatz von erfahrenen und aktiven Lehrpersonen entspricht den Bedürfnissen und Wünschen der Studierenden. Sie schätzen den Einsatz der Expert_innen nicht zuletzt deshalb, weil sich die Studierenden dadurch auch aktiv mit ihrem angestrebten Berufsbild beschäftigen können. Angeregt und angeleitet wird dies durch aktive Auseinandersetzung mit der Praxis. Dabei werden Reflexionsmethoden beispielsweise im Rahmen der Kollegialen Fallberatung (vgl. Rimmasch, 2003, S. 17ff.) erprobt. Aber auch Reflexionsroutinen werden im Komplexen Schulpraktikum trainiert, wobei diese inhaltlich über jene der vorherigen Praktika und die Unterrichtsplanung und -durchführung hinausgehen. Die Anforderungen an die Reflexion werden damit weiter gesteigert. Alle Studierenden werden insbesondere im Zuge einer sogenannten Entwicklungsaufgabe zur Einübung von Reflexionsroutinen angeregt. Thematische Beispiele einer solchen Aufgabe finden sich im Folgenden jeweils in Klammern angegeben.

4 Durchführung

Die das Praxissemester begleitenden Supervisionsveranstaltungen umfassen in der Regel zwölf Veranstaltungen zu jeweils eineinhalb Zeitstunden und werden im Folgenden chronologisch dargestellt.

4.1 Erste Sitzung

Der Auftakt zum KSP findet bereits vor Beginn des Schulpraktikums statt. An diesem Tag treffen die künftigen Praktikant_innen auf gerade vor dem Abschluss ihres Praktikums stehende Studierende und ihre_n baldigen Praktikumsmentor_in (im Folgenden: P-Mentor_in) als Leiter_in der Supervisionsgruppe. Ehemalige Praxissemesterstudierende stehen dabei Rede und Antwort für Fragen und Bedenken der künftigen Praktikant_innen und können ihre Erfahrungen auf Ebene der Peers weitergeben. Einerseits sind die Studierenden der neuen Kohorte laut eigener Aussage für Ratschläge ihrer Vorgänger_innen dankbar. Andererseits reflektieren die ehemaligen Praktikant_innen entlang der Rückfragen ihren Werdegang während des Praxissemesters. Mit Unterstützung des P-Mentors bzw. der P-Mentorin wird auf Gelingensbedingungen und mögliche Hindernisse während des Praxissemesters hingewiesen.

Zudem dient dieser Termin der langfristigen Vorbereitung der Praktikums-supervisionsarbeit. Als Grundlage für die praktikumsbegleitende Arbeit im Rahmen der Gruppe sind das Kennenlernen und die Vertrauensbildung essenziell. Diese Aspekte werden beispielsweise durch Aufstellen eines Soziogramms angestrebt. Um die Intentionen der gemeinsamen Arbeit noch einmal transparent darzustellen, erfolgt zudem die Präsentation der Zielstellungen durch den bzw. die P-Mentor_in. Besonderes Augenmerk wird in diesem Kontext auf die während des gesamten Semesters zu bearbeitende Entwicklungsaufgabe gerichtet, deren Ausgestaltung in den folgenden Ausführungen zentral sein wird. Die Bearbeitung dieser verfolgt vor allem das Ziel, die Reflexionskompetenz auf der professionellen Ebene zu entwickeln und zu stärken. Die Darstellung der persönlichen Kompetenzentwicklung über das Praxissemester hinweg erfolgt am Ende im Rahmen einer reflektierenden Abschlusspräsentation. Dabei wird das praktische Handeln der künftigen Lehrpersonen mit vorhandenem universitärem Wissen verbunden. Diese Aufgabe in einem Team zu bewältigen, soll die Vorteile des professionellen Austauschs deutlich machen.

Darüber hinaus ist die Entwicklungsaufgabe ein Element, das die erste und zweite Phase der Lehrer_innenbildung in Thüringen verbindet, da die Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe methodisch der im Vorbereitungsdienst obligatorisch zu bearbeitenden mündlichen Prüfung gleicht. Die Studierenden erhalten damit die Möglichkeit, einen reflexiven Blick auf ihre Entwicklung im Studium zu werfen, wie dies auch am Ende des Vorbereitungsdienstes von ihnen erwartet wird. Inhaltlicher Schwerpunkt der Entwicklungsaufgabe ist dabei das Unterrichten als eine zentrale Aufgabe angehender Lehrer_innen. Obwohl das KSP die Förderung aller von der KMK ausgegebenen Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen sowie Innovieren verfolgt (vgl. KMK, 2014, S. 7ff.), erfolgt die Schwerpunktsetzung vor dem Hintergrund der didaktischen Reduktion lediglich auf eine dieser Kompetenzen – das Unterrichten. Spezifiziert wird diese Thematik durch die Auseinandersetzung mit den Merkmalen guten Unterrichts nach Meyer (2017), mit denen sich die Studierenden bereits in vorangegangenen Praktika auseinandergesetzt haben und die dementsprechend bekannt sind. In Vorbereitung auf die Themenwahl bezüglich der Entwicklungsaufgabe werden die Studierenden angehalten, den Unterricht in den ersten Wochen des Praxissemesters und vor Beginn der Supervisionsveranstaltungen unter selbst ausgewählten Schwerpunkten zu beobachten.

Nach der ersten Sitzung verbringen die Studierenden je nach Studienhalbjahr ein bis zwei Wochen in ihrer Praktikumschule ohne universitäre Begleitung. Während dieser Zeit des Kennenlernens sollen die angehenden Lehrpersonen Beobachtungen zu drei von

ihnen gewählten Merkmalen guten Unterrichts (vgl. Meyer, 2017, S. 24ff.) sammeln. Beim Teilnehmen und Beobachten des schulischen Alltags wird allerdings nicht die Beobachtung als Forschungsmethode (vgl. van Ophuysen, Bloh & Gehrau, 2017, S. 17) fokussiert. Vielmehr geht es um ein subjektives Erleben des Schulalltags.

4.2 Zweite Sitzung

Diese Erkundungen im praktischen Erfahrungsfeld bilden die Grundlage für die zweite Sitzung der Supervisionsgruppe, die entgegen des eigentlichen Zeitrahmens von eineinhalb Stunden insgesamt drei Zeitstunden umfasst. In diesem Rahmen stellen die Studierenden ihren Kommiliton_innen zunächst ihre Praktikumsschule mithilfe eines typischen Gegenstandes vor. Anschließend tauschen sie sich unter Anleitung des P-Mentors bzw. der P-Mentorin intensiv über die gesammelten Beobachtungen aus. Darüber hinaus tragen die Studierenden Unterstützungsmöglichkeiten zusammen, die sie im Kontext Schule finden können. Dies bezieht sich insbesondere auf Personen an der Praktikumschule (z.B. Verantwortliche für Ausbildung, Fachlehrer_in), die die Studierenden bei der Umsetzung ihrer Entwicklungsaufgabe begleiten könnten. Vor diesem Hintergrund erfolgt die Wahl der Studierenden für ein Merkmal guten Unterrichts (vgl. Meyer, 2017, S. 24ff.) als Schwerpunkt für die Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgabe. Dieses Vorgehen erlaubt es den Studierenden, sich hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung ein persönliches Ziel zu setzen und dieses zu verfolgen. Die anschließende Verschriftlichung ihrer Auswahl eines Unterrichtsmerkmals (siehe Online-Supplement, 6.1 Dokumentation 1) soll zur erneuten Reflexion über die getätigte Schwerpunktsetzung anregen.

Ausgehend vom gewählten Unterrichtsmerkmal bilden die Studierenden thematische Teams, die in der Regel zwei bis drei Personen umfassen. Damit werden mehrere Ziele verfolgt. Zum einen sollen die angehenden Lehrpersonen durch die Kooperation mit anderen Studierenden auf die Arbeit in lehramtsübergreifenden Teams vorbereitet werden. Der bereits eingangs benannte Umstand der lehramtsgemischten Zusammensetzung der Supervisionsgruppe wird durch die kooperative Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe verstärkt. Die Teambildung erfolgt daher nicht auf der Grundlage des angestrebten Lehramtes, sondern des persönlich gewählten Merkmals guten Unterrichts (z.B. Schaffung eines lernförderlichen Klimas). Zum anderen soll dieser Umstand der individuellen Kompetenzentwicklung mitsamt individueller Schwerpunktsetzung durch die Studierenden Rechnung tragen.

Im Team werden anschließend Ziele unter Beachtung der SMART-Kriterien (vgl. Wastian & Poetschki, 2016, S. 23) formuliert (z.B. „Ich kann Konfliktlösestrategien einführen und festigen, um ein positives Klassenklima zu schaffen.“). Jedem Team ist es freigestellt, ein gruppenübergreifendes Ziel zu formulieren oder für jedes Gruppenmitglied gesondert festzulegen. Gemeinsam haben alle Ziele das gewählte Merkmal guten Unterrichts nach Meyer (2017) (z.B. Lernförderliches Klima). Nach Abschluss des Praxissemesters erlaubt die konkrete Formulierung der Absichten eine zielgerichtete Reflexion der persönlichen Kompetenzentwicklung.

Daran schließt sich die gemeinsame Erarbeitung von Qualitätskriterien zum ausgewählten Merkmal an. Unter der Fragestellung „Woran werden Sie erkennen/wird sichtbar, dass Sie Ihr Lernziel erreicht haben?“ leiten die Studierenden mit Unterstützung ihres Teams und der entsprechenden Literatur (Meyer, 2017) Erfolgskriterien für das Erreichen ihres persönlichen Lernziels (z.B. weniger Konflikte) ab. Dies soll sicherstellen, dass die ausgewählten Konstrukte klar definiert sind und die Beobachtung zielgerichtet erfolgen kann. Anschließend setzen sich die Studierenden vertiefend mit dem persönlichen Vorwissen zum eigenen Lernziel auseinander. Die Beantwortung der von dem bzw. der P-Mentor_in zur Verfügung gestellten Fragen („Was wissen Sie schon?“, „Was können Sie schon?“ und „Was haben Sie schon erprobt?“) geben dafür eine Hilfestellung. Daran schließt sich eine Ideenfindung im Team an. Es werden konkrete Maßnah-

men für den eigenen Unterricht gesammelt, die der Umsetzung des persönlichen Lernziels zuträglich sein könnten. Ausgehend vom persönlichen Kompetenzstand als Ausgangspunkt wird somit das Ziel der eigenen professionellen Entwicklung definiert. Nach Abschluss des Praxissemesters erlaubt dieses Ziel eine zielgerichtete Reflexion der persönlichen Kompetenzentwicklung.

In Vorbereitung auf die kommende Sitzung erhalten die Studierenden den Auftrag, einen Unterrichtsentswurf auf der Grundlage ihres persönlichen Lernziels zu einem Merkmal guten Unterrichts anzufertigen. Um die Integration und Beobachtbarkeit des jeweiligen Merkmals sicherzustellen, erstellen die Praktikant_innen einen Unterrichtsbeobachtungsbogen (siehe Online-Supplement, 6.6 Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung, S. 13) für diese Stunde. Dieser enthält Beobachtungsschwerpunkte für die Studierenden selbst, aber auch für externe Beobachter_innen, um im Nachgang über das Vorhandensein bzw. die Abwesenheit des Unterrichtsmerkmals in der Stunde reflektieren zu können. Der Beobachtungsbogen unterstützt so auch die fachbegleitenden Lehrer_innen an der Praktikumsschule dabei, kriteriengeleitetes und spezifisches Feedback für die angehenden Lehrpersonen zu geben. Anlass für die Entstehung des Materials war einerseits der Wunsch von Studierenden sowie Lehramtsanwärter_innen, eine konstruktive Rückmeldung von fachbegleitenden Lehrer_innen zu ihren Unterrichtsstunden zu erhalten. Andererseits war es Wunsch von fachbegleitenden Lehrer_innen, Anregung und Unterstützung für die Rückmeldung zu bekommen, die sie zu Unterrichtsversuchen geben wollen. Vertreter_innen der ersten Phase der Lehrer_innenausbildung an der Universität Erfurt und der zweiten Ausbildungsphase an den Studienseminaren in Thüringen haben dieses Anliegen aufgegriffen und das Material zur Kriteriengeleiteten Unterrichtsbeobachtung (siehe Online-Supplement, 6.6 Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung) entwickelt. Strukturell ist dieses angelehnt an die von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2014) definierten Kompetenzbereiche für Lehrkräfte: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Für jede formulierte Kompetenz wurden Beobachtungsschwerpunkte abgeleitet, die im Rahmen einer Hospitation gezielt erfasst werden können. Für eine anschließende Auswertung geben Impulsfragen Anregung für Gesprächsanlässe zwischen unterrichtender und hospitierender Person. Der im Material beinhaltete Beobachtungsbogen (siehe Online-Supplement, 6.6 Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung, S. 13) soll helfen, die anschließende Unterrichtsbesprechung strukturiert und reflektiert zu führen. Ausgehend von den vorab festgelegten Erfolgskriterien wird diese Rückmeldung im schulischen Kontext bereits vorbereitet, indem zwei bis drei Beobachtungsschwerpunkte für diese Unterrichtsstunde abgeleitet und mit Hilfe der Beobachtungsbögen schriftlich festgehalten werden.

4.3 Dritte Sitzung

Zum Umgang mit dem Material zur kriteriengeleiteten Unterrichtsbeobachtung erhalten die Studierenden im Rahmen der dritten Sitzung weitere Informationen. In diesem Zuge haben sie die Möglichkeit, sich im Team zur Umsetzung des Lernziels im vorbereiteten Unterrichtsentswurf auszutauschen. Die Lehramtsstudierenden erhalten dadurch eine Rückmeldung durch Peers auf dem Weg zur Erreichung des persönlichen Entwicklungsziels, was sowohl eine aktuelle als auch eine zielgerichtete Reflexion am Ende des Praxissemesters ermöglichen soll. Um das Reflektieren als Prozess anzuleiten, erhalten die Studierenden von dem bzw. der P-Mentor_in einen Input zum Reflexionsleitfaden (siehe Online-Supplement, 6.7 Reflexionsleitfaden), der auf Basis des von der Erfurt School of Education modifizierten Reflexionsstufenmodells (nach Bräuer, 2014, & Imhof, 2006) (siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite) entwickelt wurde. Sowohl der Leitfaden als auch das gesamte Modell bilden einerseits die Grundlage für die Bearbeitung der sich über das gesamte Semester erstreckende Entwicklungsaufgabe mitsamt der reflektierenden Abschlusspräsentation am Praktikumsende. Andererseits bilden sie die Grundlage für die wöchentliche Gruppensupervision.

Für die Vorbereitung der in der darauffolgenden Woche stattfindenden Sitzung erhalten die Studierenden für die Tage am Lernort Schule den Auftrag, die vorbereitete Unterrichtsstunde unter Beachtung des persönlichen Lernziels durchzuführen. Darüber hinaus sollen sich die Studierenden auf eine mündliche Reflexion im Team zur Umsetzung des persönlichen Lernziels vorbereiten, indem Unterrichtsziele, Verlaufsplanung und eingesetzte Materialien für die vierte Sitzung mitzubringen sind. Diese Dokumente sind wiederum Grundlage für die Darstellung der ersten Unterrichtsstunde der Praktikant_innen in der vierten Supervisionssitzung. Zudem sind verwendete Literatur sowie die Einschätzung der gehaltenen Stunde mit Hilfe des Unterrichtsbeobachtungsbogens (Selbst- und Fremdeinschätzung) vorzulegen. Die Auseinandersetzung mit Fachliteratur soll die Formulierung einer Fragestellung erleichtern und die Entwicklungsaufgabe präzisieren.

Reflexionsstufenmodell – Arbeitsanleitung / Schrittfolge für die Erarbeitung der Reflexionsaufgaben
(nach Bräuer 2014, Imhof 2006)

	Ebenen	Konkretisierung	Hilfsfragen
1	BESCHREIBEN ... der zu absolvierenden Handlung DOKUMENTIEREN ... mit Bezug zur Gesamthandlung	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung der Handlung, unter Angabe von Zeit, Ort, Beteiligten (anonymisiert Lehrer*in, Schüler*in), Zielstellung, Verlauf, Ergebnis 	Was war meine Aufgabe? Welches Lernziel hatte ich? Wie habe ich meine Aufgabe umgesetzt? Wie bin ich dabei vorgegangen? Welche Methode habe ich gewählt? Welche Dokumente kann ich anfügen?
2	ANALYSIEREN ... mit Bezug auf die eigenen Leistungen INTERPRETIEREN ... mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung der Umstände, unter denen sich die Aktivität vollzogen hat 	Wie hatte ich die Umsetzung der Reflexionsaufgabe geplant? Welche Alternativen hätte es gegeben? Warum bin ich so vorgegangen? Was hat sich bei der Umsetzung verändert und warum? Wie erfolgreich habe ich die Aufgabe umgesetzt? Warum habe ich welche Methode gewählt? Was hat sich positiv/negativ ausgewirkt? Welche Probleme gab es und warum?
3	BEWERTEN ... im Vergleich zu den Erwartungen bzw. vorherigen Leistungen BEURTEILEN ... auf Basis anerkannter Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der abgeschlossenen Handlung • Verzahnung von Theorie und Praxis (Verknüpfung von fachspezifischem Wissen mit eigenen Gedanken und Problemstellungen) 	Was gelang gut, was weniger gut? Welche wissenschaftlichen Theorien begründen meine Handlungen? Welche wissenschaftlichen Theorien unterstützen eine Problemlösung? Wie schätze ich meinen Lern-/Kompetenzzuwachs ein?
4	PLANEN ... von Handlungsalternativen	<ul style="list-style-type: none"> • Planung neuer Aktivitäten und Handlungsstrategien als Konsequenz aus der abgeschlossenen Aktivität 	Welches sind meine künftigen Lernziele? Wie kann ich sie umsetzen? Welche Ressourcen können für Veränderungen genutzt werden?

Abbildung 3: Reflexionsstufenmodell

4.4 Vierte Sitzung

Anfänglich erhalten die Studierenden von dem bzw. der P-Mentor_in einen fachlichen Input zum Erteilen von Feedback. Dies soll die Qualität der sich daran anschließenden Gruppenarbeit, die erste Reflexionsprozesse beinhaltet, sicherstellen. Im Rahmen des in der zweiten Sitzung gebildeten Teams sollen die Student_innen die Umsetzung ihrer ersten Unterrichtsstunde einschätzen. Die mündlich reflektierende Person erhält im Anschluss an ihre Darstellung ein Feedback der Teammitglieder, das sich am zuvor erteilten Input orientiert und gewissen Qualitätskriterien (z.B. eher beschreibend als bewertend; eher verhaltensbezogen als charakterbezogen) für Feedback (vgl. Fengler, 2010, S. 17) folgt. Der bzw. die P-Mentor_in unterstützt diese Arbeit durch punktuelle Rückfragen, die den Hilfsfragen des Reflexionsstufenmodells gleichen (siehe Abb. 3). Als Resultat der Rückmeldungen durch Kommiliton_innen und den bzw. die P-Mentor_in erhalten

die Studierenden die Möglichkeit, das Lernziel entsprechend anzupassen. Die Praxiserfahrungen und das Feedback sollen zur Konkretisierung des persönlichen Ziels (z.B. „Ich kann *präventive* Konfliktlösestrategien einführen und festigen, um ein positives Klassenklima zu schaffen.“) beitragen. Sollten einzelne Studierende erkennen, dass ihr gesetztes Lernziel unpassend gewählt wurde, kann dieses neu formuliert werden. Entsprechende Anpassungen oder Änderungen werden anschließend im Team erneut zur Diskussion gestellt. Die vierte Sitzung dient dabei der Konkretisierung der individuellen Zielsetzung vor dem Hintergrund der Entwicklungsaufgabe. Falls die Präzisierung im Rahmen der Sitzung nicht gelingt, so haben die Studierenden allein oder im Team die Möglichkeit, eine persönliche Konsultation bei dem bzw. der P-Mentor_in wahrzunehmen.

Um die Ergebnisse der Sitzung möglichst prägnant zusammenzufassen, halten Studierende wesentliche Erkenntnisse erneut schriftlich fest. Die schriftliche Selbstreflexion soll sowohl die Rückmeldung der fachbegleitenden Lehrer_innen an der Praktikumsschule als auch das Feedback des Teams enthalten. Nachfolgend sollen nächste Schritte zur Erreichung des Entwicklungsziels geplant und in einer zweiten Dokumentation dargestellt werden (siehe Online-Supplement, 6.2 Dokumentation 2). So sollen die Praktikant_innen niederschreiben, was sie in den nächsten Unterrichtsstunden konkret erproben möchten. Darüber hinaus wird schriftlich festgehalten, zu welchen theoretischen Aspekten sie sich weiterführend informieren, um die Verbindlichkeit dieser Aufgabe zu erhöhen.

Die Weiterarbeit am persönlichen Lernziel wird neben der Reflexion in der Supervisionsgruppe auch im Rahmen der Zeit an der Praktikumsschule verfolgt. Dafür sollen die Studierenden innerhalb der kommenden zwei Wochen mindestens fünf Unterrichtsstunden halten, die neben der Kompetenzentwicklung der Schüler_innen auch der Erreichung des Lernziels des bzw. der Studierenden dienen. Unterrichtsentwürfe, Materialien und Unterrichtsbeobachtungsbögen als Feedbackinstrument der fachbegleitenden Lehrer_innen an der Praktikumsschule sind im Portfolio abzulegen.

Als Vorbereitung auf die kommenden zwei Sitzungen sollen die künftigen Lehrer_innen eine für sie kritische Situation aus ihrem Praktikumsalltag auswählen, die im Rahmen einer Kollegialen Fallberatung als Fall dienen könnte.

4.5 Fünfte und sechste Sitzung

Damit die angehenden Lehrer_innen ausreichend Zeit für die Erprobung und Umsetzung des Lernziels im schulischen Kontext erhalten, liegt der Fokus der fünften und sechsten Sitzung am Lernort Universität auf der Durchführung Kollegialer Fallarbeit. Dieses zentrale Element der universitären Begleitung dient der Praxisreflexion und ist als eine Form des systematischen und regelgeleiteten Austausches zwischen den Studierenden anzusehen. Sie ist eine wirkungsvolle und gut trainierbare Form des kollegialen Coachings. Die Methode beschreibt Schritt für Schritt das Vorgehen zur Klärung einer schwierigen beruflichen Situation. Die Effektivität für Supervisionsgruppen beruht u.a. darauf, dass dieses Vorgehen hilft, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten, bezogen auf eine pädagogische Situation, zu erweitern und eine konsensgestützte Maßnahmenplanung zu ermöglichen. Dabei unterstützt dieses Vorgehen jedes einzelne Gruppenmitglied sowie die ganze Gruppe darin, die eigenen Ressourcen für die Klärung zu nutzen und die vielfältigen Perspektiven lösungsorientiert zusammenzuführen (vgl. Rimmasch, 2003, S. 17ff.).

Studierende schätzen dieses Reflexionselement als Bestandteil der Praktikums-supervisionsarbeit, worauf in Kapitel 5 näher eingegangen wird.

4.6 Siebte Sitzung

Im Rahmen der siebten Supervisionsveranstaltung erfolgt eine Zwischenbilanz, die den bisherigen Lernprozess jedes bzw. jeder Einzelnen fokussiert. Dabei ist der bereits in der dritten Sitzung verwandte Reflexionsleitfaden (siehe Online-Supplement, 6.7 Reflexionsleitfaden) zentral und leitet neben dem bzw. der P-Mentor_in die studentische Reflexion an. Das Modell mitsamt flankierender Hilfsfragen unterstützt damit die Peer-Reflexion. Hinweise, Anregungen und Rückfragen der Kommiliton_innen sowie des P-Mentors bzw. der P-Mentorin bilden wiederum die Grundlage für eine im Nachgang der Sitzung anzufertigende dritte schriftliche Reflexion (siehe Online-Supplement, 6.3 Dokumentation 3). Die permanente schriftliche Fixierung der persönlichen Entwicklung wird als essenzielle Vorarbeit für die abschließende Präsentation angesehen. Um das Lernziel (z.B. „Ich kann präventive Konfliktlösestrategien einführen und festigen, um ein positives Klassenklima zu schaffen.“) schrittweise weiterzuentwickeln und über andere Umsetzungsmöglichkeiten erreichbar zu machen, tauschen sich die Praktikant_innen in dieser Sitzung über Möglichkeiten zur Weiterarbeit aus. Insbesondere theoretische Hintergründe sind in diesem Zusammenhang zentral. Anschließend erfolgt unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse eine Konkretisierung des Lernziels (z.B. „Ich kann präventive Konfliktlösestrategien nach Roth & Reichle (2007) einführen und festigen, um ein positives Klassenklima zu schaffen.“). Einschlägige Literatur ist dabei von den Studierenden selbstständig zu recherchieren. Aufgrund der ähnlichen bzw. identischen Lernziele im Team kann die Rechercharbeit in der Gruppe erfolgen. Da das KSP am Studienende verortet ist, sind Studierende in der Regel in der Lage, theoretische Hintergründe fachgerecht zu recherchieren. Sollten diese Bemühungen erfolglos bleiben, steht der oder die P-Mentor_in beratend und impulsgebend zur Verfügung. Das Lernziel wird dabei allerdings nicht verändert. Es werden vielmehr Maßnahmen zur Umsetzung geplant.

Alsdann erfolgt im schulischen Kontext die fortlaufende Arbeit am Lernziel. Insbesondere wird dieses in den von den künftigen Lehrpersonen eigenständig zu verantwortenden Unterrichtsstunden verfolgt. Die dafür entwickelten Materialien, theoretischen Ergänzungen bzw. Konkretisierungen, Unterrichtsbeobachtungsbögen und Unterrichtsentwürfe sind im Portfolio zu hinterlegen und sollen gegen Ende des Praxissemesters die Reflexion der persönlichen Kompetenzentwicklung unterstützen.

4.7 Achte Sitzung

Um den Reflexionsprozess zielgerichtet zu lenken und weiter anzuregen, steht im Mittelpunkt der achten Sitzung u.a. die Arbeit an der eigenen Biografie.

Ziel ist es, bei den Studierenden sowohl den Perspektivenwechsel als auch entsprechende Reflexionsprozesse anzuregen. Die Methode der biografischen Arbeit soll den Studierenden einerseits helfen, ihnen den Hintergrund ihrer individuellen Handlungen und Entscheidungen sowie ihrer Glaubenssätze durch gezielte Rückblicke in ihre Vergangenheit bewusst zu machen, und sie andererseits in ihrer Selbstwahrnehmung und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da Biografiearbeit als eine Form des Selbstcoachings gilt, wodurch Selbstreflexionsprozesse angeregt werden (in Anlehnung an: Ostermann-Vogt, 2011; Hölzle, 2011).

Die Studierenden erhalten Gelegenheit, sich in Kleingruppen (3–4 Personen) mithilfe eines Spiels und gezielter Fragen mit ihrem damaligen Schulalltag als Lernende zu beschäftigen und sich darüber auszutauschen. Die Fragen (siehe Online-Supplement, 6.8 Portfolio, S. 22) sind so gewählt, dass sie keine vertraulichen Geschehnisse ansprechen. Das Spiel basiert auf der Idee eines Würfelspiels mit vielen Fragefeldern, welche durch Vorrücken des eigenen Spielsteins erreicht werden können. Dabei sind verschiedene Wege möglich, sodass Fragefelder erreicht oder auch vermieden werden können. So haben die Studierenden die Chance, selbst zu bestimmen, ob sie eine Frage in der

Gruppe beantworten möchten oder nicht. Ziel des Spiels ist die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Fragen. Sieger_innen gibt es keine.

Da auch das Portfolio Reflexionsfragen zur eigenen Schulbiografie enthält, dient es in dieser Sitzung als weiteres zentrales Reflexionselement. Die Beantwortung dieser Fragen kann den Studierenden Erklärungsansätze für das Handeln als Lehrperson liefern. Bereits in vorherigen Praktika wie dem Vorbereitenden Schulpraktikum im Bachelorstudium (siehe Kap. 2.1) wurden ähnliche Reflexionsfragen bearbeitet; sie erlauben einen Rückblick auf die Kompetenzentwicklung während der gesamten universitären Ausbildung.

4.8 Neunte Sitzung

Um Reflexionsprozesse über die konkrete Entwicklungsaufgabe hinaus anzuregen, erfolgt im Rahmen der neunten Sitzung ein Erfahrungsaustausch zu den Lernaufgaben im Praxissemester (siehe Online-Supplement, 6.8 Portfolio, S. 14–18). Diese acht obligatorischen Aufgaben (z.B. Gestaltung eines motivierenden Unterrichtseinstiegs) sind dabei nicht als Zusatz, sondern vielmehr als die Entwicklung hin zur Lehrer_innenpersönlichkeit unterstützende Aufträge anzusehen. Dass diese, wie in Kapitel 2.2 erwähnt, vor dem Hintergrund eigener Interessen gewählt werden können, soll die individuelle Schwerpunktsetzung im Rahmen persönlicher Entwicklung sicherstellen.

Da sich die Auswahl der Lernaufgaben je nach Supervisionsgruppe unterschiedlich gestalten kann, erfolgt der thematische Austausch zu diesen Aufgaben gruppenübergreifend. Alle P-Mentor_innen arbeiten in dieser Sitzung gemeinsam und leiten separiert nach Kompetenzbereich (KMK, 2014) studentische Kommunikations- und Reflexionsprozesse zu jeweils einer Lernaufgabe an.

4.9 Zehnte Sitzung

Die angestrebten Reflexionsprozesse im Zuge der Biografiearbeit und des Austauschs zu den Lernaufgaben (siehe Kap. 2.1) bilden wiederum die Grundlage für die zehnte Sitzung. In dieser erhalten die angehenden Lehrer_innen die Möglichkeit zur Vorbereitung ihrer Abschlusspräsentation. Da diese teambezogen erfolgt, wird sie im Rahmen dieser Sitzung entsprechend der anfänglichen Gruppenbildung vorbereitet. Neben vorausgegangenen persönlichen Rückblicken bildet dieser Peer-Austausch eine erste Auswertung zur Entwicklung während des Praxissemesters. Insbesondere der Weg zur Erreichung des Lernziels über das gesamte Praxissemester hinweg soll in der Rückschau präsentiert werden.

Um für eine umfassende Reflexion auch die Rückmeldungen der fachbegleitenden Lehrpersonen an der Praktikumschule einzuholen, wird ein Bilanzgespräch vorbereitet. Inhalte, Ablauf, Rollenverteilung des Gesprächs und ein durch den oder die P-Mentor_in zur Verfügung gestellter Gesprächsleitfaden sollen den Praktikant_innen Orientierung bieten. Dieses Bilanzgespräch wird am Lernort Schule zwischen fachbegleitendem bzw. fachbegleitender Lehrer_in und Student_in geführt.

4.10 Elfte Sitzung

Die elfte Sitzung dient der individuellen Vorbereitung der Präsentation im Team. In dieser Veranstaltung werden auch individuelle Fragestellungen und Schwerpunkte der Gruppe bearbeitet. Dafür besteht wie über das gesamte Praxissemester hinweg die Möglichkeit, als Team oder Einzelne_r eine Konsultation bei der bzw. dem P-Mentor_in der Supervisionsgruppe wahrzunehmen. Als erfahrende Lehrperson kann sie oder er gezielte Rückmeldungen geben, durch spezifische Fragen Reflexionsprozesse anregen oder Hilfestellungen bezüglich der anstehenden Präsentation geben.

Darüber hinaus finden in dieser Sitzung auch die Erkenntnisse und Rückmeldungen aus dem Bilanzgespräch Eingang in die Präsentation.

Alles in allem tragen damit kollegiale Rückmeldungen (vgl. fünfte und sechste Sitzung), biografische Aspekte (vgl. achte Sitzung), die Rückmeldung von Mentor_innen im Kontext Schule und Universität als erfahrenen Lehrpersonen sowie das Feedback des Teams dazu bei, dass die Praktikant_innen ihre Entwicklung im Rahmen der nächsten Sitzungen umfassend darstellen können.

4.11 Zwölfte und dreizehnte Sitzung

Ihre vollständige Anwendung erfährt die Reflexion der Praxiserfahrungen schließlich im Rahmen der Abschlusspräsentationen, die, angesichts ihrer zeitlichen Dauer von 30 Minuten Präsentationszeit pro Team, zwei Praktikumssupervisionstage umfassen. Die Reflexion über den gesamten Lernprozess im Praxissemester findet ihren Niederschlag in der Präsentation der Entwicklungsaufgaben. Die Darstellung im (lehramtsübergreifenden) Team erfolgt öffentlich. Neben Kommiliton_innen und dem bzw. der P-Mentor_in sind auch Lehrende der Begleitkurse sowie Vertreter_innen der Studienseminare aus der zweiten Phase anwesend.

Die reflexive und anschauliche Darstellung der Studierenden macht deren persönliche, aber auch die Entwicklung innerhalb des Teams während des Praxissemesters sogar für Externe nachvollziehbar. Entlang kleinerer Reflexionskreisläufe über die einzelnen Sitzungen und Praxiswochen hinweg zeigen Studierende herausfordernde Situationen auf, die Lerngelegenheiten boten. Insbesondere werden die Supervisionsleiter_innen oder Teammitglieder als zentrale Personen für die Initiierung neuer Denkrichtungen benannt. Als Schlüsselmomente werden beispielsweise Gespräche mit der fachbegleitenden Lehrperson der Praktikumsschule herausgestellt. Die Studierenden bezeichnen die in diesem Zusammenhang geführten Gespräche als Impulse für zentrale Reflexionsanlässe.

Das Feedback der Anwesenden erfolgt entlang zuvor festgelegter Kriterien (siehe Online-Supplement, 5. Feedbackkriterien Präsentation) und ermöglicht Studierenden einen abschließenden Blick auf ihre Entwicklung im Praxissemester. Zugleich geben die Rückmeldungen stets auch Anlass zur Setzung neuer Entwicklungsziele, die während des Vorbereitungsdienstes verfolgt werden können. In der abschließenden vierten Dokumentation (siehe Online-Supplement, 6.4 Dokumentation 4) legen die Praktikant_innen schriftlich ihre Entwicklung im Praxissemester dar. Das Feedback der während der Präsentation anwesenden Personen findet dabei neben persönlichen Erkenntnissen maßgeblichen Niederschlag in dieser Verschriftlichung. Die Praktikant_innen sind dazu angehalten, auf während des Semesters verwandte Literatur (siehe Online-Supplement, 6.5 Dokumentation 5) hinzuweisen. Dass die persönliche Entwicklung nicht nur entlang praktischer Erfahrungen reflektiert wird, soll das Bewusstsein der Praktikant_innen für die stetige Verknüpfung von Theorie und Praxis schärfen.

5 Evaluationsergebnisse

Um sowohl die intendierten Ziele des KSP als auch die Qualitätssicherung und -entwicklung sicherzustellen, wird das Praxissemester seit dessen Einführung fortwährend evaluiert. Die Studierenden wurden sowohl vor als auch nach dem Praktikum mittels eines umfassenden Paper-Pencil-Tests befragt. Dafür schätzten die Studierenden ihren Kompetenzstand in acht verschiedenen Kompetenzbereichen vor und nach dem Praxissemester ein.

Um die Kompetenzeinschätzungen schulform- und fächerübergreifend zu erheben, wurden die Studierenden mit Hilfe eines von Bock, Hany und Protzel (2017) erprobten Fragebogens um Selbstauskünfte gebeten. Im Fokus der Erhebung standen die Konstrukte Umgang mit Heterogenität, Strukturierung von Unterricht, Motivierung und Klassenführung, Erziehen, Beurteilen, Innovieren, Didaktische Planungskompetenz und Reflektieren, die von Meier (2015) empirisch ermittelt wurden. Außerdem bilden diese

Konstrukte gleichzeitig die der Konzeption zugrundeliegenden vier Kompetenzbereiche der KMK (2014) ab. Eine Besonderheit dieses Instruments ist, dass nicht nur Kompetenzeinschätzungen, sondern auch Lerngelegenheiten erfasst werden, was eine gewisse Absicherung der Selbsteinschätzungen erlaubt (vgl. Grassmé, Biermann, Gläser-Zikuda & Brünken, 2016, 2017). Zur Formulierung der Items wurde weitgehend auf bereits erprobte Skalen von Meier (2015) zurückgegriffen (weiterführend dazu: Bock et al., 2017). Als zusätzliches Instrument zur Qualitätssicherung der Selbsteinschätzung kam eine Antwortskalierung zum Einsatz, die den Antwortkategorien eine inhaltliche Bedeutung beimisst, indem sie abgestufte Verhaltensstandards vorgibt. Diese sind am fünfstufigen Expertiseansatz nach Dreyfus (2004) orientiert:

- (1) „Ich komme nicht damit zurecht“ (novice).
- (2) „Es gelingt mir ansatzweise“ (advanced beginner).
- (3) „Ich handle in Standardsituationen sicher“ (competent).
- (4) „Ich komme auch in unterschiedlichen Situationen sehr gut zurecht“ (proficient).
- (5) „Ich beherrsche die Tätigkeit (fast) perfekt und tue schon automatisch das Richtige“ (expert).

Die Ergebnisse der Evaluationen (weiterführend dazu: Bock et al., 2017) zeigen seit Einführung dieses schulpraktischen Elementes in jeder Kohorte vergleichbare Ergebnisse. In der Regel zeigen sich in jeder untersuchten Dimension signifikante Steigerungen des subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachses seitens der Studierenden nach dem KSP.

Abbildung 4 skizziert beispielhaft diese Entwicklung. Die Daten von vier Kohorten (Wintersemester 2015/16, Sommersemester 2016, Wintersemester 2016/17, Sommersemester 2017) wurden hierfür ausgewertet. Insgesamt schätzten in diesem Zeitraum 442 Praktikant_innen ihre Kompetenzen in den einzelnen Kompetenzfacetten sowohl vor als auch nach dem KSP subjektiv ein.

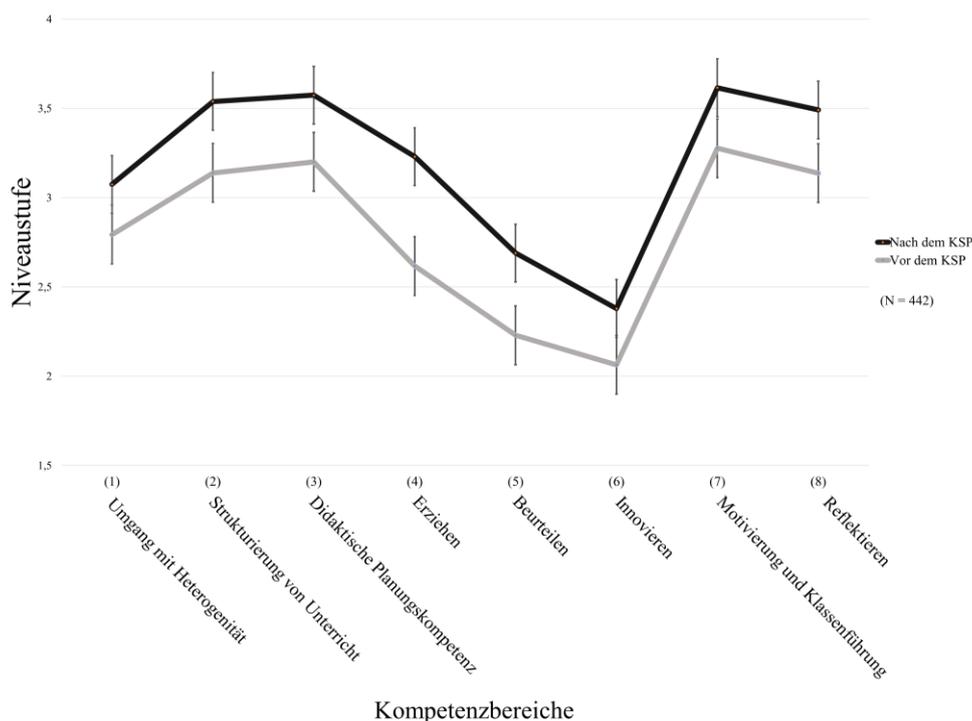


Abbildung 4: Studentische Kompetenzeinschätzung vor und nach dem KSP in den Studienjahren 2015–2017

Insbesondere in den im Rahmen der Begleitkurse und Supervision avisierten Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen und Beurteilen schätzten sich die Studierenden nach dem KSP deutlich kompetenter ein (vgl. Bock et al., 2017).

Den Diskurs zur Evaluation des Praxissemesters bestimmen bundesweit Studien, die überwiegend in einem Prä-Post-Design versuchen, die Kompetenzentwicklung von Studierenden zu ermitteln. Häufig kommen Kompetenzselbsteinschätzungsverfahren, weniger häufig Wissens- und Performanztests zum Einsatz (vgl. König & Rothland, 2018). Dabei wird versucht, die Effekte solcher schulpraktischen Phasen im Hinblick auf bildungspolitische Standards bzw. wissenschaftliche Kompetenzmodelle nachvollziehbar zu machen. Im Ergebnis werden zumeist signifikante Zuwächse in den selbsteingeschätzten bzw. getesteten Kompetenzen vor und unmittelbar nach dem Praktikum berichtet (vgl. Schubarth, Speck, Seidel & Wendland, 2009; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Mertens & Gräsel, 2018). Auffällig ist, dass sich die meisten der dargestellten Studien einer Wirksamkeitsbewertung von Praxisphasen vorwiegend über Selbsteinschätzungen annähern (Hascher, 2012). Ein entscheidender Grund dafür scheint zu sein, dass funktionale und ökonomische Verfahren zur objektiven Kompetenzerfassung noch nicht ausreichend entwickelt sind (Cramer, 2010). Es liegt folglich nahe, dass es bei Kompetenzeinschätzungen insbesondere zu Überschätzungen kommen kann. Es existieren jedoch auch Studien, die – entgegen den unterstellten Überschätzungstendenzen – zeigen, dass Studierende die eigenen Kompetenzen durchweg als nicht sehr ausgeprägt bewerten (z.B. Baer et al., 2007). Bock et al. (2017) argumentieren deshalb, dass weniger die Selbsteinschätzungen als vielmehr die verwendeten Antwortskalierungen problematisch seien.

Wie in den meisten der zuvor dargestellten Erhebungen kamen auch in der vorliegenden Untersuchung sowohl aus inhaltlichen als auch aus ökonomischen Gründen Selbsteinschätzungsverfahren zum Einsatz. So erschien es bedeutsam, eine möglichst breite Abbildung des im Praxissemester subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachses seitens der Studierenden – vor dem Hintergrund der Ziele des KPS – zu erfassen.

Seit Beginn des Praxissemesters unterliegt auch die Praktikums-supervision als Bestandteil der universitären Begleitung während des Praxissemesters einer stetigen Weiterentwicklung. In diesem Zusammenhang stehen allerdings keine Kompetenzselbsteinschätzungen im Fokus, sondern die durch die Studierenden eingeschätzte Nützlichkeit. Da der Gehalt des jeweiligen Bestandteils lediglich auf Selbsteinschätzungsbasis wahrgenommen werden kann, scheinen die oben genannten Limitationen zur studentischen Einschätzung dieser Aspekte weniger schwerwiegend zu sein. Die beschriebene Konzeption der Supervisionsveranstaltung wurde erstmals zum Wintersemester 2017/18 umgesetzt. Evaluationsdaten zum aktuellen Konzept der Praktikums-supervision liegen daher erst seit diesem Zeitpunkt vor. Die Befunde der Kohorte des Wintersemesters 2017/18 und des Sommersemesters 2018 sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Evaluation einzelner Praktikums-supervisionsbestandteile im Studienjahr 2017/18

Nutzenaspekt	N	min	max	m	sd
Nutzen: Kontakt/die Arbeit mit dem/der P-Mentor_in	139	1	5	2,04	,959
Nutzen: Technik der Kollegialen Fallberatung	139	1	5	2,08	,941
Nutzen: Arbeit an der Entwicklungsaufgabe	140	1	5	2,49	,978
Nutzen: Führen eines Portfolios	76	1	5	3,46	,986

Anmerkung: N = Stichprobengröße; min = Minimum = „sehr nützlich“; max = Maximum = „gar nicht“; m = Mittelwert; sd = Standardabweichung.

Die Daten zeigen, dass die Studierenden besonders den Kontakt zu den P-Mentor_innen als erfahrenen Lehrpersonen schätzen. Die Verbindung zu diesen Vorbildern und die professionelle Anleitung und Begleitung der stetigen Praxisreflexion werden von den angehenden Lehrpersonen als besonders nützlich wahrgenommen. Um auch die Reflexionspraxis der P-Mentor_innen zu unterstützen und zu professionalisieren, nehmen diese regelmäßig an berufsbegleitenden Studienangeboten teil. Gemeinsam mit anderen Akteur_innen der Lehrer_innenbildung planen und reflektieren sie neben Unterrichtsstunden auch Universitätsseminare (vgl. Ahrens & Kleinespel, 2012, S. 8). Diese Weiterbildung sichert damit auch die fachliche Qualität der Betreuung.

Die Evaluationsergebnisse der einzelnen Praktikumssupervisionsbestandteile zeigen zudem, dass die Kollegiale Fallberatung als Bestandteil der Arbeit in der Supervisionsgruppe (fünfte und sechste Sitzung) als wertvolle Technik anerkannt wird. Die Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe erfährt eher mäßige Nutzenszuschreibung. Empirische Untersuchungen von Alumni in der zweiten Ausbildungsphase (weiterführend dazu: Dreer, Bock & Protzel, 2019) zeigen, dass die mit dieser Reflexionsaufgabe verbundenen Kompetenzen von den künftigen Lehrkräften erst in der zweiten Phase der Lehrer_innenbildung als wertvoll angesehen werden. Insbesondere durch die konzeptionelle Nähe zur mündlichen Staatsprüfung während des Vorbereitungsdienstes profitieren Lehramtsanwärter_innen von der während des Studiums durchlaufenen Entwicklungsaufgabe. Dem Führen des Portfolios wird hingegen weniger Nutzen zugeschrieben. Dies liegt nicht zuletzt an dem Umstand, dass das Dokumentieren oftmals als zusätzliche Belastung angesehen wird (vgl. Brouër, 2007, S. 256ff.). Um dieses Element allerdings noch stärker zielführend zu nutzen und die Verzahnung zwischen den schulpraktischen Elementen zu intensivieren, soll insbesondere das Portfolio als praktikaübergreifendes Element weiter ausgebaut werden. Dessen Einsatz wird derzeit im Zuge der Neukonzeption der Bachelorpraktika erprobt. So werden die darin befindlichen biografiebezogenen Reflexionsfragen stärker in die Seminarstruktur integriert. Die schriftliche Auseinandersetzung bereits im Bachelorstudium und die retrospektive Betrachtung dieser Fragen samt persönlicher Entwicklung sollen wiederum professionalisierungsförderliche Reflexionsprozesse über mehrere schulpraktische Ausbildungsphasen hinweg anregen und abbildbar machen.

Aber auch andere Umsetzungsformate der beschriebenen Konzeption sollen zukünftig erprobt werden. Da das Praxissemester auch im Ausland absolviert werden kann (weiterführend dazu: Protzel & Heinecke, 2019), nehmen Studierende in diesem Fall online an den Praktikumssupervisionsveranstaltungen teil. Der Austausch findet zumeist zeitversetzt über Blogeinträge und entsprechende Kommentare bzw. persönliche Nachrichten statt. Angesichts des von den angehenden Lehrpersonen geschätzten persönlichen Kontaktes zu Kommiliton_innen und P-Mentor_in gilt es, insbesondere technische Möglichkeiten zu finden, die den unmittelbaren Kontakt und die unverzügliche Kommunikation ermöglichen. Vor diesem Hintergrund soll die im Beitrag vorgestellte Konzeption noch intensiver im Blended-Learning-Format umgesetzt werden. Dies soll dazu beitragen, dass die Praktikumssupervisionsveranstaltungen als ein von Studierenden geschätztes Format auch weiterhin professionalisierungsförderliche Reflexionsprozesse im Kontext des Praxissemesters anregen.

Literatur und Internetquellen

- Ahrens, F., & Kleinespel, K. (2012). Fortbildung Didaktik. Ein Modell der Kooperation der Universität Jena, der Thüringer Studienseminare und des Landesinstituts ThILLM zur Berufseingangsqualifizierung von Fachleitern in Thüringen. *Seminar*, (3), 7–32.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W., & Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standardreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–26). Münster: Waxmann.
- Bock, T., Hany, E.A., & Protzel, M. (2017). *Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum 2015–2017*. Erfurt: Universität Erfurt, Erfurt School of Education. Zugriff am 12.12.2019. Verfügbar unter: <https://www.uni-erfurt.de/ese/downloadbereich/veroeffentlichungen/>.
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (S. 17–71). Opladen & Toronto: Budrich.
- Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 235–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 85–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1933). *Philosophy and Civilization*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*. Zürich: Morgarten-Verlag Conzett & Huber.
- Dreer, B., Bock, T., & Protzel, M. (2019). „Do not mind the gap!“ – Studie zur Stabilität der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung im Übergang vom Praxissemester zum Vorbereitungsdienst. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 12 (1), 37–61.
- Dreyfus, S.E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24 (3), 177–181. <https://doi.org/10.1177/0270467604264992>
- Fengler, J. (2010). Feedback als Interventions-Methode. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41 (1), 5–20. <https://doi.org/10.1007/s11612-010-0100-0>
- Gläser-Zikuda, M., & Hascher, T. (2007). Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (S. 9–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Grassmé, I., Biermann, A., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (2016). *Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung im Praktikum. Eine kooperative Forschungsstudie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg und der Universität des Saarlandes zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Praktikum*. Posterpräsentation auf der AEPF-Tagung in Rostock. Zugriff am 28.10.2018. Verfügbar unter: http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/forschung/hochschulforschung/poster_aepf_2016.pdf.
- Grassmé, I., Biermann, A., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (2017). *Kompetenzentwicklung in Schulpraktika. Eine kooperative empirische Studie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Universität des Saarlandes zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Schulpraktika*. Posterpräsentation im Rahmen der Jahrestagung 2017 der Konferenz für Grundschulpädagogik und -didaktik an bayerischen Universitäten am Standort Nürnberg. Zugriff am 28.10.2018. Verfügbar unter: http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/forschung/hochschulforschung/poster_grassm_gsp_2017.pdf.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im PS. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hölzle, C. (2011). Bedeutung von Ressourcen und Kreativität für die Bewältigung biografischer Herausforderungen. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit* (S. 71–88). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92623-0_5
- Imhof, M. (Hrsg.). (2006). *Portfolio und Reflexives Schreiben in der Lehramtsausbildung*. Tönning et al.: Der Andere Verlag.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014. Berlin: KMK. Zugriff am 03.04.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das PS in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practise. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.
- Mertens, S.B., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im PS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Mutzeck, W. (2000). Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18 (3), 295–306.
- Ostermann-Vogt, B. (2011). *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung – Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94012-0>
- Protzel, M., Dreer, B., & Hany, E. (2017). Studienangebote zur Entwicklung von Handlungs-, Begründungs- und Reflexionskompetenzen. Das Praktikumskonzept der

- Erfurter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 91–104). Münster: Waxmann.
- Protzel, M., & Heinecke, S. (2019). Schulpraxis im Ausland erleben: Das Komplexe Schulpraktikum als Mobilitätsfenster im Lehramtsstudium an der Universität Erfurt. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (Kultur und Bildung, Bd. 17) (S. 137–152). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_010
- Rimmasch, T. (2003). Kollegiale Fallberatung – Was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.), *Kollegiale Fallberatung – State of the Art und organisationale Praxis* (S. 17–52). Bergisch Gladbach: EHP.
- Roth, I., & Reichle, B. (2007). Beziehungsorientierte Intervention am Beispiel des „Ich bleibe cool“-Trainings zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56 (2007), 463–482. <https://doi.org/10.13109/prk.2007.56.5.463>
- Schlee, J. (2008). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (2., erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schön, D.A. (2016). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (2), 304–324.
- van Ophuysen, S., Bloh, B., & Gehrau, V. (2017). *Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft*. Konstanz & München: UVK.
- Wastian, M., & Poetschki, J. (2016). Zielklärung und Zielerreichung im Coaching – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung von Coaching-Prozessen. *Coaching Theorie & Praxis*, 2, 21–31. <https://doi.org/10.1365/s40896-016-0011-3>
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Protzel, M. (2020). Professionalisierungsförderliche Reflexionsprozesse im Kontext schulpraktischer Ausbildungsphasen anregen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 436–456. <https://doi.org/10.4119/hlz-2531>

Online-Supplement:

Begleitmaterial

Eingereicht: 02.05.2019 / Angenommen: 02.12.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Encouraging Reflection Processes in the Context of a Practical Semester

Abstract: At the University of Erfurt, most and also the most extensive practical opportunities in Germany are integrated into the university education of prospective teachers. Reflective requirements are gradually increased as part of an immersive internship concept over the course of study. In the internship semester, which is located at the end of the studies, the highest reflection requirements are made. As part of a weekly group supervision, experienced teachers introduce the students' reflection based on a modified reflection stage model. The article describes the promotion of reflection in the Erfurt internship concept and provides an example of the conception of supervision work in the context of the practical semester in more detail. In addition to the event concept, findings of the accompanying research will also be presented, which provide relevant information for the further development of the concept.

Keywords: practical semester, reflection on practice, professional development, supervision