

## PHASENVERBINDUNG IN DER LEHRERBILDUNG AM BEISPIEL DES TANDEMSEMINARS

Katharina Fischer

**Abstract:** Aus einer Kooperation der Universität Passau, vertreten durch den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik und der Regierung von Niederbayern, konnte ein phasenverbindendes Seminarangebot entwickelt werden, um Studentinnen und Studenten des Lehramts für Grundschulen einen frühzeitigen Einblick in ihr zukünftiges Berufsfeld zu ermöglichen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer absolvieren darin eine Praxiswoche, in der sie mit Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern zusammenarbeiten, diese in ihrem Alltag begleiten und am Studienseminar des Vorbereitungsdienstes teilnehmen. Im Sinne einer Vernetzung aus Theorie und Praxis findet eine Begleitveranstaltung an der Universität statt, die sich mit verschiedenen Professions- und Unterrichtstheorien beschäftigt. Auf Basis eines berufsbiographischen Professionsverständnisses soll damit eine Brücke zwischen den ersten beiden Ausbildungsphasen gelingen bzw. ein mögliches Beispiel für eine phasenverbindende Lehrerbildung aufgezeigt werden.

### 1. Einführung

Die aktuelle Lehrerbildung in Bayern ist durch einen konsekutiven Aufbau gekennzeichnet, der Studium und Vorbereitungsdienst in zwei hintereinander geschaltete Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen trennt. Die Aufgabe der ersten Phase umfasst die wissenschaftliche Vorbildung der Studierenden, deren strukturelle und inhaltliche Gestaltung den Universitäten untersteht. Die zweite Phase konzentriert sich hingegen auf den Erwerb von schulpraktischen Kompetenzen, der sich im Aufgabengebiet des Studienseminars vollzieht.

Aus professionstheoretischer Sicht wird dieser konsekutive Aufbau jedoch kritisch betrachtet. So bezeichnet Oelkers (2006) die Lehrerbildung „als ein reines Fachstudium, das kaum einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Schule hat, die immer noch verstanden werden als seien sie Ableitungen aus den Fachwissenschaften“ (S. 7). Terhart (2002) verweist außerdem auf eine zunehmende „Verfachwissenschaftlichung“, die einen Kontrapunkt zwischen Theorie und praktischem Können bildet (S. 166).

Eine stärker aufeinander abgestimmte Theorie-Praxis-Verzahnung innerhalb der beiden Ausbildungsphasen würde diesem Manko inhaltlich entgegen-

ten, müsste dazu aber auch strukturell in beiden Studienphasen gewährleistet sein.

Dazu ist es notwendig, sich bei der Entwicklung der Verzahnung an spiralcurriculativen Qualitätsstandards und Vereinbarungen für die Lehrerbildung von der ersten bis zur dritten Phase zu orientieren (Mägdefrau, 2014) in denen schrittweise die jeweils erforderlichen professionellen Kompetenzen beschrieben sind, die in der gesamten Berufsvorbereitung erworben sein sollten. Aber auch an die Fort- und Weiterbildung in Bezug auf neue Aufgaben ist zu denken, die sich innerhalb des Systems Schule stellen und an die in der zweiten und dritten Phase angeknüpft werden können. Es sollen damit aber auch profigraphische Prozesse angestoßen werden, die ein wissenschaftlich-pädagogisches Denken mit professionellem Handeln verknüpfen, um damit eine reflexive Urteilskraft in pädagogischen Situationen zu ermöglichen (Schenz, 2012).

Im Sinne eines berufsbiographischen Verständnisses, welches eine höhere inhaltliche Verbindlichkeit zwischen den Lehramtsstrukturen sowie eine Höherbewertung der Praxisphasen gegenüber den theoretisch ausgerichteten Studienphasen fordert, können diese Fähigkeiten allerdings wegen der konsekutiven Trennung nicht alleine an der Universität erworben werden. Eine kompetenz- und biographieorientierte Lehrerbildung braucht vielmehr eine verlässliche Koordination jener Leistungen, die von den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen in der Lehrerbildung von der ersten bis zur dritten Phase bereit gestellt werden, um diese systematisch miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen.

Ein mögliches Beispiel für diese systematische Vernetzung soll nun am Beispiel des Tandemseminars aufgezeigt werden, dessen Konzeption nachstehend erläutert wird. Danach erfolgt die inhaltliche Beschreibung der bisherigen Durchgänge sowie die Präsentation der Evaluationsergebnisse.

## 2. Konzeption

Das Tandemseminar ist das Ergebnis eines gemeinsamen Projekts zwischen der Universität Passau, vertreten durch den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik, und den Schulaufsichtsbehörden, vertreten durch das örtliche Schulamt und der Regierung von Niederbayern. Die Ausgangslage dieser Zusammenarbeit bildet die Arbeitsgruppe „Lehrerbildung NEU“, die sich mit der Kompetenzentwicklung und dem Transfer der Kompetenzorientierung in innovative Bewertungsformate in der Lehrerbildung sowie mit der

curricularen Verzahnung und systematischen Strukturbildung in der Lehrerbildung beschäftigt.

Ziel dieser Arbeitsgruppe ist die Stärkung und Erweiterung der bestehenden Angebote in der Lehrerbildung an der Universität Passau, die unter „profilgraphischen Gesichtspunkten“ (Schenz, 2012) angelegt sein sollen. Dazu ist es notwendig, neben fachwissenschaftlichen und pädagogischen Grund- und Weiterbildungsangeboten auch Maßnahmen zu schaffen, die insgesamt innovative und differenziert-fachliche Qualifikations- und Bildungsstrukturen für ein professionelles Handeln im Lehrberuf ermöglichen.

Die Arbeitsgruppe „Lehrerbildung NEU“ arbeitet dazu an einem spiralcurricularem Gesamtkonzept, das den ersten, von der Universität gestalteten Abschnitt der Lehrerbildung, und den zweiten Abschnitt, der im Praxisfeld mit erziehungswissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Betreuung und Begleitung stattfindet, sowie den dritten Abschnitt – eine die gesamte Berufsausübung begleitende Weiterbildung – curricular miteinander verbinden möchte.

Der Wandel in eine „Lehrerbildung NEU“ ist somit nicht nur auf inhaltliche Veränderungen bezogen, sondern auch mit systemischen und strukturellen Neuerungen verbunden, die das Tandemseminar folgendermaßen umzusetzen versucht.

Im Studienplan für Grundschulpädagogik und -didaktik steht als ein Angebot im dazugehörigen Basismodul 2: Exemplarische Themenfelder der Grundschule und ihrer Didaktiken die konsequente Verzahnung aus Theorie und Praxis im Mittelpunkt. Die Adressaten dafür sind Studentinnen und Studenten der ersten beiden Studiensemester Grundschulpädagogik, denen im Tandemseminar folgende vier Inhalte (Zielsetzungen) vermittelt werden sollen:

- Die Institution „Schule“ soll als zukünftiges Handlungsfeld kennen gelernt werden.
- Es soll ein Überblick über die Aufgaben einer Lehramtsanwärterin/ eines Lehramtsanwärters gewonnen werden.
- Es sollen Einblicke in die Struktur und Inhalte des Studienseminars erfolgen.

- Es soll eine Reflexion über die individuelle Berufserwartung und Berufseignung stattfinden.

In den ersten vier Seminarsitzungen werden dazu ausgewählte Professions- und Unterrichtstheorien, wie z.B. Schratz et al. (2007 Domänenmodell), Reh (2006 Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität), Helmke (2014 Angebot-Nutzungs-Modell), Kounin (2006 Classroom-Management) oder Graumann (2002 ARIVA-Schema) vorgestellt, miteinander verglichen und kritisch-reflexiv diskutiert. Parallel dazu erstellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein semesterbegleitendes Portfolio, in dem sie ihren Kompetenzzuwachs dokumentieren bzw. den fachlichen Input anhand eines Index und einer laufenden Prozessreflexion festhalten. Nach Häcker (2006) handelt es sich dabei um eine „zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen“ (S. 36). Brunner ergänzt dazu, dass dem Portfolio nicht nur ein dokumentationsorientierter, sondern auch ein „(...) zutiefst pädagogischer Grundgedanke des Umgangs mit Lernleistungen und ihrer Bewertung zugrunde liegt (...) denn „was Leistungen und Produkte betrifft, sind Portfolios ein Musterbeispiel dafür, wie Verschiedenheit gewürdigt werden kann“ (Brunner, Häcker, & Winter, 2006, S. 73). Es geht aber auch um den Aufbau einer professionellen Reflexionskompetenz, die nach Kroath (2004) ein „bewusstes Überlegen, Nachdenken vor, während oder nach einer Situation oder Handlung im Berufsalltag, in gedanklicher oder schriftlicher Form“ bedeutet (S.183). Dauber (2006) versteht diese Form der Reflexion außerdem als „eine Art geistiger, mentaler Selbstbetrachtung der eigenen Gedanken, inneren Gefühle, Phantasien, Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft“ (S. 13), womit die Komplexität dieses Vorgangs sichtbar wird.

Nach den ersten vier probatorischen Seminarsitzungen findet anschließend eine fünftägige Praxiswoche statt, in die Studentinnen und Studenten die Möglichkeit erhalten, gemeinsam mit einer Lehramtsanwärterin oder einem Lehramtsanwärter Einblicke in die zweite Phase des Studiums zu gewinnen. Dazu werden die Studentinnen und Studenten in Form eines Matchings<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Das Matching bezeichnet eine 1:1 Zuteilung einer Studentin oder eines Studenten zu einem Praktikumsplatz.

an die verfügbaren Praxisplätze zugeteilt, die von der Regierung von Niederbayern, in Absprache mit den mitwirkenden Seminarrektorinnen und Seminarrektoren bereitgestellt werden. Diese Zuteilung erfolgte in den ersten beiden Seminareinheiten an der Universität Passau. Zusätzlich wurde ein Losverfahren eingesetzt, um besonders gefragte Schulplätze gerecht zu vergeben. In Zahlen ausgedrückt, konnten im ersten Durchgang (SoSe 2014) insgesamt 33 Praxisplätze bereitgestellt werden. Im zweiten Durchgang (SoSe 2015) konnte die Gesamtanzahl nochmals auf insgesamt 65 erweitert werden.

Während des Blockpraktikums begleiten die Studierenden die Lehramtsanwärterin oder den Lehramtsanwärter durch alle Phasen des schulischen Alltags inkl. aller Verpflichtungen, wie z.B. den Sitzungen im Seminar, die jeweils zweimal pro Woche stattfinden. Außerdem dokumentieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Eindrücke anhand eines **Beobachtungs-rasters**, der sich u.a. mit den **Kategorien**: Schule als Lern- und Lebensraum, mit der wahrgenommenen Rolle als Lehrperson (Perspektivenwechsel), dem schulischen Organisationsrahmen, dem Aufgabenspektrum der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters, dessen Zeitmanagement und Klassenführung beschäftigt.

Nach Abschluss des Blockpraktikums werden die gewonnenen Eindrücke in einer Reflexionssitzung an der Universität besprochen, um einerseits über das zukünftige Berufsfeld bzw. die damit verbundene berufliche Rolle zu diskutieren sowie den Transfer zwischen den vorgestellten Professionstheorien, der durchlebten Praxis und dem subjektiven Professionsverständnis zu reflektieren.

Die nachstehende Grafik fasst die zugrunde gelegte Struktur des Tandemseminars nochmals zusammen:



Abb. 1: Struktur des Tandemseminars

### 3. Durchführung

Insgesamt wurde das Tandemseminar bisher zweimal durchgeführt. Der erste Durchgang fand im Sommersemester 2014, der zweite im Sommersemester 2015 statt. Die Festlegung auf das Sommersemester beruht auf dem Hintergrund, dass die beteiligten Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter möglichst von zusätzlichen Belastungen, wie z.B. Lehrproben befreit sein sollten. Ebenso soll damit ein realitätsnahes Abbild des schulischen Alltags gesichert werden, das sich auch auf den regulären Seminarbetrieb bezieht. Da keine speziellen Aufnahmekriterien bzw. keine Maximalanzahl für das Tandemseminar vorgegeben waren, ergab sich im Sommersemester 2014 eine Gesamtteilnehmeranzahl von 43 Interessentinnen und Interessenten. Wie die nachstehende Grafik zeigt, nahmen vorwiegend Studentinnen und Studenten des zweiten Studienseesters an diesem Seminarangebot teil. Die zweitgrößte Gruppe bestand aus Studentinnen und Studenten des ersten Studienseesters, gefolgt von Studentinnen und Studenten des dritten und vierten Studienseesters.

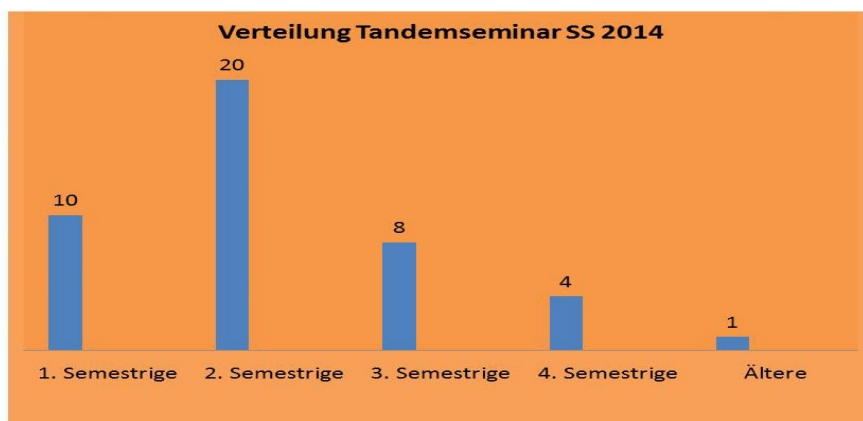


Abb. 2: Verteilung Studierende Tandemseminar SoSe 2014 (N=43)

Die Heterogenität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigte sich aber nicht nur hinsichtlich des jeweiligen Fachsemesters, sondern auch in den bisherigen schulpraktischen Erfahrungen (Praktika, Nachhilfetätigkeit etc.) bzw. in der breiten Spanne an subjektiven Theorien zum Lehrberuf und dem Tätigkeitsfeld Schule.

Die erste Lehrveranstaltungseinheit stand deshalb im Zeichen des gemeinsamen Diskurses, um die persönlichen Vorstellungen über das zukünftige Berufsbild bzw. die individuellen Erwartungen an das Studium zu besprechen. Ein wesentlicher Aspekt spielte dabei die berufsbiographische Reflexion, die einleitend mit einem Rückblick auf die persönliche Schulerfahrung begann. Interessanterweise erlebten die Studentinnen und Studenten diesen Prozess als eine Herausforderung, da sich viele kaum mehr an ihre Grundschulzeit erinnern bzw. nur noch wenige Unterrichtserlebnisse rekonstruieren konnten. Anders verhielt es sich hingegen bei dem Themengebiet „Schulerfahrungen im Sekundarbereich“, das wesentlich präsenter dargestellt werden konnte und emotional viel stärker besetzt war. So konnten diesmal fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer über positive, kritische als auch negative Erfahrungen aus ihrer Schülerinnen- oder Schülerbiographie berichten, was verdeutlichte, wie einprägend diese Schulerfahrungen waren. Die weiterführende Diskussion versuchte eine Brücke zwischen den genannten Beispielen und ersten professionstheoretischen Überlegungen zu bilden, indem sich der weitere Diskurs mit dem persönlichen Motiv der Berufswahl (Grundschulpädagogin oder Grundschulpädagoge) beschäftigte.

Es zeigten sich insgesamt **zwei Leitmotive**, die zum einen mit einem gesellschaftspolitischen, zum anderen mit einem pädagogischen Anspruch verbunden waren. Der erste Aspekt appellierte darauf, Schule nicht nur als Bildungs-, sondern als gesellschaftspolitisches Instrument zu verstehen. Die Lehrerin oder der Lehrer sei damit nicht nur eine Pädagogin oder ein Pädagoge, sondern auch eine Vertreterin oder ein Vertreter einer demokratischen Gesellschaftsstruktur und deren Prinzipien. Somit steht sie oder er in der Pflicht, im Rahmen ihrer bzw. seiner Möglichkeiten alles dafür zu tun, dass sich die Schülerin oder der Schüler als mündige, selbstbestimmte Person erleben, sich selbständig und selbsttätig entwickeln und individuell entfalten kann. Um dieses Ziel zu erreichen, müsse die Lehrkraft über die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, die Bereitschaft für eine öffentliche, politische Positionierung und Stellungnahme zeigen.

Dieses Argument überlappte sich auch mit jenen Überlegungen, die sich primär an pädagogischen Leitlinien orientierten. Zusammengefasst rückten diese das Kind, seine Bedürfnisse, seine Begabungen und Potenziale ins Zentrum, wodurch die Lehrerin oder der Lehrer als Förderin oder Förderer sowie Unterstützerin oder Unterstützer ihrer bzw. seiner „Schützlinge“ angesehen wird.

Der zweite und dritte Seminartermin knüpfte an dieser Diskussion an, indem der Frage: „Was macht eine Lehrerin oder einen Lehrer zu einer guten Lehrerin oder einem guten Lehrer?“ anhand von ausgewählten Professionstheorien und Modellen nachgegangen wurde. Ein besonderer „Aha-Moment“ war dazu mit einer Studie von Rauin (2008) verbunden, die sich mit den Berufsmotiven von Lehramtsstudierenden beschäftigte. Darin wurden neben pädagogischen Motiven, wie z.B. Schülerinnen und Schüler zu fördern oder fachbezogenen Interessen nachzugehen, auch jene Motive genannt, die das Lehramt als Notlösung bezeichnen, weil z.B. der eigentliche Berufswunsch nicht verwirklicht werden kann bzw. konnte. Es bestehen aber auch externe Einflüsse, wie die Empfehlungen der Eltern oder der Wunsch nach finanzieller Sicherheit.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wirkten über diese Information nicht nur erstaunt, sondern fast irritiert, was ein weiteres, spannendes Diskussionsfeld eröffnete: „Warum werde ich trotzdem Lehrerin bzw. Lehrer?“. Theoriegeleitet wurden dazu u.a. Konzepte zur Biographiearbeit vorgestellt und mit Helsepers Definition von Professionalität verknüpft, um die Komplexität dieses Berufes sichtbar zu machen. Denn eine Lehrerin oder ein Lehrer müsse seiner Meinung nach „(...) in der Lage sein, eine konkrete Situation in seiner organisationalen Komplexität und subjektiven Perspektivität sowie in seiner Entwicklungsgeschichte zu erfassen, zu reflektieren und zu bewältigen“ (Helsper, 2001, S. 8). Pädagogisches Handeln ist demnach kein objektiv vorgegebener Sachverhalt, sondern ein Standpunkt, von dem aus das professionelle Wissen zweckgerichtet mobilisiert wird. Lehren kann man es nicht und lernen kann man es nur dort, wo es auch gebraucht wird. Dem stimmte auch eine Teilnehmerin des Seminars durch folgende Aussage aus ihrem Portfolio zu:

„Ein besonders interessanter Teil des Seminars war die Stunde, in der die Berufswahl besprochen wurde. Ich würde mich als einer der Menschen einschätzen, die aus den richtigen Gründen den Lehrberuf gewählt haben. Dies liegt an meiner langen Phase des Entscheidens, Umentscheidens und Neuentscheidens über 1,5 Jahre hinweg. Es war interessant zu sehen, aus welchen (falschen) Gründen manche den Lehrberuf gewählt haben oder wählen. Meiner Meinung nach, sind eine falsche Einschätzung des Berufes und mangelnde Optionen die häufigsten Gründe für eine Fehlentscheidung zum Lehrberuf, dies fällt mir oft im Gespräch mit Kommilitonen auf. Mir ist dadurch die Wichtigkeit des Orientierungspraktikums sehr verdeutlicht worden. Ich stimme damit überein, dass man lernen kann, Lehrer zu sein, jedoch nur bis zu einem gewissen Maße. Ich denke die zwei wichtigsten



Grundvoraussetzungen für den Lehrberuf sind die Freude an Menschen und die Geduld.“ (Studierendenportfolio, SoSe 2014)

Die letzten beiden Lehrveranstaltungseinheiten versuchten die bisherigen Themenkreise nochmals zu erweitern, indem die Frage „Was guten Unterricht zu einem guten Unterricht macht?“ bearbeitet wurde. Anhand der Modelle von Ditton (1995), Helmke (2014), Brophy (2002) oder Graumann (2002), sollten dazu Stellungnahmen erarbeitet werden, um diese zu reflektieren und zusätzliche Faktoren wie die Methoden- und Sozialkompetenz, Urteils- und Kritikfähigkeit oder die Entwicklung von Kreativität mitzudenken. Abschließend wurden die Reflexionsfragen für das Portfolio besprochen, die folgende Bereiche umfassten:

- Unterrichtsebene: Welche methodischen und didaktischen Elemente sind eingeflossen? Welche theoretischen Bezüge waren darin erkennbar? Inwiefern haben diese methodischen Ansätze zum Thema der Unterrichtsstunde gepasst?
- Schülerebene: Inwiefern wurden die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen? Wie wurden personenorientierte Differenzierungen vorgenommen (mit Beispielen)? Wie gestaltete sich der allgemeine Umgang mit den Schülerinnen und Schülern? Welche Lehrer-Schüler-Beziehung war erkennbar?
- Systemische Ebene: Wie gestaltete sich die Kooperation zwischen der Lehramtsanwärterin/dem Lehramtsanwärter, dem restlichen Schulteam u.a.? Welche Rahmenbedingungen (Klassengestaltung, Unterstützung durch das Team der Kolleginnen und Kollegen) waren positiv, welche nicht?
- Persönliche Reflexion: Was nehme ich mir aus der Tandemwoche mit? Was hat sich bei mir als Lehramtskandidatin/Lehramtskandidat verändert? Wie hat sich mein Blick auf das Referendariat verändert? Was war neu? Etc.

Die Dokumentation der genannten Beobachtungsaufgaben und die Bearbeitung der Reflexionsfragen sollten anhand eines Protokolls erfolgen, das täglich geführt werden musste. Außerdem war eine Gesamtreflexion über die Tandemwoche sowie eine Seminararbeit aus dem Themengebiet „Lehrerprofessionalisierung“ zu erstellen.

Nach dem Abschluss der Tandemwoche<sup>2</sup>, fand eine **Reflexionssitzung** an der Universität statt, in der die Studentinnen und Studenten über ihre

<sup>2</sup>Die Studentinnen und Studenten begleiten die zugewiesene Lehramtsanwärterin bzw. den zugewiesenen Lehramtsanwärter für fünf Schultage bei allen ihren oder seinen Verpflichtungen inkl. Seminarbesuch und unterstützen sie oder ihn in ihren bzw. seinem unterrichtlichen Alltag.

Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke berichteten. Im Zentrum stand der gemeinsame Austausch, verbunden mit der Frage, welche theoretischen Bezüge zum Erlebten hergestellt werden können. Die genauen Ergebnisse werden im nachstehenden Kapitel näher dargestellt. Vorweg kann aber festgehalten werden, dass die Tandemwoche geschlossen als äußerst positive und bereichernde Erfahrung bewertet wurde, da insbesondere Klarheit über die individuelle Berufswahl gewonnen werden konnte bzw. diese einen authentischen Einblick in das Referendariat gewährte.

Bevor die Evaluationsergebnisse präsentiert werden, soll noch kurz auf den **zweiten Durchgang** des Tandemseminars im Sommersemester 2015 eingegangen werden. Der grundlegende Ablauf war identisch, allerdings wurde diesmal eine andere Zielgruppe anvisiert. Um einen Vergleich zum ersten Durchgang zu ermitteln, sollten nun höhersemestrige Studentinnen und Studenten angesprochen werden. Das ausgewählte Seminarangebot „Grundschulpädagogik 2.3 Zentrale Fragestellungen und Methoden der Grundschulforschung“ überzeugte damit, dass es üblicherweise erst am Ende des Studienverlaufs besucht wird und damit eine relative Homogenität der schulpraktischen Erfahrungen (durch die Pflichtpraktika) und eine gewisse Vergleichbarkeit der bisherigen, wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf vermuten ließ. Das Ziel dieses Seminars bestand zusammengefasst im Erwerb, der Anwendung, Auswertung und Interpretation von empirischen Forschungsmethoden, sodass dieses einem projektorientierten Charakter folgte. Die Anforderung bezog sich auf die Erstellung einer Interaktionsanalyse nach Robert Bales (1975), um unterrichts- und gruppendynamische Aspekte festzuhalten. Dazu wurden die Studentinnen und Studenten eingeschult und aufgefordert, neben den Beobachtungsaufgaben aus dem ersten Durchgang, insgesamt drei Unterrichtseinheiten im Sinne der Interaktionsanalyse zu protokollieren. Diese Beobachtungsprotokolle verfolgten damit einen rein wissenschaftsorientierten Übungszweck ohne jegliche Beurteilung oder Bewertung des gesehenen Unterrichts. Nach Abschluss der Tandemwoche fand ebenfalls eine Reflexionssitzung statt, die gemeinsam mit dem ersten Durchgang folgende Ergebnisse zeigten.

#### 4. Evaluation

Die Evaluation der beiden Tandemseminare erfolgte in zweifacher Form. Einerseits im Rahmen einer Gruppendiskussion, die jeweils in den beiden Abschlussitzungen an der Universität Passau stattfand. Andererseits anhand

des nachstehenden Fragebogens<sup>3</sup>, der von der Regierung von Niederbayern erstellt und am Ende der beiden Tandemwochen ausgegeben wurde.

| Feedback der Studierenden zur Hospitationswoche   |         |           |
|---|---------|-----------|
| Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an:  | Eher ja | Eher nein |
| Die Hospitationswoche hat mir einen umfassenden Einblick in den Vorbereitungsdienst gegeben.                        |         |           |
| Meine Berufswahl und der Entschluss zu dieser Ausbildung wurden bestärkt.   |         |           |
| Meine Ängste vor dem Vorbereitungsdienst haben sich im Großen und Ganzen gelegt.                                    |         |           |
| Meine Bedenken im Hinblick auf das Hineinwachsen in die neue Rolle wurden zerstreut.                                |         |           |
| Den künftigen Lebensrhythmus als Lehrtraminanwärterin/ Lehrtraminanwärter kann ich mir nun für mich gut vorstellen. |         |           |
| Ich habe Einblick in das zu erwartende Arbeitspensum erhalten.  |         |           |
| Ich habe eine Vorstellung vom Zusammenspiel in einem Lehrerkollegium erhalten.                                      |         |           |
| Ich konnte Einblick in die Arbeit in einem Ausbildungsseminar gewinnen.   |         |           |
| Die aus dem Seminar erwachsenden Anforderungen wurden mir klargelegt.   |         |           |
| Die Hospitationswoche würde ich nachfolgenden Studentinnen/ Studenten empfehlen.                                    |         |           |

Tab.1: Fragebogen Tandemwoche

Der erste Durchgang bestätigte dabei ein durchgängig positives Bild. So zeigen die Ergebnisse der Gruppendiskussion, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Verzahnung von Theorie und Praxis anhand der Kooperationsarbeit zwischen der ersten und zweiten Phase verstehen und damit verbundene Theorie-Praxisbezüge differenziert betrachten konnten. Außerdem war ein Einblick in den „realen“ Schulalltag möglich, um sich reflexiv mit der angestrebten Berufswahl auseinanderzusetzen, diese zu bestätigen oder kritisch zu hinterfragen. Ein wichtiger Punkt war ebenfalls der Angstabbau vor dem Referendariat. Diese Angst wird von vielen Lehramtsstudierenden sowie Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern beschrieben, kann aber innerhalb der ersten Phase kaum objektiv überprüft werden (Kiel & Pollak, 2011). Auch hier konnte das Tandemseminar relativierende Erfahrungen bereitstellen. Kritische Rückmeldungen bezogen sich hingegen auf organisatorische Aspekte, wie z.B. den Zeitpunkt der Tandemwoche (23.6.2014 - 27.06.2014). Für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergaben sich dadurch ungünstige Überschneidungen mit Klausuren oder mit Anwesenheit verbundenen Lehrveranstaltungen, da die Tandemwoche selbst mit einer Anwesenheitspflicht von 100% verbunden war. Auch die räumliche

<sup>3</sup>Die Ergebnisdarstellung bezieht sich überwiegend auf die ermittelten Daten aus der durchgeführten Gruppendiskussion. Die Erkenntnisse aus den Fragebögen fließen ergänzend mit ein, da es eine hohe Deckungsgleichheit zwischen beiden Datensätzen gibt.

Distanz zwischen der Universität und einigen Praxisplätzen wurde beanstandet, obgleich dieser Aspekt gerade im Hinblick auf die zweite Phase einen hohen Realitätsbezug hatte. So ist regionsspezifisch bekannt, dass die Ausbildungsschulen im Referendariat zwar im Raum Niederbayern liegen, jedoch eine gewisse Mobilität und Flexibilität seitens der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter vorausgesetzt wird. Dennoch konnte dieses Problem mit Fahrgemeinschaften gelöst werden, sodass letztlich jede oder jeder zu ihrer bzw. seiner Schule gelangen konnte. Abschließend wurde ein Vorschlag eingebracht, der im zweiten Durchgang direkt umgesetzt wurde. Die Studentinnen und Studenten setzten die Empfehlung, dass eine Rückverlegung in spätere Studiensemester (z.B. vierte Semester) sinnvoll wäre, um einerseits gezieltere, praxisbezogene Fragen an die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie an die Seminarrektorinnen und Seminarrektoren richten zu können bzw. um die Brücke zwischen der erster Phase und der zweiter Phase zeitlich enger zu setzen. Damit wäre die zukünftige Rolle als Lehrerin und Lehrer oder als Lehramtsanwärterin und Lehramtsanwärter nochmals präsenter wie es bei „jüngeren“ Studentinnen und Studenten anzunehmen ist.

Im zweiten Durchgang wurde dieser Vermutung durch eine veränderte Zielgruppe konkret nachgegangen, was folgende Ergebnisse zeigte. Die höhersemestrigen Studentinnen und Studenten bestätigten, dass sie ihre zukünftige Rolle als Lehramtsanwärterin und Lehramtsanwärter im Vergleich zu ihren bisherigen Vorstellungen viel klarer abstecken, die damit verbundenen Aufgabenfelder verstehen bzw. ihre Vorurteile oder Ängste gegenüber dem Referendariat und dem Studienseminar abbauen konnten. Außerdem konnten sie die Abläufe im realen Schulalltag nicht nur beobachten, sondern auch theoriebasiert reflektieren, da sie über mehr professionsspezifischen Wissen als zu Beginn ihres Studiums verfügten. Dies zeigte sich u.a. im Austausch mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern, denen konkrete Fragen zur Unterrichtsvorbereitung, den Aufgaben aus dem Studienseminar oder den gemachten Beobachtungen des Unterrichts gestellt wurden. Oder auch in Gesprächen mit den Seminarrektorinnen und Seminarrektoren, die offen und sehr aufgeschlossen auf die Fragen der Studentinnen und Studenten eingingen. Damit wurde aus einer theoretischen Vorstellung, was sie in der beruflichen Praxis erwartet, eine konkrete Erfahrung die geschlossen als großer Mehrwert beurteilt wurde. Kritisch war einzig das Bedauern, dass die Tandemwoche nur fünf Tage andauerte. Eine Verlängerung dieses

Zeitraums ist allerdings aus organisatorischen Gründen vorläufig leider nicht möglich.

### 5. Schlussfolgerung/Ausblick

Rückblickend auf die Zielsetzungen des Tandemseminars, kann folgende Schlussfolgerung gezogen werden:

Ad.1. Die Institution „Schule“ soll als zukünftiges Handlungsfeld kennen gelernt werden.

Wie die Evaluationsergebnisse zeigen, erreichten sowohl der erste wie auch der zweite Durchgang diese Zielsetzung. Durch die enge Kooperation zwischen der Universität Passau und der Regierung von Niederbayern konnte ein Transfer zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden, durch den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tandemwoche nicht nur die Brücke zwischen der ersten und der zweiten Phase erkennen, sondern auch den Zusammenhang zwischen wissenschaftlichen und praxisorientierten Inhalten verstehen konnten.

Ad.2. Es soll ein Überblick über die Aufgaben einer Lehramtsanwärterin/eines Lehramtsanwärters gewonnen werden.

Auch dieser Punkt war durch die enge, institutionelle Kooperation möglich, da sich die Studentinnen und Studenten offen mit den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern unterhielten, ihnen Fragen stellen konnten und damit Informationen und Erkenntnisse aus „erster Hand“ bekamen. Außerdem konnte damit die Sorge genommen werden, dass das Referendariat eine völlig andere Welt darstellt, in der alles, was man an der Universität gelernt hat, keine Relevanz mehr hat. Vielmehr wurde klar, dass jede Unterrichtsgestaltung, jede Planung, jeder Förderplan und jede Form der Schülerbeobachtung theoriebasiert verläuft, was wiederum die Synergie aus Theorie und Praxis aufzeigte.

Ad.3. Es sollen Einblicke in die Struktur und Inhalte des Studienseminars erfolgen.

Durch die Bereitschaft und Offenheit der Seminarrektorinnen und Seminar-

rektoren, konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer völlig gleichberechtigt wie eine Lehramtsanwärterin bzw. ein Lehramtsanwärter an den Seminartagen teilnehmen, bei Unterrichtsversuchen und deren Nachbesprechungen beiwohnen, sowie organisatorische Fragen klären und den allgemeinen Ablauf des Seminars kennenlernen.

Ad.4. Es soll eine Reflexion über die individuelle Berufserwartung und Berufseignung stattfinden.

Dieser Aspekt war insbesondere beim ersten Durchgang abgedeckt, da sich einige Studentinnen und Studenten nochmals mit deren Studienwahl beschäftigten, diese als bestätigt sahen oder, wie es in drei Fällen war, ein anderes Studium wählten. Die höhersemestrigen Studentinnen und Studenten fühlten sich hingegen bestätigt und gestärkt, ihren Weg als angehende Lehrerin/angehender Lehrer fortzuführen.

Diese durchwegs bestärkenden Ergebnisse, sollen sich in einer fixen Implementierung des Tandemseminars widerspiegeln. Dieses wird zukünftig aber nur noch im Basismodul Grundschulpädagogik GSP 1.2 für Studierende des ersten und zweiten Studiensemesters angeboten werden, da diese Zielgruppe gerade im Hinblick auf die Berufsorientierung und der Frage, was macht Professionalität im realen Schulalltag aus, idealer erscheint. Es ist geplant, dass zukünftig alle Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten für Grundschule dieses Tandemseminar absolvieren, um über die berufliche Orientierung hinaus, die Synergien zwischen der ersten und zweiten Phase frühzeitig erkennen und als berufsbiographischen Ansatz ihres Professionsverständnisses verankern können.

### Literatur

Brunner, I., Häcker, T., & Winter, F. (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte–Anregungen–Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.Dauber, H. (2006). *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfolio-begriffe. In I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrun-*

- gen aus Schule und Lehrerbildung (S. 33–39). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2014). Was wissen wir über guten Unterricht? *PADUA, Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung, Jahrgang, 9(2)*, 66–74.
- Helmke, A., & Schrader, F. (2014). Angebots-Nutzungs-Modell. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, 17 (aktualisierte und erweiterte Neuauflage), 149–150. Bern: Huber.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal Für Lehrerinnen-Und Lehrerbildung*, 3 (2001), 7–15.
- Kiel, E., & Pollak, G. (2011). *Kritische Situationen im Referendariat bewältigen: Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Stuttgart: UTB.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm, & M. Schratz (Eds.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis, braucht Praxis Theorie?* (S. 179–193). Bozen: Studien-Verlag.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Abgerufen am 15.11.2015 von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>
- Oelkers, J. (2006). Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufseingangsphase-Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ am 17. November 2006.
- Rauin, U. (2008). Studierverhalten und Eignung für den Lehrberuf. Kann man riskante Karrieren prognostizieren. *Schulverwaltung NRW, 19 (2008) 11*, 313–316.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). *Biographieforschung in der Schulpädagogik*. Berlin: Springer.
- Schenz, C. (2012). *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogische Professionalität Im Spannungsfeld zwischen Person und Gesellschaft*. München: Utz.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C., Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen Erwerben, Kompetenzen Entwickeln. Modelle Zur Kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–138). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Inst. für Schulpädagogik und Allg. Didaktik.
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.



**KATHARINA FISCHER, MAG. PHIL.**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und –didaktik an der Universität Passau

**Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:**

Lehrerprofessionalisierung, phasenverbindende Lehrerbildung, Begabungs- und Begabtenförderung, Heterogenität und Diversität

**Kontakt:**

Katharina.Fischer@uni-passau.de

**Homepage:**

[http://www.phil.uni-passau.de/  
grundschulpaedagogik-und-didaktik/](http://www.phil.uni-passau.de/grundschulpaedagogik-und-didaktik/)